



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

ΜΑΡΙΝΑ ΜΠΕΣΗ

**ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΣΤΕΛΕΧΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΩΤΗΣ
ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ, ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΜΕΤΑΒΑΣΗΣ
ΑΠΟ ΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.
ΜΙΑ ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΑ ΕΡΕΥΝΑ**

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2019

Τριμελής Επιτροπή:

Επιβλέπουσα:

Σακελλαρίου Μαρία, Καθηγήτρια του Π.Τ.Ν. Παν/μίου Ιωαννίνων

Συμβουλευτική Επιτροπή:

Κακανά Δόμνα-Μίκα, Καθηγήτρια του Τ.Ε.Π.Α.Ε Αριστοτελείου
Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Ρεκαλίδου Γαλήνη, Καθηγήτρια του Τ.Ε.Ε.Π.Η. Παν/μίου Θράκης

Επταμελής εξεταστική επιτροπή

Σακελλαρίου Μαρία, Καθηγήτρια του Π.Τ.Ν. Παν/μίου Ιωαννίνων

Κακανά Δόμνα-Μίκα, Καθηγήτρια του Τ.Ε.Π.Α.Ε Α.Π.Θ.

Ρεκαλίδου Γαλήνη, Καθηγήτρια του Τ.Ε.Ε.Π.Η. Παν/μίου Θράκης

Κούτρας Βασίλειος, Καθηγητής του Π.Τ.Ν. Παν/μίου Ιωαννίνων

Θάνος Θεόδωρος, Αναπλ. Καθηγητής του Π.Τ.Ν. Παν/μίου Ιωαννίνων

Μπαμπάλης Θωμάς, Καθηγητής του Π.Τ.Δ.Ε. Ε.Κ.Π.Α.

Γουργιώτου Ευθυμία, Αναπλ. Καθηγήτρια του Π.Τ.Π.Ε. Παν/μίου Κρήτης

Στην οικογένειά μου!

Για τη στήριξη σε όλες τις μεταβάσεις της ζωής μου!

Περιεχόμενα

ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	13
Περίληψη	17
Abstract	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο ΕΙΣΑΓΩΓΗ	21
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	27
2.1. ΜΕΤΑΒΑΣΗ	27
2.1.1. Εισαγωγή	27
2.1.2. Η έννοια της μετάβασης.....	30
2.1.3. Θεωρίες μετάβασης	32
2.1.4. Η συνέχεια στη μετάβαση	41
2.1.5. Εκπαιδευτική μετάβαση και ψυχική ανθεκτικότητα	43
2.1.6. Σχολική ετοιμότητα – ωριμότητα.....	45
2.1.7. Σχολική μετάβαση	49
2.1.8. Η επίδραση του φύλου και των κοινωνικών δεξιοτήτων	54
2.1.9. Η μελλοντική έρευνα.....	58
2.2. Η ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΑΠΟ ΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.....	63
2.2.1. Εισαγωγή	63
2.2.2. Διασύνδεση σχολείου-οικογένειας.....	67
2.2.3. Διασύνδεση Νηπιαγωγείου-Δημοτικού Σχολείου	87
2.2.4. Από την οικογένεια στο Νηπιαγωγείο	93
2.2.5. Από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο	96
2.2.6. Οι διαφορές Νηπιαγωγείου-Δημοτικού Σχολείου στην εκπαίδευση	101
2.2.7. Ο ρόλος των γονέων στη μετάβαση	108
2.2.8. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη μετάβαση.....	112
2.2.9. Ο ρόλος των παιδιών στη μετάβαση	116
2.2.10. Οι απόψεις των παιδιών για τη μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο	117
2.2.11. Κοινωνικές δομές και συνεργασία.....	124

2.2.12. Η ομαλή μετάβαση.....	126
2.2.13. Εκπαιδευτική αξιολόγηση.....	129
2.3. ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΜΕΤΑΒΑΣΗΣ ΑΠΟ ΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ	
ΣΧΟΛΕΙΟ	134
2.3.1. Εισαγωγή.....	134
2.3.2. Πρακτικές μετάβασης από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο.....	135
2.3.3. Μετάβαση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	146
2.3.4. Προγράμματα για παιδιά που προέρχονται από μη προνομιούχα κοινωνικο-οικονομικά περιβάλλοντα.....	152
2.3.5. Προγράμματα μετάβασης από το Ολοήμερο Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο	155
2.3.6. Μετάβαση νηπίων με μεταναστευτικό υπόβαθρο.....	157
2.4. ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	162
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	167
3.1. ΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ	168
3.2. Ο ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ ΚΑΙ ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	171
3.3. ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	172
3.4. ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	173
Ανάλυση αξιοπιστίας και εγκυρότητας του ερωτηματολογίου.....	174
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	177
ΕΝΟΤΗΤΑ Α.....	177
Δημογραφικά στοιχεία	177
ΕΝΟΤΗΤΑ Β.....	182
4.1. Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη μετάβαση	182
4.1.1. Προϋποθέσεις για την επιτυχημένη μετάβαση.....	182
4.1.2. Σχέση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις προϋποθέσεις για την επιτυχημένη μετάβαση με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους.....	183
4.1.3. Δραστηριότητες που βοηθούν τα παιδιά στην μετάβασή τους από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο.....	187

4.1.4. Σχέση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δραστηριότητες που βοηθούν τα παιδιά στην μετάβασή τους από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους.....	189
4.1.5. Προαπαιτούμενα για μια πετυχημένη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο.....	199
4.1.6. Σχέση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα προαπαιτούμενα για μια πετυχημένη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους.....	201
4.1.7. Προαπαιτούμενες συνεργασίες για μια πετυχημένη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο	218
4.1.8. Σχέση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις προαπαιτούμενες συνεργασίες για μια πετυχημένη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους.....	220
4.1.9. Αιτίες αύξησης του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο	229
4.1.10. Σχέση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις αιτίες αύξησης του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους	231
4.1.11. Συμβολή προγραμμάτων μετάβασης στο Δημοτικό Σχολείο	243
4.1.12. Σχέση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή προγραμμάτων μετάβασης στο Δημοτικό Σχολείο με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους	245
Ενότητα Γ	266
4.2. Απόψεις των εκπαιδευτικών για τις ικανότητες-δεξιότητες που πρέπει να έχουν κατακτήσει οι μαθητές του Νηπιαγωγείου για μια επιτυχημένη μετάβαση στο Δημοτικό Σχολείο	266
4.2.1. Σπουδαιότητα των ακαδημαϊκών γνώσεων του παιδιού για μια επιτυχημένη μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο	266
4.2.2. Σχέση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σπουδαιότητα των ακαδημαϊκών γνώσεων του παιδιού για μια επιτυχημένη μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους.....	272

4.2.3. Σπουδαιότητα των κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού για μια επιτυχημένη μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο	291
4.2.4. Σχέση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σπουδαιότητα των κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού για μια επιτυχημένη μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους.....	293
4.2.5. Σπουδαιότητα των στάσεων του παιδιού απέναντι στο σχολείο για την επιτυχή μετάβασή του από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο	321
4.2.6. Σχέση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σπουδαιότητα των στάσεων του παιδιού απέναντι στο σχολείο για την επιτυχή μετάβασή του από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους.....	324
4.2.7. Ομάδες παιδιών που μπορεί να έχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο	338
4.2.8. Σχέση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το ποιες ομάδες παιδιών έχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους.....	340
Ενότητα Δ	361
4.3. Απόψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που σχετίζονται με την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο	361
4.3.1. Παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχή έκβαση της μετάβασης	361
4.3.2. Σχέση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχή έκβαση της μετάβασης των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους.....	364
4.3.3. Προετοιμασία των παιδιών για το Δημοτικό Σχολείο.....	389
4.3.4. Σχέση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που αναφέρονται στην προετοιμασία των παιδιών για το Δημοτικό Σχολείο με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους.....	391
4.3.5. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που σχετίζονται με το περιβάλλον και το κλίμα του σχολείου, οι οποίοι επηρεάζουν τη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο	407
4.3.6. Σχέση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που σχετίζονται με το περιβάλλον και το κλίμα του σχολείου, οι οποίοι επηρεάζουν τη	

μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους	410
4.3.7. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σπουδαιότητα των παραγόντων που επηρεάζουν επιτυχή μετάβαση του παιδιού από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο	426
4.3.8. Σχέση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχή μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους	428
4.3.9. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σπουδαιότητα των παραγόντων που σχετίζονται με την αξιολόγηση των παιδιών	436
4.3.10. Σχέση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σπουδαιότητα των παραγόντων που σχετίζονται με την αξιολόγηση των παιδιών με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους	439
Ενότητα Ε.....	451
4.4. Κατάλληλες πρακτικές που σχετίζονται με την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο	451
4.4.1. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις κατάλληλες πρακτικές που σχετίζονται με την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο	451
4.4.2. Σχέση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την καταλληλότητα των πρακτικών που σχετίζονται με την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους	456
4.4.3. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις πρακτικές που εφαρμόζουν στο σχολείο τους για να διευκολύνουν τη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο	495
4.4.4. Σχέση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις πρακτικές που εφαρμόζουν στο σχολείο τους για να διευκολύνουν τη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους.....	496
4.4.5. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις πρακτικές που πρέπει να εφαρμοστούν για την εξομάλυνση των διαφορών μεταξύ Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου	516
4.4.6. Σχέση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις πρακτικές που πρέπει να εφαρμοστούν για την εξομάλυνση των διαφορών μεταξύ Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους	518
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5° ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ	533

5.1. Συμπεράσματα της Έρευνας	533
5.1.1. Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη μετάβαση.....	533
5.1.2. Απόψεις των εκπαιδευτικών για τις ικανότητες-δεξιότητες που πρέπει να έχουν κατακτήσει οι μαθητές του Νηπιαγωγείου για μια επιτυχημένη μετάβαση στο Δημοτικό Σχολείο	548
5.1.3. Απόψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που σχετίζονται με την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο	560
5.1.4. Κατάλληλες πρακτικές που σχετίζονται με την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο	580
5.2. Περιορισμοί της Έρευνας και Μελλοντικές προεκτάσεις.....	596
5.3. Επιλογικά.....	597
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	601
Ελληνική	601
Ξενόγλωσση.....	615
Παράρτημα I.....	673
Ερωτηματολόγιο έρευνας	673
Παράρτημα II.....	687
Κατάλογος Πινάκων	687
Παράρτημα III.....	715
Κατάλογος Γραφημάτων	715

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η χρονική περίοδος της μετάβασης του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο θεωρείται μία από τις κρίσιμότερες της παιδικής ηλικίας. Το ζήτημα της ομαλούς μετάβασης και η μελέτη του, απασχολεί ιδιαίτερα όλες τις ανεπτυγμένες κοινωνίες τα τελευταία χρόνια. Η είσοδος του παιδιού στην επόμενη σχολική βαθμίδα, η μετάβασή του σε ένα νέο και άγνωστο περιβάλλον, σηματοδοτεί μια νέα αρχή που συνδέεται με προσδοκίες και ενθουσιασμό, αλλά ταυτόχρονα με άγχος και ανησυχία.

Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο είναι σημαντική για όσους εμπλέκονται στη φροντίδα και στην εκπαίδευση των παιδιών. Διαμορφώνεται από τις συνεχιζόμενες και μεταβαλλόμενες αλληλεπιδράσεις που συμβαίνουν μεταξύ των παιδιών, των οικογενειών, των τάξεων, των σχολείων και των κοινοτήτων. Είναι μια διαδικασία που βιώνεται ταυτόχρονα από όλους τους συμμετέχοντες και απαιτεί τη δέσμευσή τους για κοινή ευθύνη δημιουργίας και διατήρησης συνδέσεων. Είναι επίσης δύσκολη και πολύπλοκη, αφού επηρεάζεται από τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τις προσδοκίες τους.

Οι διεθνείς μελέτες αντιλαμβάνονται τη μετάβαση ως μια διαδικασία διαρκείας, η οποία εξαρτάται από την ετοιμότητα των μαθητών να αναπτύξουν μηχανισμούς προσαρμογής και συναισθηματικής ασφάλειας και την ετοιμότητα του σχολείου να εξασφαλίσει προϋποθέσεις συνέχειας κατά τη μετακίνηση των παιδιών από τη μια εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη.

Έχει επισημανθεί ότι ο συντονισμός μεταξύ προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης οδηγεί σε θετικότερα αποτελέσματα για τους μαθητές. Η διασύνδεση και συνέχεια της μάθησης μεταξύ δύο εκπαιδευτικών πλαισίων έχει αναδειχτεί από πολλούς ερευνητές. Ένα σύγχρονο πρόγραμμα σπουδών πρέπει να περιλαμβάνει γνώσεις, κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες και να παρέχει δυνατότητες μάθησης μέσα σε πλούσια μαθησιακά περιβάλλοντα με σκοπό τη σωματική, κοινωνικοσυναισθηματική, γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών.

Παράλληλα η εμπλοκή των γονέων κατά τη μετάβαση στο σχολείο θεωρείται όχι μόνο σημαντική, αλλά απαραίτητη. Όταν οι γονείς συμμετέχουν στη διαδικασία

συμβάλλουν στην καλύτερη εκπαίδευση των παιδιών τους και εξοπλίζονται με γνώσεις και τεχνικές για να τα βοηθήσουν στην πορεία της μάθησης.

Παρά τη σημαντική πρόοδο που έχει σημειωθεί τα τελευταία χρόνια ώστε σε όλους τους μαθητές, από όλα τα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, να παρέχονται ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, οι μη προνομιούχοι μαθητές συνεχίζουν να κινδυνεύουν με χαμηλές επιδόσεις και εγκατάλειψη του σχολείου. Κατάλληλα προγράμματα πρέπει να σχεδιαστούν για να ανταποκριθούν στις ανάγκες όλων των μαθητών. Η βελτίωση της ποιότητας του σχολείου ωφελεί όλα τα παιδιά. Η εκπαίδευση είναι οικουμενικό δικαίωμα κάθε παιδιού και έχουμε υποχρέωση να παρέχουμε καλής ποιότητας εκπαίδευση. Κι ένα πρόγραμμα μετάβασης με αποτελεσματικές πρακτικές μπορεί να συμβάλει καθοριστικά σ' αυτόν τον στόχο.

Η μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας δείχνει ότι είναι απαραίτητο να διαμορφωθεί μια κουλτούρα συνεργασίας μεταξύ των ιδρυμάτων προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης και να καθιερωθεί η κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα μετάβασης. Η εξέταση των διαφορετικών πρακτικών επισημαίνει ότι όταν είναι ευέλικτες και καλά σχεδιασμένες οδηγούν σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα και συμβάλλουν στην καλύτερη προσαρμογή των παιδιών στο νέο σχολικό περιβάλλον.

Η ανάδειξη της αναγκαιότητας της μελέτης του αντικείμενου της μετάβασης προέκυψε μέσα από την παγκόσμια βιβλιογραφία και έρευνα. Η απουσία εντοπισμού ανάλογων ερευνών στη χώρα μας, οδήγησε στην διερεύνηση του πολύπλοκου ζητήματος της μετάβασης στην παρούσα διατριβή. Επιδιώκουμε να διερευνήσουμε το φαινόμενο της μετάβασης στην ελληνική πραγματικότητα, να φωτίσουμε τις πτυχές και τις διαστάσεις της, να ανιχνεύσουμε παιδαγωγικές πρακτικές και να διατυπώσουμε προτάσεις για την αποτελεσματική αντιμετώπισή του.

Στην εκπόνηση της παρούσας διδακτορικής διατριβής, συντέλεσε καθοριστικά η επιβλέπουσα καθηγήτρια κ. Σακελλαρίου Μαρία, καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, η οποία με τις εύστοχες παρατηρήσεις της και την επιστημονική της επάρκεια με καθοδήγησε καθ' όλη τη διάρκεια της εργασίας μου. Την ευχαριστώ από καρδιάς γιατί από την πρώτη στιγμή με

ενθάρρυνε να ασχοληθώ με αυτό το θέμα, και με τις καίριες επισημάνσεις, τις χρήσιμες συμβουλές, αλλά και την ηθική και ψυχολογική υποστήριξη που μου προσέφερε, βοήθησε ουσιαστικά στην ολοκλήρωσή της.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω τα μέλη της τριμελούς επιτροπής. Την κ. Κακανά Δόμνα-Μίκα, καθηγήτρια του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, που με τη βοήθειά της και τις πολύτιμες υποδείξεις της με βοήθησε στην ολοκλήρωση της διατριβής, καθώς και την κ. Ρεκαλίδου Γαληνή, καθηγήτρια του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης για την καθοδήγηση και τις ιδιαίτερα χρήσιμες συμβουλές της. Ευχαριστώ επίσης τα μέλη της επταμελούς επιτροπής, τον κ. Κούτρα Βασίλη, τον κ. Θάνο Θεόδωρο, τον κ. Μπαμπάλη Θωμά και την κ. Γουργιώτου Ευθυμία για τη συμμετοχή τους και την τιμή που μου έκαναν.

Ευχαριστώ θερμά τους συμμετέχοντες στην έρευνα, τους εκπαιδευτικούς που ανταποκρίθηκαν και πήραν μέρος στην παρούσα έρευνα. Ιδιαίτερα ευχαριστώ τη φίλη και συνάδελφο Σοφία Σαΐτη, που με βοήθησε σημαντικά στη συγκέντρωση μεγάλου αριθμού ερωτηματολογίων από κάθε άκρη της Ελλάδας.

Τέλος αισθάνομαι την ανάγκη ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την κατανόηση και συμπαράστασή της, για τη δύναμη που μου έδωσε κατά τη διάρκεια εκπόνησης αυτής της διδακτορικής διατριβής.

Περίληψη

Η μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο αποτελεί μία σημαντική περίοδο για το παιδί και την περαιτέρω ακαδημαϊκή του πορεία. Η μετάβαση αυτή εξαρτάται από πολλούς διαφορετικούς παράγοντες, με τα παιδιά και τους γονείς να χρειάζονται βοήθεια ώστε να ανταποκριθούν. Στο πλαίσιο αυτό, εντοπίζεται η σημαντικότητα του ρόλου των εκπαιδευτικών που με την χρησιμοποίηση συγκεκριμένων πρακτικών έχουν τη δυνατότητα να προετοιμάσουν το ίδιο το παιδί αλλά και την οικογένειά του για την μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Οι σχετικές ερευνητικές προσπάθειες είναι περιορισμένες στον ελληνικό χώρο και με βάση το γεγονός αυτό, η παρούσα ποσοτική έρευνα στοχεύει στην διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη σημαντικότητα των πρακτικών μετάβασης, τον εντοπισμό των παραγόντων που την επηρεάζουν και τις πρακτικές που θεωρούν ως περισσότερο αποτελεσματικές και διαδεδομένες. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 1.602 εκπαιδευτικών (νηπιαγωγών, δασκάλων και διευθυντών δημοτικών σχολείων) με τη χρήση ερωτηματολογίου και μεταξύ άλλων τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι δεξιότητες του παιδιού (κοινωνικές, συμπεριφοράς, επικοινωνίας) είναι πολύ σημαντικές για την επιτυχημένη μετάβασή του και αποτελούν τη σημαντικότερη προϋπόθεση που πρέπει να ικανοποιείται. Η ομαλή μετάβαση στηρίζεται στις σχέσεις μεταξύ των ενδιαφερομένων, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών της τάξης, των στελεχών εκπαίδευσης, των οικογενειών και των κοινοτήτων. Οι καταλληλότερες μεταβατικές πρακτικές, αφορούν κοινές δράσεις νηπιαγωγείου –δημοτικού σχολείου, καθώς και ανταλλαγές επισκέψεων και εμπειριών. Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στις φιλίες και τις καλές σχέσεις των παιδιών με εκπαιδευτικούς και συμμαθητές, στην εκμάθηση των κανόνων του σχολείου και γενικότερα στην εξοικείωσή τους με τη σχολική ζωή. Παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς και μάθησης έχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση. Αναγνωρίζεται η σημασία ενός προγράμματος μετάβασης, η διαρκής επιμόρφωση και η συνέχεια στις μεθόδους και στα περιβάλλοντα μάθησης.

Λέξεις Κλειδιά: μετάβαση, πρακτικές μετάβασης, δεξιότητες, ανάπτυξη

Abstract

Children' transition from Kindergarten to Primary School is an important period for the child and his further academic development. This transition depends on many different factors, with children and parents needing help in order to respond to it. In this context, the importance of teachers' role is obvious since by using specific methods, they have the potential to prepare the children and their family for the transition from the Kindergarten to the Primary school. The relevant research efforts are limited in Greece, and based on this fact, the current quantitative research aims at exploring the views of teachers on the importance of transition practices, identifying the factors that affect them and the practices they consider most effective and widespread. The survey was conducted on a sample of 1,602 teachers (kindergarten teachers, primary school teachers and headmasters) using a questionnaire and among others the results showed that the child's skills (social, behavioral, communicative) are very important for the successful transition and are considered as the most important condition that has to be met. A smooth transition is based on relations between stakeholders, including class teachers, education staff, families and communities. The most appropriate transient practices relate to joint actions of the Kindergarten and Primary School, as well as exchanges of visits and experiences. Particular attention is paid to friendships and good relationships of children with teachers and classmates, learning of school rules and, more generally, their familiarity with school life. Children with behavioral and learning problems are at greater risk of experiencing a difficult transition. The importance of a transition program, continuous education and continuity in learning methods and environments are recognized as essential.

Key words: Transition, transition practices, skills, development

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η έναρξη του σχολείου αποτελεί σημαντική εμπειρία ζωής για τα παιδιά και τις οικογένειές τους. Η πρώτη μέρα του σχολείου είναι μια συναρπαστική στιγμή, γεμάτη τόσο από χαρά όσο και από άγχος και ανησυχία. Οι γονείς ανησυχούν για το πώς θα προσαρμοστεί το παιδί τους, και οι εκπαιδευτικοί προσβλέπουν να συναντήσουν τους νέους τους μαθητές και να ξεκινήσουν το ταξίδι της δημιουργίας νέων συναρπαστικών μαθησιακών εμπειριών. Στο εξωτερικό, κατά την τελευταία δεκαετία, η χρηματοδότηση των δημόσιων προσχολικών προγραμμάτων έχει διπλασιαστεί με αρκετά μεγάλο ποσοστό των παιδιών να παρακολουθούν τα κρατικά προγράμματα (De la Torre et.al, 2011). Εκτιμάται ότι στις ΗΠΑ, το 75% όλων των παιδιών ηλικίας τεσσάρων ετών παρακολουθεί κάποιο είδος προσχολικών προγραμμάτων (Barnett, 2011). Τα προγράμματα πρώιμης παιδικής ηλικίας διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη δεξιοτήτων σχολικής ετοιμότητας καθώς αποτελούν σημαντικό βοήθημα για την μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο (Gill, Winters, & Friedman, 2006).

Με την αυξανόμενη εθνική προσοχή στη σχολική ευθύνη, τα προσχολικά προγράμματα και η ετοιμότητα του σχολείου θεωρούνται κλειδιά για τη βελτίωση των συνθηκών μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Οι τρέχουσες εκπαιδευτικές προσπάθειες μεταρρύθμισης χαρακτηρίζονται από ποιοτικά προγράμματα προσχολικής αγωγής ως ένας τρόπος ενίσχυσης της σχολικής ετοιμότητας και προετοιμασίας των παιδιών για ακαδημαϊκή επιτυχία στη μελλοντική τους εκπαίδευση (Wat, 2010). Η μετάβαση στο δημοτικό σχολείο συνδέεται στενά με την επιτυχία του σχολείου ως οργανισμού. Ειδικότερα, η μετάβαση αποτελεί κοινή ευθύνη πολλών ατόμων ώστε να μετατραπεί σε μια θετική εμπειρία για τα παιδιά και τις οικογένειες (Bohan-Baker & Little, 2002).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπως αυτή βιώνεται από τους εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα. Στη μελέτη αυτή το ενδιαφέρον στράφηκε στις απόψεις νηπιαγωγών, δασκάλων και διευθυντών σχολικών μονάδων για τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Εξετάστηκε η κατανόηση των πρακτικών που σχετίζονται με τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο

δημοτικό σχολείο και των εμποδίων που εμφανίζονται κατά τη μετάβαση αυτή. Όταν τα παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολίες μετάβασης στο δημοτικό σχολείο, ενδέχεται να αντιμετωπίσουν προβλήματα και αργότερα στη σχολική τους σταδιοδρομία. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για τα παιδιά οικογενειών με χαμηλό εισόδημα και τα παιδιά αγροτικών περιοχών. Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης μπορούν να οδηγήσουν σε καλύτερη κατανόηση της μετάβασης των μαθητών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, των φραγμών που μπορεί να υπάρχουν και των δυσκολιών που εμποδίζουν την εφαρμογή πρακτικών μετάβασης.

Διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, τις ικανότητες – δεξιότητες που πρέπει να έχουν κατακτήσει οι μαθητές του νηπιαγωγείου για μία επιτυχημένη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο, τους παράγοντες που σχετίζονται με την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών και τις κατάλληλες πρακτικές για μία επιτυχημένη μετάβαση. Τέλος διερευνήθηκαν πιθανές διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετούν και τα δημογραφικά τους στοιχεία.

Η παρούσα ερευνητική εργασία αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό όπου γίνεται η θεωρητική ανασκόπηση και το ερευνητικό μέρος που αφορά το μεθοδολογικό σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της έρευνας, τη στατιστική ανάλυση και την παρουσίαση των ευρημάτων και τέλος τη συμπερασματική συζήτηση, τους περιορισμούς της έρευνας και τις προτάσεις για μελλοντική έρευνα στον οικείο χώρο.

Ειδικότερα, στο εισαγωγικό κεφάλαιο της παρούσας διατριβής γίνεται η θεωρητική και η εννοιολογική ερμηνεία του ερευνητικού πεδίου μέσω της ανασκόπησης της σχετικής ελληνόγλωσσης και ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας, αναφορικά με το ζήτημα της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Επισημαίνεται η σημαντικότητα του ρόλου των εκπαιδευτικών στην προετοιμασία των παιδιών για την μετάβασή τους από τη μία βαθμίδα εκπαίδευσης στην άλλη. Διατυπώνεται η προβληματική της έρευνας, τα κριτήρια επιλογής του θέματος, ο σκοπός και η σημασία της έρευνας.

Στο επόμενο κεφάλαιο γίνεται «βιβλιογραφική ανασκόπηση» και εννοιολογικές αποσαφηνίσεις. Περιγράφεται η μεταβατική διαδικασία, εκφράζονται δυσκολίες και

προϋποθέσεις επιτυχούς μετάβασης, καταγράφονται διεθνείς πρακτικές. Τονίζεται η σημασία και η αναγκαιότητα κατάλληλων προγραμμάτων κατά τη διάρκεια της μετάβασης των μαθητών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.

Στην ενότητα «Μετάβαση» δίνονται ορισμοί του όρου «μετάβαση», όπως αυτοί αναφέρονται στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία, και στη συνέχεια παρουσιάζονται οι θεωρίες οι οποίες ερμηνεύουν τη διαδικασία της μετάβασης. Τονίζεται η σημασία της συνέχειας ανάμεσα στις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Επίσης αναλύονται οι όροι «ψυχική ανεκτικότητα» και «σχολική ετοιμότητα» και διευκρινίζεται η έννοια της σχολικής μετάβασης, σύμφωνα με τη σύγχρονη βιβλιογραφία. Τέλος, καταγράφεται η επίδραση του φύλου και των κοινωνικών δεξιοτήτων.

Στην ενότητα «Μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο», παρουσιάζεται η σημασία της διασύνδεσης σχολείου και οικογένειας και το πλαίσιο συνεργασίας τους. Τονίζεται η τακτική και ειλικρινής επικοινωνία σαν βασικό συστατικό της σχέσης τους, διευκρινίζεται ο όρος «γονεϊκή εμπλοκή» και αναλύονται σύγχρονα μοντέλα συνεργασίας που καταδεικνύουν την ανάγκη της μοντέρνας κοινωνίας με τα ποικιλόμορφα χαρακτηριστικά για ευέλικτες μεθόδους προσέγγισης και συνεργασίας εκπαιδευτικών και γονέων. Γίνεται αναφορά στη διασύνδεση νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου μέσα από την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία. Στη συνέχεια καταγράφονται θέματα που αφορούν στη μετάβαση των παιδιών από την οικογένεια στο νηπιαγωγείο και από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Παρατίθενται οι διαφορές του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου στην εκπαίδευση σε επίπεδο παιδαγωγικού σχεδιασμού, διαρρύθμισης χώρου και παιδαγωγικού υλικού και επισημαίνεται η ασυνέχεια μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

Ακολουθεί μια συνοπτική παρουσίαση και αναδεικνύεται ο ρόλος των γονέων, των εκπαιδευτικών και των παιδιών στη μετάβαση. Καταγράφονται απόψεις παιδιών για τη μετάβαση, όπως αποτυπώνονται σε άλλες ερευνητικές προσπάθειες.

Αναφέρεται η σημασία της συνεργασίας μεταξύ σχολείων και κοινωνικών δομών, που αποτελεί ένα επίσης σημαντικό στοιχείο της μεταβατικής διαδικασίας. Αναλύονται τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών προγραμμάτων για μια ομαλή μετάβαση και επισημαίνεται η σημασία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Στην ενότητα, με τίτλο «Πρακτικές και προγράμματα μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο», αναδεικνύεται η σημαντικότητα της χρήσης αποτελεσματικών πρακτικών μετάβασης στα παιδιά τόσο σε κοινωνικό όσο και σε ακαδημαϊκό επίπεδο. Παρέχονται στοιχεία από ελληνικές και διεθνείς έρευνες που προτείνουν ποικιλία στρατηγικών και πρακτικών και υπογραμμίζουν την αναγκαιότητά τους για την ομαλή μετάβαση των παιδιών στο δημοτικό σχολείο. Παρατίθενται ακόμη οι βασικές αρχές για την επιτυχία μιας διαδικασίας σχεδιασμού μετάβασης.

Στη συνέχεια, καταγράφονται ερευνητικά δεδομένα, σε διεθνές επίπεδο για τη μετάβαση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η υποστηρικτική υποδομή, η χρήση μεταβατικών πολιτικών, το αφοσιωμένο προσωπικό, η συνέχεια στις υπηρεσίες και η ευθυγράμμιση των προγραμμάτων σπουδών, είναι απαραίτητες στρατηγικές στη διαδικασία της μετάβασης παιδιών με αναπηρίες.

Ακολουθεί η παρουσίαση προγραμμάτων για παιδιά που προέρχονται από μη προνομιούχα κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα. Γίνεται μια σύντομη αναφορά στο πρόγραμμα της Ομαλής Μετάβασης με ονομασία «Διευκολύνοντας την ομαλή μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό», το οποίο υλοποιήθηκε στην Ελλάδα το σχ. έτος 2007-2008. Τέλος, παρατίθενται απόψεις για τη μετάβαση νηπίων με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Τονίζεται η σημασία της γλωσσικής επικοινωνίας και της πολιτισμικής προσαρμογής των παιδιών.

Το δεύτερο μέρος της διατριβής αφορά τη μεθοδολογία και τη διεξαγωγή της έρευνας, την καταγραφή των αποτελεσμάτων και τη διεξαγωγή συμπερασμάτων.

Στο τρίτο κεφάλαιο, παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας. Ειδικότερα, αναφέρονται ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα και γίνεται περιγραφή του ερευνητικού εργαλείου. Παρουσιάζεται ο τρόπος επιλογής του δείγματος με τη μέθοδο της Αναλογικής Στρωματοποιημένης Δειγματοληψίας και η διεξαγωγή της έρευνας. Παρατίθεται η ανάλυση αξιοπιστίας και εγκυρότητας του ερωτηματολογίου και η μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, γίνεται εκτενής καταγραφή των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων γίνεται με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και την ιδιότητα των συμμετεχόντων (νηπιαγωγοί, δάσκαλοι και

διευθυντές δημοτικών σχολείων). Παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης για τη μετάβαση, για τις ικανότητες-δεξιότητες που πρέπει να έχουν κατακτήσει οι μαθητές του νηπιαγωγείου, για τους παράγοντες και τις κατάλληλες πρακτικές που σχετίζονται με την επιτυχημένη μετάβασή τους στο δημοτικό σχολείο.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας βρέθηκε ότι, οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για την ομαλή μετάβαση των παιδιών στο δημοτικό σχολείο. Επικεντρώνονται στην κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή και εστιάζονται λιγότερο, χωρίς όμως να υποβαθμίζουν τη σημασία και των ακαδημαϊκών προσόντων. Πιστεύουν ότι η μετάβαση είναι επιτυχημένη όταν στηρίζεται στις σχέσεις μεταξύ των ενδιαφερομένων, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών της τάξης, των στελεχών εκπαίδευσης, των οικογενειών και των κοινοτήτων.

Θεωρούν ότι μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση έχουν τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς, με μαθησιακά προβλήματα, με χαμηλή αυτοεκτίμηση και με προβλήματα πειθαρχίας στην τάξη.

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία ενός προγράμματος μετάβασης, όπως και την αναγκαιότητα φοίτησης των παιδιών στο νηπιαγωγείο. Οι μεταβατικές πρακτικές που θεωρούν ως καταλληλότερες, αναφέρονται σε ενημερωτικές συναντήσεις με εκπαιδευτικούς και γονείς, κοινές δράσεις Νηπιαγωγείου –Δημοτικού Σχολείου, ανταλλαγές επισκέψεων και εμπειριών. Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στις φιλίες των παιδιών και στη δημιουργία καλών σχέσεων με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς, στην εκμάθηση των κανόνων του σχολείου, και στην εξοικείωσή τους με τη σχολική ζωή.

Στο πέμπτο κεφάλαιο, συζητούνται τα αποτελέσματα και παρουσιάζονται τα συμπεράσματά μας υπό το πρίσμα του ελέγχου των υποθέσεών μας συγκριτικά με άλλες έρευνες. Ακόμη, αναφέρονται οι περιορισμοί της έρευνας και διατυπώνονται προτάσεις για μελλοντικές προεκτάσεις των αποτελεσμάτων της παρούσας διατριβής και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Τέλος ακολουθεί η βιβλιογραφία και το παράρτημα με τους καταλόγους πινάκων και γραφημάτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

2.1. ΜΕΤΑΒΑΣΗ

2.1.1. Εισαγωγή

Η περίοδος κατά την οποία το παιδί μεταβαίνει από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, θεωρείται κρίσιμη και είναι περίοδος σημαντικών αλλαγών· αλλαγές, που τις βιώνει ολόκληρη η οικογένεια και όχι μόνο το παιδί. Το παιδί εντάσσεται σε μεγαλύτερη ομάδα, αλλάζουν οι συνήθειες και οι απαιτήσεις που έχουν οι σημαντικοί άλλοι από αυτό. Οι γονείς, πλέον, έχουν πιο ενεργό ρόλο και αλλάζουν οι προσδοκίες, αλλά και οι απαιτήσεις για όλους (Einarsdottir, 2010, 2007, 2003b. Clarke & Sharpe, 2003. Hamblin-Wilson & Thurman, 1990). Για κάποιους ερευνητές, η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο είναι απαραίτητη πρόκληση για τα παιδιά, μέσα από την οποία θα μεγαλώσουν και θα μάθουν να είναι πιο ευέλικτα, ενώ άλλοι δίνουν έμφαση στη συνέχεια της ζωής τους και στη μόρφωσή τους (Einarsdottir, 2010).

Η μετάβαση είναι μια ιδιαίτερα περίπλοκη διαδικασία αλλαγής και δεν αναφέρεται στο ότι απλά το παιδί μεταβαίνει από το ένα κτίριο (νηπιαγωγείο) στο άλλο (δημοτικό σχολείο). Απαιτεί την προσαρμογή σε μια νέα ομάδα συνομηλίκων, ένα νέο ρόλο, ένα νέο δάσκαλο και νέες προσδοκίες (Ramey & Ramey, 2010. Margetts, 2004. Maxwell & Eller, 1994). Η μετάβαση ορίζεται επίσης ως οι δραστηριότητες που ξεκίνησαν από το σχολείο για να γεφυρωθεί το χάσμα ανάμεσα στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο (Lin, Lawrence, & Gorrell, 2003. Love, Logue, Trudeau, & Thayer, 1992. Hains, Fowler, Schwartz, Kottwitz, & Rosenkoetter, 1989). Η μετάβαση στο δημοτικό σχολείο μπορεί να δώσει τον τόνο για μελλοντικές εμπειρίες του παιδιού στο σχολείο (Pianta & Kraft-Sayre, 2003. Zigler, Finn-Stevenson, & Hall, 2002. Pianta, Kraft-Sayre, Rimm-Kaufman, Gercke, & Higgins, 2001. Rimm-Kaufman & Pianta, 2000. Vermont State Department of Education 2000), επηρεάζοντας σε αρκετό βαθμό την ακαδημαϊκή πορεία του (Pianta & Hamre, 2009. Hamre & Pianta, 2005). Κατά τη διάρκεια της μετάβασης, τα παιδιά καλούνται να αντιμετωπίσουν πολλές νέες απαιτήσεις: πρέπει να ανταποκριθούν στις νέες ακαδημαϊκές προκλήσεις, να μάθουν το

νέο σχολείο και τις προσδοκίες του νέου δασκάλου, και να κερδίσουν την αποδοχή στη νέα ομάδα συνομηλίκων (Pianta & Kraft-Sayre, 2003). Είναι επίσης η στιγμή, που διαμορφώνονται οι πεποιθήσεις των γονέων σχετικά με τις ικανότητες των παιδιών τους (Pianta & Cox, 1999).

Η μετάβαση από δομές πρώιμης παιδικής ηλικίας στην πιο επίσημη δομή του δημοτικού σχολείου, είναι μια πιθανή πηγή δυσκολίας για τα μικρά παιδιά (Cryer & Clifford, 2003). Η κατάκτηση των προκλήσεων αυτών, μπορεί να δώσει στο παιδί και την οικογένεια εμπιστοσύνη, ώστε να ανταποκριθεί στις μελλοντικές μεταβάσεις. Οι μεταβάσεις χαρακτηρίζονται, επίσης, από αυξημένες απαιτήσεις και προσδοκίες (Shek, 2006) και την ανάγκη να διαπραγματευτεί το παιδί αυτές τις προκλήσεις σε ένα νέο περιβάλλον με μη οικεία για αυτό πρόσωπα (U.S. Department of Education, 1995. Ladd & Price, 1987).

Το νηπιαγωγείο δίνει στα παιδιά την ευκαιρία να βγάλουν τα δικά τους συμπεράσματα σχετικά με το σχολείο και τις ικανότητές τους ως μαθητές. Επίσης, τους δίνει την ευκαιρία να βιώσουν κοινωνικές καταστάσεις, που οδηγούν στην περαιτέρω ανάπτυξή τους. Αυτές οι κοινωνικές καταστάσεις θα επιτρέψουν στα παιδιά να μάθουν για την επικοινωνία, τη συνεργασία, την υπευθυνότητα, την ανταλλαγή, τον αυτο-έλεγχο, το σεβασμό για τον εαυτό τους, τους δασκάλους, και τους άλλους στην ομάδα, την ευγένεια, να ακολουθούν τους κανόνες της ομάδας, και να εδραιώνουν το ενδιαφέρον τους σε μια ομάδα πραγμάτων. Τα παιδιά, που βιώνουν την επιτυχία πρόωρα στο σχολείο, συνεχίζουν να επιτυγχάνουν στις κοινωνικές ικανότητες και στην ακαδημαϊκή τους ζωή. Ωστόσο, τα παιδιά που έχουν δύσκολη μετάβαση και προσαρμογή στο σχολείο, έχουν συνήθως πρόβλημα στο να «συμβαδίζουν» με τους συνομηλίκους τους (La Paro, Kraft-Sayre, & Pianta, 2003).

Υπάρχει μια ανησυχία ότι η μετάβαση μπορεί να είναι απότομη για τα μικρά παιδιά, τα οποία μπορεί να περάσουν από μια κατάσταση, που είναι κατάλληλη για τα ηλικιακά τους επίπεδα και την ανάπτυξή τους, σε μία άλλη κατάσταση, που δεν είναι. Σύμφωνα με τους Love και συν. (1992), τα παιδιά επιλέγουν τις δικές τους μαθησιακές δραστηριότητες, που βασίζονται στις δικές τους ικανότητες και ενδιαφέροντα σε αναπτυξιακά κατάλληλα περιβάλλοντα προσχολικής ηλικίας. Στο νηπιαγωγείο, οι

εκπαιδευτικοί κατευθύνουν άμεσα τα παιδιά και τα ενθαρρύνουν να αναπτύσσουν ξεχωριστές δεξιότητες.

Τα παιδιά έχουν να αντιμετωπίσουν ένα πλήθος από ψυχολογικές αλλαγές, όπως είναι η εικόνα που έχουν να χτίσουν ως μαθητές, όπως και να μάθουν να τα πηγαίνουν καλά με τους συνομήλικους (Entwisle, Alexander, Pallas, & Cadigan, 1988). Οι αρνητικές επιπτώσεις της μετάβασης μπορεί να είναι η ανησυχητική αύξηση του άγχους, της επιθετικότητας, της κούρασης, με αποτέλεσμα την αρνητική επιρροή στη μαθησιακή διαδικασία (Fabian, 2013, 2000. Fabian & Dunlop, 2007. Dockett & Perry, 2004b).

Κατά τη διάρκεια της μετάβασης, το άτομο περνά μία περίοδο, η οποία χαρακτηρίζεται από έλλειψη συγχρονισμού και αποδιοργάνωσης (Cowan & Hetherington, 2011:19. Quick, Fetsch & Rupured, 2011) και η οποία περιλαμβάνει τις εξής τρεις φάσεις:

- α) *Η φάση της σύγκρουσης και της αβεβαιότητας*: Η αρχή κάθε μετάβασης είναι το τέλος από κάτι. Και οι πιο θετικές αλλαγές μπορεί να είναι δύσκολες χωρίς το κατάλληλο τέλος. Το άτομο πρέπει να αποχαιρετήσει οικεία πρόσωπα, οικείους χώρους και να βάλει τέλος σε συνήθειες.
- β) *Η φάση της δοκιμασίας και της αναζήτησης των εναλλακτικών λύσεων*: Εδώ το άτομο δεν έχει αποδεχθεί ακόμη το καινούργιο, δεν έχει αποσυνδεθεί από το παρελθόν και ψάχνει τρόπους να περάσει από τη μία κατάσταση στην άλλη.
- γ) *Η φάση της επιστροφής σε προηγούμενες ισορροπίες ή στον καθορισμό νέων*: Το άτομο έχει αφήσει πίσω του παλιές σχέσεις, καταστάσεις και κάνει νέα αρχή με νέα πρότυπα για να ικανοποιήσει τις νέες ανάγκες, που προκύπτουν (Cowan & Hetherington, 2011. Quick, Fetsch & Rupured, 2011).

Στην εκπαίδευση οι επιτυχημένες μεταβάσεις μπορούν να ενισχύσουν την ανάπτυξη του παιδιού, ενώ, αντίθετα, τα προβλήματα προσαρμογής και η αδυναμία αντιμετώπισής τους αυξάνουν την πιθανότητα εμφάνισης προβληματικής συμπεριφοράς. Η σχολική μετάβαση περιλαμβάνει αυξημένες απαιτήσεις τόσο για τα παιδιά όσο και για τους γονείς, και αυτό γιατί οι τελευταίοι βιώνουν την αλλαγή του να είναι πλέον γονείς ενός μαθητή (Niesel & Griebel, 2005).

Σύμφωνα με το μοντέλο ικανοτήτων (Πανταζής, Σακελλαρίου, Μπάκας, 2009), η προσαρμογή του παιδιού στις σχολικές μεταβάσεις διευκολύνεται από τις δεξιότητες και τις ικανότητες που έχει τη συγκεκριμένη στιγμή. Η μετάβαση περιορίζεται σε μία συγκεκριμένη χρονική στιγμή, όπως είναι το τέλος του νηπιαγωγείου, ελέγχοντας αν το παιδί διαθέτει τους βασικούς στόχους της εκάστοτε εκπαιδευτικής βαθμίδας. Το μεγαλύτερο μέρος της ζωής μας χαρακτηρίζεται από αμφίδρομες πολύπλοκες και πολυδιάστατες διαδικασίες συναλλαγής, που συντελούνται στα χωροχρονικά πλαίσια της οικογένειας, του παιδικού σταθμού, του νηπιαγωγείου, του δημοτικού σχολείου, της γειτονιάς και πολλών άλλων περιβαλλόντων (Πετρογιάννης, 2003). Η μετάβαση των μαθητών από τη μία βαθμίδα εκπαίδευσης στην άλλη, απαιτεί τη στράτευση όλων των παραπάνω παραγόντων, προκειμένου να διασφαλιστεί η ομαλή προσαρμογή στο δημοτικό σχολείο (Πανταζής και συν., 2009. Πετρογιάννης, 2003).

Η ομαλή μετάβαση στη νέα βαθμίδα εκπαίδευσης δεν εξαρτάται μόνο από την προσαρμοστική ικανότητα του μαθητή στο νέο σχολικό περιβάλλον, αλλά είναι και συνάρτηση της ποιότητας της επικοινωνίας και της συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκόμενων μικροσυστημάτων (Ahtola et al. 2011. Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2011).

2.1.2. Η έννοια της μετάβασης

Η μετάβαση είναι ένα πέρασμα από μία θέση, κατάσταση, τύπο ή επίπεδο δραστηριότητας σε ένα άλλο (O'Dell & Eisenberg, 1989). Στη ζωή ενός ενήλικα μετάβαση θα μπορούσε να είναι ο γάμος, το πρώτο παιδί, η έναρξη επαγγελματικής σταδιοδρομίας, η συνταξιοδότηση. Στη ζωή ενός παιδιού μετάβαση μπορεί να θεωρηθεί η γέννηση ενός αδελφού/αδελφής, ο χωρισμός των γονέων, η εφηβεία (που θεωρείται κατεξοχήν μεταβατική περίοδος), αλλά και η μετάβαση στα σχολεία-εκπαιδευτικά ιδρύματα (Fabian & Dunlop, 2007. Niesel & Griebel, 2005). Η μετάβαση θα μπορούσε επίσης να χαρακτηριστεί ως φάση που σηματοδοτεί το πέρασμα από κάτι παλιό και οικείο σε κάτι νέο και άγνωστο (Brooker, 2016: 7. Quick, Fetsch & Rupured, 2011).

Σύμφωνα με τον Bronfenbrenner (1979: 26) όπως αναφέρει η Liz Brooker (2016: 27) μια μετάβαση συμβαίνει όταν η θέση ενός ατόμου «μεταβάλλεται εξαιτίας κάποιας

αλλαγής στον ρόλο, στο πλαίσιο ή και στα δύο». Και τα παιδιά όταν αλλάζουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο κινούνται, οδηγούνται και σε αλλαγή του ρόλου και της ταυτότητάς τους, με σημαντικό αντίκτυπο στην ανάπτυξή τους.

Η μετάβαση ορίζεται ως το ατομικό, προσωπικό, ιδιαίτερο και μοναδικό βίωμα για το κάθε άτομο, συνδεδεμένο με αλλαγές ρόλων και περιβαλλοντικών συνθηκών (Τοκμακίδου, 2010). Χαρακτηρίζει την πορεία από ένα γνώριμο και οικείο περιβάλλον σε ένα άγνωστο, σηματοδοτώντας την ύπαρξη πλήθους αλλαγών, που επιδρούν στην ζωή ενός ατόμου και λαμβάνουν χώρα από τη γέννηση έως το θάνατό του (Brooker, 2016:7. Γκόβαρης, 2007-2008. Τοκμακίδου, 2005). Βασικό γνώρισμα κάθε διαδικασίας μετάβασης είναι η συναίσθηση της αλλαγής, που βιώνει το υποκείμενο. Με τον τρόπο αυτό, διεγείρονται οι μηχανισμοί προσαρμογής και αντίδρασης στα εμπόδια που προκαλούν τη διατάραξη των ισορροπιών στο περιβάλλον, με επιπτώσεις λιγότερο ή περισσότερο έντονες, οι οποίες είναι έκδηλες για μεγάλο χρονικό διάστημα στη ζωή του ατόμου (Τοκμακίδου, 2005).

Οι Kagan και Neuman (1998) ορίζουν τη μετάβαση ως τη συνέχεια της εμπειρίας που έχουν τα παιδιά από τη μια χρονική περίοδο στην άλλη ή από τη μια σφαίρα της ζωής τους στην άλλη. Ενώ η Petriwskyj και οι συνεργάτες της (2005) περιγράφουν τη μετάβαση ως αδιάλειπτη διαδικασία αμοιβαίων προσαρμογών των παιδιών, των οικογενειών και των σχολείων, προκειμένου να διευκολυνθεί η μετακίνηση των παιδιών από το ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο στο άλλο.

Οι έρευνες, που έχουν ασχοληθεί με το ζήτημα της μετάβασης προσεγγίζουν το φαινόμενο από διαφορετικές σκοπιές. Πιο συγκεκριμένα, σε κάποιες προσεγγίσεις η μετάβαση εκλαμβάνεται ως ένα στιγμιαίο γεγονός, το οποίο απασχολεί κυρίως τον ίδιο το μαθητή, εξαρτώμενη άμεσα από το επίπεδο της ετοιμότητάς του και της ανάπτυξης των δεξιοτήτων που θεωρούνται απαραίτητες για την φοίτησή του στη νέα εκπαιδευτική βαθμίδα. Άλλοι μελετητές πάλι, πιστεύουν ότι η μετάβαση είναι μια διαδικασία διαρκείας, η οποία επηρεάζεται από παράγοντες, όπως είναι ο βαθμός ετοιμότητας τόσο του μαθητή όσο και του ίδιου του σχολείου, το οποίο οφείλει να εξασφαλίζει τη συνέχεια ανάμεσα στις εκπαιδευτικές βαθμίδες και να στηρίζει το παιδί, ώστε να ξεπεράσει τις

όποιες δυσκολίες εμφανιστούν (Harme & Pianta, 2007. Βруниώτη & Ματσαγγούρας, 2005).

Η εκπαιδευτική μετάβαση είναι η διαδικασία αλλαγής του περιβάλλοντος και η προσαρμογή των σχέσεων που βιώνουν τα παιδιά από τη μία φάση εκπαίδευσης στην άλλη, όπως είναι η πρώτη από αυτές, από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο (Fabian & Dunlop, 2007. Dunlop & Fabian, 2007, 2002. Broström, 2002). Οι επιτυχημένες μεταβάσεις είναι πολύ σημαντικές για η ζωή των παιδιών· από την άλλη μεριά, οι αρνητικές εμπειρίες από μια αποτυχημένη μετάβαση μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά την ανάπτυξη, τις κοινωνικές αλλά και τις ακαδημαϊκές ικανότητες των παιδιών (Niesel & Griebel, 2005. Schulting, Malone, & Dodge, 2005. Rimm-Kaufman, Pianta, & Cox, 2000. Entwisle & Alexander, 1998).

2.1.3. Θεωρίες μετάβασης

Έχουν αναπτυχθεί διάφορες θεωρίες, οι οποίες ερμηνεύουν τη διαδικασία της μετάβασης, μερικές από τις οποίες θα παρουσιαστούν συνοπτικά στη συνέχεια. Μία από τις πιο ευρέως αποδεκτή είναι η οικοσυστημική θεωρία για την ανάπτυξη, η οποία συζητά για τα κοινωνικά πλαίσια στα οποία ζουν τα παιδιά και στα οποία υπάρχουν άνθρωποι που επηρεάζουν την ανάπτυξή τους. Στην οικοσυστημική θεωρία, η ανάπτυξη του ανθρώπου διαμορφώνεται μέσα στα μεταβαλλόμενα περιβαλλοντικά πλαίσιά του (Bronfenbrenner, 1996). Η οικοσυστημική προσέγγιση παρέχει ένα συστηματικό τρόπο ανάλυσης, κατανόησης και καταγραφής όλων των παραγόντων, που επιδρούν στα παιδιά, που μεταβαίνουν από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο (Σακελλαρίου, 2014). Σε κάθε αλλαγή το παιδί αναλαμβάνει νέους ρόλους, συμμετέχει σε νέες δραστηριότητες, διαμορφώνει νέες σχέσεις. Αυτές οι αλλαγές στους ρόλους και στα περιβάλλοντα ονομάζονται οικολογικές μεταβάσεις (Bronfenbrenner, 1996). Στην προσέγγιση αυτή υπάρχουν πέντε περιβαλλοντικά συστήματα, τα οποία κυμαίνονται από τις άμεσες διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις προς τις ευρύτερες επιδράσεις του πολιτισμού (Vogler, Crivello, & Woodhead, 2008):

- α) Μικροσύστημα: Είναι το περιβάλλον, όπου το άτομο περνά τον περισσότερο χρόνο (οικογένεια, σχολείο, γειτονιά). Εδώ το άτομο έχει άμεσες αλληλεπιδράσεις με τους γονείς, τους δασκάλους, τους συνομηλίκους και τους σημαντικούς άλλους. Στο μικροσύστημα πραγματοποιούνται όλες οι εγγύς διαδικασίες, οι οποίες λειτουργούν για την παραγωγή και διατήρηση της ανάπτυξης και η δύναμή τους εξαρτάται από το περιεχόμενο και τη δομή του. Το παιδί δεν είναι παθητικός δέκτης, αλλά αλληλεπιδρά.
- β) Μεσοσύστημα: Περιλαμβάνει όλες τις διασυνδέσεις και τις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα ανάμεσα στα μικροσυστήματα και εμπεριέχουν το αναπτυσσόμενο άτομο. Όσο περισσότερες και καλύτερες αλληλεπιδράσεις λειτουργούν στο μεσοσύστημα τόσο πιο αποδοτικό γίνεται το περιβάλλον του συστήματος για την εξέλιξη του παιδιού.
- γ) Εξωσύστημα: Είναι μία επέκταση του μεσοσυστήματος, όπου θα μπορούσε να συμπεριληφθεί για ένα παιδί η σχέση ανάμεσα στο σπίτι και την εργασία του γονέα και για ένα γονέα η σχέση ανάμεσα στο σχολείο και σε μία ομάδα συνομηλίκων της γειτονιάς.
- δ) Μακροσύστημα: Είναι ο ευρύτερος πολιτισμός, που περιλαμβάνει τους μαθητές και τους δασκάλους και τις αξίες της κοινωνίας. Μερικά από τα γεγονότα που επηρεάζουν τους μαθητές, δεν οφείλονται στο άμεσο περιβάλλον τους, αλλά στα χαρακτηριστικά του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου.
- ε) Χρονοσύστημα: Είναι οι κοινωνικο-ιστορικές συνθήκες στην ανάπτυξη των μαθητών.

Στο οικοσυστημικό-αναπτυξιακό μοντέλο η προσαρμογή σε ένα σύστημα έξω από το οικογενειακό περιβάλλον χαρακτηρίζεται από σημαντικές αλλαγές στην ταυτότητα, τους ρόλους και τις σχέσεις (Barker & Fabian, 2009). Όλα τα συστήματα, η οικογένεια, το σχολείο, η κοινότητα, αλληλοσυμπληρώνονται και συνεπηρεάζονται (Brooker, 2016:10). Η ομαλή μετάβαση από τη μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη είναι συνάρτηση της ποιότητας επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκόμενων μικροσυστημάτων (Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2011:150). Στο οικολογικό μοντέλο η ενεργός συμμετοχή και οι αλληλεπιδράσεις των ατόμων και των συστημάτων

διαμορφώνουν την διαδικασία της μετάβασης (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000), με σκοπό τη διασφάλιση της ομαλής εισόδου και προσαρμογής των νηπίων στο δημοτικό σχολείο, την εξασφάλιση συνέχειας μέσα από δραστηριότητες που γεφυρώνουν το χάσμα μεταξύ οικογένειας, νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου και τη σύνδεση της ανάπτυξης του παιδιού με τους κοινωνικούς φορείς, τις υπηρεσίες οικογενειακής υποστήριξης και γενικότερα με το σύστημα της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης (Brooker, 2016:11).

Άλλη θεωρία είναι εκείνη του άγχους (stress inoculation theory) που ανέπτυξε ο Lazarus, κατά την οποία η εκτίμηση της κρίσιμης εκδήλωσης ή απώλειας είναι το σημαντικό σημείο. Η διαδικασία αντιμετώπισης της «κρίσης» είναι που προσδιορίζει τη μετάβαση (Griebel & Berwanger, 2006). Σύμφωνα με τη θεωρία του στρες, η αντιμετώπιση των αλλαγών, που προκύπτουν από τις μεταβάσεις, εξαρτάται από το εύρος τους, τη διάρκειά τους, πόσο τις θέλει το άτομο να συμβούν, τη δυνατότητα να τις ελέγχει και από τους πόρους που διαθέτει (Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2011). Περιλαμβάνει το μοντέλο της λειτουργικότητας της οικογένειας, το οποίο εξετάζει με ποιον τρόπο η οικογένεια εκτιμά καταστάσεις, επιλύει προβλήματα και αξιοποιεί τις δυνατότητες των παιδιών. Το άγχος της προσαρμογής στη διαδικασία της μετάβασης μειώνεται με το ρόλο των εκπαιδευτικών, οι οποίοι υποστηρίζουν την οικογένεια ώστε να αντιμετωπίζει το στρες και τις προσδοκίες της κατά τη διαδικασία της μετάβασης, μέσω της επικοινωνίας, της πληροφόρησης και της ενεργητικής συμμετοχής των γονέων (Brooker, 2016:11).

Σύμφωνα με τη θεωρία συναλλαγής των Folkman και Lazarus, η αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον δημιουργεί την αίσθηση του άγχους (Frese & Zapf, 1999. Perrewé & Zellars, 1999. Folkman & Lazarus, 1988). Το άγχος δεν αποτελεί μια ιδιότητα του ατόμου ή του περιβάλλοντος, αλλά αναδύεται όταν υπάρχει σύνδεση με κάποιο χαρακτηριστικό του περιβάλλοντος και ένα χαρακτηριστικό του ατόμου, το οποίο αξιολογείται αρνητικά. Το στρες κινητοποιείται όταν το άτομο αξιολογήσει το περιβάλλον ως επικίνδυνο και απρόβλεπτο ή όταν θεωρήσει τον εαυτό του τη δεδομένη στιγμή ως αδύναμο να διαχειριστεί και να ελέγξει το περιβάλλον αυτό

(Καραδήμας, Καλαντζή-Αζίζι, Κόλλια, Ρούση-Βέργου, Γεωργίου, Τσίλια, Τζάβελου, & Γλυκού, 2004).

Κατά τον Prout, η μετάβαση από την παραδοσιακή στη σύγχρονη παιδική ηλικία είναι μια απόρροια του καπιταλισμού (Barker & Fabian, 2009). Ενώ ο Brooker, θεωρεί πως τα παιδιά πρέπει να αναπτύξουν αυτοκυριαρχία μέσω της αυτοβελτίωσης, δίνοντας βάση στη «διαδικασία» και όχι στο «προϊόν» (Barker & Fabian, 2009).

Σύμφωνα με τη θεωρία της αλλαγής της κοινωνικής θέσης στη σχολική κοινότητα (top dog versus bottom dog theory), όταν τα παιδιά είναι μέλη μιας κυρίαρχης ομάδας με κριτήριο την ηλικία, το γεγονός αυτό αποτελεί παράγοντα ενδυνάμωσης της αυτοεκτίμησής τους, σε σχέση με τα μέλη μιας χαμηλότερης ηλικιακά ομάδας. Η αλλαγή της κοινωνικής τους θέσης μπορεί να προκαλέσει αισθήματα φόβου, απομόνωσης, χαμηλή αυτοεκτίμηση και δύσκολη προσαρμογή στη νέα σχολική κοινότητα (Μπενέκου, 2008:34. Marquart, 2003).

Η θεωρία της αναπτυξιακής ετοιμότητας (development readiness theory) υποστηρίζει ότι η σχολική ετοιμότητα εξαρτάται όχι μόνο από την αναπτυξιακή ικανότητα των παιδιών, αλλά κυρίως από την ικανότητα του σχολικού περιβάλλοντος να αναπτύξει, να στηρίξει και να ενισχύσει το ιδιαίτερο αναπτυξιακό στάδιο κάθε παιδιού (Μπενέκου, 2008:35). Πρόκειται για μια συνεχή διαδικασία διαμόρφωσης και αναδιαμόρφωσης των σχέσεων μεταξύ οικογένειας, σχολείου και κοινότητας (Bohan-Baker & Little, 2002).

Σύμφωνα με τη θεωρία της ασυνέχειας (discontinuity theory), μια αλλαγή θεωρείται ασυνεχής, όταν δεν είναι βαθμιαία και υπάρχουν μεγάλες διαφορές ανάμεσα στην πριν και στη μετά περίοδο (Μπενέκου, 2008:37. Simmons, Burgenson, Carlton-Ford, & Blitz, 1987). Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο είναι ένα παράδειγμα ασυνέχειας. Όσο πιο μεγάλη είναι η απόκλιση ανάμεσα στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου, τόσο πιο δύσκολη γίνεται η μετάβαση για τους μαθητές (Σακελλαρίου, 2014).

Οι θεωρίες, που σχετίζονται με τη μετάβαση έχουν τη βάση τους στην ανάπτυξη του παιδιού. Ο Jean Piaget αναφέρει ότι τα παιδιά που εισέρχονται στο νηπιαγωγείο βρίσκονται στην προπαρασκευαστική περίοδο. Τα χαρακτηριστικά ενός παιδιού σε αυτή

την περίοδο είναι ο εγωκεντρισμός, η ακαμψία της σκέψης και η περιορισμένη κοινωνική νόηση (Huitt & Hummel, 2003. Miller, 2002. Wadsworth, 1996. Piaget, 1964). Τα παιδιά ηλικίας 5-7 ετών αναγνωρίζουν μία διαισθητική προσέγγιση στη ζωή και τα αρχικά στάδια της λογικής σκέψης αναδύονται για την επίλυση προβλημάτων. Ο Piaget ακολούθησε την ιδέα ότι τα παιδιά βλέπουν τον κόσμο με διαφορετικό τρόπο από ό,τι οι ενήλικες. Το επιτυχές περιβάλλον για τα παιδιά είναι παιδοκεντρικό, επειδή τα παιδιά κατασκευάζουν ατομικά τη γνώση από το περιβάλλον τους. Ο Piaget τόνισε, επίσης, ότι η εκπαίδευση και η ανάπτυξη είναι κάτι διαφορετικό. Η ανάπτυξη συμβαίνει σε ατομικό ρυθμό, αλλά η κατάλληλη εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη (Pianta & Cox, 1999). Το παιδί είναι μία ολότητα και πασχίζει να διατηρήσει μια ισορροπία με τον εαυτό του και με το περιβάλλον μέσω της αφομοίωσης και της προσαρμοστικότητας. Η αφομοίωση είναι η διαδικασία της ένταξης της πραγματικότητας στον τωρινό γνωστικό οργανισμό του ατόμου και η προσαρμοστικότητα είναι η προσαρμογή στο γνωστικό οργανισμό, που προκύπτει από τις απαιτήσεις της πραγματικότητας (Miller, 2002).

Ένας άλλος θεωρητικός που έχει ασχοληθεί με τη μεταβατική περίοδο είναι ο Lev Vygotsky. Η κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση για την ανάπτυξη βασίζεται στην ιδέα ότι ο πολιτισμός ορίζει τι χρειάζονται τα παιδιά για να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες και τους δίνει τα εργαλεία, που αντιστοιχούν στην εν λόγω καλλιέργεια. Τα παιδιά μαθαίνουν μέσω των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων στο περιβάλλον τους και μέσα από τη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης. Ζώνη επικείμενης ανάπτυξης είναι η απόσταση μεταξύ του πραγματικού αναπτυξιακού επιπέδου του παιδιού και ενός δυνητικά υψηλότερου επιπέδου ανάπτυξης (Miller, 2002). Όπως ο Piaget, έτσι και ο Vygotsky αναγνώρισε τη σημασία της μάθησης και της ανάπτυξης, αλλά τόνισε τη διαφορά ότι η μάθηση οδηγεί την ανάπτυξη μέσα από διαδικασίες αλλαγής (Pianta & Cox, 1999). Τα παιδιά στο νηπιαγωγείο, μαθαίνουν μέσα από την κουλτούρα της οικογένειας και του σχολείου και το ένα από το άλλο.

Ο John Dewey ακολούθησε την φιλοσοφία του πειραματισμού, ότι δηλαδή όλη η μάθηση πραγματοποιείται μέσα από τις εμπειρίες. Η μάθηση δεν μπορεί να διαχωριστεί από την ωρίμανση και την ανάπτυξη. Είναι μια κοινωνική δραστηριότητα.

Τα παιδιά πρέπει να είναι μέρος του κόσμου τους επιλύοντας προβλήματα και ζητώντας τους να κάνουν τις δικές τους επιλογές, να σκέφτονται για τον εαυτό τους (Seefeldt & Wasik, 2002).

Σύμφωνα με τους Pianta και Cox (1999), υπάρχουν τέσσερις θεωρίες για τον προσδιορισμό της ετοιμότητας των παιδιών και κατ' επέκταση των εμπειριών τους στη μετάβαση. Η ιδεαλιστική θεωρία ακολουθεί τη βασική πεποίθηση ότι τα παιδιά είναι έτοιμα να μάθουν όταν τα ίδια νιώθουν έτοιμα. Τα παιδιά έχουν μια έμφυτη λειτουργία που καθορίζει αν έχουν φτάσει σε ένα επίπεδο ωριμότητας, που τους επιτρέπει να επικεντρωθούν στο σχολείο, και να σχετιστούν κατάλληλα με ενήλικες και συνομηλίκους. Ο Arnold Gesell ανέπτυξε το Gesell School Readiness Test για τον προσδιορισμό αυτού του επιπέδου ωρίμανσης (Pianta & Cox, 1999).

Η περιβαλλοντική θεωρία επικεντρώνεται στην εξωτερική απόδειξη της μάθησης, ιδίως, γνωρίζοντας χρώματα, σχήματα, τη διεύθυνση κάποιου, πώς να συλλαβίσει ένα όνομα, να μετρήσει μέχρι το δέκα, τα γράμματα του αλφαβήτου, και να συμπεριφέρεται με τον κατάλληλο τρόπο. Τα παιδιά μαθαίνουν αυτές τις δεξιότητες μέσω της διδασκαλίας του περιβάλλοντος. Οι θεωρητικοί χρησιμοποιούν, επίσης, τεστ ετοιμότητας. Τα πιο δημοφιλή είναι το Comprehensive Tests of Basic Skills, το California Achievement Test και το Stanford Early School Achievement Test (McCubbins, 2004).

Η θεωρία του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού περιλαμβάνει το παιδί και την κοινότητα, στην οποία το παιδί επηρεάζεται από παράγοντες του ευρύτερου πλαισίου, παρά τα ατομικά χαρακτηριστικά του. Η κοινωνική κονστρουκτιβιστική θεωρία υποστηρίζει ότι απαραίτητη προϋπόθεση για να καταλάβουμε το παιδί, είναι το να λάβουμε υπόψη τόσο τις θετικές όσο και αρνητικές πτυχές του πλαισίου της ανάπτυξής του (McCubbins, 2004. Reckwitz, 2002. Bandura, 2001. Gunawardena, Lowe, & Anderson, 1997. Youniss & Damon, 1994. Bandura & Walters, 1963).

Η θεωρία των αλληλεπιδράσεων εστιάζει στη μάθηση των παιδιών και στις ικανότητες του σχολείου να καλύψει τις ατομικές ανάγκες των μαθητών. Αυτό καθορίζεται από τη σχέση μεταξύ του παιδιού και της σχολικής κοινότητας μέσω του δασκάλου. Χρειάζονται οι αλληλεπιδράσεις δασκάλου-παιδιού και γίνεται χρήση των

αξιολογήσεων απόδοσης για τον προσδιορισμό της ετοιμότητας. Ωστόσο, για να καθοριστούν οι ικανότητες ενός παιδιού, πρέπει να ληφθεί υπόψη ο χρόνος μέσα στη σχέση (McCubbins, 2004).

Στη συσσωρευτική θεωρία (commutation theory) οι πολλές και ταυτόχρονες αλλαγές έχουν συνέπειες στην ψυχολογική προσαρμογή, στην αυτοεκτίμηση και στα κίνητρα μάθησης των παιδιών (Maciver, 1990). Τα μοντέλα των συσσωρευτικών αλλαγών εστιάζουν στα αποτελέσματα της ταυτόχρονης βίωσης πολλαπλών γεγονότων σε μια σύντομη χρονική περίοδο (Σακελλαρίου, 2014).

Σύμφωνα με τους La Paro, Kraft-Sayre και Pianta (2003), υπάρχουν τέσσερα μοντέλα για να ληφθούν υπόψη, όταν δρομολογείται η μετάβαση των παιδιών στο δημοτικό σχολείο. Αυτές οι προσεγγίσεις για τη μετάβαση έχουν επεκταθεί από την εστίαση στις δεξιότητες της ετοιμότητας των παιδιών ως παράγοντας για επιτυχή μετάβαση, σε μια έμφαση στις σχέσεις εντός και μεταξύ των πλαισίων και στη σταθερότητα αυτών των σχέσεων στη ζωή του παιδιού:

- Το πρώτο μοντέλο είναι το μοντέλο δεξιοτήτων. Το μοντέλο αυτό επικεντρώνεται μόνο στις δεξιότητες και τις ικανότητες του παιδιού, που τις φέρνει μαζί του από την πρώτη μέρα του σχολείου. Ενώ οι δεξιότητες και οι ικανότητες του παιδιού έχουν επίδραση στη σχολική επίδοσή του, δεν ευθύνονται για την προσαρμογή του στο σχολείο. Το μοντέλο αυτό δε δίνει προσοχή στα οικολογικά χαρακτηριστικά που επηρεάζουν την απόδοση του παιδιού, όπως την ποιότητα διδασκαλίας στην τάξη ή άλλα χαρακτηριστικά της ανάπτυξης του παιδιού, όπως οι γνώσεις, οι στάσεις και οι δεξιότητές του (Γουργιώτου, 2007-2008. Downer, Driscoll, & Pianta, 2006).
- Το δεύτερο μοντέλο είναι το μοντέλο εισόδου στο περιβάλλον. Το μοντέλο αυτό περιγράφει τις επιρροές του δασκάλου, της οικογένειας, των συνομηλίκων και της κοινότητας σε σχέση με το παιδί. Οι αρνητικές πτυχές αυτού του μοντέλου είναι, ότι δεν είναι σαφές το πώς οι διαφορετικές παράμετροι συνδέονται η μία με την άλλη και οι αλληλεπιδράσεις των εμπειριών μεταξύ τους στην πάροδο του χρόνου.

- Το τρίτο μοντέλο είναι εκείνο των συνδεδεμένων περιβαλλόντων. Αυτό το μοντέλο αναγνωρίζει τις επιρροές από τους σημαντικούς ανθρώπους στη ζωή του παιδιού (του δασκάλου, της οικογένειας, των συμμαθητών, και της κοινότητας). Αυτό το μοντέλο αναγνωρίζει, επίσης, τις επιρροές που έχουν και μεταξύ τους αυτοί οι παράγοντες εκτός από τη ζωή του παιδιού.
- Το τέταρτο μοντέλο είναι το αναπτυξιακό μοντέλο. Περιλαμβάνει όλα τα προηγούμενα πλαίσια και τις σχέσεις, που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και με το παιδί, καθώς το παιδί μεταβαίνει από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, αλλά με την προσθήκη του πώς οι σχέσεις που το παιδί έχει με την οικογένεια, τους δασκάλους, τους συμμαθητές, και την κοινότητα αναπτύσσονται με την πάροδο του χρόνου και επηρεάζουν τον τρόπο, με τον οποίο το παιδί θα προσαρμοστεί στο σχολείο. Υπάρχει επίσης ένα σύστημα υποστήριξης που αναπτύχθηκε μεταξύ εκπαιδευτικών, συνομηλίκων, καθώς και μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου για να χρησιμεύσει ως σύνδεση για το παιδί κατά τη διάρκεια της μεταβατικής περιόδου. Αυτές οι συνδέσεις υποστηρίζουν τις ικανότητες του παιδιού, που βοηθούν στη σχολική επιτυχία (Pianta & Kraft-Sayre, 2003. Kraft-Sayre & Pianta, 2000).

Μετάβαση στο σχολείο, σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, σημαίνει όλες εκείνες τις στρατηγικές και διαδικασίες για α) τη διασφάλιση της ομαλής εισόδου και προσαρμογής των νηπίων στο δημοτικό σχολείο, β) την παροχή συνέχειας μέσα από δραστηριότητες που γεφυρώνουν το χάσμα μεταξύ σπιτιού, νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου, και γ) τη σύνδεση της ανάπτυξης του παιδιού με τις κοινωνικές υπηρεσίες, τις υπηρεσίες γονικής υποστήριξης και του συστήματος προσχολικής εκπαίδευσης (Brooker, 2016:11). Πρόκειται δηλαδή για ένα οργανωμένο σύστημα σχέσεων και αλληλοεπιδράσεων μεταξύ ανθρώπων (οικογενειών, εκπαιδευτικών, παιδιών), χώρων (σπιτιού, σχολείου) και θεσμών (κοινότητας, κυβέρνησης), που τρέχουν μέσα στο χρόνο και αποτελεί το λεγόμενο *οικολογικό σύστημα μετάβασης*. Το αναπτυξιακό οικολογικό αυτό μοντέλο μετάβασης θα πρέπει να καθοδηγεί τη σκέψη μας στην επιλογή και εφαρμογή αποτελεσματικών πρακτικών μετάβασης (Γουργιώτου, 2007-2008).

Το αναπτυξιακό/οικολογικό μοντέλο αγκαλιάζει την ιδέα ότι η μετάβαση στο σχολείο είναι μια συνεχής, δομημένη από σχέσεις διαδικασία σε πολλαπλά επίπεδα. Η ενεργός συνεργασία μεταξύ των πρωταγωνιστών - κλειδιών στην διαδικασία της μετάβασης-εκπαιδευτικών, γονέων, διευθυντών, στελεχών εκπαίδευσης, διοικητικών αρχών και τοπικής κοινότητας-είναι θεμελιώδης στη διασφάλιση μιας επιτυχημένης μετάβασης στο δημοτικό σχολείο (Eskelä-Haapanen et al., 2017. Penn, 2005. Rimm-Kaufmann & Pianta, 2000).

Τέλος, στη βιβλιογραφία συναντάμε το εννοιολογικό μοντέλο για τη μετάβαση (Conceptual Model) που αναφέρεται ειδικά στη μετάβαση παιδιών με αναπηρία και περιγράφει τους παράγοντες που επηρεάζουν την προετοιμασία και την προσαρμογή των μικρών παιδιών με αναπηρίες και των οικογενειών τους κατά τη διαδικασία της μετάβασης από το ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα στο επόμενο. Το μοντέλο αυτό βασίστηκε σε δύο συμπληρωματικά θεωρητικά πλαίσια, των οικολογικών και οργανωτικών θεωριών των οικοσυστημάτων. Επικεντρώνεται στην κατανόηση της ανάπτυξης των παιδιών, τις δυναμικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των συστημάτων και τους περιβαλλοντικούς παράγοντες που επηρεάζουν τα παιδιά και τις οικογένειές τους (Brooker, 2016: 11. Rous & Hallam, 2006, Rous, Hallam, Harbin, McCormick & Jung, 2007)

Είναι προφανές ότι υπάρχουν διαφορές μεταξύ των μοντέλων, όμως υπάρχουν και πολλά κοινά σημεία μεταξύ τους. Βασικά ζητήματα όπως η ατομική ανάπτυξη των παιδιών, οι διαπροσωπικές σχέσεις, η πολιτική και βοήθεια διαφόρων φορέων και η χρονική διάρκεια της διαδικασίας, είναι κοινά και πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη στο σχεδιασμό προγραμμάτων μετάβασης (Brooker, 2016:13).

Τα μικρά παιδιά είναι έτοιμα να ακολουθήσουν επιτυχημένες μαθησιακές εμπειρίες στο δημοτικό σχολείο, όταν υπάρχει μια θετική αλληλεπίδραση ανάμεσα στα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά του παιδιού, τις σχολικές πρακτικές και την οικογενειακή και κοινοτική υποστήριξη (Pianta & Kraft-Sayre, 2003).

2.1.4. Η συνέχεια στη μετάβαση

Πολλοί ερευνητές έχουν επισημάνει τη σημασία της συνέχειας στη ζωή των παιδιών και επισημαίνουν ότι τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες προσαρμογής στα πρώτα χρόνια της φοίτησης στο δημοτικό σχολείο, είναι πιθανότερο να συνεχίσουν να βιώνουν κοινωνικές, συμπεριφορικές ή ακαδημαϊκές δυσκολίες και στα μετέπειτα χρόνια της σχολικής τους ζωής (Niesel & Griebel, 2007. Margetts, 2002. Early, Pianta & Cox, 1999).

Η έννοια της «συνέχειας» στην ανάπτυξη συνήθως αναφέρεται στην εσωτερική συνέχεια (π.χ. σταδιακές αλλαγές στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, τη γνωστική αντίληψη, τις κοινωνικές δεξιότητες, κτλ.) (Caspi & Roberts, 2001, 1999). Εδώ, ωστόσο, αναφερόμαστε στην εξωτερική συνέχεια, αφού εστιάζομαστε στη συνέχεια μεταξύ των πλαισίων (σπίτι, νηπιαγωγείο και πρώτη τάξη). Η εξωτερική συνέχεια περιλαμβάνει το βαθμό κατά τον οποίο η δομή και οι προσδοκίες ενός περιβάλλοντος προετοιμάζουν τα παιδιά για τη δομή και τις προσδοκίες του επόμενου περιβάλλοντος (Mayfield, 2003). Η εξωτερική συνέχεια μπορεί να γίνει αντιληπτή όταν η φύση των εργασιών ή των δραστηριοτήτων που απαιτείται να κάνουν τα παιδιά και η όλη οργάνωση του περιβάλλοντος πριν τη μετάβαση προετοιμάζει τα παιδιά για αυτές ακριβώς τις δραστηριότητες. Κατά συνέπεια, τα παιδιά που έχουν παρακολουθήσει ένα πρόγραμμα νηπιαγωγείου ή βρίσκονται σε ένα οικογενειακό περιβάλλον που δίνει έμφαση σε ακαδημαϊκά προσανατολισμένες δραστηριότητες (δεν πρέπει να ταυτίζονται οι δεξιότητες αυτές μόνο με τις γνωστικές και ακαδημαϊκού περιεχομένου), θα πρέπει να βιώνουν μεγαλύτερη εξωτερική συνέχεια κατά τη διάρκεια της μετάβασης στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου (Πετρογιάννης, 2012).

Συνεπώς, η επαφή γονέα-σχολείου, διαχειριστικού τύπου γονεϊκή εμπλοκή, μπορεί να είναι μία σημαντική πηγή εξωτερικής συνέχειας για τα παιδιά κατά τη μετάβασή τους στο δημοτικό σχολείο, ενδέχεται όμως να υπάρχουν και άλλες πηγές εξωτερικής συνέχειας, οι οποίες προάγουν μία επιτυχημένη μετάβαση στα παιδιά, όπως οι βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες που έχουν κατακτήσει τα παιδιά, καθώς επίσης και δεξιότητες όπως ο γνωστικός αυτοέλεγχος και η καλύτερη γενική αυτορρύθμιση (Raver, 2002). Έχοντας αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό τις συγκεκριμένες δεξιότητες του

αυτοελέγχου και της αυτορρύθμισης, τα παιδιά είναι πιο πιθανό να λειτουργήσουν καλύτερα στο περιβάλλον της πρώτης τάξης, σε σύγκριση με τα παιδιά των οποίων η ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων καθυστερεί (McClelland, Acock, & Morrison, 2006. McClelland & Morrison, 2003. McClelland, Morrison, & Holmes, 2000).

Η δομική επίσης γονεϊκή εμπλοκή στο σπίτι μπορεί να λειτουργήσει διευκολυντικά στη διαδικασία της μετάβασης των παιδιών στο δημοτικό σχολείο. Περιορίζοντας το χρόνο που τα παιδιά βλέπουν τηλεόραση, παρέχοντας επιπλέον βιβλία ασκήσεων και καθορίζοντας τον απαραίτητο χρόνο για να ασχοληθούν με τις εργασίες τους στο σπίτι, ίσως οι γονείς να βοηθούν τα παιδιά να μάθουν σταδιακά πώς να εστιάζουν και να επιμένουν σε μια δραστηριότητα. Τα παιδιά μαθαίνουν από μικρή ηλικία ότι ο χρόνος που είναι εστιασμένος στην ακαδημαϊκή ενασχόληση εκτιμάται περισσότερο από εκείνον που αφιερώνεται στην τηλεόραση ή την ενασχόληση με άλλου τύπου, όχι ακαδημαϊκού χαρακτήρα, δραστηριότητες. Αυτή η αξία αποκτά ιδιαίτερη σημασία στην πρώτη τάξη, καθώς ο χρόνος για τα ακαδημαϊκά καθήκοντα αυξάνεται σε βάρος του χρόνου για το ελεύθερο παιχνίδι (Πετρογιάννης, 2012).

Άλλα ζητήματα της γονεϊκής εμπλοκής, όπως η παροχή βιβλίων για εξάσκηση και οι επιπλέον εργασίες στο σπίτι ή η εγγραφή των παιδιών σε τμήματα με επιπρόσθετες ακαδημαϊκού χαρακτήρα δράσεις, βοηθούν τα παιδιά να κατακτήσουν τις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες που χρειάζονται για την πρώτη τάξη (Πετρογιάννης, 2012). Αυτό μπορεί να είναι ένα σημαντικό στοιχείο για την εξασφάλιση της συνέχειας για εκείνα τα παιδιά που εγγράφονται σε «κλασικά» τμήματα νηπιαγωγείου, τα οποία ενδεχομένως δεν περνούν το χρόνο που χρειάζεται σε συγκεκριμένα ακαδημαϊκά αντικείμενα στο σχολείο (Walston & West, 2004).

Ο Broström (2002) δίνει έμφαση στη συνέχεια στη ζωή των παιδιών καθώς μετακινούνται από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Εστιάζει στα «έτοιμα νηπιαγωγεία» που βοηθούν τα παιδιά να γίνουν έτοιμα για το δημοτικό σχολείο αντιμετωπίζοντας τις νέες ανάγκες και τα "έτοιμα δημοτικά σχολεία" που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών. Τα σχολικά ιδρύματα πρέπει να εργάζονται για την ενίσχυση της συνέχειας μεταξύ των επιπέδων των σχολείων (Moss, 2012. 2008). Η ανάπτυξη μεταβατικών πρακτικών από τους νηπιαγωγούς και τους δασκάλους θα

συνεισφέρει στην καθιέρωση της συνέχειας (Ahtola et al., 2011. Rous et al., 2010. LoCasale et al., 2008. Einarsdóttir, 2003).

Η μετάβαση είναι μια συνεχής προσπάθεια για τη δημιουργία δεσμών μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων και κοινοτήτων. Μια συνέχεια προγραμμάτων μεταξύ προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Broström, 2012. Ahtola et al., 2011. Rous et al. 2010. Mangione & Speth, 2002. Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Η συνέχεια ορισμένων πρακτικών και ρουτινών καθιερώνεται μέσω της στενότερης επικοινωνίας και του αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ των εκπαιδευτικών και συμβάλλει στην αίσθηση του ανήκειν, ενώ η συνέχεια του προγράμματος σπουδών αναγνωρίζει ότι η μάθηση που έχει αποκτηθεί στο νηπιαγωγείο, θα συνεχιστεί στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου (Peters et. al., 2009. Dockett & Perry, 2001).

Σύμφωνα με τον Broström (2005) οι ασυνέχειες μεταξύ του ενός περιβάλλοντος και του επόμενου μπορούν να ελαχιστοποιηθούν όταν τα κοινά στοιχεία και στις δύο καταστάσεις διευκολύνουν το παιδί σε σχέση με το νέο περιβάλλον. Γι' αυτό υποστήριξε ότι είναι ανάγκη οι εκπαιδευτικοί των δύο βαθμίδων να κατανοήσουν το ρόλο του άλλου και να αναπτύξουν μεγαλύτερο βαθμό αλληλεξάρτησης και επικοινωνίας μεταξύ τους (Moss, 2012. 2008. Dockett & Perry, 2001). Τα παιδιά έχουν περισσότερες πιθανότητες να έχουν θετικές εμπειρίες να πηγαίνουν στο σχολείο όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν το χρόνο να τα γνωρίσουν, αξιοποιώντας τις προηγούμενες εμπειρίες τους (Peters, 2010. Peters et al., 2009).

2.1.5. Εκπαιδευτική μετάβαση και ψυχική ανθεκτικότητα

Ο όρος ανθεκτικότητα περιγράφει ένα σύνολο από ποιότητες που υποστηρίζουν την προσαρμογή και την ικανότητα για φυσιολογική ανάπτυξη των παιδιών κάτω από συνθήκες υψηλού κινδύνου (Fabian & Dunlop, 2007. Masten, Best, & Garmezy, 1990). «Τα ψυχικά ανθεκτικά παιδιά είναι εξοπλισμένα να αντέχουν στο άγχος και τις αντιξοότητες, να αντιμετωπίζουν την αλλαγή και να αναρρώνουν γρηγορότερα και πληρέστερα από τραυματικά γεγονότα ή επεισόδια» (Ong, Bergeman, Bisconti, & Wallace, K2006. Newman & Blackburn, 2002).

Η ψυχική ανθεκτικότητα δεν είναι εγγενές χαρακτηριστικό και τα παιδιά δεν μπορούν να την αποκτήσουν μόνα τους. Χρειάζονται ενίσχυση από το κοινωνικό σύστημα, υποστήριξη με την παρέμβαση των ενηλίκων (Nielsen & Griebel, 2005).

Υπάρχουν παράγοντες κινδύνου και προστατευτικοί παράγοντες που συντελούν στην ανάπτυξη της ανθεκτικότητας. Οι παράγοντες αυτοί μπορούν να λειτουργήσουν στα εξής τρία επίπεδα:

- i. άτομο (ενδογενής παράγοντας),
- ii. οικογένεια (εξωγενής παράγοντας) και
- iii. περιβάλλον (εξωγενής παράγοντας) (Jindal-Snape & Miller, 2008).

Η ανθεκτικότητα καλλιεργείται, όταν οι προστατευτικοί μηχανισμοί, που επηρεάζουν τη ζωή των παιδιών, μειώνουν τους κινδύνους. Όταν τα παιδιά λαμβάνουν θετική αξιολόγηση τότε υπάρχει αναπλαισίωση στον τρόπο σκέψης τους για τα γεγονότα και πιστεύουν στις ικανότητές τους για την αντιμετώπιση των προβλημάτων ή των αλλαγών (Jindal-Snape & Miller, 2008). Προστατευτικοί παράγοντες θεωρούνται το γονεϊκό μοντέλο, η στενή σχέση με έναν υποστηρικτικό ενήλικα, η αυτοεκτίμηση, οι επιτυχείς σχολικές επιδόσεις, η ικανότητα του ατόμου να εντάσσει εμπειρίες στο σύστημα πεποιθήσεων και να βγαίνει το παιδί κερδισμένο μετά από μία στρεσογόνο κατάσταση. Εν συντομία, υπάρχουν έξι τομείς οι οποίοι ενισχύουν την ψυχική ανθεκτικότητα: η ασφαλής βάση, η εκπαίδευση, οι σχέσεις, η ενίσχυση ταλέντων, οι θετικές αξίες και η κοινωνική ικανότητα, και οι τομείς αυτοί αλληλεπιδρούν (Jindal-Snape & Foggie, 2008. Jindal-Snape & Miller, 2008).

Το πλαίσιο της ανθεκτικότητας βασίζεται στην αρχή ότι οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι σχολικές κοινότητες μπορούν να αποτελέσουν έναν από τους πιο ισχυρούς εξωτερικούς προστατευτικούς παράγοντες για τα παιδιά, ώστε να αντιμετωπίζουν ανθεκτικά τις σχολικές μεταβάσεις κατά τη διάρκεια της ζωής τους (Bailey & Baines, 2012. Henderson & Milstein, 2008). Στο σχολείο αυτό θα μπορούσε να καλλιεργηθεί μέσω του εκπαιδευτικού, που θα μπορούσε να προωθήσει μια αίσθηση ευταξίας, υποστήριξης της αυτοεκτίμησης, της αυτοαποτελεσματικότητας και της αισιοδοξίας, τα οποία αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά της ανθεκτικότητας (Fabian & Dunlop, 2007).

Η ψυχική ανθεκτικότητα δεν διδάσκεται, μπορεί όμως να διευκολυνθεί και να ενισχυθεί με θετικές προσχολικές εμπειρίες. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διδάξουν τα παιδιά να αναγνωρίζουν τα προβλήματα και να τα επιλύουν με επινοητικότητα, ώστε να νιώθουν δυνατά και ικανά να διαχειρίζονται με αυτοπεποίθηση νέες εμπειρίες. Ακόμη, η συμμετοχή τους σε κοινές δραστηριότητες και η επικοινωνία με τους άλλους όσον αφορά τα σχέδιά τους, τονώνουν την αυτοεκτίμηση των παιδιών και οδηγούν στην ενίσχυση της ψυχικής τους ανθεκτικότητας (Brooker, 2016:147. Niesel & Griebel, 2005). Στόχος είναι τα παιδιά να αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως δυνατό και επιτυχημένο μαθητή και να εργάζονται από κοινού για να λύσουν προβλήματα και να διαχειριστούν το περιβάλλον τους σε έναν κόσμο που αλλάζει.

2.1.6. Σχολική ετοιμότητα – ωριμότητα

Πολλές μελέτες έχουν δείξει μια σειρά από διαφορετικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το τι εφόδια πρέπει να έχουν τα παιδιά ώστε να είναι έτοιμα για το σχολείο (Pianta & Rimm-Kaufman, 2006). Μεταξύ άλλων αναφέρουν ως βασικό χαρακτηριστικό την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, την κατάλληλη σχολική συμπεριφορά, τις αποτελεσματικές δεξιότητες επικοινωνίας, την ανάπτυξη κοινωνικότητας, την ικανότητα να ακολουθούν κανόνες και οδηγίες και να ανταποκρίνονται σε νέες δραστηριότητες με περιέργεια και ενθουσιασμό (Σακελλαρίου, 2014. McClelland et al., 2007. Dockett & Perry, 1999). Αντίθετα τοποθετούν την απόκτηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων πολύ χαμηλά στις επιδιώξεις και τις προτεραιότητές τους (Grace & Brandt, 2006. Lin et al., 2003. Piotrkowski et al., 2000).

Η καταλληλότερη ηλικία για την εισαγωγή των παιδιών στο δημοτικό σχολείο προσδιορίζεται μεταξύ 5 ½ και 6 ½ χρονών, σύμφωνα με ψυχολογικές, παιδαγωγικές και ιατρικές επισημάνσεις. Η ηλικία, όμως, δεν πρέπει να αποτελεί το μοναδικό κριτήριο για την επιτυχία στο σχολείο (Johansson, 2006). Το παιδί πρέπει επίσης να είναι σχολικά έτοιμο, σωματικά και πνευματικά ώριμο, έχοντας αναπτύξει με επιτυχία ορισμένες ικανότητες και δεξιότητες (Κυριακοπούλου, 2009. Marjanovič Umek, Kranjc, Fekonja, & Bajc, 2008. NICHD Early Child Care Research Network, 2007. Fontaine, Torre, &

Grafwallner, 2006. Καλαντζή, 1982), που θα το βοηθήσουν να ανταπεξέλθει στις νέες απαιτήσεις (Κυριακοπούλου, 2009. Marjanovič-Umek et al., 2008. Αγαπάκη & Μαρτσιούλα, 2004). Η διάγνωση αυτών των επιπέδων ωριμότητας πραγματοποιείται μέσω διαφοροποιημένων τεστ, που αναφέρονται σε δύο επίπεδα: την ψυχολογική ετοιμότητα και την ειδική ετοιμότητα του παιδιού για σχολική εκπαίδευση. Στη χώρα μας, όμως, ποτέ δεν εφαρμόστηκαν (Κυριακοπούλου, 2009. Κιτσαράς, 2001).

Ειδικότερα, ο όρος σχολική ετοιμότητα παρουσιάστηκε τη δεκαετία του '60 αντικαθιστώντας τον όρο σχολική ωριμότητα. Υποδηλώνει, λοιπόν, ότι η φοίτηση των παιδιών στο σχολείο επηρεάζεται από την εξέλιξη της προσωπικότητάς τους, το γενικότερο επίπεδο ανάπτυξής τους και πλήθος άλλων παραγόντων, όπως είναι η κληρονομικότητα, η χρονολογική ηλικία, οι ευκαιρίες μάθησης, τα ενδεχόμενα προβλήματα, οι προηγούμενες εμπειρίες τους αλλά και το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα που υιοθετεί το κάθε σχολείο (Εξάρχου, 2007-2008. Καραμπάτσος, 1992. Μπουζάκης & Γεωργογιάννης, 1991).

Υπάρχουν τέσσερα είδη σχολικής ωριμότητας:

- Πνευματική ωριμότητα: αναφέρεται στη νοημοσύνη του παιδιού και επηρεάζεται από την κληρονομικότητα και το περιβάλλον στο οποίο εκείνο εξελίσσεται κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του.
- Συναισθηματικο-βουλητική ωριμότητα: σχετίζεται με την ένταση της επιθυμίας του παιδιού για την εξέλιξη των γνώσεων και εμπειριών του και την πειθαρχία των συναισθημάτων του.
- Κοινωνική ωριμότητα: αφορά στην ικανότητα ένταξης σε ένα κοινωνικό σύνολο και μπορεί να επιτευχθεί μόνο με την ανεξαρτητοποίηση του παιδιού από τα πολύ αγαπημένα του πρόσωπα
- Σωματική ωριμότητα: εξετάζει την κατάσταση της υγείας του παιδιού (Καραμπάτσος, 1992. Καλαντζή, 1982).

Πέραν, όμως, των τυπικών επιπέδων ωριμότητας, που χαρακτηρίζουν την εκάστοτε ηλικία, πολύ συχνά διαπιστώνονται διαφοροποιήσεις. Οι διαφοροποιήσεις αυτές οφείλονται στη διαφορετικότητα του περιβάλλοντος, στο οποίο αναπτύσσονται οι μαθητές και το οποίο επηρεάζει την εξέλιξή τους (Moss, 2012. 2008). Οι πιο συχνές

αποκλίσεις εμφανίζονται ως προς τη γλωσσική εξέλιξη (π.χ., οι μαθητές που προέρχονται από οικογένειες χαμηλού κοινωνικο-μορφωτικού επιπέδου διαθέτουν φτωχό λεξιλόγιο), με την επίδραση των κοινωνικο-οικονομικών παραγόντων να είναι ιδιαίτερα ισχυρή (Carpiano, Lloyd, & Hertzman, 2009. LoCasale-Crouch et al., 2008. Kershaw, Forer, Irwin, Hertzman, & Lapointe, 2007. Lapointe, Ford, & Zumbo, 2007. Schulting et al., 2005).

Στη γενική της χρήση η λέξη ετοιμότητα δηλώνει την ικανότητα άμεσης αντίληψης και ανταπόκριση στα ερεθίσματα (Μπαμπινιώτης, 2008). Στην παιδαγωγική βιβλιογραφία συναντάται για δεκαετίες ο όρος μαθησιακή ετοιμότητα, που δηλώνει την ικανότητα του παιδιού να κατακτήσει την αναμενόμενη για την ηλικία του μάθηση (Graue, 1993. DeCos, 1997). Τις τελευταίες δεκαετίες χρησιμοποιείται όλο και συχνότερα ο όρος σχολική ετοιμότητα, που αναφέρεται στην κεκτημένη ευχέρεια του παιδιού να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της σχολικής εκπαίδευσης (Pianta, Cox, & Snow, 2007. Hair, Halle, Terry-Humen, Lavelle, & Calkins, 2006. Farran & Shonkoff, 1994). Ο όρος της σχολικής ετοιμότητας εμπεριέχει το εννοιολογικό περιεχόμενο της μαθησιακής ετοιμότητας και υποδηλώνει ό,τι αφορά στο σχολικό πλαίσιο μάθησης, το οποίο απαιτεί συγκεκριμένες γνωστικές, γλωσσικές, κοινωνικές, ψυχοκινητικές και αυτορρυθμιστικές ικανότητες και στάσεις, αυξημένη αυτοπεποίθηση και δυνατότητες αυτορύθμισης της κοινωνικής και μαθησιακής συμπεριφοράς και ανταπόκρισης σε πολυπλοκότερους ρόλους, θετικές στάσεις προς τη μάθηση και τη γνώση και γενικές γνώσεις (Ματσαγγούρας, 2014). Το σύνθετο αυτό περιεχόμενο της σχολικής ετοιμότητας είναι αναγκαίο για τη συμμετοχή στη σχολική ζωή και την κατάκτηση της παιδείας, την οποία ευαγγελίζεται η εκπαίδευση (Rimm-Kaufman, 2004. Lewit & Baker, 1995. Cnic & Lamberty, 1994. Kagan, 1990). Η εκτίμηση της ετοιμότητας ενός παιδιού αποτελεί ωστόσο δύσκολο έργο, γι' αυτό κι έχει γίνει αντικείμενο πολλών συζητήσεων.

Ο όρος σχολική ετοιμότητα υποδηλώνει ότι είναι αποτέλεσμα προγραμματισμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης σε επίπεδο σχολείου και οικογένειας, το περιεχόμενο και ο προσανατολισμός της οποίας καθορίζεται από τη θεωρία μάθησης και ανάπτυξης, που υιοθετούν κατά περίπτωση τα προγράμματα παρέμβασης (Ματσαγγούρας, 2014). Τέτοιες προσεγγίσεις υιοθετούν τις αρχές από τη θεωρία

ωρίμανσης, τη συμπεριφοριστική θεωρία και την εποικοδομιστική θεωρία στην κοινωνική της εκδοχή (Janus & Duku, 2007. Meisels & Shonkoff, 2000. DeCos, 1997), με επικρατέστερη την τελευταία, που συνδυάζει ευκολότερα τα επιμέρους στοιχεία από τις υπόλοιπες. Βασική θέση του κοινωνικού εποικοδομισμού, η οποία σχετίζεται άμεσα με το θέμα της ετοιμότητας, είναι, ότι το παιδί δεν αποτελεί παθητικό δέκτη της εκπαιδευτικής παρέμβασης των ενηλίκων, αλλά είναι το δρων υποκείμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ματσαγγούρας, 2014).

Η σχολική ετοιμότητα σχετίζεται σαν όρος από την παιδαγωγική βιβλιογραφία με τη σχολική μετάβαση άμεσα, διότι η πρώτη θεωρείται αναγκαία και ικανή συνθήκη της δεύτερης, αλλά παραμένει ανοιχτό ερώτημα και πρακτική πρόκληση για το σχολείο, ποιο πρέπει να είναι κατά περίπτωση το περιεχόμενο της σχολικής ετοιμότητας και πώς αυτό διασφαλίζεται σε όλα τα παιδιά, ασχέτως κοινωνικής προέλευσης και βιολογικής υποδομής (Γουργιώτου & Γκλιάου, 2016. Σακελλαρίου, 2014. Βρυνιώτη, 2008. Fontaine et al., 2006. Rimm-Kaufman, 2004).

Η ομαλή μετάβαση προϋποθέτει την κατάλληλη προετοιμασία του παιδιού πέραν της οικογένειας και του σχολείου (Arnold et al., 2007). Το περιβάλλον του παιδιού και οι προηγούμενες εμπειρίες, γνώσεις και δεξιότητες επηρεάζουν την μελλοντική του ανάπτυξη. Το κοινωνικο-πολιτιστικό υπόβαθρο της οικογένειας, το οικονομικό επίπεδο και οι ζεστές σχέσεις μεταξύ των μελών της παίζουν σημαντικό ρόλο (Puccioni, 2015. Miller, 2015. LoCasale-Crouch et al., 2008). Η οικογένεια και η τοπική κοινωνία επηρεάζουν την προετοιμασία του για την είσοδο στο δημοτικό σχολείο (Γουργιώτου & Γκλιάου, 2016. Σακελλαρίου, 2014). Διεθνείς έρευνες αποδεικνύουν ότι τα παιδιά μαθαίνουν μέσα σε μαθησιακά περιβάλλοντα πλούσια σε εμπειρίες, που υποστηρίζουν τη σωματική, κοινωνικο-συναισθηματική, γνωστική και γλωσσική ανάπτυξή τους (Miller, 2015. Crosnoe & Cooper, 1010. Grissmer et al., 2010).

Η Piotrkowski και άλλοι ερευνητές (2000:540), προσεγγίζουν εννοιολογικά τον όρο «σχολική ετοιμότητα», ως ένα σύνολο κοινωνικών, πολιτικών, οργανωτικών, εκπαιδευτικών πόρων που υποστηρίζουν την επιτυχία των παιδιών κατά την είσοδό τους στο σχολείο. Οι πόροι αυτοί κατατάσσονται σε τέσσερα διαφορετικά επίπεδα: το επίπεδο γειτονιάς (που περιλαμβάνει την προσχολική αγωγή, παιδικές χαρές, βιβλιοθήκες), το

τοπικό επίπεδο (που περιλαμβάνει προγράμματα συμμετοχής των γονέων, επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ισχυρή εκπαιδευτική ηγεσία), το επίπεδο οικογένειας (που περιλαμβάνει το κοινωνικοοικονομικό και εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων) και το ατομικό επίπεδο του παιδιού (που περιλαμβάνει τη σωματική και κοινωνική του ανάπτυξη). Στην παρούσα μελέτη εκλαμβάνουμε ως σχολική ετοιμότητα αυτή την εννοιολογική προσέγγιση, που λαμβάνει υπόψη τις κοινές ευθύνες που έχουν οι οικογένειες, τα σχολεία και οι τοπικές κοινωνίες στην παροχή ενός περιβάλλοντος φροντίδας, που προάγει τη μάθηση των παιδιών.

2.1.7. Σχολική μετάβαση

Στην καθημερινή επικοινωνία και στην κυριολεκτική της σημασία η λέξη μετάβαση σημαίνει τη μετακίνηση από έναν τόπο σε κάποιον άλλο, ενώ στη μεταφορική της σημασία σημαίνει την εξελικτική διαδικασία που οδηγεί από μία κατάσταση σε άλλη (Μπαμπινιώτης, 2008). Στην παιδαγωγική βιβλιογραφία, η μετάβαση χρησιμοποιείται ως τεχνικός όρος για να δηλώσει το χρόνο εισόδου σε εκπαιδευτικό ίδρυμα, τις διαδικασίες εισόδου στο εκπαιδευτικό ίδρυμα και τα ψυχολογικά βιώματα, που συνοδεύουν τους νεοεισερχόμενους μαθητές στο ίδρυμα και τις συνέπειές τους, τόσο για τους ίδιους όσο και για τους γονείς τους και τους εκπαιδευτικούς (Rose, 2009. Dunlop & Fabian, 2007. Petriwskyj, Thorpe, & Tayler, 2005. Griebel & Niesel, 2002. Margetts, 2002).

Οι Griebel & Niesel (2002) ορίζουν τη μετάβαση ως «μια δυναμική διαδικασία, μεγάλου χρονικού διαστήματος, η οποία αρχίζει από το νηπιαγωγείο και ολοκληρώνεται κατά τη διάρκεια του πρώτου ή δεύτερου σχολικού έτους, όταν το κάθε παιδί, ανάλογα με τον προσωπικό ρυθμό ανάπτυξης και τις λοιπές προϋποθέσεις του, ενστερνιστεί τη νέα ταυτότητα και τον συνεπαγόμενο από αυτή ρόλο του μαθητή ή της μαθήτριας. Σύμφωνα με το εννοιολογικό περιεχόμενο, η μετάβαση θεωρείται επιτυχημένη, όταν το παιδί διαμορφώσει θετική στάση προς το σχολείο, όταν απολαμβάνει τη διαδικασία αγωγής και μάθησης ως ενεργό μέλος της ομάδας των συμμαθητών και συμμαθητριών του και όταν είναι σε θέση να ανταποκρίνεται δημιουργικά και με ευχαρίστηση στις

απαιτήσεις που απορρέουν από το ρόλο του μαθητή ή της μαθήτριας» (Αλευριάδου κ. συν, 2008).

Η παιδαγωγική βιβλιογραφία χρησιμοποιεί τον όρο «σοκ μετάβασης», για να δηλώσει την ψυχολογική ένταση, που βιώνουν τα παιδιά με τη μορφή ανασφάλειας, αγωνίας, άγχους και φόβου, πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το αρχικό στάδιο της αλλαγής, είτε από τάξη σε τάξη, είτε από σχολείο σε σχολείο (Ματσαγγούρας, 2014). Το άγχος της μετάβασης οφείλεται στις πολυποίκιλες αλλαγές, που συναντούν οι μαθητές στο νέο σχολικό περιβάλλον και αφορούν στο μαθησιακό πλαίσιο και τους ρυθμούς εργασίας, την ελευθερία κινήσεων, τις προσωπικές ευθύνες και τους ρόλους, τις δομές, το μέγεθος και τους κανόνες του σχολείου και τις φιλικές ομάδες (Grills-Taquechel, Norton, & Ollendick, 2010. Lenga & Ogden, 2000. Lucey & Reay, 2000). Όλα αυτά δημιουργούν μια νέα οικολογία σχολείου, που συνεπάγεται νέους ρόλους και νέες σχέσεις για τους εμπλεκόμενους, γεγονός που δημιουργεί έντονους φόβους στους μαθητές. Αλλάζουν οι απαιτήσεις και η είσοδος στο δημοτικό σχολείο μπορεί να τους κάνει να νιώθουν λιγότερο προστατευμένοι και να νιώθουν ανασφάλεια και αμηχανία (Brooker, 2016:178). Οι πάσης φύσεως ανησυχίες και φόβοι είναι εντονότεροι κατά τους τελευταίους μήνες φοίτησης στο σχολείο προέλευσης. Τα στοιχεία του άγχους είναι ανάμεικτα με τον ενθουσιασμό και τις αισιόδοξες προσδοκίες, που προκαλεί το νέο (Κονιδάρης, 2009. Broström, 2002. Anderson, Jacobs, Schramm, & Splittgerber, 2000. Galton, Morrison, & Pell, 2000).

Οι Entwisle και Alexander (1998) επισημαίνουν ότι το σοκ που βιώνουν οι μαθητές είναι ανάλογης έντασης με το σοκ που βιώνουν οι νεοσύλλεκτοι κατά την είσοδο στο στρατόνα ή οι ασθενείς κατά την είσοδο στο χειρουργείο. Επεξηγούν ότι κύρια αιτία και στις τρεις περιπτώσεις είναι το γεγονός ότι οι νεοεγγραφόμενοι μαθητές, οι νεοσύλλεκτοι ή οι ασθενείς δεν έχουν υπό τον έλεγχό τους τις παραμέτρους του περιβάλλοντος, στο οποίο εισέρχονται.

Ιδιαίτερα αγχογόνες είναι οι πρώιμες και υποχρεωτικές μεταβάσεις, που συμπίπτουν με εσωτερικές αλλαγές. Αυτές βιώνονται ως ιδιαίτερα αγχογόνες, ελλείψει αναπτυγμένων μηχανισμών προσαρμογής σε καινούργιες καταστάσεις (Ματσαγγούρας, 2014). Σε αυτές τις περιπτώσεις, οι μεταβάσεις είναι πολύ πιθανόν να έχουν διαβρωτικές

επιπτώσεις διάρκειας στα κίνητρα, την αυτοεκτίμηση των παιδιών και την ψυχολογική τους σταθερότητα, με αρνητικές συνέπειες στην πορεία ανάπτυξής τους αν δεν υπάρξει πλαίσιο υποστήριξης τους από τον κοινωνικό φορέα που τις προκάλεσε (Rudolph, Lambert, Clark, & Kurlakowsky, 2001). Για αυτό, οι ειδικοί επισημαίνουν την αναγκαιότητα χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής και καθιέρωσης εκπαιδευτικών πρακτικών, που διασφαλίζουν την ομαλή μετάβαση (Rose, 2009), γεγονός που βρίσκει μεγάλη ανταπόκριση παγκοσμίως (Dunlop & Fabian, 2007).

Λόγω της ψυχολογικής έντασης, της διάρκειας, της έκτασης και των συνεπειών που έχουν οι δυσκολίες και οι αναπτυξιακές προκλήσεις της μετάβασης για την περαιτέρω μαθητική ζωή του συνόλου σχεδόν των παιδιών, η μετάβαση χαρακτηρίζεται ως κρίσιμη περίοδος από τους ειδικούς και αποτελεί αντικείμενο της παιδαγωγικής εντατικής έρευνας τις τελευταίες τέσσερις δεκαετίες (Ahtola, Poikonen, Kontoniemi, Niemi, & Nurmi, 2012. Kakvoulis, 2003. Entwisle & Alexander, 1998. Kagan & Neuman, 1998. Ramey & Ramey, 1998).

Η βιβλιογραφία κάνει διάκριση μεταξύ φυσικών και κοινωνικών μεταβάσεων (Anderson et al., 2000). Οι φυσικές μεταβάσεις σηματοδοτούν το πέρασμα από τη μία αναπτυξιακή φάση στην επόμενη και έχουν ως κοινό τους χαρακτηριστικό, ότι συνοδεύονται από φυσικές, νοητικές και συναισθηματικές αλλαγές (Ματσαγγούρας, 2014).

Οι κοινωνικές μεταβάσεις αναφέρονται στη διαδικασία ενσωμάτωσης ατόμων και ομάδων στην τυπική δομή κοινωνικών συστημάτων. Αυτού του είδους οι μεταβάσεις είναι συνήθως υποχρεωτικές και διέπονται από κοινωνικά θεσμοθετημένους κανόνες (Ματσαγγούρας, 2014).

Οι σχολικές μεταβάσεις στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα είναι κοινωνικά θεσμοθετημένες και είναι υποχρεωτικές, αρχίζουν σε πρώιμη ηλικία και αντιστοιχούν σε φυσικές μεταβάσεις. Τέτοιες είναι η μετάβαση από το σπίτι στο νηπιαγωγείο, από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, από το δημοτικό σχολείο στο γυμνάσιο, από το γυμνάσιο στο λύκειο, από το λύκειο στο πανεπιστήμιο και από το πανεπιστήμιο στο στρατό ή στην αγορά εργασίας. Τόσο οι φυσικές μεταβάσεις, όσο και οι κοινωνικές είναι ιδιαίτερα αγχογόνες, αφού όλων των ειδών οι αλλαγές, οι μεταβάσεις και οι μεταβολές

στο κοινωνικό ή και στο φυσικό περιβάλλον, στις σχέσεις, στους ρόλους και στις προσδοκίες δημιουργούν ένα νέο και άγνωστο πεδίο. Το πέρασμα από το γνώριμο στο άγνωστο, το απρόβλεπτο και το απειλητικό δημιουργεί ανησυχία, αβεβαιότητα, φόβο και άγχος (Ματσαγγούρας, 2014).

Οι μεταβάσεις έχουν και τη θετική τους πλευρά, καθότι το άγχος συνοδεύεται από δόση περιέργειας, ενδιαφέροντος και έκπληξης, στοιχεία τα οποία συχνά λειτουργούν παρωθητικά και συμβάλλουν δημιουργικά στην ανάπτυξη (Κονιδάρης, 2009).

Οι έρευνες προσεγγίζουν τη μετάβαση ως διαδικασία με χρονική διάρκεια και όχι ως στιγμιαία διαδικασία (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Επισημαίνουν, ότι το πρόβλημα της μετάβασης δεν είναι ατομικό πρόβλημα του μαθητή, αλλά πρωτίστως του οικογενειακού και του σχολικού πλαισίου και της μεταξύ τους σχέσης. Οι οικογενειακές και οι σχολικές παράμετροι συμπράττουν και στη δημιουργία των δυσκολιών και των προκλήσεων της μετάβασης, αλλά και στη διαμόρφωση των δυνατοτήτων διαχείρισής τους (Anderson et al., 2000). Διαπιστώνεται ότι η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση των παιδιών εξαρτώνται κυρίως από την αποτίμηση των ακαδημαϊκών και κοινωνικών ικανοτήτων, που κάνουν τα ίδια για τον εαυτό τους και ότι οι αποτιμήσεις αυτές δοκιμάζονται και επαναβεβαιώνονται σε κάθε μορφή μετάβασης και σε κάθε νέο πλαίσιο σχέσεων που δημιουργείται (Ματσαγγούρας, 2014).

Αναφορικά με τις φιλίες και τις κοινωνικές σχέσεις, διαπιστώνεται ότι αυτές απασχολούν ενδεχόμενο πρόβλημα για τους μαθητές από τη νηπιακή ηλικία (Ackesjö, 2013. Βруниώτη & Ματσαγγούρας, 2005). Οι φίλοι αποτελούν σημαντική πηγή δύναμης στη διάρκεια της μετάβασης, αφού παρέχουν συναισθηματική στήριξη για μια επιτυχημένη προσαρμογή στο νέο κοινωνικό τους κόσμο (Dockett & Perry, 2007. Margetts, 2007). Σε έρευνα του Broström (2002) φάνηκε τα παιδιά που είχαν φίλους στην τάξη κατά τις πρώτες βδομάδες στο δημοτικό σχολείο, είχαν θετικότερη άποψη για το σχολείο σε σύγκριση με τα παιδιά χωρίς φίλους. Ακόμη, άλλη έρευνα έδειξε ότι παιδιά που ξεκίνησαν το σχολείο έχοντας μεγαλύτερο αδελφό ή φίλο, ήταν χαρούμενα, ενώ εκείνα που δεν είχαν γνωστό ένιωθαν ανασφάλεια και τρόμο (Kitson, 2004).

Επίσης, τα αποτελέσματα διεθνών ερευνών, δείχνουν πως υπάρχει ανάγκη για ενίσχυση της μαθησιακής ετοιμότητας των νηπίων και των παιδιών, παράλληλα με την ενίσχυση της κοινωνικής και συναισθηματικής ετοιμότητάς τους (Galton et al., 2000). Η μαθησιακή ετοιμότητα αφορά στην προετοιμασία των μαθητών σε νέους τρόπους διδασκαλίας και μάθησης, που συναντούν με τη αλλαγή της σχολικής βαθμίδας (Galton & Mornson, 2000).

Η ομαλή μετάβαση δεν είναι θέμα μόνο της ετοιμότητας του μαθητή αλλά και του σχολείου και της οικογένειας. Η σύγχρονη βιβλιογραφία κάνει λόγο για σχολεία ετοιμότητας (Broström, 2002), κύρια χαρακτηριστικά των οποίων είναι τα εξής:

- Η διασφάλιση συνέχειας στα αναλυτικά προγράμματα των διαφορετικών βαθμίδων, που περιορίζει το αίσθημα της αβεβαιότητας
- Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών των διαφορετικών βαθμίδων, που ενισχύει τα στοιχεία της συνέχειας
- Η προσέγγιση των οικογενειών εκ μέρους του σχολείου μέσα σε πλαίσιο αμοιβαιότητας, που θετικοποιεί τις στάσεις μαθητών και γονέων προς το σχολείο
- Η αμφίδρομη επικοινωνία σχολείου και οικογένειας, που αμβλύνει τις καχυποψίες, συμπληρώνει τα κενά πληροφόρησης και ενισχύει την αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων (West, Sweeting, & Young, 2010. Zeedyk, Gallacher, Henderson, Hope, Husband, & Lindsay, 2003. Galton & Mornson, 2000. Magione & Speth, 1998. Bredekamp & Copple, 1997).

Όταν δεν έχουν τα παραπάνω χαρακτηριστικά, τα σχολεία γεννούν προβλήματα ως προς τη μετάβαση (Ματσαγγούρας, 2014). Δυστυχώς, όσον αφορά την ελληνική πραγματικότητα, ο κανόνας είναι η έλλειψη συνέχειας σε θέματα προγραμμάτων και διδακτικών και εκπαιδευτικών πρακτικών, καθώς και η έλλειψη συνεργασίας και συναντίληψης μεταξύ των εκπαιδευτικών των διαφορετικών βαθμίδων, η οποία αποτυπώνεται στην αλληλενοχοποίηση που κάνουν μεταξύ τους οι βαθμίδες για την εκπαιδευτική αναποτελεσματικότητα (Ψάλτης, 2008).

Αντίστοιχα, μπορεί να γίνει λόγος για οικογένειες αυξημένης και μειωμένης ετοιμότητας, οι οποίες διαφοροποιούνται στο οικογενειακό περιβάλλον, το οποίο διαμορφώνεται από το είδος και την ποιότητα των σχέσεων γονέων και παιδιών, τον

οικιακό χώρο, τις καθιερωμένες διαδικασίες ρουτίνας και το βαθμό διέγερσης των ενδιαφερόντων και της σκέψης (Rimm-Kaufman, 2004. Barth & Parke, 1993), και στη στάση της οικογένειας προς το σχολείο, η οποία εκφράζεται με το βαθμό ενδιαφέροντος, συμμετοχής και στήριξης της σχολικής εργασίας, συζήτησης θεμάτων της σχολικής ζωής και εξοικείωσης με τους χώρους, τα πρόσωπα και τις διαδικασίες του σχολείου, ιδίως κατά τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο (Silver, Measelle, Armstrong, & Essex, 2005. Ratelle, Guay, Larose, & Senécal, 2004. NSW Parenting Center, 2003. Anderson et al., 2000).

Από την άλλη, οι γονείς και οι οικογένειες που δεν συμμετέχουν στα σχολεία θεωρούνται ότι δεν ενδιαφέρονται για την εκπαίδευση των παιδιών τους, όταν η πραγματικότητα μπορεί να είναι πολύ διαφορετική (Doucet, 2008). Οι ώρες εργασίας των γονέων (Fletcher et al., 2009) ή οι ανησυχίες τους επειδή δεν μοιράζονται τον κυρίαρχο πολιτισμό του σχολείου (Dockett & Perry, 2005a. Sangavarapu & Perry, 2005) ενδέχεται να δυσχεραίνουν τη συμμετοχή τους σ' αυτό. Απαιτούνται λοιπόν ευέλικτες προσεγγίσεις. Τα σχολεία πρέπει να φροντίσουν να μην μειονεκτούν τα παιδιά των οποίων οι οικογένειες, για οποιονδήποτε λόγο, δεν συμμετέχουν στην εκπαίδευση του παιδιού τους ή δεν αναπτύσσουν σχέση με τους δασκάλους.

Στην Ελλάδα από έρευνες διαπιστώνεται πως το λεγόμενο «σοκ μετάβασης» αποτελεί υπαρκτό πρόβλημα για ευάριθμη μερίδα μαθητών. Με αυτά τα δεδομένα, είναι έκδηλη η ανάγκη θεσμοθέτησης των κατάλληλων μέτρων στήριξης των παιδιών και από την οικογένεια και από το σχολείο σε στενή συνεργασία μεταξύ τους (Ματσαγγούρας, 2014. Ψάλτης, 2008. Μπαγάκης, Διδάχου, Βαλμάς, Λουμάκου, Πομώνης, 2006. Βруниώτη & Ματσαγγούρας, 2005).

2.1.8. Η επίδραση του φύλου και των κοινωνικών δεξιοτήτων

Η μετάβαση επηρεάζει και επηρεάζεται και από τις κοινωνικές δεξιότητες που αποκτά το παιδί, πριν και μετά την εισαγωγή του στο σχολείο. Οι κοινωνικές αυτές δεξιότητες ίσως διαφέρουν ανάλογα με το φύλο. Σε ευρήματα προηγούμενων ερευνών, είχαν φανεί στατιστικά σημαντικές διαφορές στην επίδοση υπέρ των κοριτσιών σε όλους

σχεδόν τους τομείς (π.χ., Matthews, Ponitz, & Morrison, 2009), με εξαίρεση τον τομέα των μαθηματικών, όπου δεν υπήρχαν σημαντικές διαφορές (Ojala, 2004. Hyde, Fennema, & Lamon, 1990). Τα κορίτσια παρουσίαζαν υψηλότερο ποσοστό συγκέντρωσης στη δραστηριότητά τους, αλλά και μεγαλύτερη εστίαση σε συγκεκριμένο έργο και έδειχναν εξαιρετικά μεγάλη προσοχή στην φροντίδα των δικών τους πράγματων, ενώ για τα κοινά πράγματα, τους απασχολούσε πολύ λιγότερο (Talts & Mägi, 2005).

Σε έρευνα που έγινε στην Εσθονία από το 2002 έως το 2004, συμμετείχαν 231 εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής (Talts, 2004). Οι εκπαιδευτικοί βαθμολόγησαν 21 παράγοντες, που δείχνουν την κοινωνική ανάπτυξη. Οι δείκτες θεωρούνται επίσης σημαντικοί και στους στόχους του προγράμματος σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση. Στην καθημερινή παιδαγωγική διαδικασία οι εκπαιδευτικοί της πρώτης τάξης είναι πολύ καλά εξοικειωμένοι με τη συμπεριφορά και την ανάπτυξη των παιδιών. Οι δείκτες, οι οποίοι βαθμολογήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς ήταν:

- η θετική εικόνα του εαυτού έχει ενισχυθεί
- ο μαθητής είναι πρόθυμος να μάθει
- ο μαθητής πιστεύει στις ικανότητές του
- το ρίσκο για νέες προκλήσεις
- έχει αποκτήσει καλούς τρόπους
- έχει μάθει να συμπεριφέρεται σύμφωνα με τους καλούς τρόπους
- έχει εξελιχθεί σε ένα ανεκτικό πρόσωπο, που λαμβάνει υπόψην τους άλλους ανθρώπους
- το παιδί έχει μάθει να είναι υπεύθυνο για τα μαθήματά του
- έχει εξελιχθεί σε ένα υπεύθυνο μέλος της κοινωνίας
- έχει μάθει να δουλεύει σε ζεύγη
- έχει μάθει να εργάζεται σε μια ομάδα
- έχει μάθει να λαμβάνει υπόψην τους άλλους ανθρώπους
- το παιδί είναι έτοιμο για συνεχή μάθηση
- έχει μάθει να αναπτύσσει τις σκέψεις του
- έχει μάθει να αποκτά γνώσεις με κριτικό τρόπο

- έχει μάθει να χρησιμοποιεί μέσα για τη μεταφορά της γνώσης και της πληροφορίας
- έχει μάθει πολλαπλούς τρόπους να εκφράζει τον εαυτό του.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στις περισσότερες επιμέρους δεξιότητες. Βέβαια, τα αγόρια δεν είναι πίσω στις δεξιότητες, όπως είναι η μετάδοση γνώσεων και πληροφοριών, το άνοιγμα σε νέες προκλήσεις και οι δεξιότητες έκφρασης. Καθώς τα κορίτσια έχουν μεγαλύτερη ετοιμότητα, να ακολουθήσουν τις συστάσεις του δασκάλου, έχουν λιγότερα προβλήματα με τα ακόλουθα πρότυπα συμπεριφοράς και με διαφορετικές συνεργασίες στα μαθήματα. Το γεγονός ότι η θέση των αγοριών κατά την έναρξη του σχολείου είναι λιγότερο ευνοϊκή, έκανε τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς στην Εσθονία να πιστεύουν ότι τα αγόρια θα πρέπει να καθυστερήσουν κατά ένα έτος την υποχρεωτική εγγραφή τους στο σχολείο. Κατά τη διάρκεια των προσχολικών χρόνων, η μάθηση βασίζεται πιθανότατα με πολλούς τρόπους στην ωριμότητα. Είναι σημαντικό να επιλυθεί το ερώτημα, αν οι εκπαιδευτικοί στην παιδαγωγική πρακτική τους θα πρέπει να προσπαθήσουν να εξισορροπήσουν τις διαφορές των δύο φύλων. Εκτός αυτού, είναι γεγονός, ότι κατά τη διάρκεια της προσχολικής αγωγής και του δημοτικού, σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι γυναίκες. Πιθανά, θα μπορούσαν να κατανοήσουν καλύτερα πώς να διδάξουν τα κορίτσια και το πώς μαθαίνουν τα κορίτσια (Talts, 2004).

Γενικά, οι κοινωνικές δεξιότητες διαδραματίζουν το σημαντικότερο ρόλο που βοηθούν στο ξεκίνημα του σχολείου με θετικό τρόπο (Σακελλαρίου & Μπέση, 2014. Docket & Perry, 2004. Rimm-Kaufman et.al., 2000. Stipek, & Byler, 1997). Αν και οι ακαδημαϊκές δεξιότητες μπορεί να εμφανίζονται όλο και πιο σημαντικές, η έρευνα δείχνει ότι οι κοινωνικές δεξιότητες είναι αυτές που θα επηρεάσουν περισσότερο τη σχολική προσαρμογή (McClelland et al., 2007. Margetts, 2005. Cuskelly & Detering, 2003. Ladd, 1990. Ladd & Price, 1987). Κι αυτό γιατί τα παιδιά με κακές κοινωνικές δεξιότητες απαιτούν περισσότερο χρόνο για επιπλέον βοήθεια και προσοχή (Stipek & Byler, 1997).

Πολλοί ερευνητές σημειώνουν ότι η ικανότητα των παιδιών να κάθονται και να συγκεντρώνονται στην εργασία τους έχει μεγάλη σημασία κατά την έναρξη της σχολικής

εκπαίδευσης (Dockett & Perry, 2004b). Επίσης, σύμφωνα με τους Barnett et al. (2008), η ενίσχυση των δεξιοτήτων προσοχής είναι καλύτερη στρατηγική για τη βελτίωση της σχολικής επιτυχίας από ό,τι πιο άμεσες διδακτικές προσεγγίσεις στο νηπιαγωγείο.

Τα αποτελέσματα άλλων ερευνών δείχνουν ότι τα υψηλότερα επίπεδα κοινωνικών δεξιοτήτων προβλέπουν σημαντικά ισχυρότερα επίπεδα επίτευξης στο μέλλον (McClelland, Cameron, Connor et al., 2007), επειδή παρέχουν τη βάση για τη θετική προσαρμογή στην τάξη (Entwistle, Alexander, & Olson, 2005).

Υπάρχει μικρή συμφωνία σχετικά με το ποιες δεξιότητες και συμπεριφορές θα βοηθήσουν στην ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Οι νηπιαγωγοί, όταν ρωτήθηκαν για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη μετάβαση, ανέφεραν συχνότερα τη δυσκολία των παιδιών να ακολουθήσουν οδηγίες και να εργάζονται ανεξάρτητα και σε ομάδες (Rimm-Kaufman, Pianta, & Cox, 2000), ενώ οι δάσκαλοι δίνουν βάρος στις ικανότητες των παιδιών να προσαρμοστούν στο σχολείο και να λειτουργούν στην τάξη, αναπτύσσοντας επικοινωνιακές δεξιότητες και ικανότητες συζήτησης (PNC Financial Services, 2007. Dockett & Perry, 2004b. Peters, 2002. Perry, Dockett & Howard, 2000. Rimm-Kaufman et al, 2000). Οι περισσότεροι νηπιαγωγοί αισθάνονται ότι το να μάθουν τα παιδιά γράμματα και αριθμούς δεν είναι κρίσιμο για την σχολική ετοιμότητα. Είναι πολύ πιο σημαντικό να επικεντρωθούν στην ικανότητα να μάθουν να κάθονται, να δίνουν προσοχή στην τάξη, και στην ικανότητα να κοινοποιούν τις ανάγκες τους (U.S. Department of Education, 2001).

Διεθνείς έρευνες διαπίστωσαν σε γενικές γραμμές ότι οι δεξιότητες που προσδιορίζονται από τους δασκάλους ως σημαντικές για τα παιδιά που αρχίζουν το δημοτικό σχολείο είναι οι κοινωνικές δεξιότητες, η ανεξαρτησία, η γλώσσα και επικοινωνιακές δεξιότητες, η ικανότητα να κάθονται, να ακούν και να επικεντρώνονται (PNC Financial Services, 2007. Dockett & Perry, 2004b. Peters, 2002. Rimm-Kaufman et al, 2000).

Οι εκπαιδευτικοί συνδυάζουν την επιτυχία των παιδιών στο νηπιαγωγείο με την ικανότητα να συνεργάζονται με άλλα παιδιά, την περιέργεια, την προθυμία να μάθουν, την ικανότητα να συνεργάζονται με άλλα παιδιά, να δίνουν προσοχή στην τάξη και να επιμένουν στην ολοκλήρωση των εργασιών, να έχουν βασικές ικανότητες ανάγνωσης και

μαθηματικών, να έχουν κοινωνικές δεξιότητες, να εκφράζουν τις ιδέες τους και να συμμετέχουν σε συζητήσεις, να τηρούν τους κανόνες, να αλληλεπιδρούν, να μοιράζονται και να συνεργάζονται (Ahtola et al., 2011. LoCasale-Crouch et al., 2008. PNC Financial Services, 2007. Schulting et al., 2005. Pianta & Kraft-Sayre, 2003. Pianta & Cox, 1999).

Οι μαθητές που παρουσιάζουν έλλειψη κατάλληλων κοινωνικών δεξιοτήτων βρίσκονται σε κίνδυνο κατά τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο (Stormont, Beckner, Mitchell, & Richter, 2005. Rimm-Kaufman και Pianta, 2000).

2.1.9. Η μελλοντική έρευνα

Η περίοδος της μετάβασης στο σχολείο είχε αγνοηθεί σε μεγάλο βαθμό για πολλά χρόνια από τους ερευνητές στον τομέα της εκπαίδευσης (Pianta & Cox, 1999). Ωστόσο, υπάρχουν αρκετοί λόγοι για τους οποίους η μετάβαση στο νηπιαγωγείο και τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου είναι σημαντική. Η μετάβαση είναι σημαντική για τη δημιουργία κρίσιμων ικανοτήτων για τα παιδιά, σχετικών με τη σχολική επιτυχία, αναγνωρίζοντας ότι τα μαθησιακά περιβάλλοντα της πρώιμης παιδικής ηλικίας είναι διαφορετικά από τα παραδοσιακά του δημοτικού σχολείου, και τα μεγάλα ποσά των δημόσιων πόρων, που χρησιμοποιούνται για την ενίσχυση των παιδιών, αυξάνουν τις πιθανότητες της εκπαιδευτικής επιτυχίας.

Οι Ramey και Ramey (1998) προσδιόρισαν πέντε λόγους για την αύξηση του ενδιαφέροντος στις σχολικές μεταβάσεις (Pianta & Cox, 1999):

1. η αύξηση της ποικιλομορφίας των παιδιών και των οικογενειών παρουσιάζει νέες προκλήσεις για τους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία,
2. τα σχολεία εξυπηρετούν πλέον όλα τα παιδιά, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με αναπηρίες,
3. η εξέλιξη στις θεωρίες που τονίζουν, ότι η ανάπτυξη του παιδιού θα πρέπει να μελετηθεί στο πλαίσιο που να περιλαμβάνει την οικογένεια, το σχολείο, τους συνομηλίκους, καθώς και την κοινότητα
4. η αύξηση στις διαδικασίες μέτρησης και οι αναλυτικές τεχνικές για τη μοντελοποίηση της μετάβασης στο σχολείο,

5. οι παρεμβάσεις που έχουν πραγματοποιηθεί για να διερευνηθούν τις μεταβάσεις για τα παιδιά και τις οικογένειες σε κίνδυνο (Pianta & Cox, 1999).

Οι έρευνες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα, ότι οι δραστηριότητες μετάβασης στο νηπιαγωγείο δεν αποτελούν υψηλή προτεραιότητα των σχολείων. Η χώρα μας έχει πολύ δρόμο να διανύσει για να εξασφαλιστεί ότι όλα τα παιδιά έρχονται στο σχολείο έτοιμα να μάθουν και ότι τα σχολεία κάνουν τις απαραίτητες δράσεις για να απευθυνθούν στις οικογένειες. Εκτός από την ατομική ετοιμότητα του παιδιού, ρόλο παίζουν και οι δάσκαλοι, η οικογένεια, τα προγράμματα προσχολικής αγωγής, το εκπαιδευτικό σύστημα, και η κοινότητα. Είναι όλοι υπεύθυνοι για την επιτυχή μετάβαση (Cook & Coley, 2017. Ahtola et al., 2011. National Center for Early Development and Learning, 1998).

Τα αποτελέσματα της έρευνας του Εθνικού Κέντρου για την Πρώιμη Ανάπτυξη και Μάθηση, στην Αμερική, με θέμα τις πρακτικές μετάβασης δείχνουν ότι, αν ο εθνικός στόχος είναι η διασφάλιση ότι όλα τα παιδιά εισέρχονται στο σχολείο έτοιμα να μάθουν, τότε υπάρχει σημαντική δουλειά να γίνει, με έμφαση στην ομαλή μετάβαση από την οικογένεια στο σχολείο και στη συνέχεια της φροντίδας των παιδιών και της σχολικής εμπειρίας (National Center for Early Development and Learning, 1999).

Οι κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών, η σωματική, διανοητική και συναισθηματική ανάπτυξη, οι ικανότητες προσαρμογής, είναι όλα εξίσου σημαντικοί τομείς της ανάπτυξης του παιδιού και συμβάλλουν στην προσαρμογή στην σχολική ζωή. Πολλά προγράμματα στο νηπιαγωγείο έχουν επικεντρωθεί στην απόκτηση δεξιοτήτων, αλλά οι προσδοκίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς από τα παιδιά δεν είναι συχνά κατάλληλες για την ηλικία τους (Gill, et al., 2006. National Association for the Education of Young Children, 1995).

Είναι βέβαιο ότι η σχολική βελτίωση και αποτελεσματικότητα απαιτεί ριζικές και συνειδητοποιημένες τομές που αφορούν το σχολείο στο σύνολό του. Είναι απαραίτητο να υιοθετηθούν σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές με στόχο το παιδί και την ομαλοποίηση της μετάβασής του από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.

Η ερώτηση, που υποβάλλεται συχνά, είναι αν «τα μικρά παιδιά είναι έτοιμα για το σχολείο;». Αντίστοιχη σημασία θα πρέπει να δοθεί σχετικά με το θέμα, αν είναι τα

σχολεία έτοιμα για τα μικρά παιδιά. Η έρευνα δείχνει ότι οι οικογένειες που δεν εμπλέκονται υπερβολικά στις συντονισμένες δραστηριότητες μετάβασης είναι απίθανο να δημιουργήσουν μια θετική μετάβαση στα δικά τους παιδιά. Έχει γίνει μια προσπάθεια να γίνει αντιληπτό τι είναι αυτό που συμβάλλει στην πιο επιτυχημένη μετάβαση και πώς μπορούν να ελαχιστοποιηθούν τα εμπόδια, που παρακωλύουν την επιτυχή μετάβαση (Ahtola et al., 2015. LoCasale-Crouch et al., 2008, Schulting et al., 2005).

Η έρευνα έχει επικεντρωθεί στους προγνωστικούς παράγοντες της σχολικής επιτυχίας, στις πρακτικές και πολιτικές του νηπιαγωγείου και του σχολείου για τη μελλοντική επιτυχία του σχολείου, αλλά υπάρχει μια έλλειψη έρευνας στις ατομικές διαφορές ως προς την προσαρμογή των παιδιών από νωρίς στο σχολείο (Pianta & Cox, 2002. Pianta & Kraft-Sayre, 1999). Η μελλοντική έρευνα θα πρέπει να περιλαμβάνει τη μελέτη των επιπτώσεων της μη ομαλής μετάβασης στα παιδιά, την εξέταση των άλλων παραγόντων, όπως είναι οι εμπειρίες των παιδιών και το πλαίσιο στο οποίο η μετάβαση συμβαίνει, η βελτίωση της κατάρτισης των εκπαιδευτικών και η δημιουργία μικρότερων τάξεων (μικρότερο αριθμό παιδιών). Οι μελέτες πρέπει να περιλαμβάνουν περιοχές, που παρέχουν υψηλής ποιότητας πρακτικές μετάβασης, για τη διερεύνηση του πώς το περιβάλλον του νηπιαγωγείου και της τάξης συμβάλλουν στην ποιότητα των μεταβάσεων, και να συμμετέχουν στην έρευνα νηπιαγωγοί και δάσκαλοι (Ahtola et al., 2011. LoCasaale et al., 2008. Margetts, 2007. National Center for Early Development and Learning, 2002. Early, Pianta, Taylor, & Cox, 2001. Love et al., 1992). Υπάρχει έλλειψη στην έρευνα, που αφορά στα παιδιά που δεν έχουν παρακολουθήσει άλλο πρόγραμμα πριν από την είσοδο στο νηπιαγωγείο. Πώς θα μπορούσαν τα παιδιά, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί να αντιδράσουν διαφορετικά σε αυτό το νέο περιβάλλον;

Επίσης, υπάρχουν περιορισμένες πληροφορίες για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Blacher et al., 2010. Janus et al., 2008. Lotstein et al., 2005). Όπως αναφέρεται από τους La Paro, Pianta και Cox (2000), οι συχνότερα αναφερόμενες πρακτικές είναι τα γραπτά αρχεία και η επικοινωνία των δασκάλων προσχολικής αγωγής με τους δάσκαλους παιδιών με ειδικές ανάγκες. Οποιαδήποτε άλλη δραστηριότητα μετάβασης είναι παρόμοια με τις πρακτικές που βρέθηκαν στην Εθνική Μελέτη μετάβασης. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι εάν συμμετείχαν σε

οποιαδήποτε δραστηριότητα μετάβασης στο νηπιαγωγείο, καμία δεν περιλάμβανε μεμονωμένες πρακτικές για παιδιά με ειδικές ανάγκες. Είναι απαραίτητο να υιοθετηθούν στρατηγικές που θα βοηθήσουν τους μαθητές να προσαρμοστούν στο νέο σχολικό περιβάλλον, να εξατομικεύουν τη στήριξη στη μετάβαση, να διευκρινίζουν τη εμπλοκή των γονέων στη διαδικασία και να προωθούν την επικοινωνία μεταξύ των δύο σχολικών μονάδων και του σπιτιού (Nuske et al., 2018. Podvey et al., 2013). Η περαιτέρω έρευνα θέλει ιδιαίτερη προσοχή για τα παιδιά και τις οικογένειές τους για να κάνουν τη μετάβαση όσο απλή γίνεται (Cobb & Alwell, 2009. La Paro, Pianta, & Cox, 2000).

Υπάρχει επίσης μικρή έρευνα για τα παιδιά που βρίσκονται σε κίνδυνο. Η Εθνική Μελέτη Μετάβασης στην Αμερική, δήλωσε ότι οι λιγότερο εντατικές πρακτικές, που χρησιμοποιούνται στα περισσότερα αστικά σχολεία είναι στα σχολεία με μεγαλύτερο το ποσοστό των μαθητών που ανήκουν σε μειονότητες. Ωστόσο, υπάρχει μια αύξηση στις κατ' οίκον επισκέψεις σε σπίτια με υψηλή φτώχεια. Αυτές οι πρακτικές υπολείπονται της οικοδόμησης της υποστήριξης και των σχέσεων, που τα παιδιά και οι οικογένειες χρειάζονται (LoCasale-Crouch et al., 2008, Schulting et al., 2005. Pianta et al., 1999). Σε μια κοινωνία που χαρακτηρίζεται από στοιχεία πολιτισμικής ετερότητας, το ζήτημα της μετάβασης και ιδιαίτερα των παιδιών των μεταναστών αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα και πρέπει να μελετηθεί παραπάνω.

Είναι, επίσης, σημαντικό η έρευνα να επικεντρωθεί στις σχέσεις μεταξύ του παιδιού, της οικογένειας, και του σχολείου. Μια εποικοδομητική, σταθερή σχέση μεταξύ των οικογενειών και των σχολείων εξαρτάται από τη δημιουργία μιας κοινής γλώσσας για να συζητήσουν τους ρόλους των οικογενειών και των σχολείων και τη διαμόρφωση της σχέσης μέσα από το διάλογο σχετικά με τα δικαιώματα, τις ευθύνες και τους διαθέσιμους πόρους (Dearing et al., 2008. Hamre & Pianta, 2007. Pomerantz et al., 2007. Pianta & Cox, 1999). Ενώ η σχέση οικογένειας-σχολείου είναι κρίσιμη σε οποιοδήποτε στάδιο της εκπαίδευσης του παιδιού, καθίσταται συνήθως πιο σημαντική κατά τη διάρκεια της μετάβασης στο δημοτικό σχολείο. Οι προτάσεις για την αποκατάσταση συνδέσεων και σχέσεων πρέπει να γίνουν εύκολα προσβάσιμες σε κοινότητες και να περιλαμβάνουν μελλοντική έρευνα για τη δημιουργία σχέσεων με διαφορετικές οικογένειες.

Κρίνεται σκόπιμο να γίνει κατανοητή η σημασία της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο και οι απόψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών. Είναι σαφές ότι πρέπει να χτιστεί επικοινωνία και σχέση ανάμεσα στα παιδιά, τους δασκάλους και τους γονείς (Moss, 2008). Ωστόσο, η έρευνα δεν είναι επαρκής ώστε να καθορίσει τον τρόπο εφαρμογής αυτών των σχέσεων, ειδικά μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων. Και οι δύο, εκπαιδευτικοί και γονείς, πρέπει να κατανοήσουν τις θέσεις τους κατά τη μετάβαση των παιδιών, αλλά και να καταλάβουν ο ένας τη θέση των άλλων. Πώς θα μπορούσαν οι γονείς και οι δάσκαλοι να δείχνουν κατανόηση σχετικά με τις αντικρουόμενες απόψεις και τις προσδοκίες τους σχετικά με το νηπιαγωγείο;

Σύμφωνα με έρευνες, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τις απόψεις τους για τη σημασία της κοινωνικής ανάπτυξης σε σχέση με τα ακαδημαϊκά προσόντα, αλλά τι γίνεται με την αντικρουόμενη άποψη των εθνικών πολιτικών, που ενθαρρύνουν υψηλότερες ακαδημαϊκές απαιτήσεις των μαθητών; Πόσο συχνά πρέπει οι εκπαιδευτικοί να βάλουν στην άκρη την προσωπική τους φιλοσοφία διδασκαλίας, για να φιλοξενηθεί η φιλοσοφία του σχολείου;

Οι Wesley & Buysse (2003), αφήνουν το μήνυμά τους στους νομοθέτες και τους φορείς εγχάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, το οποίο είναι να περάσουν κάποιο πραγματικό χρόνο με πραγματικά παιδιά σε πραγματικό σχολείο. Τέλος, υπάρχει, επίσης, η ανάγκη για μακροχρόνιες μελέτες για την κατανόηση της ανάπτυξης του παιδιού στο πλαίσιο της οικογένειας, του σχολείου και της κοινότητας (Penn, 2005).

2.2. Η ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΑΠΟ ΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

2.2.1. Εισαγωγή

Η μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο απασχολεί πολλές χώρες του κόσμου, διότι παίζει μεσολαβητικό ρόλο στην ομαλή ένταξη και προσαρμογή του παιδιού, με στόχο την εναρμόνιση του περάσματος από την προσχολική στη σχολική ζωή και τη μείωση των σχολικών καθυστερήσεων. Παρουσιάζονται σημαντικές δυσκολίες σε αρκετά παιδιά, με αποτέλεσμα η μετάβαση στο δημοτικό σχολείο να αποτελεί νευραλγικό σημείο στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Έχουν επισημανθεί οι αρχές που πρέπει να ακολουθούνται για το ξεπέραςμα των δυσκολιών, οι οποίες παρατηρούνται στη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Οι αρχές αυτές είναι α) η αρχή της ατομικότητας και της διαφοροποίησης, β) η αρχή της ελεύθερης επιλογής, γ) η αρχή της συνεργατικότητας και δ) η αρχή της συνέχειας (Κιτσαράς, 1988).

Η αρχή της συνεργατικότητας περιλαμβάνει τη συνεργασία νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου, τη συνεργασία νηπιαγωγείου με τους γονείς και τη συνεργασία με άλλους φορείς κοινωνικοποίησης (Κιτσαράς, 1988). Στη χώρα μας, οι συνεργασίες αυτές είναι σπάνιες. Ακόμα και σε περιπτώσεις συστέγασης νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου, οι εκπαιδευτικοί παραδέχονται την έλλειψη συνεργασίας (Βруниώτη, 1999).

Η αρχή της συνέχειας περιλαμβάνει το προσωπικό και οργανικό και το διδακτικό και μεθοδολογικό επίπεδο, με τη μορφή των εξής διαστάσεων:

- Η οριζόντια διάσταση, η οποία αναφέρεται στη συμφωνία της οικογένειας με το νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο ως προς τις αξίες, τους κανόνες και την αγωγή που προσφέρουν στα παιδιά και καθορίζουν τη συμπεριφορά και τη διαμόρφωση του χαρακτήρα και της ταυτότητάς τους, έχοντας ως δεδομένο ότι οι κοινωνικές και νοητικές δεξιότητες και ικανότητες του ανθρώπου αναπτύσσονται κατά τα πρώτα χρόνια της σχολικής του ζωής (Μπέκα, 2008. Μπαγάκης και συν., 2006. Τοκμακίδου, 2005. Κιτσαράς, 2001).

- Η κάθετη διάσταση, η οποία χαρακτηρίζει το βαθμό συμφωνίας ανάμεσα στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο, σχετικά με την αναμενόμενη συμπεριφορά το παιδιού.
- Η διδακτική-μεθοδολογική διάσταση, η οποία εξετάζει την προσέγγιση των δύο εκπαιδευτικών βαθμίδων αναφορικά με τους κανόνες διδασκαλίας και μάθησης και τον τρόπο με τον οποίο εκτελείται η εκπαιδευτική διαδικασία (Κιτσαράς, 2001) αφού η παιγνιώδης ενασχόληση στο νηπιαγωγείο αλλάζει στο δημοτικό σχολείο και γίνεται αυστηρά προγραμματισμένη με αναμενόμενες επιδόσεις (Μπαγάκης και συν., 2006).

Η τήρηση των αρχών της συνέχειας είναι προϋπόθεση της ομαλής ανάπτυξης του νηπίου. Το νήπιο δέχεται την επίδραση της οικογένειας, της παράλληλης εκπαίδευσης και της συστηματικής αγωγής. Αυτοί οι παράγοντες επηρεάζουν την ψυχολογία και τη συμπεριφορά του, συμβάλλουν στη διανοητική ανάπτυξη και στη διάπλαση του χαρακτήρα του και διαμορφώνουν την προσωπικότητά του (Brooker, 2016. Κιτσαράς, 1988).

Στο άρθρο της Fabian (2004) γίνεται αναφορά στην ασυνέχεια, που δημιουργείται κατά τη μετάβαση των παιδιών από τη μία φάση στην άλλη, ως αποτέλεσμα της διαφορετικής φιλοσοφίας και δομής του εκπαιδευτικού συστήματος στα διάφορα επίπεδα, σε συνδυασμό με τον τρόπο που οι μαθητές βιώνουν αυτές τις διαφορές στο Ηνωμένο Βασίλειο.

Στα πρώτα σχολικά χρόνια αναπτύσσονται βασικές ικανότητες, σχετικές με τις κοινωνικές και νοητικές δεξιότητες, για την επιτυχία των παιδιών στο σχολείο. Στο δημοτικό σχολείο αλλάζει και το περιβάλλον σε σχέση με το νηπιαγωγείο. Τα νηπιαγωγεία προωθούν την υποστήριξη των παιδιών και των οικογενειών τους, αναγνωρίζοντας τις αναπτυξιακές διαφορές ανάμεσα στα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Η εισαγωγή στο δημοτικό σχολείο είναι σημείο αλλαγής και μετάβασης για τις οικογένειες, τα παιδιά αλλά και τους εκπαιδευτικούς. Οι δραστηριότητες μετάβασης προσπαθούν να γεφυρώσουν αυτές τις διαφορές (Pianta & Cox, 2002).

Τα στοιχεία που πρέπει να μελετηθούν για το ζήτημα της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο είναι πολλά και αφορούν σε διαφορετικές ομάδες ατόμων. Πιο συγκεκριμένα, αφορούν στους μαθητές, στους γονείς, στους εκπαιδευτικούς και των δύο βαθμίδων και στην ευρύτερη κοινότητα. Οι σχέσεις που αναπτύσσονται στις παραπάνω ομάδες είναι πολλές και δέχονται επιδράσεις από εξωτερικούς παράγοντες:

- Τα αναλυτικά προγράμματα του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου
- Οι διαφορετικές προσδοκίες που δημιουργούνται σε παιδιά, γονείς και εκπαιδευτικούς, ανάλογα με το σχολικό κλίμα και τις απαιτήσεις των αναλυτικών προγραμμάτων.
- Το περιβάλλον της τάξης και η σχέση που έχει με τη ζωή των παιδιών και την εκπαιδευτική διαδικασία.
- Οι δυνατότητες που υπάρχουν για την ανάπτυξη συνεργασίας ανάμεσα σε παιδιά, νηπιαγωγούς και γονείς και όλων αυτών με το περιβάλλον του σχολείου και της κοινότητας (Μπαγάκης και συν., 2006).

Η θεωρία των κοινωνικών αναπαραστάσεων εκφράζει τις εικόνες μιας κοινωνικής κατηγορίας πάνω σε ζητήματα, που την αφορούν, οι οποίες είναι κοινά διαμορφωμένες για τα μέλη της κατηγορίας αυτής (Γουργιώτου, 2014).

Στην Ελλάδα, διεξήχθη πιλοτική έρευνα, με σκοπό να μελετηθούν οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των νηπιαγωγών, δασκάλων και γονέων για τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο (Γουργιώτου, 2014). Βασικός σκοπός της έρευνας ήταν ο εντοπισμός και η διερεύνηση των κοινωνικών αναπαραστάσεων των εκπαιδευτικών και των γονέων, πάνω στις οποίες βασίζονται οι παιδαγωγικές αντιλήψεις και οι πρακτικές τους για το ζήτημα της μετάβασης των μικρών παιδιών στο δημοτικό σχολείο. Ως επιμέρους στόχοι τέθηκαν η διερεύνηση των κοινωνικών αναπαραστάσεων για το νηπιαγωγείο, το δημοτικό, τη μετάβαση των νηπίων και η διερεύνηση ύπαρξης σχέσεων ανάμεσα στις αναπαραστάσεις των ερωτώμενων και στα προσωπικά τους στοιχεία (Γουργιώτου, 2014).

Στην πιλοτική αυτή έρευνα έλαβαν μέρος 201 άτομα. Από αυτούς, οι 87 ήταν εκπαιδευτικοί και οι 114 ήταν γονείς. Οι νηπιαγωγοί εκφράστηκαν υπέρ της ολόπλευρης

ανάπτυξης των νηπίων, της καλλιέργειας γνώσεων και δεξιοτήτων και της προετοιμασίας των παιδιών για τη μετάβασή τους στο δημοτικό σχολείο (Μπέση, 2011). Αντίστοιχα, οι δάσκαλοι θεωρούν, ότι ο ρόλος του νηπιαγωγείου είναι πρώτιστα η κοινωνικοποίηση του παιδιού, και έπειτα η προετοιμασία των παιδιών για το δημοτικό σχολείο. Επίσης οι γονείς υποστηρίζουν πως ο ρόλος του νηπιαγωγείου είναι η κοινωνικοποίηση τους παιδιού και η διαμόρφωση του χαρακτήρα του (Μπέση, 2011), ενώ αρκετοί θεωρούν, ότι είναι η προετοιμασία του για το δημοτικό σχολείο. Με αυτές τις απόψεις συμφωνεί και η πλειοψηφία των γονέων παιδιών με ειδικές ανάγκες (Γουργιώτου, 2014).

Ως προς τις αναπαραστάσεις του δημοτικού σχολείου, οι νηπιαγωγοί παρουσίασαν ως κύριο σκοπό του δημοτικού σχολείου τη μετάδοση βασικών γνώσεων, ενώ οι δάσκαλοι δήλωσαν ότι ο ρόλος του δημοτικού σχολείου είναι η απόκτηση των βασικών γνώσεων και η κοινωνικοποίηση του παιδιού. Οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής εξέφρασαν διαφοροποίηση για τον ρόλο τους, αφού έχουν διαφορετικούς διδακτικούς στόχους από τους δασκάλους γενικής αγωγής και δε βλέπουν ανατροφοδότηση από τα αποτελέσματα της δουλειάς τους. Γενικά, η πλειοψηφία του δείγματος εξέφρασε τη δυσαρέσκειά του για την έλλειψη συνεργασίας νηπιαγωγών και δασκάλων. Για την πλειοψηφία των γονέων ο ρόλος του δημοτικού σχολείου είναι ξεκάθαρα μαθησιακός (Γουργιώτου, 2014).

Στην έρευνα αυτή, οι νηπιαγωγοί ερμηνεύουν την έννοια της μετάβασης μέσα από την προετοιμασία των παιδιών για το δημοτικό σχολείο με την εκμάθηση γνώσεων σχετικών με τη γλώσσα και τους αριθμούς (Lerkkanen et al., 2004). Πιστεύουν δε ότι η διαδικασία της μετάβασης ξεκινάει με τη φοίτηση του παιδιού στην υποχρεωτική τάξη του νηπιαγωγείου. Αξιοσημείωτο είναι ότι αν και δεν είχαν λάβει καμία επιμόρφωση σχετικά με το ζήτημα της ομαλής μετάβασης ούτε είχαν συμμετάσχει σε πρόγραμμα μετάβασης, ευκαιριακά υιοθετούσαν πρακτικές μετάβασης (Γουργιώτου, 2014).

Οι δάσκαλοι θεωρούν, ότι η μεταβατική περίοδος ξεκινά με την είσοδο του παιδιού στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου και φτάνει έως τα Χριστούγεννα. Πιστεύουν ότι η πλειοψηφία των παιδιών επιτυγχάνουν να έχουν μια ομαλή μετάβαση στο δημοτικό σχολείο. Ως σημαντικότερες δεξιότητες σχολικής ετοιμότητας αναφέρουν την ικανότητα του παιδιού για συνεργασία και συνύπαρξη μέσα στο σχολείο. Σε σχέση

με τα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, αναγνωρίζουν ότι δυσκολεύονται κατά τη μετάβασή τους στο δημοτικό σχολείο, αλλά δεν απαιτούνται διαφορετικές διδακτικές παρεμβάσεις, ούτε και διαφορετικές πρακτικές μετάβασης (Γουργιώτου, 2014).

Οι περισσότεροι γονείς δεν είχαν την ευκαιρία να επισκεφθούν άλλα δημοτικά σχολεία πριν την εγγραφή των παιδιών τους (Cook et al., 2017). Αντίθετα, τους προσφέρθηκε η δυνατότητα συζήτησης με άλλους γονείς γύρω από τις εμπειρίες, που είχαν κατά τη διάρκεια της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Τέλος καταθέτουν ότι η συνεργασία μεταξύ νηπιαγωγών ή δασκάλων και γονέων δε γίνεται για την από κοινού αντιμετώπιση προβλημάτων, αλλά κυρίως για την ενημέρωση σχετικά με την πρόοδο του παιδιού (Γουργιώτου, 2014).

2.2.2. Διασύνδεση σχολείου-οικογένειας

Η προσπάθεια σύνδεσης των χώρων κοινωνικοποίησης του παιδιού αύξησε το ενδιαφέρον για τη συμμετοχή των γονιών στην παιδαγωγική εργασία του νηπιαγωγείου. Τα παιδιά ηλικίας τριών έως έξι ετών μεγαλώνουν σε χώρους κοινωνικοποίησης, που είναι απομονωμένοι μεταξύ τους. Είναι αναγκασμένα να μεγαλώνουν και να προσαρμόζονται σε χώρους με διαφορετική οργάνωση και κανόνες (οικογένεια, νηπιαγωγείο). Η προσαρμογή στους διαφορετικούς χώρους κοινωνικοποίησης πρέπει να επιτυγχάνεται από τα περισσότερα παιδιά σε μια πρώιμη χρονική στιγμή, ήδη με τη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο (Πανταζής, 1991).

Σύμφωνα με διάφορες έρευνες, τα παιδιά μεγαλώνουν υπό την επίδραση διαφορετικών προσανατολισμών και προτύπων σε σχέση με την αγωγή συμπεριφοράς, τις αξίες και τη διαμόρφωση συναισθηματικών σχέσεων. Για να περιοριστούν τα εμπόδια μάθησης, που είναι το αποτέλεσμα των αντιφατικών βιωμάτων ανάμεσα στην οικογένεια και το νηπιαγωγείο, αναπτύχθηκαν νέα μοντέλα προσχολικής αγωγής, που στοχεύουν στην άρση της απομόνωσης των κοινωνικών χώρων και τη διασύνδεση των εμπειριών, που αποκτούν τα παιδιά στην οικογένεια και το νηπιαγωγείο (Μπαγάκης και συν., 2006). Η συνεργασία ανάμεσα σε νηπιαγωγούς και γονείς αποτελεί τον συνδετικό κρίκο

ανάμεσα στους δύο χώρους κοινωνικοποίησης (οικογένεια-νηπιαγωγείο) (Παπαπροκοπίου, 2012. Σακελλαρίου, 2008. Dearing et al., 2008. Pomerantz et al., 2007. McIntyre, Eckert, Fiese, DiGennaro, & Wildenger, 2007. Ε.Α.Δ.Α.Π., 2004, 2003. Bohan-Baker & Little, 2002. Defur, Todd-Allen, & Getzel, 2001. Pianta et al., 2001. Πανταζής, 1991).

Η συνεργασία γονιών και εκπαιδευτικών είναι δύσκολο να επιτευχθεί, αφού συνήθως χαρακτηρίζεται ως σχέση ανασφάλειας, που πηγάζει από τις διαφορετικές εμπειρίες, προσδοκίες και ενδιαφέροντα των μελών της. Κατά την παράδοση και παραλαβή του παιδιού στο νηπιαγωγείο δίνονται ευκαιρίες επικοινωνίας. Λανθασμένες, όμως, εκτιμήσεις και από τις δύο πλευρές μπορούν να οδηγήσουν σε παρεξηγήσεις. Η συνεργασία προϋποθέτει θεμελίωση αξιόπιστης σχέσης ανάμεσά τους μέσα από διαδικασίες συστηματικής επικοινωνίας (Σακελλαρίου, 2008). Είναι φυσικά επιθυμητό και επιτακτική ανάγκη, να γίνεται σαφές ποιες είναι οι προσδοκίες των γονιών από τους νηπιαγωγούς και των νηπιαγωγών από τους γονείς (Πανταζής, 1991).

Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου ανάπτυξης, η σύνθεση των κοινωνικών δικτύων των παιδιών αρχίζει να αλλάζει και από εκεί που τα παιδιά αλληλεπιδρούν κυρίως με τους ενήλικες, προχωρούν σε δίκτυα συνομηλίκων, αλληλεπιδρούν δηλαδή κυρίως με τα άλλα παιδιά. Οι νέες απαιτήσεις του σχολείου είναι κυρίως επικεντρωμένες στις ακαδημαϊκές και στις κοινωνικο-συναισθηματικές ικανότητες. Η ικανότητα αυτή μπορεί να μην είναι το μόνο μετρήσιμο αποτέλεσμα μιας επιτυχούς μετάβασης. Η ποιότητα των σχέσεων των γονέων με το δάσκαλο και το προσωπικό του σχολείου και οι ιδέες του παιδιού για την εκπαίδευση μπορεί να είναι ένας εξίσου έγκυρος δείκτης των αποτελεσμάτων της μετάβασης (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Η σχέση της οικογένειας με το σχολείο επηρεάζει το πόσο καλά το παιδί προσαρμόζεται στο σχολείο και πόσο το παιδί οφελείται από το σχολείο (Σακελλαρίου, 2008. Pianta & Cox, 1999).

Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί βιώνουν αντικρουόμενες απόψεις. Μία από τις ισχυρότερες διαφωνίες, είναι το αν το νηπιαγωγείο θεωρείται ως ένα μέρος για να αποκτήσει το παιδί ακαδημαϊκές δεξιότητες ή ένα μέρος για να αποκτήσει κοινωνικές δεξιότητες (Cook & Coley, 2017. Maxwell & Eller, 1994). Οι δραστηριότητες της μετάβασης βοηθούν στην κατανόηση των αντιλήψεων και των προσδοκιών των

εκπαιδευτικών και των γονέων. Η πλειοψηφία των δασκάλων και των γονέων αξιολογούν την ικανότητα του παιδιού να καθίσει ακίνητο και να δώσει προσοχή στην τάξη, ως αναγκαία ή πολύ σημαντική για τη σχολική ετοιμότητα (Dockett & Perry, 2004b. Lin et al., 2003). Οι περισσότεροι γονείς πιστεύουν ότι τα παιδιά όταν είναι στο νηπιαγωγείο, θα πρέπει να είναι σε θέση να μετρούν μέχρι το είκοσι ή και παραπάνω, να γνωρίζουν το αλφάβητο, και να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν τα μολύβια και τα πινέλα. Στην πραγματικότητα, η πλειονότητα των παιδιών ηλικίας 4 και 5 ετών ξεκινούν το σχολείο έτοιμα να μάθουν και τα σχολεία πρέπει να ανταποκρίνονται στο επίπεδο ετοιμότητας κάθε παιδιού, αντί τα παιδιά να είναι υπεύθυνα να ακολουθήσουν τις απαιτήσεις του σχολείου (Seefeldt & Wasik, 2002).

Το θεμέλιο για τις καλές σχέσεις γονέων και εκπαιδευτικών είναι η συχνή και η ανοιχτή επικοινωνία, ο αμοιβαίος σεβασμός και η σαφής κατανόηση του τι είναι καλύτερο για κάθε παιδί (Minke & Anderson, 2005. Blue-Banning et al., 2004. National Association for the Education of Young Children, 1999).

Οι πιο σημαντικές πτυχές της μεταβατικής διαδικασίας είναι οι σχέσεις μεταξύ παιδιού και δασκάλου, γονέων και δασκάλου, παιδιού και συνομηλίκων και παιδιού με γονέα (LoCasale-Crouch et al., 2008. Pianta & Kraft-Sayre, 2003. Pellegrini & Bartini, 2000. Pellegrini & Long, 2002. Hughes & MacNaughton, 2000, 1999. Kasting, 1994). Το να χτίζονται συνεργασίες οικογένειας-σχολείου θεωρείται ως ο βασικός τρόπος για να υποστηρίζονται τα θετικά αποτελέσματα της μετάβασης. Σε πολλές μελέτες, η συνεργασία οικογένειας-σχολείου ενισχύει την εκπαιδευτική εμπειρία των παιδιών (Sheridan, Bovaird, Glover, Garbacz, & Witte, 2012. Kuperminc et al., 2008. Seitsinger et al., 2008. Sheridan, Clarke, Knoche, & Pope Edwards, 2006. Konzal, 2001. Rimm-Kaufman & Pianta, 1999. Vickers & Minke, 1995. Gelfer, 1991) και προάγει την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων τους (Pirchio, Tritrini, Passiatore, & Taeschner, 2013. Serpell & Mashburn, 2012. Iruka, Winn, Kingsley, & Orthodoxou, 2011. Anderson & Minke, 2007).

Οι οικογένειες και τα σχολεία μοιράζονται την ευθύνη για την ανάπτυξη του παιδιού και θεωρούνται ισότιμοι συνεργάτες στην εκπαίδευση των παιδιών. Το National Education Goal Eight στην Αμερική, δηλώνει πως κάθε σχολείο θα προωθήσει

συνεργασίες, που αυξάνουν τη συμμετοχή του γονέα στην διευκόλυνση της κοινωνικής, συναισθηματικής και ακαδημαϊκής ανάπτυξης των παιδιών. Αυτό δείχνει την αναγνώριση ότι οι οικογένειες και τα σχολεία είναι απαραίτητα στοιχεία για την προώθηση της ανάπτυξης και των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων στα παιδιά (Pianta & Cox, 1999). Όταν οι γονείς, οι κηδεμόνες και τα σχολεία συνεργάζονται και μοιράζονται μια κοινή αντίληψη σχετικά με τη μετάβαση, από κοινού μπορούν να προγραμματίσουν μια αποτελεσματική και θετική εμπειρία για τα παιδιά, που εισέρχονται στο σχολείο (Beck, 2010. Egbert & Salsbury, 2009. Vermont State Department of Education, 2000. U.S. Department of Education, 1995).

Η επικοινωνία είναι το βασικό συστατικό στις σχέσεις γονέων-εκπαιδευτικών. Είναι το θεμέλιο για την οικοδόμηση της εμπιστοσύνης μεταξύ των οικογενειών και των σχολείων. Η οικογένεια και οι δάσκαλοι μαθαίνουν τους στόχους και τις προσδοκίες ο ένας του άλλου και των παιδιών. Γίνονται πηγή υποστήριξης ο ένας για τον άλλον. Οι γονείς θα έχουν τη γνώση για το τι μαθαίνουν τα παιδιά στο σχολείο και πώς μπορούν να συνεχίσουν τη μάθηση των παιδιών στο σπίτι. Οι εκπαιδευτικοί θα έχουν πρόσβαση στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες των παιδιών και θέλουν να ξέρουν πώς τα παιδιά μαθαίνουν (Sheridan et al., 2012. Σακελλαρίου, 2008. Konzal, 2001. Rimm-Kaufman & Pianta, 1999. Maxwell & Eller, 1994. Studer, 1993. Gelfer & Perkins, 1992. Gelfer, 1991).

Η επικοινωνία ενισχύεται όταν οι γονείς και οι δάσκαλοι είναι ενήμεροι για τις αξίες τους, τις απόψεις που έχει και ο άλλος, τις αντιλήψεις τους για τα παιδιά και τις αξίες που αποδίδουν στην εκπαίδευση (Lawrence-Lightfoot, 2003. Swick & Broadway, 1997). Το σχολείο, οι οικογένειες και οι κοινότητες είναι όλοι συνυπεύθυνοι για την ανάπτυξη των παιδιών. Συμβάλλουν στην πολιτική της εκπαίδευσης των παιδιών με τον προσδιορισμό των στόχων, τα προβλήματα και τις λύσεις, για να δημιουργηθούν πιο επιτυχημένες συνεργασίες προς όφελος περισσότερων παιδιών. Οι γονείς και οι δάσκαλοι πρέπει να επικοινωνούν τις διαφορές τους στους στόχους και στις προσδοκίες, που έχουν για το σχολείο και τα παιδιά, για να τα βοηθήσουν να μεταβούν με επιτυχία (Beck, 2010. Booth & Dunn, 1996. National Data Resource Center, 1995).

Ωστόσο, η σύγκρουση είναι μία φυσική διάσταση της επικοινωνίας. Χωρίς την επίλυση της σύγκρουσης, θα υπάρξει μια διακοπή στην επικοινωνία, η οποία θα οδηγήσει σε έλλειψη ενσυναίσθησης, έλλειψη σεβασμού για τον ρόλο και την οπτική των άλλων, καθώς επίσης και μια ανισορροπία ως προς τη γνώση, την εξουσία και τη δύναμη (Lawrence-Lightfoot, 2003).

Ο καθορισμός ενός προβλήματος σημαδεύει το πλαίσιο και κατά συνέπεια και τα όρια του συστήματος που αντιμετωπίζουμε. Το πρόβλημα που χρειάζεται διάγνωση και αντιμετώπιση, καθώς και η συμμετοχή μελών στο σύστημα του προβλήματος προσδιορίζονται από τα άτομα που βρίσκονται σε συνεχή επικοινωνία σχετικά με το πρόβλημα (Anderson et al., 1986). Η άποψη αυτή αποδεικνύεται ιδιαίτερα βοηθητική, καθώς απορρίπτει το παράδειγμα του σωστού-λάθους και το αντικαθιστά με την πιθανότητα για διαφωνίες στην επικοινωνία. Με αυτόν τον τρόπο, νομιμοποιούνται όλες οι διαφορετικές απόψεις της πραγματικότητας, που μπορούμε να τις διερευνήσουμε με τα ενδιαφερόμενα μέλη του συστήματος. Στη διεργασία, λοιπόν, για την επίλυση του προβλήματος συμμετέχουν όλοι όσοι έχουν μία άποψη για το πρόβλημα (Dowling & Osborne, 2001).

Η οικογένεια και το σχολείο αντιλαμβάνονται τα πιθανά προβλήματα εκπαιδευτικής φύσεως ποικιλοτρόπως (Dowling & Osborne, 2001):

1. Η οικογένεια θεωρεί πως το πρόβλημα ξεκινά από το σχολείο, το οποίο ευθύνεται για την εμφάνιση ή την επίλυσή του. Η ένταση του προβλήματος κυμαίνεται ανάλογα με το ενδιαφέρον που δείχνει το σχολείο για τη χαμηλή επίδοση το παιδιού, την απουσία συγκέντρωσης και πιθανόν την ύπαρξη προβλημάτων στη συμπεριφορά του.
2. Το πρόβλημα του παιδιού εκδηλώνεται στο σχολείο, αλλά το σχολείο αποδίδει εξ ολοκλήρου την ευθύνη στην οικογένεια, συνδέοντάς το με κάποια αναπτυξιακή οικογενειακή κρίση, όπως είναι για παράδειγμα ο χωρισμός, το διαζύγιο, η γέννηση νέου μωρού, η μετακόμιση κ.α. Το πρόβλημα απομακρύνεται από το σχολικό πλαίσιο και δημιουργείται ένα χάσμα με την οικογένεια, αποκλείοντας κάθε κοινή προσπάθεια επίλυσής του. Συχνά οι γονείς ξαναζούν ανεπίλυτα συναισθήματα από τις δικές τους μέρες στο σχολείο, ή φοβούνται πως θα

- υποστούν κριτική για πιθανές ανεπάρκειές τους στο μέγλωμα των παιδιών τους. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί πιθανό να φοβούνται, πως θα κατηγορηθούν για αποτυχίες στα παιδιά. Έτσι οδηγούνται σε διακοπή της μεταξύ τους επικοινωνίας.
3. Το σχολείο και η οικογένεια αναγνωρίζουν πως υπάρχει πρόβλημα στο παιδί και συνεργάζονται για να αποφασίσουν από κοινού για την αντιμετώπισή του. Δίνεται έμφαση στη διάγνωση του προβλήματος και αναζητείται βοήθεια από «ειδικό».

Τις περισσότερες φορές, οι πιθανές διαφορές ως προς την εκτίμηση του προβλήματος μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου ελαχιστοποιούνται ή δεν αναζητούνται καθόλου. Αυτό που τονίζεται είναι το τι «είναι» το παιδί, σε αντίθεση με το τι «κάνει». Εκπαιδευτικοί και γονείς χρησιμοποιούν ασαφείς προσδιορισμούς, όπως καταθλιπτικό, δυστυχισμένο, αποσυρμένο παιδί. Οι συγκεκριμένοι χαρακτηρισμοί είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικοί, για να αποφύγει κανείς τη διεύρυνση της συμπεριφοράς-προβλήματος σε ένα πλαίσιο αλληλεπίδρασης (Dowling & Osborne, 2001).

Ο όρος «γονεϊκή εμπλοκή», ο οποίος εμφανίζεται συστηματικά από τις αρχές της δεκαετίας του '80 στη σχετική βιβλιογραφία, είναι μάλλον ασαφής, αφού οι διάφοροι ερευνητές τον χρησιμοποιούν εννοώντας ο καθένας διαφορετικά πράγματα και περιγράφοντας ένα μέρος ή μια διάσταση της γονεϊκής εμπλοκής (Πετρογιάννης, 2012). Σε γενικές γραμμές, ο όρος χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορών και πρακτικών των γονέων στο σπίτι και σε εκπαιδευτικά πλαίσια, όπως στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο, οι οποίες έχουν στόχο να ενισχύσουν τη μάθηση των παιδιών (Greenwood & Hickman, 1991). Η Joyce Epstein και άλλοι ερευνητές σημειώνουν ότι η γονεϊκή εμπλοκή χαρακτηρίζεται από την ποσότητα και την ποιότητα της επικοινωνίας, της αμοιβαίας υποστήριξης, της αμοιβαιότητας, και της συνεργατικής λήψης αποφάσεων μεταξύ των οικογενειών και των σχολείων (Barnard, 2004. Hill & Craft, 2003. Rimm-Kaufman et al., 2003. Fan, & Chen, 2001. Kohl, Lengua, & McMahon, 2000. Izzo, Weissberg, Kasprow, & Fendrich, 1999). Αν και η γονεϊκή εμπλοκή είναι τελικά μια πολυσύνθετη έννοια, που απαιτεί την ευρύτερη κατανόησή της (Μπόνια, Μπούζος, & Κοσσυβάκη, 2007. Bempechat, 1998), οι περισσότερες έρευνες που έχουν διεξαχθεί με θέμα τη γονεϊκή εμπλοκή κατά την

προσχολική περίοδο και τη φάση μετάβασης των μικρών παιδιών στο δημοτικό σχολείο έχουν εστιάσει το ενδιαφέρον τους στην επαφή γονέων-σχολείου (Kuperminc, et al., 2008. Marschall, 2006. Duch, 2005. Izzo et al., 1999). Ιδιαίτερα για τα παιδιά δημοτικού σχολείου, οι διαστάσεις ή τα στοιχεία αυτής της εμπλοκής φαίνεται να εντοπίζονται είτε στο πλαίσιο του σπιτιού, είτε στο πλαίσιο του σχολείου. Έτσι, η εποπτεία στις καθημερινές δραστηριότητες των παιδιών (Fantuzzo et al., 2004. Keith, Reimers, Fehrmann, Pottebaum, & Aubey, 1986), η βοήθεια που προσφέρουν οι γονείς στη διεκπεραίωση των εργασιών που φέρνουν τα παιδιά στο σπίτι (Patall, Cooper, & Robinson, 2008. Magnuson, 2007. Bailey, Silvern, Brabham, & Ross, 2004. Cooper, Lindsay, & Nye, 2000) και οι πρακτικές που εφαρμόζουν οι γονείς για να βοηθήσουν τα παιδιά τους να αναπτύξουν κίνητρα για μάθηση και θετική στάση απέναντι στο σχολείο (Dearing et al., 2008. Gonzalez-DeHass et al., 2005. Keith et al., 1986), φαίνεται να είναι διαστάσεις της γονεϊκής εμπλοκής στο πλαίσιο του σπιτιού. Από την άλλη, η επικοινωνία γονέων-εκπαιδευτικών, η συμμετοχή των γονέων σε σχολικές εκδηλώσεις (Sohn & Wang, 2006. Νόβα- Καλτσούνη, 2004. Stevenson & Baker, 1987) ή και στη διαχείριση του σχολείου μέσω του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων (Garcia Coll et al., 2002), είναι στοιχεία της γονεϊκής εμπλοκής στο σχολείο (Catsambis, 1998). Το είδος, πάντως, της γονεϊκής εμπλοκής, που φαίνεται να επιδρά περισσότερο στη σχολική επίδοση των μαθητών, σχετίζεται με τη φυσική παρουσία του γονέα στο σχολείο και την εμπλοκή του σε σχολικές δραστηριότητες.

Στην Ελλάδα, όπως επισημαίνεται και αλλού (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2006. 2005. Παπαγιαννίδου, 2000), αν και δεν υπάρχουν σχετικές έρευνες, η εμπειρία έχει δείξει ότι η συνεργασία σχολείου-οικογένειας παίρνει περισσότερο τη μορφή τυπικών σχέσεων στο πλαίσιο συγκεκριμένων υποχρεώσεων, όπως είναι η συμμετοχή γονιών σε σχολικές εκδηλώσεις ή η ενημέρωση των γονέων για την πρόοδο των παιδιών τους. Σε γενικές γραμμές πάντως, η σχετική μακρόχρονη έρευνα στο εξωτερικό (Shuang Ji & Koblinsky, 2009. Harris & Goodall, 2008. Seitsinger et al., 2008. Duch, 2005. Englund, et al., 2004. Henderson & Mapp, 2002. Epstein, 1992) έδειξε μια θετική συνάφεια μεταξύ γονεϊκής εμπλοκής και των επιδόσεων των παιδιών, ιδιαίτερα κατά τα πρώτα χρόνια φοίτησής τους στο σχολείο. Το εύρημα αυτό φαίνεται να ισχύει ακόμα και μετά τον

έλεγχου των ικανοτήτων των παιδιών και του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου της οικογένειας (Epstein, 2001). Τα οφέλη βέβαια, αν και αφορούν πρωτίστως τους μαθητές ανεξαρτήτως ηλικίας, κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου ή πολιτισμικού περιβάλλοντος (Wong & Hughes, 2006. Σακελλαρίου, 2006. Jeynes, 2005. McNeal, 2001. Diamond, 2000) αφορούν και τους ίδιους τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, αλλά και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Μπρούζος, 1998). Από θεωρητικής πλευράς, και ειδικά σε σχέση με τη γονεϊκή εμπλοκή κατά τη σχολική ηλικία, η Joyce Epstein (2001) έχει αναπτύξει ένα ερμηνευτικό οικοσυστημικό μοντέλο το οποίο εστιάζεται στη σχέση τριών βασικών και μερικά αλληλοεπικαλυπτόμενων και αλληλεξαρτώμενων πλαισίων επιρροής, όπου ζει και μεγαλώνει το παιδί, δηλαδή την οικογένεια, το σχολείο, και την κοινότητα. Κατά συνέπεια, δεν υπάρχει ένα μοτίβο γονεϊκής εμπλοκής, αλλά συναντούμε διάφορες μορφές, ποικίλους τρόπους εμπλοκής των γονέων στις μαθησιακές διεργασίες, που ανάλογα με τις πρακτικές που υιοθετούνται, διευκολύνουν, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, τη συνέχεια της μαθησιακής διαδικασίας από το ένα πλαίσιο στο άλλο και κατ' επέκταση, τη μακροπρόθεσμη ακαδημαϊκή επιτυχία (Πετρογιάννης, 2012).

Όπως αναφέρει η Αλευριάδου κ.ά. (2008), ο Tomlinson (1991) διακρίνει τους ακόλουθους τύπους επικοινωνίας των γονιών με το σχολείο:

- Ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ σχολείου – οικογένειας μέσω επιστολών, σημειωμάτων, αναφορών και επισκέψεων
- Προσωπική συμμετοχή των γονιών σε δραστηριότητες εκπαιδευτικής φύσης (στην τάξη ή στο σπίτι)
- Άτυπη συμμετοχή των γονιών στις δραστηριότητες του συνδέσμου γονέων
- Επίσημη συμμετοχή των γονιών στη διοίκηση του σχολείου, ως εκλεγμένων μελών.

Επίσης, σύμφωνα με τη Μυλωνάκου-Κεκέ (2006) η επικοινωνία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας μπορεί να πάρει πολλές και διαφορετικές μορφές και συμπεριλαμβάνει:

- Την υποστήριξη των παιδιών στη σχολική εργασία
- Τις συναντήσεις γονέων και εκπαιδευτικών με στόχο την αμοιβαία πληροφόρηση

- Τη συμμετοχή μελών της οικογένειας για τη δημιουργία μιας «εφημερίδας» για την οικογένεια
- Τη συμμετοχή των γονέων σε πρωτοβουλίες ή ομάδες εθελοντισμού
- Την ενεργό εμπλοκή των γονέων στις δραστηριότητες του σχολείου
- Την οργανωμένη συμμετοχή των μελών της οικογένειας σε προγράμματα ή συλλογικές δράσεις με συγκεκριμένο αντικείμενο που οργανώνονται και υποστηρίζονται από το σχολείο ή την κοινότητα
- Τις συναντήσεις που οργανώνει το σχολείο με στόχο τη διασύνδεση διαφόρων ομάδων
- Τη συμμετοχή στις ομάδες χάραξης πολιτικής
- Τη συμμετοχή σε δραστηριότητες ή προγράμματα συνεκπαίδευσης, όπου επιδιώκεται η απόκτηση κοινής εκπαιδευτικής εμπειρίας, ταυτόχρονα και σε συνεργασία από άτομα διαφορετικής ηλικίας, διαφορετικής γνωστικής υποδομής και συχνά διαφορετικού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου (γονέων, παιδιών, εκπαιδευτικών, εκπροσώπων της κοινότητας κ. ά)

Η πιο συχνά αποδεκτή διάκριση συνεργασίας γονέων – σχολείου είναι αυτή που περιγράφει η Epstein, μία από τις σημαντικότερες ερευνήτριες του θέματος της γονεϊκής εμπλοκής και των επιδράσεών της στην επίδοση των μαθητών, στη στάση των γονέων και στις εκπαιδευτικές πρακτικές. Η Joyce Epstein (1995) κατηγοριοποίησε την γονεϊκή εμπλοκή σε έξι τύπους:

- Γονεϊκότητα- το σχολείο βοηθά την οικογένεια με δεξιότητες ως προς την ανατροφή των παιδιών
- Επικοινωνία- η οικογένεια και το σχολείο επικοινωνούν σχετικά με τα προγράμματα του σχολείου
- Εθελοντισμός- η οικογένεια γίνεται εθελοντής στο σχολείο του παιδιού
- Μαθαίνοντας στο σπίτι- το σχολείο εμπλέκει την οικογενειακή συμμετοχή με ακαδημαϊκές δραστηριότητες στο σπίτι
- Λήψη αποφάσεων- η οικογένεια είναι μέλος του σχολείου σε ό,τι αφορά τις αποφάσεις του σχολείου και την υπεράσπισή του

- Συνεργασία με την κοινότητα- συντονισμός των εργασιών και των πόρων της κοινότητας με στόχο την προώθηση προγραμμάτων από την πλευρά του σχολείου (Πούλου & Ματσαγγούρας, 2008. Pianta & Cox, 1999, Rimm-Kaufmann & Pianta, 1999).

Αυτές ακριβώς οι διαπιστώσεις προήλθαν από σχετικά πρόσφατες μελέτες τα τελευταία 15-20 χρόνια που διεξήχθησαν με μειονοτικές ομάδες τόσο στην Ευρώπη όσο και στις Ηνωμένες Πολιτείες. Έτσι, για παράδειγμα, έχει διαπιστωθεί ότι οι αμερικανοί γονείς ασιατικής καταγωγής είχαν μικρότερη εμπλοκή στις σχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους σε σύγκριση με τους γονείς ευρωπαϊκής καταγωγής (Ho & Willms, 1996). Αντίθετα, άλλες μελέτες έχουν καταγράψει γενικά μια πολύ υψηλή συμμετοχή για τους αμερικανούς γονείς ασιατικής καταγωγής (Schneider, Hieshima, Lee, & Plank, 1994). Αυτά τα αντιφατικά ευρήματα εξηγούνται ανάλογα με το πώς ορίζεται η γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο.

Τα αποτελέσματα διεθνούς έρευνας (Hujal, κ.α., 2009) που απευθύνονταν σε εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας σε πέντε ευρωπαϊκές χώρες - Εσθονία, Φινλανδία, Λιθουανία, Νορβηγία και Πορτογαλία – και ερευνούσε τη συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών σε διαφορετικούς πολιτισμούς, κατέδειξε επίσης διαφορές στις προσεγγίσεις γι' αυτές τις συνεργασίες.

Οι παρατηρήσεις αυτές οδήγησαν την Ruth Chao (2000), μια γνωστή ερευνήτρια στο πεδίο της αναπτυξιακής πολιτισμικής ψυχολογίας, να προσδιορίσει στις αρχές αυτής της δεκαετίας δύο τύπους γονεϊκής εμπλοκής: την διαχειριστική ή διαχειριστικού τύπου εμπλοκή (managerial involvement), η οποία είναι αυτή που έχει μελετηθεί περισσότερο, και την δομική ή δομικού τύπου γονεϊκή εμπλοκή (structural involvement).

Ο «διαχειριστικός» τύπος εμπλοκής/συμμετοχής περιλαμβάνει πιο άμεσες γονεϊκές πρακτικές στην εκπαίδευση του παιδιού όπως (Πετρογιάννης, 2012):

- άμεση διδασκαλία ή εποπτεία (tutoring) των παιδιών πάνω στις εργασίες που φέρνουν από το σχολείο,
- συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες και γεγονότα του σχολείου, συζητήσεις με το παιδί για τις εμπειρίες του από το σχολείο και τις εργασίες που κάνουν εκεί.

Η «δομική» ή δομικού τύπου γονεϊκή εμπλοκή περιλαμβάνει έμμεσες γονεϊκές πρακτικές, αναφορικά με τον τρόπο, με τον οποίο οι γονείς διευθετούν το περιβάλλον του παιδιού τους μέσα στο σπίτι, ώστε να συμβάλλουν στην εκμάθηση, όπως (Πετρογιάννης, 2012):

- ανάθεση πρόσθετης εργασίας,
- αγορά πρόσθετου εκπαιδευτικού υλικού ως ευκαιρία για περαιτέρω εξάσκηση (βοηθήματα, τετράδια εργασιών, βιβλία),
- έλεγχος και παρακολούθηση των δραστηριοτήτων του παιδιού τους μετά το σχολείο,
- άσκηση ελέγχου σχετικά με το πότε και με ποιους θα παίζει, καθώς και πότε και πού θα ετοιμάσει το παιδί τις εργασίες του σχολείου,
- διευθέτηση/οργάνωση του χώρου για τη μελέτη του παιδιού (δωμάτιο, γραφείο, τραπέζι),
- εγγραφή του παιδιού σε ακαδημαϊκά συναφείς δραστηριότητες (π.χ. φροντιστήριο ενίσχυσης στα μαθήματα, ξένης γλώσσας, μουσικής κτλ),
- οικονομική βοήθεια, μεταγενέστερα, για την υποστήριξη των σπουδών στο πανεπιστήμιο.

Τόσο στην Ελλάδα όσο και σε πολλά άλλα κράτη, η πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου παρουσιάζει τυπικά πιο αυστηρή δομή και δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην ακαδημαϊκή ενασχόληση συγκριτικά με το νηπιαγωγείο. Παρά το γεγονός ότι σε αρκετές περιπτώσεις κρατών η προετοιμασία των παιδιών για την πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου εντάσσεται στην ατζέντα του νηπιαγωγείου και συχνά η τάξη του νηπιαγωγείου βρίσκεται εντός του κτηρίου του δημοτικού σχολείου, υπάρχουν σαφείς διαφορές σε ότι αφορά τις απαιτήσεις και το είδος των ερεθισμάτων που βιώνουν τα παιδιά στα δύο αυτά περιβάλλοντα, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω (Πετρογιάννης, 2012).

Τα παιδιά στην πρώτη τάξη τυπικά έρχονται αντιμέτωπα με τα επίσημα φυλλάδια εργασίας της τάξης και την προετοιμασία των εργασιών ακαδημαϊκού χαρακτήρα στο σπίτι για πρώτη φορά (Vecchiotti, 2003), καθήκοντα τα οποία απαιτούν ιδιαίτερη εστίαση περιορίζοντας άλλα ζητήματα ενδιαφέροντος του παιδιού, όπως την επιθυμία τους να παίζουν ή να παρακολουθήσουν τηλεόραση. Έτσι, στις οικογένειες εκείνες, όπου

κυριαρχεί η δομικού χαρακτήρα εμπλοκή των γονέων, το σπίτι ενδέχεται να βοηθά τα παιδιά τους να επιτύχουν ακαδημαϊκά κατά τη διάρκεια αυτής της πρώιμης σχολικής τους μετάβασης, παρέχοντας ένα περιβάλλον το οποίο είναι πιο συμβατό με αυτό της πρώτης τάξης (Πετρογιάννης, 2012).

Το αναπτυξιακό μοντέλο, που χρησιμοποιείται για την επιτυχή μετάβαση επικεντρώνεται στις σχέσεις μεταξύ των παιδιών, των εκπαιδευτικών, της οικογένειας, των συνομηθικών και της κοινότητας, οι οποίες έχουν όλες κάποια επίδραση στην ανάπτυξη του παιδιού. Η οπτική αυτή δίνει έμφαση στην ανάπτυξη των παιδιών σε διάφορα πλαίσια, που περιλαμβάνουν πολλαπλές σχέσεις, συμπεριλαμβανομένου του συστήματος της οικογένειας και του σχολείου. Ειδικότερα για τις σχέσεις, το σύστημα αυτό επικεντρώνεται στην αλληλεπίδραση μεταξύ των οικογενειών και των σχολείων και την επίδρασή της στο παιδί. Τα αποτελέσματα αυτής της αλληλεπίδρασης τονίζουν τη σημασία των σχέσεων μεταξύ των βασικών προσώπων και των πλαισίων, τη σημασία της συνέχειας στην πάροδο του χρόνου, και την ιδέα ότι οι αλληλεπιδράσεις πρέπει να βασίζονται στον αμοιβαίο σεβασμό και την υποστήριξη για το παιδί. Οι γονείς και οι δάσκαλοι, που δημιουργούν μαζί ακαδημαϊκούς και κοινωνικούς στόχους, ενισχύουν τη συνέχεια μεταξύ του σπιτιού και του σχολείου και διευκολύνουν τη μετάβαση του παιδιού από το σπίτι στο σχολείο (Pianta & Kraft-Sayre, 2003. Pianta et al., 2001. Rimm-Kaufmann & Pianta, 2000. Pianta, 1999. Booth & Dunn, 1996. Vickers & Minke, 1995).

Η παραδοσιακή προσέγγιση είναι η πιο συχνά χρησιμοποιούμενη, δίνοντας έμφαση στη γονεϊκή εμπλοκή με τρόπους, που βοηθά το σχολείο. Το 90% της συμμετοχής της οικογένειας στα σχολεία της Αμερικής χαρακτηρίζεται από την παραδοσιακή προσέγγιση. Υπάρχει, επίσης, η συνεργατική προσέγγιση, που δίνει έμφαση στην πεποίθηση ότι η ευθύνη της εκπαίδευσης μοιράζεται σε σχολείο και οικογένεια. Η προσέγγιση αυτή επικεντρώνεται στην ανάπτυξη μιας σχέσης, που βασίζεται στη συνεργασία και η μάθηση και παράγεται από τους μαθητές με τη βοήθεια των γονέων, των εκπαιδευτικών, των συμμαθητών και των μελών της κοινότητας (Pianta & Cox, 1999).

Η συνεργασία με σχολεία και οικογένειες απαιτεί ευελιξία και ευαισθησία απέναντι στις μοναδικές απόψεις και περιορισμούς των συμμετεχόντων, και αναγνώριση

της σημασίας των σχέσεων, της υποστήριξης, του αμοιβαίου σεβασμού και ενός κοινού οράματος. Αυτό περιλαμβάνει τη συνεργασία κατά τη διάρκεια του χρόνου των μεταβάσεων (Pianta et al, 2001). Τα σχολεία, οι οικογένειες και οι κοινότητες είναι συνδεδεμένα με θετικές και αμοιβαία υποστηρικτικές σχέσεις για την ενίσχυση της εκπαίδευσης των παιδιών (Ahtola et al., 2011. Pianta, Cox, Taylor, & Early, 1999). Σύμφωνα με τους Booth & Dunn (1996), υπάρχουν δύο προϋποθέσεις για την επιτυχημένη συνεργασία, ο αμοιβαίος σεβασμός και η πολυγλωσσία (η ικανότητα να κατανοούμε ο ένας τον άλλον).

Οι γονείς θεωρούνται οι πρώτοι δάσκαλοι των παιδιών. Η γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση σχετίζεται με τις δραστηριότητες που πραγματοποιούν οι γονείς στο σπίτι, με σκοπό να δείξουν άμεσα ή έμμεσα, την υποστήριξη στη μάθηση των παιδιών τους. Η συμμετοχή των γονέων εξαρτάται από το σχολικό κλίμα (Kreider, 2002). Οι οικογένειες αισθάνονται πιο άνετα για την εισαγωγή στο νηπιαγωγείο, όταν μπορούν να συνδεθούν με το δάσκαλο της τάξης.

Οι γονείς μπορούν να συστηθούν στο δάσκαλο, να συμμετέχουν στην τάξη και στις σχολικές δραστηριότητες σε οποιοδήποτε επίπεδο αισθάνονται άνετα και να ξεκινήσουν τακτική επαφή με το δάσκαλο και το σχολείο (Katz, Aidman, Reese, & Clark, 1996). Όταν οι γονείς λαμβάνουν έναν ενεργό ρόλο στην εκπαίδευσή του παιδιού τους και εργάζονται από κοινού με το σχολείο, είναι ο καλύτερος τρόπος για να βοηθήσουν τα παιδιά να επιτύχουν στο σχολείο. Η συμμετοχή των γονέων είναι ζωτικής σημασίας για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος μάθησης στο σπίτι, που συμπληρώνει ό,τι συμβαίνει στο σχολείο (National Education Association of the United States, 1996. Carrasquillo & London, 1993).

Αν οι οικογένειες αναπτύξουν μια αίσθηση ασυνέχειας όταν εισέλθουν στο νηπιαγωγείο τα παιδιά τους, η επαφή οικογένειας-σχολείου γίνεται λιγότερο συχνή και όλο και πιο αρνητική. Τα σχολεία έχουν μια ευκαιρία να κατανοήσουν τον τρόπο σκέψης των γονέων ακούγοντάς τους, γεγονός που τους επιτρέπει να αναπτύξουν προσεγγίσεις στη διδασκαλία και τη μάθηση, που μπορούν να υποστηριχθούν. Οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τα παιδιά και τις ατομικές γνώσεις και δεξιότητες, που έχουν όταν εισέρχονται στο σχολείο (Ladky & Peterson, 2008. Konzal,

2001). Είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να αξιοποιήσουν «τα κεφάλαια γνώσης» για να εμπλουτίσουν τη σχολική διαδικασία και να επικυρώσουν τους γονείς σε ρόλους εκπαιδευτικών με χρήσιμους τρόπους (Fletcher et al., 2009. Lopez, Kreider, & Coffman, 2005).

Οι οικογένειες, που λαμβάνουν συχνά και θετικά μηνύματα από τους δασκάλους, συνήθως εμπλέκονται περισσότερο στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Για να ενθαρρύνουν τη γονεϊκή εμπλοκή, τα σχολεία μπορούν να συμπεριλάβουν τους γονείς στις σχολικές δραστηριότητες, να δώσουν φωνή στους γονείς σε βασικές αποφάσεις και να ενθαρρύνουν την επικοινωνία (National Association for the Education of Young Children, 1999). Οι εκπαιδευτικοί να γνωστοποιήσουν στους γονείς τις διαθέσιμες ώρες επικοινωνίας και προσωπικής επαφής, να τους ενθαρρύνουν να εκφράσουν τις ανησυχίες και τα ενδιαφέροντά τους στην τάξη, και να κρατήσουν την πόρτα ανοικτή (Katz et al, 1996).

Το σχολεία και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναγνωρίσουν την ποικιλία των αναγκών, των προσδοκιών και την ποικιλομορφία των οικογενειών. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναγνωρίσουν την πιθανή πολυπλοκότητα στην επικοινωνία με τους γονείς και την πρόβλεψη συγχύσεων. Θα πρέπει να θέσουν τα παιδιά στο κέντρο του γονεϊκού ενδιαφέροντος. Τα σχολεία είναι ανάγκη να κατανοήσουν την κουλτούρα των μαθητών, των γονέων, του προσωπικού και της κοινότητας για τη δημιουργία σχέσεων και να οικοδομήσουν προγράμματα για την ενθάρρυνση της συμμετοχής της οικογένειας, που υποστηρίζουν την εκπαίδευση του παιδιού (Carrasquillo & London, 1993).

Είναι σημαντικό για τα σχολεία να αναγνωρίσουν τα εμπόδια για την συμμετοχή των γονέων. Αυτά περιλαμβάνουν την κάλυψη των βασικών αναγκών επιβίωσης (τροφή, στέγη, ένδυση), ότι το σχολείο δεν είναι πάντα μια θετική εμπειρία για τους γονείς, αφού πολλές φορές δεν αναγνωρίζει την ποικιλομορφία των οικογενειών, δεν λαμβάνονται υπόψη πολιτιστικά και γλωσσικά υπόβαθρα, και υπάρχει η έλλειψη μεταφοράς και φροντίδας των παιδιών για τους γονείς, που θέλουν να συμμετέχουν στην εκπαίδευση του παιδιού τους (National Education Association of the United States, 1996).

Η σύγχρονη εμπειρική βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι οι παιδαγωγοί έχουν τη δυνατότητα να βελτιώσουν και να ενδυναμώσουν τη συνεργασία οικογένειας και

νηπιαγωγείου. Σύγχρονα συστημικά μοντέλα συνεργασίας οικογένειας και σχολείου υποστηρίζουν αυτήν την ανάγκη της μοντέρνας κοινωνίας με τα ποικιλόμορφα κοινωνικά, πολιτιστικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά και προωθούν ευέλικτες μεθόδους προσέγγισης και προώθησης αυτής της συνεργασίας (Σακελλαρίου, 2014):

- Το μοντέλο της οικολογικής προοπτικής του Bronfenbrenner (1979) θεωρεί ότι η ανθρώπινη ανάπτυξη είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των ατόμων με το εναλλασσόμενο δυναμικό περιβάλλον στο οποίο ζουν. Μέσα από αυτήν την προοπτική, τα περιβάλλοντα των ατόμων θεωρούνται ως πολλαπλά συστήματα του άμεσου περιβάλλοντος (όπως είναι οι γονείς, οι παιδαγωγοί και οι συνομήλικοι) που αναδύονται μέσα από το έμμεσο περιβάλλον (όπως είναι ο πολιτισμός και η κοινωνία), με το κάθε περιβαλλοντικό επίπεδο να επηρεάζει το ένα το άλλο με την πάροδο του χρόνου (Σακελλαρίου, 2008: 54-55. Sontag, 1996).
- Το μοντέλο των «επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής» λαμβάνει υπόψην τρία σημαντικά πλαίσια: το σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα, θεωρώντας, ότι τα τρία αυτά πλαίσια επηρεάζουν και επηρεάζονται. Το μοντέλο αυτό περιγράφει δραστηριότητες συμμετοχής και συνεργασίας, ενώ συγχρόνως παρέχει ένα χρήσιμο πλαίσιο για τις πρακτικές, που συνδέουν την οικογένεια, το σχολείο και την κοινότητα (Σακελλαρίου, 2008:59). Η Epstein υποστηρίζει, ότι ο τρόπος με τον οποίο τα σχολεία φροντίζουν για τους μαθητές τους αντανακλάται στους τρόπους με τους οποίους αντιμετωπίζουν και τις οικογένειες (Σακελλαρίου, 2008: Epstein & Sheldon, 2002).
- Ένα ακόμη μοντέλο των Ryan και Adams (1995) μέσα από τεκμηριωμένες αποδείξεις καταδεικνύει τις επιδράσεις, που μπορεί να έχει η συνεργασία οικογένειας και σχολείου στην προαγωγή των μαθητών και στην καλύτερη κοινωνική τους προσαρμογή. Το μοντέλο αυτό εστιάζει στο παιδί και το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον, τις διαπροσωπικές του σχέσεις και την επίδρασή τους στην προαγωγή του, τόσο στα πλαίσια του σχολείου, όσο και στα πλαίσια του κοινωνικού χώρου όπου δραστηριοποιείται (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2007). Εδώ κυριαρχούν τρία σημεία αναφοράς. Πρώτον, ότι το σύνολο

των ατομικών χαρακτηριστικών των μελών της οικογένειας και οι διεργασίες στο περιβάλλον της λειτουργούν αμφίδρομα σε σχέση με το παιδί και την ανάπτυξή του, δεύτερον, η επισήμανση της εγγύτητας επηρεασμού που έχουν αυτές οι παράμετροι με τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα του παιδιού στο σχολείο και τρίτον, η υποστήριξη του μοντέλου ότι οι επιπτώσεις, που αναμένονται από την αλληλεπίδραση, είναι εντονότερες, όταν τα χαρακτηριστικά ή και οι διεργασίες τους ανήκουν σε επίπεδα, τα οποία βρίσκονται πιο κοντά μεταξύ τους (Σακελλαρίου, 2008:66).

Ο Ματσαγγούρας (Πούλου & Ματσαγγούρας, 2008), οριοθετώντας σαφέστερα τους τομείς συνεργασίας γονέων και εκπαιδευτικών, αναδεικνύοντας συγχρόνως το διαφορετικό περιεχόμενο που αποκτούν οι δικαιοδοσίες και οι υποχρεώσεις τους ανάλογα με το ευρύτερο ιστορικό, πολιτικό, κοινωνικό και ιδεολογικό πλαίσιο, διακρίνει τέσσερα μοντέλα:

- Το *σχολείο-κεντρικό*. Αναγνωρίζει σαφή υπεροχή στο ρόλο του σχολείου και υποστηρίζει την απόλυτη διάκριση μεταξύ του ρόλου των εκπαιδευτικών και των γονέων. Οι δύο ομάδες λειτουργούν ανεξάρτητα, όταν οι αρμοδιότητές τους είναι ξεκάθαρες και αποφεύγεται η επικάλυψη ευθυνών. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται υπεύθυνοι για την εκπαίδευση των παιδιών και οι γονείς υπεύθυνοι για την κοινωνικοποίηση και τη γενικότερη αγωγή τους.

- Το *συνεργατικό*. Επιτρέπει την αλληλεπίδραση των δύο φορέων και δίνει έμφαση στο συγχρονισμό και τη συμπληρωματικότητα τους. Ο ρόλος του σχολείου όμως είναι κυρίαρχος. Οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν τις συναντήσεις με τους γονείς και παίρνουν τις αποφάσεις σαν «ειδικοί». Ο ρόλος των γονιών είναι επικουρικός και η συνεργασία αποσκοπεί στην καθοδήγηση της οικογένειας ώστε να γίνει πιο αποτελεσματική στο φροντιστηριακό της ρόλο στο σπίτι.

- Το *διαπραγματευτικό*. Θέτει τους ρόλους των δύο φορέων σε ισότιμες βάσεις και κατανέμει τις δικαιοδοσίες με τρόπο συμμετρικό. Ο ρόλος των γονέων είναι ενεργητικός και κατέχουν κεντρική θέση στη λήψη και εφαρμογή αποφάσεων, όπως η εκπαίδευση των παιδιών τους και η γενικότερη λειτουργία του σχολείου και τα αναλυτικά προγράμματα.

• Το *οικογενειοκρατικό*. Αναβαθμίζει και ενδυναμώνει το ρόλο των γονέων και καθιστά το ρόλο των εκπαιδευτικών συνεπικουρικό στη λήψη αποφάσεων για το παιδί.

Κατά τον Γεωργίου (2000) τη σχέση γονέων – σχολείου περιγράφουν έξι μοντέλα:

- το σταδιακό, σύμφωνα με το οποίο η ευθύνη για την ανάπτυξη και εκπαίδευση του παιδιού μεταβιβάζεται σταδιακά από την οικογένεια στο σχολείο και κατόπιν στο ίδιο το άτομο,
- το οργανισμικό, σύμφωνα με το οποίο η συνεργασία σχολείου και οικογένειας αποθαρρύνεται και οι δύο πλευρές δρουν αυτόνομα,
- το οικοσυστημικό, όπου το σχολείο και η οικογένεια αποτελούν μέρη του ίδιου συστήματος και επομένως η αλληλεπίδρασή τους θεωρείται επιθυμητή και αυτονόητη,
- το σφαιρικό, κατά το οποίο η συνεργασία σχολείου και οικογένειας δεν στοχεύει απλώς στην καλύτερη ανάπτυξη και εξέλιξη του παιδιού, αλλά το ίδιο το παιδί είναι ο βασικός παράγοντας που επηρεάζει το είδος της συνεργασίας και τα αποτελέσματά της, και την ίδια στιγμή επηρεάζεται από αυτά,
- το κοινωνικό, σύμφωνα με το οποίο το σχολείο ως κοινωνικό σύστημα επηρεάζεται από τις αξίες και τους στόχους της κοινωνίας που υπηρετεί, αλλά και η κοινωνία επηρεάζεται από το εκπαιδευτικό σύστημα.
- το πολιτικό μοντέλο, που περιγράφει τις συναλλαγές μεταξύ οργανωμένων ομάδων που αλληλοεξαρτώνται. Το εκπαιδευτικό σύστημα υποστηρίζεται και δοκιμάζεται από ομάδες, όπως οι οργανωμένοι γονείς, οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών, τα πολιτικά κόμματα κ.α.

Το μοντέλο της συνεκπαίδευσης προτάθηκε από τους Μυλωνάκου και Κεκέ (2007) και ορίζουν ως συνεκπαίδευση *«την απόκτηση μιας κοινής εκπαιδευτικής εμπειρίας, συγχρόνως και σε συνεργασία, από άτομα διαφορετικής ηλικίας, διαφορετικής γνωστικής υποδομής και συχνά διαφορετικού κοινωνικού και πολιτισμικού επιπέδου»*.

Το λειτουργικό αυτό μοντέλο έρχεται να συμπληρώσει τις συνηθισμένες κοινωνικο – παιδαγωγικές μεθόδους στην εκπαίδευση των παιδιών. Σύμφωνα με αυτό, παιδιά και ενήλικοι συμμετέχουν συγχρόνως σε μια κοινή εκπαιδευτική εμπειρία και μια

συνεργατική δράση, σε ένα μαθησιακό περιβάλλον αλληλεπίδρασης, που λαμβάνει χώρα σε συνθήκες αμοιβαίας κατανόησης και εμπιστοσύνης, αμοιβαίων διαπραγματεύσεων και κοινή αίσθηση καθήκοντος. Αυτή η συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών μπορεί να τους οδηγήσει σε θετικές σχολικές εκβάσεις, στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των παιδιών και στην τελική τους επίτευξη (Mylonakou & Kekes, 2007).

Τα περισσότερα μοντέλα που αναφέρθηκαν θεωρούν αναγκαία τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας. Η σύγχρονη αντιμετώπιση των γονιών ως συνεταίρων των εκπαιδευτικών στην προσπάθεια εκπαίδευσης των παιδιών θεμελιώνεται πάνω στο συστημικό μοντέλο. Οι χώρες της Δυτικής Ευρώπης και της Βόρειας Αμερικής έχουν υιοθετήσει το οικοσυστημικό και το σφαιρικό μοντέλο, τα οποία προτείνονται και από τους περισσότερους ειδήμονες (Γεωργίου, 2000).

Στην Ελλάδα επικρατεί καχυποψία και δυσπιστία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών και η μεταξύ τους επικοινωνία είναι από επιφανειακή έως ανύπαρκτη. Η έρευνα των Sakellariou & Rentzou (2007) στα ελληνικά σχολεία, κατέδειξε ότι γονείς και παιδαγωγοί επικοινωνούν κυρίως μέσα από άτυπες μορφές επικοινωνίας και συνεργασίας, ενώ δεν υπάρχει μεγάλη ενθάρρυνση από τους εκπαιδευτικούς για καλύτερη συνεργασία. Το ελληνικό νηπιαγωγείο, σύμφωνα με τις Ντολιοπούλου και Κοντογιάννη (2003) φαίνεται να βρίσκεται σε μεταβατική φάση, από το οργανισμικό στο οικοσυστημικό μοντέλο. Τα προγράμματα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης οδηγούνται προς νέα πρότυπα συνεργασίας και προσφέρουν στους γονείς την ευκαιρία να συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Τάφα & Φραγκιά, 2001:100).

Σε έρευνα που διεξήχθη στην Ελλάδα, μελετήθηκαν οι απόψεις των μητέρων για την αποτελεσματικότητα της προαγωγής και ανάπτυξης του παιδιού μέσω του νηπιαγωγείου (Σακελλαρίου, 2014: Το δείγμα αποτελείται από 60 μητέρες, των οποίων τα παιδιά φοιτούσαν δύο χρόνια στο νηπιαγωγείο και επρόκειτο την επόμενη χρονιά να φοιτήσουν στο δημοτικό.

Το 95% των μητέρων θεωρούν απαραίτητη την αγωγή και εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο. Το 96,7% τοποθετείται θετικά απέναντι στην προοπτική ότι η αγωγή του νηπιαγωγείου αφορά σε όλα τα παιδιά και το 90% τοποθετείται θετικά στη διαπίστωση, ότι η αγωγή του νηπιαγωγείου υποστηρίζει τα παιδιά στις δυσκολίες της μετάβασης στο

δημοτικό σχολείο, ενώ η έγκαιρη αγωγή λειτουργεί αντισταθμιστικά ως προς τις ελλείψεις ανάπτυξης των παιδιών. Ένας σημαντικός αριθμός μητέρων απαντά, ότι τα παιδιά που φοίτησαν στο νηπιαγωγείο έχουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις από άλλα που δεν φοίτησαν και ότι η αγωγή στην οικογένεια δεν είναι αρκετή για το παιδί πριν πάει στο σχολείο, επιβεβαιώνοντας την αποτελεσματικότητα σε θέματα προαγωγής του παιδιού στο νηπιαγωγείο, στο πλαίσιο της συνεργασίας οικογένειας και νηπιαγωγείου. Η συντριπτική πλειοψηφία των μητέρων έδειξε θετική άποψη για την αλλαγή του παιδιού από τη φοίτησή του στο νηπιαγωγείο και ειδικά σε θέματα κοινωνικοποίησης, καλής συμπεριφοράς και γενικότερα μάθησης (Σακελλαρίου, 2014).

Επειδή πολλές φορές η μετάβαση του παιδιού στο δημοτικό σχολείο δεν είναι επιτυχής, οι μητέρες εκδηλώνουν φόβους, μήπως το παιδί τους απογοητευτεί και δεν προσαρμοστεί στο πρόγραμμα του σχολείου και φόβους για την προσωπικότητα και την ικανότητα των εκπαιδευτικών στο σχολείο. Για τους λόγους αυτούς σε συνδυασμό με τις προσδοκίες τους για το πρώτο σχολικό έτος των παιδιών τους, οι μητέρες καταγράφουν άγχος και ανασφάλεια και επιβεβαιώνουν την ανάγκη συνεργασίας όλων των εμπλεκόμενων στην παιδαγωγική διαδικασία, προκειμένου η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο να είναι ομαλή (Σακελλαρίου, 2014).

Από την συγκεκριμένη έρευνα προκύπτουν προτάσεις, ώστε γονείς και νηπιαγωγοί να αναπτύξουν αποτελεσματικές στρατηγικές συνεργασίας, να δημιουργήσουν αμφίδρομη επικοινωνία και αυθεντικότητα στην εργασία τους με τα παιδιά, προκειμένου να προωθήσουν τη σχολική ετοιμότητα των παιδιών και να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις μιας ομαλής μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό (Σακελλαρίου, 2014):

- Συνεργασία οικογένειας και νηπιαγωγείου στα πλαίσια μιας οικολογικής προοπτικής.
- Ανάγκη κατανόησης των ιδιαίτερων αναγκών των γονέων και των απόψεών τους για την αγωγή και εκπαίδευση του νηπιαγωγείου.
- Ανάγκη κατανόησης της έμφασης που δίνει το νηπιαγωγείο στη συνεργασία με την οικογένεια.

- Ανάγκη για διαδικασία στρατηγικού σχεδιασμού στις συνεργατικές προσπάθειες οικογένειας και νηπιαγωγείου.
- Κατανόηση της θέσης της μητέρας στο οικογενειακό περιβάλλον, του εκπαιδευτικού και πολιτιστικού της επιπέδου και των ενδιαφερόντων της για την αγωγή και εκπαίδευση του νηπιαγωγείου.
- Η θετική στάση των μητέρων για συνεργασία με το νηπιαγωγείο δημιουργεί ισχυρές προϋποθέσεις της ακαδημαϊκής και κοινωνικής ικανότητας των παιδιών, στο πλαίσιο μιας ομαλής μετάβασής τους στο δημοτικό σχολείο.
- Οι γονείς κατανοούν τη σημαντικότητα της συμμετοχής τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους, όταν αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως ένα άτομο, που έχει θετική επιρροή στις αναπτυξιακές τους εκβάσεις.
- Γονείς και νηπιαγωγοί οφείλουν να δουν την επικοινωνιακή τους σχέση μέσα από ένα πνεύμα συνεργασίας, αλληλοπροσφοράς και συνέχειας.
- Οι θετικές απόψεις των μητέρων για την αγωγή του νηπιαγωγείου συνδέονται με τις υψηλές προσδοκίες τους.
- Η εθελοντική προσφορά και συνεργασία των γονέων στο νηπιαγωγείο συνδέεται με τη σχολική ετοιμότητα και τη σχολική επιτυχία των παιδιών.
- Υποστήριξη καλύτερης επικοινωνίας μεταξύ νηπιαγωγού και οικογένειας, με στόχο την ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.
- Δημιουργία προγραμμάτων επιμόρφωσης νηπιαγωγών και δασκάλων, προκειμένου να ενημερωθούν διεξοδικά για τη συνεργασία οικογένειας και νηπιαγωγείου, στο πλαίσιο της διαδικασίας μετάβασης.
- Εξειδικευμένο μάθημα στα παιδαγωγικά τμήματα (σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο) με αντικείμενο τη συνεργασία οικογένειας και νηπιαγωγείου, αλλά και τις στρατηγικές ομαλής προσαρμογής των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.
- Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου να έχουν μεταξύ τους συνοχή (Σακελλαρίου, 2014).

Σπίτι και σχολείο πρέπει να συνεργάζονται συχνά. Για να καταφέρει ένα παιδί να οργανώσει τη συμπεριφορά του, πρέπει τα πρόσωπα που θεωρεί σημαντικά στη ζωή του να μην του στέλνουν αντίθετα μηνύματα. Η οικογένεια και το σχολείο είναι σημαντικό να ανταλλάσσουν απόψεις για την πρόοδο και τις δυσκολίες του παιδιού και να συμφωνούν για τη βοήθεια που θα προσφέρουν και οι δύο πλευρές, ώστε να υπάρξουν καλύτερα αποτελέσματα (Μπαγάκης και συν., 2006. ΥΠ.Ε.Π.Θ./Π.Ι., 2000).

Η οικοδόμηση συνεργασιών μεταξύ των νηπιαγωγείων, των δημοτικών σχολείων και των οικογενειών αποτελεί πολύπλοκο έργο. Κάθε ενδιαφερόμενος βλέπει σε αυτό από μια διαφορετική οπτική γωνία. Σε μια μελέτη των Pianta et al. (2001), οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας μοιράζονται θετικές απόψεις ο ένας για τον άλλο, αναπτύσσοντας μια αίσθηση εμπιστοσύνης και εταιρικής σχέσης μεταξύ των δύο ομάδων. Οι μητέρες και οι νηπιαγωγοί φάνηκαν να δημιουργούν ισχυρούς δεσμούς και οι νηπιαγωγοί να θεωρούν πηγή στήριξης την οικογένεια. Η μελέτη αυτή υποδεικνύει ότι οι σχέσεις, η αμοιβαία υποστήριξη και το κοινό όραμα αποτελούν βασικά στοιχεία της συνεργασίας οικογένειας - σχολείου γύρω από τη διαδικασία μετάβασης.

2.2.3. Διασύνδεση Νηπιαγωγείου-Δημοτικού Σχολείου

Στην έρευνα της Βρυνιώτη (1999) που έγινε σε σχολεία της Φρανκφούρτης και της Αθήνας και αναφερόταν στην ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ νηπιαγωγών και δασκάλων ως παράγοντας διαμόρφωσης ίσων ευκαιριών κατά τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, προκύπτει ότι η συνεργασία νηπιαγωγών και δασκάλων και στις δύο χώρες δεν είναι ικανοποιητική. Συγκεκριμένα, οι ελληνίδες νηπιαγωγοί σε μεγαλύτερο βαθμό από τις γερμανίδες, έχουν αρνητική άποψη για τους δασκάλους από ό,τι οι δάσκαλοι για τους νηπιαγωγούς. Η συνεργασία δυσκολεύει λόγω του ασύμβατου ωραρίου νηπιαγωγείου-δημοτικού και της έλλειψης χρόνου, των διαφορετικών στόχων και προσδοκιών που απορρέουν από τα δύο εκπαιδευτικά ιδρύματα, της απόστασης των κτιρίων, των προκαταλήψεων της άλλης πλευράς (Μπαγάκης και συν., 2006).

Τις γερμανίδες νηπιαγωγούς τις απασχολεί η συνεργασία με τους δασκάλους με αντικείμενο τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, ενώ τις ελληνίδες τις απασχολούν συνεργασίες με αντικείμενο σχολικές εορτές και πολιτιστικές εκδηλώσεις. Οι γερμανίδες νηπιαγωγοί εμφανίζονται πιο ευαισθητοποιημένες σε θέματα συνεργασίας, αφού η συνεργασία στη Γερμανία φαίνεται να είναι υποχρεωτική. Στην Ελλάδα η συστέγαση νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου δεν συντελεί θετικά στη συνεργασία δασκάλων και νηπιαγωγών, ενώ για τους γερμανούς εκπαιδευτικούς η απόσταση δυσχεραίνει τη συνεργασία (Βρυνιώτη, 1999).

Στην έρευνα των Δεσλή και Παπαπέτρου (2005) μελετάται ο τρόπος, με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας αντιλαμβάνονται τη φύση και τον ρόλο των μαθηματικών στο νηπιαγωγείο με βάση τη γενική στάση τους απέναντι στη διδασκαλία τους, καθώς και η κρίση τους για τους στόχους και το περιεχόμενο των μαθηματικών με το ισχύον και το νέο αναλυτικό πρόγραμμα. Τα αποτελέσματα δείχνουν, ότι οι νηπιαγωγοί θεωρούν τη διδασκαλία των μαθηματικών στο νηπιαγωγείο σημαντική, γιατί συμβάλλει στην επιτυχή κατανόηση των μαθηματικών εννοιών στο δημοτικό σχολείο (Μπαγάκης και συν., 2006). Οι νηπιαγωγοί θεωρούν, ότι οι έννοιες σχετικά με τον αριθμό είναι πρώτης προτεραιότητας για τη διδασκαλία. Ακολουθούν οι πράξεις με αριθμούς, οι έννοιες της ομαδοποίησης και της ταξινόμησης και οι εκτιμήσεις μεγεθών (Δεσλή και Παπαπέτρου, 2005).

Άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα αναφέρεται στην ανάπτυξη συνεργασίας δασκάλων και νηπιαγωγών με την υποστήριξη ενός πανεπιστημιακού ερευνητή (Βαλμάς, Λουμάκου, Πομώνης, Διδάχου, Μπαγάκης, 2006). Οι εκπαιδευτικοί ασχολούνται με τη διερεύνηση της ομαλής μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, τόσο από την πλευρά του νηπιαγωγείου όσο και από την πλευρά του δημοτικού σχολείου, στο πλαίσιο της καθημερινής δουλειάς τους στην τάξη και σε συνδυασμό με τη βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου. Είναι συνεργατική έρευνα δράσης, στην οποία πρωταγωνιστούν οι εκπαιδευτικοί και υποστηρίζονται από μέλος της πανεπιστημιακής κοινότητας στον ρόλο του διευκολυντή. Τα πρώτα αποτελέσματα δείχνουν, ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συνεργαστούν για τη διερεύνηση και το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση δραστηριοτήτων μετάβασης μέσα από

συναντήσεις κρίσεων συναδέλφου (peer review) με στόχο την ανατροφοδότηση, την αυτομόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξή τους (Βαλμάς και συν., 2006).

Το 2006, οι Ο'Κane και Hayes μελέτησαν το θέμα της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό, στην Ιρλανδία. Στην έρευνα συμμετείχαν 249 νηπιαγωγοί και 250 δάσκαλοι της πρώτης τάξης του δημοτικού, οι οποίοι συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια που τους χορηγήθηκαν. Οι απαντήσεις που αξιολογούν το ποσοστό των παιδιών, που βρίσκονται σε κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση, είναι σύμφωνες με τα διεθνή ευρήματα (Hausken & Rathbun, 2002. Rimm-Kaufman et al, 2000) με το 61% των νηπιαγωγών και το 70% των δασκάλων να υποδηλώνει, ότι λιγότερο από το 20% των παιδιών βρίσκονται σε κίνδυνο να αντιμετωπίσουν δυσκολίες κατά τη μετάβαση.

Από μία λίστα με 12 κατηγορίες παιδιών, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να προσδιορίσουν το βαθμό στον οποίο συμφώνησαν ότι αυτά τα παιδιά διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο μιας δύσκολης μετάβασης. Και οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών εντόπισαν με μεγαλύτερη συχνότητα τις ίδιες τρεις κατηγορίες παιδιών, τα οποία διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να αντιμετωπίσουν μια δύσκολη μετάβαση:

1. τα παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση
2. τα παιδιά που έχουν δυσκολία στη συγκέντρωση, να κάθονται ακίνητα και να ακούν
3. και τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς.

Αμέσως μετά εντόπισαν τα χωρίς προσχολική εμπειρία και τα παιδιά με ειδικές ανάγκες.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εκτιμούν, ότι λιγότερο από το 20% των παιδιών αντιμετωπίζουν προβλήματα στη μετάβαση. Αυτό αντανακλά την άποψη των Stephen και Core (2003), που υποστηρίζουν ότι, κατά τη διάρκεια της μετάβασης στο σχολείο «μερικά παιδιά διατρέχουν κίνδυνο να απεμπλακούν από την εκπαίδευση στην αρχή της σχολικής τους ζωής». Οι δύο ομάδες των εκπαιδευτικών ήρθαν σε σαφή συμφωνία σε πολλά θέματα, όπως ως προς την αυτοεκτίμηση των παιδιών και τον κίνδυνο που εμπερικλύει η έλλειψη αυτής. Η αυτοεκτίμηση, η αίσθηση της αυτο-αξίας, καθώς και η εμπιστοσύνη ότι το ίδιο το παιδί μπορεί να αντεπεξέλθει στο νέο σχολικό περιβάλλον,

είναι πολύ σημαντική για τα παιδιά (Fabian, 2002). Όπως σημειώνει η Fabian (2002), η προσωπική, παρά η διανοητική ικανότητα είναι το κλειδί για να δοθεί στα παιδιά το καλύτερο ξεκίνημα στο σχολείο. Η αυτοπεποίθηση και το αίσθημα επιτυχίας παίζουν σημαντικό ρόλο στο να αποκτήσουν τα παιδιά την αυτοεκτίμηση η οποία, με τη σειρά της, θα βοηθήσει τα παιδιά να προσεγγίσουν την έναρξη του σχολείου με θετικό τρόπο.

Ένα υψηλότερο ποσοστό των δασκάλων έδωσαν μεγαλύτερη έμφαση στην ανεξαρτησία και στις δεξιότητες αυτοβοήθειας σε σχέση με τους συναδέλφους τους από την προσχολική αγωγή. Είναι εύκολο να δούμε, πώς τέτοιες δεξιότητες, στην ουσία η ικανότητα να διαπραγματεύεται το παιδί τη ζωή στην τάξη, χωρίς την συνεχή προσοχή του δασκάλου, θα έχαιρε μεγάλης εκτίμησης από έναν δάσκαλο, που εργάζεται σε μια τάξη με 36 παιδιά τεσσάρων και πέντε ετών. Στη μελέτη αναφέρθηκε ένα ευρύ φάσμα του αριθμού των παιδιών σε μία τάξη, που κυμαίνεται από το ελάχιστο των τεσσάρων παιδιών σε ένα μέγιστο μέγεθος της τάξης των 36 παιδιών. Κοινωνικά, η ικανότητα να περιμένουν τη σειρά τους, να μοιράζονται, να προβλέπουν τις αλλαγές, και να «διαβάζουν» το δάσκαλο, θα αυξήσει τις θετικές εμπειρίες μέσα στην τάξη (Haas-Foletta & Ottolini-Geno, 2006. Fabian, 2002). Αυτή η έμφαση στην ανεξαρτησία, τις κοινωνικές δεξιότητες και τις δεξιότητες επικοινωνίας, σε συνδυασμό με την έλλειψη έμφασης στις ακαδημαϊκές δεξιότητες είναι πιθανό να σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί σε αυτή τη μελέτη αισθάνονται ότι οι γονείς δεν θα πρέπει να ανησυχούν τόσο για την προετοιμασία των παιδιών τους ακαδημαϊκά για το σχολείο, αλλά να επικεντρώνονται στο να τα εφοδιάσουν με τις κοινωνικές δεξιότητες και τις δεξιότητες ανεξαρτησίας, που είναι απαραίτητες για τη ζωή στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί σε αυτή τη μελέτη έδειξαν, ότι τα παιδιά με την ικανότητα να διαπραγματεύονται τη ζωή στην τάξη, τα ανεξάρτητα και τα εξοπλισμένα με καλές κοινωνικές δεξιότητες και την ικανότητα να συγκεντρώνονται και να ακούν για μικρά χρονικά διαστήματα, είναι πιο πιθανό να πετύχουν στη σχολική εκπαίδευση. Τα ευρήματα αυτά υποστηρίζουν οι διεθνείς ερευνητές, που προτείνουν ότι οι νέοι κανόνες και τα επίπεδα των διαπραγματεύσεων που τα παιδιά πρέπει να τηρούν στο σχολείο, είναι πολλοί, σε σύγκριση με τη σχετική ευελιξία και την ελευθερία της προσχολικής ηλικίας (Brooker, 2016:175-176. Dockett & Perry, 2002. Wolery, 1999. Myers, 1997).

Παρατηρήθηκαν διαφορές σε σχέση με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τις δεξιότητες, που τα παιδιά χρειάζονται για την επιτυχή μετάβαση στο σχολείο, για παράδειγμα, κανένας νηπιαγωγός δεν ανέφερε «να ακολουθεί τις οδηγίες / ολοκλήρωση καθήκοντος» ως σημαντικό προσόν. Αυτό μπορεί να συνδέεται με τη διαφορετική χρήση της γλώσσας στα πλαίσια των δύο εκπαιδευτικών σφαιρών. Οι διαφορές στις πολιτιστικές προσδοκίες, και τις διαφοροποιήσεις στο νόημα που έχουν στην ίδια γλώσσα οι δύο ομάδες των εκπαιδευτικών, έχουν εντοπιστεί σε προηγούμενες ιρλανδικές έρευνες (Hayes et al., 1997) και μπορεί κάλλιστα να είναι η αντίστοιχη περίπτωση εδώ. Αντίστοιχα, οι Dunlop και Fabian (2002) διατείνονται, ότι «η γλώσσα που μοιραζόμαστε για να περιγράψουμε τις μεταβάσεις μπορεί να μην είναι κοινή». Η διαφορά που διαπιστώθηκε στα ποσοστά ανταπόκρισης σε σχέση με τη σημασία των δεξιοτήτων επίλυσης του προβλήματος, τα ακαδημαϊκά προσόντα, και τις δεξιότητες διεκπεραίωσης της εργασίας, θα μπορούσε επίσης να έχουν πολιτιστική ή γλωσσική χροιά. Οι δάσκαλοι μπορεί να δώσουν μεγαλύτερη έμφαση και αξία στις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και διεκπεραίωσης της εργασίας από τους νηπιαγωγούς, ή μπορεί η διαφορά να έγκειται στις ερμηνείες των δύο ομάδων των εκπαιδευτικών σχετικά με το τι συνεπάγονται αυτές οι δεξιότητες. Αυτό το πιθανό κενό στην κατανόηση απαιτεί περαιτέρω διερεύνηση, ιδιαίτερα εάν πρόκειται να ενθαρρυνθούν υψηλότερα επίπεδα επικοινωνίας μεταξύ των δύο ομάδων των εκπαιδευτικών. Μια έρευνα σχετικά με την επαγγελματική γλώσσα που χρησιμοποιείται στους τομείς της προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης στην Ιρλανδία θα μπορούσε να είναι ένα πρώτο βήμα σε αυτή τη διαδικασία.

Δύο φυσικές διαφορές μεταξύ προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης, τις οποίες οι εκπαιδευτικοί και στις δύο ομάδες έχουν επισημάνει ως μεγάλης σημασίας είναι το μέγεθος της τάξης και η αναλογία παιδιών-ενηλίκων. Το αίτημα για μικρότερες τάξεις και περισσότερους βοηθούς στην τάξη επαληθεύει τα ευρήματα των διεθνών μελετών που ζητούσαν τις απόψεις δασκάλων προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης για το πρώτο έτος φοίτησης (Wesley & Buysee, 2003). Για πολλά χρόνια, η σημασία του μικρού μεγέθους της τάξης έχει σημειωθεί όσον αφορά στην δυνατότητα των εκπαιδευτικών να εργαστούν με την ποικιλία των εμπειριών και των ικανοτήτων των παιδιών (Hayes, 2004. Early et al., 2001. Rimm-Kaufman & Pianta, 2000. Katz, 1991).

Η κυβέρνηση της Ιρλανδίας, το 2002, επιχείρησε τη μείωση του μεγέθους των τάξεων για παιδιά κάτω των εννέα ετών, υπό το πλαίσιο διεθνών κατευθυντήριων γραμμών βέλτιστης πρακτικής της αναλογίας 20:1 (20 παιδιά-1 δάσκαλος). Τον Νοέμβριο του 2004, το Εθνικό Συμβούλιο Γονέων της Ιρλανδίας ανακοίνωσε ότι ήταν "απογοητευμένοι" (National Parents Council, 2004), ότι ο στόχος αυτός δεν επετεύχθει, και κάλεσε και πάλι για ένα ξεκίνημα που πρέπει να γίνει για τη μείωση του μεγέθους της τάξης. Προτείνεται ότι το μέγεθος μιας τάξης στην Ιρλανδία θα πρέπει να μειωθεί περαιτέρω και ότι για όλα τα μαθήματα οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν έναν βοηθό στην τάξη με πλήρη απασχόληση. Η διεθνής έρευνα έδειξε ότι τόσο το μέγεθος της τάξης όσο και η αναλογία ενηλίκων-παιδιών επηρεάζουν την ποιότητα του προγράμματος και της μάθησης των παιδιών και την ανάπτυξη (Curby, LoCasale-Crouch, Konold et al., 2009. Rimm-Kaufman, Curby, Grimm et al., 2009. Mashburn, Pianta, Hamre et al., 2008. Raver, Jones, Li-Grining et al., 2008. Early, Maxwell, Burchinal et al., 2007. Zaslow, Halle, Martin et al., 2006. Hamre & Pianta, 2005. Pianta, Howes, Burchinal et al., 2005. Shim, Hestenes, & Cassidy, 2004. Burchinal, Cryer, Clifford, & Howes, 2002. NICHD Early Child Care Research Network, 2002a, 2002b, 1996. National Research Council, 2001. Peisner-Feinberg, Burchinal, Clifford et al., 2001. Phillips, Mekos, Scarr et al., 2001. Blau, 2000. Howes, Phillips & Whitebrook, 1992), με τις επιδράσεις να είναι έντονες στην πορεία του αναπτυσσόμενου ατόμου ακόμη και μετά την πάροδο 15 ετών (Vandell, Belsky, Burchinal, Steinberg, & Vandergrift, 2010).

Θεωρείται ότι η ύπαρξη δύο ενηλίκων στην τάξη θα επιτρέψει στους εκπαιδευτικούς να εργάζονται καλύτερα με τα παιδιά ατομικά και σε μικρές ομάδες, και να έχουν χρόνο για να κατανοήσουν καλύτερα τις ατομικές ανάγκες των παιδιών. Από την πλευρά των παιδιών, που εισέρχονται στο δημοτικό σχολείο, η αναλογία ενηλίκων-παιδιών, που είναι περισσότερο ευθυγραμμισμένη με τις εμπειρίες τους από το νηπιαγωγείο, θα τα βοηθήσει επίσης στην εξασφάλιση της συνέχειας και στη μετάβαση από το ένα περιβάλλον στο άλλο. Η μετάβαση από ένα περιβάλλον με χαμηλές αναλογίες ενήλικα-παιδιού σε ένα με πολύ υψηλότερες αναλογίες εντείνει τις ασυνέχειες, και η έρευνα έχει δείξει, ότι τα παιδιά έχουν αρκετά υψηλή επίγνωση των διαφορετικών επιπέδων της προσοχής των ενηλίκων μεταξύ των δύο βαθμίδων (Ledger, 2000).

Τέλος, η επικοινωνία μεταξύ των δύο ομάδων των εκπαιδευτικών αναφέρθηκε να είναι χαμηλή, και λίγοι δάσκαλοι ανέφεραν ότι μεταφέρονται πληροφορίες από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Προγενέστερα ευρήματα δείχνουν ότι και οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών είναι ανοικτές σε υψηλότερα επίπεδα επικοινωνίας. Παρά το γεγονός ότι τα επίπεδα συμφωνίας ήταν ισχυρότερα στην ομάδα προσχολικής αγωγής, και οι δύο ομάδες φαίνεται να είναι περισσότερο υπέρ της επικοινωνίας που καθιερώθηκε από τους δασκάλους. Η σημασία της συνέχειας σε πολλούς τομείς μεταξύ της προσχολικής και της σχολικής εκπαίδευσης έχει σημειωθεί, και συνίσταται, ότι θα πρέπει να ενισχυθούν οι δεσμοί μεταξύ των δύο αυτών βαθμίδων (Brooker, 2016:136. Fabian & Dunlop, 2007). Το OECD (2002) τόνισε ότι οι ισχυρές σχέσεις μεταξύ των δύο βαθμίδων μπορεί να έχουν μια σειρά από πλεονεκτήματα, όσον αφορά στην ανάπτυξη κοινών στόχων, εκπαιδευτικών μεθόδων και τη δημιουργία συνοχής στον τομέα της κατάρτισης και ανάπτυξης του προσωπικού.

2.2.4. Από την οικογένεια στο Νηπιαγωγείο

Με την είσοδό τους στο νηπιαγωγείο, τα παιδιά παίρνουν μια πρώτη γεύση για τα όσα θα αντιμετωπίσουν εισερχόμενα στο δημοτικό σχολείο. Οι γονείς, από την πλευρά τους, έχουν πολλές προσδοκίες από τη φοίτηση των παιδιών τους στο νηπιαγωγείο καθώς προσδοκούν τη σωστή διαπαιδαγώγησή τους, τη συμμόρφωση σύμφωνα με τους κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς και το σεβασμό των ορίων (Μπέση, 2011. Πυργιωτάκης, 2008. Κορώσης, 2002).

Υπάρχουν δύο επίπεδα μετάβασης, εκείνη που σχετίζεται με την ικανότητα του παιδιού να ενταχθεί στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου και εκείνη που αναφέρεται στο βαθμό ετοιμότητας της σχολικής μονάδας ως προς την υποδοχή του παιδιού (Brooker, 2016:224. Βρυνιώτη, Κυρίδης, Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου, & Χρυσοφίδης, 2012). Με άλλα λόγια, το παιδί καλείται να προσαρμοστεί στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου αλλά και το νηπιαγωγείο καλείται να λάβει υπόψη του τις ανάγκες του παιδιού. Ως εκ τούτου, απαραίτητη προϋπόθεση για την ομαλή προσαρμογή των παιδιών στο νηπιαγωγείο είναι η συμφωνία των προσδοκιών και των δύο πλευρών, χωρίς να ξεχνάμε τη μοναδικότητα

του κάθε παιδιού το οποίο αντιμετωπίζει διαφορετικά την ένταξή του στην προσχολική αγωγή (Κοντοπούλου, 1996).

Πρωταγωνιστικό ρόλο σε αυτή την περίοδο της ζωής των μαθητών παίζει κυρίως ό,τι αφορά στην αντιμετώπιση των ενδεχόμενων δυσκολιών, η οικογένεια και το σχολείο, με τη συνεργασία εκείνων να θεωρείται επιβεβλημένη (Βρυνιώτη και συν., 2012. Πυργιωτάκης, 2008). Παράλληλα, η αλληλεπίδραση των τριών συστημάτων: οικογένεια-σχολείο-κοινωνία και οι σχέσεις τις οποίες αναπτύσσει το παιδί μέσα σε αυτά αποτελούν τους βασικούς παράγοντες για τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του, την εξέλιξη οποιαδήποτε ικανότητας, την ανάπτυξη της κοινωνικοποίησης και της ανταπόκρισής του στη μαθησιακή διαδικασία (Καλαβάσης, 2007).

Η κοινωνία αποτελεί μια ευρύτερη έννοια δηλώνοντας το σύνολο των ανθρώπων που επικοινωνούν μεταξύ τους και συμβιώνουν σε ένα συγκεκριμένο τόπο. Εκείνοι χαρακτηρίζονται από αμοιβαιότητα στους σκοπούς, τις ανάγκες, τα ήθη, τα έθιμα, τα πολιτισμικά πρότυπα, τα ενδιαφέροντα αλλά και τη γενικότερη στάση της ζωής τους (Μετοχιανάκης, 2000). Κάθε μέλος της κοινωνίας διαθέτει έναν κοινωνικό ρόλο, ο οποίος προσδιορίζει τα δικαιώματα, τις υποχρεώσεις, τις δραστηριότητες και τον τρόπο συμπεριφοράς που σχετίζονται με τη θέση που κατέχει στο εκάστοτε σύστημα καταμερισμού εργασίας. Ο τρόπος άσκησης αυτού του ρόλου διαφοροποιείται ανάμεσα στα άτομα του κοινωνικού συνόλου επηρεαζόμενος από τις σχέσεις που έχει αναπτύξει με άλλες κοινωνικές ομάδες, την κοινωνική του θέση και τις προσδοκίες που έχει ο ίδιος ή το περιβάλλον του (Μπίκος, 2009).

Η οικογένεια είναι η πρώτη κοινωνική ομάδα στην οποία γίνεται μέλος ο άνθρωπος και θεωρείται ως η σημαντικότερη (Μυλωνάκου, 2009. Γιούλτσης, 2002), αποτελώντας ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα πρωτογενούς κοινωνικής ομάδας, μαζί με τη σχολική τάξη και τη φιλική παρέα (Τάτσης, 1992). Η οικογένεια ως πρωτογενής κοινωνική ομάδα ασκεί μια σειρά λειτουργιών για τα μέλη της με στόχο την επιβίωση, την ανάπτυξη και την προσαρμογή τους στη διαρκώς μεταβαλλόμενη και πολύπλοκη κοινωνία. Επιδρά στην ψυχολογία του παιδιού, στη διαμόρφωση της αυτοεικόνας του, αλλά και στη διαμόρφωση της παιδαγωγικής σχέσης, αφού δημιουργεί στο μαθητή συγκεκριμένες στάσεις και συμπεριφορές (Μυλωνάκου, 2009).

Η οικογένεια αποτελεί και έναν βασικό φορέα κοινωνικοποίησης. Βασικοί φορείς κοινωνικοποίησης θεωρούνται οι θεσμοποιημένοι φορείς-όπως είναι η οικογένεια, η παιδεία, η θρησκεία και το κράτος-οι οποίοι συμβάλλουν στην εξοικείωση του ανθρώπου με τους κοινωνικούς ρόλους και την κοινωνική συνοχή (Γιούλτσης, 2002). Η οικογένεια είναι εκείνη που πρώτη απ' όλους επιδρά στο παιδί, καθώς αναλαμβάνει την πρώτη φάση της κοινωνικοποίησής του, κατά τα αρχικά και πλέον σημαντικά χρόνια της ζωής του προσφέροντάς του εμπειρίες καθοριστικές για την μετέπειτα εξέλιξή του και μεταφέροντάς του τις απαραίτητες αξίες (Νικολάου, 2006. Τάτσης, 1992). Η κάθε οικογένεια, ανάλογα με το κοινωνικό στρώμα στο οποίο ανήκει, διαπαιδαγωγεί με διαφορετικό τρόπο τα παιδιά της και οι γονείς, ανάλογα με την προσωπικότητα που διαθέτουν, τις συμπεριφορές που εκδηλώνουν, τις αξίες και τις πεποιθήσεις τους, ασκούν σημαντική επίδραση στην ψυχοκοινωνική διαμόρφωση των παιδιών τους και θέτουν διαφορετικούς στόχους για το μέλλον τους (Μυλωνάκου, 2009 Νόβα-Καλτσούνη, 1996).

Το σχολείο αποτελεί έναν άλλο βασικό φορέα κοινωνικοποίησης, καθώς η δεύτερη φάση της κοινωνικοποίησης λαμβάνει χώρα στο σχολείο και άλλους φορείς κοινωνικοποίησης (σύλλογοι, επαγγελματικοί χώροι κ.α.) (Νικολάου, 2006). Η σχολική κοινωνικοποίηση αναφέρεται στο σύνολο των επιδράσεων με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπος ο μαθητής και με βάση τις οποίες εξελίσσεται η προσωπικότητά του (Νικολάου, 2006. Κωνσταντίνου, 1997). Το σχολείο παρέχει στο παιδί την απαραίτητη εκπαίδευση και του μεταδίδει τα στοιχεία της κουλτούρας της κοινωνίας του, προσφέροντάς του παράλληλα ευκαιρίες για τη διεύρυνση του φιλικού του περιβάλλοντος (Τάτσης, 1992). Ακόμη, είναι εκείνο που επηρεάζει το είδος της σχέσης και της αλληλεπίδρασης των τριών συστημάτων: σχολείου-οικογένειας-κοινωνίας (Καλαβάσης, 2007). Το νηπιαγωγείο συγκεκριμένα δρα κυρίως μεσολαβητικά, καθώς είναι εκείνο που διαμορφώνει τη σχολική ετοιμότητα των παιδιών προετοιμάζοντάς τα σε γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο για την εισαγωγή τους στο δημοτικό σχολείο.

2.2.5. Από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο

Μια από τις σημαντικότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές κατά την πορεία τους στις σχολικές βαθμίδες είναι το πέρασμά τους από τη μια σχολική βαθμίδα στην επόμενη και συγκεκριμένα από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, από εκεί στο Γυμνάσιο και στη συνέχεια στο Λύκειο. Σε αυτή την πορεία τους οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με πρωτόγνωρες συνθήκες και νέες απαιτήσεις, οι οποίες είναι πιθανό να προκαλέσουν εντάσεις ή ακόμα και συγκρούσεις στη σχέση τους με το σχολείο (Βρυνιώτη, 2008-2009. Μπέκα, 2008. Βρυνιώτη & Ματσαγγούρας, 2005).

Οι έρευνες που έχουν ασχοληθεί με το ζήτημα της μετάβασης προσεγγίζουν το φαινόμενο από διαφορετικές σκοπιές. Σε κάποιες προσεγγίσεις η μετάβαση εκλαμβάνεται ως ένα στιγμιαίο γεγονός, το οποίο απασχολεί κυρίως τον ίδιο το μαθητή. Στην περίπτωση αυτή η πορεία της μετάβασης εξαρτάται άμεσα από το επίπεδο της ετοιμότητας του μαθητή και το στάδιο της ανάπτυξης των απαραίτητων δεξιοτήτων για τη φοίτησή του στη νέα εκπαιδευτική βαθμίδα. Αντίθετα άλλες προσεγγίσεις αντιλαμβάνονται τη μετάβαση ως μια διαδικασία διαρκείας που επηρεάζεται από παράγοντες όπως είναι ο βαθμός ετοιμότητας του μαθητή αλλά και του ίδιου του σχολείου. Με βάση αυτή τη θεώρηση το σχολείο οφείλει να εξασφαλίζει τη συνέχεια ανάμεσα στις εκπαιδευτικές βαθμίδες και να στηρίζει το παιδί, ώστε να ξεπεράσει τις όποιες δυσκολίες εμφανιστούν (Βρυνιώτη & Ματσαγγούρας, 2005).

Το ζήτημα της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο έχει απασχολήσει ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια ερευνητές και εκπαιδευτικούς, κυρίως στις χώρες του εξωτερικού, αναπτύσσοντας πειραματικά μοντέλα που αποσκοπούν στην εξεύρεση λύσεων για την αντιμετώπιση των όποιων δυσκολιών (Μπαγάκης και συν., 2006. Κιτσαράς, 2001). Κυρίαρχο θεωρείται το οικοσυστημικό μοντέλο, το οποίο ορίζει τη μετάβαση ως μια διεργασία που αποσκοπεί στην ομαλή ένταξη και προσαρμογή των παιδιών στο δημοτικό σχολείο, μια αντίληψη που ενστερνιζόμαστε και εμείς. Το μοντέλο, αυτό προωθεί τη σύνδεση μεταξύ των εκπαιδευτικών βαθμίδων με την ανάπτυξη δραστηριοτήτων που σκοπό έχουν την εξασφάλιση της συνέχειας στη μάθηση ανάμεσα στην οικογένεια, το νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο, όπως και

την εμπλοκή εξωσχολικών παραγόντων (κοινότητα, κοινωνικές υπηρεσίες, κυβέρνηση) (Γουργιώτου, 2007-2008).

Η μετάβαση των μαθητών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο δεν είναι ένα φαινόμενο που απασχόλησε μόνο πρόσφατα την εκπαιδευτική κοινότητα. Σε διεθνές επίπεδο το φαινόμενο αυτό πρωτοεμφανίστηκε ενάμιση αιώνα πριν. Ο ιδρυτής του νηπιαγωγείου στην Ευρώπη ο Fröbel (1782-1852) ήταν εκείνος που πρόβαλλε το ενδεχόμενο της σύνδεσης της προσχολικής και της σχολικής εκπαίδευσης αποσκοπώντας στη γεφύρωση του χάσματος ανάμεσα στα δύο εκπαιδευτικά ιδρύματα (Βруниώτη, 2008-2009). Πρότεινε επομένως ένα είδος διαμεσολαβητικού σχολείου που σκοπό έχει την προετοιμασία των μαθητών που πρόκειται να ενταχθούν στο δημοτικό σχολείο. Στη συνέχεια από το 1960 και μετά πολλές ευρωπαϊκές χώρες επιδίωξαν τη διασφάλιση της συνέχειας των εκπαιδευτικών βαθμίδων. Μέλημά τους αποτελούσε η συμφωνία σε επίπεδο επιδιωκόμενων διδακτικών σκοπών-στόχων και διδακτικού περιεχομένου και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με τη σύσταση ενός ενιαίου αναλυτικού προγράμματος (curriculum) για όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες (νηπιαγωγείο, δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο), ενώ αφορμή στάθηκαν τα αποτελέσματα ερευνών σχετικών με τη σύνδεση της σχολικής επιτυχίας και της κατάλληλης ηλικίας έναρξης της σχολικής εκπαίδευσης των παιδιών (Βруниώτη, 2008-2009). Στη συνέχεια και έως και το 1980 επικράτησε μια περίοδος στασιμότητας με την απουσία σχετικού νομοθετικού πλαισίου (Βруниώτη, 2008-2009). Μετά τα μέσα της δεκαετίας του 1990, όμως, το ζήτημα της μετάβασης από την προσχολική στην πρώτη σχολική εκπαίδευση και η συνεργασία των δύο παραγόντων απασχόλησε έντονα τη διεθνή εκπαιδευτική κοινότητα, κυρίως λόγω της εξέλιξης στον τομέα της εκπαίδευσης, την έντονη ερευνητική και επιστημονική δραστηριότητα (Βруниώτη, 2008-2009) και την καθιέρωση του υποχρεωτικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης (Τοκμακίδου, 2005).

Στη χώρα μας, το φαινόμενο αυτό είχε απασχολήσει παιδαγωγούς και επιστήμονες κυρίως σε ό,τι αφορά στην κατάλληλη ηλικία για την έναρξη της φοίτησης των παιδιών στο δημοτικό σχολείο. Το γεγονός αυτό συμπεραίνεται, καθώς με την ψήφιση του νόμου 2327/1995 και την εισαγωγή των μαθητών στο δημοτικό σχολείο μετά τη συμπλήρωση των έξι χρόνων, δεν υπήρξαν περαιτέρω προβληματισμοί (Εξάρχου,

2007-2008). Εντούτοις, τα δεδομένα φαίνεται να αλλάζουν στις αρχές του 21^{ου} αιώνα με την καθιέρωση της υποχρεωτικής φύσεως του νηπιαγωγείου, καθώς τα προγράμματα σπουδών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θίγουν την αναγκαιότητα της συνέχειας στη μάθηση ανάμεσα σε προσχολική και σχολική εκπαίδευση (Αλευριάδου, Βруνιώτη και συν, 2008) με απώτερο σκοπό την επίτευξη της ομαλής μετάβασης των παιδιών. Επιπλέον κατά τα έτη 2007-2008 το Υπουργείο Παιδείας υλοποίησε ένα πιλοτικό πρόγραμμα, που στόχο έχει την επιτυχία στη μετάβαση από την προσχολική στη σχολική εκπαίδευση. Πρόκειται για ένα σχέδιο εργασίας με τίτλο «Διευκολύνοντας την ομαλή μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό», στο οποίο προτείνεται η διετής παρέμβαση και προετοιμασία με δράσεις τόσο κατά τη φοίτηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο όσο και στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου. Συνεργάτες σε αυτό το σχέδιο δράσης είναι στελέχη της εκπαίδευσης, εκπαιδευτικοί (νηπιαγωγοί και δάσκαλοι), μαθητές (νήπια και μαθητές της πρώτης δημοτικού), οι γονείς των μαθητών αυτών και εκπρόσωποι της τοπικής κοινωνίας.

Το εξεταζόμενο θεωρητικό πλαίσιο αναφορικά με το χρονικό διάστημα πριν από τη μετάβαση καθιστά γνωστό ότι σημαντικός για τη συνέχεια είναι ο ρόλος των προσδοκιών που διαμορφώνουν οι μαθητές απέναντι στο σχολείο. Εκείνες απορρέουν από σχετικές συζητήσεις των παιδιών είτε με τους γονείς τους είτε με μεγαλύτερους μαθητές, επηρεάζοντάς τους τόσο σε ψυχολογικό επίπεδο όσο και σε ό,τι αφορά στην επίδοσή τους (Dockett & Perry, 2009, 2007, 2004b, 2003, 2002, 2001. Μπαγάκης και συν., 2006. Dockett, Perry, & Nicolson, 2002. Elliott, 1998. Seefeldt, Galper, & Denton, 1997.).

Στη συνέχεια, όσον αφορά στη στιγμή της μετάβασης αλλά και το χρονικό διάστημα λίγο μετά από αυτήν, τα παιδιά βιώνουν έντονα το αίσθημα της αλλαγής με τον κόσμο τους να διευρύνεται και να διαφοροποιείται. Παρατηρούνται, λοιπόν, αλλαγές σε επίπεδο ρόλων, σχέσεων και κανόνων. Πλέον, τα παιδιά πρέπει να μάθουν να ελέγχουν τα συναισθήματά τους, να ακολουθούν ένα πολύ συγκεκριμένο πρόγραμμα και να ξεπεράσουν τον ανέμελο τρόπο με τον οποίο αντιμετώπιζαν το νηπιαγωγείο, περιορίζοντας τη μέχρι τώρα ελευθερία τους (Τοκμακίδου, 2010. Βруνιώτη, 2008-2009. Γκόβαρης, 2007-2008. Γουργιώτου, 2007-2008. Βруνιώτη & Ματσαγγούρας, 2005.

Τοκμακίδου, 2005. Entwisle & Alexander, 1998. Πανταζής, 1991). Οι αλλαγές αυτές ενεργοποιούν αντικρουόμενα συναισθήματα. Επικρατεί ο ενθουσιασμός και η ανυπομονησία για την αρχή αυτού του κεφαλαίου στη ζωή τους, αλλά και η ανησυχία, ο φόβος, η ανασφάλεια, η απογοήτευση και η αβεβαιότητα για την ενδεχόμενη αποτυχία στη νέα αυτή τάξη πραγμάτων. Ωστόσο, υποστηρίζεται ότι οι μικροί μαθητές και το κοινωνικό τους περιβάλλον αντιμετωπίζουν τη μετάβαση από την αρνητική της διάσταση (Μπαγάκης και συν., 2006. Κορώσης, 2002).

Η είσοδος των παιδιών στο νέο και άγνωστο χώρο του δημοτικού σχολείου αποτελεί καθοριστική εμπειρία για τη ζωή τους. Κατά τη διαδικασία αυτή, λοιπόν, τα παιδιά βιώνουν πλήθος αλλαγών, οι οποίες εκτείνονται όχι μόνο στο διάστημα της στιγμής αλλά και μετά τη μετάβαση. Οι μικροί μαθητές καλούνται, επομένως, να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα που προστάζει το άγνωστο σε αυτά περιβάλλον. Αναλυτικότερα σε ατομικό επίπεδο εντοπίζονται διαφοροποιήσεις σε επίπεδο αυτοαντίληψης και ρόλων. Η θέση των παιδιών μέσα στην οικογένεια αλλάζει, αφήνοντας πίσω τον ρόλο του μαθητή του νηπιαγωγείου και αναλαμβάνοντας εκείνο του μαθητή του δημοτικού σχολείου. Σε επίπεδο σχέσεων, αλλάζουν οι σχέσεις των παιδιών με τους γονείς τους, ενώ παράλληλα εμφανίζονται νέα πρόσωπα (συνομήλικοι-συμμαθητές, εκπαιδευτικοί) με τα οποία τα παιδιά θα οικοδομήσουν νέες σχέσεις. Ακόμη, αλλαγές παρατηρούνται και στο γενικότερο πλαίσιο με τα παιδιά να επαναπροσδιορίζουν όσα μέχρι τότε γνώριζαν για το ωρολόγιο πρόγραμμά τους, τους κανόνες και το χώρο, με την εντελώς διαφορετική από άποψη διαρρύθμισης αίθουσα διδασκαλίας. Το πλήθος αυτών των αλλαγών επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τα συναισθήματα των παιδιών και τη διαμόρφωση των σχέσεων (Ευαγγέλου & Κακανά, 2014). Τα διοικητικά δεδομένα λοιπόν, όπως και στην προσέγγισή τους στο φαινόμενο της μετάβασης από την οικογένεια στο νηπιαγωγείο, αναφέρουν τη θετική και την αρνητική αντιμετώπιση των παιδιών απέναντι στο φαινόμενο της μετάβασης στα τρία χρονικά επίπεδα που εξετάζουμε. Η θετική αντιμετώπιση σχετίζεται με συναισθήματα ευχάριστα, όπως είναι η χαρά, η αυτοπεποίθηση, η ικανοποίηση και η γενικότερη απόκτηση κινήτρων για τη μετέπειτα πορεία τους. Αντίθετα, η αρνητική αντιμετώπιση αφορά σε συναισθήματα όπως ο φόβος, το άγχος, η αναστάτωση, η αγωνία, η

αβεβαιότητα και η ανησυχία, με την ασφάλεια και την ισορροπία των όσων τα παιδιά είχαν συνηθίσει να διαταράσσεται (Βруниώτη και συν., 2012. Πανταζής, 1991).

Το νηπιαγωγείο διαδραματίζει μεσολαβητικό ρόλο. Ειδικότερα, το νηπιαγωγείο αποσκοπεί στην εξομάλυνση ενδεχόμενων δυσκολιών και τη γεφύρωση του χάσματος ανάμεσα στην προσχολική και τη σχολική εκπαίδευση· από το ευέλικτο, δηλαδή, πρόγραμμα του νηπιαγωγείου στο απαιτητικό περιβάλλον του δημοτικού σχολείου (Γουργιώτου, 2007-2008. Rimm-Kaufman et al., 2009, 2002. Μπαγάκης και συν., 2006. Κιτσαράς, 2001. Rimm-Kaufman & Pianta, 1999). Είναι, επίσης, εκείνο, που κρατάει τις ισορροπίες ανάμεσα στη χαλαρότητα, που επικρατεί στο οικογενειακό περιβάλλον και την αυστηρότητα, που απαιτεί το σχολείο (Πυργιωτάκης, 2008).

Το δημοτικό σχολείο από την άλλη είναι ένα ανοιχτό σύστημα, που έχει εξελιχθεί στην πορεία των χρόνων επηρεαζόμενο από πολιτικές, οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές αλλαγές και αποτελείται από υποσυστήματα (εκπαιδευτικοί, μαθητές, διευθυντές). Είναι μια κοινωνική οργάνωση, που διαθέτει συγκεκριμένη δομή, σκοπούς, κανόνες, συμβάσεις, ρυθμίσεις και χαρακτηριστικά και απαρτίζεται από συγκεκριμένα πρόσωπα (εκπαιδευτικοί, μαθητές), καθένα από τα οποία διαδραματίζει συγκεκριμένους ρόλους και εκτελεί ξεχωριστές λειτουργίες (Κοντάκος, 2009. Σαϊτής, 2007. Κωνσταντίνου, 1997). Είναι ένας από τους πλέον κυρίαρχους θεσμούς της εκάστοτε οργανωμένης κοινωνίας (Νικολάου, 2006), ένας παιδαγωγικός οργανισμός, τα στοιχεία και τα μέλη του οποίου βρίσκονται σε άμεση αλληλεπίδραση (Σαϊτής, 2007).

Το σχολείο, επομένως, εκτελεί συγκεκριμένες παιδαγωγικές και διδακτικές διαδικασίες και απευθύνεται σε παιδιά και σε νέους που βρίσκονται στη διαδικασία διαμόρφωσης της προσωπικότητάς τους και δεν έχουν αναπτύξει στην πλήρη μορφή τους τις ικανότητες, που απαιτούνται, για να αντιμετωπίζουν μόνοι τους τα ζητήματα της κοινωνικής ζωής (Μπαμπάλης, 2005). Είναι ο διαμεσολαβητής ανάμεσα στο άτομο και την κοινωνία, προωθώντας τις αξίες, τα πρότυπα και τους κανόνες που εκείνη έχει καθιερώσει και ενισχύοντάς την με το απαραίτητο εργατικό δυναμικό (Μπαμπάλης, 2005). Στο περιβάλλον του σχολείου λαμβάνει χώρα η σχολική κοινωνικοποίηση, καθώς είναι ακόμη ένας από τους βασικότερους παράγοντες, μετά την οικογένεια, που συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση του παιδιού (Νικολάου, 2006). Επιπλέον, το σχολείο

επηρεάζεται, αλλά και επηρεάζει το εξωτερικό του περιβάλλον με το οποίο και αλληλεπιδρά. Ως εκ τούτου, δημιουργείται μια αλληλεπίδραση μεταξύ των τριών συστημάτων (σχολείο-οικογένεια-κοινωνία), αλλά και των επιμέρους στοιχείων (μαθητές, εκπαιδευτικοί), τόσο μεταξύ τους, όσο και με το γενικότερο σύστημα. Βασικός παράγοντας για την επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων αυτών των τριών συστημάτων είναι η συλλογικότητα, αλλά και ο συντονισμός των ενεργειών τους αναφορικά με τη διαδικασία της μάθησης (Καλαβάσης, 2007).

2.2.6. Οι διαφορές Νηπιαγωγείου-Δημοτικού Σχολείου στην εκπαίδευση

Ήδη από τη στιγμή της εισαγωγής τους στο δημοτικό σχολείο, αλλά και κατά το χρονικό διάστημα μετά από αυτήν, τα παιδιά διαπιστώνουν τις έντονες διαφορές, που χαρακτηρίζουν τα δύο εκπαιδευτικά ιδρύματα. Εύκολα γίνεται αντιληπτό ότι οι διαφοροποιήσεις αυτές δεν σχετίζονται μόνο με το επίπεδο εκπαίδευσης των παιδαγωγών, αλλά και το επίπεδο παιδαγωγικού σχεδιασμού, διαρρύθμισης του χώρου και του παιδαγωγικού υλικού. Αυτή η ασυνέχεια μεταξύ των εκπαιδευτικών βαθμίδων δεν παρατηρείται μόνο στην Ελλάδα, αλλά και σε χώρες του εξωτερικού και οφείλεται κατά κύριο λόγο στην εξέλιξή τους μέσα στο χρόνο ως αυτόνομα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Moss, 2013. Βρυνιώτη, 2008-2009. Γουργιώτου, 2007-2008. Τοκμακίδου, 2005. Κιτσαράς, 2001).

Συγκεκριμένα, οι δραστηριότητες, που αναπτύσσονται στο νηπιαγωγείο στηρίζονται στη βιωματική μάθηση και την αλληλεπίδραση των νηπίων με το περιβάλλον, ενώ για την υλοποίησή τους δε χρησιμοποιείται συγκεκριμένο υλικό. Οι δραστηριότητες αυτές ποικίλουν και εναλλάσσονται (κινητικές, καθιστικές, ήρεμες, θορυβώδεις) λαμβάνοντας χώρα μέσα από το παιχνίδι σε διάφορους χώρους της τάξης (στα τραπεζάκια εργασίας, στις γωνιές δραστηριοτήτων) και το χωρισμό των νηπίων σε μικρές ομάδες ή τη συμμετοχή ολόκληρου του τμήματος σε αυτές (Χρυσοφίδης, 2011. Φύκαρης & Βασίλα, 2009. Πανταζής, 2008-2009. Μπαγάκης και συν., 2006). Αντίθετα, στο δημοτικό σχολείο καθιερώνονται οι διδακτικές ώρες, ο χρόνος παραμονής των μαθητών στην τάξη αυξάνεται και για την διεξαγωγή των μαθημάτων απαιτείται η χρήση

συγκεκριμένου σχολικού εγχειριδίου και του ανάλογου εποπτικού υλικού, δηλαδή το περιβάλλον δεν επηρεάζει την ολοκλήρωση του μαθήματος (Χρυσσαφίδης, 2011. Φύκαρης & Βασίλα, 2009. Πανταζής, 2008-2009. Μπαγάκης, και συν., 2006).

Επιπλέον, το απαιτητικό πρόγραμμα του σχολείου περιορίζει τον αυθορμητισμό, τη δημιουργικότητα και την έκφραση σε κινητικό και συναισθηματικό επίπεδο προωθώντας την ανάπτυξη τεχνικών του πολιτισμού, όπως είναι η γραφή, η ανάγνωση, η μουσική κ.α.. Κι ενώ στο νηπιαγωγείο υπάρχει ελευθερία αναζήτησης των γνωστικών αντικειμένων με στόχο την ανταπόκριση στις ανάγκες και στους προβληματισμούς των μελών της ομάδας, στο δημοτικό σχολείο η διδακτέα ύλη είναι προκαθορισμένη και υποχρεωτική για όλους τους μαθητές (Σακελλαρίου, 2012:37,53. Χρυσσαφίδης, 2011). Ακόμα, αλλάζει ο τρόπος εργασίας και διδασκαλίας, με την παροχή λιγότερης βοήθειας από τον εκπαιδευτικό (Fabian, 2000. Πανταζής, 1991). Οι δραστηριότητες πλέον απευθύνονται σε όλο το τμήμα, με τους μαθητές να εργάζονται καθισμένοι στα θρανία τους και σπάνια παρέχονται σε αυτούς ευκαιρίες για συνεργασία (Φύκαρης & Βασίλα, 2009). Τέλος κατά τις πρώτες και πλέον παραγωγικές πρωινές ώρες διεξάγονται μαθήματα περισσότερο σημαντικά ενώ τις τελευταίες εκείνα με τη λιγότερη βαρύτητα (Μπαγάκης και συν., 2006). Σε γενικές γραμμές το νηπιαγωγείο στοχεύει στην καλλιέργεια ικανοτήτων και δεξιοτήτων των νηπίων και δίνει έμφαση στη διαδικασία, ενώ το δημοτικό σχολείο επικεντρώνεται κυρίως στο μαθησιακό αποτέλεσμα (Σακελλαρίου, 2012:40. Χρυσσαφίδης, 2011).

Εξαιτίας των διαφορών αυτών, που εντοπίζονται ανάμεσα στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο, δύναται τα παιδιά, να εμφανίσουν πλήθος δυσκολιών κατά την ένταξή τους. Για την πρόληψη και αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτών αποτελεσματική πρακτική θεωρείται η αρχή της συνέχειας (Πανταζής, 2008-2009. Γκόβαρης, 2007-2008. Γουργιώτου, 2007-2008). Αποτελεί βασική αρχή για μια επιτυχημένη μετάβαση και αναφέρεται στη διασφάλιση της συνέχειας στην εκπαίδευση, που λαμβάνει το παιδί από την οικογένεια, το σχολείο και άλλους φορείς (π.χ. μέσα μαζικής ενημέρωσης).

Η πρώτη επαφή με το περιβάλλον του σχολείου και τα πρώτα μαθήματα καθορίζουν την πορεία των μαθητών στο υπόλοιπο της χρονιάς επηρεάζοντας την εξέλιξη της σχέσης τους με το σχολείο (Πανταζής, 2008-2009). Για το λόγο αυτό, η

διαφοροποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων των πρώτων ημερών, ως προς την επιλογή δραστηριοτήτων και μεθόδων διδασκαλίας, αλλά και της δομής της σχολικής τάξης θεωρείται επιβεβλημένη. Πρωταρχικός στόχος είναι να αποπνέεται μια θετική εικόνα κατά την πρώτη επαφή των παιδιών με το σχολείο (Πανταζής, 2008-2009). Οι δραστηριότητες που επιλέγονται πρέπει να συμβαδίζουν με τις ανάγκες των παιδιών σε ψυχολογικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό επίπεδο, ενώ προτείνεται η παροχή κινήτρων και αμοιβών για την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων (Αλευριάδου, 2008-2009. Γουργιώτου, 2007-2008).

Ιδιαίτερη σημασία πρέπει, επίσης, να δοθεί στο παιχνίδι με τη μορφή παιχνιδιών ρόλων, κανόνων, μάθησης είτε κατασκευών, καθώς εκείνο αποτελεί τον πρωταγωνιστή των εκπαιδευτικών διαδικασιών στο νηπιαγωγείο (Brock et al., 2016. Πανταζής & Σακελλαρίου, 2014. Μπότσογλου & Κακανά, 2012. Χρυσ αφίδης, 2011. Lerkkanen et al., 2004. Πανταζής, 1991) και ένα από τα πλέον σημαντικά παιδαγωγικά μέσα για την προώθηση της μάθησης (Σακελλαρίου, 2012:99). Το παιχνίδι αποτελεί την καρδιά της προσχολικής εκπαίδευσης. Οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας προσφέρουν στα παιδιά χρόνο και δυνατότητες να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που απαιτούν τη δημιουργία κανόνων, γεγονός που τα βοηθά να κατανοήσουν τις προσδοκίες των άλλων, αλλά και τα δικά τους όρια. Μέσα από την αλληλεπίδραση με τα άλλα παιδιά όχι μόνο αναπτύσσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες και τις γνώσεις τους, αλλά γνωρίζουν καλύτερα τον εαυτό τους και διαμορφώνουν την ταυτότητά τους (Μπότσογλου & Κακανά, 2012). Οι πρακτικές αυτές διευκολύνουν την προσαρμογή των μαθητών, ενώ η προσέγγιση της μάθησης γίνεται με έναν τρόπο βιωματικό, καθότι οι εμπειρίες των παιδιών έχουν πρωταγωνιστικό ρόλο (Χρυσ αφίδης, 2011. Πανταζής, 2008-2009). Δυστυχώς, είναι κοινή παραδοχή ότι με την είσοδο των παιδιών στο δημοτικό σχολείο χάνεται η ευκαιρία τους για παιχνίδι (Brooker, 2016:172).

Εξίσου καθοριστικό ρόλο όμως στη μετάβαση ασκούν παράγοντες που αφορούν στην ποιότητα της εκπαίδευσης (Γουργιώτου, 2007-2008). Τέτοιοι είναι οι συνθήκες που επικρατούν στο σχολείο (Μπέκα, 2008) και ο αριθμός των μαθητών ανά τάξη (Γουργιώτου, 2007-2008). Η σχολική τάξη προσδιορίζεται από τον εκπαιδευτικό, τους

μαθητές και το αντικείμενο της διδασκαλίας με τη διαμόρφωσή της να βασίζεται σε τυχαία κριτήρια (Πανταζής, 2008-2009).

Στις κυριότερες διαφορές των δύο βαθμίδων αυτών εντάσσονται οι ασυμφωνίες που παρουσιάζουν στις προσεγγίσεις των αναλυτικών προγραμμάτων, τον τρόπο οργάνωσής τους και τους επιδιωκόμενους στόχους. Ειδικότερα, το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου (ΥΠΕΠΘ/ΠΙ, 2002. ΥΠΑΙΘ/ΙΕΠ, 2011) βασίζεται σε μαθησιακές περιοχές που περιλαμβάνουν δραστηριότητες που προωθούν την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη, τις φυσικές επιστήμες, τις Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών, το περιβάλλον και την αειφόρο ανάπτυξη, τα μαθηματικά, τη γλώσσα, τη φυσική αγωγή και τις τέχνες (Βρυνηώτη, 2008-2009. Μπαγάκης και συν., 2006. Lerkanen et al., 2004). Το νέο πρόγραμμα σπουδών όπως και το ΔΕΠΠΣ προάγει τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και τη βιωματική μάθηση, λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών. Προωθεί την ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων, την εμπλοκή των γονέων και την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας και προτείνει δραστηριότητες για την ομαλή μετάβαση των παιδιών στο δημοτικό σχολείο. Ο εκπαιδευτικός είναι συνεργάτης και καθοδηγητής των παιδιών. Τα βοηθάει να εξερευνούν, να πειραματίζονται, να κάνουν υποθέσεις και προβλέψεις στοχεύοντας στην ανακάλυψη της γνώσης (ΥΠΑΙΘ/ΙΕΠ, 2011). Αντίθετα, στο δημοτικό σχολείο υπάρχουν συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα με προκαθορισμένους στόχους και σαφές πρόγραμμα που δεν επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να παρεκκλίνει σε μεγάλο βαθμό. Εκείνος οφείλει να διδάξει σε ένα δεδομένο χρονικό διάστημα συγκεκριμένα μαθήματα σε κάθε τάξη του δημοτικού σχολείου, καθένα από τα οποία διαθέτει προκαθορισμένη διδακτέα ύλη (Βρυνηώτη, 2008-2009. Μπαγάκης και συν., 2006).

Ωστόσο, έχουν διαπιστωθεί και περιπτώσεις κατά τις οποίες οι γονείς επιθυμούν επαναφοίτηση προφασιζόμενοι ανωριμότητα του παιδιού τους, αλλά επί της ουσίας άλλοι είναι οι πραγματικοί λόγοι που αποφασίζουν την επαναφοίτηση. Για παράδειγμα, η οικογένεια μπορεί να διανύει μια δύσκολη περίοδο και οι γονείς να προσπαθήσουν να αποφύγουν μια επιπλέον δυσκολία, αυτή της εισαγωγής του παιδιού τους στην Α΄ δημοτικού. Και πάλι καλούνται οι εκπαιδευτικοί και οι Σχολικοί Σύμβουλοι να τοποθετηθούν, ωστόσο, αν ο γονιός ζητήσει την επαναφοίτηση, το πιθανότερο είναι να

την επιτύχει. Σε κάθε περίπτωση, η «επαναφοίτηση» δεν θα πρέπει να «στιγματίζει» το παιδί, αλλά να θεωρείται σαν μια ακόμα ευκαιρία που του δίνεται, ώστε να μην αναπτύξει αρνητικά συναισθήματα και αντιλήψεις για τον εαυτό του. Μία λύση για το άγχος «της Α΄ δημοτικού» που αντιμετωπίζουν ορισμένοι γονείς και φυσικά το μεταφέρουν και στα παιδιά τους, είναι η ευαισθητοποίηση και θεσμοθετημένη εφαρμογή των προγραμμάτων ομαλής μετάβασης (Καπέλου, 2010).

Σύμφωνα με έρευνες (Margettes, 2002. Bronfenbrenner 1996) καθώς και μελέτες περιπτώσεων, τα παιδιά, που συμμετείχαν σε προγράμματα ομαλής μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, άλλαξαν στάσεις και απόψεις για το σχολικό περιβάλλον και μαζί με τα παιδιά άλλαξαν στάσεις και απόψεις και οι γονείς τους. Αυτό συμβαίνει διότι τα προγράμματα ομαλής μετάβασης δημιουργούν «ανοίγματα» στο άμεσο και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών (Dockett & Perry, 2004b).

Έρευνες, που αφορούν στην αλληλεπίδραση δασκάλου-παιδιού κατά τα πρώτα χρόνια της σχολικής ζωής, επιβεβαίωσαν τη σημασία που έχουν οι αρχικές στάσεις, οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού, καθώς και η συμπεριφορά του προς τους μαθητές, για τη μετέπειτα επιτυχία του παιδιού (Pianta, 1999). Σε μια κλασική μελέτη, οι Robert Rosenthal και Lenore Jacobson (σε Shaffer, 2004) απέδειξαν ότι οι συμπεριφορές ενός δασκάλου προς το μαθητή, μπορούν να επηρεάσουν τις επιδόσεις του τελευταίου, μέσω αυτού που λέγεται «φαινόμενο Πυγμαλίων». Σύμφωνα με το φαινόμενο αυτό, οι εκπαιδευτικοί δίνουν στους μαθητές δυσκολότερες ασκήσεις, απαιτούν καλύτερες επιδόσεις και είναι πιθανό να τους επαινέσουν, όταν απαντούν σωστά. Όταν οι συγκεκριμένοι μαθητές δεν απαντούν σωστά, η ερώτηση αναδιατυπώνεται, ώστε να την κατανοήσουν, υπονοώντας έτσι ότι οι αποτυχίες μπορούν να ξεπεραστούν με την επιμονή και την προσπάθεια. Αντίθετα, αν ο εκπαιδευτικός έχει χαμηλές προσδοκίες από έναν μαθητή, μπορεί να μην του δίνει δύσκολες ασκήσεις ή να τον επικρίνει συχνά όταν δεν ξέρει να απαντήσει. Ίσως, λοιπόν, ο ασυνείδητος τρόπος διαχείρισης της ύλης από τους εκπαιδευτικούς να είναι ο παράγοντας κλειδί για την εξομάλυνση αυτού του παράγοντα (Shaffer, 2004).

Αν και η μάθηση και η ανάπτυξη είναι διαδικασίες, που αναπτύσσονται σταδιακά, η κατανόησή τους βασίστηκε στη σύγκριση των γνώσεων και των ικανοτήτων

στις διάφορες ηλικίες. Κάποιες προσεγγίσεις αναδύθηκαν η μία μέσα στην άλλη, βλέποντας την ανάπτυξη σαν τίποτε άλλο εκτός από μάθηση ή τη μάθηση σαν τίποτε άλλο εκτός από ανάπτυξη (Granott & Parziale, 2002). Άλλες προσεγγίσεις είδαν την ανάπτυξη και τη μάθηση σαν δύο χωριστές διαδικασίες διαφορετικές μεταξύ τους. Ο Piaget (σε Granott & Parziale, 2002) προσδιόρισε την ανάπτυξη σαν μία αυθόρμητη διαδικασία και τη μάθηση σαν μία διαδικασία, η οποία προκαλείται από κάποιον άλλο, για παράδειγμα από ένα δάσκαλο. Η προσέγγιση που διαχωρίζει τη μάθηση από την ανάπτυξη, υποστηρίζει ότι η τελευταία είναι βαθιά θεμελιώδης και κυρίως εσωτερικά ελεγχόμενη. Από την άλλη η μάθηση είναι επιφανειακή, αναστρέψιμη, αυτόματη και εξωτερικά κατευθυνόμενη (Granott & Parziale, 2002).

Κατά τη μεταβατική περίοδο, η παιδαγωγική της τάξης παίζει τεράστιο ρόλο, αφού το άγχος που δημιουργείται εξαιτίας της μετάβασης στα παιδιά, έχει τη δυνατότητα να τα επηρεάσει κοινωνικά, συναισθηματικά, γνωστικά και ακαδημαϊκά (Joyce, Weil, & Calhonn, 2003). Στην προσχολική ηλικία, ο όρος διδασκαλία διαφέρει στο ότι στο νηπιαγωγείο προσαρμόζεται το «ενεργό πρόγραμμα» στα παιδιά, η διδασκαλία αντιμετωπίζεται ως συμμετοχική διαδικασία και στοχεύει κυρίως στο συναίσθημα και στη φαντασία του νηπίου με κυρίαρχο μέσο το παιχνίδι, και στη διανόηση του παιδιού (Κιτσαράς, 2004). Επίσης, για τη μετάδοση της γνώσης χρησιμοποιείται υλικό όπως παιχνίδια, εικονογραφημένα βιβλία και άλλα, ενώ στο δημοτικό σχολείο χρησιμοποιείται εποπτικό υλικό για κάθε μαθητή χωριστά (Σακελλαρίου, 2012. Πανταζής, 1991).

Για να επιτευχθεί η προσαρμογή του παιδιού, λοιπόν, στο νέο αυτό διαφορετικό περιβάλλον, διάφοροι ερευνητές έχουν προτείνει λύσεις, όπως η επίσκεψη στο δημοτικό σχολείο για να γνωρίσει το παιδί από πριν τον νέο τρόπο διδασκαλίας, καθώς επίσης και συναντήσεις μεταξύ νηπιαγωγών και δασκάλων, προκειμένου να γνωριστούν και να ανταλλάξουν απόψεις (Bredenkamp & Copple, 1997).

Η αξιολόγηση είναι, επίσης, μία έννοια που παίρνει άλλη μορφή στο δημοτικό σχολείο, σε σχέση με το νηπιαγωγείο. Η συμπεριφορά των παιδιών και η ανταγωνιστικότητα που αναπτύσσεται εξαιτίας της αξιολόγησης, συνδέεται με παράγοντες, όπως το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο ή η έλλειψη συνοχής της τάξης (Dodge, Pettit, & Bates, 1994). Κάθε μαθητής εισέρχεται στο σχολείο

κουβαλώντας διαφορετικό οικογενειακό υπόβαθρο, που καθορίζει σε μεγάλο βαθμό το πόσα θα δώσουν οι γονείς στα παιδιά τους. Τα παιδιά που προέρχονται από οικονομικά ανεπτυγμένο περιβάλλον, ξεκινούν το σχολείο με περισσότερες λεκτικές και μαθηματικές ικανότητες σε σχέση με τα παιδιά που είναι λιγότερο ευνοημένα (Powell, Son, File, & Froiland, 2012. Wildenger & McIntyre, 2012. Crosnoe & Cooper, 2010. Cooper, 2010, 2006. Cooper, Crosnoe, Suizzo, & Pituch, 2009. McIntyre et al., 2007. Burkam, Ready, Lee, & LoGerfo, 2004. Duncam, et al., 1998). Αυτό το γεγονός οδηγεί τα «ευνοημένα» παιδιά να είναι πιο προετοιμασμένα και να έχουν επιτυχημένες μεταβάσεις (Schweinhart & Weikart, 1998). Οι γονείς από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά επίπεδα φαίνεται να συνεργάζονται λιγότερο με το σχολείο (Wildenger & McIntyre, 2011).

Ο καλύτερος τρόπος για την προετοιμασία των μαθητών στις απαιτήσεις του αυριανού κόσμου, είναι η αυθεντική διδασκαλία και μάθηση και μετά η αυθεντική αξιολόγηση. Στην αυθεντική αξιολόγηση δεν υπάρχει απλά ανάκληση απαντήσεων. Οι μαθητές πρέπει να επιδεικνύουν ολοκληρωμένη κατανόηση του προβλήματος, εφαρμόζοντας και χρησιμοποιώντας τις γνώσεις τους. Αυθεντική αξιολόγηση σημαίνει αυθεντική διδασκαλία και μάθηση και μετά αξιολόγηση της μάθησης. Αφορά καταστάσεις της καθημερινής πρακτικής και δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να «οικοδομήσουν» τη νέα γνώση με ενεργητικό τρόπο, πάνω σε ότι έχουν ήδη κάνει και έχουν μάθει (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005: 126-127).

Ο σημαντικότερος τρόπος με τον οποίο μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τα αποτελέσματα της αξιολόγησης είναι για να βοηθήσουμε τα παιδιά να αναπτυχθούν και να μάθουν (McAfee et al., 2010:57). Αυτό κάνουμε όταν βασιζόμαστε στις πληροφορίες για να καθοδηγήσουμε την αλληλεπίδρασή μας με τα παιδιά, για να τα εμπλέξουμε στη μάθησή τους και για να σχεδιάσουμε ένα πρόγραμμα που καλύπτει τις αναπτυξιακές και μαθησιακές ανάγκες τους (McAfee et al., 2010:115). Η αυθεντική αξιολόγηση της παιδαγωγικής εργασίας έχει βασικό σκοπό την ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τον εντοπισμό ελλείψεων, στο πλαίσιο της περαιτέρω βελτίωσης της διδασκαλίας και της μάθησης (Κακανά, 2006).

Η αυθεντική αξιολόγηση διευρύνει τον κύκλο των φορέων αξιολόγησης και εμπλέκει ως σημαντικούς εταίρους με έντιμο τρόπο, εκτός από τον παιδαγωγό, που φύσει και θέσει συμμετέχει σ' αυτήν, το παιδί, τους γονείς, αλλά και όλους όσοι εμπλέκονται και ενδιαφέρονται για την παιδαγωγική διαδικασία του νηπιαγωγείου (McAfee et al., 2010:76. Σακελλαρίου, 2008).

2.2.7. Ο ρόλος των γονέων στη μετάβαση

Οι γονείς παίζουν καθοριστικό ρόλο στη μετάβαση των παιδιών τους στο δημοτικό σχολείο. « Είναι οι άγνωστοι ήρωες των μεταβάσεων των μικρών παιδιών» που καταβάλλουν κάθε προσπάθεια ώστε να τα προετοιμάσουν για τις αλλαγές που έρχονται στη ζωή τους (Brooker, 2016:238). Η έναρξη του σχολείου αποτελεί αναπτυξιακό ορόσημο για τα παιδιά και τις οικογένειές τους. Υπάρχει ασυνέχεια με το νέο περιβάλλον και μείωση της επικοινωνίας γονέων-εκπαιδευτικών καθώς το παιδί μετακινείται από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο (Rimm-Kaufmann & Pianta, 2005).

Οι ερευνητές έχουν εντοπίσει ως πρακτικές μετάβασης τη σχέση γονέα-δασκάλου και τη γονεϊκή συμμετοχή στην σχολική εμπειρία του μαθητή, στο πλαίσιο μιας επιτυχημένης μετάβασης στο δημοτικό σχολείο (Ahtola et al., 2011. Loasa;e et al., 2008. Schulting, Malone & Dodge, 2005. La Paro, Kraft-Sayre, & Pianta, 2003). Οι βέλτιστες πρακτικές στη μετάβαση περιλαμβάνουν έμφαση στη συμμετοχή των μελών της οικογένειας στη μετάβαση και στην ενίσχυση της επικοινωνίας μεταξύ του σπιτιού, του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου (Sakellariou & Sivropoulou, 2010. Pianta & Kraft-Sayre, 2003. Pianta, Cox, Taylor & Early, 1999).

Σημαντικότερος είναι ο ρόλος των γονέων στην επιτυχή μετάβαση και στην κοινωνική, συναισθηματική και ακαδημαϊκή υποστήριξη που προσφέρουν στα παιδιά τους στο σπίτι και στο σχολείο (Kainz, & Aikens, 2007. Fantuzzo, McWayne, Perry, & Childs, 2004. Israel, Beaulieu, & Hartless, 2001. National PTA & National Head Start Association, 1999). Οι γονείς διδάσκουν τα παιδιά τους βασικές λέξεις, αριθμούς, τις έννοιες και τις δεξιότητες (Μπέση, 2011). Προετοιμάζουν τα παιδιά τους για το σχολείο, συμμετέχουν σε δραστηριότητες όπως συνομιλίες σχετικά με καθημερινά γεγονότα,

ενθαρρύνοντας την ανάγνωση για ευχαρίστηση και το ενδιαφέρον των παιδιών τους για την ακαδημαϊκή και προσωπική τους ανάπτυξη (Pianta & Cox, 1999).

Οι γονείς βιώνουν μια αλλαγή στους ρόλους και στις προσδοκίες τους, όταν τα παιδιά τους μεταβαίνουν από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο (Nielsen & Griebel, 2005. U.S. Department of Education, 1995. Love et al., 1992). Η πλειοψηφία των γονέων σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης και σε μεγάλο ποσοστό θέλουν να έχουν τη δυνατότητα να μοιραστούν, να επικοινωνούν τις ανάγκες των παιδιών τους, τις επιθυμίες τους και τις σκέψεις τους, και να προσεγγίσουν νέες δραστηριότητες με ενθουσιασμό και περιέργεια. Έτσι παρέχουν σημαντικές πληροφορίες σχετικά με το ιστορικό και τον πολιτισμό των παιδιών που θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να υποστηρίξουν τα παιδιά στην μετάβασή τους. Αυτές μπορεί να περιλαμβάνουν και γνώση συγκεκριμένων πληροφοριών σχετικά με τη γλώσσα και τον πολιτισμό των παιδιών (Podmore, Sauvaio & Map, 2001).

Η άμεση συμμετοχή των γονέων και η ενθάρρυνση των παιδιών συνδέονται με τις δεξιότητες της σχολικής ετοιμότητας των παιδιών (Σακελλαρίου, 2008). Τη σημερινή εποχή, η κοινωνία και ιδιαίτερα οι γονείς έχουν διευρύνει τις προσδοκίες τους από τα σχολεία ζητώντας υψηλότερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα και πρότυπα απόδοσης (Weindling και Dimmock, 2006). Σε παλαιότερη έρευνα διαπιστώθηκε, ότι οι γονείς δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην κοινωνική και συναισθηματική ωριμότητα από ό,τι το σχολείο, που σχετίζονται με ακαδημαϊκά προσόντα. Ωστόσο, άλλες έρευνες έδειξαν ότι οι γονείς δίνουν μεγαλύτερη σημασία στα ακαδημαϊκά προσόντα (National Data Resource Center, 1995. Maxwell & Eller, 1994). Εξάλλου μελέτες έχουν δείξει ότι οι γονείς ανάλογα με την κοινωνική τους τάξη και τον πολιτισμό τους, διαφέρουν ως προς τις πεποιθήσεις τους σχετικά με το ποιες δραστηριότητες είναι σημαντικές και ουσιαστικές για την υποστήριξη της εκπαίδευσης των παιδιών τους (Μπέση, 2011. Σακελλαρίου, 2008. Cheadle, 2008. Crosnoe, & Kalil, 2010. Sy & Schulenberg, 2005).

Οι πεποιθήσεις των γονέων σχετικά με την εκπαίδευση και τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν τα παιδιά, η σχέση τους με την τοπική και ευρύτερη κοινωνία, η εμπιστοσύνη στις δυνατότητές τους να διαχειρίζονται τη ζωή, με διάφορους τρόπους

μεταφέρονται στα παιδιά και συμβάλλουν στη διάπλαση των δικών τους στάσεων (Brooker, 2016:109).

Η ενεργός συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους βελτιώνει τις στάσεις των παιδιών απέναντι στο σχολείο, ενώ ταυτόχρονα αυξάνει τα κίνητρα για μάθηση (Epstein, 1991). Η εμπλοκή τους κατά τη μεταβατική φάση μπορεί να διευκολύνει την είσοδο των παιδιών τους στο δημοτικό σχολείο (Hoover-Dempsey et al., 2005) και να αμβλύνει το άγχος τους (Petrakos & Lehrer, 2011). Η αυξανόμενη γονεϊκή συμμετοχή, οδηγεί σε πιο θετικές στάσεις για την εκπαίδευση (Kuperminc, Darnell, & Alvarez-Jimenez, 2008).

Η γονεϊκή συμμετοχή περιλαμβάνει μια ευρύτερη και πολυδιάστατη προοπτική που εξετάζει τις συναισθηματικές και προσωπικές πτυχές εκτός από τις σχολικές δραστηριότητες. Σύμφωνα με τον Comer (2001) τα παιδιά για να μάθουν χρειάζονται συναισθηματική υποστήριξη και τέτοια υποστήριξη μπορεί να δημιουργηθεί όταν η οικογένεια και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου συνεργάζονται.

Η έρευνα των Wildenger και McIntyre (2011) αναγνωρίζει το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν οι γονείς στη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Οι ερευνητές διερεύνησαν την οπτική της οικογένειας κατά τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο και προσπάθησαν να εντοπίσουν τις ανάγκες, τις ανησυχίες και τη συμμετοχή των γονέων κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας. Η έρευνα που διεξήχθη είχε ως δείγμα 86 γονείς, με την πλειοψηφία τους να εκφράζει ελάχιστες ανησυχίες σχετικά με τη μετάβαση. Στη μελέτη των Rimm-Kaufman et al. (2000), ένα μικρό ποσοστό γονέων ανέφερε ανησυχίες που επικεντρώθηκαν στα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών και τους φόβους για τον αποχωρισμό. Οι γονείς επίσης φαίνεται ότι έχουν αρκετές ανάγκες που σχετίζονται με τη διαδικασία μετάβασης. Περισσότεροι από τους μισούς εξέφρασαν την ανάγκη για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τις ακαδημαϊκές προσδοκίες των παιδιών τους που εισέρχονται στο νηπιαγωγείο και για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το σημερινό επίπεδο ικανοτήτων που είχαν τα παιδιά τους. Πολλοί γονείς ήθελαν επίσης πρόσθετες πληροφορίες σχετικά με το πρόγραμμα των δημοτικών σχολείων και τον εκπαιδευτικό που θα παρακολουθούσε το παιδί τους. Αυτές οι ανάγκες ενδεχομένως αποτελούν ένδειξη ότι οι οικογένειες δεν είναι τόσο συνδεδεμένες με το

δημοτικό σχολείο όσο ήταν στο προσχολικό πρόγραμμα του παιδιού τους. Οι γονείς εξέφρασαν επίσης την ανάγκη να συμμετάσχουν περισσότερο στην προετοιμασία για τη μετάβαση. Η πιο συχνά αναφερόμενη μεταβατική δραστηριότητα που αναφέρεται σε αυτήν την έρευνα ήταν μια γενική μορφή επαφής όπως ο προσανατολισμός της ομάδας ή τα φυλλάδια που στάλθηκαν στο σπίτι. Ενώ οι γονείς με χαμηλότερο εισόδημα και εκείνοι από αστικές περιοχές ανέφεραν συνολικά λιγότερες μεταβατικές πρακτικές και ήταν λιγότερο πιθανό από εκείνους που είχαν περισσότερους πόρους να συμμετάσχουν σε αυτές που προσφέρθηκαν.

Ακολούθως, ο McIntyre και οι συνεργάτες του (2007) εξέτασαν τις οικογενειακές εμπειρίες και τη συμμετοχή των γονέων στην μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι οικογένειες θα ήθελαν πρόσθετες πληροφορίες σχετικά με την ετοιμότητα του σχολείου, τις ακαδημαϊκές και συμπεριφορικές προσδοκίες για τα παιδιά, καθώς και μεγαλύτερη συμμετοχή στον προγραμματισμό της μετάβασης στο νηπιαγωγείο. Τα σημαντικότερα ζητήματα που εντοπίστηκαν αφορούσαν την ομαλοποίηση κατά τη μετάβαση και την συμμόρφωση των παιδιών σε οδηγίες. Οι ανησυχίες επικεντρώθηκαν επίσης στις ακαδημαϊκές και συμπεριφορικές προσδοκίες στο νέο περιβάλλον. Οι οικογένειες με λιγότερους οικονομικούς πόρους ανέφεραν λιγότερη συμμετοχή σε μεταβατικές δραστηριότητες από ό, τι οι οικογένειες από υψηλότερα εισοδήματα.

Η καθημερινότητα και ο καθημερινός προγραμματισμός αποτελούν σημαντικό μέρος της καθημερινής οικογενειακής ζωής, συμπεριλαμβανομένων των ωραρίων για τα γεύματα, την ώρα του ύπνου και την αφύπνιση το πρωί. Οι Wildenger, McIntyre, Fiese και Ecker (2008) εξέτασαν το πώς οι καθημερινές οικογενειακές ρουτίνες μπορεί να επηρεαστούν καθώς τα παιδιά μεταβαίνουν στο δημοτικό σχολείο. Η έρευνα διαπίστωσε σημαντικές αλλαγές στις παιδικές και οικογενειακές ρουτίνες που μπορεί να επηρεάσουν τα παιδιά να δυσκολευτούν να προσαρμοστούν στο δημοτικό σχολείο. Οι μονογονεϊκές οικογένειες ανέφεραν περισσότερες δυσκολίες με την ώρα του βραδινού ύπνου και την αφύπνιση το πρωί, ενώ οι οικογένειες με δύο εργαζόμενους γονείς ανέφεραν ότι οι ρουτίνα του γεύματος είχε διαταραχθεί. Αυτή η μετατόπιση στις συνήθειες των οικογενειών είναι πιθανό να προκαλέσει πρόσθετο άγχος σε όλα τα μέλη της οικογένειας

καθώς εξοικειώνονται με τις αλλαγές που συμβαίνουν όταν τα παιδιά ξεκινούν το σχολείο.

Σε άλλη μελέτη του McIntyre et al. (2010), ερευνήθηκαν 132 γονείς για τις ανησυχίες τους σχετικά με τη μετάβαση στο νηπιαγωγείο, με περίπου το ένα πέμπτο του πληθυσμού να αποτελείται από γονείς με παιδιά με αναπηρίες. Αυτοί οι γονείς έλαβαν πρόσθετες υποστηρίξεις, συμπεριλαμβανομένων των ατομικών σχεδίων εκπαίδευσης και των προγραμμάτων που εστιάζουν στην οικογένεια. Παρά ταύτα, ήταν νευρικοί που τα παιδιά τους θα αντιμετώπιζαν δυσκολία με το γενικό όριο ετοιμότητας του δημοτικού σχολείου ταυτόχρονα με το πρόβλημα του να κάνουν γνωστές τις ανάγκες των παιδιών τους και τη δυσκολία τους να ακολουθήσουν τις οδηγίες στην τάξη. Οι οικογένειες με και χωρίς παιδιά με αναπηρίες εξέφρασαν παρόμοια επίπεδα ανησυχίας όσον αφορά τα παιδιά τους που παρακολουθούν ένα νέο σχολείο, περνώντας χρόνο μαζί με τους συνομηλικούς τους, μένοντας μακριά από τους γονείς τους, αναπτύσσοντας μία σχέση με τον εκπαιδευτικό του δημοτικού σχολείου.

Σε μια μελέτη που εξετάζει τη δέσμευση των γονέων καθώς τα παιδιά τους αρχίζουν τη φοίτηση στο δημοτικό σχολείο, οι Dockett και Perry (2009) τόνισαν πως είναι σημαντικό η οικογένεια να έρχεται σε επαφή με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς νωρίς κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Οι οικογένειες πρέπει να αισθάνονται σεβαστές και η σχέση τους με το σχολείο να στηρίζεται στην εμπιστοσύνη. Ακόμα, η καθιέρωση της επικοινωνίας από το σχολείο προς την οικογένεια είναι απαραίτητη. Οι οικογένειες που αντιμετωπίζουν σύνθετες ανάγκες είναι εκείνες που πιθανότατα δεν θα συμμετάσχουν και θα είναι οι πιο δύσκολες στην προσέγγιση, με την προσέλκυση αυτών των οικογενειών να απαιτεί χρόνο και να μην είναι μια απλή διαδικασία.

2.2.8. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη μετάβαση

Οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με τη μετάβαση των παιδιών σε σχέση με τους γονείς. Άλλωστε είναι υπεύθυνοι για τη μάθηση των παιδιών μέσα από διάφορους τομείς της ανάπτυξης (φυσικής, συναισθηματικής, κοινωνικής και πνευματικής). Οι γονείς έχουν τη δική τους άποψη για το τι σημαίνει για τα παιδιά τους

να μεταβούν στο σχολείο. Έχουν τις δικές τους προσδοκίες και ανησυχίες. Συνιστάται λοιπόν οι εκπαιδευτικοί να φροντίζουν να τους ενημερώνουν σχετικά με τις συγκεκριμένες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα παιδιά όταν ξεκινούν το σχολείο, όπως και τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να τα βοηθήσουν να προσαρμοστούν σε αυτή τη μετάβαση (Margetts, 2002).

Οι Bohan-Baker και Little (2002) δήλωσαν ότι τα σχολεία πρέπει να ακολουθήσουν μια προβλεπτική προσέγγιση για τη συμμετοχή των οικογενειών κατά τη μετάβαση των παιδιών τους στο δημοτικό σχολείο. Πρότειναν τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις για την εμπλοκή των οικογενειών: α) τα σχολεία πρέπει να προσεγγίσουν τις οικογένειες και τα προσχολικά ιδρύματα ώστε να δημιουργήσουν σχέσεις και να αναπτύξουν αμφίδρομη επικοινωνία με σκοπό τη διευκόλυνση της αποτελεσματικής μετάβασης, β) πρέπει να δημιουργηθούν δεσμοί πριν ξεκινήσει το σχολείο, έτσι ώστε να δημιουργηθούν σχέσεις και στη συνέχεια να διατηρηθούν προκειμένου να ενισχυθεί η συνέχεια, γ) το εύρος των δραστηριοτήτων που χρησιμοποιούνται θα πρέπει να παρουσιάζει διαφορετική ένταση, με κάποιες δραστηριότητες να χρησιμοποιούνται σε μεγαλύτερο βαθμό από κάποιες άλλες. Αυτό θα πρέπει να περιλαμβάνει πρακτικές χαμηλής έντασης όπως αποστολή φυλλαδίων στο σπίτι και πρακτικές υψηλής έντασης, όπως συνέδρια ή επισκέψεις στο σπίτι (Cook & Coley, 2017).

Επιπλέον, τους εκπαιδευτικούς αφορά η επιτυχία των παιδιών στο σχολείο και η ικανότητα των παιδιών να συνεργάζονται με τα άλλα παιδιά, έχοντας εκείνα την περιέργεια και την προθυμία να μάθουν. Οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τα παιδιά στην ικανότητα να συνεργάζονται με άλλα παιδιά, να δίνουν προσοχή στην τάξη και επιμένουν για την ολοκλήρωση των καθηκόντων τους, μεταξύ των οποίων είναι η εκμάθηση της βασικής ανάγνωσης και μαθηματικών δεξιοτήτων, ενισχύουν τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών, και διασφαλίζουν στο σχολείο να είναι σωματικά και συναισθηματικά υγιή. Αναφέρουν ότι τα παιδιά πρέπει να έχουν βασικές χρήσεις της γλώσσας για να κατανοούν τις εκπαιδευτικές οδηγίες, να εκφράζουν τις ιδέες τους, να κάνουν ερωτήσεις, και να συμμετέχουν σε συζητήσεις με τους συμμαθητές τους (Pianta & Kraft-Sayre, 2003. U.S. Department of Education, 2001. Pianta & Cox, 1999. Hadley, Wilcox, & Rice, 1994. Maxwell & Eller, 1994).

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τις κοινωνικές δεξιότητες ως πιο σημαντικές από τα ακαδημαϊκά προσόντα (Dockett & Perry, 2001). Κι αυτό συμβαίνει γιατί τα παιδιά με κακή στάση και κοινωνικές δεξιότητες, τείνουν να απαιτούν περισσότερο χρόνο. Ως εκπαιδευτικοί οφείλουν να παρέχουν επιπλέον βοήθεια, προσοχή και οδηγίες που σχετίζονται με τα ελλείμματα στις δεξιότητες μετάβασης (McMullen, Elicker, Wang et al., 2005. Maxwell, McWilliam, Hemmeter et al., 2002. McCarty, Abbott-Shim, & Lambert, 2001. Stipek & Byler, 1997. Chandler, 1993). Οι περισσότεροι νηπιαγωγοί αισθάνονται, ότι το να γνωρίζει το παιδί γράμματα και αριθμούς δεν είναι κρίσιμης σημασίας για τη σχολική ετοιμότητα, γιατί μπορούν να διδάξουν στα παιδιά αυτές τις δεξιότητες στο νηπιαγωγείο, αλλά ενθαρρύνουν τους γονείς να επικεντρωθούν περισσότερο στην ικανότητα του παιδιού να δίνει προσοχή στην τάξη, και τη δυνατότητα να επικοινωνήσουν τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους σε άλλους τομείς ζωτικής σημασίας για τη σχολική επιτυχία (U.S. Department of Education, 2001).

Νηπιαγωγοί σε σχολεία της Αμερικής αναφέρουν ότι σχεδόν το ήμισυ του συνόλου των μαθητών που εισάγονται το σχολείο δεν είναι έτοιμοι να μάθουν. Αυτοί οι μαθητές δυσκολεύονται να ακούν και να ακολουθούν οδηγίες, να δίνουν προσοχή, να δείχνουν αυτοπεποίθηση, να δουλεύουν ανεξάρτητα ή να συνεργάζονται με άλλους στην ομάδα, να επικοινωνούν με τους δασκάλους και τους συνομηλίκους, στερούνται μια προθυμία να μάθουν, δεν έχουν περιέργεια και καλά αναπτυγμένες κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, ή δεν έχουν έναν τρόπο ζωής στο σπίτι που να προωθεί τη μάθηση (Blair & Raver, 2015. Schmitt, McClelland, Tominey, & Acock, 2015. Mistry, Benner, Biesanz et al., 2010. Webster-Stratton, Jamila Reid, & Stoolmiller, 2008. Hair, Halle, Terry-Humen et al., 2006. Fantuzzo, Bulotsky-Shearer, Fusco, & McWayne, 2005. Webster-Stratton & Reid, 2004. Zigler, Finn-Stevenson, & Hall, 2002. May & Kundert, 1997. Gredler, 1992). Ωστόσο, η βιβλιογραφία τονίζει τη σημασία της οπτικής των παιδιών ως άτομα με ξεχωριστές προσχολικές εμπειρίες, πολιτιστικές απόψεις και δεξιότητες και όχι σε μία μονοδιάστατη κλίμακα ετοιμότητας (Rimm-Kaufman, Pianta, & Cox, 2000).

Οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που αναλαμβάνουν να βοηθήσουν τα παιδιά να αποκτήσουν εξοικείωση με το νέο πλαίσιο (Dockett & Perry, 2001). Η σύνδεση με τα

κεφάλαια της γνώσης που φέρνουν τα παιδιά στο σχολείο συνεπάγεται τη σύνδεση μεταξύ της μάθησης στο νηπιαγωγείο, καθώς και μεταξύ του σχολείου και του σπιτιού (Brooker, 2008. Einarsdóttir, 2007). Αυτό επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να διασφαλίζουν ότι οι αξίες, οι γλώσσες και οι πολιτισμικές γνώσεις των παιδιών θα αποτελέσουν αναπόσπαστο μέρος των πρακτικών διδασκαλίας και εκμάθησης (Dockett & Perry, 2006).

Ιδιαίτερα σημαντική στην μετάβαση των παιδιών είναι η συναισθηματική τους ευημερία. Η δημιουργία θετικών σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς δημιουργεί στους πρώτους ένα αίσθημα ασφάλειας ώστε να διαχειρίζονται πιο εποικοδομητικά τις κοινωνικές και ακαδημαϊκές καταστάσεις που βιώνουν στο νέο σχολικό περιβάλλον, ενώ επιπλέον συμβάλλουν στην αποδοχή ή απόρριψη του παιδιού από τους συνομηλίκους του (Hughes, Cavell & Willson, 2001). Υπεύθυνος για τη διαμόρφωση θετικών σχέσεων είναι ο εκπαιδευτικός με τη στάση του, το εκπαιδευτικό του στυλ και τις μεθόδους διδασκαλίας που επιλέγει (Ευαγγέλου & Κακανά, 2014).

Κατά τους Pashiardis και Brauckmann (2009), οι σύγχρονες έρευνες αποδεικνύουν ότι είναι κομβικός ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας, μιας και καθορίζει σε πολύ σημαντικό βαθμό την επιτυχία της αλλά και την πρόσβαση στην ισότιμη και ποιοτική εκπαίδευση για όλους τους μαθητές (OECD, 2018). Αναγνωρίζουν ότι στο πλαίσιο της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας, είναι σημαντικός ο ρόλος του διευθυντή στην γενικότερη ευημερία της σχολικής μονάδας και επισημαίνουν ότι πρέπει να είναι ικανός να ανταπεξέλθει ως σύγχρονος ηγέτης, να διαχειρίζεται το ανθρώπινο δυναμικό, να διεκπεραιώνει διοικητικές υποθέσεις, να επικοινωνεί με άλλες υπηρεσίες και να «ανοίγει» το σχολείο προς το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (Pashiardis & Brauckmann, 2009).

Ο διευθυντής οφείλει να εξετάσει ακριβώς ποια είναι η κατάσταση του σχολείου του, ποιες είναι οι ανάγκες του και στη συνέχεια να ενεργήσει επ' αυτού. Να κατευθύνει και να συντονίσει όλες τις ενέργειες και δράσεις και να επηρεάζει την εκπαιδευτική και στρατηγική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών (Brauckmann & Pashiardis, 2011. Kruger et al., 2007). Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι ο διευθυντής είναι αυτός που παρακινεί για

εκπαιδευτικές καινοτομίες και καθοδηγεί στην υλοποίηση δράσεων με σκοπό την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί (Hallinger, 2005). Υποστηρίζει εκπαιδευτικές πρακτικές και προγράμματα και συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα της σχολικής του μονάδας, ενισχύοντας τη μάθηση των μαθητών (Kythreotis et al., 2010).

Τέλος, η μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο διευκολύνεται με τον συντονισμό της παιδαγωγικής των δασκάλων και νηπιαγωγών (Moss, 2012. 2008. Broström, 2002). Τα δύο αυτά θεσμικά όργανα θα έπρεπε να ακολουθούν τις ίδιες διδακτικές μεθόδους και να εφαρμόζουν ένα κοινό πρόγραμμα σπουδών (Fabian & Dunlop, 2007). Η επικοινωνία μεταξύ τους καθώς και οι σχολικές ρυθμίσεις είναι ανάγκη να βασίζονται στον αμοιβαίο επαγγελματικό σεβασμό και εμπιστοσύνη (Moss, 2013. Dockett & Perry, 2004a).

2.2.9. Ο ρόλος των παιδιών στη μετάβαση

Το παιδί είναι το κεντρικό πρόσωπο για τη μετάβαση στο σχολείο, αλλά η προσαρμογή σ' αυτό επηρεάζεται από τους δασκάλους και τους γονείς και τις αντιλήψεις για το τι δεξιότητες τα παιδιά χρειάζονται για να αποφύγουν την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου (Maxwell & Eller, 1994). Τα παιδιά, που εισέρχονται στο σχολείο και είναι πρόθυμα να μάθουν και αναμένουν να πετύχουν στο σχολείο, είναι πιο πιθανό να ολοκληρώσουν τους στόχους τους στη ζωή (Vermont State Department of Education, 2000). Όταν η αρχή είναι θετική και επιτυχής, είναι πιθανότερο να οδηγήσει σε καλύτερα κοινωνικά και ακαδημαϊκά αποτελέσματα για τα παιδιά (Dockett & Perry, 2007. Margetts, 2002, 2007). Υπάρχουν πέντε τομείς της ανάπτυξης που είναι σημαντικοί για την προετοιμασία ενός παιδιού για το σχολείο:

1. Η σωματική ευεξία και η κινητική ανάπτυξη
2. Η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη
3. Οι προσεγγίσεις στη μάθηση
4. Η χρήση της γλώσσας
5. Η γνωστική λειτουργία και η γενική γνώση

Τα παιδιά είναι έτοιμα για το σχολείο όταν είναι σε επαφή με συνεπείς, σταθερούς ενήλικες, που επενδύουν συναισθηματικά σε αυτά, βρίσκονται σε ένα φυσικό περιβάλλον, που είναι ασφαλές και προβλέψιμο, ακολουθούν συνήθειες ρυθμούς δραστηριότητας, έχουν ικανούς συμμαθητές και ό,τι υλικά χρειάζονται για να διεγείρουν τις εξερευνησεις τους (National Center for Early Development and Learning, 1998). Η προσαρμογή στο σχολείο ορίζεται από την ικανότητα κάθε παιδιού, να αντιμετωπίσει συγκεκριμένες γνωστικές και κοινωνικές απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος, ιδίως στο βαθμό που τα παιδιά σχετίζονται με άλλους μαθητές και το δάσκαλο.

Ωστόσο, εάν υπάρχει αναντιστοιχία μεταξύ προηγούμενων δεξιοτήτων και στο τι αναμένεται από τα παιδιά στο νέο περιβάλλον, θα υπάρξει υψηλότερος κίνδυνος αποτυχίας να προσαρμοστούν στο σχολείο (Gelfer & McCarthy, 1994). Η ευθύνη έχει πέσει πάνω στο σχολικό περιβάλλον για να βοηθήσει τα παιδιά να ξεπεράσουν αυτές τις διαφορές και να προσαρμοστούν στην τάξη.

Τα παιδιά που έχουν αναπτύξει θετικά συναισθήματα για το σχολείο έχουν περισσότερες πιθανότητες να ασχολούνται και να ενθουσιάζονται με τις δραστηριότητες στην τάξη. Αυτά τα συναισθήματα φαίνονται στην ακαδημαϊκή τους την απόδοση, τη σχέση με τους δασκάλους, και στη δομή της τάξης (Valeski & Stipek, 2001).

2.2.10. Οι απόψεις των παιδιών για τη μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο

Η είσοδος του παιδιού στο δημοτικό σχολείο δεν αποτελεί μια απλή μετακίνηση από το νηπιαγωγείο στον επόμενο φορέα αγωγής, ως απλή συνέχεια αλλά και συνέπεια της διαρθρωτικής δομής του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Αντίθετα, η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο σηματοδοτεί μια μακρά και εξελισσόμενη διαδικασία, η οποία υφίσταται πριν από τη «στιγμή» της σχολικής εισόδου αλλά και επεκτείνεται χρονικά αρκετό διάστημα μετά από αυτή (Τοκμακίδου, 2010).

Κάθε μεταβατική εμπειρία αποτελεί αιτία αλλά και προϊόν της ανάπτυξης, έχοντας ως κύρια γνωρίσματά της την προσωπική, μοναδική βίωσή της και την «αίσθηση της αλλαγής» (Niesel & Griebel, 2005. Griebel & Niesel, 2002). Τα χαρακτηριστικά

αυτά συναντώνται και κατά τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, όπου ο κόσμος του παιδιού διευρύνεται και όπου το ίδιο καλείται να προσαρμοστεί στο νέο χώρο, αλλά και, πολύ περισσότερο, στις πολυεπίπεδες αλλαγές που υφίστανται (Einarsdottir, 2010, 2007, 2003b). Οι αλλαγές αναφέρονται στο επίπεδο των προσώπων, των κανόνων, του τρόπου και του ρυθμού εργασίας αλλά και των νέων ρόλων που αναλαμβάνει με την ένταξή του στο νέο περιβάλλον (Βρυγιώτη, 2008). Το μικρό παιδί καλείται να μεταμορφωθεί από ένα νήπιο που «παίζει» στο χώρο του νηπιαγωγείου σε μαθητή που «μαθαίνει» στο δημοτικό σχολείο, όπου διδάσκεται τη «σοβαρότητα» της ζωής (Πανταζής, 2001).

Η σπουδαιότητα, όμως, της συγκεκριμένης μετάβασης έγκειται στο γεγονός ότι μπορεί να αποτελέσει «πρόγευση» μετέπειτα μεταβάσεων και να ασκήσει καθοριστική επίδραση στην προσαρμοστικότητα και στην ικανότητα του παιδιού για επιτυχή αντιμετώπιση των προκλήσεων (Dunlop & Fabian, 2002. Walker, Severson, Feil et al., 1998). Η σχολική ένταξη σηματοδοτεί την αρχή μιας σχέσης ανάμεσα στο άτομο και τη γνώση. Για αυτό και στην αναζήτηση των αιτιών της σχολικής αποτυχίας συχνά γίνεται λόγος για τις πρώτες δυσκολίες που συναντά το παιδί κατά την είσοδό του στα πλαίσια του σχολικού θεσμού. Οι πρώτες εμπειρίες που αποκτούν τα μέλη της σχολικής κοινότητας από το σχολικό περιβάλλον επηρεάζουν πολύπλευρα τη συμπεριφορά τους, τη στάση τους προς το σχολείο και την αποδοτικότητά τους (Dockett & Perry, 2009, 2007. Johansson, 2006. Ματσαγγούρας 2003. Fabian, 2002. La Paro, Pianta, & Cox, 2000. Ramey & Ramey 1998).

Σύμφωνα με τον Yeboah (2002), η επίδοση του παιδιού στο σχολείο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι ένδειξη της επιτυχημένης ή μη μετάβασής του σε αυτό, καθώς τα παιδιά που έχουν ομαλή μετάβαση από την προσχολική εκπαίδευση στη σχολική είναι πιθανό να ενισχύσουν την απόδοσή τους. Η εγκατάλειψη των σπουδών δεν αντιμετωπίζεται πλέον ως ένα στιγμιαίο γεγονός, αλλά ως προϊόν συσσωρευμένων αρνητικών εμπειριών στο χώρο του σχολείου, γι' αυτό και υποστηρίζεται πως τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στα πρώτα τους χρόνια στο σχολείο είναι πιθανό να συνεχίσουν να βιώνουν τέτοιου είδους προβλήματα σε όλη τη διάρκεια παραμονής τους σε αυτό (Einarsdottir, 2007).

Ανταποκρινόμενοι στο αίτημα της ενεργού συμμετοχής των παιδιών στην έρευνα της μετάβασης, οι Dockett και Perry (2004, 1999) πραγματοποίησαν έρευνες στις οποίες ήταν κυρίαρχη η φωνή των παιδιών. Με αυτές απέδειξαν ότι η βίωση της μεταβατικής εμπειρίας από τα παιδιά ούτε περιορισμένη είναι, ούτε έχει περιορισμένη αξία. Αντίθετα, τα παιδιά γνωρίζουν καλά τι συμβαίνει γύρω τους και έχουν τη διάθεση να συζητήσουν και να «μοιραστούν» τις σχετικές εμπειρίες τους. Η έρευνά τους εστιάζεται στην ηλικιακή κατηγορία (των 4,6-5,6 ετών) κατά την οποία τα παιδιά, σύμφωνα με τα δεδομένα της Αυστραλίας, παρακολουθούν την πρώτη τάξη του υποχρεωτικού σχολείου. Η μελέτη των αποτελεσμάτων δείχνει ότι οι απαντήσεις φαίνεται να επηρεάζονται από τη χρονική στιγμή της έρευνας, αλλά και από το είδος της συμμετοχής των παιδιών σε αυτή. Έτσι, σε έρευνα των Dockett και Perry (1999), που έγινε τέσσερις εβδομάδες μετά τη σχολική ένταξη, τα θέματα στα οποία αναφέρονται τα παιδιά κινούνται γύρω από τη γνώση των κανόνων του σχολείου και της σχολικής τάξης, ενώ, όσον αφορά τη στάση τους για το σχολείο, άλλα παιδιά δηλώνουν ότι έχουν θετικά, άλλα αρνητικά και άλλα ανάμεικτα συναισθήματα. Βλέπουν το σχολείο ως ένα χώρο μάθησης στον οποίο κυρίαρχος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος οργανώνει τις συνθήκες μέσα στη σχολική τάξη.

Σε μια ακόμη έρευνά τους (Dockett και Perry, 2004) συμμετείχαν παιδιά της ίδιας ηλικίας, τα οποία μέσα από τις ζωγραφιές τους (που έγιναν στο τέλος της σχολικής χρονιάς) μίλησαν για τις αλλαγές που βίωσαν κατά τον πρώτο τους χρόνο στο σχολείο. Οι σχολικοί κανόνες παύουν να αποτελούν πρώτη επιλογή τους. Αισθάνονται πια «ενταγμένα» στο χώρο του σχολείου, γι' αυτό και οι αναφορές τους έχουν σχέση με τα συναισθήματα και τη στάση τους απέναντι στο σχολείο.

Η έρευνα της Margetts (2006) αφορά την ίδια ηλικιακή ομάδα στην Αυστραλία, και πάλι σε ομάδες μικρών παιδιών. Διεξάγεται στο τέλος του πρώτου χρόνου της σχολικής ένταξης, αφού, όπως υποστηρίζεται, κατά το χρονικό αυτό διάστημα τα παιδιά είναι πλέον εξοικειωμένα με τις διαφορετικές οπτικές και προκλήσεις του σχολείου, ενώ οι εμπειρίες μετάβασής τους είναι ακόμη νωπές. Τα αποτελέσματά της αποτελούν απόδειξη της άποψης ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας έχουν την ικανότητα να δίνουν «αυθεντικές» συμβουλές για θέματα που έχουν σχέση με τη μετάβαση στο σχολείο. Από

τις απαντήσεις τους φάνηκε ότι είναι σε θέση να κάνουν ισχυρές συνδέσεις ανάμεσα στο «τι πρέπει να ξέρουν όταν πρωτοέρχονται στο σχολείο» και στο «τι πρέπει το σχολείο να κάνει για να τα βοηθήσει» (Margetts, 2006).

Η αναζήτηση του ενδεδειγμένου τρόπου εμπλοκής των παιδιών στη συζήτηση της μετάβασης οδήγησε τους Yeo και Clarke (2005) στην υιοθέτηση ενός project, όπου τα νεοεισερχόμενα παιδιά (ηλικίας 6,6 ετών) σε σχολεία της Σιγκαπούρης είχαν ως συνοδούς-βοηθούς στη μετάβασή τους μαθητές μεγαλύτερων τάξεων. Οι μαθητές αυτοί ανέλαβαν, επίσης, το ρόλο του ατόμου που υπέβαλλε ερωτήσεις στα παιδιά σχετικά με την εμπειρία της μετάβασής τους (5 μήνες μετά τη σχολική τους ένταξη). Από τις απαντήσεις τους φαίνεται ότι μπορούμε να έχουμε μια εικόνα για το «τι είναι το σχολείο» όσον αφορά τους μικρούς μαθητές, οι οποίοι σύντομα αποκτούν μια θετική άποψη του εαυτού τους ως μαθητές. Έχουν, επίσης, ξεκάθαρη άποψη των διαφορών μεταξύ σχολείου και νηπιαγωγείου αλλά και των κανόνων και απαιτήσεων του νέου περιβάλλοντος μάθησης (Yeo & Clarke, 2005).

Μια άλλη προοπτική στη μελέτη των μεταβατικών βιωμάτων δίνεται στην έρευνα του Peters (2000), ο οποίος εξέτασε τις σχετικές εμπειρίες ενός μικρού δείγματος παιδιών και των οικογενειών τους σε ένα βάθος χρόνου (ακολουθώντας τα παιδιά αυτά από την ηλικία των 4-8 ετών) στη Νέα Ζηλανδία. Οι παρατηρήσεις των παιδιών κινούνταν γύρω από τη βίωση της ασυνέχειας μεταξύ νηπιαγωγείου και σχολείου, η οποία, όμως, συνδεόταν με την προοπτική της διευρυμένης μάθησης και της επίτευξης πιο απαιτητικών στόχων. Στη συγκεκριμένη έρευνα τονίζονται, επίσης, η ύπαρξη των φίλων και η προοπτική της δημιουργίας νέων φιλικών σχέσεων, η οποία πρέπει να αντιμετωπιστεί ως παράγοντας-κλειδί στην υποβοήθηση της μετάβασης (Quinn & Hennessy, 2010. Dunsmore et al., 2008. Betts & Rotenberg, 2007. Sebanc et al., 2007. Rubin et al., 2005. Peters, 2000).

Ακολουθώντας την ίδια προοπτική, όσον αφορά στη διερεύνηση των απόψεων των παιδιών σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα κατά τη βίωση της μεταβατικής διαδικασίας, πραγματοποιήθηκαν παρόμοιες έρευνες και στον ευρωπαϊκό χώρο. Στην έρευνα των Griebel και Nielsel (2002) μελετήθηκε ένας μεγάλος αριθμός συμμετεχόντων (παιδιά, γονείς και εκπαιδευτικούς προσχολικής και σχολικής αγωγής). Οι

νεοεισερχόμενοι μαθητές συμμετείχαν σε μικρές ομάδες συζήτησης κατά διαφορετικά χρονικά διαστήματα (πριν τη σχολική τους ένταξη και όταν αυτά βρίσκονταν στο νηπιαγωγείο, 3 και 6 μήνες μετά από αυτή), προσβλέποντας στο να μελετηθεί η εξέλιξη της μεταβατικής τους εμπειρίας. Κατά το σχολιασμό των αποτελεσμάτων, οι νέοι μαθητές παρουσιάζονται αρχικά να έχουν περιορισμένη γνώση για το τι πραγματικά γίνεται στο σχολείο· μισό χρόνο μετά τη σχολική τους ένταξη φαίνονται να παραδέχονται ότι η πραγματικότητα ήταν διαφορετική απ' ό,τι φαντάζονταν, έχουν εξοικειωθεί με το νέο σχολικό περιβάλλον, ενώ παράλληλα είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις σχολικές απαιτήσεις, γεγονός που τους κάνει να αισθάνονται υπερήφανοι (Griebel & Niesel, 2002).

Στην Ελλάδα πραγματοποιήθηκε σχετική έρευνα τον Απρίλιο του 2008 (Τοκμακίδου, 2010). Η χρονική αυτή στιγμή κρίθηκε κατάλληλη τόσο για τα νήπια (όσον αφορά την προοπτική της μετάβασής τους) όσο και για τους μαθητές του σχολείου (λόγω της εμπειρίας που έχουν ήδη συσσωρεύσει από τη φοίτησή τους σε αυτό). Οι συνεντεύξεις των παιδιών απομαγνητοφωνήθηκαν και οι απαντήσεις τους καταγράφηκαν και κωδικοποιήθηκαν σε κατηγορίες. Μια εκ νέου θεώρηση των δεδομένων αποκαλύπτει ένα πλήθος πληροφοριών για τον τρόπο κατά τον οποίο οι συγκεκριμένοι μικροί μαθητές της Α' τάξης αντιλαμβάνονται τη μετάβαση και την ένταξή τους στο δημοτικό σχολείο. Από τις απαντήσεις των μικρών μαθητών διαφαίνεται ότι σε ένα σχετικά μικρό χρονικό διάστημα καταφέρνουν να εξοικειωθούν με το νέο σχολικό περιβάλλον, αποδέχονται το νέο, διευρυμένο ρόλο τους ως μαθητών του δημοτικού σχολείου και τη θέση τους σε αυτό (Τοκμακίδου, 2010). Παρά τις όποιες «άγνωστες» και «κρυφές» εσωτερικές διεργασίες που εξακολουθούν να υφίστανται, διαπιστώνεται ότι τα συγκεκριμένα παιδιά «μαθαίνουν» και οικειοποιούνται την κουλτούρα του σχολείου, όπως έχει ήδη υποστηριχτεί και σε προηγούμενες έρευνες (Dockett & Perry, 2004b. Fabian, 2000).

Οι αναφορές των παιδιών στον κατακερματισμό των γνωστικών περιοχών σε μαθήματα και στη διαφορετική αξιοποίηση του χώρου (αυλή-αίθουσα) και του χρόνου (διάλειμμα-μάθημα) στο πλαίσιο του δημοτικού σχολείου δείχνει ότι τα παιδιά γνωρίζουν πώς αυτό λειτουργεί, αντιπαραβάλλοντας βασικά (εσωτερικά και εξωτερικά) χαρακτηριστικά του με αυτά που έχουν συναντήσει στο νηπιαγωγείο. Τα σχόλια των

μαθητών της Α' τάξης στην Ελλάδα είναι παρόμοια με αυτά και άλλων ερευνών (Margetts, 2006. Yeo και Clarke, 2005. Griebel και Niesel, 2002).

Τονίζεται η τυπικά οργανωμένη και συστηματική μάθηση που λαμβάνει χώρα στο δημοτικό σχολείο, αλλά και ο περιορισμός του παιχνιδιού μέσα στη σχολική αίθουσα. Παράλληλα, τα παιδιά παρουσιάζονται ιδιαίτερα ευχαριστημένα, καθώς είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις, παρά το γεγονός ότι αναγνωρίζουν ότι η εργασία στο δημοτικό σχολείο είναι δυσκολότερη από ό,τι στο νηπιαγωγείο. Έχοντας ξεκάθαρη άποψη για το «τι είναι το δημοτικό σχολείο» φαίνονται να απολαμβάνουν τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και να έχουν διαμορφώσει μια θετική στάση προς αυτό. Χαρακτηριστικές είναι οι εκφράσεις τους: «στο σχολείο έμαθα να σκέφτομαι έξυπνα... έμαθα να κάνω το φυλλάδιο μόνος μου», που είναι κοινές και σε άλλες έρευνες (Yeo & Clarke, 2005).

Η γνώση των σχολικών κανόνων δίνει στα νεοεισερχόμενα παιδιά ένα επίπεδο οικειότητας, ασφάλειας και προβλεψιμότητας (Margetts, 2006. Libbey, 2004. Dockett & Perry, 1999). Ήδη από τους πρώτους μήνες στο σχολείο οι μαθητές γνωρίζουν ποια είναι η ενδεδειγμένη συμπεριφορά στο χώρο της τάξης και του σχολείου (Yeo & Clarke, 2005) και έτσι αποκτούν την αίσθηση του «ανήκειν» σε αυτό. Έχουν αποδεχτεί ποιοτικές αλλαγές στην αίσθηση του εαυτού τους και αισθάνονται πως είναι ικανοί ως μαθητές του σχολείου (Griebel & Niesel, 2002), υιοθετώντας παράλληλα τους «κανόνες» του. Παρά το γεγονός ότι υπάρχουν συγκεκριμένες τυπικές καταστάσεις που περιορίζουν τον αυθορμητισμό και την ελεύθερη έκφρασή τους, εξακολουθούν να δηλώνουν ευχαριστημένοι από το νέο σχολικό χώρο στον οποίο έχουν ενταχθεί και προσπαθούν να προσαρμοστούν στη νέα κατάσταση (Τοκμακίδου, 2010). Θα ήταν, βέβαια, ενδιαφέρον να ανιχνευτεί με ποιο τρόπο τα παιδιά καταφέρνουν να αντισταθμίσουν τις διαφορές ανάμεσα στην ιδανική εικόνα που έχουν για το δημοτικό σχολείο και σε αυτό που βιώνουν στην καθημερινή εκπαιδευτική ρουτίνα.

Όπως έχει υποστηριχτεί, το ελληνικό δημοτικό σχολείο «διδάσκει» στα παιδιά τη «σοβαρή» πλευρά της ζωής (Πανταζής, 2001), για αυτό και ίσως τα σχόλια των παιδιών φωτίζουν το γεγονός ότι το σχολείο αποτελεί ένα χώρο μάθησης μέσα στον οποίο η εξουσία των ενηλίκων είναι αδιαμφισβήτητη και επιβεβλημένη. Το εύρημα αυτό

συναντάται και στην έρευνα των Dockett και Perry (1999), οι οποίοι διαπιστώνουν ότι τα παιδιά αντιμετωπίζουν το δημοτικό σχολείο ως πηγή γνώσης, ενώ παράλληλα αναγνωρίζουν το σημαντικό ρόλο των εκπαιδευτικών για τη μετάδοση αυτής της γνώσης. Ταυτόχρονα, όμως, δίνουν μια ακόμη προοπτική στη μετάβαση των παιδιών φωτίζοντας μια επιπλέον διάσταση στη μετακίνησή τους: «το ενδεχόμενο απόκτησης νέων φίλων» (Dockett & Perry, 2004b). Από τις απαντήσεις των συγκεκριμένων μαθητών της Α' τάξης φαίνεται να μην απασχολεί ιδιαίτερα η προοπτική αυτή το σύνολο των παιδιών, ενώ υπάρχουν κάποιες αναφορές τους που ίσως χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής. Πρόκειται για το «παράπονο» που εκφράζεται σε σχέση με την απουσία φίλων στη διάρκεια του διαλείμματος. Και ενώ, όπως υποστηρίζεται, η αναζήτηση φίλων ανάμεσα στους συμμαθητές αποτελεί κύρια επιδίωξη των αρχάριων μαθητών (Βρυγιώτη και Ματσαγγούρας, 2005), η διάσταση της διεύρυνσης των κοινωνικών σχέσεων στο χώρο του δημοτικού σχολείου είναι πολύ περιορισμένη στις αναφορές των παιδιών. Φαίνεται πως ο ακαδημαϊκός προσανατολισμός του δημοτικού σχολείου είναι αυτός που υπερισχύει στη σκέψη τους και επηρεάζει την εικόνα που σχηματίζουν για το σχολείο ήδη από τις πρώτες τους εμπειρίες ένταξης (Τοκμακίδου, 2010).

Η σημασία της ύπαρξης νέων φίλων στο χώρο του σχολείου έχει τονιστεί ιδιαίτερα, καθώς θεωρείται παράγοντας-κλειδί για την υποβοήθηση της ομαλής μετάβασης (Eskelä-Haapanen et al., 2017. Fabian, 2000. Peters, 2000. Dockett & Perry, 1999), για αυτό και θα πρέπει να προσεχτεί περισσότερο. Οι εκπαιδευτικοί, όπως έχει υποστηριχτεί (Margetts, 2006. Smith, 2003), θα πρέπει να αναλάβουν ένα ιδιαίτερα δυναμικό και υποστηρικτικό ρόλο όσον αφορά την αντιμετώπιση του ενδεχόμενου ύπαρξης παιδιών που φοβούνται να κινηθούν στο χώρο της σχολικής αυλής και στερούνται της ύπαρξης φιλικών σχέσεων. Ιδιαίτερα για τα εκπαιδευτικά δεδομένα της χώρας μας, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να καταβάλουν μεγάλη προσπάθεια για να λειτουργήσουν ως διαμεσολαβητές, αφού στις σχετικές αναφορές των αρχάριων μαθητών (Βρυγιώτη και Ματσαγγούρας, 2005) «η δασκάλα σπάνια βρίσκεται στο επίκεντρο των γεγονότων».

2.2.11. Κοινωνικές δομές και συνεργασία

Η συνεργασία μεταξύ των σχολείων και των κοινωνικών δομών αποτελεί ένα επιπλέον σημαντικό στοιχείο της διαδικασίας μετάβασης στο δημοτικό σχολείο. Καθώς τα παιδιά κάνουν τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο, πιστεύεται ότι οι διάφορες κοινωνικές δομές διαδραματίζουν αρκετά σημαντικό ρόλο στη διευκόλυνση της μετάβασης αυτής.

Οι διάφορες κοινωνικές δομές ωφελούνται όταν οι οικογένειες και τα παιδιά αισθάνονται συνδεδεμένοι με τα σχολεία και την εκπαίδευση (Dockett & Perry, 2013). Στην Αυστραλία, στα εκπαιδευτικά προγράμματα μελετήθηκε η διαφοροποίηση που προέκυψε όταν εκπαιδευτικοί από δημοτικά σχολεία και νηπιαγωγεία συνεργάστηκαν με τις τοπικές κοινότητες για την οικοδόμηση σχέσεων με βάση την εμπιστοσύνη και το σεβασμό (Dockett & Perry, 2013). Ένα πρόγραμμα ανέπτυξε ένα κοινοτικό δίκτυο που συνεδρίαζε τακτικά και διέθετε ένα φόρουμ για τη συζήτηση θεμάτων που σχετίζονται με τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο. Τακτικά γεγονότα και εορτασμοί πραγματοποιήθηκαν πριν από την έναρξη του σχολείου στην κοινότητα για να μοιραστούν πληροφορίες και πόροι. Μια μασκότ ενός διάσημου καρτούν χρησιμοποιήθηκε για να τονίσει τη σημασία της μετάβασης και θα μπορούσε να επαναχρησιμοποιηθεί από διάφορους κοινοτικούς οργανισμούς για την προώθηση επερχόμενων μεταβατικών δραστηριοτήτων. Ένα άλλο πρόγραμμα ξεκίνησε σε μια πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετική κοινότητα. Συμμετείχαν έξι σχολεία με στόχο να ενθαρρύνουν τις οικογένειες να μοιραστούν τις εμπειρίες τους κατά τη μετάβαση με την ευρύτερη κοινότητα. Σχεδιάστηκε ένα φυλλάδιο που περιλάμβανε πληροφορίες για το τι μπορούν να κάνουν οι οικογένειες για να βοηθήσουν τα παιδιά τους να αισθάνονται άνετα για την έναρξη του σχολείου. Στη συνέχεια μεταφράστηκε στις γλώσσες που μιλούσαν στην κοινότητα και διανεμήθηκε. Και οι δύο αυτές προσπάθειες είχαν μια ευρεία κατανόηση της σχολικής ετοιμότητας παρά εστίαζαν σε αυτά που έπρεπε να γνωρίζουν τα παιδιά για να ξεκινήσουν το σχολείο. Παρείχαν στήριξη στις οικογένειες και η οικοδόμηση σχέσεων ήταν η βάση για την επιτυχία των προγραμμάτων.

Οι Patton και Wang (2012) μελέτησαν έξι κρατικά προγράμματα στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής σχετικά με τη χρήση συνεργατικών μεταβατικών πρακτικών σε

τοπικό και κρατικό επίπεδο. Χρησιμοποιήθηκε μια ολοκληρωμένη προσέγγιση στις πρακτικές μετάβασης χρησιμοποιώντας τουλάχιστον δύο από τις ακόλουθες υποστηρίξεις. Μια στρατηγική ήταν η ευθυγράμμιση των κρατικών αξιολογήσεων, των προτύπων και των προγραμμάτων σπουδών σε όλα τα αρχικά εκπαιδευτικά προγράμματα και ο συντονισμός των μαθησιακών εμπειριών με τις μεταγενέστερες ακαδημαϊκές διδασκαλίες, ώστε να υπάρχει συνέχεια στη μάθηση των παιδιών. Η δεύτερη πρακτική υποστήριζε τις συνεργατικές μεταβάσεις προσφέροντας κοινές δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης τόσο στους νηπιαγωγούς όσο και στους εκπαιδευτικούς των δημοτικών σχολείων. Ομοίως, οι Dockett και Perry (2013) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι κοινές ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης αυξάνουν τη γνώση των εκπαιδευτικών σχετικά με τις πρακτικές μετάβασης. Εκείνοι που έλαβαν αυτό το είδος κατάρτισης ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν περισσότερες μεταβατικές δραστηριότητες από εκείνες που δεν είχαν πριν την κατάρτιση. Μια άλλη τακτική που χρησιμοποιήθηκε σε αυτή την έρευνα ήταν να εξεταστούν οι πρακτικές μετάβασης για ειδικούς πληθυσμούς. Προκειμένου να εξασφαλιστεί η στήριξη σε ειδικούς πληθυσμούς, αρκετά κράτη παρείχαν χρηματοδότηση για θερινά προγράμματα και προγράμματα υψηλής ποιότητας καθολικής στήριξης για να βοηθήσουν τα παιδιά προσχολικής αγωγής που αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Για να ενισχύσουν τη συμμετοχή στις δράσεις, οι διάφορες κοινωνικές δομές χρησιμοποίησαν διαφημίσεις και ιστότοπους για να επικοινωνούν και να διαδίδουν πληροφορίες σε οικογένειες και στο γενικότερο κοινό σχετικά με τον τρόπο πρόσβασης σε προγράμματα βοήθειας αλλά και για να ενθαρρύνουν τις οικογένειες προς την επιμόρφωση αναφορικά με τις ανάγκες των παιδιών στην υγεία, τη διατροφή, την κοινωνία και την ανάπτυξη. Επιπλέον, για να υποστηρίξουν την αποτελεσματική μετάβαση, διάφορες κοινωνικές δομές στην παρούσα μελέτη ανέπτυξαν πολιτικές για τη διεξαγωγή συνεργατικών προσπαθειών για τη δημιουργία ομάδων μετάβασης σε κοινοτικό επίπεδο. Οι ομάδες αυτές αφορούσαν έναν ποικίλο πληθυσμό συμμετεχόντων, συμπεριλαμβανομένων των οικογενειών, των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας, των εκπαιδευτικών των δημοτικών σχολείων και των μελών της κοινότητας, όπως οι εργαζόμενοι στον τομέα της υγειονομικής περίθαλψης. Οι ομάδες αυτές συναντήθηκαν τοπικά και επέλεξαν ποιες δραστηριότητες θεωρούσαν ότι είχαν νόημα για την κοινότητά

τους. Επιπλέον, σχεδίασαν και αξιολόγησαν τις μεταβατικές πολιτικές για να διασφαλίσουν ότι τα παιδιά είχαν μια επιτυχή μετάβαση στο δημοτικό σχολείο.

2.2.12. Η ομαλή μετάβαση

Διάφοροι συγγραφείς έχουν αναπτύξει λίστες με τα χαρακτηριστικά που απαιτούνται και συνίστανται για μια επιτυχή μετάβαση. Η μετάβαση του παιδιού επηρεάζεται από τις δεξιότητες που αναπτύσσει και πριν από το σχολείο, που σχετίζονται με τα βιώματα και τις εμπειρίες από το σπίτι, τις επιρροές της προσχολικής ηλικίας και τα χαρακτηριστικά της τάξης του νηπιαγωγείου, και την εξοικείωση με τους συμμαθητές του στην τάξη (Maxwell & Eller, 1994). Οι επιτυχείς μεταβάσεις συμβαίνουν όταν τα παιδιά είναι καλά προετοιμασμένα για το τι πρέπει να αναμένουν και είναι ενθουσιασμένα για τη μάθηση που θα αποκτήσουν, καθώς επίσης και όταν οι γονείς συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία στο σπίτι και στο σχολείο (National PTA & National Head Start Association, 1999).

Η ομαλή μετάβαση περιλαμβάνει δραστηριότητες και εκδηλώσεις, που έχουν σχεδιαστεί για να ξεπεραστεί η ασυνέχεια, που μπορεί να διαταράξει τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών, τη συνεργασία και την οικοδόμηση σχέσεων (Pianta & Kraft-Sayre, 2003. Broström, 2002. Meier & Schafran, 1999. Love et al., 1992). Η βέλτιστη μετάβαση για τα παιδιά είναι εκείνη, που υποστηρίζεται από πρακτικές που είναι εξατομικευμένες και εμπλέκουν το παιδί και την οικογένεια, και πραγματοποιούνται πριν από την πρώτη ημέρα του σχολείου. Ωστόσο, αυτές οι δραστηριότητες καταναλώνουν περισσότερο χρόνο και είναι λιγότερο πιθανό να χρησιμοποιηθούν (Early et al., 2001).

Το 1986, το Γραφείο για Παιδιά, Νέους και Οικογένειες (ACYF), στην Αμερική, διεξάγει την Εθνική Πρωτοβουλία για τη μετάβαση από την προσχολική ηλικία έως το δημοτικό σχολείο. Από αυτήν την πρωτοβουλία καθιερώθηκαν τέσσερις κατευθυντήριες γραμμές ως ζωτικής σημασίας για την επιτυχή μετάβαση:

- i. παροχή προγράμματος συνέχειας μέσω αναπτυξιακά κατάλληλων προγραμμάτων σπουδών,

- ii. διατήρηση της εν εξελίξει επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ παιδιών προσχολικής ηλικίας και του προσωπικού του νηπιαγωγείου,
- iii. προετοιμασία των παιδιών για τη μετάβαση και, τέλος,
- iv. συμμετοχή των γονέων στη μετάβαση.

Οι Ramey και Ramey (1998) προσδιόρισαν ότι η επιτυχής μετάβαση έχει πολλαπλές διαστάσεις, και συμπεριλαμβάνει τη θετική στάση των παιδιών απέναντι στη μάθηση, το σχολείο, τους δασκάλους και τους συμμαθητές, την συντήρηση των δεξιοτήτων των παιδιών πριν και κατά την απόκτηση νέων ακαδημαϊκών και κοινωνικών δεξιοτήτων, τη θετική στάση των γονέων και την ενεργό συμμετοχή με τα παιδιά τους στο σχολείο και στη μάθηση, τις εκπαιδευτικές διατάξεις των αναπτυξιακά κατάλληλων εμπειριών για τα παιδιά και τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος στην τάξη, που εκτιμά θετικά τις ατομικές διαφορές και την πολιτιστική πολυμορφία, και μια κοινότητα που παρέχει τις βάσεις για θετική μετάβαση (Pianta & Cox, 1999).

Ο Chandler (1993) ανέπτυξε μια λίστα δεξιοτήτων, που σχετίζονται με την επιτυχή μετάβαση από την προσχολική ηλικία στο δημοτικό σχολείο. Αυτές οι δεξιότητες που χαρακτηρίζονται από κοινωνικότητα και αναπτύσσονται στην τάξη είναι η επικοινωνία, η θετική συμπεριφορά σχετικά με τα καθήκοντα, και η συμπεριφορά αυτοβοήθειας. Ο Chandler (1993) διαχώρισε τις δραστηριότητες της μετάβασης σε δύο κατηγορίες, με θετικά και αρνητικά χαρακτηριστικά. Τα θετικά χαρακτηριστικά της μετάβασης περιλαμβάνουν θετικά ψυχολογικά χαρακτηριστικά, συνεχή σχέση με το σχολείο, την εμπειρία από τον παιδικό σταθμό, αποτελεσματική επικοινωνία με το σχολείο, το σχεδιασμό μετάβασης και δραστηριοτήτων, καθώς και την ποιότητα του προγράμματος σπουδών. Αρνητικά χαρακτηριστικά της μετάβασης στο σχολείο είναι οι συναισθηματικές ανησυχίες, οι δυσκολίες προσαρμογής, οι μη ρεαλιστικές προσδοκίες από το σχολείο και η προβληματική επικοινωνία (Chandler, 1993).

Ενώ είναι σημαντικό να αναφέρονται οι προσδοκίες για να εξεταστούν κατά τη διάρκεια της μετάβασης, η πιο σημαντική πτυχή της διαδικασίας τη μετάβασης είναι να επικεντρωθεί κανείς στις σχέσεις μεταξύ των παιδιών και των εκπαιδευτικών, των γονέων και των εκπαιδευτικών, των παιδιών και των συνομηλίκων του, και των παιδιών με τους γονείς (Pianta & Cox, 1999. Pianta & Kraft-Sayre, 1999). Είναι σημαντικό να

σημειωθεί, ότι δεν υπάρχει ενιαίο σχέδιο για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων, που βοηθούν στη μετάβαση, που θα είναι κατάλληλο για όλα τα σχολεία (Love et al., 1992).

Αναγνωρίζοντας ότι τα αποτελεσματικά προγράμματα μετάβασης σχετίζονται μεταξύ τους, οι κατευθυντήριες γραμμές δεν είναι δεσμευτικές (Dockett, Perry, & Howard, 2000). Δεν υπάρχει καμία αίσθηση ότι όλα τα σχολεία ή οι κοινότητες θα πρέπει να έχουν το ίδιο πρόγραμμα μετάβασης. Αντίθετα, η προσδοκία είναι ότι υπάρχουν πολλοί τρόποι για να εφαρμόσουν τις διαφορετικές κατευθύνσεις, και αυτές οι διαφορετικές στρατηγικές θα πρέπει να ενθαρρύνουν ομάδες ανθρώπων που αναπτύσσουν προγράμματα που είναι συναφή, ουσιαστικά, και κατάλληλα μέσα στη δική τους κοινότητα. Ο στόχος των κατευθυντήριων γραμμών είναι να παρέχουν ένα πλαίσιο για την ανάπτυξη και την αξιολόγηση των προγραμμάτων μετάβασης. Οι κατευθυντήριες γραμμές (Dockett, Perry, & Howard, 2000) υποστηρίζουν ότι τα αποτελεσματικά προγράμματα μετάβασης στο σχολείο:

- δημιουργούν θετικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών, των γονέων, και των εκπαιδευτικών
- διευκολύνουν την ανάπτυξη του κάθε παιδιού ως ικανό μαθητή
- διαφοροποιούνται σε προγράμματα με «προσανατολισμό στο σχολείο» και σε προγράμματα «μετάβασης στο σχολείο»
- βασίζονται σε ειδική χρηματοδότηση και πόρους
- περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα ενδιαφερόμενων
- έχουν καλά σχεδιασμένη και αποτελεσματική αξιολόγηση
- είναι ευέλικτα και ευαίσθητα
- βασίζονται στην αμοιβαία εμπιστοσύνη και το σεβασμό
- βασίζονται στην αμοιβαία επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων
- λαμβάνουν υπόψη τις πτυχές της κοινότητας και ατομικά των οικογενειών και των παιδιών μέσα σε αυτή την κοινότητα.

2.2.13. Εκπαιδευτική αξιολόγηση

Η αξιολόγηση αποτελεί βασικό στάδιο κάθε οργανωμένης και συστηματικής διαδικασίας. Έχει στόχο τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας στην παρεχόμενη εκπαίδευση. Η αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο διαφοροποιείται από τις άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες, επειδή ο γραπτός λόγος είναι ασυμβίβαστος με την προσχολική ηλικία. Στο χώρο της προσχολικής αγωγής δεν έχουν θέση οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης, καθώς τα μικρά παιδιά έχουν περιορισμένη προσοχή και συγκέντρωση, ενώ οι γνώσεις και οι δεξιότητές τους βρίσκονται σε διαρκή ανάπτυξη (Μπέση, 2012).

Η αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο πραγματοποιείται μαζί με το παιδί και αποτελεί μέρος της καθημερινότητας της τάξης. Βασίζεται σε αυθεντικές καταστάσεις και προβλήματα που έχουν νόημα για τα παιδιά και προϋποθέτει συστηματική συλλογή και καταγραφή στοιχείων για την πρόοδό τους (Χαρίσης, 2006). Λαμβάνει υπόψη τα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού, τις διαφορές στον τρόπο και το ρυθμό μάθησης, τις ιδιαιτερότητες του και επικεντρώνεται στην ατομική πρόοδο κάθε παιδιού και όχι στη σύγκρισή του με τα άλλα (Μπέση, 2012).

Το παιδί, μπαίνοντας στο δημοτικό σχολείο, καλείται να αντιμετωπίσει μια καινούργια κατάσταση και να προσαρμοστεί άμεσα σε αυτήν. Έρχεται ουσιαστικά αντιμέτωπο με νέες μορφές και τεχνικές αξιολόγησης, περισσότερο τυπικές, στις οποίες η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σήμερα έχει διαπιστωτικούς και ελεγκτικούς σκοπούς με τα γνωστά παραδοσιακά χαρακτηριστικά (Ρεκαλίδου, 2010). Αυτήν την αξιολόγηση καλείται το παιδί να αντιμετωπίσει, να αποδεχτεί και να συνηθίσει, παράλληλα με τη μετάβασή του από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.

Ο όρος αξιολόγηση δηλώνει την έκφραση μιας κρίσης ως προς την αξία ή την ποιότητα κάποιου, ή ακόμα την κατάταξη σύμφωνα με την αξία ενός ατόμου, ενός πράγματος ή μίας ενέργειας (Μπαμπινιώτης, 2008). Στην ελληνική βιβλιογραφία συχνά αναφέρονται ως ταυτόσημοι ή συγγενείς οι όροι αξιολόγηση, αποτίμηση, εκτίμηση, βαθμολογία, εξετάσεις, τεστ, μέτρηση κ.α..

Ως έννοια και ως διαδικασία, η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι ιδεολογικά φορτισμένη, αφού οι σκοποί και οι λειτουργίες της αντικατοπτρίζουν τα βασικά

χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης, καθώς και την εκάστοτε κρατούσα ιδεολογία της κοινωνίας στην οποία αναπτύσσεται (Ρεκαλίδου, 2011). Σύμφωνα με τον Bernstein (2005), ο τρόπος με τον οποίο μια κοινωνία μεταβιβάζει και αξιολογεί την εκπαιδευτική γνώση, αντανακλά μεταξύ άλλων, τον κοινωνικό έλεγχο που ασκείται στη γνώση.

Η τάξη θεωρείται αρχικά ο χώρος ή η συνθήκη όπου πραγματοποιούνται οι διαδικασίες της διδασκαλίας, της μάθησης και της αξιολόγησης. Στην πραγματοποίηση αυτών των διαδικασιών συμβάλλουν όσα ορίζονται θεσμικά, όπως τα χαρακτηριστικά του Αναλυτικού Προγράμματος, τα βιβλία, ο προγραμματισμένος χρόνος για τη διδασκαλία και την αξιολόγηση, οι οδηγίες που ενδεχομένως δίνονται στους εκπαιδευτικούς από το αρμόδιο υπουργείο κ.α.. Αυτά ως εισερχόμενα συνλειτουργούν στον οργανισμό της τάξης και προσδίδουν στην αξιολόγηση το θεσμικό της χαρακτήρα (Ρεκαλίδου, 2011).

Σε ό,τι αφορά τους ρόλους του εκπαιδευτικού και του μαθητή κατά τη διαδικασία αξιολόγησης στην τάξη, αυτοί διαφοροποιούνται ανάλογα με τη μορφή της αξιολόγησης, την προσέγγισή της και τη μέθοδο ή τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται για την εφαρμογή της. Οι σχέσεις και οι αλληλεπιδράσεις, που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών και μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, προσδιορίζουν και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του πεδίου στο οποίο δραστηριοποιείται αντίστοιχα ο μαθητής (Ρεκαλίδου, 2011).

Ο Γκότοβος (2002) έχει αναλύσει λεπτομερώς τον ρόλο του μαθητή στην ελληνική σχολική τάξη, κατά τις διαδικασίες της πρόσβασης του στην επίσημη γνώση και της επικοινωνίας του τόσο με τους φορείς, όσο και με τους άλλους αποδέκτες της γνώσης. Ο ρόλος αυτός διαμορφώνεται στο πλαίσιο της υποχρέωσης, αλλά και του δικαιώματος του μαθητή να μαθαίνει.

Η σωστή λειτουργία των διαδικασιών της μάθησης και της αξιολόγησης προϋποθέτει, ότι ο μαθητής έχει κατανοήσει τρία βασικά στοιχεία: τι είναι αυτό το οποίο καλείται να μάθει, τι είναι ανάγκη να κάνει προκειμένου να το μάθει και τι πρέπει να κάνει για να καταλάβει ότι το έχει μάθει (Black, Harrison, Lee et al., 2003). Για να μπορέσει ο μαθητής να αυτοαξιολογηθεί ως προς την κατάκτηση της νέας του μάθησης, είναι απαραίτητο πριν από όλα να έχει κατανοήσει πλήρως τι είναι αυτό που επιδιώκεται

να μάθει μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία στην οποία θα συμμετάσχει, όπως επίσης ποια είναι η πορεία που πρέπει να ακολουθήσει και ο τρόπος με τον οποίο πρέπει να εργαστεί για να φτάσει στο επιθυμητό σημείο μάθησης. Τέλος, για να μπορέσει να αυτοαξιολογηθεί ο μαθητής, χρειάζεται να γνωρίζει, πώς πρέπει να δράσει και ποια είναι εκείνα τα στοιχεία που θα τον πληροφορήσουν για τη μάθησή του. Σε όλα αυτά βασικός είναι ο παράγοντας «εκπαιδευτικός», ο οποίος καλείται να βοηθήσει το μαθητή (Ρεκαλίδου, 2011).

Ο Μπίκος (2009), στο πλαίσιο μιας εμπειρικής θεώρησης, αναφέρει, ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού καθορίζεται από το εκπαιδευτικό του έργο, το οποίο και συγκροτεί έναν κοινωνικό ρόλο, δηλαδή ένα σύνολο καθηκόντων και υποχρεώσεων, που προσδιορίζονται από αντιλήψεις, προσδοκίες και νόρμες της πολιτείας, αλλά και του κοινωνικού συνόλου. Διακρίνει τον ρόλο του εκπαιδευτικού στους ακόλουθους τομείς ευθύνης:

- Τη φροντίδα για την ομαλή κοινωνικοποίηση του μαθητή
- Τη μετάδοση γνώσεων
- Την αξιολόγηση του μαθητή

Αντίστοιχα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού περιγράφεται από τη διεθνή βιβλιογραφία, η οποία αναφέρεται στην ευθύνη που αυτός αναλαμβάνει για:

- Την κοινωνική και τη γνωστική ανάπτυξη του μαθητή
- Το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων μέσω των οποίων προάγεται η ανάπτυξη του μαθητή
- Τη διαχείριση των δικών του σχέσεων με τους μαθητές και των σχέσεων των μαθητών μεταξύ τους, κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής και της αξιολογικής διαδικασίας (Brookfield, 2015. Gipps, Hargreaves, & Mccallum, 2015. Peters, 2015. Webb, 2009. Liston, Borko, & Whitcomb, 2008. Walshaw & Anthony, 2008. Pettersson, 2002. Pappas, Kiefer, & Levstik, 1990. Walmsley & Wamp, 1990).

Ο εκπαιδευτικός απαιτείται να είναι σε θέση να ανακαλύπτει και να προσδιορίζει τεκμηριωμένα για όλους τους μαθητές του το επίπεδο μάθησης που κατέκτησαν, τι δεν μπόρεσαν να μάθουν, τι εμπόδισε την πορεία τους προς τη μάθηση και να αξιοποιεί

κατάλληλα τα αποτελέσματα των αξιολογήσεών του. Αυτό σημαίνει ότι αφενός διαθέτει τις ανάλογες γνώσεις, ώστε να ανταποκρίνεται με πληρότητα στον ρόλο του και αφετέρου ότι τις χρησιμοποιεί κατά τέτοιον τρόπο, ώστε να προωθεί τη μάθηση για κάθε μαθητή ένα βήμα πιο πέρα (Ρεκαλίδου, 2011). Σημαίνει, επίσης, ότι έχει δεξιότητες εφαρμογής στρατηγικών αξιολόγησης και κυρίως ότι γνωρίζει πώς να αξιοποιεί την αξιολόγηση ανατροφοδοτικά (Shepard, 2006, 2000).

Στη διάρκεια του καθημερινού προγράμματος οι εκπαιδευτικοί εκφράζονται για τα επιτεύγματα και τις δυσκολίες των μαθητών τους με διάφορους λεκτικούς ή μη λεκτικούς τρόπους. Συχνά οι εκπαιδευτικοί δεν συνειδητοποιούν ότι αυτές οι εκφράσεις συνιστούν αξιολογικές κρίσεις, οι οποίες παίζουν σημαντικό ρόλο στις αποφάσεις των μαθητών για τη στάση που θα τηρήσουν και τις στρατηγικές που θα εφαρμόσουν τόσο άμεσα στη διάρκεια της διδασκαλίας, όσο και μελλοντικά μέσα στην τάξη. Όμως, οι αξιολογικές εκφράσεις των εκπαιδευτικών, ειδικά όταν έχουν δημόσιο χαρακτήρα, επιδρούν σημαντικά στις προσπάθειες που καταβάλλουν οι μαθητές, καθώς και στα κίνητρα που αναπτύσσουν για συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία (Margolis, 2005. Brookhart, 2004. McMillan, 2003. Γκότοβος, 2002. McMillan, Myran, & Workman, 2002. Stiggins & Conklin, 1992. Schafer, 1991. Crooks, 1988. Sharpley & Edgar, 1986). Η αρνητική αξιολόγηση του μαθητή από τον εκπαιδευτικό, ιδιαίτερα όταν περιλαμβάνει υποτιμητικά σχόλια, μπορεί να αποτελέσει πλήγμα στην υπόληψη του μαθητή, με σοβαρές συνέπειες στην πορεία της σχολικής του φοίτησης (Γκότοβος, 2002).

Ο σεβασμός του εκπαιδευτικού στην ατομικότητα του μαθητή και οι δυνατότητες που του παρέχει για συμμετοχή σε δραστηριότητες μέσα στην τάξη και σε αποφάσεις, που τον αφορούν, έχει βρεθεί ότι επηρεάζουν πολύ θετικά την προσαρμογή και τη μαθητική επίδοση, ιδιαίτερα των αδύναμων μαθητών (Black & William, 2006, 1998). Επίσης, σύμφωνα με τους Stiggins και Chappuis (2005) και τη Shepard (2006), οι ενισχυτικές, καίριες, αναστοχαστικές και ακριβείς αξιολογικές επισημάνσεις, μέσα από την πρόσωπο με πρόσωπο ανατροφοδότηση, βοηθούν όλους τους μαθητές, αλλά κυρίως εκείνους με χαμηλές επιδόσεις.

Τέλος, σε πρόσφατη μελέτη τους, οι Martínez, Stecher και Borko (2009) διαπίστωσαν ότι οι αντιλήψεις και οι πρακτικές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού επηρεάζουν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό την αποτελεσματικότητα και τη δυναμική άλλων παραγόντων μέσα και έξω από την τάξη. Για παράδειγμα, οι λεκτικές και οι μη λεκτικές αξιολογικές εκφράσεις, που ο εκπαιδευτικός απευθύνει στους μαθητές του, μπορεί να επηρεάζουν τις μορφές και την ποιότητα της επικοινωνίας στην τάξη, αλλά και τους παράγοντες που διαμορφώνουν πνεύμα συνεργασίας ή ανταγωνιστικότητας μεταξύ των μαθητών (Ρεκαλίδου, 2011).

Καθώς το παιδί προσπαθεί να προσαρμοστεί και να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του νέου περιβάλλοντος του δημοτικού σχολείου, ο εκπαιδευτικός οφείλει να βοηθήσει στην όσο το δυνατόν πιο ομαλή μετάβαση του παιδιού και να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός με τον τρόπο της αξιολόγησης, ώστε να αποφύγει επιπλέον προβλήματα που πιθανώς προκύπτουν με τη διαδικασία της μετάβασης. Ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να ξεχνά, πως το «πρωτάκι» είχε συνηθίσει σε άλλον περιβάλλον, στο οποίο δεν υπήρχαν «διαγωνίσματα» και «εξετάσεις», ούτε «καλοί» και «κακοί» μαθητές.

2.3. ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΜΕΤΑΒΑΣΗΣ ΑΠΟ ΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

2.3.1. Εισαγωγή

Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο είναι σημαντική για όσους εμπλέκονται στη φροντίδα και στην εκπαίδευση των νηπίων. Ο ρόλος των νηπιαγωγών είναι ο πιο καθοριστικός για μία επιτυχημένη μετάβαση. Ερευνητικά ευρήματα στο εξωτερικό έδειξαν ότι η συστηματική προετοιμασία για τη μετάβαση ενός παιδιού στις νέες τάξεις γίνεται πολύ λίγο και καθυστερημένα (La Paro, Pianta & Cox, 2000). Παράλληλα, οι οικογένειες των παιδιών αισθάνονται δυσαρεστημένες από τα νηπιαγωγεία και τους νηπιαγωγούς εξαιτίας της έλλειψης χρήσιμων πληροφοριών, που θα μπορούσαν να βοηθήσουν στο σχεδιασμό της μετάβασης των παιδιών τους στο δημοτικό σχολείο. Επίσης, παρατηρείται η απουσία σχέσεων και πληροφόρησης μεταξύ οικογενειών, συμμαθητών, σχολείων και εκπαιδευτικών κατά την περίοδο της μετάβασης (Downer, Driscoll, & Pianta, 2006. Pianta & Kraft-Sayre, 1999).

Η χρήση αποτελεσματικών πρακτικών μετάβασης έχει θετικό αντίκτυπο στα παιδιά τόσο σε κοινωνικό όσο και σε ακαδημαϊκό επίπεδο και καθορίζει την επιτυχία του σχολικού οργανισμού (Ahtola et al., 2012. Γουργιώτου, 2012. Schulting et al., 2005. Entwistle & Alexander, 1998). Η προετοιμασία των παιδιών για το σχολείο θεωρείται προτεραιότητα είτε αναφερόμαστε στην οικογένεια, είτε στο ίδιο το σχολείο και την κοινωνία (McIntyre, Eckert, Fiese, DiGennaro, & Wildenger, 2007). Οι μεταβατικές πρακτικές έχουν μελετηθεί σε όλο τον κόσμο. Υπάρχει μια μεγάλη ποικιλία μεταβατικών πρακτικών που προτείνονται, ενώ η χρησιμοποίησή τους δεν εμφανίζει συνέπεια σε πρακτικό επίπεδο (Einarsdottir, Perry & Dockett, 2008).

Επιπλέον, ο αριθμός των παιδιών που παρακολουθούν προσχολικά προγράμματα συνεχίζει να αυξάνεται τις τελευταίες τρεις δεκαετίες. Αυτό έχει προκαλέσει ένα αυξημένο ενδιαφέρον για τη διευκόλυνση της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, ενώ αναπτύσσονται πολλά προγράμματα εκπαίδευσης της πρώιμης παιδικής ηλικίας που μπορούν να βοηθήσουν στην ομαλή μετάβαση των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον (Schulting et al., 2005. Wilson, 2009).

Όταν οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τα παιδιά να ενταχθούν εύκολα στο δημοτικό σχολείο σημειώνονται ευεργετικά αποτελέσματα, όπως είναι η συνέχεια με τις προηγούμενες εκπαιδευτικές εμπειρίες τους, η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των παιδιών, η ανοιχτότητα σε νέες εμπειρίες, η ενίσχυση των σχέσεων με τους συνομηλίκους ή τους εκπαιδευτικούς και η ανάπτυξη εμπιστοσύνης μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών. Επίσης, υπάρχουν και ευεργετικά οφέλη για τους γονείς, όπως είναι η αύξηση εμπιστοσύνης για την ικανότητα του παιδιού να πετύχει στο δημοτικό σχολείο, η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης της δικής τους ικανότητας να επικοινωνούν με το εκπαιδευτικό προσωπικό και να επηρεάζουν θετικά το εκπαιδευτικό σύστημα, το αίσθημα υπερηφάνειας και συμφωνίας για τη συνεχή εμπλοκή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους και η μεγαλύτερη αναγνώριση και εκτίμηση για το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και γενικότερα της προσχολικής εκπαίδευσης. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να αναθεωρούν τα πιστεύω τους για τη μάθηση και την ανάπτυξη και τον τρόπο με τον οποίο τόσο η μάθηση όσο και η ανάπτυξη μπορούν να μεταφραστούν σε προσδοκίες γύρω από την ετοιμότητα του παιδιού να ανταπεξέλθει στο δημοτικό σχολείο, να αναθεωρούν τα προγράμματα σχολικής ετοιμότητας, σύμφωνα με τις αντιλήψεις, την κατανόηση και τις προσδοκίες των παιδιών, να αναπτύξουν προγράμματα μετάβασης σε συνεργασία με άλλους, να αποφεύγουν τις υπερβολικές απαιτήσεις από τα παιδιά και να περιμένουν περισσότερα από τους γονείς, να σέβονται τα παιδιά και να αποφεύγουν την ετικετοποίηση των παιδιών (Ramey & Ramey, 2010. Γουργιώτου, 2007-2008).

2.3.2. Πρακτικές μετάβασης από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο

Οι πρακτικές μετάβασης στο σχολείο ποικίλουν τόσο σε αριθμό όσο και σε ένταση (Ahtola et al., 2012. Patton & Wang, 2012. Rous, Hallam, McCormick, & Cox, 2010. LoCasale-Crouch et al., 2008. Schulting et al., 2005). Ο McIntyre (2010) παρατήρησε ότι τα περισσότερα σχολεία χρησιμοποιούν τουλάχιστον μία δραστηριότητα μετάβασης το χρόνο. Σύμφωνα με τους Rous, McCormick, Hellam και Cox (2010), οι εκπαιδευτικοί του δημοτικού σχολείου έχει διαπιστωθεί ότι χρησιμοποιούν αναλογικά

περισσότερες πρακτικές μετάβασης από τους εκπαιδευτικούς των νηπιαγωγείων. Οι πιο συνηθισμένες πρακτικές από τους εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας συνέβησαν πριν από τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο. Για τους εκπαιδευτικούς των δημοτικών σχολείων, οι περισσότερες μεταβατικές πρακτικές έλαβαν χώρα μετά τη μετάβαση που πραγματοποιήθηκε στην αρχή του σχολικού έτους. Οι πρακτικές μετάβασης από την προσχολική ηλικία ήταν πιο πιθανό να είναι δραστηριότητες χαμηλής έντασης που αφορούσαν ολόκληρη την ομάδα. Αυτές οι πρακτικές χαμηλής έντασης εξυπηρετούσαν τη βασική λειτουργία της μετάδοσης γενικών πληροφοριών και είχαν τις περισσότερες πιθανότητες να χρησιμοποιηθούν.

Οι δραστηριότητες μετάβασης, προκειμένου να είναι αποτελεσματικές, θα πρέπει να απευθύνονται στο σύνολο των παιδιών, να εμπλέκουν τις οικογένειες, να προετοιμάζουν τα παιδιά και να συνδέουν τους εκπαιδευτικούς και του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου (Γουργιώτου 2007-2008). Σύμφωνα με τη Γουργιώτου, είναι βασική η επαφή με την οικογένεια τις πρώτες μέρες στο νηπιαγωγείο, η αξιολόγηση των αναγκών της οικογένειας, η μετέπειτα περιοδική επαφή με την οικογένεια και η σύνδεσή της με τοπικές υπηρεσίες, καθώς επίσης και οι συστηματικές της συναντήσεις για τη συζήτηση κάποιου συγκεκριμένου θέματος, για θέματα που αφορούν στη μετάβαση του παιδιού στο δημοτικό και κοινές συναντήσεις με νηπιαγωγούς, δασκάλους και γονείς (Γουργιώτου 2007-2008). Επιπλέον, βοηθά η οργάνωση κοινών εκδηλώσεων νηπιαγωγείου και πρώτης τάξης δημοτικού, η καθιέρωση συναντήσεων ρουτίνας σε εβδομαδιαία ή μηνιαία βάση με τους γονείς, η δημιουργία φακέλων του παιδιού που θα περιλαμβάνει τις εργασίες του και θα καταγράφει τις αδυναμίες του και τις δυνατότητές του, η ενθάρρυνση της συνεργασίας των γονέων μεταξύ τους, η στήριξη των γονέων και ενθάρρυνσή τους σχετικά με τις ικανότητές τους ως γονείς και η προσωποποίηση του σχολείου. Το σχολείο δεν πρέπει να γίνεται αντιληπτό στα παιδιά ως ένας απρόσωπος οργανισμός που εμπνέει φόβο. Καλό θα ήταν να υπάρχουν φωτογραφίες όλων των μαθητών και των δασκάλων, να οργανώνονται εκδηλώσεις που τα παιδιά της πρώτης τάξης του δημοτικού, καλούν τους μαθητές του νηπιαγωγείου να γνωρίσουν την αίθουσα και τον δάσκαλό τους και να υπάρχει πληροφόρηση σχετικά με το στυλ του κάθε

δασκάλου (Wildenger & McIntyre, 2011. McIntyre et al., 2007. Cowan, Bradburn, Heming, & Hsu, 2005. Bohan-Baker & Little, 2002. Abbott & Cold, 1991).

Η έρευνα έχει αναδείξει πέντε βασικές αρχές για την επιτυχία μιας διαδικασίας σχεδιασμού μετάβασης: α) η επικέντρωση στη συνολική ανάπτυξη του παιδιού και στις ανάγκες της οικογένειας, β) η συνεργασία μεταξύ της οικογένειας, των εκπαιδευτικών και των σχεδιαστών του προγράμματος, γ) η ευαισθητοποίηση στην πολιτιστική και γλωσσική ιδιαιτερότητα του παιδιού και της οικογένειάς του, δ) οι σαφείς ορισμοί των διαδικασιών, ρόλων και ευθυνών και του χρονοδιαγράμματος για όσους εμπλέκονται στη διαδικασία μετάβασης και ε) η ευελιξία και ανταποκρισιμότητα στις αλλαγές των αναγκών και των πόρων όλων των παραπάνω (Dockett & Perry, 2001. Rosenkoetter, Whaley, Hains, & Pierce, 2001. McCain & Mustard, 1999. Briggs, 1997, όπως βρέθηκε σε Γουργιώτου, 2007-2008).

Στο πλαίσιο έρευνας των Καπέλου & Φούρναρη (2014), υλοποιήθηκαν δράσεις σε τάξεις νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου, που περιλάμβαναν δραστηριότητες μαθηματικών, γλωσσικής και εικαστικής ανάπτυξης δια μέσου της παιδικής λογοτεχνίας και σκοπό είχαν να αναδείξουν τη χρήση νέων τεχνολογιών και πολυμέσων ως δημιουργικών περιβαλλόντων μάθησης, τα οποία σε συνδυασμό με διαθεματικές δραστηριότητες είχαν θετικά αποτελέσματα στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών και στην ομαλή μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό (Καπέλου & Φούρναρη, 2014). Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση του προγράμματος βασίστηκαν στη συνεργατική εξ αποστάσεως μάθηση με τη χρήση της πλατφόρμας eTwinning, χρήση άλλων μέσων των νέων τεχνολογιών (κάμερα, υπολογιστή, διαδίκτυο κ.α.) και σε θεωρίες μάθησης προερχόμενες από τις σύγχρονες κοινωνικογνωστικές θεωρίες (Jonassen & Land, 2000), δίνοντας έμφαση στη χρήση τεχνολογικών μέσων και στο διδακτικό της πλαίσιο (δράσεις ομαλής μετάβασης, παιδαγωγικός σχεδιασμός, σχεσιακό πολιτιστικό-γλωσσικό πλαίσιο, επικοινωνιακές δομές κ.α.) (Ράπτης & Ράπτη, 2007). Η χρήση της πλατφόρμας eTwinning επιλέχθηκε γιατί εξυπηρέτησε την εξ αποστάσεως συνεργατική εκπαίδευση και τις δράσεις ομαλής μετάβασης, αφού μηδένιζε την απόσταση και έκανε εφικτό το κοινό μάθημα (Καπέλου & Φούρναρη, 2014).

Η χρήση των νέων τεχνολογιών και του διαδικτύου έχει σαν αποτέλεσμα τη δημιουργική μάθηση και πράξη (Semenov, 2000. Makrakis, Retalis, Koutoumanos et al., 1998), αφού ευνοεί την αλληλεπίδραση, δημιουργεί κίνητρα για συνεργασία και προϋποθέτει τη διατύπωση ξεκάθαρων στόχων με νόημα και ενδιαφέρον για τα παιδιά (Keengwe, Bieber, & Schnellert, 2012. Vasquez, 2006. Dimitracopoulou, 2000). Οι νέες τεχνολογίες βοηθούν τους μαθητές να προσεγγίσουν αποτελεσματικά τη νέα γνώση (Ράπτης & Ράπτη, 2007). Οι πολλαπλές δυνατότητες επικοινωνίας και ανταλλαγής απόψεων μεταξύ ατόμων που βρίσκονται σε διαφορετικό περιβάλλον επιφέρουν θετικές αλλαγές ως προς τη γνώση και ευνοούν τις γλωσσικές ανταλλαγές και τη μεταξύ τους συνεργασία (Anderson, 2008. Liaw, 2008. Craig, 2007. Dagger, O'Connor, Lawless et al., 2007. Rosenberg, 2001. Hall & LeCavalier, 2000. Scardamalia & Bereiter, 1994. Porter, 1997).

Σήμερα, υποστηρίζεται ότι η γλωσσική γνώση είναι η συνένωση της γλωσσικής με την επικοινωνιακή ικανότητα (Ξενίδης, 2007). Σύγχρονες μελέτες έχουν αναδείξει, ότι οι δραστηριότητες με νόημα και ενδιαφέρον για τα παιδιά, βοηθούν στην ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών στο νηπιαγωγείο και στην κατανόηση από την πλευρά του παιδιού του επικοινωνιακού χαρακτήρα της γλώσσας (Γιαννικοπούλου, 2001). Τα παραμύθια είναι μία καλή αφετηρία για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων γραμματισμού, γιατί τα παιδιά αντιλαμβάνονται τις διαφορές στις τεχνικές εκφοράς του προφορικού και γραπτού λόγου (Γιαννικοπούλου, 2001).

Άλλες έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά αναπτύσσουν τη φαντασία τους και δημιουργούν πρωτότυπες παραγωγές μέσα από εικαστικές δραστηριότητες (Prentice et al., 2003). Η εικαστική έκφραση, πολλές φορές, βοηθά τα παιδιά να επικοινωνήσουν πιο αποτελεσματικά από ό,τι με το λόγο.

Τα παιδιά στο νηπιαγωγείο αναπτύσσουν απλές μαθηματικές δεξιότητες με την εφαρμογή των ιδεών τους σε καθημερινές πράξεις και προβλήματα. Μπορούν, βέβαια, να προσεγγίζουν και σύνθετες μαθηματικές έννοιες, αρκεί να συνδέονται με τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους, να τους κάνουν κάποιο νόημα και να τα ενδιαφέρουν (Καπέλου, 2008).

Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, οι δραστηριότητες είχαν περιεχόμενο εικαστικής και γλωσσικής ανάπτυξης και προσέγγισης μαθηματικών εννοιών. Τα παιδιά σε ομάδες συζήτησαν για τις απόψεις και ίσως τους φόβους που είχαν αρχικά για το δημοτικό σχολείο. Η χρήση νέων τεχνολογιών και πολυμέσων βοήθησαν την εκπαιδευτική διαδικασία. Τα παιδιά παρουσίασαν βελτίωση σε γνωστικούς και κοινωνικοσυναισθηματικούς τομείς και αναπτύχθηκε η αυτοεκτίμησή τους. Συμπερασματικά, οι δραστηριότητες αυτές δημιούργησαν στα παιδιά του νηπιαγωγείου θετική εικόνα για το δημοτικό σχολείο και τους δασκάλους του (Καπέλου & Φούρναρη, 2014).

Η απουσία από την εκπαίδευση της Κύπρου συγκεκριμένης συστηματικής πολιτικής στο θέμα της ομαλής μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό, ώθησε το Επαρχιακό Γραφείο Παιδείας Λάρνακας-Αμμοχώστου στις αρχές Σεπτεμβρίου 2008 στη λήψη απόφασης για ενθάρρυνση των σχολείων στην ανάληψη πρωτοβουλιών για ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ τους, με εστίαση στη ομαλή μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο (Χατζηαθανασίου και συν., 2014). Τα προγράμματα και οι δράσεις από τα σχολεία αποτέλεσαν υλικό από τη βάση της εκπαίδευσης και ιδιοκτησία των ίδιων των σχολείων και των εκπαιδευτικών τους και όχι προεπιλεγμένο υλικό από την κορυφή (Κωτσίκης, 2007. Fullan, 2003. Freire, 1977). Κατά τη διάρκεια της δράσης έγινε αρχικά ενδεικτική ενημέρωση των δασκάλων από τις νηπιαγωγούς για τα παιδιά που θα φοιτούσαν στην Α' τάξη, προκειμένου να προσφέρουν πληροφορίες για τους μαθητές. Σχεδιάστηκαν δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν με τη συνεργασία δασκάλων και νηπιαγωγών και αφορούσαν στην κοινή συμμετοχή των παιδιών. Ακόμη πραγματοποιήθηκε συνδιδασκαλία μαθημάτων στις δύο βαθμίδες (Χατζηαθανασίου και συν., 2014).

Επειδή, η ελλιπής ενημέρωση των δασκάλων και των νηπιαγωγών για τα αναλυτικά προγράμματα και τις διδακτικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται στα αντίστοιχα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα είναι ένας από τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την ομαλή μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο (Fabian & Dunlop, 2007), έγιναν δραστηριότητες που αφορούσαν στην πραγματοποίηση ανταλλαγών επισκέψεων των εκπαιδευτικών στις τάξεις. Η ανάπτυξη της συνεργασίας

αυτής επεκτάθηκε και σε θέματα επιμόρφωσης του προσωπικού, με στόχο τη βελτίωση της καθημερινής πρακτικής και της ποιότητας των παρεχόμενων ευκαιριών συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων (Χατζηαθανασίου και συν., 2014).

Οι δραστηριότητες συνεργασίας δημοτικού σχολείου - νηπιαγωγείου δεν απευθύνθηκαν μόνο στους μαθητές, αλλά και στους γονείς τους, εφόσον μία από τις βασικές αρχές στις οποίες στηρίχθηκε το εγχείρημα ήταν, ότι η μετάβαση είναι μια διαδικασία την οποία βιώνουν όλοι οι συμμετέχοντες και όχι ένα γεγονός που συμβαίνει μόνο στο παιδί (Rimm-Kaufman & Pianta, 2002). Η τελευταία δράση αφορούσε στη συμβουλευτική υποστήριξη, που παρείχαν προς τους γονείς των νέων μαθητών, κατά την τελετή αποφοίτησης των παιδιών του νηπιαγωγείου (Χατζηαθανασίου και συν., 2014).

Με μία πρώτη αξιολόγηση αυτού του προγράμματος, δάσκαλοι και νηπιαγωγοί γνωρίζονται στο πλαίσιο μιας ουσιαστικής συνεργασίας και νιώθουν την αναγκαιότητα να μελετήσουν βιβλιογραφία σχετική με τη μετάβαση. Οι νηπιαγωγοί συνειδητοποιούν την αναγκαιότητα και επενεξετάζουν νέες προσεγγίσεις για την απόκτηση αναγκαίων δεξιοτήτων από τα παιδιά. Οι δάσκαλοι ενσωματώνουν στη διδασκαλία τους και παιγνιώδεις δραστηριότητες για τη γραφή, ανάγνωση και αριθμητική, ενώ αλλάζουν τη διαρρύθμιση και όψη των αιθουσών διδασκαλίας με τη δημιουργία γωνιών μάθησης (Χατζηαθανασίου και συν., 2014).

Τα αποτελέσματα του προγράμματος έδειξαν ότι τα σχολεία κινητοποιούνται ως σύνολα και οι νηπιαγωγοί αρχίζουν και αισθάνονται ότι εκτιμάται η δουλειά τους. Τα παιδιά του νηπιαγωγείου εξοικειώνονται περισσότερο με το δημοτικό σχολείο και οι κοινές δραστηριότητες διευκολύνουν τη δημιουργία φιλικών σχέσεων βοηθώντας τα νήπια να κάνουν τα πρώτα βήματα της ένταξής τους στο δημοτικό σχολείο σε ένα κλίμα φιλίας και συνεργασίας. Τέλος οι γονείς φαίνεται να εκτιμούν πολύ τέτοιες πρωτοβουλίες (Χατζηαθανασίου και συν., 2014).

Οι Malsch, Green και Kothari (2011) προσπαθώντας να κατανοήσουν πώς οι γονείς των παιδιών με συναισθηματικές ή δύσκολες συμπεριφορές αντέδρασαν σε μεταβατικές πρακτικές, χρησιμοποίησαν μια ποιοτική μελέτη για να διερευνήσουν το ρόλο που διαδραμάτισαν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί στη διευκόλυνση της μετάβασης

στο δημοτικό σχολείο. Τα ευρήματα αποκάλυψαν τη σημασία των συνεργατικών προσπαθειών του οργανωτή των πρακτικών μετάβασης και των άλλων εκπαιδευτικών, των οικογενειών και των σχολείων πρώιμης παιδικής ηλικίας για τη στήριξη των οικογενειών των οποίων τα παιδιά αντιμετωπίζουν κοινωνικές και συναισθηματικές προκλήσεις. Η μελέτη αυτή υπογραμμίζει τη σημασία της ανάπτυξης θετικών σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς των δημοτικών σχολείων και τη διοίκηση του σχολείου πριν τα παιδιά ξεκινήσουν το σχολείο ώστε να απαλύνουν τους φόβους τόσο των παιδιών όσο και των γονέων. Οι γονείς εξέφρασαν την εκτίμησή τους για το ρόλο του οργανωτή των παρεμβάσεων μετάβασης. Οι εξατομικευμένες μεταβατικές υποστηρίξεις όπως οι επισκέψεις στο σπίτι και οι συναντήσεις μεταξύ οικογενειών και εκπαιδευτικών οικοδόμησαν σχέσεις και εξομάλυναν τη μετάβαση στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον για αυτά τα παιδιά και τις οικογένειες.

Ένα σημαντικό εμπόδιο που διαπιστώθηκε ότι επηρέασε την μετάβαση ήταν η πρακτική να μην γίνεται κάποιου είδους παρέμβαση στο νηπιαγωγείο αλλά μόνο μετά την έναρξη του σχολείου το φθινόπωρο. Το γεγονός αυτό περιόρισε την ικανότητα για εξατομικευμένη πρόσβαση στις οικογένειες και τα παιδιά. Οι οικογένειες που πήραν μέρος στην έρευνα, ήταν πρόθυμες να λάβουν πληροφορίες σχετικά με τις πρακτικές μετάβασης, αλλά δυσκολεύτηκαν όχι μόνο με τα προβλήματα των παιδιών τους, αλλά και με την έλλειψη πόρων και ενημέρωσης. Ακόμα, οι οικογένειες αυτές αντιπροσώπευαν μια ομάδα που διατρέχει υψηλό κίνδυνο να αντιμετωπίσει προβλήματα με τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι αυτές οι οικογένειες θα μπορούσαν να επωφεληθούν από εξατομικευμένες υποστηρίξεις που παρέχουν πληροφορίες μέσω προσωπικών συναντήσεων, επιστολών και περιόδων προσανατολισμού οι οποίες και θα οδηγούν στην ενθάρρυνση και την υποστήριξη τους (Malsch et al., 2011).

Γενικά, η οικογένεια είναι ένας κρίσιμος εταίρος στην διατήρηση της συνέχειας καθώς τα παιδιά μετακινούνται από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Το επίπεδο συμμετοχής σχετίζεται με τις σχέσεις που δημιουργούνται μεταξύ των εκπαιδευτικών, των γονέων και των δημοτικών σχολείων. Οι οικογένειες που αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες μπορεί να χρειαστούν πρόσθετη υποστήριξη για να βελτιώσουν

την ομαλή μετάβαση του παιδιού τους στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Malsch et al., 2011).

Με βάση μια εθνική έρευνα στις ΗΠΑ, ο Schulting και οι συνεργάτες του (2005) περιέγραψαν επτά συγκεκριμένες πρακτικές μετάβασης που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί των δημοτικών σχολείων για να διευκολύνουν τη μετάβαση των παιδιών στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον: οι πληροφορίες για το πρόγραμμα των νηπιαγωγείων στέλνονταν κατ'οίκον στους γονείς, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είχαν την ευκαιρία να επισκεφθούν μια τάξη δημοτικού σχολείου στην αρχή του σχολικού έτους, μειώθηκαν οι σχολικές ημέρες, τα παιδιά και οι γονείς τους επισκέφθηκαν την τάξη του δημοτικού σχολείου πριν ξεκινήσει το σχολείο, οι καθηγητές έκαναν κατ'οίκον επισκέψεις, οι γονείς παρακολούθησαν μια περίοδο προσανατολισμού πριν από την έναρξη της σχολικής χρονιάς και άλλες διάφορες δραστηριότητες. Οι Rous et al. (2010) εντόπισαν 25 πρακτικές μετάβασης από μια εθνική έρευνα με 2.434 εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας. Οι πρακτικές κατηγοριοποιήθηκαν από υψηλή ένταση σε χαμηλή ένταση. Οι πρακτικές υψηλής έντασης περιλάμβαναν μεμονωμένες αλληλεπιδράσεις με παιδιά και οικογένειες καθώς και συντονισμό με άλλα προγράμματα και την κοινότητα. Οι δραστηριότητες χαμηλής έντασης αφορούσαν δραστηριότητες ολόκληρης ομάδας με γονείς και παιδιά.

Ακόμα, οι Rous et al. (2010) εξέτασαν τα αποτελέσματα μιας έρευνας με εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας που επικεντρώθηκε στους τύπους πρακτικών μετάβασης που εφαρμόσαν και στο ποιες από αυτές θεωρούσαν σημαντικές. Οι πρακτικές που χρησιμοποίησαν περιλάμβαναν επισκέψεις στις αίθουσες διδασκαλίας των νηπιαγωγείων, την αποστολή πληροφοριών στους γονείς και την πραγματοποίηση κοινών συναντήσεων με εκπαιδευτικούς νηπιαγωγείων για να συζητήσουν το πρόγραμμα σπουδών. Λιγότερο από το ήμισυ των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι γνώριζαν τρόπους ενίσχυσης των παιδιών κατά τη μεταβατική περίοδο. Εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν εκπαίδευση ανέφεραν ότι χρησιμοποίησαν μεγαλύτερο αριθμό πρακτικών μετάβασης. Τα σεμινάρια ήταν ο βασικός τρόπος με τον οποίο έλαβαν πληροφορίες σχετικά με τη μετάβαση και ακολούθησαν τα περιοδικά.

Ο Gill et al. (2006) εξέτασε τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την υφιστάμενη σχολική ετοιμότητα και τις πρακτικές μετάβασης στο σχολείο. Μια ημι-δομημένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε για να καταγράψει την οπτική των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που επηρεάζουν την μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Η έρευνα διαπίστωσε ότι η πρωταρχική εστίαση τόσο στο νηπιαγωγείο όσο και στο δημοτικό σχολείο αφορούσε τις ακαδημαϊκές δεξιότητες σχετικά με την ετοιμότητα των παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η ανάπτυξη των κοινωνικών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων προβλέπεται στο πρόγραμμα σπουδών. Τα προγράμματα μετάβασης στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου επικεντρώνονταν περισσότερο στη διευκόλυνση του αποχωρισμού των παιδιών από τους γονείς ενώ τα προγράμματα των δημοτικών σχολείων επικεντρώνονταν σε ακαδημαϊκές δεξιότητες. Τα προγράμματα των δημοτικών σχολείων συμμετείχαν περισσότερο στις δραστηριότητες ανταλλαγής πληροφοριών που συνδέονται με τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο σε σύγκριση με τα προγράμματα προσχολικής ηλικίας. Οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν το ρόλο της οικογένειας ως σημαντικό στη διαδικασία μετάβασης. Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι η επικοινωνία μεταξύ των οικογενειών και του σχολείου αποτελεί πρόκληση και έπρεπε να δημιουργηθούν συγκεκριμένες συνθήκες και να υπάρξουν συντονισμένες προσπάθειες μεταξύ σχολείων και οικογενειών.

Μια μελέτη από τους Pianta et al. (2001) που επευθύνθηκε σε 110 οικογένειες με ένα πρόγραμμα μεταβατικής παρέμβασης, αποσκοπούσε στη βελτίωση της διαδικασίας μετάβασης στο δημοτικό σχολείο. Τα στοιχεία αποκάλυψαν ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας και οι εκπαιδευτικοί του δημοτικού σχολείου υλοποίησαν διαφορετικές μεταβατικές δραστηριότητες. Οι νηπιαγωγοί συμμετείχαν πιο ενεργά, φέρνοντας τους μαθητές στο δημοτικό σχολείο για επίσκεψη. Οι δάσκαλοι αντιμετώπισαν περισσότερες δυσκολίες στην υλοποίηση δραστηριοτήτων που αφορούσαν τη συνεργασία με το νηπιαγωγείο. Ακόμα, φάνηκε πως υπάρχουν διαφορές στον τρόπο προσέγγισης των νηπιαγωγείων και των νηπιαγωγών στη διαδικασία μετάβασης.

Ο LoCasale-Crouch et al. (2008) διεξήγαγε μια μελέτη των προγραμμάτων που χρησιμοποιούνται από το Εθνικό Κέντρο για την Πρόωρη Ανάπτυξη και Μάθηση. Η

μελέτη εξέτασε τη χρήση των πρακτικών μετάβασης σε νηπιαγωγεία από τους νηπιαγωγούς και το βαθμό στον οποίο συνδέονταν με τις θετικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του νηπιαγωγείου για την προσαρμογή των παιδιών στο δημοτικό σχολείο. Οι κρίσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις κοινωνικές, συναισθηματικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες των παιδιών στην αρχή του νηπιαγωγείου βρέθηκαν να είναι θετικότερες με ταυτόχρονη χρήση περισσότερων μεταβατικών πρακτικών. Όπως και σε άλλες ερευνητικές προσπάθειες, τα παιδιά οικογενειών με οικονομικά προβλήματα και χαμηλών κοινωνικών ομάδων βρέθηκε να ωφελούνται περισσότερο. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι χρησιμοποιήθηκε ένα ευρύ φάσμα μεταβατικών δραστηριοτήτων για τη στήριξη της μετάβασης στο δημοτικό σχολείο. Στο πλαίσιο της έρευνας συμπεριλήφθηκαν εννέα μεταβατικές πρακτικές: τα παιδιά να επισκέπτονται μία σχολική τάξη δημοτικού σχολείου, οι εκπαιδευτικοί του νηπιαγωγείου να επισκέπτονται μία σχολική τάξη δημοτικού σχολείου, οι εκπαιδευτικοί δημοτικών σχολείων να επισκέπτονται μια τάξη νηπιαγωγείου, η χρήση μίας εισαγωγικής περιόδου στο σχολικό περιβάλλον, η χρήση μίας εισαγωγικής περιόδου για την προετοιμασία των οικογενειών των παιδιών, δραστηριότητες για τα παιδιά στο νηπιαγωγείο πριν το δημοτικό σχολείο, ατομικές συναντήσεις με γονείς στο νηπιαγωγείο, η ανταλλαγή γραπτών αρχείων για τα παιδιά μεταξύ του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου, και επικοινωνία με τον δάσκαλο του νηπιαγωγείου σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών και τα χαρακτηριστικά συγκεκριμένων παιδιών. Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί των νηπιαγωγείων σημείωσαν ότι τα παιδιά εμφάνιζαν μεγαλύτερη κοινωνική συμμόρφωση και λιγότερες αρνητικές συμπεριφορές όταν είχαν παρακολουθήσει κάποια τάξη προσχολικής αγωγής όπου εφαρμόζονταν περισσότερες μεταβατικές δραστηριότητες (LoCasale-Crouch, et al., 2008). Η επαφή μεταξύ του εκπαιδευτικού του νηπιαγωγείου με τον εκπαιδευτικό του δημοτικού σχολείου σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών ή συγκεκριμένα παιδιά αποτέλεσε την περισσότερο επιτυχημένη μεταβατική πρακτική και οδηγούσε στην θετικότερη αντίληψη των εκπαιδευτικών των δημοτικών σχολείων για τις δεξιότητες των παιδιών. Ακολούθως, οι εξατομικευμένες πρακτικές μετάβασης αναφέρθηκε πως χρησιμοποιούνται συχνά, ενώ η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών των νηπιαγωγείων πραγματοποίησε επίσκεψη με τους μαθητές τους σε μια σχολική τάξη δημοτικού

σχολείου. Μια άλλη συχνή πρακτική που βρέθηκε να χρησιμοποιείται ήταν η διεξαγωγή συναντήσεων με τους γονείς με σκοπό την προετοιμασία για την επερχόμενη αλλαγή στη ζωή των παιδιών. Οι επισκέψεις από τους εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων στο νηπιαγωγείο ήταν η λιγότερο αναφερθείσα πρακτική μετάβασης, ενώ η πρακτική χρησιμοποίησης προσχολικών προγραμμάτων από τα δημοτικά σχολεία ήταν η λιγότερο χρησιμοποιούμενη πρακτική μετάβασης.

Οι Lee και Goh (2012) διεξήγαγαν μία πειραματική έρευνα με παιδιά νηπιαγωγείου στη Σιγκαπούρη. Οι ερευνητές διερεύνησαν το άγχος που αντιμετωπίζουν τα παιδιά καθώς μετακινούνται από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά που συμμετείχαν σε δραστηριότητες μάθησης εμφάνισαν θετικότερη στάση για τη μετάβαση στο νέο σχολείο. Ο Monkeviciene et al., (2006) διαπίστωσε ότι η χρήση ενός προγράμματος μετάβασης βοήθησε τους μαθητές να προσαρμοστούν καλύτερα στο σχολείο. Η πειραματική ομάδα είχε καλύτερη συμπεριφορική και συναισθηματική προσαρμογή στο δημοτικό σχολείο και θετικότερη αντίδραση στο νέο σχολικό περιβάλλον.

Μια φινλανδική μελέτη που εκπονήθηκε από τους Ahtola et al. (2012) εξέτασε κατά πόσον οι μεταβατικές πρακτικές συνέβαλαν στην ακαδημαϊκή απόδοση των παιδιών. Οι ερευνητές αξιολόγησαν τους εκπαιδευτικούς, και τα παιδιά την άνοιξη κατά τη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο και την άνοιξη κατά την πρώτη χρονιά φοίτησής τους στο δημοτικό σχολείο. Η συνεργασία που σχετίζεται με το πρόγραμμα σπουδών μεταξύ των εκπαιδευτικών του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου και η διαβίβαση γραπτών πληροφοριών σχετικά με τους μαθητές εντοπίστηκαν ως οι πιο αποτελεσματικοί παράγοντες πρόβλεψης θετικών αποτελεσμάτων για τα παιδιά, παρόλο που ήταν και οι λιγότερο χρησιμοποιούμενοι τρόποι προσέγγισης από τους εκπαιδευτικούς. Οι Ahtola et al. (2012) υπολόγισαν ότι η συνεργασία σε θέματα σπουδών αντικατόπτριζε τη συνέχεια μεταξύ προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης, παρέχοντας μία απρόσκοπτη εμπειρία διδασκαλίας και μάθησης για τα παιδιά. Οι ερευνητές επίσης περιέγραψαν τις μεταβατικές δραστηριότητες περισσότερο ως προσανατολισμό προς τα σχολεία αντί για στοχευμένα μεταβατικά προγράμματα.

Η έρευνα των Skouteris, Watson και Lum (2012) διαπίστωσε ότι η ουσιαστική συνεργασία μεταξύ των νηπιαγωγών και των δασκάλων ήταν σημαντική για την οικοδόμηση των ικανοτήτων των παιδιών κατά τη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναγνωρίσουν τον αντίκτυπο που έχουν τα προσχολικά προγράμματα στη μάθηση. Τόνισαν την αναγκαιότητα του αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων για την ανάπτυξη μίας επωφελούς σχέσης για τα παιδιά.

Συνοπτικά, οι πρακτικές μετάβασης δεν έχουν εφαρμογή σε όλα τα παιδιά, όπως προτείνουν οι Kraft-Sayre και Pianta (2000). Αντιθέτως, πρέπει να χρησιμοποιείται μια ευρεία ποικιλία στρατηγικών που κυμαίνονται από τις προσπάθειες χαμηλής έντασης μέχρι τις κρατικές πρωτοβουλίες και τις δραστηριότητες υψηλής έντασης. Γενικά, όλες οι έρευνες υποδηλώνουν ότι οι πρακτικές μετάβασης βοηθούν τα παιδιά να κάνουν ομαλότερη τη μετάβασή τους στο δημοτικό σχολείο.

2.3.3. Μετάβαση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες από τους συνομιλήκους τους με τυπική ανάπτυξη κατά τη διαδικασία της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι τα παιδιά μεταβαίνουν σε μεγαλύτερα σχολεία, σε άγνωστα περιβάλλοντα και με λιγότερη εστίαση στο κάθε παιδί (Janus et al., 2007). Οι οικογένειες με παιδιά με αναπηρίες έχουν βιώσει πολλές αγχωτικές μεταβάσεις μέχρι τη στιγμή που το παιδί φτάνει στην παραδοσιακή σχολική ηλικία (Hayes & Watson, 2013. Rosenkoetter et al., 2007. Rous et al., 2007). Η αποτελεσματική μετάβαση αυτών των παιδιών είναι συνάρτηση ενός συνόλου σημαντικών παραμέτρων και τους παρέχονται επιπλέον υπηρεσίες και ειδική φροντίδα (Blacher, 2010. Test et al., 2009. Petriwskyj et al., 2005). Η έρευνα και η πράξη σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα (Kiste, 2006. Preuss-Lausitz, 1990) έδειξε ότι η μετάβαση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση επιτυγχάνεται με την υποχρεωτική τους φοίτηση στην προσχολική εκπαίδευση και με την ανάπτυξη ενταξιακών δομών στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση. Το νηπιαγωγείο κατέχει

σημαντικό ρόλο στην προετοιμασία των νηπίων για τη σχολική ζωή και την απόκτηση δεξιοτήτων, αποτελώντας χώρο κοινωνικοποίησης και εκπαίδευσης (Brooker, 2016. Σακελλαρίου, Στράτη & Αναγνωστοπούλου, 2014).

Η μετάβαση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οφείλει να πραγματοποιείται σε ένα γενικό και ενιαίο πλαίσιο. Με τη συμβολή αρμοδίων είναι αναγκαίο να πραγματοποιούνται τόσο ο σχεδιασμός και η πραγματοποίηση όσο και η αξιολόγηση της μετάβασης (Trainor et al., 2015). Βιβλιογραφικά (Transition to School for Children with Disabilities: A Review of the Literature, 2010) αναφέρονται πολλοί τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να στηρίξουν τη μετάβαση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο δημοτικό σχολείο. Ένας από αυτούς τους τρόπους είναι τα προγράμματα μετάβασης που πρέπει να σχεδιάζονται και να αξιολογούνται από όλους τους εμπλεκόμενους σε αυτή τη διαδικασία. Η επιτυχία των προγραμμάτων μετάβασης εφαρμόζοντας αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές, δημιουργούν δεσμούς μεταξύ της οικογένειας και των παιδαγωγών, διασφαλίζοντας από τα πρώτα βήματα του παιδιού την ύπαρξη ενός κοινού οράματος (Σακελλαρίου, 2012. Wehmeyer et al., 2011. Smith et al., 2006) «*το ασφαλές πέρασμα του παιδιού στο νέο κόσμο*» (Brooker, 2016).

Τα υψηλής ποιότητας προσχολικά προγράμματα επιδρούν θετικά στη μάθηση, στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και στη διασφάλιση μίας επιτυχημένης μετάβασης (Hutchins, Saggars & Frances, 2009) και εφοδιάζουν τα παιδιά με εκείνες τις δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να προσαρμόζονται σε διαρκώς μεταβαλλόμενα και αλληλοεξαρτώμενα περιβάλλοντα (Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου & Στράτη, 2015). Η γνωμάτευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τις αρμόδιες διαγνωστικές υπηρεσίες θεωρείται σκόπιμο να συνοδεύεται από την «Έκθεση Μετάβασης» του μαθητή από τη μία βαθμίδα στην επόμενη (Πέννα, 2014).

Διευκολύνοντας τη διαδικασία μετάβασης στην οποία αλληλεπιδρούν οι διάφορες σφαίρες του οικολογικού συστήματος του παιδιού (συμπεριλαμβανομένων της οικογένειας, των σχολείων, της κοινότητας, τους συμμαθητές και τους κρατικούς και ιδιωτικούς φορείς παροχής υπηρεσιών) και με πρόσθετη υποστήριξη από το θεωρητικό πλαίσιο με συγκεκριμένες δράσεις που έχουν πραγματοποιηθεί κατά τη διάρκεια της μετάβασης, μπορεί να επέλθει πρόοδος στη διαδικασία και να βελτιωθεί η ποιότητά της.

Η έρευνα των Rimm-Kaufman & Pianta (2000) και Rous & Hallam et al. (2007) αντιλήφθηκε τη μετάβαση ως οικολογική διαδικασία με βάση τις σχέσεις μεταξύ όλων των γύρω πλαισίων, στα οποία εμπλέκονται οι μαθητές κατά τη μετάβαση.

Είναι πολύ σημαντικό η μετάβαση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να πραγματοποιείται μαζί με την ομάδα των συμμαθητών τους από το νηπιαγωγείο και σε καμία περίπτωση μεμονωμένα. Η έγκαιρη προετοιμασία όλων των συμβαλλόμενων για τη μετάβαση είναι καθοριστική για την έκβασή της. Η επιλογή του σχολικού τύπου μετάβασης οφείλει να καθορίζεται από την αρχή της φοίτησης και να αποφεύγεται η ελάχιστη επιλογή μετάβασης στο ειδικό σχολείο (Preuss-Lausitz, 1990). Έχει αποδειχθεί ότι η ικανότητα των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να εργάζονται ανεξάρτητα, να συμμετέχουν σε ομάδες, να ακολουθούν τις οδηγίες και να χρησιμοποιούν ποικιλία υλικών που παρέχονται στο πλαίσιο για ενός προγράμματος σπουδών, διευκολύνει τη διαδικασία μετάβασης από την προσχολική στη σχολική εκπαίδευση (Foster, 2013).

Σημαντικό ρόλο για τη μετάβαση των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παίζει ο καθορισμός υπεύθυνων ομάδων εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης σε νηπιαγωγεία και δημοτικά. Ιδιαίτερη βαρύτητα πρέπει να δίνεται στο σαφή προσδιορισμό των αρμοδιοτήτων τους στον ημήμερη κύκλο εκπαίδευσης, στη συναρμογή, στον εναρμονισμό των εκπαιδευτικών των διαφορετικών βαθμίδων και στο συντονισμό των υπευθύνων. Επίσης, είναι αναγκαίο η συνεργασία εκπαιδευτικών διαφορετικών βαθμίδων και ειδικοτήτων να υποστηρίζεται από επιστημονική επίβλεψη επιτροπών καθ'όλη τη διάρκεια της φοίτησης των παιδιών (Kiste, 2006. Preuss-Lausitz, 1990). Γενικά, η υποστηρικτική υποδομή, η χρήση μεταβατικών πολιτικών, το αφοσιωμένο προσωπικό, η συνέχεια στις υπηρεσίες και η ευθυγράμμιση των προγραμμάτων σπουδών, είναι απαραίτητες στρατηγικές στη διαδικασία της μετάβασης παιδιών με αναπηρίες (Cobb & Abwell, 2009. Rousset al., 2007).

Κατά την πραγματοποίηση της μετάβασης θα πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι η συνέχεια στην εκπαίδευση καθίσταται ουσιαστική, όταν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτούν ενταγμένα σε σχολικές μονάδες του τόπου κατοικίας τους και ακολουθούνται σε αυτά συνεργατικές μορφές οργάνωσης και κυρίως το

Σύστημα Δύο Δασκάλων, στο οποίο ένας εκπαιδευτικός γενικής και ένας εκπαιδευτικός ειδικής εκπαίδευσης σχεδιάζουν, πραγματοποιούν και αξιολογούν την ενταξιακή διδασκαλία (Eberl, 2000. Wilfert de Icaza, 1999. Dumke, Krieger, & Schäfer, 1989). Τα αποτελέσματα των ερευνών καταδεικνύουν τη σημασία της εδραίωσης της συνδιδασκαλίας ως εναλλακτική μέθοδος που ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία (Σούλης, 2008. Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006. Κυπριωτάκης, 2000. Padelidou & Lampropoulou, 1997. Ρήγα, 1997) και η οποία μπορεί να οδηγήσει σε ουσιαστική διαφοροποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Πολλοί εκπαιδευτικοί ανησυχούν για την ικανότητα τους να διδάξουν σε διαφορετικές ομάδες παιδιών, να προγραμματίσουν τον χρόνο, να ρυθμίσουν τις προσδοκίες και να εφαρμόσουν τρόπους αξιολόγησης των μαθητών (Callan, 2013. National Council for special Education, 2010). Αναγνωρίζουν ότι δεν είναι πάντα εύκολο να διδάξεις παιδιά με πολύ διαφορετικές ικανότητες στην ίδια τάξη (Kefallinou, 2015. Putnam, 1998). Στην ένταξη, η επαγγελματική εργασία και ο ρόλος των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης μεταβάλλονται. Μια σημαντική αλλαγή στην επαγγελματική εργασία τους αποτελεί η αναγκαιότητα συνεργασίας μεταξύ τους. Η «ενταξιακή συνεργασία» ορίζεται ως η συνειδητή διαδικασία της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης (Πέννα, 2014). Πρόκειται για μία διαρκή διαδικασία συμφωνίας με σκοπό να διευρυνθούν παιδαγωγικά πεδία δράσης, τα οποία να παρέχουν κοινωνικοποίηση και υποστήριξη (Kreie, 1985).

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών οφείλει να είναι εκούσια, γνήσια πραγματική, ειλικρινής με σαφή κίνητρα. Είναι σημαντική η πληροφόρηση όλων των συμβαλλόμενων για τους στόχους και τις μορφές της συνεργασίας των εκπαιδευτικών σε όλα τα επίπεδα. Οι συνεργατικές δράσεις οφείλουν να έχουν διάρκεια, να είναι εντατικές, ομαλές, μακροχρόνιες και να αποτελούν πρότυπο για τη συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους (Πέννα, 2014). Οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη να βελτιώσουν τις διδακτικές τους ικανότητες και να αποκτήσουν εξειδικευμένη γνώση για να δουλέψουν αποτελεσματικά με τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη (Συμεωνίδου & Φτιάκα, 2012).

Η διαδικασία της μετάβασης στηρίζεται στη συνεργασία των συμβαλλόμενων, γι αυτό θεωρούνται αναγκαία η συνεργασία, ο συντονισμός, η κατάρτιση, η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των προϊσταμένων νηπιαγωγείων και των διευθυντών δημοτικών σχολείων σε θέματα μετάβασης και ένταξης (Test et al., 2009. Cobb & Alwell, 2009). Η δημιουργία κατάλληλου, ευνοϊκού κλίματος στις σχολικές μονάδες διευκολύνει αντίστοιχα τη συνεργασία των νηπιαγωγών και των δασκάλων γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. Οι προϊστάμενοι νηπιαγωγείων, οι διευθυντές δημοτικών σχολείων, οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, καθώς και οι σχολικοί τους σύμβουλοι οφείλουν να συνεργάζονται και να συγκροτούν μικρές, ευέλικτες ομάδες συνεργασίας μεταξύ τους, οι οποίες θα πρέπει να συνεργάζονται και με τους γονείς των παιδιών (Πέννα, 2014). Για τη μετάβαση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, φορείς και εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συνδέονται σε ένα μεγάλο δίκτυο συνεργασίας αρμοδίων (Kiste, 2006. Μπαγάκης και συν., 2006. Peuss-Lausitz, 1990).

Σύμφωνα με διεθνή δεδομένα, η συνέχεια στην εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διασφαλίζεται με ενταξιακές-συνεργατικές μορφές οργάνωσης των σχολικών μονάδων (Lindsay, 2007. Eberl, 2000. Wilfert de Icaza, 1999. Dumke et al., 1989). Δύο από τις μορφές οργάνωσης είναι:

α) Ένταξη σε κομβικά σχολεία: Ένας δάσκαλος γενικής και ένας δάσκαλος ειδικής εκπαίδευσης διδάσκουν συνεργατικά σε κάθε τάξη των κομβικών σχολείων. Το δυναμικό των τάξεων ανέρχεται στους δεκαπέντε μαθητές, εκ των οποίων το πολύ πέντε είναι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η διδασκαλία διεξάγεται συνεργατικά με το σύστημα δύο δασκάλων.

β) Ένταξη σε σχολεία του τόπου κατοικίας: Ο δάσκαλος γενικής εκπαίδευσης έχει την ευθύνη της τάξης. Ο δάσκαλος ειδικής εκπαίδευσης υποστηρίζει τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις τάξεις και έχει την ευθύνη περίπου δέκα μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σύνολο του σχολείου. Η διδασκαλία στηρίζεται σε συνεργατικές αρχές. Σε κάθε τάξη φοιτούν είκοσι μαθητές, εκ των οποίων δύο είναι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Πέννα, 2014).

Κατά τη διερεύνηση των στάσεων Ελλήνων δασκάλων διατυπώθηκαν ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις, που αφορούσαν στην αποδοχή και την ετοιμότητα των

δασκάλων σχετικά με τις προαναφερθείσες μορφές οργάνωσης των σχολικών μονάδων (Πέννα, 2014). Στην έρευνα συμμετείχαν 421 δάσκαλοι και εξετάστηκαν ο βαθμός αποδοχής των ενταξιακών μορφών οργάνωσης, η ετοιμότητα των δασκάλων να εργαστούν στην ένταξη σε κομβικά σχολεία, η ετοιμότητά τους να εργαστούν με το σύστημα δύο δασκάλων, η ετοιμότητα να αναλάβουν μία συνήθη σχολική τάξη με έναν έως δύο μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η ετοιμότητα να αναλάβουν την υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην ένταξη σε σχολεία του τόπου κατοικίας. Τέλος, εξετάστηκε η σχέση ετοιμότητας των δασκάλων να εργαστούν σε κομβικά σχολεία με την αποδοχή τους για αυτήν και την ετοιμότητά τους να εργαστούν με το σύστημα δύο δασκάλων. Αντίστοιχα, εξετάστηκε η σχέση ετοιμότητας των δασκάλων να εργαστούν σε σχολεία του τόπου κατοικίας με την αποδοχή τους για αυτήν και την εκτίμηση των αλλαγών στην επαγγελματική τους εργασία με τη φοίτηση ενός έως δύο μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη (Πέννα, 2014).

Η εκτίμηση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι οι συμμετέχοντες σε αυτή την έρευνα κρατούν εν μέρει θετική στάση και αποδέχονται αρκετά την ένταξη σε κομβικά σχολεία και σε σχολεία του τόπου κατοικίας. Αντίθετα, οι δάσκαλοι δεν αισθάνονται σίγουροι ότι είναι έτοιμοι να διδάξουν σε κομβικά σχολεία, ούτε αισθάνονται ότι είναι έτοιμοι να εργαστούν με το σύστημα δύο δασκάλων, δεν είναι σίγουροι ότι είναι έτοιμοι να αναλάβουν έναν έως δύο μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη συνήθη τάξη στο πλαίσιο λειτουργίας της ένταξης σε σχολεία του τόπου κατοικίας (Πέννα, 2014).

Η έλλειψη ετοιμότητας πιθανά οφείλεται στις πολλαπλές ελλείψεις και αντιφάσεις της ενταξιακής εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα σε επίπεδο νομοθετικό και παιδαγωγικό, καθώς και σε επίπεδο δομών και στρατηγικών (Ζώνιου-Σιδέρη και συν., 2004). Διαπιστώθηκε εμφανής διαφοροποίηση των δασκάλων, οι οποίοι δήλωσαν εν μέρει έτοιμοι να υποστηρίξουν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη συνήθη τάξη στο πλαίσιο της ένταξης σε σχολεία του τόπου κατοικίας. Οι δάσκαλοι στην περίπτωση αυτή φαίνονται πιο πρόθυμοι να αλλάξουν εργασιακή θέση και να αναλάβουν καθήκοντα στην υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην ένταξη σε σχολεία του τόπου κατοικίας (Πέννα, 2014). Η ετοιμότητα αυτή, όπως και των συναδέλφων τους από άλλες χώρες, πιθανό να οφείλεται στην κατάρτιση, τα προσόντα

και τις εμπειρίες τους (Eberl, 2000). Επίσης, διαπιστώθηκε, πως η θετική στάση των δασκάλων σε ό,τι αφορά την ετοιμότητά τους να εργαστούν στην ένταξη σε κομβικά σχολεία σχετίζεται θετικά με την αποδοχή αυτής της μορφής ένταξης και με την ετοιμότητά τους να εργαστούν με το σύστημα δύο δασκάλων (Πέννα, 2014).

Πρέπει να δημιουργηθούν ισχυρές δομές στις υπηρεσίες και στηρίγματα μαζί με σαφώς καθορισμένες πρακτικές μετάβασης με στόχο τη μείωση των εμποδίων, όταν τα παιδιά με αναπηρία μετακινούνται από τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο (Rous & Myers, 2007) και μετέπειτα στο δημοτικό σχολείο. Η συμμετοχή πολλών φορέων και ιδιωτών στη διαδικασία μετάβασης απαιτεί επίσης διαμεσολαβητές στα σχολεία για την υποστήριξη της επικοινωνίας μεταξύ ειδικής και γενικής εκπαίδευσης, του προσωπικού του σχολείου, των οικογενειών, και των ειδικών στην ομιλία και τη γλώσσα, εργοθεραπευτών και του προσωπικού ψυχικής υγείας. Η συμμετοχή των αρμόδιων υπηρεσιών στο πλαίσιο της διαδικασίας διευκολύνει την υψηλή ποιότητα και τις εξατομικευμένες πρακτικές μετάβασης αυξάνοντας την πιθανότητα για επιτυχή μετάβαση (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000).

2.3.4. Προγράμματα για παιδιά που προέρχονται από μη προνομιούχα κοινωνικο-οικονομικά περιβάλλοντα

Η πιο αποτελεσματική στρατηγική για υγιείς κοινωνίες είναι η ένταξη των παιδιών από μη προνομιούχα περιβάλλοντα (Gray, 2012. Lewis, 2011. Sylva, Melhuish, Sammons et al., 2010. Sheridan, 2007. Melhuish, Sammons, Sammons, Elliot, Sylva et al., 2004. Siraj-Blatchford, & Taggart, 2004). Πολλές έρευνες συνδέουν τη φτώχεια στην παιδική ηλικία με αρνητικά αποτελέσματα στην κοινωνική και ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών (Hopson & Lee, 2011. Sektnan, McClelland, Acock, & Morrison, 2010. Welsh, Nix, Blair et al., 2010. Ayoub, O'Connor, Rappolt-Schlichtmann et al., 2009. Bennett, 2008. Engle & Black, 2008. European Commission, 2008. Downer & Pianta, 2006. Bradley & Corwyn, 2002. Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta, & Howes, 2002. Blau, 1999. Burchinal, Campbell, Brayant et al., 1997. Campbell & Ramey, 1994. Dubow & Ippolito, 1994).

Η σχολική επιτυχία συνδέεται στενά με το επάγγελμα, την οικονομική κατάσταση και το μορφωτικό επίπεδο των γονιών (Yoshikawa, Aber, & Beardslee, 2012. Dubow, Boxer, & Huesmann, 2009. Bennet, 2008. Atkins, Frazier, Birman et al., 2006. Sacker, Schoon, & Bartley, 2002. Gutman & McLoyd, 2000. Taylor, Hinton, & Wilson, 1995.). Τα ποιοτικά παρεμβατικά προσχολικά προγράμματα αποτελούν αποτελεσματική πολιτική για την αύξηση κοινωνικών και οικονομικών ευκαιριών σε παιδιά από μη προνομιούχα περιβάλλοντα (European Commission, 2008. European Commission, 2006). Τα παρεμβατικά προγράμματα κατά την πρώιμη παιδική ηλικία θεωρούν τη σχέση μεταξύ γονιών και προσχολικών ιδρυμάτων ουσιαστική, ιδιαίτερα για τα παιδιά από μη προνομιούχα περιβάλλοντα, οι γονείς των οποίων είναι περισσότερο πιθανό να μη συμμετέχουν αρκετά στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Ojha, 2014. Desforges & Abouchar, 2003). Αν και ενδιαφέρονται για την πρόοδο των παιδιών τους, σπάνια εμπλέκονται στη ζωή της τάξης, διότι νιώθουν αποξενωμένοι, ανίσχυροι, απομονωμένοι από την κουλτούρα και το κλίμα του σχολείου (Turney & Kao, 2009. Schofield, 2006. Goldenberg, Gallimore, Reese, & Garnier, 2001). Τα σχολεία χρειάζεται να αναπτύξουν στρατηγικές που φέρνουν κοντά παιδαγωγούς και γονείς στη ζωή των παιδιών (Hopps, 2004), όπως επισκέψεις στο σπίτι (Cook & Coley, 2017. Cunha, Heckman, Lochner, Masterov, 2005), γιατί οι περισσότερες έρευνες υποστηρίζουν, ότι η γονική εμπλοκή αποτελεί δείκτη ποιότητας σε ένα πρόγραμμα και συνδέεται θετικά με τα επιτεύγματα των παιδιών στο σχολείο ανεξάρτητα από τις εθνικότητες (Hill & Tyson, 2009. Schofield, 2006. Ramirez, 2005. Barnard, 2004. Mattingly, Prislin, McKenzie et al., 2002. Miedel & Reynolds, 2000. Fishel & Leslie & Allen, 1999).

Τα περισσότερα από τα παρεμβατικά προγράμματα που έχουν υλοποιηθεί, επικεντρώνονται σε παιδιά και οικογένειες από φτωχά κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα ή οικογένειες μεταναστών και πρέπει να ξεκινούν, σύμφωνα με τους ερευνητές, πριν τη φοίτηση του παιδιού στην τυπική εκπαίδευση (European Commission, 2008). Σε αυτές τις περιπτώσεις τα παιδιά χρειάζονται εξατομικευμένη φροντίδα και παροχή υπηρεσιών, καθώς και προγράμματα που μπορούν να συνεισφέρουν στην υποστήριξη αυτών των παιδιών, όσον αφορά στη γενική τους ανάπτυξη, αλλά και τη σχολική τους επιτυχία και συμπεριφορά (Schulting et al., 2005. Thorpe, et al., 2004.

Pianta & Kraft-Sayre, 2003. Brooks-Gunn, 2003, όπως βρέθηκε σε Χριστοδούλου-Γκλιάου, χ.χ.).

Τα παιδιά προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά υπόβαθρα, με την κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας και τα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά να επηρεάζουν τη σχολική τους εμπειρία (LoCasale-Crouch et al., 2008. Schulting et al., 2005). Το κάθε παιδί αντιδρά διαφορετικά και με διαφορετικό βαθμό επιτυχίας στη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Μεγαλύτερες δυσκολίες προσαρμογής έχουν οι μαθητές από πολιτισμικές μειονότητες που είναι περισσότερο επηρεασμένα από τις πολιτισμικές αξίες της κοινότητάς τους (Κακανά, 2008: 24). Σύμφωνα με την έρευνα του Rimm-Kaufman και των συνεργατών του (2000) βρέθηκε πως έως και το 48% των παιδιών είχαν δυσκολία στην έναρξη του δημοτικού σχολείου, περίπου το ένα τρίτο των παιδιών είχαν κάποια προβλήματα και το 16% βρέθηκε πως δυσκολευόταν να εισέλθει στο νηπιαγωγείο. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι περίπου το ήμισυ της τάξης ή περισσότερο ξεκίνησε το σχολείο με συγκεκριμένα προβλήματα. Αυτά περιλάμβαναν δυσκολία να ακολουθούν οδηγίες, έλλειψη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, αποδιοργανωμένο περιβάλλον στο σπίτι και δυσκολία εργασίας χωρίς υποστήριξη. Επιπλέον, η μελέτη διαπίστωσε μεγαλύτερη αναντιστοιχία μεταξύ των προσδοκιών των εκπαιδευτικών και των αντιδράσεων των παιδιών σε περιοχές με μεγαλύτερη συγκέντρωση μειονοτήτων και κατάσταση φτώχειας αλλά και σε περιβάλλοντα διαβίωσης σε μη αστικές περιοχές.

Το Stars αποτελεί ένα σχολικό πρόγραμμα που δημιουργήθηκε με επίκεντρο την κοινωνική ικανότητα, τις δεξιότητες, και τη σχολική ρουτίνα. Το πρόγραμμα αναπτύχθηκε ως απάντηση στην ευαισθητοποίηση της κοινότητας σχετικά με το γεγονός πως τα παιδιά μειονοτήτων, που κατοικούν σε περιοχές με χαμηλά εισοδήματα, μειονότητες και σε μη αστικές περιοχές χρειάζονται πρόσθετη ενίσχυση κατά τη μετάβαση στο σχολείο. Ειδικότερα, το πρόγραμμα περιείχε προετοιμασία των παιδιών για τέσσερις εβδομάδες τους καλοκαιρινούς μήνες πριν από το δημοτικό σχολείο. Οι τάξεις καθοδηγούνταν από εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων, ενώ ειδικοί οικογενειακοί σχολικοί σύμβουλοι εργάστηκαν με τις οικογένειες. Οι Berlin, Dunning και Dodge (2011) διαπίστωσαν ότι το πρόγραμμα Stars ενίσχυσε την κοινωνική

μετάβαση των παιδιών όπως εκτιμήθηκε από τους εκπαιδευτικούς των δημοτικών σχολείων, ενώ τα θετικά αποτελέσματα ήταν ισχυρότερα για τα παιδιά που τοποθετήθηκαν στην ίδια τάξη με τον εκπαιδευτικό που είχαν κατά τη διάρκεια του θερινού προγράμματος.

Ένα άλλο καλοκαιρινό πρόγραμμα μετάβασης αναφέρθηκε από τον Maxwell και τους συνεργάτες του (2013) και εφαρμόστηκε στις ΗΠΑ. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα πως οι δεξιότητες προγραμματισμού και σχολικής ετοιμότητας βελτιώθηκαν ως αποτέλεσμα της συμμετοχής στο πρόγραμμα, ενώ η εγγραφή σε αυτό περιοριζόταν σε παιδιά από νοικοκυριά με χαμηλό εισόδημα.

2.3.5. Προγράμματα μετάβασης από το Ολοήμερο Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο

Το πρόγραμμα του ολοήμερου νηπιαγωγείου προσφέρει περισσότερες ευκαιρίες για μάθηση στα παιδιά σε σχέση με το κλασικό νηπιαγωγείο, αφού ο επιπλέον χρόνος δίνει τη δυνατότητα να επιτευχθούν οι στόχοι του προγράμματος με άνεση (Γκλιάου, 2008). Στην Ελλάδα, ο θεσμός του ολοήμερου νηπιαγωγείου, άρχισε να λειτουργεί πιλοτικά το 1997. Το 2001 επιχειρήθηκε μια αξιολόγηση αυτής της εκπαιδευτικής καινοτομίας (Πατινώτη, Ντολιοπούλου & Θωμά, 2002).

Το σχολικό έτος 2007-2008, η Ειδική Υπηρεσία εφαρμογής Προγραμμάτων ΚΠΣ του ΥΠΕΠΘ στα πλαίσια του Μέτρου «Καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας και διαρροής με εναλλακτικές μορφές μάθησης» και με χρηματοδότηση από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο, δημιούργησε πρόγραμμα με ονομασία «Διευκολύνοντας την ομαλή μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό», το οποίο αφορά στα ολοήμερα νηπιαγωγεία. Η μετάβαση των νηπίων από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο θεωρείται μία από τις κρίσιμότερες περιόδους της ζωής του παιδιού, η οποία σηματοδοτεί αλλαγές τόσο στην προσωπικότητα όσο και στο οικογενειακό του περιβάλλον. Σύμφωνα με το πρόγραμμα, τα βασικά στοιχεία που καθορίζουν την ομαλή μετάβαση των νηπίων στο δημοτικό σχολείο είναι

- i. η παροχή συνέχειας στη μάθηση μέσα από το σχεδιασμό αναπτυξιακά κατάλληλων προγραμμάτων για παιδιά του νηπιαγωγείου και της πρώτης δημοτικού,
- ii. η διασφάλιση της συνεχούς επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων,
- iii. η προετοιμασία των παιδιών για τη μετάβαση,
- iv. η εμπλοκή των γονέων στη διαδικασία της μετάβασης,
- v. η ανάπτυξη θετικών, αμοιβαίων σχέσεων επικοινωνίας μεταξύ παιδιών, εκπαιδευτικών και γονέων (Γουργιώτου, 2008).

Στο πρόγραμμα συμμετείχαν και εκπόνησαν σχέδιο εργασίας 487 νηπιαγωγεία σε όλη την Ελλάδα. Έγιναν παρεμβάσεις με σκοπό την ενίσχυση του ρόλου και της προσφοράς του νηπιαγωγείου, καθώς και της σύνδεσής του με το δημοτικό σχολείο. Η αξιολόγηση του προγράμματος ανέδειξε τα οφέλη που αποκόμισαν από αυτή τη συμμετοχή όλοι οι εμπλεκόμενοι (μαθητές, εκπαιδευτικοί και γονείς). Επίσης, ως θετικά σημεία του προγράμματος αναδείχθηκαν η βελτίωση της εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής αποτελεσματικότητας του ολοήμερου νηπιαγωγείου, η ενίσχυση της κοινωνικοποίησης των παιδιών, η ανταπόκριση των παιδιών στα δραστηριότητες του προγράμματος και η θετική στάση απέναντι στον κόσμο του σχολείου. Η συντριπτική πλειονότητα των ερωτηθέντων εξέφρασε την επιθυμία να συνεχιστεί το πρόγραμμα και να επεκταθεί και στο κλασικό νηπιαγωγείο (Κόπτσης, 2008, σε Χριστοδούλου-Γκλιάου, χ.χ.).

Στην προσπάθεια αυτή να προσθέσουμε και τις έστω και αποσπασματικές επιμορφώσεις, αλλά την παραγωγή νέου σημαντικού εκπαιδευτικού υλικού (Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου, Εγχειρίδιο δραστηριοτήτων (νηπιαγωγού-νηπίου), Οδηγός γονέα από την Ειδική Υπηρεσία εφαρμογής προγραμμάτων ΚΠΣ του ΥΠΕΠΘ.

Παρόλη όμως τη θετική αποτίμηση των δράσεων για τη συστηματική προετοιμασία των παιδιών ώστε να ανταποκριθούν με επιτυχία στο ρόλο του μαθητή του δημοτικού σχολείου και το διαθέσιμο εκπαιδευτικό υλικό του έργου, το πρόγραμμα σήμερα δεν εκπονείται από σχολικές μονάδες της χώρας μας. Υλοποιούνται μόνο κάποιες αποσπασματικές δράσεις, όπως επισκέψεις του νηπιαγωγείου στο δημοτικό

σχολείο και κάποιες κοινές γιορτινές εκδηλώσεις. Ίσως αυτό να οφείλεται στο γεγονός ότι η δράση απευθύνθηκε κυρίως στους νηπιαγωγούς και τους σχολικούς συμβούλους προσχολικής αγωγής και δεν είχε προβλέψει αντίστοιχες επιμορφώσεις των δασκάλων και των σχολικών συμβούλων τους. Ωστόσο απαραίτητη προϋπόθεση ήταν να αντιληφθούν οι εκπαιδευτικοί τη σημασία της ομαλής μετάβασης μέσα από ένα ενιαίο πρόγραμμα ισότιμης συνεργασίας μεταξύ του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου.

2.3.6. Μετάβαση νηπίων με μεταναστευτικό υπόβαθρο

Τα παιδιά έρχονται στο σχολείο με ένα ευρύτερο φάσμα κοινωνικών, πολιτιστικών και γλωσσικών εμπειριών. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίσουν και να επωφεληθούν από αυτή την ποικιλομορφία, να ενισχύσουν τις θετικές εμπειρίες των παιδιών στην είσοδο τους στο σχολείο και να μεγιστοποιήσουν τις ευκαιρίες μάθησης. Η κατανόηση αυτής της ποικιλομορφίας αποτελεί μέρος της ευθύνης των εκπαιδευτικών να γνωρίσουν τα παιδιά και να τα βοηθήσουν υποστηρίζοντας την αποτελεσματικότερη μετάβασή τους στο σχολείο.

Η καλλιέργεια του λεξιλογίου των παιδιών είναι πολύ σημαντική καθώς σχετίζεται άμεσα με την ανάπτυξη των γλωσσικών τους δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων τους στο γραπτό λόγο (Bogot et al., 1999). Ιδιαίτερα σημαντική είναι η ανάπτυξη του λεξιλογίου των αλλοδαπών παιδιών, τα οποία προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά και μη προνομιούχα κοινωνικά περιβάλλοντα και τα οποία φαίνεται να υστερούν σημαντικά σε διάφορες γλωσσικές δεξιότητες σε σύγκριση με τους μονόγλωσσους συνομηλίκους τους (Durgunoglu & Verhoeven, 2013. Oh & Fuligni, 2010. Wendy & Pan, 2008. Carlo, August, & Snow, 2005. Valdés, 2004). Σύμφωνα με σχετικές έρευνες (Goldenberg et al., 2006. August, Carlo, Dressler, & Snow, 2005. Hutchinson, Whiteley, Smith, & Connors, 2003. Beech & Keys, 1997), η αργή ανάπτυξη του λεξιλογίου πολλών αλλοδαπών παιδιών στη γλώσσα της χώρας υποδοχής ερμηνεύει σε ένα βαθμό την πιθανή χαμηλή επίδοση, ιδιαίτερα στο επίπεδο της ανάγνωσης και τις δυσκολίες που ίσως αντιμετωπίσουν κατά τη μετάβασή τους στις πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης (Χλαπάνα και συν., 2014).

Η κατανόηση της γλώσσας, στην οποία πραγματώνεται το διδακτικό πρόγραμμα, αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ομαλή μετάβαση των αλλοδαπών παιδιών από το οικογενειακό στο σχολικό περιβάλλον, καθώς συμβάλλει στην εκμάθηση των γνωστικών αντικειμένων και στη γενικότερη ακαδημαϊκή τους επίδοση (VanPatten & Williams, 2014. Coll & Marks, 2012. Farver, Xu, Erpe, & Lonigan, 2006. Kohnert, Yim, Nett et al., 2005. Bleakley & Chin, 2004. Sanders, Gershon, Huffman, & Mendoza, 2000. Saunders, 1999. Goldenberg, 1996). Μελέτες έχουν δείξει, ότι το επίπεδο του λεξιλογίου των αλλοδαπών μαθητών και στις δύο γλώσσες, μητρική και δεύτερη, κατά την έναρξη της φοίτησής τους στο νηπιαγωγείο προβλέπει σε σημαντικό βαθμό όχι μόνο την πρώιμη αναγνωστική τους ικανότητα, αλλά και τη γενικότερη σχολική τους επίδοση κατά τη φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο (Hoff, Core, Place et al., 2012. Place & Hoff, 2011. Scheele, Leseman, & Mayo, 2010. Hammer, Davison, Lawrence, & Miccio, 2009. Walker et al., 1994).

Σύμφωνα με ευρήματα διεθνών ερευνών, η διγλωσσία περισσότερο υποστηρίζει θετικά, παρά δρα ανασταλτικά στη νοητική λειτουργία και τη σκέψη των δίγλωσσων ατόμων. Με την προϋπόθεση βέβαια ότι οι δύο γλώσσες αναπτύσσονται αμφιδύναμα στο δίγλωσσο άτομο και δεν καλλιεργείται η μία εις βάρος της άλλης. Η εφαρμογή προγραμμάτων δίγλωσσης αγωγής στο ελληνικό σχολείο θα μπορούσε να συνεισφέρει στην εκπαίδευση ισόρροπα δίγλωσσων μαθητών και στην αποφυγή του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας ενός μεγάλου αριθμού παιδιών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και φοιτούν στο ελληνικό σχολείο (Σακελλαροπούλου, 2007. Γκόβαρης 2001).

Στην Ελλάδα, δεν έχουν γίνει πολλές έρευνες σχετικές με τη χρήση της μητρικής και της ελληνικής γλώσσας. Σκοπός της παρακάτω μελέτης ήταν να διερευνήσει το εύρος της χρήσης της μητρικής και της ελληνικής γλώσσας στο οικογενειακό και στο άμεσο κοινωνικό περιβάλλον των αλλοδαπών παιδιών προσχολικής ηλικίας και να εντοπίσει τους παράγοντες εκείνους, οι οποίοι σχετίζονται με το επίπεδο λεξιλογίου στην ελληνική γλώσσα των παιδιών αυτών κατά τη φοίτησή τους στην προσχολική εκπαίδευση (Χλαπάνα και συν., 2014).

Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι είναι συχνή η χρήση των δύο γλωσσών στο οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών. Το εύρος, όμως, της χρήσης των δύο γλωσσών διαφέρει ανάμεσα στους γονείς, τους συγγενείς και τα αδέρφια των παιδιών. Οι γονείς και οι συγγενείς τείνουν να χρησιμοποιούν τη μητρική γλώσσα κατά τη λεκτική αλληλεπίδραση με τα παιδιά. Τα δεδομένα αυτά έρχονται σε συμφωνία με τα δεδομένα άλλων ερευνών (Hoff et al., 2012. Μπέση, 2011. Paradis, 2011. Bohman, Bedore, Peña et al., 2010. Marchman, Fernald, & Hurtado, 2010. Scheele, Leseman, & Mayo, 2010. Gathercole & Thomas, 2009. De Houwer, 2007. Duursma, Romero-Contreras, Szuber et al., 2007. Χατζηδάκη, 2005. Cho, 2000. Fillmore, 2000, 1991. Pease-Alvarez, 1993).

Αντιθέτως, τα αδέρφια των παιδιών διέφεραν από τους γονείς ως προς το εύρος χρήσης των δύο γλωσσών, γεγονός που επίσης έρχεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (DeHouwer, 2007. Χατζηδάκη, 2005. Tannenbaum, 2003. Sharpe, 1997. Pease Alvarez, 1993). Τα αδέρφια, παρόλο που χρησιμοποιούν και τις δύο γλώσσες κατά τη μεταξύ τους επικοινωνία, φαίνεται ότι σταδιακά αρχίζουν να χρησιμοποιούν περισσότερο τη δεύτερη γλώσσα (Χλαπάνα και συν., 2014). Επίσης, φάνηκε πως τα παιδιά εκτίθενται περισσότερο στην ελληνική γλώσσα, όταν συνομιλούν με τους συνομηλίκους τους και η επικοινωνία διεξάγεται στο άμεσο κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον (Χλαπάνα και συν., 2014). Την τάση της γλωσσικής αφομοίωσης των μειονοτικών ομάδων από το σχολικό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον υπογράμμισαν και τα αποτελέσματα άλλων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία τα παιδιά σταδιακά αντικαθιστούν τη μητρική με τη δεύτερη γλώσσα (Hyltenstam, Bylund, Abrahamsson, & Park, 2009. Ecke, 2004. Goral, 2004. Ventureyra, Pallier, & Yoo, 2004. Pallier, Dehaene, Poline et al., 2003. Nicoladis & Grabis, 2002. Caldas & Caron-Caldas, 2000. Fillmore, 1991, 2000. Isurin, 2000. Segalowitz, 1991). Η διαδικασία αυτή εντείνεται, όταν τα παιδιά ξεκινούν τη φοίτηση στην προσχολική εκπαίδευση και αρχίζουν να δραστηριοποιούνται έξω από το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον, όπου η δεύτερη γλώσσα αποτελεί τη βασική ή και τη μοναδική γλώσσα επικοινωνίας (Hammer et al., 2009).

Τα αλλοδαπά παιδιά, για να αναπτύξουν το λεξιλόγιό τους στην ελληνική γλώσσα, πρέπει να έχουν ποικίλες ευκαιρίες, για να ακούν και να χρησιμοποιούν με

επάρκεια τη γλώσσα αυτή. Η επάρκεια στη δεύτερη γλώσσα θα βοηθήσει τα παιδιά αυτά και κατά τη μετάβασή τους από το οικογενειακό περιβάλλον στις πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης (Χλαπάνα και συν., 2014). Αυτή η χρονική περίοδος είναι δύσκολη για τα αλλοδαπά παιδιά και κρίσιμη για τη σχολική τους πορεία (Goldenberg, 1996). Η δυσκολία εντείνεται και από το γεγονός, ότι τα παιδιά αυτά χρειάζονται 5-7 έτη για να αποκτήσουν επάρκεια στη δεύτερη γλώσσα και για να ανταποκριθούν με επιτυχία στις απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος (Cummins, 1980).

Άλλη έρευνα διερεύνησε τις αντιλήψεις και τις στάσεις των νηπιαγωγών ως προς τη μετάβαση των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο (Γκόβαρης & Μπατσούτα, 2014). Από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών παρατηρείται, ότι η μετάβαση σχετίζεται με μια σειρά από ατομικά ελλείμματα των παιδιών των μεταναστών. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών περί ατομικών ικανοτήτων των παιδιών, που τις συνδέουν με τη γλωσσική, συναισθηματική και κοινωνική ελλειμματικότητά τους, σχετίζεται με μια στατική θεωρία για την ατομική ανάπτυξη, σύμφωνα με την οποία, συγκεκριμένα και σταθερά ατομικά χαρακτηριστικά και γνωστικές ικανότητες ορίζουν την εξέλιξη του ατόμου (Ασκούνη, 2007). Σε αυτό το πλαίσιο, η μετάβαση των παιδιών των αλλοδαπών στο δημοτικό σχολείο θεωρείται ως αποτέλεσμα σταθερών προσωπικών χαρακτηριστικών και γνωστικών ικανοτήτων (Γκόβαρης & Μπατσούτα, 2014).

Η διαφοροποίηση της μετάβασης των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο από τα γηγενή, έγκειται στη μη διαφοροποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος σε προγράμματα, διδακτικές μεθόδους για τα παιδιά αυτά. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, ίσως, θεωρούν δεδομένο τον αφομοιωτικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης και τον προσανατολισμό της προς την ομογενοποίηση όλων των παιδιών (Γκόβαρης & Μπατσούτα, 2014).

Η ανάλυση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της έρευνας δείχνει ότι η συνύπαρξη γηγενών και μεταναστών μαθητών στη σχολική τάξη δημιουργεί την αίσθηση της παρεμπόδισης του εκπαιδευτικού τους έργου και κατ' επέκταση παρεμπόδιση της ομαλής μετάβασης. Παρατηρείται, επίσης, η προβολή μιας αρνητικής εικόνας των μεταναστών μαθητών, τονίζοντας γενικώς τα ελλείμματα, τα οποία συνιστούν εμπόδιο

στη συνύπαρξη και στην ομαλή μετάβαση στο δημοτικό σχολείο. Τέλος, καταγράφεται η διακύμανση των στάσεων, που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στα παιδιά των μεταναστών. Αυτό ανιχνεύεται στις αντιφάσεις και στις αντικρουόμενες απαντήσεις. Από τη μία πλευρά η συνύπαρξη θεωρείται πως δυσχεραίνει τη μαθησιακή διαδικασία των γηγενών μαθητών, ενώ από την άλλη σχεδόν στο ίδιο ποσοστό, η συνύπαρξη θεωρείται ότι διευκολύνει τη διαδικασία κοινωνικοποίησής τους. Εμφανίζεται να αποσυνδέεται η κοινωνικοποίηση από τη γνωστική ανάπτυξη, ενώ εμπεριέχεται σε αυτή (Γκόβαρης & Μπατσούτα, 2014).

Σήμερα είναι αποδεκτό ότι το περιβάλλον βοηθά στην κατάκτηση μιας γλώσσας προσφέροντας μια απλοποιημένη εξελισσόμενη μορφή αυτής της γλώσσας ενώ και η γλωσσική επικοινωνία συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη της γλώσσας. Είναι σημαντικότεροι οι ψυχολογικοί και κοινωνικοί παράγοντες που επιδρούν στη διαδικασία κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας σε σχέση με τις γλωσσικές παραμέτρους (Baker, 2001).

Αυτοί προσδιορίζουν το βαθμό και την επιτυχία της πολιτισμικής προσαρμογής του ατόμου. Όσο μεγαλύτερη είναι η ετοιμότητα ενσωμάτωσης που δείχνει ένα άτομο και όσο πιο θετική είναι η γνώμη που έχει γι' αυτήν την ομάδα, τόσο μεγαλύτερη είναι η επιτυχία που έχει κατά την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας (Baker, 2001).

Στο πλαίσιο αυτό η συνεργασία μεταναστών γονέων και εκπαιδευτικών κρίνεται σημαντική, εποικοδομητική και αναγκαία και βασίζεται στην καλή θέληση και τη συνειδητή προσπάθεια και των δύο πλευρών. Το σχολείο οφείλει να κάνει ανοίγματα προς τις οικογένειες των μαθητών από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά πλαίσια και μεταναστευτικά περιβάλλοντα, να τους ενημερώνει συστηματικά πάνω σε γενικά θέματα εκπαίδευσης των παιδιών και να επιδιώκει την προσέγγισή τους μέσα από καλά οργανωμένα προγράμματα που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους (Μπέση & Γρίβα, 2013).

2.4. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο αποτελεί σημαντικό γεγονός για τα παιδιά και την οικογένεια τους και είναι μια πρόκληση που σε ένα βαθμό καθορίζει τις μελλοντικές εκπαιδευτικές εμπειρίες των παιδιών (Dearing et al., 2008. Pomerant et al., 2007. Pianta & Cox, 2002). Η προσαρμογή στο δημοτικό σχολείο και η αντιμετώπιση των αλλαγών που προκαλούνται κατά τη μετάβαση των παιδιών στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα, είναι σημαντικές καθώς προηγούμενες ερευνητικές προσπάθειες έχουν δείξει ότι μια θετική αρχή στο σχολείο συνδέεται με τη μελλοντική σχολική επιτυχία του μαθητή (Kraft-Sayre & Pianta, 2000).

Σύμφωνα με την οικοσυστημική θεωρία του Bronfenbrenner (1998) η μετάβαση διαμορφώνεται από τις συνεχιζόμενες και μεταβαλλόμενες αλληλεπιδράσεις που συμβαίνουν μεταξύ των παιδιών, των οικογενειών, των τάξεων, των σχολείων και των κοινοτήτων. Η μετάβαση είναι μια διαδικασία που βιώνεται ταυτόχρονα από όλους τους συμμετέχοντες. Περιλαμβάνει όλες τις εμπλεκόμενες ομάδες (εκπαιδευτικούς, γονείς, κοινωνικό πλαίσιο) και δεν αποτελεί ένα γεγονός που συμβαίνει μόνο στο παιδί (Pehh, 2005. Bohan-Baker & Little, 2002). Η ετοιμότητα των παιδιών για το σχολείο επηρεάζεται από τη διαδραστική φύση των σχέσεων που διαμορφώνονται στο σπίτι, το σχολείο, με τους συνομηλίκους τους και την κοινότητα – κοινωνικό σύνολο.

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση αναδεικνύει το γεγονός πως η σχολική ετοιμότητα και η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο αποτελούν σημαντικά ζητήματα τα οποία αφορούν την εκπαίδευση των παιδιών. Προηγούμενες ερευνητικές προσπάθειες (Rimm-Kaufman, 2004. Pianta et al., 1999. Meisels, 1998) συνδέουν στενά τις έννοιες της ετοιμότητας και της μετάβασης στο σχολείο. Η ετοιμότητα του σχολείου θεωρείται σημαντικός παράγοντας για την προώθηση της μελλοντικής εκπαιδευτικής επιτυχίας των παιδιών. Αναφέρθηκαν διάφορες πτυχές της σχολικής ετοιμότητας, όπως η επίδραση της προσχολικής ηλικίας, η επιρροή δημογραφικών χαρακτηριστικών όπως το φύλο των παιδιών και η επίδραση του εξωτερικού περιβάλλοντος. Γενικότερα εντοπίστηκαν διαφορετικές απόψεις σχετικά με τους παράγοντες που συνιστούν την ετοιμότητα και οδηγούν σε αυτή, ενώ κυριαρχεί η αντίληψη πως η ετοιμότητα περιλαμβάνει κάποιο είδος αξιολόγησης του παιδιού σύμφωνα με ένα προκαθορισμένο

μέτρο προσδοκιών και με βάση αυτό γίνεται η κρίση για την ετοιμότητά του κατά την εισαγωγή στο δημοτικό σχολείο.

Ένας άλλος παράγοντας που συμβάλλει στην ανάπτυξη της ετοιμότητας είναι η συμμετοχή σε κάποιο προσχολικό πρόγραμμα υψηλής ποιότητας. Προηγούμενες ερευνητικές προσπάθειες (Barnett, 2011. Camilli et al., 2010. Gormley et al., 2008) έδειξαν πως οι ποιοτικές προσχολικές εμπειρίες υποστηρίζουν και αυξάνουν τη σχολική ετοιμότητα των παιδιών και τα προετοιμάζουν για να πετύχουν στο δημοτικό σχολείο. Οι εμπειρίες που έχουν τα παιδιά πριν από την είσοδό τους στο σχολείο έχουν επίσης αντίκτυπο στην ομαλή μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.

Διάφορες μελέτες (LoCasale-Crouch et al., 2008. Early et al., 2007. Ramey & Ramey, 2004. Coley, 2002) έχουν τεκμηριώσει ότι τα παιδιά από χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο είναι λιγότερο πιθανό να εμφανιστούν πλήρως προετοιμασμένα για το σχολείο αναφορικά με τη γλωσσική επάρκεια, τις κοινωνικές δεξιότητες και τη δυνατότητα να αναπτύξουν τις γνωστικές τους ικανότητες.

Η επιτυχής μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο νηπιαγωγείο μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο στα παιδιά σε κοινωνικό και ακαδημαϊκό επίπεδο. Προηγούμενες έρευνες έδειξαν πως αρκετά παιδιά αντιμετωπίζουν προβλήματα κατά τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο. Για την αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτών, ακολουθούνται συγκεκριμένες πρακτικές μετάβασης που μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά και την οικογένεια να ανταποκριθούν στην αλλαγή αυτή (Cook & Coley, 2017). Στο πλαίσιο αυτό κρίνεται απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στον πολύ σημαντικό ρόλο τους (Corey & Deborah, 2013). Και ακόμη περισσότερο υπάρχει ανάγκη καθιέρωσης συστημάτων υποστήριξης στις σχολικές μονάδες, πρακτική που αλληλοϋποστηρίζει και ενισχύει τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών (Κακανά κ.ά., 2004).

Πολλοί ερευνητές έχουν επισημάνει τη σημασία της συνέχειας στη ζωή των παιδιών και αναφέρουν ότι τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες προσαρμογής στα πρώτα χρόνια της φοίτησης στο δημοτικό σχολείο, είναι πιθανότερο να συνεχίσουν να βιώνουν κοινωνικές, συμπεριφορικές ή ακαδημαϊκές δυσκολίες και στα μετέπειτα χρόνια της σχολικής τους ζωής. Επομένως, γίνεται φανερό η σημασία της ομαλούς μετάβασης

και του ιδιαίτερου ρόλου όλων των ομάδων που συμμετέχουν σε αυτή όπως οι εκπαιδευτικοί και η οικογένεια.

Ακολούθως, η οικοδόμηση σχέσεων που παρέχει αμοιβαία υποστήριξη και κοινή όραση μεταξύ του σπιτιού και του σχολείου αποτελούν βασικά στοιχεία για την πραγματοποίηση πετυχημένων μεταβάσεων (Pomerantz et al., 2007). Η οικογένεια ενδέχεται να παρουσιάζει ανησυχία και άγχος για την ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού καθώς και να έχει συγκεκριμένες συμπεριφορικές προσδοκίες, με αποτέλεσμα να επηρεάζει αρνητικά τα παιδιά. Επομένως, η οικοδόμηση θετικού συνεργατικού κλίματος μεταξύ των εκπαιδευτικών του νηπιαγωγείου, των εκπαιδευτικών των δημοτικών σχολείων και της οικογένειας μπορεί να βοηθήσει στην κατεύθυνση της επίτευξης του στόχου (Ahtola et al., 2011. Rous et al., 2010. LoCasale-Crouch κ.ά., 2008. Dearing et al., 2008. Hamre & Pianta, 2007).

Η συνεργασία μεταξύ των σχολείων και της κοινότητας αποτελεί μια άλλη σημαντική πτυχή της μετάβασης. Οι τοπικές και κρατικές δομές σε κάποιες περιπτώσεις εφαρμόζουν συνεργατικές πρακτικές μετάβασης οι οποίες έχουν σχεδιαστεί για να βοηθήσουν τα παιδιά να προετοιμαστούν για την είσοδο στο δημοτικό σχολείο.

Οι σχολικές πρακτικές μετάβασης αποτέλεσαν το επίκεντρο πολυάριθμων μελετών (Ahtola et al., 2015). Οι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν ότι τα παιδιά που είχαν παρακολουθήσει μεταβατικές δραστηριότητες ήταν περισσότερο κοινωνικώς ενεργά και είχαν λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς κατά την έναρξη του σχολείου (Wildinger & McIntyre, 2012. LoCasale-Crouch et al., 2008). Ακόμα, η Ahtola et al. (2012) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι όταν οι μεταβατικές πρακτικές που χρησιμοποιούνται αυξάνονται σε αριθμό, υπάρχει ευκολότερη μετάβαση για τα παιδιά στο δημοτικό σχολείο. Τα ευρήματα αυτά ισχύουν σε μεγαλύτερο βαθμό για παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα και χαμηλή κοινωνική υποστάθμη (LoCasale-Crouch et al., 2008. Schulting et al., 2005).

Οι πρακτικές που εφαρμόζονται ποικίλουν τόσο σε αριθμό όσο και σε ένταση. Η ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των νηπιαγωγείων και του δημοτικού σχολείου και η συνεργασία σε θέματα σπουδών έχει τονιστεί ως ιδιαίτερα σημαντική σε αρκετές ερευνητικές προσπάθειες. Ο Early και οι συνεργάτες του (2001) κατέληξαν στο

συμπέρασμα ότι για να μεγιστοποιηθούν τα αποτελέσματα για τα παιδιά καθώς μετακινούνται στο πιο επίσημο σχολικό περιβάλλον, απαιτείται περισσότερο εκτεταμένη χρήση πρακτικών μετάβασης. Η ερευνητική ομάδα συνέστησε ότι οι πρακτικές μετάβασης θα πρέπει να ξεκινούν στο νηπιαγωγείο και να περιλαμβάνουν εξατομικευμένη επικοινωνία με τις οικογένειες και τα παιδιά (Cook & Coley, 2017).

Τέλος, η βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με την ετοιμότητα και τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο αποδεικνύει ότι οι πρακτικές μετάβασης διευκολύνουν την συνέχεια που υπάρχει μεταξύ του προσχολικού και του νέου περιβάλλοντος του δημοτικού σχολείου και μπορούν να έχουν μακροπρόθεσμο αντίκτυπο στη μελλοντική επιτυχία των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον (Ahtola et al., 2012. Pomerantz et al., 2007. Schulting et al., 2005). Πολλές μελέτες εξετάζουν ποιες είναι οι βέλτιστες πρακτικές όσον αφορά τη μετάβαση και πώς μπορούν τα παιδιά να κάνουν ομαλή προσαρμογή στο σχολείο (Ahtola et al., 2011. LoCasale-Crouch et al., 2008. Margetts, 2007). Τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών δείχνουν ωστόσο, πως οι περιγραφόμενες πρακτικές δεν χρησιμοποιούνται με συνέπεια και η συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια προσπαθεί να καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συνολική διαδικασία μετάβασης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Από τη σύνοψη της βιβλιογραφικής ανασκόπησης διαπιστώνουμε τη διεθνή αναγνώριση της σημασίας που έχει η μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Η εξασφάλιση της όσο το δυνατόν πιο ομαλής μετάβασης από τη μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη, αποτελεί σημαντική παράμετρο για την ανάπτυξη και την μελλοντική εκπαιδευτική πορεία των μαθητών. Η δημιουργία δεσμών και πλαισίων συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων και κοινοτήτων είναι ιδιαίτερα σημαντική.

Η ερευνητική μέθοδος επιλέχθηκε με βάση την βιβλιογραφική ανασκόπηση καθώς επίσης και για την εξυπηρέτηση των στόχων της έρευνας. Η παρούσα έρευνα πρωτογενών στοιχείων χαρακτηρίζεται ως ποσοτική και η διεξαγωγή της γίνεται με την χρήση ερωτηματολογίου, εργαλείο συνηθισμένο σε παρόμοιες ερευνητικές προσπάθειες (De Vaous, 2007). Η επιλογή της ποσοτικής έρευνας έγινε καθώς επιτρέπει την συλλογή μεγάλου όγκου δεδομένων, από μεγάλο δείγμα ερωτώμενων, καθώς και τη σύνδεση δύο ή περισσότερων χαρακτηριστικών (Bryman & Bell, 2015).

Γενικός στόχος της έρευνας είναι η διερεύνηση του ζητήματος της μετάβασης των μαθητών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Με βάση τον σκοπό της έρευνας, ο ερευνητικός σχεδιασμός επικεντρώθηκε σε οχτώ βασικά ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο;
2. Ποιες οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις ικανότητες – δεξιότητες που πρέπει να έχουν κατακτήσει οι μαθητές του νηπιαγωγείου για μία επιτυχημένη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο;
3. Ποιες οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες που σχετίζονται με την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο;
4. Ποιες οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις κατάλληλες πρακτικές για μία επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο;

5. Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο σε αναλογία με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, θέση στο εκπαιδευτικό σύστημα, βασικές σπουδές, μεταπτυχιακές σπουδές);
6. Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις ικανότητες – δεξιότητες που πρέπει να έχουν κατακτήσει οι μαθητές του νηπιαγωγείου για μία επιτυχημένη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο σε αναλογία με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά;
7. Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες που σχετίζονται με την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο σε αναλογία με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά;
8. Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις κατάλληλες πρακτικές για μία επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο σε αναλογία με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά;

3.1. ΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ

Στην παρούσα ερευνητική εργασία επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο ως το καταλληλότερο εργαλείο συλλογής των δεδομένων της έρευνας. Η επιλογή του ερωτηματολογίου έγινε με βάση τα πλεονεκτήματα που μπορεί να προσφέρει σε ερευνητικό επίπεδο έναντι άλλων επιλογών, όπως οι συνεντεύξεις και τα focus groups. Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε καθώς μπορεί να οδηγήσει στην γρήγορη, με ακρίβεια και όσο το δυνατόν χαμηλότερο κόστος συλλογή ερευνητικών δεδομένων (Bryman & Bell, 2015). Αντίθετα, οι συνεντεύξεις και τα focus groups απαιτούσαν περισσότερο χρόνο οργάνωσης αλλά και εξειδικευμένες ικανότητες και εμπειρία εκ μέρους της ερευνήτριας ώστε να συλλεχθούν οι κατάλληλες πληροφορίες (Bryman & Bell, 2015).

Το ερωτηματολόγιο είναι ένα σύνολο γραπτών ερωτήσεων σχετικών με ένα συγκεκριμένο θέμα και σημαντικό εργαλείο στα προβλήματα έρευνας. Ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να απευθύνει τις ίδιες ερωτήσεις σε όλα τα άτομα του δείγματος και να συγκεντρώσει τις πληροφορίες που χρειάζεται. Είναι το πιο κοινό μέσο συλλογής δεδομένων εξαιτίας των πλεονεκτημάτων που παρουσιάζει.

Με το ερωτηματολόγιο επιτυγχάνεται η συλλογή πλήθους πληροφοριών σε πολύ σύντομο χρόνο. Σε σχέση με άλλα όργανα συλλογής πληροφοριών, μπορεί να αποσταλεί σε μεγάλο αριθμό ανθρώπων και είναι οικονομικότερο σε χρόνο και χρήμα. Μπορεί να αποσταλεί σε δύσβατες περιοχές και να απαντηθεί με άνεση χρόνου. Οι ερωτώμενοι μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα, αφού δεν υπάρχει άμεση επικοινωνία και ο ερευνητής δεν μπορεί να επηρεάσει τις απαντήσεις τους. Πλεονέκτημα των κλειστών ερωτήσεων είναι επίσης το γεγονός ότι οι ερωτώμενοι βλέποντας τον κατάλογο των προβλημάτων διαλέγουν κάποιο που το θεωρούν σημαντικό, ενώ ίσως δεν θα το σκεφτόταν σε μια ανοικτή ερώτηση. Τέλος, είναι ευκολότερη η κωδικοποίηση των ερωτήσεων, η πινακοποίηση των αποτελεσμάτων και η ανάλυση των δεδομένων (Bryman & Bell, 2015. Βάμβουκας, 2007).

Στα μειονεκτήματα περιλαμβάνεται ότι δεν εγγυάται πάντα τις πηγαίες και αυθόρμητες απαντήσεις των υποκειμένων, αφού μπορούν να διαβάζουν το σύνολο των ερωτήσεων πριν να αρχίσουν να απαντούν. Επίσης, τα υποκείμενα στις απαντήσεις τους μπορεί να παρουσιάζονται διαφορετικά από ότι συμπεριφέρονται συνήθως, είτε από δυσπιστία προς τον ερευνητή είτε γιατί θέλουν να δημιουργήσουν μια ελκυστική εικόνα για τον εαυτό τους. Ακόμη, μπορεί να σφάλουν από άγνοια ή ελλιπή ενημέρωση ή ατελής ενημέρωση των ερωτήσεων. Σπάνια όλα τα υποκείμενα του δείγματος είναι καλά ενημερωμένα και προβληματισμένα για το θέμα της έρευνας. Τέλος, υπάρχουν μικρές έως ανύπαρκτες δυνατότητες για αυτοέκφραση του ερωτώμενου λόγω των περιοριστικών απαντήσεων (Bryman & Bell, 2015. Βάμβουκας, 2007).

Με βάση λοιπόν το διαθέσιμο χρονικό περιθώριο, τη διεξαγωγή έρευνας σε πανελλήνιο επίπεδο, την ανάγκη για συγκεκριμένες πληροφορίες που θα απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα, αλλά και την ευκολότερη επεξεργασία των δεδομένων, έγινε η τελική επιλογή του ερευνητικού εργαλείου.

Συγκεκριμένα για τη συλλογή δεδομένων της έρευνας αναπτύχθηκε ερωτηματολόγιο κλειστών ερωτήσεων με βάση τους στόχους της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από πέντε (5) ενότητες. Ξεκινά με την καταγραφή των ατομικών στοιχείων των ερωτώμενων και συγκεκριμένα του φύλου, των ετών διδακτικής υπηρεσίας, του εκπαιδευτικού επιπέδου, της θέσης στο εκπαιδευτικό σύστημα, και την εκπαιδευτική περιφέρεια στην οποία εργάζονται. Η δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Ακολούθως, η τρίτη ενότητα περιλαμβάνει τέσσερις (4) ομάδες ερωτήσεων (50 προτάσεις) και αναφέρεται στις ικανότητες – δεξιότητες που πρέπει να έχουν κατακτήσει οι μαθητές του νηπιαγωγείου για μία επιτυχημένη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο. Η τέταρτη ενότητα αποτελείται από πέντε ερωτήσεις που αναφέρονται στους παράγοντες που σχετίζονται με την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Τέλος, η πέμπτη ενότητα καταγράφει τις κατάλληλες πρακτικές για μια επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών και για την εξομάλυνση των διαφορών μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου.

Χρησιμοποιήθηκαν διάφοροι τύποι ερωτήσεων στον καταρτισμό του ερωτηματολογίου:

- Ερωτήσεις κατάταξης: Ο ερωτώμενος καλείται να επιλέξει τις απαντήσεις με σειρά προτεραιότητας, ανάλογα με το ποια απάντηση θεωρεί πιο σημαντική, ώστε να γίνει καταγραφή των εμπειριών και των προτιμήσεων των συμμετεχόντων.
- Ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής: Ο ερωτώμενος μπορεί να επιλέξει περισσότερες από μία απαντήσεις με τις οποίες συμφωνεί.
- Ερωτήσεις Διαβαθμισμένης Κλίμακας: Ο ερωτώμενος ζητείται να βαθμολογήσει με μια συγκεκριμένη κλίμακα μια κατηγορία ερωτήσεων (κλίμακα Likert 5 σημείων όπου 1 = Διαφωνώ απολύτως, 2 = Διαφωνώ, 3 = Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ, 4 = Συμφωνώ, και 5 = Συμφωνώ απολύτως), ώστε να τονιστεί η ένταση των επιλογών και να μπορεί να γίνει σύγκριση μεταξύ τους.

3.2. Ο ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ ΚΑΙ ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η επιλογή του δείγματος αναφέρεται στην λήψη ενός αριθμού ερωτώμενων από το ευρύτερο σύνολο (Bryman & Bell, 2015). Σε γενικό επίπεδο, η δειγματοληψία μίας έρευνας θεωρείται πετυχημένη όταν η τελική επιλογή μετά την ανάλυση των δεδομένων έχει ως αποτέλεσμα ακριβείς μετρήσεις που μπορούν να γενικευτούν και βρίσκονται σχετικά κοντά στις μετρήσεις του ευρύτερου πληθυσμού (Bryman & Bell, 2015). Ο πληθυσμός της έρευνας αναφέρεται στο τμήμα του ευρύτερου πληθυσμού, που μπορεί να συμμετέχει στην έρευνα, δηλαδή τα υποψήφια στοιχεία, που μπορούν να επιλεγούν για τη δημιουργία του δείγματος (De Vaus, 2007). Ειδικότερα, ο πληθυσμός της έρευνας αποτελεί το σύνολο των πιθανών ερωτώμενων που μπορούν να επιλεγούν κατά την ερευνητική διαδικασία (Bryman & Bell, 2015).

Στην παρούσα έρευνα ο πληθυσμός στόχος είναι οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (νηπιαγωγοί, δάσκαλοι Α΄ και Β΄ τάξης δημοτικού και διευθυντές δημοτικών σχολείων) των 13 εκπαιδευτικών περιφερειών της Ελλάδας. Η τεχνική που εφαρμόστηκε είναι η Αναλογική Στρωματοποιημένη Δειγματοληψία. Σύμφωνα με αυτή την τεχνική, το δείγμα καταμερίστηκε ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού στα στρώματα (εκπαιδευτικές περιφέρειες της Ελλάδας) και στη συνέχεια, μέσα από κάθε στρώμα επιλέχθηκαν με τυχαίο τρόπο δειγματοληπτικές μονάδες. Η στρωματοποιημένη δειγματοληψία σχεδιάστηκε για να εξασφαλίσει την αντιπροσώπευση κάθε τμήματος του πληθυσμού, τη μείωση του σφάλματος εκτίμησης και την ύπαρξη ικανού αριθμού υποκειμένων που προέρχονται από υποπληθυσμούς. Με την αναλογική στρωματοποιημένη δειγματοληψία σε κάθε στρώμα επιλέγεται δείγμα έτσι ώστε η αναλογία του μεγέθους του δείγματος στο στρώμα προς το μέγεθος του συνολικού δείγματος να είναι ίση με την αναλογία του μεγέθους του πληθυσμού του στρώματος προς το μέγεθος του συνολικού πληθυσμού. Έτσι το συνολικό δείγμα είναι μια αναλογική μικρογραφία του πληθυσμού και γίνεται αντιπροσωπευτικότερο. Η τεχνική αυτή οδηγεί γενικά σε εκτιμήσεις με υψηλό επίπεδο ακρίβειας (Ζαφειρόπουλος, 2005: 133-134).

Το δείγμα της έρευνας επιλέχθηκε με τους νόμους της δειγματοληψίας και αντιπροσωπεύει το 4% των νηπιαγωγών του συνόλου κάθε εκπαιδευτικής περιφέρειας,

το 4% των δασκάλων Α΄ και Β΄ τάξης του συνόλου κάθε εκπαιδευτικής περιφέρειας και το 4% των διευθυντών δημοτικών σχολείων του συνόλου κάθε εκπαιδευτικής περιφέρειας. Τα στοιχεία του συνολικού αριθμού εκπαιδευτικών σε κάθε περιφέρεια δόθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας. Το τελικό μέγεθος του δείγματος ήταν 1.602 εκπαιδευτικοί και αναλυτικότερα 784 νηπιαγωγοί, 634 δάσκαλοι και 184 διευθυντές.

3.3. ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Πριν από την τελική διανομή των ερωτηματολογίων και την πραγματοποίηση της έρευνας, κρίθηκε καλό να γίνει μια πιλοτική φάση με στόχο να εξακριβωθεί η αποτελεσματικότητά του εργαλείου, ο βαθμός κατανόησής του, να εντοπιστούν τα πιθανά λάθη και να γίνουν οι αναγκαίες διορθώσεις. Η συγκεκριμένη δοκιμαστική φάση πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 80 ερωτώμενων (σχεδόν 5% του τελικού δείγματος). Η επιλογή των ατόμων έγινε με σκοπό την ομοιότητα τους με το τελικό δείγμα της έρευνας, ενώ τα άτομα αυτά αποκλείστηκαν στη συνέχεια από την διεξαγωγή της έρευνας. Η διαδικασία της συμπλήρωσής του δεν έδειξε ιδιαίτερα προβλήματα. Το ερωτηματολόγιο κρίθηκε πως έχει το κατάλληλο μέγεθος, πως είναι ευκολοδιάβαστο και το θέμα του αρκετά ενδιαφέρον για τους ερωτώμενους.

Όπως αναφέρθηκε στην ενότητα περί δειγματοληψίας, η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δείγμα εκπαιδευτικών των 13 εκπαιδευτικών περιφερειών της χώρας. Χρονικά η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2013 - 2014 και το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από 1.602 ερωτώμενους. Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, η ερευνήτρια ήταν παρούσα κατά την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου εξασφαλίζοντας την κατανόηση στην απάντηση όλων των ερωτήσεων, αποφεύγοντας έτσι πιθανές παρερμηνείες και απώλεια δεδομένων κατά τη συμπλήρωση. Η δειγματοληψία βασίστηκε απλά και μόνο στη συγκατάθεση των συμμετεχόντων να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο με κριτήριο το ενδιαφέρον τους για το θέμα που διαπραγματεύονταν η έρευνα. Ενημερώθηκαν για τους στόχους της έρευνας, πως τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και πως τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Επίσης, ένας αρκετά μεγάλο αριθμός ερωτηματολογίων

στάλθηκε ηλεκτρονικά μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και συμπληρώθηκαν ατομικά αλλά και σε συγκεντρώσεις – σεμινάρια εκπαιδευτικών. Η επιλογή της συμπληρωματικής αυτής μεθόδου διανομής του ερωτηματολογίου έγινε με βάση τον περιορισμένο χρόνο για την ολοκλήρωση της εργασίας αλλά και την οικονομικότερη πρόσβαση σε στοιχεία του πληθυσμού της έρευνας σε όλες τις εκπαιδευτικές περιφέρειες της χώρας.

3.4. ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η ανάλυση των δεδομένων που παρείχε η έρευνα πρωτογενών στοιχείων έγινε με τη χρήση του προγράμματος στατιστικής ανάλυσης SPSS 23.0. Για την ανάλυση των δεδομένων και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων έγινε χρήση πινάκων συχνοτήτων, μέσων όρων, ραβδογραμμάτων και θυκογραμμάτων.

Η μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (One-way analysis of variance - ANOVA) και ο στατιστικός έλεγχος χ^2 επιλέχθηκαν για την εξακρίβωση των στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων. Η επιλογή των τεστ έγινε με βάση το επίπεδο μέτρησης των μεταβλητών. Συγκεκριμένα η μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης ANOVA επιλέχθηκε για την συσχέτιση μεταξύ μίας ποσοτικής και μίας ποιοτικής μεταβλητής ενώ ο στατιστικός έλεγχος χ^2 για τη συσχέτιση μεταξύ δύο ποιοτικών μεταβλητών.

Η πραγματοποίηση των παραπάνω στατιστικών ελέγχων κρίθηκε απαραίτητη ώστε να απαντηθούν κάποια από τα ερευνητικά ερωτήματα και να εξαχθούν χρήσιμα ερευνητικά συμπεράσματα. Η διαδικασία ελέγχου υπόθεσης χρησιμοποιήθηκε για την εξακρίβωση των συσχετίσεων και επαναλήφθηκε για κάθε ζευγάρι μεταβλητών. Η διαδικασία ελέγχου-υπόθεσης που ακολουθήθηκε (με επίπεδο σημαντικότητας τέθηκε 0.05) ήταν η εξής:

- H_0 = Δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ δύο μεταβλητών.
- H_1 = Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ δύο μεταβλητών.

Ανάλυση αξιοπιστίας και εγκυρότητας του ερωτηματολογίου

Ο έλεγχος αξιοπιστίας, αναφέρεται στη συνέπεια απόκτησης των αποτελεσμάτων από το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήσαμε. Στη συγκεκριμένη έρευνα για να ελέγξουμε την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου επιλέξαμε τη χρήση του συντελεστή «Άλφα» του Cronbach. Η μέθοδος αυτή δίνει το συνολικό δείκτη αξιοπιστίας και μας πληροφορεί για την εσωτερική συνοχή του ερωτηματολογίου και για την εγκυρότητα κάθε ερώτησης χωριστά (Αλεξόπουλος, 1998).

Στον Πίνακα Α δίδονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης αξιοπιστίας των επιμέρους αθροιστικών κλιμάκων του ερωτηματολογίου, με τη χρήση του συντελεστή «Άλφα». Για κάθε ερώτηση δίνεται ο μέσος όρος της συνολικής κλίμακας, αν η ερώτηση παραλειφθεί, η διακύμανση της συνολικής κλίμακας, αν η ερώτηση παραλειφθεί, η διορθωμένη συνάφεια της ερώτησης με το ολικό ερωτηματολόγιο και η συνάφεια «Άλφα», εάν η ερώτηση παραλειφθεί. Η συνάφεια «Άλφα» του Cronbach, αν η ερώτηση παραλειφθεί, δείχνει την εσωτερική συνοχή του ερωτηματολογίου.

Ο συνολικός συντελεστής συνάφειας «Άλφα» για όλο το ερωτηματολόγιο θεωρείται υψηλός και είναι ίσος με 0,782. Ο μέσος όρος του ερωτηματολογίου είναι 34,2303. Κανένας μέσος όρος επιμέρους κλίμακας δεν είναι μεγαλύτερος από το μέσο όρο της συνολικής κλίμακας εάν η ερώτηση παραλειφθεί, όπως φαίνεται στον Πίνακα Α. Η διακύμανση της κλίμακας είναι 8,859. Καμία διακύμανση της κλίμακας αν η ερώτηση παραλειφθεί δεν είναι μεγαλύτερη από τη διακύμανση της συνολικής κλίμακας. Η τυπική απόκλιση του ερωτηματολογίου είναι 2,97642. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης αξιοπιστίας δείχνουν ότι όλες οι ερωτήσεις παρουσιάζουν υψηλή αξιοπιστία και συμβάλλουν στην εσωτερική συνέπεια του ερωτηματολογίου. Η εσωτερική συνέπεια του ερωτηματολογίου, όπως αυτή διαπιστώθηκε από τη χρήση του συντελεστή «Άλφα» του Cronbach αποδεικνύει και τη δομική εγκυρότητα αυτού του ερωτηματολογίου, αφού η εσωτερική συνέπεια έχει εξελιχθεί σε ένα μέτρο διαπίστωσης της δομικής εγκυρότητας (Aiken, 1996).

Πίνακας Α: Ανάλυση αξιοπιστίας «Άλφα» του τεστ

Μεταβλητή (αθροιστικές κλίμακες ερωτήσεων)	Μέσος όρος κλίμακας εάν η ερώτηση παραλειφθεί	Διακύμανση κλίμακας εάν η ερώτηση παραλειφθεί	Διορθωμένη συνάφεια ερώτησης με το ολικό τεστ	Συνάφεια «Άλφα» εάν η ερώτηση παραλειφθεί
Total transition aid	30,3964	7,243	,441	,764
Total academic ability	30,6839	7,137	,385	,775
Total social ability	29,8106	7,067	,582	,746
Total dchild attitude	30,2278	7,145	,583	,747
Total risk	30,8220	7,342	,467	,761
Total school env	30,3545	7,406	,366	,775
Total factors	30,7656	6,950	,480	,759
Total assessment	29,9199	7,291	,552	,752
Total practices	30,8617	7,137	,423	,768

Συνολικός συντελεστής Άλφα = 0, 782

Μέσος όρος κλίμακας : 34,2303

Διακύμανση κλίμακας : 8,859

Τυπική απόκλιση κλίμακας : 2,97642

Περιπτώσεις N=1602

Μεταβλητές N=9

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

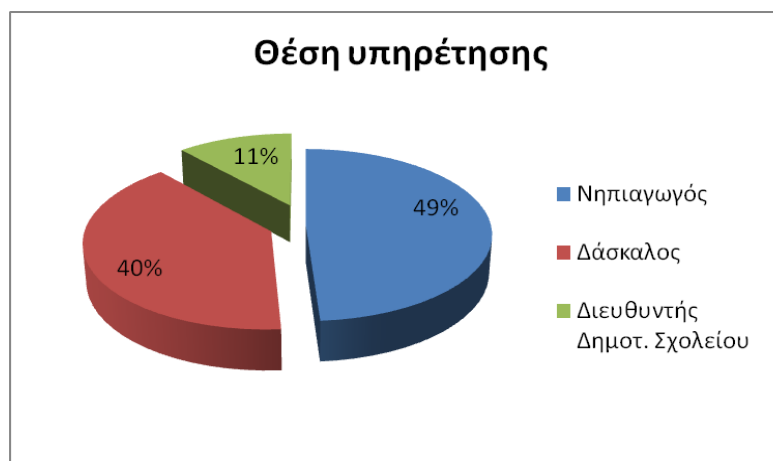
Το παρόν κεφάλαιο παρουσιάζει τα ευρήματα της έρευνας όπως αυτά προέκυψαν από την στατιστική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε. Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων ξεκινάει με τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων και ακολουθεί τις διακριτές ενότητες του ερωτηματολογίου.

ΕΝΟΤΗΤΑ Α

Δημογραφικά στοιχεία

Στη μελέτη που διεξάχθηκε συμμετείχαν 1602 εκπαιδευτικοί οι οποίοι κατατάσσονται σε νηπιαγωγούς (48.9%), δασκάλους (39.6%) και διευθυντές δημοτικών σχολείων (11.5%).

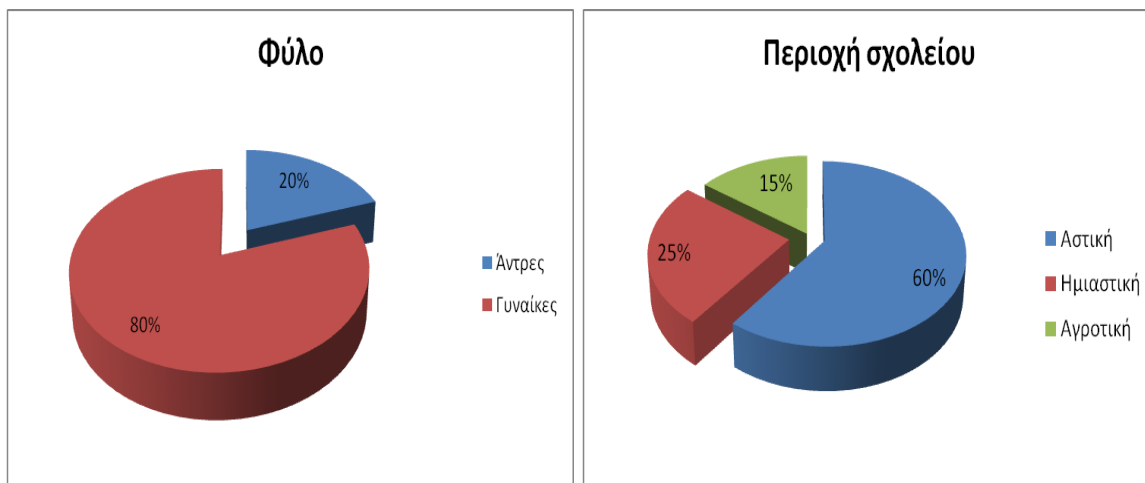
	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid			
Νηπιαγωγός	784	48,9	48,9
Δάσκαλος	634	39,6	88,5
Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	184	11,5	100,0
Total	1602	100,0	



Το δείγμα αποτελείται από άνδρες σε ποσοστό 19.7% (315) και γυναίκες σε ποσοστό 80.3% (1287). Καταγράφηκαν εκπαιδευτικοί από αστικές (60.1%), ημιαστικές (25.1%) και αγροτικές (14.8%) περιοχές.

Περιοχή σχολείου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Αστική	962	60,0	60,1	60,1
Ημιαστική	402	25,1	25,1	85,2
Αγροτική	238	14,8	14,8	100,0
Total	1602	99,9	100,0	



Αναλυτικότερη περιγραφή ανά γεωγραφικό διαμέρισμα φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί. Η πλειοψηφία του δείγματος προέρχεται από την Αττική (21.5%), την Ήπειρο (20.8%) και την Κεντρική Μακεδονία (14.2%), ενώ συλλέχθηκαν ερωτηματολόγια από όλες τις εκπαιδευτικές περιφέρειες της Ελλάδας.

Περιφέρεια που ανήκει το σχολείο

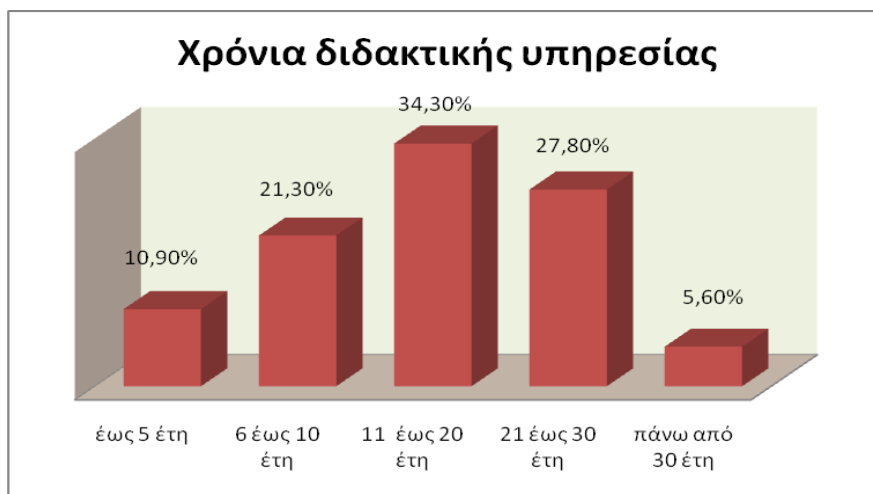
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Ανατ. Μακεδονίας κ Θράκης	75	4,7	4,7	4,7
Αττικής	345	21,5	21,5	26,2
Βορείου Αιγαίου	39	2,4	2,4	28,7
Δυτικής Ελλάδος	86	5,4	5,4	34,0
Δυτικής Μακεδονίας	53	3,3	3,3	37,3
Ηπείρου	334	20,8	20,8	58,2
Θεσσαλίας	101	6,3	6,3	64,5
Ιονίων Νήσων	39	2,4	2,4	66,9
Κεντρικής Μακεδονίας	228	14,2	14,2	81,1
Κρήτης	102	6,4	6,4	87,5
Νοτίου Αιγαίου	49	3,1	3,1	90,6
Πελοποννήσου	72	4,5	4,5	95,1
Στερεάς Ελλάδας	79	4,9	4,9	100,0
Total	1602	100,0	100,0	



Αναφορικά με την διδακτική εμπειρία το 34.3% του δείγματος διαθέτει εμπειρία από 11 έως 20 έτη, το 27.8% από 21 έως 30 έτη, το 21.3% από 6 έως 10 έτη, το 10.9% έως 10 έτη και το 5.6% πάνω από 30 έτη υπηρεσίας.

Χρόνια διδακτικής υπηρεσίας

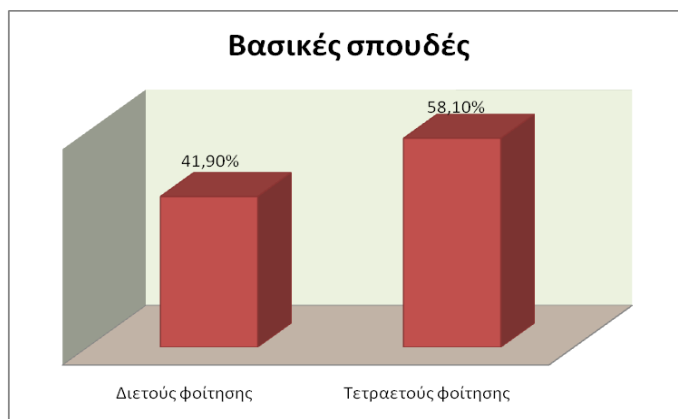
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
έως 5 έτη	175	10,9	10,9	10,9
6 έως 10 έτη	341	21,3	21,3	32,2
Valid 11 έως 20 έτη	550	34,3	34,3	66,5
21 έως 30 έτη	446	27,8	27,8	94,4
πάνω από 30 έτη	90	5,6	5,6	100,0
Total	1602	100,0	100,0	



Το 58.1% του δείγματος έχει ολοκληρώσει βασικές σπουδές τετραετούς φοίτησης, ενώ το 41,9% διετούς φοίτησης.

Βασικές Σπουδές

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Διετούς φοίτησης	671	41,9	41,9	41,9
Valid Τετραετούς φοίτησης	931	58,1	58,1	100,0
Total	1602	100,0	100,0	

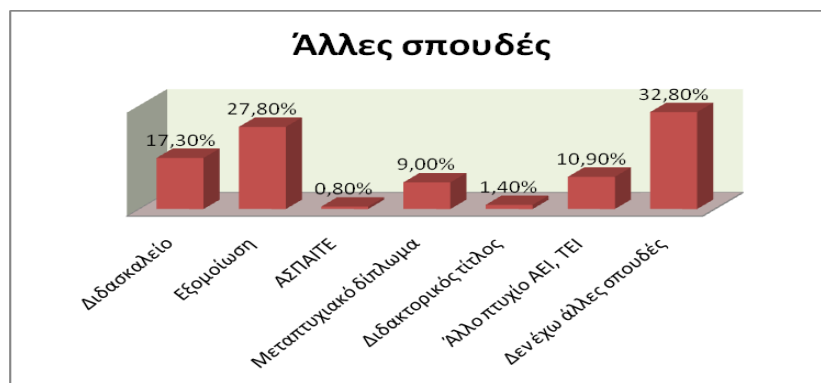


Το 58.1% του δείγματος έχει ολοκληρώσει βασικές σπουδές τετραετούς φοίτησης, 32.8% δεν έχει κάνει άλλες σπουδές, με 27.8% να έχει παρακολουθήσει την εξομοίωση και 17.3% κάποιο διδασκαλείο.

Άλλες σπουδές

	Καταχωρήσεις		Percent of Cases
	N	Percent	
Διδασκαλείο	362	17,3%	22,7%
Εξομοίωση	581	27,8%	36,4%
ΑΣΠΑΙΤΕ	16	0,8%	1,0%
Μεταπτυχιακό δίπλωμα	189	9,0%	11,8%
Διδακτορικός τίτλος	29	1,4%	1,8%
Άλλο πτυχίο ΑΕΙ, ΤΕΙ	227	10,9%	14,2%
Δεν έχω άλλες σπουδές	686	32,8%	43,0%
Total	2090	100,0%	131,0%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.



ΕΝΟΤΗΤΑ Β

4.1. Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη μετάβαση

4.1.1. Προϋποθέσεις για την επιτυχημένη μετάβαση

Στον Πίνακα 4.1 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις απόψεις τους για τις προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούνται, προκειμένου τα παιδιά να έχουν επιτυχημένη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Η παρουσίαση των ερωτήσεων γίνεται κατά σειρά προτεραιότητας, από το μεγαλύτερο προς το μικρότερο μέσο όρο.

Πίνακας 4.1

Προϋποθέσεις για επιτυχημένη μετάβαση	M (SD)
1. Δεξιότητες (κοινωνικές, συμπεριφοράς, επικοινωνίας).	3,67 (0,54)
2. Γενικότερες στάσεις, αξίες, συναισθήματα, αντιλήψεις για το σχολείο.	3,13 (0,59)
3. Ακαδημαϊκές γνώσεις.	2,17 (0,53)

Σύμφωνα με τα ευρήματα του παραπάνω πίνακα, παρατηρούνται έντονες διακυμάνσεις στις απόψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τις προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούνται, προκειμένου τα παιδιά να έχουν επιτυχημένη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι δεξιότητες των παιδιών (κοινωνικές, συμπεριφοράς, επικοινωνίας) είναι πολύ σημαντικές για την επιτυχημένη μετάβασή τους, όπως φαίνεται από το μέσο όρο των απαντήσεών τους, ο οποίος βρίσκεται πολύ πάνω από το μέσον της κλίμακας, που ισούται με 2,5. Ειδικότερα, το 70,8% των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι οι δεξιότητες των παιδιών αποτελούν τη σημαντικότερη προϋπόθεση που πρέπει να ικανοποιείται. Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν σχετικά υψηλά επίπεδα σημαντικότητας στις γενικότερες στάσεις, αξίες, συναισθήματα και αντιλήψεις που έχουν τα παιδιά για το σχολείο, με το 24,5% αυτών να θεωρούν ότι αποτελούν τη σημαντικότερη προϋπόθεση επιτυχούς μετάβασης. Αντίθετα, σύμφωνα με το μέσο όρο των απαντήσεων που βρίσκεται κάτω από το μέσον της κλίμακας, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν ότι οι

ακαδημαϊκές γνώσεις των παιδιών αποτελούν σημαντική προϋπόθεση επιτυχημένης μετάβασης.

4.1.2. Σχέση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις προϋποθέσεις για την επιτυχημένη μετάβαση με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους

4.1.2.1. «Δεξιότητες (κοινωνικές, συμπεριφοράς, επικοινωνίας)»

Στον Πίνακα 4.2 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (*M*) και οι τυπικές αποκλίσεις (*SD*) των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σημασία των δεξιοτήτων (κοινωνικές, συμπεριφοράς, επικοινωνίας) στην επιτυχημένη μετάβαση, ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.2

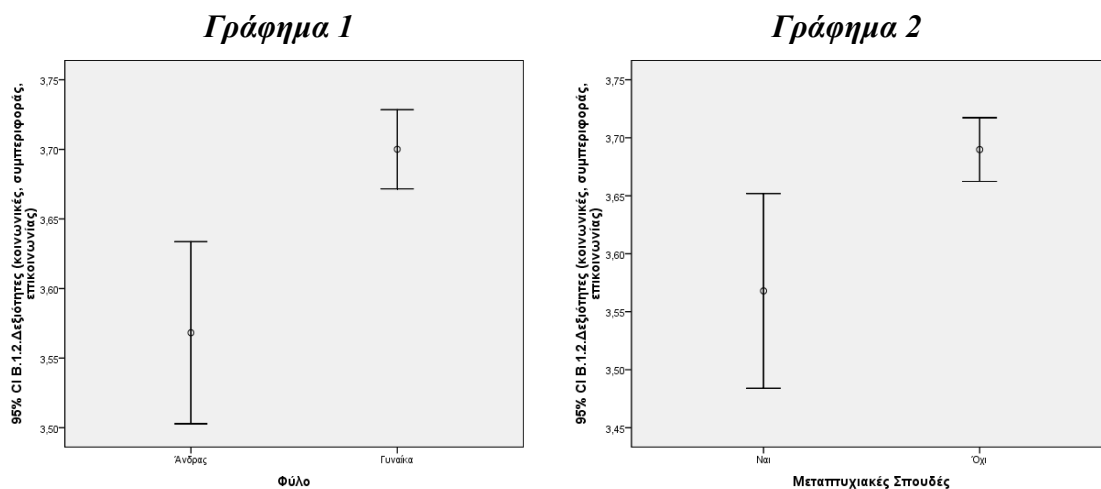
		B.1.2. Δεξιότητες (κοινωνικές, συμπεριφοράς, επικοινωνίας)	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
Σύνολο		3,67	,54
Φύλο	Ανδρας	3,57	,59
	Γυναίκα	3,70	,52
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	3,70	,50
	Δάσκαλος	3,67	,56
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	3,57	,61
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	3,66	,54
	Τετραετούς φοίτησης	3,68	,53
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	3,57	,61
	Όχι	3,69	,52

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τις «Δεξιότητες (κοινωνικές, συμπεριφοράς, επικοινωνίας)».

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1602) = 9,11, p = 0,003$. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στις δεξιότητες των παιδιών, σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους τους (βλ. Γράφημα 1).

Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση των μεταπτυχιακών σπουδών είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1602) = 5,38, p = 0,020$. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακές σπουδές αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στις δεξιότητες των παιδιών, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (βλ. Γράφημα 2).

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις της θέσης υπηρεσίας [$F(2, N = 1602) = 0,50, p = 0,608$] και των βασικών σπουδών τους [$F(1, N = 1602) = 0,01, p = 0,906$].



4.1.2.2. «Γενικότερες στάσεις, αξίες, συναισθήματα, αντιλήψεις για το σχολείο»

Στον Πίνακα 4.3 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σημασία των γενικότερων στάσεων, αξιών, συναισθημάτων και αντιλήψεων για το σχολείο στην επιτυχημένη μετάβαση, ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

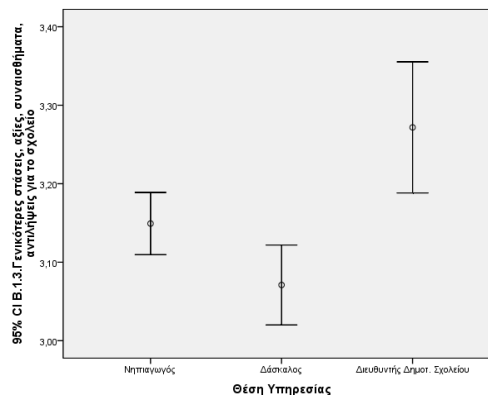
Πίνακας 4.3

		B.1.2. Δεξιότητες (κοινωνικές, συμπεριφοράς, επικοινωνίας)	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
Σύνολο		3,67	,54
Φύλο	Άνδρας	3,57	,59
	Γυναίκα	3,70	,52
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	3,70	,50
	Δάσκαλος	3,67	,56
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	3,57	,61
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	3,66	,54
	Τετραετούς φοίτησης	3,68	,53
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	3,57	,61
	Όχι	3,69	,52

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τις «Γενικότερες στάσεις, αξίες, συναισθήματα, αντιλήψεις για το σχολείο».

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1602) = 8,97, p < 0,001$. Συγκεκριμένα, οι διευθυντές δημοτικού σχολείου αποδίδουν μικρότερη σημασία στις γενικότερες στάσεις, αξίες, συναισθήματα, αντιλήψεις των παιδιών για το σχολείο, σε σύγκριση με τους νηπιαγωγούς ($p < 0,001$) και τους δασκάλους ($p = 0,015$) (βλ. Γράφημα 3).

Γράφημα 3



Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις του φύλου [$F(2, N = 1602) = 1,00, p = 0,318$], των βασικών σπουδών τους [$F(1, N = 1602) = 0,01, p = 0,906$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(2, N = 1602) = 0,36, p = 0,549$].

4.1.2.3. «Ακαδημαϊκές γνώσεις»

Στον Πίνακα 4.4 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σημασία των ακαδημαϊκών γνώσεων των παιδιών στην επιτυχημένη μετάβαση, ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.4

		B.1.1. Ακαδημαϊκές γνώσεις	
		M	SD
Σύνολο		2,17	,53
Φύλο	Άνδρας	3,17	,62
	Γυναίκα	3,12	,58
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	3,15	,57
	Δάσκαλος	3,06	,61
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	3,27	,58
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	3,15	,58
	Τετραετούς φοίτησης	3,12	,59
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	3,19	,64
	Όχι	3,12	,58

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τις «Ακαδημαϊκές γνώσεις».

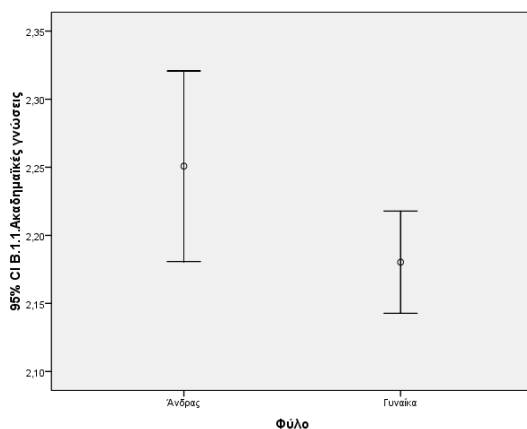
Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1602) = 4,05, p = 0,044$. Συγκεκριμένα, οι άνδρες εκπαιδευτικοί αποδίδουν

μεγαλύτερη σπουδαιότητα στις ακαδημαϊκές γνώσεις των παιδιών, σε σύγκριση με τις γυναίκες συναδέλφους τους (βλ. Γράφημα 4).

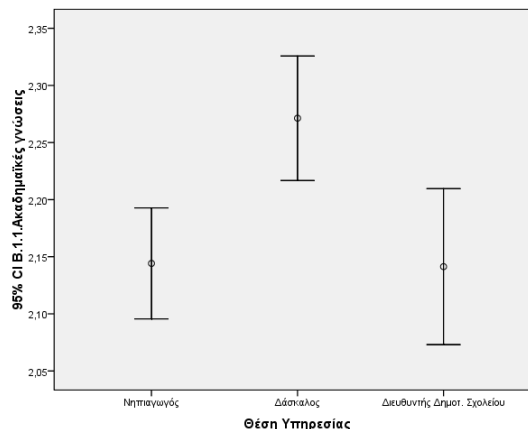
Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1602) = 10,94, p < 0,020$. Συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι αποδίδουν μικρότερη σημασία στις ακαδημαϊκές γνώσεις των παιδιών, σε σύγκριση με τους νηπιαγωγούς ($p = 0,015$) και τους διευθυντές δημοτικού σχολείου ($p < 0,001$). Επιπλέον, οι διευθυντές δημοτικού σχολείου αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στις ακαδημαϊκές γνώσεις των παιδιών, σε σύγκριση με τους νηπιαγωγούς ($p = 0,032$) (βλ. Γράφημα 5).

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1602) = 0,01, p = 0,983$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(2, N = 1602) = 2,99, p = 0,084$].

Γράφημα 4



Γράφημα 5



4.1.3. Δραστηριότητες που βοηθούν τα παιδιά στην μετάβασή τους από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο

Στον Πίνακα 4.5 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις απόψεις τους για τις δραστηριότητες που βοηθούν τα παιδιά στην μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Η παρουσίαση των ερωτήσεων γίνεται κατά σειρά προτεραιότητας, από το μεγαλύτερο προς το μικρότερο μέσο όρο.

Πίνακας 4.5

Δραστηριότητες που βοηθούν τα παιδιά στην μετάβασή τους από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο	<i>M (SD)</i>
1. Δραστηριότητες που αφορούν την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (συνεργασία, τήρηση κανόνων, να ακούν τους άλλους, να περιμένουν τη σειρά τους κ.ά.)	7,24 (1,04)
2. Δραστηριότητες που αφορούν τη συναισθηματική ανάπτυξη (αυτοεικόνα, αυτοαντίληψη, ενσυναίσθηση, συναισθήματα αποδοχής κ.ά.)	6,72 (1,17)
3. Δραστηριότητες που αφορούν τον προφορικό λόγο	5,63 (1,23)
4. Δραστηριότητες που έχουν στόχο την εξοικείωση των παιδιών με το Δημοτικό Σχολείο (επισκέψεις, κοινές γιορτές κ.ά.)	4,32 (1,69)
5. Δραστηριότητες που έχουν σχέση με διάφορες μορφές τέχνης (ζωγραφική, δραματοποίηση, κουκλοθέατρο, μουσική κ.ά.)	3,87 (1,61)
6. Δραστηριότητες που αφορούν το γραπτό λόγο	3,81 (1,38)
7. Δραστηριότητες που αφορούν τα μαθηματικά	3,17 (1,13)

Σύμφωνα με τα ευρήματα του παραπάνω πίνακα, παρατηρούνται έντονες διακυμάνσεις στις απόψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τις δραστηριότητες που βοηθούν τα παιδιά στην μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι δραστηριότητες που αφορούν την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (συνεργασία, τήρηση κανόνων, να ακούν τους άλλους, να περιμένουν τη σειρά τους κ.ά.) είναι πολύ βοηθητικές για την επιτυχημένη μετάβασή τους, όπως φαίνεται από το μέσο όρο των απαντήσεών τους, ο οποίος βρίσκεται πολύ πάνω από το μέσον της κλίμακας, που ισούται με 4,5. Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν σχετικά υψηλά επίπεδα σημαντικότητας στις δραστηριότητες που αφορούν τη συναισθηματική ανάπτυξη (αυτοεικόνα, αυτοαντίληψη, ενσυναίσθηση, συναισθήματα αποδοχής κ.ά.). Επιπλέον, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν σχετικά μέτρια επίπεδα σημαντικότητας στο βοηθητικό ρόλο που επιτελούν οι δραστηριότητες που αφορούν τον προφορικό λόγο και που έχουν στόχο την εξοικείωση των παιδιών με το δημοτικό σχολείο (επισκέψεις, κοινές γιορτές κ.ά.). Αντίθετα, σύμφωνα με το μέσο όρο των απαντήσεων που βρίσκεται κάτω από το μέσον της κλίμακας, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν χαμηλά επίπεδα σημαντικότητας στις δραστηριότητες που έχουν σχέση με διάφορες μορφές τέχνης (ζωγραφική, δραματοποίηση, κουκλοθέατρο,

μουσική κ.ά.), τον γραπτό λόγο και τα μαθηματικά, καθώς θεωρούν ότι δεν βοηθούν ιδιαίτερα τα παιδιά στην μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.

4.1.4. Σχέση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δραστηριότητες που βοηθούν τα παιδιά στην μετάβασή τους από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους.

4.1.4.1. «Δραστηριότητες που αφορούν την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (συνεργασία, τήρηση κανόνων, να ακούν τους άλλους, να περιμένουν τη σειρά τους κ.ά.)»

Στον Πίνακα 4.5 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (*M*) και οι τυπικές αποκλίσεις (*SD*) των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σημασία των δραστηριοτήτων που αφορούν την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (συνεργασία, τήρηση κανόνων, να ακούν τους άλλους, να περιμένουν τη σειρά τους κ.ά.), ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.5

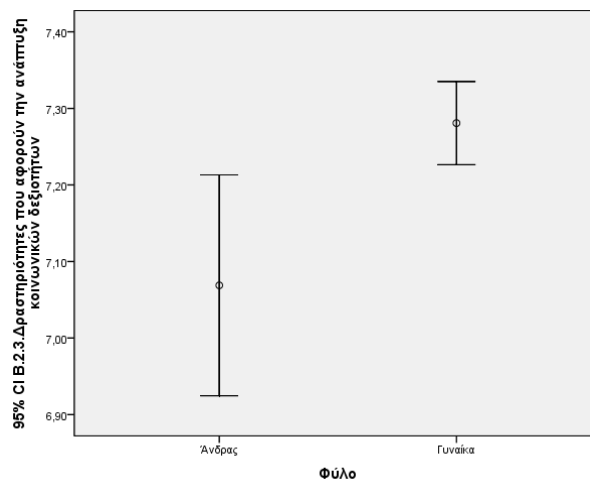
		B.2.3.Δραστηριότητες που αφορούν την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
Σύνολο		7,24	1,04
Φύλο	Άνδρας	7,09	1,23
	Γυναίκα	7,28	,99
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	7,27	,94
	Δάσκαλος	7,23	1,16
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	7,18	1,01
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	7,23	1,02
	Τετραετούς φοίτησης	7,25	1,06
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	7,14	,92
	Όχι	7,26	1,06

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τις «Δραστηριότητες που αφορούν την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (συνεργασία, τήρηση κανόνων, να ακούν τους άλλους, να περιμένουν τη σειρά τους κ.ά.)».

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1602) = 8,01, p = 0,005$. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στο βοηθητικό ρόλο των δραστηριοτήτων που αφορούν την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους τους (βλ. Γράφημα 6).

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις της θέσης υπηρεσίας [$F(2, N = 1602) = 0,05, p = 0,954$], των βασικών σπουδών τους [$F(1, N = 1602) = 0,45, p = 0,502$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1602) = 1,93, p = 0,165$].

Γράφημα 6



4.1.4.2. «Δραστηριότητες που αφορούν τη συναισθηματική ανάπτυξη (αυτοεικόνα, αυτοαντίληψη, ενσυναίσθηση, συναισθήματα αποδοχής κ.ά.)»

Στον Πίνακα 4.7 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σημασία των

δραστηριοτήτων που αφορούν τη συναισθηματική ανάπτυξη (αυτοεικόνα, αυτοαντίληψη, ενσυναίσθηση, συναισθήματα αποδοχής κ.ά.), ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.7

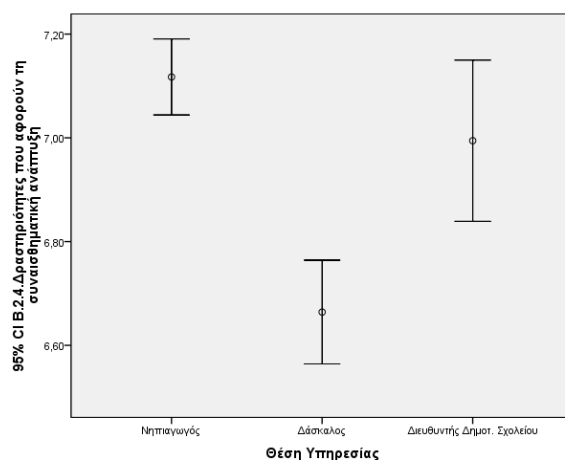
		B.2.4.Δραστηριότητες που αφορούν τη συναισθηματική ανάπτυξη	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
Σύνολο		6,92	1,2
Φύλο	Άνδρας	6,72	1,32
	Γυναίκα	6,97	1,12
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	7,12	1,05
	Δάσκαλος	6,66	1,28
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	6,99	1,07
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	6,88	1,16
	Τετραετούς φοίτησης	6,95	1,17
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	6,91	1,22
	Όχι	6,92	1,16

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τις «Δραστηριότητες που αφορούν τη συναισθηματική ανάπτυξη (αυτοεικόνα, αυτοαντίληψη, ενσυναίσθηση, συναισθήματα αποδοχής κ.ά.)».

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1602) = 24,42, p < 0,001$. Συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι αποδίδουν μικρότερη σπουδαιότητα στον ρόλο που επιτελούν οι δραστηριότητες που αφορούν τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, συγκριτικά με τους νηπιαγωγούς ($p < 0,001$) και τους διευθυντές δημοτικού σχολείου ($p = 0,001$) (βλ. Γράφημα 7).

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις του φύλου [$F(1, N = 1602) = 2,85, p = 0,092$], των βασικών σπουδών τους [$F(1, N = 1602) = 2,39, p = 0,122$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1602) = 0,45, p = 0,502$].

Γράφημα 7



4.1.4.3. «Δραστηριότητες που αφορούν τον προφορικό λόγο»

Στον Πίνακα 4.8 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σημασία των δραστηριοτήτων που αφορούν τον προφορικό λόγο, ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.8

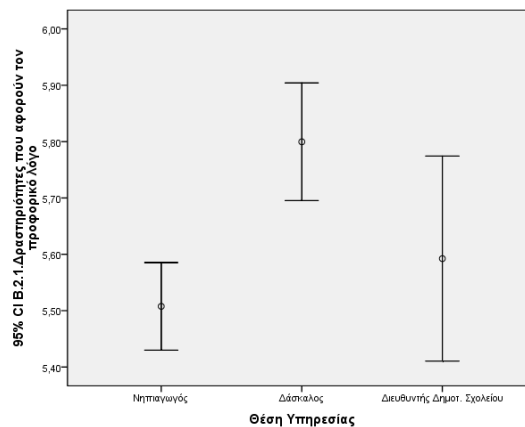
		B.2.1. Δραστηριότητες που αφορούν τον προφορικό λόγο	
		M	SD
Σύνολο		5,63	1,23
Φύλο	Άνδρας	5,72	1,34
	Γυναίκα	5,61	1,20
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	5,51	1,11
	Δάσκαλος	5,80	1,34
	Διευθυντής Δημ. Σχολείου	5,59	1,25
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	5,71	1,26
	Τετραετούς φοίτησης	5,58	1,20
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	5,63	1,28
	Όχι	5,63	1,22

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τις «Δραστηριότητες που αφορούν τον προφορικό λόγο».

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1602) = 9,98, p < 0,001$. Συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στον ρόλο που επιτελούν οι δραστηριότητες που αφορούν τον προφορικό λόγο, συγκριτικά με τους νηπιαγωγούς ($p < 0,001$) (βλ. Γράφημα 8).

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις του φύλου [$F(1, N = 1602) = 0,03, p = 0,859$], των βασικών σπουδών τους [$F(1, N = 1602) = 1,59, p = 0,208$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1602) = 0,06, p = 0,801$].

Γράφημα 8



4.1.4.4. «Δραστηριότητες που έχουν στόχο την εξοικείωση των παιδιών με το Δημοτικό Σχολείο (επισκέψεις, κοινές γιορτές κ.ά.)»

Στον Πίνακα 4.9 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σημασία των δραστηριοτήτων που έχουν στόχο την εξοικείωση των παιδιών με το δημοτικό σχολείο (επισκέψεις, κοινές γιορτές κ.ά.), ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.9

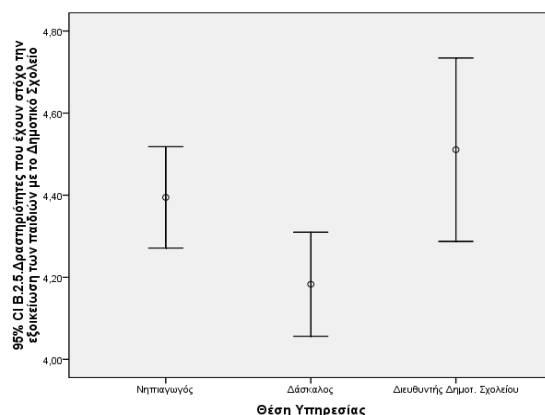
		B.2.5. Δραστηριότητες που έχουν στόχο την εξοικείωση των παιδιών με το Δημοτικό Σχολείο	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
Σύνολο		4,32	1,69
Φύλο	Άνδρας	4,39	1,58
	Γυναίκα	4,31	1,71
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	4,39	1,76
	Δάσκαλος	4,18	1,63
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	4,51	1,54
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	4,37	1,64
	Τετραετούς φοίτησης	4,29	1,72
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	4,48	1,74
	Όχι	4,30	1,68

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τις «Δραστηριότητες που έχουν στόχο την εξοικείωση των παιδιών με το δημοτικό σχολείο (επισκέψεις, κοινές γιορτές κ.ά.)».

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1602) = 3,73, p = 0,024$. Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στον ρόλο που επιτελούν οι δραστηριότητες που έχουν στόχο την εξοικείωση των παιδιών με το δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους δασκάλους ($p = 0,040$) (βλ. Γράφημα 9).

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις του φύλου [$F(1, N = 1602) = 0,86, p = 0,353$], των βασικών σπουδών τους [$F(1, N = 1602) = 0,06, p = 0,809$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1602) = 1,95, p = 0,163$].

Γράφημα 9



4.1.4.5. «Δραστηριότητες που έχουν σχέση με διάφορες μορφές τέχνης (ζωγραφική, δραματοποίηση, κουκλοθέατρο, μουσική κ.ά.)»

Στον Πίνακα 4.10 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (*M*) και οι τυπικές αποκλίσεις (*SD*) των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σημασία των δραστηριοτήτων που έχουν σχέση με διάφορες μορφές τέχνης (ζωγραφική, δραματοποίηση, κουκλοθέατρο, μουσική κ.ά.), ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

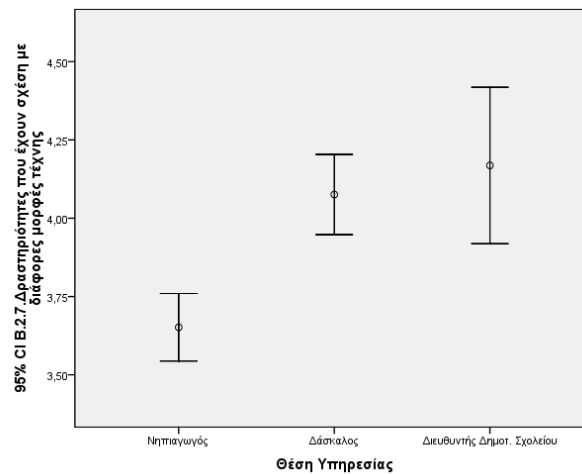
Πίνακας 4.10

		B.2.7.Δραστηριότητες που έχουν σχέση με διάφορες μορφές τέχνης	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
Σύνολο		3,87	1,61
Φύλο	Άνδρας	4,05	1,67
	Γυναίκα	3,83	1,59
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	3,65	1,54
	Δάσκαλος	4,06	1,62
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	4,17	1,72
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	3,97	1,63
	Τετραετούς φοίτησης	3,80	1,58
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	3,80	1,66
	Όχι	3,88	1,60

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τις «Δραστηριότητες που έχουν σχέση με διάφορες μορφές τέχνης (ζωγραφική, δραματοποίηση, κουκλοθέατρο, μουσική κ.ά.)».

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1602) = 11,27, p < 0,001$. Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί αποδίδουν μικρότερη σπουδαιότητα στον ρόλο που επιτελούν οι δραστηριότητες που έχουν σχέση με διάφορες μορφές τέχνης, συγκριτικά με τους δασκάλους ($p < 0,001$) και τους διευθυντές δημοτικών σχολείων ($p < 0,001$) (βλ. Γράφημα 10).

Γράφημα 10



Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις του φύλου [$F(1, N = 1602) = 0,86, p = 0,353$], των βασικών σπουδών τους [$F(1, N = 1602) = 0,05, p = 0,820$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1602) = 1,54, p = 0,215$].

4.1.4.6. «Δραστηριότητες που αφορούν το γραπτό λόγο»

Στον Πίνακα 4.11 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σημασία των

δραστηριοτήτων που αφορούν το γραπτό λόγο, ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.11

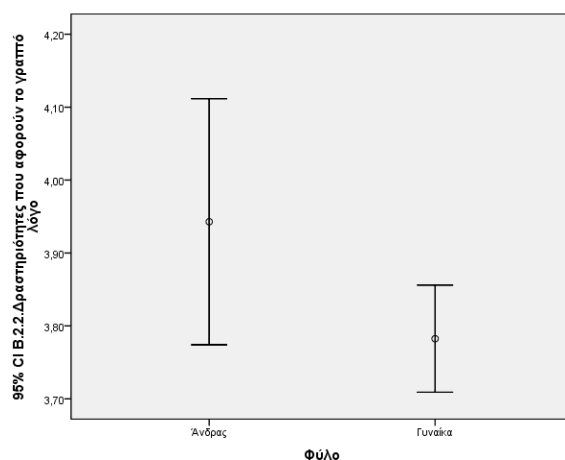
		B.2.2.Δραστηριότητες που αφορούν το γραπτό λόγο	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
Σύνολο		3,81	1,38
Φύλο	Άνδρας	3,94	1,52
	Γυναίκα	3,78	1,34
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	3,80	1,31
	Δάσκαλος	3,87	1,49
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	3,67	1,21
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	3,68	1,36
	Τετραετούς φοίτησης	3,91	1,38
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	3,84	1,41
	Όχι	3,81	1,37

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τις «Δραστηριότητες που αφορούν το γραπτό λόγο».

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1602) = 9,87, p = 0,002$. Συγκεκριμένα, οι άνδρες αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στον ρόλο που επιτελούν οι δραστηριότητες που αφορούν τον γραπτό λόγο, συγκριτικά με τις γυναίκες συναδέλφους τους (βλ. Γράφημα 11).

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις της θέσης υπηρεσίας [$F(2, N = 1602) = 0,70, p = 0,4973$], των βασικών σπουδών τους [$F(1, N = 1602) = 0,076, p = 0,383$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1602) = 0,27, p = 0,604$].

Γράφημα 11



4.1.4.7. «Δραστηριότητες που αφορούν τα μαθηματικά»

Στον Πίνακα 4.12 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (*M*) και οι τυπικές αποκλίσεις (*SD*) των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σημασία των δραστηριοτήτων που αφορούν τα μαθηματικά, ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.12

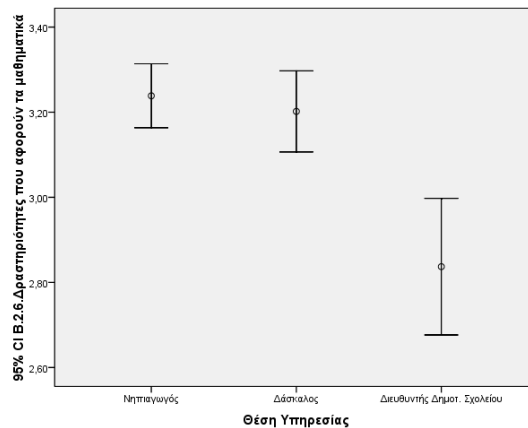
		B.2.6. Δραστηριότητες που αφορούν τα μαθηματικά	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
Σύνολο		3,17	1,13
Φύλο	Ανδρας	3,09	1,29
	Γυναίκα	3,19	1,08
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	3,23	1,05
	Δάσκαλος	3,19	1,20
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	2,84	1,10
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	3,17	1,15
	Τετραετούς φοίτησης	3,17	1,11
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	3,15	1,13
	Όχι	3,17	1,13

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τις «Δραστηριότητες που αφορούν τα μαθηματικά».

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1602) = 7,10, p = 0,001$. Συγκεκριμένα, οι διευθυντές δημοτικών σχολείων αποδίδουν μικρότερη σπουδαιότητα στον ρόλο που επιτελούν οι δραστηριότητες που αφορούν τα μαθηματικά, συγκριτικά με τους δασκάλους ($p = 0,042$) και τους νηπιαγωγούς ($p = 0,002$) (βλ. Γράφημα 12).

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις του φύλου [$F(1, N = 1602) = 0,10, p = 0,755$], των βασικών σπουδών τους [$F(1, N = 1602) = 2,82, p = 0,093$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1602) = 0,38, p = 0,537$].

Γράφημα 12



4.1.5. Προαπαιτούμενα για μια πετυχημένη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο

Στον Πίνακα 4.13 παρουσιάζονται οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των εκπαιδευτικών που συμφωνούν με το ότι υπάρχουν ορισμένα προαπαιτούμενα για μια πετυχημένη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Η παρουσίαση των ερωτήσεων γίνεται κατά σειρά προτεραιότητας, από το μεγαλύτερο

προς το μικρότερο ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμφωνούν με τη εκάστοτε προαπαιτούμενα.

Πίνακας 4.13

Προαπαιτούμενα για μια πετυχημένη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο	«ΝΑΙ»	
	<i>F</i>	%
1) Αμοιβαία εμπιστοσύνη και σεβασμός μεταξύ όλων των εμπλεκομένων (εκπαιδευτικών, παιδιών και γονέων)	1185	74,0
2) Έγκαιρος και συστηματικός σχεδιασμός και προγραμματισμός	882	55,1
3) Αναγνώριση της σημαντικότητας της μετάβασης	831	51,9
4) Οι στόχοι και οι αποφάσεις να διαφοροποιούνται ανάλογα με τους μαθητές και τις ιδιαίτερες ανάγκες μιας περιοχής	744	46,5
5) Πρόβλεψη προγράμματος μετάβασης στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα σπουδών	730	45,6
6) Συνεχής εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών	723	45,1
7) Συμμετοχή των γονέων στη διαδικασία της μετάβασης	669	41,8
8) Να λαμβάνονται υπόψη οι προσδοκίες των παιδιών και των οικογενειών για το σχολείο	481	30,0
9) Καλά σχεδιασμένη και αποτελεσματική αξιολόγηση	261	16,3
10) Συνεργασία με διάφορους φορείς	239	14,9
11) Εξασφάλιση ειδικής χρηματοδότησης και πόρων	174	10,9

Όπως φαίνεται από τα ευρήματα του Πίνακα 4.13, σχεδόν τρεις στους τέσσερις εκπαιδευτικούς (74%) αναφέρουν ότι για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, είναι χρειάζεται να υπάρχει αμοιβαία εμπιστοσύνη και σεβασμός μεταξύ όλων των εμπλεκομένων (εκπαιδευτικών, παιδιών και γονέων).

Στη συνέχεια, παρατηρείται ότι πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς επισημαίνουν ότι τόσο ο έγκαιρος και συστηματικός σχεδιασμός και προγραμματισμός (55,1%) όσο και η αναγνώριση της σημαντικότητας της μετάβασης (51,9%) συνιστούν

προαπαιτούμενα για μια πετυχημένη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.

Επιπλέον, διαπιστώνεται ότι λίγο λιγότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς υποστηρίζουν ότι η διαφοροποίηση των στόχων και των αποφάσεων ανάλογα με τους μαθητές και τις ιδιαίτερες ανάγκες μιας περιοχής (46,5%), η πρόβλεψη προγράμματος μετάβασης στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα σπουδών (45,6%) και η συνεχής εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών (45,1%) είναι απαραίτητα για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.

Ακολούθως, περίπου δύο στους πέντε εκπαιδευτικούς επισημαίνουν την ανάγκη συμμετοχής των γονέων στη διαδικασία της μετάβασης (41,8%) και τρεις στους δέκα (30%) προτείνουν να λαμβάνονται υπόψη οι προσδοκίες των παιδιών και των οικογενειών για το σχολείο.

Το 16,3% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι για μια επιτυχημένη μετάβαση είναι απαραίτητο να υπάρχουν καλά σχεδιασμένα και αποτελεσματική αξιολόγηση, το 14,9% θεωρούν αναγκαία τη συνεργασία με διάφορους φορές και το 10,9% επισημαίνουν την ανάγκη εξασφάλισης ειδικής χρηματοδότησης και πόρων.

4.1.6. Σχέση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα προαπαιτούμενα για μια πετυχημένη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους

4.1.6.1. «Αμοιβαία εμπιστοσύνη και σεβασμός μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων (εκπαιδευτικών, παιδιών και γονέων)»

Στον Πίνακα 4.14 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν για μια πετυχημένη μετάβαση απαιτείται «Αμοιβαία εμπιστοσύνη και σεβασμός μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων (εκπαιδευτικών, παιδιών και γονέων)», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους. Επίσης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του χ^2 -test.

Πίνακας 4.14

		B.3.10. Αμοιβαία εμπιστοσύνη και σεβασμός μεταξύ όλων των εμπλεκομένων (εκπαιδευτικών, παιδιών και γονέων)		
		OXI	NAI	
		f (%)	f (%)	χ^2
Σύνολο		417 (26,0)	1185 (74,0)	
Φύλο	Άνδρας	108 (34,3)	207 (65,7)	13,88***
	Γυναίκα	309 (24,0)	97,8 (76,0)	
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	184 (23,5)	600 (76,5)	15,25***
	Δάσκαλος	164 (25,6)	470 (74,1)	
	Διευθυντής	69 (37,5)	115 (62,5)	
	Δημοτ. Σχολείου			
Βασικές Σπουδές	Διευθ. φοίτησης	183 (27,3)	488 (72,7)	0,93
	Τετραετούς φοίτησης	234 (25,1)	697 (74,9)	
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	71 (34,5)	135 (65,5)	8,74
	Όχι	346 (24,8)	1050 (75,2)	

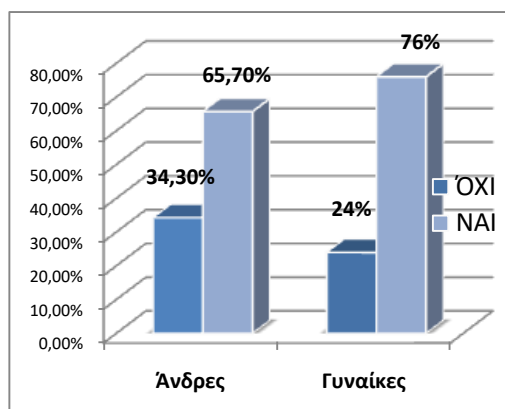
Σημ. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Σύμφωνα με τα ευρήματα του Πίνακα 4.14 και τα αποτελέσματα του χ^2 -test, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και το φύλο τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 13,88, p < 0,001$]. Συγκεκριμένα, είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών (76%) που θεωρούν ότι για μια πετυχημένη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο απαιτείται αμοιβαία εμπιστοσύνη και σεβασμός μεταξύ όλων των εμπλεκομένων (εκπαιδευτικών, παιδιών και γονέων), συγκριτικά με τους άνδρες (65,7%) (βλ. Γράφημα 13).

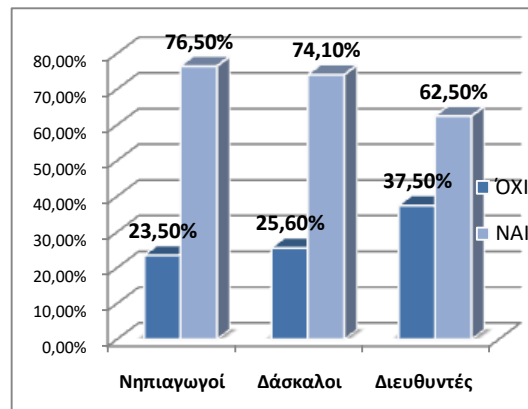
Επίσης, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τη θέση υπηρεσίας τους [$\chi^2(df=2, N=1602) = 15,25, p < 0,001$]. Συγκεκριμένα, διαπιστώνεται ότι το 82,5% των διευθυντών θεωρούν ότι για μια πετυχημένη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο απαιτείται αμοιβαία εμπιστοσύνη και σεβασμός μεταξύ όλων των εμπλεκομένων (εκπαιδευτικών, παιδιών και γονέων), ενώ είναι μικρότερα τα αντίστοιχα ποσοστά των νηπιαγωγών (76,5%) και των δασκάλων (74,1%) που θεωρούν το ίδιο (βλ. Γράφημα 14).

Επιπλέον, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών [$\chi^2(df=1, N=1602) = 8,74, p = 0,003$]. Συγκεκριμένα, είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των εκπαιδευτικών χωρίς μεταπτυχιακές σπουδές (75,2%) που θεωρούν ότι για μια πετυχημένη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο απαιτείται αμοιβαία εμπιστοσύνη και σεβασμός μεταξύ όλων των εμπλεκομένων (εκπαιδευτικών, παιδιών και γονέων), συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που έχουν στην κάνει μεταπτυχιακές σπουδές (65,5%) (βλ. Γράφημα 15).

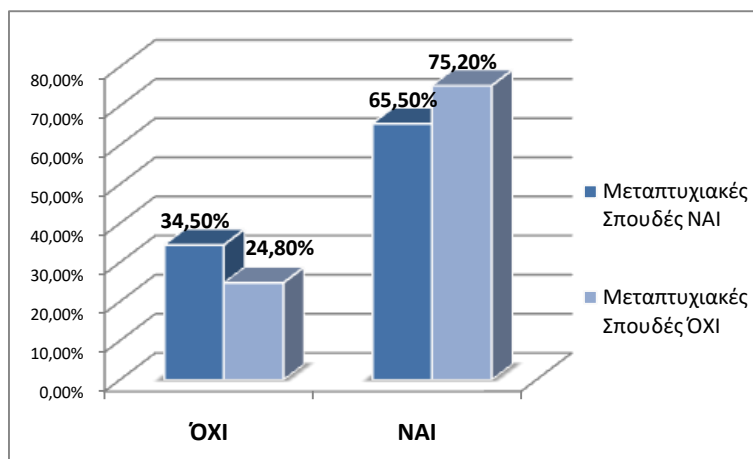
Γράφημα 13



Γράφημα 14



Γράφημα 15



Αντίθετα, δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σχέσης ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τις βασικές σπουδές τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 0,93, p = 0,336$].

4.1.6.2. «Έγκαιρος και συστηματικός σχεδιασμός και προγραμματισμός»

Στον Πίνακα 4.15 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν για μια πετυχημένη μετάβαση απαιτείται «Έγκαιρος και συστηματικός σχεδιασμός και προγραμματισμός», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους. Επίσης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του χ^2 -test.

Πίνακας 4.15

		B.3.3. Έγκαιρος και συστηματικός σχεδιασμός και προγραμματισμός		
		OXI	NAI	
		f (%)	f (%)	χ^2
Σύνολο		720 (44,9)	882 (55,1)	
Φύλο	Άνδρας	142 (45,1)	173 (54,9)	0,01
	Γυναίκα	578 (44,9)	709 (55,1)	
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	353 (45,0)	431 (55,0)	3,16
	Δάσκαλος	295 (46,5)	339 (53,5)	
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	72 (39,1)	112 (60,9)	
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	306 (45,6)	365 (54,4)	0,20
	Τετραετούς φοίτησης	414 (44,5)	517 (55,5)	
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	86 (41,7)	120 (58,3)	0,98
	Όχι	634 (45,4)	762 (54,6)	

Σημ. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$

Σύμφωνα με τα ευρήματα του Πίνακα 4.15 και τα αποτελέσματα του χ^2 -test, δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σχέσης ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και το φύλο τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 0,01, p = 0,957$], τη θέση υπηρεσίας τους [$\chi^2(df=2, N=1602) = 3,16, p = 0,206$], τις βασικές σπουδές τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 0,20, p = 0,652$] και την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών [$\chi^2(df=1, N=1602) = 0,98, p = 0,323$].

4.1.6.3. «Αναγνώριση της σημαντικότητας της μετάβασης»

Στον Πίνακα 4.16 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν για μια πετυχημένη μετάβαση απαιτείται «Αναγνώριση της σημαντικότητας της μετάβασης», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους. Επίσης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του χ^2 -test.

Πίνακας 4.16

		B.3.1.Αναγνώριση της σημαντικότητας της μετάβασης		
		OXI	NAI	χ^2
		f (%)	f (%)	
Σύνολο		771 (48,1)	831 (51,9)	
Φύλο	Άνδρας	176 (55,9)	139 (44,1)	9,42**
	Γυναίκα	595 (46,2)	692 (53,8)	
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	320 (40,8)	464 (59,2)	34,04***
	Δάσκαλος	356 (56,2)	278 (43,8)	
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	95 (51,6)	89 (48,4)	
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	334 (49,8)	337 (50,2)	1,26
	Τετραετούς φοίτησης	437 (46,9)	494 (53,1)	
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	92 (44,7)	114 (55,3)	1,14
	Όχι	679 (48,6)	717 (51,4)	

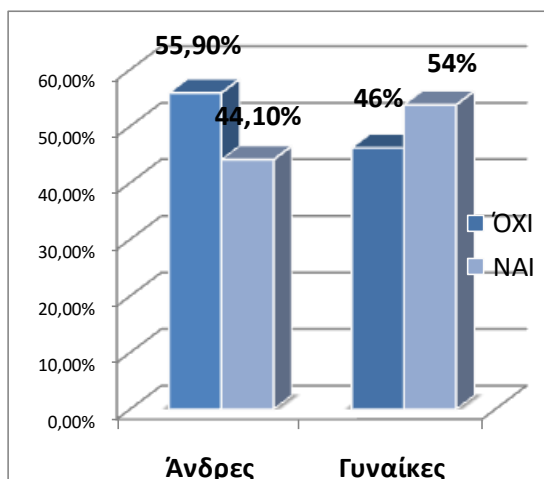
Σημ. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Σύμφωνα με τα ευρήματα του Πίνακα 4.16 και τα αποτελέσματα του χ^2 -test, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και το φύλο τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 9,42, p = 0,002$]. Συγκεκριμένα, είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών (53,8%) που θεωρούν ότι για μια πετυχημένη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο απαιτείται η αναγνώριση της σημαντικότητας της μετάβασης, συγκριτικά με τους άνδρες (44,1%) (βλ. Γράφημα 16).

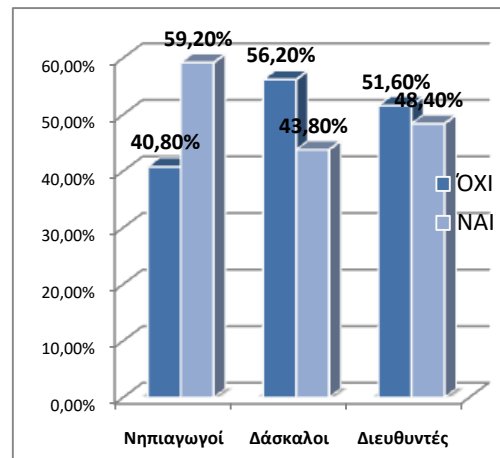
Επίσης, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τη θέση υπηρεσίας τους [$\chi^2(df=2, N=1602) = 34,04, p < 0,001$].

Συγκεκριμένα, διαπιστώνεται ότι το 59,25% των νηπιαγωγών θεωρούν ότι για μια πετυχημένη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο απαιτείται η αναγνώριση της σημαντικότητας της μετάβασης, ενώ είναι μικρότερα τα αντίστοιχα ποσοστά των δασκάλων (43,8%) και των διευθυντών (48,4%) που θεωρούν το ίδιο (βλ. Γράφημα 17).

Γράφημα 16



Γράφημα 17



Αντίθετα, δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σχέσης ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τις βασικές σπουδές τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 1,26, p = 0,262$] και την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών [$\chi^2(df=1, N=1602) = 1,14, p = 0,286$].

4.1.6.4. «Οι στόχοι και οι αποφάσεις να διαφοροποιούνται ανάλογα με τους μαθητές και τις ιδιαίτερες ανάγκες μιας περιοχής»

Στον Πίνακα 4.17 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν για μια πετυχημένη μετάβαση απαιτείται «Οι στόχοι και οι αποφάσεις να διαφοροποιούνται ανάλογα με τους μαθητές και τις ιδιαίτερες ανάγκες μιας περιοχής», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους. Επίσης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του χ^2 -test.

Πίνακας 4.17

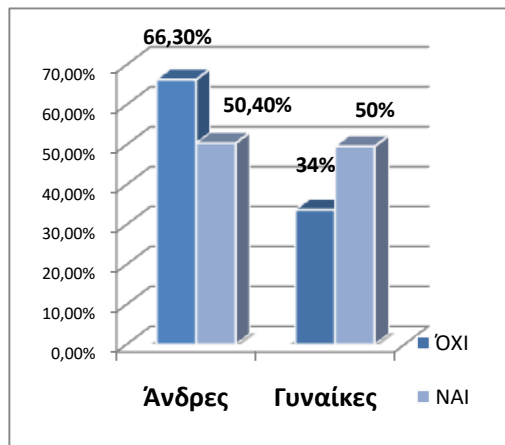
		B.3.4. Οι στόχοι και οι αποφάσεις να διαφοροποιούνται ανάλογα με τους μαθητές και τις ιδιαίτερες ανάγκες μιας περιοχής		
		OXI	NAI	
		f (%)	f (%)	χ^2
Σύνολο		856 (53,5)	744 (46,5)	
Φύλο	Άνδρας	209 (66,3)	106 (33,7)	26,03***
	Γυναίκα	647 (50,4)	638 (49,6)	
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	426 (54,4)	357 (45,6)	4,37
	Δάσκαλος	322 (50,8)	312 (49,2)	
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	108 (59,0)	75 (41,0)	
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	378 (56,4)	292 (43,6)	3,95*
	Τετραετούς φοίτησης	478 (51,4)	452 (48,6)	
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	114 (55,3)	92 (44,7)	0,32
	Όχι	742 (53,2)	652 (46,8)	

Σημ. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

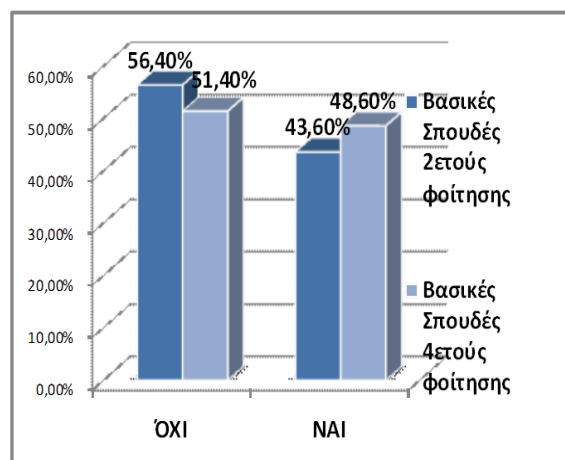
Σύμφωνα με τα ευρήματα του Πίνακα 4.17 και τα αποτελέσματα του χ^2 -test, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και το φύλο τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 26,03, p < 0,001$]. Συγκεκριμένα, είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών (49,6%) που θεωρούν ότι για μια πετυχημένη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο απαιτείται οι στόχοι και οι αποφάσεις να διαφοροποιούνται ανάλογα με τους μαθητές και τις ιδιαίτερες ανάγκες μιας περιοχής, συγκριτικά με τους άνδρες (33,7%) (βλ. Γράφημα 18).

Επιπλέον, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τις βασικές σπουδές τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 3,95, p = 0,047$]. Συγκεκριμένα, είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των εκπαιδευτικών με βασικές σπουδές τετραετούς φοίτησης (48,6%) που θεωρούν ότι για μια πετυχημένη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο απαιτείται οι στόχοι και οι αποφάσεις να διαφοροποιούνται ανάλογα με τους μαθητές και τις ιδιαίτερες ανάγκες μιας περιοχής, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που έχουν κάνει βασικές σπουδές διετούς φοίτησης (43,6%) (βλ. Γράφημα 19).

Γράφημα 18



Γράφημα 19



Αντίθετα, δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σχέσης ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τη θέση υπηρεσίας τους [$\chi^2(df=2, N=1602) = 4,37, p = 0,112$] και την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών [$\chi^2(df=1, N=1602) = 0,32, p = 0,571$].

4.1.6.5. «Πρόβλεψη προγράμματος μετάβασης στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα σπουδών»

Στον Πίνακα 4.18 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απόλυτες (*f*) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν για μια πετυχημένη μετάβαση απαιτείται «Πρόβλεψη προγράμματος μετάβασης στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα σπουδών», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους. Επίσης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του χ^2 -test.

Σύμφωνα με τα ευρήματα του Πίνακα 4.18 και τα αποτελέσματα του χ^2 -test, δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σχέσης ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και το φύλο τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 0,03, p = 0,854$], τη θέση υπηρεσίας τους [$\chi^2(df=2, N=1602) = 2,05, p = 0,360$], τις βασικές σπουδές τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 0,99, p = 0,321$] και την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών [$\chi^2(df=1, N=1602) = 0,10, p = 0,750$].

Πίνακας 4.18

		B.3.2.Πρόβλεψη προγράμματος μετάβασης στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα σπουδών		
		OXI	NAI	
		<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)	χ^2
Σύνολο		872 (54,4)	730 (45,6)	
Φύλο	Άνδρας	170 (54,0)	145 (46,0)	0,03
	Γυναίκα	702 (54,5)	585 (45,5)	
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	413 (52,7)	371 (47,3)	2,05
	Δάσκαλος	358 (56,5)	276 (43,5)	
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	101 (54,9)	83 (45,1)	
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	375 (55,9)	296 (44,1)	0,99
	Τετραετούς φοίτησης	497 (53,4)	434 (46,6)	
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	110 (53,4)	96 (46,6)	0,10
	Όχι	762 (54,6)	634 (45,4)	

Σημ. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

4.1.6.6. «Συνεχής εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών»

Στον Πίνακα 4.19 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απόλυτες (*f*) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν για μια πετυχημένη μετάβαση απαιτείται «Συνεχής εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους. Επίσης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του χ^2 -test.

Πίνακας 4.19

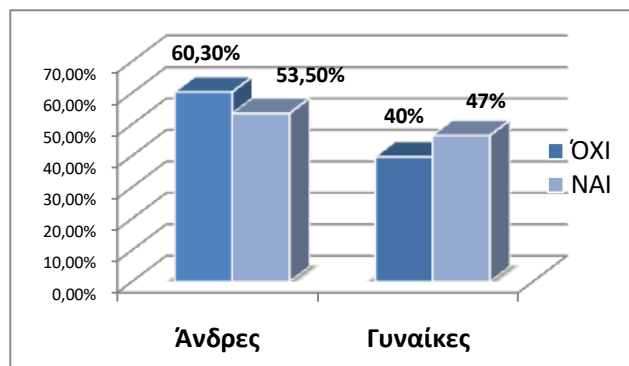
		B.3.9.Συνεχής εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών		
		OXI	NAI	
		<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)	χ^2
Σύνολο		879 (54,9)	723 (45,1)	
Φύλο	Άνδρας	190 (60,3)	125 (39,7)	4,70*
	Γυναίκα	689 (53,5)	598 (46,5)	

Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	437 (55,7)	347 (44,3)	1,02
	Δάσκαλος	347 (54,7)	287 (45,3)	
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	95 (51,6)	89 (48,4)	
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	382 (56,9)	289 (43,1)	1,98
	Τετραετούς φοίτησης	497 (53,4)	434 (46,6)	
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	113 (54,9)	93 (45,1)	0,00
	Όχι	766 (54,9)	630 (45,1)	

Σημ. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Σύμφωνα με τα ευρήματα του Πίνακα 4.19 και τα αποτελέσματα του χ^2 -test, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και το φύλο τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 4,70, p = 0,030$]. Συγκεκριμένα, είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών (46,5%) που θεωρούν ότι για μια πετυχημένη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο απαιτείται συνεχής εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, συγκριτικά με τους άνδρες 39,7%) (βλ. Γράφημα 20).

Γράφημα 20



Αντίθετα, δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σχέσης ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τη θέση υπηρεσίας τους [$\chi^2(df=2, N=1602) = 1,02, p = 0,599$], τις βασικές σπουδές τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 1,98, p = 0,159$] και την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών [$\chi^2(df=1, N=1602) = 0,00, p = 0,996$].

4.1.6.7. «Συμμετοχή των γονέων στη διαδικασία της μετάβασης»

Στον Πίνακα 4.20 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν για μια πετυχημένη μετάβαση απαιτείται «Συμμετοχή των γονέων στη διαδικασία της μετάβασης», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους. Επίσης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του χ^2 -test.

Σύμφωνα με τα ευρήματα του Πίνακα 4.20 και τα αποτελέσματα του χ^2 -test, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τις βασικές σπουδές τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 7,81, p = 0,005$]. Συγκεκριμένα, είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των εκπαιδευτικών με βασικές σπουδές τετραετούς φοίτησης (44,7%) που θεωρούν ότι για μια πετυχημένη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο απαιτείται η συμμετοχή των γονέων στη διαδικασία της μετάβασης, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που έχουν κάνει βασικές σπουδές διετούς φοίτησης (37,7%) (βλ. Γράφημα 21).

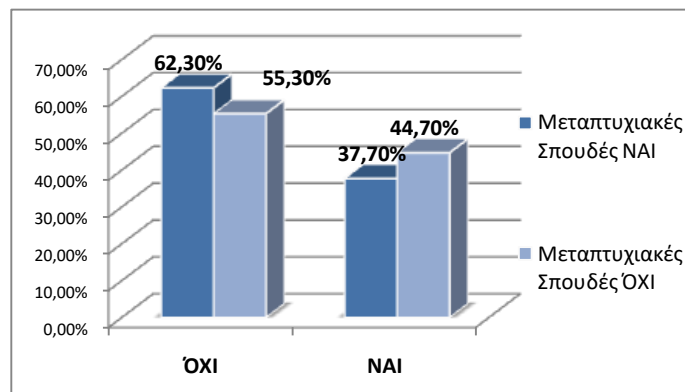
Πίνακας 4.20

		B.3.5.Συμμετοχή των γονέων στη διαδικασία της μετάβασης		
		OXI	NAI	χ^2
		f (%)	f (%)	
Σύνολο		933 (58,2)	669 (41,8)	
Φύλο	Ανδρας	193 (61,3)	122 (38,7)	1,48
	Γυναίκα	740 (57,5)	547 (42,5)	
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	445 (56,8)	339 (43,2)	1,38
	Δάσκαλος	378 (59,6)	256 (40,4)	
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	110 (59,8)	74 (40,2)	
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	418 (62,3)	253 (37,7)	7,81**
	Τετραετούς φοίτησης	515 (55,3)	416 (44,7)	
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	117 (56,8)	89 (43,2)	0,20
	Όχι	816 (58,5)	580 (41,5)	

Σημ. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Αντίθετα, δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σχέσης ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και το φύλο τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 1,48, p = 0,224$], τη θέση υπηρεσίας τους [$\chi^2(df=2, N=1602) = 1,38, p = 0,501$] και την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών [$\chi^2(df=1, N=1602) = 0,20, p = 0,653$].

Γράφημα 21



4.1.6.8. «Να λαμβάνονται υπόψη οι προσδοκίες των παιδιών και των οικογενειών για το σχολείο»

Στον Πίνακα 4.21 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν για μια πετυχημένη μετάβαση απαιτείται «Να λαμβάνονται υπόψη οι προσδοκίες των παιδιών και των οικογενειών για το σχολείο», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους. Επίσης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του χ^2 -test.

Πίνακας 4.21

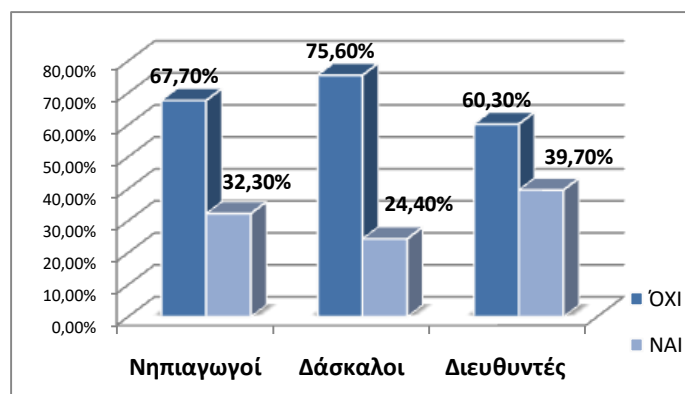
		B.3.11.Να λαμβάνονται υπόψη οι προσδοκίες των παιδιών και των οικογενειών για το σχολείο		
		OXI	NAI	
		f (%)	f (%)	χ^2
Σύνολο		1121 (70,0)	481 (30,0)	
Φύλο	Ανδρας	228 (72,4)	87 (27,6)	1,08
	Γυναίκα	893 (69,4)	394 (30,6)	

Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	531 (67,7)	253 (32,3)	19,42***
	Δάσκαλος	479 (75,6)	155 (24,4)	
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	111 (60,3)	73 (39,7)	
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	461 (68,7)	210 (31,3)	0,89
	Τετραετούς φοίτησης	660 (70,9)	271 (29,1)	
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	138 (67,0)	68 (33,0)	1,00
	Όχι	983 (70,4)	413 (29,6)	

Σημ. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Σύμφωνα με τα ευρήματα του Πίνακα 4.21 και τα αποτελέσματα του χ^2 -test, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τη θέση υπηρεσίας τους [$\chi^2(df=2, N=1602) = 19,42, p < 0,001$]. Συγκεκριμένα, διαπιστώνεται ότι οι διευθυντές (39,7%) συμφωνούν περισσότερο με το ότι για μια πετυχημένη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο απαιτείται να λαμβάνονται υπόψη οι προσδοκίες των παιδιών και των οικογενειών για το σχολείο, συγκριτικά με τους νηπιαγωγούς (32,3%) και τους δασκάλους (24,4%). Επίσης, διαπιστώνεται ότι οι νηπιαγωγοί συμφωνούν περισσότερο με το ότι για μια πετυχημένη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο απαιτείται να λαμβάνονται υπόψη οι προσδοκίες των παιδιών και των οικογενειών για το σχολείο, συγκριτικά με τους δασκάλους (βλ. Γράφημα 22).

Γράφημα 22



Αντίθετα, δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σχέσης ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και το φύλο τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 1,08, p = 0,299$], τις βασικές σπουδές τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 0,89, p = 0,346$] και την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών [$\chi^2(df=1, N=1602) = 1,00, p = 0,317$].

4.1.6.9. «Καλά σχεδιασμένη και αποτελεσματική αξιολόγηση»

Στον Πίνακα 4.22 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν για μια πετυχημένη μετάβαση απαιτείται «Καλά σχεδιασμένη και αποτελεσματική αξιολόγηση», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους. Επίσης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του χ^2 -test.

Πίνακας 4.22

		B.3.7.Καλά σχεδιασμένη και αποτελεσματική αξιολόγηση		
		OXI	NAI	χ^2
		f (%)	f (%)	
Σύνολο		1339 (83,7)	261 (16,3)	
Φύλο	Άνδρας	270 (86,0)	44 (14,0)	1,51
	Γυναίκα	1069 (83,1)	217 (16,9)	
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	654 (83,5)	129 (16,5)	0,74
	Δάσκαλος	527 (83,3)	106 (16,7)	
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	158 (85,9)	26 (14,1)	
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	582 (86,9)	88 (13,1)	8,53**
	Τετραετούς φοίτησης	757 (81,4)	173 (18,6)	
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	167 (81,1)	39 (18,9)	1,19
	Όχι	1172 (84,1)	222 (15,9)	

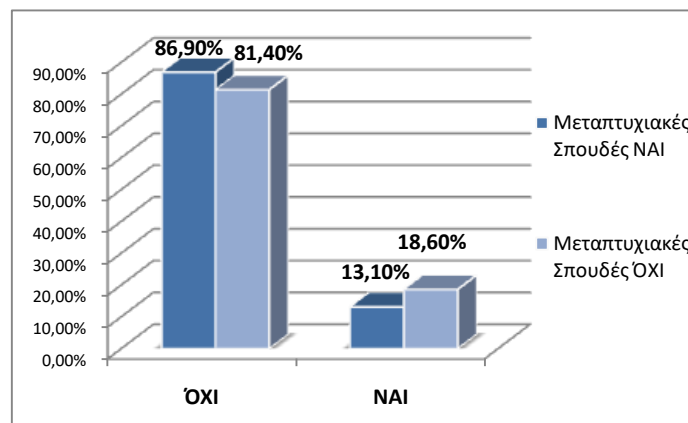
Σημ. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Σύμφωνα με τα ευρήματα του Πίνακα 4.22 και τα αποτελέσματα του χ^2 -test, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τις βασικές σπουδές τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 8,53, p = 0,003$]. Συγκεκριμένα, είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των εκπαιδευτικών με βασικές σπουδές τετραετούς φοίτησης

(18,6%) που θεωρούν ότι για μια πετυχημένη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο μια καλά σχεδιασμένη και αποτελεσματική αξιολόγηση, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που έχουν κάνει βασικές σπουδές διетуός φοίτησης (13,1%) (βλ. Γράφημα 23).

Αντίθετα, δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σχέσης ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και το φύλο τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 1,51, p = 0,219$], τη θέση υπηρεσίας τους [$\chi^2(df=2, N=1602) = 0,74, p = 0,589$] και την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών [$\chi^2(df=1, N=1602) = 1,19, p = 0,276$].

Γράφημα 23



4.1.6.10. «Συνεργασία με διάφορους φορείς»

Στον Πίνακα 4.23 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν για μια πετυχημένη μετάβαση απαιτείται «Συνεργασία με διάφορους φορείς», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους. Επίσης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του χ^2 -test.

Πίνακας 4.23

B.3.6.Συνεργασία με διάφορους φορείς		
	OXI	NAI
	f (%)	f (%)
		χ^2

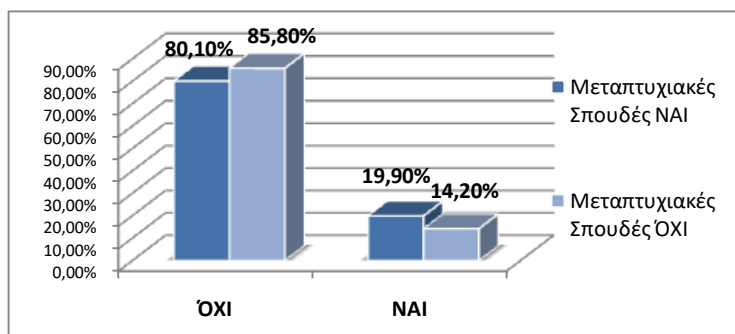
Σύνολο		1361 (85,1)	239 (14,9)	
Φύλο	Ανδρας	266 (84,7)	48 (15,3)	0,04
	Γυναίκα	1095 (85,1)	191 (14,9)	
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	666 (85,1)	117 (14,9)	0,12
	Δάσκαλος	537 (84,8)	96 (15,2)	
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	158 (85,9)	26 (14,1)	
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	574 (85,7)	96 (14,3)	0,34
	Τετραετούς φοίτησης	787 (84,6)	143 (15,4)	
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	165 (80,1)	41 (19,9)	4,59*
	Όχι	1196 (85,8)	198 (14,2)	

Σημ. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Σύμφωνα με τα ευρήματα του Πίνακα 4.23 και τα αποτελέσματα του χ^2 -test, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τις μεταπτυχιακές σπουδές [$\chi^2(df=4, N=1602) = 4,59, p = 0,032$]. Συγκεκριμένα, διαπιστώνεται ότι είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των εκπαιδευτικών που είχαν στην κατοχή τους μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (19,9%) που θεωρούν ότι για μια πετυχημένη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο απαιτείται η συνεργασία με διάφορους φορές, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές (14,2%) διδακτικής υπηρεσίας (βλ. Γράφημα 24).

Αντίθετα, δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σχέσης ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και το φύλο τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 0,04, p = 0,846$], τη θέση υπηρεσίας τους [$\chi^2(df=2, N=1602) = 0,12, p = 0,942$] και τις βασικές σπουδές τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 0,34, p = 0,562$].

Γράφημα 24



4.1.6.11. «Εξασφάλιση ειδικής χρηματοδότησης και πόρων»

Στον Πίνακα 4.24 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν για μια πετυχημένη μετάβαση απαιτείται «Εξασφάλιση ειδικής χρηματοδότησης και πόρων», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους. Επίσης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του χ^2 -test.

Πίνακας 4.24

		B.3.8.Εξασφάλιση ειδικής χρηματοδότησης και πόρων		
		OXI	NAI	
		f (%)	f (%)	χ^2
Σύνολο		1426 (89,1)	174 (10,9)	
Φύλο	Άνδρας	267 (85,0)	47 (15,0)	6,75**
	Γυναίκα	1159 (90,1)	127 (9,9)	
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	716 (91,4)	67 (8,6)	9,72**
	Δάσκαλος	546 (86,3)	87 (13,7)	
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	164 (89,1)	20 (10,9)	
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	586 (87,5)	84 (12,5)	3,29
	Τετραετούς φοίτησης	840 (90,3)	90 (9,7)	
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	189 (91,7)	17 (8,3)	1,68
	Όχι	1237 (88,7)	157 (11,3)	

Σημ. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

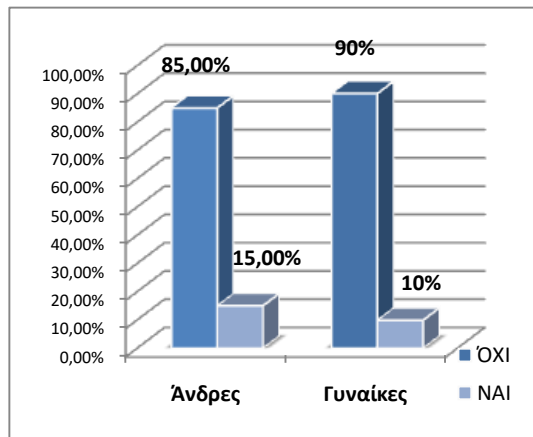
Σύμφωνα με τα ευρήματα του Πίνακα 4.24 και τα αποτελέσματα του χ^2 -test, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και το φύλο τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 6,75, p = 0,009$]. Συγκεκριμένα, είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των ανδρών εκπαιδευτικών (15%) που θεωρούν ότι για μια πετυχημένη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο απαιτείται η εξασφάλιση ειδικής χρηματοδότησης και πόρων, συγκριτικά με τους άνδρες (9,9%) (βλ. Γράφημα 25).

Επίσης, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τη θέση υπηρεσίας τους [$\chi^2(df=2, N=1602) = 9,72, p = 0,008$].

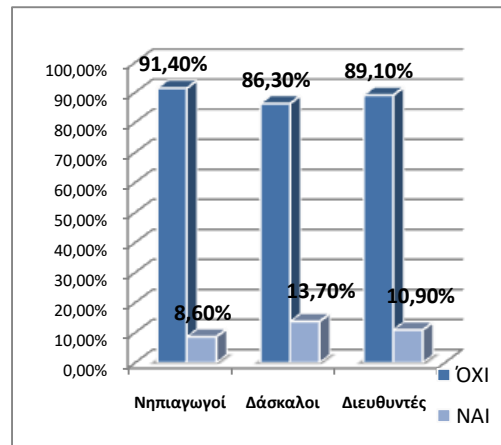
Συγκεκριμένα, διαπιστώνεται ότι το 13,7% των δασκάλων θεωρούν ότι για μια πετυχημένη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο απαιτείται η εξασφάλιση ειδικής χρηματοδότησης και πόρων, ενώ είναι μικρότερα τα αντίστοιχα ποσοστά των νηπιαγωγών (8,6%) και των διευθυντών (10,9%) που θεωρούν το ίδιο (βλ. Γράφημα 26).

Αντίθετα, δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σχέσης ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τις βασικές σπουδές τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 3,29, p = 0,0,70$] και την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών [$\chi^2(df=1, N=1602) = 1,68, p = 0,195$].

Γράφημα 25



Γράφημα 26



4.1.7. Προαπαιτούμενες συνεργασίες για μια πετυχημένη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο

Στον Πίνακα 4.25 παρουσιάζονται οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των εκπαιδευτικών που συμφωνούν με το ότι πρέπει να λαμβάνουν χώρα ορισμένες συνεργασίες για μια πετυχημένη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Η παρουσίαση των ερωτήσεων γίνεται κατά σειρά προτεραιότητας, από το μεγαλύτερο προς το μικρότερο ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμφωνούν με την εκάστοτε συνεργασία.

Πίνακας 4.25

Προαπαιτούμενες συνεργασίες για μια πετυχημένη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο	«ΝΑΙ»	
	<i>F</i>	<i>%</i>
Νηπιαγωγών	1515	94,6
Δασκάλων	1480	92,4
Γονέων/ κηδεμόνων	1270	79,3
Διευθυντών/προϊσταμένων σχολικών μονάδων	795	49,7
Σχολικών Συμβούλων	703	43,9
Εκπροσώπων της τοπικής κοινωνίας	185	11,6

Όπως φαίνεται από τα ευρήματα του Πίνακα 4.25, σχεδόν το σύνολο των ερωτώμενων αναφέρουν ότι είναι απαραίτητη η συνεργασία μεταξύ των νηπιαγωγών (94,6%) και των δασκάλων (92,4%), προκειμένου να επιτευχθεί μια επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Επίσης, διαπιστώνεται ότι περίπου τέσσερις στους πέντε εκπαιδευτικούς (79,3%) επισημαίνουν ότι είναι απαραίτητη η συνεργασία με τους γονείς και κηδεμόνες των παιδιών, ενώ σχεδόν οι μισοί (49,7%) επισημαίνουν την ανάγκη συνεργασίας των διευθυντών/ προϊσταμένων σχολικών μονάδων. Ακόλουθα, παρατηρείται ότι το 43,9% των ερωτώμενων θεωρούν ως απαραίτητη προϋπόθεση τη συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους και, τέλος, μόλις το 11,6% θεωρούν αναγκαία τη συνεργασία με τους εκπροσώπους της τοπικής κοινωνίας.

4.1.8. Σχέση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις προαπαιτούμενες συνεργασίες για μια πετυχημένη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους

4.1.8.1. «Συνεργασία των ‘Νηπιαγωγών’»

Στον Πίνακα 4.26 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απόλυτες (*f*) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν για μια πετυχημένη μετάβαση απαιτείται «Συνεργασία των ‘Νηπιαγωγών’», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους. Επίσης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του χ^2 -test.

Πίνακας 4.26

		B.4.1. Συνεργασία ‘Νηπιαγωγών’		
		OXI	NAI	
		<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)	χ^2
Σύνολο		87 (5,4)	1515 (94,6)	
Φύλο	Άνδρας	19 (6,0)	296 (94,0)	0,28
	Γυναίκα	68 (5,3)	1219 (94,7)	
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	27 (3,4)	757 (96,6)	13,47**
	Δάσκαλος	50 (7,9)	584 (92,1)	
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	10 (5,4)	174 (94,6)	
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	39 (5,8)	632 (94,2)	0,33
	Τετραετούς φοίτησης	48 (5,2)	883 (94,8)	
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	8 (3,9)	198 (96,1)	1,10
	Όχι	79 (5,7)	1317 (94,3)	

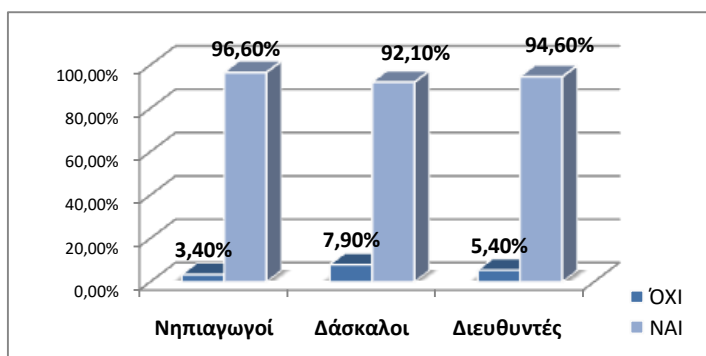
Σημ. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Σύμφωνα με τα ευρήματα του Πίνακα 4.26 και τα αποτελέσματα του χ^2 -test, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τη θέση υπηρεσίας τους [χ^2 (df=2, N=1602) = 13,47, $p < 0,001$]. Συγκεκριμένα, είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των νηπιαγωγών (96,6%) που θεωρούν ότι για μια πετυχημένη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο απαιτείται η

συνεργασία με τους νηπιαγωγούς, συγκριτικά με τους δασκάλους (92,1%) και τους διευθυντές (94,6%) (βλ. Γράφημα 27).

Αντίθετα, δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σχέσης ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και το φύλο τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 0,28, p = 0,599$], τις βασικές σπουδές τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 0,33, p = 0,567$] και την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών [$\chi^2(df=1, N=1602) = 1,10, p = 0,294$].

Γράφημα 27



4.1.8.2. «Συνεργασία των ‘Δασκάλων’»

Στον Πίνακα 4.27 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν για μια πετυχημένη μετάβαση απαιτείται «Συνεργασία των ‘Δασκάλων’», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους. Επίσης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του χ^2 -test.

Πίνακας 4.27

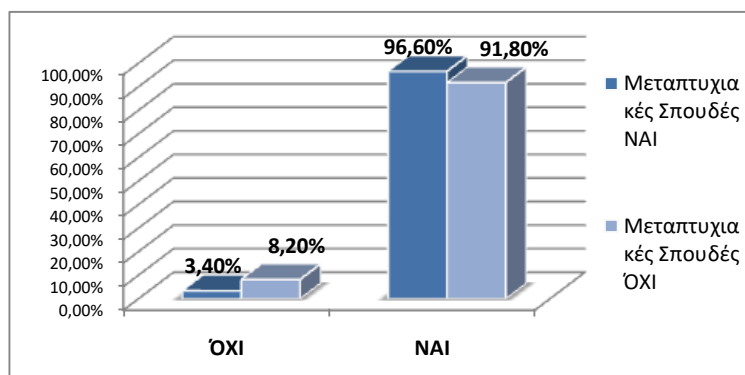
		B.4.2. Συνεργασία των ‘Δασκάλων’		
		OXI	NAI	
		f (%)	f (%)	χ^2
Σύνολο		122 (7,6)	1480 (92,4)	
Φύλο	Άνδρας	27 (8,6)	288 (91,4)	0,51
	Γυναίκα	95 (7,4)	1192 (92,6)	

Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	63 (8,0)	721 (92,0)	0,90
	Δάσκαλος	48 (7,6)	586 (92,4)	
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	11 (6,0)	173 (94,0)	
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	48 (7,2)	623 (92,8)	0,35
	Τετραετούς φοίτησης	74 (7,9)	857 (92,1)	
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	7 (3,4)	199 (96,6)	5,98*
	Όχι	115 (8,2)	1281 (91,8)	

Σημ. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Σύμφωνα με τα ευρήματα του Πίνακα 4.27 και τα αποτελέσματα του χ^2 -test, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους [$\chi^2(df=1, N=5,98) = 13,47, p = 0,014$]. Συγκεκριμένα, είναι υψηλότερο το ποσοστό των εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακές σπουδές (96,6%) που θεωρούν ότι για μια πετυχημένη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο απαιτείται η συνεργασία με τους δασκάλους, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές (91,8%) (βλ. Γράφημα 28).

Γράφημα 28



Αντίθετα, δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σχέσης ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και το φύλο τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 0,51, p = 0,475$], τη θέση υπηρεσίας τους [$\chi^2(df=2, N=1602) = 0,90, p = 0,638$], και τις βασικές σπουδές τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 0,35, p = 0,554$].

4.1.8.3. «Συνεργασία των Γονέων/ κηδεμόνων»

Στον Πίνακα 4.28 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν για μια πετυχημένη μετάβαση απαιτείται «Συνεργασία των Γονέων/ κηδεμόνων», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους. Επίσης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του χ^2 -test.

Πίνακας 4.28

		B.4.3. Συνεργασία των Γονέων/ κηδεμόνων'		
		OXI	NAI	
		f (%)	f (%)	χ^2
Σύνολο		332 (20,7)	1270 (79,3)	
Φύλο	Άνδρας	73 (23,2)	242 (76,8)	1,43
	Γυναίκα	259 (20,1)	1028 (79,9)	
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	153 (19,5)	631 (80,5)	2,32
	Δάσκαλος	134 (21,1)	500 (78,9)	
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	45 (24,5)	139 (75,5)	
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	164 (24,4)	507 (75,6)	9,71**
	Τετραετούς φοίτησης	168 (18,0)	763 (82,0)	
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	48 (23,3)	158 (76,7)	0,96
	Όχι	284 (20,3)	1112 (79,7)	

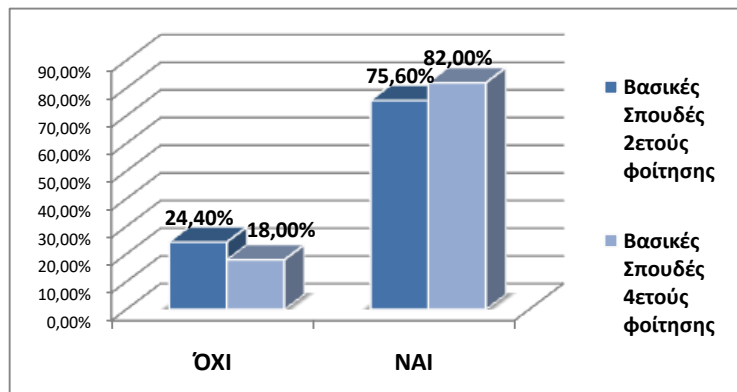
Σημ. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Σύμφωνα με τα ευρήματα του Πίνακα 4.28 και τα αποτελέσματα του χ^2 -test, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τις βασικές σπουδές τους [$\chi^2(df=1, N=5,98) = 9,71, p = 0,004$]. Συγκεκριμένα, είναι υψηλότερο το ποσοστό των εκπαιδευτικών που έχουν κάνει βασικές σπουδές τετραετούς φοίτησης (82%) που θεωρούν ότι για μια πετυχημένη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο απαιτείται η συνεργασία με τους γονείς/ κηδεμόνες, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που έχουν κάνει βασικές σπουδές διετούς φοίτησης (75,6%) (βλ. Γράφημα 29).

Αντίθετα, δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σχέσης ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και το φύλο τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 1,43, p = 0,231$],

τη θέση υπηρεσίας τους [$\chi^2(df=2, N=1602) = 2,32, p = 0,313$] και την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών [$\chi^2(df=1, N=1602) = 0,96, p = 0,328$].

Γράφημα 29



4.1.8.4. «Συνεργασία των ‘Διευθυντών/ προϊσταμένων σχολικών μονάδων’»

Στον Πίνακα 4.29 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν για μια πετυχημένη μετάβαση απαιτείται «Συνεργασία των ‘Διευθυντών/ προϊσταμένων σχολικών μονάδων’», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους. Επίσης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του χ^2 -test.

Πίνακας 4.29

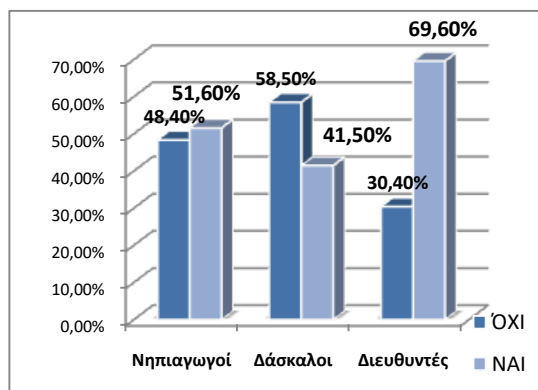
		B.4.4. Συνεργασία μεταξύ ‘Διευθυντών/ προϊσταμένων σχολικών μονάδων’		
		OXI	NAI	
		f (%)	f (%)	χ^2
Σύνολο		805 (50,3)	795 (49,7)	
Φύλο	Άνδρας	164 (52,1)	151 (47,9)	0,48
	Γυναίκα	641 (49,9)	644 (50,1)	
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	379 (48,4)	404 (51,6)	47,00***
	Δάσκαλος	370 (58,5)	263 (41,5)	
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	56 (30,4)	128 (69,6)	

Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	321 (47,9)	349 (52,1)	2,66
	Τετραετούς φοίτησης	484 (52,0)	446 (48,0)	
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	80 (39,0)	125 (61,0)	11,98**
	Όχι	725 (52,0)	670 (48,0)	

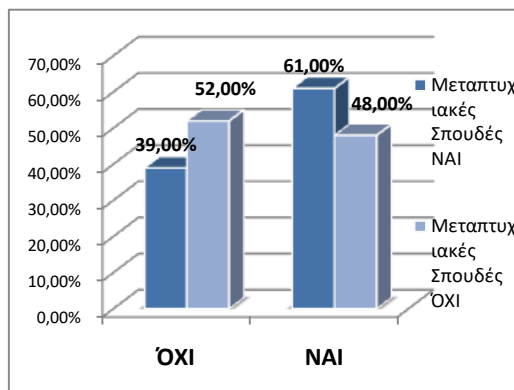
Σημ. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Σύμφωνα με τα ευρήματα του Πίνακα 4.29 και τα αποτελέσματα του χ^2 -test, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τη θέση υπηρεσίας τους [$\chi^2(df=2, N=1602) = 47,00, p < 0,001$]. Συγκεκριμένα, είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των διευθυντών (69,6%) που θεωρούν ότι για μια πετυχημένη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο απαιτείται η συνεργασία με τους διευθυντές και τους προϊσταμένους των σχολικών μονάδων, συγκριτικά με τους δασκάλους (41,5%) και τους νηπιαγωγούς (51,6%) (βλ. Γράφημα 30).

Γράφημα 30



Γράφημα 31



Επίσης, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών [$\chi^2(df=2, N=1602) = 11,98, p = 0,001$]. Συγκεκριμένα, διαπιστώνεται ότι είναι υψηλότερο το ποσοστό των εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακές σπουδές (61%) που θεωρούν ότι για μια πετυχημένη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο απαιτείται η συνεργασία με τους διευθυντές και τους προϊσταμένους των σχολικών μονάδων, ενώ είναι μικρότερο το αντίστοιχο ποσοστό των εκπαιδευτικών χωρίς μεταπτυχιακές σπουδές (48%) που θεωρούν το ίδιο (βλ. Γράφημα 31).

Αντίθετα, δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σχέσης ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και το φύλο τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 0,48, p = 0,488$] και τις βασικές σπουδές τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 2,66, p = 0,103$].

4.1.8.4. «Συνεργασία των ‘Σχολικών Συμβούλων’»

Στον Πίνακα 4.30 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν για μια πετυχημένη μετάβαση απαιτείται «Συνεργασία των ‘Σχολικών Συμβούλων’», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους. Επίσης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του χ^2 -test.

Πίνακας 4.30

		B.4.5.Συνεργασία των ‘Σχολικών Συμβούλων’		
		OXI	NAI	χ^2
		f (%)	f (%)	
Σύνολο		898 (56,1)	703 (43,9)	
Φύλο	Άνδρας	171 (54,3)	144 (45,7)	0,52
	Γυναίκα	727 (56,5)	559 (43,5)	
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	453 (57,8)	331 (42,4)	15,85***
	Δάσκαλος	367 (58,0)	266 (42,0)	
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	78 (42,4)	106 (57,6)	
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	349 (52,0)	322 (48,0)	7,80**
	Τετραετούς φοίτησης	549 (59,0)	381 (41,0)	
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	106 (51,7)	99 (48,3)	1,83
	Όχι	792 (56,7)	604 (43,3)	

Σημ. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

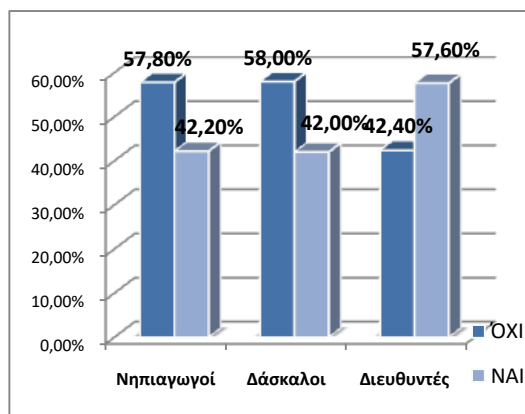
Σύμφωνα με τα ευρήματα του Πίνακα 4.30 και τα αποτελέσματα του χ^2 -test, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τη θέση υπηρεσίας τους [$\chi^2(df=2, N=1602) = 15,85, p < 0,001$]. Συγκεκριμένα, είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των διευθυντών (57,6%) που θεωρούν ότι για μια πετυχημένη

μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο απαιτείται η συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους, συγκριτικά με τους δασκάλους (42%) και τους νηπιαγωγούς (42,2%) (βλ. Γράφημα 32).

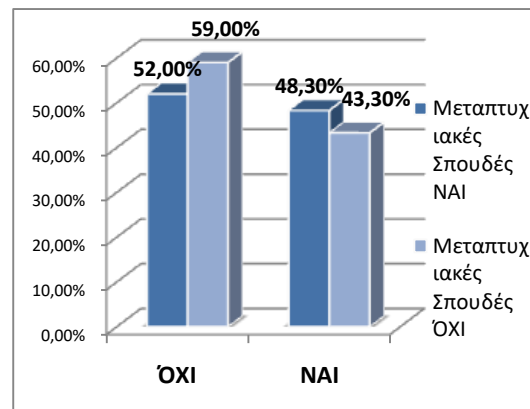
Επίσης, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τις βασικές σπουδές τους [$\chi^2(df=2, N=1602) = 7,80, p = 0,005$]. Συγκεκριμένα, διαπιστώνεται ότι είναι υψηλότερο το ποσοστό των εκπαιδευτικών με βασικές σπουδές διετούς φοίτησης (48%) που θεωρούν ότι για μια πετυχημένη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο απαιτείται η συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους, ενώ είναι μικρότερο το αντίστοιχο ποσοστό των εκπαιδευτικών με βασικές σπουδές τετραετούς φοίτησης (41%) που θεωρούν το ίδιο (βλ. Γράφημα 33).

Αντίθετα, δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σχέσης ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και το φύλο τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 0,52, p = 0,472$], και την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών [$\chi^2(df=1, N=1602) = 01,83, p = 0,176$].

Γράφημα 32



Γράφημα 33



4.1.8.6. «Συνεργασία των Έκπροσώπων της τοπικής κοινωνίας»

Στον Πίνακα 4.31 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν για μια πετυχημένη μετάβαση απαιτείται «Συνεργασία των Έκπροσώπων της τοπικής κοινωνίας», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους. Επίσης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του χ^2 -test.

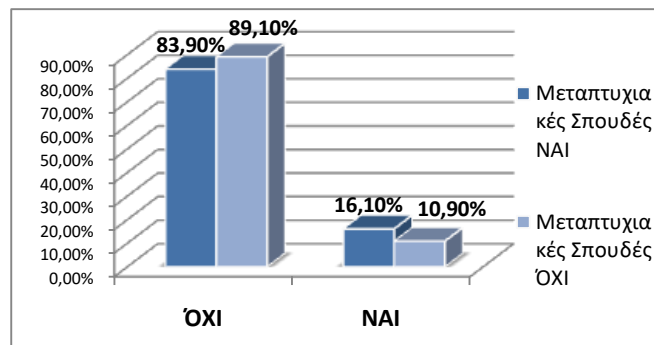
Πίνακας 4.31

		B.4.6. Συνεργασία των 'Εκπροσώπων της τοπικής κοινωνίας'		
		OXI	NAI	
		f (%)	f (%)	χ^2
Σύνολο		1416 (88,4)	185 (11,6)	
Φύλο	Άνδρας	273 (86,7)	42 (13,3)	1,21
	Γυναίκα	1143 (88,9)	143 (11,1)	
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	692 (88,3)	92 (11,7)	4,50
	Δάσκαλος	569 (89,9)	64 (10,1)	
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	155 (84,2)	29 (15,8)	
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	589 (87,8)	82 (12,2)	0,50
	Τετραετούς φοίτησης	827 (88,9)	103 (11,1)	
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	172 (83,9)	33 (16,1)	4,75*
	Όχι	1244 (89,1)	152 (10,9)	

Σημ. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Σύμφωνα με τα ευρήματα του Πίνακα 4.31 και τα αποτελέσματα του χ^2 -test, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους [$\chi^2(df=1, N=5,98) = 4,75, p = 0,029$]. Συγκεκριμένα, είναι υψηλότερο το ποσοστό των εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακές σπουδές (16,1%) που θεωρούν ότι για μια πετυχημένη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο απαιτείται η συνεργασία με τους εκπροσώπους της τοπικής κοινωνίας, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές (10,9%) (βλ. Γράφημα 34).

Γράφημα 34



Αντίθετα, δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σχέσης ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και το φύλο τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 1,21, p = 0,271$], τη θέση υπηρεσίας τους [$\chi^2(df=2, N=1602) = 4,50, p = 0,105$] και τις βασικές σπουδές τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 0,50, p = 0,479$].

4.1.9. Αιτίες αύξησης του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο

Στον Πίνακα 4.32 παρουσιάζονται οι απόλυτες (*f*) και οι σχετικές (%) συχνότητες των εκπαιδευτικών που συμφωνούν με το ότι η αύξηση του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο οφείλεται σε ορισμένες αιτίες. Η παρουσίαση των ερωτήσεων γίνεται κατά σειρά προτεραιότητας, από το μεγαλύτερο προς το μικρότερο ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμφωνούν με την εκάστοτε αιτία.

Πίνακας 4.32

Αιτίες αύξησης του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο	«ΝΑΙ»	
	<i>F</i>	%
1. Β.5.7. Εξαιτίας ‘των μεγαλύτερων απαιτήσεων γνώσεων που έχει η σύγχρονη κοινωνία’	1020	63,7
2. Β.5.5. Εξαιτίας ‘της μεγαλύτερης πίεσης από την πλευρά των γονέων που επιζητούν την εξασφάλιση της ακαδημαϊκής επιτυχίας των παιδιών στο Δημοτικό Σχολείο’	800	49,9
3. Β.5.1. Εξαιτίας ‘της αυξανόμενης πίεσης από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση για να εξασφαλιστεί η (ακαδημαϊκή) επιτυχία των παιδιών στο Δημοτικό Σχολείο’	648	40,4
4. Β.5.6. Εξαιτίας ‘της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού (εθνική, γλωσσική, θρησκευτική κλπ.)’	625	39,0
5. Β.5.3. Εξαιτίας ‘της αύξησης προγραμμάτων πρώιμης παιδικής ηλικίας, που εστιάζουν στο ρόλο τους στη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο’	619	38,8

6.	B.5.2. Εξαιτίας ‘της αύξησης της αστικοποίησης και της αύξησης του μεγέθους του Δημοτικού Σχολείου, που δυσχεραίνει την ικανότητά του να εξασφαλίσει την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών’	395	24,7
7.	B.5.4. Εξαιτίας ‘της αυξανόμενης ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία’	328	20,5

Όπως φαίνεται από τα ευρήματα του Πίνακα 4.32, το 63,7% των εκπαιδευτικών συμφωνούν με το ότι οι μεγαλύτερες απαιτήσεις γνώσεων που έχει η σύγχρονη κοινωνία συνιστούν αιτία της αύξησης του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Στη συνέχεια, παρατηρείται ότι σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί (49,9%) αποδίδουν την αύξηση του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση στη μεγαλύτερη πίεση από την πλευρά των γονέων που επιζητούν την εξασφάλιση της ακαδημαϊκής επιτυχίας των παιδιών στο δημοτικό σχολείο, ενώ περίπου δύο στους πέντε εκπαιδευτικούς (40,4%) πιστεύουν ότι η αύξηση του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση λαμβάνει χώρα εξαιτίας της αυξανόμενης πίεσης από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση για να εξασφαλιστεί η (ακαδημαϊκή) επιτυχία των παιδιών στο δημοτικό σχολείο. Ακολούθως, σχεδόν δύο στους πέντε εκπαιδευτικούς πιστεύουν ότι η αύξηση του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση λαμβάνει χώρα εξαιτίας της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού (εθνική, γλωσσική, θρησκευτική κλπ.) (39%) και της αύξησης προγραμμάτων πρώιμης παιδικής ηλικίας, που εστιάζουν στο ρόλο τους στη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο (38,8%). Επίσης, διαπιστώνεται ότι το 24,7% των εκπαιδευτικών συμφωνούν με το ότι η αύξηση της αστικοποίησης και η αύξηση του μεγέθους του δημοτικού σχολείου, που δυσχεραίνει την ικανότητά του να εξασφαλίσει την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών, συνιστούν αιτία της αύξησης του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Τέλος, επισημαίνεται ότι περίπου ένας στους πέντε εκπαιδευτικούς (20,5%) πιστεύουν ότι η αύξηση του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση λαμβάνει χώρα εξαιτίας της αυξανόμενης ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία.

4.1.10. Σχέση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις αιτίες αύξησης του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους

4.1.10.1. Αύξηση του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση εξαιτίας «των μεγαλύτερων απαιτήσεων γνώσεων που έχει η σύγχρονη κοινωνία»

Στον Πίνακα 4.33 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το ότι η αύξηση του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο συμβαίνει εξαιτίας «των μεγαλύτερων απαιτήσεων γνώσεων που έχει η σύγχρονη κοινωνία», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.33

		B.5.7. Εξαιτίας 'των μεγαλύτερων απαιτήσεων γνώσεων που έχει η σύγχρονη κοινωνία'		
		OXI	NAI	χ^2
		f (%)	f (%)	
Σύνολο		582 (36,3)	1020 (63,7)	
Φύλο	Άνδρας	130 (41,3)	185 (58,7)	4,14*
	Γυναίκα	452 (35,1)	835 (64,9)	
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	292 (37,2)	492 (62,8)	0,79
	Δάσκαλος	222 (35,0)	412 (65,0)	
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	68 (37,0)	116 (63,0)	
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	249 (37,1)	422 (62,9)	0,30
	Τετραετούς φοίτησης	333 (25,8)	598 (64,2)	
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	95 (46,1)	111 (53,9)	9,79**
	Όχι	487 (34,9)	909 (65,1)	

Σημ. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

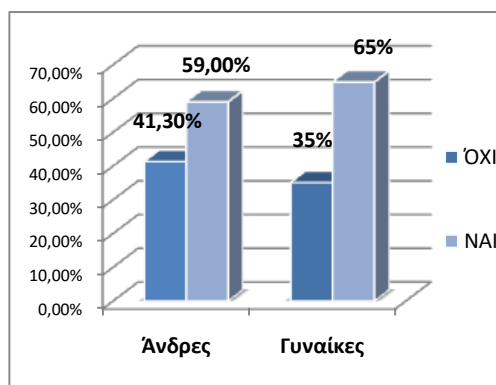
Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τις «Αύξηση του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση εξαιτίας 'των μεγαλύτερων απαιτήσεων γνώσεων που έχει η σύγχρονη κοινωνία'».

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1602) = 4,14, p = 0,042$. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί συμφωνούν περισσότερο με το ότι η αύξηση του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση μπορεί να αποδοθεί στις μεγαλύτερες απαιτήσεις γνώσεων που έχει η σύγχρονη κοινωνία, σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους τους (64,9% και 58,7%, αντίστοιχα) (βλ. Γράφημα 35).

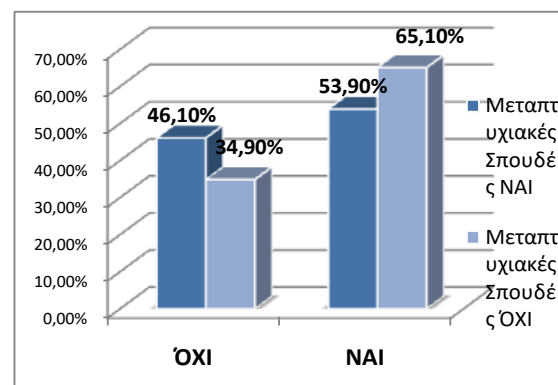
Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση των μεταπτυχιακών σπουδών είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1602) = 9,79, p = 0,002$. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακές σπουδές συμφωνούν περισσότερο με το ότι η αύξηση του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση μπορεί να αποδοθεί στις μεγαλύτερες απαιτήσεις γνώσεων που έχει η σύγχρονη κοινωνία, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (65,1% και 53,9%, αντίστοιχα) (βλ. Γράφημα 36).

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις της θέσης υπηρεσίας [$F(2, N = 1602) = 0,79, p = 0,674$] και των βασικών σπουδών τους [$F(1, N = 1602) = 0,30, p = 0,582$].

Γράφημα 35



Γράφημα 36



4.1.10.2. Αύξηση του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση εξαιτίας «της μεγαλύτερης πίεσης από την πλευρά των γονέων που επιζητούν την εξασφάλιση της ακαδημαϊκής επιτυχίας των παιδιών στο Δημοτικό Σχολείο»

Στον Πίνακα 4.34 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το ότι η αύξηση του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο συμβαίνει εξαιτίας «της μεγαλύτερης πίεσης από την πλευρά των γονέων που επιζητούν την εξασφάλιση της ακαδημαϊκής επιτυχίας των παιδιών στο δημοτικό σχολείο», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.34

		B.5.5. Εξαιτίας ‘της μεγαλύτερης πίεσης από την πλευρά των γονέων που επιζητούν την εξασφάλιση της ακαδημαϊκής επιτυχίας των παιδιών στο Δημοτικό Σχολείο’		
		OXI	NAI	
		f (%)	f (%)	χ^2
Σύνολο		802 (50,1)	800 (49,9)	
Φύλο	Άνδρας	148 (47,0)	167 (53,0)	1,49
	Γυναίκα	654 (50,8)	633 (49,2)	
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	391 (49,9)	393 (50,1)	0,03
	Δάσκαλος	319 (50,3)	315 (49,7)	
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	92 (50,0)	92 (50,0)	
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	342 (51,0)	329 (49,0)	0,38
	Τετραετούς φοίτησης	460 (49,4)	471 (50,6)	
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	108 (52,4)	98 (47,6)	0,53
	Όχι	694 (49,7)	702 (50,3)	

Σημ. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή την «Αύξηση του

ενδιαφέροντος για τη μετάβαση εξαιτίας ‘της μεγαλύτερης πίεσης από την πλευρά των γονέων που επιζητούν την εξασφάλιση της ακαδημαϊκής επιτυχίας των παιδιών στο δημοτικό σχολείο’».

Σύμφωνα με τα ευρήματα του Πίνακα 4.34 και τα αποτελέσματα του χ^2 -test, δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σχέσης ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και το φύλο τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 1,49, p = 0,223$], τη θέση υπηρεσίας τους [$\chi^2(df=2, N=1602) = 0,03, p = 0,986$], τις βασικές σπουδές τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 0,38, p = 0,538$] και την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών [$\chi^2(df=1, N=1602) = 0,53, p = 0,467$].

4.1.10.3. Αύξηση του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση εξαιτίας «της αυξανόμενης πίεσης από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση για να εξασφαλιστεί η (ακαδημαϊκή) επιτυχία των παιδιών στο Δημοτικό Σχολείο»

Στον Πίνακα 4.35 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το ότι η αύξηση του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο συμβαίνει εξαιτίας «της αυξανόμενης πίεσης από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση για να εξασφαλιστεί η (ακαδημαϊκή) επιτυχία των παιδιών στο δημοτικό σχολείο», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.34

		B.5.1. Εξαιτίας ‘της αυξανόμενης πίεσης από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση για να εξασφαλιστεί η (ακαδημαϊκή) επιτυχία των παιδιών στο Δημοτικό Σχολείο’		
		OXI	NAI	
		f (%)	f (%)	χ^2
Σύνολο		954 (59,6)	648 (40,4)	
Φύλο	Ανδρας	189 (60,0)	126 (40,0)	0,03
	Γυναίκα	765 (59,4)	522 (40,6)	
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	469 (59,8)	315 (40,2)	2,90
	Δάσκαλος	366 (57,7)	268 (42,3)	

	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	119 (64,7)	65 (35,5)	
Βασικές Σπουδές	Διευθυντής	409 (61,0)	262 (39,0)	0,94
	Τετραετούς φοίτησης	545 (58,5)	386 (41,5)	
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	118 (57,3)	88 (42,7)	0,51
	Όχι	836 (59,9)	560 (40,1)	

Σημ. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τις «Αύξηση του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση εξαιτίας της αυξανόμενης πίεσης από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση για να εξασφαλιστεί η (ακαδημαϊκή) επιτυχία των παιδιών στο δημοτικό σχολείο».

Σύμφωνα με τα ευρήματα του Πίνακα 4.35 και τα αποτελέσματα του χ^2 -test, δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σχέσης ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και το φύλο τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 0,03, p = 0,856$], τη θέση υπηρεσίας τους [$\chi^2(df=2, N=1602) = 2,90, p = 0,234$], τις βασικές σπουδές τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 0,94, p = 0,331$] και την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών [$\chi^2(df=1, N=1602) = 0,51, p = 0,477$].

4.1.10.4. Αύξηση του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση εξαιτίας «της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού (εθνική, γλωσσική, θρησκευτική κλπ.)»

Στον Πίνακα 4.36 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το ότι η αύξηση του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο συμβαίνει εξαιτίας «της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού (εθνική, γλωσσική, θρησκευτική κλπ.)», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τις «Αύξηση του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση εξαιτίας ‘της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού (εθνική, γλωσσική, θρησκευτική κλπ.)’».

Πίνακας 4.36

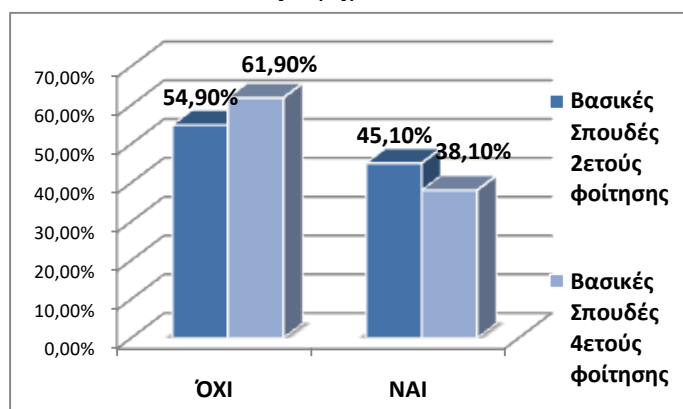
		B.5.6. Εξαιτίας ‘της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού (εθνική, γλωσσική, θρησκευτική κλπ.)’		
		OXI	NAI	
		f(%)	f(%)	χ^2
Σύνολο		977 (61,0)	625 (39,0)	
Φύλο	Ανδρας	198 (62,9)	117 (37,1)	0,58
	Γυναίκα	779 (60,5)	508 (39,5)	
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	493 (62,9)	291 (37,1)	5,81
	Δάσκαλος	386 (60,9)	248 (39,1)	
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	98 (53,3)	86 (46,7)	
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	431 (64,2)	240 (35,8)	5,11*
	Τετραετούς φοίτησης	546 (58,6)	385 (41,4)	
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	113 (54,9)	93 (45,1)	3,74
	Όχι	864 (61,9)	532 (38,1)	

Σημ. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση των βασικών σπουδών είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1602) = 5,11, p = 0,024$. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με βασικές σπουδές τετραετούς φοίτησης συμφωνούν περισσότερο με το ότι η αύξηση του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση μπορεί να αποδοθεί στην ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς με βασικές σπουδές τετραετούς φοίτησης (41,4% και 35,8%, αντίστοιχα) (βλ. Γράφημα 37).

Αντίθετα, δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σχέσης ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και το φύλο τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 0,58, p = 0,448$], τη θέση υπηρεσίας τους [$\chi^2(df=2, N=1602) = 5,81, p = 0,055$], και την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών [$\chi^2(df=1, N=1602) = 3,74, p = 0,053$].

Γράφημα 37



4.1.10.5. Αύξηση του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση εξαιτίας «της αύξησης προγραμμάτων πρώιμης παιδικής ηλικίας, που εστιάζουν στο ρόλο τους στη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο»

Στον Πίνακα 4.37 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το ότι η αύξηση του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο συμβαίνει εξαιτίας «της αύξησης προγραμμάτων πρώιμης παιδικής ηλικίας, που εστιάζουν στο ρόλο τους στη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.37

B.5.3. Εξαιτίας 'της αύξησης προγραμμάτων πρώιμης παιδικής ηλικίας, που εστιάζουν στο ρόλο τους στη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο'				
		OXI	NAI	
		f (%)	f (%)	χ^2
Σύνολο		981 (61,2)	619 (38,8)	
Φύλο	Άνδρας	219 (69,5)	96 (30,5)	11,35**
	Γυναίκα	762 (59,2)	525 (40,8)	
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	440 (56,1)	344 (43,9)	19,15***
	Δάσκαλος	428 (67,5)	206 (32,5)	

	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	113 (61,4)	71 (38,6)	
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	396 (59,0)	275 (41,0)	2,40
	Τετραετούς φοίτησης	585 (62,8)	346 (37,2)	
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	117 (56,8)	89 (43,2)	1,96
	Όχι	864 (61,9)	532 (38,1)	

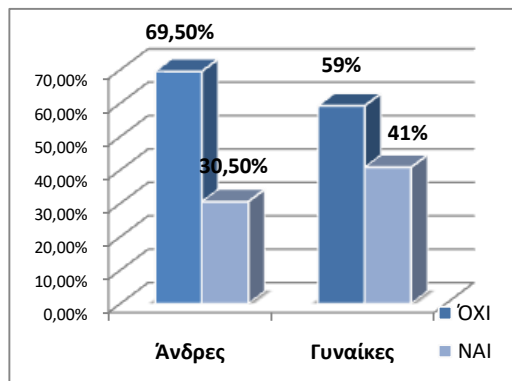
Σημ. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τις «Αύξηση του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση εξαιτίας της αύξησης προγραμμάτων πρώιμης παιδικής ηλικίας, που εστιάζουν στο ρόλο τους στη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο».

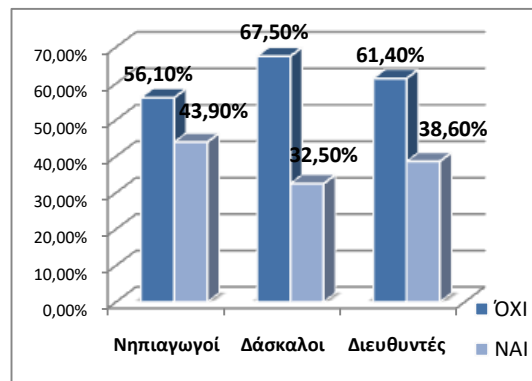
Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1602) = 11,35, p = 0,001$. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί συμφωνούν περισσότερο με το ότι η αύξηση του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση μπορεί να αποδοθεί στην αύξηση των προγραμμάτων πρώιμης παιδικής ηλικίας, που εστιάζουν στο ρόλο τους στη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους τους (40,8% και 30,5%, αντίστοιχα) (βλ. Γράφημα 38).

Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1602) = 19,15, p < 0,001$. Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί (43,9%) συμφωνούν περισσότερο με το ότι η αύξηση του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση μπορεί να αποδοθεί στην αύξηση των προγραμμάτων πρώιμης παιδικής ηλικίας, που εστιάζουν στο ρόλο τους στη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, σε σύγκριση με τους δασκάλους (32,5%) και τους διευθυντές δημοτικού σχολείου (38,6%) (βλ. Γράφημα 39).

Γράφημα 38



Γράφημα 39



Αντίθετα, δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σχέσης ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τις βασικές σπουδές τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 2,40, p = 0,122$] και την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών [$\chi^2(df=1, N=1602) = 1,96, p = 0,161$].

4.1.10.6. Αύξηση του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση εξαιτίας «της αύξησης της αστικοποίησης και της αύξησης του μεγέθους του Δημοτικού Σχολείου, που δυσχεραίνει την ικανότητά του να εξασφαλίσει την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών»

Στον Πίνακα 4.38 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το ότι η αύξηση του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο συμβαίνει εξαιτίας «της αύξησης της αστικοποίησης και της αύξησης του μεγέθους του δημοτικού σχολείου, που δυσχεραίνει την ικανότητά του να εξασφαλίσει την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τις «Αύξηση του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση εξαιτίας 'της αύξησης της αστικοποίησης και της

αύξησης του μεγέθους του δημοτικού σχολείου, που δυσχεραίνει την ικανότητά του να εξασφαλίσει την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών'».

Πίνακας 4.38

		B.5.2. Εξαιτίας 'της αύξησης της αστικοποίησης και της αύξησης του μεγέθους του Δημοτικού Σχολείου, που δυσχεραίνει την ικανότητά του να εξασφαλίσει την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών'		
		OXI	NAI	
		f (%)	f (%)	χ^2
Σύνολο		1207 (75,3)	395 (24,7)	
Φύλο	Ανδρας	228 (72,4)	87 (27,6)	1,85
	Γυναίκα	979 (76,1)	308 (23,9)	
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	619 (79,0)	165 (21,0)	14,35**
	Δάσκαλος	446 (70,3)	188 (29,7)	
	Διευθυντής	142 (77,2)	42 (22,8)	
	Δημοτ. Σχολείου			
Βασικές Σπουδές	Διευθύντριας	510 (76,0)	161 (24,0)	0,27
	Τετραετούς φοίτησης	697 (74,9)	234 (25,1)	
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	164 (79,6)	42 (20,4)	2,32
	Όχι	1043 (74,7)	353 (25,3)	

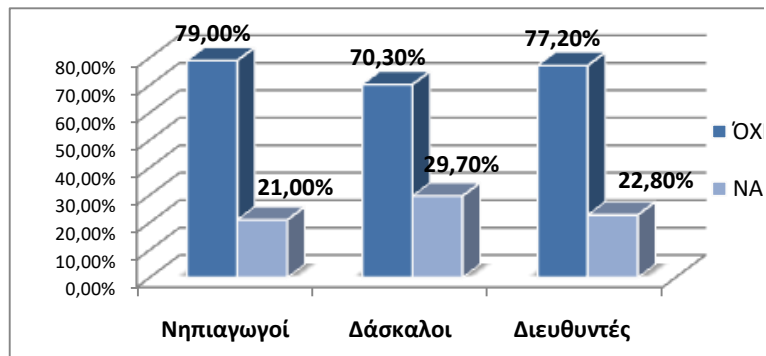
Σημ. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1602) = 14,35, p = 0,001$. Συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι (29,7%) συμφωνούν περισσότερο με το ότι η αύξηση του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση μπορεί να αποδοθεί στην αύξηση της αστικοποίησης και στην αύξηση του μεγέθους του δημοτικού σχολείου, που δυσχεραίνει την ικανότητά του να εξασφαλίσει την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών, σε σύγκριση με τους νηπιαγωγούς (21%) και τους διευθυντές δημοτικού σχολείου (22,8%) (βλ. Γράφημα 40).

Αντίθετα, δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σχέσης ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και το φύλο τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 1,85, p = 0,174$],

τις βασικές σπουδές τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 0,27, p = 0,601$] και την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών [$\chi^2(df=1, N=1602) = 2,32, p = 0,128$].

Γράφημα 40



4.1.10.7. Αύξηση του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση εξαιτίας «της αυξανόμενης ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία»

Στον Πίνακα 4.39 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το ότι η αύξηση του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο συμβαίνει εξαιτίας «της αυξανόμενης ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.39

		B.5.4. Εξαιτίας 'της αυξανόμενης ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία'		
		OXI	NAI	
		f (%)	f (%)	χ^2
Σύνολο		1274 (79,5)	328 (20,5)	
Φύλο	Άνδρας	251 (79,7)	64 (20,3)	0,01
	Γυναίκα	1023 (79,5)	264 (20,5)	
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	643 (82,0)	141 (18,0)	10,10**
	Δάσκαλος	499 (78,7)	135 (21,3)	
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	132 (71,7)	52 (28,3)	

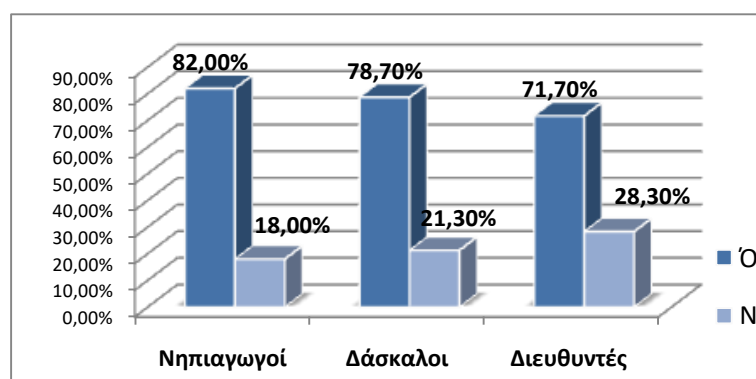
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	527 (78,5)	144 (21,5)	0,69
	Τετραετούς φοίτησης	747 (80,2)	184 (19,8)	
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	157 (76,2)	49 (23,8)	1,59
	Όχι	1117 (80,0)	279 (20,0)	

Σημ. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τις «Αύξηση του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση εξαιτίας ‘της αυξανόμενης ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία’».

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1602) = 10,10, p = 0,006$. Συγκεκριμένα, οι διευθυντές δημοτικών σχολείων (28,3%) συμφωνούν περισσότερο με το ότι η αύξηση του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση μπορεί να αποδοθεί στην αύξηση της ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία, σε σύγκριση με τους νηπιαγωγούς (18%) και τους δασκάλους (21,3%) (βλ. Γράφημα 41).

Γράφημα 41



Αντίθετα, δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σχέσης ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και το φύλο τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 0,01, p = 0,939$], τις βασικές σπουδές τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 0,69, p = 0,406$] και την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών [$\chi^2(df=1, N=1602) = 1,59, p = 0,207$]

4.1.11. Συμβολή προγραμμάτων μετάβασης στο Δημοτικό Σχολείο

Στον Πίνακα 4.40 παρουσιάζονται, οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες καθώς και οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις απόψεις τους για τη συμβολή των προγραμμάτων μετάβασης στο δημοτικό σχολείο. Η παρουσίαση των ερωτήσεων γίνεται κατά σειρά προτεραιότητας, από το μεγαλύτερο προς το μικρότερο μέσο όρο.

Πίνακας 4.40

	«Διαφωνώ απολύτως»	«Διαφωνώ»	«Ουδέτερη στάση»	«Συμφωνώ»	«Συμφωνώ απολύτως»	M	SD
	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)		
1. Στην αυτοεκτίμηση/ αυτοπεποίθηση γενικά	20 (1,2)	56 (3,5)	238 (14,9)	683 (42,7)	604 (37,7)	4,12	,87
2. Στις στάσεις απέναντι στο σχολείο	15 (0,9)	43 (2,7)	218 (13,6)	813 (50,8)	511 (31,9)	4,10	,78
3. Στις σχέσεις με τους συμμαθητές	20 (1,3)	43 (2,7)	299 (18,7)	834 (52,2)	402 (25,2)	3,97	,81
4. Στις κοινωνικές δεξιότητες	17 (1,1)	68 (4,3)	280 (17,5)	827 (51,7)	407 (25,5)	3,96	,83
5. Στην σχολική ετοιμότητα	20 (1,3)	57 (3,6)	334 (20,9)	804 (50,3)	384 (24,0)	3,92	,84
6. Στη συμπεριφορά (στο σχολείο και στο σπίτι)	22 (1,4)	71 (4,4)	367 (23,0)	780 (48,8)	358 (22,4)	3,86	,86
7. Στην αυτοπεποίθηση στην αντιμετώπιση του σχολικού συστήματος	22 (1,4)	82 (5,1)	387 (24,2)	710 (44,5)	396 (24,8)	3,86	,89
8. Στις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς	19 (1,2)	60 (3,8)	381 (23,9)	858 (53,7)	279 (17,5)	3,83	,80
9. Στις στάσεις απέναντι στους εκπαιδευτικούς	23 (1,4)	70 (4,4)	387 (24,2)	813 (50,8)	306 (19,1)	3,82	,84
10. Στις στάσεις απέναντι στην εκπαίδευση	25 (1,6)	90 (5,6)	425 (26,6)	734 (45,9)	324 (20,3)	3,78	,90
11. Στην ενσυναίσθηση (κατανόηση των αισθημάτων των άλλων)	25 (1,6)	96 (6,0)	493 (30,8)	657 (41,1)	328 (20,5)	3,73	,91
12. Στην ποιότητα ζωής γενικά	45 (2,8)	118 (7,4)	518 (32,6)	598 (37,6)	310 (19,5)	3,64	,97
13. Στις δεξιότητες επίλυσης των συγκρούσεων	28 (1,8)	133 (8,3)	530 (33,2)	656 (41,1)	250 (15,7)	3,61	,91
14. Στη συμμετοχή σε εξωσχολικές δραστηριότητες (εκδρομές, οικογενειακά γεγονότα, εκδηλώσεις, κλπ)	43 (2,7)	187 (11,7)	560 (35,0)	602 (37,7)	206 (12,9)	3,46	,95

Σύμφωνα με τα ευρήματα του παραπάνω πίνακα, δεν παρατηρούνται έντονες διακυμάνσεις στις απόψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τη βοήθεια που προσφέρουν στα παιδιά τα προγράμματα μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Στην συντριπτική πλειονότητά τους, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα προγράμματα μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο είναι βοηθητικά για τα παιδιά, όπως φαίνεται από το μέσο όρο των απαντήσεών τους, ο οποίος βρίσκεται πολύ πάνω από το μέσον της κλίμακας, που ισούται με 3.

Συγκεκριμένα, συνολικά περισσότεροι από τέσσερις στους πέντε εκπαιδευτικούς είτε συμφωνούν είτε συμφωνούν απολύτως με το ότι τα προγράμματα μετάβασης στο δημοτικό σχολείο συμβάλλουν θετικά στην αυτοεκτίμηση/ αυτοπεποίθηση (42,7% και 37,7%, αντίστοιχα) και στις στάσεις απέναντι στο σχολείο (50,8% και 31,9%, αντίστοιχα). Αντίθετα, είναι ελάχιστα τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που διαφωνούν ή διαφωνούν απολύτως με τη θετική συμβολή που έχουν τα προγράμματα μετάβασης στο δημοτικό σχολείο στην αυτοεκτίμηση/ αυτοπεποίθηση των παιδιών (1,2% και 3,5%, αντίστοιχα) και στις στάσεις τους απέναντι στο σχολείο (0,9% και 2,7%, αντίστοιχα).

Ακολούθως, διαπιστώνεται ότι συνολικά σχεδόν τέσσερις στους πέντε εκπαιδευτικούς είτε συμφωνούν είτε συμφωνούν απολύτως με το ότι τα προγράμματα μετάβασης στο δημοτικό σχολείο συμβάλλουν θετικά στις σχέσεις των παιδιών με τους συμμαθητές τους (52,2% και 25,2%, αντίστοιχα) και στις κοινωνικές δεξιότητές τους (51,7% και 25,5%, αντίστοιχα). Και σε αυτήν την περίπτωση, είναι ελάχιστα τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που διαφωνούν ή διαφωνούν απολύτως με τη θετική συμβολή που έχουν τα προγράμματα μετάβασης στο δημοτικό σχολείο στις σχέσεις με τους συμμαθητές (1,3% και 2,7%, αντίστοιχα) και στις κοινωνικές δεξιότητες (1,1% και 4,3%, αντίστοιχα).

Σχεδόν τρεις στους τέσσερις εκπαιδευτικούς συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι τα προγράμματα μετάβασης στο δημοτικό σχολείο συμβάλλουν θετικά στη σχολική ετοιμότητα των παιδιών (50,3% και 24%, αντίστοιχα), ενώ είναι ελάχιστα τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που διαφωνούν ή διαφωνούν απολύτως με τη θετική συμβολή που έχουν τα προγράμματα μετάβασης στη σχολική ετοιμότητα των παιδιών (1,3% και 3,6%, αντίστοιχα).

Στη συνέχεια, παρατηρείται ότι περίπου επτά στους δέκα εκπαιδευτικούς είτε συμφωνούν είτε συμφωνούν απολύτως με το ότι τα προγράμματα μετάβασης στο δημοτικό σχολείο συμβάλλουν θετικά στη συμπεριφορά (στο σχολείο και στο σπίτι) των παιδιών (48,8% και 22,4%, αντίστοιχα), στην αυτοπεποίθηση για την αντιμετώπιση του σχολικού συστήματος (44,5% και 24,8%, αντίστοιχα), στις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς (53,7% και 17,5%, αντίστοιχα) και στις στάσεις απέναντι στους εκπαιδευτικούς (50,8% και 19,1%, αντίστοιχα).

Σχεδόν δύο στους τρεις εκπαιδευτικούς συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι τα προγράμματα μετάβασης στο δημοτικό σχολείο συμβάλλουν θετικά στις στάσεις των παιδιών απέναντι στην εκπαίδευση (45,9% και 20,3%, αντίστοιχα) και περισσότεροι από τρεις στους πέντε εκπαιδευτικούς συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι τα προγράμματα μετάβασης στο δημοτικό σχολείο συμβάλλουν θετικά στην ενσυναίσθηση (κατανόηση των αισθημάτων των άλλων) των παιδιών (44,1% και 20,5%, αντίστοιχα). Επιπλέον, περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι τα προγράμματα μετάβασης στο δημοτικό σχολείο συμβάλλουν θετικά στην ποιότητα ζωής των παιδιών (37,6% και 19,5%, αντίστοιχα) και στις δεξιότητες επίλυσης των συγκρούσεων (41,1% και 15,7%, αντίστοιχα). Τέλος, περίπου οι μισοί εκπαιδευτικοί συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι τα προγράμματα μετάβασης στο δημοτικό σχολείο συμβάλλουν θετικά στη συμμετοχή των παιδιών σε εξωσχολικές δραστηριότητες (εκδρομές, οικογενειακά γεγονότα, εκδηλώσεις, κλπ) (37,7% και 12,9%, αντίστοιχα).

4.1.12. Σχέση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή προγραμμάτων μετάβασης στο Δημοτικό Σχολείο με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους

4.1.12.1. «Συμβολή των προγραμμάτων μετάβασης ‘στην αυτοεκτίμηση/ αυτοπεποίθηση γενικά’»

Στον Πίνακα 4.41 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Συμβολή

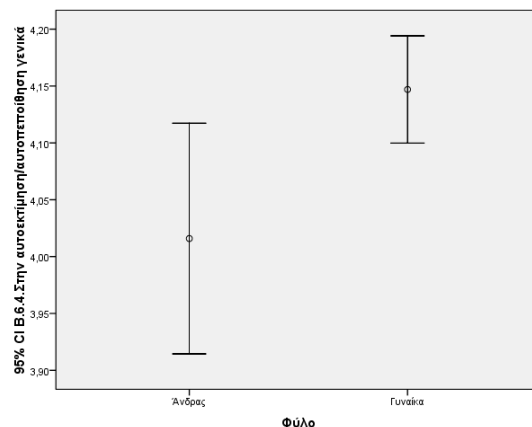
των προγραμμάτων μετάβασης ‘στην αυτοεκτίμηση/ αυτοπεποίθηση γενικά’», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.41

		B.6.4. Στην αυτοεκτίμηση/ αυτοπεποίθηση γενικά	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
Σύνολο		4,12	,87
Φύλο	Ανδρας	4,02	,92
	Γυναίκα	4,15	,86
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	4,16	,88
	Δάσκαλος	4,06	,88
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	4,18	,80
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	4,13	,85
	Τετραετούς φοίτησης	4,11	,89
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	4,19	,88
	Όχι	4,11	,87

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τη «Συμβολή των προγραμμάτων μετάβασης ‘στην αυτοεκτίμηση/ αυτοπεποίθηση γενικά’».

Γράφημα 42



Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1602) = 6,83, p = 0,009$. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποδίδουν μεγαλύτερη συμβολή των προγραμμάτων μετάβασης στην αυτοεκτίμηση/ αυτοπεποίθηση των παιδιών, σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους τους (βλ. Γράφημα 42).

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις της θέσης υπηρεσίας [$F(2, N = 1602) = 2,02, p = 0,113$], των βασικών σπουδών [$F(2, N = 1602) = 0,07, p = 0,791$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1602) = 0,92, p = 0,338$].

4.1.12.2. «Συμβολή των προγραμμάτων μετάβασης ‘στις στάσεις απέναντι στο σχολείο’»

Στον Πίνακα 4.42 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Συμβολή των προγραμμάτων μετάβασης ‘στις στάσεις απέναντι στο σχολείο’», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.42

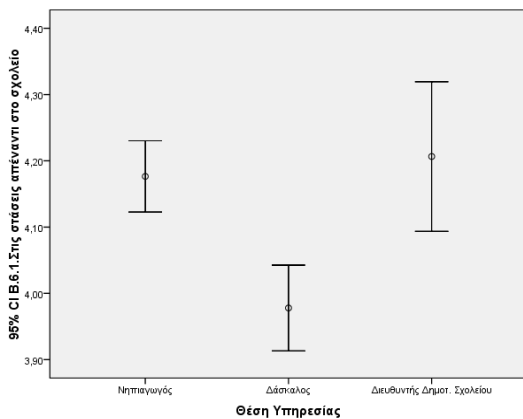
		B.6.1. Στις στάσεις απέναντι στο σχολείο	
		M	SD
Σύνολο		4,10	,78
Φύλο	Άνδρας	4,00	,86
	Γυναίκα	4,13	,78
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	4,18	,77
	Δάσκαλος	3,98	,83
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	4,21	,78
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	4,08	,82
	Τετραετούς φοίτησης	4,11	,78
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	4,24	,81
	Όχι	4,08	,79

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τη «Συμβολή των προγραμμάτων μετάβασης ‘στις στάσεις απέναντι στο σχολείο’».

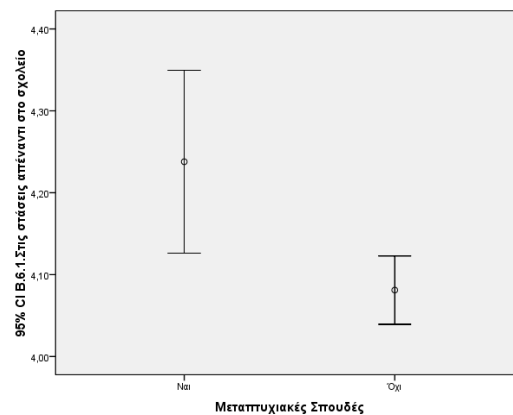
Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1602) = 10,62, p < 0,001$. Συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι θεωρούν ότι τα προγράμματα μετάβασης έχουν μικρότερη συμβολή στις στάσεις των παιδιών απέναντι στο σχολείο, συγκριτικά με τους νηπιαγωγούς ($p < 0,001$) και τους διευθυντές δημοτικών σχολείων ($p = 0,002$) (βλ. Γράφημα 43).

Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση των μεταπτυχιακών σπουδών είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1602) = 4,46, p = 0,035$. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακές σπουδές θεωρούν ότι τα προγράμματα μετάβασης έχουν μεγαλύτερη συμβολή στις στάσεις των παιδιών απέναντι στο σχολείο, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (βλ. Γράφημα 44).

Γράφημα 43



Γράφημα 44



Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις του φύλου [$F(1, N = 1602) = 3,26, p = 0,071$] και των βασικών σπουδών [$F(2, N = 1602) = 0,020, p = 0,892$].

4.1.12.3. «Συμβολή των προγραμμάτων μετάβασης ‘στις σχέσεις με τους συμμαθητές’»

Στον Πίνακα 4.43 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Συμβολή των προγραμμάτων μετάβασης ‘στις σχέσεις με τους συμμαθητές’», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.42

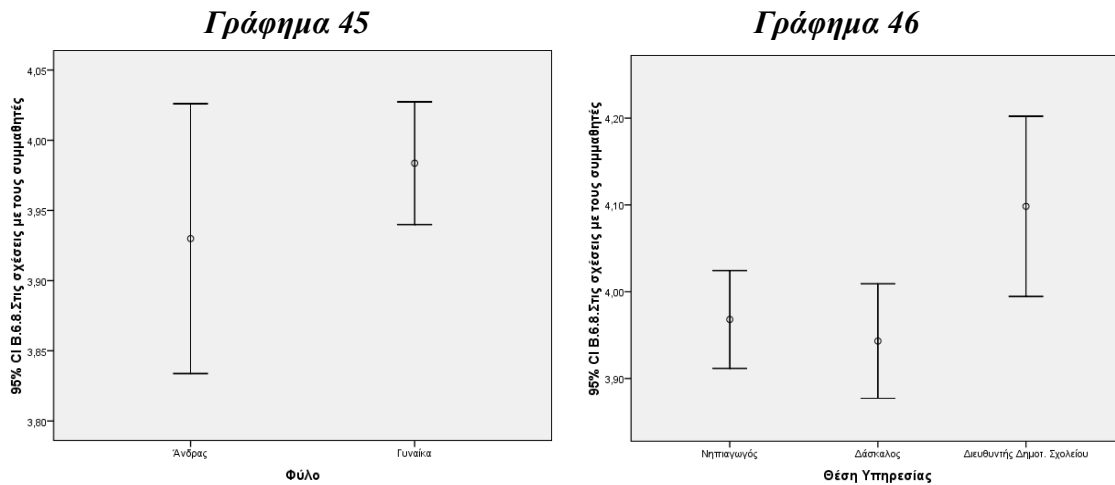
		B.6.8. Στις σχέσεις με τους συμμαθητές	
		M	SD
Σύνολο		3,97	,81
Φύλο	Άνδρας	3,93	,87
	Γυναίκα	3,98	,80
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	3,97	,80
	Δάσκαλος	3,94	,85
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	4,10	,71
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	3,99	,80
	Τετραετούς φοίτησης	3,96	,82
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	3,95	,83
	Όχι	3,98	,81

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τη «Συμβολή των προγραμμάτων μετάβασης ‘στις σχέσεις με τους συμμαθητές’».

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1602) = 4,14, p = 0,042$. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα προγράμματα μετάβασης έχουν μεγαλύτερη συμβολή στις σχέσεις των παιδιών με τους συμμαθητές τους, σε σύγκριση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς (βλ. Γράφημα 45).

Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1602) = 4,71, p = 0,009$. Συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι

θεωρούν ότι τα προγράμματα μετάβασης έχουν μεγαλύτερη συμβολή στις σχέσεις των παιδιών με τους συμμαθητές τους, συγκριτικά με τους διευθυντές δημοτικών σχολείων ($p = 0,048$) (βλ. Γράφημα 46).



Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις των βασικών σπουδών [$F(2, N = 1602) = 1,08, p = 0,298$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1602) = 1,15, p = 0,283$].

4.1.12.4. «Συμβολή των προγραμμάτων μετάβασης ‘στις κοινωνικές δεξιότητες’»

Στον Πίνακα 4.44 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Συμβολή των προγραμμάτων μετάβασης ‘στις κοινωνικές δεξιότητες’», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.42

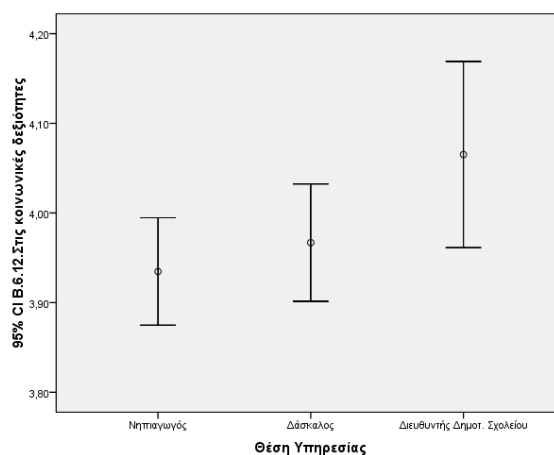
		B.6.12. Στις κοινωνικές δεξιότητες	
		M	SD
Σύνολο		3,96	,83
Φύλο	Ανδρας	3,95	,87
	Γυναίκα	3,96	,83
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	3,93	,85

	Δάσκαλος	3,97	,84
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	4,07	,71
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	3,94	,84
	Τετραετούς φοίτησης	3,98	,83
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	4,03	,80
	Όχι	3,95	,84

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τη «Συμβολή των προγραμμάτων μετάβασης ‘στις κοινωνικές δεξιότητες’».

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1602) = 4,11, p = 0,017$. Συγκεκριμένα, οι διευθυντές δημοτικών σχολείων θεωρούν ότι τα προγράμματα μετάβασης έχουν μεγαλύτερη συμβολή στις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών, συγκριτικά με τους νηπιαγωγούς ($p = 0,036$) (βλ. Γράφημα 47).

Γράφημα 47



Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις του φύλου [$F(1, N = 1602) = 1,09, p = 0,296$], των βασικών σπουδών [$F(2, N = 1602) = 0,32, p = 0,572$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1602) = 0,34, p = 0,561$].

4.1.12.5. «Συμβολή των προγραμμάτων μετάβασης ‘στη σχολική ετοιμότητα’»

Στον Πίνακα 4.45 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Συμβολή των προγραμμάτων μετάβασης ‘στη σχολική ετοιμότητα’», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.45

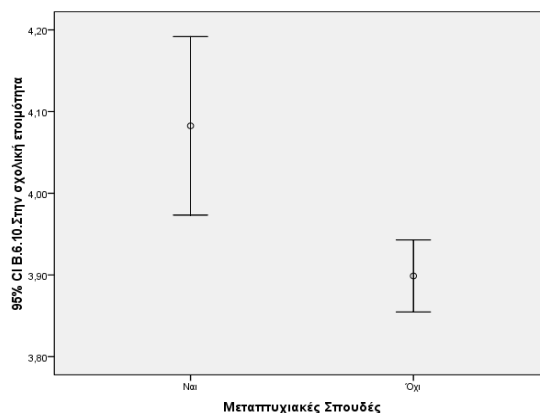
		B.6.10. Στην σχολική ετοιμότητα	
		M	SD
Σύνολο		3,92	,84
Φύλο	Ανδρας	3,82	,90
	Γυναίκα	3,95	,82
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	3,96	,82
	Δάσκαλος	3,87	,86
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	3,94	,81
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	3,88	,87
	Τετραετούς φοίτησης	3,95	,81
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	4,08	,80
	Όχι	3,90	,84

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τη «Συμβολή των προγραμμάτων μετάβασης ‘στη σχολική ετοιμότητα’».

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση των μεταπτυχιακών σπουδών είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1602) = 7,66, p = 0,006$. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακές σπουδές θεωρούν ότι τα προγράμματα μετάβασης έχουν μεγαλύτερη συμβολή στη σχολική ετοιμότητα των παιδιών, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (βλ. Γράφημα 48).

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις του φύλου [$F(1, N = 1602) = 3,06, p = 0,080$] και των βασικών σπουδών [$F(2, N = 1602) = 0,32, p = 0,574$].

Γράφημα 48



4.1.12.6. «Συμβολή των προγραμμάτων μετάβασης ‘στη συμπεριφορά (στο σχολείο και στο σπίτι)’»

Στον Πίνακα 4.46 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (*M*) και οι τυπικές αποκλίσεις (*SD*) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Συμβολή των προγραμμάτων μετάβασης ‘στη συμπεριφορά (στο σχολείο και στο σπίτι)’», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

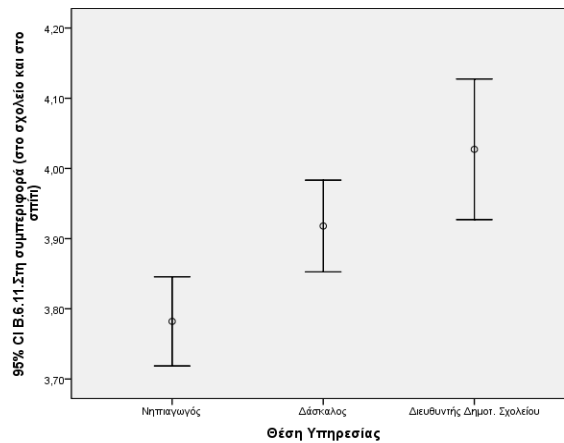
Πίνακας 4.46

		B.6.11. Στη συμπεριφορά (στο σχολείο και στο σπίτι)	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
Σύνολο		3,86	,86
Φύλο	Ανδρας	3,94	,79
	Γυναίκα	3,84	,87
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	3,78	,90
	Δάσκαλος	3,92	,84
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	4,03	,69
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	3,86	,86
	Τετραετούς φοίτησης	3,87	,86
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	3,83	,84
	Όχι	3,87	,86

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τη «Συμβολή των προγραμμάτων μετάβασης ‘στη συμπεριφορά (στο σχολείο και στο σπίτι)’».

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1602) = 8,33, p < 0,001$. Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι τα προγράμματα μετάβασης έχουν λιγότερη συμβολή στη συμπεριφορά (στο σχολείο και στο σπίτι) των παιδιών, συγκριτικά με τους δασκάλους ($p = 0,009$) και τους διευθυντές δημοτικών σχολείων ($p = 0,001$) (βλ. Γράφημα 49).

Γράφημα 49



Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις του φύλου [$F(1, N = 1602) = 0,00, p = 0,993$], των βασικών σπουδών [$F(2, N = 1602) = 0,07, p = 0,790$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1602) = 1,41, p = 0,235$].

4.1.12.7. «Συμβολή των προγραμμάτων μετάβασης ‘στην αυτοπεποίθηση στην αντιμετώπιση του σχολικού συστήματος’»

Στον Πίνακα 4.47 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Συμβολή των προγραμμάτων μετάβασης ‘στην αυτοπεποίθηση στην αντιμετώπιση του σχολικού

συστήματος'», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.47

		B.6.5. Στην αυτοπεποίθηση στην αντιμετώπιση του σχολικού συστήματος	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
Σύνολο		3,86	,89
Φύλο	Άνδρας	3,79	,94
	Γυναίκα	3,88	,88
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	3,95	,88
	Δάσκαλος	3,74	,91
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	3,92	,86
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	3,88	,91
	Τετραετούς φοίτησης	3,85	,88
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	4,00	,87
	Όχι	3,84	,90

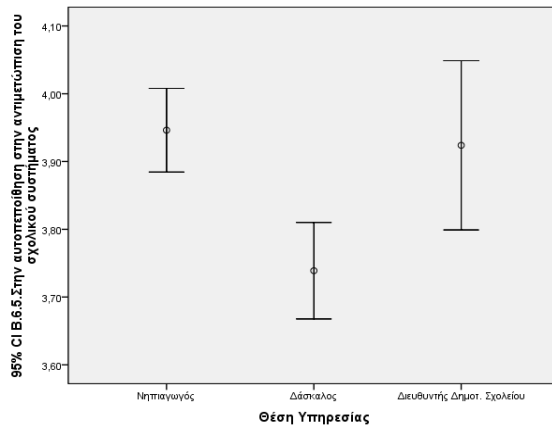
Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τη «Συμβολή των προγραμμάτων μετάβασης 'στην αυτοπεποίθηση στην αντιμετώπιση του σχολικού συστήματος'».

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1602) = 7,20, p < 0,001$. Συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι θεωρούν ότι τα προγράμματα μετάβασης έχουν μικρότερη συμβολή στην αυτοπεποίθηση των παιδιών όσον αφορά την αντιμετώπιση του σχολικού συστήματος, συγκριτικά με τους νηπιαγωγούς ($p < 0,001$) και τους διευθυντές δημοτικών σχολείων ($p = 0,039$) (βλ. Γράφημα 50).

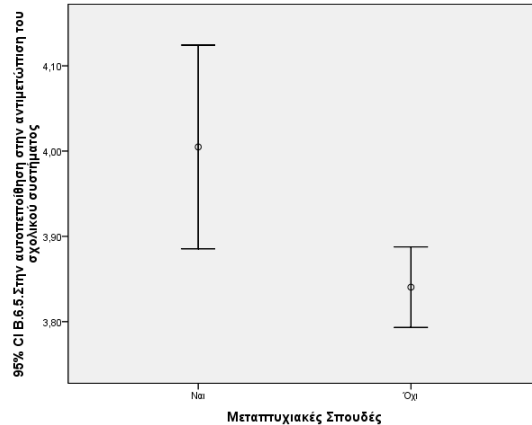
Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση των μεταπτυχιακών σπουδών είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1602) = 5,33, p = 0,021$. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακές σπουδές θεωρούν ότι τα προγράμματα μετάβασης έχουν μεγαλύτερη συμβολή στην αυτοπεποίθηση των παιδιών όσον αφορά την αντιμετώπιση του σχολικού

συστήματος, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (βλ. Γράφημα 51).

Γράφημα 50



Γράφημα 51



Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις του φύλου [$F(1, N = 1602) = 0,96, p = 0,328$] και των βασικών σπουδών [$F(2, N = 1602) = 0,32, p = 0,570$].

4.1.12.8. «Συμβολή των προγραμμάτων μετάβασης ‘στις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς’»

Στον Πίνακα 4.48 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Συμβολή των προγραμμάτων μετάβασης ‘στις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς’», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τη «Συμβολή των προγραμμάτων μετάβασης ‘στις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς’».

Διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις του φύλου [$F(1, N = 1602) = 1,88, p = 0,171$], της θέσης υπηρεσίας [$F(2, N = 1602) = 1,97, p$

= 0,140], των βασικών σπουδών [$F(2, N = 1602) = 0,61, p = 0,435$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1602) = 0,551, p = 0,460$].

Πίνακας 4.48

		B.6.7. Στις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
Σύνολο		3,83	,80
Φύλο	Ανδρας	3,77	,83
	Γυναίκα	3,84	,79
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	3,86	,78
	Δάσκαλος	3,77	,84
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	3,88	,73
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	3,83	,81
	Τετραετούς φοίτησης	3,82	,79
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	3,87	,81
	Όχι	3,82	,80

4.1.12.9. «Συμβολή των προγραμμάτων μετάβασης ‘στις στάσεις απέναντι στους εκπαιδευτικούς’»

Στον Πίνακα 4.49 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (*M*) και οι τυπικές αποκλίσεις (*SD*) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Συμβολή των προγραμμάτων μετάβασης ‘στις στάσεις απέναντι στους εκπαιδευτικούς’», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τη «Συμβολή των προγραμμάτων μετάβασης ‘στις στάσεις απέναντι στους εκπαιδευτικούς’».

Διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις του φύλου [$F(1, N = 1602) = 2,36, p = 0,125$], της θέσης υπηρεσίας [$F(2, N = 1602) = 1,59, p$

= 0,203], των βασικών σπουδών [$F(2, N = 1602) = 0,02, p = 0,879$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1602) = 0,00, p = 0,972$].

Πίνακας 4.49

		B.6.3. Στις στάσεις απέναντι στους εκπαιδευτικούς	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
Σύνολο		3,82	,84
Φύλο	Άνδρας	3,75	,85
	Γυναίκα	3,84	,84
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	3,84	,86
	Δάσκαλος	3,78	,84
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	3,86	,75
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	3,81	,86
	Τετραετούς φοίτησης	3,82	,82
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	3,83	,87
	Όχι	3,82	,84

4.1.12.10. «Συμβολή των προγραμμάτων μετάβασης ‘στις στάσεις απέναντι στην εκπαίδευση’»

Στον Πίνακα 4.50 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (*M*) και οι τυπικές αποκλίσεις (*SD*) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Συμβολή των προγραμμάτων μετάβασης ‘στις στάσεις απέναντι στην εκπαίδευση’», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

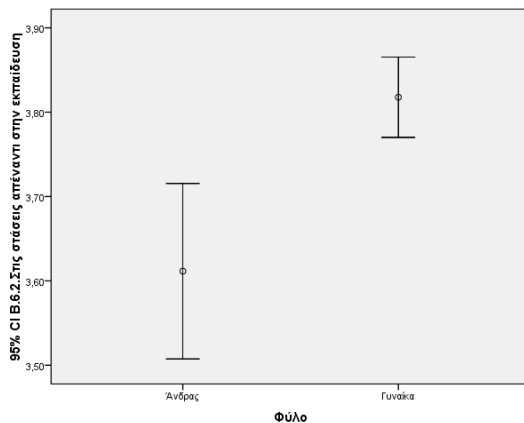
Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τη «Συμβολή των προγραμμάτων μετάβασης ‘στις στάσεις απέναντι στην εκπαίδευση’».

Πίνακας 4.50

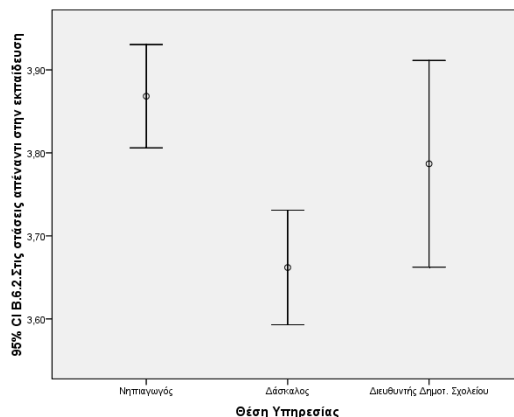
		B.6.2. Στις στάσεις απέναντι στην εκπαίδευση	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
Σύνολο		3,78	,90
Φύλο	Άνδρας	3,61	,94
	Γυναίκα	3,82	,87
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	3,87	,89
	Δάσκαλος	3,66	,88
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	3,79	,85
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	3,73	,91
	Τετραετούς φοίτησης	3,81	,87
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	3,93	,86
	Όχι	3,75	,89

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1602) = 6,48, p = 0,011$. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα προγράμματα μετάβασης έχουν μεγαλύτερη συμβολή στις στάσεις των παιδιών απέναντι στην εκπαίδευση, σε σύγκριση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς (βλ. Γράφημα 52).

Γράφημα 52



Γράφημα 53



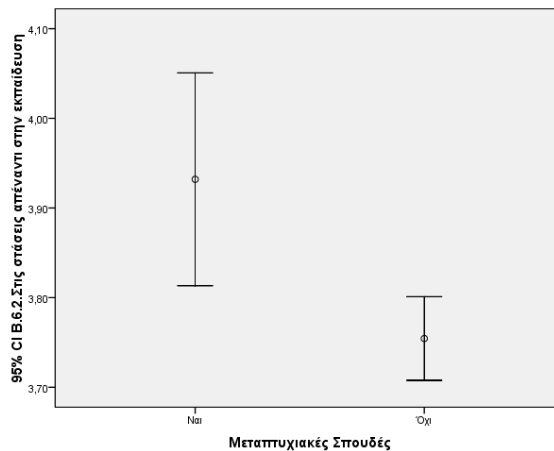
Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1602) = 6,08, p = 0,009$. Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι τα προγράμματα μετάβασης έχουν μεγαλύτερη συμβολή στις στάσεις των

παιδιών απέναντι στην εκπαίδευση, συγκριτικά με τους δασκάλους ($p < 0,001$) (βλ. Γράφημα 53).

Ακολούθως, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση των μεταπτυχιακών σπουδών είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1602) = 6,08, p = 0,014$. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακές σπουδές θεωρούν ότι τα προγράμματα μετάβασης έχουν μεγαλύτερη συμβολή στις στάσεις των παιδιών απέναντι στην εκπαίδευση, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (βλ. Γράφημα 54).

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις των βασικών σπουδών [$F(2, N = 1602) = 0,14, p = 0,711$].

Γράφημα 54



4.1.12.11. «Συμβολή των προγραμμάτων μετάβασης ‘στην ενσυναίσθηση (κατανόηση των αισθημάτων των άλλων)’»

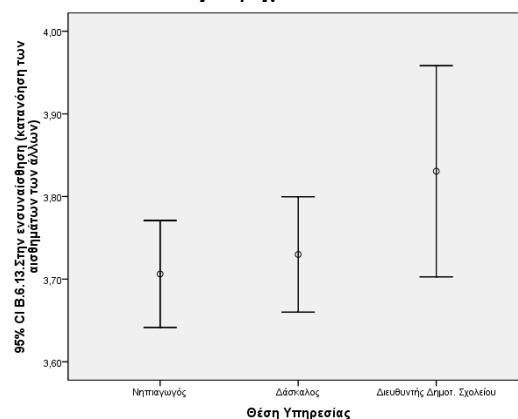
Στον Πίνακα 4.51 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Συμβολή των προγραμμάτων μετάβασης ‘στην ενσυναίσθηση (κατανόηση των αισθημάτων των άλλων)’», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.51

		B.6.13. Στην ενσυναίσθηση (κατανόηση των αισθημάτων των άλλων)	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
Σύνολο		3,73	,91
Φύλο	Άνδρας	3,70	,89
	Γυναίκα	3,74	,91
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	3,71	,92
	Δάσκαλος	3,73	,89
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	3,83	,88
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	3,73	,89
	Τετραετούς φοίτησης	3,73	,92
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	3,80	,96
	Όχι	3,72	,90

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τη «Συμβολή των προγραμμάτων μετάβασης 'στην ενσυναίσθηση (κατανόηση των αισθημάτων των άλλων)'».

Γράφημα 55



Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1602) = 3,10, p = 0,046$. Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι τα προγράμματα μετάβασης έχουν λιγότερη συμβολή στην ενσυναίσθηση (κατανόηση

των αισθημάτων των άλλων) των παιδιών, συγκριτικά με τους διευθυντές δημοτικών σχολείων ($p = 0,033$) (βλ. Γράφημα 55).

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις του φύλου [$F(1, N = 1602) = 2,51, p = 0,113$], των βασικών σπουδών [$F(2, N = 1602) = 0,34, p = 0,561$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1602) = 0,20, p = 0,652$].

4.1.12.12. «Συμβολή των προγραμμάτων μετάβασης ‘στην ποιότητα ζωής γενικά’»

Στον Πίνακα 4.52 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Συμβολή των προγραμμάτων μετάβασης ‘στην ποιότητα ζωής γενικά’», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.51

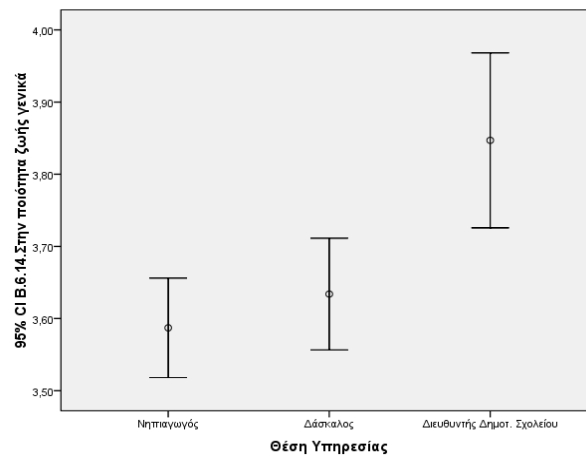
		B.6.14. Στην ποιότητα ζωής γενικά	
		M	SD
Σύνολο		3,64	,97
Φύλο	Ανδρας	3,67	,89
	Γυναίκα	3,63	,99
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	3,59	,98
	Δάσκαλος	3,63	,99
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	3,85	,83
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	3,69	,91
	Τετραετούς φοίτησης	3,60	1,01
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	3,65	,97
	Όχι	3,63	,97

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τη «Συμβολή των προγραμμάτων μετάβασης ‘στην ποιότητα ζωής γενικά’».

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1602) = 5,67, p = 0,004$. Συγκεκριμένα, οι διευθυντές δημοτικών σχολείων θεωρούν ότι τα προγράμματα μετάβασης έχουν μεγαλύτερη συμβολή στην ποιότητα ζωής των παιδιών, συγκριτικά με τους νηπιαγωγούς ($p = 0,003$) και τους δασκάλους ($p = 0,026$) (βλ. Γράφημα 56).

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις του φύλου [$F(1, N = 1602) = 1,52, p = 0,217$], των βασικών σπουδών [$F(2, N = 1602) = 0,89, p = 0,345$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1602) = 0,24, p = 0,626$].

Γράφημα 56



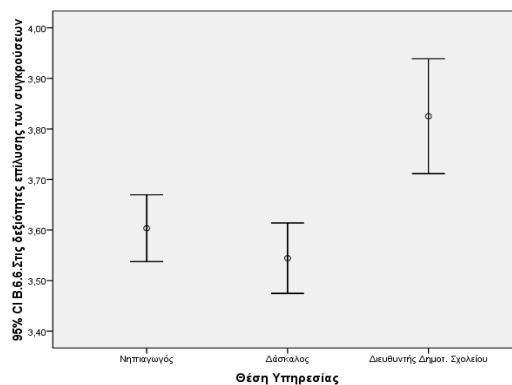
4.1.12.13. «Συμβολή των προγραμμάτων μετάβασης ‘στις δεξιότητες επίλυσης των συγκρούσεων’»

Στον Πίνακα 4.53 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Συμβολή των προγραμμάτων μετάβασης ‘στις δεξιότητες επίλυσης των συγκρούσεων’», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.51

		B.6.6. Στις δεξιότητες επίλυσης των συγκρούσεων	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
Σύνολο		3,61	,91
Φύλο	Άνδρας	3,61	,90
	Γυναίκα	3,61	,91
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	3,60	,94
	Δάσκαλος	3,54	,89
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	3,83	,78
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	3,61	,92
	Τετραετούς φοίτησης	3,60	,90
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	3,69	,91
	Όχι	3,59	,91

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τη «Συμβολή των προγραμμάτων μετάβασης ‘στις δεξιότητες επίλυσης των συγκρούσεων’».

Γράφημα 57

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1602) = 5,67, p = 0,004$. Συγκεκριμένα, οι διευθυντές δημοτικών σχολείων θεωρούν ότι τα προγράμματα μετάβασης έχουν μεγαλύτερη συμβολή στις

δεξιότητες επίλυσης των συγκρούσεων των παιδιών, συγκριτικά με τους νηπιαγωγούς ($p = 0,009$) και τους δασκάλους ($p = 0,001$) (βλ. Γράφημα 57).

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις του φύλου [$F(1, N = 1602) = 1,07, p = 0,3017$], των βασικών σπουδών [$F(2, N = 1602) = 0,01, p = 0,921$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1602) = 0,68, p = 0,409$].

4.1.12.14. «Συμβολή των προγραμμάτων μετάβασης ‘στη συμμετοχή σε εξωσχολικές δραστηριότητες (εκδρομές, οικογενειακά γεγονότα, εκδηλώσεις, κλπ)’»

Στον Πίνακα 4.54 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Συμβολή των προγραμμάτων μετάβασης ‘στη συμμετοχή σε εξωσχολικές δραστηριότητες’», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.54

		B.6.9. Στη συμμετοχή σε εξωσχολικές δραστηριότητες (εκδρομές, οικογενειακά γεγονότα, εκδηλώσεις, κλπ)	
		M	SD
Σύνολο		3,46	,95
Φύλο	Άνδρας	3,43	,91
	Γυναίκα	3,47	,96
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	3,45	,97
	Δάσκαλος	3,48	,94
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	3,49	,91
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	3,46	,98
	Τετραετούς φοίτησης	3,47	,93
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	3,43	,96
	Όχι	3,47	,95

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές

σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τη «Συμβολή των προγραμμάτων μετάβασης 'στη συμμετοχή σε εξωσχολικές δραστηριότητες'».

Διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις του φύλου [$F(1, N = 1602) = 1,50, p = 0,221$], της θέσης υπηρεσίας [$F(2, N = 1602) = 1,15, p = 0,316$], των βασικών σπουδών [$F(2, N = 1602) = 0,61, p = 0,434$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1602) = 0,35, p = 0,556$].

Ενότητα Γ

4.2. Απόψεις των εκπαιδευτικών για τις ικανότητες-δεξιότητες που πρέπει να έχουν κατακτήσει οι μαθητές του Νηπιαγωγείου για μια επιτυχημένη μετάβαση στο Δημοτικό Σχολείο

4.2.1. Σπουδαιότητα των ακαδημαϊκών γνώσεων του παιδιού για μια επιτυχημένη μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο

Στον Πίνακα 4.55 παρουσιάζονται, οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες καθώς και οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις απόψεις τους για τη σπουδαιότητα των ακαδημαϊκών γνώσεων του παιδιού για μια επιτυχημένη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Η παρουσίαση των ερωτήσεων γίνεται κατά σειρά προτεραιότητας, από το μεγαλύτερο προς το μικρότερο μέσο όρο.

Πίνακας 4.55

	«Διαφωνώ απολύτως»	«Διαφωνώ»	«Ουδέτερη στάση»	«Συμφωνώ»	«Συμφωνώ απολύτως»	M	SD
	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)		
1. Έχει αναπτύξει τη λεπτή κινητικότητα (κρατά σωστά το μολύβι, κόβει καλά με	13 (0,8)	24 (1,5)	100 (6,3)	403 (25,2)	1060 (66,3)	4,55	,75

το ψαλίδι κ.ά.)							
2.	Γνωρίζει την ελληνική γλώσσα	34 (2,1)	51 (3,2)	164 (10,3)	587 (36,7)	764 (47,8)	4,25 ,92
3.	Γνωρίζει τα σχήματα	19 (1,2)	53 (3,3)	235 (14,7)	628 (39,3)	663 (41,5)	4,17 ,88
4.	Μπορεί να μετρήσει ως το 10 και παραπάνω	18 (1,1)	84 (5,3)	273 (17,1)	599 (37,5)	625 (39,1)	4,08 ,93
5.	Μπορεί να γράψει το όνομά του	36 (2,3)	115 (7,2)	275 (17,2)	619 (38,7)	553 (34,6)	3,97 1,00
6.	Μπορεί να πει τις ημέρες της εβδομάδας στη σειρά	54 (3,4)	140 (8,8)	357 (22,4)	576 (36,1)	468 (29,3)	3,80 1,06
7.	Μπορεί να αναγνωρίσει γράμματα	57 (3,6)	144 (9,0)	339 (21,2)	686 (42,9)	372 (23,3)	3,73 1,03
8.	Μπορεί να επιλύει απλά μαθηματικά προβλήματα	15 (6,1)	27 (10,9)	74 (30,0)	100 (40,5)	31 (21,6)	3,43 1,04
9.	Μπορεί να κάνει απλές μαθηματικές πράξεις	109 (6,9)	212 (13,3)	478 (30,0)	565 (35,5)	227 (14,3)	3,37 1,09
10.	Ξέρει να γράφει	200 (12,6)	346 (21,9)	541 (34,2)	377 (23,8)	119 (7,5)	2,92 1,12
11.	Μπορεί να τρέξει απλά προγράμματα στον Η/Υ	228 (14,5)	300 (19,1)	649 (41,2)	324 (20,6)	73 (4,6)	2,82 1,06
12.	Μπορεί να παίξει παιχνίδια στον Η/Υ	271 (17,0)	369 (23,1)	613 (38,4)	266 (16,7)	76 (4,8)	2,69 1,08
13.	Ξέρει να διαβάζει	318 (20,0)	402 (25,3)	569 (35,7)	232 (14,6)	71 (4,5)	2,59 1,10

Σύμφωνα με τα ευρήματα του παραπάνω πίνακα, παρατηρούνται έντονες διακυμάνσεις στις απόψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τη σπουδαιότητα των ακαδημαϊκών γνώσεων του παιδιού για μια επιτυχημένη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Στην πλειονότητά τους, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι επιμέρους ακαδημαϊκές γνώσεις που έχουν τα παιδιά είναι σημαντικές κατά τη μετάβασή

τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, όπως φαίνεται από το μέσο όρο των απαντήσεών τους, ο οποίος βρίσκεται πάνω από το μέσον της κλίμακας, που ισούται με 3.

Η ακαδημαϊκή γνώση που θεωρείται ως η σπουδαιότερη από τους εκπαιδευτικούς αναφέρεται στην ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας του παιδιού (κρατά σωστά το μολύβι, γράφει «νοικοκυρεμένα», κόβει καλά με το ψαλίδι κ.ά.). Ακολουθούν οι γνώσεις της ελληνικής γλώσσας και των σχημάτων και οι ικανότητες του παιδιού να μετράει έως το 10 και να γράφει το όνομά του. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως αρκετά υψηλή τη σπουδαιότητα της ικανότητας του παιδιού να λέει τις ημέρες της εβδομάδας με τη σειρά και να αναγνωρίζει γράμματα. Στη συνέχεια, παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως μέτριας σπουδαιότητας την ικανότητα του παιδιού να επιλύει απλά μαθηματικά προβλήματα, να κάνει απλές μαθηματικές πράξεις και να ξέρει να γράφει, όπως φαίνεται από το μέσο όρο των απαντήσεών τους, ο οποίος βρίσκεται περίπου στο μέσον της κλίμακας, που ισούται με 3. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως σχετικά χαμηλή τη σπουδαιότητα της ικανότητας του παιδιού να τρέχει απλά προγράμματα στον Η/Υ, να παίζει παιχνίδια στον Η/Υ και να μπορεί διαβάσει, όπως φαίνεται από το μέσο όρο των απαντήσεών τους, ο οποίος βρίσκεται κάτω από το μέσον της κλίμακας.

Αναλυτικότερα, περίπου δύο στους τρεις εκπαιδευτικούς (66,3%) υποστηρίζουν ότι η ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας του παιδιού θεωρούν ότι είναι πολύ σημαντική για τη μετάβασή του στο δημοτικό σχολείο, ενώ περίπου ένας στους τέσσερις εκπαιδευτικούς (25,2%) χαρακτηρίζει ως σημαντική τη συγκεκριμένη ικανότητα. Αντίθετα, μόλις το 6,3% των εκπαιδευτικών έχουν ουδέτερη στάση. Επίσης, παρατηρείται ότι είναι πολύ μικρά τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι η λεπτή κινητικότητα του παιδιού είναι λίγο ή καθόλου σημαντική (1,5% και 0,8%, αντίστοιχα).

Ακολουθώντας, διαπιστώνεται ότι σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί (47,8%) θεωρούν ότι η γνώση της ελληνικής γλώσσας από το παιδί είναι πολύ σημαντική για τη μετάβασή του στο δημοτικό σχολείο, ενώ το 36,7% των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζει ως σημαντική τη συγκεκριμένη ικανότητα. Από την άλλη μεριά, μόλις περίπου ένας στους δέκα εκπαιδευτικούς (10,3%) διατηρούν ουδέτερη στάση όσον αφορά τη σπουδαιότητα της

γνώσης της ελληνικής γλώσσας. Επιπλέον, παρατηρείται ότι είναι πολύ μικρά τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι η γνώση της ελληνικής γλώσσας από το παιδί είναι λίγο ή καθόλου σημαντική για τη μετάβασή του στο δημοτικό σχολείο (3,2% και 2,1%, αντίστοιχα).

Στη συνέχεια, παρατηρείται ότι συνολικά σχεδόν τέσσερις στους πέντε εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι η γνώση των σχημάτων από το παιδί είναι πολύ σημαντική (41,5%) ή σημαντική (39,3%) για τη μετάβασή του στο δημοτικό σχολείο. Αντίθετα, το 14,7% των εκπαιδευτικών διατηρούν ουδέτερη στάση όσον αφορά τη σπουδαιότητα της γνώσης των σχημάτων. Επιπλέον, παρατηρείται ότι είναι πολύ μικρά τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι η γνώση των σχημάτων από το παιδί είναι λίγο ή καθόλου σημαντική για τη μετάβασή του στο δημοτικό σχολείο (3,3% και 1,2%, αντίστοιχα).

Επισημαίνεται ότι το 39,1% και το 37,5% των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι η ικανότητα του παιδιού να μετράει ως το 10 και παραπάνω είναι πολύ σημαντική ή σημαντική, αντίστοιχα, ενώ λιγότεροι από ένας στους πέντε εκπαιδευτικούς (17,1%) υιοθετεί ουδέτερη στάση. Και σε αυτήν την περίπτωση, παρατηρείται ότι είναι πολύ μικρά τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι η ικανότητα του παιδιού να μετράει ως το 10 και παραπάνω είναι λίγο ή καθόλου σημαντική για τη μετάβασή του στο δημοτικό σχολείο (5,3% και 1,1%, αντίστοιχα).

Διαπιστώνεται ότι συνολικά σχεδόν τρεις στους τέσσερις εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι η ικανότητα του παιδιού να γράφει το όνομά του είναι πολύ σημαντική (34,6%) ή σημαντική (38,7%) για τη μετάβασή του στο δημοτικό σχολείο, ενώ λιγότεροι από ένας στους πέντε εκπαιδευτικούς (17,2%) υιοθετεί ουδέτερη στάση. Από την άλλη μεριά, διαπιστώνεται ότι συνολικά λιγότεροι από έναν στους δέκα εκπαιδευτικούς θεωρεί ότι η ικανότητα του παιδιού να γράφει το όνομά του είναι λίγο (7,2%) ή καθόλου σημαντική (2,3%).

Παρόμοια, διαπιστώνεται ότι το 29,3% και το 36,1% των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι η ικανότητα του παιδιού να λέει τις ημέρες της εβδομάδας με τη σειρά είναι πολύ σημαντική ή σημαντική, αντίστοιχα, ενώ το 22,3% υιοθετούν ουδέτερη στάση. Παρατηρείται ότι είναι μικρά τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι η

ικανότητα του παιδιού να λέει τις ημέρες της εβδομάδας με τη σειρά είναι λίγο ή καθόλου σημαντική για τη μετάβασή του στο δημοτικό σχολείο (8,8% και 3,4%, αντίστοιχα).

Συνολικά περίπου δύο στους τρεις θεωρούν ότι η ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει γράμματα είναι πολύ σημαντική (23,3%) ή σημαντική (42,9%) για τη μετάβασή του στο δημοτικό σχολείο, ενώ το 21,2% υιοθετούν ουδέτερη στάση. Αντίθετα, το 9% των εκπαιδευτικών υποστηρίζουν ότι η ικανότητα αναγνώρισης των γραμμάτων είναι λίγο σημαντική για τη μετάβαση, ενώ μόλις το 3,6% των εκπαιδευτικών υποστηρίζουν ότι δεν είναι καθόλου σημαντική.

Περίπου δύο στους πέντε εκπαιδευτικούς (40,5%) θεωρούν ότι η ικανότητα επίλυσης απλών μαθηματικών προβλημάτων είναι σημαντική για τη μετάβαση, ενώ μόλις το 12,6% θεωρούν ως πολύ σημαντική τη συγκεκριμένη ικανότητα. Επιπλέον, παρατηρείται ότι τρεις στους δέκα εκπαιδευτικούς (30%) υιοθετούν ουδέτερη στάση απέναντι στη σημασία της ικανότητας επίλυσης απλών μαθηματικών προβλημάτων, το 10,9% τη θεωρούν λίγο σημαντική και το 6,1% θεωρούν ότι δεν είναι καθόλου σημαντική για τη μετάβαση.

Παρόμοιες είναι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά το πόσο σημαντική θεωρούν ότι είναι η ικανότητα του παιδιού να κάνει απλές μαθηματικές πράξεις. Συγκεκριμένα, συνολικά σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η ικανότητα του παιδιού να κάνει απλές μαθηματικές πράξεις είναι πολύ σημαντική (14,3%) ή σημαντική (35,5%) για τη μετάβασή του στο δημοτικό σχολείο, ενώ τρεις στους δέκα (30%) υιοθετούν ουδέτερη στάση. Το 13,3% και το 6,9% των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι η ικανότητα του παιδιού να κάνει απλές μαθηματικές πράξεις είναι λίγο σημαντική ή καθόλου σημαντική, αντίστοιχα.

Από την άλλη μεριά, συνολικά μόλις περίπου τρεις στους δέκα εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι η ικανότητα του παιδιού να γράφει είναι σημαντική (23,8%) ή πολύ σημαντική (7,5%) για τη μετάβασή του στο δημοτικό σχολείο, ενώ το 34,2% υιοθετούν ουδέτερη στάση. Το 21,9% και το 12,6% των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι η ικανότητα του παιδιού να γράφει είναι λίγο σημαντική ή καθόλου σημαντική, αντίστοιχα.

Παρατηρείται ότι συνολικά μόλις σχεδόν ένας στους τέσσερις εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι η ικανότητα του παιδιού να τρέχει απλά προγράμματα στον Η/Υ είναι σημαντική (20,6%) ή πολύ σημαντική (4,6%) για τη μετάβασή του στο δημοτικό σχολείο. Επιπλέον, διαπιστώνεται ότι το 41,2% των εκπαιδευτικών διατηρεί ουδέτερη στάση απέναντι στη σημασία που έχει η ικανότητα του παιδιού να τρέχει απλά προγράμματα στον Η/Υ, το 19,1% τη χαρακτηρίζουν ως λίγο σημαντική και το 14,5% ως καθόλου σημαντική.

Επιπρόσθετα, παρατηρείται ότι συνολικά μόλις σχεδόν ένας στους πέντε εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι η ικανότητα του παιδιού να παίζει παιχνίδια στον Η/Υ είναι σημαντική (16,7%) ή πολύ σημαντική (4,8%) για τη μετάβασή του στο δημοτικό σχολείο. Από την άλλη μεριά, διαπιστώνεται ότι το 38,4% των εκπαιδευτικών διατηρεί ουδέτερη στάση απέναντι στη σημασία που έχει η ικανότητα του παιδιού να παίζει παιχνίδια στον Η/Υ, το 23,1% τη χαρακτηρίζουν ως λίγο σημαντική και το 17% ως καθόλου σημαντική.

Τέλος, διαπιστώνεται ότι το 20% και το 25,3% των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι η ικανότητα ανάγνωσης του παιδιού δεν είναι καθόλου σημαντική ή είναι λίγο σημαντική για τη μετάβασή του στο δημοτικό σχολείο, αντίστοιχα. Επιπλέον, διαπιστώνεται ότι το 35,7% των εκπαιδευτικών διατηρεί ουδέτερη στάση απέναντι στη σημασία που έχει η ικανότητα του παιδιού να διαβάζει, το 14,6% τη χαρακτηρίζουν ως σημαντική και μόλις το 4,5% ως πολύ σημαντική.

4.2.2. Σχέση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σπουδαιότητα των ακαδημαϊκών γνώσεων του παιδιού για μια επιτυχημένη μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους

4.2.2.1. «Σπουδαιότητα της ικανότητας ‘Το παιδί έχει αναπτύξει τη λεπτή κινητικότητα (κρατά σωστά το μολύβι, γράφει «νοικοκυρεμένα», κόβει καλά με το ψαλίδι κ.ά.)’»

Στον Πίνακα 4.56 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (*M*) και οι τυπικές αποκλίσεις (*SD*) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί έχει αναπτύξει τη λεπτή κινητικότητα’», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.56

		Γ.1.5. Το παιδί έχει αναπτύξει τη λεπτή κινητικότητα (κρατά σωστά το μολύβι, γράφει «νοικοκυρεμένα», κόβει καλά με το ψαλίδι κ.ά.)	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
Σύνολο		4,55	,75
Φύλο	Άνδρας	4,40	,82
	Γυναίκα	4,58	,73
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	4,63	,70
	Δάσκαλος	4,45	,83
	Διευθυντής	4,51	,64
	Δημοτ. Σχολείου		
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	4,51	,76
	Τετραετούς φοίτησης	4,57	,74
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	4,44	,85
	Όχι	4,56	,73

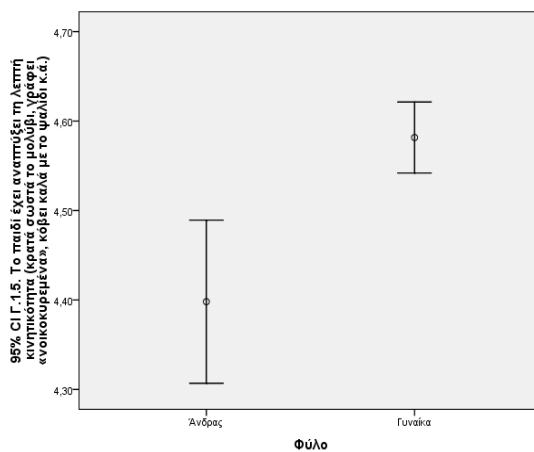
Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τη «Σπουδαιότητα

της ικανότητας ‘Το παιδί έχει αναπτύξει τη λεπτή κινητικότητα (κρατά σωστά το μολύβι, γράφει «νοικοκυρεμένα’, κόβει καλά με το ψαλίδι κ.ά.)’».

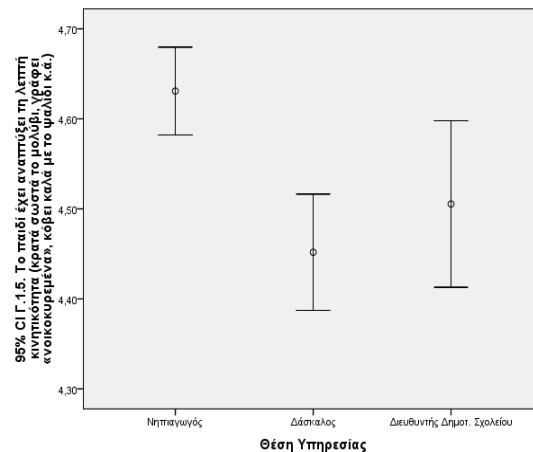
Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1600) = 5,45, p = 0,020$. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στην ικανότητα της λεπτής κινητικότητας του παιδιού, σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους τους (βλ. Γράφημα 58).

Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1600) = 7,24, p < 0,001$. Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι είναι περισσότερο σημαντική η ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας του παιδιού, συγκριτικά με τους δασκάλους ($p < 0,001$) (βλ. Γράφημα 59).

Γράφημα 58



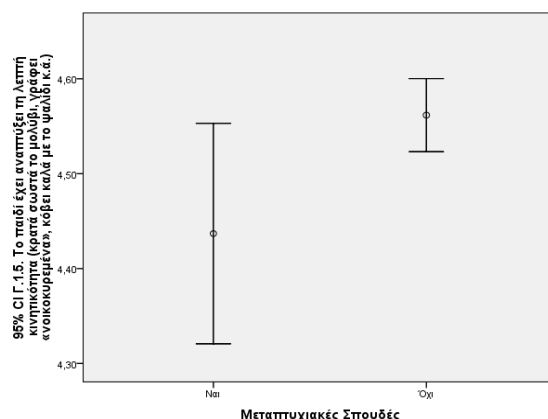
Γράφημα 59



Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση των μεταπτυχιακών σπουδών είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1600) = 5,88, p = 0,0150$. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στην ικανότητα της λεπτής κινητικότητας του παιδιού, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (βλ. Γράφημα 60).

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1600) = 1,68, p = 0,196$].

Γράφημα 60



4.2.2.2. «Σπουδαιότητα της ικανότητας ‘Το παιδί γνωρίζει την ελληνική γλώσσα’»

Στον Πίνακα 4.57 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (*M*) και οι τυπικές αποκλίσεις (*SD*) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί γνωρίζει την ελληνική γλώσσα’», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.57

		Γ.1.13. Το παιδί γνωρίζει την ελληνική γλώσσα	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
Σύνολο		4,25	,92
Φύλο	Άνδρας	4,16	,96
	Γυναίκα	4,27	,90
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	4,28	,84
	Δάσκαλος	4,21	1,00
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	4,20	,91
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	4,26	,91
	Τετραετούς φοίτησης	4,24	,92
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	4,12	,96
	Όχι	4,27	,91

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τη «Σπουδαιότητα της ικανότητας ‘Το παιδί γνωρίζει την ελληνική γλώσσα’».

Διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις του φύλου [$F(1, N = 1600) = 2,74, p = 0,098$], της θέσης υπηρεσίας [$F(2, N = 1600) = 0,50, p = 0,609$], των βασικών σπουδών [$F(1, N = 16002) = 2,20, p = 0,138$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1600) = 3,03, p = 0,082$].

4.2.2.3. «Σπουδαιότητα της ικανότητας ‘Το παιδί γνωρίζει τα σχήματα’»

Στον Πίνακα 4.58 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί γνωρίζει τα σχήματα’», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

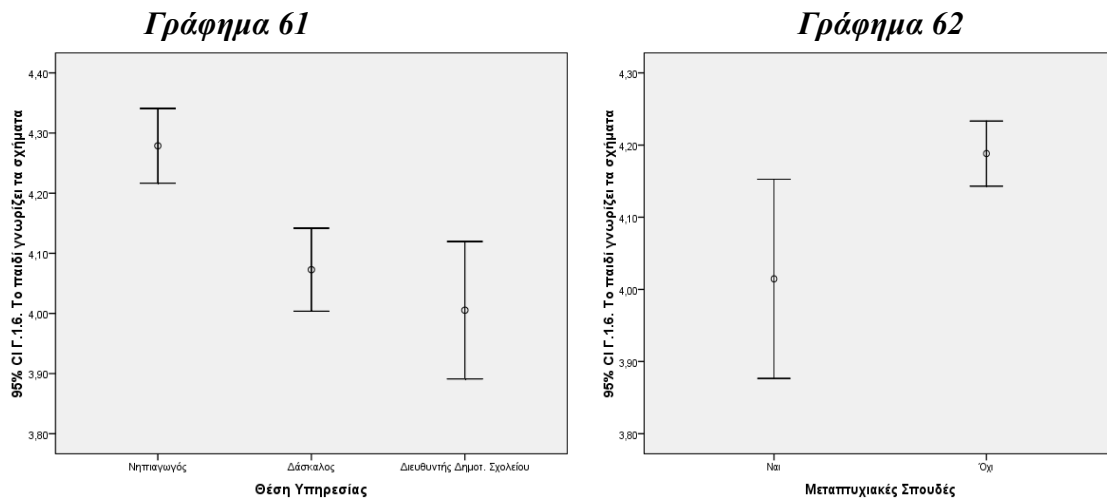
Πίνακας 4.58

		Γ.1.6. Το παιδί γνωρίζει τα σχήματα	
		M	SD
Σύνολο		4,17	,88
Φύλο	Ανδρας	3,99	,89
	Γυναίκα	4,21	,87
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	4,28	,88
	Δάσκαλος	4,07	,88
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	4,01	,79
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	4,15	,90
	Τετραετούς φοίτησης	4,18	,87
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	4,01	1,00
	Όχι	4,19	,86

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τη «Σπουδαιότητα της ικανότητας ‘Το παιδί γνωρίζει τα σχήματα’».

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1598) = 3,674, p = 0,002$. Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι είναι σημαντικότερη η ικανότητα αναγνώρισης των σχημάτων από το παιδί, συγκριτικά με τους δασκάλους ($p < 0,001$) και τους διευθυντές ($p = 0,001$) (βλ. Γράφημα 61).

Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση των μεταπτυχιακών σπουδών είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1598) = 5,36, p = 0,021$. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στην ικανότητα αναγνώρισης των σχημάτων από το παιδί, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (βλ. Γράφημα 62).



Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις του φύλου [$F(1, N = 1598) = 3,36, p = 0,067$] και των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1598) = 0,11, p = 0,739$].

4.2.2.4. «Σπουδαιότητα της ικανότητας ‘Το παιδί μπορεί να μετρήσει ως το 10 και παραπάνω’»

Στον Πίνακα 4.59 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί μπορεί να μετρήσει ως το 10 και παραπάνω’», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.59

		Γ.1.7. Το παιδί μπορεί να μετρήσει ως το 10 και παραπάνω	
		M	SD
Σύνολο		4,08	,93
Φύλο	Άνδρας	3,85	,96
	Γυναίκα	4,14	,92
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	4,22	,91
	Δάσκαλος	3,97	,95
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	3,89	,86
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	4,07	,94
	Τετραετούς φοίτησης	4,09	,93
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	3,89	,96
	Όχι	4,11	,92

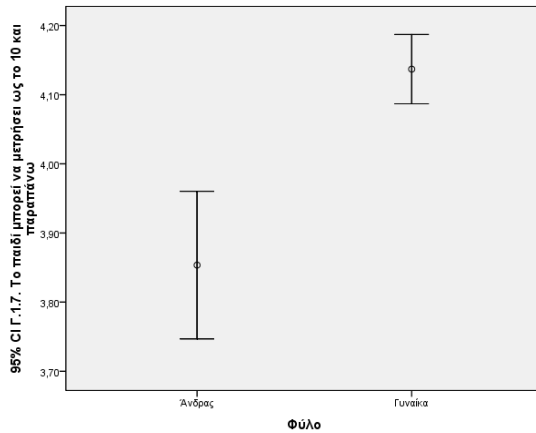
Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τη «Σπουδαιότητα της ικανότητας ‘Το παιδί μπορεί να μετρήσει ως το 10 και παραπάνω’».

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1599) = 6,78, p = 0,009$. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στην ικανότητα του παιδιού να μετράει ως το 10 και παραπάνω, σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους τους (βλ. Γράφημα 63).

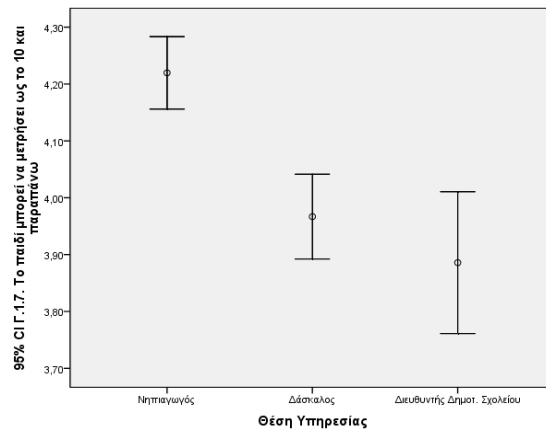
Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1599) = 8,09, p < 0,001$. Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί

θεωρούν ότι είναι περισσότερο σημαντική η ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να μετράει ως το 10 και παραπάνω, συγκριτικά με τους δασκάλους ($p < 0,001$) και τους διευθυντές ($p < 0,001$) (βλ. Γράφημα 64).

Γράφημα 63



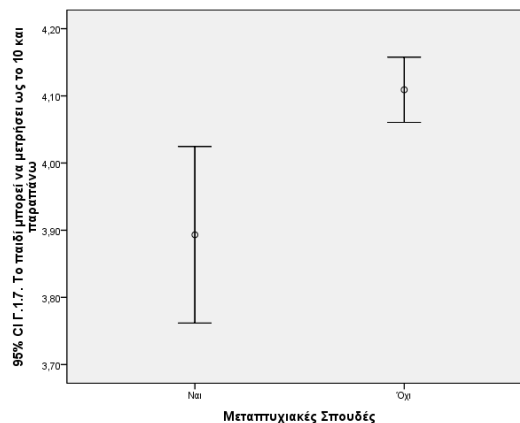
Γράφημα 64



Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση των μεταπτυχιακών σπουδών είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1599) = 5,82, p = 0,016$. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στην ικανότητα του παιδιού να μετράει ως το 10 και παραπάνω, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (βλ. Γράφημα 65).

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1599) = 0,35, p = 0,552$].

Γράφημα 65



4.2.2.5. «Σπουδαιότητα της ικανότητας ‘Το παιδί μπορεί να γράψει το όνομά του’»

Στον Πίνακα 4.61 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί μπορεί να γράψει το όνομά του», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

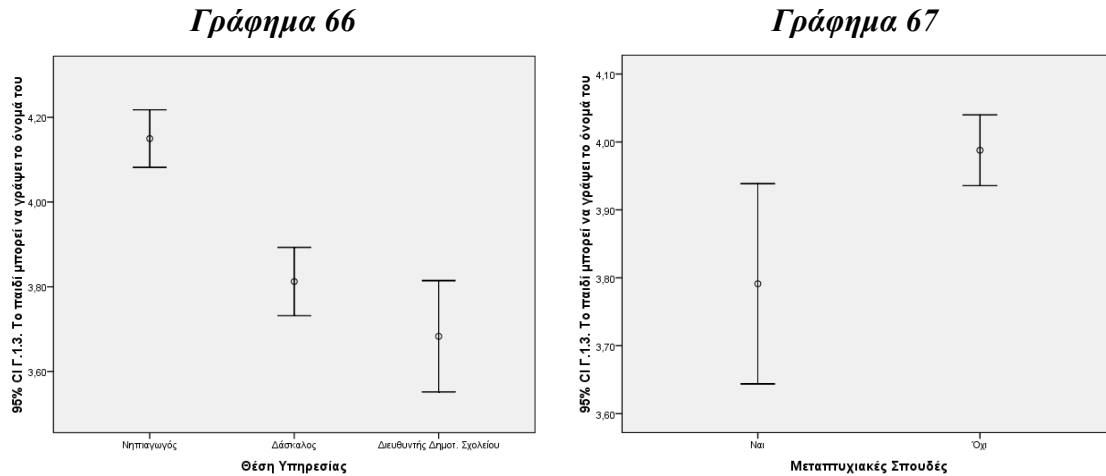
Πίνακας 4.60

		Γ.1.3. Το παιδί μπορεί να γράψει το όνομά του	
		M	SD
Σύνολο		3,97	1,00
Φύλο	Άνδρας	3,71	,96
	Γυναίκα	4,02	1,00
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	4,15	,97
	Δάσκαλος	3,81	1,03
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	3,68	,90
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	3,85	1,02
	Τετραετούς φοίτησης	4,05	,98
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	3,79	1,07
	Όχι	3,99	,99

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τη «Σπουδαιότητα της ικανότητας ‘Το παιδί μπορεί να γράψει το όνομά του’».

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1599) = 15,43, p < 0,001$. Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι είναι περισσότερο σημαντική η ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να γράφει το όνομά του, συγκριτικά με τους δασκάλους ($p < 0,001$) και τους διευθυντές ($p < 0,001$) (βλ. Γράφημα 66).

Παρόμοια, βρέθηκε ότι η κύρια επίδραση των μεταπτυχιακών σπουδών είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1599) = 5,29, p = 0,022$. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στην ικανότητα του παιδιού να γράφει το όνομά του, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (βλ. Γράφημα 67).



Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις του φύλου [$F(1, N = 1599) = 1,22, p = 0,269$] και των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1599) = 0,60, p = 0,438$].

4.2.2.6. «Σπουδαιότητα της ικανότητας ‘Το παιδί μπορεί να πει τις ημέρες της εβδομάδας στη σειρά’»

Στον Πίνακα 4.61 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί μπορεί να πει τις ημέρες της εβδομάδας στη σειρά’», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές

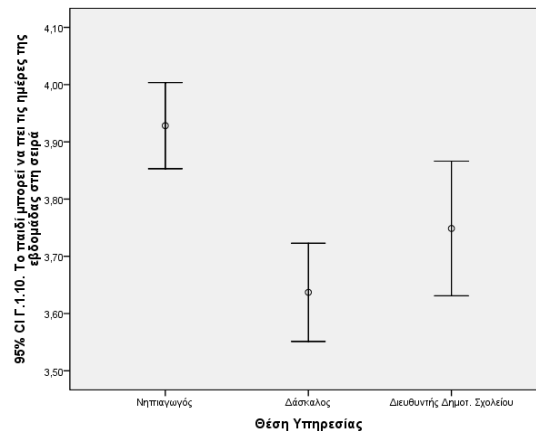
σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τη «Σπουδαιότητα της ικανότητας 'Το παιδί μπορεί να πει τις ημέρες της εβδομάδας στη σειρά'».

Πίνακας 4.61

		Γ.1.10. Το παιδί μπορεί να πει τις ημέρες της εβδομάδας στη σειρά	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
Σύνολο		3,80	1,06
Φύλο	Άνδρας	3,64	1,00
	Γυναίκα	3,83	1,07
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	3,93	1,07
	Δάσκαλος	3,64	1,10
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	3,75	,81
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	3,77	1,05
	Τετραετούς φοίτησης	3,81	1,07
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	3,67	1,10
	Όχι	3,81	1,06

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1595) = 10,56, p < 0,001$. Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι είναι περισσότερο σημαντική η ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να λέει τις ημέρες της εβδομάδας στη σειρά, συγκριτικά με τους δασκάλους ($p < 0,001$) (βλ. Γράφημα 68).

Γράφημα 68



Από την άλλη μεριά, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις του φύλου [$F(1, N = 1595) = 1,10, p = 0,294$], των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1595) = 0,96, p = 0,328$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1595) = 2,95, p = 0,086$].

4.2.2.7. «Σπουδαιότητα της ικανότητας ‘Το παιδί μπορεί να αναγνωρίσει γράμματα’»

Στον Πίνακα 4.62 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί μπορεί να αναγνωρίσει γράμματα’», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.62

		Γ.1.1. Το παιδί μπορεί να αναγνωρίσει γράμματα	
		M	SD
Σύνολο		3,73	1,03
Φύλο	Άνδρας	3,69	1,00
	Γυναίκα	3,74	1,04
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	3,76	1,01
	Δάσκαλος	3,72	1,06
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	3,65	,96
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	3,65	1,04
	Τετραετούς φοίτησης	3,79	1,01
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	3,73	1,07
	Όχι	3,73	1,02

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τη «Σπουδαιότητα της ικανότητας ‘Το παιδί μπορεί να αναγνωρίσει γράμματα’».

Διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις του φύλου [$F(1, N = 1598) = 0,14, p = 0,705$], της θέσης υπηρεσίας [$F(2, N = 1598) = 0,23, p = 0,794$], των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1598) = 0,86, p = 0,353$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1598) = 0,02, p = 0,879$].

4.2.2.8. «Σπουδαιότητα της ικανότητας ‘Το παιδί μπορεί να αναγνωρίσει γράμματα’»

Στον Πίνακα 4.63 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί μπορεί να αναγνωρίσει γράμματα’», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.63

		Γ.1.9. Το παιδί μπορεί να επιλύει απλά μαθηματικά προβλήματα	
		M	SD
Σύνολο		3,43	1,04
Φύλο	Ανδρας	4,00	,00
	Γυναίκα	3,42	1,04
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	3,43	1,04
	Δάσκαλος	.	.
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	.	.
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	3,38	1,09
	Τετραετούς φοίτησης	3,45	1,02
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	3,48	1,00
	Όχι	3,42	1,05

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τη «Σπουδαιότητα της ικανότητας ‘Το παιδί μπορεί να αναγνωρίσει γράμματα’».

Διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις του φύλου [$F(1, N = 1355) = 0,61, p = 0,434$], των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1355) = 0,77, p = 0,382$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1355) = 0,03, p = 0,861$].

4.2.2.9. «Σπουδαιότητα της ικανότητας ‘Το παιδί μπορεί να κάνει απλές μαθηματικές πράξεις’»

Στον Πίνακα 4.64 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί μπορεί να κάνει απλές μαθηματικές πράξεις’», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.64

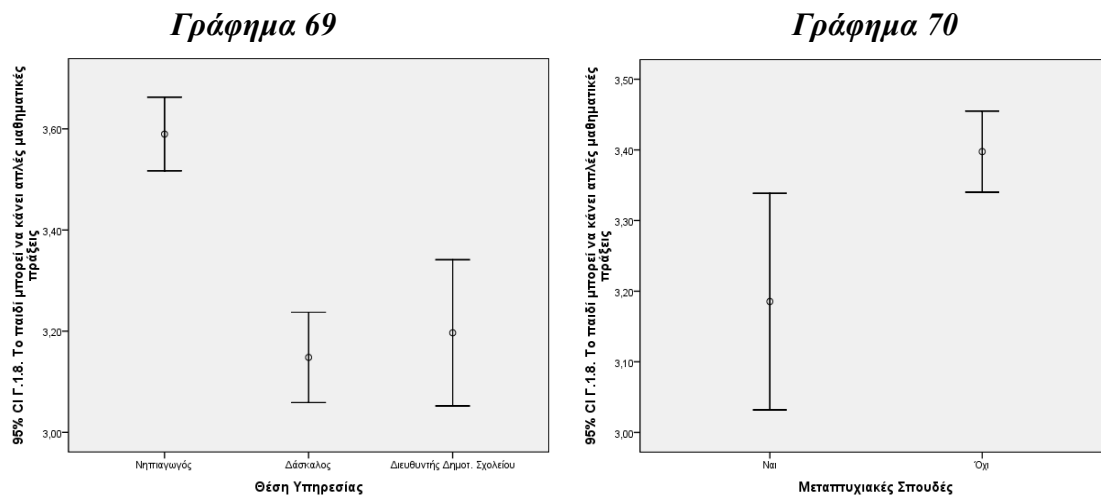
		Γ.1.8. Το παιδί μπορεί να κάνει απλές μαθηματικές πράξεις	
		M	SD
Σύνολο		3,37	1,09
Φύλο	Ανδρας	3,24	1,08
	Γυναίκα	3,40	1,09
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	3,59	1,04
	Δάσκαλος	3,15	1,14
	Διευθυντής Δημोट. Σχολείου	3,20	,99
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	3,38	1,10
	Τετραετούς φοίτησης	3,37	1,09
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	3,19	1,11
	Όχι	3,40	1,09

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τη «Σπουδαιότητα της ικανότητας ‘Το παιδί μπορεί να κάνει απλές μαθηματικές πράξεις’».

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1591) = 29,87, p < 0,001$. Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι είναι σημαντικότερη η ικανότητα του παιδιού να κάνει απλές μαθηματικές πράξεις, συγκριτικά με τους δασκάλους ($p < 0,001$) και τους διευθυντές ($p = 0,001$) (βλ. Γράφημα 69).

Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση των μεταπτυχιακών σπουδών είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1591) = 4,65, p = 0,031$. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στην ικανότητα του παιδιού να κάνει απλές μαθηματικές πράξεις, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (βλ. Γράφημα 70).

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις του φύλου [$F(1, N = 1591) = 0,61, p = 0,436$] και των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1591) = 0,46, p = 0,499$].



4.2.2.10. «Σπουδαιότητα της ικανότητας ‘Το παιδί ξέρει να γράφει’»

Στον Πίνακα 4.65 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί ξέρει να γράφει’», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

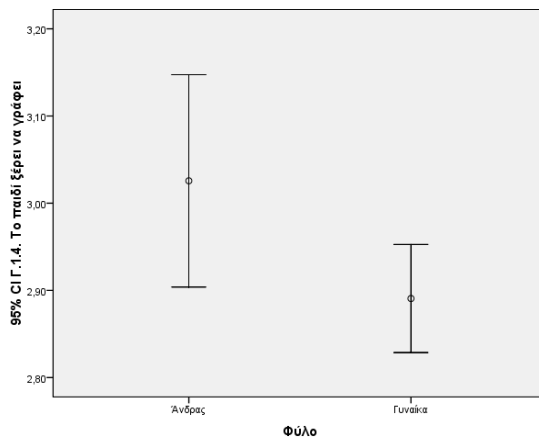
Πίνακας 4.65

		Γ.1.4. Το παιδί ξέρει να γράφει	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
Σύνολο		2,92	1,12
Φύλο	Ανδρας	3,03	1,09
	Γυναίκα	2,89	1,13
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	2,96	1,13
	Δάσκαλος	2,86	1,14
	Διευθυντής Δημोट. Σχολείου	2,91	,99
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	2,87	1,11
	Τετραετούς φοίτησης	2,95	1,13
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	2,88	1,13
	Όχι	2,92	1,12

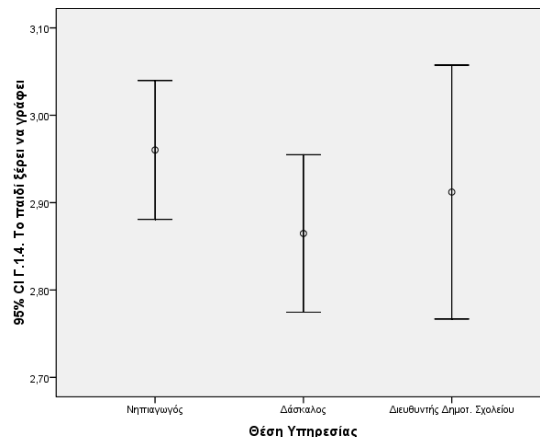
Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τη «Σπουδαιότητα της ικανότητας ‘Το παιδί ξέρει να γράφει’».

Διαπιστώθηκε διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1583) = 9,17, p = 0,003$. Συγκεκριμένα, οι άνδρες εκπαιδευτικοί αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στην ικανότητα του παιδιού να γράφει, σε σύγκριση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς (βλ. Γράφημα 71).

Γράφημα 71



Γράφημα 72



Επιπλέον, βρέθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1583) = 3,04, p = 0,048$. Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι είναι σημαντικότερη η ικανότητα του παιδιού να γράφει, συγκριτικά με τους δασκάλους ($p = 0,042$) (βλ. Γράφημα 72).

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1583) = 3,41, p = 0,065$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1583) = 0,52, p = 0,470$].

4.2.2.11. «Σπουδαιότητα της ικανότητας ‘Το παιδί μπορεί να τρέξει απλά προγράμματα στον Η/ Υ’»

Στον Πίνακα 4.66 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί μπορεί να τρέξει απλά προγράμματα στον Η/ Υ’», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.66

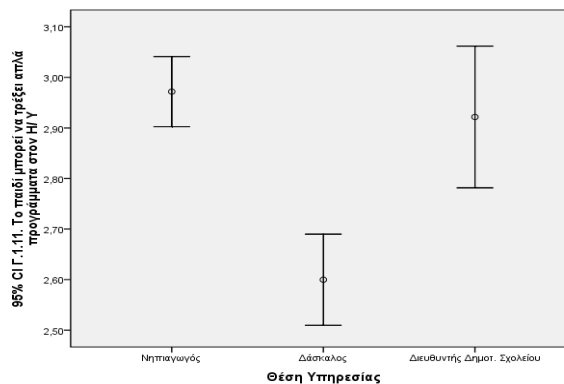
		Γ.1.11. Το παιδί μπορεί να τρέξει απλά προγράμματα στον Η/ Υ	
		M	SD
Σύνολο		2,82	1,00
Φύλο	Ανδρας	2,71	1,10
	Γυναίκα	2,84	1,05
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	2,97	,99
	Δάσκαλος	2,60	1,15
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	2,92	,91
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	2,79	1,05
	Τετραετούς φοίτησης	2,83	1,07
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	2,80	1,10
	Όχι	2,82	1,06

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τη «Σπουδαιότητα της ικανότητας ‘Το παιδί μπορεί να τρέξει απλά προγράμματα στον Η/ Υ’».

Διαπιστώθηκε διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1574) = 21,61, p < 0,001$. Συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι θεωρούν ότι είναι λιγότερο σημαντική η ικανότητα του παιδιού να τρέχει απλά προγράμματα στον Η/ Υ, συγκριτικά με τους νηπιαγωγούς ($p < 0,001$) και τους διευθυντές δημοτικών σχολείων ($p < 0,001$) (βλ. Γράφημα 73).

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις του φύλου [$F(1, N = 1574) = 0,09, p = 0,770$], των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1574) = 0,26, p = 0,610$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1574) = 0,85, p = 0,356$].

Γράφημα 73



4.2.2.12. «Σπουδαιότητα της ικανότητας ‘Το παιδί μπορεί να παίξει παιχνίδια στον Η/Υ’»

Στον Πίνακα 4.67 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί μπορεί να παίξει παιχνίδια στον Η/Υ’», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

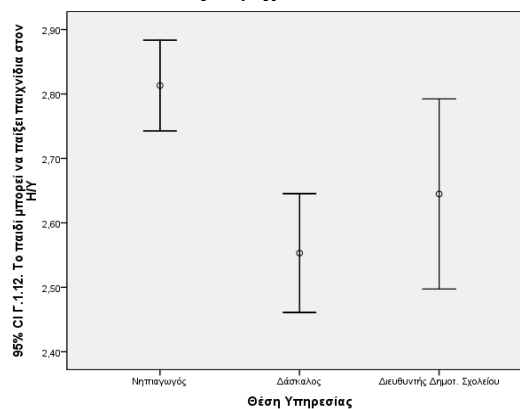
Πίνακας 4.67

		Γ.1.12. Το παιδί μπορεί να παίξει παιχνίδια στον Η/Υ	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
Σύνολο		2,69	1,08
Φύλο	Άνδρας	2,57	1,09
	Γυναίκα	2,72	1,08
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	2,81	1,00
	Δάσκαλος	2,55	1,18
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	2,64	1,01
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	2,67	1,08
	Τετραετούς φοίτησης	2,71	1,09
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	2,65	1,13
	Όχι	2,70	1,08

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τη «Σπουδαιότητα της ικανότητας ‘Το παιδί μπορεί να παίξει παιχνίδια στον Η/Υ’».

Διαπιστώθηκε διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1595) = 7,95, p < 0,001$. Συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι θεωρούν ότι είναι λιγότερο σημαντική η ικανότητα του παιδιού να παίξει παιχνίδια στον Η/Υ, συγκριτικά με τους νηπιαγωγούς ($p < 0,001$) (βλ. Γράφημα 74).

Γράφημα 74



Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις του φύλου [$F(1, N = 1595) = 0,40, p = 0,530$], των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1595) = 0,47, p = 0,495$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1595) = 0,51, p = 0,475$].

4.2.2.13. «Σπουδαιότητα της ικανότητας ‘Το παιδί ξέρει να διαβάζει’»

Στον Πίνακα 4.68 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί ξέρει να διαβάζει’», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.68

		Γ.1.2. Το παιδί ξέρει να διαβάζει	
		M	SD
Σύνολο		2,59	1,10
Φύλο	Άνδρας	2,78	1,08
	Γυναίκα	2,53	1,09
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	2,47	1,06
	Δάσκαλος	2,66	1,14
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	2,80	1,06
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	2,62	1,09
	Τετραετούς φοίτησης	2,56	1,10
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	2,67	1,09
	Όχι	2,57	1,10

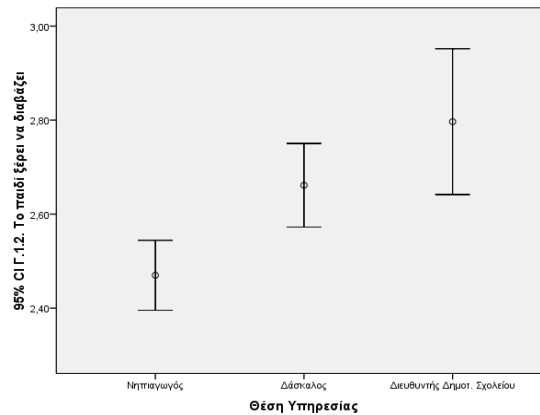
Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τη «Σπουδαιότητα της ικανότητας ‘Το παιδί ξέρει να διαβάζει’».

Διαπιστώθηκε διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1592) = 3,23, p = 0,040$. Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί

θεωρούν ότι είναι λιγότερο σημαντική η ικανότητα του παιδιού να διαβάζει, συγκριτικά με τους δασκάλους ($p = 0,003$) και τους διευθυντές ($p = 0,001$) (βλ. Γράφημα 75).

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις του φύλου [$F(1, N = 1592) = 2,89, p = 0,089$], των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1592) = 0,73, p = 0,395$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1592) = 0,43, p = 0,514$].

Γράφημα 75



4.2.3. Σπουδαιότητα των κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού για μια επιτυχημένη μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο

Στον Πίνακα 4.69 παρουσιάζονται, οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες καθώς και οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις απόψεις τους για τη σπουδαιότητα των κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού για μια επιτυχημένη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Η παρουσίαση των ερωτήσεων γίνεται κατά σειρά προτεραιότητας, από το μεγαλύτερο προς το μικρότερο μέσο όρο.

Πίνακας 4.69

	«Διαφωνώ απολύτως»	«Διαφωνώ»	«Ουδέτερη στάση»	«Συμφωνώ»	«Συμφωνώ απολύτως»	M	SD
	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)		
1. Ξέρει και τηρεί τους κανόνες που	9 (0,6)	11 (0,7)	59 (3,7)	487 (30,4)	1035 (64,6)	4,58	,65

ισχύουν στην σχολική τάξη							
2. Σέβεται το παιχνίδι ή την εργασία των άλλων	11 (0,7)	11 (0,7)	55 (3,4)	521 (32,6)	1002 (62,6)	4,56	,66
3. Μπορεί να περιμένει τη σειρά του και να μοιράζεται	9 (0,6)	10 (0,6)	73 (4,6)	529 (33,0)	981 (61,2)	4,54	,67
4. Ξέρει και τηρεί τους κανόνες που ισχύουν στην σχολική αυλή	9 (0,6)	12 (0,8)	77 (4,8)	535 (33,5)	966 (60,4)	4,52	,68
5. Μπορεί να ακολουθήσει οδηγίες από ενήλικες	8 (0,5)	11 (0,7)	78 (4,9)	552 (34,5)	953 (59,5)	4,52	,67
6. Συμμετέχει κατάλληλα σε ομάδες παιδιών	6 (0,4)	8 (0,5)	72 (4,5)	599 (37,4)	916 (57,2)	4,51	,64
7. Αντιμετωπίζει συγκρούσεις χωρίς βία	11 (0,7)	8 (0,5)	98 (6,1)	553 (34,6)	929 (58,1)	4,49	,70
8. Εκφράζει τις ανάγκες, τις επιθυμίες, τις σκέψεις του	6 (0,4)	18 (1,1)	97 (6,1)	634 (39,6)	845 (52,8)	4,43	,69
9. Σέβεται τον εκπαιδευτικό	16 (1,0)	14 (0,9)	109 (6,8)	605 (37,8)	858 (53,6)	4,42	,75
10. Έχει ενσυναίσθηση (κατανοεί τα συναίσθηματα των άλλων)	12 (0,7)	14 (0,9)	154 (9,6)	554 (34,6)	868 (54,2)	4,41	,76
11. Είναι ανεξάρτητο και αυτόνομο	12 (0,7)	14 (0,9)	154 (9,6)	554 (34,6)	868 (54,2)	4,41	,76
12. Μπορεί να κάθεται στην περιοχή εργασίας	13 (0,8)	15 (0,9)	117 (7,3)	675 (42,2)	781 (48,8)	4,37	,73
13. Ξέρει πώς να αντιδράσει στις αλλαγές και προσαρμόζεται κατάλληλα	10 (0,6)	15 (0,9)	146 (9,1)	674 (42,1)	757 (47,3)	4,34	,73
14. Έχει καλή συμπεριφορά (ευγένεια, υπομονή, διακριτικότητα)	10 (0,6)	15 (0,9)	146 (9,1)	674 (42,1)	757 (47,3)	4,34	,73
15. Τελειώνει τις εργασίες του	20 (1,3)	47 (2,9)	230 (14,4)	668 (41,8)	633 (39,6)	4,16	,86

Σύμφωνα με τα ευρήματα του παραπάνω πίνακα, δεν παρατηρούνται έντονες διακυμάνσεις στις απόψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τη σπουδαιότητα των κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού για μια επιτυχημένη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Στη συντριπτική πλειονότητά τους, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι επιμέρους κοινωνικές δεξιότητες που έχουν τα παιδιά είναι σημαντικές κατά τη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, όπως φαίνεται από το μέσο όρο των απαντήσεών τους, ο οποίος βρίσκεται πάνω από το μέσον της κλίμακας, που ισούται με 3.

Η κοινωνική δεξιότητα του παιδιού που θεωρείται ως η σπουδαιότερη από τους εκπαιδευτικούς αναφέρεται στη γνώση και στην τήρηση των κανόνων που ισχύουν στη σχολική τάξη. Ακολουθούν οι κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού που αναφέρονται στην ικανότητά του να σέβεται το παιχνίδι ή την εργασία των άλλων, να μπορεί να περιμένει τη σειρά του και να μοιράζεται, να ξέρει και τηρεί τους κανόνες που ισχύουν στην σχολική αυλή, να μπορεί να ακολουθήσει οδηγίες από ενήλικες, να συμμετέχει κατάλληλα σε ομάδες παιδιών, να αντιμετωπίζει συγκρούσεις χωρίς βία, να εκφράζει τις ανάγκες, τις επιθυμίες, τις σκέψεις του, να σέβεται τον εκπαιδευτικό, να έχει ενσυναίσθηση (ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων), να είναι ανεξάρτητο και αυτόνομο, να μπορεί να κάθεται στην περιοχή εργασίας, να ξέρει πώς να αντιδράσει στις αλλαγές και προσαρμόζεται κατάλληλα, να έχει καλή συμπεριφορά (ευγένεια, υπομονή, διακριτικότητα) και, τέλος, να τελειώνει τις εργασίες του.

4.2.4. Σχέση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σπουδαιότητα των κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού για μια επιτυχημένη μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους

4.2.4.1. «Σπουδαιότητα της ικανότητας ‘Το παιδί ξέρει και τηρεί τους κανόνες που ισχύουν στην σχολική τάξη’»

Στον Πίνακα 4.70 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (*M*) και οι τυπικές αποκλίσεις (*SD*) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί ξέρει και τηρεί τους κανόνες που

ισχύουν στην σχολική τάξη'», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.70

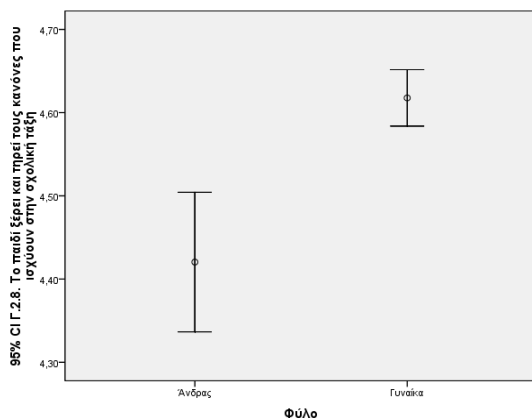
		Γ.2.8. Το παιδί ξέρει και τηρεί τους κανόνες που ισχύουν στην σχολική τάξη	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
Σύνολο		4,58	,65
Φύλο	Άνδρας	4,42	,76
	Γυναίκα	4,62	,62
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	4,66	,57
	Δάσκαλος	4,49	,76
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	4,54	,56
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	4,57	,66
	Τετραετούς φοίτησης	4,59	,65
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	4,47	,68
	Όχι	4,60	,65

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τη «Σπουδαιότητα της ικανότητας 'Το παιδί ξέρει και τηρεί τους κανόνες που ισχύουν στην σχολική τάξη'».

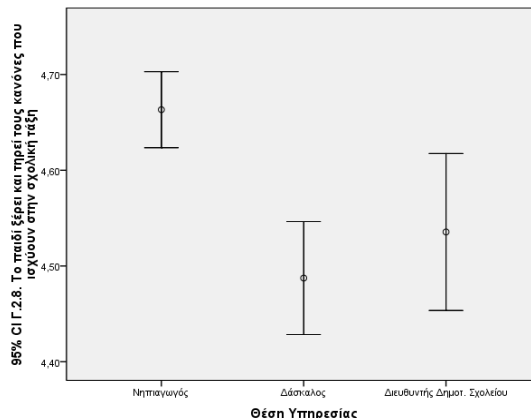
Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1601) = 11.27, p = 0,001$. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στην ικανότητα του παιδιού να ξέρει και να τηρεί τους κανόνες που ισχύουν στην σχολική τάξη, σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους τους (βλ. Γράφημα 76).

Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1601) = 8,36, p < 0,001$. Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι είναι περισσότερο σημαντική η ικανότητα του παιδιού να ξέρει και να τηρεί τους κανόνες που ισχύουν στην σχολική τάξη, συγκριτικά με τους δασκάλους ($p < 0,001$) και τους διευθυντές ($p < 0,001$) (βλ. Γράφημα 77).

Γράφημα 76



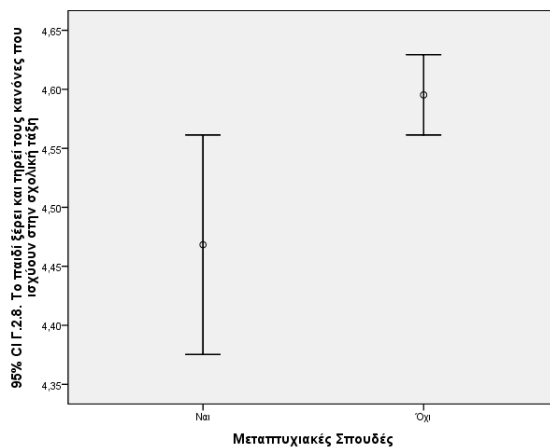
Γράφημα 77



Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση των μεταπτυχιακών σπουδών είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1601) = 8,49, p = 0,004$. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στην ικανότητα του παιδιού να ξέρει και να τηρεί τους κανόνες που ισχύουν στην σχολική τάξη, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (βλ. Γράφημα 78).

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1601) = 0,12, p = 0,728$].

Γράφημα 78



4.2.4.2. «Σπουδαιότητα της ικανότητας ‘Το παιδί σέβεται το παιχνίδι ή την εργασία των άλλων’»

Στον Πίνακα 4.71 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί σέβεται το παιχνίδι ή την εργασία των άλλων’», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

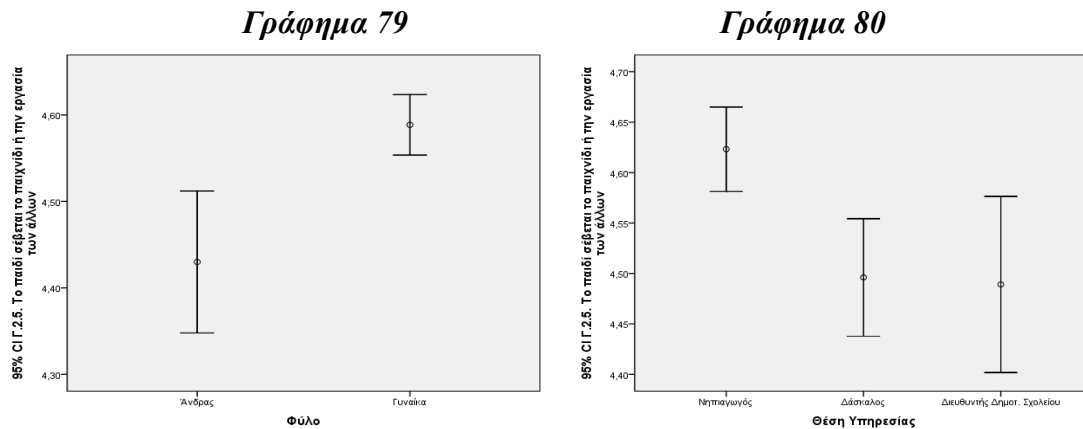
Πίνακας 4.71

		Γ.2.5. Το παιδί σέβεται το παιχνίδι ή την εργασία των άλλων	
		M	SD
Σύνολο		4,56	,66
Φύλο	Ανδρας	4,43	,74
	Γυναίκα	4,59	,64
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	4,62	,60
	Δάσκαλος	4,50	,75
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	4,49	,60
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	4,52	,69
	Τετραετούς φοίτησης	4,59	,64
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	4,46	,69
	Όχι	4,57	,66

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τη «Σπουδαιότητα της ικανότητας ‘Το παιδί σέβεται το παιχνίδι ή την εργασία των άλλων’».

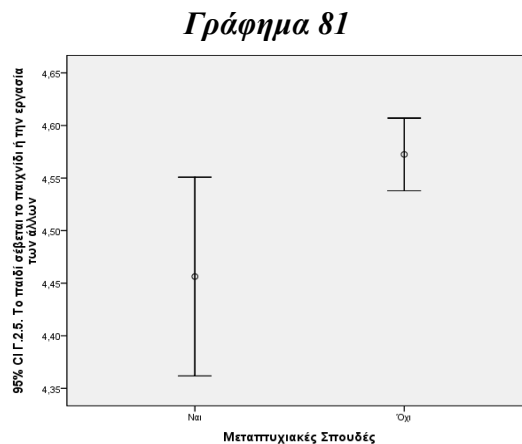
Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1600) = 5,09, p = 0,024$. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στην ικανότητα του παιδιού να σέβεται το παιχνίδι ή την εργασία των άλλων, σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους τους (βλ. Γράφημα 79)

Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1600) = 3,55, p = 0,029$. Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι είναι περισσότερο σημαντική η ικανότητα του παιδιού να σέβεται το παιχνίδι ή την εργασία των άλλων, συγκριτικά με τους δασκάλους ($p = 0,001$) και τους διευθυντές ($p = 0,038$) (βλ. Γράφημα 80).



Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση των μεταπτυχιακών σπουδών είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1600) = 6,29, p = 0,012$. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στην ικανότητα του παιδιού να σέβεται το παιχνίδι ή την εργασία των άλλων, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (βλ. Γράφημα 81).

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντική η κύρια επίδραση των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1600) = 1,16, p = 0,282$].



4.2.4.3. «Σπουδαιότητα της ικανότητας ‘Το παιδί μπορεί να περιμένει τη σειρά του και να μοιράζεται’»

Στον Πίνακα 4.72 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (*M*) και οι τυπικές αποκλίσεις (*SD*) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί μπορεί να περιμένει τη σειρά του και να μοιράζεται’», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.72

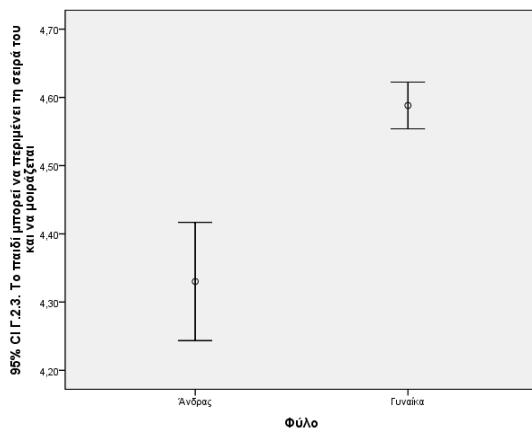
		Γ.2.3. Το παιδί μπορεί να περιμένει τη σειρά του και να μοιράζεται	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
Σύνολο		4,54	,67
Φύλο	Ανδρας	4,33	,78
	Γυναίκα	4,59	,63
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	4,62	,61
	Δάσκαλος	4,47	,72
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	4,40	,65
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	4,46	,73
	Τετραετούς φοίτησης	4,59	,62
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	4,41	,76
	Όχι	4,56	,65

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τη «Σπουδαιότητα της ικανότητας ‘Το παιδί μπορεί να περιμένει τη σειρά του και να μοιράζεται’».

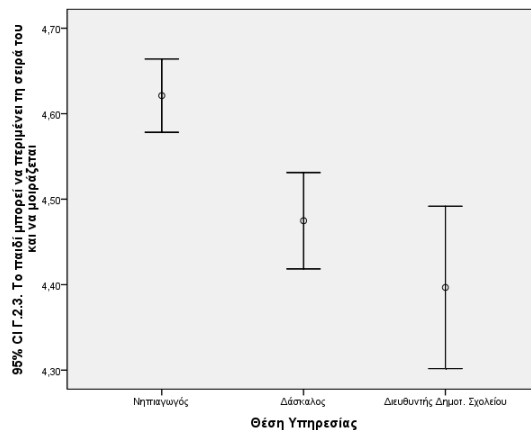
Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1602) = 15,22, p < 0,001$. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στην ικανότητα του παιδιού να περιμένει τη σειρά του και να μοιράζεται, σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους τους (βλ. Γράφημα 82).

Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1602) = 3,55, p = 0,029$. Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι είναι περισσότερο σημαντική η ικανότητα του παιδιού να περιμένει τη σειρά του και να μοιράζεται, συγκριτικά με τους δασκάλους ($p < 0,001$) και τους διευθυντές ($p < 0,001$) (βλ. Γράφημα 83).

Γράφημα 82

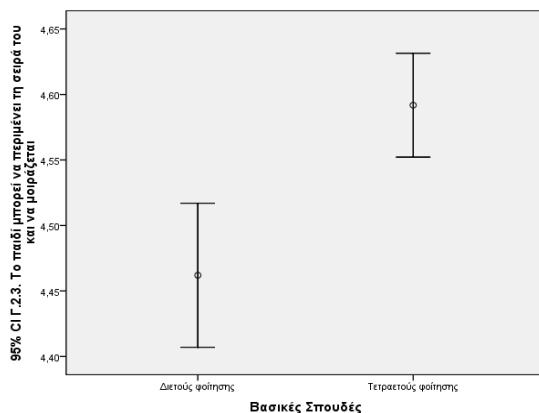


Γράφημα 83

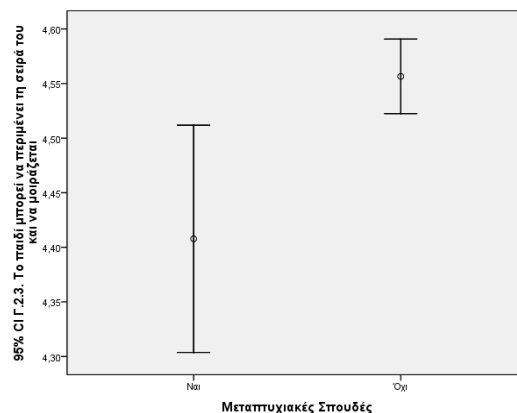


Στη συνέχεια, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση των βασικών σπουδών είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1602) = 4,10, p = 0,043$. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που είχαν κάνει βασικές σπουδές τετραετούς φοίτησης αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στην ικανότητα του παιδιού να περιμένει τη σειρά του και να μοιράζεται, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που είχαν κάνει βασικές σπουδές διετούς φοίτησης (βλ. Γράφημα 84).

Γράφημα 84



Γράφημα 85



Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση των μεταπτυχιακών σπουδών είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1602) = 8,53, p = 0,004$. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στην ικανότητα του παιδιού που είχαν κάνει βασικές σπουδές τετραετούς φοίτησης, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (βλ. Γράφημα 85).

4.2.4.4. «Σπουδαιότητα της ικανότητας ‘Το παιδί ξέρει και τηρεί τους κανόνες που ισχύουν στην σχολική αυλή’»

Στον Πίνακα 4.73 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί ξέρει και τηρεί τους κανόνες που ισχύουν στην σχολική αυλή’», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

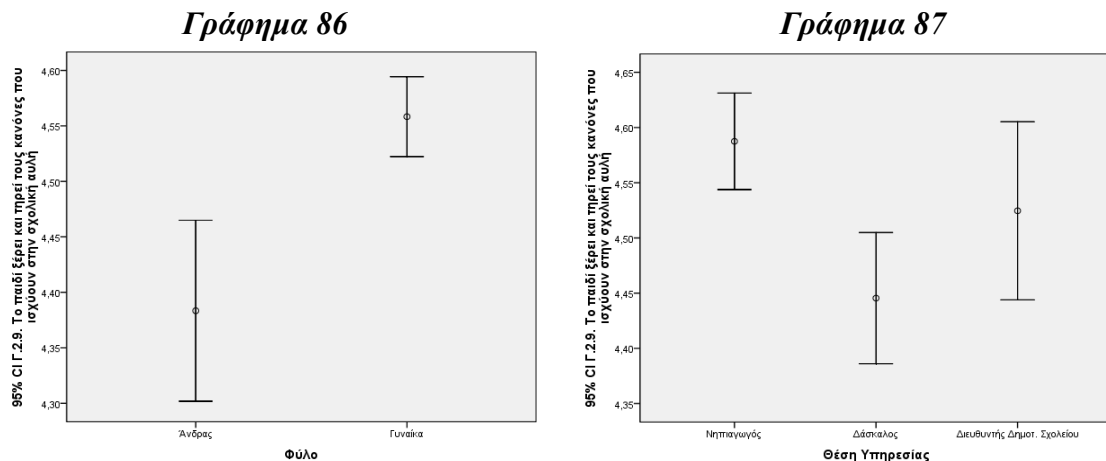
Πίνακας 4.73

		Γ.2.9. Το παιδί ξέρει και τηρεί τους κανόνες που ισχύουν στην σχολική αυλή	
		M	SD
Σύνολο		4,52	,68
Φύλο	Άνδρας	4,38	,73
	Γυναίκα	4,56	,66
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	4,59	,62
	Δάσκαλος	4,45	,76
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	4,52	,55
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	4,53	,68
	Τετραετούς φοίτησης	4,52	,68
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	4,39	,71
	Όχι	4,54	,67

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τη «Σπουδαιότητα της ικανότητας ‘Το παιδί ξέρει και τηρεί τους κανόνες που ισχύουν στην σχολική αυλή’».

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1599) = 12,44, p < 0,001$. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στην ικανότητα του παιδιού να ξέρει και να τηρεί τους κανόνες που ισχύουν στην σχολική αυλή, σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους τους (βλ. Γράφημα 86).

Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1599) = 6,41, p = 0,002$. Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι είναι περισσότερο σημαντική η ικανότητα του παιδιού να ξέρει και να τηρεί τους κανόνες που ισχύουν στην σχολική αυλή, συγκριτικά με τους δασκάλους ($p = 0,001$) (βλ. Γράφημα 87).

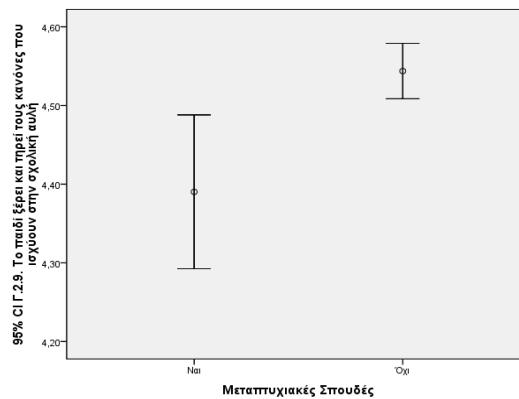


Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση των μεταπτυχιακών σπουδών είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1599) = 12,04, p = 0,001$. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στην ικανότητα του παιδιού να ξέρει και να τηρεί τους κανόνες που

ισχύουν στην σχολική αυλή, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (βλ. Γράφημα 88).

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1599) = 0,16, p = 0,691$].

Γράφημα 88



4.2.4.5. «Σπουδαιότητα της ικανότητας ‘Το παιδί μπορεί να ακολουθήσει οδηγίες από ενήλικες’»

Στον Πίνακα 4.74 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί μπορεί να ακολουθήσει οδηγίες από ενήλικες’», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.74

		Γ.2.2. Το παιδί μπορεί να ακολουθήσει οδηγίες από ενήλικες	
		M	SD
Σύνολο		4,52	,67
Φύλο	Άνδρας	4,30	,73
	Γυναίκα	4,57	,64
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	4,64	,60
	Δάσκαλος	4,41	,73

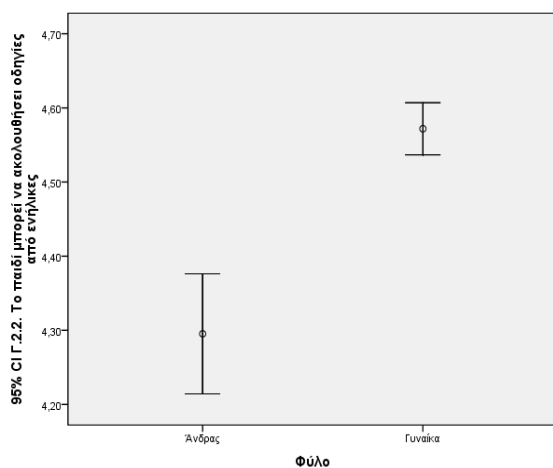
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	4,34	,64
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	4,44	,72
	Τετραετούς φοίτησης	4,57	,62
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	4,45	,75
	Όχι	4,53	,66

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τη «Σπουδαιότητα της ικανότητας 'Το παιδί μπορεί να ακολουθήσει οδηγίες από ενήλικες'».

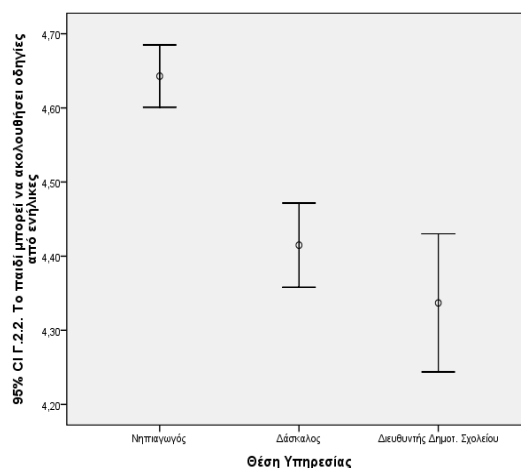
Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1602) = 10,42, p = 0,001$. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στην ικανότητα του παιδιού να μπορεί να ακολουθήσει οδηγίες από ενήλικες, σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους τους (βλ. Γράφημα 89).

Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1602) = 11,76, p < 0,001$. Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι είναι περισσότερο σημαντική η ικανότητα του παιδιού να μπορεί να ακολουθήσει οδηγίες από ενήλικες, συγκριτικά με τους δασκάλους ($p < 0,001$) και τους διευθυντές ($p < 0,001$) (βλ. Γράφημα 90).

Γράφημα 89



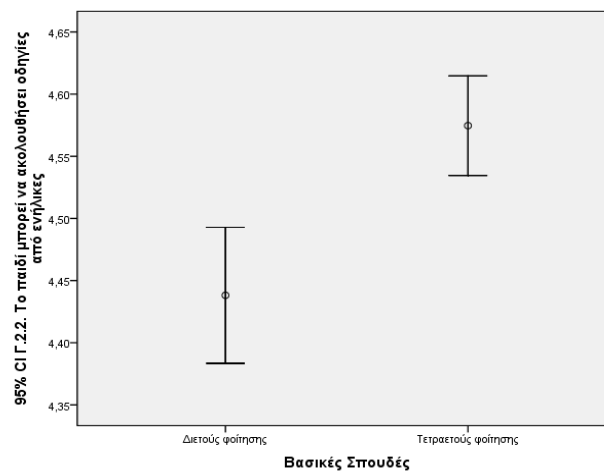
Γράφημα 90



Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση των βασικών σπουδών είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1602) = 12,04, p = 0,001$. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που είχαν κάνει βασικές σπουδές τετραετούς φοίτησης αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στην ικανότητα του παιδιού να μπορεί να ακολουθήσει οδηγίες από ενήλικες, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που είχαν κάνει βασικές σπουδές διετούς φοίτησης (βλ. Γράφημα 91).

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1602) = 1,90, p = 0,169$].

Γράφημα 91



4.2.4.6. «Σπουδαιότητα της ικανότητας ‘Το παιδί συμμετέχει κατάλληλα σε ομάδες παιδιών’»

Στον Πίνακα 4.75 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί συμμετέχει κατάλληλα σε ομάδες παιδιών’», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.75

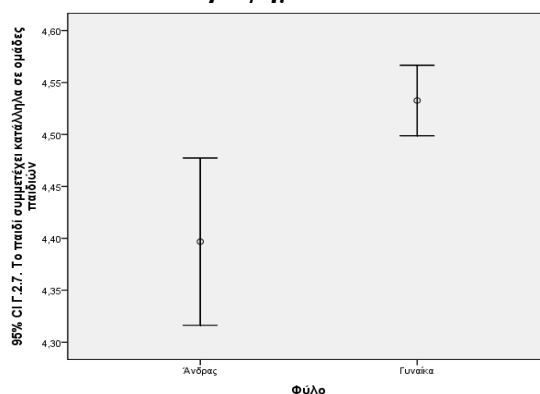
		Γ.2.7. Το παιδί συμμετέχει κατάλληλα σε ομάδες παιδιών	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
Σύνολο		4,51	,64
Φύλο	Άνδρας	4,40	,73
	Γυναίκα	4,53	,62
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	4,56	,59
	Δάσκαλος	4,45	,72
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	4,46	,58
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	4,49	,65
	Τετραετούς φοίτησης	4,52	,64
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	4,44	,66
	Όχι	4,52	,64

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τη «Σπουδαιότητα της ικανότητας ‘Το παιδί συμμετέχει κατάλληλα σε ομάδες παιδιών’».

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1601) = 5,88, p = 0,015$. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στην ικανότητα του παιδιού να συμμετέχει κατάλληλα σε ομάδες παιδιών, σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους τους (βλ. Γράφημα 92).

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις της θέσης υπηρεσίας [$F(2, N = 1601) = 2,16, p = 0,116$], των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1601) = 1,61, p = 0,204$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1601) = 2,87, p = 0,091$].

Γράφημα 92



4.2.4.7. «Σπουδαιότητα της ικανότητας ‘Το παιδί αντιμετωπίζει συγκρούσεις χωρίς βία’»

Στον Πίνακα 4.76 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (*M*) και οι τυπικές αποκλίσεις (*SD*) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί αντιμετωπίζει συγκρούσεις χωρίς βία’», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.76

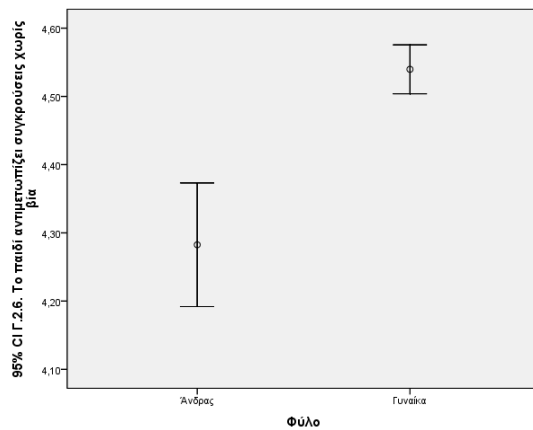
		Γ.2.6. Το παιδί αντιμετωπίζει συγκρούσεις χωρίς βία	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
Σύνολο		4,49	,70
Φύλο	Ανδρας	4,28	,82
	Γυναίκα	4,54	,65
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	4,57	,63
	Δάσκαλος	4,42	,78
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	4,41	,61
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	4,46	,70
	Τετραετούς φοίτησης	4,51	,69
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	4,45	,66
	Όχι	4,49	,70

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τη «Σπουδαιότητα της ικανότητας ‘Το παιδί αντιμετωπίζει συγκρούσεις χωρίς βία’».

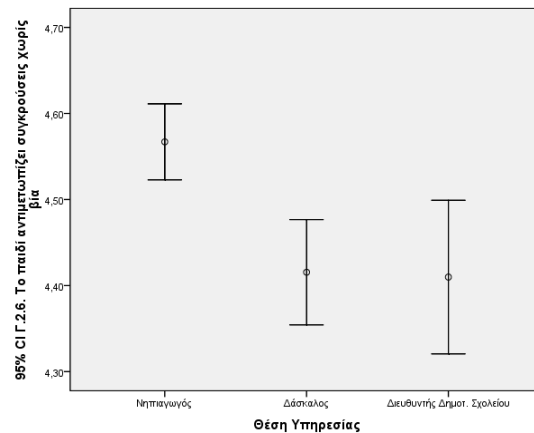
Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1599) = 10,42, p = 0,001$. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στην ικανότητα του παιδιού να αντιμετωπίζει συγκρούσεις χωρίς βία, σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους τους (βλ. Γράφημα 93).

Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1599) = 3,20, p = 0,041$. Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι είναι περισσότερο σημαντική η ικανότητα του παιδιού να αντιμετωπίζει συγκρούσεις χωρίς βία, συγκριτικά με τους δασκάλους ($p < 0,001$) και τους διευθυντές ($p = 0,016$) (βλ. Γράφημα 94).

Γράφημα 93



Γράφημα 94



Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1599) = 0,06, p = 0,814$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1599) = 0,82, p = 0,365$].

4.2.4.8. «Σπουδαιότητα της ικανότητας ‘Το παιδί εκφράζει τις ανάγκες, τις επιθυμίες, τις σκέψεις του’»

Στον Πίνακα 4.77 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (*M*) και οι τυπικές αποκλίσεις (*SD*) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί εκφράζει τις ανάγκες, τις επιθυμίες, τις σκέψεις του’», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας,

Πίνακας 4.77

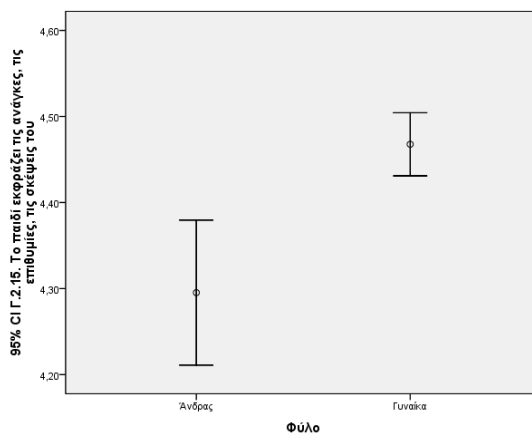
		Γ.2.15. Το παιδί εκφράζει τις ανάγκες, τις επιθυμίες, τις σκέψεις του	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
Σύνολο		4,43	,69
Φύλο	Άνδρας	4,30	,76
	Γυναίκα	4,47	,67
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	4,52	,64
	Δάσκαλος	4,33	,76
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	4,41	,64
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	4,44	,69
	Τετραετούς φοίτησης	4,43	,70
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	4,40	,68
	Όχι	4,44	,69

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τη «Σπουδαιότητα της ικανότητας ‘Το παιδί αντιμετωπίζει συγκρούσεις χωρίς βία’».

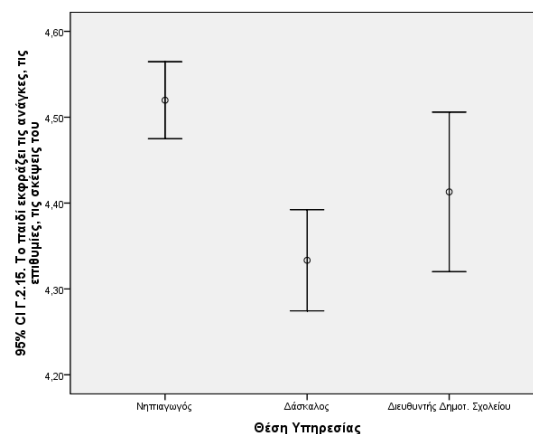
Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1600) = 6,86, p = 0,009$. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στην ικανότητα του παιδιού να εκφράζει τις ανάγκες, τις επιθυμίες και τις σκέψεις του, σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους τους (βλ. Γράφημα 95).

Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1600) = 8,67, p < 0,001$. Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι είναι περισσότερο σημαντική η ικανότητα του παιδιού να εκφράζει τις ανάγκες, τις επιθυμίες και τις σκέψεις του, συγκριτικά με τους δασκάλους ($p < 0,001$) (βλ. Γράφημα 96).

Γράφημα 95



Γράφημα 96



Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1600) = 0,25, p = 0,619$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1600) = 1,20, p = 0,274$].

4.2.4.9. «Σπουδαιότητα της ικανότητας ‘Το παιδί σέβεται τον εκπαιδευτικό’»

Στον Πίνακα 4.78 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί σέβεται τον εκπαιδευτικό’», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.78

	Γ.2.10. Το παιδί σέβεται τον εκπαιδευτικό	
	M	SD
Σύνολο	4,42	,75

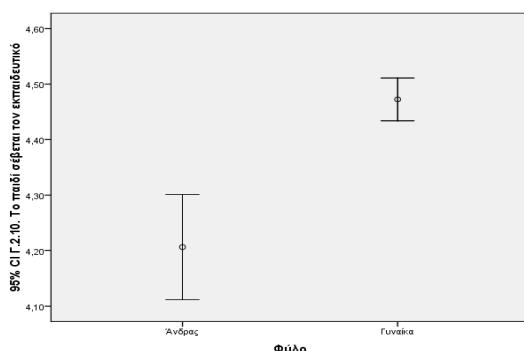
Φύλο	Άνδρας	4,21	,86
	Γυναίκα	4,47	,70
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	4,50	,68
	Δάσκαλος	4,38	,80
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	4,21	,75
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	4,36	,78
	Τετραετούς φοίτησης	4,46	,71
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	4,23	,81
	Όχι	4,45	,73

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τη «Σπουδαιότητα της ικανότητας ‘Το παιδί σέβεται τον εκπαιδευτικό’».

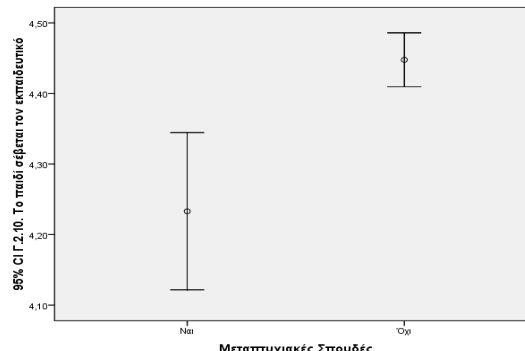
Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1602) = 11,84, p < 0,009$. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στην ικανότητα του παιδιού να σέβεται τον εκπαιδευτικό, σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους τους (βλ. Γράφημα 97).

Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση των μεταπτυχιακών σπουδών είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1602) = 11,61, p = 0,001$. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στην ικανότητα του παιδιού να σέβεται τον εκπαιδευτικό, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (βλ. Γράφημα 98).

Γράφημα 97



Γράφημα 98



Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις της θέσης υπηρεσίας [$F(2, N = 1602) = 1,32, p = 0,267$] και των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1602) = 0,65, p = 0,421$].

4.2.4.10. «Σπουδαιότητα της ικανότητας ‘Το παιδί έχει ενσυναίσθηση (κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων)’»

Στον Πίνακα 4.79 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί έχει ενσυναίσθηση (κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων)’», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.79

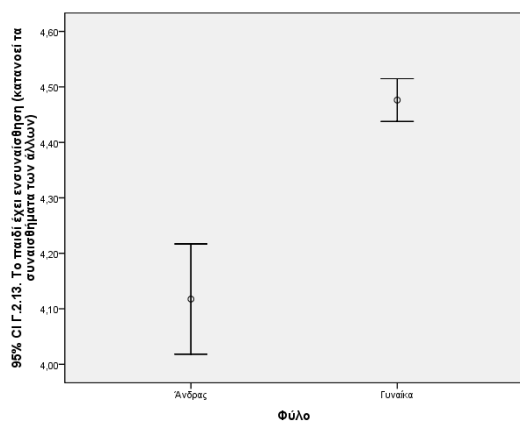
		Γ.2.13. Το παιδί έχει ενσυναίσθηση (κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων)	
		M	SD
Σύνολο		4,41	,76
Φύλο	Άνδρας	4,12	,90
	Γυναίκα	4,48	,70
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	4,61	,61
	Δάσκαλος	4,25	,82
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	4,07	,87
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	4,36	,77
	Τετραετούς φοίτησης	4,44	,75
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	4,28	,86
	Όχι	4,42	,74

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τη «Σπουδαιότητα της ικανότητας ‘Το παιδί έχει ενσυναίσθηση (κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων)’».

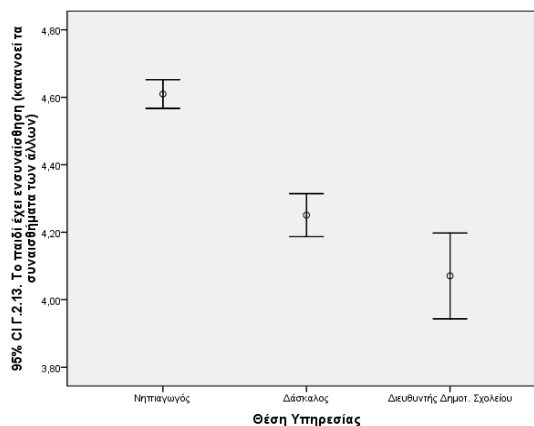
Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1602) = 7,78, p = 0,005$. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στην ικανότητα του παιδιού να έχει ενσυναίσθηση (να κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων), σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους τους (βλ. Γράφημα 99).

Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1602) = 6,41, p = 0,002$. Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι είναι περισσότερο σημαντική η ικανότητα του παιδιού να έχει ενσυναίσθηση (να κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων), συγκριτικά με τους δασκάλους ($p = 0,001$) και τους διευθυντές ($p = 0,001$). Επίσης, βρέθηκε ότι οι δάσκαλοι θεωρούν ότι είναι περισσότερο σημαντική η ικανότητα του παιδιού να έχει ενσυναίσθηση (να κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων), συγκριτικά με και τους διευθυντές ($p = 0,009$) (βλ. Γράφημα 100).

Γράφημα 99



Γράφημα 100



Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1602) = 1,70, p = 0,192$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1602) = 2,69, p = 0,101$].

4.2.4.11. «Σπουδαιότητα της ικανότητας ‘Το παιδί είναι ανεξάρτητο και αυτόνομο’»

Στον Πίνακα 4.80 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί είναι ανεξάρτητο και αυτόνομο’», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.80

		Γ.2.11. Το παιδί είναι ανεξάρτητο και αυτόνομο	
		M	SD
Σύνολο		4,42	,76
Φύλο	Άνδρας	4,12	,90
	Γυναίκα	4,48	,70
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	4,61	,61
	Δάσκαλος	4,25	,82
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	4,07	,87
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	4,36	,77
	Τετραετούς φοίτησης	4,44	,75
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	4,28	,86
	Όχι	4,42	,74

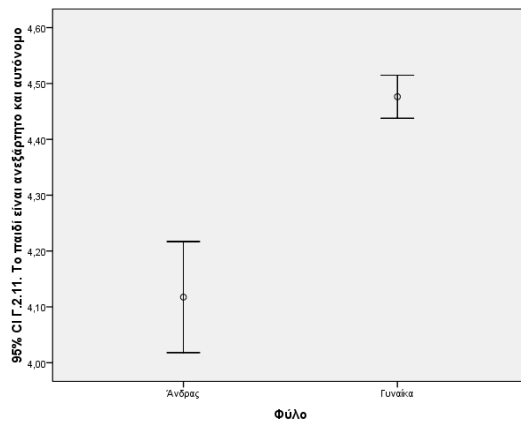
Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τη «Σπουδαιότητα της ικανότητας ‘Το παιδί είναι ανεξάρτητο και αυτόνομο’».

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1602) = 7,78, p = 0,005$. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στην ικανότητα του παιδιού να είναι ανεξάρτητο και αυτόνομο, σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους τους (βλ. Γράφημα 101).

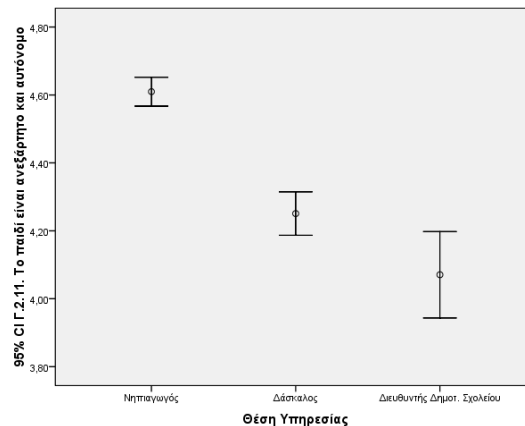
Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1602) = 6,41, p = 0,002$. Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι είναι περισσότερο σημαντική η ικανότητα του παιδιού να είναι ανεξάρτητο και αυτόνομο, συγκριτικά με τους δασκάλους ($p = 0,001$) και τους διευθυντές ($p = 0,001$). Επίσης, βρέθηκε ότι οι δάσκαλοι θεωρούν ότι είναι περισσότερο σημαντική η ικανότητα του παιδιού να είναι ανεξάρτητο και αυτόνομο, συγκριτικά με και τους διευθυντές ($p = 0,009$) (βλ. Γράφημα 102).

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1602) = 1,70, p = 0,192$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1602) = 2,69, p = 0,101$].

Γράφημα 101



Γράφημα 102



4.2.4.12. «Σπουδαιότητα της ικανότητας ‘Το παιδί μπορεί να κάθεται στην περιοχή εργασίας’»

Στον Πίνακα 4.81 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί μπορεί να κάθεται στην περιοχή εργασίας’», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.81

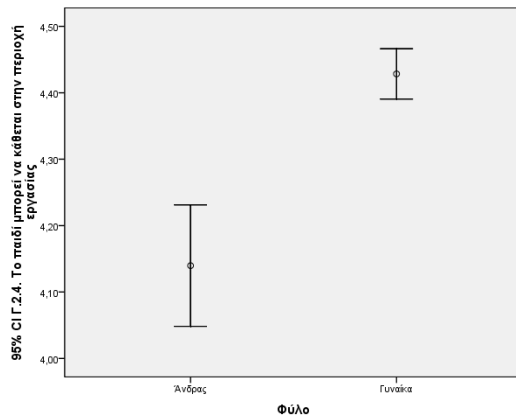
		Γ.2.4. Το παιδί μπορεί να κάθεται στην περιοχή εργασίας	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
Σύνολο		4,37	,73
Φύλο	Άνδρας	4,14	,83
	Γυναίκα	4,43	,69
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	4,47	,67
	Δάσκαλος	4,31	,77
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	4,16	,77
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	4,31	,77
	Τετραετούς φοίτησης	4,41	,70
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	4,20	,82
	Όχι	4,40	,71

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τη «Σπουδαιότητα της ικανότητας ‘Το παιδί μπορεί να κάθεται στην περιοχή εργασίας’».

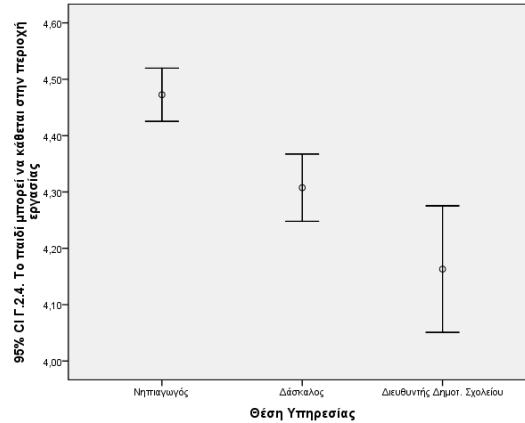
Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1601) = 14,66, p < 0,001$. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στην ικανότητα του παιδιού να μπορεί να κάθεται στην περιοχή εργασίας, σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους τους (βλ. Γράφημα 103).

Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1601) = 3,58, p = 0,028$. Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι είναι περισσότερο σημαντική η ικανότητα του παιδιού να μπορεί να κάθεται στην περιοχή εργασίας, συγκριτικά με τους δασκάλους ($p < 0,001$) και τους διευθυντές ($p < 0,001$). Επίσης, βρέθηκε ότι οι δάσκαλοι θεωρούν ότι είναι περισσότερο σημαντική η ικανότητα του παιδιού να μπορεί να κάθεται στην περιοχή εργασίας, συγκριτικά με και τους διευθυντές ($p = 0,048$) (βλ. Γράφημα 104).

Γράφημα 103



Γράφημα 104



Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1601) = 2,91, p = 0,088$].

4.2.4.13. «Σπουδαιότητα της ικανότητας ‘Το παιδί ξέρει πώς να αντιδράσει στις αλλαγές και προσαρμόζεται κατάλληλα’»

Στον Πίνακα 4.82 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί ξέρει πώς να αντιδράσει στις αλλαγές και προσαρμόζεται κατάλληλα’», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.82

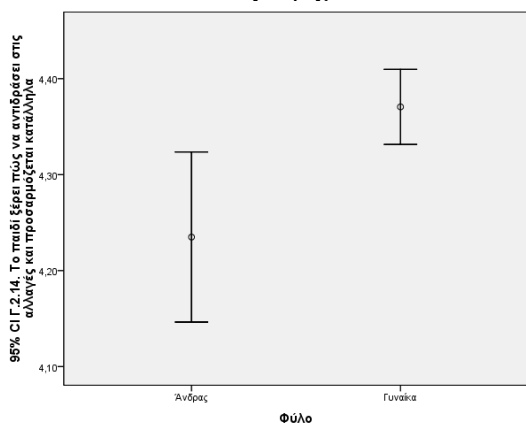
		Γ.2.14. Το παιδί ξέρει πώς να αντιδράσει στις αλλαγές και προσαρμόζεται κατάλληλα	
		M	SD
Σύνολο		4,34	,73
Φύλο	Ανδρας	4,23	,80
	Γυναίκα	4,37	,72
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	4,36	,71
	Δάσκαλος	4,35	,76
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	4,25	,75

Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	4,32	,73
	Τετραετούς φοίτησης	4,36	,74
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	4,18	,79
	Όχι	4,37	,72

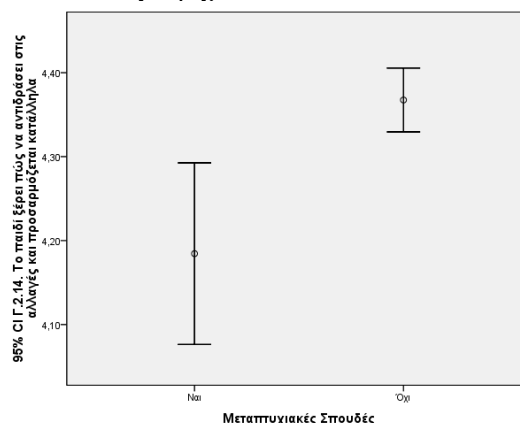
Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τη «Σπουδαιότητα της ικανότητας 'Το παιδί ξέρει πώς να αντιδράσει στις αλλαγές και προσαρμόζεται κατάλληλα'».

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1602) = 5,41, p = 0,020$. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στην ικανότητα του παιδιού να αντιδράει στις αλλαγές και προσαρμόζεται κατάλληλα, σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους τους (βλ. Γράφημα 105).

Γράφημα 105



Γράφημα 106



Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση των μεταπτυχιακών σπουδών είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1602) = 10,78, p = 0,001$. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στην ικανότητα του παιδιού να αντιδράει στις αλλαγές και προσαρμόζεται κατάλληλα, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν στην κατοχή τους μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (βλ. Γράφημα 106).

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις της θέσης υπηρεσίας [$F(2, N = 1602) = 0,16, p = 0,851$] και των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1602) = 1,44, p = 0,231$].

4.2.4.14. «Σπουδαιότητα της ικανότητας ‘Το παιδί έχει καλή συμπεριφορά (ευγένεια, υπομονή, διακριτικότητα)’»

Στον Πίνακα 4.83 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί έχει καλή συμπεριφορά (ευγένεια, υπομονή, διακριτικότητα)’», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

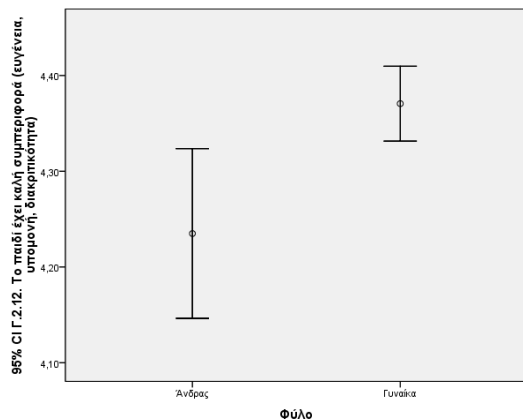
Πίνακας 4.83

		Γ.2.12. Το παιδί έχει καλή συμπεριφορά (ευγένεια, υπομονή, διακριτικότητα)	
		M	SD
Σύνολο		4,34	,73
Φύλο	Άνδρας	4,23	,80
	Γυναίκα	4,37	,72
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	4,36	,71
	Δάσκαλος	4,35	,76
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	4,25	,75
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	4,32	,73
	Τετραετούς φοίτησης	4,36	,74
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	4,18	,79
	Όχι	4,37	,72

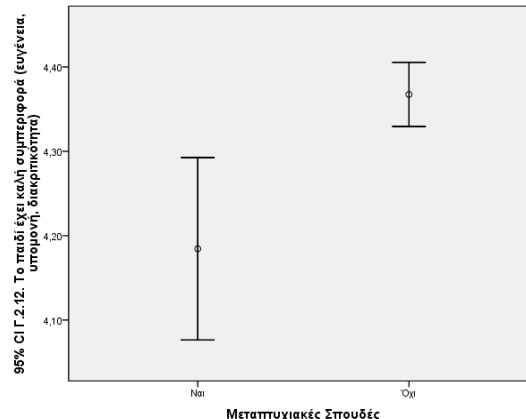
Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τη «Σπουδαιότητα της ικανότητας ‘Το παιδί έχει καλή συμπεριφορά (ευγένεια, υπομονή, διακριτικότητα)’».

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1602) = 5,41, p = 0,020$. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στην ικανότητα του παιδιού να έχει καλή συμπεριφορά, σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους τους (βλ. Γράφημα 107).

Γράφημα 107



Γράφημα 108



Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση των μεταπτυχιακών σπουδών είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1602) = 10,78, p = 0,001$. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στην ικανότητα του παιδιού να έχει καλή συμπεριφορά, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν στην κατοχή τους μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (βλ. Γράφημα 108).

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις της θέσης υπηρεσίας [$F(2, N = 1602) = 0,16, p = 0,851$] και των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1602) = 1,44, p = 0,231$].

4.2.4.15. «Σπουδαιότητα της ικανότητας ‘Το παιδί τελειώνει τις εργασίες του’»

Στον Πίνακα 4.84 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί τελειώνει τις εργασίες του’», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.84

		Γ.2.1. Το παιδί τελειώνει τις εργασίες του	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
Σύνολο		4,16	,86
Φύλο	Ανδρας	3,90	,88
	Γυναίκα	4,22	,85
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	4,37	,77
	Δάσκαλος	3,97	,93
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	3,89	,82
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	4,10	,85
	Τετραετούς φοίτησης	4,20	,87
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	3,94	,92
	Όχι	4,19	,85

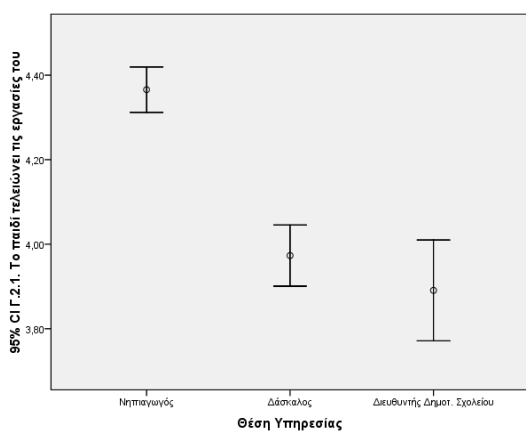
Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τη «Σπουδαιότητα της ικανότητας ‘Το παιδί τελειώνει τις εργασίες του’».

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(4, N = 1598) = 30,18, p < 0,001$. Οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι είναι περισσότερο σημαντική η ικανότητα του παιδιού να τελειώνει τις εργασίες του, συγκριτικά με τους δασκάλους ($p < 0,001$) και τους διευθυντές ($p < 0,001$) (βλ. Γράφημα 109).

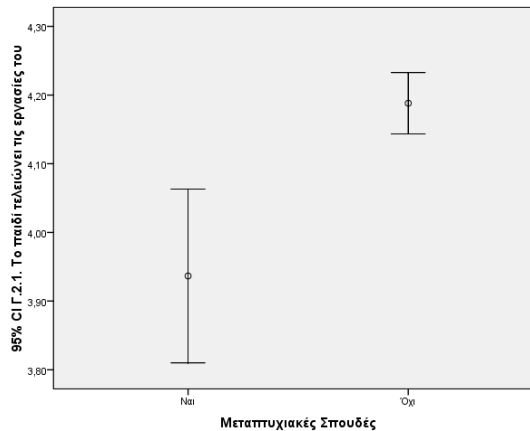
Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση των μεταπτυχιακών σπουδών είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1598) = 12,64, p < 0,001$. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στην ικανότητα του παιδιού να τελειώνει τις εργασίες του, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν στην κατοχή τους μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (βλ. Γράφημα 110).

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις του φύλου [$F(1, N = 1598) = 3,32, p = 0,069$] και των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1598) = 3,61, p = 0,058$].

Γράφημα 109



Γράφημα 110



4.2.5. Σπουδαιότητα των στάσεων του παιδιού απέναντι στο σχολείο για την επιτυχή μετάβασή του από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο

Στον Πίνακα 4.85 παρουσιάζονται, οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες καθώς και οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις απόψεις τους για τη σπουδαιότητα των στάσεων του παιδιού απέναντι στο σχολείο για την επιτυχή μετάβασή του από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Η παρουσίαση των ερωτήσεων γίνεται κατά σειρά προτεραιότητας, από το μεγαλύτερο προς το μικρότερο μέσο όρο.

Πίνακας 4.85

	«Καθόλου σημαντική»	«Λίγο σημαντική»	«Ούτε σημαντική ούτε ασήμαντη»	«Σημαντική»	«Πολύ σημαντική»	M	SD
	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)		
1. Είναι χαρούμενο να πάει	5 (0,3)	7 (0,4)	50 (3,1)	427 (26,7)	1113 (69,5)	4,65	,60

σχολείο							
2.	Έχει αυτοπεποίθηση - αυτοεκτίμηση	5 (0,3)	9 (0,6)	73 (4,6)	527 (32,9)	988 (61,7)	4,55 ,64
3.	Έχει θετική στάση απέναντι στη μάθηση	14 (0,9)	15 (0,9)	112 (7,0)	747 (46,7)	711 (44,5)	4,33 ,72
4.	Μπορεί να αποχωριστεί εύκολα το γονέα-κηδεμόνα	11 (0,7)	25 (1,6)	163 (10,2)	670 (41,8)	733 (45,8)	4,30 ,77
5.	Συμμετέχει πρόθυμα στις περισσότερες σχολικές δραστηριότητες	8 (0,5)	9 (0,6)	107 (6,7)	858 (53,6)	620 (38,7)	4,29 ,66
6.	Επιθυμεί την ενασχόληση με τα βιβλία	11 (0,7)	27 (1,7)	299 (18,7)	825 (51,5)	440 (27,5)	4,03 ,77
7.	Βαριέται στο σπίτι	183 (11,5)	222 (13,9)	717 (44,9)	345 (21,6)	129 (8,1)	3,01 1,07
8.	Βαριέται στο νηπιαγωγείο	306 (19,2)	239 (15,0)	604 (37,9)	293 (18,4)	150 (9,4)	2,84 1,21

Σύμφωνα με τα ευρήματα του παραπάνω πίνακα, παρατηρούνται διακυμάνσεις στις απόψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τη σπουδαιότητα των στάσεων του παιδιού απέναντι στο σχολείο για την επιτυχή μετάβασή του από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Στην πλειονότητά τους, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι επιμέρους στάσεων που έχουν τα παιδιά για το σχολείο είναι σημαντικές για τη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, όπως φαίνεται από το μέσο όρο των απαντήσεών τους, ο οποίος βρίσκεται πάνω από το μέσον της κλίμακας, που ισούται με 3.

Η στάση του παιδιού απέναντι στο σχολείο που θεωρείται ως η σημαντικότερη από τους εκπαιδευτικούς αναφέρεται στο ότι το παιδί είναι χαρούμενο που πηγαίνει στο σχολείο, με το σύνολο, σχεδόν, των εκπαιδευτικών να δηλώνουν ότι η χαρούμενη

διάθεση του παιδιού απέναντι στο σχολείο είναι πολύ σημαντική (69,5%) ή σημαντική (26,7%) για την επιτυχή μετάβασή του από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.

Παρόμοια είναι η κατάσταση, όπως αυτή διαμορφώνεται βάσει το πόσο σημαντική οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι η υψηλή αυτοπεποίθηση-αυτοεκτίμηση του παιδιού. Συγκεκριμένα, το σύνολο, σχεδόν, των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι η αυτοπεποίθηση-αυτοεκτίμηση του παιδιού απέναντι στο σχολείο είναι πολύ σημαντική (69,5%) ή σημαντική (26,7%) για την επιτυχή μετάβασή του από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.

Ακολουθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το πόσο σημαντικές θεωρούν ότι είναι στάσεις του παιδιού απέναντι στο σχολείο που αναφέρονται στο ότι το παιδί έχει θετική στάση απέναντι στη μάθηση, μπορεί να αποχωριστεί εύκολα το γονέα-κηδεμόνα, συμμετέχει πρόθυμα στις περισσότερες σχολικές δραστηριότητες και επιθυμεί την ενασχόληση με τα βιβλία.

Από την άλλη μεριά, οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν μέτρια επίπεδα σημαντικότητας στο ότι το παιδί βαριέται στο σπίτι, με συνολικά μόλις τρεις στους δέκα εκπαιδευτικούς να δηλώνουν ότι το γεγονός ότι το παιδί βαριέται στο σπίτι είναι πολύ σημαντικό (8,1%) ή σημαντικό (21,6%) για την επιτυχημένη μετάβασή του στο δημοτικό σχολείο, όπως φαίνεται από το μέσο όρο των απαντήσεών τους, ο οποίος βρίσκεται σχεδόν στο μέσον της κλίμακας, που ισούται με 3.

Τέλος, όπως προκύπτει από το μέσο όρο των απαντήσεων που βρίσκονται κάτω από το μέσον της κλίμακας, οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν σχετικά χαμηλά επίπεδα σπουδαιότητας στο γεγονός ότι το παιδί βαριέται στο νηπιαγωγείο, με το 9,4% και 18,4% των εκπαιδευτικών να θεωρούν ότι το ότι το παιδί βαριέται στο νηπιαγωγείο είναι πολύ σημαντικό ή σημαντικό, αντίστοιχα, για την επιτυχή μετάβασή του από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.

4.2.6. Σχέση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σπουδαιότητα των στάσεων του παιδιού απέναντι στο σχολείο για την επιτυχή μετάβασή του από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους

4.2.6.1. «Σπουδαιότητα της στάσης ‘Το παιδί είναι χαρούμενο να πάει σχολείο’»

Στον Πίνακα 4.86 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (*M*) και οι τυπικές αποκλίσεις (*SD*) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η στάση ‘Το παιδί είναι χαρούμενο να πάει σχολείο’», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

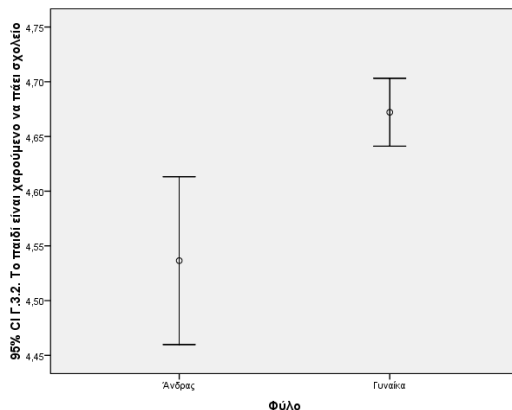
Πίνακας 4.86

		Γ.3.2. Το παιδί είναι χαρούμενο να πάει σχολείο	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
Σύνολο		4,65	,60
Φύλο	Άνδρας	4,54	,69
	Γυναίκα	4,67	,57
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	4,68	,56
	Δάσκαλος	4,60	,65
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	4,65	,54
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	4,66	,61
	Τετραετούς φοίτησης	4,64	,58
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	4,67	,60
	Όχι	4,64	,60

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τη «Σπουδαιότητα της στάσης ‘Το παιδί είναι χαρούμενο να πάει σχολείο’».

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1602) = 11.76, p = 0,001$. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στην χαρούμενη διάθεση που έχει το παιδί όταν πηγαίνει στο σχολείο, σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους τους (βλ. Γράφημα 111).

Γράφημα 111



Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις της θέσης υπηρεσίας [$F(2, N = 1602) = 1,44, p = 0,238$], των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1602) = 0,17, p = 0,681$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1602) = 0,72, p = 0,396$].

4.2.6.2. «Σπουδαιότητα της στάσης ‘Το παιδί έχει αυτοπεποίθηση – αυτοεκτίμηση’»

Στον Πίνακα 4.87 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η στάση ‘Το παιδί έχει αυτοπεποίθηση – αυτοεκτίμηση’», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

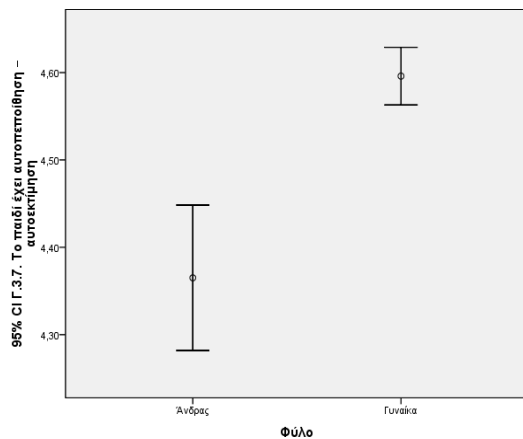
Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τη «Σπουδαιότητα της στάσης ‘Το παιδί έχει αυτοπεποίθηση – αυτοεκτίμηση’».

Πίνακας 4.87

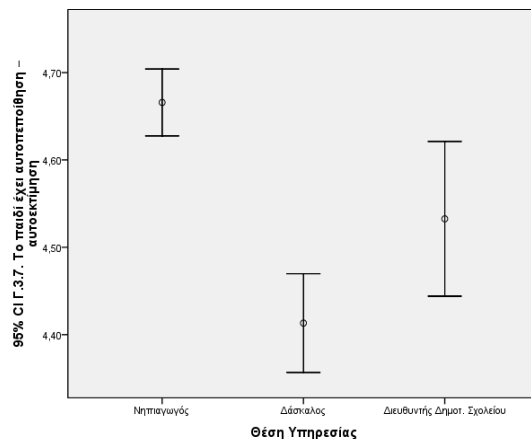
		Γ.3.7. Το παιδί έχει αυτοπεποίθηση – αυτοεκτίμηση	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
Σύνολο		4,55	,64
Φύλο	Άνδρας	4,37	,75
	Γυναίκα	4,60	,60
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	4,67	,55
	Δάσκαλος	4,41	,72
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	4,53	,61
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	4,53	,68
	Τετραετούς φοίτησης	4,56	,61
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	4,51	,65
	Όχι	4,56	,64

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1602) = 15,46, p < 0,001$. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στη σημασία που έχει η αυτοπεποίθηση-αυτοεκτίμηση του παιδιού για την επιτυχή μετάβασή του από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους τους (βλ. Γράφημα 112).

Γράφημα 112



Γράφημα 113



Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: [$F(2, N = 1602) = 18,58, p < 0,001$]. Συγκεκριμένα, νηπιαγωγοί θεωρούν ότι είναι περισσότερο σημαντική η αυτοπεποίθηση – αυτοεκτίμηση του παιδιού για την επιτυχή μετάβασή του στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους δασκάλους ($p < 0,001$) και τους διευθυντές δημοτικών σχολείων ($p = 0,028$) (βλ. Γράφημα 113).

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις, των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1602) = 2,44, p = 0,119$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1602) = 1,56, p = 0,213$].

4.2.6.3. «Σπουδαιότητα της στάσης ‘Το παιδί έχει θετική στάση απέναντι στη μάθηση’»

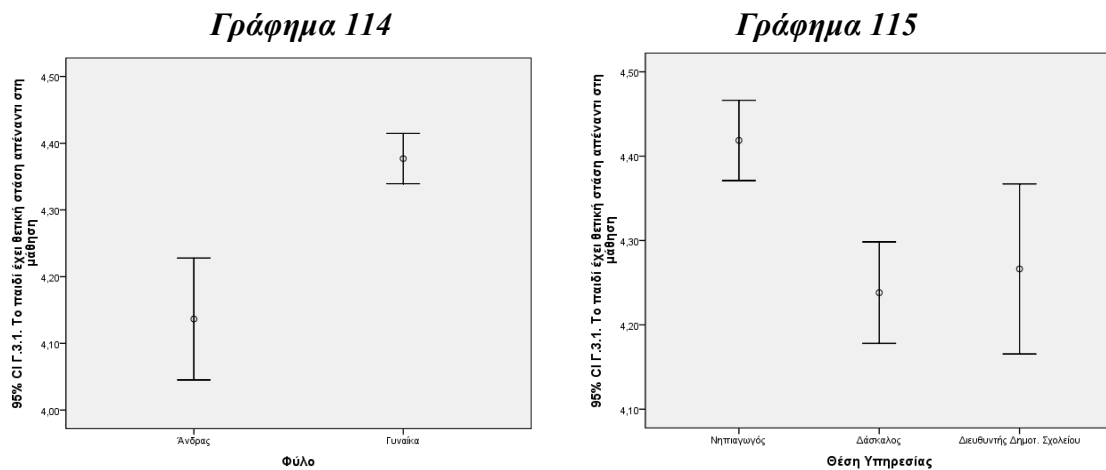
Στον Πίνακα 4.88 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η στάση ‘Το παιδί έχει θετική στάση απέναντι στη μάθηση’», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.88

		Γ.3.1. Το παιδί έχει θετική στάση απέναντι στη μάθηση	
		M	SD
Σύνολο		4,33	,72
Φύλο	Άνδρας	4,14	,82
	Γυναίκα	4,38	,69
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	4,42	,68
	Δάσκαλος	4,24	,77
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	4,27	,69
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	4,26	,78
	Τετραετούς φοίτησης	4,38	,67
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	4,31	,82
	Όχι	4,33	,71

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τη «Σπουδαιότητα της στάσης 'Το παιδί έχει θετική στάση απέναντι στη μάθηση'».

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1599) = 12,83, p < 0,001$. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στη σημασία που έχει η θετική στάση του παιδιού απέναντι στη μάθηση για την επιτυχή μετάβασή του από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους τους (βλ. Γράφημα 114).

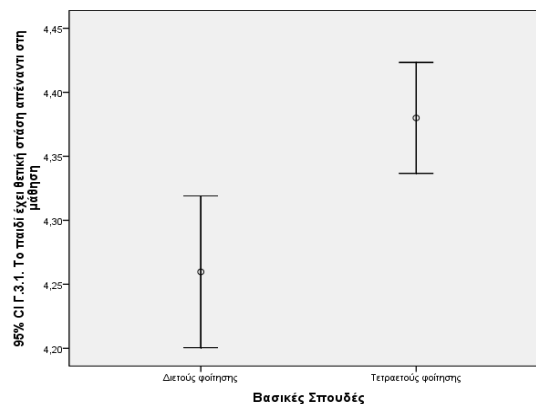


Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $[F(2, N = 1599) = 5,59, p = 0,004]$. Συγκεκριμένα, νηπιαγωγοί θεωρούν ότι είναι περισσότερο σημαντική η θετική στάση του παιδιού απέναντι στη μάθηση για την επιτυχή μετάβασή του στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους δασκάλους ($p < 0,001$) και τους διευθυντές δημοτικών σχολείων ($p = 0,028$) (βλ. Γράφημα 115).

Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση των βασικών σπουδών είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1599) = 9,28, p = 0,002$. Συγκεκριμένα, εκπαιδευτικοί με βασικές σπουδές τετραετούς φοίτησης θεωρούν ότι είναι περισσότερο σημαντική η θετική στάση του παιδιού απέναντι στη μάθηση για την επιτυχή μετάβασή του στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς με βασικές σπουδές διετούς φοίτησης (βλ. Γράφημα 116).

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1599) = 0,22, p = 0,638$].

Γράφημα 116



4.2.6.4. «Σπουδαιότητα της στάσης ‘Το παιδί μπορεί να αποχωριστεί εύκολα το γονέα-κηδεμόνα’»

Στον Πίνακα 4.89 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η στάση ‘Το παιδί μπορεί να αποχωριστεί εύκολα το γονέα-κηδεμόνα’», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.89

		Γ.3.6. Το παιδί μπορεί να αποχωριστεί εύκολα το γονέα-κηδεμόνα	
		M	SD
Σύνολο		4,30	,77
Φύλο	Άνδρας	4,05	,85
	Γυναίκα	4,37	,73
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	4,37	,75
	Δάσκαλος	4,26	,79
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	4,17	,76

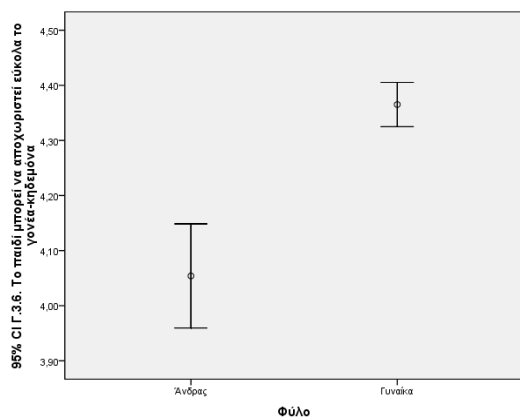
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	4,28	,80
	Τετραετούς φοίτησης	4,32	,74
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	4,17	,82
	Όχι	4,32	,76

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τη «Σπουδαιότητα της στάσης 'Το παιδί μπορεί να αποχωριστεί εύκολα το γονέα-κηδεμόνα'».

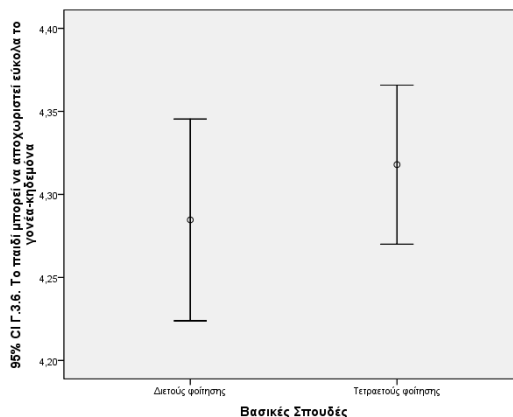
Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1602) = 29,27, p < 0,001$. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στη σημασία που έχει το να μπορεί το παιδί να αποχωριστεί εύκολα το γονέα-κηδεμόνα για την επιτυχή μετάβασή του από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους τους (βλ. Γράφημα 117).

Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση των βασικών σπουδών είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1602) = 8,25, p = 0,016$. Συγκεκριμένα, εκπαιδευτικοί με βασικές σπουδές τετραετούς φοίτησης θεωρούν ότι είναι περισσότερο σημαντικό το να μπορεί το παιδί να αποχωριστεί εύκολα το γονέα-κηδεμόνα για την επιτυχή μετάβασή του από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς με βασικές σπουδές διετούς φοίτησης (βλ. Γράφημα 118).

Γράφημα 117



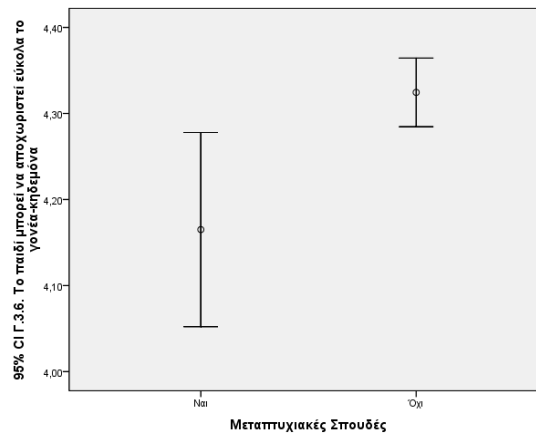
Γράφημα 118



Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση των μεταπτυχιακών σπουδών είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1602) = 6,18, p = 0,013$. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν μεταπτυχιακές σπουδές αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στη σημασία που έχει το να μπορεί το παιδί να αποχωριστεί εύκολα το γονέα-κηδεμόνα για την επιτυχή μετάβασή του από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που είχαν μεταπτυχιακές σπουδές (βλ. Γράφημα 119).

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις της θέσης υπηρεσίας [$F(2, N = 1602) = 2,02, p = 0,113$].

Γράφημα 119



4.2.6.5. «Σπουδαιότητα της στάσης ‘Το παιδί συμμετέχει πρόθυμα στις περισσότερες σχολικές δραστηριότητες’»

Στον Πίνακα 4.90 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η στάση ‘Το παιδί συμμετέχει πρόθυμα στις περισσότερες σχολικές δραστηριότητες’», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.90

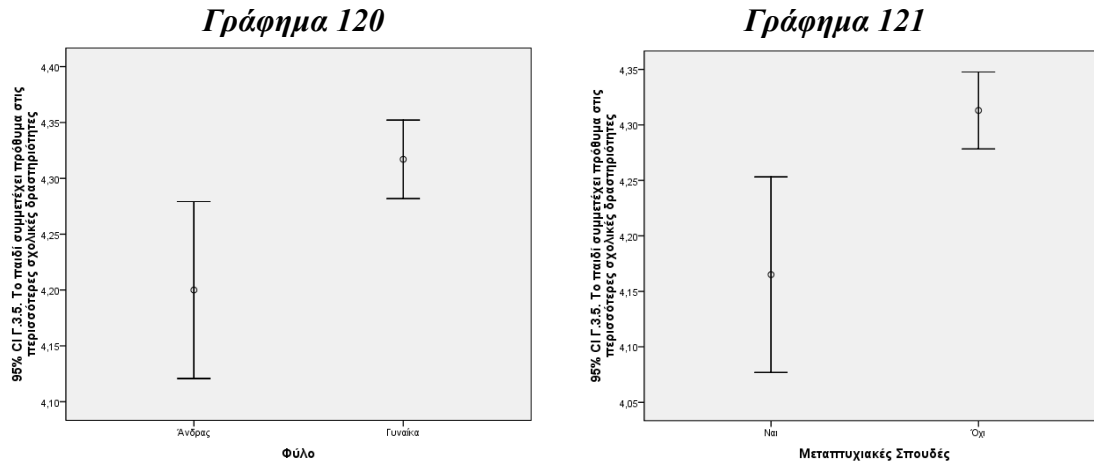
		Γ.3.5. Το παιδί συμμετέχει πρόθυμα στις περισσότερες σχολικές δραστηριότητες	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
Σύνολο		4,29	,66
Φύλο	Άνδρας	4,20	,71
	Γυναίκα	4,32	,64
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	4,30	,65
	Δάσκαλος	4,28	,68
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	4,31	,63
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	4,32	,67
	Τετραετούς φοίτησης	4,28	,65
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	4,17	,64
	Όχι	4,31	,66

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τη «Σπουδαιότητα της στάσης ‘Το παιδί συμμετέχει πρόθυμα στις περισσότερες σχολικές δραστηριότητες’».

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1602) = 12,37, p < 0,001$. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στη σημασία που έχει το παιδί να συμμετέχει πρόθυμα στις περισσότερες σχολικές δραστηριότητες για την επιτυχή μετάβασή του από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους τους (βλ. Γράφημα 120).

Στη συνέχεια, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση των μεταπτυχιακών σπουδών είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1602) = 9,08, p = 0,003$. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν μεταπτυχιακές σπουδές αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στη σημασία που έχει το παιδί να συμμετέχει πρόθυμα στις περισσότερες σχολικές δραστηριότητες για την επιτυχή μετάβασή του από το νηπιαγωγείο στο

δημοτικό σχολείο, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που είχαν μεταπτυχιακές σπουδές (βλ. Γράφημα 121).



Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις της θέσης υπηρεσίας [$F(2, N = 1602) = 1,87, p = 0,155$] και των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1602) = 0,10, p = 0,752$].

4.2.6.6. «Σπουδαιότητα της στάσης ‘Το παιδί επιθυμεί την ενασχόληση με τα βιβλία’»

Στον Πίνακα 4.91 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η στάση ‘Το παιδί επιθυμεί την ενασχόληση με τα βιβλία’», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.91

		Γ.3.4. Το παιδί επιθυμεί την ενασχόληση με τα βιβλία	
		M	SD
Σύνολο		4,03	,77
Φύλο	Άνδρας	3,88	,77
	Γυναίκα	4,07	,76

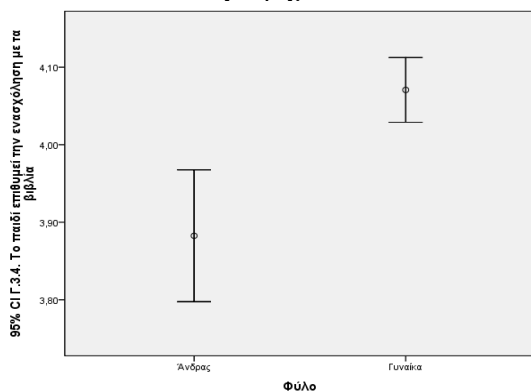
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	4,09	,75
	Δάσκαλος	3,97	,81
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	4,04	,66
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	4,03	,77
	Τετραετούς φοίτησης	4,04	,76
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	3,89	,80
	Όχι	4,05	,76

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τη «Σπουδαιότητα της στάσης 'Το παιδί επιθυμεί την ενασχόληση με τα βιβλία'».

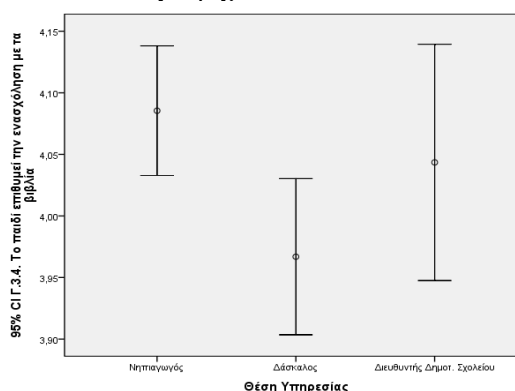
Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1602) = 13,80, p < 0,001$. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα που έχει το παιδί να επιθυμεί την ενασχόληση με τα βιβλία για την επιτυχή μετάβασή του από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους τους (βλ. Γράφημα 122).

Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1602) = 3,29, p = 0,038$. Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι είναι περισσότερο σημαντικό το παιδί να επιθυμεί την ενασχόληση με τα βιβλία για την επιτυχή μετάβασή του από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους δασκάλους ($p = 0,010$) (βλ. Γράφημα 123).

Γράφημα 122



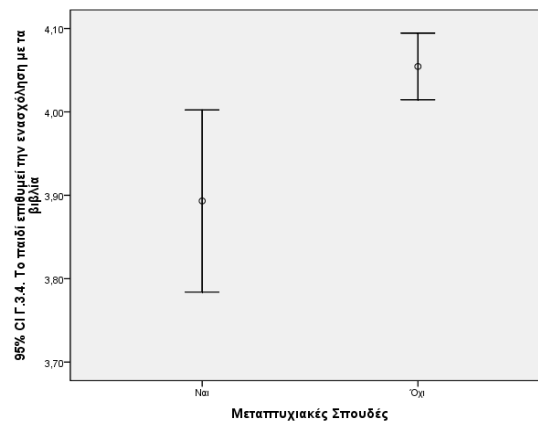
Γράφημα 123



Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση των μεταπτυχιακών σπουδών είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1602) = 8,35, p = 0,004$. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν μεταπτυχιακές σπουδές αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στη σημασία που έχει το παιδί να επιθυμεί την ενασχόληση με τα βιβλία για την επιτυχή μετάβασή του από το νηπιαγωγείο, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που είχαν μεταπτυχιακές σπουδές (βλ. Γράφημα 124).

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1602) = 3,64, p = 0,057$].

Γράφημα 124



4.2.6.7. «Σπουδαιότητα της στάσης ‘Το παιδί βαριέται στο σπίτι’»

Στον Πίνακα 4.92 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η στάση ‘Το παιδί βαριέται στο σπίτι’», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.92

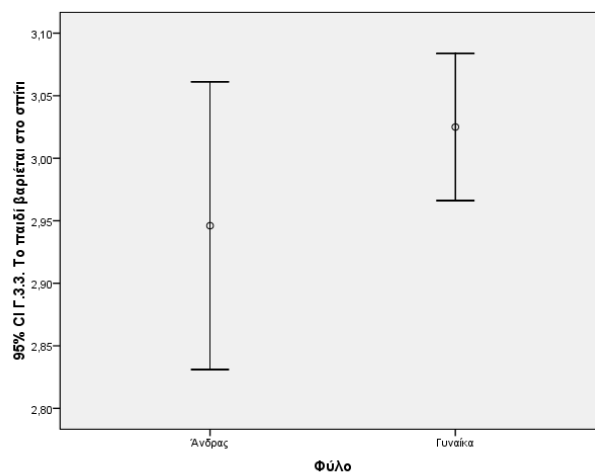
	Γ.3.3. Το παιδί βαριέται στο σπίτι	
	M	SD
Σύνολο	3,01	1,07

Φύλο	Άνδρας	2,95	1,04
	Γυναίκα	3,02	1,07
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	2,94	1,09
	Δάσκαλος	3,06	1,06
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	3,13	,95
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	3,09	1,03
	Τετραετούς φοίτησης	2,95	1,09
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	2,93	1,09
	Όχι	3,02	1,06

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τη «Σπουδαιότητα της στάσης 'Το παιδί βαριέται στο σπίτι'».

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1569) = 12,76, p < 0,001$. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στο κατά πόσο το παιδί βαριέται στο σπίτι του για την επιτυχή μετάβασή του από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους τους (βλ. Γράφημα 125).

Γράφημα 125



Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις της θέσης υπηρεσίας [$F(2, N = 1596) = 2,17, p = 0,118$], των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1596) = 1,47, p = 0,226$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1596) = 1,54, p = 0,214$].

4.2.6.8. «Σπουδαιότητα της στάσης ‘Το παιδί βαριέται στο νηπιαγωγείο’»

Στον Πίνακα 4.93 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η στάση ‘Το παιδί βαριέται στο νηπιαγωγείο’», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.93

		Γ.3.8. Το παιδί βαριέται στο νηπιαγωγείο	
		M	SD
Σύνολο		2,84	1,21
Φύλο	Ανδρας	2,82	1,11
	Γυναίκα	2,84	1,23
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	2,80	1,29
	Δάσκαλος	2,90	1,14
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	2,78	1,07
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	2,91	1,16
	Τετραετούς φοίτησης	2,78	1,23
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	2,76	1,22
	Όχι	2,85	1,20

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τη «Σπουδαιότητα της στάσης ‘Το παιδί βαριέται στο νηπιαγωγείο’».

Διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις του φύλου [$F(1, N = 1592) = 0,85, p = 0,356$], της θέσης υπηρεσίας [$F(2, N = 1592) = 1,70, p = 0,182$], των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1592) = 1,27, p = 0,261$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1592) = 0,13, p = 0,719$].

4.2.7. Ομάδες παιδιών που μπορεί να έχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο

Στον Πίνακα 4.94 παρουσιάζονται, οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες καθώς και οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις απόψεις τους για τις ομάδες παιδιών που μπορεί να έχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Η παρουσίαση των ερωτήσεων γίνεται κατά σειρά προτεραιότητας, από το μεγαλύτερο προς το μικρότερο μέσο όρο.

Πίνακας 4.94

	«Διαφωνώ απολύτως»	«Διαφωνώ»	«Ουδέτερη στάση»	«Συμφωνώ»	«Συμφωνώ απολύτως»	M	SD
	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)		
1. Παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς (αντιδράσεις, νεύρα, συχνό κλάμα...)	6 (0,4)	21 (1,3)	107 (6,7)	805 (50,2)	663 (41,4)	4,31	,69
2. Παιδιά που έχουν μαθησιακά προβλήματα (κακή συγκέντρωση, ελλειψίες δεξιότητες...)	10 (0,6)	31 (1,9)	146 (9,1)	709 (44,3)	706 (44,1)	4,30	,76
3. Παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση	10 (0,6)	27 (1,7)	161 (10,0)	720 (44,9)	684 (42,7)	4,27	,76
4. Παιδιά με προβλήματα πειθαρχίας στην τάξη (τήρηση κανόνων...)	8 (0,5)	32 (2,0)	181 (11,3)	765 (47,8)	616 (38,5)	4,22	,76

5. Παιδιά που δεν έχουν προσχολική εμπειρία	32 (2,0)	68 (4,2)	246 (15,4)	527 (32,9)	728 (45,5)	4,16	,97
6. Παιδιά με δυσκολίες στο οικογενειακό περιβάλλον	11 (0,7)	43 (2,7)	253 (15,8)	844 (52,7)	451 (28,2)	4,05	,78
7. Παιδιά με ειδικές ανάγκες	28 (1,7)	99 (6,2)	332 (20,7)	591 (36,9)	551 (34,4)	3,96	,98
8. Παιδιά από μειονοτικές ομάδες	57 (3,6)	165 (10,3)	526 (32,9)	596 (37,2)	257 (16,1)	3,52	1,00
9. Παιδιά που δεν έχουν φίλους στην αρχή του σχολικού έτους	68 (4,2)	204 (12,7)	557 (34,8)	563 (35,2)	209 (13,1)	3,40	1,01
10. Τα μικρότερα παιδιά	109 (6,8)	346 (21,7)	699 (43,8)	352 (22,1)	89 (5,6)	2,98	,97
11. Τα πρωτότοκα παιδιά	468 (29,1)	440 (27,5)	491 (30,7)	164 (10,2)	40 (2,5)	2,30	1,07
12. Παιδιά που ζουν σε αστικές περιοχές	505 (31,6)	473 (29,6)	497 (31,1)	95 (5,9)	30 (1,9)	2,17	1,00
13. Τα αγόρια	594 (37,1)	429 (26,8)	479 (29,9)	72 (4,5)	26 (1,6)	2,07	1,00
14. Τα κορίτσια	608 (38,0)	444 (27,8)	479 (29,9)	50 (3,1)	19 (1,2)	2,02	,95

Σύμφωνα με τα ευρήματα του παραπάνω πίνακα, παρατηρούνται έντονες διακυμάνσεις στις απόψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με το ποιες ομάδες παιδιών έχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Όπως προκύπτει από το μέσο όρο των απαντήσεών τους που βρίσκεται πολύ πάνω από το μέσον της κλίμακας, που ισούται με 3, οι ομάδες παιδιών που σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς έχουν το μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση είναι τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς (αντιδράσεις, νεύρα, συχνό κλάμα, κλπ.), με μαθησιακά προβλήματα (κακή συγκέντρωση, ελλειπίες δεξιότητες, κλπ.), με χαμηλή αυτοεκτίμηση και με προβλήματα πειθαρχίας στην τάξη (τήρηση κανόνων, κλπ.). Για παράδειγμα, συνολικά περισσότεροι από εννέα στους δέκα εκπαιδευτικούς δηλώνουν ότι συμφωνούν (50,2%) ή συμφωνούν απολύτως (41,4%) με το ότι τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς έχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν

μια δύσκολη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Αντίστοιχα, σχεδόν εννέα στους δέκα εκπαιδευτικούς δηλώνουν ότι συμφωνούν (44,3%) ή συμφωνούν απολύτως (44,1%) με το ότι τα παιδιά με μαθησιακά προβλήματα έχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση.

Επίσης, αρκετά υψηλά είναι τα επίπεδα των απόψεων των εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι τα παιδιά που δεν έχουν προσχολική εμπειρία, που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο οικογενειακό περιβάλλον τους και έχουν ειδικές ανάγκες κινδυνεύουν να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο. Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν σχετικά μέτρια επίπεδα συμφωνίας με την άποψη ότι τα παιδιά που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες και που δεν έχουν φίλους στην αρχή του σχολικού έτους, όπως προκύπτει από το μέσο όρο των απαντήσεών τους που βρίσκεται λίγο πιο πάνω από το μέσον της κλίμακας, που ισούται με 3.

Αντίθετα, όπως φαίνεται από το μέσο όρο των απαντήσεών τους που βρίσκεται κάτω από το μέσον της κλίμακας, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν χαμηλά επίπεδα συμφωνίας με την άποψη ότι τα μικρότερα παιδιά, τα πρωτότοκα παιδιά, τα παιδιά που ζουν σε αγροτικές περιοχές, τα αγόρια και, τέλος, τα κορίτσια κινδυνεύουν να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο.

4.2.8. Σχέση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το ποιες ομάδες παιδιών έχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους

4.2.8.1. «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η ομάδα παιδιών ‘Παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς (αντιδράσεις, νεύρα, συχνό κλάμα, κλπ.)’ μπορεί να είναι σε μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση;»

Στον Πίνακα 4.95 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (*M*) και οι τυπικές αποκλίσεις (*SD*) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η ομάδα παιδιών ‘Παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς (αντιδράσεις, νεύρα, συχνό κλάμα, κλπ.)’ μπορεί να είναι σε μεγαλύτερο κίνδυνο να

βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.95

		Γ.4.3. Παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς (αντιδράσεις, νεύρα, συχνό κλάμα, κλπ.)	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
Σύνολο		4,31	,69
Φύλο	Ανδρας	4,18	,76
	Γυναίκα	4,34	,66
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	4,36	,60
	Δάσκαλος	4,29	,77
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	4,18	,70
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	4,27	,72
	Τετραετούς φοίτησης	4,34	,66
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	4,28	,70
	Όχι	4,31	,69

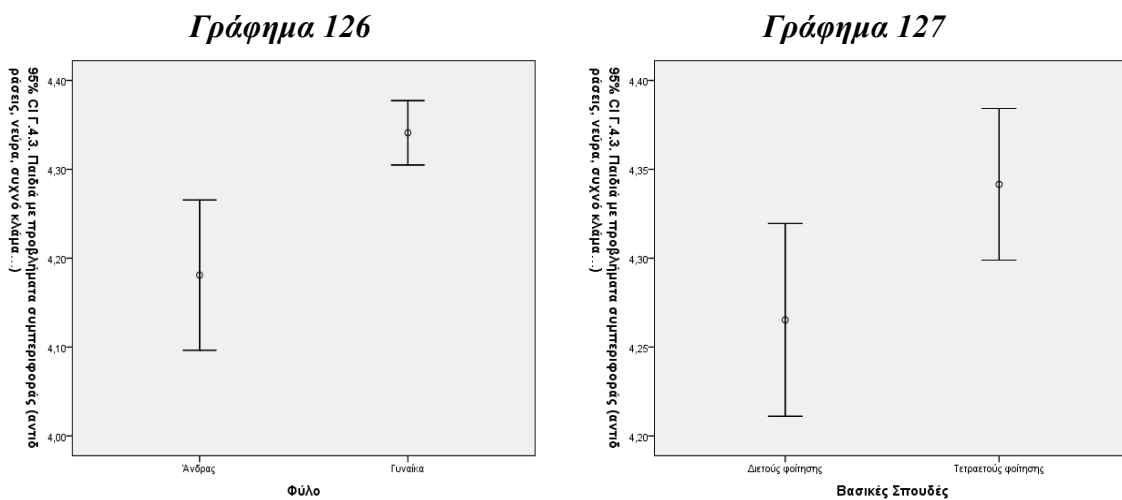
Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή την ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η ομάδα παιδιών ‘Παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς (αντιδράσεις, νεύρα, συχνό κλάμα, κλπ.)’ μπορεί να είναι σε μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση;».

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1602) = 5,36, p = 0,021$. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί συμφωνούν περισσότερο με το ότι παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς κινδυνεύουν να έχουν δυσκολίες στη μετάβασή τους, σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους τους (βλ. Γράφημα 126).

Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση των βασικών σπουδών είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1602) = 11,60, p = 0,001$. Συγκεκριμένα, οι

εκπαιδευτικοί με βασικές σπουδές τετραετούς φοίτησης συμφωνούν περισσότερο με το ότι παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς κινδυνεύουν να έχουν δυσκολίες στη μετάβασή τους, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς με βασικές σπουδές διετούς φοίτησης (βλ. Γράφημα 127).

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις της θέσης υπηρεσίας [$F(2, N = 1602) = 2,01, p = 0,134$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1602) = 0,02, p = 0,897$].



4.2.8.2. «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η ομάδα παιδιών ‘Παιδιά που έχουν μαθησιακά προβλήματα (κακή συγκέντρωση, ελλειπίες δεξιότητες, κλπ.)’ μπορεί να είναι σε μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση;»

Στον Πίνακα 4.96 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η ομάδα παιδιών ‘Παιδιά που έχουν μαθησιακά προβλήματα (κακή συγκέντρωση, ελλειπίες δεξιότητες, κλπ.)’ μπορεί να είναι σε μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές

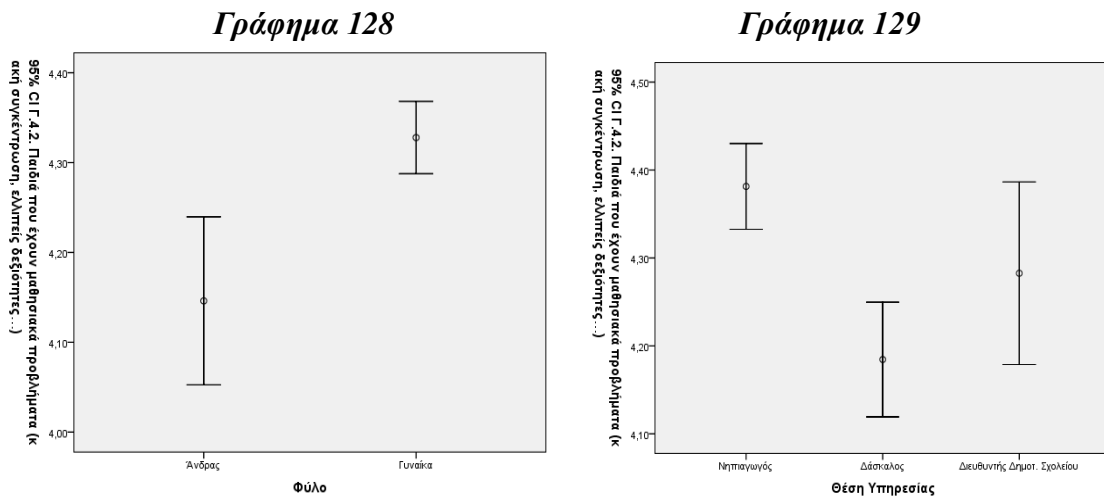
σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή την ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η ομάδα παιδιών ‘Παιδιά που έχουν μαθησιακά προβλήματα (κακή συγκέντρωση, ελλειπείς δεξιότητες, κλπ.)’ μπορεί να είναι σε μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση;».

Πίνακας 4.96

		Γ.4.2. Παιδιά που έχουν μαθησιακά προβλήματα (κακή συγκέντρωση, ελλειπείς δεξιότητες, κλπ.)	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
Σύνολο		4,29	,76
Φύλο	Άνδρας	4,15	,84
	Γυναίκα	4,33	,74
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	4,38	,70
	Δάσκαλος	4,18	,84
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	4,28	,71
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	4,27	,76
	Τετραετούς φοίτησης	4,31	,76
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	4,29	,79
	Όχι	4,29	,76

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1602) = 6,28, p = 0,012$. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί συμφωνούν περισσότερο με το ότι παιδιά με μαθησιακά προβλήματα κινδυνεύουν να έχουν δυσκολίες στη μετάβασή τους, σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους τους (βλ. Γράφημα 128).

Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1602) = 7,85, p < 0,001$. Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί συμφωνούν περισσότερο με το ότι παιδιά με μαθησιακά προβλήματα κινδυνεύουν να έχουν δυσκολίες στη μετάβασή τους, συγκριτικά με τους δασκάλους ($p < 0,001$) (βλ. Γράφημα 129).



Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1602) = 1,33, p = 0,249$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1602) = 0,00, p = 0,965$].

4.2.8.3. «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η ομάδα παιδιών ‘Παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση’ μπορεί να είναι σε μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση;»

Στον Πίνακα 4.97 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η ομάδα παιδιών ‘Παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση’ μπορεί να είναι σε μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.97

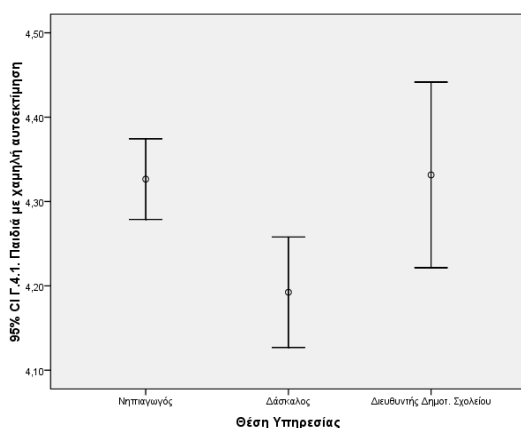
		Γ.4.1. Παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση	
		M	SD
Σύνολο		4,27	,76
Φύλο	Ανδρας	4,19	,87
	Γυναίκα	4,29	,73

Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	4,33	,68
	Δάσκαλος	4,19	,84
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	4,33	,76
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	4,26	,78
	Τετραετούς φοίτησης	4,29	,74
Μεταπτυχιακές Σπουδές Ναι		4,30	,79
	Όχι	4,27	,75

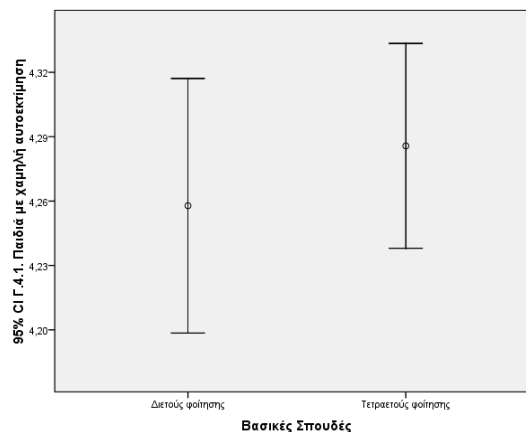
Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή την ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η ομάδα παιδιών ‘Παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση’ μπορεί να είναι σε μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση;».

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1602) = 4,73, p = 0,009$, με τους νηπιαγωγούς να συμφωνούν περισσότερο με το ότι παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση κινδυνεύουν να έχουν δυσκολίες στη μετάβασή τους, σε σύγκριση με τους δασκάλους ($p = 0,003$) (βλ. Γράφημα 130).

Γράφημα 130



Γράφημα 131



Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση των βασικών σπουδών είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1602) = 5,09, p = 0,024$. Οι εκπαιδευτικοί με βασικές σπουδές τετραετούς φοίτησης συμφωνούν περισσότερο με το ότι παιδιά με χαμηλή

αυτοεκτίμηση κινδυνεύουν να έχουν δυσκολίες στη μετάβασή τους, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς με βασικές σπουδές διετούς φοίτησης (βλ. Γράφημα 131).

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις του φύλου [$F(1, N = 1602) = 3,22, p = 0,073$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1602) = 0,06, p = 0,814$].

4.2.8.4. «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η ομάδα παιδιών ‘Παιδιά με προβλήματα πειθαρχίας στην τάξη (τήρηση κανόνων, κλπ.)’ μπορεί να είναι σε μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση;»

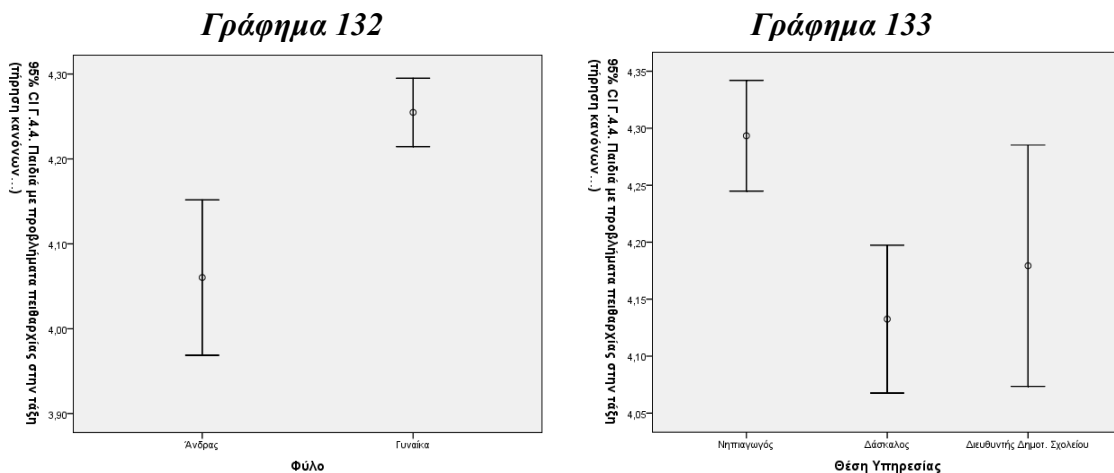
Στον Πίνακα 4.98 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η ομάδα παιδιών ‘Παιδιά με προβλήματα πειθαρχίας στην τάξη (τήρηση κανόνων, κλπ.)’ μπορεί να είναι σε μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.98

		Γ.4.4. Παιδιά με προβλήματα πειθαρχίας στην τάξη (τήρηση κανόνων, κλπ.)	
		M	SD
Σύνολο		4,22	,76
Φύλο	Άνδρας	4,06	,83
	Γυναίκα	4,25	,74
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	4,29	,69
	Δάσκαλος	4,13	,83
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	4,18	,73
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	4,21	,77
	Τετραετούς φοίτησης	4,22	,75
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	4,20	,77
	Όχι	4,22	,76

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή την ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η ομάδα παιδιών ‘Παιδιά με προβλήματα πειθαρχίας στην τάξη (τήρηση κανόνων, κλπ.)’ μπορεί να είναι σε μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση;».

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1602) = 9,57, p = 0,002$. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί συμφωνούν περισσότερο με το ότι παιδιά με προβλήματα πειθαρχίας στην τάξη κινδυνεύουν να έχουν δυσκολίες στη μετάβασή τους, σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους τους (βλ. Γράφημα 132).



Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1602) = 4,14, p = 0,016$. Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί συμφωνούν περισσότερο με το ότι παιδιά με προβλήματα πειθαρχίας στην τάξη κινδυνεύουν να έχουν δυσκολίες στη μετάβασή τους, συγκριτικά με τους δασκάλους ($p < 0,001$) (βλ. Γράφημα 133).

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1602) = 0,32, p = 0,573$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1602) = 0,08, p = 0,777$].

4.2.8.5. «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η ομάδα παιδιών ‘Παιδιά που δεν έχουν προσχολική εμπειρία’ μπορεί να είναι σε μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση;»

Στον Πίνακα 4.99 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (*M*) και οι τυπικές αποκλίσεις (*SD*) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η ομάδα παιδιών ‘Παιδιά που δεν έχουν προσχολική εμπειρία’ μπορεί να είναι σε μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.99

		Γ.4.5. Παιδιά που δεν έχουν προσχολική εμπειρία	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
Σύνολο		4,16	,97
Φύλο	Ανδρας	3,95	1,04
	Γυναίκα	4,21	,94
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	4,27	,91
	Δάσκαλος	4,04	1,04
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	4,10	,89
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	4,14	,95
	Τετραετούς φοίτησης	4,17	,98
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	4,23	,91
	Όχι	4,15	,97

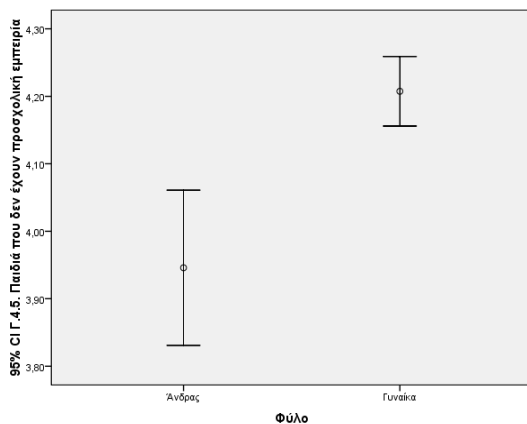
Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή την ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η ομάδα παιδιών ‘Παιδιά που δεν έχουν προσχολική εμπειρία’ μπορεί να είναι σε μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση;».

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1601) = 9,46, p = 0,002$. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί συμφωνούν περισσότερο με το ότι παιδιά που δεν έχουν προσχολική εμπειρία κινδυνεύουν να έχουν δυσκολίες στη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους τους (βλ. Γράφημα 134).

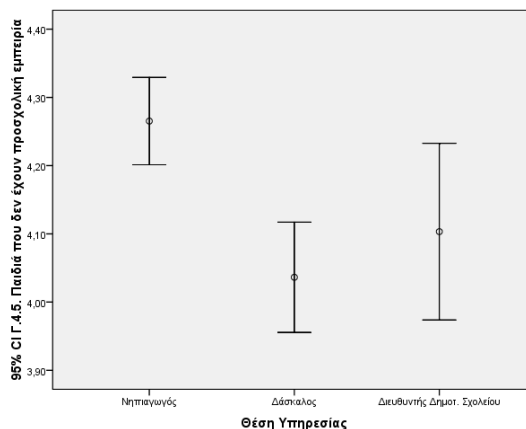
Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1601) = 5,11, p = 0,006$. Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί συμφωνούν περισσότερο με το ότι παιδιά που δεν έχουν προσχολική εμπειρία κινδυνεύουν να έχουν δυσκολίες στη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους δασκάλους ($p < 0,001$) (βλ. Γράφημα 135).

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1601) = 0,75, p = 0,368$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1601) = 1,52, p = 0,218$].

Γράφημα 134



Γράφημα 135



4.2.8.6. «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η ομάδα παιδιών ‘Παιδιά με δυσκολίες στο οικογενειακό περιβάλλον’ μπορεί να είναι σε μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση;»

Στον Πίνακα 4.100 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η ομάδα παιδιών ‘Παιδιά με δυσκολίες στο οικογενειακό περιβάλλον’ μπορεί να είναι

σε μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.100

		Γ.4.7. Παιδιά με δυσκολίες στο οικογενειακό περιβάλλον	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
Σύνολο		4,05	,78
Φύλο	Άνδρας	4,00	,79
	Γυναίκα	4,06	,78
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	4,07	,76
	Δάσκαλος	4,04	,81
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	4,00	,76
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	4,06	,77
	Τετραετούς φοίτησης	4,04	,78
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	3,99	,83
	Όχι	4,06	,77

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή την ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η ομάδα παιδιών ‘Παιδιά με δυσκολίες στο οικογενειακό περιβάλλον’ μπορεί να είναι σε μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση;».

Διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις του φύλου [$F(1, N = 1602) = 1,03, p = 0,309$], της θέσης υπηρεσίας [$F(2, N = 1602) = 0,41, p = 0,665$], των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1602) = 1,60, p = 0,206$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1602) = 1,01, p = 0,315$].

4.2.8.7. «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η ομάδα παιδιών ‘Παιδιά με ειδικές ανάγκες’ μπορεί να είναι σε μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση;»

Στον Πίνακα 4.101 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (*M*) και οι τυπικές αποκλίσεις (*SD*) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η ομάδα παιδιών ‘Παιδιά με ειδικές ανάγκες’ μπορεί να είναι σε μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.101

		Γ.4.6. Παιδιά με ειδικές ανάγκες	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
Σύνολο		3,96	,98
Φύλο	Ανδρας	3,94	1,03
	Γυναίκα	3,97	,97
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	3,96	,97
	Δάσκαλος	3,95	1,02
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	4,00	,86
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	4,03	,94
	Τετραετούς φοίτησης	3,91	1,00
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	3,88	,97
	Όχι	3,97	,98

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή την ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η ομάδα παιδιών ‘Παιδιά με ειδικές ανάγκες’ μπορεί να είναι σε μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση;».

Διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις του φύλου [$F(1, N = 1601) = 1,11, p = 0,293$], της θέσης υπηρεσίας [$F(2, N = 1601) = 0,03, p = 0,969$], των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1601) = 0,42, p = 0,516$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1601) = 1,15, p = 0,285$].

4.2.8.8. «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η ομάδα παιδιών ‘Παιδιά από μειονοτικές ομάδες’ μπορεί να είναι σε μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση;»

Στον Πίνακα 4.102 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (*M*) και οι τυπικές αποκλίσεις (*SD*) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η ομάδα παιδιών ‘Παιδιά από μειονοτικές ομάδες’ μπορεί να είναι σε μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.102

		Γ.4.8. Παιδιά από μειονοτικές ομάδες	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
Σύνολο		3,52	1,00
Φύλο	Ανδρας	3,49	1,01
	Γυναίκα	3,53	,99
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	3,49	1,01
	Δάσκαλος	3,53	1,01
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	3,59	,91
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	3,56	,99
	Τετραετούς φοίτησης	3,49	1,00
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	3,47	1,03
	Όχι	3,53	,99

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή την ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η ομάδα παιδιών ‘Παιδιά από μειονοτικές ομάδες’ μπορεί να είναι σε μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση;».

Διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις του φύλου [$F(1, N = 1601) = 2,37, p = 0,124$], της θέσης υπηρεσίας [$F(2, N = 1601) = 1,31, p = 0,270$], των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1601) = 0,04, p = 0,851$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1601) = 0,81, p = 0,369$].

4.2.8.9. «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η ομάδα παιδιών ‘Παιδιά που δεν έχουν φίλους στην αρχή του σχολικού έτους’ μπορεί να είναι σε μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση;»

Στον Πίνακα 4.100 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (*M*) και οι τυπικές αποκλίσεις (*SD*) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η ομάδα παιδιών ‘Παιδιά που δεν έχουν φίλους στην αρχή του σχολικού έτους’ μπορεί να είναι σε μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.103

		Γ.4.9. Παιδιά που δεν έχουν φίλους στην αρχή του σχολικού έτους	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
Σύνολο		3,40	1,01
Φύλο	Ανδρας	3,49	1,04
	Γυναίκα	3,38	1,00
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	3,34	1,01
	Δάσκαλος	3,42	1,02
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	3,60	,91
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	3,50	,98
	Τετραετούς φοίτησης	3,33	1,02
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	3,37	1,03
	Όχι	3,41	1,00

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή την ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η ομάδα παιδιών ‘Παιδιά που δεν έχουν φίλους στην αρχή του σχολικού έτους’ μπορεί να είναι σε μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση;».

Διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις του φύλου [$F(1, N = 1601) = 0,08, p = 0,775$], της θέσης υπηρεσίας [$F(2, N = 1601) = 2,31, p = 0,100$], της περιοχής του σχολείου [$F(2, N = 1601) = 0,60, p = 0,547$], των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1601) = 0,59, p = 0,443$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1601) = 0,84, p = 0,361$].

4.2.8.10. «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η ομάδα παιδιών ‘Τα μικρότερα παιδιά’ μπορεί να είναι σε μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση;»

Στον Πίνακα 4.104 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η ομάδα παιδιών ‘Τα μικρότερα παιδιά’ μπορεί να είναι σε μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.104

		Γ.4.10. Τα μικρότερα παιδιά	
		M	SD
Σύνολο		2,98	,97
Φύλο	Άνδρας	3,03	1,02
	Γυναίκα	2,97	,95
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	2,94	,95
	Δάσκαλος	3,02	1,00
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	3,01	,91
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	3,09	,96
	Τετραετούς φοίτησης	2,90	,96
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	2,85	,95
	Όχι	3,00	,97

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές

σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή την ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η ομάδα παιδιών ‘Τα μικρότερα παιδιά’ μπορεί να είναι σε μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση;».

Διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις του φύλου [$F(1, N = 1595) = 0,10, p = 0,752$], της θέσης υπηρεσίας [$F(2, N = 1595) = 0,82, p = 0,441$], των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1595) = 1,36, p = 0,243$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1595) 3,62, p = 0,057$].

4.2.8.11. «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η ομάδα παιδιών ‘Τα πρωτότοκα παιδιά’ μπορεί να είναι σε μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση;»

Στον Πίνακα 4.105 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η ομάδα παιδιών ‘Τα πρωτότοκα παιδιά’ μπορεί να είναι σε μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.105

		Γ.4.13. Τα πρωτότοκα παιδιά	
		M	SD
Σύνολο		2,30	1,07
Φύλο	Άνδρας	2,52	1,10
	Γυναίκα	2,24	1,06
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	2,18	1,03
	Δάσκαλος	2,37	1,12
	Διευθυντής Δημ. Σχολείου	2,55	1,03
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	2,42	1,10
	Τετραετούς φοίτησης	2,21	1,04
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	2,18	1,02
	Όχι	2,31	1,08

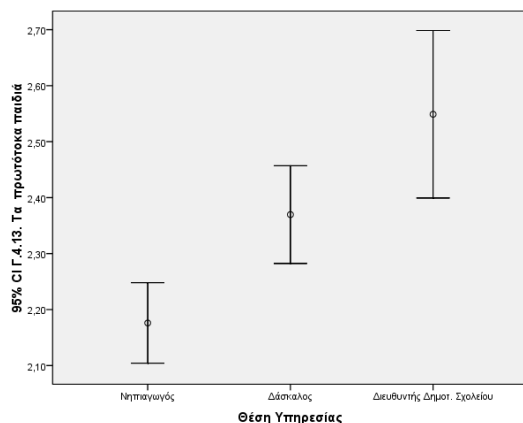
Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή την ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η ομάδα παιδιών ‘Τα πρωτότοκα παιδιά’ μπορεί να είναι σε μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση;».

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1601) = 4,30, p = 0,014$. Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί συμφωνούν λιγότερο με το ότι τα πρωτότοκα παιδιά κινδυνεύουν να έχουν δυσκολίες στη μετάβασή τους, συγκριτικά με τους δασκάλους ($p = 0,002$) και τους διευθυντές δημοτ. Σχολείου ($p < 0,001$) (βλ. Γράφημα 136).

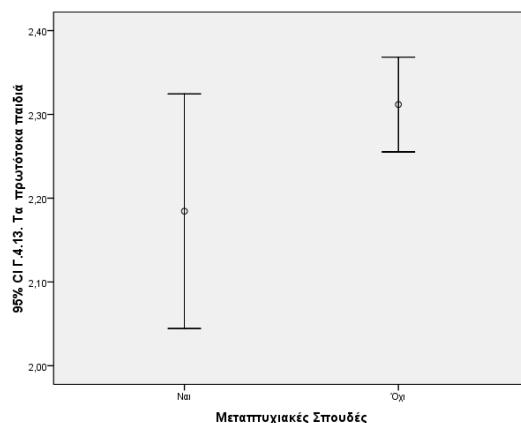
Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση των μεταπτυχιακών σπουδών είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1601) = 4,26, p = 0,039$. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές συμφωνούν περισσότερο με το ότι τα πρωτότοκα παιδιά κινδυνεύουν να έχουν δυσκολίες στη μετάβασή τους, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που είχαν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές (βλ. Γράφημα 137).

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις του φύλου [$F(1, N = 1601) = 2,32, p = 0,128$] και των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1601) = 2,32, p = 0,128$].

Γράφημα 136



Γράφημα 137



4.2.8.12. «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η ομάδα παιδιών ‘Παιδιά που ζουν σε αστικές περιοχές’ μπορεί να είναι σε μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση;»

Στον Πίνακα 4.106 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (*M*) και οι τυπικές αποκλίσεις (*SD*) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η ομάδα παιδιών ‘Παιδιά που ζουν σε αστικές περιοχές’ μπορεί να είναι σε μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή την ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η ομάδα παιδιών ‘Παιδιά που ζουν σε αστικές περιοχές’ μπορεί να είναι σε μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση;».

Πίνακας 4.106

		Γ.4.14. Παιδιά που ζουν σε αστικές περιοχές	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
Σύνολο		2,17	1,00
Φύλο	Άνδρας	2,32	1,06
	Γυναίκα	2,13	,98
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	2,08	,94
	Δάσκαλος	2,23	1,07
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	2,34	,97
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	2,24	1,05
	Τετραετούς φοίτησης	2,12	,96
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	2,19	1,05
	Όχι	2,17	,99

Διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις του φύλου [$F(1, N = 1601) = 1,05, p = 0,306$], της περιοχής του σχολείου [$F(2, N = 1601) = 2,28, p = 0,103$], των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1601) = 0,98, p = 0,323$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1601) = 0,02, p = 0,890$].

4.2.8.13. «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η ομάδα παιδιών ‘Τα αγόρια’ μπορεί να είναι σε μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση;»

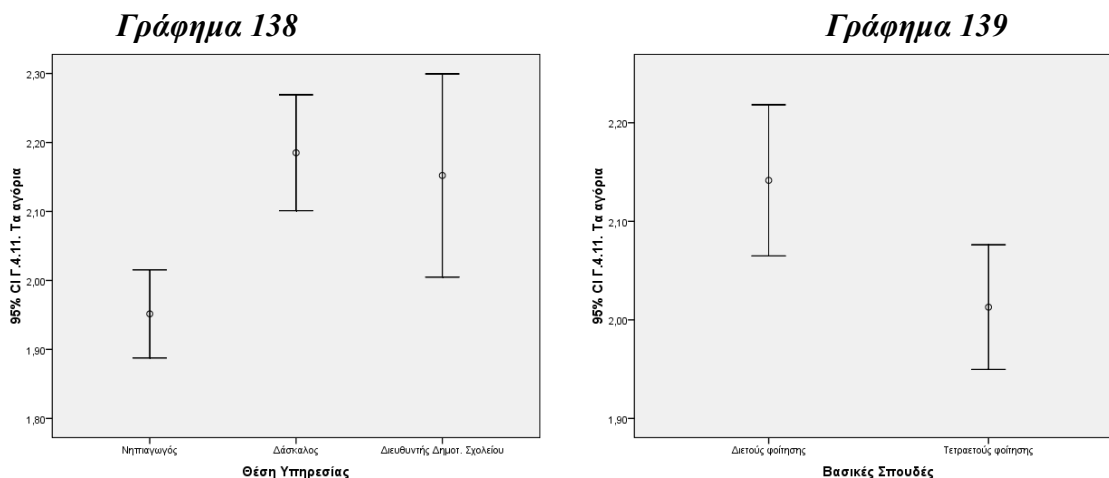
Στον Πίνακα 4.107 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η ομάδα παιδιών ‘Τα αγόρια’ μπορεί να είναι σε μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.107

		Γ.4.11. Τα αγόρια	
		M	SD
Σύνολο		2,07	1,00
Φύλο	Άνδρας	2,23	1,08
	Γυναίκα	2,03	,97
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	1,95	,91
	Δάσκαλος	2,19	1,08
	Διευθυντής Δημोट. Σχολείου	2,15	1,01
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	2,14	1,01
	Τετραετούς φοίτησης	2,01	,98
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	1,99	,97
	Όχι	2,08	1,00

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή την ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η ομάδα παιδιών ‘Τα αγόρια’ μπορεί να είναι σε μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση;».

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1600) = 6,13, p = 0,002$. Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί συμφωνούν λιγότερο με το ότι τα αγόρια κινδυνεύουν να έχουν δυσκολίες στη μετάβασή τους, συγκριτικά με τους δασκάλους ($p < 0,001$) και τους διευθυντές δημοτικών σχολείων ($p = 0,040$) (βλ. Γράφημα 138).



Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση των βασικών σπουδών είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1601) = 4,26, p = 0,039$. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν κάνει βασικές σπουδές διετούς φοίτησης συμφωνούν περισσότερο με το ότι τα αγόρια κινδυνεύουν να έχουν δυσκολίες στη μετάβασή τους, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που έχουν κάνει βασικές σπουδές τετραετούς φοίτησης (βλ. Γράφημα 139).

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις του φύλου [$F(1, N = 1600) = 1,92, p = 0,166$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1600) = 2,03, p = 0,154$].

4.2.8.14. «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η ομάδα παιδιών ‘Τα κορίτσια’ μπορεί να είναι σε μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση;»

Στον Πίνακα 4.108 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το

ότι η ομάδα παιδιών ‘Τα κορίτσια’ μπορεί να είναι σε μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.108

		Γ.4.12. Τα κορίτσια	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
Σύνολο		2,02	,99
Φύλο	Άνδρας	2,17	1,04
	Γυναίκα	1,98	,93
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	1,91	,87
	Δάσκαλος	2,12	1,04
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	2,10	,95
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	2,10	,99
	Τετραετούς φοίτησης	1,95	,92
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	1,94	,92
	Όχι	2,03	,96

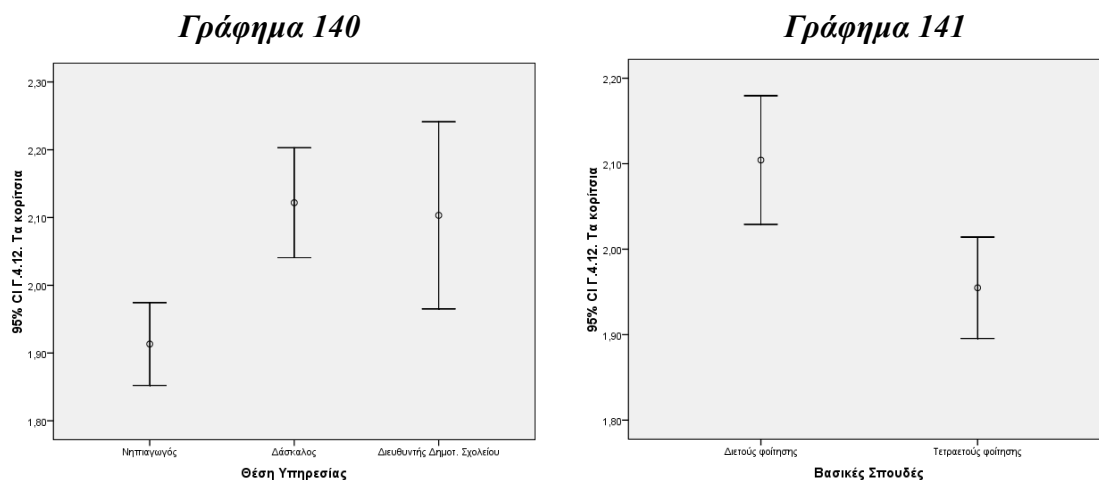
Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή την ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η ομάδα παιδιών ‘Τα κορίτσια’ μπορεί να είναι σε μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση;».

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1600) = 5,21, p = 0,006$. Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί συμφωνούν λιγότερο με το ότι τα κορίτσια κινδυνεύουν να έχουν δυσκολίες στη μετάβασή τους, συγκριτικά με τους δασκάλους ($p < 0,001$) και τους διευθυντές δημοτικών σχολείων ($p = 0,044$) (βλ. Γράφημα 140).

Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση των βασικών σπουδών είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1600) = 5,33, p = 0,021$. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν κάνει βασικές σπουδές διετούς φοίτησης συμφωνούν περισσότερο με το ότι τα

κορίτσια κινδυνεύουν να έχουν δυσκολίες στη μετάβασή τους, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που έχουν κάνει βασικές σπουδές τετρατούς φοίτησης (βλ. Γράφημα 141).

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις του φύλου [$F(1, N = 1600) = 1,54, p = 0,215$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1600) = 1,62, p = 0,203$].



Ενότητα Δ

4.3. Απόψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που σχετίζονται με την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο

4.3.1. Παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχή έκβαση της μετάβασης

Στον Πίνακα 4.109 παρουσιάζονται οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των εκπαιδευτικών που συμφωνούν με το ότι οι παράγοντες που αναφέρονται επηρεάζουν την επιτυχή έκβαση της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Η παρουσίαση των ερωτήσεων γίνεται κατά σειρά

προτεραιότητας, από το μεγαλύτερο προς το μικρότερο ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμφωνούν με τους εκάστοτε παράγοντες.

Πίνακας 4.109

Παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχή έκβαση της μετάβασης των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο	«ΝΑΙ»	
	F	%
1. Η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και οι διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών	1254	78,4
2. Η φοίτηση σε νηπιαγωγείο	1250	78,0
3. Οι θετικές σχέσεις των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς	1018	63,5
4. Η ικανότητα των παιδιών να μάθουν και να ακολουθούν τους κανόνες του σχολείου	983	61,4
5. Το επίπεδο εμπιστοσύνης των γονέων προς τους εκπαιδευτικούς	920	57,5
6. Η άποψη των γονέων για το σχολείο και τη μάθηση	794	49,6
7. Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων	677	42,3
8. Η κρατική πολιτική για την προσχολική και σχολική εκπαίδευση	677	42,3
9. Τα ακαδημαϊκά προσόντα των παιδιών (Σχολική ετοιμότητα)	654	40,9
10. Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας	519	32,4
11. Η κτιριακή και η υλικοτεχνική υποδομή του Δημοτικού Σχολείου	515	32,1
12. Η κουλτούρα και η γλώσσα (εθνικές μειονότητες)	502	31,3
13. Η στάση του Διευθυντή σε επίπεδο διοίκησης του σχολείου	337	21,0
14. Το καθημερινό ωρολόγιο πρόγραμμα	234	14,6
15. Το ωράριο του Δημοτικού Σχολείου	186	11,6

Όπως φαίνεται από τα ευρήματα του Πίνακα 4.109, οι κυριότεροι παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχή έκβαση της μετάβασης των παιδιών στο δημοτικό σχολείο αναφέρονται στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και στις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών καθώς και στη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι σχεδόν τέσσερις στους πέντε εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και οι διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών (78,4%)

καθώς και η φοίτησή τους σε νηπιαγωγείο (78%) επηρεάζουν την επιτυχή έκβαση της μετάβασής τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.

Ακολουθούν οι παράγοντες που αναφέρονται στις θετικές σχέσεις των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς (63,5%), στην ικανότητα των παιδιών να μάθουν και να ακολουθούν τους κανόνες του σχολείου (61,4%), στο επίπεδο εμπιστοσύνης των γονέων προς τους εκπαιδευτικούς (57,5%) και στην άποψη των γονέων για το σχολείο και τη μάθηση (49,6%), όπου συμφωνούν περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς για τη σημασία τους.

Στη συνέχεια, βλέπουμε ότι περισσότεροι από δύο στους πέντε εκπαιδευτικούς συμφωνούν με το ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων (42,3%), η κρατική πολιτική για την προσχολική και σχολική εκπαίδευση (42,3%) και τα ακαδημαϊκά προσόντα των παιδιών (Σχολική ετοιμότητα) (40,9%) επηρεάζουν την επιτυχή έκβαση της μετάβασης των παιδιών στο δημοτικό σχολείο.

Ακολούθως, διαπιστώνεται ότι περίπου ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς συμφωνεί με το ότι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας (32,4%), η κτιριακή και η υλικοτεχνική υποδομή του Δημοτικού Σχολείου (32,1%) και η κουλτούρα και η γλώσσα (εθνικές μειονότητες) (31,3%) επηρεάζουν την επιτυχή έκβαση της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, ενώ υπέρ της σπουδαιότητας της στάσης του διευθυντή σε επίπεδο διοίκησης του σχολείου τάσσεται περίπου ένας στους πέντε εκπαιδευτικούς (21%).

Τέλος, είναι μικρότερα τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν ότι το καθημερινό ωρολόγιο πρόγραμμα (14,6%) και το ωράριο του δημοτικού σχολείου (11,6%) επηρεάζουν την επιτυχή έκβαση της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.

4.3.2. Σχέση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχή έκβαση της μετάβασης των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους

4.3.2.1. «Αμοιβαία εμπιστοσύνη και σεβασμός μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων (εκπαιδευτικών, παιδιών και γονέων)»

Στον Πίνακα 4.110 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν «*Η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και οι διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών*» επηρεάζουν την επιτυχή έκβαση της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους. Επίσης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του χ^2 -test.

Πίνακας 4.110

		Δ.1.4. Η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και οι διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών		
		OXI	NAI	
		f (%)	f (%)	χ^2
Σύνολο		345 (21,)	1254 (78,4)	
Φύλο	Άνδρας	101 (32,3)	213 (67,8)	25,90***
	Γυναίκα	244 (19,0)	1041 (81,0)	
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	132 (16,9)	651 (83,1)	24,54***
	Δάσκαλος	155 (24,5)	478 (75,5)	
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	58 (31,7)	125 (68,3)	
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	174 (26,0)	495 (74,0)	13,36***
	Τετραετούς φοίτησης	171 (18,4)	789 (81,6)	
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	53 (25,9)	152 (74,1)	2,54
	Όχι	292 (20,9)	1102 (79,1)	

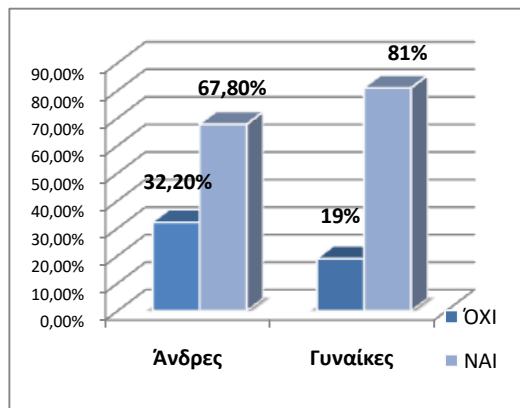
Σημ. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και το φύλο τους [$\chi^2(df=1, N=1599) = 25,90, p < 0,001$]. Συγκεκριμένα,

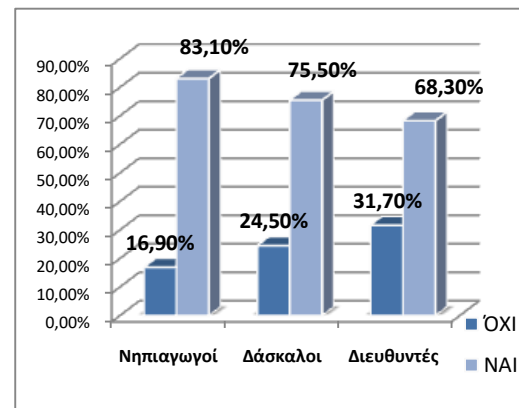
είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών (81%) που θεωρούν ότι η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και οι διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών επηρεάζουν την επιτυχή έκβαση της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους άνδρες (67,8%) (βλ. Γράφημα 142).

Επίσης, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τη θέση υπηρεσίας τους [$\chi^2(df=2, N=1599) = 24,54, p < 0,001$]. Συγκεκριμένα, είναι υψηλότερο το ποσοστό των νηπιαγωγών (83,1%) που θεωρούν ότι η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και οι διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών επηρεάζουν την επιτυχή έκβαση της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο και ακολουθούν οι δάσκαλοι (75,5%) και οι διευθυντές δημοτικών σχολείων (68,3%) (βλ. Γράφημα 143).

Γράφημα 142



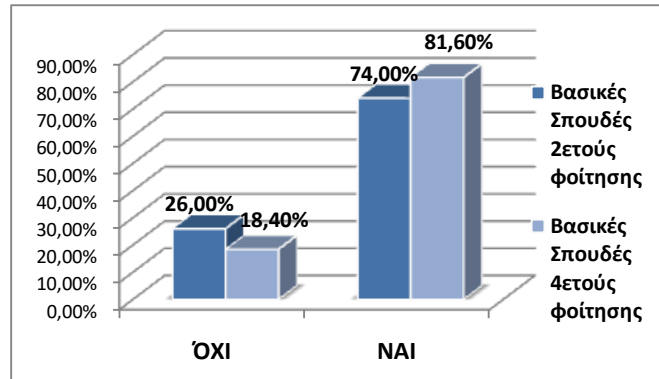
Γράφημα 143



Επιπλέον, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τις βασικές σπουδές τους [$\chi^2(df=1, N=1599) = 13,36, p < 0,001$]. Συγκεκριμένα, είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των εκπαιδευτικών με βασικές σπουδές τετραετούς φοίτησης (81,6%) που θεωρούν ότι η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και οι διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών επηρεάζουν την επιτυχή έκβαση της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που έχουν βασικές σπουδές διετούς φοίτησης (74%) (βλ. Γράφημα 144).

Αντίθετα, δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σχέσης ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών [$\chi^2(df=1, N=1599) = 2,54, p = 0,111$].

Γράφημα 144



4.3.2.2. «Η φοίτηση σε νηπιαγωγείο»

Στον Πίνακα 4.111 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν «Η φοίτηση σε νηπιαγωγείο» επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους. Επίσης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του χ^2 -test.

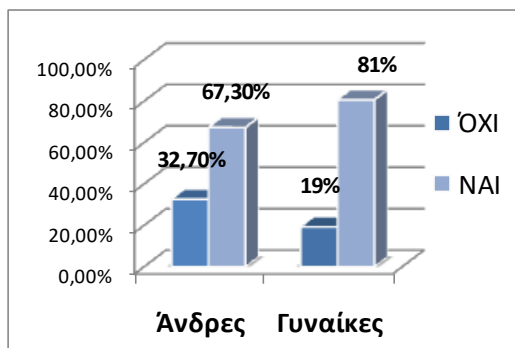
Πίνακας 4.111

		Δ.1.9. Η φοίτηση σε νηπιαγωγείο		
		OXI	NAI	
		f (%)	f (%)	χ^2
Σύνολο		352 (22,0)	1250 (78,0)	
Φύλο	Ανδρας	103 (32,7)	212 (67,3)	26,31***
	Γυναίκα	249 (19,3)	1038 (80,7)	
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	116 (14,8)	668 (85,2)	46,16***
	Δάσκαλος	182 (28,7)	452 (71,3)	
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	54 (29,3)	130 (70,7)	
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	152 (22,7)	519 (77,3)	0,31
	Τετραετούς φοίτησης	200 (21,5)	731 (78,5)	
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	62 (30,1)	144 (69,9)	9,10**
	Όχι	290 (20,8)	1106 (79,2)	

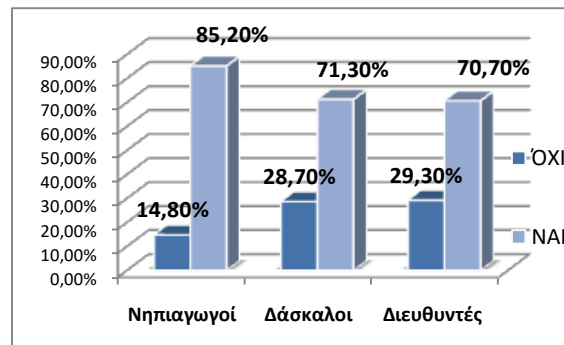
Σημ. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και το φύλο τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 26,31, p < 0,001$]. Συγκεκριμένα, είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών (80,7%) που θεωρούν ότι η φοίτηση σε νηπιαγωγείο επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους άνδρες (67,3%) (βλ. Γράφημα 145).

Γράφημα 145



Γράφημα 146

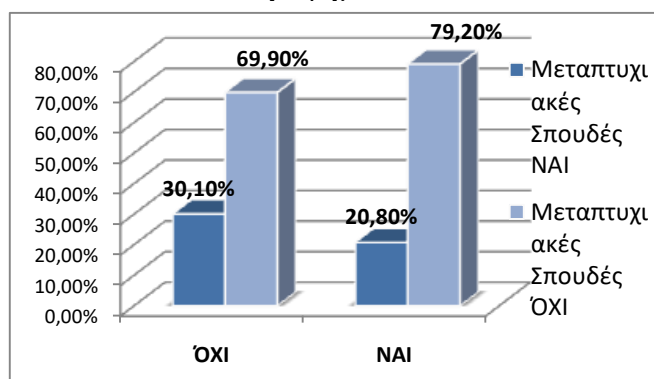


Επίσης, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τη θέση υπηρεσίας τους [$\chi^2(df=2, N=1602) = 46,16, p < 0,001$]. Συγκεκριμένα, είναι υψηλότερο το ποσοστό των νηπιαγωγών (85,2%) που θεωρούν ότι η φοίτηση σε νηπιαγωγείο επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους δασκάλους (71,3%) και τους διευθυντές δημοτικών σχολείων (70,7%) (βλ. Γράφημα 146).

Επιπλέον, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 9,10, p = 0,003$]. Συγκεκριμένα, είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δεν έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές (79,2%) που θεωρούν ότι η φοίτηση στο νηπιαγωγείο επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο από ό,τι οι εκπαιδευτικοί που έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές (βλ. Γράφημα 147).

Αντίθετα, δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σχέσης ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τις βασικές σπουδές τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 0,31, p = 0,577$].

Γράφημα 147



4.3.2.3. «Οι θετικές σχέσεις των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς»

Στον Πίνακα 4.112 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν «Οι θετικές σχέσεις των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς» επηρεάζουν την επιτυχή έκβαση της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους. Επίσης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του χ^2 -test.

Πίνακας 4.112

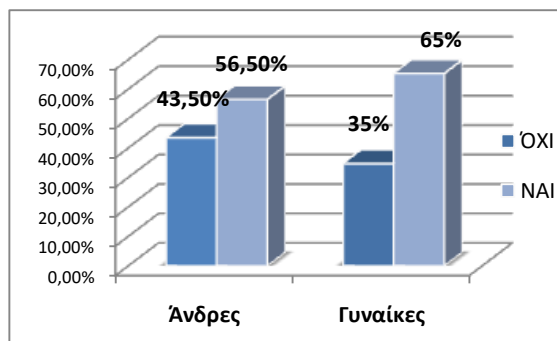
		Δ.1.6. Οι θετικές σχέσεις των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς		
		OXI	NAI	
		f (%)	f (%)	χ^2
Σύνολο		584 (36,5)	1018 (63,5)	
Φύλο	Ανδρας	137 (43,5)	178 (56,5)	8,38**
	Γυναίκα	447 (34,7)	840 (65,3)	
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	243 (31,0)	541 (69,0)	22,37***
	Δάσκαλος	255 (40,2)	379 (59,8)	
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	86 (46,7)	98 (53,3)	
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	269 (40,1)	402 (59,9)	6,59*
	Τετραετούς φοίτησης	315 (33,8)	616 (66,2)	
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	80 (38,8)	126 (61,2)	0,58
	Όχι	504 (36,1)	892 (63,9)	

Σημ. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

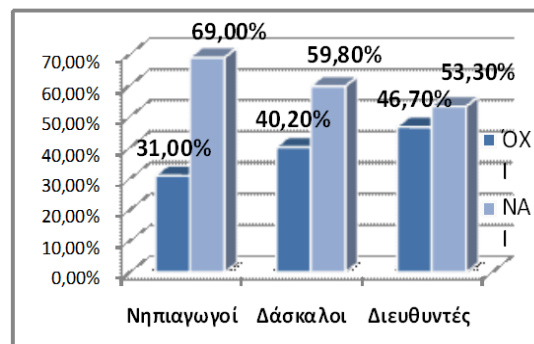
Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και το φύλο τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 8,38, p = 0,004$]. Συγκεκριμένα, είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών (65,3%) που θεωρούν ότι οι θετικές σχέσεις των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς επηρεάζουν την επιτυχή έκβαση της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους άνδρες (56,5%) (βλ. Γράφημα 148).

Επίσης, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τη θέση υπηρεσίας τους [$\chi^2(df=2, N=1602) = 22,37, p < 0,001$]. Συγκεκριμένα, είναι υψηλότερο το ποσοστό των νηπιαγωγών (69%) που θεωρούν ότι οι θετικές σχέσεις των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς επηρεάζουν την επιτυχή έκβαση της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους δασκάλους (59,8%) και τους διευθυντές δημοτικών σχολείων (53,3%) (βλ. Γράφημα 149).

Γράφημα 148



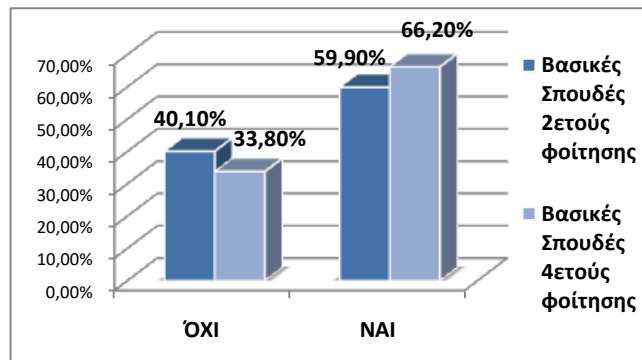
Γράφημα 149



Επιπλέον, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τις βασικές σπουδές τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 9,10, p = 0,003$]. Συγκεκριμένα, είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των εκπαιδευτικών με βασικές σπουδές τετραετούς φοίτησης (66,2%) που θεωρούν ότι οι θετικές σχέσεις των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς επηρεάζουν την επιτυχή έκβαση της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο από ό,τι οι εκπαιδευτικοί με βασικές σπουδές διετούς φοίτησης (59,9%) (βλ. Γράφημα 150).

Αντίθετα, δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σχέσης ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών [$\chi^2(df=1, N=1602) = 0,58, p = 0,447$].

Γράφημα 150



4.3.2.4. «Η ικανότητα των παιδιών να μάθουν και να ακολουθούν τους κανόνες του σχολείου»

Στον Πίνακα 4.113 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν «Η ικανότητα των παιδιών να μάθουν και να ακολουθούν τους κανόνες του σχολείου» επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους. Επίσης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του χ^2 -test.

Πίνακας 4.113

		Δ.1.3. Η ικανότητα των παιδιών να μάθουν και να ακολουθούν τους κανόνες του σχολείου		χ^2
		OXI	NAI	
		f (%)	f (%)	
Σύνολο		617 (38,6)	983 (61,4)	
Φύλο	Άνδρας	141 (44,8)	174 (55,2)	6,36*
	Γυναίκα	476 (37,0)	809 (63,0)	
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	295 (37,7)	488 (62,3)	4,70
	Δάσκαλος	238 (37,5)	396 (62,5)	

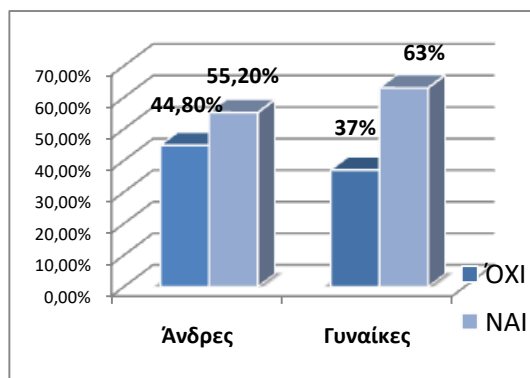
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	84 (45,9)	99 (54,1)	
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	269 (40,1)	401 (59,9)	1,23
	Τετραετούς φοίτησης	348 (37,4)	582 (62,6)	
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	105 (51,2)	100 (48,8)	15,90***
	Όχι	512 (36,7)	883 (63,3)	

Σημ. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

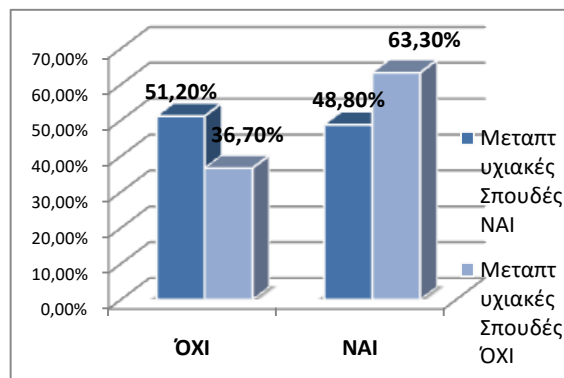
Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και το φύλο τους [$\chi^2(df=1, N=1600) = 6,36, p = 0,012$]. Συγκεκριμένα, είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών (63%) που θεωρούν ότι η ικανότητα των παιδιών να μάθουν και να ακολουθούν τους κανόνες του σχολείου επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασής τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους άνδρες συναδέλφους τους (55,2%) (βλ. Γράφημα 151).

Επίσης, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους [$\chi^2(df=2, N=1600) = 15,90, p < 0,001$]. Συγκεκριμένα, είναι υψηλότερο το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δεν έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές (63,3%) που θεωρούν ότι η ικανότητα των παιδιών να μάθουν και να ακολουθούν τους κανόνες του σχολείου επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς (55,2%) (βλ. Γράφημα 152).

Γράφημα 151



Γράφημα 152



Αντίθετα, δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σχέσης ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τη θέση υπηρεσίας τους [$\chi^2(df=2, N=1600) = 4,70, p = 0,095$] και τις βασικές σπουδές τους [$\chi^2(df=1, N=1600) = 1,23, p = 0,268$].

4.3.2.5. «Το επίπεδο εμπιστοσύνης των γονέων προς τους εκπαιδευτικούς»

Στον Πίνακα 4.114 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν «Το επίπεδο εμπιστοσύνης των γονέων προς τους εκπαιδευτικούς» επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους. Επίσης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του χ^2 -test.

Πίνακας 4.114

		Δ.1.7. Το επίπεδο εμπιστοσύνης των γονέων προς τους εκπαιδευτικούς		
		OXI	NAI	
		f (%)	f (%)	χ^2
Σύνολο		681 (42,5)	920 (57,5)	
Φύλο	Άνδρας	158 (50,2)	157 (49,8)	9,32**
	Γυναίκα	523 (40,7)	763 (59,3)	
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	314 (40,1)	470 (59,9)	3,90
	Δάσκαλος	284 (44,8)	350 (55,2)	
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	83 (45,4)	100 (54,6)	
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	303 (45,2)	367 (54,8)	3,41
	Τετραετούς φοίτησης	378 (40,6)	553 (59,4)	
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	97 (47,3)	108 (52,7)	2,20
	Όχι	584 (41,8)	812 (58,2)	

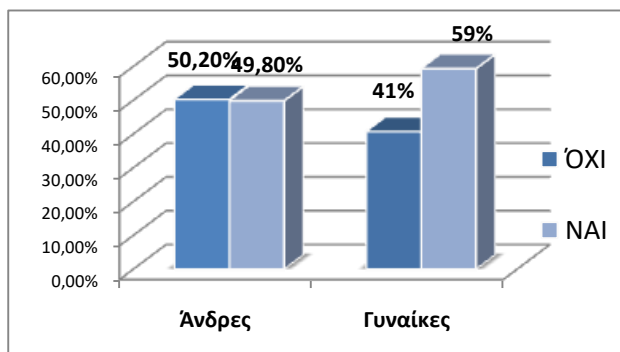
Σημ. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και το φύλο τους [$\chi^2(df=1, N=1601) = 9,32, p = 0,002$]. Συγκεκριμένα, είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών (59,3%) που θεωρούν ότι το

επίπεδο εμπιστοσύνης των γονέων προς τους εκπαιδευτικούς επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασής τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους άνδρες συναδέλφους τους (48,8%) (βλ. Γράφημα 153).

Αντίθετα, δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σχέσης ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τη θέση υπηρεσίας τους [$\chi^2(df=2, N=1601) = 3,90, p = 0,142$], τις βασικές σπουδές τους [$\chi^2(df=1, N=1601) = 3,41, p = 0,065$] και την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών [$\chi^2(df=1, N=1601) = 2,20, p = 138$].

Γράφημα 153



4.3.2.6. «Η άποψη των γονέων για το σχολείο και τη μάθηση»

Στον Πίνακα 4.115 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν «Η άποψη των γονέων για το σχολείο και τη μάθηση» επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους. Επίσης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του χ^2 -test.

Πίνακας 4.115

	Δ.1.8. Η άποψη των γονέων για το σχολείο και τη μάθηση		χ^2
	OXI	NAI	
	f (%)	f (%)	
Σύνολο	806 (50,4)	794 (49,6)	

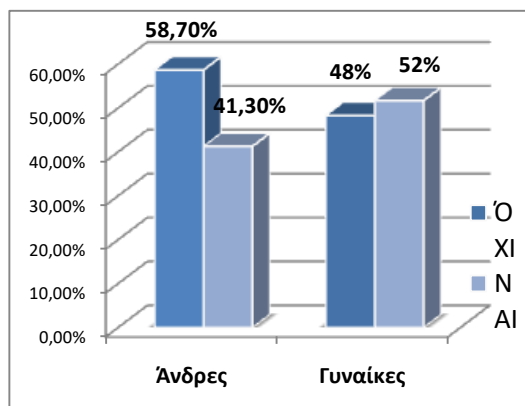
Φύλο	Άνδρας	185 (58,7)	130 (41,3)	10,95**
	Γυναίκα	621 (48,3)	664 (51,7)	
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	366 (46,7)	417 (53,3)	8,16*
	Δάσκαλος	343 (54,1)	291 (45,9)	
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	97 (53,0)	86 (47,0)	
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	371 (55,5)	298 (44,5)	11,87**
	Τετραετούς φοίτησης	435 (46,7)	496 (53,3)	
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	104 (50,7)	101 (49,3)	0,01
	Όχι	702 (50,3)	693 (49,7)	

Σημ. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

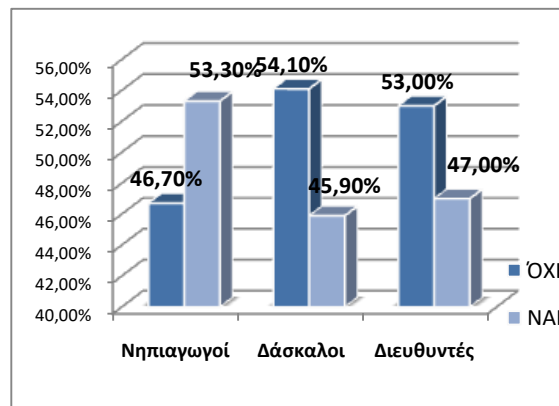
Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και το φύλο τους [$\chi^2(df=1, N=1600) = 10,95, p = 0,001$]. Συγκεκριμένα, είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών (51,7%) που θεωρούν ότι η άποψη των γονέων για το σχολείο και τη μάθηση επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους άνδρες (41,3%) (βλ. Γράφημα 154).

Επίσης, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τη θέση υπηρεσίας τους [$\chi^2(df=2, N=1600) = 8,61, p = 0,017$]. Συγκεκριμένα, είναι υψηλότερο το ποσοστό των νηπιαγωγών (53,32%) που θεωρούν ότι η άποψη των γονέων για το σχολείο και τη μάθηση επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους δασκάλους (45,9%) και τους διευθυντές δημοτικών σχολείων (47%) (βλ. Γράφημα 155).

Γράφημα 154

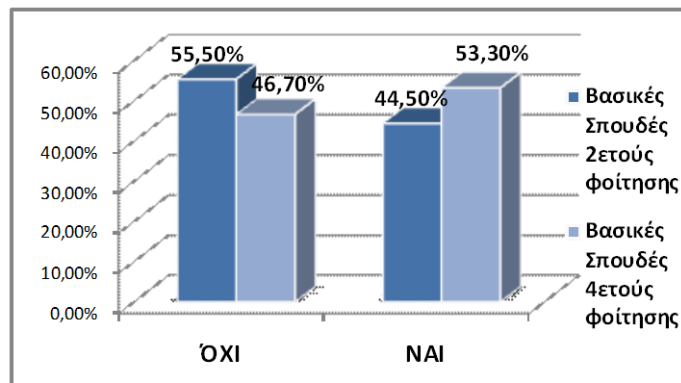


Γράφημα 155



Επιπλέον, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τις βασικές σπουδές τους [$\chi^2(df=1, N=1600) = 11,87, p = 0,0013$]. Συγκεκριμένα, είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των εκπαιδευτικών που έχουν κάνει βασικές σπουδές τετραετούς φοίτησης (53,3%) που θεωρούν ότι η άποψη των γονέων για το σχολείο και τη μάθηση επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο από ό,τι οι εκπαιδευτικοί που έχουν κάνει βασικές σπουδές διετούς φοίτησης (44,5%) (βλ. Γράφημα 156).

Γράφημα 156



Αντίθετα, δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σχέσης ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών [$\chi^2(df=1, N=1600) = 0,01, p = 0,913$].

4.3.2.7. «Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων»

Στον Πίνακα 4.116 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν «Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων» επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους. Επίσης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του χ^2 -test.

Πίνακας 4.116

		Δ.1.14. Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων		
		OXI	NAI	
		f (%)	f (%)	χ^2
Σύνολο		925 (57,7)	677 (42,3)	
Φύλο	Ανδρας	164 (52,1)	151 (47,9)	5,18*
	Γυναίκα	761 (59,1)	526 (40,9)	
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	480 (61,2)	304 (38,8)	7,77*
	Δάσκαλος	347 (54,7)	287 (45,3)	
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	98 (53,3)	86 (46,7)	
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	382 (56,9)	289 (43,1)	0,31
	Τετραετούς φοίτησης	543 (58,3)	388 (41,7)	
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	117 (56,8)	89 (43,2)	0,09
	Όχι	808 (57,9)	588 (42,1)	

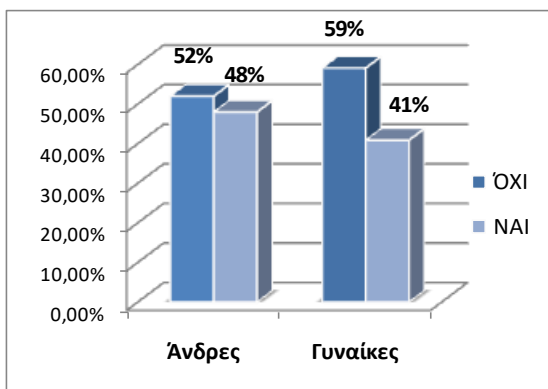
Σημ. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και το φύλο τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 5,18, p = 0,023$]. Συγκεκριμένα, είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των ανδρών εκπαιδευτικών (47,9%) που θεωρούν ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τις γυναίκες (40,9%) (βλ. Γράφημα 157).

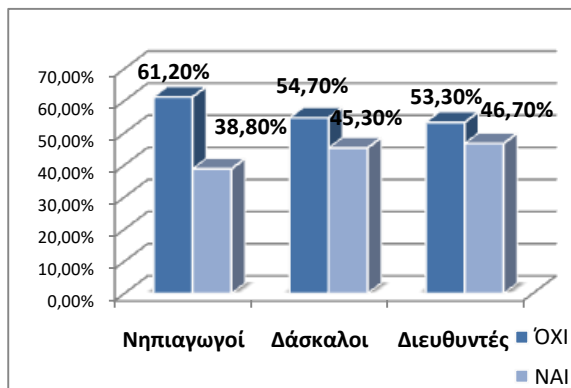
Επίσης, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τη θέση υπηρεσίας τους [$\chi^2(df=2, N=1602) = 7,77, p = 0,021$]. Συγκεκριμένα, είναι μικρότερο το ποσοστό των νηπιαγωγών (38,8%) που θεωρούν ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους δασκάλους (45,3%) και τους διευθυντές δημοτικών σχολείων (46,7%) (βλ. Γράφημα 158).

Αντίθετα, δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σχέσης ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τις βασικές σπουδές τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 0,31, p = 0,577$] και την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών [$\chi^2(df=1, N=1602) = 0,09, p = 0,769$].

Γράφημα 157



Γράφημα 158



4.3.2.8. «Η κρατική πολιτική για την προσχολική και σχολική εκπαίδευση»

Στον Πίνακα 4.117 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν «Η κρατική πολιτική για την προσχολική και σχολική εκπαίδευση» επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους. Επίσης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του χ^2 -test.

Πίνακας 4.117

		Δ.1.1. Η κρατική πολιτική για την προσχολική και σχολική εκπαίδευση		
		OXI	NAI	
		f (%)	f (%)	χ^2
Σύνολο		925 (57,7)	677 (42,3)	
Φύλο	Άνδρας	173 (54,9)	142 (45,1)	1,28
	Γυναίκα	752 (58,4)	535 (41,6)	
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	455 (58,0)	329 (42,0)	0,10
	Δάσκαλος	363 (57,3)	271 (42,7)	
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	107 (58,2)	77 (41,8)	
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	376 (56,0)	295 (44,0)	1,38
	Τετραετούς φοίτησης	549 (59,0)	382 (41,0)	
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	123 (59,7)	83 (40,3)	0,38
	Όχι	802 (57,4)	594 (42,6)	

Σημ. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σχέσης ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και το φύλο τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 1,28, p = 0,258$], τη θέση υπηρεσίας τους [$\chi^2(df=2, N=1602) = 0,10, p = 0,950$], τις βασικές σπουδές τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 1,38, p = 0,241$] και την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών [$\chi^2(df=1, N=1602) = 0,38, p = 0,540$].

4.3.2.9. «Τα ακαδημαϊκά προσόντα των παιδιών (Σχολική ετοιμότητα)»

Στον Πίνακα 4.118 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν «Τα ακαδημαϊκά προσόντα των παιδιών (Σχολική ετοιμότητα)» επηρεάζουν την επιτυχή έκβαση της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους. Επίσης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του χ^2 -test.

Πίνακας 4.118

		Δ.1.5. Τα ακαδημαϊκά προσόντα των παιδιών (Σχολική ετοιμότητα)		
		OXI	NAI	χ^2
		f (%)	f (%)	
Σύνολο		944 (59,1)	654 (40,9)	
Φύλο	Άνδρας	210 (66,9)	104 (33,1)	9,85**
	Γυναίκα	734 (57,2)	550 (42,8)	
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	420 (53,7)	362 (46,3)	20,87***
	Δάσκαλος	416 (65,7)	217 (34,3)	
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	108 (59,0)	75 (41,0)	
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	402 (60,1)	267 (39,9)	0,49
	Τετραετούς φοίτησης	542 (58,3)	387 (41,7)	
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	119 (58,3)	85 (41,7)	0,05
	Όχι	825 (59,2)	569 (40,8)	

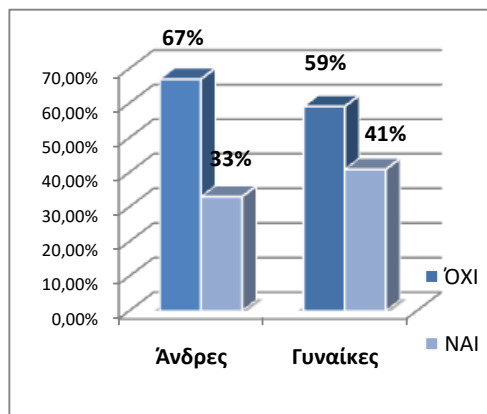
Σημ. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και το φύλο τους [$\chi^2(df=1, N=1598) = 9,85, p = 0,002$]. Συγκεκριμένα, είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών (42,8%) που θεωρούν ότι τα ακαδημαϊκά προσόντα των παιδιών επηρεάζουν την επιτυχή έκβαση της μετάβασής τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους άνδρες (33,1%) (βλ. Γράφημα 159).

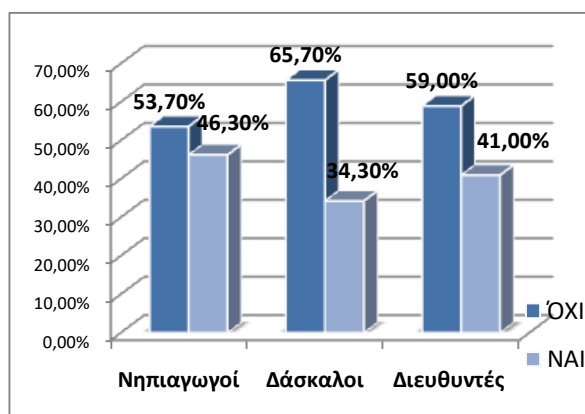
Επίσης, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τη θέση υπηρεσίας τους [$\chi^2(df=2, N=1598) = 20,87, p < 0,001$]. Συγκεκριμένα, είναι υψηλότερο το ποσοστό των νηπιαγωγών (46,3%) που θεωρούν ότι τα ακαδημαϊκά προσόντα των παιδιών επηρεάζουν την επιτυχή έκβαση της μετάβασής τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους δασκάλους (34,4%) και τους διευθυντές δημοτικών σχολείων (41%). Επιπλέον, παρατηρείται διαφοροποίηση ανάμεσα στους δασκάλους και στους διευθυντές, με τους δασκάλους να συμφωνούν περισσότερο ότι η σχολική ετοιμότητα των παιδιών επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασής τους (βλ. Γράφημα 160).

Αντίθετα, δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σχέσης ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τις βασικές σπουδές τους [$\chi^2(df=1, N=1598) = 0,49, p = 0,483$] και την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών [$\chi^2(df=1, N=1598) = 0,05, p = 0,818$].

Γράφημα 159



Γράφημα 160



4.3.2.10. «Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας»

Στον Πίνακα 4.119 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν «Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας» επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους. Επίσης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του χ^2 -test.

Πίνακας 4.119

		Δ.1.13. Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας		
		OXI	NAI	
		f (%)	f (%)	χ^2
Σύνολο		1083 (67,6)	519 (32,4)	
Φύλο	Ανδρας	194 (61,6)	121 (38,4)	6,48*
	Γυναίκα	889 (69,1)	398 (30,9)	
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	560 (71,4)	224 (28,6)	10,62**
	Δάσκαλος	402 (63,4)	232 (36,6)	
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	121 (65,8)	63 (34,2)	
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	451 (67,2)	220 (32,8)	0,08
	Τετραετούς φοίτησης	632 (67,9)	299 (32,1)	
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	147 (71,4)	59 (28,6)	1,52
	Όχι	936 (67,0)	460 (33,0)	

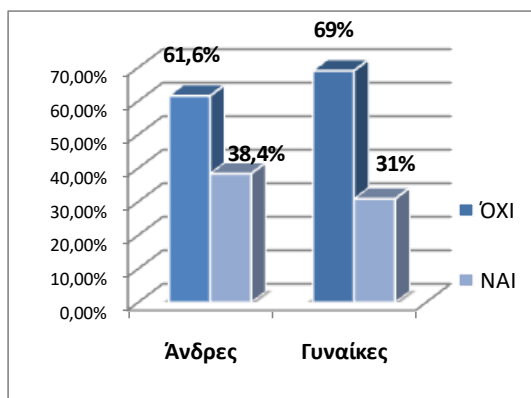
Σημ. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και το φύλο τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 6,48, p = 0,011$]. Συγκεκριμένα, είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των ανδρών εκπαιδευτικών (38,4%) που θεωρούν ότι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τις γυναίκες (30,9%) (βλ. Γράφημα 161).

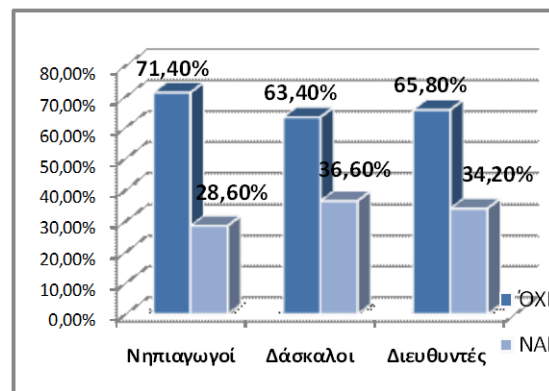
Επίσης, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τη θέση υπηρεσίας τους [$\chi^2(df=2, N=1602) = 10,62, p = 0,005$]. Συγκεκριμένα, είναι μικρότερο το ποσοστό των νηπιαγωγών (28,6%) που θεωρούν ότι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους δασκάλους (36,6%) και τους διευθυντές δημοτικών σχολείων (34,2%) (βλ. Γράφημα 162).

Αντίθετα, δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σχέσης ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τις βασικές σπουδές τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 0,08, p = 0,777$] και την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών [$\chi^2(df=1, N=1602) = 1,52, p = 0,217$].

Γράφημα 161



Γράφημα 162



4.3.2.11. «Η κτιριακή και η υλικοτεχνική υποδομή του Δημοτικού Σχολείου»

Στον Πίνακα 4.120 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν «Η κτιριακή και η υλικοτεχνική υποδομή του Δημοτικού Σχολείου» επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους. Επίσης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του χ^2 -test.

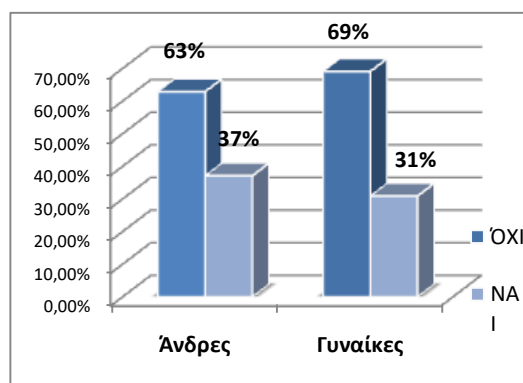
Πίνακας 4.120

		Δ.1.2. Η κτιριακή και η υλικοτεχνική υποδομή του Δημοτικού Σχολείου		
		OXI	NAI	
		f (%)	f (%)	χ^2
Σύνολο		1087 (62,9)	515 (32,1)	
Φύλο	Άνδρας	198 (62,9)	117 (37,1)	4,49*
	Γυναίκα	889 (69,1)	398 (30,9)	
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	564 (71,9)	220 (28,1)	11,76**
	Δάσκαλος	405 (63,9)	229 (36,1)	
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	118 (64,1)	66 (35,9)	
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	454 (67,7)	217 (32,3)	0,02
	Τετραετούς φοίτησης	633 (68,0)	298 (32,0)	
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	146 (70,9)	60 (29,1)	0,99
	Όχι	941 (67,4)	455 (32,6)	

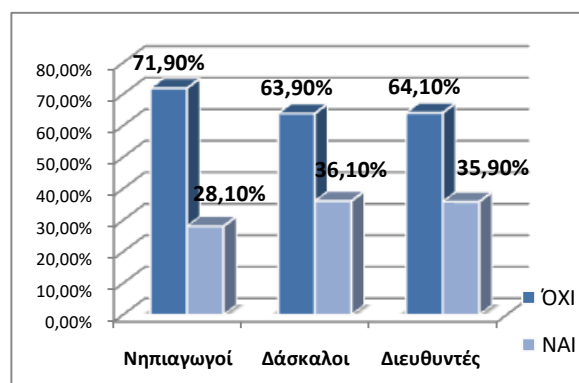
Σημ. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και το φύλο τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 4,49, p = 0,034$]. Συγκεκριμένα, είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των ανδρών εκπαιδευτικών (37,1%) που θεωρούν ότι η κτιριακή και η υλικοτεχνική υποδομή του δημοτικού σχολείου επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τις γυναίκες (30,9%) (βλ. Γράφημα 163).

Γράφημα 163



Γράφημα 164



Επίσης, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τη θέση υπηρεσίας τους [$\chi^2(df=2, N=1602) = 11,76, p = 0,003$]. Συγκεκριμένα, είναι μικρότερο το ποσοστό των νηπιαγωγών (28,1%) που θεωρούν ότι η κτιριακή και η υλικοτεχνική υποδομή του δημοτικού σχολείου επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους δασκάλους (36,1%) και τους διευθυντές (35,9%) (βλ. Γράφημα 164).

Αντίθετα, δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σχέσης ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τις βασικές σπουδές τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 0,02, p = 0,889$] και την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών [$\chi^2(df=1, N=1602) = 0,99, p = 0,320$].

4.3.2.12. «Η κουλτούρα και η γλώσσα (εθνικές μειονότητες)»

Στον Πίνακα 4.121 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν «Η κουλτούρα και η γλώσσα (εθνικές μειονότητες)» επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους. Επίσης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του χ^2 -test.

Πίνακας 4.121

		Δ.1.15. Η κουλτούρα και η γλώσσα (εθνικές μειονότητες)		
		OXI	NAI	χ^2
		f (%)	f (%)	
Σύνολο		1100 (68,7)	502 (31,3)	
Φύλο	Άνδρας	218 (69,2)	97 (30,8)	0,05
	Γυναίκα	882 (68,5)	405 (31,5)	
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	554 (70,7)	230 (29,3)	2,87
	Δάσκαλος	424 (66,9)	210 (33,1)	
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	122 (66,3)	62 (33,7)	
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	477 (71,1)	194 (28,9)	3,15
	Τετραετούς φοίτησης	623 (66,9)	308 (33,1)	

Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	146 (70,9)	60 (29,1)	0,54
	Όχι	954 (68,3)	442 (31,7)	

Σημ. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σχέσης ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και το φύλο τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 0,05, p = 0,817$], τη θέση υπηρεσίας τους [$\chi^2(df=2, N=1602) = 2,87, p = 0,238$], τις βασικές σπουδές τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 3,15, p = 0,076$] και την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών [$\chi^2(df=1, N=1602) = 0,54, p = 0,464$].

4.3.2.13. «Η στάση του Διευθυντή σε επίπεδο διοίκησης του σχολείου»

Στον Πίνακα 4.122 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν «Η στάση του Διευθυντή σε επίπεδο διοίκησης του σχολείου» επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους. Επίσης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του χ^2 -test.

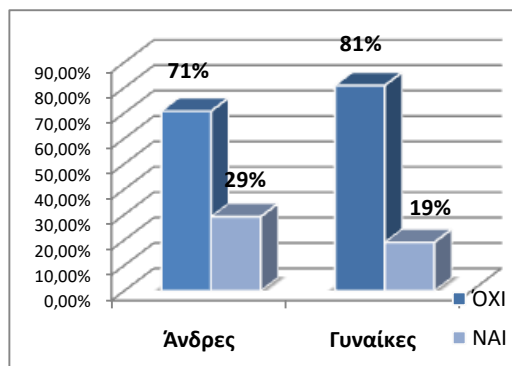
Πίνακας 4.122

		Δ.1.12. Η στάση του Διευθυντή σε επίπεδο διοίκησης του σχολείου		
		OXI	NAI	
		f (%)	f (%)	χ^2
Σύνολο		1264 (79,0)	337 (21,0)	
Φύλο	Άνδρας	223 (70,8)	92 (29,2)	15,70***
	Γυναίκα	1041 (80,9)	245 (19,1)	
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	656 (83,7)	128 (16,3)	157,42***
	Δάσκαλος	528 (83,4)	105 (16,6)	
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	80 (43,5)	104 (56,5)	
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	503 (75,0)	168 (25,0)	11,05**
	Τετραετούς φοίτησης	761 (81,8)	169 (18,2)	
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	140 (68,0)	66 (32,0)	17,18***
	Όχι	1124 (80,6)	271 (19,4)	

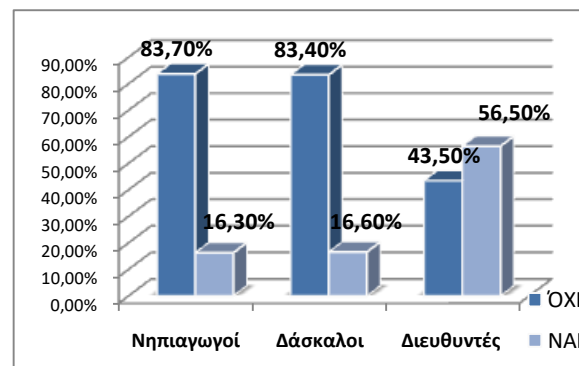
Σημ. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και το φύλο τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 15,70, p < 0,001$]. Συγκεκριμένα, είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των ανδρών εκπαιδευτικών (29,2%) που θεωρούν ότι η στάση του Διευθυντή σε επίπεδο διοίκησης του σχολείου επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τις γυναίκες (19,1%) (βλ. Γράφημα 165).

Γράφημα 165



Γράφημα 166

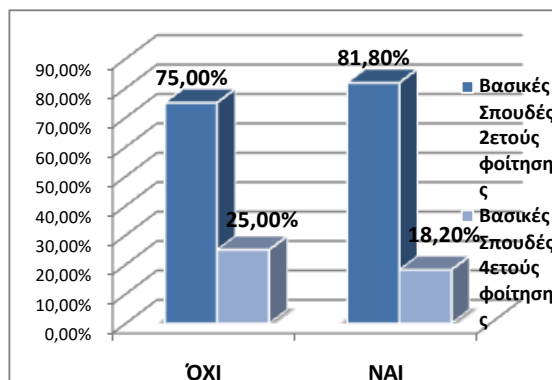


Επίσης, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τη θέση υπηρεσίας τους [$\chi^2(df=2, N=1602) = 157,42, p < 0,001$]. Συγκεκριμένα, διαπιστώνεται ότι το 56,4% των διευθυντών θεωρούν ότι η στάση του Διευθυντή σε επίπεδο διοίκησης του σχολείου επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, ενώ είναι κατά πολύ μικρότερα τα αντίστοιχα ποσοστά των νηπιαγωγών (16,3%) και των δασκάλων (16,6%) (βλ. Γράφημα 166).

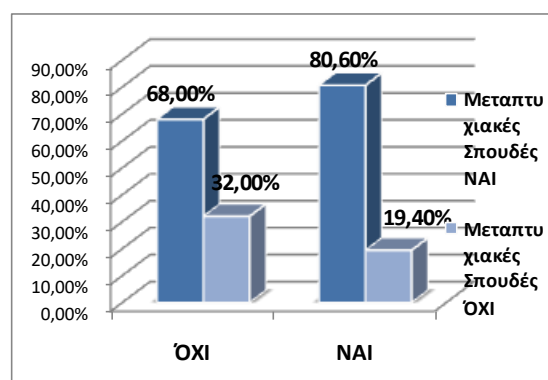
Ακολούθως, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τις βασικές σπουδές τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 11,05, p = 0,001$]. Συγκεκριμένα, είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των εκπαιδευτικών που έχουν κάνει βασικές σπουδές διετούς φοίτησης (25%) που θεωρούν ότι η στάση του Διευθυντή σε επίπεδο διοίκησης του σχολείου επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο από ό,τι οι εκπαιδευτικοί που έχουν κάνει βασικές σπουδές τετραετούς φοίτησης (18,2%) (βλ. Γράφημα 167).

Τέλος, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 17,18, p < 0,001$]. Συγκεκριμένα, είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των εκπαιδευτικών που έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές (32%) που θεωρούν ότι η στάση του Διευθυντή σε επίπεδο διοίκησης του σχολείου επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο από ό,τι οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές (19,4%) (βλ. Γράφημα 168).

Γράφημα 167



Γράφημα 168



4.3.2.14. «Το καθημερινό ωρολόγιο πρόγραμμα»

Στον Πίνακα 4.123 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν «Το καθημερινό ωρολόγιο πρόγραμμα» επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους. Επίσης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του χ^2 -test.

Πίνακας 4.123

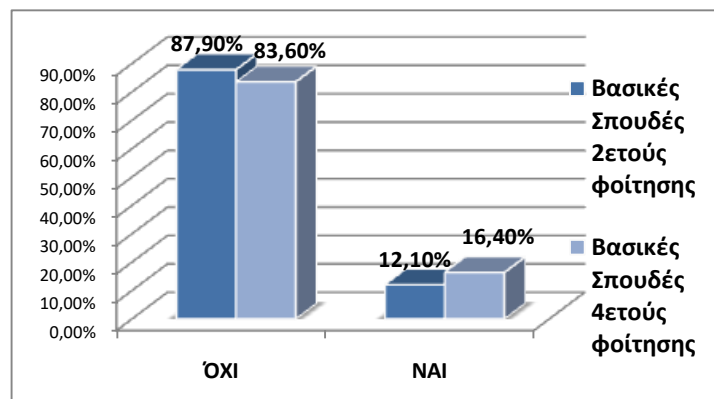
	Δ.1.11. Το καθημερινό ωρολόγιο πρόγραμμα		χ^2
	OXI	NAI	
	f (%)	f (%)	
Σύνολο	1368 (85,4)	234 (14,6)	

Φύλο	Άνδρας	277 (87,9)	38 (12,1)	2,03
	Γυναίκα	1091 (84,8)	196 (15,2)	
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	667 (85,1)	117 (14,9)	0,13
	Δάσκαλος	543 (85,6)	91 (14,4)	
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	158 (85,9)	26 (14,1)	
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	590 (87,9)	81 (12,1)	5,95*
	Τετραετούς φοίτησης	778 (83,6)	153 (16,4)	
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	169 (82,0)	37 (18,0)	2,13
	Όχι	1199 (85,9)	197 (14,1)	

Σημ. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τις βασικές σπουδές τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 5,95, p = 0,015$]. Συγκεκριμένα, είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των εκπαιδευτικών που έχουν κάνει βασικές σπουδές τετραετούς φοίτησης (16,4%) που θεωρούν ότι το καθημερινό ωρολόγιο πρόγραμμα επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο από ό,τι οι εκπαιδευτικοί που έχουν κάνει βασικές σπουδές διετούς φοίτησης (12,1%) (βλ. Γράφημα 169).

Γράφημα 169



Αντίθετα, δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σχέσης ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και το φύλο τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 2,03, p = 0,154$], τη θέση υπηρεσίας τους [$\chi^2(df=2, N=1602) = 0,13, p = 0,937$], και την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών [$\chi^2(df=1, N=1602) = 2,13, p = 0,144$].

4.3.2.15. «Το ωράριο του Δημοτικού Σχολείου»

Στον Πίνακα 4.124 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν «Το ωράριο του δημοτικού σχολείου» επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους. Επίσης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του χ^2 -test.

Πίνακας 4.124

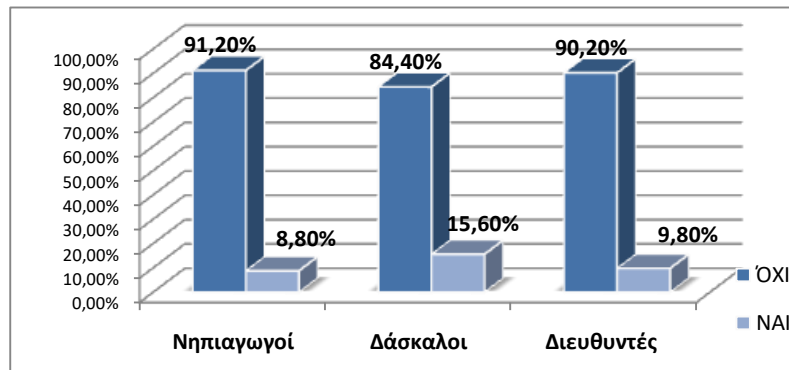
		Δ.1.10. Το ωράριο του Δημοτικού Σχολείου		
		OXI	NAI	
		f (%)	f (%)	χ^2
Σύνολο		1416 (87,9)	186 (11,6)	
Φύλο	Ανδρας	277 (87,9)	38 (12,1)	0,08
	Γυναίκα	1139 (88,5)	148 (11,5)	
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	715 (91,2)	69 (8,8)	16,54***
	Δάσκαλος	535 (84,4)	99 (15,6)	
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	166 (90,2)	18 (9,8)	
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	600 (89,4)	71 (10,6)	1,19
	Τετραετούς φοίτησης	816 (87,6)	115 (12,4)	
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	182 (88,3)	24 (11,7)	0,00
	Όχι	1234 (88,4)	162 (11,6)	

Σημ. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τη θέση υπηρεσίας τους [$\chi^2(df=2, N=1602) = 16,54, p < 0,001$]. Συγκεκριμένα, διαπιστώνεται ότι το 15,6% των δασκάλων θεωρούν ότι το ωράριο του δημοτικού σχολείου επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, ενώ είναι κατά πολύ μικρότερα τα αντίστοιχα ποσοστά των νηπιαγωγών (8,8%) και των διευθυντών δημοτικών σχολείων (9,8%) (βλ. Γράφημα 170).

Αντίθετα, δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σχέσης ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και το φύλο τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 0,08, p = 0,779$], τις βασικές σπουδές τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 1,19, p = 0,275$] και την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών [$\chi^2(df=1, N=1602) = 0,00, p = 0,985$].

Γράφημα 170



4.3.3. Προετοιμασία των παιδιών για το Δημοτικό Σχολείο

Στον Πίνακα 4.125 παρουσιάζονται οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των εκπαιδευτικών που συμφωνούν με το ότι οι παράγοντες που αναφέρονται στην προετοιμασία των παιδιών επηρεάζουν την επιτυχή έκβαση της μετάβασής τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Η παρουσίαση των ερωτήσεων γίνεται κατά σειρά προτεραιότητας, από το μεγαλύτερο προς το μικρότερο ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμφωνούν με τους εκάστοτε παράγοντες.

Πίνακας 4.125

Προετοιμασία των παιδιών για το Δημοτικό Σχολείο	«ΝΑΙ»	
	f	%
1. Η φοίτηση στο νηπιαγωγείο είναι πολύ σημαντική για την ακαδημαϊκή επιτυχία στο Δημοτικό Σχολείο	1320	82,4
2. Η συμπαράσταση των γονέων στη νέα κατάσταση που βιώνει το παιδί τους διευκολύνει τη μετάβασή του από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο	1315	82,1
3. Οι γονείς πρέπει να διαβάζουν βιβλία στα παιδιά τους και να παίζουν	865	54,0

παιχνίδια μαθηματικών στο σπίτι τακτικά		
4. Η ενεργός συμμετοχή των γονέων στο πρόγραμμα του σχολείου είναι απαραίτητη σε ένα πρόγραμμα μετάβασης από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο	772	48,2
5. Οι γονείς πρέπει να εξασφαλίζουν χρόνο κάθε μέρα να βοηθούν τα παιδιά τους σε σχολικές δραστηριότητες στο σπίτι	643	40,1
6. Οι γονείς πρέπει να μάθουν πώς να βοηθούν τα παιδιά τους να μάθουν να διαβάζουν	601	37,5
7. Τα παιδιά που έχουν μάθει να διαβάζουν και να γράφουν στο νηπιαγωγείο, τα πηγαίνουν καλύτερα στο Δημοτικό Σχολείο	370	23,1
8. Εργασίες στο σπίτι πρέπει να δίνονται από το νηπιαγωγείο σχεδόν καθημερινά	30	1,9

Όπως φαίνεται από τα ευρήματα του Πίνακα 4.125, οι κυριότεροι παράγοντες σχετικά με την προετοιμασία των παιδιών για το δημοτικό σχολείο και φαίνεται να επηρεάζουν την επιτυχή έκβαση της μετάβασής τους αναφέρονται στη φοίτηση στο νηπιαγωγείο και στη συμπαράσταση από τους γονείς. Πιο αναλυτικά, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, περισσότεροι από τέσσερις στους πέντε εκπαιδευτικούς συμφωνούν με το ότι φοίτηση στο νηπιαγωγείο είναι πολύ σημαντική για την ακαδημαϊκή επιτυχία στο δημοτικό σχολείο (82,4%) και ότι η συμπαράσταση των γονέων στη νέα κατάσταση που βιώνει το παιδί τους διευκολύνει τη μετάβασή του από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο (82,1%). Στη συνέχεια, περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς (54%) συμφωνούν με το ότι οι γονείς πρέπει να διαβάζουν βιβλία στα παιδιά τους και να παίζουν παιχνίδια μαθηματικών στο σπίτι τακτικά, προκειμένου να τα προετοιμάσουν κατάλληλα για τη μετάβασή τους στο δημοτικό σχολείο. Παρόμοια, λιγότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς (48,2%) συμφωνούν με το ότι η ενεργός συμμετοχή των γονέων στο πρόγραμμα του σχολείου είναι απαραίτητη σε ένα πρόγραμμα μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Περίπου δύο στους πέντε εκπαιδευτικούς συμφωνούν με το ότι οι γονείς πρέπει να εξασφαλίζουν χρόνο κάθε μέρα να βοηθούν τα παιδιά τους σε σχολικές δραστηριότητες στο σπίτι και να μάθουν πώς να βοηθούν τα παιδιά τους να μάθουν να διαβάζουν (40,1% και 37,5%). Από την άλλη μεριά, το 23,1% των εκπαιδευτικών συμφωνούν με το ότι τα παιδιά που έχουν μάθει να διαβάζουν και να γράφουν στο νηπιαγωγείο, τα πηγαίνουν καλύτερα στο δημοτικό σχολείο. Τέλος, μόλις το 1,9% των εκπαιδευτικών συμφωνούν με το ότι

εργασίες στο σπίτι πρέπει να δίνονται από το νηπιαγωγείο σχεδόν καθημερινά, προκειμένου τα παιδιά να προετοιμάσουν κατάλληλα για τη μετάβασή τους στο δημοτικό σχολείο.

4.3.4. Σχέση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που αναφέρονται στην προετοιμασία των παιδιών για το Δημοτικό Σχολείο με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους

4.3.4.1. «Η φοίτηση στο νηπιαγωγείο είναι πολύ σημαντική για την ακαδημαϊκή επιτυχία στο Δημοτικό Σχολείο»

Στον Πίνακα 4.126 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν «Η φοίτηση στο νηπιαγωγείο είναι πολύ σημαντική για την ακαδημαϊκή επιτυχία στο δημοτικό σχολείο», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους. Επίσης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του χ^2 -test.

Πίνακας 4.126

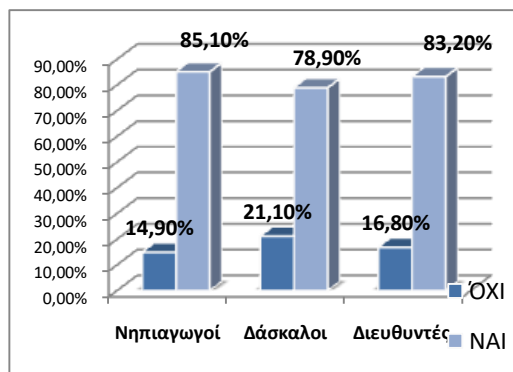
		Δ.2.1. Η φοίτηση στο νηπιαγωγείο είναι πολύ σημαντική για την ακαδημαϊκή επιτυχία στο Δημοτικό Σχολείο		
		OXI	ΝΑΙ	χ^2
		f (%)	f (%)	
Σύνολο		282 (17,6)	1320 (82,4)	
Φύλο	Ανδρας	56 (17,8)	259 (82,2)	0,01
	Γυναίκα	226 (17,6)	1061 (82,4)	
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	117 (14,9)	667 (85,1)	9,41**
	Δάσκαλος	134 (21,1)	500 (78,9)	
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	31 (16,8)	153 (83,2)	
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	100 (14,9)	571 (85,1)	5,80*
	Τετραετούς φοίτησης	182 (19,5)	749 (80,5)	
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	53 (25,7)	153 (74,3)	10,76**
	Όχι	229 (16,4)	1167 (83,6)	

Σημ. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

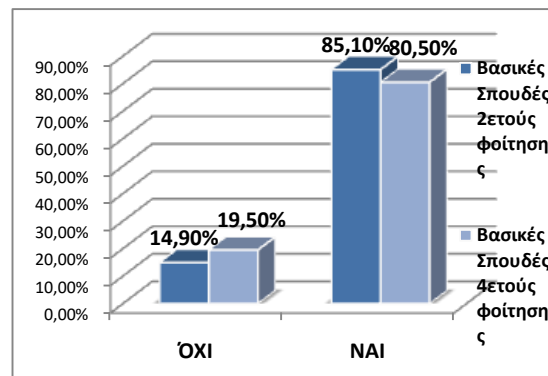
Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τη θέση υπηρεσίας τους [$\chi^2(df=2, N=1602) = 9,41, p = 0,009$]. Είναι χαμηλότερο το ποσοστό των δασκάλων (78,9%) που θεωρούν ότι η φοίτηση στο νηπιαγωγείο είναι πολύ σημαντική για την ακαδημαϊκή επιτυχία στο δημοτικό σχολείο από ό,τι οι νηπιαγωγοί (85,1%) και οι διευθυντές δημοτικών σχολείων (83,2%) (βλ. Γράφημα 171).

Επιπλέον, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τις βασικές σπουδές τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 5,80, p = 0,016$]. Συγκεκριμένα, είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των εκπαιδευτικών με βασικές σπουδές διετούς φοίτησης (85,1%) που θεωρούν ότι η φοίτηση στο νηπιαγωγείο είναι πολύ σημαντική για την ακαδημαϊκή επιτυχία στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που έχουν βασικές σπουδές τετραετούς φοίτησης (80,5%) (βλ. Γράφημα 172).

Γράφημα 171



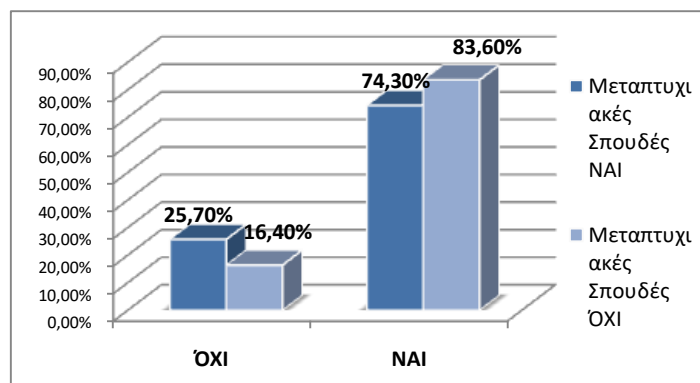
Γράφημα 172



Ακόμη, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 10,76, p = 0,001$]. Συγκεκριμένα, είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των εκπαιδευτικών χωρίς μεταπτυχιακές σπουδές (83,6%) που θεωρούν ότι η φοίτηση στο νηπιαγωγείο είναι πολύ σημαντική για την ακαδημαϊκή επιτυχία στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές (74,3%) (βλ. Γράφημα 173).

Αντίθετα, δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σχέσης ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και το φύλο [$\chi^2(df=1, N=1602) = 0,01, p = 0,928$].

Γράφημα 173



4.3.4.2. «Η συμπαράσταση των γονέων στη νέα κατάσταση που βιώνει το παιδί τους διευκολύνει τη μετάβασή του από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο»

Στον Πίνακα 4.127 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απόλυτες (*f*) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν «Η συμπαράσταση των γονέων στη νέα κατάσταση που βιώνει το παιδί τους διευκολύνει τη μετάβασή του από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους. Επίσης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του χ^2 -test.

Πίνακας 4.127

Δ.2.8. Η συμπαράσταση των γονέων στη νέα κατάσταση που βιώνει το παιδί τους διευκολύνει τη μετάβασή του από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο				
		OXI	NAI	
		<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)	χ^2
Σύνολο		286 (17,9)	1315 (82,1)	
Φύλο	Άνδρας	95 (30,2)	220 (69,8)	40,40***
	Γυναίκα	191 (14,9)	1095 (85,1)	
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	99 (12,6)	684 (87,4)	28,87***
	Δάσκαλος	142 (22,4)	492 (77,6)	
	Διευθυντής	45 (24,5)	139 (75,5)	
	Δημοτ. Σχολείου			

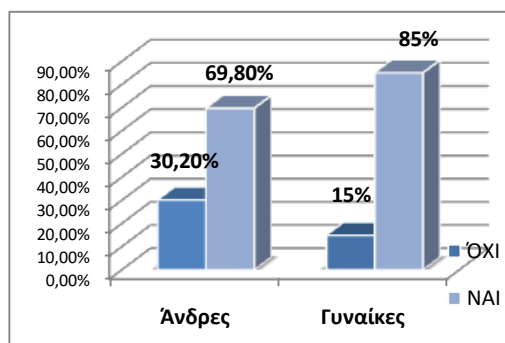
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	133 (19,8)	538 (80,2)	3,02
	Τετραετούς φοίτησης	153 (16,5)	777 (83,5)	
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	46 (22,3)	160 (77,7)	3,21
	Όχι	240 (17,2)	1155 (82,8)	

Σημ. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

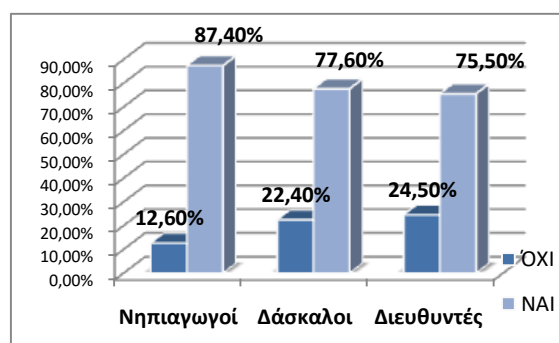
Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και το φύλο τους [$\chi^2(df=1, N=1601) = 40,40, p < 0,001$]. Συγκεκριμένα, είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών (85,1%) που θεωρούν ότι η συμπαράσταση των γονέων στη νέα κατάσταση που βιώνει το παιδί τους διευκολύνει τη μετάβασή του από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους άνδρες (69,8%) (βλ. Γράφημα 174).

Ακολούθως, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τη θέση υπηρεσίας τους [$\chi^2(df=2, N=1601) = 28,87, p < 0,001$]. Συγκεκριμένα, διαπιστώνεται ότι οι νηπιαγωγοί (87,4%) συμφωνούν περισσότερο με το ότι η συμπαράσταση των γονέων στη νέα κατάσταση που βιώνει το παιδί τους διευκολύνει τη μετάβασή του από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους δασκάλους (77,6%) και τους διευθυντές δημοτικών σχολείων (75,5%) (βλ. Γράφημα 175).

Γράφημα 174



Γράφημα 175



Αντίθετα, δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σχέσης ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και το φύλο τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 0,08, p = 0,779$], τη

θέση υπηρεσίας [$\chi^2(df=2, N=1602) = 1,70, p = 0,790$], τις βασικές σπουδές τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 1,19, p = 0,275$] και την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών [$\chi^2(df=1, N=1602) = 0,00, p = 0,985$].

4.3.4.3. «Οι γονείς πρέπει να διαβάζουν βιβλία στα παιδιά τους και να παίζουν παιχνίδια μαθηματικών στο σπίτι τακτικά»

Στον Πίνακα 4.128 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν «Οι γονείς πρέπει να διαβάζουν βιβλία στα παιδιά τους και να παίζουν παιχνίδια μαθηματικών στο σπίτι τακτικά», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους. Επίσης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του χ^2 -test.

Πίνακας 4.128

		Δ.2.6. Οι γονείς πρέπει να διαβάζουν βιβλία στα παιδιά τους και να παίζουν παιχνίδια μαθηματικών στο σπίτι τακτικά		
		ΟΧΙ	ΝΑΙ	
		f (%)	f (%)	χ^2
Σύνολο		737 (46,0)	865 (54,0)	
Φύλο	Ανδρας	163 (51,7)	152 (48,3)	5,20*
	Γυναίκα	574 (44,6)	713 (55,4)	
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	354 (45,2)	430 (54,8)	9,44**
	Δάσκαλος	279 (44,0)	355 (56,0)	
	Διευθυντής	104 (56,5)	80 (43,5)	
	Δημοτ. Σχολείου			
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	331 (49,3)	340 (50,7)	5,14*
	Τετραετούς φοίτησης	406 (43,6)	525 (56,4)	
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	115 (55,8)	91 (44,2)	9,18**
	Όχι	622 (44,6)	774 (55,4)	

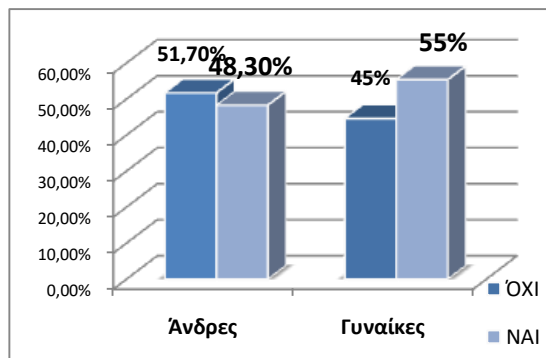
Σημ. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και το φύλο τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 5,20, p = 0,023$]. Συγκεκριμένα,

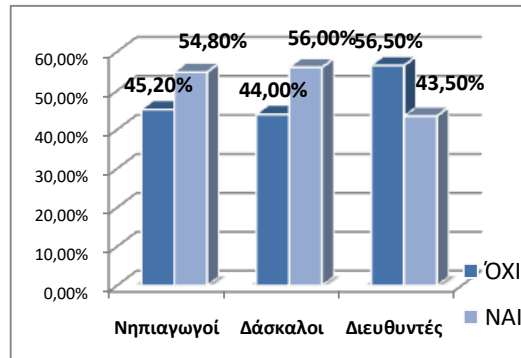
είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών (55,4%) που θεωρούν ότι οι γονείς πρέπει να διαβάζουν βιβλία στα παιδιά τους και να παίζουν παιχνίδια μαθηματικών στο σπίτι τακτικά, συγκριτικά με τους άνδρες (48,3%) (βλ. Γράφημα 176).

Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τη θέση υπηρεσίας τους [$\chi^2(df=2, N=1602) = 9,44, p = 0,009$]. Είναι χαμηλότερο το ποσοστό των διευθυντών δημοτικών σχολείων (43,5%) που θεωρούν ότι οι γονείς πρέπει να διαβάζουν βιβλία στα παιδιά τους και να παίζουν παιχνίδια μαθηματικών στο σπίτι τακτικά από ό,τι οι νηπιαγωγοί (54,8%) και οι δάσκαλοι (56%) (βλ. Γράφημα 177).

Γράφημα 176



Γράφημα 177

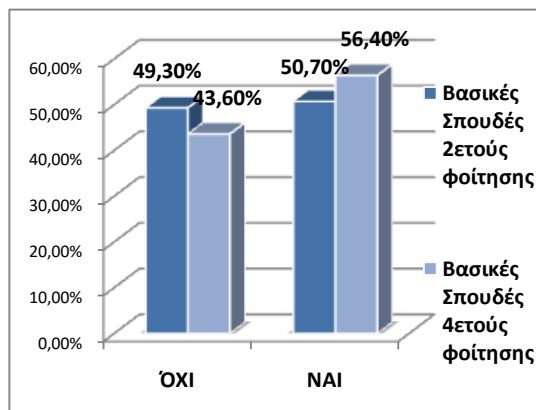


Επιπλέον, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τις βασικές σπουδές τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 5,14, p = 0,023$]. Συγκεκριμένα, είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των εκπαιδευτικών με βασικές σπουδές τετραετούς φοίτησης (56,4%) που θεωρούν ότι οι γονείς πρέπει να διαβάζουν βιβλία στα παιδιά τους και να παίζουν παιχνίδια μαθηματικών στο σπίτι τακτικά, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που έχουν βασικές σπουδές διετούς φοίτησης (50,7%) (βλ. Γράφημα 178).

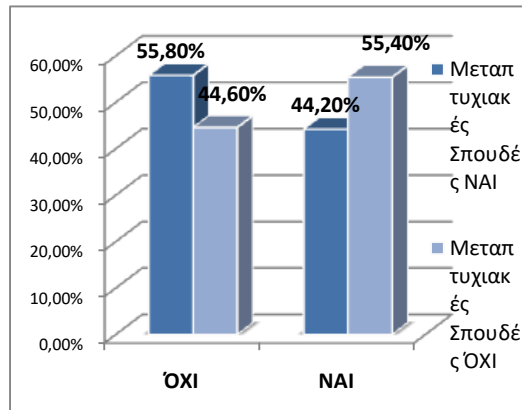
Ακόμη, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 9,18, p = 0,002$]. Συγκεκριμένα, είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των εκπαιδευτικών χωρίς μεταπτυχιακές σπουδές (55,4%) που θεωρούν ότι οι γονείς πρέπει να διαβάζουν βιβλία στα παιδιά τους

και να παίζουν παιχνίδια μαθηματικών στο σπίτι τακτικά, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές (44,2%) (βλ. Γράφημα 179).

Γράφημα 178



Γράφημα 179



4.3.4.4. «Η ενεργός συμμετοχή των γονέων στο πρόγραμμα του σχολείου είναι απαραίτητη σε ένα πρόγραμμα μετάβασης από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο»

Στον Πίνακα 4.129 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απόλυτες (*f*) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν «Η ενεργός συμμετοχή των γονέων στο πρόγραμμα του σχολείου είναι απαραίτητη σε ένα πρόγραμμα μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους. Επίσης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του χ^2 -test.

Πίνακας 4.129

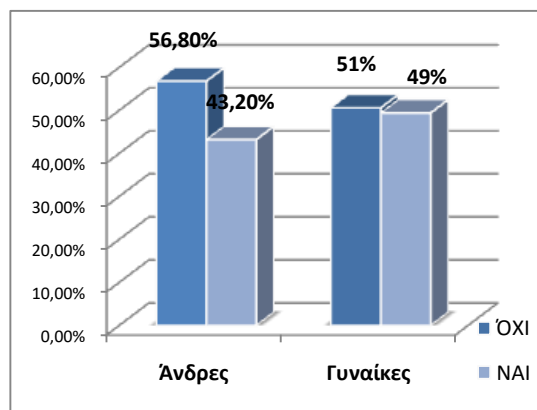
Δ.2.7. Η ενεργός συμμετοχή των γονέων στο πρόγραμμα του σχολείου είναι απαραίτητη σε ένα πρόγραμμα μετάβασης από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο				
		OXI	NAI	
		<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)	χ^2
Σύνολο		830 (51,8)	772 (48,2)	
Φύλο	Άνδρας	179 (56,8)	136 (43,2)	3,95*
	Γυναίκα	651 (50,6)	636 (49,4)	

Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	952 (44,9)	432 (55,1)	38,01***
	Δάσκαλος	388 (61,2)	246 (38,8)	
	Διευθυντής	90 (48,9)	94 (51,1)	
	Δημοτ. Σχολείου			
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	366 (54,5)	305 (45,5)	3,46
	Τετραετούς φοίτησης	464 (49,8)	467 (50,2)	
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	93 (45,1)	113 (54,9)	4,21*
	Όχι	737 (52,8)	659 (47,2)	

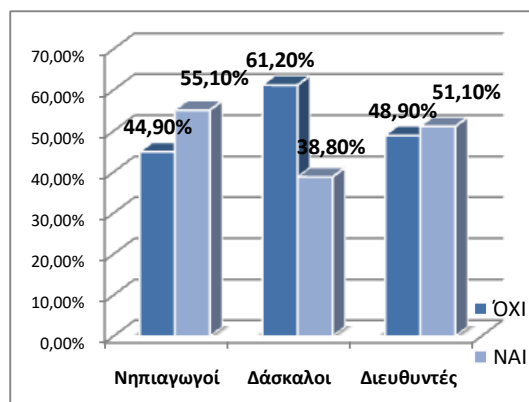
Σημ. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και το φύλο τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 3,95, p = 0,047$]. Συγκεκριμένα, είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών (49,4%) που θεωρούν ότι η ενεργός συμμετοχή των γονέων στο πρόγραμμα του σχολείου είναι απαραίτητη σε ένα πρόγραμμα μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους άνδρες (43,2%) (βλ. Γράφημα 180).

Γράφημα 180



Γράφημα 181

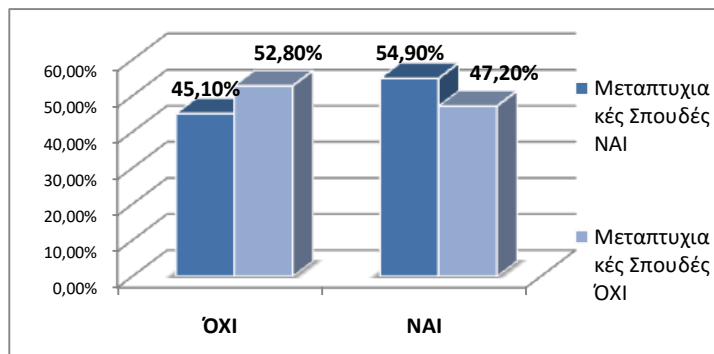


Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τη θέση υπηρεσίας τους [$\chi^2(df=2, N=1602) = 38,01, p < 0,001$]. Είναι χαμηλότερο το ποσοστό των δασκάλων (38,8%) που θεωρούν ότι ενεργός συμμετοχή των γονέων στο πρόγραμμα του σχολείου είναι απαραίτητη σε ένα πρόγραμμα

μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο από ό,τι οι νηπιαγωγοί (55,1%) και οι διευθυντές δημοτικών σχολείων (51,1%) (βλ. Γράφημα 181).

Ακόμη, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 4,21, p = 0,040$]. Συγκεκριμένα, είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των εκπαιδευτικών που έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές (54,9%) που θεωρούν ότι ενεργός συμμετοχή των γονέων στο πρόγραμμα του σχολείου είναι απαραίτητη σε ένα πρόγραμμα μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές (47,2%) (βλ. Γράφημα 182).

Γράφημα 182



Αντίθετα, δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σχέσης ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τις βασικές σπουδές τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 3,46, p = 0,063$].

4.3.4.5. «Οι γονείς πρέπει να εξασφαλίζουν χρόνο κάθε μέρα να βοηθούν τα παιδιά τους σε σχολικές δραστηριότητες στο σπίτι»

Στον Πίνακα 4.130 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν «Οι γονείς πρέπει να εξασφαλίζουν χρόνο κάθε μέρα να βοηθούν τα παιδιά τους σε σχολικές δραστηριότητες στο σπίτι», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους. Επίσης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του χ^2 -test.

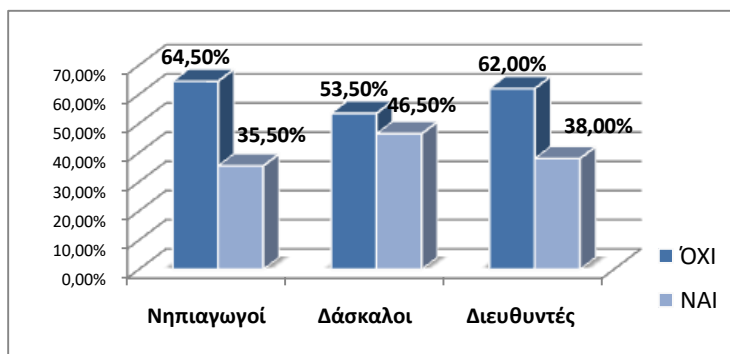
Πίνακας 4.130

		Δ.2.4. Οι γονείς πρέπει να εξασφαλίζουν χρόνο κάθε μέρα να βοηθούν τα παιδιά τους σε σχολικές δραστηριότητες στο σπίτι		
		OXI	NAI	
		f (%)	f (%)	χ^2
Σύνολο		959 (59,9)	643 (40,1)	
Φύλο	Άνδρας	180 (57,1)	135 (42,9)	1,21
	Γυναίκα	779 (60,5)	508 (39,5)	
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	506 (64,5)	278 (35,5)	18,26***
	Δάσκαλος	339 (53,5)	295 (46,5)	
	Διευθυντής	114 (62,0)	70 (38,0)	
	Δημοτ. Σχολείου			
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	430 (64,1)	241 (35,9)	8,56**
	Τετραετούς φοίτησης	529 (56,8)	402 (43,2)	
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	144 (69,9)	62 (30,1)	9,92**
	Όχι	815 (58,4)	581 (41,6)	

Σημ. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τη θέση υπηρεσίας τους [$\chi^2(df=2, N=1602) = 18,26, p < 0,001$]. Είναι υψηλότερο το ποσοστό των δασκάλων (46,5%) που θεωρούν ότι οι γονείς πρέπει να εξασφαλίζουν χρόνο κάθε μέρα να βοηθούν τα παιδιά τους σε σχολικές δραστηριότητες στο σπίτι από ό,τι οι νηπιαγωγοί (35,5%) και οι διευθυντές δημοτικών σχολείων (38%) (βλ. Γράφημα 183).

Γράφημα 183

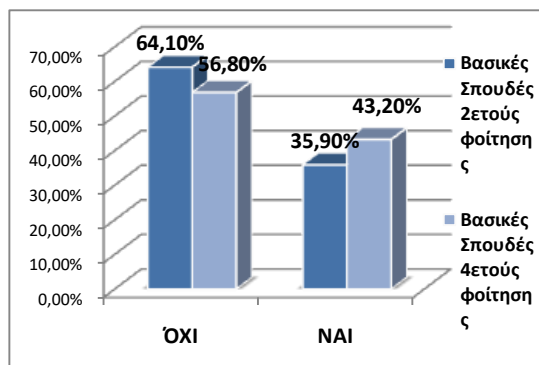


Επιπλέον, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τις βασικές σπουδές τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 8,56, p = 0,003$]. Συγκεκριμένα, είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των εκπαιδευτικών με βασικές σπουδές τετραετούς φοίτησης (43,2%) που θεωρούν ότι οι γονείς πρέπει να εξασφαλίζουν χρόνο κάθε μέρα να βοηθούν τα παιδιά τους σε σχολικές δραστηριότητες στο σπίτι, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που έχουν βασικές σπουδές διετούς φοίτησης (35,9%) (βλ. Γράφημα 184).

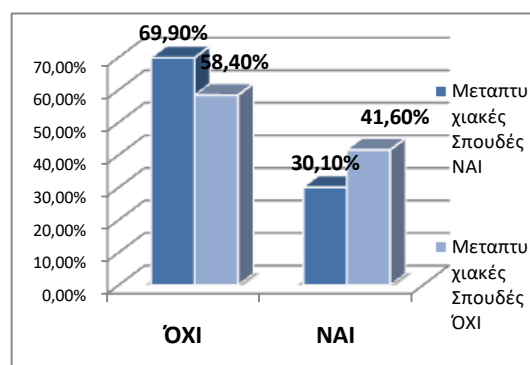
Ακολούθως, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 9,92, p = 0,002$]. Συγκεκριμένα, είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των εκπαιδευτικών χωρίς μεταπτυχιακές σπουδές (41,6%) που θεωρούν ότι οι γονείς πρέπει να εξασφαλίζουν χρόνο κάθε μέρα να βοηθούν τα παιδιά τους σε σχολικές δραστηριότητες στο σπίτι, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές (30,1%) (βλ. Γράφημα 185).

Αντίθετα, δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σχέσης ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και το φύλο τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 1,21, p = 0,272$].

Γράφημα 184



Γράφημα 185



4.3.4.6. «Οι γονείς πρέπει να μάθουν πώς να βοηθούν τα παιδιά τους να μάθουν να διαβάζουν»

Στον Πίνακα 4.131 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν «Οι γονείς πρέπει

να μάθουν πώς να βοηθούν τα παιδιά τους να μάθουν να διαβάζουν», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους. Επίσης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του χ^2 -test.

Πίνακας 4.131

		Δ.2.3. Οι γονείς πρέπει να μάθουν πώς να βοηθούν τα παιδιά τους να μάθουν να διαβάζουν		
		ΟΧΙ	ΝΑΙ	
		f (%)	f (%)	χ^2
Σύνολο		1001 (62,5)	601 (37,5)	
Φύλο	Άνδρας	177 (56,2)	138 (43,8)	6,63*
	Γυναίκα	824 (64,0)	463 (36,0)	
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	544 (69,4)	240 (30,6)	32,37***
	Δάσκαλος	348 (54,9)	286 (45,1)	
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	109 (59,2)	75 (40,8)	
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	427 (63,6)	244 (36,4)	0,65
	Τετραετούς φοίτησης	574 (61,7)	357 (38,3)	
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	143 (69,4)	63 (30,6)	4,85*
	Όχι	858 (61,5)	538 (38,5)	

Σημ. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και το φύλο τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 6,63, p = 0,010$]. Συγκεκριμένα, είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των ανδρών (43,8%) που θεωρούν ότι οι γονείς πρέπει να μάθουν πώς να βοηθούν τα παιδιά τους να μάθουν να διαβάζουν, συγκριτικά με τις γυναίκες (36%) (βλ. Γράφημα 186).

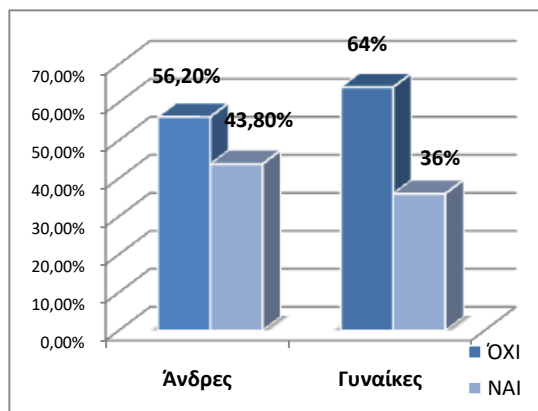
Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τη θέση υπηρεσίας τους [$\chi^2(df=2, N=1602) = 32,37, p < 0,001$]. Είναι μικρότερο το ποσοστό των νηπιαγωγών (30,6%) που θεωρούν ότι οι γονείς πρέπει να μάθουν πώς να βοηθούν τα παιδιά τους να μάθουν να διαβάζουν από ό,τι οι δάσκαλοι (45,1%) και οι διευθυντές δημοτικών σχολείων (40,8%) (βλ. Γράφημα 187).

Ακόμη, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 4,85, p = 0,028$].

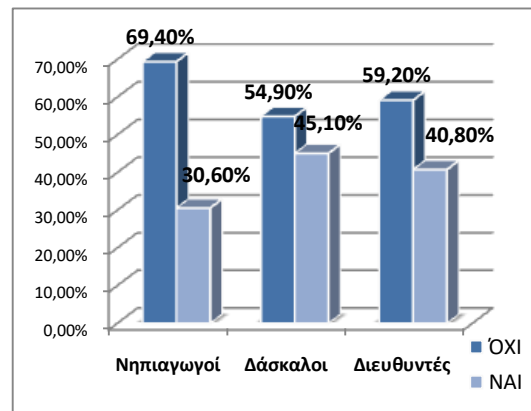
Συγκεκριμένα, είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των εκπαιδευτικών χωρίς μεταπτυχιακές σπουδές (38,5%) που θεωρούν ότι οι γονείς πρέπει να μάθουν πώς να βοηθούν τα παιδιά τους να μάθουν να διαβάζουν, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές (30,6%) (βλ. Γράφημα 188).

Αντίθετα, δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σχέσης ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τις βασικές σπουδές τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 0,65, p = 0,419$]

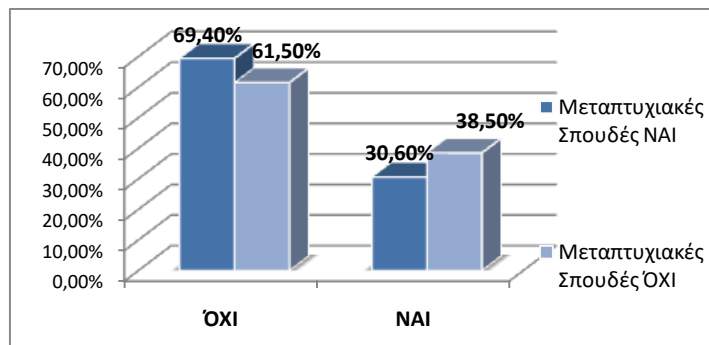
Γράφημα 186



Γράφημα 187



Γράφημα 188



4.3.4.7. «Τα παιδιά που έχουν μάθει να διαβάζουν και να γράφουν στο νηπιαγωγείο, τα πηγαίνουν καλύτερα στο Δημοτικό Σχολείο»

Στον Πίνακα 4.132 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απόλυτες (*f*) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν «Τα παιδιά που έχουν μάθει να διαβάζουν και να γράφουν στο νηπιαγωγείο, τα πηγαίνουν καλύτερα στο δημοτικό σχολείο», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους. Επίσης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του χ^2 -test.

Πίνακας 4.132

		Δ.2.2. Τα παιδιά που έχουν μάθει να διαβάζουν και να γράφουν στο νηπιαγωγείο, τα πηγαίνουν καλύτερα στο Δημοτικό Σχολείο		
		ΟΧΙ	ΝΑΙ	
		<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)	χ^2
Σύνολο		1232 (76,9)	370 (23,1)	
Φύλο	Άνδρας	214 (67,9)	101 (32,1)	17,75***
	Γυναίκα	1018 (79,1)	269 (20,9)	
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	650 (82,9)	134 (17,1)	31,20***
	Δάσκαλος	452 (71,3)	182 (28,7)	
	Διευθυντής	130 (70,7)	65 (29,3)	
	Δημοτ. Σχολείου			
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	501 (74,7)	170 (25,3)	3,26
	Τετραετούς φοίτησης	731 (78,5)	200 (21,5)	
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	153 (74,3)	53 (25,7)	0,92
	Όχι	1079 (77,3)	317 (22,7)	

Σημ. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

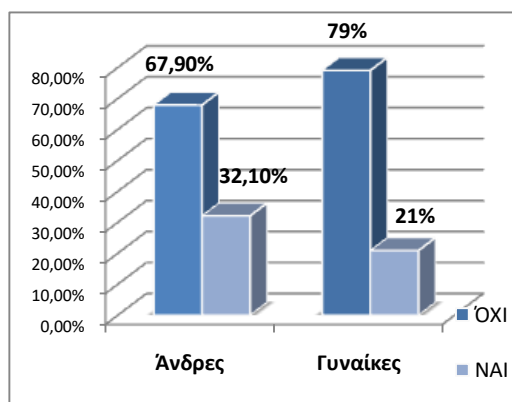
Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και το φύλο τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 17,75, p < 0,010$]. Συγκεκριμένα, είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των ανδρών (32,1%) που θεωρούν ότι τα παιδιά που έχουν μάθει να διαβάζουν και να γράφουν στο νηπιαγωγείο, τα πηγαίνουν καλύτερα στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τις γυναίκες (20,9%) (βλ. Γράφημα 189).

Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τη θέση υπηρεσίας τους [$\chi^2(df=2, N=1602) = 31,20, p < 0,001$]. Είναι

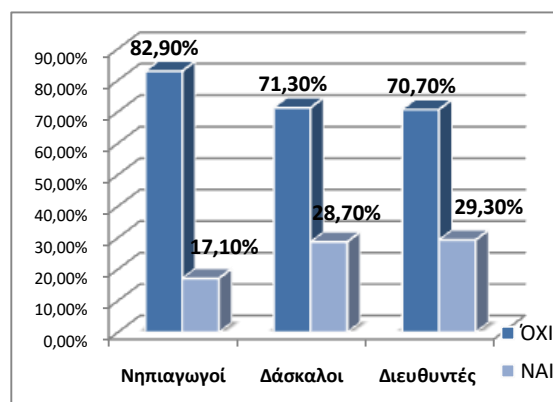
μικρότερο το ποσοστό των νηπιαγωγών (17,1%) που θεωρούν ότι τα παιδιά που έχουν μάθει να διαβάζουν και να γράφουν στο νηπιαγωγείο, τα πηγαίνουν καλύτερα στο δημοτικό σχολείο από ό,τι οι δάσκαλοι (28,7%) και οι διευθυντές δημοτικών σχολείων (29,3%) (βλ. Γράφημα 190).

Αντίθετα, δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σχέσης ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τις βασικές σπουδές τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 3,26, p = 0,071$] και την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών [$\chi^2(df=1, N=1602) = 0,92, p = 0,337$].

Γράφημα 189



Γράφημα 190



4.3.4.8. «Εργασίες στο σπίτι πρέπει να δίνονται από το νηπιαγωγείο σχεδόν καθημερινά»

Στον Πίνακα 4.131 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν «Εργασίες στο σπίτι πρέπει να δίνονται από το νηπιαγωγείο σχεδόν καθημερινά», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους. Επίσης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του χ^2 -test.

Πίνακας 4.133

Δ.2.5. Εργασίες στο σπίτι πρέπει να δίνονται από το νηπιαγωγείο σχεδόν καθημερινά

		OXI	NAI	χ^2
		<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)	
Σύνολο		1572 (98,1)	30 (1,9)	
Φύλο	Άνδρας	303 (96,2)	12 (3,8)	8,01**
	Γυναίκα	1269 (98,6)	18 (1,4)	
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	779 (99,4)	5 (0,6)	20,90***
	Δάσκαλος	610 (96,2)	24 (3,8)	
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	183 (99,5)	1 (0,5)	
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	665 (99,1)	6 (0,9)	6,02*
	Τετραετούς φοίτησης	907 (97,4)	24 (2,6)	
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	203 (98,5)	3 (1,5)	0,22
	Όχι	1369 (98,1)	27 (1,9)	

Σημ. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

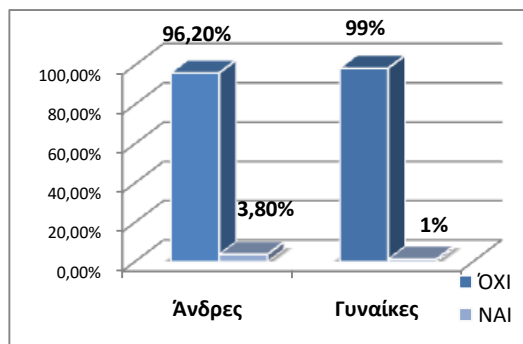
Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και το φύλο τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 8,01, p = 0,005$]. Συγκεκριμένα, είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των ανδρών (3,8%) που θεωρούν ότι εργασίες στο σπίτι πρέπει να δίνονται από το νηπιαγωγείο σχεδόν καθημερινά, συγκριτικά με τις γυναίκες (1,4%) (βλ. Γράφημα 191).

Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τη θέση υπηρεσίας τους [$\chi^2(df=2, N=1602) = 20,90, p < 0,001$]. Είναι μικρότερο το ποσοστό των νηπιαγωγών (0,6%) που θεωρούν ότι οι εργασίες στο σπίτι πρέπει να δίνονται από το νηπιαγωγείο σχεδόν καθημερινά από ό,τι οι δάσκαλοι (3,8%) και οι διευθυντές δημοτικών σχολείων (0,5%) (βλ. Γράφημα 192).

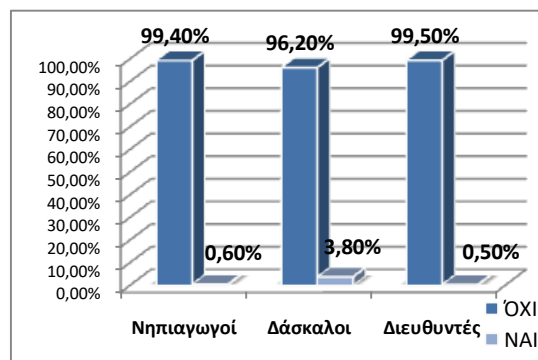
Ακόμη, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τις βασικές σπουδές τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 6,02, p = 0,014$]. Συγκεκριμένα, είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των εκπαιδευτικών με βασικές σπουδές τετραετούς φοίτησης (2,6%) που θεωρούν ότι οι εργασίες στο σπίτι πρέπει να δίνονται από το νηπιαγωγείο, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς με βασικές σπουδές τετραετούς φοίτησης (0,9%) (βλ. Γράφημα 193).

Αντίθετα, δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σχέσης ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών [$\chi^2(df=1, N=1602) = 0,22, p = 0,637$].

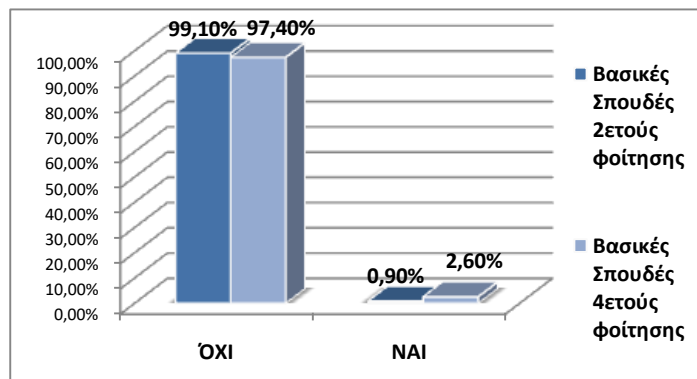
Γράφημα 191



Γράφημα 192



Γράφημα 193



4.3.5. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που σχετίζονται με το περιβάλλον και το κλίμα του σχολείου, οι οποίοι επηρεάζουν τη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο

Στον Πίνακα 4.134 παρουσιάζονται, οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες καθώς και οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που σχετίζονται με το περιβάλλον και το κλίμα του σχολείου, οι οποίοι επηρεάζουν τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο

στο δημοτικό σχολείο. Η παρουσίαση των ερωτήσεων γίνεται κατά σειρά προτεραιότητας, από το μεγαλύτερο προς το μικρότερο μέσο όρο.

Πίνακας 4.134

	«Διαφωνώ απολύτως»	«Διαφωνά»	«Ουδέτερη στάση»	«Συμφωνά»	«Συμφωνώ απολύτως»	M	SD
	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)		
1. Η συμπεριφορά του διευθυντή/ προϊσταμένης προς τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς είναι υποστηρικτική, ενθαρρυντική και διευκολυντική	16 (1,0)	33 (2,1)	157 (9,8)	613 (38,4)	779 (48,7)	4,32	,82
2. Ο διευθυντής /προϊσταμένη γνωρίζει τι είδους σχολείο θέλει και έχει καλές σχέσεις με το εκπαιδευτικό προσωπικό	25 (1,6)	50 (3,1)	237 (14,8)	743 (46,6)	541 (33,9)	4,08	,86
3. Νιώθω αποδοχή και σεβασμό από τους συναδέλφους του σχολείου	8 (0,5)	62 (3,9)	255 (16,0)	768 (48,3)	498 (31,3)	4,06	,82
4. Ο διευθυντής/ προϊσταμένη θέτει προτεραιότητες και στόχους και φροντίζει για την υλοποίησή τους	23 (1,4)	48 (3,0)	251 (15,7)	825 (51,7)	450 (28,2)	4,02	,83
5. Ο διευθυντής/ προϊσταμένη διαπραγματεύεται αποτελεσματικά με εξωτερικούς φορείς (π.χ. γονείς, σχολική επιτροπή) ώστε να μην επηρεάζουν τη διδασκαλία μου	21 (1,3)	68 (18,2)	290 (18,2)	730 (45,7)	488 (30,6)	4,00	,88
6. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου συνεχώς μαθαίνουν και επιζητούν νέες ιδέες στο πλαίσιο καινοτόμων προγραμμάτων	15 (0,9)	55 (3,4)	348 (21,8)	739 (46,2)	441 (27,6)	3,96	,85
7. Οι γονείς υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς	30 (1,9)	139 (8,7)	516 (32,3)	592 (37,0)	321 (20,1)	3,65	,96

8. Υπάρχει ευρεία συμφωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού για την αποστολή του σχολείου	67 (4,2)	210 (13,2)	445 (27,9)	566 (35,5)	308 (19,3)	3,53	1,07
9. Διοικητικές και γραφειοκρατικές υποχρεώσεις παρεμβαίνουν στα καθήκοντα διδασκαλίας μου	122 (7,7)	304 (19,1)	470 (29,5)	438 (27,5)	258 (16,2)	3,26	1,16

Σύμφωνα με τα ευρήματα του παραπάνω πίνακα, δεν παρατηρούνται έντονες διακυμάνσεις στις απόψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την σπουδαιότητα που αποδίδουν στους παράγοντες που σχετίζονται με το περιβάλλον και το κλίμα του σχολείου, οι οποίοι επηρεάζουν τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, όπως προκύπτει από το μέσο όρο των απαντήσεών τους που βρίσκεται πολύ πάνω από το μέσον της κλίμακας, που ισούται με 3. Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως σημαντικότερους τους παράγοντες που έχουν να κάνουν με το κατά πόσο η συμπεριφορά του διευθυντή/ προϊσταμένης προς τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς είναι υποστηρικτική, ενθαρρυντική και διευκολυντική και κατά πόσο ο διευθυντής /προϊσταμένη γνωρίζει τι είδους σχολείο θέλει και έχει καλές σχέσεις με το εκπαιδευτικό προσωπικό. Ακολουθούν οι παράγοντες που σχετίζονται με το να νιώθει ο εκπαιδευτικός αποδοχή και σεβασμό από τους συναδέλφους του σχολείου, ο διευθυντής/ προϊσταμένη να θέτει προτεραιότητες και στόχους και να φροντίζει για την υλοποίησή τους, ο διευθυντής/ προϊσταμένη να διαπραγματεύεται αποτελεσματικά με εξωτερικούς φορείς (π.χ. γονείς, σχολική επιτροπή) ώστε να μην επηρεάζουν τη διδασκαλία, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου συνεχώς να μαθαίνουν και να επιζητούν νέες ιδέες στο πλαίσιο καινοτόμων προγραμμάτων, οι γονείς να υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς, να υπάρχει ευρεία συμφωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών του νηπιαγωγείου και του δημοτικού για την αποστολή του σχολείου και, τέλος, διοικητικές και γραφειοκρατικές υποχρεώσεις να παρεμβαίνουν στα καθήκοντα διδασκαλίας.

Χαρακτηριστικά, αναφέρεται ότι σχεδόν εννέα στους δέκα εκπαιδευτικούς δηλώνουν ότι είτε συμφωνούν (38,4%) είτε συμφωνούν απόλυτα (48,7%) με το ότι το

κατά πόσο η συμπεριφορά του διευθυντή/ προϊσταμένης προς τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς είναι υποστηρικτική, ενθαρρυντική και διευκολυντική συνιστά έναν σημαντικό παράγοντα, ο οποίος επηρεάζει τη μετάβαση των παιδιών στο δημοτικό σχολείο. Αντίστοιχα, συνολικά περισσότεροι από τέσσερις στους πέντε εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι είτε συμφωνούν (46,6%) είτε συμφωνούν απόλυτα (33,9%) με το ότι το κατά πόσο ο διευθυντής /προϊσταμένη γνωρίζει τι είδους σχολείο θέλει και έχει καλές σχέσεις με το εκπαιδευτικό προσωπικό συνιστούν παράγοντες που σχετίζονται με το περιβάλλον και το κλίμα του σχολείου, οι οποίοι επηρεάζουν τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Παρόμοια, συνολικά σχεδόν τέσσερις στους πέντε εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι είτε συμφωνούν (48,3%) είτε συμφωνούν απόλυτα (31,3%) με το ότι το κατά πόσο νιώθει ο εκπαιδευτικός αποδοχή και σεβασμό από τους συναδέλφους του σχολείου συνιστά έναν σημαντικό παράγοντα, ο οποίος επηρεάζει τη μετάβαση των παιδιών στο δημοτικό σχολείο.

4.3.6. Σχέση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που σχετίζονται με το περιβάλλον και το κλίμα του σχολείου, οι οποίοι επηρεάζουν τη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους

4.3.6.1. «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι ο παράγοντας ‘Η συμπεριφορά του διευθυντή/ προϊσταμένης προς τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς είναι υποστηρικτική, ενθαρρυντική και διευκολυντική’ επηρεάζει τη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο»

Στον Πίνακα 4.135 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (*M*) και οι τυπικές αποκλίσεις (*SD*) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι ο παράγοντας ‘Η συμπεριφορά του διευθυντή/ προϊσταμένης προς τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς είναι υποστηρικτική, ενθαρρυντική και διευκολυντική’ επηρεάζει τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.135

		Δ.3.9. Η συμπεριφορά του διευθυντή /προϊσταμένης προς τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς είναι υποστηρικτική, ενθαρρυντική και διευκολυντική	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
Σύνολο		4,32	,82
Φύλο	Άνδρας	4,29	,84
	Γυναίκα	4,32	,81
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	4,31	,82
	Δάσκαλος	4,25	,85
	Διευθυντής	4,61	,57
	Δημοτ. Σχολείου		
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	4,38	,78
	Τετραετούς φοίτησης	4,27	,83
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	4,34	,81
	Όχι	4,31	,81

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τις απόψεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι ο παράγοντας ‘Η συμπεριφορά του διευθυντή/ προϊσταμένης προς τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς είναι υποστηρικτική, ενθαρρυντική και διευκολυντική’ επηρεάζει τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο;».

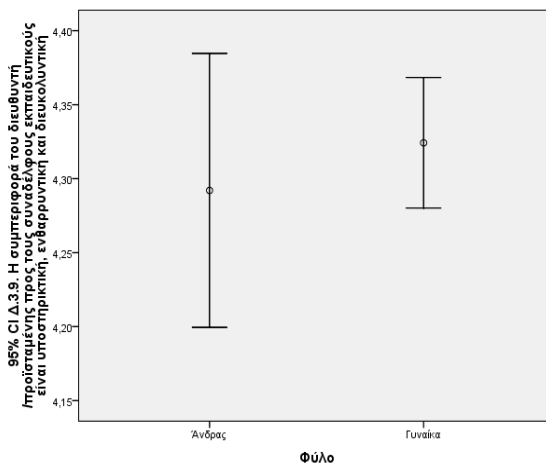
Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1598) = 9,26, p = 0,002$, με τις γυναίκες να συμφωνούν περισσότερο με το ότι ο παράγοντας ‘Η συμπεριφορά του διευθυντή/ προϊσταμένης προς τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς είναι υποστηρικτική, ενθαρρυντική και διευκολυντική’ επηρεάζει τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους άνδρες (βλ. Γράφημα 194).

Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1598) = 12,31, p < 0,001$, με τους διευθυντές διευθυντές δημοτικών σχολείων να συμφωνούν περισσότερο με το ότι ο παράγοντας ‘Η

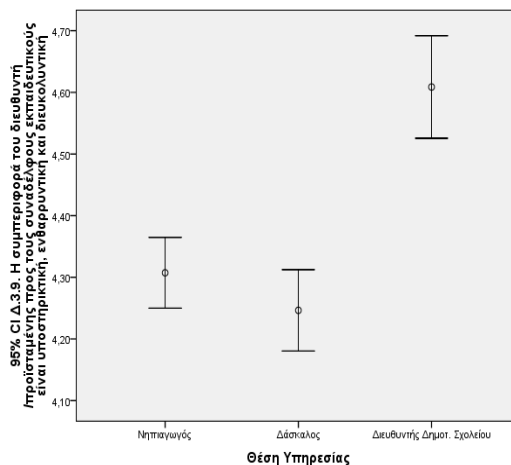
συμπεριφορά του διευθυντή/ προϊσταμένης προς τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς είναι υποστηρικτική, ενθαρρυντική και διευκολυντική' επηρεάζει τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά τους νηπιαγωγούς ($p < 0,001$) και τους δασκάλους ($p < 0,001$) (βλ. Γράφημα 195).

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1598) = 0,36, p = 0,546$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1598) = 0,43, p = 0,510$].

Γράφημα 194



Γράφημα 195



4.3.6.2. «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι ο παράγοντας ‘Ο διευθυντής /προϊσταμένη γνωρίζει τι είδους σχολείο θέλει και έχει καλές σχέσεις με το εκπαιδευτικό προσωπικό’ επηρεάζει τη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο»

Στον Πίνακα 4.136 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι ο παράγοντας ‘Ο διευθυντής /προϊσταμένη γνωρίζει τι είδους σχολείο θέλει και έχει καλές σχέσεις με το εκπαιδευτικό προσωπικό’ επηρεάζει τη μετάβαση των παιδιών», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.136

		Δ.3.6. Ο διευθυντής /προϊσταμένη γνωρίζει τι είδους σχολείο θέλει και έχει καλές σχέσεις με το εκπαιδευτικό προσωπικό	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
Σύνολο		4,08	,86
Φύλο	Άνδρας	4,09	,84
	Γυναίκα	4,08	,87
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	4,04	,87
	Δάσκαλος	4,04	,89
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	4,39	,68
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	4,15	,81
	Τετραετούς φοίτησης	4,03	,90
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	4,08	,91
	Όχι	4,08	,86

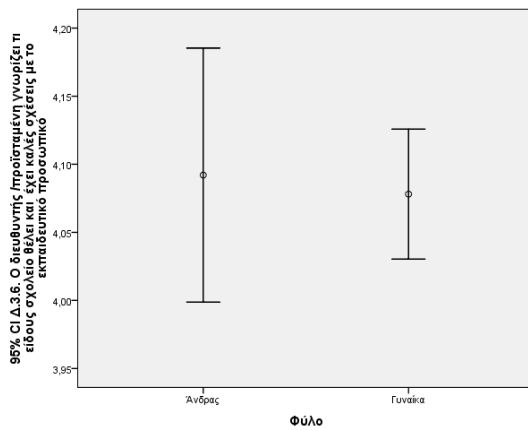
Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τις απόψεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι ο παράγοντας ‘Ο διευθυντής /προϊσταμένη γνωρίζει τι είδους σχολείο θέλει και έχει καλές σχέσεις με το εκπαιδευτικό προσωπικό’ επηρεάζει τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο;».

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1596) = 6,89, p = 0,009$, με τους άνδρες να συμφωνούν περισσότερο με το ότι ο παράγοντας ‘Ο διευθυντής /προϊσταμένη γνωρίζει τι είδους σχολείο θέλει και έχει καλές σχέσεις με το εκπαιδευτικό προσωπικό’ επηρεάζει τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τις γυναίκες (βλ. Γράφημα 196).

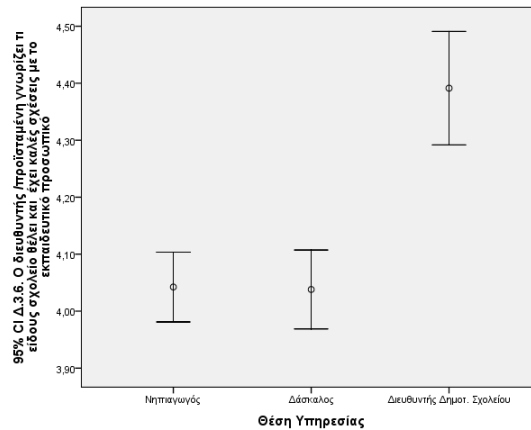
Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1596) = 10,17, p < 0,001$, με τους διευθυντές δημοτικών σχολείων να συμφωνούν περισσότερο με το ότι ο παράγοντας ‘Ο διευθυντής /προϊσταμένη γνωρίζει τι είδους σχολείο θέλει και έχει καλές σχέσεις με το εκπαιδευτικό

προσωπικό' επηρεάζει τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά τους νηπιαγωγούς ($p < 0,001$) και τους δασκάλους ($p < 0,001$) (βλ. Γράφημα 197).

Γράφημα 196



Γράφημα 197



4.3.6.3. «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι ο παράγοντας 'Νιώθω αποδοχή και σεβασμό από τους συναδέλφους του σχολείου' επηρεάζει τη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο»

Στον Πίνακα 4.137 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι ο παράγοντας 'Νιώθω αποδοχή και σεβασμό από τους συναδέλφους του σχολείου' επηρεάζει τη μετάβαση των παιδιών», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τις απόψεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι ο παράγοντας 'Νιώθω αποδοχή και σεβασμό από τους συναδέλφους του σχολείου' επηρεάζει τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο;».

Πίνακας 4.137

		Δ.3.2. Νιώθω αποδοχή και σεβασμό από τους συναδέλφους του σχολείου	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
Σύνολο		4,06	,82
Φύλο	Άνδρας	4,04	,82
	Γυναίκα	4,06	,82
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	4,07	,82
	Δάσκαλος	4,02	,82
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	4,15	,79
Βασικές Σπουδές	Διευθύντριας	4,10	,81
	Τετραετούς φοίτησης	4,03	,83
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	4,02	,89
	Όχι	4,07	,81

Διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις του φύλου [$F(1, N = 1591) = 1,79, p = 0,181$], της θέσης υπηρεσίας [$F(2, N = 1591) = 0,72, p = 0,485$], των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1591) = 0,29, p = 0,589$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1591) = 0,74, p = 0,389$].

4.3.6.4. «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι ο παράγοντας ‘Ο διευθυντής /προϊσταμένη θέτει προτεραιότητες και στόχους και φροντίζει για την υλοποίησή τους’ επηρεάζει τη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο»

Στον Πίνακα 4.138 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (*M*) και οι τυπικές αποκλίσεις (*SD*) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι ο παράγοντας ‘Ο διευθυντής /προϊσταμένη θέτει προτεραιότητες και στόχους και φροντίζει για την υλοποίησή τους’ επηρεάζει τη μετάβαση των παιδιών», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τις απόψεις των

εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι ο παράγοντας ‘Ο διευθυντής /προϊσταμένη θέτει προτεραιότητες και στόχους και φροντίζει για την υλοποίησή τους’ επηρεάζει τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο;».

Πίνακας 4.138

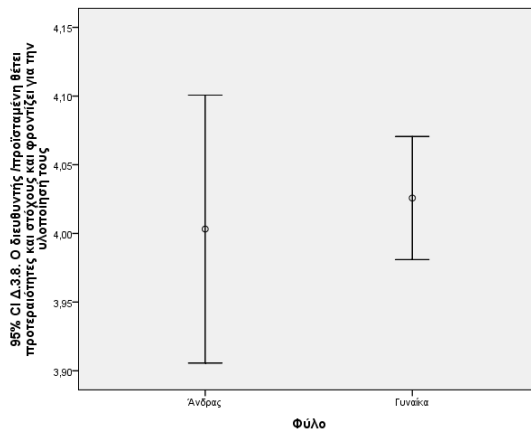
		Δ.3.8. Ο διευθυντής /προϊσταμένη θέτει προτεραιότητες και στόχους και φροντίζει για την υλοποίησή τους	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
Σύνολο		4,02	,83
Φύλο	Άνδρας	4,00	,88
	Γυναίκα	4,03	,82
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	4,02	,83
	Δάσκαλος	3,90	,84
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	4,45	,61
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	4,10	,80
	Τετραετούς φοίτησης	3,97	,84
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	4,14	,80
	Όχι	4,00	,83

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1597) = 11,73, p = 0,001$, με τις γυναίκες να συμφωνούν περισσότερο με το ότι ο παράγοντας ‘Ο διευθυντής /προϊσταμένη θέτει προτεραιότητες και στόχους και φροντίζει για την υλοποίησή τους’ επηρεάζει τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους άνδρες (βλ. Γράφημα 198).

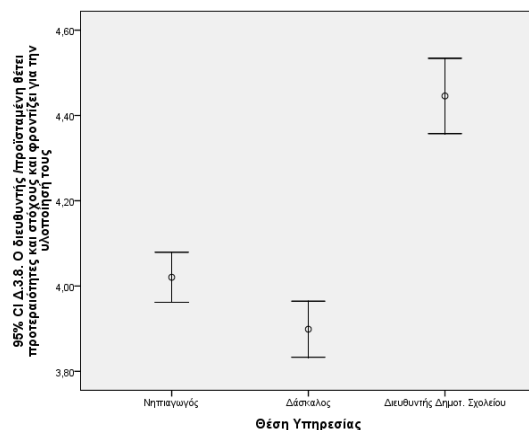
Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1597) = 26,68, p < 0,001$, με τους διευθυντές δημοτικών σχολείων να συμφωνούν περισσότερο με το ότι ο παράγοντας ‘Ο διευθυντής /προϊσταμένη θέτει προτεραιότητες και στόχους και φροντίζει για την υλοποίησή τους’ επηρεάζει τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους νηπιαγωγούς ($p = 0,015$) και τους δασκάλους ($p < 0,001$). Επίσης, διαπιστώθηκε ότι οι νηπιαγωγοί συμφωνούν περισσότερο με το ότι ο παράγοντας ‘Ο

διευθυντής /προϊσταμένη θέτει προτεραιότητες και στόχους και φροντίζει για την υλοποίησή τους' επηρεάζει τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους δασκάλους ($p < 0,001$) (βλ. Γράφημα 199).

Γράφημα 198



Γράφημα 199



Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1597) = 0,03, p = 0,872$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1597) = 0,32, p = 0,571$].

4.3.6.5. «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι ο παράγοντας ‘Ο διευθυντής /προϊσταμένη διαπραγματεύεται αποτελεσματικά με εξωτερικούς φορείς (π.χ. γονείς, σχολική επιτροπή) ώστε να μην επηρεάζουν τη διδασκαλία μου’ επηρεάζει τη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο»

Στον Πίνακα 4.139 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι ο παράγοντας ‘Ο διευθυντής /προϊσταμένη διαπραγματεύεται αποτελεσματικά με εξωτερικούς φορείς (π.χ. γονείς, σχολική επιτροπή) ώστε να μην επηρεάζουν τη διδασκαλία μου’ επηρεάζει τη μετάβαση των παιδιών», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.139

		Δ.3.7. Ο διευθυντής /προϊσταμένη διαπραγματεύεται αποτελεσματικά με εξωτερικούς φορείς (π.χ. γονείς, σχολική επιτροπή) ώστε να μην επηρεάζουν τη διδασκαλία μου	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
Σύνολο		4,00	,88
Φύλο	Άνδρας	4,00	,91
	Γυναίκα	4,00	,87
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	3,96	,85
	Δάσκαλος	3,95	,94
	Διευθυντής	4,33	,73
	Δημοτ. Σχολείου		
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	4,07	,84
	Τετραετούς φοίτησης	3,95	,91
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	3,98	,96
	Όχι	4,00	,87

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τις απόψεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι ο παράγοντας ‘Ο διευθυντής /προϊσταμένη διαπραγματεύεται αποτελεσματικά με εξωτερικούς φορείς (π.χ. γονείς, σχολική επιτροπή) ώστε να μην επηρεάζουν τη διδασκαλία μου’ επηρεάζει τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο;».

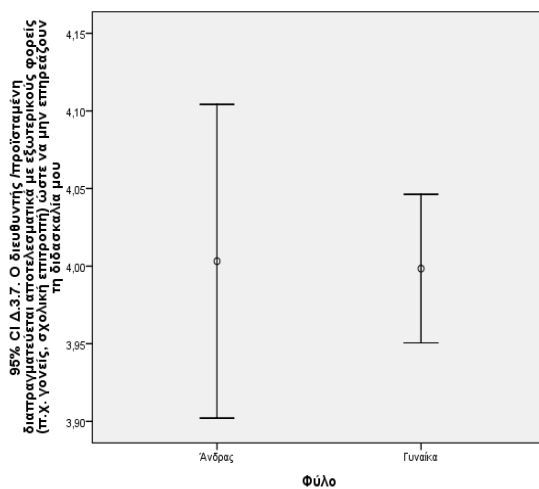
Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1597) = 7,39, p = 0,007$, με τις γυναίκες να συμφωνούν περισσότερο με το ότι ο παράγοντας ‘Ο διευθυντής /προϊσταμένη διαπραγματεύεται αποτελεσματικά με εξωτερικούς φορείς (π.χ. γονείς, σχολική επιτροπή) ώστε να μην επηρεάζουν τη διδασκαλία μου’ επηρεάζει τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους άνδρες (βλ. Γράφημα 200).

Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1597) = 14,19, p < 0,001$, με τους διευθυντές δημοτικών σχολείων να συμφωνούν περισσότερο με το ότι ο παράγοντας ‘Ο διευθυντής

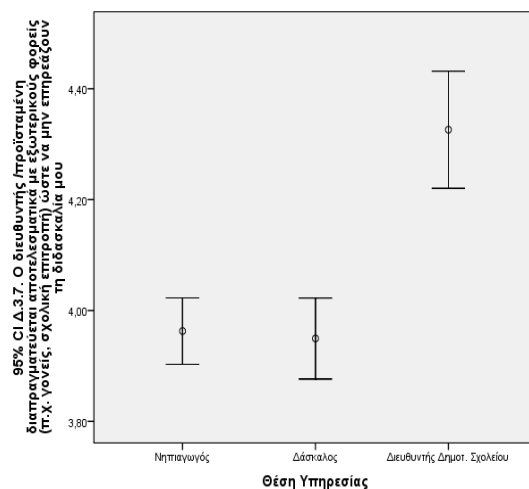
/προϊσταμένη διαπραγματεύεται αποτελεσματικά με εξωτερικούς φορείς (π.χ. γονείς, σχολική επιτροπή) ώστε να μην επηρεάζουν τη διδασκαλία μου' επηρεάζει τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους νηπιαγωγούς ($p < 0,001$) (βλ. Γράφημα 201).

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1597) = 0,01, p = 0,920$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1597) = 2,48, p = 0,116$].

Γράφημα 200



Γράφημα 201



4.3.6.6. «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι ο παράγοντας ‘Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου συνεχώς μαθαίνουν και επιζητούν νέες ιδέες στο πλαίσιο καινοτόμων προγραμμάτων’ επηρεάζει τη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο»

Στον Πίνακα 4.140 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι ο παράγοντας ‘Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου συνεχώς μαθαίνουν και επιζητούν νέες ιδέες στο πλαίσιο καινοτόμων προγραμμάτων’ επηρεάζει τη μετάβαση των παιδιών», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.140

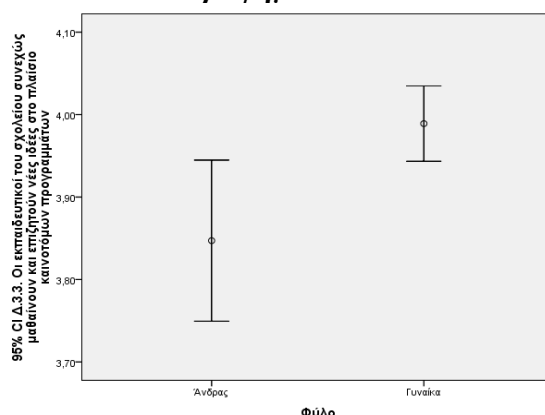
		Δ.3.3. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου συνεχώς μαθαίνουν και επιζητούν νέες ιδέες στο πλαίσιο καινοτόμων προγραμμάτων	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
Σύνολο		3,96	,85
Φύλο	Ανδρας	3,85	,88
	Γυναίκα	3,99	,83
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	3,98	,81
	Δάσκαλος	3,92	,89
	Διευθυντής	4,03	,83
	Δημοτ. Σχολείου		
Βασικές Σπουδές	Διευθύντριας	3,99	,83
	Τετραετούς φοίτησης	3,94	,86
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	3,93	,90
	Όχι	3,97	,84

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τις απόψεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι ο παράγοντας ‘Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου συνεχώς μαθαίνουν και επιζητούν νέες ιδέες στο πλαίσιο καινοτόμων προγραμμάτων’ επηρεάζει τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο;».

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1598) = 12,36, p = 0,007$, με τις γυναίκες να συμφωνούν περισσότερο με το ότι ο παράγοντας ‘Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου συνεχώς μαθαίνουν και επιζητούν νέες ιδέες στο πλαίσιο καινοτόμων προγραμμάτων’ επηρεάζει τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους άνδρες (βλ. Γράφημα 202).

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις της θέσης υπηρεσίας [$F(2, N = 1598) = 1,84, p = 0,160$], της των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1598) = 0,03, p = 0,854$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1598) = 0,46, p = 0,498$].

Γράφημα 202



4.3.6.7. «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι ο παράγοντας ‘Οι γονείς υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς’ επηρεάζει τη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο»

Στον Πίνακα 4.141 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (*M*) και οι τυπικές αποκλίσεις (*SD*) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι ο παράγοντας ‘Οι γονείς υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς’ επηρεάζει τη μετάβαση των παιδιών», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.141

		Δ.3.5. Οι γονείς υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
Σύνολο		3,65	,85
Φύλο	Άνδρας	3,56	1,02
	Γυναίκα	3,67	,94
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	3,70	,92
	Δάσκαλος	3,58	1,01
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	3,68	,92
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	3,67	,97
	Τετραετούς φοίτησης	3,63	,95
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	3,57	,97
	Όχι	3,66	,96

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τις απόψεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι ο παράγοντας ‘Οι γονείς υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς’ επηρεάζει τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο;».

Διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις του φύλου [$F(1, N = 1598) = 2,65, p = 0,104$], της θέσης υπηρεσίας [$F(2, N = 1598) = 2,00, p = 0,136$], των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1598) = 0,46, p = 0,496$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1598) = 1,26, p = 0,263$].

4.3.6.8. «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι ο παράγοντας ‘Υπάρχει ευρεία συμφωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού για την αποστολή του σχολείου’ επηρεάζει τη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο»

Στον Πίνακα 4.142 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι ο παράγοντας ‘Υπάρχει ευρεία συμφωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών του νηπιαγωγείου και του δημοτικού για την αποστολή του σχολείου’ επηρεάζει τη μετάβαση των παιδιών», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.142

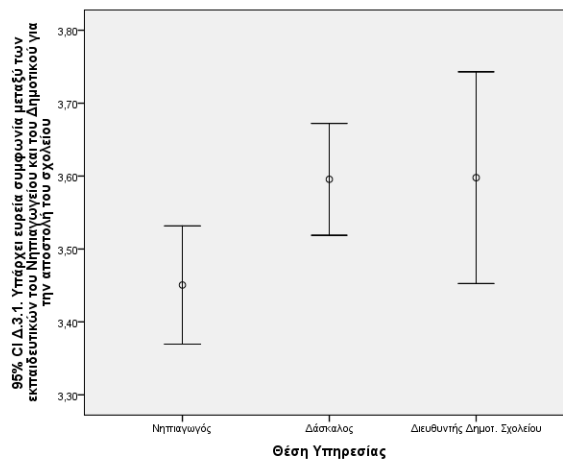
		Δ.3.1. Υπάρχει ευρεία συμφωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού για την αποστολή του σχολείου	
		M	SD
Σύνολο		3,53	1,07
Φύλο	Άνδρας	3,57	,99
	Γυναίκα	3,52	1,09
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	3,45	1,15
	Δάσκαλος	3,60	,98

	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	3,60	1,00
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	3,61	1,02
	Τετραετούς φοίτησης	3,47	1,10
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	3,56	1,09
	Όχι	3,52	1,07

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τις απόψεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι ο παράγοντας ‘Υπάρχει ευρεία συμφωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών του νηπιαγωγείου και του δημοτικού για την αποστολή του σχολείου’ επηρεάζει τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο;».

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1596) = 3,43, p = 0,033$, με τους δασκάλους να συμφωνούν περισσότερο με το ότι ο παράγοντας ‘Υπάρχει ευρεία συμφωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών του νηπιαγωγείου και του δημοτικού για την αποστολή του σχολείου’ επηρεάζει τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους νηπιαγωγούς (βλ. Γράφημα 203).

Γράφημα 203



Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις του φύλου [$F(1, N = 1596) = 1,24, p = 0,266$], των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1596) = 0,27, p = 0,601$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1596) = 0,56, p = 0,454$].

4.3.6.9. «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι ο παράγοντας ‘Διοικητικές και γραφειοκρατικές υποχρεώσεις παρεμβαίνουν στα καθήκοντα διδασκαλίας μου’ επηρεάζει τη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο»

Στον Πίνακα 4.143 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι ο παράγοντας ‘Διοικητικές και γραφειοκρατικές υποχρεώσεις παρεμβαίνουν στα καθήκοντα διδασκαλίας μου’ επηρεάζει τη μετάβαση των παιδιών», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.143

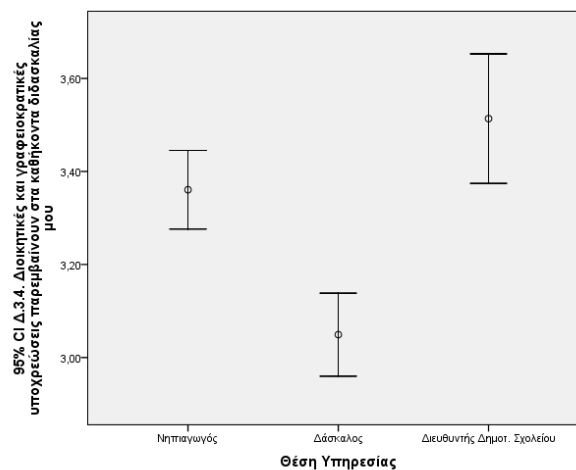
		Δ.3.4. Διοικητικές και γραφειοκρατικές υποχρεώσεις παρεμβαίνουν στα καθήκοντα διδασκαλίας μου	
		M	SD
Σύνολο		3,26	1,16
Φύλο	Άνδρας	3,34	1,17
	Γυναίκα	3,23	1,16
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	3,36	1,20
	Δάσκαλος	3,05	1,14
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	3,51	,95
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	3,33	1,14
	Τετραετούς φοίτησης	3,20	1,18
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	3,36	1,11
	Όχι	3,24	1,17

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τις απόψεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι ο παράγοντας ‘Διοικητικές και γραφειοκρατικές υποχρεώσεις παρεμβαίνουν στα καθήκοντα διδασκαλίας μου’ επηρεάζει τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο;».

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1592) = 16,98, p < 0,001$, με τους δασκάλους να συμφωνούν λιγότερο με το ότι ο παράγοντας ‘Διοικητικές και γραφειοκρατικές υποχρεώσεις παρεμβαίνουν στα καθήκοντα διδασκαλίας μου’ επηρεάζει τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους νηπιαγωγούς ($p < 0,001$) και τους διευθυντές δημοτικών σχολείων ($p < 0,001$) (βλ. Γράφημα 204).

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις του φύλου [$F(1, N = 1592) = 3,32, p = 0,068$], των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1592) = 0,00, p = 0,954$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1592) = 0,65, p = 0,419$].

Γράφημα 204



4.3.7. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σπουδαιότητα των παραγόντων που επηρεάζουν επιτυχή μετάβαση του παιδιού από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο

Στον Πίνακα 4.144 παρουσιάζονται, οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες καθώς και οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σπουδαιότητα των παραγόντων που επηρεάζουν επιτυχή μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Η παρουσίαση των ερωτήσεων γίνεται κατά σειρά προτεραιότητας, από το μεγαλύτερο προς το μικρότερο μέσο όρο.

Πίνακας 4.144

	«Καθόλου σημαντική»	«Λίγο σημαντική»	«Ούτε σημαντική ούτε ασήμαντη»	«Σημαντική»	«Πολύ σημαντική»	M	SD
	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)		
1. Το παιδί έχει φίλους στην τάξη του	19 (1,2)	66 (4,1)	226 (14,1)	778 (48,6)	513 (32,0)	4,06	,85
2. Το παιδί είναι 6 χρονών	34 (2,1)	94 (5,9)	334 (20,9)	702 (44,0)	432 (27,1)	3,88	,95
3. Το παιδί γνωρίζει από πριν το σχολείο που θα φοιτήσει	51 (3,2)	135 (8,4)	391 (24,4)	684 (42,8)	339 (21,2)	3,70	1,00
4. Το παιδί γνωρίζει από πριν το δάσκαλο/α του (πριν την έναρξη του σχ. έτους)	162 (10,2)	256 (16,0)	630 (39,5)	397 (24,9)	151 (9,5)	3,07	1,09
5. Το παιδί είναι φυσικά/σωματικά αρκετά μεγάλο να	290 (18,2)	417 (26,2)	619 (38,9)	216 (13,6)	51 (3,2)	2,57	1,04

Σύμφωνα με τα ευρήματα του παραπάνω πίνακα, παρατηρούνται αρκετές διακυμάνσεις στις απόψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την σπουδαιότητα που αποδίδουν στους παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχή μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, ο σημαντικότερος παράγοντας είναι το να έχει το παιδί φίλους στην τάξη του και ακολουθούν οι παράγοντες σχετικά με το να είναι το παιδί ηλικίας 6 ετών, να γνωρίζει από πριν το σχολείο που θα φοιτήσει, και γνωρίζει από πριν το δάσκαλο/α του (πριν την έναρξη του σχολικού έτους) και, τέλος, να είναι σωματικά αρκετά μεγάλο να αντιμετωπίσει τα μεγαλύτερα παιδιά.

Συγκεκριμένα, όπως προκύπτει από το μέσο όρο των απαντήσεών τους που βρίσκεται πολύ πάνω από το μέσον της κλίμακας, που ισούται με 3, οι παράγοντες «Το παιδί έχει φίλους στην τάξη του», «Το παιδί είναι 6 χρονών» και «Το παιδί γνωρίζει από πριν το σχολείο που θα φοιτήσει» θεωρούνται αρκετά σημαντικοί από τους εκπαιδευτικούς, δεδομένου ότι επηρεάζουν την επιτυχή μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Πιο αναλυτικά, συνολικά περίπου τέσσερις στους πέντε εκπαιδευτικούς θεωρούν ως πολύ σημαντικό (32%) ή σημαντικό (48,6%) το να έχει το παιδί φίλους μέσα στην τάξη του. Επίσης, διαπιστώνεται ότι συνολικά περισσότεροι από επτά στους δέκα εκπαιδευτικούς θεωρούν ως πολύ σημαντικό (27,1%) ή σημαντικό (44%) το παιδί να είναι 6 χρονών.

Αντίθετα, ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών όσον αφορά τον παράγοντα «Το παιδί γνωρίζει από πριν το δάσκαλο/α του (πριν την έναρξη του σχολικού έτους)» βρίσκεται σχεδόν στο μέσον της κλίμακας, γεγονός που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί του αποδίδουν μέτρια επίπεδα σπουδαιότητας. Επίσης, διαπιστώνεται ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών όσον αφορά τον παράγοντα «Το παιδί είναι φυσικά – σωματικά αρκετά μεγάλο να αντιμετωπίσει τα μεγαλύτερα παιδιά» βρίσκεται κάτω στο μέσον της κλίμακας, γεγονός που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί του αποδίδουν σχετικά χαμηλά επίπεδα σπουδαιότητας.

4.3.8. Σχέση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχή μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους

4.3.8.1. «Πόσο σημαντική θεωρείτε την επίδραση του παράγοντα ‘Το παιδί έχει φίλους στην τάξη του’ στην επιτυχή μετάβαση του παιδιού από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο;»

Στον Πίνακα 4.145 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (*M*) και οι τυπικές αποκλίσεις (*SD*) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε την επίδραση του παράγοντα ‘Το παιδί έχει φίλους στην τάξη του’ στην επιτυχή μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Διεεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τις απόψεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε την επίδραση του παράγοντα ‘Το παιδί έχει φίλους στην τάξη του’ στην επιτυχή μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο;».

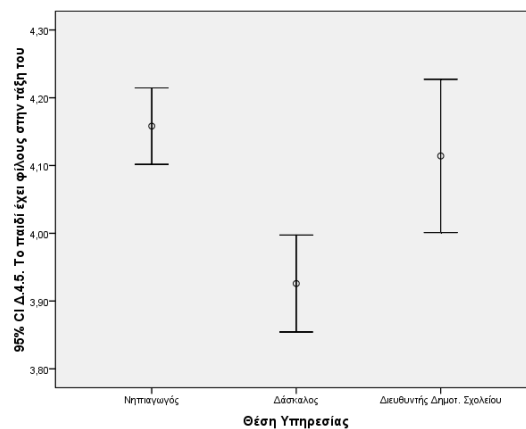
Πίνακας 4.145

		Δ.4.5. Το παιδί έχει φίλους στην τάξη του	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
Σύνολο		4,06	,85
Φύλο	Άνδρας	4,04	,84
	Γυναίκα	4,07	,86
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	4,16	,80
	Δάσκαλος	3,93	,92
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	4,11	,78
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	4,10	,85
	Τετραετούς φοίτησης	4,03	,86
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	4,03	,85
	Όχι	4,07	,86

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1602) = 14,32, p < 0,001$, με τους δασκάλους να αποδίδουν μικρότερη σπουδαιότητα στον παράγοντα ‘Το παιδί έχει φίλους στην τάξη του’ για τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά τους νηπιαγωγούς ($p < 0,001$) και τους διευθυντές δημοτικών σχολείων ($p < 0,001$) (βλ. Γράφημα 205).

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις του φύλου [$F(1, N = 1602) = 0,56, p = 0,457$], των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1602) = 0,26, p = 0,612$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1602) = 0,50, p = 0,482$].

Γράφημα 205



4.3.8.2. «Πόσο σημαντική θεωρείτε την επίδραση του παράγοντα ‘Το παιδί είναι 6 χρονών’ στην επιτυχή μετάβαση του παιδιού από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο;»

Στον Πίνακα 4.146 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε την επίδραση του παράγοντα ‘Το παιδί είναι 6 χρονών’ στην επιτυχή μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.146

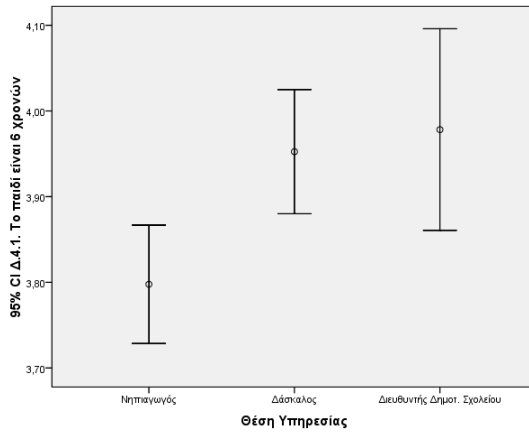
		Δ.4.1. Το παιδί είναι 6 χρονών	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
Σύνολο		3,88	,95
Φύλο	Άνδρας	3,93	,91
	Γυναίκα	3,87	,95
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	3,80	,98
	Δάσκαλος	3,95	,93
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	3,98	,81
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	4,03	,90
	Τετραετούς φοίτησης	3,77	,97
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	3,72	,99
	Όχι	3,90	,94

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τις απόψεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε την επίδραση του παράγοντα ‘Το παιδί είναι 6 χρονών’ στην επιτυχή μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο;».

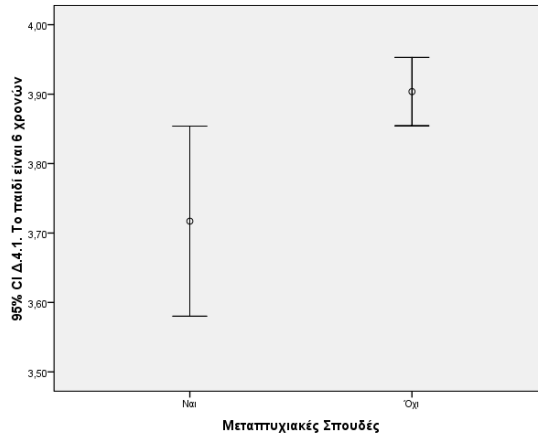
Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1596) = 4,96, p = 0,001$, με τους νηπιαγωγούς να αποδίδουν μικρότερη σπουδαιότητα στον παράγοντα ‘Το παιδί είναι 6 χρονών’ για τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους δασκάλους ($p = 0,006$) (βλ. Γράφημα 206).

Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση των μεταπτυχιακών σπουδών είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1596) = 7,69, p = 0,006$, με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές να αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στον παράγοντα ‘Το παιδί είναι 6 χρονών’ για τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά τους εκπαιδευτικούς που έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές (βλ. Γράφημα 207).

Γράφημα 206



Γράφημα 207



Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις του φύλου [$F(1, N = 1596) = 2,31, p = 0,128$] και των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1596) = 2,47, p = 0,116$].

4.3.8.3. «Πόσο σημαντική θεωρείτε την επίδραση του παράγοντα ‘Το παιδί γνωρίζει από πριν το σχολείο που θα φοιτήσει’ στην επιτυχή μετάβαση του παιδιού από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο;»

Στον Πίνακα 4.147 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε την επίδραση του παράγοντα ‘Το παιδί γνωρίζει από πριν το σχολείο που θα φοιτήσει’ στην επιτυχή μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.147

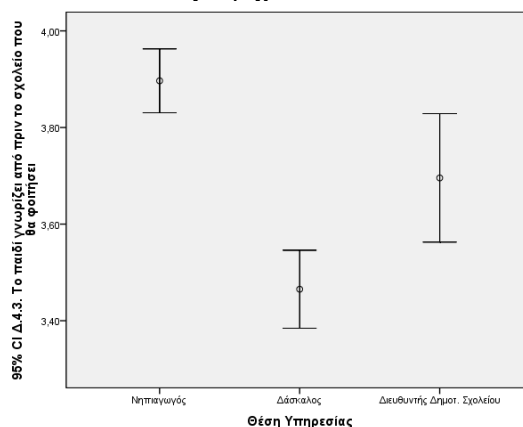
		Δ.4.3. Το παιδί γνωρίζει από πριν το σχολείο που θα φοιτήσει	
		M	SD
Σύνολο		3,70	1,00
Φύλο	Άνδρας	3,53	1,02
	Γυναίκα	3,75	,99

Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	3,90	,94
	Δάσκαλος	3,47	1,03
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	3,70	,91
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	3,72	,97
	Τετραετούς φοίτησης	3,69	1,01
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	3,64	1,01
	Όχι	3,71	1,00

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τις απόψεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε την επίδραση του παράγοντα ‘Το παιδί γνωρίζει από πριν το σχολείο που θα φοιτήσει’ στην επιτυχή μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο;».

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1600) = 28,38, p < 0,001$, με τους νηπιαγωγούς να αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στον παράγοντα ‘Το παιδί γνωρίζει από πριν το σχολείο που θα φοιτήσει’ για τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους δασκάλους ($p < 0,001$) και τους διευθυντές δημοτικών σχολείων ($p = 0,036$). Επίσης, βρέθηκε ότι οι δάσκαλοι αποδίδουν μικρότερη σπουδαιότητα στον παράγοντα ‘Το παιδί γνωρίζει από πριν το σχολείο που θα φοιτήσει’, συγκριτικά με τους διευθυντές δημοτικών σχολείων ($p = 0,015$) (βλ. Γράφημα 208).

Γράφημα 208



Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις του φύλου [$F(1, N = 1600) = 1,51, p = 0,219$], των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1600) = 0,47, p = 0,493$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1600) = 1,32, p = 0,251$].

4.3.8.4. «Πόσο σημαντική θεωρείτε την επίδραση του παράγοντα ‘Το παιδί γνωρίζει από πριν το δάσκαλο/α του (πριν την έναρξη του σχολικού έτους)’ στην επιτυχή μετάβαση του παιδιού από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο;»

Στον Πίνακα 4.148 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε την επίδραση του παράγοντα ‘Το παιδί γνωρίζει από πριν το δάσκαλο/α του (πριν την έναρξη του σχολικού έτους)’ στην επιτυχή μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.148

		Δ.4.4. Το παιδί γνωρίζει από πριν το δάσκαλο/α του (πριν την έναρξη του σχολικού έτους)	
		M	SD
Σύνολο		3,07	1,09
Φύλο	Άνδρας	2,99	1,05
	Γυναίκα	3,09	1,10
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	3,30	1,05
	Δάσκαλος	2,78	1,10
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	3,11	,97
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	3,05	1,06
	Τετραετούς φοίτησης	3,10	1,11
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	3,12	1,17
	Όχι	3,07	1,08

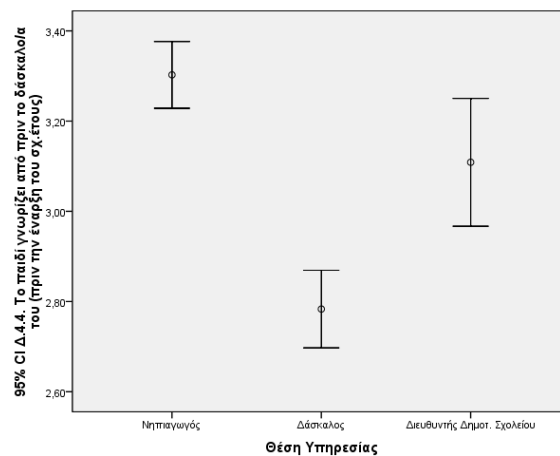
Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές

σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τις απόψεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε την επίδραση του παράγοντα ‘Το παιδί γνωρίζει από πριν το δάσκαλο/α του (πριν την έναρξη του σχολικού έτους)’ στην επιτυχή μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο;».

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1596) = 42,22, p < 0,001$, με τους δασκάλους να αποδίδουν μικρότερη σπουδαιότητα στον παράγοντα ‘Το παιδί γνωρίζει από πριν το δάσκαλο/α του (πριν την έναρξη του σχολικού έτους)’ για τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους νηπιαγωγούς ($p < 0,001$) και τους διευθυντές δημοτικών σχολείων ($p = 0,001$) (βλ. Γράφημα 209).

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις του φύλου [$F(1, N = 1596) = 2,31, p = 0,129$], των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1596) = 0,23, p = 0,634$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1596) = 0,07, p = 0,797$].

Γράφημα 209



4.3.8.5. «Πόσο σημαντική θεωρείτε την επίδραση του παράγοντα ‘Το παιδί είναι φυσικά – σωματικά αρκετά μεγάλο να αντιμετωπίσει τα μεγαλύτερα παιδιά’ στην επιτυχή μετάβαση του παιδιού από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο;»

Στον Πίνακα 4.149 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο

σημαντική θεωρείτε την επίδραση του παράγοντα ‘Το παιδί είναι φυσικά – σωματικά αρκετά μεγάλο να αντιμετωπίσει τα μεγαλύτερα παιδιά’ στην επιτυχή μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.149

		Δ.4.2. Το παιδί είναι φυσικά – σωματικά αρκετά μεγάλο να αντιμετωπίσει τα μεγαλύτερα παιδιά	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
Σύνολο		2,57	1,04
Φύλο	Άνδρας	2,61	1,03
	Γυναίκα	2,56	1,04
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	2,50	1,04
	Δάσκαλος	2,62	1,04
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	2,74	,98
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	2,63	1,04
	Τετραετούς φοίτησης	2,53	1,03
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	2,45	1,01
	Όχι	2,59	1,04

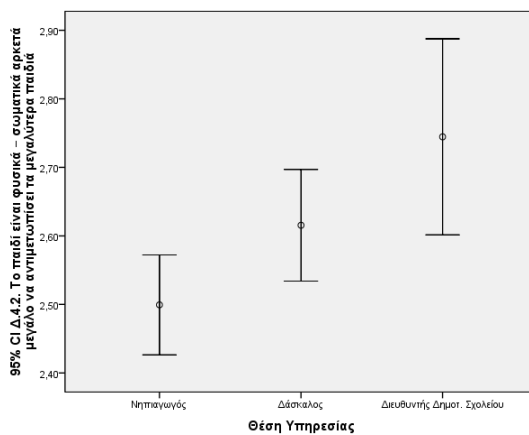
Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τις απόψεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε την επίδραση του παράγοντα ‘Το παιδί είναι φυσικά – σωματικά αρκετά μεγάλο να αντιμετωπίσει τα μεγαλύτερα παιδιά’ στην επιτυχή μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο;».

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1593) = 5,13, p = 0,006$, με τους νηπιαγωγούς να αποδίδουν μικρότερη σπουδαιότητα στον παράγοντα ‘Το παιδί είναι φυσικά – σωματικά αρκετά μεγάλο να αντιμετωπίσει τα μεγαλύτερα παιδιά’ για τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους διευθυντές δημοτικών σχολείων ($p = 0,011$) (βλ. Γράφημα 210).

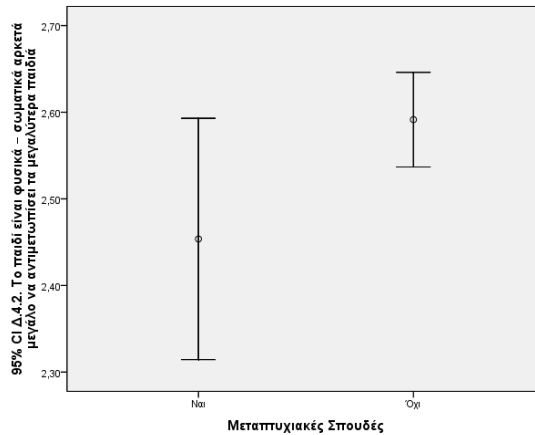
Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση των μεταπτυχιακών σπουδών είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1593) = 5,05, p = 0,025$, με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές να αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στον παράγοντα ‘Το παιδί είναι φυσικά – σωματικά αρκετά μεγάλο να αντιμετωπίσει τα μεγαλύτερα παιδιά’ για τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά τους εκπαιδευτικούς που έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές (βλ. Γράφημα 211).

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις του φύλου [$F(1, N = 1593) = 1,95, p = 0,162$] και των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1593) = 0,13, p = 0,721$].

Γράφημα 210



Γράφημα 211



4.3.9. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σπουδαιότητα των παραγόντων που σχετίζονται με την αξιολόγηση των παιδιών

Στον Πίνακα 4.150 παρουσιάζονται, οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες καθώς και οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σπουδαιότητα που αποδίδουν στους παράγοντες που σχετίζονται με την αξιολόγηση των παιδιών. Η παρουσίαση των ερωτήσεων γίνεται κατά σειρά προτεραιότητας, από το μεγαλύτερο προς το μικρότερο μέσο όρο.

Πίνακας 4.150

	«Καθόλου σημαντικό ς»	«Λίγο σημαντικό ς»	«Ούτε σημαντικό ς ούτε ασήμαντο ς»	«Σημαντικό ς»	«Πολύ σημαντικ ός»	<i>M</i>	<i>SD</i>
	<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)		
1. Η προσπάθεια που καταβάλλεται από το παιδί	5 (0,3)	5 (0,3)	52 (3,2)	531 (33,2)	1008 (63,0)	4,58	,60
2. Η συνεργατικότητα με τους άλλους	6 (0,4)	5 (0,3)	62 (3,9)	634 (39,6)	894 (55,8)	4,50	,63
3. Η ατομική βελτίωση ή πρόοδος σε σχέση με προηγούμενες επιδόσεις του παιδιού	9 (0,6)	14 (0,9)	73 (4,6)	590 (36,8)	916 (57,2)	4,49	,68
4. Η ικανότητα να ακολουθεί οδηγίες	7 (0,4)	10 (0,6)	83 (5,2)	670 (41,8)	831 (51,9)	4,44	,66
5. Η συμμετοχή του παιδιού στην τάξη	6 (0,4)	4 (0,2)	85 (5,3)	730 (45,6)	776 (48,5)	4,42	,64
6. Η συμπεριφορά του παιδιού στην τάξη	5 (0,3)	13 (0,8)	102 (6,4)	758 (47,3)	723 (45,2)	4,36	,67
7. Η καθημερινή ή συμμετοχή	8 (0,5)	11 (0,7)	141 (8,8)	744 (46,5)	697 (43,5)	4,32	,70

του παιδιού							
8. Το ατομικό επίτευγμα παιδιού σε σχέση με την υπόλοιπη τάξη	116 (7,3)	212 (13,3)	447 (28,1)	611 (38,4)	207 (13,0)	3,37	1,09

Σύμφωνα με τα ευρήματα του παρακάτω πίνακα, δεν παρατηρούνται σημαντικές διακυμάνσεις στις απόψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την σπουδαιότητα που αποδίδουν στους παράγοντες που σχετίζονται με την αξιολόγηση των παιδιών, δεδομένου ότι οι μέσοι όροι όλων των απαντήσεων βρίσκονται πάνω από το μέσον της κλίμακας, που ισούται με 3. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν μεγάλη σπουδαιότητα στους παράγοντες που σχετίζονται με την αξιολόγηση των παιδιών. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, ο σημαντικότερος παράγοντας που σχετίζεται με την αξιολόγηση των παιδιών είναι η προσπάθεια που καταβάλλεται από το παιδί και ακολουθούν η ικανότητα του παιδιού να συνεργάζεται με τους άλλους, η ατομική βελτίωση ή πρόοδος σε σχέση με προηγούμενες επιδόσεις του παιδιού, η ικανότητα του παιδιού να ακολουθεί οδηγίες, η συμμετοχή του παιδιού στην τάξη, η συμπεριφορά του παιδιού στην τάξη και η καθημερινή συμμετοχή του παιδιού.

Επισημαίνεται ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη σπουδαιότητα που αποδίδουν στο ατομικό επίτευγμα παιδιού σε σχέση με την υπόλοιπη τάξη βρίσκεται λίγο πάνω από το μέσον της κλίμακας, γεγονός που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν σχετικά μέτρια σπουδαιότητα στον συγκεκριμένο παράγοντα που σχετίζεται με την αξιολόγηση των παιδιών.

Πιο αναλυτικά, συνολικά σχεδόν το σύνολο των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι η προσπάθεια που καταβάλλεται από το παιδί είναι ένας πολύ σημαντικός (63%) ή σημαντικός (33,2%) παράγοντας που σχετίζεται με την αξιολόγηση των παιδιών. Αντίστοιχα, συνολικά σχεδόν το σύνολο των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι η ικανότητα του παιδιού να συνεργάζεται με τους άλλους είναι ένας πολύ σημαντικός (63%) ή σημαντικός (33,2%) παράγοντας που σχετίζεται με την αξιολόγηση των παιδιών. Από

την άλλη μεριά, συνολικά περίπου οι μισοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το ατομικό επίτευγμα παιδιού σε σχέση με την υπόλοιπη τάξη είναι ένας πολύ σημαντικός (63%) ή σημαντικός (33,2%) παράγοντας που σχετίζεται με την αξιολόγηση των παιδιών.

4.3.10. Σχέση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σπουδαιότητα των παραγόντων που σχετίζονται με την αξιολόγηση των παιδιών με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους

4.3.10.1. «Πόσο σημαντικό θεωρείτε στην αξιολόγηση των παιδιών το εξής: 'Η προσπάθεια που καταβάλλεται από το παιδί'»

Στον Πίνακα 4.151 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (*M*) και οι τυπικές αποκλίσεις (*SD*) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντικό θεωρείτε στην αξιολόγηση των παιδιών το εξής: 'Η προσπάθεια που καταβάλλεται από το παιδί';», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.151

		Δ.5.3. Η προσπάθεια που καταβάλλεται από το παιδί	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
Σύνολο		4,58	,60
Φύλο	Άνδρας	4,41	,73
	Γυναίκα	4,62	,56
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	4,62	,55
	Δάσκαλος	4,54	,67
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	4,56	,55
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	4,54	,65
	Τετραετούς φοίτησης	4,61	,57
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	4,61	,58
	Όχι	4,58	,61

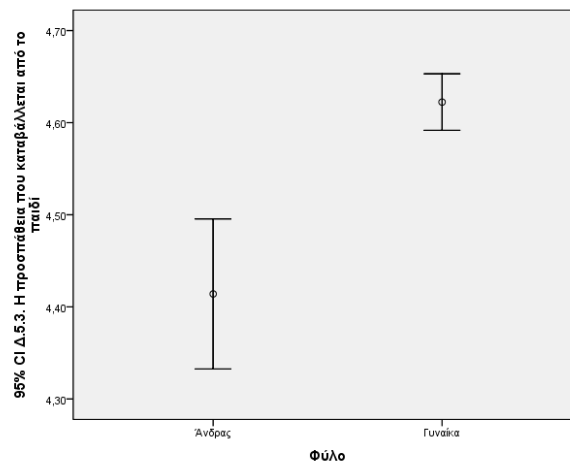
Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τις απόψεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντικό θεωρείτε στην αξιολόγηση των παιδιών το εξής: ‘Η προσπάθεια που καταβάλλεται από το παιδί’;».

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1601) = 23,59, p < 0,001$, με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στον παράγοντα αξιολόγησης ‘Το παιδί έχει φίλους στην τάξη του’ για τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά τους άνδρες (βλ. Γράφημα 212).

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις της θέσης υπηρεσίας [$F(2, N = 1601) = 1,95, p = 0,142$], των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1601) = 1,74, p = 0,187$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1601) = 0,23, p = 0,631$].

Γράφημα 212

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντικό θεωρείτε στην αξιολόγηση των παιδιών το εξής: ‘Η προσπάθεια που καταβάλλεται από το παιδί’;», ανάλογα με το φύλο



4.3.10.2. «Πόσο σημαντικό θεωρείτε στην αξιολόγηση των παιδιών το εξής: ‘Η συνεργατικότητα με τους άλλους’»

Στον Πίνακα 4.152 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντικό θεωρείτε στην αξιολόγηση των παιδιών το εξής: ‘Η συνεργατικότητα με τους

άλλους';», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τις απόψεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντικό θεωρείτε στην αξιολόγηση των παιδιών το εξής: 'Η συνεργατικότητα με τους άλλους';».

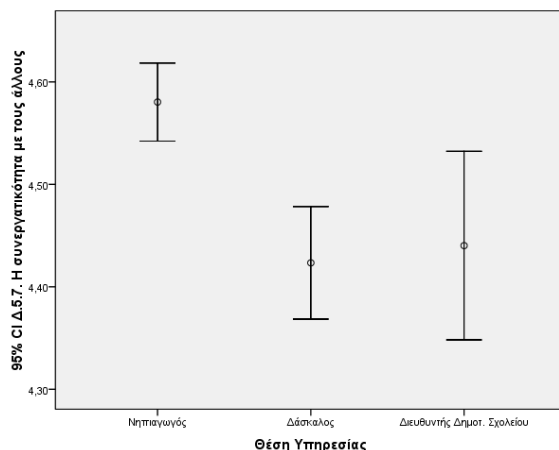
Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1601) = 8,69, p < 0,001$, με τους νηπιαγωγούς να αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στον παράγοντα αξιολόγησης 'Η συνεργατικότητα με τους άλλους' συγκριτικά τους δασκάλους ($p < 0,001$) και τους διευθυντές δημοτικών σχολείων ($p = 0,018$) (βλ. Γράφημα 213).

Πίνακας 4.152

		Δ.5.7. Η συνεργατικότητα με τους άλλους	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
Σύνολο		4,50	,63
Φύλο	Ανδρας	4,41	,72
	Γυναίκα	4,52	,60
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	4,58	,54
	Δάσκαλος	4,42	,70
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	4,44	,63
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	4,50	,66
	Τετραετούς φοίτησης	4,51	,60
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	4,54	,61
	Όχι	4,50	,63

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις του φύλου [$F(1, N = 1601) = 1,12, p = 0,290$, των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1601) = 0,46, p = 0,498$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1601) = 1,72, p = 0,190$].

Γράφημα 213



4.3.10.3. «Πόσο σημαντικό θεωρείτε στην αξιολόγηση των παιδιών το εξής: ‘Η ατομική βελτίωση ή πρόοδος σε σχέση με προηγούμενες επιδόσεις του παιδιού’»

Στον Πίνακα 4.153 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντικό θεωρείτε στην αξιολόγηση των παιδιών το εξής: ‘Η ατομική βελτίωση ή πρόοδος σε σχέση με προηγούμενες επιδόσεις του παιδιού’;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.153

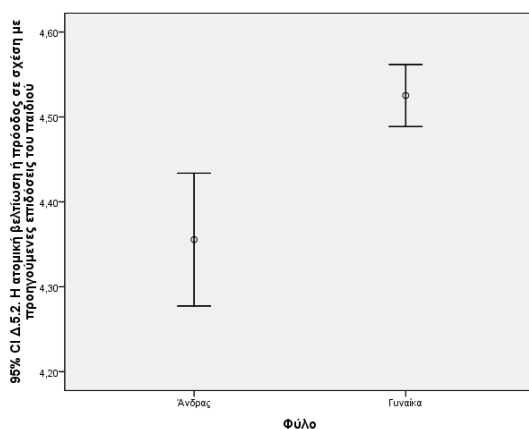
		Δ.5.2. Η ατομική βελτίωση ή πρόοδος σε σχέση με προηγούμενες επιδόσεις του παιδιού	
		M	SD
Σύνολο		4,49	,68
Φύλο	Ανδρας	4,36	,71
	Γυναίκα	4,53	,67
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	4,58	,62
	Δάσκαλος	4,38	,76
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	4,51	,57
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	4,46	,70
	Τετραετούς φοίτησης	4,52	,67

Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	4,50	,67
	Όχι	4,49	,68

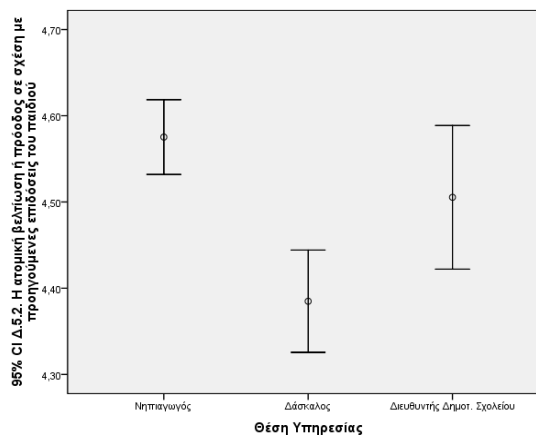
Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τις απόψεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντικό θεωρείτε στην αξιολόγηση των παιδιών το εξής: 'Η ατομική βελτίωση ή πρόοδος σε σχέση με προηγούμενες επιδόσεις του παιδιού';».

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1602) = 6,70, p = 0,010$, με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στον παράγοντα αξιολόγησης 'Η ατομική βελτίωση ή πρόοδος σε σχέση με προηγούμενες επιδόσεις του παιδιού', συγκριτικά τους άνδρες (βλ. Γράφημα 214).

Γράφημα 214



Γράφημα 215



Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1602) = 10,53, p < 0,001$, με τους νηπιαγωγούς να αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στον παράγοντα αξιολόγησης 'Η ατομική βελτίωση ή πρόοδος σε σχέση με προηγούμενες επιδόσεις του παιδιού' συγκριτικά τους δασκάλους ($p < 0,001$) (βλ. Γράφημα 215).

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1602) = 1,20, p = 0,275$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1602) = 0,07, p = 0,799$].

4.3.10.4. «Πόσο σημαντικό θεωρείτε στην αξιολόγηση των παιδιών το εξής: ‘Η ικανότητα του παιδιού ακολουθεί οδηγίες’»

Στον Πίνακα 4.154 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντικό θεωρείτε στην αξιολόγηση των παιδιών το εξής: ‘Η ικανότητα του παιδιού ακολουθεί οδηγίες’;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.154

		Δ.5.8. Η ικανότητα του παιδιού ακολουθεί οδηγίες	
		M	SD
Σύνολο		4,44	,68
Φύλο	Άνδρας	4,25	,79
	Γυναίκα	4,49	,62
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	4,52	,60
	Δάσκαλος	4,37	,72
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	4,36	,68
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	4,42	,71
	Τετραετούς φοίτησης	4,46	,63
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	4,39	,77
	Όχι	4,45	,65

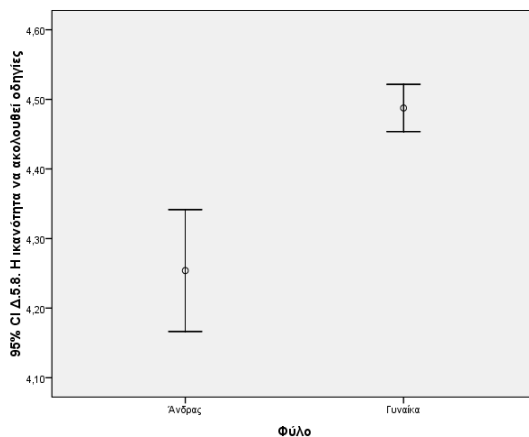
Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τις απόψεις των

εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντικό θεωρείτε στην αξιολόγηση των παιδιών το εξής: ‘Η ικανότητα του παιδιού ακολουθεί οδηγίες’;».

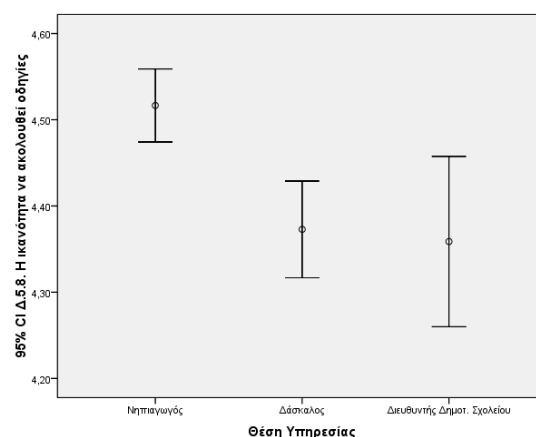
Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1601) = 17,50, p < 0,001$, με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στον παράγοντα αξιολόγησης ‘Η ικανότητα του παιδιού ακολουθεί οδηγίες’, συγκριτικά τους άνδρες (βλ. Γράφημα 216).

Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1601) = 3,31, p = 0,037$, με τους νηπιαγωγούς να αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στον παράγοντα αξιολόγησης ‘Η ικανότητα του παιδιού ακολουθεί οδηγίες’ συγκριτικά τους δασκάλους ($p < 0,001$) και τους διευθυντές δημοτικών σχολείων ($p = 0,010$) (βλ. Γράφημα 217).

Γράφημα 216



Γράφημα 217



Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1601) = 0,01, p = 0,940$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1601) = 1,44, p = 0,231$].

4.3.10.5. «Πόσο σημαντικό θεωρείτε στην αξιολόγηση των παιδιών το εξής: ‘Η συμμετοχή του παιδιού στην τάξη’»

Στον Πίνακα 4.155 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (*M*) και οι τυπικές αποκλίσεις (*SD*) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντικό θεωρείτε στην αξιολόγηση των παιδιών το εξής: ‘Η συμμετοχή του παιδιού στην τάξη’;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.155

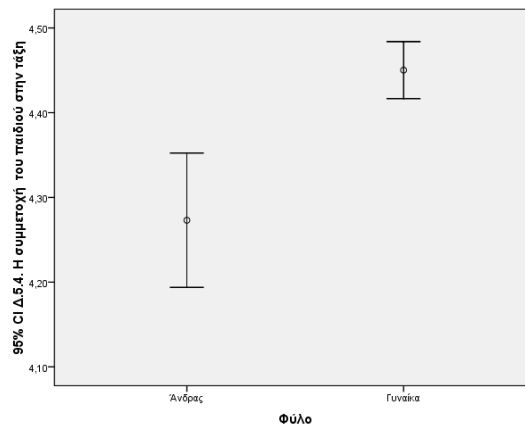
		Δ.5.4. Η συμμετοχή του παιδιού στην τάξη	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
Σύνολο		4,42	,64
Φύλο	Ανδρας	4,27	,71
	Γυναίκα	4,45	,62
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	4,44	,60
	Δάσκαλος	4,39	,70
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	4,40	,59
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	4,35	,68
	Τετραετούς φοίτησης	4,46	,61
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	4,43	,66
	Όχι	4,41	,64

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τις απόψεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντικό θεωρείτε στην αξιολόγηση των παιδιών το εξής: ‘Η συμμετοχή του παιδιού στην τάξη’;».

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1601) = 16,73, p < 0,001$, με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στον παράγοντα αξιολόγησης ‘Η συμμετοχή του παιδιού στην τάξη’, συγκριτικά τους άνδρες (βλ. Γράφημα 218).

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις της θέσης υπηρεσίας [$F(2, N = 1601) = 2,18, p = 0,113$], των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1601) = 3,79, p = 0,052$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1601) = 0,01, p = 0,906$].

Γράφημα 218



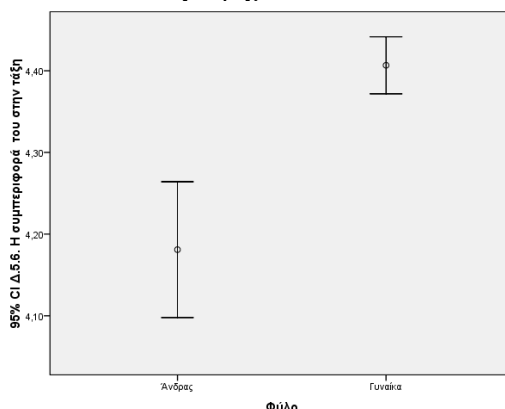
4.3.10.6. «Πόσο σημαντικό θεωρείτε στην αξιολόγηση των παιδιών το εξής: ‘Η συμπεριφορά του παιδιού στην τάξη’»

Στον Πίνακα 4.156 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντικό θεωρείτε στην αξιολόγηση των παιδιών το εξής: ‘Η συμπεριφορά του παιδιού στην τάξη’;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τις απόψεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντικό θεωρείτε στην αξιολόγηση των παιδιών το εξής: ‘Η συμπεριφορά του παιδιού στην τάξη’;».

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1601) = 10,17, p = 0,001$, με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στον παράγοντα αξιολόγησης ‘Η συμπεριφορά του παιδιού στην τάξη’, συγκριτικά τους άνδρες (βλ. Γράφημα 219).

Γράφημα 219



Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις της θέσης υπηρεσίας [$F(2, N = 1601) = 1,29, p = 0,277$], των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1601) = 0,83, p = 0,364$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1601) = 0,08, p = 0,785$].

4.3.10.7. «Πόσο σημαντικό θεωρείτε στην αξιολόγηση των παιδιών το εξής: ‘Η καθημερινή συμμετοχή του παιδιού’»

Στον Πίνακα 4.157 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντικό θεωρείτε στην αξιολόγηση των παιδιών το εξής: ‘Η καθημερινή συμμετοχή του παιδιού’»;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.157

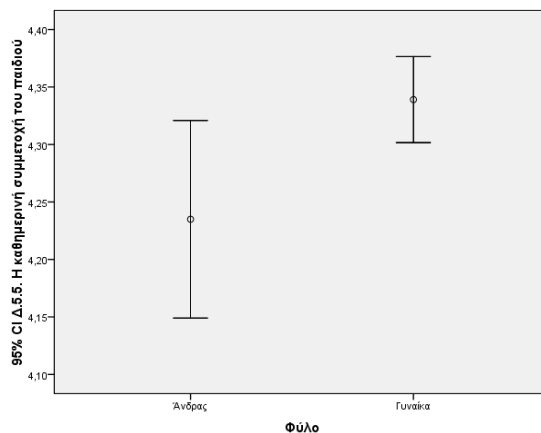
		Δ.5.5. Η καθημερινή συμμετοχή του παιδιού	
		M	SD
Σύνολο		4,32	,70
Φύλο	Ανδρας	4,23	,78
	Γυναίκα	4,34	,68
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	4,31	,69
	Δάσκαλος	4,32	,73
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	4,35	,67

Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	4,28	,73
	Τετραετούς φοίτησης	4,35	,68
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	4,36	,74
	Όχι	4,31	,70

Διεεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τις απόψεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντικό θεωρείτε στην αξιολόγηση των παιδιών το εξής: ‘Η καθημερινή συμμετοχή του παιδιού’;».

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1601) = 7,80, p = 0,005$, με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στον παράγοντα αξιολόγησης ‘Η καθημερινή συμμετοχή του παιδιού’, συγκριτικά τους άνδρες (βλ. Γράφημα 220).

Γράφημα 220



Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις της θέσης υπηρεσίας [$F(2, N = 1601) = 2,31, p = 0,100$], των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1601) = 2,60, p = 0,107$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1601) = 0,28, p = 0,594$].

4.3.10.8. «Πόσο σημαντικό θεωρείτε στην αξιολόγηση των παιδιών το εξής: ‘Το ατομικό επίτευγμα παιδιού σε σχέση με την υπόλοιπη τάξη’»

Στον Πίνακα 4.157 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (*M*) και οι τυπικές αποκλίσεις (*SD*) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντικό θεωρείτε στην αξιολόγηση των παιδιών το εξής: ‘Το ατομικό επίτευγμα παιδιού σε σχέση με την υπόλοιπη τάξη’;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.158

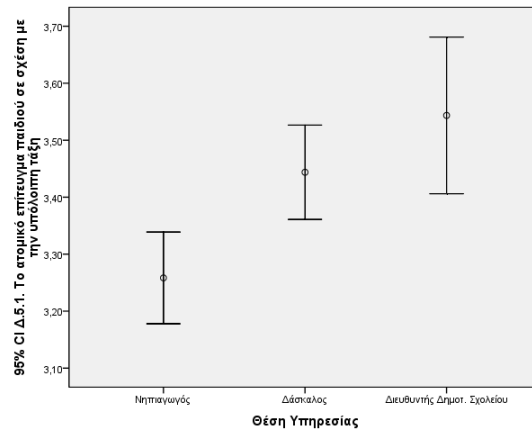
		Δ.5.1. Το ατομικό επίτευγμα παιδιού σε σχέση με την υπόλοιπη τάξη	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
Σύνολο		3,37	1,09
Φύλο	Άνδρας	3,42	1,04
	Γυναίκα	3,35	1,11
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	3,26	1,14
	Δάσκαλος	3,44	1,06
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	3,54	,95
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	3,46	1,02
	Τετραετούς φοίτησης	3,29	1,14
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	3,29	1,17
	Όχι	3,38	1,08

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή τις απόψεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντικό θεωρείτε στην αξιολόγηση των παιδιών το εξής: ‘Το ατομικό επίτευγμα παιδιού σε σχέση με την υπόλοιπη τάξη’;».

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1601) = 7,25, p = 0,001$, με τους νηπιαγωγούς να αποδίδουν μικρότερη σπουδαιότητα στον παράγοντα αξιολόγησης ‘Το ατομικό επίτευγμα παιδιού

σε σχέση με την υπόλοιπη τάξη', συγκριτικά με τους δασκάλους ($p = 0,004$) και τους διευθυντές δημοτικών σχολείων ($p = 0,004$) (βλ. Γράφημα 221).

Γράφημα 221



Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις του φύλου [$F(1, N = 1601) = 2,41, p = 0,121$], των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1601) = 0,79, p = 0,376$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1601) = 1,49, p = 0,233$].

Ενότητα E

4.4. Κατάλληλες πρακτικές που σχετίζονται με την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο

4.4.1. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις κατάλληλες πρακτικές που σχετίζονται με την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο

Στον Πίνακα 4.159 παρουσιάζονται, οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες καθώς και οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις απόψεις τους για τις κατάλληλες πρακτικές που σχετίζονται με την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό

σχολείο. Η παρουσίαση των ερωτήσεων γίνεται κατά σειρά προτεραιότητας, από το μεγαλύτερο προς το μικρότερο μέσο όρο.

Πίνακας 4.159

	«Διαφωνώ απολύτως»	«Διαφωνά»	«Ουδέτερη στάση»	«Συμφωνά»	«Συμφωνώ απολύτως»	<i>M</i>	<i>SD</i>
	<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)		
1. Οι γονείς καλούνται στο Δημοτικό Σχολείο για ενημέρωση στην αρχή της χρονιάς	17 (1,1)	30 (1,9)	98 (6,1)	676 (42,2)	780 (48,7)	4,36	,77
2. Η νηπιαγωγός και τα παιδιά επισκέπτονται το Δημοτικό Σχολείο	15 (0,9)	72 (4,5)	271 (16,9)	726 (45,3)	506 (31,6)	4,14	,84
3. Το Δημοτικό Σχολείο καλεί τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να συμμετέχουν σε κοινές εκδηλώσεις	25 (1,6)	91 (5,7)	270 (16,9)	726 (45,3)	487 (30,5)	4,01	,90
4. Μαθητές της Α΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου επισκέπτονται το Νηπιαγωγείο για να μοιραστούν τις εμπειρίες τους για το σχολείο	68 (4,3)	151 (9,4)	340 (21,3)	694 (43,4)	347 (21,7)	3,98	1,05
5. Οι ώρες του σχολείου είναι λιγότερες τις πρώτες μέρες του σχολικού έτους	68 (4,3)	151 (9,4)	340 (21,3)	694 (43,4)	347 (21,7)	3,98	1,05
6. Κοινές συνεδριάσεις των νηπιαγωγών και εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη ζωή και την εξέλιξη των παιδιών	47 (2,9)	140 (8,7)	384 (24,0)	734 (45,8)	297 (18,5)	3,69	,97
7. Δάσκαλοι επισκέπτονται το Νηπιαγωγείο για να μιλήσουν στα παιδιά προσχολικής ηλικίας για το Δημοτικό Σχολείο	44 (2,8)	140 (8,8)	466 (29,1)	680 (42,5)	270 (16,9)	3,62	,96
8. Κοινές συναντήσεις νηπιαγωγών και δασκάλων για να	47 (2,9)	164 (10,3)	424 (26,5)	684 (42,8)	280 (17,5)	3,62	,96

συντονίσουν τις μεθόδους εκπαίδευσης και διδασκαλίας τους								
9.	Γονείς και παιδιά επισκέπτονται το Δημοτικό Σχολείο πριν την έναρξη του σχολικού έτους	90 (5,6)	150 (9,4)	382 (23,8)	678 (42,3)	302 (18,9)	3,59	1,07
10.	Οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι Δημοτικών Σχολείων επισκέπτονται την τάξη των άλλων και παρατηρούν πώς εργάζονται (την εκπαιδευτική πρακτική)	105 (6,6)	186 (11,6)	492 (30,7)	566 (35,3)	253 (15,8)	3,42	1,09
11.	Δάσκαλοι επισκέπτονται το Νηπιαγωγείο για να γνωρίσουν τους μαθητές που θα έχουν στην Α' τάξη το επόμενο σχολικό έτος	94 (5,9)	224 (14,0)	491 (30,7)	513 (32,1)	277 (17,3)	3,41	1,11
12.	Ανεπίσημες επαφές νηπιαγωγών και δασκάλων για να συζητήσουν τις κοινωνικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες των παιδιών	88 (5,5)	191 (11,9)	526 (32,9)	606 (37,9)	188 (11,8)	3,38	1,02
13.	Γραπτές αναφορές σχετικά με τις εμπειρίες και την κατάσταση του κάθε παιδιού, ακολουθούν τους μαθητές του Νηπιαγωγείου στο Δημοτικό Σχολείο	130 (8,1)	221 (13,8)	461 (28,8)	551 (34,5)	235 (14,7)	3,34	1,13
14.	Κοινές συναντήσεις νηπιαγωγών και δασκάλων με τους γονείς πριν αρχίσει το σχολείο	107 (6,7)	261 (16,3)	501 (31,3)	536 (33,5)	197 (12,3)	3,28	1,09
15.	Συναντήσεις και επικοινωνία μεταξύ των γονέων των παιδιών του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού Σχολείου	158 (6,6)	241 (15,0)	599 (37,4)	453 (28,3)	204 (12,7)	3,26	1,07

16. Τα νήπια παρακολουθούν κάποια μαθήματα της Α΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου	185 (11,6)	242 (15,1)	465 (29,0)	460 (28,7)	249 (15,6)	3,22	1,22
17. Φυλλάδια ή επιστολές στην οικογένεια	114 (7,1)	273 (17,0)	531 (33,1)	566 (35,3)	118 (7,4)	3,19	1,03
18. Τηλεφωνική επικοινωνία με την οικογένεια	143 (8,9)	241 (15,1)	516 (32,3)	573 (35,8)	127 (7,9)	3,19	1,07
19. Επισκέψεις των διευθυντών των Δημοτικών Σχολείων στα Νηπιαγωγεία	168 (10,5)	322 (20,2)	638 (40,0)	358 (22,4)	109 (6,8)	2,95	1,06
20. Νηπιαγωγός και δάσκαλος διδάσκουν μαζί το πρώτο διάστημα στην Α΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου	403 (25,2)	483 (30,2)	428 (26,7)	199 (12,4)	88 (5,5)	2,43	1,15
21. Η νηπιαγωγός ακολουθεί τα παιδιά στην πρώτη τάξη και διδάσκει εκεί κάποια μαθήματα	496 (31,0)	507 (31,7)	353 (22,1)	159 (9,9)	85 (5,3)	2,27	1,16
22. Επισκέψεις στα σπίτια των μαθητών στην αρχή της χρονιάς για γνωριμία του παιδιού και της οικογένειας	591 (36,9)	456 (28,5)	413 (25,8)	106 (6,6)	35 (2,2)	2,09	1,04

Σύμφωνα με τα ευρήματα του Πίνακα 159, παρουσιάζονται αρκετές διακυμάνσεις στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις κατάλληλες πρακτικές που σχετίζονται με την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, όπως προκύπτει από το μέσο όρο των απαντήσεών τους. Πιο αναλυτικά, η πιο κατάλληλη πρακτική θεωρείται η «Οι γονείς καλούνται στο δημοτικό σχολείο για ενημέρωση στην αρχή της χρονιάς» και ακολουθούν οι πρακτικές «Η νηπιαγωγός και τα παιδιά επισκέπτονται το δημοτικό σχολείο», «Το δημοτικό σχολείο καλεί τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να συμμετέχουν σε κοινές εκδηλώσεις» και «Μαθητές της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου επισκέπτονται το νηπιαγωγείο για να μοιραστούν τις εμπειρίες τους για το σχολείο». Ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις

συγκεκριμένες πρακτικές βρίσκεται πάνω από το μέσον της κλίμακας, που ισούται με 3, γεγονός που σημαίνει ότι εμφανίζουν υψηλά επίπεδα συμφωνίας όσον αφορά την καταλληλότητά τους. Συγκεκριμένα, συνολικά περισσότεροι από εννέα στους δέκα εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι συμφωνούν (42,2%) ή συμφωνούν απολύτως (48,7%) με το ότι η πρακτική «Οι γονείς καλούνται στο δημοτικό σχολείο για ενημέρωση στην αρχή της χρονιάς» είναι κατάλληλη για την μετάβαση των παιδιών στο δημοτικό σχολείο. Επιπλέον, προκύπτει ότι το 45,3% και των 31,6% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα, αντίστοιχα, με την καταλληλότητα της πρακτικής «Η νηπιαγωγός και τα παιδιά επισκέπτονται το δημοτικό σχολείο». Αντίστοιχα, προκύπτει ότι συνολικά σχεδόν οι τρεις στους τέσσερις εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι συμφωνούν (45,3%) ή συμφωνούν απολύτως (30,5%) με το ότι η πρακτική «Η νηπιαγωγός και τα παιδιά επισκέπτονται το δημοτικό σχολείο» είναι κατάλληλη για την μετάβαση των παιδιών στο δημοτικό σχολείο.

Ακολουθούν οι πρακτικές «Οι ώρες του σχολείου είναι λιγότερες τις πρώτες μέρες του σχολικού έτους», «Κοινές συνεδριάσεις των νηπιαγωγών και εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη ζωή και την εξέλιξη των παιδιών», «Δάσκαλοι επισκέπτονται το νηπιαγωγείο για να μιλήσουν στα παιδιά προσχολικής ηλικίας για το δημοτικό σχολείο», «Κοινές συναντήσεις νηπιαγωγών και δασκάλων για να συντονίσουν τις μεθόδους εκπαίδευσης και διδασκαλίας τους», «Κοινές συναντήσεις νηπιαγωγών και δασκάλων για να συντονίσουν τις μεθόδους εκπαίδευσης και διδασκαλίας τους», «Γονείς και παιδιά επισκέπτονται το δημοτικό σχολείο πριν την έναρξη του σχολικού έτους», «Οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι δημοτικών σχολείων επισκέπτονται την τάξη των άλλων και παρατηρούν πώς εργάζονται (την εκπαιδευτική πρακτική)», «Δάσκαλοι επισκέπτονται το νηπιαγωγείο για να γνωρίσουν τους μαθητές που θα έχουν στην Α΄ τάξη το επόμενο σχολικό έτος», «Ανεπίσημες επαφές νηπιαγωγών και δασκάλων για να συζητήσουν τις κοινωνικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες των παιδιών», «Γραπτές αναφορές σχετικά με τις εμπειρίες και την κατάσταση του κάθε παιδιού, ακολουθούν τους μαθητές του νηπιαγωγείου στο δημοτικό σχολείο», «Κοινές συναντήσεις νηπιαγωγών και δασκάλων με τους γονείς πριν αρχίσει το σχολείο», «Συναντήσεις και επικοινωνία μεταξύ των γονέων των παιδιών του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου», «Τα νήπια

παρακολουθούν κάποια μαθήματα της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου», «Φυλλάδια ή επιστολές στην οικογένεια» και «Τηλεφωνική επικοινωνία με την οικογένεια», όπου οι εκπαιδευτικά αναφέρουν σχετικά μέτρια προς υψηλά επίπεδα συμφωνίας όσον αφορά την καταλληλότητά τους.

Αντίθετα, ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις πρακτικές «Επισκέψεις των διευθυντών των δημοτικών σχολείων στα νηπιαγωγεία», «Νηπιαγωγός και δάσκαλος διδάσκουν μαζί το πρώτο διάστημα στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου», «Η νηπιαγωγός ακολουθεί τα παιδιά στην πρώτη τάξη και διδάσκει εκεί κάποια μαθήματα» και «Επισκέψεις στα σπίτια των μαθητών στην αρχή της χρονιάς για γνωριμία του παιδιού και της οικογένειας» βρίσκεται κάτω από το μέσον της κλίμακας, που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί κρίνουν χαμηλά την καταλληλότητά τους όσον αφορά την μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.

4.4.2. Σχέση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την καταλληλότητα των πρακτικών που σχετίζονται με την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους

4.4.2.1. «Καταλληλότητα της πρακτικής ‘Οι γονείς καλούνται στο Δημοτικό Σχολείο για ενημέρωση στην αρχή της χρονιάς’»

Στον Πίνακα 4.160 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (*M*) και οι τυπικές αποκλίσεις (*SD*) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η πρακτική ‘Οι γονείς καλούνται στο δημοτικό σχολείο για ενημέρωση στην αρχή της χρονιάς’ είναι κατάλληλη για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή την

«Καταλληλότητα της πρακτικής ‘Οι γονείς καλούνται στο δημοτικό σχολείο για ενημέρωση στην αρχή της χρονιάς’».

Πίνακας 4.160

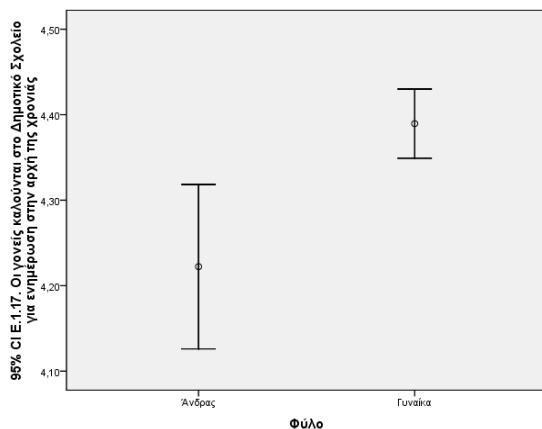
		Ε.1.17. Οι γονείς καλούνται στο Δημοτικό Σχολείο για ενημέρωση στην αρχή της χρονιάς	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
Σύνολο		4,36	,77
Φύλο	Ανδρας	4,22	,87
	Γυναίκα	4,39	,74
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	4,37	,73
	Δάσκαλος	4,32	,82
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	4,43	,76
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	4,37	,77
	Τετραετούς φοίτησης	4,35	,77
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	4,36	,80
	Όχι	4,36	,76

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1602) = 19,20, p < 0,001$. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί συμφωνούν περισσότερο με την καταλληλότητα της πρακτικής «Οι γονείς καλούνται στο δημοτικό σχολείο για ενημέρωση στην αρχή της χρονιάς», σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους τους (βλ. Γράφημα 222).

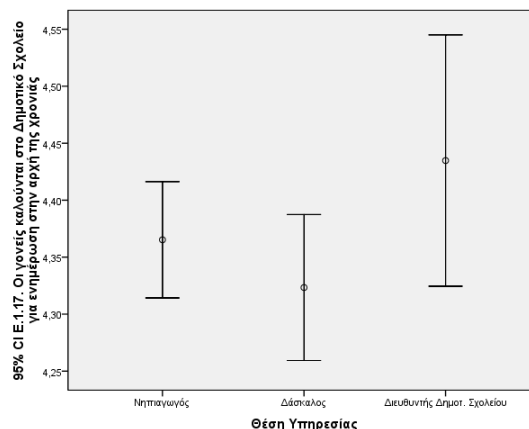
Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1602) = 4,33, p = 0,013$. Συγκεκριμένα, οι διευθυντές συμφωνούν περισσότερο με την καταλληλότητα της πρακτικής «Οι γονείς καλούνται στο δημοτικό σχολείο για ενημέρωση στην αρχή της χρονιάς», σε σύγκριση με τους δασκάλους ($p = 0,047$) (βλ. Γράφημα 223).

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1601) = 0,78, p = 0,377$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1601) = 0,05, p = 0,827$].

Γράφημα 222



Γράφημα 223



4.4.2.2. «Καταλληλότητα της πρακτικής 'Η νηπιαγωγός και τα παιδιά επισκέπτονται το Δημοτικό Σχολείο'»

Στον Πίνακα 4.161 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (*M*) και οι τυπικές αποκλίσεις (*SD*) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η πρακτική 'Η νηπιαγωγός και τα παιδιά επισκέπτονται το δημοτικό σχολείο' είναι κατάλληλη για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.161

		Ε.1.1. Η νηπιαγωγός και τα παιδιά επισκέπτονται το Δημοτικό Σχολείο	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
Σύνολο		4,14	,84
Φύλο	Άνδρας	4,02	,89
	Γυναίκα	4,17	,83
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	4,30	,75
	Δάσκαλος	3,93	,93
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	4,20	,76
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	4,17	,81
	Τετραετούς φοίτησης	4,12	,86

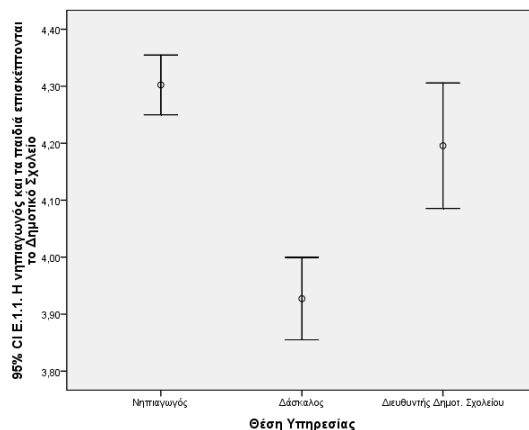
Μεταπτυχιακές	Ναι	4,22	,83
Σπουδές	Όχι	4,13	,84

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή την «Καταλληλότητα της πρακτικής ‘Η νηπιαγωγός και τα παιδιά επισκέπτονται το δημοτικό σχολείο’».

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1600) = 31,64, p < 0,001$. Συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι συμφωνούν λιγότερο με την καταλληλότητα της πρακτικής «Η νηπιαγωγός και τα παιδιά επισκέπτονται το δημοτικό σχολείο», σε σύγκριση με τους νηπιαγωγούς ($p < 0,001$) και τους διευθυντές ($p < 0,001$) (βλ. Γράφημα 224).

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις του φύλου [$F(1, N = 1600) = 0,63, p = 0,428$], των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1600) = 2,26, p = 0,133$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1600) = 1,30, p = 0,254$].

Γράφημα 224



4.4.2.3. «Καταλληλότητα της πρακτικής ‘Το Δημοτικό Σχολείο καλεί τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να συμμετέχουν σε κοινές εκδηλώσεις’»

Στον Πίνακα 4.162 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο

συμφωνείτε με το ότι η πρακτική ‘Το δημοτικό σχολείο καλεί τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να συμμετέχουν σε κοινές εκδηλώσεις’ είναι κατάλληλη για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

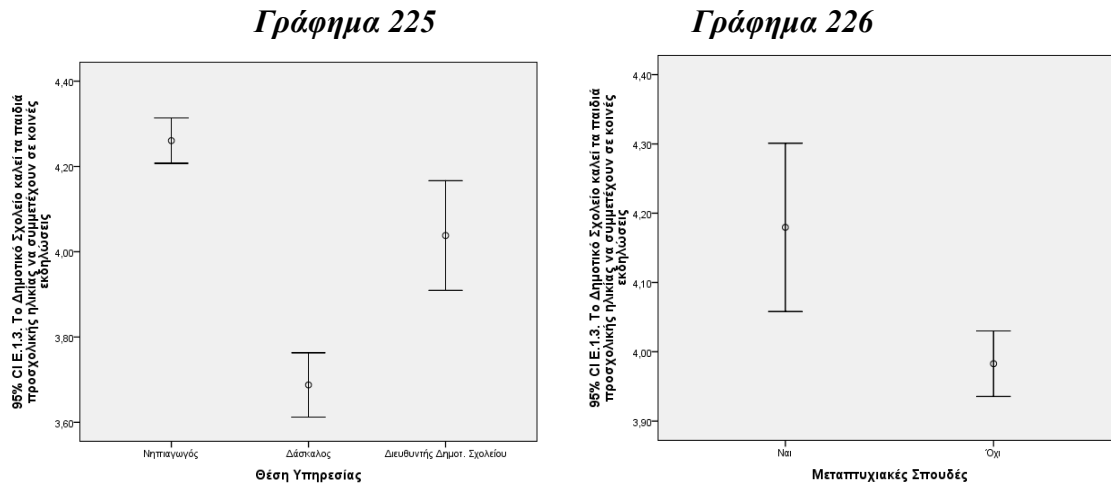
Πίνακας 4.162

		E.1.3. Το Δημοτικό Σχολείο καλεί τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να συμμετέχουν σε κοινές εκδηλώσεις	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
Σύνολο		4,01	,90
Φύλο	Άνδρας	3,81	,96
	Γυναίκα	4,06	,88
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	4,26	,76
	Δάσκαλος	3,69	,97
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	4,04	,88
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	4,00	,91
	Τετραετούς φοίτησης	4,02	,90
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	4,18	,88
	Όχι	3,98	,90

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή την «Καταλληλότητα της πρακτικής ‘Το δημοτικό σχολείο καλεί τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να συμμετέχουν σε κοινές εκδηλώσεις’».

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1601) = 66,21, p < 0,001$. Συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι συμφωνούν λιγότερο με την καταλληλότητα της πρακτικής «Το δημοτικό σχολείο καλεί τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να συμμετέχουν σε κοινές εκδηλώσεις», σε σύγκριση με τους νηπιαγωγούς ($p < 0,001$) και τους διευθυντές ($p < 0,001$). Επίσης, οι νηπιαγωγοί συμφωνούν περισσότερο με την καταλληλότητα της πρακτικής «Το δημοτικό σχολείο

καλεί τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να συμμετέχουν σε κοινές εκδηλώσεις», σε σύγκριση με τους διευθυντές ($p = 0,005$) (βλ. Γράφημα 225).



Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση των μεταπτυχιακών σπουδών είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1601) = 8,50, p = 0,004$. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακές σπουδές συμφωνούν περισσότερο με την καταλληλότητα της πρακτικής «Το δημοτικό σχολείο καλεί τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να συμμετέχουν σε κοινές εκδηλώσεις», σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές (βλ. Γράφημα 226).

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις του φύλου [$F(1, N = 1601) = 0,74, p = 0,391$] και των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1601) = 1,30, p = 0,254$].

4.4.2.4. «Καταλληλότητα της πρακτικής ‘Μαθητές της Α’ τάξης του Δημοτικού Σχολείου επισκέπτονται το Νηπιαγωγείο για να μοιραστούν τις εμπειρίες τους για το σχολείο’»

Στον Πίνακα 4.160 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η πρακτική ‘Μαθητές της Α’ τάξης του δημοτικού σχολείου

επισκέπτονται το νηπιαγωγείο για να μοιραστούν τις εμπειρίες τους για το σχολείο' είναι κατάλληλη για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.163

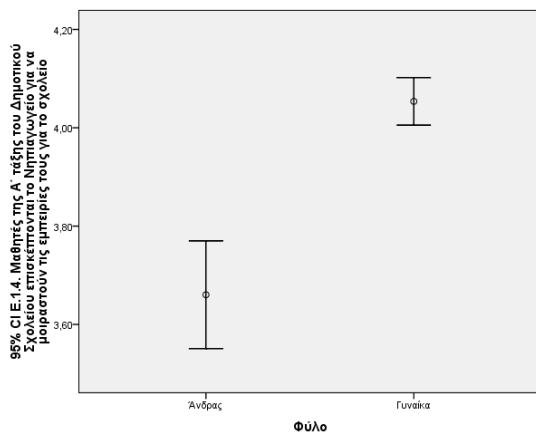
		Ε.1.4. Μαθητές της Α' τάξης του Δημοτικού Σχολείου επισκέπτονται το Νηπιαγωγείο για να μοιραστούν τις εμπειρίες τους για το σχολείο	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
Σύνολο		3,98	1,05
Φύλο	Άνδρας	3,66	,99
	Γυναίκα	4,05	,88
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	4,26	,76
	Δάσκαλος	3,64	,99
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	3,96	,89
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	3,97	,93
	Τετραετούς φοίτησης	3,98	,91
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	4,14	,83
	Όχι	3,95	,93

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή την «Καταλληλότητα της πρακτικής 'Μαθητές της Α' τάξης του δημοτικού σχολείου επισκέπτονται το νηπιαγωγείο για να μοιραστούν τις εμπειρίες τους για το σχολείο'». Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1601) = 10,95, p = 0,001$. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί συμφωνούν περισσότερο με την καταλληλότητα της πρακτικής «Μαθητές της Α' τάξης του δημοτικού σχολείου επισκέπτονται το νηπιαγωγείο για να μοιραστούν τις εμπειρίες τους για το σχολείο», σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους τους (βλ. Γράφημα 227).

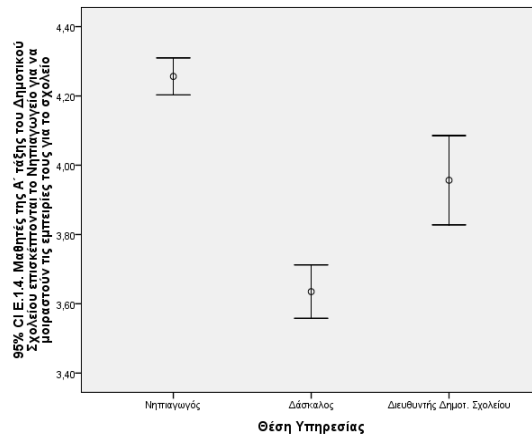
Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1601) = 67,84, p < 0,001$. Συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι συμφωνούν λιγότερο με την καταλληλότητα της πρακτικής «Μαθητές της Α' τάξης του

δημοτικού σχολείου επισκέπτονται το νηπιαγωγείο για να μοιραστούν τις εμπειρίες τους για το σχολείο», σε σύγκριση με τους νηπιαγωγούς ($p < 0,001$) και τους διευθυντές ($p < 0,001$). Επίσης, οι νηπιαγωγοί συμφωνούν περισσότερο με την καταλληλότητα της πρακτικής «Μαθητές της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου επισκέπτονται το νηπιαγωγείο για να μοιραστούν τις εμπειρίες τους για το σχολείο», σε σύγκριση με τους διευθυντές ($p < 0,001$) (βλ. Γράφημα 228).

Γράφημα 227



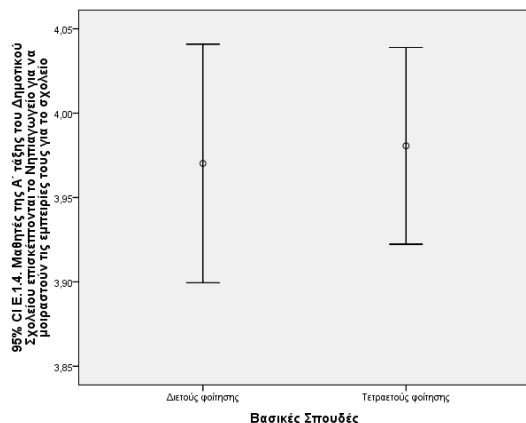
Γράφημα 228



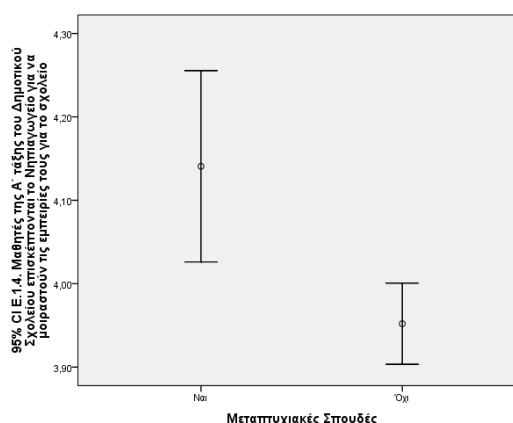
Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση των βασικών σπουδών είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1601) = 6,70, p = 0,010$. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με βασικές σπουδές διετούς φοίτησης συμφωνούν περισσότερο με την καταλληλότητα της πρακτικής «Μαθητές της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου επισκέπτονται το Νηπιαγωγείο για να μοιραστούν τις εμπειρίες τους για το σχολείο», σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς με βασικές σπουδές τετραετούς φοίτησης (βλ. Γράφημα 229).

Τέλος, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση των μεταπτυχιακών σπουδών είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1601) = 8,13, p = 0,004$. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακές σπουδές συμφωνούν περισσότερο με την καταλληλότητα της πρακτικής «Μαθητές της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου επισκέπτονται το Νηπιαγωγείο για να μοιραστούν τις εμπειρίες τους για το σχολείο», σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές (βλ. Γράφημα 230).

Γράφημα 229



Γράφημα 230



4.4.2.5. «Καταλληλότητα της πρακτικής ‘Οι ώρες του σχολείου είναι λιγότερες τις πρώτες μέρες του σχολικού έτους’»

Στον Πίνακα 4.160 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (*M*) και οι τυπικές αποκλίσεις (*SD*) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η πρακτική ‘Οι ώρες του σχολείου είναι λιγότερες τις πρώτες μέρες του σχολικού έτους’ είναι κατάλληλη για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.164

		E.1.22. Οι ώρες του σχολείου είναι λιγότερες τις πρώτες μέρες του σχολικού έτους	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
Σύνολο			
Φύλο	Άνδρας	3,57	1,09
	Γυναίκα	3,72	1,03
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	3,73	,98
	Δάσκαλος	3,65	1,13
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	3,62	1,00
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	3,87	,97
	Τετραετούς φοίτησης	3,56	1,08

Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	3,52	1,09
	Όχι	3,71	1,04

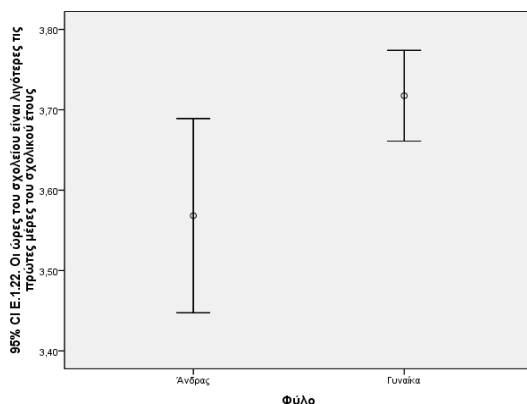
Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή την «Καταλληλότητα της πρακτικής 'Οι ώρες του σχολείου είναι λιγότερες τις πρώτες μέρες του σχολικού έτους'».

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1600) = 8,17, p = 0,004$. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί συμφωνούν περισσότερο με την καταλληλότητα της πρακτικής «Οι ώρες του σχολείου είναι λιγότερες τις πρώτες μέρες του σχολικού έτους», σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους τους (βλ. Γράφημα 231).

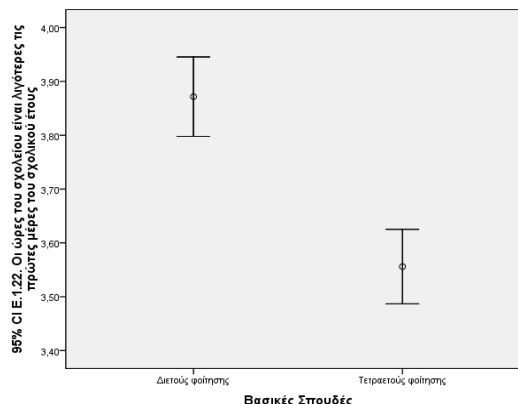
Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση των βασικών σπουδών είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1600) = 9,34, p = 0,002$. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με βασικές σπουδές διετούς φοίτησης συμφωνούν περισσότερο με την καταλληλότητα της πρακτικής «Οι ώρες του σχολείου είναι λιγότερες τις πρώτες μέρες του σχολικού έτους», σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς με βασικές σπουδές τετραετούς φοίτησης (βλ. Γράφημα 232).

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις της θέσης υπηρεσίας [$F(2, N = 1600) = 1,27, p = 0,280$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1600) = 3,20, p = 0,074$].

Γράφημα 231



Γράφημα 232



4.4.2.6. «Καταλληλότητα της πρακτικής ‘Κοινές συνεδριάσεις των νηπιαγωγών και εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη ζωή και την εξέλιξη των παιδιών’»

Στον Πίνακα 4.165 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (*M*) και οι τυπικές αποκλίσεις (*SD*) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η πρακτική ‘Κοινές συνεδριάσεις των νηπιαγωγών και εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη ζωή και την εξέλιξη των παιδιών’ είναι κατάλληλη για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.165

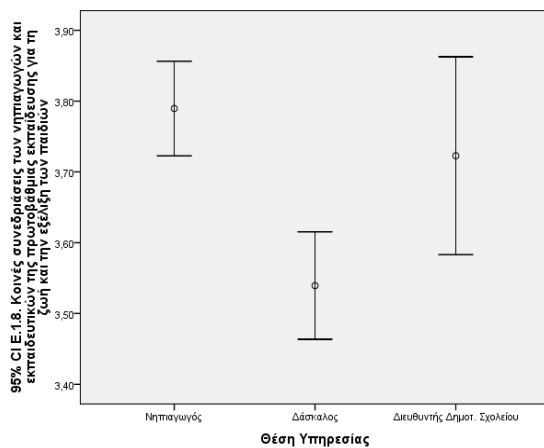
		Ε.1.8. Κοινές συνεδριάσεις των νηπιαγωγών και εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη ζωή και την εξέλιξη των παιδιών	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
Σύνολο		3,69	,97
Φύλο	Άνδρας	3,56	1,05
	Γυναίκα	3,71	,95
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	3,79	,95
	Δάσκαλος	3,54	,97
	Διευθυντής	3,72	,96
	Δημοτ. Σχολείου		
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	3,66	,97
	Τετραετούς φοίτησης	3,70	,97
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	3,82	,99
	Όχι	3,66	,96

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή την «Καταλληλότητα της πρακτικής ‘Κοινές συνεδριάσεις των νηπιαγωγών και

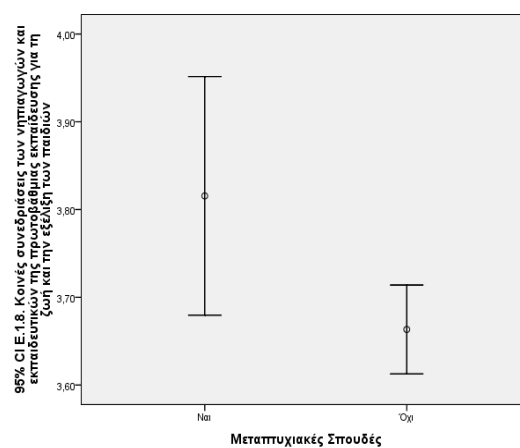
εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη ζωή και την εξέλιξη των παιδιών'».

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1602) = 9,24, p < 0,001$. Συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι συμφωνούν λιγότερο με την καταλληλότητα της πρακτικής «Κοινές συνεδριάσεις των νηπιαγωγών και εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη ζωή και την εξέλιξη των παιδιών», σε σύγκριση με τους νηπιαγωγούς ($p < 0,001$) (βλ. Γράφημα 233).

Γράφημα 233



Γράφημα 234



Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση των μεταπτυχιακών σπουδών είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1602) = 3,89, p = 0,049$. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακές σπουδές συμφωνούν περισσότερο με την καταλληλότητα της πρακτικής «Κοινές συνεδριάσεις των νηπιαγωγών και εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη ζωή και την εξέλιξη των παιδιών», σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές (βλ. Γράφημα 234).

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις του φύλου [$F(1, N = 1602) = 1,85, p = 0,174$] και των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1602) = 0,62, p = 0,431$].

4.4.2.7. «Καταλληλότητα της πρακτικής ‘Δάσκαλοι επισκέπτονται το Νηπιαγωγείο για να μιλήσουν στα παιδιά προσχολικής ηλικίας για το Δημοτικό Σχολείο’»

Στον Πίνακα 4.166 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (*M*) και οι τυπικές αποκλίσεις (*SD*) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η πρακτική ‘Δάσκαλοι επισκέπτονται το νηπιαγωγείο για να μιλήσουν στα παιδιά προσχολικής ηλικίας για το δημοτικό σχολείο’ είναι κατάλληλη για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.166

		Ε.1.5. Δάσκαλοι επισκέπτονται το Νηπιαγωγείο για να μιλήσουν στα παιδιά προσχολικής ηλικίας για το Δημοτικό Σχολείο	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
Σύνολο		3,62	,96
Φύλο	Άνδρας	3,37	,93
	Γυναίκα	3,68	,95
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	3,86	,91
	Δάσκαλος	3,34	,97
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	3,54	,84
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	3,52	,96
	Τετραετούς φοίτησης	3,69	,95
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	3,76	,97
	Όχι	3,60	,95

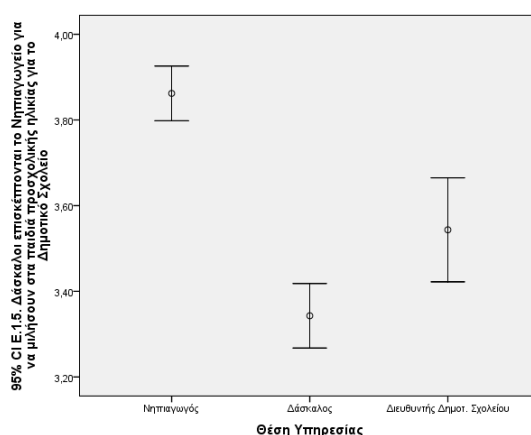
Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή την «Καταλληλότητα της πρακτικής ‘Δάσκαλοι επισκέπτονται το νηπιαγωγείο για να μιλήσουν στα παιδιά προσχολικής ηλικίας για το δημοτικό σχολείο’».

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1602) = 9,24, p < 0,001$. Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί συμφωνούν

περισσότερο με την καταλληλότητα της πρακτικής «Δάσκαλοι επισκέπτονται το νηπιαγωγείο για να μιλήσουν στα παιδιά προσχολικής ηλικίας για το δημοτικό σχολείο», σε σύγκριση με τους δασκάλους ($p < 0,001$) και τους διευθυντές δημοτικών σχολείων ($p < 0,001$) (βλ. Γράφημα 235).

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις του φύλου [$F(1, N = 1600) = 1,88, p = 0,171$], των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1600) = 2,63, p = 0,105$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1600) = 3,82, p = 0,051$].

Γράφημα 235



4.4.2.8. «Καταλληλότητα της πρακτικής ‘Κοινές συναντήσεις νηπιαγωγών και δασκάλων για να συντονίσουν τις μεθόδους εκπαίδευσης και διδασκαλίας τους’»

Στον Πίνακα 4.167 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η πρακτική ‘Κοινές συναντήσεις νηπιαγωγών και δασκάλων για να συντονίσουν τις μεθόδους εκπαίδευσης και διδασκαλίας τους’ είναι κατάλληλη για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή την

«Καταλληλότητα της πρακτικής ‘Κοινές συναντήσεις νηπιαγωγών και δασκάλων για να συντονίσουν τις μεθόδους εκπαίδευσης και διδασκαλίας τους’».

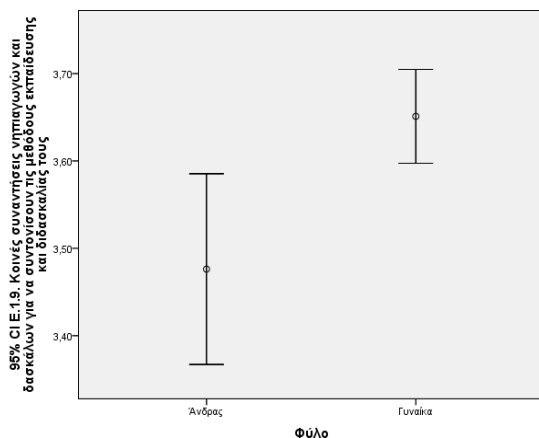
Πίνακας 4.167

		Ε.1.9. Κοινές συναντήσεις νηπιαγωγών και δασκάλων για να συντονίσουν τις μεθόδους εκπαίδευσης και διδασκαλίας τους	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
Σύνολο		3,62	,96
Φύλο	Άνδρας	3,48	,98
	Γυναίκα	3,65	,98
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	3,73	,98
	Δάσκαλος	3,45	,99
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	3,71	,91
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	3,62	,97
	Τετραετούς φοίτησης	3,61	,99
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	3,82	,95
	Όχι	3,59	,99

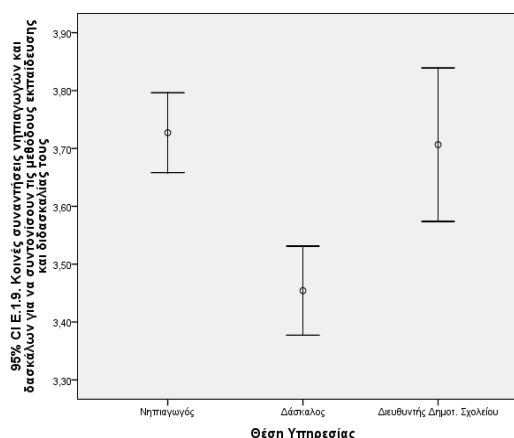
Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1600) = 4,05, p = 0,044$. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί συμφωνούν περισσότερο με την καταλληλότητα της πρακτικής «Κοινές συναντήσεις νηπιαγωγών και δασκάλων για να συντονίσουν τις μεθόδους εκπαίδευσης και διδασκαλίας τους», σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους τους (βλ. Γράφημα 236).

Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1600) = 10,80, p < 0,001$. Συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι συμφωνούν λιγότερο με την καταλληλότητα της πρακτικής «Κοινές συναντήσεις νηπιαγωγών και δασκάλων για να συντονίσουν τις μεθόδους εκπαίδευσης και διδασκαλίας τους», σε σύγκριση με τους νηπιαγωγούς ($p < 0,001$) και τους διευθυντές δημοτικών σχολείων ($p < 0,001$) (βλ. Γράφημα 237).

Γράφημα 236

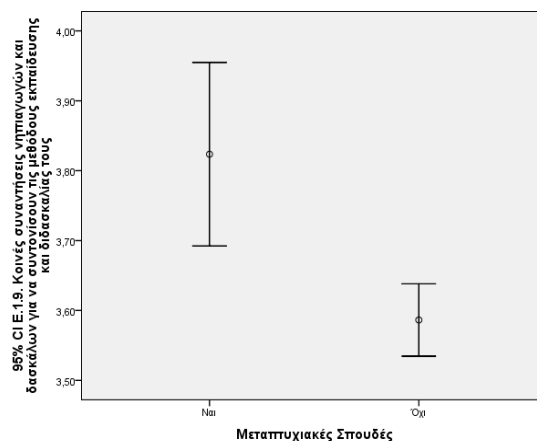


Γράφημα 237



Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση των μεταπτυχιακών σπουδών είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1602) = 8,28, p = 0,004$. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακές σπουδές συμφωνούν περισσότερο με την καταλληλότητα της πρακτικής Κοινές συναντήσεις νηπιαγωγών και δασκάλων για να συντονίσουν τις μεθόδους εκπαίδευσης και διδασκαλίας τους», σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές (βλ. Γράφημα 238).

Γράφημα 238



Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1600) = 2,77, p = 0,096$].

4.4.2.9. «Καταλληλότητα της πρακτικής ‘Γονείς και παιδιά επισκέπτονται το Δημοτικό Σχολείο πριν την έναρξη του σχολικού έτους’»

Στον Πίνακα 4.168 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (*M*) και οι τυπικές αποκλίσεις (*SD*) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η πρακτική ‘Γονείς και παιδιά επισκέπτονται το δημοτικό σχολείο πριν την έναρξη του σχολικού έτους’ είναι κατάλληλη για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.168

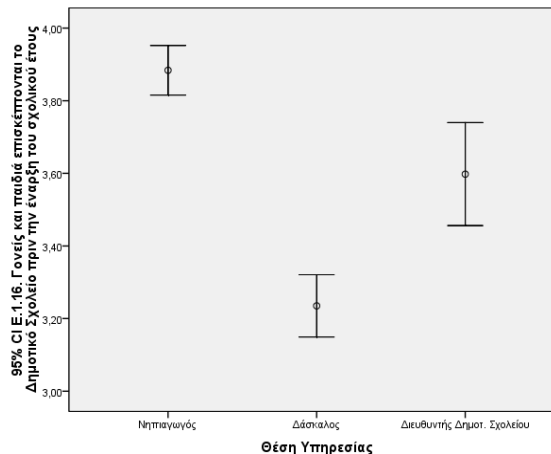
		Ε.1.16. Γονείς και παιδιά επισκέπτονται το Δημοτικό Σχολείο πριν την έναρξη του σχολικού έτους	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
Σύνολο		3,59	1,07
Φύλο	Άνδρας	3,39	1,09
	Γυναίκα	3,64	1,06
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	3,88	,97
	Δάσκαλος	3,24	1,10
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	3,60	,98
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	3,56	1,09
	Τετραετούς φοίτησης	3,62	1,05
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	3,75	1,04
	Όχι	3,57	1,07

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή την «Καταλληλότητα της πρακτικής ‘Γονείς και παιδιά επισκέπτονται το δημοτικό σχολείο πριν την έναρξη του σχολικού έτους’».

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1602) = 63,16, p < 0,001$. Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί συμφωνούν περισσότερο με την καταλληλότητα της πρακτικής «Γονείς και παιδιά επισκέπτονται το δημοτικό σχολείο πριν την έναρξη του σχολικού έτους», σε σύγκριση με τους δασκάλους ($p < 0,001$) και τους διευθυντές δημοτικών σχολείων ($p = 0,002$). Ακόμη, βρέθηκε ότι οι δάσκαλοι συμφωνούν λιγότερο με την καταλληλότητα της πρακτικής «Γονείς και παιδιά επισκέπτονται το δημοτικό σχολείο πριν την έναρξη του σχολικού έτους», σε σύγκριση με τους διευθυντές δημοτικών σχολείων ($p < 0,001$) (βλ. Γράφημα 239).

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις του φύλου [$F(1, N = 1602) = 0,01, p = 0,908$], των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1602) = 2,26, p = 0,133$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1602) = 3,72, p = 0,054$].

Γράφημα 239



4.4.2.10. «Καταλληλότητα της πρακτικής ‘Οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι Δημοτικών Σχολείων επισκέπτονται την τάξη των άλλων και παρατηρούν πώς εργάζονται (την εκπαιδευτική πρακτική)’»

Στον Πίνακα 4.169 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η πρακτική ‘Οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι δημοτικών σχολείων επισκέπτονται την τάξη των άλλων και παρατηρούν πώς εργάζονται (την εκπαιδευτική

πρακτική) είναι κατάλληλη για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.169

		Ε.1.7. Οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι Δημοτικών Σχολείων επισκέπτονται την τάξη των άλλων και παρατηρούν πώς εργάζονται (την εκπαιδευτική πρακτική)	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
Σύνολο		3,42	1,09
Φύλο	Άνδρας	3,24	1,17
	Γυναίκα	3,47	1,06
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	3,64	1,05
	Δάσκαλος	3,13	1,08
	Διευθυντής	3,49	1,09
	Δημοτ. Σχολείου		
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	3,35	1,10
	Τετραετούς φοίτησης	3,47	1,08
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	3,69	1,08
	Όχι	3,38	1,08

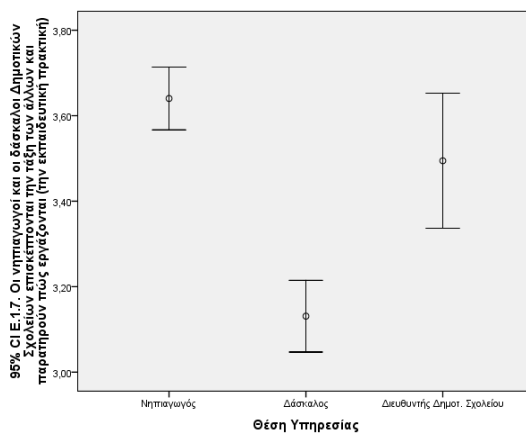
Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή την «Καταλληλότητα της πρακτικής ‘Οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι δημοτικών σχολείων επισκέπτονται την τάξη των άλλων και παρατηρούν πώς εργάζονται (την εκπαιδευτική πρακτική)’».

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1602) = 34,29, p < 0,001$. Συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι συμφωνούν λιγότερο με την καταλληλότητα της πρακτικής «Οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι δημοτικών σχολείων επισκέπτονται την τάξη των άλλων και παρατηρούν πώς εργάζονται (την εκπαιδευτική πρακτική)», σε σύγκριση με τους νηπιαγωγούς ($p < 0,001$) και τους διευθυντές δημοτικών σχολείων ($p < 0,001$) (βλ. Γράφημα 240).

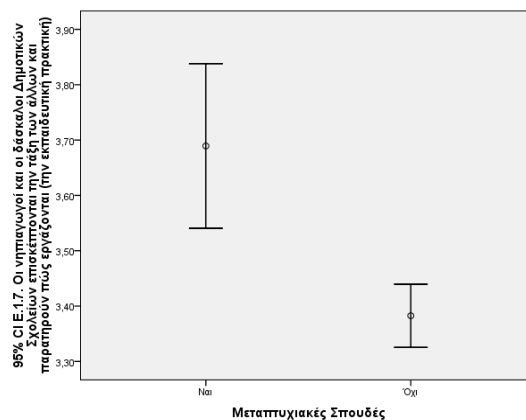
Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση των μεταπτυχιακών σπουδών είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1602) = 11,14, p = 0,001$. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακές σπουδές συμφωνούν περισσότερο με την καταλληλότητα της πρακτικής «Οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι δημοτικών σχολείων επισκέπτονται την τάξη των άλλων και παρατηρούν πώς εργάζονται (την εκπαιδευτική πρακτική)», σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές (βλ. Γράφημα 241).

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις του φύλου [$F(1, N = 1602) = 0,61, p = 0,435$] και των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1602) = 3,23, p = 0,072$].

Γράφημα 240



Γράφημα 241



4.4.2.11. «Καταλληλότητα της πρακτικής ‘Δάσκαλοι επισκέπτονται το Νηπιαγωγείο για να γνωρίσουν τους μαθητές που θα έχουν στην Α΄ τάξη το επόμενο σχολικό έτος’»

Στον Πίνακα 4.170 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η πρακτική ‘Δάσκαλοι επισκέπτονται το νηπιαγωγείο για να γνωρίσουν τους μαθητές που θα έχουν στην Α΄ τάξη το επόμενο σχολικό έτος’ είναι κατάλληλη για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.170

		Ε.1.6. Δάσκαλοι επισκέπτονται το Νηπιαγωγείο για να γνωρίσουν τους μαθητές που θα έχουν στην Α΄ τάξη το επόμενο σχολικό έτος	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
Σύνολο		3,41	1,11
Φύλο	Άνδρας	3,27	1,10
	Γυναίκα	3,44	1,11
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	3,67	1,07
	Δάσκαλος	3,07	1,09
	Διευθυντής	3,49	1,00
	Δημοτ. Σχολείου		
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	3,43	1,10
	Τετραετούς φοίτησης	3,39	1,11
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	3,57	1,09
	Όχι	3,39	1,11

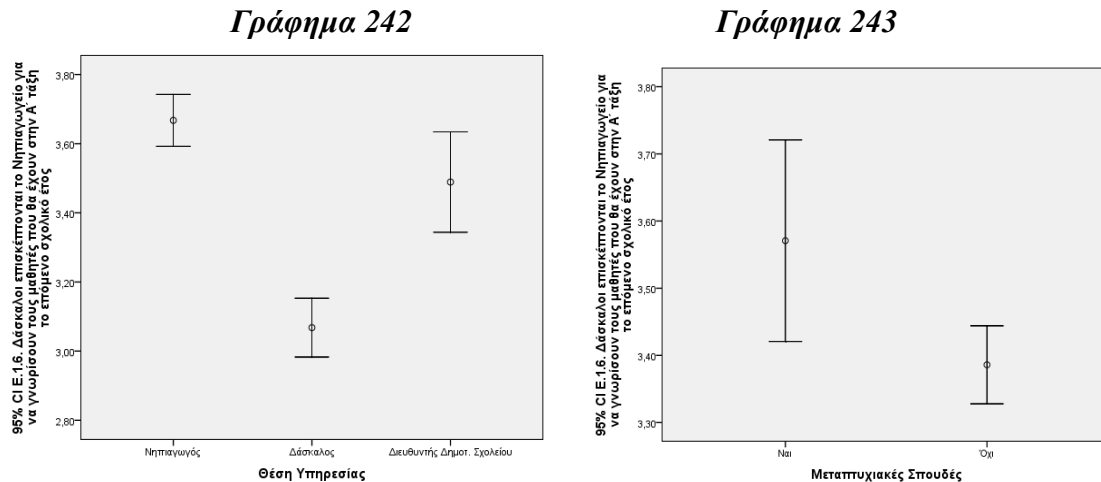
Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή την «Καταλληλότητα της πρακτικής ‘Δάσκαλοι επισκέπτονται το νηπιαγωγείο για να γνωρίσουν τους μαθητές που θα έχουν στην Α΄ τάξη το επόμενο σχολικό έτος’».

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1599) = 50,81, p < 0,001$. Συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι συμφωνούν λιγότερο με την καταλληλότητα της πρακτικής «Δάσκαλοι επισκέπτονται το νηπιαγωγείο για να γνωρίσουν τους μαθητές που θα έχουν στην Α΄ τάξη το επόμενο σχολικό έτος», σε σύγκριση με τους νηπιαγωγούς ($p < 0,001$) και τους διευθυντές δημοτικών σχολείων ($p < 0,001$) (βλ. Γράφημα 242).

Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση των μεταπτυχιακών σπουδών είναι οριακά στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1602) = 3,85, p = 0,050$. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακές σπουδές συμφωνούν περισσότερο με την καταλληλότητα της πρακτικής «Δάσκαλοι επισκέπτονται το νηπιαγωγείο για να γνωρίσουν τους μαθητές που θα έχουν στην Α΄ τάξη το επόμενο σχολικό έτος», σε

σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές (βλ. Γράφημα 243).

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις του φύλου [$F(1, N = 1599) = 0,04, p = 0,841$] και των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1599) = 0,56, p = 0,455$].



4.4.2.12. «Καταλληλότητα της πρακτικής ‘Ανεπίσημες επαφές νηπιαγωγών και δασκάλων για να συζητήσουν τις κοινωνικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες των παιδιών’»

Στον Πίνακα 4.171 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η πρακτική ‘Ανεπίσημες επαφές νηπιαγωγών και δασκάλων για να συζητήσουν τις κοινωνικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες των παιδιών’ είναι κατάλληλη για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή την

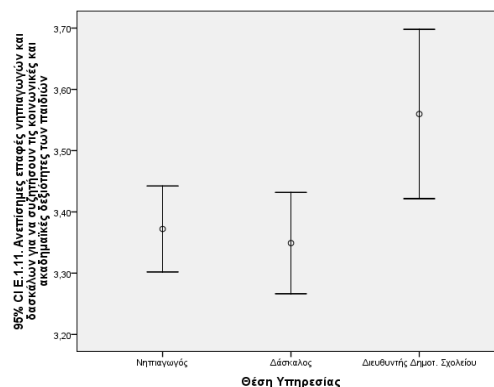
«Καταλληλότητα της πρακτικής ‘Ανεπίσημες επαφές νηπιαγωγών και δασκάλων για να συζητήσουν τις κοινωνικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες των παιδιών’».

Πίνακας 4.171

		E.1.11. Ανεπίσημες επαφές νηπιαγωγών και δασκάλων για να συζητήσουν τις κοινωνικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες των παιδιών	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
Σύνολο		3,38	1,02
Φύλο	Άνδρας	3,36	,99
	Γυναίκα	3,39	1,03
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	3,37	1,00
	Δάσκαλος	3,35	1,06
	Διευθυντής	3,56	,95
	Δημοτ. Σχολείου		
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	3,40	1,01
	Τετραετούς φοίτησης	3,38	1,03
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	3,46	1,04
	Όχι	3,37	1,02

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1599) = 50,81, p < 0,001$. Συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι συμφωνούν λιγότερο με την καταλληλότητα της πρακτικής «Ανεπίσημες επαφές νηπιαγωγών και δασκάλων για να συζητήσουν τις κοινωνικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες των παιδιών», σε σύγκριση με τους διευθυντές δημοτικών σχολείων ($p = 0,041$) (βλ. Γράφημα 244).

Γράφημα 244



Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις του φύλου [$F(1, N = 1599) = 2,70, p = 0,100$], των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1599) = 0,42, p = 0,516$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1599) = 0,17, p = 0,383$].

4.4.2.13. «Καταλληλότητα της πρακτικής ‘Γραπτές αναφορές σχετικά με τις εμπειρίες και την κατάσταση του κάθε παιδιού, ακολουθούν τους μαθητές του Νηπιαγωγείου στο Δημοτικό Σχολείο’»

Στον Πίνακα 4.172 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η πρακτική ‘Γραπτές αναφορές σχετικά με τις εμπειρίες και την κατάσταση του κάθε παιδιού, ακολουθούν τους μαθητές του νηπιαγωγείου στο δημοτικό σχολείο’ είναι κατάλληλη για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.172

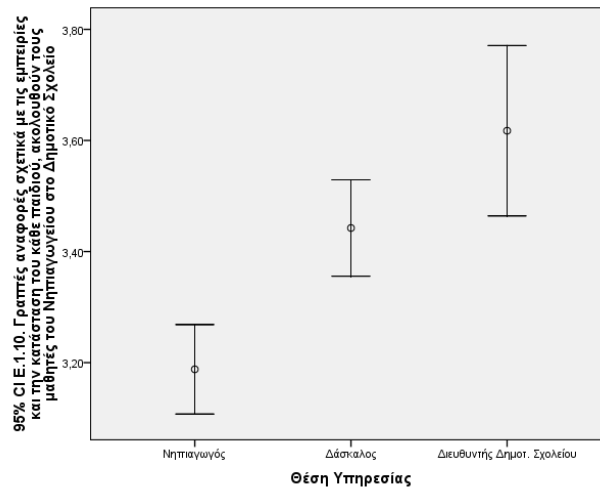
		E.1.10. Γραπτές αναφορές σχετικά με τις εμπειρίες και την κατάσταση του κάθε παιδιού, ακολουθούν τους μαθητές του Νηπιαγωγείου στο Δημοτικό Σχολείο	
		M	SD
Σύνολο		3,34	1,13
Φύλο	Άνδρας	3,40	1,12
	Γυναίκα	3,32	1,14
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	3,19	1,15
	Δάσκαλος	3,44	1,11
	Διευθυντής	3,62	1,05
	Δημοτ. Σχολείου		
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	3,29	1,13
	Τετραετούς φοίτησης	3,37	1,14
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	3,43	1,06
	Όχι	3,32	1,14

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή την «Καταλληλότητα της πρακτικής Έγγραπτες αναφορές σχετικά με τις εμπειρίες και την κατάσταση του κάθε παιδιού, ακολουθούν τους μαθητές του νηπιαγωγείου στο δημοτικό σχολείο».

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1598) = 18,92, p < 0,001$. Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί συμφωνούν λιγότερο με την καταλληλότητα της πρακτικής «Έγγραπτες αναφορές σχετικά με τις εμπειρίες και την κατάσταση του κάθε παιδιού, ακολουθούν τους μαθητές του νηπιαγωγείου στο δημοτικό σχολείο», σε σύγκριση με τους δασκάλους ($p < 0,001$) και τους διευθυντές δημοτικών σχολείων ($p < 0,001$) (βλ. Γράφημα 245).

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις του φύλου [$F(1, N = 1598) = 2,00, p = 0,157$], των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1598) = 0,13, p = 0,719$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1598) = 0,03, p = 0,853$].

Γράφημα 245



4.4.2.14. «Καταλληλότητα της πρακτικής ‘Κοινές συναντήσεις νηπιαγωγών και δασκάλων με τους γονείς πριν αρχίσει το σχολείο’»

Στον Πίνακα 4.173 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (*M*) και οι τυπικές αποκλίσεις (*SD*) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η πρακτική ‘Κοινές συναντήσεις νηπιαγωγών και δασκάλων με τους γονείς πριν αρχίσει το σχολείο’ είναι κατάλληλη για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.173

		Ε.1.13. Κοινές συναντήσεις νηπιαγωγών και δασκάλων με τους γονείς πριν αρχίσει το σχολείο	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
Σύνολο		3,28	1,09
Φύλο	Άνδρας	3,34	1,06
	Γυναίκα	3,27	1,09
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	3,36	1,07
	Δάσκαλος	3,12	1,11
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	3,53	,97
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	3,30	1,07
	Τετραετούς φοίτησης	3,27	1,10
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	3,63	,98
	Όχι	3,23	1,09

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή την «Καταλληλότητα της πρακτικής ‘Κοινές συναντήσεις νηπιαγωγών και δασκάλων με τους γονείς πριν αρχίσει το σχολείο’».

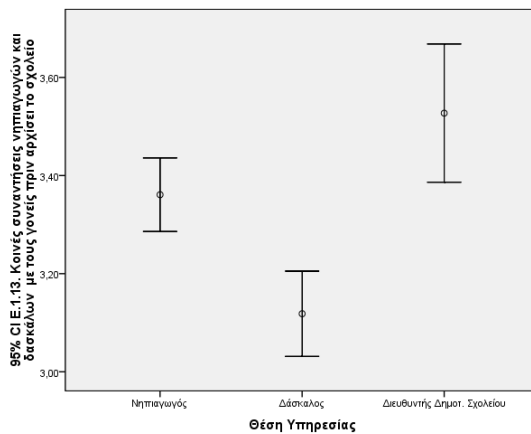
Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1602) = 11,89, p < 0,001$. Συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι συμφωνούν λιγότερο με την καταλληλότητα της πρακτικής «Κοινές συναντήσεις νηπιαγωγών και

δασκάλων με τους γονείς πριν αρχίσει το σχολείο», σε σύγκριση με τους νηπιαγωγούς ($p < 0,001$) και τους διευθυντές δημοτικών σχολείων ($p < 0,001$) (βλ. Γράφημα 246).

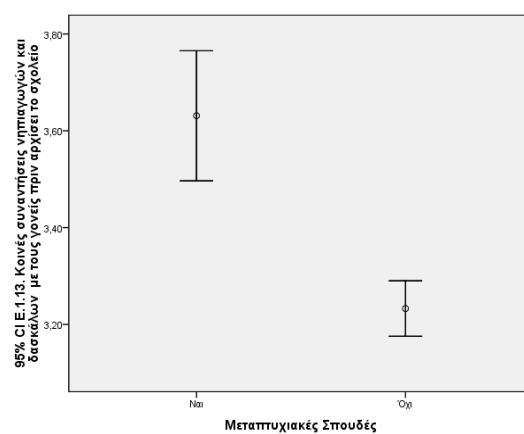
Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση των μεταπτυχιακών σπουδών είναι οριακά στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1602) = 17,81, p < 0,001$. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακές σπουδές συμφωνούν περισσότερο με την καταλληλότητα της πρακτικής «Κοινές συναντήσεις νηπιαγωγών και δασκάλων με τους γονείς πριν αρχίσει το σχολείο», σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές (βλ. Γράφημα 247).

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις του φύλου [$F(1, N = 1602) = 1,93, p = 0,165$] και των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1602) = 0,16, p = 0,692$].

Γράφημα 246



Γράφημα 247



4.4.2.15. «Καταλληλότητα της πρακτικής ‘Συναντήσεις και επικοινωνία μεταξύ των γονέων των παιδιών του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού Σχολείου’»

Στον Πίνακα 4.174 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η πρακτική ‘Συναντήσεις και επικοινωνία μεταξύ των γονέων των παιδιών του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου’ είναι κατάλληλη για την

επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.174

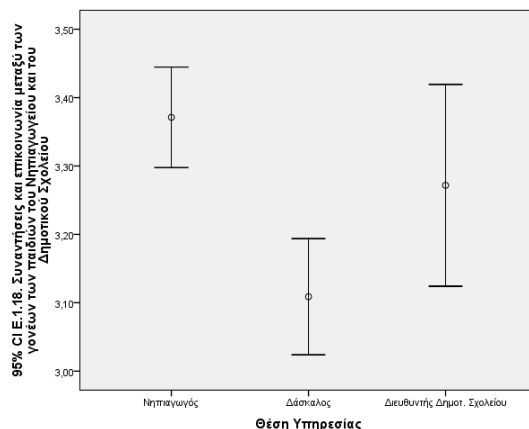
		Ε.1.18. Συναντήσεις και επικοινωνία μεταξύ των γονέων των παιδιών του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού Σχολείου	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
Σύνολο		3,26	1,07
Φύλο	Ανδρας	3,17	1,11
	Γυναίκα	3,28	1,06
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	3,37	1,05
	Δάσκαλος	3,11	1,09
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	3,27	1,01
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	3,24	1,05
	Τετραετούς φοίτησης	3,27	1,08
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	3,32	1,05
	Όχι	3,25	1,07

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή την «Καταλληλότητα της πρακτικής ‘Συναντήσεις και επικοινωνία μεταξύ των γονέων των παιδιών του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου’».

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1602) = 9,71, p < 0,001$. Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί συμφωνούν περισσότερο με την καταλληλότητα της πρακτικής «Συναντήσεις και επικοινωνία μεταξύ των γονέων των παιδιών του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου», σε σύγκριση με τους δασκάλους ($p < 0,001$) (βλ. Γράφημα 248).

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις του φύλου [$F(1, N = 1602) = 0,05, p = 0,828$], των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1602) = 1,91, p = 0,167$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1602) = 0,89, p = 0,347$].

Γράφημα 248



4.4.2.16. «Καταλληλότητα της πρακτικής ‘Τα νήπια παρακολουθούν κάποια μαθήματα της Α΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου’»

Στον Πίνακα 4.175 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (*M*) και οι τυπικές αποκλίσεις (*SD*) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η πρακτική ‘Τα νήπια παρακολουθούν κάποια μαθήματα της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου’ είναι κατάλληλη για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.174

		E.1.18. Συναντήσεις και επικοινωνία μεταξύ των γονέων των παιδιών του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού Σχολείου	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
Σύνολο		3,26	1,07
Φύλο	Ανδρας	3,17	1,11
	Γυναίκα	3,28	1,06
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	3,37	1,05
	Δάσκαλος	3,11	1,09
	Διευθυντής	3,27	1,01
	Δημοτ. Σχολείου		

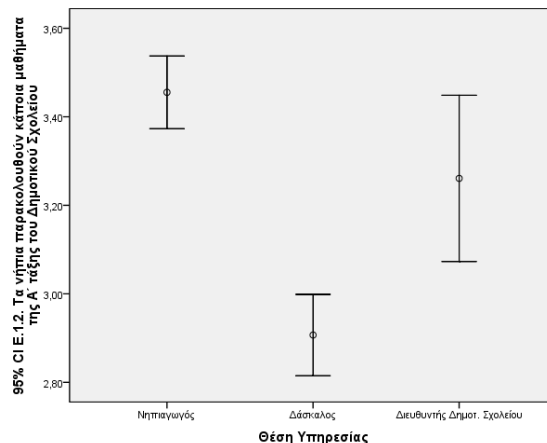
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	3,24	1,05
	Τετραετούς φοίτησης	3,27	1,08
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	3,32	1,05
	Όχι	3,25	1,07

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή την «Καταλληλότητα της πρακτικής 'Συναντήσεις και επικοινωνία μεταξύ των γονέων των παιδιών του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου'».

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1602) = 9,71, p < 0,001$. Συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι συμφωνούν λιγότερο με την καταλληλότητα της πρακτικής «Συναντήσεις και επικοινωνία μεταξύ των γονέων των παιδιών του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου», σε σύγκριση με τους νηπιαγωγούς ($p < 0,001$) και τους διευθυντές ($p = 0,001$) (βλ. Γράφημα 249).

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις του φύλου [$F(1, N = 1601) = 0,16, p = 0,693$], των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1601) = 2,45, p = 0,118$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1601) = 1,66, p = 0,198$].

Γράφημα 249



4.4.2.17. «Καταλληλότητα της πρακτικής ‘Φυλλάδια ή επιστολές στην οικογένεια’»

Στον Πίνακα 4.176 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (*M*) και οι τυπικές αποκλίσεις (*SD*) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η πρακτική ‘Φυλλάδια ή επιστολές στην οικογένεια’ είναι κατάλληλη για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.176

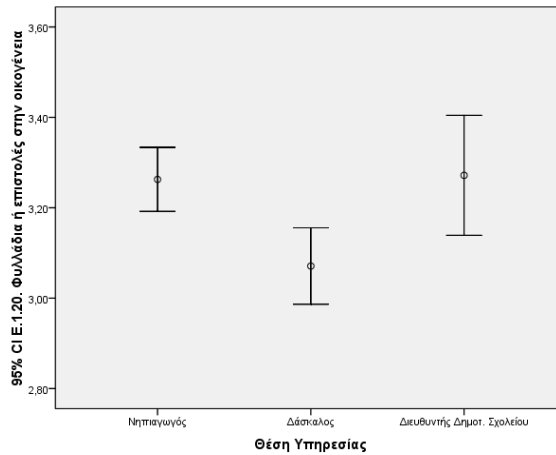
		Ε.1.20. Φυλλάδια ή επιστολές στην οικογένεια	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
Σύνολο		3,19	1,03
Φύλο	Άνδρας	3,10	1,06
	Γυναίκα	3,21	1,03
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	3,26	1,01
	Δάσκαλος	3,07	1,08
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	3,27	,91
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	3,20	1,03
	Τετραετούς φοίτησης	3,18	1,04
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	3,27	1,08
	Όχι	3,18	1,03

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή την «Καταλληλότητα της πρακτικής ‘Φυλλάδια ή επιστολές στην οικογένεια’».

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1602) = 5,92, p = 0,003$. Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί συμφωνούν περισσότερο με την καταλληλότητα της πρακτικής «Φυλλάδια ή επιστολές στην οικογένεια», σε σύγκριση με τους δασκάλους (βλ. Γράφημα 250).

Διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις του φύλου [$F(1, N = 1602) = 1,20, p = 0,273$], των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1602) = 2,01, p = 0,157$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1602) = 1,33, p = 0,250$].

Γράφημα 250



‘Τηλεφωνική επικοινωνία με την οικογένεια’»

Στον Πίνακα 4.176 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (*M*) και οι τυπικές αποκλίσεις (*SD*) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η πρακτική ‘Τηλεφωνική επικοινωνία με την οικογένεια’ είναι κατάλληλη για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.177

		E.1.21. Τηλεφωνική επικοινωνία με την οικογένεια	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
Σύνολο		3,19	1,07
Φύλο	Άνδρας	3,13	1,08
	Γυναίκα	3,20	1,07
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	3,23	1,06
	Δάσκαλος	3,12	1,12
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	3,23	,95
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	3,19	1,05
	Τετραετούς φοίτησης	3,18	1,09
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	3,25	1,05
	Όχι	3,18	1,08

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή την «Καταλληλότητα της πρακτικής ‘Τηλεφωνική επικοινωνία με την οικογένεια’».

Διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις του φύλου [$F(1, N = 1600) = 0,81, p = 0,370$], της θέσης υπηρεσίας [$F(2, N = 1600) = 1,30, p = 0,273$], των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1600) = 0,59, p = 0,442$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1600) = 1,66, p = 0,198$].

4.4.2.19. «Καταλληλότητα της πρακτικής ‘Επισκέψεις των διευθυντών των Δημοτικών Σχολείων στα Νηπιαγωγεία’»

Στον Πίνακα 4.178 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η πρακτική ‘Επισκέψεις των διευθυντών των δημοτικών σχολείων στα νηπιαγωγεία’ είναι κατάλληλη για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.178

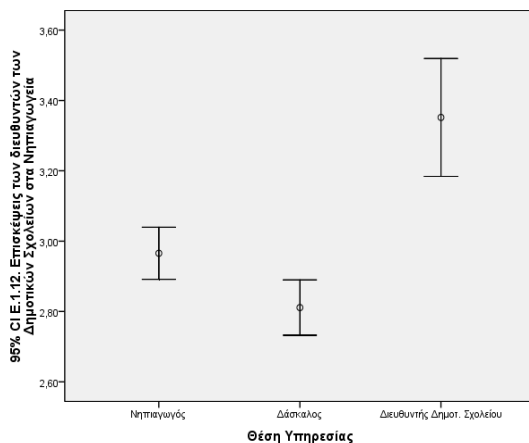
		Ε.1.12. Επισκέψεις των διευθυντών των Δημοτικών Σχολείων στα Νηπιαγωγεία	
		M	SD
Σύνολο		2,95	1,06
Φύλο	Άνδρας	3,09	1,10
	Γυναίκα	2,92	1,05
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	2,97	1,05
	Δάσκαλος	2,81	1,00
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	3,35	1,15
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	3,07	1,03
	Τετραετούς φοίτησης	2,86	1,07
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	3,25	1,15
	Όχι	2,91	1,04

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή την «Καταλληλότητα της πρακτικής Έπισκέψεις των διευθυντών των δημοτικών σχολείων στα νηπιαγωγεία».

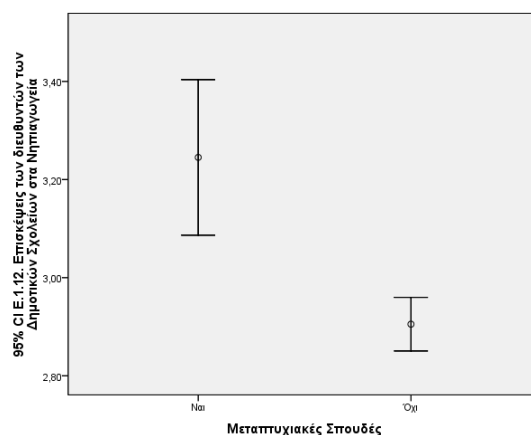
Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1595) = 9,82, p < 0,001$. Συγκεκριμένα, οι διευθυντές δημοτικών σχολείων συμφωνούν περισσότερο με την καταλληλότητα της πρακτικής «Επισκέψεις των διευθυντών των δημοτικών σχολείων στα νηπιαγωγεία», σε σύγκριση με τους νηπιαγωγούς ($p < 0,001$) και τους δασκάλους ($p < 0,001$). Επίσης, οι νηπιαγωγοί συμφωνούν περισσότερο με την καταλληλότητα της πρακτικής «Επισκέψεις των διευθυντών των δημοτικών σχολείων στα νηπιαγωγεία», σε σύγκριση με τους δασκάλους ($p = 0,017$) (βλ. Γράφημα 251).

Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση των μεταπτυχιακών σπουδών είναι οριακά στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1595) = 10,78, p = 0,001$. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακές σπουδές συμφωνούν περισσότερο με την καταλληλότητα της πρακτικής «Επισκέψεις των διευθυντών των δημοτικών σχολείων στα νηπιαγωγεία», σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές (βλ. Γράφημα 252).

Γράφημα 251



Γράφημα 252



Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις του φύλου [$F(1, N = 1595) = 1,09, p = 0,296$] και των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1595) = 2,82, p = 0,094$].

4.4.2.20 «Καταλληλότητα της πρακτικής ‘Νηπιαγωγός και δάσκαλος διδάσκουν μαζί το πρώτο διάστημα στην Α΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου’»

Στον Πίνακα 4.179 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η πρακτική ‘Νηπιαγωγός και δάσκαλος διδάσκουν μαζί το πρώτο διάστημα στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου’ είναι κατάλληλη για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.179

		Ε.1.14. Νηπιαγωγός και δάσκαλος διδάσκουν μαζί το πρώτο διάστημα στην Α΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου	
		M	SD
Σύνολο		2,43	1,15
Φύλο	Άνδρας	2,35	1,12
	Γυναίκα	2,45	1,16
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	2,63	1,19
	Δάσκαλος	2,13	1,07
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	2,60	1,02
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	2,43	1,12
	Τετραετούς φοίτησης	2,43	1,17
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	2,59	1,21
	Όχι	2,41	1,14

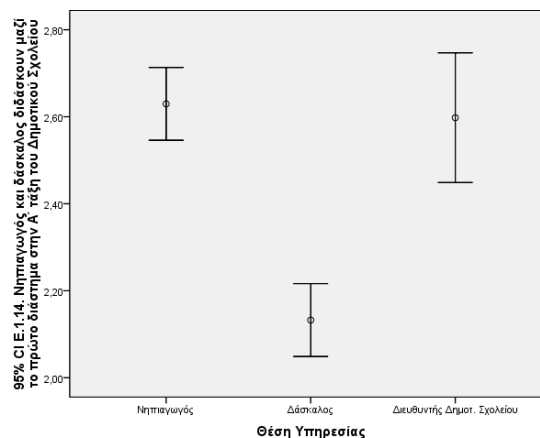
Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή την

«Καταλληλότητα της πρακτικής ‘Νηπιαγωγός και δάσκαλος διδάσκουν μαζί το πρώτο διάστημα στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου’».

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1601) = 34,53, p < 0,001$. Συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι συμφωνούν λιγότερο με την καταλληλότητα της πρακτικής «Νηπιαγωγός και δάσκαλος διδάσκουν μαζί το πρώτο διάστημα στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου», σε σύγκριση με τους νηπιαγωγούς ($p < 0,001$) και τους διευθυντές δημοτικών σχολείων ($p < 0,001$) (βλ. Γράφημα 253).

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις του φύλου [$F(1, N = 1601) = 0,21, p = 0,645$], των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1601) = 0,00, p = 0,993$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1601) = 2,24, p = 0,135$].

Γράφημα 253



4.4.2.21. «Καταλληλότητα της πρακτικής ‘Η νηπιαγωγός ακολουθεί τα παιδιά στην πρώτη τάξη και διδάσκει εκεί κάποια μαθήματα’»

Στον Πίνακα 4.180 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η πρακτική ‘Η νηπιαγωγός ακολουθεί τα παιδιά στην πρώτη τάξη και διδάσκει εκεί κάποια μαθήματα’ είναι κατάλληλη για την επιτυχημένη μετάβαση των

παιδιών;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

Πίνακας 4.180

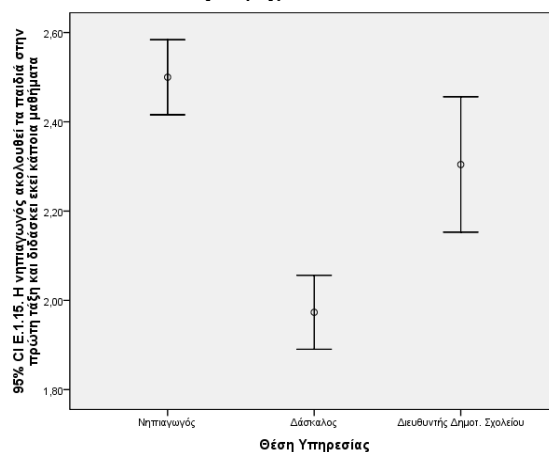
		Ε.1.15. Η νηπιαγωγός ακολουθεί τα παιδιά στην πρώτη τάξη και διδάσκει εκεί κάποια μαθήματα	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
Σύνολο		2,27	1,16
Φύλο	Άνδρας	2,14	1,10
	Γυναίκα	2,30	1,17
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	2,50	1,20
	Δάσκαλος	1,97	1,06
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	2,30	1,04
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	2,25	1,13
	Τετραετούς φοίτησης	2,28	1,18
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	2,40	1,22
	Όχι	2,25	1,14

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή την «Καταλληλότητα της πρακτικής 'Η νηπιαγωγός ακολουθεί τα παιδιά στην πρώτη τάξη και διδάσκει εκεί κάποια μαθήματα'».

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1600) = 35,95, p < 0,001$. Συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι συμφωνούν λιγότερο με την καταλληλότητα της πρακτικής «Η νηπιαγωγός ακολουθεί τα παιδιά στην πρώτη τάξη και διδάσκει εκεί κάποια μαθήματα», σε σύγκριση με τους νηπιαγωγούς ($p < 0,001$) και τους διευθυντές δημοτικών σχολείων ($p < 0,001$) (βλ. Γράφημα 254).

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις του φύλου [$F(1, N = 1600) = 0,19, p = 0,664$], των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1600) = 0,00, p = 0,986$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1600) = 1,99, p = 0,158$].

Γράφημα 254



4.4.2.22. «Καταλληλότητα της πρακτικής ‘Επισκέψεις στα σπίτια των μαθητών στην αρχή της χρονιάς για γνωριμία του παιδιού και της οικογένειας’»

Στον Πίνακα 4.181 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (*M*) και οι τυπικές αποκλίσεις (*SD*) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η πρακτική ‘Επισκέψεις στα σπίτια των μαθητών στην αρχή της χρονιάς για γνωριμία του παιδιού και της οικογένειας’ είναι κατάλληλη για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο.

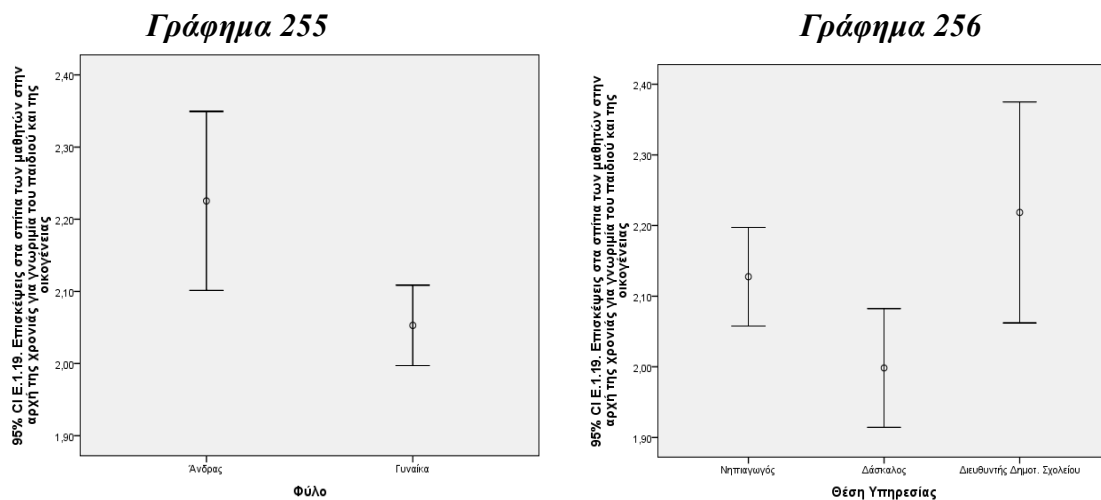
Πίνακας 4.181

Ε.1.19. Επισκέψεις στα σπίτια των μαθητών στην αρχή της χρονιάς για γνωριμία του παιδιού και της οικογένειας			
		<i>M</i>	<i>SD</i>
Σύνολο		2,09	1,04
Φύλο	Άνδρας	2,23	1,12
	Γυναίκα	2,05	1,02
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	2,13	1,00
	Δάσκαλος	2,00	1,08
	Διευθυντής Δημ. Σχολείου	2,22	1,07

Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	2,07	1,03
	Τετραετούς φοίτησης	2,10	1,05
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	2,22	1,13
	Όχι	2,07	1,03

Διενεργήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και «εξαρτημένη» μεταβλητή την «Καταλληλότητα της πρακτικής Έπισκέψεις στα σπίτια των μαθητών στην αρχή της χρονιάς για γνωριμία του παιδιού και της οικογένειας».

Διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N = 1601) = 9,94, p = 0,002$. Συγκεκριμένα, οι άνδρες εκπαιδευτικοί συμφωνούν περισσότερο με την καταλληλότητα της πρακτικής «Έπισκέψεις στα σπίτια των μαθητών στην αρχή της χρονιάς για γνωριμία του παιδιού και της οικογένειας», σε σύγκριση με τις γυναίκες συναδέλφους τους (βλ. Γράφημα 255).



Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της θέσης υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική: $F(2, N = 1601) = 5,28, p = 0,013$. Συγκεκριμένα, οι διευθυντές συμφωνούν περισσότερο με την καταλληλότητα της πρακτικής «Έπισκέψεις στα σπίτια των μαθητών στην αρχή της χρονιάς για γνωριμία του παιδιού και της οικογένειας», σε σύγκριση με τους δασκάλους ($p = 0,033$) (βλ. Γράφημα 256).

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις των βασικών σπουδών [$F(1, N = 1601) = 0,06, p = 0,810$] και των μεταπτυχιακών σπουδών [$F(1, N = 1601) = 2,27, p = 0,132$]

4.4.3. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις πρακτικές που εφαρμόζουν στο σχολείο τους για να διευκολύνουν τη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο

Στον Πίνακα 4.182 παρουσιάζονται οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των εκπαιδευτικών που αναφέρουν ότι εφαρμόζουν στο σχολείο τους τις εκάστοτε πρακτικές για να διευκολύνουν τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Η παρουσίαση των ερωτήσεων γίνεται κατά σειρά προτεραιότητας, από το μεγαλύτερο προς το μικρότερο ποσοστό των εκπαιδευτικών που αναφέρουν τις συγκεκριμένες πρακτικές.

Πίνακας 4.182

Πρακτικές που εφαρμόζονται στο σχολείο για τη διευκόλυνση της μετάβασης των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο	«ΝΑΙ»	
	F	%
1. Βοηθάτε τα παιδιά να μάθουν τους κανόνες του σχολείου	1320	82,4
2. Δημιουργείτε καλές σχέσεις με τους μαθητές σας	1285	80,2
3. Βοηθάτε τα παιδιά να κάνουν φίλους	1182	73,8
4. Βοηθάτε τα παιδιά να αισθάνονται σίγουρα με την καθημερινή ρουτίνα στην τάξη	1076	67,2
5. Επιδιώκετε να εξοικειωθούν τα παιδιά και οι οικογένειές τους με τη ζωή στο σχολείο	910	56,8
6. Φροντίζετε να γνωρίσετε το παιδί και την οικογένεια	866	54,1
7. Βεβαιώνετε ότι τα παιδιά γνωρίζουν σε ποιον να μιλήσουν, αν είναι θύματα εκφοβισμού κατά τη μετάβασή τους στο σχολείο	828	51,7
8. Διευκολύνετε τα παιδιά στο ρόλο τους ως αρχάριοι μαθητές	815	50,9
9. Εξερευνάτε τις αντιδράσεις των παιδιών για τις αλλαγές στο φυσικό περιβάλλον τους	556	34,7
10. Διασφαλίζετε τη συνέχεια σε θέματα διδασκαλίας, περιεχομένου μάθησης, διαδικασίες μάθησης, οργάνωσης του χώρου κ.ά., μεταξύ των εμπειριών των παιδιών πριν από το Δημοτικό Σχολείο και στο Δημοτικό Σχολείο	511	31,9

11. Ανακαλύπτετε τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τις αλλαγές στην διάρκεια της ημέρας και τις ρουτίνες στο σχολείο	496	31,0
12. Σχεδιάζετε το ξεκίνημα των παιδιών στο σχολείο μαζί με τους γονείς	290	18,1

Όπως προκύπτει από τα ευρήματα του Πίνακα 182, η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών, σε ποσοστό της τάξεως το 82,4%, αναφέρουν ότι βοηθούν τα παιδιά να μάθουν τους κανόνες του σχολείου, ενώ περίπου τέσσερις στους πέντε (80,2%) αναφέρουν ότι δημιουργούν καλές σχέσεις με τους μαθητές τους. Επιπλέον, διαπιστώνεται ότι το 73,8% των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφέρουν ότι βοηθούν τα παιδιά να κάνουν φίλους και περίπου οι δύο στους τρεις εκπαιδευτικούς (67,2%) αναφέρουν ότι βοηθούν τα παιδιά να αισθάνονται σίγουρα με την καθημερινή ρουτίνα στην τάξη. Επίσης, περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι επιδιώκουν να εξοικειωθούν τα παιδιά και οι οικογένειές τους με τη ζωή στο σχολείο (56,8%), φροντίζουν να γνωρίσουν το παιδί και της οικογένειά του (54,1%), βεβαιώνονται ότι τα παιδιά γνωρίζουν σε ποιον να μιλήσουν, αν είναι θύματα εκφοβισμού κατά τη μετάβασή τους στο σχολείο (51,7%) και, τέλος, διευκολύνουν τα παιδιά στο ρόλο τους ως αρχάριοι μαθητές (50,9%). Από την άλλη μεριά, το 34,7% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι εξερευνούν τις αντιδράσεις των παιδιών για τις αλλαγές στο φυσικό περιβάλλον τους, ενώ περίπου οι τρεις στους δέκα αναφέρουν ότι διασφαλίζουν τη συνέχεια σε θέματα διδασκαλίας, περιεχομένου μάθησης, διαδικασίες μάθησης, οργάνωσης του χώρου κ.ά., μεταξύ των εμπειριών των παιδιών πριν από το δημοτικό σχολείο και στο δημοτικό σχολείο (31,9%) και ανακαλύπτουν τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τις αλλαγές στην διάρκεια της ημέρας και τις ρουτίνες στο σχολείο (31%). Τέλος, μόλις το 18,1% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι σχεδιάζουν το ξεκίνημα των παιδιών στο σχολείο μαζί με τους γονείς, προκειμένου να διευκολύνουν τη μετάβαση.

4.4.4. Σχέση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις πρακτικές που εφαρμόζουν στο σχολείο τους για να διευκολύνουν τη μετάβαση των παιδιών από το

Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους

4.4.4.1. «Εφαρμογή της πρακτικής ‘Βοηθάτε τα παιδιά να μάθουν τους κανόνες του σχολείου’»

Στον Πίνακα 4.183 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απόλυτες (*f*) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο εφαρμόζετε την πρακτική ‘Βοηθάτε τα παιδιά να μάθουν τους κανόνες του σχολείου’ προκειμένου να διευκολύνετε τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους. Επίσης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του χ^2 -test.

Πίνακας 4.183

		E.2.6. Βοηθάτε τα παιδιά να μάθουν τους κανόνες του σχολείου		
		OXI	NAI	
		<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)	χ^2
Σύνολο		282 (17,6)	1320 (82,43)	
Φύλο	Άνδρας	68 (21,6)	247 (78,4)	4,29*
	Γυναίκα	214 (16,6)	1073 (83,4)	
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	151 (19,3)	633 (80,7)	4,97
	Δάσκαλος	95 (15,0)	539 (85,0)	
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	36 (2,2)	148 (80,4)	
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	124 (18,5)	547 (81,5)	,61
	Τετραετούς φοίτησης	158 (17,0)	773 (83,0)	
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	47 (22,8)	159 (77,2)	4,43*
	Όχι	235 (16,8)	1161 (72,5)	

Σημ. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

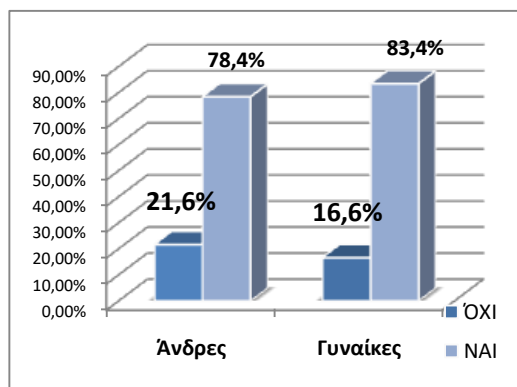
Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και το φύλο τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 4,29, p = 0,038$]. Συγκεκριμένα, είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών (83,4%) που αναφέρουν ότι εφαρμόζουν την πρακτική «Βοηθάτε τα παιδιά να μάθουν τους κανόνες του σχολείου»

προκειμένου να διευκολύνουν τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους άνδρες (78,4%) (βλ. Γράφημα 257).

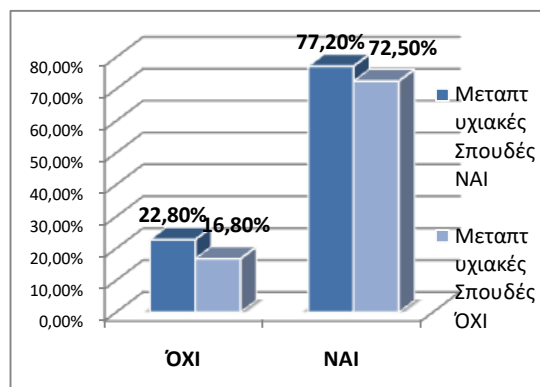
Επίσης, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους [$\chi^2(df=2, N=1602) = 4,43, p = 0,035$]. Συγκεκριμένα, είναι υψηλότερο το ποσοστό των εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακές σπουδές (77,2%) που αναφέρουν ότι εφαρμόζουν την πρακτική «Βοηθάτε τα παιδιά να μάθουν τους κανόνες του σχολείου» προκειμένου να διευκολύνουν τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς χωρίς μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (72,5%) (βλ. Γράφημα 258).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του χ^2 -test, δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σχέσης ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τη θέση υπηρεσίας τους [$\chi^2(df=2, N=1602) = 4,97, p = 0,083$] και τις βασικές σπουδές τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 0,610, p = 0,434$].

Γράφημα 257



Γράφημα 258



4.4.4.2. «Εφαρμογή της πρακτικής ‘Δημιουργείτε καλές σχέσεις με τους μαθητές σας’»

Στον Πίνακα 4.184 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο εφαρμόζετε την πρακτική ‘Δημιουργείτε καλές σχέσεις με τους μαθητές σας’ προκειμένου να διευκολύνετε τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο

δημοτικό σχολείο;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους. Επίσης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του χ^2 -test.

Πίνακας 4.184

		Ε.2.8. Δημιουργείτε καλές σχέσεις με τους μαθητές σας		
		OXI	NAI	χ^2
		f (%)	f (%)	
Σύνολο		317 (19,8)	1285 (80,2)	
Φύλο	Άνδρας	77 (24,4)	238 (75,6)	5,36*
	Γυναίκα	240 (18,6)	1047 (81,4)	
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	159 (20,3)	625 (79,7)	6,04*
	Δάσκαλος	111 (17,5)	523 (82,5)	
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	47 (25,5)	137 (74,5)	
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	144 (21,5)	527 (78,5)	2,04
	Τετραετούς φοίτησης	173 (18,6)	758 (81,4)	
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	49 (23,8)	157 (76,2)	2,38
	Όχι	268 (19,2)	1128 (80,8)	

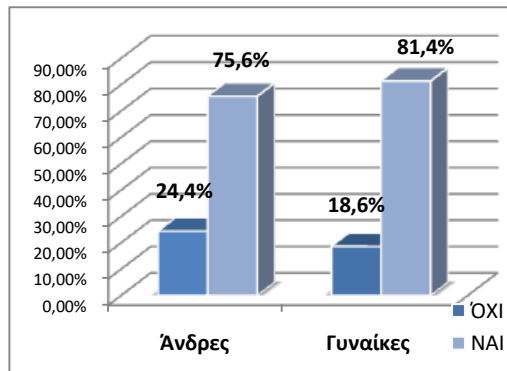
Σημ. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και το φύλο τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 4,29, p = 0,038$]. Συγκεκριμένα, είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών (83,4%) που αναφέρουν ότι εφαρμόζουν την πρακτική «Δημιουργείτε καλές σχέσεις με τους μαθητές σας» προκειμένου να διευκολύνουν τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους άνδρες (78,4%) (βλ. Γράφημα 259).

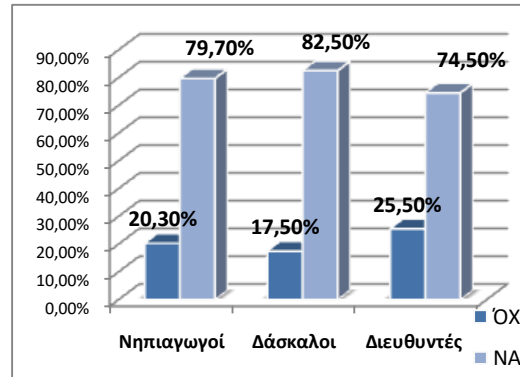
Επίσης, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τη θέση υπηρεσίας τους [$\chi^2(df=2, N=1602) = 6,04, p = 0,049$]. Συγκεκριμένα, είναι υψηλότερο το ποσοστό των δασκάλων (82,5%) που αναφέρουν ότι εφαρμόζουν την πρακτική «Δημιουργείτε καλές σχέσεις με τους μαθητές σας» προκειμένου να διευκολύνουν τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους διευθυντές δημοτικών σχολείων (74,5%) και τους νηπιαγωγούς (79,7%) (βλ. Γράφημα 260).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του χ^2 -test, δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σχέσης ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τις βασικές σπουδές τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 2,04, p = 0,154$] και την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών [$\chi^2(df=1, N=1602) = 2,38, p = 0,123$].

Γράφημα 259



Γράφημα 260



4.4.4.3. «Εφαρμογή της πρακτικής ‘Βοηθάτε τα παιδιά να κάνουν φίλους’»

Στον Πίνακα 4.185 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο εφαρμόζετε την πρακτική ‘Βοηθάτε τα παιδιά να κάνουν φίλους’ προκειμένου να διευκολύνετε τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους. Επίσης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του χ^2 -test.

Πίνακας 4.185

		Ε.2.7. Βοηθάτε τα παιδιά να κάνουν φίλους		
		OXI	NAI	
		f (%)	f (%)	χ^2
Σύνολο		420 (26,2)	1182 (73,8)	
Φύλο	Άνδρας	125 (39,7)	190 (60,3)	36,75***
	Γυναίκα	295 (22,9)	992 (77,1)	
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	180 (23,0)	604 (77,0)	18,92***

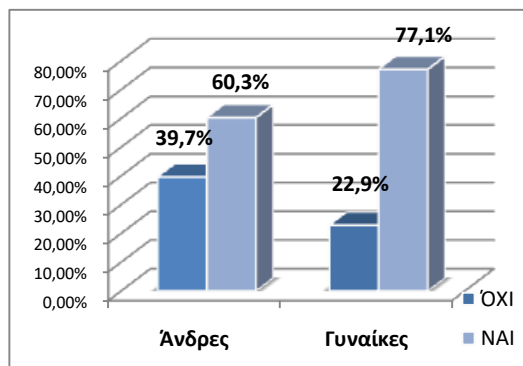
	Δάσκαλος	169 (26,7)	465 (73,3)	
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	71 (38,6)	113 (61,4)	
Βασικές Σπουδές	Διευθύντριας	185 (27,6)	486 (72,4)	1,09
	Τετραετούς φοίτησης	235 (25,2)	696 (74,8)	
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	64 (31,1)	142 (68,9)	2,88
	Όχι	356 (25,5)	1040 (74,5)	

Σημ. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

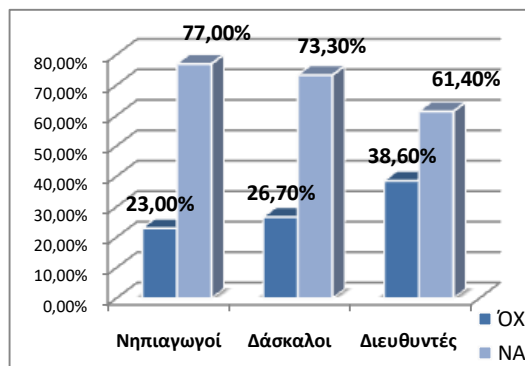
Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και το φύλο τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 36,75, p < 0,001$]. Συγκεκριμένα, είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών (77,1%) που αναφέρουν ότι εφαρμόζουν την πρακτική «Βοηθάτε τα παιδιά να κάνουν φίλους» προκειμένου να διευκολύνουν τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους άνδρες (60,3%) (βλ. Γράφημα 261).

Επίσης, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τη θέση υπηρεσίας τους [$\chi^2(df=2, N=1602) = 18,42, p < 0,001$]. Συγκεκριμένα, είναι χαμηλότερο το ποσοστό των διευθυντών δημοτικών σχολείων (61,4%) που αναφέρουν ότι εφαρμόζουν την πρακτική «Βοηθάτε τα παιδιά να κάνουν φίλους» προκειμένου να διευκολύνουν τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους δασκάλους (73,3%) και τους νηπιαγωγούς (77%) (βλ. Γράφημα 262).

Γράφημα 261



Γράφημα 262



Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του χ^2 -test, δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σχέσης ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τις βασικές σπουδές τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 1,09, p = 0,296$] και την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών [$\chi^2(df=1, N=1602) = 2,88, p = 0,090$].

4.4.4.4. «Εφαρμογή της πρακτικής ‘Βοηθάτε τα παιδιά να αισθάνονται σίγουρα με την καθημερινή ρουτίνα στην τάξη’»

Στον Πίνακα 4.186 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο εφαρμόζετε την πρακτική ‘Βοηθάτε τα παιδιά να αισθάνονται σίγουρα με την καθημερινή ρουτίνα στην τάξη’ προκειμένου να διευκολύνετε τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους. Επίσης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του χ^2 -test.

Πίνακας 4.186

		Ε.2.12. Βοηθάτε τα παιδιά να αισθάνονται σίγουρα με την καθημερινή ρουτίνα στην τάξη		
		OXI	NAI	
		f (%)	f (%)	χ^2
Σύνολο		526 (32,8)	1076 (67,2)	
Φύλο	Άνδρας	138 (43,8)	177 (56,2)	21,42***
	Γυναίκα	388 (30,1)	899 (69,9)	
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	233 (29,7)	551 (70,3)	14,99**
	Δάσκαλος	211 (33,3)	423 (66,7)	
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	82 (44,6)	102 (55,4)	
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	232 (34,6)	439 (65,4)	1,59
	Τετραετούς φοίτησης	294 (31,6)	637 (68,4)	
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	69 (33,5)	137 (66,5)	,05
	Όχι	457 (32,7)	939 (67,3)	

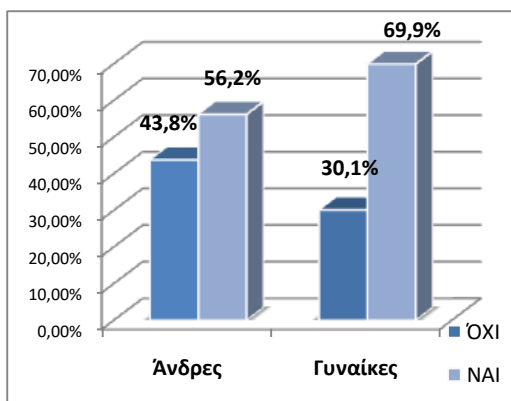
Σημ. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και το φύλο τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 21,42, p < 0,001$]. Συγκεκριμένα, είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών (69,9%) που αναφέρουν ότι εφαρμόζουν την πρακτική «Βοηθάτε τα παιδιά να αισθάνονται σίγουρα με την καθημερινή ρουτίνα στην τάξη» προκειμένου να διευκολύνουν τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους άνδρες (56,2%) (βλ. Γράφημα 263).

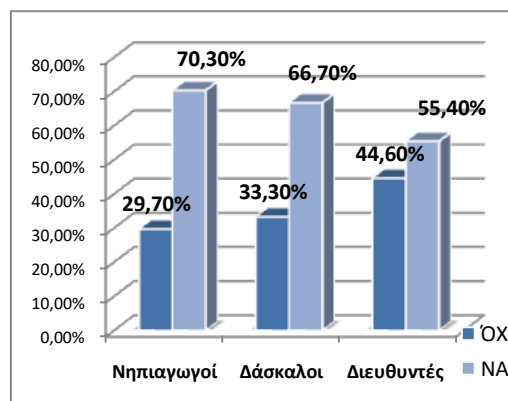
Επίσης, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τη θέση υπηρεσίας τους [$\chi^2(df=2, N=1602) = 14,99, p = 0,001$]. Συγκεκριμένα, είναι χαμηλότερο το ποσοστό των διευθυντών δημοτικών σχολείων (55,4%) που αναφέρουν ότι εφαρμόζουν την πρακτική «Βοηθάτε τα παιδιά να αισθάνονται σίγουρα με την καθημερινή ρουτίνα στην τάξη» προκειμένου να διευκολύνουν τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους δασκάλους (66,7%) και τους νηπιαγωγούς (70,3%) (βλ. Γράφημα 264).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του χ^2 -test, δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σχέσης ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τις βασικές σπουδές τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 1,59, p = 0,208$] και την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών [$\chi^2(df=1, N=1602) = 0,05, p = 0,829$].

Γράφημα 263



Γράφημα 264



4.4.4.5. «Εφαρμογή της πρακτικής ‘Επιδιώκετε να εξοικειωθούν τα παιδιά και οι οικογένειές τους με τη ζωή στο σχολείο’»

Στον Πίνακα 4.187 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο εφαρμόζετε την πρακτική ‘Επιδιώκετε να εξοικειωθούν τα παιδιά και οι οικογένειές τους με τη ζωή στο σχολείο’ προκειμένου να διευκολύνετε τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους. Επίσης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του χ^2 -test.

Πίνακας 4.187

		Ε.2.3. Επιδιώκετε να εξοικειωθούν τα παιδιά και οι οικογένειές τους με τη ζωή στο σχολείο		
		OXI	NAI	χ^2
		f (%)	f (%)	
Σύνολο		692 (43,2)	910 (56,8)	
Φύλο	Άνδρας	133 (42,2)	182 (57,8)	,15
	Γυναίκα	559 (43,4)	728 (56,6)	
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	325 (41,5)	459 (58,5)	2,49
	Δάσκαλος	289 (45,6)	345 (54,4)	
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	78 (42,4)	106 (57,6)	
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	300 (44,7)	371 (55,3)	1,08
	Τετραετούς φοίτησης	392 (42,1)	539 (57,9)	
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	77 (37,4)	129 (62,6)	3,26
	Όχι	615 (44,1)	781 (55,9)	

Σημ. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του χ^2 -test, δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σχέσης ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και το φύλο τους [χ^2 (df=1, N=1602) = 0,15, $p = 0,697$], τη θέση υπηρεσίας τους [χ^2 (df=2, N=1602) = 2,49, $p = 0,288$], τις βασικές σπουδές τους [χ^2 (df=1, N=1602) = 1,08, $p = 0,299$] και την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών [χ^2 (df=1, N=1602) = 3,26, $p = 0,071$].

4.4.4.6. «Εφαρμογή της πρακτικής ‘Φροντίζετε να γνωρίσετε το παιδί και την οικογένεια’»

Στον Πίνακα 4.188 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απόλυτες (*f*) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο εφαρμόζετε την πρακτική ‘Φροντίζετε να γνωρίσετε το παιδί και την οικογένεια’ προκειμένου να διευκολύνετε τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους. Επίσης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του χ^2 -test.

Πίνακας 4.188

		Ε.2.1. Φροντίζετε να γνωρίσετε το παιδί και την οικογένεια		
		OXI	NAI	χ^2
		<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)	
Σύνολο		736 (45,9)	866 (54,1)	
Φύλο	Άνδρας	133 (42,2)	182 (57,8)	,15
	Γυναίκα	559 (43,4)	728 (56,6)	
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	325 (41,5)	459 (58,5)	2,49
	Δάσκαλος	289 (45,6)	345 (54,4)	
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	78 (42,4)	106 (57,6)	
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	300 (44,7)	371 (55,3)	1,08
	Τετραετούς φοίτησης	392 (42,1)	539 (57,9)	
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	77 (37,4)	129 (62,6)	3,26
	Όχι	615 (44,1)	781 (55,9)	

Σημ. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του χ^2 -test, δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σχέσης ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και το φύλο τους [χ^2 (df=1, N=1602) = 0,15, $p = 0,697$], τη θέση υπηρεσίας τους [χ^2 (df=2, N=1602) = 2,49, $p = 0,288$], τις βασικές σπουδές τους [χ^2 (df=1, N=1602) = 1,08, $p = 0,299$] και την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών [χ^2 (df=1, N=1602) = 3,26, $p = 0,071$].

4.4.4.7. «Εφαρμογή της πρακτικής ‘Βεβαιώνετε ότι τα παιδιά γνωρίζουν σε ποιον να μιλήσουν, αν είναι θύματα εκφοβισμού κατά τη μετάβασή τους στο σχολείο’»

Στον Πίνακα 4.189 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο εφαρμόζετε την πρακτική ‘Βεβαιώνετε ότι τα παιδιά γνωρίζουν σε ποιον να μιλήσουν, αν είναι θύματα εκφοβισμού κατά τη μετάβασή τους στο σχολείο’ προκειμένου να διευκολύνετε τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους. Επίσης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του χ^2 -test.

Πίνακας 4.189

		Ε.2.10. Βεβαιώνετε ότι τα παιδιά γνωρίζουν σε ποιον να μιλήσουν, αν είναι θύματα εκφοβισμού κατά τη μετάβασή τους στο σχολείο		
		OXI	NAI	
		f (%)	f (%)	χ^2
Σύνολο		774 (48,3)	828 (51,7)	
Φύλο	Άνδρας	143 (45,4)	172 (54,6)	1,34
	Γυναίκα	631 (49,0)	656 (51,0)	
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	435 (55,5)	349 (44,5)	31,91***
	Δάσκαλος	266 (42,0)	368 (58,0)	
	Διευθυντής	73 (39,7)	111 (60,3)	
	Δημοτ. Σχολείου			
Βασικές Σπουδές	Διευθύντρια	322 (48,0)	349 (52,0)	,05
	Τετραετούς φοίτησης	452 (48,5)	479 (51,5)	
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	92 (44,7)	114 (55,3)	1,26
	Όχι	682 (48,9)	714 (51,1)	

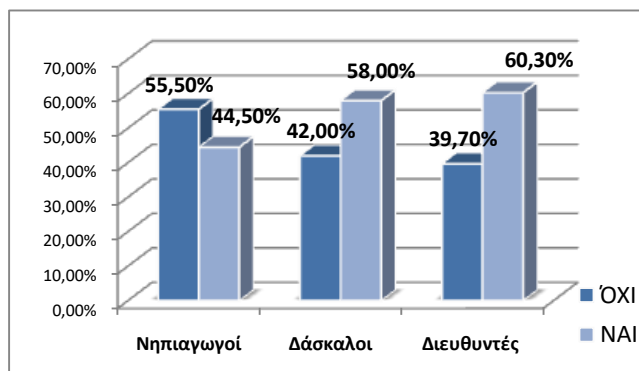
Σημ. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τη θέση υπηρεσίας τους [$\chi^2(df=2, N=1602) = 31,91, p < 0,001$]. Συγκεκριμένα, είναι χαμηλότερο το ποσοστό των νηπιαγωγών (44,5%) που αναφέρουν ότι εφαρμόζουν την πρακτική «Βεβαιώνετε ότι τα παιδιά γνωρίζουν σε ποιον να μιλήσουν, αν είναι θύματα εκφοβισμού κατά τη μετάβασή τους στο σχολείο»

προκειμένου να διευκολύνουν τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους δασκάλους (58%) και τους διευθυντές δημοτικών σχολείων (60,3%) (βλ. Γράφημα 265).

Αντίθετα, δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σχέσης ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και το φύλο τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 1,34, p = 0,248$], τις βασικές σπουδές τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 0,05, p = 0,824$] και την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών [$\chi^2(df=1, N=1602) = 1,26, p = 0,261$].

Γράφημα 265



4.4.4.8. «Εφαρμογή της πρακτικής ‘Διευκολύνετε τα παιδιά στο ρόλο τους ως αρχάριοι μαθητές’»

Στον Πίνακα 4.190 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο εφαρμόζετε την πρακτική ‘Διευκολύνετε τα παιδιά στο ρόλο τους ως αρχάριοι μαθητές’ προκειμένου να διευκολύνετε τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους. Επίσης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του χ^2 -test.

Πίνακας 4.190

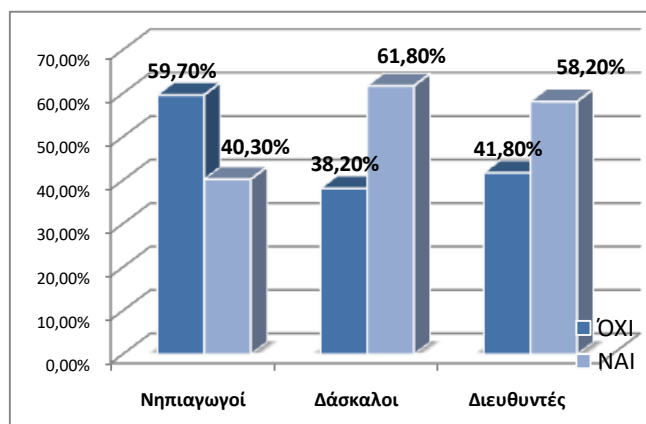
E.2.11. Διευκολύνετε τα παιδιά στο ρόλο τους ως αρχάριοι μαθητές

		OXI	NAI	
		f (%)	f (%)	χ^2
Σύνολο		787 (49,1)	815 (50,9)	
Φύλο	Άνδρας	157 (49,8)	158 (50,2)	,08
	Γυναίκα	630 (49,0)	657 (51,0)	
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	468 (59,7)	316 (40,3)	69,38***
	Δάσκαλος	242 (38,2)	392 (61,8)	
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	77 (41,8)	107 (58,2)	
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	318 (47,4)	353 (52,6)	1,39
	Τετραετούς φοίτησης	469 (50,4)	462 (49,6)	
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	102 (49,5)	104 (50,5)	,01
	Όχι	685 (49,1)	711 (50,9)	

Σημ. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τη θέση υπηρεσίας τους [$\chi^2(df=2, N=1602) = 69,38, p < 0,001$]. Συγκεκριμένα, είναι χαμηλότερο το ποσοστό των νηπιαγωγών (40,3%) που αναφέρουν ότι εφαρμόζουν την πρακτική «Διευκολύνετε τα παιδιά στο ρόλο τους ως αρχάριοι μαθητές» προκειμένου να διευκολύνουν τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους δασκάλους (61,8%) και τους διευθυντές δημοτικών σχολείων (58,2%) (βλ. Γράφημα 266).

Γράφημα 266



Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του χ^2 -test, δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σχέσης ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και το φύλο τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 0,08, p = 0,777$], τις βασικές σπουδές τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 1,39, p = 0,239$] και την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών [$\chi^2(df=1, N=1602) = 0,01, p = 0,905$].

4.4.4.9. «Εφαρμογή της πρακτικής ‘Εξερευνάτε τις αντιδράσεις των παιδιών για τις αλλαγές στο φυσικό περιβάλλον τους’»

Στον Πίνακα 4.191 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο εφαρμόζετε την πρακτική ‘Εξερευνάτε τις αντιδράσεις των παιδιών για τις αλλαγές στο φυσικό περιβάλλον τους’ προκειμένου να διευκολύνετε τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους. Επίσης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του χ^2 -test.

Πίνακας 4.191

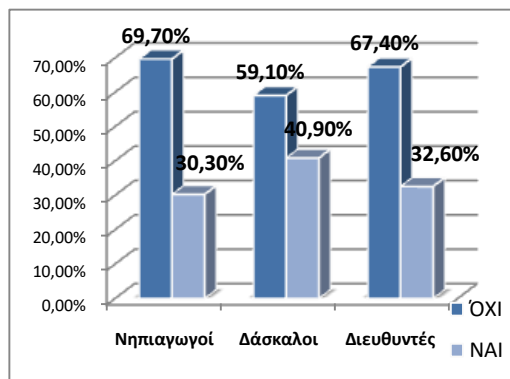
		Ε.2.5. Εξερευνάτε τις αντιδράσεις των παιδιών για τις αλλαγές στο φυσικό περιβάλλον τους		
		OXI	NAI	
		f (%)	f (%)	χ^2
Σύνολο		1045 (65,3)	556 (34,7)	
Φύλο	Άνδρας	204 (64,8)	445 (34,6)	,05
	Γυναίκα	841 (65,4)	556 (34,7)	
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	546 (69,7)	237 (30,3)	17,72***
	Δάσκαλος	375 (59,1)	259 (40,9)	
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	124 (67,4)	60 (32,6)	
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	462 (68,9)	209 (31,1)	6,53*
	Τετραετούς φοίτησης	583 (62,7)	347 (37,3)	
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	129 (62,6)	77 (37,4)	,73
	Όχι	916 (65,7)	479 (34,3)	

Σημ. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

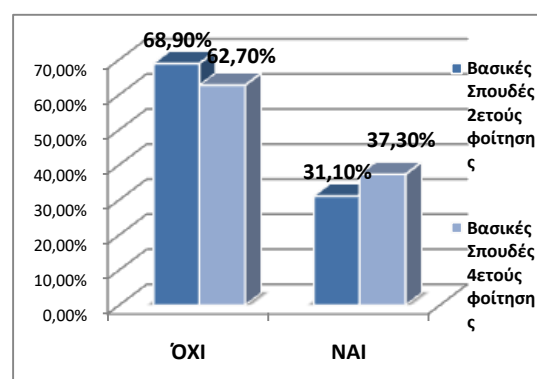
Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τη θέση υπηρεσίας τους [$\chi^2(df=2, N=1601) = 17,72, p < 0,001$]. Συγκεκριμένα, είναι υψηλότερο το ποσοστό των δασκάλων (40,9%) που αναφέρουν ότι εφαρμόζουν την πρακτική «Εξερευνάτε τις αντιδράσεις των παιδιών για τις αλλαγές στο φυσικό περιβάλλον τους» προκειμένου να διευκολύνουν τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους νηπιαγωγούς (30,3%) και τους διευθυντές δημοτικών σχολείων (32,6%) (βλ. Γράφημα 267).

Επίσης, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τις βασικές σπουδές τους [$\chi^2(df=2, N=1601) = 6,53, p = 0,011$]. Συγκεκριμένα, είναι υψηλότερο το ποσοστό των εκπαιδευτικών με βασικές σπουδές τετραετούς φοίτησης (37,3%) που αναφέρουν ότι εφαρμόζουν την πρακτική «Εξερευνάτε τις αντιδράσεις των παιδιών για τις αλλαγές στο φυσικό περιβάλλον τους» προκειμένου να διευκολύνουν τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς με βασικές σπουδές διετούς φοίτησης (31,1%) (βλ. Γράφημα 268).

Γράφημα 267



Γράφημα 268



Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του χ^2 -test, δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σχέσης ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και το φύλο τους [$\chi^2(df=1, N=1601) = 0,05, p = 0,832$] και την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών [$\chi^2(df=1, N=1601) = 0,738, p = 0,392$].

4.4.4.10. «Εφαρμογή της πρακτικής ‘Διασφαλίζετε τη συνέχεια σε θέματα διδασκαλίας, περιεχομένου μάθησης, διαδικασίες μάθησης, οργάνωσης του χώρου κ.ά., μεταξύ των εμπειριών των παιδιών πριν από το Δημοτικό Σχολείο και στο Δημοτικό Σχολείο’»

Στον Πίνακα 4.192 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απόλυτες (*f*) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο εφαρμόζετε την πρακτική ‘Διασφαλίζετε τη συνέχεια σε θέματα διδασκαλίας, περιεχομένου μάθησης, διαδικασίες μάθησης, οργάνωσης του χώρου κ.ά., μεταξύ των εμπειριών των παιδιών πριν από το δημοτικό σχολείο και στο δημοτικό σχολείο’ προκειμένου να διευκολύνετε τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους. Επίσης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του χ^2 -test.

Πίνακας 4.192

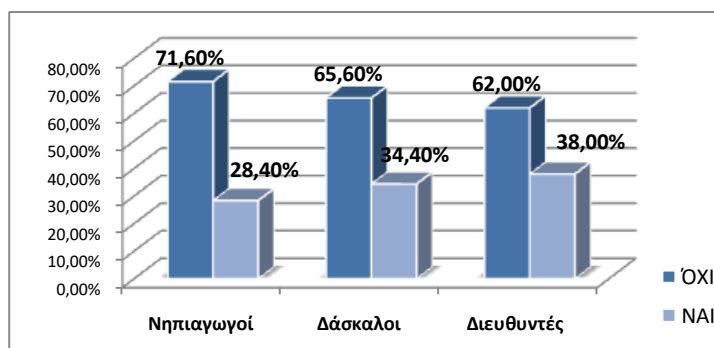
		Ε.2.4. Διασφαλίζετε τη συνέχεια σε θέματα διδασκαλίας, περιεχομένου μάθησης, διαδικασίες μάθησης, οργάνωσης του χώρου κ.ά., μεταξύ των εμπειριών των παιδιών πριν από το Δημοτικό Σχολείο και στο Δημοτικό Σχολείο		
		ΟΧΙ	ΝΑΙ	
		<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)	χ^2
Σύνολο		1090 (68,1)	511 (31,9)	
Φύλο	Ανδρας	213 (67,6)	102 (32,4)	,04
	Γυναίκα	877 (68,2)	409 (31,8)	
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	561 (71,6)	223 (28,4)	9,38**
	Δάσκαλος	415 (65,6)	218 (34,4)	
	Διευθυντής	114 (62,0)	70 (38,0)	
	Δημοτ. Σχολείου			
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	467 (69,7)	203 (30,3)	1,39
	Τετραετούς φοίτησης	623 (66,9)	308 (33,1)	
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	132 (64,1)	74 (35,9)	1,75
	Όχι	958 (68,7)	437 (31,3)	

Σημ. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τη θέση υπηρεσίας τους [$\chi^2(df=2, N=1601) = 9,38, p = 0,009$]. Συγκεκριμένα, είναι χαμηλότερο το ποσοστό των νηπιαγωγών (28,4%) που αναφέρουν ότι εφαρμόζουν την πρακτική «Διασφαλίζετε τη συνέχεια σε θέματα διδασκαλίας, περιεχομένου μάθησης, διαδικασίες μάθησης, οργάνωσης του χώρου κ.ά., μεταξύ των εμπειριών των παιδιών πριν από το δημοτικό σχολείο και στο φημοτικό σχολείο» προκειμένου να διευκολύνουν τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους δασκάλους (34,4%) και τους διευθυντές δημοτικών σχολείων (38%) (βλ. Γράφημα 269).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του χ^2 -test, δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σχέσης ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και το φύλο τους [$\chi^2(df=1, N=1601) = 0,04, p = 0,844$], τις βασικές σπουδές τους [$\chi^2(df=1, N=1601) = 1,39, p = 0,238$] και την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών [$\chi^2(df=1, N=1601) = 1,75, p = 0,187$].

Γράφημα 269



4.4.4.11. «Εφαρμογή της πρακτικής ‘Ανακαλύπτετε τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τις αλλαγές στην διάρκεια της ημέρας και τις ρουτίνες στο σχολείο’»

Στον Πίνακα 4.193 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο εφαρμόζετε την πρακτική ‘Ανακαλύπτετε τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τις αλλαγές στην διάρκεια της ημέρας και τις ρουτίνες στο σχολείο’ προκειμένου να

διευκολύνετε τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους. Επίσης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του χ^2 -test.

Πίνακας 4.193

		Ε.2.9. Ανακαλύπτετε τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τις αλλαγές στην διάρκεια της ημέρας και τις ρουτίνες στο σχολείο		
		OXI	NAI	
		f (%)	f (%)	χ^2
Σύνολο		1106 (69,0)	496 (31,0)	
Φύλο	Άνδρας	245 (77,8)	70 (22,2)	14,01***
	Γυναίκα	861 (66,9)	426 (33,1)	
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	516 (65,8)	268 (34,2)	8,76*
	Δάσκαλος	451 (71,1)	183 (28,9)	
	Διευθυντής	139 (75,5)	45 (24,5)	
	Δημοτ. Σχολείου			
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	496 (73,9)	175 (26,1)	12,87***
	Τετραετούς φοίτησης	610 (65,5)	321 (34,5)	
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	131 (63,6)	75 (36,4)	3,28
	Όχι	975 (69,8)	421 (30,2)	

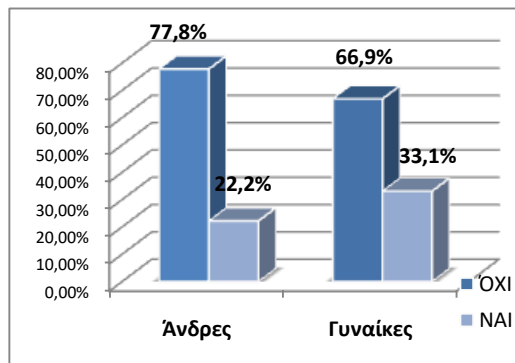
Σημ. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και το φύλο τους [$\chi^2(df=1, N=1601) = 14,01, p < 0,001$]. Συγκεκριμένα, είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών (33,1%) που αναφέρουν ότι εφαρμόζουν την πρακτική «Ανακαλύπτετε τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τις αλλαγές στην διάρκεια της ημέρας και τις ρουτίνες στο σχολείο» προκειμένου να διευκολύνουν τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους άνδρες (22,2%) (βλ. Γράφημα 270).

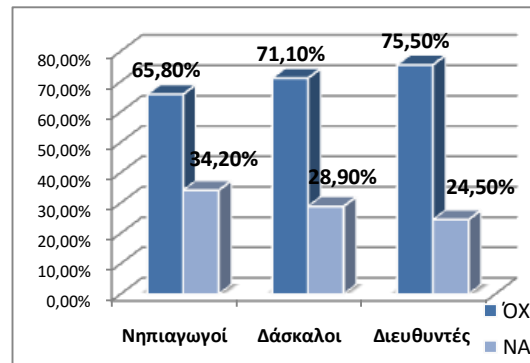
Επίσης, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τη θέση υπηρεσίας τους [$\chi^2(df=2, N=1601) = 8,76, p = 0,013$]. Συγκεκριμένα, είναι υψηλότερο το ποσοστό των νηπιαγωγών (34,2%) που αναφέρουν ότι εφαρμόζουν την πρακτική «Ανακαλύπτετε τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τις

αλλαγές στην διάρκεια της ημέρας και τις ρουτίνες στο σχολείο» προκειμένου να διευκολύνουν τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους διευθυντές δημοτικών σχολείων (24,5%) και τους δασκάλους (28,9%) (βλ. Γράφημα 271).

Γράφημα 270

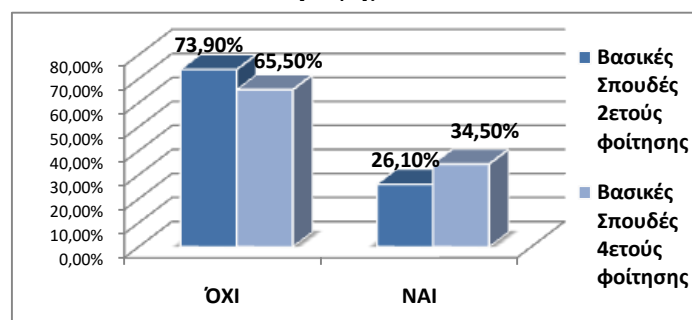


Γράφημα 271



Επίσης, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τις βασικές σπουδές τους [$\chi^2(df=2, N=1601) = 12,87, p < 0,001$]. Συγκεκριμένα, είναι υψηλότερο το ποσοστό των εκπαιδευτικών με βασικές σπουδές τετραετούς φοίτησης (34,5%) που αναφέρουν ότι εφαρμόζουν την πρακτική «Ανακαλύπτετε τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τις αλλαγές στην διάρκεια της ημέρας και τις ρουτίνες στο σχολείο» προκειμένου να διευκολύνουν τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς με βασικές σπουδές διετούς φοίτησης (26,1%) (βλ. Γράφημα 272).

Γράφημα 272



Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του χ^2 -test, δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σχέσης ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών [$\chi^2(df=1, N=1602) = 3,28, p = 0,070$].

4.4.4.12. «Εφαρμογή της πρακτικής ‘Σχεδιάζετε το ξεκίνημα των παιδιών στο σχολείο μαζί με τους γονείς’»

Στον Πίνακα 4.194 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο εφαρμόζετε την πρακτική ‘Σχεδιάζετε το ξεκίνημα των παιδιών στο σχολείο μαζί με τους γονείς’ προκειμένου να διευκολύνετε τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους. Επίσης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του χ^2 -test.

Πίνακας 4.194

		Ε.2.2. Σχεδιάζετε το ξεκίνημα των παιδιών στο σχολείο μαζί με τους γονείς		
		OXI	NAI	
		f (%)	f (%)	χ^2
Σύνολο		1312 (81,9)	290 (18,1)	
Φύλο	Άνδρας	254 (80,6)	61 (19,4)	,42
	Γυναίκα	1058 (82,2)	229 (17,8)	
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	641 (81,8)	143 (18,2)	3,00
	Δάσκαλος	528 (83,3)	106 (16,7)	
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	143 (77,7)	41 (22,3)	
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	556 (82,9)	115 (17,1)	,72
	Τετραετούς φοίτησης	756 (81,2)	175 (18,8)	
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	155 (75,2)	51 (24,8)	7,06**
	Όχι	1157 (82,9)	239 (17,1)	

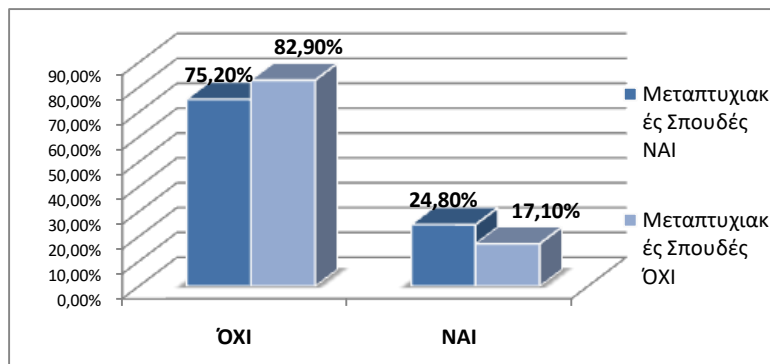
Σημ. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους [$\chi^2(df=2, N=1602) = 7,06, p = 0,008$].

Συγκεκριμένα, είναι υψηλότερο το ποσοστό των εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακές σπουδές (24,8%) που αναφέρουν ότι εφαρμόζουν την πρακτική «χεδιάζετε το ξεκίνημα των παιδιών στο σχολείο μαζί με τους γονείς» προκειμένου να διευκολύνουν τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές (17,1%) (βλ. Γράφημα 273).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του χ^2 -test, δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σχέσης ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και το φύλο τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 0,42, p = 0,516$], τη θέση υπηρεσίας τους [$\chi^2(df=2, N=1602) = 3,00, p = 0,223$] και τις βασικές σπουδές τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 0,72, p = 0,395$].

Γράφημα 273



4.4.5. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις πρακτικές που πρέπει να εφαρμοστούν για την εξομάλυνση των διαφορών μεταξύ Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου

Στον Πίνακα 4.195 παρουσιάζονται οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των εκπαιδευτικών που αναφέρουν ότι πρέπει να εφαρμόζονται οι εκάστοτε πρακτικές για την εξομάλυνση των διαφορών μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου. Η παρουσίαση των ερωτήσεων γίνεται κατά σειρά προτεραιότητας, από το μεγαλύτερο προς το μικρότερο ποσοστό των εκπαιδευτικών που αναφέρουν τις συγκεκριμένες πρακτικές.

Πίνακας 4.182

Πρακτικές που εφαρμόζονται στο σχολείο για τη διευκόλυνση της μετάβασης των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο	«ΝΑΙ»	
	<i>F</i>	<i>%</i>
1. Διαρκής επιμόρφωση σε θέματα μετάβασης όλων των εκπαιδευτικών	1157	72,2
2. Συνέχεια μεταξύ Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου σε επίπεδο Αναλυτικών Προγραμμάτων	1103	68,9
3. Κοινά προγράμματα σπουδών για θέματα μετάβασης στην βασική εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών (δασκάλων και νηπιαγωγών)	1032	64,4
4. Συνέχεια των προσχολικών πρακτικών και στη σχολική εκπαίδευση (μέθοδοι διδασκαλίας)	824	51,4
5. Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και εξειδίκευση για τα πρώτα χρόνια εκπαίδευσης στις χαμηλότερες βαθμίδες της πρωτοβάθμιας	668	41,7
6. Το Δημοτικό Σχολείο να βρίσκεται όσο το δυνατόν πλησιέστερα στο Νηπιαγωγείο	571	35,6
7. Συνέχεια μεταξύ Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου σε επίπεδο διαρρύθμισης χώρου	538	33,6
8. Συνέχεια μεταξύ Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου σε επίπεδο διευθέτησης χρόνου (διδασκτικές ώρες)	430	26,8

Όπως προκύπτει από τα ευρήματα του Πίνακα 182, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, σε ποσοστό της τάξεως του 72,2%, αναφέρουν ότι θα πρέπει να υπάρχει διαρκής επιμόρφωση σε θέματα μετάβασης όλων των εκπαιδευτικών και το 68,9% αναφέρουν ότι θα πρέπει να υπάρχει συνέχεια μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου σε επίπεδο Αναλυτικών Προγραμμάτων. Ακολούθως, το 64,4% των εκπαιδευτικών του δείγματος επισημαίνουν την ανάγκη ύπαρξης κοινών προγραμμάτων σπουδών για θέματα μετάβασης στην βασική εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών (δασκάλων και νηπιαγωγών), ενώ περίπου οι μισοί (51,4%) αναφέρουν ότι θα πρέπει να υπάρχει συνέχεια των προσχολικών πρακτικών και στη σχολική εκπαίδευση (μέθοδοι διδασκαλίας). Αντίθετα, περίπου οι δύο στους πέντε εκπαιδευτικούς (41,7%) αναφέρουν ότι θα πρέπει να υπάρχει επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και εξειδίκευση για τα πρώτα χρόνια εκπαίδευσης στις χαμηλότερες βαθμίδες της πρωτοβάθμιας. Επίσης, το 35,6% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι θα πρέπει το δημοτικό σχολείο να βρίσκεται όσο

το δυνατόν πλησιέστερα στο νηπιαγωγείο, ενώ μόλις περίπου ο ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς (33,6%) αναφέρουν ότι θα πρέπει να υπάρχει συνέχεια μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου σε επίπεδο διαρρύθμισης χώρου. Τέλος, το 26,8% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι θα πρέπει να υπάρχει συνέχεια μεταξύ ν και δημοτικού σχολείου σε επίπεδο διευθέτησης χρόνου (διδασκτικές ώρες).

4.4.6. Σχέση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις πρακτικές που πρέπει να εφαρμοστούν για την εξομάλυνση των διαφορών μεταξύ Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους

4.4.6.1. «Ανάγκη για εφαρμογή της πρακτικής ‘Διαρκής επιμόρφωση σε θέματα μετάβασης όλων των εκπαιδευτικών’»

Στον Πίνακα 4.183 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο θεωρείτε ότι η πρακτική ‘Διαρκής επιμόρφωση σε θέματα μετάβασης όλων των εκπαιδευτικών’ πρέπει να εφαρμοστεί για την εξομάλυνση των διαφορών μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους. Επίσης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του χ^2 -test.

Πίνακας 4.196

		Ε.3.3. Διαρκής επιμόρφωση σε θέματα μετάβασης όλων των εκπαιδευτικών		
		OXI	NAI	
		f (%)	f (%)	χ^2
Σύνολο		445 (28,7)	1157 (72,2)	
Φύλο	Άνδρας	102 (32,4)	213 (67,7)	4,14*
	Γυναίκα	343 (26,7)	944 (73,3)	
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	198 (25,3)	586 (74,7)	6,38*
	Δάσκαλος	198 (31,2)	436 (68,8)	
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	49 (26,6)	135 (73,4)	

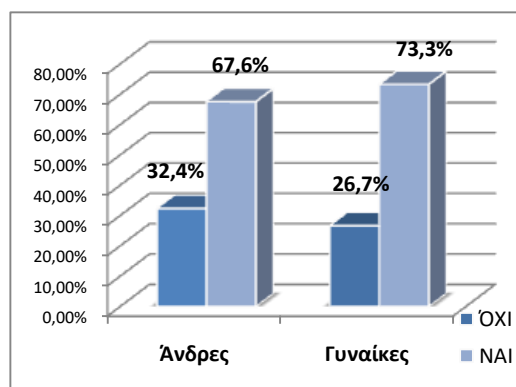
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	195 (26,1)	476 (73,9)	,95
	Τετραετούς φοίτησης	250 (26,9)	681 (73,1)	
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	53 (25,7)	153 (74,3)	,50
	Όχι	392 (28,1)	1004 (71,9)	

Σημ. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

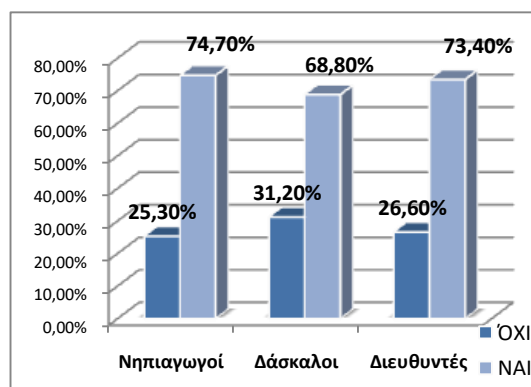
Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και το φύλο τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 4,14, p = 0,042$]. Συγκεκριμένα, είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών (73,3%) που αναφέρουν ότι θα πρέπει να εφαρμόζεται η πρακτική «Διαρκής επιμόρφωση σε θέματα μετάβασης όλων των εκπαιδευτικών» για την εξομάλυνση των διαφορών μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου, συγκριτικά με τους άνδρες (67,6%) (βλ. Γράφημα 274).

Επίσης, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τη θέση υπηρεσίας τους [$\chi^2(df=2, N=1602) = 6,38, p = 0,041$]. Συγκεκριμένα, είναι χαμηλότερο το ποσοστό των δασκάλων (68,8%) που αναφέρουν ότι θα πρέπει να εφαρμόζεται η πρακτική «Διαρκής επιμόρφωση σε θέματα μετάβασης όλων των εκπαιδευτικών» για την εξομάλυνση των διαφορών μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου, συγκριτικά με τους διευθυντές δημοτικών σχολείων (73,4%) και τους νηπιαγωγούς (74,4%) (βλ. Γράφημα 275).

Γράφημα 274



Γράφημα 275



Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του χ^2 -test, δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σχέσης ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τις βασικές σπουδές τους

$[\chi^2(df=1, N=1602) = 0,95, p = 0,330]$ και την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών $[\chi^2(df=1, N=1602) = 0,50, p = 0,482]$.

4.4.6.2. «Ανάγκη για εφαρμογή της πρακτικής ‘Συνέχεια μεταξύ Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου σε επίπεδο Αναλυτικών Προγραμμάτων’»

Στον Πίνακα 4.197 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο θεωρείτε ότι η πρακτική ‘Συνέχεια μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου σε επίπεδο Αναλυτικών Προγραμμάτων’ πρέπει να εφαρμοστεί για την εξομάλυνση των διαφορών μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους. Επίσης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του χ^2 -test.

Πίνακας 4.197

		Ε.3.4. Συνέχεια μεταξύ Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου σε επίπεδο Αναλυτικών Προγραμμάτων		
		OXI	NAI	
		f (%)	f (%)	χ^2
Σύνολο		499 (31,1)	1103 (68,9)	
Φύλο	Ανδρας	124 (39,4)	191 (60,6)	12,34***
	Γυναίκα	375 (29,1)	912 (70,9)	
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	181 (23,1)	603 (76,9)	50,88***
	Δάσκαλος	258 (40,7)	376 (59,3)	
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	60 (32,6)	124 (67,4)	
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	200 (29,8)	471 (70,2)	,97
	Τετραετούς φοίτησης	299 (32,1)	632 (67,9)	
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	66 (32,0)	140 (68,0)	,08
	Όχι	433 (31,0)	963 (69,0)	

Σημ. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

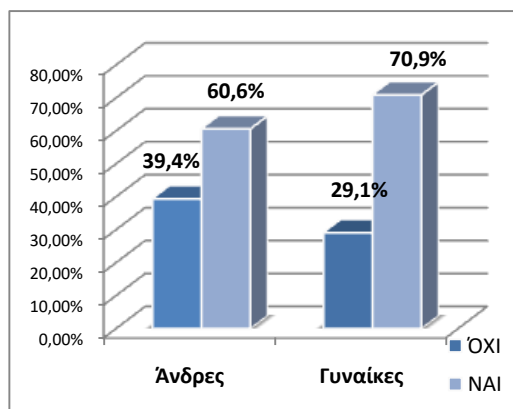
Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και το φύλο τους $[\chi^2(df=1, N=1602) = 12,34, p < 0,001]$. Συγκεκριμένα,

είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών (70,9%) που αναφέρουν ότι θα πρέπει να εφαρμόζεται η πρακτική «Συνέχεια μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου σε επίπεδο Αναλυτικών Προγραμμάτων» για την εξομάλυνση των διαφορών μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου, συγκριτικά με τους άνδρες (60,6%) (βλ. Γράφημα 276).

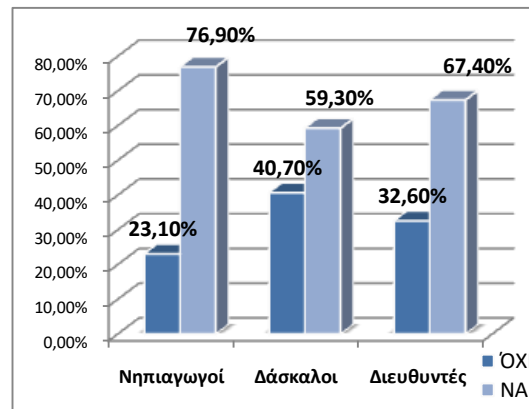
Επίσης, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τη θέση υπηρεσίας τους [$\chi^2(df=2, N=1602) = 50,88, p < 0,001$]. Συγκεκριμένα, είναι χαμηλότερο το ποσοστό των δασκάλων (59,3%) που αναφέρουν ότι θα πρέπει να εφαρμόζεται η πρακτική «Συνέχεια μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου σε επίπεδο Αναλυτικών Προγραμμάτων» για την εξομάλυνση των διαφορών μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου, συγκριτικά με τους διευθυντές δημοτικών σχολείων (67,4%) και τους νηπιαγωγούς (76,9%) (βλ. Γράφημα 277).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του χ^2 -test, δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σχέσης ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τις βασικές σπουδές τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 0,97, p = 0,325$] και την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών [$\chi^2(df=1, N=1602) = 0,09, p = 0,768$].

Γράφημα 276



Γράφημα 277



4.4.6.3. «Ανάγκη για εφαρμογή της πρακτικής ‘Κοινά προγράμματα σπουδών για θέματα μετάβασης στην βασική εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών (δασκάλων και νηπιαγωγών)’»

Στον Πίνακα 4.198 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο θεωρείτε ότι η πρακτική ‘Κοινά προγράμματα σπουδών για θέματα μετάβασης στην βασική εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών (δασκάλων και νηπιαγωγών)’ πρέπει να εφαρμοστεί για την εξομάλυνση των διαφορών μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους. Επίσης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του χ^2 -test.

Πίνακας 4.198

		Ε.3.2. Κοινά προγράμματα σπουδών για θέματα μετάβασης στην βασική εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών (δασκάλων και νηπιαγωγών)		
		OXI	NAI	
		f (%)	f (%)	χ^2
Σύνολο		570 (35,6)	1032 (64,4)	
Φύλο	Άνδρας	137 (43,5)	178 (56,5)	10,71**
	Γυναίκα	433 (33,6)	854 (66,4)	
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	184 (23,5)	600 (76,5)	102,54***
	Δάσκαλος	311 (49,1)	323 (50,9)	
	Διευθυντής	75 (40,8)	109 (59,2)	
	Δημοτ. Σχολείου			
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	248 (37,0)	423 (63,0)	,96
	Τετραετούς φοίτησης	322 (34,6)	609 (65,4)	
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	74 (35,9)	132 (64,1)	,01
	Όχι	496 (35,5)	900 (64,5)	

Σημ. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

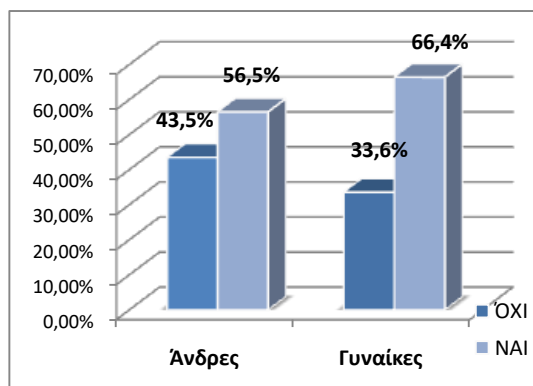
Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και το φύλο τους [χ^2 (df=1, N=1602) = 10,71, $p = 0,001$]. Συγκεκριμένα, είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών (66,4%) που αναφέρουν ότι

θα πρέπει να εφαρμόζεται η πρακτική «Κοινά προγράμματα σπουδών για θέματα μετάβασης στην βασική εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών (δασκάλων και νηπιαγωγών)» για την εξομάλυνση των διαφορών μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου, συγκριτικά με τους άνδρες (56,5%) (βλ. Γράφημα 278).

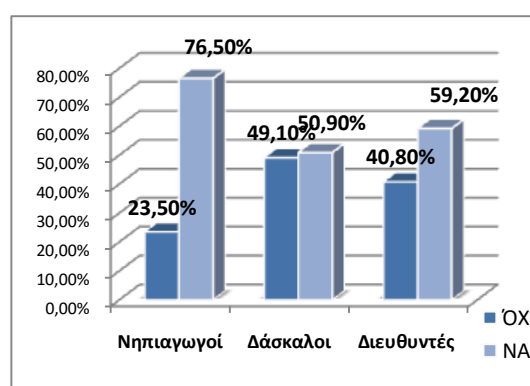
Επίσης, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τη θέση υπηρεσίας τους [$\chi^2(df=2, N=1602) = 102,54, p < 0,001$]. Συγκεκριμένα, είναι υψηλότερο το ποσοστό των νηπιαγωγών (76,5%) που αναφέρουν ότι θα πρέπει να εφαρμόζεται η πρακτική «Κοινά προγράμματα σπουδών για θέματα μετάβασης στην βασική εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών (δασκάλων και νηπιαγωγών)» για την εξομάλυνση των διαφορών μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου, συγκριτικά με τους διευθυντές δημοτικών σχολείων (59,2%) και τους δασκάλους (50,9%) (βλ. Γράφημα 279).

Αντίθετα, δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σχέσης ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τις βασικές σπουδές τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 0,96, p = 0,328$] και την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών [$\chi^2(df=1, N=1602) = 0,01, p = 0,913$].

Γράφημα 278



Γράφημα 279



4.4.6.4. «Ανάγκη για εφαρμογή της πρακτικής ‘Συνέχεια των προσχολικών πρακτικών και στη σχολική εκπαίδευση (μέθοδοι διδασκαλίας)’»

Στον Πίνακα 4.199 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο

θεωρείτε ότι η πρακτική ‘Συνέχεια των προσχολικών πρακτικών και στη σχολική εκπαίδευση (μέθοδοι διδασκαλίας)’ πρέπει να εφαρμοστεί για την εξομάλυνση των διαφορών μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους. Επίσης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του χ^2 -test.

Πίνακας 4.199

		Ε.3.5. Συνέχεια των προσχολικών πρακτικών και στη σχολική εκπαίδευση (μέθοδοι διδασκαλίας)		
		ΟΧΙ	ΝΑΙ	
		f (%)	f (%)	χ^2
Σύνολο		778 (48,6)	824 (51,4)	
Φύλο	Ανδρας	200 (63,5)	115 (36,5)	34,98***
	Γυναίκα	578 (44,9)	709 (55,1)	
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	277 (35,3)	507 (64,7)	107,84***
	Δάσκαλος	391 (61,7)	243 (38,3)	
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	110 (59,8)	74 (40,2)	
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	338 (50,4)	333 (49,6)	1,51
	Τετραετούς φοίτησης	440 (47,3)	491 (52,7)	
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	106 (51,5)	100 (49,5)	,79
	Όχι	672 (48,1)	724 (51,9)	

Σημ. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

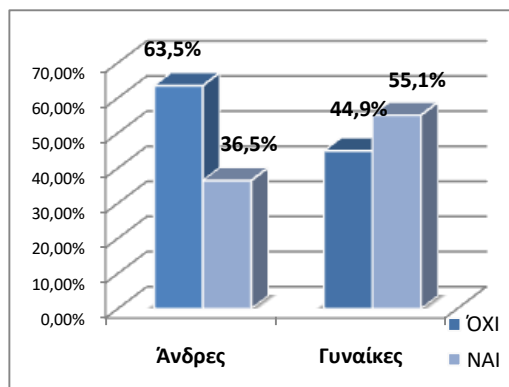
Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και το φύλο τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 34,98, p < 0,001$]. Συγκεκριμένα, είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών (55,1%) που αναφέρουν ότι θα πρέπει να εφαρμόζεται η πρακτική «Συνέχεια των προσχολικών πρακτικών και στη σχολική εκπαίδευση (μέθοδοι διδασκαλίας)» για την εξομάλυνση των διαφορών μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου, συγκριτικά με τους άνδρες (36,5%) (βλ. Γράφημα 280).

Επίσης, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τη θέση υπηρεσίας τους [$\chi^2(df=2, N=1602) = 107,84, p < 0,001$]. Συγκεκριμένα, είναι υψηλότερο το ποσοστό των νηπιαγωγών (64,7%) που αναφέρουν ότι

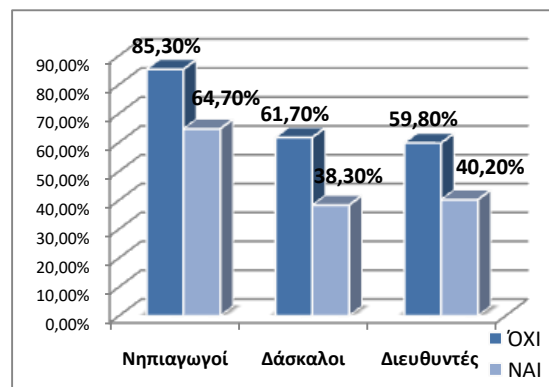
θα πρέπει να εφαρμόζεται η πρακτική «Κοινά προγράμματα σπουδών για θέματα μετάβασης στην βασική εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών (δασκάλων και νηπιαγωγών)» για την εξομάλυνση των διαφορών μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου, συγκριτικά με τους διευθυντές δημοτικών σχολείων (40,2%) και τους δασκάλους (38,3%) (βλ. Γράφημα 281).

Αντίθετα, δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σχέσης ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τις βασικές σπουδές τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 1,51, p = 0,219$] και την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών [$\chi^2(df=1, N=1602) = 0,79, p = 0,374$].

Γράφημα 280



Γράφημα 281



4.4.6.5. «Ανάγκη για εφαρμογή της πρακτικής ‘Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και εξειδίκευση για τα πρώτα χρόνια εκπαίδευσης στις χαμηλότερες βαθμίδες της πρωτοβάθμιας’»

Στον Πίνακα 4.200 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο θεωρείτε ότι η πρακτική ‘Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και εξειδίκευση για τα πρώτα χρόνια εκπαίδευσης στις χαμηλότερες βαθμίδες της πρωτοβάθμιας’ πρέπει να εφαρμοστεί για την εξομάλυνση των διαφορών μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους. Επίσης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του χ^2 -test.

Πίνακας 4.200

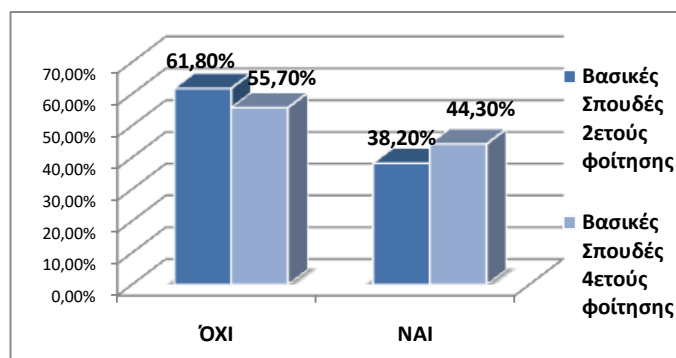
		Ε.3.1. Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και εξειδίκευση για τα πρώτα χρόνια εκπαίδευσης στις χαμηλότερες βαθμίδες της πρωτοβάθμιας		
		ΟΧΙ	ΝΑΙ	
		<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)	χ^2
Σύνολο		934 (58,3)	668 (41,7)	
Φύλο	Άνδρας	179 (56,8)	1361 (43,2)	,35
	Γυναίκα	755 (58,7)	532 (41,3)	
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	470 (59,9)	314 (40,1)	1,72
	Δάσκαλος	360 (56,8)	274 (43,2)	
	Διευθυντής	104 (56,5)	80 (43,5)	
	Δημοτ. Σχολείου			
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	415 (61,8)	256 (38,2)	5,97*
	Τετραετούς φοίτησης	519 (55,7)	412 (44,3)	
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	115 (55,8)	91 (44,2)	,60
	Όχι	819 (58,7)	577 (41,3)	

Σημ. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τις βασικές σπουδές τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 5,97, p = 0,015$]. Συγκεκριμένα, είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των εκπαιδευτικών με βασικές σπουδές τετραετούς φοίτησης (44,3%) που αναφέρουν ότι θα πρέπει να εφαρμόζεται η πρακτική «Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και εξειδίκευση για τα πρώτα χρόνια εκπαίδευσης στις χαμηλότερες βαθμίδες της πρωτοβάθμιας» για την εξομάλυνση των διαφορών μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς με βασικές σπουδές διετούς φοίτησης (38,2%) (βλ. Γράφημα 282).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του χ^2 -test, δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σχέσης ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και το φύλο τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 0,35, p = 0,553$], τη θέση υπηρεσίας τους [$\chi^2(df=2, N=1602) = 1,72, p = 0,424$] και την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών [$\chi^2(df=1, N=1602) = 0,60, p = 0,440$].

Γράφημα 282



4.4.6.6. «Ανάγκη για εφαρμογή της πρακτικής ‘Το Δημοτικό Σχολείο να βρίσκεται όσο το δυνατόν πλησιέστερα στο Νηπιαγωγείο’»

Στον Πίνακα 4.201 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο θεωρείτε ότι η πρακτική ‘Το δημοτικό σχολείο να βρίσκεται όσο το δυνατόν πλησιέστερα στο νηπιαγωγείο’ πρέπει να εφαρμοστεί για την εξομάλυνση των διαφορών μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους. Επίσης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του χ^2 -test.

Πίνακας 4.201

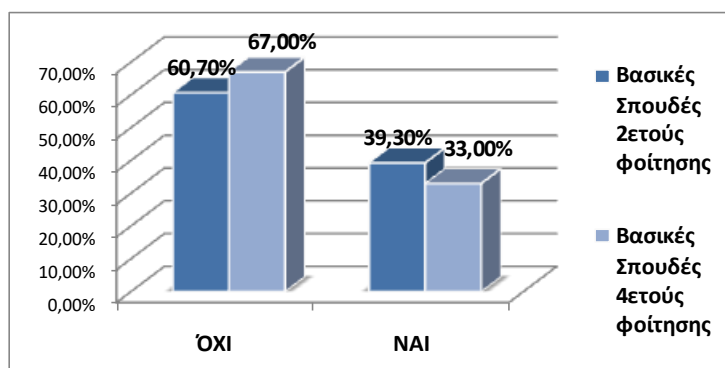
		Ε.3.8. Το Δημοτικό Σχολείο να βρίσκεται όσο το δυνατόν πλησιέστερα στο Νηπιαγωγείο		
		OXI	NAI	
		f (%)	f (%)	χ^2
Σύνολο		1031 (64,4)	571 (35,6)	
Φύλο	Άνδρας	192 (61,0)	123 (39,0)	1,98
	Γυναίκα	839 (65,2)	448 (34,8)	
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	498 (63,5)	286 (36,5)	,93
	Δάσκαλος	417 (65,8)	217 (34,2)	
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	116 (63,0)	68 (37,0)	

Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	407 (60,7)	264 (39,3)	6,90**
	Τετραετούς φοίτησης	624 (67,0)	307 (33,0)	
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	131 (63,6)	75 (36,4)	,06
	Όχι	900 (64,5)	496 (35,5)	

Σημ. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τις βασικές σπουδές τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 6,90, p = 0,009$]. Συγκεκριμένα, είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των εκπαιδευτικών με βασικές σπουδές διετούς φοίτησης (39,3%) που αναφέρουν ότι θα πρέπει να εφαρμόζεται η πρακτική «Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και εξειδίκευση για τα πρώτα χρόνια εκπαίδευσης στις χαμηλότερες βαθμίδες της πρωτοβάθμιας» για την εξομάλυνση των διαφορών μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς με βασικές σπουδές τετραετούς φοίτησης (33%) (βλ. Γράφημα 283).

Γράφημα 283



4.4.6.7. «Ανάγκη για εφαρμογή της πρακτικής ‘Συνέχεια μεταξύ Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου σε επίπεδο διαρρύθμισης χώρου’»

Στον Πίνακα 4.202 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο θεωρείτε ότι η πρακτική ‘Συνέχεια μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου σε επίπεδο διαρρύθμισης χώρου’ πρέπει να εφαρμοστεί για την εξομάλυνση των διαφορών μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση

υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους. Επίσης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του χ^2 -test.

Πίνακας 4.202

		Ε.3.7. Συνέχεια μεταξύ Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου σε επίπεδο διαρρύθμισης χώρου		
		OXI	NAI	
		f (%)	f (%)	χ^2
Σύνολο		1064 (66,4)	538 (33,6)	
Φύλο	Άνδρας	236 (74,9)	79 (25,1)	12,71***
	Γυναίκα	828 (64,3)	459 (35,7)	
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	433 (55,2)	351 (44,8)	86,16***
	Δάσκαλος	489 (77,1)	145 (22,9)	
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	142 (77,2)	42 (22,8)	
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	454 (67,7)	217 (32,3)	,80
	Τετραετούς φοίτησης	610 (65,5)	321 (34,5)	
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	145 (70,4)	61 (29,6)	1,67
	Όχι	919 (65,8)	477 (34,2)	

Σημ. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

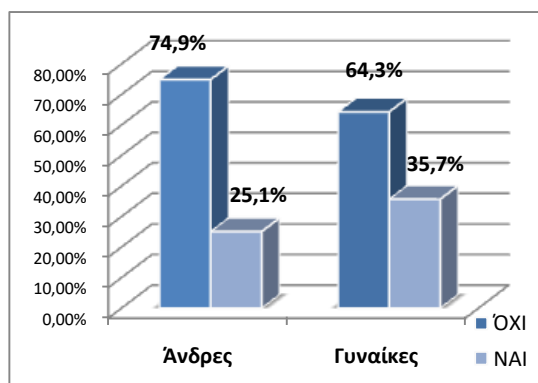
Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και το φύλο τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 12,71, p < 0,001$]. Συγκεκριμένα, είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών (35,7%) που αναφέρουν ότι θα πρέπει να εφαρμόζεται η πρακτική «Συνέχεια μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου σε επίπεδο διαρρύθμισης χώρου» για την εξομάλυνση των διαφορών μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου, συγκριτικά με τους άνδρες (25,1%) (βλ. Γράφημα 284).

Επίσης, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τη θέση υπηρεσίας τους [$\chi^2(df=2, N=1602) = 86,16, p < 0,001$]. Συγκεκριμένα, είναι υψηλότερο το ποσοστό των νηπιαγωγών (44,8%) που αναφέρουν ότι θα πρέπει να εφαρμόζεται η πρακτική «Συνέχεια μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου σε επίπεδο διαρρύθμισης χώρου» για την εξομάλυνση των διαφορών μεταξύ

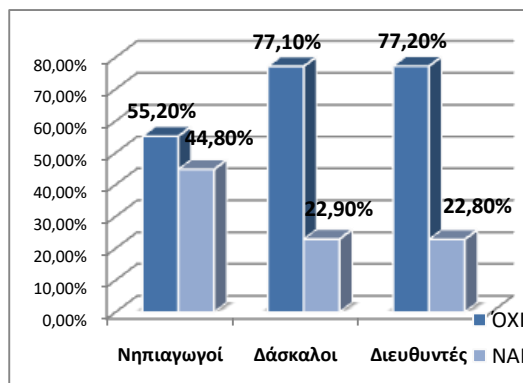
νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου, συγκριτικά με τους διευθυντές δημοτικών σχολείων (22,8%) και τους δασκάλους (22,9%) (βλ. Γράφημα 285).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του χ^2 -test, δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σχέσης ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τις βασικές σπουδές τους [χ^2 (df=1, N=1602) = 0,80, p = 0,371] και την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών [χ^2 (df=1, N=1602) = 1,67, p = 0,196].

Γράφημα 284



Γράφημα 285



4.4.6.8. «Ανάγκη για εφαρμογή της πρακτικής ‘Συνέχεια μεταξύ Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου σε επίπεδο διευθέτησης χρόνου (διδασκτικές ώρες)’»

Στον Πίνακα 4.203 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο θεωρείτε ότι η πρακτική ‘Συνέχεια μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου σε επίπεδο διευθέτησης χρόνου (διδασκτικές ώρες)’ πρέπει να εφαρμοστεί για την εξομάλυνση των διαφορών μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους. Επίσης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του χ^2 -test.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του χ^2 -test, δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σχέσης ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και το φύλο τους [χ^2 (df=1, N=1602) = 0,84, p = 0,360], τη θέση υπηρεσίας τους [χ^2 (df=2, N=1602) = 1,21, p = 0,545], τις

βασικές σπουδές τους [$\chi^2(df=1, N=1602) = 0,45, p = 0,501$] και την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών [$\chi^2(df=1, N=1602) = 3,01, p = 0,083$].

Πίνακας 4.203

		Ε.3.6. Συνέχεια μεταξύ Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου σε επίπεδο διευθέτησης χρόνου (διδασκτικές ώρες)		
		ΟΧΙ	ΝΑΙ	
		f (%)	f (%)	χ^2
Σύνολο		1172 (73,2)	430 (26,8)	
Φύλο	Άνδρας	224 (71,1)	91 (28,9)	,84
	Γυναίκα	948 (73,7)	339 (26,3)	
Θέση Υπηρεσίας	Νηπιαγωγός	583 (74,4)	201 (25,6)	1,21
	Δάσκαλος	455 (71,8)	179 (28,2)	
	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	134 (72,8)	50 (27,2)	
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	485 (72,3)	186 (27,7)	,45
	Τετραετούς φοίτησης	687 (73,8)	244 (26,2)	
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	161 (78,2)	45 (21,8)	3,01
	Όχι	1011 (72,4)	385 (27,6)	

Σημ. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

5.1. Συμπεράσματα της Έρευνας

Σε όλο τον κόσμο υπάρχει μια αυξανόμενη αναγνώριση της σπουδαιότητας της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Στόχος της συγκεκριμένης ερευνητικής εργασίας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των νηπιαγωγών, των δασκάλων και των διευθυντών των δημοτικών σχολείων για τη μετάβαση και τις πρακτικές που θα συμβάλλουν στην επιτυχία της.

5.1.1. Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη μετάβαση

5.1.1.1. Προϋποθέσεις για την επιτυχημένη μετάβαση

Παρατηρούνται έντονες διαφοροποιήσεις στις απόψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τις επιμέρους προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούνται, προκειμένου τα παιδιά να έχουν επιτυχημένη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι δεξιότητες του παιδιού (κοινωνικές, συμπεριφοράς, επικοινωνίας) είναι πολύ σημαντικές για την επιτυχημένη μετάβασή του. Συγκεκριμένα, περίπου επτά στους δέκα εκπαιδευτικούς (70,8%) θεωρούν ότι οι δεξιότητες των παιδιών αποτελούν τη σημαντικότερη προϋπόθεση που πρέπει να ικανοποιείται. Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν σχετικά υψηλά επίπεδα σημαντικότητας στις γενικότερες στάσεις, αξίες, συναισθήματα και αντιλήψεις που έχει το παιδί για το σχολείο, με το 24,5% των εκπαιδευτικών να θεωρούν ότι αποτελούν τη σημαντικότερη προϋπόθεση επιτυχούς μετάβασης. Αντίθετα, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι ακαδημαϊκές γνώσεις των παιδιών αποτελούν σε μικρότερο βαθμό σημαντική προϋπόθεση επιτυχημένης μετάβασης.

Τα ευρήματα αυτά καταδεικνύουν την σημασία των δεξιοτήτων που αποκτούν τα παιδιά κατά την παραμονή τους στο νηπιαγωγείο και έρχονται σε συμφωνία με προηγούμενες ερευνητικές προσπάθειες (Suchodoletz et al., 2009. Cuskelly & Detering, 2003. Pianta & Kraft-Sayre, 2003. Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Οι κοινωνικές δεξιότητες, επικοινωνίας και συμπεριφοράς, όπως και τα συναισθήματα, οι στάσεις και οι αντιλήψεις τους για το σχολείο, είναι αυτά που πρωτίστως βοηθούν τα παιδιά να

προσαρμόζονται και να μαθαίνουν στο επίσημο σχολείο (Σακελλαρίου & Μπέση, 2014. Duckworth & Seligman, 2005). Άλλες έρευνες ωστόσο έδειξαν ότι οι νηπιαγωγοί επικεντρώθηκαν περισσότερο στην ακαδημαϊκή προετοιμασία των παιδιών (Kariuki et al., 2007). Έξάλλου άλλες ερευνητικές προσπάθειες έχουν αποδείξει ότι οι γνωστικές δεξιότητες συνδέονται με τους ακαδημαϊκούς δείκτες επιτυχίας στο σχολείο (Cook, K. & Coley, 2017. Chan, 2012. Ahtola et al., 2011. Deary et al., 2007). Γενικά, το σχολείο θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του νέου ατόμου και στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του, δημιουργώντας ένα περιβάλλον, που όχι μόνο προωθεί τη γνώση αλλά συμβάλλει στην ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων και ικανοτήτων (Moss, 2008. Κακανά, 2008:25).

Όσον αφορά την επίδραση του φύλου, βρέθηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στις δεξιότητες των παιδιών (κοινωνικές, συμπεριφοράς, επικοινωνίας), σε σύγκριση με τους άνδρες. Αντίθετα, οι άνδρες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι ακαδημαϊκές γνώσεις των παιδιών είναι σημαντικότερες για τη μετάβασή τους στο δημοτικό σχολείο, σε σύγκριση με τις γυναίκες συναδέλφους τους.

Διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακές σπουδές αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στις δεξιότητες των παιδιών, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών.

Σχετικά με την επίδραση της θέσης υπηρεσίας στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις προϋποθέσεις της επιτυχημένης μετάβασης, διαπιστώθηκε ότι οι νηπιαγωγοί αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στις γενικότερες στάσεις, αξίες, συναισθήματα, αντιλήψεις των παιδιών για το σχολείο, σε σύγκριση με τους διευθυντές δημοτικού σχολείου, σε αντίθεση με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών που έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής εκτιμούν ότι οι ακαδημαϊκές δεξιότητες έχουν περισσότερη σημασία κατά την μετάβαση των παιδιών στο δημοτικό σχολείο σε σχέση με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών των δημοτικών σχολείων (Fabian, 2002). Από την άλλη μεριά, βρέθηκε ότι οι διευθυντές δημοτικού σχολείου αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στις ακαδημαϊκές γνώσεις των παιδιών, σε σύγκριση με τους νηπιαγωγούς. Αυτό ίσως αντικατοπτρίζει την επιθυμία των διευθυντών να διακριθεί το σχολείο τους σε

ακαδημαϊκό επίπεδο. Επίσης, βρέθηκε ότι οι δάσκαλοι αποδίδουν μικρότερη σημασία στις ακαδημαϊκές γνώσεις των παιδιών, σε σύγκριση τόσο με τους νηπιαγωγούς και όσο και με τους διευθυντές δημοτικού σχολείου (O’Kane & Hayes, 2006), αν και άλλες έρευνες έδειξαν ακριβώς το αντίθετο (Margetts, 2000, Perry et al., 2000). Είναι πιθανό οι νηπιαγωγοί να αισθάνονται πίεση από τους γονείς των μαθητών τους για την προετοιμασία των παιδιών σε ακαδημαϊκό επίπεδο (Kariuki et al., 2007) ή ακόμη και να επηρεάζονται από δικές τους πεποιθήσεις. Αυτό χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση. Γενικά πάντως όλοι οι εκπαιδευτικοί προτάσσουν τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών ως τι πιο σημαντικές για την επιτυχημένη μετάβασή τους στο δημοτικό σχολείο. Οι διακυμάνσεις στις απαντήσεις τους έχει αξία να ειπωθούν κάτω από τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές συνθήκες που επικρατούν σε κάθε χώρα.

5.1.1.2. Δραστηριότητες που βοηθούν τα παιδιά στην μετάβασή τους από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο

Στα αποτελέσματα της έρευνας παρατηρούνται διακυμάνσεις στις απόψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τις δραστηριότητες που βοηθούν τα παιδιά στην μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι δραστηριότητες που αφορούν την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού (συνεργασία, τήρηση κανόνων, να ακούν τους άλλους, να περιμένουν τη σειρά τους κ.ά.) είναι πολύ βοηθητικές για την επιτυχημένη μετάβασή του (LoCasale-Crouch et al., 2008. McClelland et al., 2007. Dockett & Perry, 2005b, 2004b. Lin, Lawrence & Gorrell, 2003. Wesley & Buysse, 2003). Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν σχετικά υψηλά επίπεδα σημαντικότητας στις δραστηριότητες που αφορούν τη συναισθηματική ανάπτυξη (αυτοεικόνα, αυτοαντίληψη, ενσυναίσθηση, συναισθήματα αποδοχής κ.ά.) (Margetts, 2007. Dockett & Perry, 2005. Cuskelly & Detering, 2003). Επιπλέον, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν σχετικά μέτρια επίπεδα σημαντικότητας στο βοηθητικό ρόλο που επιτελούν οι δραστηριότητες που αφορούν τον προφορικό λόγο (McClelland et al., 2007) και σε αυτές που έχουν στόχο την εξοικείωση των παιδιών με το δημοτικό σχολείο (επισκέψεις, κοινές γιορτές κ.ά.). Αντίθετα, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν χαμηλά επίπεδα σημαντικότητας στις δραστηριότητες που έχουν σχέση με διάφορες μορφές τέχνης (ζωγραφική,

δραματοποίηση, κουκλοθέατρο, μουσική κ.ά.), τον γραπτό λόγο και τα μαθηματικά, καθώς θεωρούν ότι δεν βοηθούν ιδιαίτερα τα παιδιά στην μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Στη διεθνή βιβλιογραφία εν τούτοις, έχουν αναφερθεί όλοι οι παραπάνω παράγοντες ως σημαντικοί για την ετοιμότητα των παιδιών κατά τη μετάβασή τους στο δημοτικό σχολείο (McClelland et al., 2007. Gill et al., 2006. Dockett & Perry, 2004a).

Όσον αφορά την επίδραση του φύλου, βρέθηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στο βοηθητικό ρόλο των δραστηριοτήτων που αφορούν την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους τους, ενώ, αντίθετα, οι άνδρες αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στον ρόλο που επιτελούν οι δραστηριότητες που αφορούν τον γραπτό λόγο, συγκριτικά με τις γυναίκες.

Σχετικά με τις διαφορές που διαπιστώνονται στις απόψεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας τους, βρέθηκε ότι οι νηπιαγωγοί αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στον ενισχυτικό ρόλο των δραστηριοτήτων που αφορούν τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και που έχουν στόχο την εξοικείωση των παιδιών με το δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους δασκάλους. Αντίθετα, οι δάσκαλοι απέδιδαν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στον ρόλο που επιτελούν οι δραστηριότητες που αφορούν τον προφορικό λόγο και τα μαθηματικά, συγκριτικά με τους νηπιαγωγούς. Επίσης, βρέθηκε ότι οι διευθυντές δημοτικού σχολείου αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα από ό,τι οι δάσκαλοι στον ρόλο που επιτελούν οι δραστηριότητες που αφορούν τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και μεγαλύτερη σπουδαιότητα από ό,τι νηπιαγωγοί στον ρόλο που επιτελούν οι δραστηριότητες που έχουν σχέση με διάφορες μορφές τέχνης. Τέλος, διαπιστώθηκε ότι οι διευθυντές δημοτικών σχολείων αποδίδουν μικρότερη σπουδαιότητα στον ρόλο που επιτελούν οι δραστηριότητες που αφορούν τα μαθηματικά, συγκριτικά τόσο με τους δασκάλους όσο και τους νηπιαγωγούς.

5.1.1.3. Προαπαιτούμενα για μια πετυχημένη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο

Σχεδόν τρεις στους τέσσερις εκπαιδευτικούς (74%) αναφέρουν ότι για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο,

χρειάζεται να υπάρχει αμοιβαία εμπιστοσύνη και σεβασμός μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων (εκπαιδευτικών, παιδιών και γονέων) (Eskelä-Haapanen et al., 2017. Ahtola et al., 2012. Dearing et al., 2008. Gallagher & Mayer, 2006. Dockett, & Perry, 2001). Η καλύτερη επικοινωνία σπιτιού και σχολείου είναι πιθανό να προωθήσει την κατανόηση και από τις δύο πλευρές και να ενισχύσει τις σχέσεις σεβασμού και εμπιστοσύνης. Στη συνέχεια, παρατηρείται ότι πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς επισημαίνουν ότι τόσο ο έγκαιρος και συστηματικός σχεδιασμός και προγραμματισμός (55,1%) (Schulting et al., 2005) όσο και η αναγνώριση της σημαντικότητας της μετάβασης (51,9%) συνιστούν προαπαιτούμενα για μια πετυχημένη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, γεγονός που επιβεβαιώνει και η έρευνα της Dockett και των συνεργατών της (2000). Ο μακροπρόθεσμος προγραμματισμός, με επίκεντρο τον καθορισμό ρεαλιστικών και κατάλληλων στόχων, αποτελεί πολύτιμο μέρος οποιουδήποτε μεταβατικού προγράμματος.

Επιπλέον, διαπιστώνεται ότι λίγο λιγότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς υποστηρίζουν ότι η διαφοροποίηση των στόχων και των αποφάσεων ανάλογα με τους μαθητές και τις ιδιαίτερες ανάγκες μιας περιοχής (46,5%), η πρόβλεψη προγράμματος μετάβασης στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα σπουδών (45,6%) και η συνεχής εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών (45,1%) είναι απαραίτητα για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο (Onyango & Gakii, 2017. Dockett & Perry, 2005c. Early, et al., 2001). Η καθιέρωση προγράμματος μετάβασης μέσα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα από τις βασικές τους σπουδές αλλά και επιμορφώσεις θα ήταν ιδιαίτερα πολύτιμη για τη στήριξη των παιδιών κατά τη μετάβαση. Ένα σημαντικό μικρό βήμα για τη μετάβαση έγινε πρόσφατα στη χώρα μας, αφού στο νέο Π.Δ. 79/2017 στο άρθρο 14 καταγράφεται ότι *«ο Σύλλογος Διδασκόντων των νηπιαγωγείων πραγματοποιεί παιδαγωγικές συναντήσεις με τους Διευθυντές των συστεγαζόμενων ή όμορων με τα νηπιαγωγεία δημοτικών σχολείων και με τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν ή/και θα διδάξουν στην Α΄ Τάξη Δημοτικού προκειμένου να ενημερώνονται για ζητήματα που αφορούν τη διδασκαλία και τη μάθηση στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο και θέματα αγωγής και προόδου των μαθητών»*, πριν ή/και μετά τη λήξη του διδακτικού

έτους, με στόχο τη διασφάλιση της ομαλής μετάβασης των μαθητών από τη μία βαθμίδα στην άλλη.

Ακολούθως, περίπου δύο στους πέντε εκπαιδευτικούς επισημαίνουν την ανάγκη συμμετοχής των γονέων στη διαδικασία της μετάβασης (41,8%) και τρεις στους δέκα (30%) προτείνουν να λαμβάνονται υπόψη οι προσδοκίες των παιδιών και των οικογενειών για το σχολείο (Brooker, 2016. Petrakos & Lehrer, 2011. Σακελλαρίου, 2008. Schulting et al., 2005. La Paro et al., 2003. Margetts, 2002). Η υποστήριξη των μεταβάσεων των παιδιών συνεπάγεται την αμοιβαία ανταλλαγή πληροφοριών, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν γνώσεις από τις οικογένειες και τα παιδιά που θα τους βοηθήσουν να τα στηρίξουν ατομικά. Υπερνικώντας τα όποια εμπόδια (χρόνο, εργασία, γλώσσα κλπ.) οι γονείς υποστηρίζουν τα παιδιά τους σημαντικά όταν συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της μετάβασης. Θετικά οφέλη έδειξαν όλες οι έρευνες σε διεθνές επίπεδο, αναδεικνύοντας την αξία αυτών των συνδέσεων (Ahtola et al., 2011. Rous e al., 2010. Timperley et al., 2003).

Τέλος, το 16,3% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι μια επιτυχημένη μετάβαση είναι απαραίτητο να υπάρχουν καλά σχεδιασμένη και αποτελεσματική αξιολόγηση (Σακελλαρίου, 2012. Dockett et all, 2000), το 14,9% θεωρούν αναγκαία τη συνεργασία με διάφορους φορείς (δήμους, κοινωνικούς και πολιτιστικούς συλλόγους, ψυχολόγους κ.ά.) (Eskelä-Haapanen et al., 2017. Gill et al., 2006. Dockett & Perry, 2005b. Early, et al., 2001) και το 10,9% επισημαίνουν την ανάγκη εξασφάλισης ειδικής χρηματοδότησης και πόρων (Einarsdottir, 2003a. Dockett & Perry, 2001), ενώ μόλις το 0,7% των ερωτηθέντων αναφέρουν ότι υπάρχουν και άλλα προαπαιτούμενα, εκτός από αυτά που δίνονται.

Όσον αφορά τη σχέση ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών και το φύλο τους, βρέθηκε ότι είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι για μια πετυχημένη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο απαιτείται αμοιβαία εμπιστοσύνη και σεβασμός μεταξύ όλων των εμπλεκομένων (εκπαιδευτικών, παιδιών και γονέων) (76%), αναγνώριση της σημαντικότητας της μετάβασης (53,8%), διαφοροποίηση των στόχων και των αποφάσεων ανάλογα με τους μαθητές (49,6%) και συνεχής εκπαίδευση και κατάρτιση

των εκπαιδευτικών (46,5%) συγκριτικά με τους άνδρες (44,1%, 65,7%, 33,7% και 39,7%, αντίστοιχα). Αντίθετα, είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των ανδρών εκπαιδευτικών (15%) που θεωρούν ότι για μια πετυχημένη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο απαιτείται η εξασφάλιση ειδικής χρηματοδότησης και πόρων, συγκριτικά με τις γυναίκες (9,9%).

Όσον αφορά τη σχέση ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών και τη *θέση υπηρεσίας* τους, βρέθηκε ότι είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των διευθυντών που θεωρούν ότι για μια πετυχημένη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο απαιτείται αμοιβαία εμπιστοσύνη και σεβασμός μεταξύ όλων των εμπλεκομένων (εκπαιδευτικών, παιδιών και γονέων) (82,5%) και να λαμβάνονται υπόψη οι προσδοκίες των παιδιών και των οικογενειών για το σχολείο (39,7%), σε σχέση με τα αντίστοιχα μικρότερα ποσοστά των νηπιαγωγών (76,5%, 32,3%) και των δασκάλων (74,1%, 24,2%) που θεωρούν το ίδιο. Στη συνέχεια, βρέθηκε ότι το 59,25% των νηπιαγωγών θεωρούν ότι για μια πετυχημένη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο απαιτείται η αναγνώριση της σημαντικότητας της μετάβασης, ενώ είναι μικρότερα τα αντίστοιχα ποσοστά των δασκάλων (43,8%) και των διευθυντών (48,4%) που θεωρούν το ίδιο. Τέλος, επισημαίνεται ότι το 13,7% των δασκάλων θεωρούν ότι για μια πετυχημένη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο απαιτείται η εξασφάλιση ειδικής χρηματοδότησης και πόρων, ενώ είναι μικρότερα τα αντίστοιχα ποσοστά των νηπιαγωγών (8,6%) και των διευθυντών (10,9%) που θεωρούν το ίδιο.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ευρήματα όσον αφορά τη σχέση ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών και τις *βασικές σπουδές* τους. Συγκεκριμένα, είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των εκπαιδευτικών με βασικές σπουδές τετραετούς φοίτησης που θεωρούν ότι για μια πετυχημένη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο απαιτείται οι στόχοι και οι αποφάσεις να διαφοροποιούνται ανάλογα με τους μαθητές και τις ιδιαίτερες ανάγκες μιας περιοχής (48,6%) και να υπάρχει μια καλά σχεδιασμένη και αποτελεσματική αξιολόγηση (18,6%), συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που έχουν κάνει βασικές σπουδές διετούς φοίτησης (43,6% και 13,1%, αντίστοιχα). Αντίθετα, είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των εκπαιδευτικών με βασικές σπουδές τετραετούς φοίτησης (44,7%) που θεωρούν ότι για μια πετυχημένη μετάβαση

των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο απαιτείται η συμμετοχή των γονέων στη διαδικασία της μετάβασης, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που έχουν κάνει βασικές σπουδές διευθύνσεως (37,7%).

Όσον αφορά τη σχέση ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών και τις μεταπτυχιακές σπουδές, βρέθηκε ότι είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των εκπαιδευτικών χωρίς μεταπτυχιακές σπουδές (75,2%) που θεωρούν ότι για μια πετυχημένη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο απαιτείται αμοιβαία εμπιστοσύνη και σεβασμός μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων (εκπαιδευτικών, παιδιών και γονέων), συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές (65,5%), ενώ είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των εκπαιδευτικών που είχαν στην κατοχή τους μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (19,9%) που θεωρούν ότι για μια πετυχημένη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο απαιτείται η συνεργασία με διάφορους φορείς, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές (14,2%).

5.1.1.4. Προαπαιτούμενες συνεργασίες για μια πετυχημένη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο

Όπως αναφέρεται σε προηγούμενες ερευνητικές προσπάθειες (Schulting et al., 2005. LoCasale-Crouch et al., 2008), η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου και η ταυτόχρονη ενημέρωση της οικογένειας οδηγούν στην επιτυχία της μετάβασης. Επιπλέον η συνεργασία με στελέχη της εκπαίδευσης και εκπροσώπους της κοινότητας, έχει πολλά να προσφέρει (Eskelä-Haaranen et al., 2017. Dockett & Perry, 2001). Τα αποτελέσματα αυτά στηρίζεται η παρούσα προσπάθεια. Σχεδόν το σύνολο των ερωτώμενων αναφέρουν ότι είναι απαραίτητη η συνεργασία μεταξύ των νηπιαγωγών (94,6%) και των δασκάλων (92,4%), προκειμένου να επιτευχθεί μια επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί των δύο εκπαιδευτικών βαθμίδων πρέπει να εργάζονται για τη συνέχεια μεταξύ σχολικών επιπέδων και για μια τακτική και γόνιμη συνεργασία (Ahtola et al., 2011. Dearing et al., 2008. LoCasale-Crouch et al., 2008. Pomerantz et al., 2007. Margetts, 2003. Pianta & Kraft-Sayre, 2003. Broström, 2002).

Ακόμη, διαπιστώνεται ότι περίπου τέσσερις στους πέντε εκπαιδευτικούς (79,3%) επισημαίνουν ότι είναι απαραίτητη η συνεργασία με τους γονείς και κηδεμόνες των παιδιών (Dockett & Perry, 2001). Ορισμένα κράτη έχουν κάνει προσπάθειες και έχουν επενδύσει σοβαρά να αναπτυχθούν προγράμματα μετάβασης, προσφέροντας ευκαιρίες να εδραιωθούν ισχυρές σχέσεις μεταξύ των παιδιών, των οικογενειών τους και των σχολείων. Οι αποτελεσματικές μεταβάσεις έχουν ως βάση τους τις σχέσεις συνεργασίας μεταξύ όλων αυτών των εμπλεκόμενων μελών και η αναφορά στον «Οδηγό νηπιαγωγού» για ανάπτυξη «αποδοτικής συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς, μέσα από ένα κλίμα αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης» αναγνωρίζει ακριβώς τη σημασία που έχει η εμπλοκή των γονέων (Δαφέρμου & συν., 2006: 49).

Επίσης, σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί (49,7%) επισημαίνουν την ανάγκη συνεργασίας των διευθυντών/ προϊσταμένων σχολικών μονάδων. Ακόλουθα, παρατηρείται ότι το 43,9% των ερωτώμενων θεωρούν ως απαραίτητη προϋπόθεση τη συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους και, τέλος, μόλις το 11,6% θεωρούν αναγκαία τη συνεργασία με τους εκπροσώπους της τοπικής κοινωνίας.

Η διεθνής βιβλιογραφία επισημαίνει ότι ένα επιτυχημένο πρόγραμμα μετάβασης βασίζεται στις θετικές σχέσεις όλων των εμπλεκόμενων. Είναι λοιπόν απαραίτητο να ενισχυθούν οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, στελεχών της εκπαίδευσης και υπηρεσιών για τη στήριξη συμπράξεων μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινότητας (Eskelä-Haapanen et al., 2017. Brooker, 2016. Πέννα, 2014. Dockett & Perry, 2008. Doucet, 2008. Gill et al., 2006. Kirk-Downey & Perry, 2006. Dockett & Perry, 2005b). Όλα τα συστήματα, η οικογένεια, το σχολείο, η κοινότητα, αλληλοσυμπληρώνονται και συνεπηρεάζονται μέσα από κοινές δραστηριότητες με σκοπό τη διασφάλιση της ομαλής εισόδου και προσαρμογής των νηπίων στο δημοτικό σχολείο (Brooker, 2016).

Ειδικότερα, όπως προέκυψε από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, διαπιστώνεται ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις προαπαιτούμενες συνεργασίες για μια πετυχημένη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο δεν σχετίζονται με το φύλο τους. Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι οι απόψεις τους σχετίζονται με τη θέση υπηρεσίας τους. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των διευθυντών που θεωρούν ότι για μια

πετυχημένη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο απαιτείται η συνεργασία με τους διευθυντές και τους προϊσταμένους των σχολικών μονάδων (69,6%) και η συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους (57,6%), συγκριτικά με τους δασκάλους (41,5% και 42%, αντίστοιχα) και τους νηπιαγωγούς (51,6% και 42,2%, αντίστοιχα). Επιπλέον, βρέθηκε είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των νηπιαγωγών (96,6%) που θεωρούν ότι για μια πετυχημένη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο απαιτείται η συνεργασία με τους νηπιαγωγούς, συγκριτικά με τους δασκάλους (92,1%) και τους διευθυντές (94,6%).

Σχετικά με τη σχέση ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών και τις *βασικές τους σπουδές*, βρέθηκε ότι οι είναι υψηλότερο το ποσοστό των εκπαιδευτικών που έχουν κάνει βασικές σπουδές τετραετούς φοίτησης (82%) που θεωρούν ότι για μια πετυχημένη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο απαιτείται η συνεργασία με τους γονείς/ κηδεμόνες, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που έχουν κάνει βασικές σπουδές διετούς φοίτησης (75,6%). Αντίθετα, είναι υψηλότερο το ποσοστό των εκπαιδευτικών με βασικές σπουδές διετούς φοίτησης (48%) που θεωρούν ότι για μια πετυχημένη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο απαιτείται η συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους, ενώ είναι μικρότερο το αντίστοιχο ποσοστό των εκπαιδευτικών με βασικές σπουδές τετραετούς φοίτησης (41%) που θεωρούν το ίδιο.

Όσον αφορά τη σχέση ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών και τις *μεταπτυχιακές σπουδές*, προέκυψε ότι είναι υψηλότερο το ποσοστό των εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακές σπουδές που θεωρούν ότι για μια πετυχημένη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο απαιτείται η συνεργασία με τους δασκάλους (96,6%), τους διευθυντές και τους προϊσταμένους των σχολικών μονάδων (61%) και τους εκπροσώπους της τοπικής κοινωνίας (16,1%) συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές (91,8%, 48% και 10,9%, αντίστοιχα).

5.1.1.5. Αιτίες αύξησης του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο

Το 63,7% των εκπαιδευτικών συμφωνούν με το ότι οι μεγαλύτερες απαιτήσεις γνώσεων που έχει η σύγχρονη κοινωνία συνιστούν αιτία της αύξησης του ενδιαφέροντος

για τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο (Patton & Wang, 2012). Στη συνέχεια, παρατηρείται ότι σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί (49,9%) αποδίδουν την αύξηση του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση στη μεγαλύτερη πίεση από την πλευρά των γονέων που επιζητούν την εξασφάλιση της ακαδημαϊκής επιτυχίας των παιδιών στο δημοτικό σχολείο (Kariuki et al., 2007), ενώ περίπου δύο στους πέντε εκπαιδευτικούς (40,4%) πιστεύουν ότι η αύξηση του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση λαμβάνει χώρα εξαιτίας της αυξανόμενης πίεσης από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση για να εξασφαλιστεί η (ακαδημαϊκή) επιτυχία των παιδιών στο δημοτικό σχολείο (Moss, 2008. Gill et al., 2006. Dockett & Perry, 2004c). Ακολούθως, σχεδόν δύο στους πέντε εκπαιδευτικούς πιστεύουν ότι η αύξηση του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση λαμβάνει χώρα εξαιτίας της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού (εθνική, γλωσσική, θρησκευτική κλπ.) (39%) (Schulting et al., 2005. Thorpe, et al., 2004. Brooks-Gunn, 2003. Rimm-Kaufman et al., 2000) και της αύξησης προγραμμάτων πρώιμης παιδικής ηλικίας, που εστιάζουν στο ρόλο τους στη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο (38,8%) (Patton & Wang, 2012. Wilson, 2009. Schulting et al., 2005). Επίσης, διαπιστώνεται ότι το 24,7% των εκπαιδευτικών συμφωνούν με το ότι η αύξηση της αστικοποίησης και η αύξηση του μεγέθους του δημοτικού σχολείου, που δυσχεραίνει την ικανότητά του να εξασφαλίσει την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών, συνιστούν αιτία της αύξησης του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Τέλος, επισημαίνεται ότι περίπου ένας στους πέντε εκπαιδευτικούς (20,5%) πιστεύουν ότι η αύξηση του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση λαμβάνει χώρα εξαιτίας της αυξανόμενης ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία. Τα ευρήματα αυτά αν διασταυρωθούν με μελλοντική έρευνα μπορούν να οδηγήσουν σε ολοκληρωμένες προσπάθειες αντιμετώπισής τους.

Όσον αφορά τη σχέση ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών και το φύλο τους, βρέθηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί συμφωνούν περισσότερο με το ότι η αύξηση του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση μπορεί να αποδοθεί στις μεγαλύτερες απαιτήσεις γνώσεων που έχει η σύγχρονη κοινωνία (64,9%) και στην αύξηση των προγραμμάτων πρώιμης παιδικής ηλικίας (40,8%), σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους τους (58,7% και 30,5% αντίστοιχα).

Η εξέταση της σχέσης ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών και τη *θέση υπηρεσίας* τους οδήγησε σε ενδιαφέροντα ευρήματα. Πιο αναλυτικά, διαπιστώθηκε ότι οι νηπιαγωγοί (43,9%) συμφωνούν περισσότερο με το ότι η αύξηση του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση μπορεί να αποδοθεί στην αύξηση των προγραμμάτων πρώιμης παιδικής ηλικίας, που εστιάζουν στο ρόλο τους στη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, σε σύγκριση με τους δασκάλους (32,5%) και τους διευθυντές δημοτικού σχολείου (38,6%). Από την άλλη μεριά, βρέθηκε ότι οι δάσκαλοι (29,7%) συμφωνούν περισσότερο με το ότι η αύξηση του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση μπορεί να αποδοθεί στην αύξηση της αστικοποίησης και στην αύξηση του μεγέθους του δημοτικού σχολείου, που δυσχεραίνει την ικανότητά του να εξασφαλίσει την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών, σε σύγκριση με τους νηπιαγωγούς (21%) και τους διευθυντές δημοτικού σχολείου (22,8%). Ακόμη, βρέθηκε ότι οι διευθυντές δημοτικών σχολείων (28,3%) συμφωνούν περισσότερο με το ότι η αύξηση του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση μπορεί να αποδοθεί στην αύξηση της ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία, σε σύγκριση με τους νηπιαγωγούς (18%) και τους δασκάλους (21,3%).

Επιπρόσθετα, η εξέταση της σχέσης ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών και τις *βασικές σπουδές* τους έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί με βασικές σπουδές τετραετούς φοίτησης συμφωνούν περισσότερο με το ότι η αύξηση του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση μπορεί να αποδοθεί στην ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς με βασικές σπουδές τετραετούς φοίτησης (41,4% και 35,8%, αντίστοιχα).

Όσον αφορά τη σχέση ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών και τις *μεταπτυχιακές σπουδές*, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακές σπουδές συμφωνούν περισσότερο με το ότι η αύξηση του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση μπορεί να αποδοθεί στις μεγαλύτερες απαιτήσεις γνώσεων που έχει η σύγχρονη κοινωνία, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (65,1% και 53,9%, αντίστοιχα).

5.1.1.6. Συμβολή των προγραμμάτων μετάβασης από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο

Δεν παρατηρούνται έντονες διακυμάνσεις στις απόψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τη βοήθεια που προσφέρουν στα παιδιά τα προγράμματα μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Στην συντριπτική πλειονότητά τους, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα προγράμματα μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο είναι βοηθητικά για τα παιδιά (Dunlop & Fabian, 2003. Wylie & Thompson, 2003). Τα υψηλής ποιότητας προγράμματα επιδρούν θετικά στην διασφάλιση μιας επιτυχημένης μετάβασης και εφοδιάζουν τα παιδιά με τις κατάλληλες δεξιότητες να προσαρμόζονται σε νέα περιβάλλοντα μάθησης (Σακελλαρίου κ.ά., 2015. Hutchins et al., 2009).

Συγκεκριμένα, συνολικά περισσότεροι από τέσσερις στους πέντε εκπαιδευτικούς είτε συμφωνούν είτε συμφωνούν απολύτως με το ότι τα προγράμματα μετάβασης στο δημοτικό σχολείο συμβάλλουν θετικά στην αυτοεκτίμηση/ αυτοπεποίθηση (42,7% και 37,7%, αντίστοιχα) και στις στάσεις απέναντι στο σχολείο (50,8% και 31,9%, αντίστοιχα) (Margetts, 2002. Dockett & Perry, 1999. Dockett et al., 1999). Ακολούθως, διαπιστώνεται ότι συνολικά σχεδόν τέσσερις στους πέντε εκπαιδευτικούς είτε συμφωνούν είτε συμφωνούν απολύτως με το ότι τα προγράμματα μετάβασης στο δημοτικό σχολείο συμβάλλουν θετικά στις σχέσεις των παιδιών με τους συμμαθητές τους (52,2% και 25,2%, αντίστοιχα) (Dockett & Perry, 2001) και στις κοινωνικές δεξιότητές τους (51,7% και 25,5%, αντίστοιχα) (Wildenger et al., 2008. Bryant, et al., 2005). Επίσης, σχεδόν τρεις στους τέσσερις εκπαιδευτικούς συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι τα προγράμματα μετάβασης στο δημοτικό σχολείο συμβάλλουν θετικά στη σχολική ετοιμότητα των παιδιών (50,3% και 24%, αντίστοιχα) (Biedinger et al., 2008. Wildenger et al., 2008. Margetts, 2000). Στη συνέχεια, παρατηρείται ότι περίπου επτά στους δέκα εκπαιδευτικούς είτε συμφωνούν είτε συμφωνούν απολύτως με το ότι τα προγράμματα μετάβασης στο δημοτικό σχολείο συμβάλλουν θετικά στη συμπεριφορά (στο σχολείο και στο σπίτι) των παιδιών (48,8% και 22,4%, αντίστοιχα) (Lloyd et al., 2007), στην αυτοπεποίθηση για την αντιμετώπιση του σχολικού συστήματος (44,5% και 24,8%, αντίστοιχα), στις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς (53,7% και 17,5%, αντίστοιχα)

(Dockett & Perry, 2001) και στις στάσεις απέναντι στους εκπαιδευτικούς (50,8% και 19,1%, αντίστοιχα). Σχεδόν δύο στους τρεις εκπαιδευτικούς συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι τα προγράμματα μετάβασης στο δημοτικό σχολείο συμβάλλουν θετικά στις στάσεις των παιδιών απέναντι στην εκπαίδευση (45,9% και 20,3%, αντίστοιχα) και περισσότεροι από τρεις στους πέντε εκπαιδευτικούς συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι τα προγράμματα μετάβασης στο δημοτικό σχολείο συμβάλλουν θετικά στην ενσυναίσθηση (κατανόηση των αισθημάτων των άλλων) των παιδιών (44,1% και 20,5%, αντίστοιχα). Επιπλέον, περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι τα προγράμματα μετάβασης στο δημοτικό σχολείο συμβάλλουν θετικά στην ποιότητα ζωής των παιδιών (37,6% και 19,5%, αντίστοιχα) (Lloyd et al., 2007) και στις δεξιότητες επίλυσης των συγκρούσεων (41,1% και 15,7%, αντίστοιχα). Τέλος, περίπου οι μισοί εκπαιδευτικοί συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι τα προγράμματα μετάβασης στο δημοτικό σχολείο συμβάλλουν θετικά στη συμμετοχή των παιδιών σε εξωσχολικές δραστηριότητες (εκδρομές, οικογενειακά γεγονότα, εκδηλώσεις, κλπ) (37,7% και 12,9%, αντίστοιχα).

Γενικά οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με την συμβολή των προγραμμάτων μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο βρέθηκαν σε μεγάλη συμφωνία με προηγούμενες ερευνητικές προσπάθειες (Patton & Wang, 2012. Ahtola et al., 2011. Rous, Hallam, McCormick, & Cox, 2010. LoCasale-Crouch et al., 2008. Schulting et al., 2005). Τα στοιχεία από τις μελέτες έδειξαν μακροπρόθεσμα οφέλη στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, στις στάσεις απέναντι στην εκπαίδευση, στις σχέσεις με τους άλλους και γενικά στη συμπεριφορά των παιδιών.

Η εξέταση της σχέσης ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών και το *φύλο* τους έδειξε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα προγράμματα μετάβασης έχουν μεγαλύτερη συμβολή στην αυτοεκτίμηση/ αυτοπεποίθηση των παιδιών, στις σχέσεις των παιδιών με τους συμμαθητές τους και στις στάσεις των παιδιών απέναντι στην εκπαίδευση, συγκριτικά με τους άνδρες εκπαιδευτικούς.

Η εξέταση της σχέσης ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών και τη *θέση υπηρεσίας* τους οδήγησε σε ενδιαφέροντα ευρήματα. Πιο αναλυτικά, διαπιστώθηκε ότι οι διευθυντές δημοτικών σχολείων θεωρούν ότι τα προγράμματα μετάβασης έχουν

μεγαλύτερη συμβολή στην ποιότητα ζωής των παιδιών και στις δεξιότητες επίλυσης των συγκρούσεων των παιδιών, συγκριτικά τόσο με τους νηπιαγωγούς όσο και με τους δασκάλους. Οι διευθυντές δημοτικών σχολείων θεωρούν ότι τα προγράμματα μετάβασης έχουν μεγαλύτερη συμβολή στις στάσεις των παιδιών απέναντι στο σχολείο και στην αυτοπεποίθηση των παιδιών όσον αφορά την αντιμετώπιση του σχολικού συστήματος, συγκριτικά με τους δασκάλους. Αντίστροφα, οι δάσκαλοι θεωρούν ότι τα προγράμματα μετάβασης έχουν μεγαλύτερη συμβολή στις σχέσεις των παιδιών με τους συμμαθητές τους, συγκριτικά με τους διευθυντές δημοτικών σχολείων. Επίσης, βρέθηκε ότι οι διευθυντές δημοτικών σχολείων θεωρούν ότι τα προγράμματα μετάβασης έχουν μεγαλύτερη συμβολή στις κοινωνικές δεξιότητες και στη συμπεριφορά (στο σχολείο και στο σπίτι) των παιδιών, συγκριτικά με τους νηπιαγωγούς. Αντίθετα, οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι τα προγράμματα μετάβασης έχουν λιγότερη συμβολή στην ενσυναίσθηση (κατανόηση των αισθημάτων των άλλων) των παιδιών, συγκριτικά με τους διευθυντές δημοτικών σχολείων. Οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι τα προγράμματα μετάβασης έχουν μεγαλύτερη συμβολή στις στάσεις των παιδιών απέναντι στην εκπαίδευση και απέναντι στο σχολείο και στην αυτοπεποίθηση των παιδιών όσον αφορά την αντιμετώπιση του σχολικού συστήματος, συγκριτικά με τους δασκάλους. Αντίθετα, οι δάσκαλοι θεωρούν ότι τα προγράμματα μετάβασης έχουν μεγαλύτερη συμβολή στη συμπεριφορά (στο σχολείο και στο σπίτι) των παιδιών, συγκριτικά με τους νηπιαγωγούς.

Η εξέταση της σχέσης ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακές σπουδές θεωρούν ότι τα προγράμματα μετάβασης έχουν μεγαλύτερη συμβολή στις στάσεις των παιδιών απέναντι στο σχολείο, στη σχολική ετοιμότητα των παιδιών, στην αυτοπεποίθηση των παιδιών όσον αφορά την αντιμετώπιση του σχολικού συστήματος και στις στάσεις των παιδιών απέναντι στην εκπαίδευση, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών.

5.1.2. Απόψεις των εκπαιδευτικών για τις ικανότητες-δεξιότητες που πρέπει να έχουν κατακτήσει οι μαθητές του Νηπιαγωγείου για μια επιτυχημένη μετάβαση στο Δημοτικό Σχολείο

5.1.2.1. Σπουδαιότητα των ακαδημαϊκών γνώσεων του παιδιού για μια επιτυχημένη μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο

Παρατηρήθηκαν έντονες διαφοροποιήσεις στις απόψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τη σπουδαιότητα των ακαδημαϊκών γνώσεων του παιδιού για μια επιτυχημένη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Στην πλειονότητά τους, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι επιμέρους ακαδημαϊκές γνώσεις που έχουν τα παιδιά είναι σημαντικές κατά τη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό Σχολείο (Cook & Coley, 2017. Ahtola et al., 2012. Chan, 2012. Kariuki et al., 2007. McClelland et al., 2007. Pomerantz et al., 2007. O’Kane & Hayes, 2006. Clarke & Lay See, 2005. Dockett et al., 1999).

Η ακαδημαϊκή γνώση που θεωρείται ως η σπουδαιότερη από τους εκπαιδευτικούς αναφέρεται στην ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας του παιδιού (κρατά σωστά το μολύβι, γράφει «νοικοκυρεμένα», κόβει καλά με το ψαλίδι κ.ά.). Η σημαντικότητα ανάπτυξης της λεπτής κινητικότητας έχει αναφερθεί και σε προηγούμενες ερευνητικές προσπάθειες όπως αυτές των McIntyre et al. (2010) και των Wildenger και McIntyre (2011). Ακολουθούν οι γνώσεις της ελληνικής γλώσσας και των σχημάτων και οι ικανότητες του παιδιού να μετράει έως το 10 και να γράφει το όνομά του (Kariuki et al., 2007). Πολλές έρευνες εστιάζουν στην γλωσσική ανάπτυξη όλων των μαθητών, αλλά ιδιαίτερα στην παροχή προγραμμάτων γλωσσικού εμπλουτισμού σε μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο, ως σημαντική συνιστώσα στη σχολική ετοιμότητα των παιδιών (Lloyd et al., 2007. Brooks-Gunn, & Marman, 2005. Clarke & Lay See, 2005. Spieß et al., 2003. Fabian, 2002). Οι επιδόσεις στη γλώσσα και τα μαθηματικά στο δημοτικό σχολείο, σχετίζονται με τις προαναγνωστικές δεξιότητες και επίτευξης μαθηματικών στο νηπιαγωγείο (Cook & Coley, 2017. Ahtola et al., 2011. Deary et al., 2007. Duncan et al., 2007). Είναι σημαντικό το παιδί να αναπτύξει μαθηματικές ικανότητες στο Νηπιαγωγείο, οι οποίες θα επηρεάσουν τη μετέπειτα σκέψη, τις επιδόσεις και τη στάση του απέναντι στα μαθηματικά (Dockett & Perry, 2002).

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως αρκετά υψηλή τη σπουδαιότητα της ικανότητας του παιδιού να λείι τις ημέρες της εβδομάδας με τη σειρά και να αναγνωρίζει γράμματα. Στη συνέχεια, παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως μέτριας σπουδαιότητας την ικανότητα του παιδιού να επιλύει απλά μαθηματικά προβλήματα, να κάνει απλές μαθηματικές πράξεις και να ξέρει να γράφει (Fabian, 2002). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως σχετικά χαμηλή τη σπουδαιότητα της ικανότητας του παιδιού να τρέχει απλά προγράμματα στον Η/ Υ, να παίζει παιχνίδια στον Η/Υ και να μπορεί διαβάξει.

Οι γνώσεις που σχετίζονται με τη μάθηση και το πρόγραμμα σπουδών φαίνεται ότι είναι σημαντικές για τα παιδιά. Σ' αυτές περιλαμβάνονται πέρα από τη γνώση του τρόπου μάθησης και οι γνώσεις που σχετίζονται με τη γλώσσα και τα μαθηματικά. Σύμφωνα με τους Kariuki et al. (2007) οι εκπαιδευτικοί δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στις ακαδημαϊκές παρά στις κοινωνικο-συναισθηματικές ικανότητες των παιδιών. Το σίγουρο είναι πάντως ότι οι ακαδημαϊκές ικανότητες αποτελούν πρόκληση για τα παιδιά που θα ξεκινήσουν τη φοίτηση στο δημοτικό σχολείο. Η εστίαση μόνο σ' αυτές τις δεξιότητες αποτελεί λανθασμένη στρατηγική.

Όσον αφορά την επίδραση του φύλου, βρέθηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στην ικανότητα της λεπτής κινητικότητας του παιδιού και στην ικανότητα του παιδιού να μετράει ως το 10 και παραπάνω από ό,τι οι άνδρες, ενώ οι άνδρες εκπαιδευτικοί αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στην ικανότητα του παιδιού να γράφει, σε σύγκριση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς.

Σχετικά με τις διαφορές που διαπιστώνονται στις απόψεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας τους, βρέθηκε ότι οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι είναι σημαντικότερη η ικανότητα αναγνώρισης των σχημάτων από το παιδί, η ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να μετράει ως το 10 και παραπάνω, η ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να γράφει το όνομά του, η ικανότητα του παιδιού να κάνει απλές μαθηματικές πράξεις συγκριτικά με τους δασκάλους και τους διευθυντές. Αντίθετα, βρέθηκε ότι οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι είναι λιγότερο σημαντική η ικανότητα του παιδιού να διαβάξει, συγκριτικά με τους δασκάλους και τους διευθυντές. Επίσης, βρέθηκε ότι οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι είναι περισσότερο σημαντική η ανάπτυξη της

λεπτής κινητικότητας του παιδιού, η ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να λέει τις ημέρες της εβδομάδας στη σειρά, η ικανότητα του παιδιού να γράφει και η ικανότητα του παιδιού να παίζει παιχνίδια στον Η/Υ. Τέλος, βρέθηκε ότι οι δάσκαλοι θεωρούν ότι είναι λιγότερο σημαντική η ικανότητα του παιδιού να τρέχει απλά προγράμματα στον Η/Υ, συγκριτικά με τους νηπιαγωγούς και τους διευθυντές δημοτικών σχολείων.

Όσον αφορά την επίδραση των ετών διδακτικής εμπειρίας, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με 11-20 έτη διδακτικής υπηρεσίας αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στην γνώση της ελληνικής γλώσσας, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς με 6-10 έτη. Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με πάνω από 30 έτη διδακτικής υπηρεσίας θεωρούν ότι η ικανότητα του παιδιού να γράφει το όνομά του είναι λιγότερο σημαντική από ό,τι οι εκπαιδευτικοί με έως 5 έτη, 6-10 έτη, 11-20 έτη και με 21-30 έτη. Σε έρευνα που διενεργήθηκε από τον Peters και τους συνεργάτες του (2009) οι εκπαιδευτικοί με μικρή προϋπηρεσία επικεντρώθηκαν σε ακαδημαϊκές δεξιότητες που πρέπει να έχει κατακτήσει το παιδί με διδασκαλία στο νηπιαγωγείο, ώστε να διευκολυνθεί κατά τη μετάβασή του στο δημοτικό σχολείο, όπως να γράφει το όνομά του και να μετράει μ. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί με πάνω από 21-30 έτη διδακτικής υπηρεσίας θεωρούν ότι η ικανότητα του παιδιού να γράφει το όνομά του είναι λιγότερο σημαντική από ό,τι οι εκπαιδευτικοί με 6-10 έτη διδακτικής υπηρεσίας.

Σχετικά με τις διαφορές που διαπιστώνονται στις απόψεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με τις μεταπτυχιακές σπουδές τους, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στην ικανότητα της λεπτής κινητικότητας του παιδιού, στην ικανότητα αναγνώρισης των σχημάτων από το παιδί, στην ικανότητα του παιδιού να μετράει ως το 10 και παραπάνω, στην ικανότητα του παιδιού να γράφει το όνομά του και στην ικανότητα του παιδιού να κάνει απλές μαθηματικές πράξεις, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών.

5.1.2.2. Σπουδαιότητα των κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού για μια επιτυχημένη μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο

Όπως προέκυψε από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, δεν παρατηρούνται έντονες διακυμάνσεις στις απόψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τη

σπουδαιότητα των κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού για μια επιτυχημένη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Στη συντριπτική πλειονότητά τους, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι επιμέρους κοινωνικές δεξιότητες που έχει αναπτύξει το παιδί είναι σημαντικές κατά τη μετάβασή του από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο (Lloyd et al., 2007. O’Kane & Hayes, 2006. Clarke & Lay See, 2005. Cuskelly & Detering, 2003. Dockett & Perry, 2002, 2001. Rimm-Kaufman et al., 2000. Dockett et al., 1999). Η ρύθμιση της συμπεριφοράς, μέσω της βελτίωσης δεξιοτήτων (να ακολουθεί οδηγίες, να προσέχει, να είναι μέρος ομάδας και να μοιράζεται, να σέβεται κλπ) επιτρέπει στο παιδί να προσαρμοστεί με επιτυχία στο σχολείο (LoCasale-Crouch et al., 2008. McClelland et al., 2007. Eisenberg, et al., 2000).

Η κοινωνική δεξιότητα του παιδιού που θεωρείται ως η σπουδαιότερη από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος αναφέρεται στη γνώση και στην τήρηση των κανόνων που ισχύουν στη σχολική τάξη (Gill et al., 2006. O’Kane & Hayes, 2006. Rimm-Kaufman et al., 2000). Ακολουθούν οι κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού που αναφέρονται στην ικανότητά του να σέβεται το παιχνίδι ή την εργασία των άλλων, να μπορεί να περιμένει τη σειρά του και να μοιράζεται (Fabian, 2002), να ξέρει και τηρεί τους κανόνες που ισχύουν στην σχολική αυλή (Dockett et al., 1999), να μπορεί να ακολουθήσει οδηγίες από ενήλικες, να συμμετέχει κατάλληλα σε ομάδες παιδιών. Οι συνεργατικές εμπειρίες προάγουν τις πλέον διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών και διευκολύνουν την αποδοχή κάθε είδους διαφορετικότητας (Κακανά, 2008:50). Αναφέρονται ακόμη ως σημαντικές η ικανότητα να αντιμετωπίζει συγκρούσεις χωρίς βία (Margetts, 2003), να εκφράζει τις ανάγκες, τις επιθυμίες, τις σκέψεις του, να σέβεται τον εκπαιδευτικό (Margetts, 2000), να έχει ενσυναίσθηση (ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων), να είναι ανεξάρτητο και αυτόνομο (Lin et al., 2003), να μπορεί να κάθεται στην περιοχή εργασίας, να ξέρει πώς να αντιδράσει στις αλλαγές και προσαρμόζεται κατάλληλα, να έχει καλή συμπεριφορά (ευγένεια, υπομονή, διακριτικότητα) και, τέλος, να τελειώνει τις εργασίες του. Για τη σημαντικότητα των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών, τα αποτελέσματα συμβαδίζουν με τα ευρήματα άλλων διεθνών ερευνών (O’Kane & Hayes, 2006. Rimm-Kaufman et al., 2000). Αυτές οι δεξιότητες θα ωφελήσουν το παιδί στο νηπιαγωγείο αλλά και στη μετάβασή του στο δημοτικό σχολείο.

Η σύνδεση της κοινωνικής συναισθηματικής ευημερίας και της μάθησης έχει αναγνωριστεί διεθνώς (Fabian & Dunlop, 2002. Broström, 2002).

Το παιχνίδι είναι αυτό που παρέχει πολλές δυνατότητες στο παιδί να αναπτυχθεί κοινωνικά και συναισθηματικά (Brock et al., 2016. Dunsmore et al., 2008). Οι Fabian και Dunlop (2007) ασχολήθηκαν ιδιαίτερα να μάθουν πώς το παιχνίδι θα μπορούσε να υποστηρίξει τις μεταβάσεις. Μέσα από το κοινωνικό- δραματικό παιχνίδι το παιδί εξοικειώνεται με το νέο του ρόλο σε μαθητή δημοτικού σχολείου. Γίνεται ενεργός και όχι παθητικός δέκτης καταστάσεων, βρίσκει διεξόδους και πολλές φορές επιλύει πιθανά προβλήματα, χρησιμοποιώντας κατάλληλες στρατηγικές και συμπεριφορές (Broström, 2005. Mayo, 2005).

Όσον αφορά την επίδραση του φύλου, βρέθηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στην ικανότητα του παιδιού να ξέρει και να τηρεί τους κανόνες που ισχύουν τόσο στην σχολική τάξη όσο και στην αυλή του σχολείου, να σέβεται το παιχνίδι ή την εργασία των άλλων, να περιμένει τη σειρά του και να μοιράζεται, να μπορεί να ακολουθήσει οδηγίες από ενήλικες, να συμμετέχει κατάλληλα σε ομάδες παιδιών, να αντιμετωπίζει συγκρούσεις χωρίς βία, να εκφράζει τις ανάγκες, τις επιθυμίες και τις σκέψεις του, να σέβεται τον εκπαιδευτικό, να είναι ανεξάρτητο και αυτόνομο, να μπορεί να κάθεται στην περιοχή εργασίας, να έχει καλή συμπεριφορά και να αντιδράει στις αλλαγές και προσαρμόζεται κατάλληλα, σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους τους.

Σχετικά με τις διαφορές που διαπιστώνονται στις απόψεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας τους, βρέθηκε ότι οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι είναι περισσότερο σημαντική η ικανότητα του παιδιού να ξέρει και να τηρεί τους κανόνες που ισχύουν στην σχολική τάξη, να σέβεται το παιχνίδι ή την εργασία των άλλων, παιδιού να περιμένει τη σειρά του και να μοιράζεται, να μπορεί να ακολουθήσει οδηγίες από ενήλικες, να αντιμετωπίζει συγκρούσεις χωρίς βία, να έχει ενσυναίσθηση (να κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων), να είναι ανεξάρτητο και αυτόνομο, να μπορεί να κάθεται στην περιοχή εργασίας και να τελειώνει τις εργασίες του, συγκριτικά με τους δασκάλους και τους διευθυντές. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι είναι περισσότερο σημαντική η ικανότητα του παιδιού να ξέρει και να τηρεί τους κανόνες που

ισχύουν στην σχολική αυλή και να εκφράζει τις ανάγκες, τις επιθυμίες και τις σκέψεις του, συγκριτικά με τους δασκάλους. Τέλος, διαπιστώθηκε ότι οι δάσκαλοι θεωρούν ότι είναι περισσότερο σημαντική η ικανότητα του παιδιού να έχει ενσυναίσθηση (να κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων), να είναι ανεξάρτητο και αυτόνομο και να μπορεί να κάθεται στην περιοχή εργασίας, συγκριτικά με και τους διευθυντές.

Όσον αφορά τη σχέση ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών και τις *βασικές σπουδές*, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν κάνει βασικές σπουδές τετραετούς φοίτησης αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στην ικανότητα του παιδιού να μπορεί να ακολουθήσει οδηγίες από ενήλικες, να περιμένει τη σειρά του και να μοιράζεται, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που είχαν κάνει βασικές σπουδές διετούς φοίτησης.

Η εξέταση της σχέσης ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών και τις *μεταπτυχιακές σπουδές* τους έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στην ικανότητα του παιδιού να ξέρει και να τηρεί τους κανόνες που ισχύουν στην σχολική τάξη και στην αυλή του σχολείου, να σέβεται το παιχνίδι ή την εργασία των άλλων, να σέβεται τον εκπαιδευτικό, να μπορεί να κάθεται στην περιοχή εργασίας, να αντιδράει στις αλλαγές και προσαρμόζεται κατάλληλα, να έχει καλή συμπεριφορά και να τελειώνει τις εργασίες του, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών.

5.1.2.3. Σπουδαιότητα των στάσεων του παιδιού απέναντι στο σχολείο για την επιτυχή μετάβασή του από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, παρατηρούνται διακυμάνσεις στις απόψεις τους όσον αφορά τη σπουδαιότητα που αποδίδουν στις στάσεις των στάσεων του παιδιού απέναντι στο σχολείο για την επιτυχή μετάβασή του από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Στην πλειονότητά τους, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι επιμέρους στάσεις που έχουν τα παιδιά για το σχολείο είναι σημαντικές για τη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.

Η στάση του παιδιού απέναντι στο σχολείο που θεωρείται ως η σημαντικότερη από τους εκπαιδευτικούς αναφέρεται στο ότι το παιδί είναι χαρούμενο που πηγαίνει στο σχολείο, με το σύνολο, σχεδόν, των εκπαιδευτικών να δηλώνουν ότι η χαρούμενη διάθεση του παιδιού απέναντι στο σχολείο είναι πολύ σημαντική (69,5%) ή σημαντική

(26,7%) για την επιτυχή μετάβασή του από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο (Dockett et al., 1999). Οι εκπαιδευτικοί θέλουν τα παιδιά να χαίρονται να πηγαίνουν στο σχολείο, να αισθάνονται θετικά για τους εαυτούς τους ως μαθητές και να προσαρμόζονται ομαλά στις νέες σχολικές συνθήκες. Γι αυτό πρέπει να καταβάλουν κάθε προσπάθεια να δημιουργήσουν τις καλύτερες προϋποθέσεις ώστε να το επιτύχουν.

Παρόμοια είναι η κατάσταση, όπως αυτή διαμορφώνεται βάσει το πόσο σημαντική οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι η υψηλή αυτοπεποίθηση-αυτοεκτίμηση του παιδιού. Συγκεκριμένα, το σύνολο, σχεδόν, των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι η αυτοπεποίθηση-αυτοεκτίμηση του παιδιού απέναντι στο σχολείο είναι πολύ σημαντική (69,5%) ή σημαντική (26,7%) για την επιτυχή μετάβασή του από το Νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο (Brooker, 2016. Fabian & Dunlop, 2002. Margetts, 2002, Broström 2000). Ακολουθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το πόσο σημαντικές θεωρούν ότι είναι οι στάσεις του παιδιού απέναντι στο σχολείο, αυτές που αναφέρονται στο ότι το παιδί έχει θετική στάση απέναντι στη μάθηση, μπορεί να αποχωριστεί εύκολα το γονέα-κηδεμόνα (Dockett & Perry, 2004a), συμμετέχει πρόθυμα στις περισσότερες σχολικές δραστηριότητες και επιθυμεί την ενασχόληση με τα βιβλία. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν μέτρια επίπεδα σημαντικότητας στο ότι το παιδί βαριέται στο σπίτι, με συνολικά μόλις τρεις στους δέκα εκπαιδευτικούς να δηλώνουν ότι το γεγονός ότι το παιδί βαριέται στο σπίτι είναι πολύ σημαντικό (8,1%) ή σημαντικό (21,6%) για την επιτυχημένη μετάβασή του στο δημοτικό σχολείο, όπως φαίνεται από το μέσο όρο των απαντήσεών τους, ο οποίος βρίσκεται σχεδόν στο μέσον της κλίμακας, που ισούται με 3. Τέλος, όπως προκύπτει από το μέσο όρο των απαντήσεων που βρίσκονται κάτω από το μέσον της κλίμακας, οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν σχετικά χαμηλά επίπεδα σπουδαιότητας στο γεγονός ότι το παιδί βαριέται στο νηπιαγωγείο, με το 9,4% και 18,4% των εκπαιδευτικών να θεωρούν ότι το ότι το παιδί βαριέται στο νηπιαγωγείο είναι πολύ σημαντικό ή σημαντικό, αντίστοιχα, για την επιτυχή μετάβασή του από το Νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.

Σε αντίστοιχη έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Dockett και τους συνεργάτες του (1999), βρέθηκαν περίπου τα ίδια αποτελέσματα. Οι εκπαιδευτικοί δίνουν μεγάλη σημασία το παιδί να είναι χαρούμενο να πηγαίνει στο σχολείο και να

επιθυμεί να μαθαίνει και να συμμετέχει σε σχολικές δράσεις. Το ίδιο σημαντικό θεωρούν να αισθάνεται καλά με τον εαυτό του (Rous, Hallam, McCormick, & Cox, 2010. LoCasale-Crouch et al., 2008. Ahtola et al., 2011). Αν το παιδί βαριέται στο σπίτι ή στο σχολείο το θεωρούν λιγότερο σημαντικό, γεγονός που πιθανά εξηγείται από το ότι οι ίδιοι μπορούν να διεγείρουν το ενδιαφέρον και την αγάπη του για το σχολείο και κατά συνέπεια να εξασφαλίσουν την ομαλή μετάβασή του, πλησιάζοντάς το συναισθηματικά και υλοποιώντας ενδιαφέρουσες δράσεις.

Όσον αφορά την επίδραση του φύλου, βρέθηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στη χαρούμενη διάθεση που έχει το παιδί όταν πηγαίνει στο σχολείο, την αυτοπεποίθηση-αυτοεκτίμηση του παιδιού, τη θετική στάση του παιδιού απέναντι στη μάθηση, την ικανότητά του να αποχωρίζεται εύκολα το γονέα-κηδεμόνα, την τάση του παιδιού να συμμετέχει πρόθυμα στις περισσότερες σχολικές δραστηριότητες, την επιθυμία του να ασχολείται με τα βιβλία και, τέλος, το να βαριέται το παιδί στο σπίτι.

Σχετικά με τις διαφορές που διαπιστώνονται στις απόψεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας τους, βρέθηκε ότι οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι για την επιτυχή μετάβαση του στο δημοτικό σχολείο είναι περισσότερο σημαντική η αυτοπεποίθηση – αυτοεκτίμηση και η θετική στάση του παιδιού απέναντι στη μάθηση, συγκριτικά με τους δασκάλους και τους διευθυντές δημοτικών σχολείων. Επίσης, οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι είναι περισσότερο σημαντικό το παιδί να επιθυμεί την ενασχόληση με τα βιβλία, συγκριτικά με τους δασκάλους.

Όσον αφορά τη σχέση ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών και τις βασικές σπουδές, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με βασικές σπουδές τετραετούς φοίτησης θεωρούν ότι είναι περισσότερο σημαντική η θετική στάση του παιδιού απέναντι στη μάθηση και το να μπορεί το παιδί να αποχωριστεί εύκολα το γονέα-κηδεμόνα για την επιτυχή μετάβασή του στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς με βασικές σπουδές διετούς φοίτησης.

Η εξέταση της σχέσης ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν μεταπτυχιακές σπουδές αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στη σημασία που έχει για την επιτυχή

μετάβασή του από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο το να μπορεί το παιδί να αποχωριστεί εύκολα το γονέα-κηδεμόνα, το να συμμετέχει πρόθυμα στις περισσότερες σχολικές δραστηριότητες και να επιθυμεί την ενασχόληση με τα βιβλία, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που είχαν μεταπτυχιακές σπουδές.

5.1.2.4. Ομάδες παιδιών που μπορεί να έχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο

Σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί που συγκρότησαν το δείγμα της παρούσας έρευνας, παρατηρούνται έντονες διακυμάνσεις στις απόψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με το ποιες ομάδες παιδιών έχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.

Πιο αναλυτικά, οι ομάδες παιδιών που σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς έχουν το μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση είναι τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς (αντιδράσεις, νεύρα, συχνό κλάμα, κλπ.), με μαθησιακά προβλήματα (κακή συγκέντρωση, ελλειπείς δεξιότητες, κλπ.), με χαμηλή αυτοεκτίμηση και με προβλήματα πειθαρχίας στην τάξη (τήρηση κανόνων, κλπ.). Για παράδειγμα, συνολικά περισσότεροι από εννέα στους δέκα εκπαιδευτικούς δηλώνουν ότι συμφωνούν (50,2%) ή συμφωνούν απολύτως (41,4%) με το ότι τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς έχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Αντίστοιχα, σχεδόν εννέα στους δέκα εκπαιδευτικούς δηλώνουν ότι συμφωνούν (44,3%) ή συμφωνούν απολύτως (44,1%) με το ότι τα παιδιά με μαθησιακά προβλήματα έχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι οι ομάδες παιδιών που έχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση είναι τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς και πειθαρχίας κι αυτά που έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση (O’Kane & Hayes, 2006). Προβλήματα συμπεριφοράς, όπως επιθετική συμπεριφορά, νεύρα κλπ., επηρεάζουν το πρόγραμμα και τη λειτουργία του σχολείου (Fantuzzo et al., 2007. Howse et al., 2003). Σύμφωνα με τους Wildenger και McIntyre (2011) ενδεχόμενα προβλήματα και δυσκολίες που αντιμετωπίζει το παιδί μεταφέρονται στο σχολικό περιβάλλον και δυσκολεύουν την ένταξή του σε αυτό αλλά και την πετυχημένη αλληλεπίδραση, μάθηση και φυσικά τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Η ρύθμιση της

συμπεριφοράς επιτρέπει στα παιδιά να προσαρμοστούν με επιτυχία στην τάξη και αποτελεί καθοριστικό παράγοντα της ακαδημαϊκής τους προόδου (Locasale-Crouch et al., 2008. Ladd, & Burgess, 2001). Η προσαρμογή στο σχολείο και κατ'έκταση η μετάβαση στο επόμενο εκπαιδευτικό επίπεδο είναι δυσκολότερη για παιδιά που δεν γνωρίζουν τους κανόνες (McClelland et al., 2007. Dockett & Perry, 2004a. Margetts, 2000). Οι κανόνες του σχολείου είναι χρήσιμοι καθώς παρέχουν στα παιδιά ένα πλαίσιο αναφοράς και μία καθοδήγηση σχετικά με το σχολείο, που βοηθά στην αίσθηση του ανήκειν.

Επίσης, αρκετά υψηλά είναι τα επίπεδα των απόψεων των εκπαιδευτικών του δείγματος που θεωρούν ότι τα παιδιά που δεν έχουν προσχολική εμπειρία, που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο οικογενειακό περιβάλλον τους και έχουν ειδικές ανάγκες κινδυνεύουν να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο (Ο'Kane & Hayes, 2006). Η αναγνώριση της αξίας του νηπιαγωγείου επισημάνθηκε από πολλούς ερευνητές (Kiernan, et al., 2008. Gill et al., 2006. Ο'Kane & Hayes, 2006), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι η μετάβαση πολλών παιδιών ήταν λιγότερο επιτυχημένη λόγω έλλειψης σχολικής ετοιμότητας, η οποία σχετίζεται με τη μη παρακολούθηση προσχολικής εκπαίδευσης. Πολλές μελέτες παραθέτουν απόψεις εκπαιδευτικών που πιστεύουν ότι τα παιδιά από μειονεκτούσες οικογένειες και παιδιά με ειδικές ανάγκες αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες κατά τη μετάβασή τους στο δημοτικό σχολείο (Brooker, 2016. Σακελλαρίου κ.ά., 2014. Blacher et al., 2010. Cobb & Alwell, 2009. LoCasale-Crouch et al, 2008. Ο'Kane & Hayes, 2006. Schulting et al., 2005). Παιδιά από φτωχές οικογένειες που αντιμετωπίζουν δυσκολίες συναντούν εμπόδια κατά τη μετάβαση, ίσως λόγω λιγότερων γνώσεων και δεξιοτήτων ή και απουσίας στήριξης από τους γονείς τους (LoCasale-Crouch et al, 2008. Schulting et al., 2005. Lloyd, et al., 2004. Magnuson, et al., 2004). Ιδιαίτερα οι μαθητές με αναπηρίες αντιμετωπίζουν μεταβάσεις σε πολλούς τομείς και η συνεργασία και συνέχεια μεταξύ επιστημόνων και φορέων, η υποστηρικτική υποδομή και η χρήση μεταβατικών πρακτικών είναι απαραίτητη για την επιτυχημένη μετάβασή τους (Σακελλαρίου κ.ά., 2014. Cobb & Alwell, 2009. Test et al., 2009. Rosenkoetter, et al., 2007. Rous, et al., 2007). Αξίζει βέβαια μεγαλύτερης έρευνας, αφού προσδιοριστούν με ακρίβεια οι δυσκολίες στην οικογένεια και οι αναπηρίες των παιδιών.

Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν σχετικά μέτρια επίπεδα συμφωνίας με την άποψη ότι τα παιδιά που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες (Biedinger, et al., 2008. O’Kane & Hayes, 2006), αφού είναι περισσότερο επηρεασμένα από τις πολιτισμικές αξίες της κοινότητάς τους (Κακανά, 2008) και τα παιδιά που δεν έχουν φίλους στην αρχή του σχολικού έτους (White & Sharp, 2007. Yeo & Clarke, 2005. Dockett & Perry, 2003) είναι πιθανότερο να βιώσουν δυσκολίες κατά τη μετάβασή τους στο δημοτικό σχολείο. Αντίθετα η δημιουργία και η διατήρηση φίλων μπορεί να διευκολύνει τη μετάβαση (Ng-Knight et al., 2018. Eskelä-Haapanen et al., 2017. Poulin & Chan, 2010). Τα παιδιά που ξεκινούν το σχολείο με φίλους είναι πιο ευτυχισμένα, έχουν καλύτερη κοινωνικοσυναισθηματική προσαρμογή και καλύτερες μαθητικές επιδόσεις (Quinn & Hennessy, 2010. Dunsmore et al., 2008. Betts & Rotenberg, 2007. Sebanc et al., 2007. Rubin et al., 2005). Ορισμένα σχολεία έχουν εισάγει προγράμματα με φίλους στο σχολείο, όπου παιδιά μεγαλύτερων τάξεων έχουν στην προστασία τους νέους μαθητές. Δεδομένου του ζωτικού ρόλου που μπορούν να διαδραματίσουν οι φίλοι στο σχολείο, αξίζουν μεγαλύτερης προσοχής τα προγράμματα αυτά και στη χώρα μας. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να προωθήσουν την ανάπτυξη φίλων παρέχοντας κατάλληλες ευκαιρίες στα παιδιά (Robinson et al., 2005).

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, εμφανίζουν χαμηλά επίπεδα συμφωνίας με την άποψη ότι τα μικρότερα παιδιά, τα πρωτότοκα παιδιά, τα παιδιά που ζουν σε αγροτικές περιοχές, τα αγόρια και, τέλος, τα κορίτσια κινδυνεύουν να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο (Dockett & Perry, 2002). Πολλές συζητήσεις έχουν γίνει σχετικά με την ηλικία που πρέπει να έχει το παιδί όταν ξεκινάει το σχολείο. Παρόλο που η ηλικία δεν σχετίζεται με τη σχολική επιτυχία, αρκετές φορές οι εκπαιδευτικοί την επικαλούνται για την μη ομαλή προσαρμογή των παιδιών στο νέο σχολικό περιβάλλον. Υπάρχουν πολλές διαφορές μεταξύ των παιδιών όσον αφορά τη μάθηση, την ωριμότητα, την ανάπτυξη σε διάφορους τομείς κι αυτές δεν ταυτίζονται με την ηλικία. Το ίδιο ισχύει και με τα αγόρια και τα κορίτσια. Το φύλο είναι ένα ακόμη από τα ζητήματα που πρέπει να εξεταστούν σε σχέση με την ετοιμότητα για το σχολείο.

Όσον αφορά την επίδραση του *φύλου*, βρέθηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί συμφωνούν περισσότερο με το ότι παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς, με μαθησιακά

προβλήματα, με προβλήματα πειθαρχίας στην τάξη και χωρίς προσχολική εμπειρία κινδυνεύουν να έχουν δυσκολίες στη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους τους.

Σχετικά με τις διαφορές που διαπιστώνονται στις απόψεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με τη *θέση υπηρεσίας* τους, βρέθηκε ότι οι νηπιαγωγοί συμφωνούν περισσότερο με το ότι παιδιά με μαθησιακά προβλήματα, με χαμηλή αυτοεκτίμηση, με προβλήματα πειθαρχίας στην τάξη και χωρίς προσχολική εμπειρία κινδυνεύουν να έχουν δυσκολίες στη μετάβασή τους, συγκριτικά με τους δασκάλους. Από την άλλη μεριά, διαπιστώθηκε ότι οι νηπιαγωγοί συμφωνούν λιγότερο με το ότι τα πρωτότοκα παιδιά, τα αγόρια και τα κορίτσια κινδυνεύουν να έχουν δυσκολίες στη μετάβασή τους, συγκριτικά με τους δασκάλους και τους διευθυντές δημοτικών σχολείων.

Όσον αφορά τη σχέση ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών και τις *βασικές σπουδές*, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με βασικές σπουδές τετραετούς φοίτησης συμφωνούν περισσότερο με το ότι παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς, με χαμηλή αυτοεκτίμηση κινδυνεύουν να έχουν δυσκολίες στη μετάβασή τους, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς με βασικές σπουδές διετούς φοίτησης. Από την άλλη πλευρά, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν κάνει βασικές σπουδές διετούς φοίτησης συμφωνούν περισσότερο με το ότι τα αγόρια και τα κορίτσια κινδυνεύουν να έχουν δυσκολίες στη μετάβασή τους, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που έχουν κάνει βασικές σπουδές τετραετούς φοίτησης.

Η εξέταση της σχέσης ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών και τις *μεταπτυχιακές σπουδές* τους έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές συμφωνούν περισσότερο με το ότι τα πρωτότοκα παιδιά κινδυνεύουν να έχουν δυσκολίες στη μετάβασή τους, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που είχαν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές.

5.1.3. Απόψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που σχετίζονται με την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο

5.1.3.1. Παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχή έκβαση της μετάβασης

Οι κυριότεροι παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχή έκβαση της μετάβασης των παιδιών στο δημοτικό σχολείο αναφέρονται στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και στις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών (Sherley, 2011. O’Kane & Hayes, 2006. Dockett & Perry, 2005b, 2004b. Webster-Stratton & Reid, 2004. Cuskelly & Detering, 2003. Fabian & Dunlop, 2007. Ladd & Burgess, 2001) καθώς και στη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο (Biedinger et al., 2008. O’Gorman, 2008. Gill et al., 2006. O’Kane & Hayes, 2006. Taggart, 2006). Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι σχεδόν τέσσερις στους πέντε εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και οι διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών (78,4%) καθώς και η φοίτησή τους σε νηπιαγωγείο (78%) επηρεάζουν την επιτυχή έκβαση της μετάβασής τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.

Ακολουθούν οι παράγοντες, όπου συμφωνούν περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς για τη σημασία τους και που αναφέρονται στις θετικές σχέσεις των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς (63,5%) (Ahtola et al., 2012. Niesel & Griebel, 2007. O’Kane & Hayes, 2006) και στην ικανότητα των παιδιών να μάθουν και να ακολουθούν τους κανόνες του σχολείου (61,4%) (Dockett & Perry, 2005b, 2004b. Lin et al, 2003. Wesley & Buysse, 2003). Η αίσθηση της ευημερίας των παιδιών και η θετική τους δέσμευση στη μάθηση εξαρτώνται από τις θετικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς τους (Ευαγγέλου & Κακανά, 2014. Yeo & Clarke, 2005. Potter & Briggs, 2003. Wong, 2003), ενώ η ικανότητά τους να κατανοούν τους κανόνες του σχολείου διευκολύνει την προσαρμογή τους και τους δημιουργεί ένα αίσθημα ασφάλειας και σιγουριάς. Οι κανόνες είναι χρήσιμοι καθώς παρέχουν στα παιδιά σαφή καθοδήγηση για τη διαχείριση του σχολικού περιβάλλοντος και το πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορούν να λειτουργούν ανεξάρτητα, βοηθώντας τα να ενταχθούν ομαλά στο νέο σχολείο (Gill et al., 2006. Margetts, 2006. O’Kane & Hayes, 2006. Dockett & Perry, 2004b. Burford & Stegelin, 2003). Επίσης περίπου οι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματος εστιάζονται στο επίπεδο εμπιστοσύνης των γονέων προς τους εκπαιδευτικούς (57,5%) και στην άποψη των

γονέων για το σχολείο και τη μάθηση (49,6%). Οι ερευνητές έχουν εντοπίσει στις πρακτικές μετάβασης τη σχέση γονέα-δασκάλου και τη γονική συμμετοχή στην σχολική εμπειρία του μαθητή ως μεταβλητές κρίσιμης έκβασης στο πλαίσιο μιας επιτυχημένης μετάβασης στο δημοτικό σχολείο (Ahtola et al., 2012. Rous et al., 2010. Hamre & Pianta, 2007. Sanagavarapu & Perry, 2005. Schulting et al., 2005. Pianta, 2004. La Paro et al., 2003. Margetts, 2002). Οι δεσμοί και οι σχέσεις αποτελούν σημαντικό μέρος της οικοσυστημικής μετάβασης. Η μετάβαση στο δημοτικό σχολείο είναι μια περίοδος κατά την οποία κάθε γονέας ξεκινά μια νέα σχέση με το σχολείο ή το δάσκαλο του παιδιού. Δεν αρκεί μόνο η προσαρμογή του παιδιού στο νέο σχολικό περιβάλλον. Η ποιότητα των σχέσεων των γονέων με τους δασκάλους, η εμπιστοσύνη στο πρόσωπό τους και η άποψή τους για την εκπαίδευση του παιδιού είναι εξίσου έγκυρος δείκτης της μετάβασης.

Στη συνέχεια, βλέπουμε ότι περισσότεροι από δύο στους πέντε εκπαιδευτικούς συμφωνούν με το ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων (42,3%), η κρατική πολιτική για την προσχολική και σχολική εκπαίδευση (42,3%) και τα ακαδημαϊκά προσόντα των παιδιών (Σχολική ετοιμότητα) (40,9%) επηρεάζουν την επιτυχή έκβαση της μετάβασης των παιδιών στο δημοτικό σχολείο. Πολλές πτυχές του κοινωνικού περιβάλλοντος ενός παιδιού, όπως το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, φαίνεται ότι έχουν μεγάλη επίπτωση στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και είναι καθοριστικοί παράγοντες της μελλοντικής ανάπτυξης του παιδιού και της ευημερίας του (LoCasale-Crouch et al., 2008. Lloyd et al., 2007). Τα παιδιά αυτά ίσως έχουν μεγαλύτερη εκπαιδευτική υποστήριξη στο σπίτι. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών βλέπουμε ότι δίνουν μεγάλη σημασία στα ακαδημαϊκά προσόντα των παιδιών όσον αφορά τη σχολική τους ετοιμότητα. Εξάλλου μην ξεχνάμε ότι στο παρελθόν η εστίαση ήταν κατά κύριο λόγο στο αν το παιδί ήταν έτοιμο να αρχίσει το σχολείο (Cuskelly & Detering, 2003. Dockett & Perry, 2002). Η κρατική πολιτική για την εκπαίδευση αναγνωρίζεται από σημαντικό μέρος των εκπαιδευτικών του δείγματος ως σημαντικός παράγοντας για την επιτυχή μετάβαση. Πολλά κράτη έχουν κάνει προσπάθειες και έχουν επενδύσει σοβαρά να αναπτυχθούν προγράμματα που θα διευκολύνουν αυτήν ακριβώς τη μετάβαση (Rous et al., 2010. LoCasale-Crouch et al., 2008. Monkeviciene et al., 2006) . Στην Ελλάδα δεν έχουν σημειωθεί σημαντικά βήματα από πλευράς Υπουργείου Παιδείας. Στο παρελθόν, το σχ. έτος 2007-2008, υπήρξε μια

αξιόλογη προσπάθεια από την Ειδική Υπηρεσία εφαρμογής Προγραμμάτων ΚΠΣ του ΥΠΕΠΘ με το πρόγραμμα «Διευκολύνοντας την ομαλή μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό» που εκπονήθηκε από νηπιαγωγεία της χώρας. Παρόλο που τα αποτελέσματά του ήταν θετικά και είχε έτυχε καλής ανταπόκρισης από τους εκπαιδευτικούς, δεν είχε συνέχεια. Δεν γενικεύτηκε, αφού απευθύνθηκε μόνο στο ολοήμερο και όχι στο κλασικό νηπιαγωγείο και δεν επεκτάθηκε στα δημοτικά σχολεία. Ωστόσο, αρκετοί εκπαιδευτικοί αντιλήφθηκαν τη σημασία της ομαλής μετάβασης και υλοποιούν δημιουργικές και συνεργατικές προσεγγίσεις στα σχολεία με δική τους πρωτοβουλία. Πολύ πρόσφατα το Υπουργείο Παιδείας αναφέρει στο άρθρο 13 του ΠΔ79/2017 (ΦΕΚ 109/Α/01-08-2017) *«με στόχο τη βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου και τη διασφάλιση της ομαλής μετάβασης των μαθητών από τη μία βαθμίδα στην άλλη, μετά τη λήξη ή/και πριν την έναρξη του διδακτικού έτους για τους μαθητές, ο Σύλλογος Διδασκόντων των νηπιαγωγείων πραγματοποιεί παιδαγωγικές συναντήσεις με τους Διευθυντές των συστεγαζόμενων ή όμορων με τα νηπιαγωγεία δημοτικών σχολείων και με τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν ή/και θα διδάξουν στην Α΄ Τάξη Δημοτικού προκειμένου να ενημερώνονται για ζητήματα που αφορούν τη διδασκαλία και τη μάθηση στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο και θέματα αγωγής και προόδου των μαθητών των νηπιαγωγείων που πρόκειται να φοιτήσουν στο δημοτικό σχολείο»*. Είναι η πρώτη φορά που θεσμοθετούνται από το ελληνικό κράτος πρακτικές που διευκολύνουν την ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.

Ακολούθως, διαπιστώνεται ότι περίπου ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς συμφωνεί με το ότι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας (32,4%) επηρεάζει την έκβαση της μετάβασης. Υπάρχει μια αξιοσημείωτη σχέση μεταξύ του οικογενειακού εισοδήματος και του υψηλού κοινωνικοοικονομικού κατάστασης, και της επίτευξης του σχολικού γραμματισμού και κατ' επέκταση της ομαλής μετάβασης των παιδιών στο δημοτικό σχολείο. Πολλές μελέτες έδειξαν ότι η μετάβαση των παιδιών ήταν λιγότερο επιτυχημένη λόγω έλλειψης σχολικής ετοιμότητας - η οποία σχετίζεται με την υποστήριξη και τις δεξιότητες των γονέων τους (Peters, 2010. Kiernan et al., 2008. Margetts, 2007. Graue, 2006. Bryant, 2005. Schulting et al., 2005).

Η κτιριακή και η υλικοτεχνική υποδομή του δημοτικού σχολείου (32,1%) επηρεάζουν επίσης την έκβαση της μετάβασης. Το μέγεθος και η δομή των ιδρυμάτων αυτών διαφέρει σημαντικά από αυτή των νηπιαγωγείων. Πολλά παιδιά δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στο νέο χώρο, τόσο στην αίθουσα διδασκαλίας με την παρουσία των θρανίων και του πίνακα, όσο και στην αχανή αυλή χωρίς τα οικεία του παιχνίδια (Niesel & Griebel, 2007. Dockett et al., 1999).

Η αναγνώριση της κουλτούρας και της γλώσσας (εθνικές μειονότητες) (31,3%) επισημαίνεται από τους εκπαιδευτικούς ως σημαντικό χαρακτηριστικό της επιτυχημένης μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο (Cook & Coley, 2017. Thomas & Collier, 2012. Peters, 2010. Petriwskyj, 2005). Η μητρική γλώσσα και η πολιτιστική γνώση που φέρουν τα παιδιά είναι αναπόσπαστο μέρος των πρακτικών διδασκαλίας και εκμάθησης. Η συνειδητοποίηση των εκπαιδευτικών για τις διαφορετικές πολιτισμικές προσεγγίσεις στη μάθηση είναι χρήσιμη. Υπάρχει ηθική υποχρέωση να διδάσκουμε σεβόμενοι τον πολιτισμό όλων των μαθητών. Ενισχύουν τα αποτελέσματα για τα παιδιά με αναπτυξιακές, κοινωνικές ή πολιτισμικές διαφορές, αλλά και προσφέρονται ευκαιρίες εμπλουτισμού της εκπαιδευτικής εμπειρίας όλων των παιδιών (Fletcher et al., 2009. Brooker, 2008, Einarsdóttir, 2007. Li et al. 2007).

Τέλος, υπέρ της σπουδαιότητας της στάσης του Διευθυντή σε επίπεδο διοίκησης του σχολείου τάσσεται περίπου ένας στους πέντε εκπαιδευτικούς (21%). Ο Symonds (2015) αναφέρει ότι πολλά σχολεία στο εξωτερικό έχουν ορίσει ένα υπεύθυνο συντονιστή μετάβασης ή διευθυντή μετάβασης, ο οποίος έχει επιφορτιστεί τον ειδικό ρόλο της υποστήριξης μεταβατικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και τη δημιουργία μιας μεταβατικής κουλτούρας στο σχολείο. Ακολούθως, είναι μικρότερα τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν ότι το καθημερινό ωρολόγιο πρόγραμμα (14,6%) και το ωράριο του δημοτικού σχολείου (11,6%) επηρεάζουν την επιτυχή έκβαση της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο (Einarsdottir, 2003b).

Όπως προέκυψε από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απόψεις και το φύλο τους. Πιο αναλυτικά, είναι μεγαλύτερα τα ποσοστά των γυναικών εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και οι διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών, η

φοίτηση σε νηπιαγωγείο, οι θετικές σχέσεις των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς, η ικανότητα των παιδιών να μάθουν και να ακολουθούν τους κανόνες του σχολείου, το επίπεδο εμπιστοσύνης των γονέων προς τους εκπαιδευτικούς, η άποψη των γονέων για το σχολείο και τη μάθηση, καθώς και τα ακαδημαϊκά προσόντα των παιδιών επηρεάζουν την επιτυχή έκβαση της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους άνδρες. Αντίθετα, είναι μεγαλύτερα τα ποσοστά των ανδρών εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας, η κτιριακή και η υλικοτεχνική υποδομή του δημοτικού σχολείου, καθώς και η στάση του διευθυντή σε επίπεδο διοίκησης του σχολείου επηρεάζουν την επιτυχή έκβαση της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τις γυναίκες.

Αντίστοιχα, διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής σχέσης ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τη *θέση υπηρεσίας* τους. Συγκεκριμένα, είναι υψηλότερα τα ποσοστά των νηπιαγωγών που θεωρούν ότι η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και οι διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών, η φοίτηση σε νηπιαγωγείο, οι θετικές σχέσεις των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς, η άποψη των γονέων για το σχολείο και τη μάθηση, καθώς και τα ακαδημαϊκά προσόντα των παιδιών επηρεάζουν την επιτυχή έκβαση της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους δασκάλους και τους διευθυντές δημοτικών σχολείων. Αντίθετα, είναι μικρότερα τα ποσοστά των νηπιαγωγών που θεωρούν ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας, καθώς και η κτιριακή και η υλικοτεχνική υποδομή του δημοτικού σχολείου επηρεάζουν την επιτυχή έκβαση της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους δασκάλους και τους διευθυντές δημοτικών σχολείων. Αξίζει να αναφερθεί ότι το 56,4% των διευθυντών θεωρούν ότι η στάση του Διευθυντή σε επίπεδο διοίκησης του σχολείου επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, ενώ είναι κατά πολύ μικρότερα τα αντίστοιχα ποσοστά των νηπιαγωγών (16,3%) και των δασκάλων (16,6%) που συμφωνούν με την άποψη αυτή. Αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα δε έχουν συνειδητοποιήσει τον πολλαπλό και σημαντικό ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Επίσης, βρέθηκε ότι το

15,6% των δασκάλων θεωρούν ότι το ωράριο του δημοτικού σχολείου επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, ενώ είναι κατά πολύ μικρότερα τα αντίστοιχα ποσοστά των νηπιαγωγών (8,8%) και των διευθυντών δημοτικών σχολείων (9,8%).

Επίσης, διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής σχέσης ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τις *βασικές σπουδές* τους. Συγκεκριμένα, είναι μεγαλύτερα τα ποσοστά των εκπαιδευτικών με βασικές σπουδές τετραετούς φοίτησης που θεωρούν ότι η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και οι διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών, οι θετικές σχέσεις των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς, η άποψη των γονέων για το σχολείο και τη μάθηση, καθώς και το καθημερινό ωρολόγιο πρόγραμμα επηρεάζουν την επιτυχή έκβαση της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που έχουν βασικές σπουδές διετούς φοίτησης. Αντίθετα, είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των εκπαιδευτικών που έχουν κάνει βασικές σπουδές διετούς φοίτησης που θεωρούν ότι η στάση του Διευθυντή σε επίπεδο διοίκησης του σχολείου επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο από ό,τι οι εκπαιδευτικοί που έχουν κάνει βασικές σπουδές τετραετούς φοίτησης.

Τέλος, όσον αφορά την ύπαρξη στατιστικά σχέσης ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών και τις *μεταπτυχιακές σπουδές* τους, βρέθηκε ότι είναι μεγαλύτερα τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που δεν έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές που θεωρούν ότι η φοίτηση στο νηπιαγωγείο, καθώς και η ικανότητα των παιδιών να μάθουν και να ακολουθούν τους κανόνες του σχολείου επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο από ό,τι οι εκπαιδευτικοί που έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές. Αντίθετα, βρέθηκε ότι είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των εκπαιδευτικών που έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές (32%) που θεωρούν ότι η στάση του διευθυντή σε επίπεδο διοίκησης του σχολείου επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο από ό,τι οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν μεταπτυχιακές σπουδές (19,4%).

5.1.3.2. Προετοιμασία των παιδιών για το Δημοτικό Σχολείο

Οι κυριότεροι παράγοντες σχετικά με την προετοιμασία των παιδιών για το δημοτικό σχολείο που φαίνεται να επηρεάζουν την επιτυχή έκβαση της μετάβασής τους αναφέρονται στη φοίτηση στο νηπιαγωγείο και στη συμπαράσταση από τους γονείς. Πιο αναλυτικά, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, περισσότεροι από τέσσερις στους πέντε εκπαιδευτικούς συμφωνούν με το ότι η φοίτηση στο νηπιαγωγείο είναι πολύ σημαντική για την ακαδημαϊκή επιτυχία στο δημοτικό σχολείο (82,4%). Οι νηπιαγωγοί μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να αποκτήσουν γνωστικές ικανότητες και κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες σημαντικές για την είσοδό τους στο δημοτικό σχολείο (Brooker, 2016. Taggart et al., 2006), να αλληλεπιδρούν με τους ενήλικες και τους συνομηλίκους με θετικούς τρόπους, να είναι υπεύθυνα για τον εαυτό τους και τα υπάρχοντά τους, να οικοδομήσουν την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθησή τους και να προετοιμαστούν κατάλληλα σε ακαδημαϊκό επίπεδο, για την μετάβασή τους στο δημοτικό σχολείο (Brooker, 2016. Magnuson et al., 2004. Margetts, 2002. Fabian & Dunlop, 2007. Broström, 2000). Έρευνες έδειξαν ότι η φοίτηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο βελτιώνει τη σχολική τους απόδοση, ενώ τα παιδιά που δεν έχουν παρακολουθήσει προσχολική εκπαίδευση έχουν δυσκολίες κατά την μετάβαση από τη μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη (Kiernan et al., 2008. Gill et al., 2006. O'Kane & Hayes, 2006) και ιδιαίτερα αυτά που προέρχονται από μειονεκτικά περιβάλλοντα (Brooks-Gunn & Marman, 2005. Magnuson et al., 2004).

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος συμφωνεί επίσης ότι η συμπαράσταση των γονέων στη νέα κατάσταση που βιώνει το παιδί τους διευκολύνει τη μετάβασή του από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο (82,1%). Μιλούν συχνά με τα παιδιά τους, τα ενθαρρύνουν, τα ενισχύουν και τα βοηθούν (Νόβα-Καλτσούνη, 2004:21), βάζοντας συγκεκριμένα όρια στη συμπεριφορά τους και παρακολουθούν από κοντά το πώς αξιοποιούν το χρόνο τους. Η Σακελλαρίου (2008:32) αναφέρει ότι ο Hester διακρίνει ανάμεσα στους πέντε τύπους συμμετοχής των γονέων και τους γονείς υποστηρικτές. Στην μελέτη των Su & Costigan (2009) ως πρακτικές βοήθειες των γονέων στο σπίτι ορίστηκαν τα υψηλά επίπεδα γονικής ζεστασιάς και φροντίδας. Αυτές οι πτυχές περιλαμβάνουν ένα υψηλό επίπεδο της επικοινωνίας γονέων-

παιδιών σε ένα θερμό και ενθαρρυντικό υποστηρικτικό πλαίσιο (Su & Costigan, 2009. Rudy & Grusec, 2001).

Στη συνέχεια, περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς (54%) συμφωνούν με το ότι οι γονείς πρέπει να διαβάζουν βιβλία στα παιδιά τους και να παίζουν παιχνίδια μαθηματικών στο σπίτι τακτικά, προκειμένου να τα προετοιμάσουν κατάλληλα για τη μετάβασή τους στο δημοτικό σχολείο. Η ενεργή προσφορά μαθησιακών εμπειριών, όπως η ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων ή η αφήγηση ιστοριών και η ενασχόληση με εκπαιδευτικά παιχνίδια επισημαίνεται από τον Μανωλίτση (2004).

Παρόμοια, λιγότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς (48,2%) συμφωνούν με το ότι η ενεργός συμμετοχή των γονέων στο πρόγραμμα του σχολείου είναι απαραίτητη σε ένα πρόγραμμα μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Για να έχουμε μεγαλύτερη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο (Schulting et al., 2005), συνιστάται στους γονείς να είναι καλύτερα ενημερωμένοι σχετικά με τις συγκεκριμένες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα παιδιά που ξεκινούν το σχολείο. Ο εκπαιδευτικός είναι ο βασικός υποκινητής στην ενεργοποίηση και διεύρυνση της γονικής εμπλοκής στην περίοδο που προηγείται της μετάβασης των παιδιών στο σχολείο και με σωστές προσπάθειες και στρατηγικές, μπορεί να βοηθήσει να επιτευχθεί ικανοποιητικός βαθμός συνεργασίας και αύξηση του ενδιαφέροντος των γονέων για εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Βοϊνέσκου & συν., 2008) ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά τους να προσαρμοστούν σε αυτή τη μετάβαση (Margetts, 2000). Η έρευνα υποδεικνύει σαν βέλτιστη πρακτική μετάβασης τη συμμετοχή των γονέων στο σχολικό πρόγραμμα. Στο πλαίσιο αυτό και αναγνωρίζοντας τη σημαντικότητα της συνεργασίας οικογένειας και σχολείου, το Υπουργείο Παιδείας εξέδωσε Σχολικό Οδηγό για γονείς (2019), ο οποίος διανεμήθηκε σε όλους τους γονείς και κηδεμόνες των νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων, με σκοπό την πληροφόρησή τους για εκπαιδευτικά θέματα και την ενίσχυση της επικοινωνίας τους με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους. Οι γονείς γνωρίζουν καλά τα παιδιά τους και μπορούν να προσφέρουν πολύτιμη συμβολή σε ένα πρόγραμμα μετάβασης. Θα μοιραστούν τις ανησυχίες τους και οι εκπαιδευτικοί θα τις αναγνωρίσουν, θα τις σεβαστούν και θα προτείνουν τρόπους αντιμετώπισής τους. Αυτό θα μπορούσε να γίνει με πρόσκληση των γονέων να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα του σχολείου (Margetts,

2007. Dockett & Perry, 2008), να συμπεριληφθούν οι απόψεις τους στο σχεδιασμό και τη λειτουργία του προγράμματος (Sanagavarapu & Perry, 2005), να μοιραστούν τις ιδέες και τις πληροφορίες σχετικά με τη μετάβαση των παιδιών τους (Fabian, 2000). Η ανοιχτή και αμοιβαία επικοινωνία είναι ένα σημαντικό στοιχείο αποτελεσματικών προγραμμάτων (Σακελλαρίου, 2014). Σε κάθε περίπτωση για την περαιτέρω κατανόηση της συμμετοχής των γονέων στο σχολικό πρόγραμμα απαιτείται περαιτέρω διερεύνηση.

Περίπου δύο στους πέντε εκπαιδευτικούς συμφωνούν με το ότι οι γονείς πρέπει να εξασφαλίζουν χρόνο κάθε μέρα να βοηθούν τα παιδιά τους σε σχολικές δραστηριότητες στο σπίτι και να μάθουν πώς να βοηθούν τα παιδιά τους να μάθουν να διαβάζουν (40,1% και 37,5%) (Πετρογιάννης, 2012. Gill et al., 2006. Dockett & Perry, 2004a). Οι γονείς με την παροχή βοήθειας στα μαθήματα στο σπίτι και την επίβλεψη των σχολικών καθηκόντων των παιδιών τους λειτουργούν ως δάσκαλοι, πιστεύοντας ότι οι προσπάθειές τους θα ενισχύσουν τη σχολική επίδοση των παιδιών τους (Magnuson, 2007. Lopez, Kreider & Coffman, 2005. Hill & Taylor, 2004). Δυστυχώς όλο και περισσότεροι γονείς δεν έχουν πλέον το χρόνο να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές συνεργασίες στο σχολείο (Hujal et al., 2009). Έρευνες καταδεικνύουν ότι η ερμηνεία της απουσίας των γονέων από σχολικές δραστηριότητες θα πρέπει να αναζητηθεί με βάση κοινωνικές και πολιτισμικές παραμέτρους (Μπέση, 2011). Στις περισσότερες οικογένειες στην εποχή μας, και οι δύο γονείς είναι εργαζόμενοι, ή ασκούν περισσότερα από ένα επαγγέλματα. Αναπόφευκτα μειώνεται και δυσχεραίνει την ενεργή ανάμειξη της οικογένειας στην εκπαίδευση (Antunez, 2000).

Από την άλλη μεριά, το 23,1% των εκπαιδευτικών συμφωνούν με το ότι τα παιδιά που έχουν μάθει να διαβάζουν και να γράφουν στο νηπιαγωγείο, τα πηγαίνουν καλύτερα στο δημοτικό σχολείο. Τέλος, μόλις το 1,9% των εκπαιδευτικών συμφωνούν με το ότι εργασίες στο σπίτι πρέπει να δίνονται από το νηπιαγωγείο σχεδόν καθημερινά, προκειμένου τα παιδιά να προετοιμαστούν κατάλληλα για τη μετάβασή τους στο δημοτικό σχολείο.

Όπως προέκυψε από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απόψεις και το φύλο τους. Πιο αναλυτικά, είναι μεγαλύτερα τα ποσοστά των γυναικών εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι η συμπαράσταση

των γονέων στη νέα κατάσταση που βιώνει το παιδί τους, οι γονείς διαβάζουν βιβλία στα παιδιά τους και παίζουν παιχνίδια μαθηματικών στο σπίτι τακτικά, καθώς και η ενεργός συμμετοχή των γονέων στο πρόγραμμα του σχολείου, διευκολύνουν τη μετάβασή του από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους άνδρες. Αντίθετα, είναι μεγαλύτερα τα ποσοστά των ανδρών που θεωρούν ότι οι γονείς πρέπει να μάθουν πώς να βοηθούν τα παιδιά τους να μάθουν να διαβάζουν, τα παιδιά πρέπει να γνωρίζουν να διαβάζουν και να γράφουν στο νηπιαγωγείο, καθώς και ότι εργασίες στο σπίτι πρέπει να δίνονται από το νηπιαγωγείο σχεδόν καθημερινά, συγκριτικά με τις γυναίκες.

Αντίστοιχα, διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής σχέσης ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τη *θέση υπηρεσίας* τους. Συγκεκριμένα, είναι χαμηλότερο το ποσοστό των δασκάλων (78,9%) που θεωρούν ότι η φοίτηση στο νηπιαγωγείο είναι πολύ σημαντική για την ακαδημαϊκή επιτυχία στο δημοτικό σχολείο από ό,τι οι νηπιαγωγοί (85,1%) και οι διευθυντές δημοτικών σχολείων (83,2%). Ακολούθως, διαπιστώνεται ότι οι νηπιαγωγοί (87,4%) συμφωνούν περισσότερο με το ότι η συμπαράσταση των γονέων στη νέα κατάσταση που βιώνει το παιδί τους διευκολύνει τη μετάβασή του από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους δασκάλους (77,6%) και τους διευθυντές δημοτικών σχολείων (75,5%). Ακόμη, βρέθηκε ότι είναι χαμηλότερο το ποσοστό των διευθυντών δημοτικών σχολείων (43,5%) που θεωρούν ότι οι γονείς πρέπει να διαβάζουν βιβλία στα παιδιά τους και να παίζουν παιχνίδια μαθηματικών στο σπίτι τακτικά από ό,τι οι νηπιαγωγοί (54,8%) και οι δάσκαλοι (56%). Είναι χαμηλότερο το ποσοστό των δασκάλων (38,8%) που θεωρούν ότι ενεργός συμμετοχή των γονέων στο πρόγραμμα του σχολείου είναι απαραίτητη σε ένα πρόγραμμα μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο από ό,τι οι νηπιαγωγοί (55,1%) και οι διευθυντές δημοτικών σχολείων (51,1%), ενώ είναι υψηλότερο το ποσοστό των δασκάλων (46,5%) που θεωρούν ότι οι γονείς πρέπει να εξασφαλίζουν χρόνο κάθε μέρα να βοηθούν τα παιδιά τους σε σχολικές δραστηριότητες στο σπίτι από ό,τι οι νηπιαγωγοί (35,5%) και οι διευθυντές δημοτικών σχολείων (38%). Από την άλλη μεριά, βρέθηκε ότι είναι μικρότερα τα ποσοστά των νηπιαγωγών που θεωρούν ότι οι γονείς πρέπει να μάθουν πώς να βοηθούν τα παιδιά τους να μάθουν να διαβάζουν, τα παιδιά πρέπει να έχουν μάθει να διαβάζουν και να γράφουν στο νηπιαγωγείο, καθώς και

ότι οι εργασίες στο σπίτι πρέπει να δίνονται από το νηπιαγωγείο σχεδόν καθημερινά από ό,τι οι δάσκαλοι και οι διευθυντές δημοτικών σχολείων.

Ακολούθως, διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής σχέσης ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τις *βασικές σπουδές* τους. Συγκεκριμένα, είναι μεγαλύτερα τα ποσοστά των εκπαιδευτικών με βασικές σπουδές διετούς φοίτησης (85,1%) που θεωρούν ότι η φοίτηση στο νηπιαγωγείο είναι πολύ σημαντική για την ακαδημαϊκή επιτυχία στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που έχουν βασικές σπουδές τετραετούς φοίτησης (80,5%). Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι είναι μεγαλύτερα τα ποσοστά των εκπαιδευτικών με βασικές σπουδές τετραετούς φοίτησης που θεωρούν ότι οι γονείς πρέπει να διαβάζουν βιβλία στα παιδιά τους και να παίζουν παιχνίδια μαθηματικών στο σπίτι τακτικά, οι γονείς πρέπει να εξασφαλίζουν χρόνο κάθε μέρα να βοηθούν τα παιδιά τους σε σχολικές δραστηριότητες στο σπίτι, καθώς και ότι οι εργασίες στο σπίτι πρέπει να δίνονται από το νηπιαγωγείο, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που έχουν βασικές σπουδές διετούς φοίτησης.

Τέλος, όσον αφορά την ύπαρξη στατιστικά σχέσης ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών και τις *μεταπτυχιακές σπουδές* τους, βρέθηκε ότι είναι μεγαλύτερα τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που δεν έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές που θεωρούν ότι η φοίτηση στο νηπιαγωγείο είναι πολύ σημαντική, οι γονείς πρέπει να διαβάζουν βιβλία στα παιδιά τους και να παίζουν παιχνίδια μαθηματικών στο σπίτι τακτικά, οι γονείς πρέπει να εξασφαλίζουν χρόνο κάθε μέρα να βοηθούν τα παιδιά τους σε σχολικές δραστηριότητες στο σπίτι, καθώς και ότι πρέπει να μάθουν πώς να βοηθούν τα παιδιά τους να μάθουν να διαβάζουν συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που έχουν στην κατοχή τους μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των εκπαιδευτικών που έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές που θεωρούν ότι ενεργός συμμετοχή των γονέων στο πρόγραμμα του σχολείου είναι απαραίτητη σε ένα πρόγραμμα μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν μεταπτυχιακές σπουδές.

5.1.3.3. Παράγοντες που σχετίζονται με το περιβάλλον και το κλίμα του σχολείου, οι οποίοι επηρεάζουν τη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο

Δεν παρατηρούνται έντονες διακυμάνσεις στις απόψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την σπουδαιότητα που αποδίδουν στους παράγοντες που σχετίζονται με το περιβάλλον και το κλίμα του σχολείου, οι οποίοι επηρεάζουν τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως σημαντικότερους τους παράγοντες που έχουν να κάνουν με το κατά πόσο η συμπεριφορά του διευθυντή/ προϊσταμένης προς τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς είναι υποστηρικτική, ενθαρρυντική και διευκολυντική και κατά πόσο ο διευθυντής /προϊσταμένη γνωρίζει τι είδους σχολείο θέλει και έχει καλές σχέσεις με το εκπαιδευτικό προσωπικό.

Ο διευθυντής /προϊσταμένη δημιουργεί όραμα για το σχολείο, σύμφωνα με τις ανάγκες και τις αξίες του (Kruger et al., 2007). Κάνει το όραμά του ξεκάθαρο και κατανοητό, θέτοντας σαφείς στόχους και δημιουργώντας σχέδια και χρονοδιαγράμματα και φροντίζοντας να γίνει αποδεκτό από όλους. Ο διευθυντής είναι εκείνος που θα εμπνεύσει τις αρχές και τις αξίες, καθώς και τις συμπεριφορές εκείνες που θα προσδώσουν στο σχολείο την ιδιαίτερη μορφή και φυσιογνωμία του (Brauckmann & Pashiaridis, 2011). Είναι ο ηγέτης που με τη συμπεριφορά του ασκεί επιρροή στους εκπαιδευτικούς και τους κάνει εθελοντικά πρόθυμα να τον ακολουθούν (Μπουραντάς, 2005: 298). Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται την υποστήριξη του προϊσταμένου του, προκειμένου να ανταποκριθεί με επιτυχία στο έργο του. Ο διευθυντής του σχολείου οφείλει σε καθημερινή βάση να υποστηρίζει τα μέλη του διδακτικού προσωπικού μέσω της ενθάρρυνσης, της καθοδήγησης, και της εξασφάλισης ενός εργασιακού περιβάλλοντος που τους επιτρέπει να εργαστούν ελεύθερα. Με αυτό τον τρόπο ενισχύει την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών και αυξάνει τις πιθανότητες να φτάσουν σε εξαιρετική επίδοση (Cunningham & Cordeiro, 2006: 199. Click, 2005: 36).

Η κομβική σημασία του ρόλου του διευθυντή σχολείου έχει επισημανθεί και στην τελευταία έκθεση του ΟΟΣΑ (2018). Ο διευθυντής είναι ο κύριος υποκινητής της

αλλαγής, της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας και της εξασφάλισης της ποιότητας στην εκπαίδευση (Kythreotis et al., 2010).

Είναι σημαντικό ο διευθυντής να καλλιεργεί ένα θετικό περιβάλλον και ταυτόχρονα να διατηρεί μια διαρκή, ανοιχτή και αμφίδρομη επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε να κατακτά την εμπιστοσύνη και την κατανόησή τους. Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, είναι παράγοντες δημιουργίας του κατάλληλου σχολικού κλίματος και αντανακλάται στην ποιότητα των ενεργειών και δράσεων στο χώρο του σχολείου. Έχει αποδειχτεί ότι τις σχέσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου ενδυναμώνει τη συμμετοχή τους σε καινοτομίες, ενεργοποιεί τη δημιουργικότητα και τον ενθουσιασμό τους, αυξάνει την κοινή λήψη αποφάσεων και τα κίνητρα εργασίας (Ζερβοπούλου, 2014. Πασιαρδής, 2004: 171-172)

Αυτό ακριβώς αναγνωρίζουν και οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα και σημειώνουν ως πιο σημαντικούς παράγοντες λειτουργία του σχολείου, τη συμπεριφορά, τις σχέσεις και το όραμα του διευθυντή/προϊσταμένης της σχολικής μονάδας. Στο πλαίσιο του καλού σχολικού κλίματος εντάσσεται και ο επόμενος παράγοντας που σημειώνουν οι εκπαιδευτικοί και σχετίζεται με το να νιώθει ο εκπαιδευτικός αποδοχή και σεβασμό από τους συναδέλφους του σχολείου.

Ακολουθούν οι παράγοντες που επισημαίνουν ότι ο διευθυντής/ προϊσταμένη είναι σημαντικό να θέτει προτεραιότητες και στόχους και να φροντίζει για την υλοποίησή τους, όπως και να διαπραγματεύεται αποτελεσματικά με εξωτερικούς φορείς (π.χ. γονείς, σχολική επιτροπή) ώστε να μην επηρεάζουν τη διδασκαλία τους (Pashiardis & Brauckmann, 2009).

Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων για όλες τις σχολικές ενέργειες και διαδικασίες. Ο διευθυντής όμως είναι αυτός που θέτοντας σαφείς στόχους, δημιουργεί σχέδια και χρονοδιαγράμματα σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Η επίτευξη των στόχων εξαρτάται από την προσπάθεια όλων των εκπαιδευτικών, η λειτουργία του συντονισμού όμως είναι έργο του διευθυντή. Ο διευθυντής είναι αυτός που θα συντονίσει με επιτυχημένο τρόπο τις δραστηριότητες και θα επιτύχει την ενοποίηση των επιμέρους εργασιών του σχολείου σε μια ολότητα. (Click, P., 2005: 39). Ενεργεί επίσης ως εκπρόσωπος της σχολικής μονάδας και έχει σαν στόχο τη συνεργασία

και την αρμονική συνύπαρξη με όλους τους φορείς της τοπικής κοινωνίας (Σαϊτής, 2007: 174). Συνεργάζεται στενά με τους γονείς –κηδεμόνες των μαθητών, με ανώτερα στελέχη της εκπαίδευσης και με κοινωνικούς φορείς, πολιτιστικούς συλλόγους και το δήμο, με σκοπό την επίλυση των προβλημάτων του σχολείου, την άντληση πληροφοριών και την πραγματοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Οι συνεργασίες αυτές θα αυξήσουν την συνοχή και την επικοινωνία ανάμεσα στο σχολείο και τους υπόλοιπους κοινωνικούς φορείς και ενισχύουν τη διαδικασία της εκπαίδευσης (Σαϊτής, 2007: 369-370).

Στη συνέχεια επισημαίνονται ως σημαντικοί δείκτες, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου συνεχώς να μαθαίνουν και να επιζητούν νέες ιδέες στο πλαίσιο καινοτόμων προγραμμάτων, οι γονείς να υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς, να υπάρχει ευρεία συμφωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών του νηπιαγωγείου και του δημοτικού για την αποστολή του σχολείου και, τέλος, διοικητικές και γραφειοκρατικές υποχρεώσεις να μην παρεμβαίνουν στα καθήκοντα διδασκαλίας. Είναι ενθαρρυντικό το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την αξία των καινοτομιών που δίνουν νέα πνοή στην εκπαίδευση. Η υποστήριξη από τους γονείς δεν θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος ως πρώτη ανάγκη. Η αξία της συνεργασίας έχει αποδειχτεί και έχει διεθνώς αναγνωριστεί, αλλά οι εκπαιδευτικοί φαίνονται κάπως επιφυλακτικοί αφού δεν υπάρχει θεσμοθετημένο το πλαίσιο αυτής της συνεργασίας. Όσον αφορά τις διοικητικές υποχρεώσεις το πιθανότερο είναι πως θεωρείται δεδομένο ότι αυτές βαραίνουν κυρίως το διευθυντή ή την προϊσταμένη του νηπιαγωγείου.

Χαρακτηριστικά, αναφέρεται ότι σχεδόν εννέα στους δέκα εκπαιδευτικούς δηλώνουν ότι είτε συμφωνούν (38,4%) είτε συμφωνούν απόλυτα (48,7%) με το ότι το κατά πόσο η συμπεριφορά του διευθυντή/ προϊσταμένης προς τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς είναι υποστηρικτική, ενθαρρυντική και διευκολυντική συνιστά έναν σημαντικό παράγοντα, ο οποίος επηρεάζει τη μετάβαση των παιδιών στο δημοτικό σχολείο. Αντίστοιχα, συνολικά περισσότεροι από τέσσερις στους πέντε εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι είτε συμφωνούν (46,6%) είτε συμφωνούν απόλυτα (33,9%) με το ότι το κατά πόσο ο διευθυντής /προϊσταμένη γνωρίζει τι είδους σχολείο θέλει και έχει καλές σχέσεις με το εκπαιδευτικό προσωπικό συνιστούν παράγοντες που σχετίζονται με το περιβάλλον και το κλίμα του σχολείου, οι οποίοι επηρεάζουν τη μετάβαση των παιδιών

από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Παρόμοια, συνολικά σχεδόν τέσσερις στους πέντε εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι είτε συμφωνούν (48,3%) είτε συμφωνούν απόλυτα (31,3%) με το ότι το κατά πόσο νιώθει ο εκπαιδευτικός αποδοχή και σεβασμό από τους συναδέλφους του σχολείου συνιστά έναν σημαντικό παράγοντα, ο οποίος επηρεάζει τη μετάβαση των παιδιών στο δημοτικό σχολείο.

Όσον αφορά την επίδραση του φύλου, βρέθηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί συμφωνούν περισσότερο με το ότι οι παράγοντες ‘Η συμπεριφορά του διευθυντή/ προϊσταμένης προς τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς είναι υποστηρικτική, ενθαρρυντική και διευκολυντική’, ‘Ο διευθυντής /προϊσταμένη θέτει προτεραιότητες και στόχους και φροντίζει για την υλοποίησή τους’, ‘Ο διευθυντής /προϊσταμένη διαπραγματεύεται αποτελεσματικά με εξωτερικούς φορείς (π.χ. γονείς, σχολική επιτροπή) ώστε να μην επηρεάζουν τη διδασκαλία μου’ και ‘Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου συνεχώς μαθαίνουν και επιζητούν νέες ιδέες στο πλαίσιο καινοτόμων προγραμμάτων’ επηρεάζουν τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους άνδρες. Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι οι άνδρες συμφωνούν περισσότερο με το ότι ο παράγοντας ‘Ο διευθυντής /προϊσταμένη γνωρίζει τι είδους σχολείο θέλει και έχει καλές σχέσεις με το εκπαιδευτικό προσωπικό’ επηρεάζει τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τις γυναίκες.

Σχετικά με την επίδραση της θέσης υπηρεσίας, βρέθηκε ότι οι διευθυντές δημοτικών σχολείων συμφωνούν περισσότερο με το ότι οι παράγοντες ‘Η συμπεριφορά του διευθυντή/ προϊσταμένης προς τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς είναι υποστηρικτική, ενθαρρυντική και διευκολυντική’, ‘Ο διευθυντής /προϊσταμένη γνωρίζει τι είδους σχολείο θέλει και έχει καλές σχέσεις με το εκπαιδευτικό προσωπικό’ και ‘Ο διευθυντής /προϊσταμένη θέτει προτεραιότητες και στόχους και φροντίζει για την υλοποίησή τους’ επηρεάζουν τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά τους νηπιαγωγούς και τους δασκάλους. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι οι νηπιαγωγοί συμφωνούν περισσότερο με το ότι ο παράγοντας ‘Ο διευθυντής /προϊσταμένη θέτει προτεραιότητες και στόχους και φροντίζει για την υλοποίησή τους’ επηρεάζει τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό

σχολείο, συγκριτικά με τους δασκάλους. Ακόμη, οι διευθυντές δημοτικών σχολείων βρέθηκαν να συμφωνούν περισσότερο με το ότι ο παράγοντας ‘Ο διευθυντής /προϊσταμένη διαπραγματεύεται αποτελεσματικά με εξωτερικούς φορείς (π.χ. γονείς, σχολική επιτροπή) ώστε να μην επηρεάζουν τη διδασκαλία μου’ επηρεάζει τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους νηπιαγωγούς. Από την άλλη μεριά, βρέθηκε ότι οι δάσκαλοι συμφωνούν περισσότερο με το ότι ο παράγοντας ‘Υπάρχει ευρεία συμφωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών του νηπιαγωγείου και του δημοτικού για την αποστολή του σχολείου’ επηρεάζει τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους νηπιαγωγούς. Αντιθέτως, διαπιστώθηκε ότι οι δάσκαλοι συμφωνούν λιγότερο με το ότι ο παράγοντας ‘Διοικητικές και γραφειοκρατικές υποχρεώσεις παρεμβαίνουν στα καθήκοντα διδασκαλίας μου’ επηρεάζει τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους νηπιαγωγούς και τους διευθυντές δημοτικών σχολείων.

5.1.3.4. Σπουδαιότητα των παραγόντων που επηρεάζουν επιτυχή μετάβαση του παιδιού από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο

Παρατηρήθηκαν αρκετές διακυμάνσεις στις απόψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την σπουδαιότητα που αποδίδουν στους παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχή μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, ο σημαντικότερος παράγοντας είναι το να έχει το παιδί φίλους στην τάξη του.

Η δημιουργία και η διατήρηση φίλων φαίνεται να είναι εξαιρετικής σημασίας και μπορεί να διευκολύνει τη μετάβαση των παιδιών στο σχολείο (Ng-Knight et al., 2018. Eskelä-Haapanen et al., 2017. Peters, 2010. Margetts, 2006. Ledge et al., 2000. Dockett & Perry, 1999). Σε έρευνες που διεξήχθησαν με παιδιά φαίνεται ότι ανησυχούσαν για το πώς να φτιάξουν και να διατηρήσουν φίλους στο σχολείο (Dockett & Perry, 2015. Ackesjö, 2013. White & Sharp 2007. Yeo & Clarke, 2005. Dockett & Perry, 2004a, 2003. Clarke & Sharpe, 2003). Potter & Briggs, 2003), ενώ αισθάνονταν νευρικά αν δεν υπήρχε κανένας στο σχολείο να γνωρίζουν και να μπορούν να παίξουν (Yeo & Clarke, 2005. Dockett & Perry, 2004a, 2003. Clarke & Sharpe, 2003). Όταν ξεκινούν τη φοίτηση στο

δημοτικό σχολείο με τους φίλους τους αισθάνονται ευτυχισμένα και προσαρμόζονται γρήγορα στο νέο σχολείο (Corsaro et al, 2003. Wong, 2003. Cronin & Diezmann, 2002. Smith, 2002. Fabian, 2000). Σε πολλά μεταβατικά προγράμματα του εξωτερικού υπάρχει το σύστημα του «φίλου», που βοηθούν τα παιδιά να κάνουν φίλους στο δημοτικό σχολείο (Peters, 2010. Hartley et al., 2009. Dockett & Perry, 2005a. Mayo, 2005. Yeo & Clarke, 2005. Ledger et al., 2002).

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικό το παιδί να είναι ηλικίας 6 ετών όταν θα ξεκινήσει τη φοίτηση στο δημοτικό σχολείο. Η απάντησή τους εξηγείται από το γεγονός ότι η ηλικία είναι το μόνο κριτήριο που πρέπει τα πληρούν τα παιδιά στην Ελλάδα για τη είσοδό τους στο δημοτικό σχολείο. Σίγουρα η ηλικία κατά την οποία το παιδί αρχίζει το δημοτικό σχολείο επηρεάζει τη φύση της μετάβασης (Neuman, 2002), δεν αποτελεί όμως το μόνο κριτήριο για τη σχολική ετοιμότητα. Υπάρχουν πολλές διαφορές μεταξύ των παιδιών ίδιας ηλικίας, όσον αφορά τη μάθηση, την ωριμότητα, την ανάπτυξή τους. Η αύξηση του ορίου ηλικίας δεν θα εξαλείψει αυτές τις διαφορές (Dockett & Perry, 2002). Θα μπορούσε να υπάρξει διαφοροποίηση μόνο αν γίνονταν αναπτυξιακός έλεγχος ή παρέχονταν τεστ ετοιμότητας πριν τη μετάβαση των παιδιών στην επόμενη βαθμίδα.

Οι επόμενες δύο προτάσεις έχουν να κάνουν με την εξοικείωση του παιδιού στο νέο περιβάλλον και με την κοινωνική συναναστροφή με άλλους. Είναι σημαντικό να γνωρίζει από πριν το σχολείο που θα φοιτήσει και το δάσκαλο/α του (πριν την έναρξη του σχολικού έτους). Γι αυτό σε πολλά προγράμματα μετάβασης στο εξωτερικό είναι συνηθισμένη πρακτική το σχολείο να καλεί τα παιδιά να επισκεφτούν το σχολείο και να γνωρίσουν το δάσκαλό τους πριν από την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς (Einarsdóttir et al., 2008. Dockett & Perry, 2004a. Broström, 2002. Early et al., 2001. Pianta et al., 1999). Δυστυχώς κάτι ανάλογο δεν γίνεται στη χώρα μας, παρά μόνο μετά ή κατά την έναρξη του σχολείου καλούνται οι γονείς με τα παιδιά για μια πρώτη ενημέρωση.

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι και ο σωματότυπος του παιδιού παίζει ρόλο στην επιτυχία του μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Σε μια αστική κοινωνία όπου τα σχολεία είναι μεγαλύτερα, ένα μικρόσωμο παιδί μπορεί να έχει δυσκολίες να διαχειριστεί το νέο περιβάλλον και να μην μπορεί να αντιμετωπίσει τα μεγαλύτερα παιδιά (Dockett et al., 1999).

Πιο αναλυτικά, συνολικά περίπου τέσσερις στους πέντε εκπαιδευτικούς θεωρούν ως πολύ σημαντικό (32%) ή σημαντικό (48,6%) το να έχει το παιδί φίλους μέσα στην τάξη του. Επίσης, διαπιστώνεται ότι συνολικά περισσότεροι από επτά στους δέκα εκπαιδευτικούς θεωρούν ως πολύ σημαντικό (27,1%) ή σημαντικό (44%) το παιδί να είναι 6 χρονών. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν μέτρια επίπεδα σπουδαιότητας στον παράγοντα «Το παιδί γνωρίζει από πριν το δάσκαλο/α του (πριν την έναρξη του σχολικού έτους)». Επίσης, αποδίδουν σχετικά χαμηλά επίπεδα σπουδαιότητας στον παράγοντα «Το παιδί είναι φυσικά – σωματικά αρκετά μεγάλο να αντιμετωπίσει τα μεγαλύτερα παιδιά».

Σχετικά με την επίδραση της *θέσης υπηρεσίας*, βρέθηκε ότι οι δάσκαλοι αποδίδουν μικρότερη σπουδαιότητα στους παράγοντες ‘Το παιδί έχει φίλους στην τάξη του’ και ‘Το παιδί γνωρίζει από πριν το δάσκαλο/α του (πριν την έναρξη του σχολικού έτους)’ για τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά τους νηπιαγωγούς και τους διευθυντές δημοτικών σχολείων. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι οι νηπιαγωγοί αποδίδουν μικρότερη σπουδαιότητα στον παράγοντα ‘Το παιδί είναι 6 χρονών’ για τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους δασκάλους. Αντίθετα, βρέθηκε ότι οι νηπιαγωγοί αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στον παράγοντα ‘Το παιδί γνωρίζει από πριν το σχολείο που θα φοιτήσει’ για τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους δασκάλους και τους διευθυντές δημοτικών σχολείων. Επίσης, βρέθηκε ότι οι δάσκαλοι αποδίδουν μικρότερη σπουδαιότητα στον παράγοντα ‘Το παιδί γνωρίζει από πριν το σχολείο που θα φοιτήσει’, συγκριτικά με τους διευθυντές δημοτικών σχολείων. Αντίστοιχα, διαπιστώθηκε ότι οι νηπιαγωγοί αποδίδουν μικρότερη σπουδαιότητα στον παράγοντα ‘Το παιδί είναι φυσικά – σωματικά αρκετά μεγάλο να αντιμετωπίσει τα μεγαλύτερα παιδιά’ για τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους διευθυντές δημοτικών σχολείων.

Σχετικά με την επίδραση των *μεταπτυχιακών σπουδών*, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στους παράγοντες ‘Το παιδί είναι 6 χρονών’ και ‘Το παιδί είναι φυσικά – σωματικά αρκετά μεγάλο να αντιμετωπίσει τα μεγαλύτερα παιδιά’ για τη μετάβαση των

παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά τους εκπαιδευτικούς που έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές.

5.1.3.5. Σπουδαιότητα των παραγόντων που σχετίζονται με την αξιολόγηση των παιδιών

Δεν παρατηρούνται σημαντικές διακυμάνσεις στις απόψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την σπουδαιότητα που αποδίδουν στους παράγοντες που σχετίζονται με την αξιολόγηση των παιδιών. Σε γενικές γραμμές, οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν μεγάλη σπουδαιότητα στους παράγοντες που σχετίζονται με την αξιολόγηση των παιδιών. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, ο σημαντικότερος παράγοντας που σχετίζεται με την αξιολόγηση των παιδιών είναι η προσπάθεια που καταβάλλεται από το ίδιο το παιδί και ακολουθούν η ικανότητα του παιδιού να συνεργάζεται με τους άλλους, η ατομική βελτίωση ή πρόοδος σε σχέση με προηγούμενες επιδόσεις του παιδιού, η ικανότητα του παιδιού να ακολουθεί οδηγίες, η συμμετοχή και η συμπεριφορά του παιδιού στην τάξη, όπως και η καθημερινή συμμετοχή στο μάθημα. Επισημαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν σχετικά μέτρια σπουδαιότητα στο ατομικό επίτευγμα παιδιού σε σχέση με την υπόλοιπη τάξη.

Πιο αναλυτικά, συνολικά σχεδόν το σύνολο των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι η προσπάθεια που καταβάλλεται από το παιδί είναι ένας πολύ σημαντικός (63%) ή σημαντικός (33,2%) παράγοντας που σχετίζεται με την αξιολόγηση των παιδιών. Αντίστοιχα, συνολικά σχεδόν το σύνολο των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι η ικανότητα του παιδιού να συνεργάζεται με τους άλλους είναι ένας πολύ σημαντικός (63%) ή σημαντικός (33,2%) παράγοντας που σχετίζεται με την αξιολόγηση των παιδιών. Από την άλλη μεριά, συνολικά περίπου οι μισοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το ατομικό επίτευγμα παιδιού σε σχέση με την υπόλοιπη τάξη είναι ένας πολύ σημαντικός (63%) ή σημαντικός (33,2%) παράγοντας που σχετίζεται με την αξιολόγηση των παιδιών.

Είναι θετικό ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην προσπάθεια του παιδιού. Εξάλλου σύμφωνα με τις οδηγίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου ο μαθητής αξιολογείται και μέσα από τη συμμετοχή του στην καθημερινή εργασία της τάξης, από την προσπάθεια που καταβάλλει, από το ενδιαφέρον που δείχνει και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, πέρα από τις αποκτηθείσες γνώσεις.

Οι Broadfoot & Black (2004:7-26) θεωρώντας την αξιολόγηση απαραίτητη στην εκπαιδευτική διεργασία, επειδή ενθαρρύνει τη μάθηση, λειτουργεί ανατροφοδοτικά και καταγράφει την εξέλιξη των δεξιοτήτων, τάσσονται υπέρ της αυθεντικής προσέγγισης της, η οποία περιλαμβάνει μια κοινότητα μαθητών που συνεργάζεται και αλληλεπιδρά με την ευρύτερη κοινότητα και παρέχει στους μαθητές ευκαιρίες να κατασκευάσουν γνώσεις και να αποκτήσουν δεξιότητες που απαιτούνται για την επιτυχία στο σχολείο (Galarneau, 2005). Ο πυρήνας της αυθεντικής αξιολόγησης εστιάζει στο τι κάνει ο μαθητής κινούμενος μέσα σε διάφορα πλαίσια, σε διαφορετικές στιγμές της σχολικής χρονιάς, συγκρινόμενος μόνο με την προηγούμενη προσπάθειά του και σε καμιά περίπτωση με την προσπάθεια των συμμαθητών του (Μπέση, 2012. Σακελλαρίου, 2008). Έχει βασικό σκοπό τον εντοπισμό ελλείψεων, για την ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τη βελτίωση της μάθησης (Κακανά, 2006).

Δυστυχώς στην πράξη φαίνεται πως οι δάσκαλοι ιεραρχούν διαφορετικά (Ρεκαλίδου, 2005. Π.Ι., 2004). Αξιολογούν πρωτίστως για διαχειριστικούς σκοπούς θέλοντας να ελέγξουν τη συμπεριφορά των μαθητών, ώστε να υπάρχει ηρεμία στην τάξη. Έπειτα αξιολογούν τη συμμετοχή στο μάθημα και τέλος για γνωστικούς σκοπούς παρακολουθούν τις μαθησιακές επιδόσεις και ελέγχουν τις απομνημονευθήσες γνώσεις και όχι την κριτική σκέψη και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά που προβλέπει το ισχύον θεσμικό πλαίσιο. Ίσως αυτό να οφείλεται στην έλλειψη επαρκούς επιμόρφωσης και καθοδήγησης.

Οι εκπαιδευτικοί σε διεθνείς έρευνες δήλωσαν ότι τα παιδιά κάνουν πιο εύκολη τη μετάβαση στο σχολείο εάν μπορούν να συνεργάζονται (Gill et al., 2006. Rimm-Kaufman et al., 2000) και μπορούν να ακολουθήσουν οδηγίες (O'Kane & Hayes, 2006. Gill et al., 2006. Wesley & Buysse, 2003). Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συμφωνούν με αυτές τις απόψεις, όπως και με το ότι συμπεριφορά των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον είναι στενά συνδεδεμένη με την προσαρμογή τους στο σχολείο (Fantuzzo et al., 2007. Ladd & Burgess, 2001. Eisenberg et al., 2000) και αποτελεί σημαντικό παράγοντα της ακαδημαϊκής τους προόδου (McClelland et al., 2007. Rabiner et al., 2004).

Όσον αφορά την επίδραση το φύλου, διαπιστώθηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στους παράγοντες αξιολόγησης ‘Το παιδί έχει φίλους στην τάξη του’, ‘Η ατομική βελτίωση ή πρόοδος σε σχέση με προηγούμενες επιδόσεις του παιδιού’, ‘Η ικανότητα του παιδιού να ακολουθεί οδηγίες’, ‘Η συμμετοχή του παιδιού στην τάξη’, ‘Η συμπεριφορά του παιδιού στην τάξη’ και ‘Η καθημερινή συμμετοχή του παιδιού’, συγκριτικά τους άνδρες.

Σχετικά με την επίδραση της θέσης υπηρεσίας, βρέθηκε ότι οι νηπιαγωγοί αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στους παράγοντες αξιολόγησης ‘Η συνεργατικότητα με τους άλλους’ και ‘Η ικανότητα του παιδιού να ακολουθεί οδηγίες’, συγκριτικά τους δασκάλους και τους διευθυντές δημοτικών σχολείων. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι οι νηπιαγωγοί αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στον παράγοντα αξιολόγησης ‘Η ατομική βελτίωση ή πρόοδος σε σχέση με προηγούμενες επιδόσεις του παιδιού’, συγκριτικά τους δασκάλους. Αντίθετα, οι νηπιαγωγοί να αποδίδουν μικρότερη σπουδαιότητα στον παράγοντα αξιολόγησης ‘Το ατομικό επίτευγμα παιδιού σε σχέση με την υπόλοιπη τάξη’, συγκριτικά με τους δασκάλους και τους διευθυντές δημοτικών σχολείων.

5.1.4. Κατάλληλες πρακτικές που σχετίζονται με την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο

5.1.4.1. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις κατάλληλες πρακτικές που σχετίζονται με την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν ότι υπάρχουν πολλές κατάλληλες πρακτικές που σχετίζονται με την ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να τοποθετηθούν για είκοσι δύο πρακτικές μετάβασης. Παρουσιάζονται αρκετές διακυμάνσεις στις απόψεις τους, όπως προκύπτει από το μέσο όρο των απαντήσεών τους.

Πιο αναλυτικά, η πιο συχνά αναφερόμενη πρακτική και για τις τρεις ομάδες εκπαιδευτικών ήταν οι γονείς να καλούνται στο δημοτικό σχολείο για ενημέρωση στην αρχή της χρονιάς (Rous et al., 2010. Einarsdóttir, 2003a. Pianta et al., 1999)..Συγκεκριμένα, συνολικά περισσότεροι από εννέα στους δέκα εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι συμφωνούν (42,2%) ή συμφωνούν απολύτως (48,7%) με το ότι αυτή η πρακτική είναι η πιο κατάλληλη. Μία ενημερωτική συνάντηση πραγματοποιείται με όλους τους γονείς σχεδόν σε όλες σχολικές μονάδες της Ελλάδας και από τα ευρήματα διεθνών ερευνών φαίνεται ότι με την ίδια συχνότητα εφαρμόζεται και σε άλλες χώρες (Petraikos & Lehrer, 2011. Early et al., 2001. Rimm-Kaufman et al, 2000).

Η δεύτερη πιο συχνά αναφερόμενη πρακτική είναι η νηπιαγωγός και τα παιδιά επισκέπτονται το δημοτικό σχολείο πριν από την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς (Gill et al., 2006. La Paro et al. 2003. Broström, 2002. Margetts, 2002). Όπως προκύπτει, το 45,3% και των 31,6% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα, αντίστοιχα, με την καταλληλότητα αυτής της πρακτικής. Αυτά τα ευρήματα είναι παρόμοια με αυτά που βρέθηκαν στη διεθνή έρευνα (Einarsdóttir et al., 2008. Rimm-Kaufman et al, 2000). Στην Ελλάδα, αυτές οι επισκέψεις προγραμματίζονται συνήθως από τα νηπιαγωγεία σε συνεργασία με τα δημοτικά σχολεία και αποτελούν μεμονωμένες μεταβατικές δραστηριότητες, που έχουν σαν στόχο να εξοικειωθούν τα παιδιά με το νέο σχολικό περιβάλλον και τους δασκάλους και να προσαρμοστούν καλύτερα κατά τη φοίτησή τους στην πρώτη τάξη. Αυτό θα μπορούσε να γίνει πολλές φορές το χρόνο πριν τα παιδιά πάνε στο δημοτικό σχολείο.

Ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών επεσήμαναν ως κατάλληλη πρακτική το δημοτικό σχολείο να καλεί τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να συμμετέχουν σε κοινές εκδηλώσεις. Συνολικά σχεδόν οι τρεις στους τέσσερις εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι συμφωνούν (45,3%) ή συμφωνούν απολύτως (30,5%) με αυτή την πρακτική. Όπως φανερώνουν οι έρευνες η πρακτική αυτή είναι διαδεδομένη και σε σχολεία του εξωτερικού (Einarsdóttir et al., 2008. Einarsdóttir, 2003. Rimm-Kaufman et al, 2000. Pianta et al., 1999).

Μία ακόμη πρακτική απαντήθηκε σε μεγάλη συχνότητα από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Οι μαθητές της Α' τάξης του δημοτικού σχολείου επισκέπτονται το

νηπιαγωγείο για να μοιραστούν τις εμπειρίες τους για το σχολείο. Σύμφωνα με τον Einarsdóttir και τους συνεργάτες του (2008), η πρακτική αυτή υλοποιείται σπάνια. Λίγοι εκπαιδευτικοί τη χρησιμοποιούν. Αλλά οι Έλληνες εκπαιδευτικοί βλέπουν μια τέτοια πρακτική ως πολύ καλή ιδέα.

Ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις παραπάνω πρακτικές βρίσκεται πάνω από το μέσον της κλίμακας, που ισούται με 3, γεγονός που σημαίνει ότι εμφανίζουν υψηλά επίπεδα συμφωνίας όσον αφορά την καταλληλότητά τους.

Ακολουθούν μια σειρά από πρακτικές που ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρεί ότι είναι κατάλληλες να εφαρμοστούν προκειμένου να διευκολυνθούν τα παιδιά κατά τη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν σχετικά μέτρια προς υψηλά επίπεδα συμφωνίας όσον αφορά την καταλληλότητά τους. Αν και η πρακτική να είναι λιγότερες οι ώρες του σχολείου τις πρώτες μέρες του σχολικού έτους και να αυξάνονται σταδιακά, δεν προτείνεται συχνά στις διεθνείς μελέτες (Early et al., 2001), οι Έλληνες εκπαιδευτικοί τη θεωρούν πολύ καλή. Αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι αυτή ήταν μια συνήθεια που επικρατούσε άτυπα για πολλά χρόνια στον ελλαδικό χώρο.

Οι κοινές συνεδριάσεις των νηπιαγωγών και δασκάλων, προκειμένου να συζητήσουν για τη ζωή και την εξέλιξη των παιδιών, φαίνεται να είναι μια καλή πρακτική. Όμως και αυτή δεν έχει καλής ανταπόκρισης στο εξωτερικό (Einarsdóttir et al., 2008), εκτός ίσως από περιπτώσεις μετάβασης παιδιών με ειδικές ανάγκες. Οι επόμενες επιλεγθείσες πρακτικές, όπου οι δάσκαλοι επισκέπτονται το νηπιαγωγείο για να γνωρίσουν τους μαθητές και να τους μιλήσουν για το δημοτικό σχολείο επίσης δεν υλοποιούνται συχνά από εκπαιδευτικούς σε άλλες χώρες (Dockett et Perry, 2001. Pianta et al., 1999) αν και θεωρούνται καλές ιδέες (Broström, 2002). Η επίσκεψη αυτή θα μπορούσε να επεκταθεί υλοποιώντας μια δραστηριότητα μαζί με τα παιδιά (ανάγνωση βιβλίου κλπ.). Έτσι όταν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας θα πάνε στο δημοτικό σχολείο θα βλέπουν ένα γνωστό τους πρόσωπο. Βέβαια δε γνωρίζουμε αν οι ίδιοι εκπαιδευτικοί του δείγματος εφαρμόζουν αυτές τις προτάσεις στην πράξη.

Με δύο ακόμη από τις δοσμένες πρακτικές συμφωνούν σε αρκετά μεγάλο βαθμό οι εκπαιδευτικοί. Οι κοινές συναντήσεις νηπιαγωγών και δασκάλων για να συντονίσουν

τις μεθόδους εκπαίδευσης και διδασκαλίας τους ή να συζητήσουν τις κοινωνικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες των παιδιών (Dockett & Perry, 2013. Broström, 2012. Ahtola et al., 2011. Wildenger & McIntyre, 2012. LoCasale-Crouch et al., 2008. Gill, Winters, & Friedman, 2006. Einarsdóttir et al., 2008. Broström, 2002. Margetts, 2002). Αυτές σε συνδυασμό με τις επισκέψεις των νηπιαγωγών στην τάξη του δημοτικού σχολείου και αντίστροφα των δασκάλων στο νηπιαγωγείο, όπου παρατηρούν τον τρόπο εργασίας των συναδέλφων τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους και ενημερώνονται για εκπαιδευτικά θέματα (Einarsdóttir et al., Pianta et al., 1999). Οι εκπαιδευτικοί των δύο εκπαιδευτικών βαθμίδων είναι βασικό να ακολουθούν τις ίδιες διδακτικές μεθόδους και να εφαρμόζουν ένα κοινό πρόγραμμα σπουδών (Fabian & Dunlop, 2007), γεγονός που θα οδηγήσει στην θετικότερη αντίληψη των εκπαιδευτικών για το έργο και το ρόλο των συναδέλφων τους και θα συμβάλλει στην αναγνώριση της συνέχειας της μάθησης που έχει αποκτηθεί στο νηπιαγωγείο, στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου (Ahtola et al., 2011. Rous et al., 2010. Peters et al., 2009. LoCasale-Crouch et al. 2008).

Από τα αποτελέσματα της έρευνας βλέπουμε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν καλή ιδέα και θα ήταν χρήσιμο οι γονείς και τα παιδιά να επισκέπτονται το δημοτικό σχολείο πριν την έναρξη του σχολικού έτους (Einarsdóttir et al., 2008. O'Kane & Hayes, 2006. Dockett & Perry, 2004b. Einarsdóttir, 2003a). Αυτή θα ήταν μια καλή ευκαιρία αφενός να εξοικειωθούν με το νέο σχολικό περιβάλλον, τους δασκάλους και τις δραστηριότητες στην τάξη (Cook et al., 2017. La Paro et al., 2003. Margetts, 2002) και αφετέρου να συζητήσουν τις προσδοκίες, τις ελπίδες, τις εμπειρίες και τα ερωτήματά τους για την εκπαίδευση (Brooker, 2016. Gill et al., 2006. Early et al., 2001) και να δημιουργηθούν οι βάσεις για μια ειλικρινή και τακτική επικοινωνία (Roys et al., 2010. McIntyre et al., 2007). Αδιαμφισβήτητα είναι πολύ σημαντικό να παρέχονται πληροφορίες στους γονείς σχετικά με το σχολείο πολύ νωρίς. Ίσως αυτό θα μπορούσε να προγραμματιστεί μετά τις διακοπές του καλοκαιριού, το πρώτο δεκαήμερο του Σεπτεμβρίου, πριν ξεκινήσουν τα μαθήματα ή ακόμη και στη λήξη της προηγούμενης σχολικής χρονιάς.

Χρησιμοποιώντας γραπτές αναφορές σχετικά με τις εμπειρίες και την κατάσταση του κάθε παιδιού (portfolios), που ακολουθούν τους μαθητές του νηπιαγωγείου στο δημοτικό σχολείο, οι εκπαιδευτικοί θα έχουν ένα χρήσιμο μέσο για τη σύνδεση των

εμπειριών και των επιδόσεων των παιδιών στο νηπιαγωγείο (Ahtola et al., 2011. Sherley, 2011. Peters et al., 2009. Jones, 2006). Οι φάκελοι αυτοί θα περιλαμβάνουν τις εργασίες των μαθητών και θα καταγράφουν τις αδυναμίες και τις δυνατότητές τους. Με τον τρόπο αυτό οι δάσκαλοι μπορούν να ενημερωθούν από την αρχή του σχολικού έτους για τις γνώσεις και τις δεξιότητες που έχουν ήδη κατακτήσει τα παιδιά, ώστε να μπορούν να τα βοηθήσουν να τα υποστηρίξουν περαιτέρω.

Θα είχε πραγματικά ενδιαφέρον και θα ήταν εξαιρετικά χρήσιμο να γίνονταν κοινές συναντήσεις νηπιαγωγών και δασκάλων με τους γονείς πριν αρχίσει το σχολείο, όπως πιστεύουν και οι εκπαιδευτικοί της έρευνας (Einarsdóttir, 2003a. Broström, 2002. Rimm-Kaufman et al., 2000). Ακόμη περισσότερο, πολλά θα πρόσφεραν συναντήσεις μεταξύ των γονέων παιδιών του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου, όπου θα μοιράζονται τους προβληματισμούς, τις ανησυχίες και τις προσδοκίες τους (Dockett & Perry, 2008. Doucet, 2008. Giallo et al., 2008. Margetts, 2007). Η αλληλοϋποστήριξη των γονέων, επισημαίνεται επίσης ως μια καλή πρακτική μετάβασης στην παρούσα έρευνα.

Μία ακόμη πρακτική που βλέπουν οι εκπαιδευτικοί σαν καλή ιδέα είναι τα νήπια να παρακολουθούν κάποια μαθήματα της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου. Τα παιδιά γνωρίζουν από πριν το νέο τρόπο διδασκαλίας, μειώνεται το άγχος τους για το άγνωστο και προσαρμόζονται ευκολότερα στο μελλοντικό νέο τους περιβάλλον. Ωστόσο αυτό δεν συγκαταλέγεται στις αρχικές τους προτάσεις, ίσως γιατί δύσκολα οι δάσκαλοι δε δέχονται εύκολα να αναστατώσουν την ροή της διδασκαλίας τους.

Δύο πολύ συνηθισμένες πρακτικές που εφαρμόζονται διεθνώς είναι η αποστολή ενημερωτικών φυλλαδίων ή επιστολών που περιγράφουν τι θα μπορούσαν να κάνουν οι γονείς για να προετοιμάσουν τα παιδιά τους για το σχολείο και η τηλεφωνική επικοινωνία με την οικογένεια (Cook et al., 2017. Petrakos & Lehrer, 2011. Einarsdóttir et al., 2008. Gill et al., 2006. O'Kane & Hayes, 2006. Dockett & Perry, 2004a, 2001). Αυτό δε φαίνεται να το συμερίζονται οι Έλληνες εκπαιδευτικοί που προτιμούν τις διαζώσης συναντήσεις και επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών τους. Δεν απορρίπτουν βέβαια και αυτή την πρακτική, αλλά δεν την ιεραρχούν στις πιο σημαντικές.

Οι λιγότερο αναφερόμενες πρακτικές όπου ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών βρίσκεται κάτω από το μέσον της κλίμακας, που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί κρίνουν χαμηλά την καταλληλότητά τους στη διαδικασία της μετάβασης είναι οι επισκέψεις των διευθυντών των δημοτικών σχολείων στα νηπιαγωγεία (Gill et al., 2006), νηπιαγωγός και δάσκαλος διδάσκουν μαζί το πρώτο διάστημα στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου και η νηπιαγωγός ακολουθεί τα παιδιά στην πρώτη τάξη και διδάσκει εκεί κάποια μαθήματα (Einarsdóttir et al., 2008). Λίγοι εκπαιδευτικοί θεώρησαν σημαντικό να διδάξουν στην επόμενη βαθμίδα, αφού δεν έχουν λάβει την κατάλληλη εκπαίδευση. Άλλωστε η συνεργασία αυτή είναι δύσκολο να εφαρμοστεί στην πράξη λόγω του ασύμβατου ωραρίου νηπιαγωγείου-δημοτικού σχολείου, της έλλειψης χρόνου των εκπαιδευτικών, αλλά και της απόστασης των κτιρίων. Εξάλλου δεν πρέπει να παραβλέπουμε τους διαφορετικούς στόχους και προσδοκίες που απορρέουν από τα δύο εκπαιδευτικά ιδρύματα και τις προκαταλήψεις της άλλης πλευράς.

Η ελάχιστη εγκριθείσα πρακτική από τους εκπαιδευτικούς είναι οι επισκέψεις στα σπίτια των μαθητών στην αρχή της χρονιάς για γνωριμία του παιδιού και της οικογένειας (Cook et al., 2017. Petrakos & Lehrer, 2011. Gill et al, 2006. O’Kane & Hayes, 2006. Dockett & Perry, 2004a. Early et al., 2001). Τα αποτελέσματα δείχνουν σοβαρούς δισταγμούς από μέρους των συμμετεχόντων να προβούν σ’ ατή την ενέργεια, παρόλο που μια επίσκεψη στο σπίτι των παιδιών θα επιτρέψει στους εκπαιδευτικούς να συλλέξουν πληροφορίες που θα τους βοηθήσουν να στηρίξουν μεμονωμένα τα παιδιά. Αντίθετα, οι επισκέψεις στα σπίτια των μαθητών στην αρχή της χρονιάς για γνωριμία του παιδιού και της οικογένειας σε προηγούμενες ερευνητικές προσπάθειες (Dockett & Perry, 2013. Patton & Wang, 2012. Ahtola et al., 2011. Wildenger & McIntyre, 2012. McIntyre et al., 2010. LoCasale-Crouch et al., 2008. Gill, Winters, & Friedman, 2006) αναφέρονταν ως σημαντικές.

Η ουσιαστική συνεργασία μεταξύ νηπιαγωγών και δασκάλων είναι σημαντική για την οικοδόμηση των ικανοτήτων των παιδιών κατά τη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο (Skouteris et al., 2012). Τα βασικά χαρακτηριστικά που πρέπει να διακρίνουν αυτή τη συνεργασία, είναι η συνέχεια, ο προγραμματισμός και η θετική στάση του ενός προς τον άλλο. Η ανταλλαγή πληροφοριών για το πρόγραμμα

σπουδών, για τις ικανότητες και αδυναμίες των μαθητών, θα οδηγήσει σίγουρα σε καλύτερα αποτελέσματα (Ahtola et al., 2011. Rous et al., 2010. Dearing et al., 2008. LoCasale-Crouch et al., 2008). Γενικά, όπως επισημαίνεται και στη διεθνή βιβλιογραφία, οι ευέλικτες, καλοσχεδιασμένες και οργανωμένες πρακτικές μετάβασης μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου και των οικογενειών, έχει αποδειχτεί ότι οδηγούν σε καλύτερη εκμάθηση και προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο (Ahtola et al., 2011. LoCasale-Couch et al., 2008. Margetts, 2007. Schulting et al., 2005). Πολύ θετικό είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνονται να είναι ανοιχτοί σε μεγαλύτερα επίπεδα επικοινωνίας και συνεργασίας και εκφράζουν θετική στάση απέναντι στη χρησιμότητα πολλών μεταβατικών δραστηριοτήτων. Θα είχε εξαιρετικό ενδιαφέρον, σε μια επόμενη ερευνητική προσπάθεια, να δούμε ποιες από αυτές τις πρακτικές και σε ποιο βαθμό τις χρησιμοποιούν στην πράξη και κυρίως πόσο αποτελεσματικές αποδεικνύονται.

Όσον αφορά την επίδραση του *φύλου*, βρέθηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί συμφωνούν περισσότερο με την καταλληλότητα των πρακτικών «Οι γονείς καλούνται στο δημοτικό σχολείο για ενημέρωση στην αρχή της χρονιάς», «Μαθητές της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου επισκέπτονται το νηπιαγωγείο για να μοιραστούν τις εμπειρίες τους για το σχολείο», «Οι ώρες του σχολείου είναι λιγότερες τις πρώτες μέρες του σχολικού έτους» και «Κοινές συναντήσεις νηπιαγωγών και δασκάλων για να συντονίσουν τις μεθόδους εκπαίδευσης και διδασκαλίας τους», σε σύγκριση με τις γυναίκες συναδέλφους τους. Αντίθετα, οι άνδρες εκπαιδευτικοί συμφωνούν περισσότερο με την καταλληλότητα της πρακτικής «Επισκέψεις στα σπίτια των μαθητών στην αρχή της χρονιάς για γνωριμία του παιδιού και της οικογένειάς», σε σύγκριση με τις γυναίκες συναδέλφους τους.

Παρατηρούνται έντονες επιδράσεις της *θέσης υπηρεσίας* στο πώς κρίνουν οι εκπαιδευτικοί την καταλληλότητα των πρακτικών που σχετίζονται με την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Πιο αναλυτικά, οι δάσκαλοι συμφωνούν λιγότερο με την καταλληλότητα των πρακτικών «Η νηπιαγωγός και τα παιδιά επισκέπτονται το δημοτικό σχολείο», «Το δημοτικό σχολείο καλεί τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να συμμετέχουν σε κοινές εκδηλώσεις», «Μαθητές της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου επισκέπτονται το νηπιαγωγείο για να μοιραστούν τις

εμπειρίες τους για το σχολείο», «Κοινές συναντήσεις νηπιαγωγών και δασκάλων για να συντονίσουν τις μεθόδους εκπαίδευσης και διδασκαλίας τους», «Οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι δημοτικών σχολείων επισκέπτονται την τάξη των άλλων και παρατηρούν πώς εργάζονται (την εκπαιδευτική πρακτική)», «δάσκαλοι επισκέπτονται το νηπιαγωγείο για να γνωρίσουν τους μαθητές που θα έχουν στην Α΄ τάξη το επόμενο σχολικό έτος», «Κοινές συναντήσεις νηπιαγωγών και δασκάλων με τους γονείς πριν αρχίσει το σχολείο», «Συναντήσεις και επικοινωνία μεταξύ των γονέων των παιδιών του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου», πρακτικής «νηπιαγωγός και δάσκαλος διδάσκουν μαζί το πρώτο διάστημα στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου» και «Η νηπιαγωγός ακολουθεί τα παιδιά στην πρώτη τάξη και διδάσκει εκεί κάποια μαθήματα», σε σύγκριση με τους νηπιαγωγούς και τους διευθυντές δημοτικών σχολείων. Επίσης, ένα άλλο σημαντικό εύρημα της παρούσας διατριβής έχει να κάνει με το ότι οι νηπιαγωγοί συμφωνούν περισσότερο με την καταλληλότητα των πρακτικών «δάσκαλοι επισκέπτονται το νηπιαγωγείο για να μιλήσουν στα παιδιά προσχολικής ηλικίας για το δημοτικό σχολείο», «Γονείς και παιδιά επισκέπτονται το δημοτικό σχολείο πριν την έναρξη του σχολικού έτους» και «Γραπτές αναφορές σχετικά με τις εμπειρίες και την κατάσταση του κάθε παιδιού, ακολουθούν τους μαθητές του νηπιαγωγείου στο δημοτικό σχολείο», σε σύγκριση με τους δασκάλους και τους διευθυντές δημοτικών σχολείων. Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι οι νηπιαγωγοί συμφωνούν περισσότερο με την καταλληλότητα των πρακτικών «Το δημοτικό σχολείο καλεί τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να συμμετέχουν σε κοινές εκδηλώσεις» και «Μαθητές της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου επισκέπτονται το νηπιαγωγείο για να μοιραστούν τις εμπειρίες τους για το σχολείο», συγκριτικά με τους διευθυντές δημοτικών σχολείων. Επίσης, οι δάσκαλοι συμφωνούν λιγότερο με την καταλληλότητα των πρακτικών «Οι γονείς καλούνται στο δημοτικό σχολείο για ενημέρωση στην αρχή της χρονιάς», «Γονείς και παιδιά επισκέπτονται το δημοτικό σχολείο πριν την έναρξη του σχολικού έτους», «Ανεπίσημες επαφές νηπιαγωγών και δασκάλων για να συζητήσουν τις κοινωνικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες των παιδιών» και «Επισκέψεις στα σπίτια των μαθητών στην αρχή της χρονιάς για γνωριμία του παιδιού και της οικογένειας», συγκριτικά με τους διευθυντές δημοτικών σχολείων. Παρόμοια, οι δάσκαλοι συμφωνούν λιγότερο με την

καταλληλότητα των πρακτικών «Κοινές συνεδριάσεις των νηπιαγωγών και εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη ζωή και την εξέλιξη των παιδιών», «Συναντήσεις και επικοινωνία μεταξύ των γονέων των παιδιών του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου», «Φυλλάδια ή επιστολές στην οικογένεια» και «Επισκέψεις των διευθυντών των δημοτικών σχολείων στα νηπιαγωγεία», συγκριτικά με τους νηπιαγωγούς. Από την άλλη μεριά, βρέθηκε ότι οι διευθυντές δημοτικών σχολείων συμφωνούν περισσότερο με την καταλληλότητα της πρακτικής «Επισκέψεις των διευθυντών των δημοτικών σχολείων στα νηπιαγωγεία», σε σύγκριση με τους νηπιαγωγούς και τους δασκάλους.

Όσον αφορά την επίδραση των *βασικών σπουδών*, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με βασικές σπουδές διετούς φοίτησης συμφωνούν περισσότερο με την καταλληλότητα της πρακτικής «Μαθητές της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου επισκέπτονται το νηπιαγωγείο για να μοιραστούν τις εμπειρίες τους για το σχολείο» και «Οι ώρες του σχολείου είναι λιγότερες τις πρώτες μέρες του σχολικού έτους», σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς με βασικές σπουδές τετραετούς φοίτησης.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ευρήματα που έχουν να κάνουν με την επίδραση των *μεταπτυχιακών σπουδών* στον τρόπο που κρίνουν οι εκπαιδευτικοί την καταλληλότητα των πρακτικών που σχετίζονται με την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές συμφωνούν περισσότερο με την καταλληλότητα των πρακτικών «Το δημοτικό σχολείο καλεί τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να συμμετέχουν σε κοινές εκδηλώσεις», «Μαθητές της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου επισκέπτονται το νηπιαγωγείο για να μοιραστούν τις εμπειρίες τους για το σχολείο», «Κοινές συνεδριάσεις των νηπιαγωγών και εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη ζωή και την εξέλιξη των παιδιών», «Κοινές συναντήσεις νηπιαγωγών και δασκάλων για να συντονίσουν τις μεθόδους εκπαίδευσης και διδασκαλίας τους», «Οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι δημοτικών σχολείων επισκέπτονται την τάξη των άλλων και παρατηρούν πώς εργάζονται (την εκπαιδευτική πρακτική)», «Δάσκαλοι επισκέπτονται το νηπιαγωγείο για να γνωρίσουν τους μαθητές που θα έχουν στην Α΄ τάξη το επόμενο σχολικό έτος», «Κοινές συναντήσεις νηπιαγωγών και δασκάλων με τους γονείς πριν

αρχίσει το σχολείο» και «Επισκέψεις των διευθυντών των δημοτικών σχολείων στα νηπιαγωγεία», σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές.

5.1.4.2. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις πρακτικές που εφαρμόζουν στο σχολείο τους για να διευκολύνουν τη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο

Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να προσδιορίσουν ποιες από τις πρακτικές που τους δόθηκαν χρησιμοποιούν για να διευκολύνουν τη μετάβαση και την προσαρμογή των παιδιών στο δημοτικό σχολείο. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι όλοι οι συμμετέχοντες χρησιμοποίησαν κάποιες από αυτές τις πρακτικές σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό.

Η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών, σε ποσοστό της τάξεως του 82,4%, αναφέρουν ότι βοηθούν τα παιδιά να μάθουν τους κανόνες του σχολείου, ενώ περίπου τέσσερις στους πέντε (80,2%) αναφέρουν ότι δημιουργούν καλές σχέσεις με τους μαθητές τους (Ahtola et al., 2012. Hogsnes, 2015. Niesel & Griebel, 2007). Παρατηρούμε ότι η πιο ευρέως διαδεδομένη πρακτική είναι η προσπάθεια να μάθουν στα παιδιά να τηρούν τους κανόνες (McClelland et al., 2007. O'Kane & Hayes, 2006). Γνωρίζοντας τα παιδιά τους κανόνες της τάξης και του σχολείου γενικότερα, καθοδηγούνται και διαμορφώνουν αποδεκτές συμπεριφορές. Αναπτύσσουν το αίσθημα του “ανήκειν” και μπορούν να λειτουργούν ανεξάρτητα (Margetts, 2008. Dockett & Perry, 1999). Η επόμενη πιο συχνή πρακτική είναι η δημιουργία καλών σχέσεων με τους μαθητές τους, την οποία κερδίζουν με τις στάσεις και τις μεθόδους που ακολουθούν στην τάξη (Ευαγγέλου & Κακανά, 2014). Οι σχέσεις και οι αλληλεπιδράσεις, που αναπτύσσονται μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών επηρεάζουν την ποιότητα επικοινωνίας τους (Ρεκαλίδου, 2011). Οι εκπαιδευτικοί έρχονται κοντά με τους μαθητές τους, γνωρίζουν τα ενδιαφέροντά τους, τις επιθυμίες και τα αισθήματά τους. Λαμβάνουν μέτρα για να κερδίσουν την εμπιστοσύνη και τη συμπάθεια των παιδιών (Margetts, 2003), ώστε να βρίσκονται κοντά τους σε κάθε δυσκολία.

Επιπλέον, διαπιστώνεται ότι το 73,8% των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφέρουν ότι βοηθούν τα παιδιά να κάνουν φίλους και περίπου οι δύο στους τρεις

εκπαιδευτικούς (67,2%) αναφέρουν ότι βοηθούν τα παιδιά να αισθάνονται σίγουρα με την καθημερινή ρουτίνα στην τάξη (Rimm-Kaufman et al., 2000). Οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τη σημασία που έχει η ύπαρξη των φίλων στην κοινωνική προσαρμογή των παιδιών κατά την έναρξη της φοίτησης των παιδιών στο σχολείο (Eskelä-Haaranen et al., 2017. Ackesjö, 2013. Niesel & Griebel, 2001). Προσπαθούν λοιπόν να τα βοηθήσουν να δημιουργήσουν νέες φιλίες, οργανώνοντας ομαδικές και συνεργατικές δράσεις και τοποθετώντας τα κατάλληλα σε θέσεις εργασίας (Rietveld, 2008).

Επίσης, περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι επιδιώκουν να εξοικειωθούν τα παιδιά και οι οικογένειές τους με τη ζωή στο σχολείο (56,8%) και φροντίζουν να γνωρίσουν το παιδί και την οικογένειά του (54,1%). Πιθανότατα καταφέρνουν αυτό έπειτα από πρόσκληση των γονέων για ενημέρωση στο σχολείο, όπου τους ενημερώνουν για το πρόγραμμα και τη διδασκαλία, όπως επίσης και τον τρόπο μελέτης και συνεργασίας μαζί τους. Μαθαίνουν επίσης περισσότερα για το παιδί, για τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητές του και γνωρίζουν το οικογενειακό του περιβάλλον (Σακελλαρίου, 2014).

Περίπου οι μισοί εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι βεβαιώνονται πως τα παιδιά γνωρίζουν σε ποιον να μιλήσουν, αν είναι θύματα εκφοβισμού κατά τη μετάβασή τους στο σχολείο (51,7%) (Rimm-Kaufman et al., 2001) και, επίσης, διευκολύνουν τα παιδιά στο ρόλο τους ως αρχάριοι μαθητές (50,9%). Είναι δίπλα τους, πρόθυμοι να ακούσουν και να συμπαρασταθούν. Να κατανοήσουν τα προβλήματά τους και να τα βοηθήσουν ανά πάσα στιγμή. Τα υποστηρίζουν στην ανάγνωση και τη γραφή με υπομονή και αγάπη, αφού αυτές οι δεξιότητες αποτελούν πρόκληση για τα νεοεισερχόμενα στο σχολείο παιδιά (Margetts, 2006).

Από την άλλη μεριά, το 34,7% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι εξερευνούν τις αντιδράσεις των παιδιών για τις αλλαγές στο φυσικό περιβάλλον τους, ενώ περίπου οι τρεις στους δέκα αναφέρουν ότι διασφαλίζουν τη συνέχεια σε θέματα διδασκαλίας, περιεχομένου μάθησης, διαδικασίες μάθησης, οργάνωσης του χώρου κ.ά., μεταξύ των εμπειριών των παιδιών πριν από το δημοτικό σχολείο και στο δημοτικό σχολείο (31,9%) και ανακαλύπτουν τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τις αλλαγές στην διάρκεια της ημέρας και τις ρουτίνες στο σχολείο (31%). Τέλος, μόλις το 18,1% των

εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι σχεδιάζουν το ξεκίνημα των παιδιών στο σχολείο μαζί με τους γονείς, προκειμένου να διευκολύνουν τη μετάβαση (Rimm-Kaufman et al., 2001).

Όσον αφορά τη σχέση ανάμεσα στο *φύλο* των εκπαιδευτικών και στις απόψεις τους σχετικά με τις πρακτικές που εφαρμόζουν στο σχολείο τους για να διευκολύνουν τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, βρέθηκε ότι είναι μεγαλύτερα τα ποσοστά των γυναικών εκπαιδευτικών που αναφέρουν ότι εφαρμόζουν τις πρακτικές «Βοηθάτε τα παιδιά να μάθουν τους κανόνες του σχολείου», «Δημιουργείτε καλές σχέσεις με τους μαθητές σας», «Βοηθάτε τα παιδιά να κάνουν φίλους», «Βοηθάτε τα παιδιά να αισθάνονται σίγουρα με την καθημερινή ρουτίνα στην τάξη» και «Ανακαλύπτετε τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τις αλλαγές στην διάρκεια της ημέρας και τις ρουτίνες στο σχολείο», συγκριτικά με τους άνδρες συναδέλφους τους.

Ως προς τη σχέση ανάμεσα στη *θέση υπηρεσίας* των εκπαιδευτικών και στις απόψεις τους, διαπιστώθηκε ότι είναι χαμηλότερο το ποσοστό των διευθυντών δημοτικών σχολείων που αναφέρουν ότι εφαρμόζουν τις πρακτικές «Βοηθάτε τα παιδιά να κάνουν φίλους», «Βοηθάτε τα παιδιά να αισθάνονται σίγουρα με την καθημερινή ρουτίνα στην τάξη» προκειμένου να διευκολύνουν τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους δασκάλους και τους νηπιαγωγούς. Επίσης, βρέθηκε ότι είναι χαμηλότερα τα ποσοστά των νηπιαγωγών που αναφέρουν ότι εφαρμόζουν τις πρακτικές «Βεβαιώνετε ότι τα παιδιά γνωρίζουν σε ποιον να μιλήσουν, αν είναι θύματα εκφοβισμού κατά τη μετάβασή τους στο σχολείο», «Διευκολύνετε τα παιδιά στο ρόλο τους ως αρχάριοι μαθητές» και «Διασφαλίζετε τη συνέχεια σε θέματα διδασκαλίας, περιεχομένου μάθησης, διαδικασίες μάθησης, οργάνωσης του χώρου κ.ά., μεταξύ των εμπειριών των παιδιών πριν από το δημοτικό σχολείο και στο δημοτικό σχολείο», συγκριτικά με τους δασκάλους και τους διευθυντές δημοτικών σχολείων. Αντίθετα, βρέθηκε ότι είναι υψηλότερο το ποσοστό των νηπιαγωγών που αναφέρουν ότι εφαρμόζουν την πρακτική «Ανακαλύπτετε τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τις αλλαγές στην διάρκεια της ημέρας και τις ρουτίνες στο σχολείο», συγκριτικά με τους διευθυντές δημοτικών σχολείων και τους δασκάλους. Στη συνέχεια, διαπιστώνεται ότι είναι υψηλότερα τα ποσοστά των δασκάλων που αναφέρουν ότι εφαρμόζουν τις πρακτικές «Δημιουργείτε καλές σχέσεις με τους μαθητές σας» και

«Εξερευνάτε τις αντιδράσεις των παιδιών για τις αλλαγές στο φυσικό περιβάλλον τους» προκειμένου να διευκολύνουν τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους διευθυντές δημοτικών σχολείων και τους νηπιαγωγούς.

Ως προς τη σχέση ανάμεσα στις *βασικές σπουδές* των εκπαιδευτικών και στις απόψεις τους, διαπιστώθηκε ότι είναι υψηλότερα τα ποσοστά των εκπαιδευτικών με βασικές σπουδές τετραετούς φοίτησης που αναφέρουν ότι εφαρμόζουν τις πρακτικές «Εξερευνάτε τις αντιδράσεις των παιδιών για τις αλλαγές στο φυσικό περιβάλλον τους» και «Ανακαλύπτετε τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τις αλλαγές στην διάρκεια της ημέρας και τις ρουτίνες στο σχολείο» προκειμένου να διευκολύνουν τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς με βασικές σπουδές διετούς φοίτησης.

Τέλος, ως προς τη σχέση ανάμεσα στις *μεταπτυχιακές σπουδές* των εκπαιδευτικών και στις απόψεις τους, διαπιστώθηκε ότι είναι υψηλότερα τα ποσοστά των εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακές σπουδές που αναφέρουν ότι εφαρμόζουν τις πρακτικές «Βοηθάτε τα παιδιά να μάθουν τους κανόνες του σχολείου» και «Σχεδιάζετε το ξεκίνημα των παιδιών στο σχολείο μαζί με τους γονείς» προκειμένου να διευκολύνουν τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς χωρίς μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών.

5.1.4.3. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις πρακτικές που πρέπει να εφαρμοστούν για την εξομάλυνση των διαφορών μεταξύ Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου

Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για τις ενέργειες που πιστεύουν ότι πρέπει να γίνουν προκειμένου να εξομαλυνθούν οι διαφορές ανάμεσα στα δύο εκπαιδευτικά ιδρύματα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, σε ποσοστό της τάξεως του 72,2%, αναφέρουν ότι θα πρέπει να υπάρχει διαρκής επιμόρφωση σε θέματα μετάβασης όλων των εκπαιδευτικών. Είναι φανερή η αναγνώριση της ανάγκης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα μετάβασης, που επιζητούν την επαγγελματική τους εξέλιξη σχετικά με νέες προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές δράσεις (Dockett & Perry, 2005c). Το

περιβάλλον θέτει νέες προκλήσεις αλλά και δυσκολίες, που θα πρέπει να αντιμετωπιστούν άμεσα και αποτελεσματικά. Η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι δυνατό να καλύψει όλο το φάσμα των γνώσεων, ενδιαφερόντων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων που απαιτούνται ώστε οι εκπαιδευτικοί να ασκήσουν αποτελεσματικά το έργο τους. Η καθιέρωση μιας δια βίου επιμορφωτικής διαδικασίας από την είσοδο των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα έως την αφυπηρέτησή τους, κρίνεται αναγκαία (Σακελλαρίου, 2014). Πέρα όμως από τα επιμορφωτικά προγράμματα ιδιαίτερα σημαντική αναδεικνύεται και η μετέπειτα υποστήριξή τους από τα στελέχη εκπαίδευσης και άλλες δομές της εκπαίδευσης (Κακανά, 2008:54).

Το 68,9% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι θα πρέπει να υπάρχει συνέχεια μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου σε επίπεδο Αναλυτικών Προγραμμάτων (O'Kane & Hayes, 2006. Rimm-Kaufman et al, 2000), ενώ περίπου οι μισοί εκπαιδευτικοί (51,4%) αναφέρουν ότι θα πρέπει να υπάρχει συνέχεια των προσχολικών πρακτικών και στη σχολική εκπαίδευση (μέθοδοι διδασκαλίας). Η συνέχεια της φιλοσοφίας και της παιδαγωγικής των δύο ιδρυμάτων, η ανάπτυξη κοινών στόχων και εκπαιδευτικών μεθόδων κρίνεται απαραίτητη. Τα παιδιά θα μπορούν να αναγνωρίσουν ομοιότητες μεταξύ των προγραμμάτων σπουδών και οι δάσκαλοι και οι νηπιαγωγοί θα μπορούν να κατανοήσουν το ρόλο του άλλου και θα αναπτύξουν επικοινωνία και συνεργασία σε μεγαλύτερο βαθμό (Peters, 2010. Broström, 2005. Dockett & Perry, 2001).

Ακολούθως, το 64,4% των εκπαιδευτικών του δείγματος επισημαίνουν την ανάγκη ύπαρξης κοινών προγραμμάτων σπουδών για θέματα μετάβασης στην βασική εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών (δασκάλων και νηπιαγωγών). Εξάλλου πρόκειται για ένα ζήτημα που αφορά εξίσου και τους δύο κλάδους εκπαιδευτικών, αλλά και που προϋποθέτει τη συνεργασία τους. Η Σακελλαρίου (2014) προτείνει να διδάσκεται εξειδικευμένο μάθημα στα παιδαγωγικά τμήματα (σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο) με αντικείμενο τις στρατηγικές ομαλής προσαρμογής των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.

Αντίθετα, περίπου οι δύο στους πέντε εκπαιδευτικούς (41,7%) αναφέρουν ότι θα πρέπει να υπάρχει επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και εξειδίκευση για τα

πρώτα χρόνια εκπαίδευσης στις χαμηλότερες βαθμίδες της πρωτοβάθμιας. Είναι τα χρόνια που οι εκπαιδευτικοί απασχολούνται εντονότερα με θέματα μετάβασης. Οπότε πρέπει να είναι οπλισμένοι με κατάλληλες γνώσεις, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν αποτελεσματικότερα. Επίσης, το 35,6% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι θα πρέπει το δημοτικό σχολείο να βρίσκεται όσο το δυνατόν πλησιέστερα στο νηπιαγωγείο. Αυτό διευκολύνει πολύ τις ανταλλαγές επισκέψεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών τους, αλλά και την πραγματοποίηση από κοινού προγραμμάτων και εκδηλώσεων.

Τέλος, μόλις περίπου ο ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς (33,6%) αναφέρει ότι θα πρέπει να υπάρχει συνέχεια μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου σε επίπεδο διαρρύθμισης χώρου, ενώ το 26,8% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι θα πρέπει να υπάρχει συνέχεια μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου σε επίπεδο διευθέτησης χρόνου (διδασκτικές ώρες). Η ύπαρξη ενός βαθμού ομοιότητας μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών περιβαλλόντων, μειώνει την αβεβαιότητα και το άγχος των παιδιών (Brooker, 2016. Ευαγγέλου & Κακανά, 2014. Σακελλαρίου, 2014. Nielsen & Griebel, 2007. Broström, 2005), αν και ο Peters (2000) επισημαίνει ότι τα παιδιά αναμένουν κάποια ασυνέχεια που διαδραματίζει θετικό ρόλο στην σαφή διαφοροποίηση των δύο σχολείων.

Όσον αφορά τη σχέση ανάμεσα στο φύλο των εκπαιδευτικών και στις απόψεις τους σχετικά με τις πρακτικές που πρέπει να εφαρμοστούν για την εξομάλυνση των διαφορών μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου, βρέθηκε ότι είναι μεγαλύτερα τα ποσοστά των γυναικών εκπαιδευτικών που αναφέρουν ότι θα πρέπει να εφαρμόζονται οι πρακτικές «Διαρκής επιμόρφωση σε θέματα μετάβασης όλων των εκπαιδευτικών», «Συνέχεια μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου σε επίπεδο Αναλυτικών Προγραμμάτων», «Κοινά προγράμματα σπουδών για θέματα μετάβασης στην βασική εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών (δασκάλων και νηπιαγωγών)», «Συνέχεια των προσχολικών πρακτικών και στη σχολική εκπαίδευση (μέθοδοι διδασκαλίας)» και «Συνέχεια μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου σε επίπεδο διαρρύθμισης χώρου» συγκριτικά με τους άνδρες συναδέλφους τους.

Σχετικά με τη σχέση ανάμεσα στη *θέση υπηρεσίας* των εκπαιδευτικών και στις απόψεις τους σχετικά με τις πρακτικές που πρέπει να εφαρμοστούν για την εξομάλυνση των διαφορών μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου, βρέθηκε ότι είναι χαμηλότερα τα ποσοστά των δασκάλων που αναφέρουν ότι θα πρέπει να εφαρμόζονται οι πρακτικές «Διαρκής επιμόρφωση σε θέματα μετάβασης όλων των εκπαιδευτικών» και «Συνέχεια μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου σε επίπεδο Αναλυτικών Προγραμμάτων», συγκριτικά με τους διευθυντές δημοτικών σχολείων και τους νηπιαγωγούς. Από την άλλη μεριά, διαπιστώθηκε ότι είναι υψηλότερα τα ποσοστά των νηπιαγωγών που αναφέρουν ότι θα πρέπει να εφαρμόζονται οι πρακτικές «Κοινά προγράμματα σπουδών για θέματα μετάβασης στην βασική εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών (δασκάλων και νηπιαγωγών)» και «Συνέχεια μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου σε επίπεδο διαρρύθμισης χώρου» για την εξομάλυνση των διαφορών μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου, συγκριτικά με τους διευθυντές δημοτικών σχολείων και τους δασκάλους.

Αναφορικά με τη σχέση ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών και στις *βασικές σπουδές τους*, διαπιστώθηκε ότι είναι υψηλότερο το ποσοστό των εκπαιδευτικών με βασικές σπουδές τετραετούς φοίτησης που αναφέρουν ότι θα πρέπει να εφαρμόζεται η πρακτική «Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και εξειδίκευση για τα πρώτα χρόνια εκπαίδευσης στις χαμηλότερες βαθμίδες της πρωτοβάθμιας» για την εξομάλυνση των διαφορών μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς με βασικές σπουδές διετούς φοίτησης. Αντίθετα, βρέθηκε είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των εκπαιδευτικών με βασικές σπουδές διετούς φοίτησης που αναφέρουν ότι θα πρέπει να εφαρμόζεται η πρακτική «Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και εξειδίκευση για τα πρώτα χρόνια εκπαίδευσης στις χαμηλότερες βαθμίδες της πρωτοβάθμιας» για την εξομάλυνση των διαφορών μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς με βασικές σπουδές τετραετούς φοίτησης.

Τέλος, επισημαίνεται ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις πρακτικές που πρέπει να εφαρμοστούν για την εξομάλυνση των διαφορών μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου δεν σχετίζονται με τις *μεταπτυχιακές σπουδές τους*.

5.2. Περιορισμοί της Έρευνας και Μελλοντικές προεκτάσεις

Η συγκεκριμένη έρευνα καθώς και τα αποτελέσματά της υπόκεινται σε διάφορους περιορισμούς. Ο κυριότερος ίσως είναι ότι δεν δίνει τη δυνατότητα για επιπλέον διευκρινιστικές ερωτήσεις. Η χρήση ερωτήσεων που απαιτούν μια κλειστή απάντηση μπορεί να περιορίσει τη φύση και την έκταση των πληροφοριών που παρέχονται από τους ερωτηθέντες. Εν τούτοις, η χρήση ερωτηματολογίων σε αυτή τη μελέτη, επέτρεψε στην ερευνήτρια να έχει πρόσβαση σε ένα μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών και στελεχών εκπαίδευσης και από τις δύο εκπαιδευτικές βαθμίδες, από όλες τις περιοχές της Ελλάδας και να αποκτήσει μια καλή γνώση των απόψεών τους σε θέματα μετάβασης. Το μέγεθος και η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος επιτρέπει να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα σε μεγάλο βαθμό.

Η κύρια έλλειψη της παρούσας έρευνας θα μπορούσε να θεωρηθεί η απουσία των απόψεων των γονέων, βασικοί εμπλεκόμενοι στη διαδικασία της μετάβασης των παιδιών. Ακόμη για να περιγραφεί πλήρως το ερευνητικό αντικείμενο θα ήταν καλό να έχουμε την άποψη όλων των ενδιαφερομένων, σχολικών συμβούλων (συντονιστών εκπαίδευσης), εκπαιδευτικών ειδικοτήτων και φορέων της κοινότητας. Μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να συλλέξει ποιοτικά δεδομένα από όλους. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχαν και οι απόψεις των ίδιων των παιδιών. Οι ποιοτικές μέθοδοι έρευνας δίνουν τη δυνατότητα της εμβάθυνσης και επεξήγησης της πραγματικής κατάστασης των ερωτώμενων του δείγματος.

Αναμφισβήτητα ένα τόσο ευρύ θέμα δεν μπορεί να εξαντληθεί στο πλαίσιο μιας διδακτορικής εργασίας. Πολλά θέματα και πολλές παράμετροι δεν εξετάστηκαν διεξοδικά. Η συγκεκριμένη διατριβή, εκτός από το γεγονός ότι προσφέρει τις βάσεις για διεθνείς συγκρίσεις, μπορεί να αποτελέσει το σημείο εκκίνησης για συνεχιζόμενες συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς και στα δύο πλαίσια και για την ενημέρωση άλλων ερευνητών στον ίδιο τομέα. Μπορεί επίσης να είναι το έναυσμα και αφορμή για μελλοντικές έρευνες, που θα εξετάσουν με ποιοτικά ερευνητικά εργαλεία ζητήματα μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο και θα αποτυπώσουν πληρέστερα τις απόψεις των εκπαιδευτικών.

Μία πολύ ενδιαφέρουσα έρευνα θα μπορούσε να συγκρίνει τις απόψεις των εκπαιδευτικών του νηπιαγωγείου και των εκπαιδευτικών δημοτικού σχολείου για τη μετάβαση στην έναρξη και τη λήξη μιας σχολικής χρονιάς, έπειτα από την υλοποίηση ενός προγράμματος μετάβασης. Επίσης η προσπάθεια να γίνουν ουσιαστικές συγκρίσεις σε διαφορετικές εθνικές, πολιτισμικές και γλωσσικές περιοχές, αποτελεί μεγάλη πρόσκληση και θα έχει εξαιρετικό ενδιαφέρον.

5.3. Επιλογικά

Η μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο θεωρείται μία από τις κρίσιμότερες περιόδους της παιδικής ηλικίας και αποτελεί μια δυναμική και εξελισσόμενη διαδικασία, η οποία συμβάλλει όχι μόνο στη μετέπειτα σχολική πορεία, αλλά κυρίως στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Γι' αυτό τα τελευταία χρόνια δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη διασφάλιση επιτυχημένης εισόδου των παιδιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Τα συμπεράσματα από τα στοιχεία της παρούσας μελέτης φαίνεται να συμβαδίζουν σε γενικές γραμμές με τα διεθνή ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών για τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.

Οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής και σχολικής βαθμίδας επικεντρώνονται στην κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή και εστιάζονται λιγότερο, χωρίς όμως να υποβαθμίζουν τη σημασία και των ακαδημαϊκών προσόντων. Πιστεύουν ότι τα παιδιά εξοπλισμένα με καλές κοινωνικές δεξιότητες και δεξιότητες επικοινωνίας, με συναισθηματική ωριμότητα και ανεξαρτησία, είναι πιο πιθανό να έχουν μια πιο ομαλή μετάβαση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αυτό αποτυπώνεται εξάλλου και στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, που προτείνουν να αποκτήσουν οι μαθητές γνώσεις, δεξιότητες και συμπεριφορές για τις συνθήκες της πραγματικής ζωής, ενώ παράλληλα επιδιώκεται και η ακαδημαϊκή τους ανάπτυξη.

Είναι κοινή παραδοχή πως οι μεταβάσεις είναι επιτυχημένες όταν στηρίζονται στις σχέσεις μεταξύ των ενδιαφερομένων, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών της

τάξης, των στελεχών εκπαίδευσης, των οικογενειών και των κοινοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν το οικολογικό μοντέλο μετάβασης όπου η τακτική και αμφίδρομη επικοινωνία όλων των εμπλεκομένων, μέσα σε κλίμα εμπιστοσύνης και αμοιβαίας εκτίμησης θα διευκολύνει τις θετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και σχέσεις και θα οδηγήσει σε θετικά αποτελέσματα, βοηθώντας στην ομαλή προσαρμογή του παιδιού. Είναι εξάλλου ανάγκη της σύγχρονης κοινωνίας με τα ποικιλόμορφα κοινωνικά, πολιτιστικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά να υιοθετηθούν συστηματικά μοντέλα συνεργασίας και να προωθηθούν ευέλικτες μέθοδοι προσέγγισης της μετάβασης.

Ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν το ρόλο των γονέων και επιδιώκουν να συνεργαστούν μαζί τους τακτικά και ουσιαστικά, μέσα από ένα κλίμα αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης. Η σημασία εμπλοκής των γονέων αναφέρεται ρητά και στον «Οδηγό νηπιαγωγού», όπου δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη αποδοτικής συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς. Πολλές πτυχές του κοινωνικού περιβάλλοντος ενός παιδιού, κοινωνικοοικονομικοί, πολιτισμικοί και οικογενειακοί παράγοντες, έχουν μεγάλη επίπτωση στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και είναι καθοριστικοί παράγοντες της μελλοντικής ανάπτυξης και της ευημερίας του παιδιού. Κρίνεται λοιπόν απαραίτητη η γνωριμία με την οικογένεια, η αναγνώριση των αναγκών των παιδιών και υποστήριξή τους με κατάλληλες στρατηγικές.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία πιστεύουν ότι η συνειδητοποίηση σχετικά με τη σημασία της μετάβασης έχει αυξηθεί και ως αποτέλεσμα εφαρμόζονται αποτελεσματικές πρακτικές μετάβασης. Ο προγραμματισμός και ο στρατηγικός σχεδιασμός της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο θεωρείται σημαντικός, όπως και η εξασφάλιση ειδικής χρηματοδότησης και πόρων. Η θεσμοθέτηση επίσης ενός προγράμματος μετάβασης στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα σπουδών είναι επιθυμητή. Θα διευκολύνει τους τρόπους και το χρόνο συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών των διαφορετικών βαθμίδων.

Η μελέτη αναδεικνύει το σημαντικό ρόλο της προσχολικής αγωγής. Υπογραμμίζεται η αναγκαιότητα φοίτησης στο νηπιαγωγείο. Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας διαδραματίζουν σαφώς ρόλο στην προετοιμασία των νηπίων για τη σχολική ζωή και την απόκτηση δεξιοτήτων. Τα βοηθούν να κοινωνικοποιηθούν, να είναι

υπεύθυνα για τον εαυτό τους και τα υπάρχοντά τους, να αλληλεπιδρούν με τους ενήλικες και τους συνομηλίκους με θετικούς τρόπους, να αναπτύξουν αποτελεσματικές στρατηγικές συνεργασίας, να επιλύουν προβλήματα με επινοητικότητα και να οικοδομήσουν την αυτοεκτίμησή τους, ώστε να νιώθουν δυνατά και ικανά να διαχειρίζονται με αυτοπεποίθηση τις νέες συνθήκες και να μεταβούν με επιτυχία στο δημοτικό σχολείο.

Ενθαρρυντικό είναι το γεγονός ότι φαίνεται να υπάρχει σύγκλιση απόψεων για τις προτεραιότητες κατάκτησης από τα παιδιά κατά τη μετάβαση, και από τις τρεις ομάδες εκπαιδευτικών. Γενικά εξέφρασαν θετική στάση απέναντι στις μεταβατικές δραστηριότητες. Αυτό προϋποθέτει εποικοδομητική συνεργασία μεταξύ τους. Πολύ θετικό είναι το γεγονός ότι όλοι φαίνονται να είναι ανοιχτοί σε μεγαλύτερα επίπεδα επικοινωνίας και συνεργασίας. Τα βασικά χαρακτηριστικά που πρέπει να διακρίνουν αυτή τη συνεργασία, είναι η συνέχεια, ο προγραμματισμός, η επικοινωνία και η θετική στάση του ενός προς τον άλλο. Εξάλλου δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι κοινός στόχος και των δύο είναι η αγωγή και η κοινωνικοποίηση των παιδιών.

Η καλύτερη γνωριμία μεταξύ των δύο σχολείων μόνο σε θετικά αποτελέσματα μπορεί να οδηγήσει. Θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να γνωρίσουν τον τρόπο εργασίας των συναδέλφων της άλλης βαθμίδας, να κατανοήσουν τις δυσκολίες τους και να βρουν κοινούς κώδικες διδασκαλίας. Ίσως αυτή να είναι η λύση για την ομαλότερη μετάβαση των νηπίων στο δημοτικό σχολείο. Μένει μόνο να το συνειδητοποιήσουν όλοι οι εκπαιδευτικοί. Στο πλαίσιο αυτό κρίνεται απαραίτητη η ανάληψη πρωτοβουλιών από τους συντονιστές εκπαίδευσης και τους διευθυντές των σχολικών μονάδων για την υλοποίηση καινοτόμων δράσεων και προγραμμάτων μετάβασης.

Οι μεταβατικές πρακτικές που χρησιμοποιήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος αφορούσαν στη βοήθεια που πρόσφεραν στα παιδιά να μάθουν τους κανόνες του σχολείου, να δημιουργήσουν καλές σχέσεις και φιλίες με τους συμμαθητές τους και να εξοικειωθούν με τη σχολική ζωή. Ωστόσο, θεωρούν πολύ σημαντικό να ενημερώνουν τους γονείς στην αρχή της χρονιάς για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Πολλοί επεσήμαναν σαν πολύ θετική δράση τις επισκέψεις των νηπίων στο δημοτικό σχολείο, ώστε να εξοικειωθούν με το χώρο και τα νέα πρόσωπα, όπως και τις κοινές εκδηλώσεις

των δύο σχολείων. Τέλος, θεώρησαν εξαιρετική ιδέα οι μαθητές των δημοτικών σχολείων να μοιράζονται τις εμπειρίες τους στο σχολείο με τα παιδιά των νηπιαγωγείων. Αν και δεν γνωρίζουμε σε τι ποσοστό υλοποιούνται αυτές οι πρακτικές, είναι σίγουρα πολύ θετικό το γεγονός ότι εκφράζονται θετικά γι αυτές.

Συμπερασματικά, η συνειδητοποίηση του πλαισίου της μετάβασης από όλες τις εμπλεκόμενες ομάδες και η κατάλληλη κατάρτιση και ποιοτική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, θα οδηγήσει στην ανάπτυξη κατάλληλων πρακτικών που θα διευκολύνουν με ευέλικτους και ουσιαστικούς τρόπους τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.

Τα σχολεία πρέπει να είναι έτοιμα για τα παιδιά. Να είναι ευαίσθητα στις ανάγκες τους και τις ιδιαιτερότητές τους και να διαθέτουν στρατηγικές για την υποστήριξή τους. Να βοηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν ανθεκτικότητα για να αντιμετωπίσουν τις αλλαγές που θα συναντήσουν κατά την είσοδό τους στο δημοτικό σχολείο, ώστε να διαχειριστούν αποτελεσματικά ανάλογες εμπειρίες και στο μέλλον. Το οφείλουμε σε όλα τα παιδιά να τα βοηθήσουμε να γίνουν ικανά άτομα, εφοδιάζοντάς τα με ικανότητες και δεξιότητες προκειμένου να εξυπηρετήσουν τον εαυτό τους στο ταξίδι της ζωής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

- Click, P. (2005). *Διοίκηση Μονάδων Προσχολικής και Σχολικής Αγωγής*, μεταφρ. Μ. Σπανού. Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.
- Dowling, E., & Osborne, E. (2001) *Η οικογένεια και το σχολείο. Μια συστημική προσέγγιση από κοινού σε παιδιά με προβλήματα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Κέδρος.
- Henderson, N., & Milstein, N. (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Shaffer, R. D. (2004). *Εξελικτική ψυχολογία για παιδική ηλικία και εφηβεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αγαπάκη, Δ., & Μαρτσιούλα, Δ. (2004). Σχολική Ετοιμότητα-Ψυχολογικές και παιδαγωγικές διαστάσεις. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://benl.primedu.uoa.gr/ptde/archive.html>
- Αλεξόπουλος, Δ. (1998). *Ψυχομετρία*. Τ. Α΄. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Αλευριάδου, Α. (2008-2009). Μετάβαση των νηπίων με ειδικές ανάγκες από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://nip-oloimero.sch.gr/frontoffice/portal.asp4cpage=NODE&cnode=21>
- Αλευριάδου, Α., Βρυνιώτη, κ. Κυρίδης, Α., Σιβροπούλου – Θεοδοσιάδου, Ε., & Χρυσ αφίδης, Κ. (2008). *Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου*. ΥΠΕΠΘ & ΚΠΣ. Αθήνα: Πατάκη.
- Ασκούνη, Ν. (2007). Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο. Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004, (ΥΠ.Ε.Π.Θ., ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, Μετρό Ι.Ι.), Σειρά: Κλειδιά και Αντικλειδιά. Επιστημονική Υπεύθυνη: Αλεξάνδρα Ανδρούσου, www.kleidiakaiantikleidia.net
- Βαλμάς, Φ., Λουμάκου, Μ., Πομόνης, Μ., Διδάχου, Ε., Μπαγάκης, Γ. (2006). Αυτομόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών: Ένα παράδειγμα από τη συνεργασία δασκάλων και νηπιαγωγών για την ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο και την προσαρμογή τους στο δημοτικό. Στο Γ. Μπαγάκης

- (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές-η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βοϊνέσκου, Ζ., Ράπανου, Π., Ανδριοπούλου, Γ., Σύρτα, Μ., & Αργυροπούλου, Σ. (2008). Η Συνεργασία Γονέων και Εκπαιδευτικών στα Πλαίσια των Εκπαιδευτικών Επισκέψεων. Στο Δ. Μ. Κακανά, & Γ. Σιμούλη (Επιμ.), *Η Προσχολική Εκπαίδευση στον 21ο Αιώνα: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Πρακτικές* (σσ. 114-120). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Brock, A., Dodds, S., Olusoga, Y., & Jarvis, P. (2016). *Παιδαγωγική του Παιχνιδιού στην Προσχολική και Σχολική Εκπαίδευση*. Στο Μ. Σακελλαρίου (Επιμ.). Αθήνα: Πεδίο.
- Brooker, L. (2016). *Ομαλή Μετάβαση στην Προσχολική Ηλικία*. Στο Μ. Σακελλαρίου (Επιμ.). Αθήνα: Πεδίο.
- Βруниώτη, Κ. (2008-2009). *Μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο και συνεργασία μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών ιδρυμάτων: δεδομένα, διαπιστώσεις και προοπτικές*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://nipoimero.sch.gr/frontoffice/portal.asp4cpage=NODE&cnode=21>.
- Βруниώτη, Κ. (2008). *Μετάβαση των νηπίων από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο*. Στο Α. Αλευριάδου, Κ. Βруниώτη, Α. Κυρίδης, Ε. Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου, & Κ. Χρυσάφιδης, (Επιμ.), *Οδηγός ολοήμερου νηπιαγωγείου* (σσ. 99-152). Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ., Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων Κ.Π.Σ.
- Βруниώτη, Π. (1999). Η συνεργασία νηπιαγωγών και δασκάλων ως παράγοντας διαμόρφωσης ισότητας ευκαιριών κατά τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο στην Ελλάδα και στη Γερμανία *Στα πρακτικά του Η' διεθνούς επιστημονικού συνεδρίου Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βруниώτη, Κ., Κυρίδης, Α., Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου, Ε. & Χρυσάφιδης, Κ. (2012). *Οδηγός γονέα*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων ΚΠΣ.

- Βруνιώτη, Κ. & Ματσαγγούρας, Η. (2005). Μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο: Μια οικοσυστημική ερευνητική προσέγγιση των κοινωνικών σχέσεων των αρχάριων μαθητών και μαθητριών στη σχολική τάξη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 40, 78-102.
- Γαβαλάς, Λ. (1982). Η βοήθεια των γονέων στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 1-2, 62-72.
- Γεωργίου, Σ. Ν. (2000). Παράμετροι και συνέπειες της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*. 110, 56-64.
- Γεωργίου, Σ. Ν. (2000). *Σχέση Σχολείου – Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2001). *Η γραπτή γλώσσα στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Γιούλτσης, Β. (2002). *Γενική Κοινωνιολογία*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Γκλιάου, Ν. (2008). Αξιοποίηση του χρόνου στο Ολοήμερο Νηπιαγωγείο. Στο *Κεντρικό Επιμορφωτικό Σεμινάριο Στελεχών της Εκπαίδευσης-Εισηγήσεις*. Πατρα: ΥΠΕΠΘ.
- Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (2006). *Αποτελεσματική εφαρμογή του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών στο ολοήμερο νηπιαγωγείο*, στα πρακτικά διημερίδας με θέμα «Το Ολοήμερο Νηπιαγωγείο», Κεντρικό Επιμορφωτικό Σεμινάριο Στελεχών της Εκπαίδευσης, Αθήνα, Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ΥΠΕΠΘ.
- Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (2005). Η Ανάγκη Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών στην Κατεύθυνση Ανάπτυξης Αποτελεσματικής Συνεργασίας Σχολείου-Οικογένειας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 74-83.
- Γκόβαρης, Χ. (2007-2008). *Η μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο – Επισημάνσεις από τη σκοπιά της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://nipoimero.sch.gr/frontoffice/portal.asp4cpage=NODE&cnode=21>.
- Γκόβαρης, Χ., & Μπατσούτα, Μ. (2014). Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό: Αντιλήψεις νηπιαγωγών για τα νήπια με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Στο Ε. Γουργιώτου (Επιμ.), *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση-Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Δίσιγμα.

- Γκότοβος, Α. (2002). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γουργιώτου, Ε. (2014). Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις εκπαιδευτικών και γονέων για τη μετάβαση των νηπίων στο δημοτικό: Πιλοτική έρευνα. Στο Ε. Γουργιώτου (Επιμ.), *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Δίσιγμα.
- Γουργιώτου, Ε. (2012). Αξιολόγηση σχολικής ετοιμότητας ή ετοιμότητα για σχολική αξιολόγηση; Στο Ε. Γουργιώτου (Επιμ.), *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*, 80-98. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Γουργιώτου, Ε. (2007-2008). *Αποτελεσματικές πρακτικές μετάβασης των νηπίων από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://nip-oloimero.sch.gr/frontoffice/portal.asp4cpage=NODE&cnode=21>.
- Γουργιώτου, Ε., & Γκλιάου – Χριστοδούλου, Ν. (2016). *Η Σχολική Μετάβαση στο Σταυροδρόμι των Κοινωνικών Αναπαραστάσεων Εκπαιδευτικών και Γονέων: Αποτελέσματα από μια Εθνική Έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Δίσιγμα.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Δεσλή, Δ., & Παπαπέτρου, Σ. (2005). Διδάσκοντας μαθηματικά στην προσχολική εκπαίδευση: Οι απόψεις των νηπιαγωγών. *Ανακοίνωση στο 7^ο Συνέδριο της Μονάδας Μεθοδολογίας και Προγραμμάτων Εκπαίδευσης του Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Πατρών*, «Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου», Πάτρα, 10-12 Απριλίου.
- Ε.Α.Δ.Α.Π. (2003). *Προς μια συνεργατική και συμμετοχική επιμόρφωση στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθύτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Εξάρχου, Ν. (2007-2008). *Η μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://nipoloimero.sch.gr/frontoffice/portal.asp4cpage=NODE&cnode=21>.
- Ευαγγέλου, Ι., & Κακανά, Δ.Μ.(2014). Βελτιώνοντας το κλίμα της τάξης: μια εκπαιδευτική έρευνα δράσης όπου αναδεικνύονται σύγχρονες εκπαιδευτικές στρατηγικές. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 13, 121-133.

- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία*; Αθήνα: Κριτική.
- Ζερβοπούλου, Α. (2014). *Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου. Καθήκοντα και αρμοδιότητες, αξιολόγηση, διαχείριση εκπαιδευτικής πολιτικής, συνεργασία με εκπαιδευτικούς, γονείς και κοινωνικούς φορείς*. Εκπαιδευτικό υλικό από το επιμορφωτικό πρόγραμμα πρόγραμμα ‘Επιμόρφωση σε θέματα επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης για την απόκτηση πιστοποιητικού καθοδηγητικής επάρκειας εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης’.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Καραγιάννη, Π., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., & Σπανδάγου, Η. (2004). Εκπαιδευτική Πολιτική και ένταξη. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 26, 23-35.
- Κακανά, Δ.Μ. (2008). *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κακανά, Δ.Μ. (2006). Τάσεις και πρακτικές της αξιολόγησης στην προσχολική εκπαίδευση. Στο Δ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκη & Ε. Καβαλάρη (Επιμ.), *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κακανά, Δ.Μ., Ιωαννίδης, Χ., & Καραμπατζάκη, Ε. (2004). Ένα επιτυχημένο επιμορφωτικό πρόγραμμα: Μετά τι; Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη συνεχιζόμενη στήριξη του έργου τους. *Διδασκαλία των φυσικών επιστημών. Έρευνα και Πράξη*, 10, 20-26.
- Καλαβάσης, Φ. (2007). Ορισμένες αρχικές επισημάνσεις για την έννοια του σχεδιασμού εκπαιδευτικών μονάδων. Στο Α. Κοντάκος, & Φ. Καλαβάσης (Επιμ.), *Θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού* (σσ. 14-28). Αθήνα: Ατραπός.
- Καλαντζή, Σ. (1982). Σχολική ωριμότητα και νηπιαγωγείο. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 5-6, 203-207.
- Καπέλου, Κ. (2010). Το Σύγχρονο Νηπιαγωγείο και η Επαναφοίτηση: Λόγοι και Αντίλογοι. *e-Journal of Science & Technology (e-JST)*, 5(2).
- Καπέλου, Κ. (2008). *Προσεγγίσεις των μαθηματικών και της φυσικής από παιδιά προσχολικής ηλικίας: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Δαρδανός.
- Καπέλου, Κ., & Φούρναρη, Μ. (2014). Υλοποιώντας ομαλή μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό με χρήση νέων τεχνολογιών και πολυμέσων

- (εικαστικές προσεγγίσεις και προσεγγίσεις για ανάπτυξη των μαθηματικών εννοιών και της γλώσσας μέσω eTwinning). Στο Ε. Γουργιώτου (Επιμ.), *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση-Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*, Β έκδοση. Αθήνα: Εκδόσεις Δίσιγμα.
- Καραδήμας, Ε. Χ., Καλαντζή-Αζίζι, Α., Κόλλια, Η., Ρούση-Βέργου, Χ. Ι., Γεωργίου, Ε., Τσίλια Α. Μ., Τζάβελου, Ε., & Γλυκού, Μ. (2004). Προγράμματα διαχείρισης του στρες σε παιδιά, εφήβους και εκπαιδευτικούς. Στο Μ. Ζαφειροπούλου & Γ. Κλεφτάρας (Επιμ.), *Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία του παιδιού* (σσ. 395-434). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα..
- Καραμπάτσος, Α. (1992). Η ηλικία έναρξης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης ως παράγοντας σχολικής επιτυχίας. Διδακτορική Διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Κιτσαράς, Γ. (2001). *Προσχολική Παιδαγωγική* (2η εκδ.). Αθήνα: εκδ. ιδίου.
- Κονιδάρης, Γ. (2009) Φόβοι, προσδοκίες και διαπιστώσεις μαθητών πριν και μετά την εγγραφή τους στο γυμνάσιο, Στο Α. Τριλιανός & Ι. Καράμηνας (Επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. Πρακτικά 6^{ου} πανελληνίου συνεδρίου, τομ. Α'. Αθήνα: Ατραπός.
- Κοντάκος, Α. (2009). Διαμορφώνοντας μια Κουλτούρα Εκπαιδευτικής Αλλαγής. Στο Α. Κοντάκος & Φ. Καλαβάσης (Επιμ.), *Θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού* (σ. 77-86). Αθήνα: Ατραπός.
- Κοντοπούλου, Μ. (1996). *Η μετάβαση από το σπίτι στο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Κόπτσης, Α. (2008). Αξιολόγηση του προγράμματος καινοτόμες παρεμβάσεις στο ολοήμερο νηπιαγωγείο. Στο *Κεντρικό Επιμορφωτικό Σεμινάριο Στελεχών της Εκπαίδευσης-Εισηγήσεις*. Πάτρα ΥΠΕΠΘ.
- Κορώσης, Κ. (2002). Η μετάβαση του παιδιού από το μικρόκοσμο της οικογένειας στην πολυπρόσωπη κοινωνία του νηπιαγωγείου. Στο *Ψυχοπαιδαγωγική της Προσχολικής Ηλικίας, Τόμος Α'* (σσ. 362-368). Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου. Ρέθυμνο: Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης.

- Κυπριωτάκης, Α. (2000). Στάσεις και ετοιμότητα του προσωπικού πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μπροστά στη νέα τάση ένταξης και ενσωμάτωσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Στο Α. Κυπριωτάκης, *Τάσεις και προοπτικές αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με Ειδικές ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη* σήμερα. Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής. 12-14 Μαΐου 2000 (σσ. 341-356). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής ΠΤΔΕ.
- Κυριακοπούλου, Α. (2009). Αλληλοκατανόηση μεταξύ δασκάλου και μαθητή. Αδυναμίες και προβλήματα. *Επιστημονικό Βήμα*, 10, 17-29.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1997). *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή: Σκιαγράφηση των Κοινωνικοποιητικών Μηνυμάτων του Σχολείου και των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Gutenberg-Παιδαγωγική σειρά.
- Κωτσίκης, Β. (2007). *Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική: Οργάνωση και διοίκηση εκπαιδευτικών συστημάτων και συστημάτων επαγγελματική εκπαίδευσης και κατάρτισης*. Αθήνα: Έλλην.
- Μανωλίτσης, Γ. (2004). Η εμπλοκή των γονέων στην προσχολική αγωγή. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 38, 121-143.
- Ματσαγγούρας, Η. (2014) Σχολική ετοιμότητα και σχολική μετάβαση στο Π.Ι.: Συνέχεια ή/και ασυνέχεια; Κοινωνικο-συναισθηματική ή/και γλωσσικο-γνωστική ετοιμότητα; Στο Ε. Γουργιώτου (Επιμ.), *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Δίσιγμα.
- McAfee, O., Leong, D., Bodrona, E. (2010). *Βασικές αρχές της αξιολόγησης στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση*, Μ. Σακελλαρίου – Μ. Κόνσολας (Επιμ.). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Μετοχιανάκης, Η. (2000). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική*. Γενική θεώρηση. Ηράκλειο.
- Μπαγάκης, Γ., Διδάχου, Ε., Βαλμάς, Φ., Λουμάκου, Μ., Πομώνης, Μ. (2006). *Η ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό και η προσαρμογή τους στην Α' τάξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαμπάλης, Θ. (2005). *Η Κοινωνικοποίηση του Παιδιού στη Σχολική Τάξη. Ο ρόλος του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Ατραπός.

- Μπαμπινιώτης, Γ. (2008). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπέκα, Α. (2008). Μετάβαση του νηπίου από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://www.eduportal.gr/modules.php4name=News&file=article&sid=274>.
- Μπενέκου, Π. (2008). *Προβλήματα των μαθητών κατά τη μετάβαση από το Δημοτικό σχολείο στο Γυμνάσιο*. Διδακτορική Διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Μπέση, Μ. (2012). Ατομικός φάκελος αξιολόγησης. Εφαρμογή και αξιοποίησή του από τους νηπιαγωγούς. Στο Σ. Πανταζής & Χ. Ζάραγκας, *Η Έρευνα στην Παιδική Ηλικία: Προσδιορίζοντας ένα νέο Ερευνητικό Τοπίο*. Πρακτικά 3^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής. 11-13 Μαΐου 2012 (σσ. 336-346). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.
- Μπέση, Μ. (2011). *Απόψεις νηπιαγωγών και μεταναστών γονέων για τη διγλωσσία και την εκπαίδευση των δίγλωσσων νηπίων*. Μεταπτυχιακή εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.
- Μπέση, Μ., & Γρίβα, Ε. (2013). Συνεργασία σχολείου και γονέων από μεταναστευτικά πλαίσια: μια αναγκαία παράμετρος για τη σχολική ένταξη και επίδοση. *Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού*, τ. 12, 39-49.
- Μπίκος, Κ. (2009). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπόνια, Α., Μπρούζος, Α., & Κοσσυβάκη, Φ. (2007). Αντιλήψεις και Στάση των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τους Παράγοντες που Δυσχεραίνουν τη Γονεϊκή Εμπλοκή στο Σχολείο. Στο Α. Μπρούζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβαλωτής, & Α. Ευκλείδη (Επιμ.), *Σχολείο και Οικογένεια* (σ. 69-96). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπότσογλου, Κ., & Κακανά, ΔΜ. (2012). Η λειτουργία και το περιεχόμενο των κανόνων κατά τις αυθόρμητες δραστηριότητες παιχνιδιού παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Ερευνώντας τον Κόσμο των Παιδιών*, τ. 11^α, 22-30.

- Μπουζάκης, Σ., & Γεωργογιάννης, Π. (1991). *Σχολική Ένταξη: Προβληματική, διεθνής πρακτική, αποτελέσματα μιας εμπειρικής έρευνας*. Αθήνα: Συμυρνωτάκης.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία. Ο Δρόμος της Συνεχούς Επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Μπρούζος, Α. (1998). *Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού: Μια Ανθρωπιστική Θεώρηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Λύχνος.
- Μπρούζος, Α., & Κοσσυβάκη, Φ. (2011). Η μετάβαση των παιδιών από το Δημοτικό σχολείο στο Γυμνάσιο: Δυσκολίες και προκλήσεις. *Επιστήμες της Αγωγής, Θεματικό Τεύχος*, 109-112.
- Μυλωνάκου - Κεκέ, Η. (2007). *Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα, Αναπτύσσοντας τη συνεργασία*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Μυλωνάκου - Κεκέ, Η. (2006). *Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις στην επικοινωνία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Νικολάου, Σ. Μ. (2006). *Θεωρητικά ζητήματα στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2004) Συνεργασία σχολείου οικογένειας: δυνατότητες και περιορισμοί, *Επιστήμες Αγωγής*, τεύχος 4/2004, σσ.21-33.
- Ντολιοπούλου, Ε., & Κοντογιάννη, Α. (2003). Η αλληλεπίδραση νηπιαγωγών – γονέων στον ελληνικό χώρο. *Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού*, 5, 88-108.
- Ξενίδης, Ι. (2007). Γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο www.eduportal.gr/modules.php4name=News&file=article&sid=181.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004). *Εισήγηση ομάδας εργασίας για την αξιολόγηση του μαθητή στο Τμήμα Επιμόρφωσης-Αξιολόγησης του Π.Ι.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1994). *Οδηγίες εφαρμογής των νέων μέτρων αξιολόγησης των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πανταζής, Σ. (2008-2009) Η πρώτη μέρα στο σχολείο. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://nip-oloimero.sch.gr/frontoffice/portal.asp4cpage=NODE&cnode=21>.
- Πανταζής, Σ. (2001). Η δήθεν σοβαρότητα της ζωής. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 24, 814.
- Πανταζής, Σ. (1991) Ειδική εκπαίδευση των νηπιαγωγών για καλύτερη επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 59, 32-39.

- Πανταζής, Σ., Σακελλαρίου, Μ. (2014). Η πρόκληση του Σχολείου: Μια ερευνητική συγκριτική προσέγγιση, στο Ε. Γουργιώτου (Επιμ.), *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση-Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Δίσιγμα.
- Πανταζής, Σ., Σακελλαρίου, Μ. (2005). *Προσχολική Παιδαγωγική: Προβληματισμοί – Προτάσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Πανταζής, Σ., Σακελλαρίου, Μ., Μπάκας, Θ. (2009). Σκέψεις και συναισθήματα των παιδιών κατά τη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. *Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη*, 3.
- Παπαγιαννίδου, Χ. (2000) Σχέσεις Γονέων και Δασκάλων στην Προσχολική Περίοδο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 110, 75-83.
- Παπαπροκοπίου, Ν. (2012). Οι "κοινωνικοί συνεργάτες" και ο ρόλος τους στην προσχολική εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 49, 66-71.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πατινώτης, Ν., Ντολιοπούλου, Ε. & Θωμά, Ε. (2002). *Ολοήμερο Νηπιαγωγείο. Αξιολόγηση του τέταρτου χρόνου εφαρμογής της εκπαιδευτικής καινοτομίας*. Πάτρα.
- ΠΔ79/2017. «Οργάνωση και λειτουργία νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων». (ΦΕΚ 109/Α/01-08-2017).
- Πέννα, Α. (2014). Η μετάβαση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ένα γενικό ενταξιακό σχολείο. Στο Ε. Γουργιώτου (Επιμ.), *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση-Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Δίσιγμα.
- Πετρογιάννης, Κ. (2003). *Η Μελέτη της Ανθρώπινης Ανάπτυξης: Οικοσυστημική Προσέγγιση*. Αθήνα. Καστανιώτη.
- Πετρογιάννης, Κ. (2012). Γονική Εμπλοκή και η Μετάβαση των Παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο. *Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση & Ψυχική Υγεία (ΣΚΕΨΥ)*, 5, 9-29.
- Πούλου, Μ., & Ματσαγγούρας, Η. (2008), Αντιλήψεις υποψηφίων και εν ενεργεία εκπαιδευτικών για τη σχέση σχολείου-οικογένειας. *Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία*, 1, σ.σ. 23-53.

- Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2008). Ελληνική οικογένεια: Δομή και λειτουργία–Εξελίξεις και προοπτικές. Στο Α. Μπρούζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβαλωτής, & Α. Ευκλείδη (Επιμ.), *Σχολείο και οικογένεια* (σσ. 1-34) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2007). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας*, Α' και Β' Τόμος. Αθήνα.
- Ρεκαλίδου, Γ. (2011). *Αξιολόγηση της μάθησης ή αξιολόγηση για τη μάθηση*; Αθήνα: Πεδίο.
- Ρεκαλίδου, Γ. (2005). Προβληματισμοί και απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση της επίδοσης και το ρόλο της οικογένειας στη διαμόρφωση των αποτελεσμάτων της. Στο συνέδριο της 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο της ΟΜΕΡ «*Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση*», Βόλος: Οκτώβρης 2005.
- Ρεκαλίδου, Γ., Ζάνταλη, Θ., & Σοφινίδου, Μ. (2010). Η αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο. Πιλοτική εφαρμογή ενός Σχεδίου Αξιολόγησης και Αυτοαξιολόγησης με βάση τον Φάκελο Εργασιών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16, 22-38.
- Ρήγα, Β. (1997). Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες. Στο Ευφ. Τάφα, *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα συμπεριφοράς και μάθησης* (σσ. 260-294). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σαϊτής, Χ. (2007). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Σακελλαρίου, Μ. (2014). Σχολική ετοιμότητα και μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, ως παράγοντας ενδυνάμωσης της συνεργασίας οικογένειας και νηπιαγωγείου. στο Ε. Γουργιώτου (Επιμ.), *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση-Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Δίσιγμα.
- Σακελλαρίου, Μ. (2012). *Εισαγωγή στη Διδακτική της Παιδαγωγικής Εργασίας του Νηπιαγωγείου. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.
- Σακελλαρίου, Μ. (2008). *Συνεργασία Οικογένειας και Νηπιαγωγείου. Θεωρία-Ερευνη-Διδακτικές Προτάσεις*. Θεσσαλονίκη: Έκδοση της συγγραφέως.

- Σακελλαρίου, Μ. (2006). Η συνεργασία οικογένειας, σχολείου, κοινωνίας, στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική, Θεωρία και Πράξη*, 1, 21-37.
- Σακελλαρίου, Μ., Αναγνωστοπούλου, Ρ. & Στράτη, Π. (2016). Επαγγελματική μάθηση των Νηπιαγωγών ως παράγοντας επιτυχημένης μετάβασης στο Δημοτικό Σχολείο. Στο *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης: «Η έρευνα στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης»*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Σακελλαρίου, Μ., Αναγνωστοπούλου, Ρ. & Στράτη, Π. (2015). Οι παράγοντες που επηρεάζουν την ομαλή μετάβαση των παιδιών από την οικογένεια στο Βρεφονηπιακό και Παιδικό Σταθμό. Στο *2^ο Διεθνές Συμπόσιο Προσχολικής Παιδαγωγικής: Μετασχηματιστική Παιδαγωγική και Μάθηση στην Παιδική Ηλικία*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 15-17 Μαΐου (υπό έκδοση).
- Σακελλαρίου, Μ., Αναγνωστοπούλου, Ρ., Στράτη, Π. & Τζίμας, Π. (2016). Κατάλληλες πρακτικές προς την επιτυχή έκβαση της μετάβασης από το οικογενειακό στο προσχολικό περιβάλλον. Στο *3rd Early Childhood Pedagogy Symposium: "Contemporary Trends in Curriculum Development and Teaching"* 23-24 April 2016, Nicosia.
- Σακελλαρίου, Μ., Μπάκας, Θ., Αναγνωστοπούλου, Ρ. & Στράτη, Π. (2014). Ο Ατομικός Φάκελος (Portfolio) Παιδιών με Μη Τυπική Ανάπτυξη στη Γενική Τάξη, ως Εργαλείο Αξιολόγησης για μια Επιτυχημένη Μετάβαση στο Δημοτικό σχολείο. Στα Πρακτικά του *1 Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής, «Σύγχρονα θέματα Παιδαγωγικής, Ψυχοπαιδαγωγικής και παιδιατρικής»*, Αθήνα.
- Σακελλαρίου, Μ. & Μπέση, Μ. (2016, 23-24 Απριλίου). Απόψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που ευνοούν την επιτυχημένη μετάβαση του παιδιού από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο. Στο *3ο Διεθνές Συμπόσιο Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής 'Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία'*. Λευκωσία.
- Σακελλαρίου, Μ. & Μπέση, Μ. (2014). Η σημασία των κοινωνικών δεξιοτήτων για την ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο: μια ερευνητική προσέγγιση, *Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού*, 13, 453-463.

- Σακελλαρίου, Μ., Στράτη, Π. & Αναγνωστοπούλου, Ρ. (2015). Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τους παράγοντες που επηρεάζουν την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Στο *3ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος (ΨΕΒΕ)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων 9-11 Οκτωβρίου.
- Σακελλαρίου, Μ., Στράτη, Π. & Αναγνωστοπούλου, Ρ. (2015) Οι παράγοντες που επηρεάζουν την ομαλή μετάβαση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο. Στο *2ο Διεθνές Συμπόσιο Προσχολικής Παιδαγωγικής: Μετασχηματιστική Παιδαγωγική και Μάθηση στην Παιδική Ηλικία*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων 15-17 Μαΐου (υπό έκδοση).
- Σακελλαρίου Μ., Στράτη, Π., & Αναγνωστοπούλου, Ρ. (2015). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης στην προσχολική εκπαίδευση Στο *2^ο Διεθνές Συμπόσιο Προσχολικής Παιδαγωγικής: Μετασχηματιστική Παιδαγωγική και Μάθηση στην Παιδική Ηλικία*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων 15-17 Μαΐου (υπό έκδοση).
- Σακελλαρίου, Μ., Στράτη, Π., Αναγνωστοπούλου, Ρ. & Τζίμας, Π. (2016). Η προετοιμασία των νηπίων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία για τη μετάβαση τους στο γενικό και ενιαίο πλαίσιο του Δημοτικού σχολείου Στο *3rd Early Childhood Pedagogy Symposium: "Contemporary Trends in Curriculum Development and Teaching"* 23-24 April 2016, Nicosia.
- Σακελλαροπούλου, Ε. (2007). *Διγλωσσία και τρόποι διαχείρισής της στην εκπαιδευτική πράξη*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/02AnalitikoProgramma/sakellaropoulou/sakellaropoulou.pdf>
- Σούλης, Σπ.-Γ. (2008). *Ένα Σχολείο για Όλους. Από την έρευνα στην πράξη Παιδαγωγική της Ένταξης*. Τόμος Β, Αθήνα: Gutenberg.
- Συμεωνίδου, Σ. & Φτιάκα, Ε. (2012). *Εκπαίδευση για την ένταξη: από την έρευνα στην πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Τάτσης, Ν. Χ. (1992). *Κοινωνιολογία. Κοινωνική οργάνωση και πολιτισμικές διεργασίες*. Τόμος Β' (3η εκδ.). Αθήνα: Οδυσσέας.

- Τάφα, Ε., & Φραγκιά, Μ. (2001). Σχεδιασμός και Εφαρμογή προγράμματος για την ανάδυση των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής στα παιδιά του νηπιαγωγείου. Στο Ε. Κούρτη (Επιμ.) *Η έρευνα στην Προσχολική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg.
- Τοκμακίδου, Ε. (2010). Εδώ γράφουμε και διαβάζουμε και πρέπει να προσπαθούμε: Οι μικροί μαθητές μιλούν για τη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο και την ένταξή τους στο νέο σχολικό περιβάλλον. *Επιστημονικό Βήμα*, 13, 27-39.
- Τοκμακίδου, Ε. (2005, 30 Σεπτεμβρίου-2 Οκτωβρίου). Σύγχρονες προσεγγίσεις στο ζήτημα της μετάβασης του παιδιού από το Νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στην 1^η Πανελλήνια Συνάντηση Μεταπτυχιακών και Υποψηφίων Διδασκόντων 'Μεταπτυχιακές Σπουδές και Έρευνα στην Εκπαίδευση'. Φλώρινα. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://nipoimero.sch.gr/frontoffice/portal.asp4cpage=NODE&cnode=37>.
- ΥΠΑΙΘ/ΙΕΠ. (2011). *Νέο Σχολείο (21^ο αιώνα) - Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Υ.Π.Ε.Θ. (2019). *Σχολικός Οδηγός για τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών και μαθητριών των Δημόσιων Νηπιαγωγείων και Δημοτικών Σχολείων*. ΙΤΥΕ - ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ.
- ΥΠΕΠΘ/ΠΙ. (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο και Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Φύκαρης, Ι. & Βασίλα, Β. (2009). *Διδακτική διασύνδεση Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου στο πλαίσιο του μαθήματος της «Μελέτης Περιβάλλοντος»*: Κατάθεση μιας διδακτικής πρότασης, στα πρακτικά Συνεδρίου της ΟΜΕΡ με θέμα « Η διδακτική των Θετικών Επιστημών στην Εκπαίδευση: δημιουργώντας γέφυρες επικοινωνίας ανάμεσα στο Νηπιαγωγείο, το Δημοτικό, το Γυμνάσιο», επιμ. Στ. Γρόσδος, Θεσσαλονίκη, σελ. 208-223.
- Χαρίσης, Α. (2006). Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της μάθησης και Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.). Στο Δ. Κακανά, Κ.

- Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκη & Ε. Καβαλάρη (Επιμ.), *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση* (589-598). Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυροακίδη.
- Χατζηαθανασίου, Χ., Ζανεττή, Γ., Αναστασιάδου, Ε., & Παντελή, Ε. (2014). Μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο: Μια δοκιμαστική πρακτική εφαρμογή σε σχολεία της Κύπρου. Στο Ε. Γουργιώτου (Επιμ.), *Μετάβαση & συνέχεια στην Εκπαίδευση-Θεωρητικές και Ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Δίσιγμα.
- Χατζηδάκη, Α. (2005). Μοντέλα διγλωσσικής συμπεριφοράς σε οικογένειες Αλβανών μαθητών: Δεδομένα από εμπειρική έρευνα. *Επιστήμες Αγωγής. Θεματικό τεύχος*, 2005, 79-103.
- Χλαπάνα, Ε., Τάφα, Ε., & Τζακώστα, Μ. (2014). Οικογενειακές και κοινωνικές παράμετροι για την ανάπτυξη του ελληνικού λεξιλογίου αλλοδαπών παιδιών προσχολικής ηλικίας. Στο Ε. Γουργιώτου (Επιμ.), *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση-Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Δίσιγμα.
- Χριστοδούλου-Γκλιάου, Ν. (χ.χ.) Πολιτικές και μέτρα για την ένταξη όλων των παιδιών προσχολικής αγωγής στο εκπαιδευτικό σύστημα. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos17/040-056.pdf>
- Χρυσοφίδης, Κ. (2011). *Μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο: Η αντιμετώπιση της ασυνέχειας μέσα από κοινές μαθησιακές διαδικασίες*, στο Περιοδικό «Επιστήμες της Αγωγής», Θεματικό τεύχος, επιμ. Μ. Δαμανάκης, σελ. 139-147. Οκτώβριος – Δεκέμβριος 2011. Πανεπιστήμιο Κρήτης: Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.
- Ψάλτης, Ι. (2008). *Η μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο*. Λευκωσία: Πάργα.

Ξενόγλωσση

- Abbott, C. E., & Cold, C. (1991). Conferring with Parents. *Young Children*, 46(4), 10-14.
- Ackesjö, H. (2013). Transitions - times of reconstructions. *International Journal of Transition in Childhood*, 6, 16–27.

- Ahtola, A., Turunen, T., Björn, P. M., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Lerkkanen, M.-K., & Nurmi, J.-E. (2015). The concordance between teacher's perceptions of school transition practices: A solid base for the future. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(2), 168-181.
- Ahtola, A., Poikonen, P. L., Kontoniemi, M., Niemi, P., & Nurmi, J. E. (2012). Successful handling of entrance to formal schooling: Transition practices as a local innovation. *International Journal of Transitions in Childhood*, 5(1), 3-21.
- Ahtola, A., Silnskas, G., Poikonen, P., Kontoniemi, M., Niemi, P., & Nurmi, J.-E. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 295–302.
- Aiken L. (1996). *Rating Scales and Checklists*. New York , U.S.A.: John Wiley & Sons.
- Anderson, T. (2008). *The theory and practice of online learning*. Athabasca University Press.
- Anderson, L. W., Jacobs, J., Schramm, S., & Splittgerber, F. (2000). School transitions: beginning of the end or a new beginning4. *International Journal of Educational Research*, 33(4), 325-339.
- Anderson, K.J., & Minke, K.M. (2007). Parent Involvement in Education: Toward an Understanding of Parents' Decision Making. *The Journal of Educational Research*, 100, 311-323.
- Antunez, B. (2000) When everyone is involved: Parents and communities in school. *Framing Effective Practices: Topics and Issues in the Education of English Learners*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://ncela.gwu.edu>.
- Arnold, C., Bartlett, K., Gowani, S., & Merali, R. (2006). *Is everybody ready? Readiness, transition and continuity: Reflections and moving forward*. Background paper for EFA Global Monitoring Report 2007. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο http://ccie.com/wf/pdf/Reading_3.pdf
- Atkins, M. S., Frazier, S. L., Birman, D., Adil, J. A., Jackson, M., Graczyk, P. A., ... & McKay, M. M. (2006). School-based mental health services for children living in

- high poverty urban communities. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 33(2), 146-159.
- August, D., Carlo, M., Dressler, C., & Snow, C. (2005). The critical role of vocabulary development for English language learners. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20(1), 50-57.
- Ayoub, C., O'Connor, E., Rappolt-Schlichtmann, G., Vallotton, C., Raikes, H., & Chazan-Cohen, R. (2009). Cognitive skill performance among young children living in poverty: Risk, change, and the promotive effects of Early Head Start. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(3), 289-305.
- Bailey, S., & Baines, E. (2012). The impact of risk and resiliency factors on the adjustment of children after the transition from primary to secondary school. *Educational and Child Psychology*, 29(1), 47-63.
- Bailey, L. B., Silvern, S. B., Brabham, E., & Ross, M. (2004). The effects of interactive reading homework and parent involvement on children's inference responses. *Early Childhood Education Journal*, 32(3), 173-178.
- Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Multilingual Matters LTD*. Bristol:Multilingual Matters.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26.
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1963). *Social learning and personality development* (Vol. 14). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Barker, C., & Fabian, H. (2009). Students transition to further education. *International Journal of Transitions in Childhood*, 3, 27-35
- Barnard, W. M. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children and Youth Services Review*, 26(1), 39-62.
- Barnett, W. S. (2011). Effectiveness of early educational intervention. *Science*, 333, 975–978.
- Barnett, W. S., Jung, K., Yarosz, D. J., Thomas, J., Hornbeck, A., Stechuk, R., et al. (2008). Educational effects of the Tools of the Mind curriculum: A randomized trial. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(3), 299–313.

- Beck, K. (2010). 'We are the professionals': a study of teachers' views on parental involvement in school. *British Journal of Sociology of Education*, 31, 323-335.
- Beech, J. R., & Keys, A. (1997). Reading, vocabulary and language preference in 7-to 8-year-old bilingual Asian children. *British Journal of Educational Psychology*, 67(4), 405-414.
- Bempechat, J. (1998). *Against the Odds: How "At-risk" Students Exceed Expectations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bennett, J. (2008). *Early Childhood Services in the OECD countries: Review of the Literature and Current Policy in the Early Childhood Field*. OECD.
- Berlin, L. J., Dunning, R. D., & Dodge, K. A. (2011). Enhancing the transition to kindergarten: A randomized trial to test the efficacy of the "stars" summer kindergarten orientation program. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 124-139.
- Bernstein, D. (2005) Educational knowledge. In D. Scott (Ed.), *Curriculum studies: Major themes in education* (pp. 245-270). New York: Routledge Falmer.
- Betts, L. R., & Rotenberg, K. J. (2007). Trustworthiness, friendships and self-control: Factors that contribute to young children's school adjustment. *Infant and Child Development*, 16(5), 491-508.
- Biedinger, N., Becker, B., & Rohling, I. (2008). Early Ethnic Educational Inequality: The Influence of Duration of Preschool Attendance and Social Composition, *European Sociological Review*, 24 (2), 243 – 256.
- Blacher, J., Kraemer, B.R., & Howell, E.J. (2010). Family expectations and transition experiences for young adults with severe disabilities: Does syndrome matter? *Advances in Mental Health and Learning Disabilities*, 4, 3–16.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & William, D. (2003). *Assessment for learning: putting it into practice*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Black, P., & William, D. (2006). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. Granada Learning.
- Black, P., & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.

- Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual review of psychology*, 66, 711-731.
- Blau, D. M. (2000). The production of quality in child-care centers: Another look. *Applied Developmental Science*, 4(3), 136-148.
- Blau, D. M. (1999). The effect of income on child development. *Review of Economics and Statistics*, 81(2), 261-276.
- Bleakley, H., & Chin, A. (2004). Language skills and earnings: Evidence from childhood immigrants. *Review of Economics and Statistics*, 86(2), 481-496.
- Blue-Banning, M., Summers, J. A., Frankland, H. C., Nelson, L. L., & Beegle, G. (2004). Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration. *Exceptional Children*, 70, 167-184.
- Bogott, T., Letmanski, J., & Miller, B. (1999). Improving Student Language and Literacy Skills through Vocabulary Development and Phonemic Awareness. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://eric.ed.gov/4id=ED438548>.
- Bohan-Baker, M., & Little, P. M. (2002). *The transition to kindergarten: A review of current research and promising practices to involve families*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.
- Bohman, T. M., Bedore, L. M., Peña, E. D., Mendez-Perez, A., & Gillam, R. B. (2010). What you hear and what you say: Language performance in Spanish–English bilinguals. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(3), 325-344.
- Booth, A., & Dunn, J. F. (1996). *Family-school links: How do they affect educational outcomes*. New Jersey, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 371-399.
- Brauckmann, S., & Pashiardis, P. (2011). A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework. *International Journal of Educational Management*, 25 (1), 11-32. DOI : 10.1108/09513541111100099.
- Bredenkamp, S., & Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practices in early childhood programs*. Washington, DC: NAEYC Publication.

- Briggs, M. (1997). *Building early intervention teams: Working together for children and families*. Gaithersburg, MD: Aspen.
- Broadfoot, P., & Black, P., (2004). Redefining assessment? The first ten years of assessment in education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11(1), 7-26.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *The Ecology of human Development, Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of human Development*. MA: Harvard University Press.
- Brooker, L. (2008). *Supporting transitions in the early years*. Maidenhead, England: Open University Press McGraw Hill.
- Brookfield, S. D. (2015). *The skillful teacher: On technique, trust, and responsiveness in the classroom*. John Wiley & Sons.
- Brookhart, S. (2004). Classroom assessment: Tensions and intersections in theory and practice. *The Teachers College Record*, 106(3), 429-458.
- Brooks-Gunn, J. (2003). Do you believe in Magic? What we can expect from early childhood intervention programs. *Social Policy Report*, XVII(1), 3-7.
- Brooks-Gunn, J., & Marman, L. B. (2005). The Contribution of Parenting to Ethnic and Racial Gaps in School Readiness, *The Future of Children*, 15 (1), 139-168.
- Broström, S. (2012). Communication and continuity in the transitioning from kindergarten to school. In: Fabian, H. and Dunlop A-W. A. *Transitions in the Early Years: Debating continuity and progression for children in early education*. London, UK: Routledge Falmer.
- Broström, S. (2005). Transition problems and play as transitory activity. *Australian Journal of Early Childhood*, 30(3), 17-25.
- Broström, S. (2002). Communication and continuity in the transition from kindergarten to school. In H. Fabian, & A. W. Dunlop (Eds.), *Transitions in the Early Years: Debating continuity and progression for young children in early education* (pp. 52-63). London and New York: Routledge Falmer.

- Broström, S. (2000). *Transition to school*. Symposium conducted at the EECERA European Conference on Quality in Early Childhood Education, London. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο https://epubs.scu.edu.au/educ_pubs/57/.
- Bryant, D., Buysse, V., Cliffored, R., Earley, D., Little L., & Winton, P. (2005). Ncdel Prekindergarten Study, *Early Developments*, 9(1), 1 - 31.
- Bryman, A, & Bell, E. (2015). *Business research methods*. 4nd edition. Oxford University Press.
- Burchinal, M. R., Campbell, F. A., Brayant, D. M., Wasik, B. H., & Ramey, C. T. (1997). Early intervention and mediating processes in cognitive performance of children of low-income African American families. *Child Development*, 68(5), 935-954.
- Burchinal, M. R., Cryer, D., Clifford, R. M., & Howes, C. (2002). Caregiver training and classroom quality in child care centers. *Applied Developmental Science*, 6(1), 2-11.
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R., & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40(5), 415-436.
- Burford, R. & Stegelin, D. (2003) An integrated approach to teaching social skills to preschoolers at risk, *Australian Journal of Early Childhood*, 28(4), 22-27.
- Burkam, D. T., Ready, D. D., Lee, V. E., & LoGerfo, L. F. (2004). Social-class differences in summer learning between kindergarten and first grade: Model specification and estimation. *Sociology of Education*, 77(1), 1-31.
- Caldas, S. J., & Caron-Caldas, S. (2000). The influence of family, school, and community on bilingual preference: Results from a Louisiana/Quebec case study. *Applied Psycholinguistics*, 21(03), 365-381.
- Callan L. (2013). *A Case Study Examining the Inclusion of Children with Special Educational Needs in a Mainstream Primary School*. Trinity College: Dublin.
- Camilli G, Vargas S, Ryan S, Barnett WS. (2010). Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development. *Teachers College Record*, 112, 579–620. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.gregorycamilli.info/papers/early%20education%20interventions.pdf>

- Campbell, F. A., & Ramey, C. T. (1994). Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: a follow-up study of children from low-income families. *Child Development, 65*(2), 684-698.
- Carlo, M.S., August, D., & Snow, C. E. (2005). Sustained vocabulary-learning instruction for English-language learners. In E. H. Hiebert, & M. L. Kamil (eds.), *Teaching and learning vocabulary. Bringing research to practice* (pp. 137-153). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carpiano, R. M., Lloyd, J. E., & Hertzman, C. (2009). Concentrated affluence, concentrated disadvantage, and children's readiness for school: A population-based, multi-level investigation. *Social Science & Medicine, 69*(3), 420-432.
- Carr, M. (2000). *Assessment in early childhood settings*. London: Paul Chapman.
- Carrasquillo, A. L., & London, C. B. G. (1993). *Parents and schools: A source book*. New York: Garland.
- Caspi, A., & Roberts, B. W. (2001). Personality development across the life course: The argument for change and continuity. *Psychological Inquiry, 12*(2), 49-66.
- Caspi, A., & Roberts, B. W. (1999). Personality Continuity and Change across the Life Course. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of Personality: Theory and Research* (pp. 300-326). New York: Guilford Press.
- Catsambis, S. (1998) Expanding Knowledge of Parental Involvement in Secondary Education. Effects on High School Academic Success (CRESPAR Tech. Rep., No. 27). Baltimore, MD: John Hopkins University, Center for Research on the Education of Students Placed at Risk. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο <http://www.Csos.jhu.edu/crespar/techReports/Report27.pdf>.
- Chandler, L. K. (1993). Steps in preparing for transition: Preschool to kindergarten. *Teaching Exceptional Children, 25*(4), 52-55.
- Chan, W. L. (2012). Expectations for the transition from kindergarten to primary school amongst teachers, parents and children. *Early Child Development and Care, 5*, 639-664.
- Chao, R. K. (2000). Cultural Explanations for the Role of Parenting in the School Success of Asian-American Children. In R. D. Taylor & J. C. Wang (Eds.),

Resilience across Contexts: Family, Work, Culture, and Community (pp. 333-363). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Cheadle, J.E. (2008). Educational Investment, Family Context, and Children's Math and Reading Growth from Kindergarten through the Third Grade. *Sociology of Education*, 81, 1-31.
- Cho, G. (2000). The role of heritage language in social interactions and relationships: Reflections from a language minority group. *Bilingual Research Journal*, 24(4), 369-384.
- Clarke, C., Lay See Y.L. (2005). Factors relating to successful transition to school in Singapore. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <https://repository.nie.edu.sg/handle/10497/180>
- Clarke, C., & Sharpe, P. (2003). Transition from preschool to primary school: An overview of the personal experiences of children and their parents in Singapore. *European Early Childhood Educational Research Journal. Themed Monograph Series, 1*, 15-23.
- Cobb, B., & Alwell, M. (2009). Transition planning/coordinating interventions for youth with disabilities: A systematic review. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(2), 70-81.
- Coley, R. J. (2002). *An uneven start: Indicators of inequality in school readiness*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Coll, C. G. E., & Marks, A. K. E. (2012). *The immigrant paradox in children and adolescents: Is becoming American a developmental risk?* American Psychological Association.
- Comer, J.P. (2001). Schools that develop children. *The American Prospect*, 12, 3-12.
- Cook, K. D., & Coley, R. L. (2017). School transition practices and children's social and academic adjustment in kindergarten. *Journal of Educational Psychology*, 109(2), 166-177.
- Cooper, C. E. (2010). Family poverty, school-based parental involvement, and policy-focused protective factors in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(4), 480-492.

- Cooper, C. E. (2006). *Family poverty, parental involvement in education, and the transition to elementary school*. ProQuest.
- Cooper, C. E., Crosnoe, R., Suizzo, M. A., & Pituch, K. A. (2009). Poverty, race, and parental involvement during the transition to elementary school. *Journal of family issues*. doi: 10.1177/0192513X09351515.
- Cooper, H. M., Lindsay, J. J., & Nye, B. (2000). Homework in the Home: How Student, Family, and Parenting-Style Differences Relate to the Homework Process. *Contemporary Educational Psychology*, 25(4), 464-487.
- Corsaro, W., Molinari, L., Hadley, K., & Sugioka, H. (2003). Keeping and making friends: Italian children's transition from preschool to elementary school. *Social Psychology Quarterly*, 66 (3), 272-292.
- Cowan, P., Bradburn, I., Heming, G., & Hsu, J. (2005). *The Family Context of Parenting in Children's Adaptation to Elementary School*. USA: Routledge.
- Craig, E. M. (2007). Changing paradigms: managed learning environments and Web 2.0. *Campus-Wide Information Systems*, 24(3), 152-161.
- Crnic, K., & Lamberty, G. (1994). Reconsidering school readiness: Conceptual and applied perspectives. *Early Education and Development*, 5(2), 91-105.
- Cronin, R., & Diezmann, C. (2002). Jane and Gemma go to school: supporting young gifted Aboriginal students. *Australian Journal of Early Childhood*, 27 (4), 12-17.
- Crooks, T. J. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research*, 58(4), 438-481.
- Crosnoe, R., & Cooper, C. E. (2010). Economically disadvantaged children's transitions into elementary school linking family processes, school contexts, and educational policy. *American Educational Research Journal*, 47(2), 258-291.
- Crosnoe, R., & Kalil, A. (2010). Educational Progress and Parenting Among Mexican Immigrant Mothers of Young Children. *Journal of Marriage and Family*, 72, 976-990.
- Cryer, D., & Clifford, R. M. (2003). *Early childhood education and care in the USA*. Baltimore: Paul H. Brookes.

- Cunha, F., Heckman, J., Lochner, L., Masterov, D. (2005). Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation. In E. A. Hanushek, & F. Welch (Eds.), *Handbook of the Economics of Education*. Amsterdam: North-Holland (pp. 697-812). Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Cunningham, W., & Cordeiro, P. (2006). *Educational Leadership: A Problem – Based Approach*. Boston: Pearson.
- Curby, T. W., LoCasale-Crouch, J., Konold, T. R., Pianta, R. C., Howes, C., Burchinal, M., ... & Barbarin, O. (2009). The relations of observed pre-K classroom quality profiles to children's achievement and social competence. *Early Education and Development*, 20(2), 346-372.
- Cuskelly, M., & Detering, N. (2003). Teacher and student perspectives of school readiness. *Australian Journal of Early Childhood*, 28(2), 39–46.
- Dagger, D., O'Connor, A., Lawless, S., Walsh, E., & Wade, V. P. (2007). Service-oriented e-learning platforms: From monolithic systems to flexible services. *Internet Computing, IEEE*, 11(3), 28-35.
- Dearing, E., Kreider, H., & Weiss, H. (2008). Increased family involvement in school predicts improved child-teacher relationships and feelings about school for low-income children. *Marriage & Family Review*, 43, 226 –254.
- Deary, I. J., Strand, S., Smith, P., & Fernandes, C. (2007). Intelligence and educational achievement. *Intelligence*, 35, 13–21.
- De Houwer, A. (2007). Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied Psycholinguistics*, 28(OP3), 411-424.
- DeCos, P. L. (1997). *Readiness for kindergarten: What does it mean?* Sacramento, CA: California Research Bureau, California State Library.
- Defur, S. H., Todd-Allen, M., & Getzel, E. E. (2001). Parent participation in the transition planning process. *Career Development for Exceptional Individuals*, 24(1), 19-36.
- Desforges, C., & Abouchar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A review of literature*. London: DfES Publications.

- Diamond, J. B. (2000). Beyond Social Class: Cultural Resources and Educational Participation among Low Income Black Parents. *Berkeley Journal of Sociology*, 44, 15-54.
- Dimitracopoulou A. (1999). Educational activities via Internet for young children : How to promote meaningful learning. In M. Kaila (Ed.), International Conference, *Sustainable Development in the Islands and the roles of research and higher Education*, Prelude International Editions, Vol. V, pp. 25-34. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: https://www.researchgate.net/profile/Angelique-Dimitracopoulou/publication/266176183_Educational_Activities_via_INTERNET_for_young_Children_How_to_promote_meaningful_learning/links/54b78ebf0cf2e68eb280250b.pdf.
- Dockett, S., & Perry, B. (2013). Trends and Tensions: Australian and International Research About Starting School.. *International Journal of Early Years Education*, 21 (2-3), 163-177. DOI:10.1080/09669760.2013.832943.
- Dockett, S., & Perry, B. (2009). Readiness for school: a relational construct. *Australasian Journal of Early Childhood*, 34(1), 20-26.
- Dockett, S., & Perry, B. (2008). Starting School: A Community Endeavor, *Childhood Education*, 84 (5), 274.
- Dockett, S., & Perry, B. (2007). *Transitions to school: Perceptions, expectations, experiences*. UNSW Press.
- Dockett, S., & Perry, B. (2005a). “A buddy doesn’t let kids get hurt in the playground”: Starting school with buddies. *International Journal of Transitions in Childhood*, 1, (2005), 22-34.
- Dockett, S. & Perry, B. (2005b), Researching with children: Insights from the starting school research project. *Early Child Development and Care*, 175(6), 507-521.
- Dockett, S., & Perry, B. (2005c). Starting school in Australia is ‘a bit safer, a lot easier and more relaxing’: Issues for families and children from culturally and linguistically diverse backgrounds. *Early Years*, 25(3), 271-281.
- Dockett, S., & Perry, B. (2004a). Starting school: Perspectives of Australian children, parents and educators. *Journal of Early Childhood Research*, 2(2), 171-189.

- Dockett, S., & Perry, B. (2004b). What makes a successful transition to school. Views of Australian parents and teachers. *International Journal of Early Years Education*, 12(3), 217-230.
- Dockett, S., & Perry, B. (2003). The Transition to School: What's Important. *Educational Leadership*, 60(7), 30-33.
- Dockett, S., & Perry, B. (2002). Who's ready for what? Young children starting school. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3(1), 67-89.
- Dockett, S., & Perry, B. (2001). Starting School: Effective Transitions. *Early Childhood Research & Practice*, 3(2), 1-20.
- Dockett and Perry (1999). Starting school: What do the children say? *Early Child Development and Care*, 159, 107-119.
- Dockett, S., Perry, B., & Howard, P. (2000). *Guidelines for transition to school*. Paper presented at the Australian Research in Early Childhood Education Annual Conference, Canberra, Australia.
- Dockett, S., Perry, B., Howard, P. & Meckley, A. (1999). *What Do Early Childhood Educators and Parents Think is Important about Children's Transition to School? A Comparison between Data from the City and the Bush*, in P. Jeffrey & R. Jeffrey (Eds) Proceedings of AARE/NZARE Conference; Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED441657.pdf>
- Dockett, S., Perry, B., & Nicolson, D. (2002). Social and personal transformation as children start school. *International Journal of Learning*, 9, 289-99.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1994). Socialization mediators of the relation between socioeconomic status and child conduct problems. *Child Development*, 65(2), 649-665.
- Doucet, F. (2008). How African American parents understand their and teachers' roles in children's schooling and what this means for preparing preservice teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 29(2), 108-139. DOI: 10.1080/10901020802059441. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/10901020802059441>.

- Downer, J. T., Driscoll, K., & Pianta, R. C. (2006). *The transition from kindergarten to first grade: A developmental, ecological approach. Kindergarten and beyond*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2006). Academic and cognitive functioning in first grade: Associations with earlier home and child care predictors and with concurrent home and classroom experiences. *School Psychology Review*, 35(1), 11-33.
- Dubow, E. F., Boxer, P., & Huesmann, L. R. (2009). Long-term effects of parents' education on children's educational and occupational success: Mediation by family interactions, child aggression, and teenage aspirations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 55(3), 224-249.
- Dubow, E. F., & Ippolito, M. F. (1994). Effects of poverty and quality of the home environment on changes in the academic and behavioral adjustment of elementary school-age children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23(4), 401-412.
- Duch, H. (2005). Redefining parent involvement in Head Start: a two – generation approach. *Early Child Development and Care*, 175, 23-35.
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. P. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, 16, 939–944.
- Dumke, D., Krieger, G., & Schäfer, G. (1989). *Schulische integration in der beurteilung von eltern und lehrern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., et al. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43, 1428–1446.
- Dunlop, A. W., & Fabian, H. (2007). *Informing transitions in the early years*. Berkshire: Open University Press.
- Dunlop, A-W. & Fabian, H. (2003). Editorial. *European Early Childhood Education Research Journal. Transitions: Themed Monograph Series 1*, 2-4.
- Dunlop, A. W., & Fabian, H. (2002). Conclusions. Debating transitions, continuity and progression in the early years. In H. Fabian, & A. W. Dunlop (Eds.), *Transitions in the Early Years: Debating continuity and progression for young children in early education* (pp. 146-154). London and New York: Routledge Falmer.

- Dunsmore, J. C., Noguchi, R. J. P., Garner, P. W., Casey, E. C., & Bhullar, N. (2008). Gender-specific linkages of affective social competence with peer relations in preschool children. *Early Education and Development, 19*(2), 211-237.
- Durgunoglu, A. Y., & Verhoeven, L. (2013). *Literacy development in a multilingual context: Cross-cultural perspectives*. London: Routledge.
- Duursma, E., Romero-Contreras, S., Szuber, A., Proctor, P., Snow, C., August, D., & Calderón, M. (2007). The role of home literacy and language environment on bilinguals' English and Spanish vocabulary development. *Applied Psycholinguistics, 28*(01), 171-190.
- Early, D. M., Maxwell, K. L., Burchinal, M., Alva, S., Bender, R. H., Bryant, D., & Henry, G. T. (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: Results from seven studies of preschool programs. *Child development, 78*(2), 558-580.
- Early, D. M., Pianta, R. C., & Cox, M. J. (1999). Kindergarten teachers and classrooms: A transition context. *Early Education and Development, 10*(1), 25-46.
- Early, D. M., Pianta, R. C., Taylor, L. C., & Cox, M. J. (2001). Transition practices: Findings from a national survey of kindergarten teachers. *Early Childhood Journal, 28*(3), 199-206.
- Eberl, D. (2000). *Gemeinsamer Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Schülern in der beurteilung von schulleitern und lehrern*. Witterschlick/Bonn: Verlag M. Wehle.
- Ecke, P. (2004). Language attrition and theories of forgetting: A cross-disciplinary review. *International Journal of Bilingualism, 8*(3), 321-354.
- Egbert, J., & Salsbury, T. (2009). "Out of complacency and into action": an exploration of professional development experiences in school/home literacy engagement. *Teaching Education, 20*, 375 – 393.
- Einarsdottir, J. (2010). Children's experiences of the first year of primary school. *European Early Childhood Education Research Journal, 18*(2), 163-180.

- Einarsdottir, J. (2007). Children's voices on the transition from preschool to primary school. In A.W. Dunlop, & H. Fadian (Eds.), *Informing transitions in the early years: Research, Policy and Practice* (pp. 74-91). London: McGraw-Hill.
- Einarsdóttir, J. (2003a). *Towards a smooth transition from preschool to primary school in Iceland*. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, Heriot-Watt University, Edinburgh, 11-13 September 2003.
- Einarsdottir, J. (2003b). When the bell rings we have to go inside: Preschool children's views on the elementary school. *European Early Childhood Education Research Journal, Themed Monograph*, (1), 35-49.
- Einarsdóttir, J., Perry, B., Dockett, S. (2008). Transition to school practices: Comparisons from Iceland and Australia. *Early Years: Journal of International Research & Development*, 28, 47-60.
- Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Fabes, R. A., Shephard, S., Losoya, S., Murphy, B. C. (2000). Prediction of elementary school children's externalizing problem behaviors from attentional and behavioral regulation and negative emotionality. *Child Development*, 71, 1367-1382.
- Elliott, A. (1998). From child care to school: Expectations and perceptions of children and their families. *Australian Journal of Early Childhood*, 23, 26-32.
- Engle, P. L., & Black, M. M. (2008). The effect of poverty on child development and educational outcomes. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1136(1), 243-256.
- Englund, M.M., Luckner, A.E., Whaley, G.J. & Egeland, B. (2004). Children's Achievement in Early Elementary School: Longitudinal Effects of Parental Involvement, Expectations, and Quality of Assistance. *Journal of Educational Psychology*, 96, 723-730.
- Entwisle, D. R., & Alexander, K. L. (1998). Facilitating the transition to first grade: The nature of transition and research on factors affecting it. *The Elementary School Journal*, 98(4), 351-364.
- Entwisle, D., Alexander, K., & Olson, L. (2005). First grade and educational attainment by age 22: A new story. *American Journal of Sociology*, 110, 1458-1502.

- Entwisle, D. R., Alexander, K. L., Pallas, A. M., & Cadigan, D. (1988). A social psychological model of the schooling process over first grade. *Social Psychology Quarterly*, 51(3), 173-189.
- Epstein, J. L. (2001). *School, Family, and Community Partnerships*. Boulder, CO: Westview.
- Epstein, J.L. (1995). *School, family, community partnerships: caring for children we share*. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-712.
- Epstein, J. L. (1992). School and Family Partnerships. In M. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research* (pp. 1139-1151). New York: Macmillan.
- Epstein, J. L. (1991). Effects on student achievement of teacher's practice of parent involvement. *Advances in Reading/Language Research*, 5, 261-276.
- Epstein, J. L., & Sheldon, S. (2002). Present and accounted for: Improving Students attendance though family and community involvement. *The Journal of Educational research*, 95 (5), 308-318.
- Eskelä-Haapanen, S., Lerkkanen, M.-K., Rasku-Puttonen, H., & Poikkeus, A.-M. 2017. Children's beliefs concerning school transition. *Early Child Development and Care*, 187 (9), 1446-1459.
- European Commission (2008). Report on the Migration & mobility: challenges and opportunities for EU education systems. *COM (2008) 423*. Brussels.
- European Commission (2006). Report on Efficiency and equity in European education and training systems. *COM (2006) 481 final*. Brussels.
- Fabian, H. (2013). *Children starting school: A guide to successful transitions and transfers for teachers and assistants*. Routledge.
- Fabian, H. (2002). *Children starting school: A guide to successful transitions and transfers for teachers and assistants*. London: David Fulton Publishers. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: https://scholar.google.gr/scholar?hl=el&as_sdt=0%2C5&q=Fabian%2C+H.+%282002%29.+Children+starting+school%3A+A+guide+to+successful+transitions+and+transfers+for+teachers+and+assistants.+London%3A+David+Fulton+Publishers.&btnG=

- Fabian, H. (2000). Small steps to starting school. *International Journal of Early Years Education*, 8(2), 141-153.
- Fabian, H., & Dunlop, A. W. (2007). *Outcomes of Good Practice in Transition Processes for Children Entering Primary School. Working Papers in Early Childhood Development, No. 42*. The Netherlands: Bernard van Leer Foundation.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Fantuzzo, J. W., Bulotsky-Shearer, R., Fusco, R. A., & McWayne, C. (2005). An investigation of preschool classroom behavioral adjustment problems and social-emotional school readiness competencies. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(3), 259-275.
- Fantuzzo, J., Bulotsky-Shearer, R., McDermott, P. A., McWayne, C., Frye, D., & Perlman, S. (2007). Investigation of dimensions of social-emotional classroom behavior and school readiness for low-income urban preschool children. *School Psychology Review*, 36, 44-62.
- Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M.A., & Childs, S. (2004). Multiple Dimensions of Family Involvement and Their Relations to Behavioral and Learning Competencies for Urban, Low-Income Children. *School Psychology Review*, 33, 467-480.
- Farran, D. C., & Shonkoff, J. P. (1994). Developmental disabilities and the concept of school readiness. *Early Education and Development*, 5(2), 141-151.
- Farver, J. A. M., Xu, Y., Eppe, S., & Lonigan, C. J. (2006). Home environments and young Latino children's school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(2), 196-212.
- Fillmore, L. W. (2000). Loss of family languages: Should educators be concerned? *Theory Into Practice*, 39(4), 203-210.
- Fillmore, L. W. (1991). When learning a second language means losing the first. *Early Childhood Research Quarterly*, 6(3), 323-346.
- Fishel, M., & Ramirez, L. (2005). Evidence-based parent involvement interventions with school-aged children. *School Psychology Quarterly*, 20(4), 371-402.

- Fletcher, J., Parkhill, F., Taleni, A., Fa'aoi, L.T., & O'Regan, B. (2009). Pasifika students: teachers and parents voice their perceptions of what provides supports and barriers to Pasifika students' achievement in literacy and learning. *Teaching and Teacher Education*, 25, 24-33.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1988). The relationship between coping and emotion: Implications for theory and research. *Social science & medicine*, 26(3), 309-317.
- Fontaine, N. S., Torre, D. L., & Grafwallner, R. (2006). Effects of quality early care on school readiness skills of children at risk. *Early Child Development and Care*, 176(1), 99-109.
- Foster, M. K. (2013). *Self-Reported Early Intervention Transition Practices of Special Education Directors in Southwestern Pennsylvania: Implications for Policy and Practice*.
- Frese, M., & Zapf, D. (1999). On the importance of the objective environment in stress and attribution theory. Counterpoint to Perrewé and Zellars. *Journal of Organizational Behavior*, 20(5), 761-765.
- Fullan, M. (2003). *Change forces*. London: Routhledge Falmer.
- Galarneau, L. (2005). *Authentic learning experiences through play: Games, simulations and the construction of knowledge*. Paper presented at the 2005 International DiGRA Conference, Vancouver, British Columbia, Canada. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο <http://summit.sfu.ca/item/245>.
- Gallagher, K.C., & Mayer, K. (2006). Teacher-Child Relationships at the Forefront of Effective Practice. *Young Children*, 61(6), 44-49.
- Galton, M., & Morrison, I. (2000). Concluding comments. Transfer and transition: The next steps. *International Journal of Educational Research*, 33(4), 443-449.
- Galton, M., Morrison, I., & Pell, T. (2000). Transfer and transition in English schools: reviewing the evidence. *International Journal of Educational Research*, 33(4), 341-363.
- Gathercole, V. C. M., & Thomas, E. M. (2009). Bilingual first-language development: Dominant language takeover, threatened minority language take-up. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(2), 213-237.

- Garcia Coll, C. Akiba, D., Palacios, N., Bailey, B., Silver, R. DiMartino, L. & C. Chin (2002). Parental involvement in children's education: lessons from three immigrant groups, *Parenting: Science and Practice*, vol.2 (July-September 2002), no. 3, pp.303-324.
- Gelfer, J. I. (1991). Teacher-parent partnerships: Enhancing communications. *Childhood Education*, 67(3), 164-167.
- Gelfer, J. I., & Perkins, P. G. (1992). Constructing student portfolios: A process and product that fosters communication with families. *Day Care and Early Education*, 20(2), 9-13.
- Giallo, R., Kienhuis, M., Treyvaud, K., & Matthews, J.(2008). A Psychometric Evaluation of the Parent Self-Efficacy in Managing the Transition to School Scale. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 8, 36-48.
- Gill, S. , Winters, D., & Friedman, D. S. (2006). Educators' Views of Pre-Kindergarten and Kindergarten Readiness and Transition Practices, *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3, 213-227.
- Gipps, C., Hargreaves, E., & Mccallum, B. (2015). *What makes a good primary school teacher4: Expert classroom strategies*. London: Routledge.
- Goldenberg, C. (1996). Commentary: The Education of Language-Minority Students: Where Are We, and Where Do We Need to Go4. *The Elementary School Journal*, 96(3), 353-361.
- Goldenberg, C., Gallimore, R., Reese, L., & Garnier, H. (2001). Cause or effect4 A longitudinal study of immigrant Latino parents' aspirations and expectations, and their children's school performance. *American Educational Research Journal*, 38(3), 547-582.
- Goldenberg, C., Rueda, R. S., & August, D. (2006). Synthesis: Sociocultural contexts and literacy development. In D. August, & T. Shanahan (Eds.), *Developing literacy in second-language learners* (pp. 249-270). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems P. P., & Holbein, M. F. D. (2005). Examining the Relationship between Parental involvement and Student Motivation. *Educational Psychology Review, 17*, 99-123.
- Goral, M. (2004). First-language decline in healthy aging: Implications for attrition in bilingualism. *Journal of Neurolinguistics, 17*(1), 31-52.
- Grace, D. J., & Brandt, M. E. (2006). Ready for success in kindergarten: A comparative analysis of teacher, parent, and administrator beliefs in Hawaii. *Journal of Early Childhood Research, 4*(3), 223–258.
- Grannot, N., & Parziale, J. (2002) *Microdevelopment: Transition Processes in development and learning*. Cambridge University Press.
- Graue, E. (2006). The answer is readiness - Now what is the question? *Early Education & Development, 17*(1), 43-56. DOI: 10.1207/s15566935eed1701_3.
- Graue, E. (1993). *Ready for what? Constructing meanings of readiness for kindergarten*. Albany: State University of New York Press.
- Gray, C. (2012). Developing an appropriate curriculum and pedagogy for young children: rhetoric and reality. *International Journal of Early Years Education, 20*(1), 1-3.
- Gredler, G. R. (1992). *School readiness: Assessment and educational issues*. Vermont: Clinical Psychology Publishing Company.
- Greenwood, G. E., & Hickman, C. W. (1991) Research and Practice in Parent Involvement: Implications for Teacher Education. *The Elementary School Journal, 91*(3), 279-288.
- Griebel, W., & Berwanger, D. (2006). Transition from primary school to secondary school in Germany. *International Journal of Transitions in Childhood, 2*(6), 32-39.
- Griebel, W., & Niesel, R. (2002). Co-constructing transition into kindergarten and school by children, parents and teachers. In A. W. Dunlop, & Fabian, H. (Eds.), (2002). *Transitions in the early years: Debating continuity and progression for children in early education* (pp. 64-75). Routledge.
- Grills-Taquechel, A. E., Norton, P., & Ollendick, T. H. (2010). A longitudinal examination of factors predicting anxiety during the transition to middle school. *Anxiety, Stress, & Coping, 23*(5), 493-513.

- Grissmer, D., Grimm, K.J., Aiyer, S.M., Murrah, W.M., Steele, J.S. (2010). Fine motor skills and early comprehension of the world: Two new school readiness indicators. *Developmental Psychology*, 46(5), 1008-1017.
- Gormley, W. T., Phillips, D., & Gayer, T. (2008). Preschool programs can boost school readiness. *Science*, 320, 1723–1724.
- Gunawardena, C. N., Lowe, C. A., & Anderson, T. (1997). Analysis of a global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. *Journal of Educational Computing Research*, 17(4), 397-431.
- Gutman, L. M., & McLoyd, V. C. (2000). Parents' management of their children's education within the home, at school, and in the community: An examination of African-American families living in poverty. *The Urban Review*, 32(1), 1-24.
- Haas-Foretta, K., & Ottolini-Geno, L. (2006). Setting the stage for children's success: The physical and emotional environment in school-age programs. Retrieved from the: <http://www.ccie.com/library/5016840.pdf>.
- Hadley, P. A., Wilcox, K. A., & Rice, M. L. (1994). Talking at school: Teacher expectations in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 9(1), 111-129.
- Hains, A. H., Fowler, S. A., Schwartz, I. S., Kottwitz, E., & Rosenkoetter, S. (1989). A comparison of preschool and kindergarten teacher expectations for school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 4(1), 75-88.
- Hair, E., Halle, T., Terry-Humen, E., Lavelle, B., & Calkins, J. (2006). Children's school readiness in the ECLS-K: Predictions to academic, health, and social outcomes in first grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), 431-454.
- Hall, B., & LeCavalier, J. (2000). E-learning across the enterprise. *E-learning*, 1, 27-34.
- Hallinger, P. (2005), Instructional leadership and the school principal: a passing fancy that refuses to fade away, *Leadership and Policy in Schools*, 4, 221-39.
- Hamblin-Wilson, C., & Thurman, S. K. (1990). The transition from early intervention to kindergarten: Parental satisfaction and involvement. *Journal of Early Intervention*, 14(1), 55-61.

- Hammer, C. S., Davison, M. D., Lawrence, F. R., & Miccio, A. W. (2009). The effect of maternal language on bilingual children's vocabulary and emergent literacy development during Head Start and kindergarten. *Scientific Studies of Reading, 13*(2), 99-121.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. In R. C. Pianta, M. J. Cox, & K. L. Snow (Eds.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (pp. 49–83). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development, 76*(5), 949-967.
- Harris, A., & Goodall, J. (2008). Do parents know they matter? Engaging all parents in learning. *Educational Research, 50*, 277-289.
- Hartley, C., Rogers, P., Smith, J., Peters, S., & Carr, M. (2009). *Across the border: a community negotiates the transition from early childhood to primary school*. Centre of Innovation final report to the Ministry of Education.
- Hausken, E. & Rathbun, A. (2002). Adjustment to kindergarten: Child, family and kindergarten program factors. *Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans, April 2002.
- Hayes, N. (2004). Concluding Comments. *Centre for early childhood development and education international conference 2004*. Questions of Quality: Defining, Assessing and Supporting Quality in Early Childhood Care and Education. 23rd-25th September, 2004. Dublin Castle, Ireland.
- Hayes, S.A., & Watson, S.L. (2013). The impact of parenting stress: a meta-analysis of studies comparing the experience of parenting stress in parents of children with and without autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders 43*(3): 629–642.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.

- Hill, N. E., & Craft, S. A. (2003). Parent-school involvement and school performance: Mediated pathways among socioeconomically comparable African American and Euro-American families. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 74-83.
- Hill, N.E., & Taylor, L.C. (2004). Parental School Involvement and Children's Academic Achievement Pragmatics and Issues. *Current Directions in Psychological Science, 13*, 161-164.
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology, 45*(3), 740-763.
- Ho, S.-C. E., & Willms, J. D. (1996). Effects of Parental Involvement on Eighth-grade Achievement. *Sociology of Education, 69*(2), 126-141.
- Hoff, E., Core, C., Place, S., Rumiche, R., Señor, M., & Parra, M. (2012). Dual language exposure and early bilingual development. *Journal of child language, 39*(01), 1-27.
- Hogsnes, H.D. (2015). Children's experiences of continuity in the transition from kindergarten to school: The potential reliance on books as boundary objects. *International Journal of Transitions in Childhood. Vol. 8*, 3-13.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Jones, K. P., & Reed, R. P. (2002). Teachers Involving Parents(TIP): An in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education, 18* (7), 1-25.
- Hopps, K. (2004) Teacher-parent communication across the preschool-school boundary, *Australian Journal of Early Childhood, 29*(1), 8-13.
- Hopson, L. M., & Lee, E. (2011). Mitigating the effect of family poverty on academic and behavioral outcomes: The role of school climate in middle and high school. *Children and Youth Services Review, 33*(11), 2221-2229.
- Howse, R. B., Lange, G., Farran, D. C., & Boyles, C. D. (2003). Motivation and selfregulation as predictors of achievement in economically disadvantaged young children. *The Journal of Experimental Education, 71*, 151-174.
- Hughes, J. N., A Cavell, T., & Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher – student relationship. *Journal of School Psychology, 39*(4), 289-301.

- Hughes, P., & MacNaughton, G. (1999). Who's the expert: Reconceptualising parent-staff relations in early education. *Australian Journal of Early Childhood*, 24(4), 27-27.
- Hughes, P., & MacNaughton, G. (2000). Consensus, dissensus or community: The politics of parent involvement in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 1(3), 241-258.
- Hujal, E., Turja, L., Gaspar, M.F., Veisson, M., & Waniganayake, M. (2009). Perspectives of early childhood teachers on parent-teacher partnerships in five European countries. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17, 57-76.
- Huitt, W., & Hummel, J. (2003). Piaget's theory of cognitive development. *Educational Psychology Interactive*, 3(2).
- Hutchins, T., Saggars, S. & Frances, K. (2009). Australian indigenous perspectives on quality assurance in children's services. *Australian Journal of Early Childhood*, 34(1), 10-19.
- Hutchinson, J. M., Whiteley, H. E., Smith, C. D., & Connors, L. (2003). The developmental progression of comprehension-related skills in children learning EAL. *Journal of Research in Reading*, 26(1), 19-32.
- Hyde, J. S., Fennema, E., & Lamon, S. J. (1990). Gender differences in mathematics performance: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 107(2), 139-155.
- Hyltenstam, K., Bylund, E., Abrahamsson, N., & Park, H. S. (2009). Dominant-language replacement: The case of international adoptees. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(02), 121-140.
- Iruka, I. U., Winn, D. M. C., Kingsley, S. J., & Orthodoxou, Y. J. (2011). Links Between Parent-Teacher Relationships and Kindergartners' Social Skills: Do Child Ethnicity and Family Income Matter? *The Elementary School Journal*, 111(3), 387-408.
- Israel, G.D., Beaulieu, L.J., & Hartless, G. (2001). The Influence of Family and Community Social Capital on Educational Achievement. *Rural Sociology*, 6, 43-68.
- Isurin, L. (2000). Deserted island or a child's first language forgetting. *Bilingualism: Language and Cognition*, 3(02), 151-166.

- Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kaspro, W. J., & Fendrich, M. (1999). A Longitudinal Assessment of Teacher Perceptions of Parent Involvement in Children's Education and School Performance. *American Journal of Community Psychology*, 27(6), 817-839.
- Janus, M., & Duku, E. (2007). The school entry gap: Socioeconomic, family, and health factors associated with children's school readiness to learn. *Early Education and Development*, 18(3), 375-403.
- Janus, M., Kopechanski, L., Cameron, R., & Hughes, D. (2008). In transition: Experiences of parents of children with special needs at school entry. *Early Childhood Education Journal*, 35(5), 479-485.
- Janus, M., Lefort, J., Cameron, R., & Kopechanski, L. (2007). Starting Kindergarten: Transition Issues for Children with Special Needs. *Canadian Journal of Education*, 30 (3), 628-648.
- Janus, M. & Siddigua, A. (2014). *Transition to school of children with special needs. Exploring experiences of parents of children with special needs at school entry: A mixed methods approach*. McMaster University (Health Research Methodology) Hamilton, Ontario.
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237-269.
- Jindal-Snape, D., & Foggie, J. (2008). A holistic approach to primary—secondary transitions. *Improving Schools*, 11(1), 5-18.
- Jindal-Snape, D., & Miller, D. J. (2008). A challenge of living4 Understanding the psycho-social processes of the child during primary-secondary transition through resilience and self-esteem theories. *Educational Psychology Review*, 20(3), 217-236.
- Johansson, I. (2006). Horizontal transitions: what can it mean for children in the early school years. In H. Fabian, & A. W. Dunlop (Eds.), *Transitions in the Early Years: Debating continuity and progression for young children in early education* (pp. 33-44). London and New York: Routledge Falmer.

- Jonassen, D., & Land, S. (2000). *Theoretical foundations of learning environments*. NJ: LEA.
- Jones, C. (2006). Continuity of learning: Adding funds of knowledge from the home environment. *SET Research Information for Teachers*, 2, 28- 31.
- Joyce, B., Weil, M., & Calhoun, E. (2003). *Models of teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kagan, S. L. (1990). Readiness 2000: Rethinking rhetoric and responsibility. *Phi Delta Kappan*, 72 (4), 272-279.
- Kagan, S. L., & Neuman, M. J. (1998). Lessons from three decades of transition research. *The Elementary School Journal*, 98(4), 365-379.
- Kainz, K., & Aikens, N. L. (2007). Governing the family through education: a genealogy on thw home/school relation. *Equity and Excellence in Education*, 40, 301 – 310.
- Kakvoulis, A. (2003). Continuity in early childhood education: transition from pre-school to school. *International Journal of Early Years Education*, 2(1), 41-51.
- Kariuki, M., Chepchieng, M., Mbugua, S., & Ngumi, O. (2007). Effectiveness of early childhood education programme in preparing pre-school children in their social lemotional competencies at the entry to primary one, *Educational Research and Review*, 2 (2), 026-031.
- Kasting, A. (1994). Respect, responsibility and reciprocity: The 3 Rs of parent involvement. *Childhood Education*, 70(3), 146-150.
- Katz, L. G. (1991). *Readiness: Children and schools*. ERIC Digest, ED330495.
- Katz, L. G., Aidman, A., Reese, D. A., & Clark, A. M. (1996). Preventing and resolving parent-teacher differences. ERIC Digest, EDO-PS-96-12.
- Keengwe, J., Bieber, L. A., & Schnellert, G. (2012). Developing ITV Best Teaching Practices and Effective Professional Development Programs. *International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE)*, 8(4), 49-61.
- Kefallinou, A. (2015). *Empowering Teachers to Promote Inclusive Education. Literature Review*. Materials prepared by the European Agency for Special Needs and Inclusive Education. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).

- Keith, T. Z., Reimers, T. M., Fehrmann, P. G., Pottebaum, S. M., & Aubey, L. W. (1986). Parental involvement, homework, and TV time: Direct and indirect effects on high school achievement. *Journal of Educational Psychology, 78*(5), 373-380.
- Kershaw, P., Forer, B., Irwin, L. G., Hertzman, C., & Lapointe, V. (2007). Toward a social care program of research: A population-level study of neighborhood effects on child development. *Early Education and Development, 18*(3), 535-560.
- Kiernan, G., Axford, N., Little, M., Murphy, C., Greene, D., & Gormley, M. (2008). The School Readiness of Children Living in a Disadvantaged Area in Ireland, *Journal of Early Childhood Research, 6* (2), 119-144.
- Kirk-Downey, T., & Perry, B. (2006). Making Transition to School a Community Event: The Wollongong Experience. *International Journal of Transitions in Childhood, 20*, 40 - 49.
- Kiste, (2006). Die kinderbetreuung in der Steiermark. Gestaltung und reflexion von uebergaengen in der kinderbetreuung. Das Land Steiermark. Fachabteilung 6B Kinderbetreuungsreferat. Ausgabe 2006.
- Kitson, R. (2004). Starting school in Brunei:listening to children, parents and teachers. *Contemporary Issues in Early Childhood, 5*(2), 236-242.
- Kohl, G. O., Lengua, L. J., & McMahon, R. J. (2000). Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology, 38*(6), 501-523.
- Kohnert, K., Yim, D., Nett, K., Kan, P. F., & Duran, L. (2005). Intervention With Linguistically Diverse Preschool ChildrenA Focus on Developing Home Language (s). *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 36*(3), 251-263.
- Konzal, J. L. (2001). Collaborative inquiry: A means of creating a learning community. *Early Childhood Research Quarterly, 16*(1), 95-115.
- Kraft-Sayre, M. E., & Pianta, R. C. (2000). *Enhancing the transition to kindergarten: Linking children, families, and schools*. Virginia: The University of Virginia, National Center for Early Development and Learning.
- Kreie, G. (1985). *Integrative Kooperation. Über die zusammenarbeit von sonderschullehrer und grundschullehrer*. Weinheim und Basel. Beltz Verlag.

- Kruger, M.L., Witziers, B., & Sleegers, P. (2007). The impact of school leadership on school level factors: validation of a causal model, *School Effectiveness and School Improvement*, 18(1), 1-20.
- Kuperminc, G. P., Darnell, A. J., & Alvarez-Jimenez, A. (2008). Parent involvement in the academic adjustment of Latino middle and high school youth: Teacher expectations and school belonging as mediators. *Journal of Adolescence*, 31, 469-483.
- Kythreotis, A., Pashiardis, P., & Kyriakides, L. (2010). The influence of school leadership styles and school culture on students' achievement in Cyprus primary schools, *Journal of Educational Administration*, 48(2), 218-240.
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school Adjustment. *Child Development*, 61, 1081-1100.
- Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*, 72, 1579–1601.
- Ladd, G. W., & Price, J. M. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development*, 58(5), 1168-1189.
- Ladky, M., & Peterson, S.S. (2008). Successful Practices for Immigrant Parent Involvement: An Ontario Perspective. *Multicultural Perspectives*, 10, 82 – 89.
- La Paro, K. M., Kraft-Sayre, M., & Pianta, R. C. (2003). Preschool to kindergarten transition activities: Involvement and satisfaction of families and teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 17(2), 147-158.
- La Paro, K. M., Pianta, R., & Cox, M. (2000). Kindergarten teachers' reported use of kindergarten to first grade transition practices. *The Elementary School Journal*, 101(1), 63-78.
- Lapointe, V. R., Ford, L., & Zumbo, B. D. (2007). Examining the relationship between neighborhood environment and school readiness for kindergarten children. *Early Education and Development*, 18(3), 473-495.

- Lawrence-Lightfoot, S. (2003). *The essential conversation: What parents and teachers can learn from each other*. New York: Random House.
- Ledger, E. (2000). *Children's perspectives of their everyday lives with a focus on the transition from early childhood centre to school* (Doctoral dissertation, University of Otago).
- Ledger, L., Smith, A. B., & Rich, P. (2000). Friendships over the Transition from Early Childhood Centre to School. *International Journal of Early Years Education*, 8 (1), 57-69.
- Lee, S. & Goh, G. (2012). Action research to address the transition from kindergarten to primary school: Children's authentic learning, construction play, and pretend play. *Early Childhood Research and Practice*, 14 (1), 1-16. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <https://eric.ed.gov/?id=EJ975650>.
- Lenga, R., & Odgen, V. (2000). *Lost in transit: Attainment deficit in pupil transition from key stage 2 to key stage 3*. London: Institute of Education.
- Lerkkanen, M.-K., Rasku-Puttonen, H., Aunola, K., & Nurmi, J.-E. (2004). Predicting reading performance during the first and the second year of primary school. *British Educational Research Journal*, 30, 67-92.
- Leslie, L., & Allen, L. (1999). Factors that predict success in an early literacy intervention project. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 404-424.
- Lewis, J. (2011). From Sure Start to children's centres: an analysis of policy change in English early years programmes. *Journal of Social Policy*, 40(01), 71-88.
- Lewit, E. M., & Baker, L. S. (1995). School readiness. *The Future of Children*, 5(2), 128-139.
- Li, J., D'Angiulli, A., & Kendall, G. (2007). The Early Development Index and children from culturally and linguistically diverse backgrounds. *Early Years*, (27)3, 221-235. DOI: 10.1080/09575140701594384.
- Liaw, S. S. (2008). Investigating students' perceived satisfaction, behavioral intention, and effectiveness of e-learning: A case study of the Blackboard system. *Computers & Education*, 51(2), 864-873.

- Libbey, H. P. (2004). Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of school health, 74*(7), 274-283.
- Lin, H. L., Lawrence, F. R., & Gorrell, J. (2003). Kindergarten teachers' views of children's readiness for school. *Early Childhood Research Quarterly, 18*(2), 225-237.
- Lindsay, G. (2007) Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology, 77*, 1, 1–24.
- Liston, D., Borko, H., & Whitcomb, J. (2008). The teacher educator's role in enhancing teacher quality. *Journal of Teacher Education, 59*(2), 111-117.
- Lloyd, D., Austen-Baker, K., Newell, S., Hughes, D., & Dietrich, U. (2007). Box Ridge Transition to School Program 1999-2003: Evaluation Report. Prepared for Health Promotion Unit, North Coast Area Health Service, Lismore, May 2007. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: https://epubs.scu.edu.au/educ_pubs/57/
- LoCasale-Crouch, J., Mashburn, A. J., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2008). Pre-kindergarten teachers' use of transition practices and children's adjustment to kindergarten. *Early childhood research quarterly, 23*(1), 124-139.
- Lopez, M. E., Kreider, H., & Coffman, J. (2005). Intermediary organizations as capacity builders in family educational involvement. *Urban Education, 40*, 78 -105.
- Lotstein, D. S., McPherson, M., Strickland, B., & Newacheck, P. W. (2005). Transition planning for youth with special health care needs: results from the National Survey of Children with Special Health Care Needs. *Pediatrics, 115*(6), 1562-1568.
- Love, J. M., Logue, M. E., Trudeau, J. V., & Thayer, K. (1992). *Transitions to kindergarten in American schools: Final report of the national transition study*. Portsmouth, NH: U.S. Department of Education, Office of Policy and Planning.
- Love, J. M., & Yelton, B. (1989). Smoothing the Road from Preschool to Kindergarten. *Principal, 68*(5), 26-27.
- Lucey, H., & Reay, D. (2000). Identities in transition: anxiety and excitement in the move to secondary school. *Oxford Review of Education, 26*(2), 191-205.

- Maciver, D. J. (1990). Meeting the needs of young adolescents: Advisory groups, interdisciplinary teaching teams and transition programs. *Phi Delta Kappa*, 71, 458-464
- Magione, P., & Speth, T. (1998). The transition to elementary school. *Elementary School Journal*, 98(4), 381-398.
- Magnuson, K. (2007). Maternal education and children's academic achievement during middle childhood. *Developmental Psychology*, 43, 1497-1512.
- Magnuson, K. A., Meyers, M. K., Ruhm C. J., & Waldfogel, J. (2004). Inequality in Preschool Education and School Readiness, *American Educational Research Journal*, 41(1), 115-157.
- Makrakis, V., Retalis, S., Koutoumanos, A., Papaspyrou, N., & Skordalakis, M. (1998). Evaluating the effectiveness of an ODL hypermedia system and courseware at the National Technical University of Athens: A case study. *Journal of Universal Computer Science*, 4(3), 259-272.
- Malsch A, Green, B., & Kothari, B.(2011). Understanding parents' perspectives on the transition to kindergarten: What early childhood settings and schools can do for at-risk families. *Best Practices in Mental Health*, 7(1), 47–66.
- Mangione, P. L., & Speth, T. (2002). The transition to elementary school: A framework for creating early childhood continuity through home, school, and community partnerships. *The Elementary School Journal*, 98(4), 381-397.
- Marschall, M. (2006). Parent involvement and educational outcomes for Latino students. *Review of Policy Research*, 23, 1053 – 1076.
- Marchman, V. A., Fernald, A., & Hurtado, N. (2010). How vocabulary size in two languages relates to efficiency in spoken word recognition by young Spanish–English bilinguals. *Journal of Child Language*, 37(4), 817-840.
- Margetts, K. (2007). Preparing children for school: benefits and privileges. *Australian Journal of Early Childhood*, 32(2), 43-50.
- Margetts, K. (2006). Teachers should explain what they mean: What new children need to know about starting school. Summary of paper presented at *the EECERA 16th Annual Conference Reykjavik, Iceland, 30 August - 2 September 2006*. Διαθέσιμο

http://extranet.edfac.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/margetts_eecera_06.pdf.

- Margetts, K. (2005). Children's adjustment to the first year of schooling: Indicators of hyperactivity, internalising and externalising behaviours. *International Journal of Transitions in Childhood*, 1, 36-44.
- Margetts, K. (2004). Identifying and supporting behaviours associated with co-operation, assertion and self-control in young children starting school. *European Early Childhood Education Research Journal*, 12(2), 75-85.
- Margetts, K. (2003). Does adjustment at preschool predict adjustment in the first year of schooling? *Journal of Australian Research in Early Childhood Education*, 10(2), 13-25.
- Margetts, K. (2002). Transition to school—complexity and diversity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10(2), 103-114.
- Margetts, K. (2000). Indicators of children's adjustment to the first year of schooling. *Journal of Australian Research in Early Childhood Education*, 7(1), 20-30.
- Margolis, H. (2005). Increasing struggling learners' self-efficacy: what tutors can do and say. *Mentoring and Tutoring*, 13 (2), 221-238.
- Marjanovič Umek, L., Kranjc, S., Fekonja, U., & Bajc, K. (2008). The effect of preschool on children's school readiness. *Early Child Development and Care*, 178(6), 569-588.
- Marquart, B. S. (2003). The effect of school transitions on rural seventh and ninth grade students' substance use. *Dissertation Abstracts International*, 63, (09), 3152A. (UMI No. 3064005).
- Martínez, J. F., Stecher, B., & Borko, H. (2009). Classroom assessment practices, teacher judgments, and student achievement in mathematics: Evidence from the ECLS. *Educational Assessment*, 14(2), 78-102.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., ... & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732-749.

- Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2(4), 425-444.
- Matthews, J. S., Ponitz, C. C., & Morrison, F. J. (2009). Early gender differences in self-regulation and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 689-704.
- Mattingly, D. J., Prislín, R., McKenzie, T. L., Rodríguez, J. L., & Kayzar, B. (2002). Evaluating evaluations: The case of parent involvement programs. *Review of Educational Research*, 72(4), 549-576.
- Maxwell, K. L., & Eller, S. K. (1994). Children's transition to kindergarten. *Young Children*, 49(6), 56-63.
- Maxwell, R., Fogarty, K., Noble, W., Midgley, P., Gibbings, A., Kist, A. , & Midgley, W. (2013). Robot RAL-ly International - Promoting STEM in elementary school across international boundaries using remote access technology, REV2013: 10th International Conference on Remote Engineering and Virtual Instrumentation, pp. 1-5, 2013. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <https://eprints.usq.edu.au/23527/2/REV2013.pdf>.
- Maxwell, K. L., McWilliam, R. A., Hemmeter, M. L., Ault, M. J., & Schuster, J. W. (2002). Predictors of developmentally appropriate classroom practices in kindergarten through third grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(4), 431-452.
- May, D. C., & Kundert, D. K. (1997). School readiness practices and children at-risk: Examining the issues. *Psychology in the Schools*, 34(2), 73-84.
- Mayfeld, M. I. (2003). Continuity among Early Childhood Programs: Issues and Strategies from an International View. *Childhood Education*, 79(4), 239-241.
- Mayo, J. (2005). Passing on the baton. *International Journal of Transitions in Childhood*, 1, 46-51.
- McCain, M., & Mustard, J. (1999). *Reserving the real brain drain: Early years study*. Final Report Submitted to the Premier of the Ontario Government.

- McCarty, F., Abbott-Shim, M., & Lambert, R. (2001). The relationship between teacher beliefs and practices, and Head Start classroom quality. *Early Education and Development, 12*(2), 225-238.
- McClelland, M. M., & Morrison, F. J. (2003). The emergence of learning-related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly, 18*(2), 206-224.
- McClelland, M. M., Acock, A. C., & Morrison, F. J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly, 21*(4), 471-490.
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2007). Links between behavioural regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology, 43*, 947-959.
- McClelland, M. M., Morrison, F. J., & Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly, 15*(3), 307-329.
- McCubbins, J. L. (2004). Transition into Kindergarten: A Collaboration of Family and Educational Perspectives. A Thesis Submitted to the Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University. Blacksburg, Virginia.
- McIntyre, L. L., Eckert, T. L., Fiese, B. H., DiGennaro, F. D., & Wildenger, L. K. (2010). Family concerns surrounding kindergarten transition: A comparison of students in special and general education. *Early Childhood Education Journal, 38*, 259-263. doi:10.1007/s10643-010-0416-
- McIntyre, L. L., Eckert, T. L., Fiese, B. H., DiGennaro, F. D., & Wildenger, L. K. (2007). Transition to kindergarten: Family experiences and involvement. *Early Childhood Education Journal, 35*(1), 83-88.
- McMillan, J. H. (2003). Understanding and improving teachers' classroom assessment decision making: Implications for theory and practice. *Educational Measurement: Issues and Practice, 22*(4), 34-43.
- McMullen, M., Elicker, J., Wang, J., Erdiller, Z., Lee, S. M., Lin, C. H., & Sun, P. Y. (2005). Comparing beliefs about appropriate practice among early childhood

- education and care professionals from the US, China, Taiwan, Korea and Turkey. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(4), 451-464.
- McMillan, J. H., Myran, S., & Workman, D. (2002). Elementary teachers' classroom assessment and grading practices. *The Journal of Educational Research*, 95(4), 203-213.
- McNeal, R. B. J. (2001). Differential Effects of Parental Involvement on Cognitive and Behavioural Outcomes by Socioeconomic Status. *Journal of Socio-economics*, 30(2), 171-179.
- Meier, D., & Schafran, A. (1999). Strengthening the preschool-to-kindergarten transition: A community collaborates. *Young Children*, 54(3), 40-46.
- Meisels, S. J. (1998). *Assessing readiness*. (Report No. 3-002). Ann Arbor, MI: Center for the Improvement of Early Reading Achievement. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED429272.pdf>.
- Meisels, S. J., & Shonkoff, J. P. (2000). Early childhood intervention: A continuing evolution. *Handbook of Early Childhood Intervention*, 2, 3-31.
- Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). *The effective provision of pre-school education (EPPE) project: Findings from pre-school to end of key stage 1*. Department for Education and Skills-SureStart.
- Miedel, W. T., & Reynolds, A. J. (2000). Parent involvement in early intervention for disadvantaged children: Does it matter? *Journal of School Psychology*, 37(4), 379-402.
- Miller, K. (2015). The Transition to Kindergarten: How Families from Lower-Income Backgrounds Experienced the First Year. *Early Childhood Educational Journal*, 43(3), 213-221.
- Miller, P. H. (2002). *Theories of developmental psychology*. New York: Worth.
- Miller, E., & Almon, J. (2009). *Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school*. New York, NY: Alliance for Childhood.
- Minke, K. M., & Anderson, K. J. (2005). Family-School Collaboration and Positive Behavior Support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 7(3), 181-185.

- Mistry, R. S., Benner, A. D., Biesanz, J. C., Clark, S. L., & Howes, C. (2010). Family and social risk, and parental investments during the early childhood years as predictors of low-income children's school readiness outcomes. *Early Childhood Research Quarterly, 25*(4), 432-449.
- Moss, P. (2013). The relationship between early childhood and compulsory education: A properly political question, In *Early Childhood and Compulsory Education: Reconceptualising the Relationship*, edited by Peter Moss, 2-50. Milton Park: Routledge.
- Moss, P. (2012). Readiness, Partnership, a Meeting Place? Some Thoughts on the Possible. *FORUM, 54*(3), 355-368.
- Moss, P. (2008). What future for the relationship between early childhood education and care and compulsory schooling? *Research in Comparative and International Education, 3* (3): 224-233.
- Myers, R. (1997). Removing roadblocks to success: transitions and linkages between home, preschool and primary school. *Coordinators' Notebook, 21*, 1-21.
- Mylonakou, I., & Kekes, I. (2007). School, family and the community in cooperation: the model of syneducation. *International Journal about Parents in Education, 1*, 73-82.
- National Association for the Education of Young Children (1999). NAEYC Position Statement on Building Parent-Teacher Partnerships.
- National Association for the Education of Young Children (1995). NAEYC Position Statement on School Readiness.
- National Center for Early Development and Learning (2002). Transition to Kindergarten. Early Childhood Research and Policy Briefs.
- National Center for Early Development and Learning (1999). Transition Practices.
- National Center for Early Development and Learning (1998). Assessing Readiness.
- National Council for Special Education, (2010). *Literature Review of the Principles and Practices Relating to Inclusive Education for Children with Special Educational Needs*. Trim, Co. Meath: National Council for Special Education.
- National Data Resource Center (1995). Readiness for kindergarten: Parent and teacher beliefs. Washington, D.C: National Center for Education Statistics.

- National Education Association of the United States (1996). Building parent partnerships. Washington, DC: National Education Association of the United States.
- National Educational Goals Panel (1998) Ready schools. Washington, DC: Author
- National Parents Council (2004) Press release. School class targets. Retrieved March 2016 from the <http://www.npc.ie/pr/pr20049.htm>.
- National PTA & National Head Start Association (1999). *Continuity for success: Transition planning guide*. Alexandria, VA.
- National Research Council (2001). *Eager to learn: Educating our preschoolers*. Washington DC: National Academy Press.
- Ng-Knight, T., Shelton, K.H., Riglin, L., Frederickson, N., McManus, I.C., & Rice, F. (2018). 'Best friends forever'? Friendship stability across school transition and associations with mental health and educational attainment. *British Journal of Educational Psychology*, 1, 1-15.
- NICHD Early Child Care Research Network (2007). Age of entry to kindergarten and children's academic achievement and socioemotional development. *Early Education and Development*, 18(2), 337-368.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2002a). Child-care structure→ process→ outcome: Direct and indirect effects of child-care quality on young children's development. *Psychological Science*, 13(3), 199-206.
- NICHD Early Child Care Research Network (2002b). Early child care and children's development prior to school entry: Results from the NICHD Study of Early Child Care. *American Educational Research Journal*, 39(1), 133-164.
- NICHD Early Child Care Research Network (1996). Characteristics of Infant Child Care: Factors Contributing to Positive Caregiving. *Early Childhood Research Quarterly*, 11(3), 269-306.
- Nicoladis, E., & Grabois, H. (2002). Learning English and losing Chinese: A case study of a child adopted from China. *International Journal of Bilingualism*, 6(4), 441-454.
- Niesel, R., & Griebel, W. (2007). Enhancing the competence of transition systems through co-construction. In A. Dunlop & H. Fabian (Eds.), *Informing transitions in*

- the early years: Research, policy and practice* (pp. 21–32). Berkshire: Open University Press.
- Niesel, R., & Griebel, W. (2005). Transition competence and resiliency in educational institutions. *International Journal of Transitions in Childhood, 1*(1), 4-11.
- Nuske, H. J., McGhee Hassrick, E., Bronstein, B., Hauptman, L., Aponte, C., Levato, L., & Smith, T. (2018). Broken bridges-new school transitions for students with autism spectrum disorder: A systematic review on difficulties and strategies for success. *Autism, 1*-20. doi: 10.1177/1362361318754529.
- NSW Parenting Center (2003). *School readiness*. NSW Department of Community Service.
- O’Kane, M., & Hayes, N. (2006). The transition to school in Ireland: Views of preschool and primary school teachers. *International Journal of Transitions in Childhood, 2*, 4-16.
- O'Dell, F. L., & Eisenberg, S. (1989). Helping students to make important transitions. *The School Counselor, 36*(4), 286-292.
- OECD. (2018). *Education for a Bright Future in Greece*, Reviews of National Policies for Education. OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264298750-en>.
- OECD. (2002). *Educational Policy Analysis*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- O' Gorman, L. (2008). The Preparatory Year in a Queensland Non-Government School: Exploring Parents' Views. *Australian Journal of Early Childhood, 33* (3), 51-58.
- Oh, J. S., & Fuligni, A. J. (2010). The role of heritage language development in the ethnic identity and family relationships of adolescents from immigrant backgrounds. *Social Development, 19*(1), 202-220.
- Ojala, M. (2004). Helsinki study: Learning in the modern preschool settings for six-year-old children. *Journal of Teacher Education and Training, 4*, 45-56.
- Ojha, S. (2014). Impact of Parental Involvement on Child’s Achievements and Adjustment in School: With Special Reference to Agra City of Uttar Pradesh, India. *International Journal of Research, 1*(8), 1351-1360.

- O’Kane, M., & Hayes, N. (2006). The transition to school in Ireland: Views of preschool and primary teachers. *International Journal of Transitions in Childhood*, 2, 4-17.
- Ong, A. D., Bergeman, C. S., Bisconti, T. L., & Wallace, K. A. (2006). Psychological resilience, positive emotions, and successful adaptation to stress in later life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4), 730.
- Onyango, N. & Gakii, M. (2017). Influence of Instructional Strategies on Pre-School Children Transition to Lower Primary school. A case of Kikuyu SubUrban, Kenya. *International Journal of Law, Humanities & Social Science*, 1(5), 39-45.
- Osborne, E. (1983). The teacher’s relationship with the pupil’s families. In I. Salzberger-Wittenberg, G. Henry, & E. Osborne (Eds.), *The emotional experience of learning and teaching*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Pallier, C., Dehaene, S., Poline, J. B., LeBihan, D., Argenti, A. M., Dupoux, E., & Mehler, J. (2003). Brain imaging of language plasticity in adopted adults: Can a second language replace the first? *Cerebral cortex*, 13(2), 155-161.
- Padeliadou, S. & Lampropoulou, V. (1997). Attitudes of special and regular education teachers towards school intergration. *European Journal of Special Needs Education*.
- Pappas, C. C., Kiefer, B. Z., & Levstik, L. S. (1990). *An integrated language perspective in the elementary school: Theory into action*. New York: Longman.
- Paradis, J. (2011). Individual differences in child English second language acquisition: Comparing child-internal and child-external factors. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1(3), 213-237.
- Pashiardis, P. and Brauckmann, S. (2009). Professional Development Needs of School Principals. *Commonwealth Education Partnerships*, 120-124.
- Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). Parent involvement in homework: A research synthesis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1039-1101.
- Patton, C., & Wang, J. (2012). *Ready for success: Creating collaborative and thoughtful transitions into kindergarten*. Harvard Family Research Project. Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education.

- Pease-Alvarez, L. (1993). Moving in and out of bilingualism: Investigating native language maintenance and shift in Mexican descent children. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.escholarship.org/uc/item/78p4t7hk>.
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L., & Yazejian, N. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development*, 72(5), 1534-1553.
- Pellegrini, A. D., & Bartini, M. (2000). A longitudinal study of bullying, victimization, and peer affiliation during the transition from primary school to middle school. *American Educational Research Journal*, 37(3), 699-725.
- Pellegrini, A. D., & Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20(2), 259-280.
- Penn, H. (2005). Understanding early childhood education. Issues and controversies. Glasgow: Bell & Bain Ltd.
- Perrewé, P. L., & Zellars, K. L. (1999). An examination of attributions and emotions in the transactional approach to the organizational stress process. *Journal of Organizational Behavior*, 20(5), 739-752.
- Perry, B., Dockett, S. & Howard, P. (2000). Starting School: Issues for Children, parents and Teachers. *Journal of Australian Research in Early Childhood Education*, 7(1), 44-53.
- Peters, R. S. (2015). *Authority, responsibility and education*. Routledge.
- Peters, S. (2010) “I didn’t expect that I would get tons of friends...more each day”: children’s experiences of friendship during the transition to school. *Early Years: An International Research Journal*, 23(1):45-53.
- Peters, S. (2010). *Literature review: Transition from early childhood education to school*. Report to the Ministry of Education. New Zealand: Ministry of Education.
- Peters, S. (2002). Teachers’ perspectives of transition. In H. Fabian & A-W Dunlop (Eds). *Transitions in the Early Years: Debating Continuity and Progression for Children in Early Education* (pp. 87-97). London: Routledge.

- Peters, S. (2000). Multiple perspectives on continuity in early learning and the transition to school. *Paper presented at Complexity, diversity and multiple perspectives in early childhood, Tenth European Early Childhood Education Research Association Conference*, University of London, London, 29 August - 1 September 2000. Retrieved March 15, 2008 από: <http://extranet.edfac.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/peters1.pdf>.
- Peters, S., Hartley, C., Rogers, P., Smith, J. & Carr, M. (2009). Supporting the transition from early childhood education to school: Insights from one centre of innovation project. *SET*, 4-10.
- Petrakos, H., & Lehrer, J. (2011). Parents ' and Teachers ' Perceptions of Transition Practices in Kindergarten. *Exceptionality Education International*, 21, (2), 62-73.
- Petriwskyj, A., Thorpe, K., & Tayler, C. (2005). Trends in construction of transition to school in three western regions, 1990–2004. *International Journal of Early Years Education*, 13(1), 55-69.
- Phillips, D., Mekos, D., Scarr, S., McCartney, K., & Abbott–Shim, M. (2001). Within and beyond the classroom door: Assessing quality in child care centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(4), 475-496.
- Piaget, J. (1964). Part I: Cognitive development in children: Piaget development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 2(3), 176-186.
- Pianta, R. (2004). Transitioning to School: Policy, Practice, and Reality. *The Evaluation Exchange*, 10(2), 5-6.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C., & Cox, M. J. (2002). Transition to Kindergarten. *Early Childhood Research & Policy Briefs*, 2(2), 2-4.
- Pianta, R. C., & Cox, M. J. (1999). *The transition to kindergarten*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Pianta, R. C., Cox, M. J., & Snow, K. L. (2007). *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability*. Paul H Brookes Publishing.

- Pianta, R. C., Cox, M. J., Taylor, L., & Early, D. M. (1999). Kindergarten teachers' practices related to the transition to school: Results of a national survey. *Elementary School Journal*, 100(1), 71-86.
- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109-119.
- Pianta, R. C., & Kraft-Sayre, M. (2003). *Successful kindergarten transition: Your guide to connecting children, families, and schools*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Pianta, R. C., & Kraft-Sayre, M. (1999). Parents' Observations about Their Children's Transitions to Kindergarten. *Young Children*, 54(3), 47-52.
- Pianta, R. C., Kraft-Sayre, M., Rimm-Kaufman, S., Gercke, N., & Higgins, T. (2001). Collaboration in building partnerships between families and schools: The National Center for Early Development and Learning's Kindergarten Transition Intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(1), 117-132.
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., & Barbarin, O. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions? *Applied Developmental Science*, 9(3), 144-159.
- Pianta, R. C., & Rimm-Kaufman, S. (2006). The social ecology of the transition to school: Classrooms, families, and children. In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *Blackwell handbook of early childhood development*. (pp. 490 –507). Malden, MA: Blackwell.
- Piotrkowski, C. S., Botsko, M., Matthews, E. (2000). Parents' and teachers' beliefs about children's school readiness in a high-need community. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(4), 537–558.
- Pirchio, S., Tritrini, C., Passiatore, Y., & Taeschner, T. (2013). The Role of the Relationship between Parents and Educators for Child Behaviour and Wellbeing. *International Journal about Parents in Education*, 7(2), 145-155.
- Place, S., & Hoff, E. (2011). Properties of dual language exposure that influence 2-year-olds' bilingual proficiency. *Child Development*, 82(6), 1834-1849.

- PNC Financial Services (2007) PNC Study of Early Education. Home and Classroom: *Views of Parents and Teachers*. Retrieved from the WWW August 2007 at: https://www.pnc.com/webapp/unsec/requester4resource=/WCM/Resources/file/Eb2e184e2dbef9/PNCWhitePaper_ParentTeacherFindings.pdf
- Podmore, V., Sauvao, L., & Mapa, L. (2001). Transition to school: Current issues and Pacific Islands early childhood contexts, *New Zealand Annual Review of Education*, 10, 71-88.
- Podvey, M.C., Hinojosa, J., & Koenig, K.P. (2013). Reconsidering insider status for families during the transition from early intervention to preschool special education. *The Journal of Special Education*, 46(4): 211–222.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77, 373– 410.
- Porter, L. (1997). *Creating the virtual classroom. Distance learning with the Internet*. USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Potter, G., & Briggs, F. (2003). Children Talk About Their Early Experiences at School. *Australian Journal of Early Childhood*, 28(3), 44-49.
- Poulin, F., & Chan, A. (2010). Friendship stability and change in childhood and adolescence. *Developmental Review*, 30, 257–272.
- Powell, D. R., Son, S. H., File, N., & Froiland, J. M. (2012). Changes in parent involvement across the transition from public school prekindergarten to first grade and children's academic outcomes. *The Elementary School Journal*, 113(2), 276-300.
- Prentice, R., Matthews, J., & Taylor, H. (2003) Creative development: Learning and the arts. In J. Riley (Ed), *Learning in the Early Years. A guide for teachers of children 3-7* (pp. 195-191). London: Paul Chapman Publishing.
- Preuss-Lausitz, U. (1990). Der uebergang auf die oberschulen. In P. Heyer, U. Preuss-Lasitz, & G. Zielke (Hrsg.), *Wohnortnahe integration. Gemeinsame erziehung behinderter und nicht behinderter kinder in der uckermark-Grundschule in Berlin* (s. 145-151). Weinheim u. München: Juventa Verlag.

- Puccioni, J. (2015). Parents' conceptions of school readiness, transition practices, and children's academic achievement trajectories. *The Journal of Educational Research*, 108, 130–147.
- Putnam, J. (1998). *Cooperative Learning and Strategies for Inclusion*. Baltimore: PaulBrookes.
- Quick, S., Fetsch, R. J., & Rupured, M. (2011). *Transitions and Changes: Practical Strategies*. Colorado State University Extension.
- Quinn, M. and Hennessy, E. (2010). Peer Relationships Across the Preschool to School Transition. *Early Education & Development*, 21: 6, 825 — 842.
- Rabiner, D. L., Murray, D. W., Schmid, L., & Malone, P. S. (2004). An exploration of the relationship between ethnicity, attention problems, and academic achievement. *School Psychology Review*, 33, 498–509.
- Ramey, C. T., & Ramey, S. L. (2010). The transition to school: Concepts, practices, and needed Research. In S. L. Kagan & K. Tarrant (Eds.), *Transitions for young children: Creating connections across early childhood systems* (pp. 33– 44). Baltimore, MD: Brookes.
- Ramey, C.T., & Ramey, S.L. (2004). Early learning and school readiness: Can early intervention make a difference? *Merrill-Palmer Quarterly*, 50, 471–491.
- Ramey, S. L., & Ramey, C. T. (1998). Commentary: The transition to school: Opportunities and challenges for children, families, educators, and communities. *The Elementary School Journal*, 98(4), 293-295.
- Ratelle, C. F., Guay, F., Larose, S., & Senécal, C. (2004). Family Correlates of Trajectories of Academic Motivation During a School Transition: A Semiparametric Group-Based Approach. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 743-754.
- Raver, C. C. (2002). Emotions Matter: Making the Case for the Role of Young Children's Emotional Development for Early School Readiness. *SRCD Social Policy Report*, 16(3), 3-18.
- Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C. P., Metzger, M., Champion, K. M., & Sardin, L. (2008). Improving preschool classroom processes: Preliminary findings from a

- randomized trial implemented in Head Start settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 10-26.
- Reckwitz, A. (2002). Toward a theory of social practices a development in culturalist theorizing. *European Journal of Social Theory*, 5(2), 243-263.
- Rietveld, C. (2008). Contextual factors affecting inclusion during children's transitions from preschool to school. *Australian Journal of Early Childhood*, 33(3), 1-9.
- Rimm-Kaufman, S. (2004). School Transition and School Readiness: an outcome of early childhood development, *Encyclopedia on Early Childhood Development*. <http://www.enfant-encyclopedie.com/Pages/PDF/Rimm-KaufmanANGxp.pdf>
- Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson, L., & Brock, L. L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology*, 45(4), 958.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491-511.
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., & Cox, M. J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 147-166.
- Robinson, L. M., McIntyre, L., & Officer, S. (2005). Welfare babies: Poor children's experiences informing healthy peer relationships in Canada. *Health Promotion International*, 20(4), 342-350.
- Rose, J. (2009). *Independent review of the primary curriculum. Final report*. Nottingham: DCSF Publications.
- Rosenberg, M. J. (2001). *E-learning: Strategies for delivering knowledge in the digital age* (Vol. 3). New York: McGraw-Hill.
- Rosenkoetter, S. E., Hains, A. H., & Dogaru, C. (2007). Successful Transitions for Young Children with Disabilities and Their Families: Roles of School Social Workers, *Children & Schools*, 29(1), 25-34.

- Rosenkoetter, S. E., Whaley, K. T., Hains, A. H., & Pierce, L. (2001). The evolution of transition policy for young children with special needs and their families past, present, and future. *Topics in Early Childhood Special Education, 21*(1), 3-15.
- Rous, B.S., & Hallam, R.A. (2012). Transition services for young children with disabilities: Research and future directions. *Topics in Early Childhood Special Education, 31*(4), 232-240.
- Rous, B., & Hallam, R. (2006). *Tools for transition in early childhood: A step-by-step guide for agencies, teachers, & families*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Rous, B., Hallam, R., McCormick, K., & Cox, M. (2010). Practices that support the transition to public preschool programs: Results from a National Survey. *Early Childhood Research Quarterly, 25*, 17–32. doi:10.1016/j.ecresq.2009.09.001.
- Rous, B., Hallam, R., Harbin, G., McCormick, K., & Jung, L. A. (2007). The Transition Process for Young Children With Disabilities: A Conceptual Framework. *Infants & Young Children: An Interdisciplinary Journal of Special Care Practices, 20*(2), 135-148.
- Rous, B., Myers, C., & Stricklin, S. (2007). Strategies for supporting transitions of young children with special needs and their families. *Journal of Early Intervention, 30*(1), 1-18.
- Rubin, K. H., Coplan, R., Chen, X., Buskirk, A. A., & Wojslawowicz, J. C. (2005). Peer Relationships in Childhood. In M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Eds.). *Developmental psychology: An advanced textbook* (5th ed., pp. 469-512). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Rudolph, K. D., Lambert, S. F., Clark, A. G., & Kurlakowsky, K. D. (2001). Negotiating the Transition to Middle School: The Role of Self-Regulatory Processes. *Child Development, 72*(3), 929-946.
- Rudy, D., & Grusec, J.E. (2001). Correlates of Authoritarian Parenting in Individualist and Collectivist Cultures and Implications for Understanding the Transmission of Values. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 32*, 202-212.

- Ryan, B., & Adams, G. (1995). The family-school relationships model. In B. Ryan, G. Adams, T. Gullotta, R. Weissberg & R. Hampton (Eds.), *The family school connection* (pp. 3-28). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Sacker, A., Schoon, I., & Bartley, M. (2002). Social inequality in educational achievement and psychosocial adjustment throughout childhood: magnitude and mechanisms. *Social Science & Medicine*, 55(5), 863-880.
- Sakellariou, M., & Rentzou, K. (2007). Types of parental involvement in Greek preschool settings: a case study. *International Journal of Learning*, 14, 33-40.
- Sakellariou, M., & Sivropoulou, I. (2010). Family and Kindergarten Cooperation within the Framework of Children's Transition from Kindergarten to Primary School. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 5. <http://www.SocialSciences-Journal.com>, ISSN 1833-1882.
- Sammons, P., Elliot, K., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). The impact of pre-school on young children's cognitive attainments at entry to reception. *British Educational Research Journal*, 30(5), 691-712.
- San, İ. (1996). A discipline to raise a creative individual and a method promoting creativity: Educational drama. *Journal of the New Turkey*, 7, 148-160.
- Sanagavarapu, P., & Perry, B. (2005). Concerns and expectations of Bangladeshi parents as their children start school. *Australian Journal of Early Childhood*, 30(3), 45-51.
- Sanders, L. M., Gershon, T. D., Huffman, L. C., & Mendoza, F. S. (2000). Prescribing books for immigrant children: a pilot study to promote emergent literacy among the children of Hispanic immigrants. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 154(8), 771-777.
- Saunders, W. M. (1999). Improving literacy achievement for English learners in transitional bilingual programs. *Educational Research and Evaluation*, 5(4), 345-381.
- Schafer, W. D. (1991). Essential assessment skills in professional education of teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 10(1), 3-6.

- Scheele, A. F., Leseman, P. P., & Mayo, A. Y. (2010). The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency. *Applied Psycholinguistics*, *31*(1), 117-140.
- Schmitt, S. A., McClelland, M. M., Tominey, S. L., & Acock, A. C. (2015). Strengthening school readiness for Head Start children: Evaluation of a self-regulation intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, *30*, 20-31.
- Schneider, B., Hieshima, J. A., Lee, S., & Plank, S. (1994). East-Asian Academic Success in the United States: Family, School, and Community Explanations. In P. M. Greenfield & R. R. Cocking (Eds.), *Cross-cultural Roots of Minority Child Development* (pp. 323-350). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schofield, J.W. (2006) Migration Background, Minority-Group Membership and Academic Achievement. Research Evidence from Social, Educational and Developmental Psychology. *AKI Research Review* 5.
- Schulting, A. B., Malone, P. S., & Dodge, K. A. (2005). The effect of school-based kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes. *Developmental Psychology*, *41*(6), 860-871.
- Schweinhart, Z. J., & Weikart, D. P. (1998). Why curriculum matters in early childhood education. *Educational leadership*, *55*(6), 57-60.
- Sebanc, A. M., Kearns, K. T., Hernandez, M. D., & Galvin, K. B. (2007). Predicting having a best friend in young children: Individual characteristics and friendship features. *Journal of Genetic Psychology*, *168*(1), 81-95.
- Seefeldt, C., Galper, A., & Denton, K. (1997). Head start children's conceptions of and expectations for their future schooling. *Early Childhood Research Quarterly*, *12*(4), 387-406.
- Seefeldt, C., & Wasik, B. A. (2002). *Kindergarten: Fours and fives go to school*. New Jersey: Merrill Prentice Hall
- Segalowitz, N. (1991). Does advanced skill in a second language reduce automaticity in the first language. *Language Learning*, *41*(1), 59-83.
- Seitsinger, A. M., Felmer, R. D., Brand, S. & Burns, A. (2008). A large-scale examination of the nature and efficacy of teachers' practices to engage parents:

- Assessment, parental contact, and student-level impact. *Journal of School Psychology*, 46, 477-505.
- Sektnan, M., McClelland, M. M., Acock, A., & Morrison, F. J. (2010). Relations between early family risk, children's behavioral regulation, and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(4), 464-479.
- Semenov, A.L. (2000) Technology in transforming education: The Opening keynote address. In D. Watson, & T. Downs (Eds.), *Communications and networking in education: Learning in networked society* (pp. 25-36). Boston: Kluwer Academic Publications.
- Serpell, Z. N., & Mashburn, A. J. (2012). Family–school connectedness and children's early social development. *Social Development*, 21(1), 21-46.
- Shek, (2006). Effectiveness of the Tier 1 Program of the Project P.A.T.H.S.: Preliminary Objective and Subjective Outcome Evaluation Findings. *The Scientific World Journal*, 6, 1466–1474.
- Sherley, B. (2011). *Kindergarten and new entrant Teachers' beliefs and practices in Mathematics teaching and learning*. A thesis submitted to the Victoria University of Wellington.
- Sharpe, P. (1997). Teaching and Learning at Home: Features of Parental Support for the Bilingual Competence of Pre-schoolers. *Early Child Development and Care*, 130(1), 75-83.
- Sharpley, C. F., & Edgar, E. (1986). Teachers' ratings vs standardized tests: An empirical investigation of agreement between two indices of achievement. *Psychology in the Schools*, 23(1), 106-111.
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14.
- Shepard, L. A. (2006). Classroom assessment. In R. L. Brennan (Ed.), *Educational measurement* (pp. 623-646). Westport, CT: Praeger
- Sherley, B. (2011). *Kindergarten and new entrant Teachers' beliefs and practices in Mathematics teaching and learning*. A thesis submitted to the Victoria University of Wellington. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:

<http://researcharchive.vuw.ac.nz/xmlui/bitstream/handle/10063/1692/thesis.pdf?sequence=1>

- Sheridan, S. (2007). Dimensions of pedagogical quality in preschool. *International Journal of Early Years Education*, 15(2), 197-217.
- Sheridan, S. M., Bovaird, J. A., Glover, T. A., Garbacz, S. A., & Witte, A. (2012). A randomized trial examining the effects of conjoint behavioral consultation and the mediating role of the parent-teacher relationship. *School Psychology Review*, 41(1), 23-46.
- Sheridan, S. M., Clarke, B. L., Knoche, L. L., & Pope Edwards, C. (2006). The effects of conjoint behavioral consultation in early childhood settings. *Early Education and Development*, 17(4), 593-617.
- Shim, J., Hestenes, L., & Cassidy, D. (2004). Teacher structure and child care quality in preschool classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 19(2), 143-157.
- Shuang Ji, C.S., & Koblinsky, S.A. (2009). Parent Involvement in Children's Education: An Exploratory Study of Urban, Chinese Immigrant Families. *Urban Education*, 44, 687-709.
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43(1), 39-60.
- Simmons, R. G., Burgenson, R., Carlton-Ford, S. L., & Blitz, D. A. (1987). The impact of cumulative change in early adolescence. *Child Development*, 58(5), 1120-1234.
- Skouteris, H., Watson, B., & Lum, J. (2012). Preschool children's transition to formal schooling: The importance of collaboration between teachers, parents and children. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(4), 78-88.
- Smith, N. (2002) Transition to the school playground: an intervention programme for nursery children. *Early Years*, 22(2), 129-145.
- Smith, G.J., McDougall, D., & Edelen-Smith, P. (2006). Behavioral cusps: A person-centered concept for establishing pivotal individual, family, and community

- behaviours and repertoires. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 21, 223–229.
- Sohn, S., & Wang, X.C. (2006). Immigrant Parents' Involvement in American Schools: Perspectives from Korean Mothers. *Early Childhood Educational Journal*, 34, 125-132.
- Sontag, J. C. (1996) Toward a comprehensive theoretical framework for disability research: Bronfenbrenner revisited. *Journal of Special Education*, 30(3), 319-344.
- Spieß, C.K., Büchel, F., & Wagner, G. (2003). Children's School Placement in Germany: Does Kindergarten Attendance Matter? *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), 255–270.
- Stephen, C., & Cope, P. (2003). An inclusive perspective on transition to primary school. *European Educational Research Journal*, 2(2), 262-276.
- Stevenson, D., & Baker, D. (1987). The Family-School Relation and the Child's School Performance. *Child Development*, 58(5), 1348-1357.
- Stiggins, R. J. (2004). New assessment beliefs for a new school mission. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 22-27.
- Stiggins, R. J., & Chappuis, J. (2005). Using student-involved classroom assessment to close achievement gaps. *Theory into Practice*, 44(1), 11-18.
- Stiggins, R. J., & Conklin, N. F. (1992). *In teacher's hands: Investigating the practices of classroom assessment*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Stipek, D. J., & Byler, P. (1997). Early childhood education teachers: Do they practice what they preach? *Early Childhood Research Quarterly*, 12(3), 305-325.
- Studer, J. R. (1993). Listen so that parents will speak. *Childhood Education*, 70(2), 74-76.
- Su, T.F., & Costigan, C.L. (2009). The Development of Children's Ethnic Identity in Immigrant Chinese Families in Canada. The Role of Parenting Practices and Children's Perceptions of Parental Family Obligation Expectations. *The Journal of Early Adolescence*, 29, 638-663.
- Suchodoletz, A., Trommsdorff, G., Heikamp, T., Wieber, F., & Gollwitzer, P. (2009). Transition to school: The role of kindergarten children's behavior regulation. *Learning and Individual Differences*, 19, 561–566.

- Swick, K. J., & Broadway, F. (1997). Parental efficacy and successful parent involvement. *Journal of Instructional Psychology*, 24(1), 69-75.
- Sy, S., & Schulenberg, J. (2005). Parent beliefs and children's achievement trajectories during the transition to school in Asian American and European American families. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 505 – 515.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (Eds.). (2010). *Early childhood matters: Evidence from the effective pre-school and primary education project*. London: Routledge.
- Symonds, J. 2015. *Understanding school transition: What happens to children and how to help them*. Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge.
- Taggart, A., Sammons, P., Smees, R., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Elliot, K., & Lunt, I. (2006). Early Identification of Special Educational Needs and the Definition Of "At Risk": The Early Years Transition and Special Educational Needs (Eytsen) Project. *British Journal of Special Education*, 33(1), 40-45.
- Talts, L. (2004). *Transition Process From Kindergarten To School-An Empirical Analysis*. Tallinn University: University of Joensuu, Savonlinna Department of Teacher Education.
- Talts, L., & Mägi, E. (2005). School readiness as a continuing process: An empirical analysis. *Journal of Teacher Education and Training*, 5, 80-90.
- Tannenbaum, M. (2003). The multifaceted aspects of language maintenance: A new measure for its assessment in immigrant families. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6(5), 374-393.
- Taylor, L. C., Hinton, I. D., & Wilson, M. N. (1995). Parental influences on academic performance in African-American students. *Journal of Child and Family Studies*, 4(3), 293-302.
- Test, D.W., Fowler, C.H., Richter, S.M., White, J., Mazzotti, V., Walker, A.R. (2009). Evidence-based practices in secondary transition. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(2), 115–128.
- Thomas, W. P., & Collier, V. P. (2012). *Dual language education for a transformed world*. Albuquerque, NM: Fuente Press.

- Timperley, H., McNaughton, S., Howie, L., & Robinson, V. (2003). Transitioning children from early childhood education to school: Teacher beliefs and transition practices. *Australian Journal of Early Childhood*, 28, 2, 32-38.
- Trainor, A.A., Morningstar, M.E., & Murray, A. (2015). Characteristics of transition planning and services for students with high-incidence disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 23, 1–12.
- Transition to School for Children with Disabilities: A Review of the Literature. (2010). Department of Education & Early Childhood Development ECIS Reform Funding was used to finance this literature review. *Scope for people with Disability*. Retrieved at: http://www.scopevic.org.au/index.php/cms/frontend/resource/id/462/name/Transition_to_School_for_Children_with_Disabilities.pdf
- Turney, K., & Kao, G. (2009). Barriers to school involvement: Are immigrant parents disadvantaged? *The Journal of Educational Research*, 102(4), 257-271.
- U.S. Department of Education (2001). *Entering Kindergarten: Findings from the Condition of Education 2000*. Washington D.C: National Center for Education Statistics.
- U.S. Department of Education (1995). *It's a big step: A guide for transition to kindergarten*. Kansas: Bridging Early Services Transition Taskforce.
- Valdés, G. (2004). Between support and marginalisation: The development of academic language in linguistic minority children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(2-3), 102-132.
- Valeski, T. N., & Stipek, D. J. (2001). Young children's feelings about school. *Child Development*, 72(4), 1198-1213.
- Vandell, D. L., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L., & Vandergrift, N. (2010). Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NICHD study of early child care and youth development. *Child Development*, 81(3), 737-756.

- VanPatten, B., & Williams, J. (2014). *Theories in second language acquisition: An introduction*. London: Routledge.
- Vasquez, O. A. (2006). A pedagogy of the future. *Pedagogies*, 1(1), 43-48.
- Ventureyra, V. A., Pallier, C., & Yoo, H. Y. (2004). The loss of first language phonetic perception in adopted Koreans. *Journal of Neurolinguistics*, 17(1), 79-91.
- Vermont State Department of Education (2000). *Off to kindergarten: A booklet for parents, caregivers, and schools*. Montpelier, VT: Transition to School Committee of the Vermont Early Childhood Work Group.
- Vickers, H. S., & Minke, K. M. (1995). Exploring parent-teacher relationships: Joining and communication to others. *School Psychology Quarterly*, 10(2), 133-150.
- Vogler, P., Crivello, G., & Woodhead, M. (2008). *Early childhood transitions research: A review of concepts, theory, and practice*, Working Paper 48. Bernard van Leer Foundation.
- Wadsworth, B. J. (1996). *Piaget's theory of cognitive and affective development: Foundations of constructivism*. Longman Publishing.
- Walker, H. M., Severson, H. H., Feil, E. G., Stiller, B., & Golly, A. (1998). First step to success: Intervening at the point of school entry to prevent antisocial behavior patterns. *Psychology in the Schools*, 35(3), 259-269.
- Walshaw, M., & Anthony, G. (2008). The teacher's role in classroom discourse: A review of recent research into mathematics classrooms. *Review of Educational Research*, 78(3), 516-551.
- Walston, J., & West, J. (2004). Full-Day and Half-Day Kindergarten in the United States: Findings from the Early Childhood Longitudinal Study, Kindergarten Class of 1998-99. NCES 2004-078. *National Center for Education Statistics*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED492769.pdf>.
- Webb, N. M. (2009). The teacher's role in promoting collaborative dialogue in the classroom. *British Journal of Educational Psychology*, 79(1), 1-28.
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children—The foundation for early school readiness and

- success: Incredible years classroom social skills and problem-solving curriculum. *Infants & Young Children*, 17(2), 96-113.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: evaluation of the incredible years teacher and child training programs in high-risk schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(5), 471-488.
- Weindling, D., & Dimmock, C. (2006). Sitting in the 'hot seat'. New headteachers in the UK. *Journal of Educational Administration*, 44(4), 326-40.
- Wehmeyer, M.L., Palmer, S.B., Lee, Y., Williams-Diehm, K., & Shogren, K.A. (2011). A randomized-triale valuation of the effect of whose future is it any way? on self-determination. *Career Development for Exceptional Individuals*, 34(1), 45–56.
- Welsh, J. A., Nix, R. L., Blair, C., Bierman, K. L., & Nelson, K. E. (2010). The development of cognitive skills and gains in academic school readiness for children from low-income families. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 43-53.
- Wesley, P. W., & Buysse, V. (2003). Making meaning of school readiness in schools and communities. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(3), 351-375.
- West, P., Sweeting, H., & Young, R. (2010). Transition matters: pupils' experiences of the primary–secondary school transition in the West of Scotland and consequences for well-being and attainment. *Research Papers in Education*, 25(1), 21-50.
- White, G.,& Sharp, C. (2007). It Is Different Because You Are Getting Older and Growing up - How Children Make Sense of the Transition to Year 1, *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(1), 87 - 102.
- Wildenger, L. K., & McIntyre, L. L. (2012). Investigating the relation between kindergarten preparation and child socio-behavioral school outcomes. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 169-176.
- Wildenger, L. K., & McIntyre, L. L. (2011). Family concerns and involvement during kindergarten transition. *Journal of Child and Family Studies*, 20(4), 387-396.
- Wildenger, L. K., McIntyre, L. L., Fiese, B. H., & Eckert, T. L. (2008). Children's Daily Routines During Kindergarten Transition, *Early Childhood Education Journal*, 36 (1), 69-74.

- Wilfert de Icaza, K. (1999). Schulische integration behinderter in Deutschland und Spanien: ein empirischer beitrag zur komparativen sonderpädagogik münchener beitrage zur sonderpädagogik. München: Peter Lang.
- Wilson, G.A. (2009). Global multifunctional agriculture: transitional convergence between North and South or zero-sum game? *International Journal of Agricultural Sustainability*, 6 (1), 3–21.
- Wolery M (1999). Children with disabilities in early elementary school. In R. C. Pianta , & M. Cox (Eds.), *The Transition to Kindergarten*. Maryland: Paul H Brookes Publishing.
- Wong, N. C. (2003). A Study of Children's Difficulties in Transition to School in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, 173 (1), 83-96.
- Wong, S.W., & Hughes, J.N. (2006). Ethnicity and Language Contributions to Dimensions of Parent Involvement. *School Psychology Review*, 35, 645–662.
- Wylie, C. & Thompson, J. (2003) The long-term contribution of early childhood education to children’s performance – Evidence from New Zealand. *International Journal of Early Years Education*, 11(1), 69-79.
- Yeboah, D. A. (2002). Enhancing transition from early childhood phase to primary education: Evidence from the research literature. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 22(1), 51-68.
- Yeo, L., & Clarke, C. (2005). Starting School: a Singapore story told by children, *Australian Journal of Early Childhood*, Vol. 30, No. 3, September 2005, pp. 1-9. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.earlychildhoodaustralia.org.au>.
- Yoshikawa, H., Aber, J. L., & Beardslee, W. R. (2012). The effects of poverty on the mental, emotional, and behavioral health of children and youth: implications for prevention. *American Psychologist*, 67(4), 272-284.
- Youniss, J., & Damon, W. (1994). Social construction and Piaget’s theory. *Moral Development*, 5, 407-426.
- Zaslow, M., Halle, T., Martin, L., Cabrera, N., Calkins, J., Pitzer, L., & Margie, N. G. (2006). Child outcome measures in the study of child care quality. *Evaluation Review*, 30(5), 577-610.

- Zeedyk, M. S., Gallacher, J., Henderson, M., Hope, G., Husband, B., & Lindsay, K. (2003). Negotiating the transition from primary to secondary school perceptions of pupils, parents and teachers. *School Psychology International*, 24(1), 67-79.
- Zigler, E. F., Finn-Stevenson, M., & Hall, N. W. (2002). *The first three years and beyond: Brain development and social policy*. Yale University Press: New Haven.
- Zoniou-Sideri, A. & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education, *International Journal of Inclusive Education*, 10(4), 379-394.

Παράρτημα Ι

Ερωτηματολόγιο έρευνας



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Αγαπητοί εκπαιδευτικοί

Το ερωτηματολόγιο που κρατάτε στα χέρια σας εντάσσεται στο πλαίσιο διδακτορικής έρευνας, υπό την εποπτεία της κ. Σακελλαρίου Μαρίας, αναπληρώτριας καθηγήτριας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, το οποίο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (νηπιαγωγούς, δασκάλους Α΄ και Β΄ τάξης Δημοτικού και διευθυντές Δημοτικών Σχολείων). Σκοπό έχει να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για ζητήματα μετάβασης και τις πρακτικές που ακολουθούν με σκοπό να επιτύχουν την ομαλή μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο.

Το ερωτηματολόγιο διαρθρώνεται σε πέντε μέρη, στα οποία σας παρακαλούμε να απαντήσετε σε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και να προσδιορίσετε κατά πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με έναν αριθμό δηλώσεων που παρατίθενται. Είναι απολύτως εμπιστευτικό και ανώνυμο και θα χρησιμοποιηθεί αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της έρευνας.

Η γνώμη σας είναι εξαιρετικά σημαντική για τη διερεύνηση των ζητημάτων μετάβασης των μαθητών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο. Η συμμετοχή είναι εθελοντική και σας παρακαλούμε αφού διαβάσετε προσεκτικά τις ερωτήσεις που ακολουθούν, να απαντήσετε ατομικά και με ειλικρίνεια.

Για οποιαδήποτε πρόσθετη πληροφορία ή διευκρίνιση, επικοινωνήστε με την υπεύθυνη για τη διεξαγωγή της έρευνας, κ. Μαρίνα Μπέση, υποψήφια διδάκτορα, στην ηλεκτρονική διεύθυνση ereuna2013@gmail.com.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συμμετοχή και την πολύτιμη βοήθειά σας.

Υπ. Δρ. Μαρίνα Μπέση

Μαρία Σακελλαρίου

Σχ. Σύμβουλος 44^{ης} εκπ. περιφέρειας
Προσχολικής Αγωγής

Αναπλ. Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος
Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

A. ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο:

Αντρας	1	Γυναίκα	2
--------	---	---------	---

2. Χρόνια διδακτικής υπηρεσίας:

έως 5 έτη	1	21 έως 30 έτη	4
6 έως 10 έτη	2	πάνω από 30 έτη	5
11 έως 20 έτη	3		

3. Σπουδές:

3.1. Βασικές Σπουδές:

Διετούς φοίτησης	1	Τετραετούς φοίτησης	2
------------------	---	---------------------	---

3.2. Άλλες Σπουδές:

Διδασκαλείο	1	Διδακτορικός τίτλος	5
Εξομοίωση	2	Άλλο πτυχίο ΑΕΙ, ΤΕΙ	6
ΑΣΠΑΙΤΕ	3	Δεν έχω άλλες σπουδές	7
Μεταπτυχιακό δίπλωμα	4		

4. Θέση που υπηρετείτε:

Νηπιαγωγός	1	Δάσκαλος	2	Διευθυντής Δημοτ. Σχολείου	3
------------	---	----------	---	----------------------------	---

5. Περιοχή σχολείου:

Αστική	1	Ημιαστική	2	Αγροτική	3
--------	---	-----------	---	----------	---

6. Περιφέρεια που ανήκει το σχολείο

Ανατ. Μακεδονίας κ Θράκης	1	Ιονίων Νήσων	8
Αττικής	2	Κεντρικής Μακεδονίας	9
Βορείου Αιγαίου	3	Κρήτης	10
Δυτικής Ελλάδος	4	Νοτίου Αιγαίου	11
Δυτικής Μακεδονίας	5	Πελοποννήσου	12
Ηπείρου	6	Στερεάς Ελλάδας	13
Θεσσαλίας	7		

B. ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΜΕΤΑΒΑΣΗ

- 1. Μια επιτυχημένη μετάβαση, κατά τη γνώμη σας, προϋποθέτει να έχουν αποκτήσει τα παιδιά:** Ιεραρχήστε με σειρά προτεραιότητας από το 1-4 (όπου 1: πιο σημαντικό, έως 4:λιγότερο σημαντικό).

Ακαδημαϊκές γνώσεις	
Δεξιότητες (κοινωνικές, συμπεριφοράς, επικοινωνίας)	
Γενικότερες στάσεις, αξίες, συναισθήματα, αντιλήψεις για το σχολείο	

- 2. Ποιες δραστηριότητες πιστεύετε ότι θα βοηθήσουν τα παιδιά στην μετάβασή τους από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο.**

Ιεραρχήστε με σειρά προτεραιότητας από το 1-8 (όπου 1: πιο σημαντικό, έως 8:λιγότερο σημαντικό).

Δραστηριότητες που αφορούν τον προφορικό λόγο	
Δραστηριότητες που αφορούν το γραπτό λόγο	
Δραστηριότητες που αφορούν την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (συνεργασία, τήρηση κανόνων, να ακούν τους άλλους, να περιμένουν τη σειρά τους κ.ά.)	
Δραστηριότητες που αφορούν τη συναισθηματική ανάπτυξη (αυτοεικόνα, αυτοαντίληψη, ενσυναίσθηση, συναισθήματα αποδοχής κ.ά.)	
Δραστηριότητες που έχουν στόχο την εξοικείωση των παιδιών με το Δημοτικό Σχολείο (επισκέψεις, κοινές γιορτές κ.ά.)	
Δραστηριότητες που αφορούν τα μαθηματικά	
Δραστηριότητες που έχουν σχέση με διάφορες μορφές τέχνης (ζωγραφική, δραματοποίηση, κουκλοθέατρο, μουσική κ.ά.)	

- 3. Για μια επιτυχημένη μετάβαση, κατά τη γνώμη σας, χρειάζεται:**

(Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

Αναγνώριση της σημαντικότητας της μετάβασης	1
Πρόβλεψη προγράμματος μετάβασης στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα σπουδών	2
Έγκαιρος και συστηματικός σχεδιασμός και προγραμματισμός	3
Οι στόχοι και οι αποφάσεις να διαφοροποιούνται ανάλογα με τους μαθητές και τις ιδιαίτερες ανάγκες μιας περιοχής	4
Συμμετοχή των γονέων στη διαδικασία της μετάβασης	5
Συνεργασία με διάφορους φορείς	6

Καλά σχεδιασμένη και αποτελεσματική αξιολόγηση	7
Εξασφάλιση ειδικής χρηματοδότησης και πόρων	8
Συνεχής εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών	9
Αμοιβαία εμπιστοσύνη και σεβασμός μεταξύ όλων των εμπλεκομένων (εκπαιδευτικών, παιδιών και γονέων)	10
Να λαμβάνονται υπόψη οι προσδοκίες των παιδιών και των οικογενειών για το σχολείο	11

4. Μια επιτυχημένη μετάβαση απαιτεί τη συνεργασία των:
(Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

Νηπιαγωγών	1
Δασκάλων	2
Γονέων/κηδεμόνων	3
Διευθυντών/προϊσταμένων σχολικών μονάδων	4
Σχολικών Συμβούλων	5
Εκπροσώπων της τοπικής κοινωνίας	6

5. Στις μέρες μας το ενδιαφέρον για τη μετάβαση των παιδιών στο Δημοτικό Σχολείο αυξάνεται. Αυτό συμβαίνει κατά τη γνώμη σας , λόγω:
(Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

Της αυξανόμενης πίεσης από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση για να εξασφαλιστεί η (ακαδημαϊκή) επιτυχία των παιδιών στο Δημοτικό Σχολείο.	1
Της αύξησης της αστικοποίησης και της αύξησης του μεγέθους του Δημοτικού Σχολείου, που δυσχεραίνει την ικανότητά του να εξασφαλίσει την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών.	2
Της αύξησης προγραμμάτων πρώιμης παιδικής ηλικίας, που εστιάζουν στο ρόλο τους στη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο.	3
Της αυξανόμενης ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία.	4
Της μεγαλύτερης πίεσης από την πλευρά των γονέων που επιζητούν την εξασφάλιση της ακαδημαϊκής επιτυχίας των παιδιών στο Δημοτικό Σχολείο	5
Της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού (εθνική, γλωσσική, θρησκευτική κλπ.).	6

Των μεγαλύτερων απαιτήσεων γνώσεων που έχει η σύγχρονη κοινωνία.	7
--	---

6. Πόσο πιστεύετε ότι ένα πρόγραμμα μετάβασης βοηθάει τα παιδιά σε κάθε ένα από τα παρακάτω:

Παρακαλώ κυκλώστε ένα αριθμό για κάθε ένα. Διαφωνώ απολύτως (1) / Διαφωνώ (2) / Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ (3)/ Συμφωνώ (4)/ Συμφωνώ απολύτως (5)

Στις στάσεις απέναντι στο σχολείο	1	2	3	4	5
Στις στάσεις απέναντι στην εκπαίδευση	1	2	3	4	5
Στις στάσεις απέναντι στους εκπαιδευτικούς	1	2	3	4	5
Στην αυτοεκτίμηση/αυτοπεποίθηση γενικά	1	2	3	4	5
Στην αυτοπεποίθηση στην αντιμετώπιση του σχολικού συστήματος	1	2	3	4	5
Στις δεξιότητες επίλυσης των συγκρούσεων	1	2	3	4	5
Στις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς	1	2	3	4	5
Στις σχέσεις με τους συμμαθητές	1	2	3	4	5
Στη συμμετοχή σε εξωσχολικές δραστηριότητες (εκδρομές, οικογενειακά γεγονότα, εκδηλώσεις, κλπ)	1	2	3	4	5
Στην σχολική ετοιμότητα	1	2	3	4	5
Στη συμπεριφορά (στο σχολείο και στο σπίτι)	1	2	3	4	5
Στις κοινωνικές δεξιότητες	1	2	3	4	5
Στην ενσυναίσθηση (κατανόηση των αισθημάτων των άλλων)	1	2	3	4	5
Στην ποιότητα ζωής γενικά	1	2	3	4	5

Γ. ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ – ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΕΧΟΥΝ ΚΑΤΑΚΤΗΣΕΙ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ ΓΙΑ ΜΙΑ ΕΠΙΤΥΧΗΜΕΝΗ ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

1. Πόσο σημαντικές θεωρείτε κάθε μία από τις παρακάτω ακαδημαϊκές ικανότητες για την επιτυχή μετάβαση του παιδιού από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο:

Παρακαλώ κυκλώστε ένα αριθμό για καθεμία. Καθόλου σημαντική (1)/ Λίγο σημαντική (2)/ Ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη (3)/ Σημαντική (4)/ Πολύ σημαντική (5)

Το παιδί μπορεί να αναγνωρίσει γράμματα	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

Το παιδί ξέρει να διαβάζει	1	2	3	4	5
Το παιδί μπορεί να γράψει το όνομά του	1	2	3	4	5
Το παιδί ξέρει να γράφει	1	2	3	4	5
Το παιδί έχει αναπτύξει τη λεπτή κινητικότητα (κρατά σωστά το μολύβι, γράφει «νοικοκυρεμένα», κόβει καλά με το ψαλίδι κ.ά.)	1	2	3	4	5
Το παιδί γνωρίζει τα σχήματα	1	2	3	4	5
Το παιδί μπορεί να μετρήσει ως το 10 και παραπάνω	1	2	3	4	5
Το παιδί μπορεί να κάνει απλές μαθηματικές πράξεις	1	2	3	4	5
Το παιδί μπορεί να επιλύει απλά μαθηματικά προβλήματα	1	2	3	4	5
Το παιδί μπορεί να πει τις ημέρες της εβδομάδας στη σειρά	1	2	3	4	5
Το παιδί μπορεί να τρέξει απλά προγράμματα στον Η/Υ	1	2	3	4	5
Το παιδί μπορεί να παίζει παιχνίδια στον Η/Υ	1	2	3	4	5
Το παιδί γνωρίζει την ελληνική γλώσσα	1	2	3	4	5

2. Πόσο σημαντικές θεωρείτε κάθε μία από τις παρακάτω κοινωνικές δεξιότητες για την επιτυχή μετάβαση του παιδιού από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο:

Παρακαλώ κυκλώστε ένα αριθμό για καθεμία. Καθόλου σημαντική (1)/ Λίγο σημαντική (2)/ Ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη (3)/ Σημαντική (4)/ Πολύ σημαντική (5)

Το παιδί τελειώνει τις εργασίες του	1	2	3	4	5
Το παιδί μπορεί να ακολουθήσει οδηγίες από ενήλικες	1	2	3	4	5
Το παιδί μπορεί να περιμένει τη σειρά του και να μοιράζεται	1	2	3	4	5
Το παιδί μπορεί να κάθεται στην περιοχή εργασίας	1	2	3	4	5
Το παιδί σέβεται το παιχνίδι ή την εργασία των άλλων	1	2	3	4	5
Το παιδί αντιμετωπίζει συγκρούσεις χωρίς βία	1	2	3	4	5
Το παιδί συμμετέχει κατάλληλα σε ομάδες παιδιών	1	2	3	4	5
Το παιδί ξέρει και τηρεί τους κανόνες που ισχύουν στην σχολική τάξη	1	2	3	4	5
Το παιδί ξέρει και τηρεί τους κανόνες που ισχύουν στην σχολική αυλή	1	2	3	4	5
Το παιδί σέβεται τον εκπαιδευτικό	1	2	3	4	5

Το παιδί είναι ανεξάρτητο και αυτόνομο	1	2	3	4	5
Το παιδί έχει καλή συμπεριφορά (ευγένεια, υπομονή, διακριτικότητα.)	1	2	3	4	5
Το παιδί έχει ενσυναίσθηση (κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων)	1	2	3	4	5
Το παιδί ξέρει πώς να αντιδράσει στις αλλαγές και προσαρμόζεται κατάλληλα	1	2	3	4	5
Το παιδί εκφράζει τις ανάγκες, τις επιθυμίες, τις σκέψεις του	1	2	3	4	5

3. Πόσο σημαντικές θεωρείτε κάθε μία από τις παρακάτω στάσεις του παιδιού για την επιτυχή μετάβασή του από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο:

Παρακαλώ κυκλώστε ένα αριθμό για καθεμία. Καθόλου σημαντική (1)/ Λίγο σημαντική (2)/ Ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη (3)/ Σημαντική (4)/ Πολύ σημαντική (5)

Το παιδί έχει θετική στάση απέναντι στη μάθηση	1	2	3	4	5
Το παιδί είναι χαρούμενο να πάει σχολείο	1	2	3	4	5
Το παιδί βαριέται στο σπίτι	1	2	3	4	5
Το παιδί επιθυμεί την ενασχόληση με τα βιβλία	1	2	3	4	5
Το παιδί συμμετέχει πρόθυμα στις περισσότερες σχολικές δραστηριότητες	1	2	3	4	5
Το παιδί μπορεί να αποχωριστεί εύκολα το γονέα-κηδεμόνα	1	2	3	4	5
Το παιδί έχει αυτοπεποίθηση – αυτοεκτίμηση	1	2	3	4	5
Το παιδί βαριέται στο νηπιαγωγείο	1	2	3	4	5

4. Πιστεύετε ότι ορισμένες ομάδες παιδιών μπορεί να είναι σε μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση;

[Παρακαλώ κυκλώστε ένα αριθμό για τον καθένα. Διαφωνώ απολύτως(1)/ Διαφωνώ (2)/ Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ (3)/ Συμφωνώ (4)/ Συμφωνώ απολύτως (5)]

Παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση	1	2	3	4	5
Παιδιά που έχουν μαθησιακά προβλήματα (κακή συγκέντρωση, ελλείψεις δεξιότητες...)	1	2	3	4	5
Παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς (αντιδράσεις, νεύρα, συχνό κλάμα...)	1	2	3	4	5
Παιδιά με προβλήματα πειθαρχίας στην τάξη (τήρηση κανόνων...)	1	2	3	4	5

Παιδιά που δεν έχουν προσχολική εμπειρία	1	2	3	4	5
Παιδιά με ειδικές ανάγκες	1	2	3	4	5
Παιδιά με δυσκολίες στο οικογενειακό περιβάλλον	1	2	3	4	5
Παιδιά από μειονοτικές ομάδες	1	2	3	4	5
Παιδιά που δεν έχουν φίλους στην αρχή του σχολικού έτους	1	2	3	4	5
Τα μικρότερα παιδιά	1	2	3	4	5
Τα αγόρια	1	2	3	4	5
Τα κορίτσια	1	2	3	4	5
Τα πρωτότοκα παιδιά	1	2	3	4	5
Παιδιά που ζουν σε αστικές περιοχές	1	2	3	4	5

Δ. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΧΕΤΙΖΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΙΤΥΧΗΜΕΝΗ ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΑΠΟ ΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.

- 1. Ποιοι παράγοντες πιστεύετε ότι επηρεάζουν την επιτυχή έκβαση της μετάβασης;**
(Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

Η κρατική πολιτική για την προσχολική και σχολική εκπαίδευση	1
Η κτιριακή και η υλικοτεχνική υποδομή του Δημοτικού Σχολείου	2
Η ικανότητα των παιδιών να μάθουν και να ακολουθούν τους κανόνες του σχολείου	3
Η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και οι διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών	4
Τα ακαδημαϊκά προσόντα των παιδιών (Σχολική ετοιμότητα)	5
Οι θετικές σχέσεις των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς	6
Το επίπεδο εμπιστοσύνης των γονέων προς τους εκπαιδευτικούς	7
Η άποψη των γονέων για το σχολείο και τη μάθηση	8
Η φοίτηση σε νηπιαγωγείο	9
Το ωράριο του Δημοτικού Σχολείου	10
Το καθημερινό ωρολόγιο πρόγραμμα	11

Η στάση του Διευθυντή σε επίπεδο διοίκησης του σχολείου	12
Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας	13
Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων	14
Η κουλτούρα και η γλώσσα (εθνικές μειονότητες)	15

2. Με ποιες από τις παρακάτω δηλώσεις για την προετοιμασία των παιδιών για το Δημοτικό συμφωνείτε;

(Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

Η φοίτηση στο νηπιαγωγείο είναι πολύ σημαντική για την ακαδημαϊκή επιτυχία στο Δημοτικό Σχολείο	1
Τα παιδιά που έχουν μάθει να διαβάζουν και να γράφουν στο νηπιαγωγείο, τα πηγαίνουν καλύτερα στο Δημοτικό Σχολείο	2
Οι γονείς πρέπει να μάθουν πώς να βοηθούν τα παιδιά τους να μάθουν να διαβάζουν	3
Οι γονείς πρέπει να εξασφαλίζουν χρόνο κάθε μέρα να βοηθούν τα παιδιά τους σε σχολικές δραστηριότητες στο σπίτι	4
Εργασίες στο σπίτι πρέπει να δίνονται από το νηπιαγωγείο σχεδόν καθημερινά	5
Οι γονείς πρέπει να διαβάζουν βιβλία στα παιδιά τους και να παίζουν παιχνίδια μαθηματικών στο σπίτι τακτικά	6
Η ενεργός συμμετοχή των γονέων στο πρόγραμμα του σχολείου είναι απαραίτητη σε ένα πρόγραμμα μετάβασης από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο	7
Η συμπαράσταση των γονέων στη νέα κατάσταση που βιώνει το παιδί τους διευκολύνει τη μετάβασή του από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο	8

3. Παρακαλώ υποδείξτε το βαθμό που συμφωνείτε με κάθε μία από τις παρακάτω δηλώσεις σχετικά με το περιβάλλον και το κλίμα του σχολείου:

Κυκλώστε ένα αριθμό για το καθένα. Διαφωνώ απολύτως (1)/ Διαφωνώ (2)/ Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ (3)/ Συμφωνώ (4)/ Συμφωνώ απολύτως (5)

Υπάρχει ευρεία συμφωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού για την αποστολή του σχολείου	1	2	3	4	5
Νιώθω αποδοχή και σεβασμό από τους συναδέλφους του σχολείου	1	2	3	4	5
Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου συνεχώς μαθαίνουν και επιζητούν νέες ιδέες στο πλαίσιο καινοτόμων προγραμμάτων	1	2	3	4	5
Διοικητικές και γραφειοκρατικές υποχρεώσεις παρεμβαίνουν στα	1	2	3	4	5

καθήκοντα διδασκαλίας μου					
Οι γονείς υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς	1	2	3	4	5
Ο διευθυντής /προϊσταμένη γνωρίζει τι είδους σχολείο θέλει και έχει καλές σχέσεις με το εκπαιδευτικό προσωπικό	1	2	3	4	5
Ο διευθυντής /προϊσταμένη διαπραγματεύεται αποτελεσματικά με εξωτερικούς φορείς (π.χ. γονείς, σχολική επιτροπή) ώστε να μην επηρεάζουν τη διδασκαλία μου	1	2	3	4	5
Ο διευθυντής /προϊσταμένη θέτει προτεραιότητες και στόχους και φροντίζει για την υλοποίησή τους	1	2	3	4	5
Η συμπεριφορά του διευθυντή /προϊσταμένης προς τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς είναι υποστηρικτική, ενθαρρυντική και διευκολυντική	1	2	3	4	5

4. Πόσο σημαντικούς θεωρείτε κάθε έναν από τους παρακάτω παράγοντες για την επιτυχή μετάβαση του παιδιού από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο:

Παρακαλώ κυκλώστε ένα αριθμό για καθεμία. Καθόλου σημαντικό (1)/ Λίγο σημαντικό (2)/ Ούτε σημαντικό, ούτε ασήμαντο (3)/ Σημαντικό (4)/ Πολύ σημαντικό (5)

Το παιδί είναι 6 χρονών	1	2	3	4	5
Το παιδί είναι φυσικά – σωματικά αρκετά μεγάλο να αντιμετωπίσει τα μεγαλύτερα παιδιά	1	2	3	4	5
Το παιδί γνωρίζει από πριν το σχολείο που θα φοιτήσει	1	2	3	4	5
Το παιδί γνωρίζει από πριν το δάσκαλο/α του (πριν την έναρξη του σχ.έτους)	1	2	3	4	5
Το παιδί έχει φίλους στην τάξη του	1	2	3	4	5

5. Πόσο σημαντικό θεωρείτε κάθε ένα από τα παρακάτω στην αξιολόγηση των παιδιών:

Παρακαλώ κυκλώστε ένα αριθμό για καθεμία. Καθόλου σημαντικό (1)/ Λίγο σημαντικό (2)/ Ούτε σημαντικό, ούτε ασήμαντο (3)/ Σημαντικό (4)/ Πολύ σημαντικό (5)

Το ατομικό επίτευγμα παιδιού σε σχέση με την υπόλοιπη τάξη	1	2	3	4	5
Η ατομική βελτίωση ή πρόοδος σε σχέση με προηγούμενες επιδόσεις του παιδιού	1	2	3	4	5
Η προσπάθεια που καταβάλλεται από το παιδί	1	2	3	4	5
Η συμμετοχή του παιδιού στην τάξη	1	2	3	4	5

Η καθημερινή συμμετοχή του παιδιού	1	2	3	4	5
Η συμπεριφορά του στην τάξη	1	2	3	4	5
Η συνεργατικότητα με τους άλλους	1	2	3	4	5
Η ικανότητα να ακολουθεί οδηγίες	1	2	3	4	5

Ε. ΚΑΤΑΛΛΗΛΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΜΙΑ ΕΠΙΤΥΧΗΜΕΝΗ ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΑΠΟ ΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

1. Παρακαλώ υποδείξτε πόσο συμφωνείτε με κάθε μία από τις παρακάτω πρακτικές:

Παρακαλώ κυκλώστε ένα αριθμό για το καθένα. Διαφωνώ απολύτως (1)/ Διαφωνώ (2)/ Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ (3)/ Συμφωνώ (4)/ Συμφωνώ απολύτως (5)

Η νηπιαγωγός και τα παιδιά επισκέπτονται το Δημοτικό Σχολείο	1	2	3	4	5
Τα νήπια παρακολουθούν κάποια μαθήματα της Α΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου	1	2	3	4	5
Το Δημοτικό Σχολείο καλεί τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να συμμετέχουν σε κοινές εκδηλώσεις	1	2	3	4	5
Μαθητές της Α΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου επισκέπτονται το Νηπιαγωγείο για να μοιραστούν τις εμπειρίες τους για το σχολείο	1	2	3	4	5
Δάσκαλοι επισκέπτονται το Νηπιαγωγείο για να μιλήσουν στα παιδιά προσχολικής ηλικίας για το Δημοτικό Σχολείο	1	2	3	4	5
Δάσκαλοι επισκέπτονται το Νηπιαγωγείο για να γνωρίσουν τους μαθητές που θα έχουν στην Α΄ τάξη το επόμενο σχολικό έτος	1	2	3	4	5
Οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι Δημοτικών Σχολείων επισκέπτονται την τάξη των άλλων και παρατηρούν πώς εργάζονται (την εκπαιδευτική πρακτική)	1	2	3	4	5
Κοινές συνεδριάσεις των νηπιαγωγών και εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη ζωή και την εξέλιξη των παιδιών	1	2	3	4	5
Κοινές συναντήσεις νηπιαγωγών και δασκάλων για να συντονίσουν τις μεθόδους εκπαίδευσης και διδασκαλίας τους	1	2	3	4	5
Γραπτές αναφορές σχετικά με τις εμπειρίες και την κατάσταση του κάθε παιδιού, ακολουθούν τους μαθητές του Νηπιαγωγείου στο Δημοτικό Σχολείο	1	2	3	4	5

Ανεπίσημες επαφές νηπιαγωγών και δασκάλων για να συζητήσουν τις κοινωνικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες των παιδιών	1	2	3	4	5
Επισκέψεις των διευθυντών των Δημοτικών Σχολείων στα Νηπιαγωγεία	1	2	3	4	5
Κοινές συναντήσεις νηπιαγωγών και δασκάλων με τους γονείς πριν αρχίσει το σχολείο	1	2	3	4	5
Νηπιαγωγός και δάσκαλος διδάσκουν μαζί το πρώτο διάστημα στην Α΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου	1	2	3	4	5
Η νηπιαγωγός ακολουθεί τα παιδιά στην πρώτη τάξη και διδάσκει εκεί κάποια μαθήματα	1	2	3	4	5
Γονείς και παιδιά επισκέπτονται το Δημοτικό Σχολείο πριν την έναρξη του σχολικού έτους	1	2	3	4	5
Οι γονείς καλούνται στο Δημοτικό Σχολείο για ενημέρωση στην αρχή της χρονιάς	1	2	3	4	5
Συναντήσεις και επικοινωνία μεταξύ των γονέων των παιδιών του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού Σχολείου	1	2	3	4	5
Επισκέψεις στα σπίτια των μαθητών στην αρχή της χρονιάς για γνωριμία του παιδιού και της οικογένειας	1	2	3	4	5
Φυλλάδια ή επιστολές στην οικογένεια	1	2	3	4	5
Τηλεφωνική επικοινωνία με την οικογένεια	1	2	3	4	5
Οι ώρες του σχολείου είναι λιγότερες τις πρώτες μέρες του σχολικού έτους	1	2	3	4	5

- 2. Ποιες από τις παρακάτω πρακτικές εφαρμόζετε στο σχολείο σας για να διευκολύνετε τη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο;**
(Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

Φροντίζετε να γνωρίσετε το παιδί και την οικογένεια	1
Σχεδιάζετε το ξεκίνημα των παιδιών στο σχολείο μαζί με τους γονείς	2
Επιδιώκετε να εξοικειωθούν τα παιδιά και οι οικογένειές τους με τη ζωή στο σχολείο	3
Διασφαλίζετε τη συνέχεια σε θέματα διδασκαλίας, περιεχομένου μάθησης, διαδικασίες μάθησης, οργάνωσης του χώρου κ.ά., μεταξύ των εμπειριών των παιδιών πριν από το Δημοτικό Σχολείο και στο Δημοτικό Σχολείο	4

Εξερευνάτε τις αντιδράσεις των παιδιών για τις αλλαγές στο φυσικό περιβάλλον τους	5
Βοηθάτε τα παιδιά να μάθουν τους κανόνες του σχολείου	6
Βοηθάτε τα παιδιά να κάνουν φίλους	7
Δημιουργείτε καλές σχέσεις με τους μαθητές σας	8
Ανακαλύψτε τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τις αλλαγές στην διάρκεια της ημέρας και τις ρουτίνες στο σχολείο	9
Βεβαιώνετε ότι τα παιδιά γνωρίζουν σε ποιον να μιλήσουν, αν είναι θύματα εκφοβισμού κατά τη μετάβασή τους στο σχολείο	10
Διευκολύνετε τα παιδιά στο ρόλο τους ως αρχάριοι μαθητές	11
Βοηθάτε τα παιδιά να αισθάνονται σίγουρα με την καθημερινή ρουτίνα στην τάξη	12

3. Ποιες πρακτικές θεωρείτε ότι πρέπει να εφαρμοστούν για την εξομάλυνση των διαφορών μεταξύ Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου;
(Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και εξειδίκευση για τα πρώτα χρόνια εκπαίδευσης στις χαμηλότερες βαθμίδες της πρωτοβάθμιας	1
Κοινά προγράμματα σπουδών για θέματα μετάβασης στην βασική εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών (δασκάλων και νηπιαγωγών)	2
Διαρκής επιμόρφωση σε θέματα μετάβασης όλων των εκπαιδευτικών	3
Συνέχεια μεταξύ Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου σε επίπεδο Αναλυτικών Προγραμμάτων	4
Συνέχεια των προσχολικών πρακτικών και στη σχολική εκπαίδευση (μέθοδοι διδασκαλίας)	5
Συνέχεια μεταξύ Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου σε επίπεδο διευθέτησης χρόνου (διδασκτικές ώρες)	6
Συνέχεια μεταξύ Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου σε επίπεδο διαρρύθμισης χώρου	7
Το Δημοτικό Σχολείο να βρίσκεται όσο το δυνατόν πλησιέστερα στο Νηπιαγωγείο	8

Παράρτημα Β

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 4.1

Μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις προϋποθέσεις για επιτυχημένη μετάβαση

Πίνακας 4.2

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σημασία των δεξιοτήτων (κοινωνικές, συμπεριφοράς, επικοινωνίας) στην επιτυχημένη μετάβαση, ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.3

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σημασία των γενικότερων στάσεων, αξιών, συναισθημάτων και αντιλήψεων των παιδιών για το σχολείο στην επιτυχημένη μετάβαση, ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.4

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σημασία των ακαδημαϊκών γνώσεων των παιδιών στην επιτυχημένη μετάβαση, ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.5

Μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δραστηριότητες που βοηθούν τα παιδιά στην μετάβασή τους από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο

Πίνακας 4.6

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σημασία των δραστηριοτήτων που αφορούν την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (συνεργασία, τήρηση κανόνων, να ακούν τους άλλους, να περιμένουν τη σειρά τους κ.ά.), ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.7

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σημασία των δραστηριοτήτων που αφορούν τη συναισθηματική ανάπτυξη (αυτοεικόνα, αυτοαντίληψη, ενσυναίσθηση, συναισθήματα αποδοχής κ.ά.), ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.8

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σημασία των δραστηριοτήτων που αφορούν τον προφορικό λόγο ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.9

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σημασία των δραστηριοτήτων που έχουν στόχο την εξοικείωση των παιδιών με το Δημοτικό Σχολείο ανάλογα με το φύλο,

τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.10

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σημασία των δραστηριοτήτων που έχουν σχέση με διάφορες μορφές τέχνης ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.11

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σημασία των δραστηριοτήτων που αφορούν το γραπτό λόγο ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.12

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σημασία των δραστηριοτήτων που αφορούν τα μαθηματικά ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.13

Απόλυτες (f) και σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που συμφωνούν σχετικά με τα προαπαιτούμενα για μια πετυχημένη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο

Πίνακας 4.14

Απόλυτες και οι σχετικές συχνότητες των απαντήσεων σχετικά με το αν για μια πετυχημένη μετάβαση απαιτείται «Αμοιβαία εμπιστοσύνη και σεβασμός μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων (εκπαιδευτικών, παιδιών και γονέων)», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών, καθώς και τα αποτελέσματα του χ^2 -test

Πίνακας 4.15

Απόλυτες και οι σχετικές συχνότητες των απαντήσεων σχετικά με το αν για μια πετυχημένη μετάβαση απαιτείται «Εγκαιρος και συστηματικός σχεδιασμός και προγραμματισμός», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών, καθώς και τα αποτελέσματα του χ^2 -test

Πίνακας 4.16

Απόλυτες και οι σχετικές συχνότητες των απαντήσεων σχετικά με το αν για μια πετυχημένη μετάβαση απαιτείται «Αναγνώριση της σημαντικότητας της μετάβασης», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών, καθώς και τα αποτελέσματα του χ^2 -test

Πίνακας 4.17

Απόλυτες και οι σχετικές συχνότητες των απαντήσεων σχετικά με το αν για μια πετυχημένη μετάβαση απαιτείται «Οι στόχοι και οι αποφάσεις να διαφοροποιούνται ανάλογα με τους μαθητές και τις ιδιαίτερες ανάγκες μιας περιοχής», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών, καθώς και τα αποτελέσματα του χ^2 -test

Πίνακας 4.18

Απόλυτες και οι σχετικές συχνότητες των απαντήσεων σχετικά με το αν για μια πετυχημένη μετάβαση απαιτείται «Πρόβλεψη προγράμματος μετάβασης στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα σπουδών», ανάλογα με το

φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών, καθώς και τα αποτελέσματα του χ^2 -test

Πίνακας 4.19

Απόλυτες και οι σχετικές συχνότητες των απαντήσεων σχετικά με το αν για μια πετυχημένη μετάβαση απαιτείται «Συνεχής εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών, καθώς και τα αποτελέσματα του χ^2 -test

Πίνακας 4.20

Απόλυτες και οι σχετικές συχνότητες των απαντήσεων σχετικά με το αν για μια πετυχημένη μετάβαση απαιτείται «Συμμετοχή των γονέων στη διαδικασία της μετάβασης», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών, καθώς και τα αποτελέσματα του χ^2 -test

Πίνακας 4.21

Απόλυτες και οι σχετικές συχνότητες των απαντήσεων σχετικά με το αν για μια πετυχημένη μετάβαση απαιτείται «Να λαμβάνονται υπόψη οι προσδοκίες των παιδιών και των οικογενειών για το σχολείο», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών, καθώς και τα αποτελέσματα του χ^2 -test

Πίνακας 4.22

Απόλυτες και οι σχετικές συχνότητες των απαντήσεων σχετικά με το αν για μια πετυχημένη μετάβαση απαιτείται «Συμμετοχή των γονέων στη διαδικασία της μετάβασης», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών, καθώς και τα αποτελέσματα του χ^2 -test

Πίνακας 4.23

Απόλυτες και οι σχετικές συχνότητες των απαντήσεων σχετικά με το αν για μια πετυχημένη μετάβαση απαιτείται «Συνεργασία με διάφορους φορείς», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών, καθώς και τα αποτελέσματα του χ^2 -test

Πίνακας 4.24

Απόλυτες και οι σχετικές συχνότητες των απαντήσεων σχετικά με το αν για μια πετυχημένη μετάβαση απαιτείται «Εξασφάλιση ειδικής χρηματοδότησης και πόρων», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών, καθώς και τα αποτελέσματα του χ^2 -test

Πίνακας 4.25

Απόλυτες (f) και σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που συμφωνούν σχετικά με τις προαπαιτούμενες συνεργασίες για μια πετυχημένη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο

Πίνακας 4.26

Απόλυτες και οι σχετικές συχνότητες των απαντήσεων σχετικά με το αν για μια πετυχημένη μετάβαση απαιτείται «Συνεργασία των 'Νηπιαγωγών'», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών, καθώς και τα αποτελέσματα του χ^2 -test

Πίνακας 4.27

Απόλυτες και οι σχετικές συχνότητες των απαντήσεων σχετικά με το αν για μια πετυχημένη μετάβαση απαιτείται «Συνεργασία των 'Δασκάλων'», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών, καθώς και τα αποτελέσματα του χ^2 -test

Πίνακας 4.28

Απόλυτες και οι σχετικές συχνότητες των απαντήσεων σχετικά με το αν για μια πετυχημένη μετάβαση απαιτείται «Συνεργασία των 'Γονέων/ κηδεμόνων'», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών, καθώς και τα αποτελέσματα του χ^2 -test

Πίνακας 4.29

Απόλυτες και οι σχετικές συχνότητες των απαντήσεων σχετικά με το αν για μια πετυχημένη μετάβαση απαιτείται «Συνεργασία των 'Διευθυντών/ προϊσταμένων σχολικών μονάδων'», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών, καθώς και τα αποτελέσματα του χ^2 -test

Πίνακας 4.30

Απόλυτες και οι σχετικές συχνότητες των απαντήσεων σχετικά με το αν για μια πετυχημένη μετάβαση απαιτείται «Συνεργασία των 'Σχολικών Συμβούλων'», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών, καθώς και τα αποτελέσματα του χ^2 -test

Πίνακας 4.31

Απόλυτες και οι σχετικές συχνότητες των απαντήσεων σχετικά με το αν για μια πετυχημένη μετάβαση απαιτείται «Συνεργασία των 'Εκπροσώπων της τοπικής κοινωνίας'», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών, καθώς και τα αποτελέσματα του χ^2 -test

Πίνακας 4.32

Απόλυτες (f) και σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που συμφωνούν σχετικά με τις αιτίες αύξησης του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο

Πίνακας 4.33

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το ότι η αύξηση του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο συμβαίνει εξαιτίας «των μεγαλύτερων απαιτήσεων γνώσεων που έχει η σύγχρονη κοινωνία», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.34

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το ότι η αύξηση του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο συμβαίνει εξαιτίας «της μεγαλύτερης πίεσης από την πλευρά των γονέων που επιζητούν την εξασφάλιση της ακαδημαϊκής επιτυχίας των παιδιών στο Δημοτικό Σχολείο», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.35

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το ότι η αύξηση του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο συμβαίνει εξαιτίας «της μεγαλύτερης πίεσης από την πλευρά των γονέων που επιζητούν την εξασφάλιση της ακαδημαϊκής επιτυχίας των παιδιών στο Δημοτικό Σχολείο», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.36

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το ότι η αύξηση του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο συμβαίνει εξαιτίας

«της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού (εθνική, γλωσσική, θρησκευτική κλπ.)», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.37

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το ότι η αύξηση του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο συμβαίνει εξαιτίας «της αύξησης προγραμμάτων πρώιμης παιδικής ηλικίας, που εστιάζουν στο ρόλο τους στη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.38

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το ότι η αύξηση του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο συμβαίνει εξαιτίας «της αύξησης προγραμμάτων πρώιμης παιδικής ηλικίας, που εστιάζουν στο ρόλο τους στη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.39

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το ότι η αύξηση του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο συμβαίνει εξαιτίας «της αύξησης προγραμμάτων πρώιμης παιδικής ηλικίας, που εστιάζουν στο ρόλο τους στη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.40

Απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες, μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις προϋποθέσεις για επιτυχημένη μετάβαση στο Δημοτικό Σχολείο

Πίνακας 4.41

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Συμβολή των προγραμμάτων μετάβασης 'στην αυτοεκτίμηση/ αυτοπεποίθηση γενικά'», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.42

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Συμβολή των προγραμμάτων μετάβασης 'στις στάσεις απέναντι στο σχολείο'», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.42

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Συμβολή των προγραμμάτων μετάβασης 'στις σχέσεις με τους συμμαθητές'», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.42

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Συμβολή των προγραμμάτων μετάβασης 'στις κοινωνικές δεξιότητες'», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.45

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Συμβολή των προγραμμάτων μετάβασης 'στη σχολική ετοιμότητα'», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.46

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Συμβολή των προγραμμάτων μετάβασης 'στη συμπεριφορά (στο σχολείο και στο σπίτι)'», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.47

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Συμβολή των προγραμμάτων μετάβασης 'στην αυτοπεποίθηση στην αντιμετώπιση του σχολικού συστήματος'», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.48

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Συμβολή των προγραμμάτων μετάβασης 'στις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς'», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.49

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Συμβολή των προγραμμάτων μετάβασης 'στις στάσεις απέναντι στους εκπαιδευτικούς'», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.50

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Συμβολή των προγραμμάτων μετάβασης 'στις στάσεις απέναντι στην εκπαίδευση'», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.51

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Συμβολή των προγραμμάτων μετάβασης 'στην ενσυναίσθηση (κατανόηση των αισθημάτων των άλλων)'», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.52

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Συμβολή των προγραμμάτων μετάβασης 'στην ποιότητα ζωής γενικά'», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.53

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Συμβολή των προγραμμάτων μετάβασης 'στις δεξιότητες επίλυσης των συγκρούσεων'», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.54

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Συμβολή των προγραμμάτων μετάβασης 'στις δεξιότητες επίλυσης των συγκρούσεων'», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.55

Απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες, μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σπουδαιότητα των ακαδημαϊκών γνώσεων του παιδιού για μια επιτυχημένη μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο

Πίνακας 4.56

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα 'Το παιδί έχει αναπτύξει τη λεπτή κινητικότητα'», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.57

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα 'Το παιδί γνωρίζει την ελληνική γλώσσα'», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.58

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα 'Το παιδί γνωρίζει τα σχήματα'», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.59

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα 'Το παιδί μπορεί να μετρήσει ως το 10 και παραπάνω'», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.60

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα 'Το παιδί μπορεί να γράψει το όνομά του'», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.61

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα 'Το παιδί μπορεί να πει τις ημέρες της εβδομάδας στη σειρά'», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.62

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα 'Το παιδί μπορεί να αναγνωρίσει γράμματα'», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.63

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα 'Το παιδί μπορεί να αναγνωρίσει γράμματα'», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.64

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα 'Το παιδί μπορεί να κάνει απλές μαθηματικές πράξεις'», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.65

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα 'Το παιδί ξέρει να γράφει'», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.66

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα 'Το παιδί μπορεί να τρέξει απλά προγράμματα στον Η/Υ'», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.67

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα 'Το παιδί μπορεί να παίζει παιχνίδια στον Η/Υ'», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.68

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα 'Το παιδί ξέρει να διαβάζει'», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.69

Απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες, μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σπουδαιότητα των κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού για μια επιτυχημένη μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο

Πίνακας 4.70

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα 'Το παιδί ξέρει και τηρεί τους κανόνες που ισχύουν στην σχολική τάξη'», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.71

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα 'Το παιδί σέβεται το παιχνίδι ή την εργασία των άλλων'», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.72

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα 'Το παιδί μπορεί να περιμένει τη σειρά του και να μοιράζεται'», ανάλογα με

το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.73

Μέσοι όροι (Μ), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα 'Το παιδί ξέρει και τηρεί τους κανόνες που ισχύουν στην σχολική αυλή'», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.74

Μέσοι όροι (Μ), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα 'Το παιδί μπορεί να ακολουθήσει οδηγίες από ενήλικες'», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.75

Μέσοι όροι (Μ), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα 'Το παιδί συμμετέχει κατάλληλα σε ομάδες παιδιών'», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.76

Μέσοι όροι (Μ), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα 'Το παιδί αντιμετωπίζει συγκρούσεις χωρίς βία'», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.77

Μέσοι όροι (Μ), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα 'Το παιδί εκφράζει τις ανάγκες, τις επιθυμίες, τις σκέψεις του'», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.78

Μέσοι όροι (Μ), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα 'Το παιδί σέβεται τον εκπαιδευτικό'», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.79

Μέσοι όροι (Μ), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα 'Το παιδί έχει ενσυναίσθηση (κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων)'», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.80

Μέσοι όροι (Μ), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα 'Το παιδί είναι ανεξάρτητο και αυτόνομο'», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.81

Μέσοι όροι (Μ), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα 'Το παιδί μπορεί να κάθεται στην περιοχή εργασίας'», ανάλογα με το φύλο, τη

θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.83

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα 'Το παιδί έχει καλή συμπεριφορά (ευγένεια, υπομονή, διακριτικότητα)», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.84

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα 'Το παιδί τελειώνει τις εργασίες του'», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.85

Απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες, μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σπουδαιότητα των στάσεων του παιδιού απέναντι στο σχολείο για την επιτυχή μετάβασή του από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο

Πίνακας 4.86

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η στάση 'Το παιδί είναι χαρούμενο να πάει σχολείο'», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.87

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η στάση 'Το παιδί έχει αυτοπεποίθηση – αυτοεκτίμηση'», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.88

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η στάση 'Το παιδί έχει θετική στάση απέναντι στη μάθηση'», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.89

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η στάση 'Το παιδί μπορεί να αποχωριστεί εύκολα το γονέα-κηδεμόνα'», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.90

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η στάση 'Το παιδί συμμετέχει πρόθυμα στις περισσότερες σχολικές δραστηριότητες'», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.91

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η στάση 'Το παιδί επιθυμεί την ενασχόληση με τα βιβλία'», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.92

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η στάση 'Το παιδί βαριέται στο σπίτι'», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.93

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η στάση 'Το παιδί βαριέται στο νηπιαγωγείο'», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.94

Απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες, μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ομάδες παιδιών που μπορεί να έχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο

Πίνακας 4.95

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η ομάδα παιδιών 'Παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς (αντιδράσεις, νεύρα, συχνό κλάμα, κλπ.)' μπορεί να είναι σε μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.96

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η ομάδα παιδιών 'Παιδιά που έχουν μαθησιακά προβλήματα (κακή συγκέντρωση, ελλιπείς δεξιότητες, κλπ.)' μπορεί να είναι σε μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.97

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η ομάδα παιδιών 'Παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση' μπορεί να είναι σε μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.98

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η ομάδα παιδιών 'Παιδιά με προβλήματα πειθαρχίας στην τάξη (τήρηση κανόνων, κλπ.)' μπορεί να είναι σε μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.99

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η ομάδα παιδιών 'Παιδιά που δεν έχουν προσχολική εμπειρία' μπορεί να είναι σε μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.100

δύσκολη μετάβαση;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.109

Απόλυτες (f) και σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που συμφωνούν σχετικά με το ότι οι αναφερόμενοι παράγοντες επηρεάζουν την επιτυχή έκβαση της μετάβασης των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο

Πίνακας 4.110

Απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι 'Η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και οι διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών' επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών, καθώς και τα αποτελέσματα του χ^2 -test

Πίνακας 4.111

Απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι 'Η φοίτηση σε νηπιαγωγείο' επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών, καθώς και τα αποτελέσματα του χ^2 -test

Πίνακας 4.112

Απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι 'Οι θετικές σχέσεις των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς' επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών, καθώς και τα αποτελέσματα του χ^2 -test

Πίνακας 4.113

Απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι 'Η ικανότητα των παιδιών να μάθουν και να ακολουθούν τους κανόνες του σχολείου' επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών, καθώς και τα αποτελέσματα του χ^2 -test

Πίνακας 4.114

Απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι 'Το επίπεδο εμπιστοσύνης των γονέων προς τους εκπαιδευτικούς' επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών, καθώς και τα αποτελέσματα του χ^2 -test

Πίνακας 4.115

Απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι 'Η άποψη των γονέων για το σχολείο και τη μάθηση' επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών, καθώς και τα αποτελέσματα του χ^2 -test

Πίνακας 4.116

Απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι 'Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων' επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών, καθώς και τα αποτελέσματα του χ^2 -test

Πίνακας 4.117

Απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι 'Η κρατική πολιτική για την προσχολική και σχολική εκπαίδευση' επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών, καθώς και τα αποτελέσματα του χ^2 -test

Πίνακας 4.118

Απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι 'Τα ακαδημαϊκά προσόντα των παιδιών (Σχολική ετοιμότητα)' επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών, καθώς και τα αποτελέσματα του χ^2 -test

Πίνακας 4.119

Απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι 'Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας' επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών, καθώς και τα αποτελέσματα του χ^2 -test

Πίνακας 4.120

Απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι 'Η κτιριακή και η υλικοτεχνική υποδομή του Δημοτικού Σχολείου' επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών, καθώς και τα αποτελέσματα του χ^2 -test

Πίνακας 4.121

Απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι 'Η κουλτούρα και η γλώσσα (εθνικές μειονότητες)' επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών, καθώς και τα αποτελέσματα του χ^2 -test

Πίνακας 4.122

Απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι 'Η στάση του Διευθυντή σε επίπεδο διοίκησης του σχολείου' επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών, καθώς και τα αποτελέσματα του χ^2 -test

Πίνακας 4.123

Απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι 'Το καθημερινό ωρολόγιο πρόγραμμα' επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών, καθώς και τα αποτελέσματα του χ^2 -test

Πίνακας 4.124

Απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι 'Το ωράριο του Δημοτικού Σχολείου' επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών, καθώς και τα αποτελέσματα του χ^2 -test

Πίνακας 4.125

Απόλυτες (f) και σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που συμφωνούν σχετικά με το ότι οι παράγοντες που αναφέρονται στην προετοιμασία των παιδιών επηρεάζουν την επιτυχή έκβαση της μετάβασής τους από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο

Πίνακας 4.126

Απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι 'Η φοίτηση στο νηπιαγωγείο είναι πολύ σημαντική για την ακαδημαϊκή επιτυχία στο Δημοτικό Σχολείο' επηρεάζει την προετοιμασία των παιδιών για το Δημοτικό σχολείο;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών, καθώς και τα αποτελέσματα του χ^2 -test

Πίνακας 4.127

Απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι 'Η συμπαράσταση των γονέων στη νέα κατάσταση που βιώνει το παιδί τους διευκολύνει τη μετάβασή του από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο' επηρεάζει την προετοιμασία των παιδιών για το Δημοτικό σχολείο;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών, καθώς και τα αποτελέσματα του χ^2 -test

Πίνακας 4.128

Απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι 'Οι γονείς πρέπει να διαβάζουν βιβλία στα παιδιά τους και να παίζουν παιχνίδια μαθηματικών στο σπίτι τακτικά' επηρεάζει την προετοιμασία των παιδιών για το Δημοτικό σχολείο;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών, καθώς και τα αποτελέσματα του χ^2 -test

Πίνακας 4.129

Απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι 'Η ενεργός συμμετοχή των γονέων στο πρόγραμμα του σχολείου είναι απαραίτητη σε ένα πρόγραμμα μετάβασης από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο' επηρεάζει την προετοιμασία των παιδιών για το Δημοτικό σχολείο;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών, καθώς και τα αποτελέσματα του χ^2 -test

Πίνακας 4.130

Απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι 'Οι γονείς πρέπει να εξασφαλίζουν χρόνο κάθε μέρα να βοηθούν τα παιδιά τους σε σχολικές δραστηριότητες στο σπίτι' επηρεάζει την προετοιμασία των παιδιών για το Δημοτικό σχολείο;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών, καθώς και τα αποτελέσματα του χ^2 -test

Πίνακας 4.131

Απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι 'Οι γονείς πρέπει να μάθουν πώς να βοηθούν τα παιδιά τους να μάθουν να διαβάζουν' επηρεάζει την προετοιμασία των παιδιών για το Δημοτικό σχολείο;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών, καθώς και τα αποτελέσματα του χ^2 -test

Πίνακας 4.132

Απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι 'Τα παιδιά που έχουν μάθει να διαβάζουν και να γράφουν στο νηπιαγωγείο, τα πηγαίνουν καλύτερα στο Δημοτικό Σχολείο' επηρεάζει την προετοιμασία των παιδιών για το Δημοτικό σχολείο;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών, καθώς και τα αποτελέσματα του χ^2 -test

Πίνακας 4.133

Απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι 'Εργασίες στο σπίτι πρέπει να δίνονται από το νηπιαγωγείο σχεδόν καθημερινά' επηρεάζει την

προετοιμασία των παιδιών για το Δημοτικό σχολείο;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών, καθώς και τα αποτελέσματα του χ^2 -test

Πίνακας 4.134

Απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες, μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που σχετίζονται με το περιβάλλον και το κλίμα του σχολείου, οι οποίοι επηρεάζουν τη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο

Πίνακας 4.135

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με την άποψη 'Η συμπεριφορά του διευθυντή /προϊσταμένης προς τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς είναι υποστηρικτική, ενθαρρυντική και διευκολυντική'», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.136

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με την άποψη 'Ο διευθυντής /προϊσταμένη γνωρίζει τι είδους σχολείο θέλει και έχει καλές σχέσεις με το εκπαιδευτικό προσωπικό'», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.137

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με την άποψη 'Νιώθω αποδοχή και σεβασμό από τους συναδέλφους του σχολείου'», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.138

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με την άποψη 'Ο διευθυντής /προϊσταμένη θέτει προτεραιότητες και στόχους και φροντίζει για την υλοποίησή τους'», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.139

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με την άποψη 'Ο διευθυντής /προϊσταμένη διαπραγματεύεται αποτελεσματικά με εξωτερικούς φορείς (π.χ. γονείς, σχολική επιτροπή) ώστε να μην επηρεάζουν τη διδασκαλία μου'», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.140

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με την άποψη 'Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου συνεχώς μαθαίνουν και επιζητούν νέες ιδέες στο πλαίσιο καινοτόμων προγραμμάτων'», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.141

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με την άποψη 'Οι γονείς υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς'», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.142

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με την άποψη 'Υπάρχει ευρεία συμφωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού για την αποστολή του σχολείου'», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.143

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με την άποψη 'Διοικητικές και γραφειοκρατικές υποχρεώσεις παρεμβαίνουν στα καθήκοντα διδασκαλίας μου'», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.144

Απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες, μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σπουδαιότητα των παραγόντων που επηρεάζουν επιτυχή μετάβαση του παιδιού από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο

Πίνακας 4.145

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε την επίδραση του παράγοντα 'Το παιδί έχει φίλους στην τάξη του' στην επιτυχή μετάβαση του παιδιού;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.146

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε την επίδραση του παράγοντα 'Το παιδί είναι 6 χρονών' στην επιτυχή μετάβαση του παιδιού;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.147

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε την επίδραση του παράγοντα 'Το παιδί γνωρίζει από πριν το σχολείο που θα φοιτήσει' στην επιτυχή μετάβαση του παιδιού;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.148

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε την επίδραση του παράγοντα 'Το παιδί γνωρίζει από πριν το δάσκαλο/α του (πριν την έναρξη του σχολικού έτους)' στην επιτυχή μετάβαση του παιδιού;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.149

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε την επίδραση του παράγοντα 'Το παιδί είναι φυσικά – σωματικά αρκετά μεγάλο να αντιμετωπίσει τα μεγαλύτερα παιδιά' στην επιτυχή μετάβαση του παιδιού;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.150

Απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες, μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σπουδαιότητα των παραγόντων που σχετίζονται με την αξιολόγηση των παιδιών

Πίνακας 4.151

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντικό θεωρείτε στην αξιολόγηση των παιδιών το εξής: 'Η προσπάθεια που καταβάλλεται από το παιδί';», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.152

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντικό θεωρείτε στην αξιολόγηση των παιδιών το εξής: 'Η συνεργατικότητα με τους άλλους';», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.153

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντικό θεωρείτε στην αξιολόγηση των παιδιών το εξής: 'Η ατομική βελτίωση ή πρόοδος σε σχέση με προηγούμενες επιδόσεις του παιδιού';», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.154

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντικό θεωρείτε στην αξιολόγηση των παιδιών το εξής: 'Η ικανότητα του παιδιού ακολουθεί οδηγίες';», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.155

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντικό θεωρείτε στην αξιολόγηση των παιδιών το εξής: 'Η συμμετοχή του παιδιού στην τάξη';», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.157

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντικό θεωρείτε στην αξιολόγηση των παιδιών το εξής: 'Η καθημερινή συμμετοχή του παιδιού';», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.158

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο σημαντικό θεωρείτε στην αξιολόγηση των παιδιών το εξής: 'Το ατομικό επίτευγμα παιδιού σε σχέση με την υπόλοιπη τάξη';», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.159

Απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες, μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με κατάλληλες πρακτικές για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο

Πίνακας 4.160

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η πρακτική 'Οι γονείς καλούνται στο Δημοτικό Σχολείο για ενημέρωση στην αρχή της χρονιάς' είναι κατάλληλη για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.161

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η πρακτική 'Η νηπιαγωγός και τα παιδιά επισκέπτονται το Δημοτικό Σχολείο' είναι κατάλληλη για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.162

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η πρακτική 'Το Δημοτικό Σχολείο καλεί τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να συμμετέχουν σε κοινές εκδηλώσεις' είναι κατάλληλη για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.163

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η πρακτική 'Μαθητές της Α' τάξης του Δημοτικού Σχολείου επισκέπτονται το Νηπιαγωγείο για να μοιραστούν τις εμπειρίες τους για το σχολείο' είναι κατάλληλη για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.164

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η πρακτική 'Οι ώρες του σχολείου είναι λιγότερες τις πρώτες μέρες του σχολικού έτους' είναι κατάλληλη για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.165

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η πρακτική 'Κοινές συνεδριάσεις των νηπιαγωγών και εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη ζωή και την εξέλιξη των παιδιών' είναι κατάλληλη για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.166

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η πρακτική 'Δάσκαλοι επισκέπτονται το Νηπιαγωγείο για να μιλήσουν στα παιδιά προσχολικής ηλικίας για το Δημοτικό Σχολείο' είναι κατάλληλη για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.167

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η πρακτική 'Κοινές συναντήσεις νηπιαγωγών και δασκάλων για να συντονίσουν τις μεθόδους εκπαίδευσης και διδασκαλίας τους' είναι κατάλληλη για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.168

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η πρακτική 'Γονείς και παιδιά επισκέπτονται το Δημοτικό Σχολείο πριν την έναρξη του σχολικού έτους' είναι κατάλληλη για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.169

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η πρακτική 'Οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι Δημοτικών Σχολείων επισκέπτονται την τάξη των άλλων και παρατηρούν πώς εργάζονται (την εκπαιδευτική πρακτική)' είναι κατάλληλη για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.170

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η πρακτική 'Δάσκαλοι επισκέπτονται το Νηπιαγωγείο για να γνωρίσουν τους μαθητές που θα έχουν στην Α' τάξη το επόμενο σχολικό έτος' είναι κατάλληλη για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.171

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η πρακτική 'Ανεπίσημες επαφές νηπιαγωγών και δασκάλων για να συζητήσουν τις κοινωνικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες των παιδιών' είναι κατάλληλη για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.172

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η πρακτική 'Γραπτές αναφορές σχετικά με τις εμπειρίες και την κατάσταση του κάθε παιδιού, ακολουθούν τους μαθητές του Νηπιαγωγείου στο Δημοτικό Σχολείο' είναι κατάλληλη για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.173

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η πρακτική 'Κοινές συναντήσεις νηπιαγωγών και δασκάλων με τους γονείς πριν αρχίσει το σχολείο' είναι κατάλληλη για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.174

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η πρακτική 'Συναντήσεις και επικοινωνία μεταξύ των γονέων των παιδιών του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού Σχολείου' είναι κατάλληλη για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.175

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η πρακτική 'Συναντήσεις και επικοινωνία μεταξύ των γονέων των παιδιών του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού Σχολείου' είναι κατάλληλη για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.176

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η πρακτική 'Φυλλάδια ή επιστολές στην οικογένεια' είναι κατάλληλη για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.177

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η πρακτική 'Τηλεφωνική επικοινωνία με την οικογένεια' είναι κατάλληλη για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.178

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η πρακτική 'Επισκέψεις των διευθυντών των Δημοτικών Σχολείων στα Νηπιαγωγεία' είναι κατάλληλη για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.179

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η πρακτική 'Νηπιαγωγός και δάσκαλος διδάσκουν μαζί το πρώτο διάστημα στην Α' τάξη του Δημοτικού Σχολείου' είναι κατάλληλη για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.180

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η πρακτική 'Η νηπιαγωγός ακολουθεί τα παιδιά στην πρώτη τάξη και διδάσκει εκεί κάποια μαθήματα' είναι κατάλληλη για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.181

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των απόψεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η πρακτική 'Επισκέψεις στα σπίτια των μαθητών στην αρχή της χρονιάς για γνωριμία του παιδιού και της οικογένειας' είναι κατάλληλη για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές τους και για το σύνολο

Πίνακας 4.182

Απόλυτες (f) και σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που αναφέρουν ότι εφαρμόζουν στο σχολείο τους τις εκάστοτε πρακτικές για να διευκολύνουν τη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο

Πίνακας 4.183

Απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων στην ερώτηση «Κατά πόσο εφαρμόζετε την πρακτική 'Βοηθάτε τα παιδιά να μάθουν τους κανόνες του σχολείου' προκειμένου να διευκολύνετε τη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών, καθώς και τα αποτελέσματα του χ^2 -test

Πίνακας 4.184

Απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων στην ερώτηση «Κατά πόσο εφαρμόζετε την πρακτική 'Δημιουργείτε καλές σχέσεις με τους μαθητές σας' προκειμένου να διευκολύνετε τη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών, καθώς και τα αποτελέσματα του χ^2 -test

Πίνακας 4.185

Απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων στην ερώτηση «Κατά πόσο εφαρμόζετε την πρακτική 'Βοηθάτε τα παιδιά να κάνουν φίλους' προκειμένου να διευκολύνετε τη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών, καθώς και τα αποτελέσματα του χ^2 -test

Πίνακας 4.186

Απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων στην ερώτηση «Κατά πόσο εφαρμόζετε την πρακτική 'Βοηθάτε τα παιδιά να αισθάνονται σίγουρα με την καθημερινή ρουτίνα στην τάξη' προκειμένου να διευκολύνετε τη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών, καθώς και τα αποτελέσματα του χ^2 -test

Πίνακας 4.187

Απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων στην ερώτηση «Κατά πόσο εφαρμόζετε την πρακτική 'Επιδιώκετε να εξοικειωθούν τα παιδιά και οι οικογένειές τους με τη ζωή στο σχολείο' προκειμένου να διευκολύνετε τη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών, καθώς και τα αποτελέσματα του χ^2 -test

Πίνακας 4.188

Απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων στην ερώτηση «Κατά πόσο εφαρμόζετε την πρακτική 'Φροντίζετε να γνωρίσετε το παιδί και την οικογένειά' προκειμένου να διευκολύνετε τη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών, καθώς και τα αποτελέσματα του χ^2 -test

Πίνακας 4.189

Απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων στην ερώτηση «Κατά πόσο εφαρμόζετε την πρακτική 'Βεβαιώνετε ότι τα παιδιά γνωρίζουν σε ποιον να μιλήσουν, αν είναι θέματα εκφοβισμού κατά τη μετάβασή τους στο σχολείο' προκειμένου να διευκολύνετε τη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών, καθώς και τα αποτελέσματα του χ^2 -test

Πίνακας 4.190

Απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων στην ερώτηση «Κατά πόσο εφαρμόζετε την πρακτική 'Διευκολύνετε τα παιδιά στο ρόλο τους ως αρχάριοι μαθητές' προκειμένου να διευκολύνετε τη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών, καθώς και τα αποτελέσματα του χ^2 -test

Πίνακας 4.191

Απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων στην ερώτηση «Κατά πόσο εφαρμόζετε την πρακτική 'Εξερευνάτε τις αντιδράσεις των παιδιών για τις αλλαγές στο φυσικό περιβάλλον τους' προκειμένου να διευκολύνετε τη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών, καθώς και τα αποτελέσματα του χ^2 -test

Πίνακας 4.192

Απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων στην ερώτηση «Κατά πόσο εφαρμόζετε την πρακτική 'Διασφαλίζετε τη συνέχεια σε θέματα διδασκαλίας, περιεχομένου μάθησης, διαδικασίες μάθησης, οργάνωσης του χώρου κ.ά., μεταξύ των εμπειριών των παιδιών πριν από το Δημοτικό Σχολείο και στο Δημοτικό Σχολείο' προκειμένου να διευκολύνετε τη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του

σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών, καθώς και τα αποτελέσματα του χ^2 -test

Πίνακας 4.193

Απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων στην ερώτηση «Κατά πόσο εφαρμόζετε την πρακτική 'Ανακαλύπτετε τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τις αλλαγές στην διάρκεια της ημέρας και τις ρουτίνες στο σχολείο' προκειμένου να διευκολύνετε τη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών, καθώς και τα αποτελέσματα του χ^2 -test

Πίνακας 4.194

Απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων στην ερώτηση «Κατά πόσο εφαρμόζετε την πρακτική 'Σχεδιάζετε το ξεκίνημα των παιδιών στο σχολείο μαζί με τους γονείς' προκειμένου να διευκολύνετε τη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών, καθώς και τα αποτελέσματα του χ^2 -test

Πίνακας 4.195

Απόλυτες (f) και σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που αναφέρουν ότι εφαρμόζουν στο σχολείο τους τις εκάστοτε πρακτικές για να διευκολύνουν τη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο

Πίνακας 4.196

Απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων στην ερώτηση «Κατά πόσο θεωρείτε ότι η πρακτική 'Διαρκής επιμόρφωση σε θέματα μετάβασης όλων των εκπαιδευτικών' πρέπει να εφαρμοστεί για την εξομάλυνση των διαφορών μεταξύ Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών, καθώς και τα αποτελέσματα του χ^2 -test

Πίνακας 4.197

Απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων στην ερώτηση «Κατά πόσο θεωρείτε ότι η πρακτική 'Συνέχεια μεταξύ Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου σε επίπεδο Αναλυτικών Προγραμμάτων' πρέπει να εφαρμοστεί για την εξομάλυνση των διαφορών μεταξύ Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών, καθώς και τα αποτελέσματα του χ^2 -test

Πίνακας 4.198

Απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων στην ερώτηση «Κατά πόσο θεωρείτε ότι η πρακτική 'Κοινά προγράμματα σπουδών για θέματα μετάβασης στην βασική εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών (δασκάλων και νηπιαγωγών)' πρέπει να εφαρμοστεί για την εξομάλυνση των διαφορών μεταξύ Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών, καθώς και τα αποτελέσματα του χ^2 -test

Πίνακας 4.199

Απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων στην ερώτηση «Κατά πόσο θεωρείτε ότι η πρακτική 'Συνέχεια των προσχολικών πρακτικών και στη σχολική εκπαίδευση (μέθοδοι διδασκαλίας)' πρέπει να εφαρμοστεί για την εξομάλυνση των διαφορών μεταξύ Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών, καθώς και τα αποτελέσματα του χ^2 -test

Πίνακας 4.200

Απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων στην ερώτηση «Κατά πόσο θεωρείτε ότι η πρακτική 'Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και εξειδίκευση για τα πρώτα χρόνια εκπαίδευσης στις

χαμηλότερες βαθμίδες της πρωτοβάθμιας' πρέπει να εφαρμοστεί για την εξομάλυνση των διαφορών μεταξύ Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών, καθώς και τα αποτελέσματα του χ^2 -test

Πίνακας 4.201

Απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων στην ερώτηση «Κατά πόσο θεωρείτε ότι η πρακτική 'Το Δημοτικό Σχολείο να βρίσκεται όσο το δυνατόν πλησιέστερα στο Νηπιαγωγείο' πρέπει να εφαρμοστεί για την εξομάλυνση των διαφορών μεταξύ Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών, καθώς και τα αποτελέσματα του χ^2 -test

Πίνακας 4.202

Απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων στην ερώτηση «Κατά πόσο θεωρείτε ότι η πρακτική 'Συνέχεια μεταξύ Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου σε επίπεδο διαρρύθμισης χώρου' πρέπει να εφαρμοστεί για την εξομάλυνση των διαφορών μεταξύ Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών, καθώς και τα αποτελέσματα του χ^2 -test

Πίνακας 4.203

Απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων στην ερώτηση «Κατά πόσο θεωρείτε ότι η πρακτική 'Συνέχεια μεταξύ Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου σε επίπεδο διευθέτησης χρόνου (διδασκτικές ώρες)' πρέπει να εφαρμοστεί για την εξομάλυνση των διαφορών μεταξύ Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου;», ανάλογα με το φύλο, τη θέση υπηρεσίας, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών, καθώς και τα αποτελέσματα του χ^2 -test

Πίνακας 4.204

Απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τα προαπαιτούμενα για μια πετυχημένη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο ανάλογα με το αν συμφωνούν ή διαφωνούν με το ότι η φοίτηση στο νηπιαγωγείο είναι πολύ σημαντική για την ακαδημαϊκή επιτυχία στο Δημοτικό Σχολείο, καθώς και τα αποτελέσματα του χ^2 -test

Πίνακας 4.205

Απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τα προαπαιτούμενα για μια πετυχημένη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο ανάλογα με το αν συμφωνούν ή διαφωνούν με το ότι τα παιδιά που έχουν μάθει να διαβάζουν και να γράφουν στο νηπιαγωγείο, τα πηγαίνουν καλύτερα στο Δημοτικό Σχολείο, καθώς και τα αποτελέσματα του χ^2 -test

Πίνακας 4.206

Απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τα προαπαιτούμενα για μια πετυχημένη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο ανάλογα με το αν συμφωνούν ή διαφωνούν με το ότι οι γονείς πρέπει να μάθουν πώς να βοηθούν τα παιδιά τους να μάθουν να διαβάζουν, καθώς και τα αποτελέσματα του χ^2 -test

Πίνακας 4.207

Απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τα προαπαιτούμενα για μια πετυχημένη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο ανάλογα με το αν συμφωνούν ή διαφωνούν με το ότι οι γονείς πρέπει να εξασφαλίζουν χρόνο κάθε μέρα να βοηθούν τα παιδιά τους σε σχολικές δραστηριότητες στο σπίτι, καθώς και τα αποτελέσματα του χ^2 -test

Πίνακας 4.208

Απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τα προαπαιτούμενα για μια πετυχημένη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο ανάλογα με το αν

συμφωνούν ή διαφωνούν με το ότι εργασίες στο σπίτι πρέπει να δίνονται από το νηπιαγωγείο σχεδόν καθημερινά, καθώς και τα αποτελέσματα του χ^2 -test

Πίνακας 4.209

Απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τα προαπαιτούμενα για μια πετυχημένη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο ανάλογα με το αν συμφωνούν ή διαφωνούν με το ότι οι γονείς πρέπει να διαβάζουν βιβλία στα παιδιά τους και να παίζουν παιχνίδια μαθηματικών στο σπίτι τακτικά, καθώς και τα αποτελέσματα του χ^2 -test

Πίνακας 4.210

Απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τα προαπαιτούμενα για μια πετυχημένη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο ανάλογα με το αν συμφωνούν ή διαφωνούν με το ότι η ενεργός συμμετοχή των γονέων στο πρόγραμμα του σχολείου είναι απαραίτητη σε ένα πρόγραμμα μετάβασης από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο, καθώς και τα αποτελέσματα του χ^2 -test

Πίνακας 4.211

Απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τα προαπαιτούμενα για μια πετυχημένη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο ανάλογα με το αν συμφωνούν ή διαφωνούν με το ότι η συμπαράσταση των γονέων στη νέα κατάσταση που βιώνει το παιδί τους διευκολύνει τη μετάβασή του από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο, καθώς και τα αποτελέσματα του χ^2 -test

Πίνακας 4.212

Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το κατά πόσο συμφωνούν με το ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου θα πρέπει συνεχώς να μαθαίνουν και να επιζητούν νέες ιδέες στο πλαίσιο καινοτόμων προγραμμάτων, ανάλογα με το αν θεωρούν ότι η συνεχής εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών αποτελεί προϋπόθεση για μια πετυχημένη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό, καθώς και τα αποτελέσματα του t-test για το σύνολο (N = 1602)

Πίνακας 4.213

Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το κατά πόσο συμφωνούν με το ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου θα πρέπει συνεχώς να μαθαίνουν και να επιζητούν νέες ιδέες στο πλαίσιο καινοτόμων προγραμμάτων, ανάλογα με το εάν συμφωνούν ή όχι με τους επιμέρους παράγοντες που αναφέρονται στην προετοιμασία των παιδιών για το Δημοτικό Σχολείο, καθώς και τα αποτελέσματα του t-test, για το σύνολο (N = 1602)

Πίνακας 4.214

Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το κατά πόσο συμφωνούν με το ότι ένα πρόγραμμα μετάβασης από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο ενισχύει τη σχολική ετοιμότητα των παιδιών, ανάλογα με το αν θεωρούν ότι τα ακαδημαϊκά προσόντα των παιδιών (σχολική ετοιμότητα) αποτελούν παράγοντα που επηρεάζει την επιτυχή μετάβασή τους, καθώς και τα αποτελέσματα του t-test, για το σύνολο (N = 1602)

Πίνακας 4.215

Συντελεστές συσχέτισης Spearman rho ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών για το ότι ένα πρόγραμμα μετάβασης από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο ενισχύει τη σχολική ετοιμότητα των παιδιών και τη σημασία των επιμέρους ακαδημαϊκών ικανοτήτων των παιδιών στην επιτυχή μετάβασή τους, για το σύνολο (N=1602)

Πίνακας 4.216

Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για το πόσο σημαντικό θεωρούν ότι είναι το να βαριέται ένα παιδί στο Νηπιαγωγείο, ανάλογα με το αν θεωρούν ότι η ικανότητα των

παιδιών να μάθουν και να ακολουθούν τους κανόνες του σχολείου αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει την επιτυχή μετάβασή τους, καθώς και τα αποτελέσματα του t-test, για το σύνολο (N = 1602)

Πίνακας 4.217

Συντελεστές συσχέτισης Spearman rho ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών για ότι ένα πρόγραμμα μετάβασης από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο βοηθάει τα παιδιά σε μια σειρά από τομείς και στη σημασία που θεωρούν ότι έχει η θετική στάση των παιδιών απέναντι στη μάθηση για στην επιτυχή μετάβασή τους, για το σύνολο (N=1602)

Πίνακας 4.218

Συντελεστές συσχέτισης Spearman rho ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών για ότι ένα πρόγραμμα μετάβασης από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο βοηθάει τα παιδιά σε μια σειρά από τομείς και στη σημασία στη σημασία που θεωρούν ότι έχει για την επιτυχή μετάβαση τα παιδιά να είναι χαρούμενα που πάνε σχολείο, για το σύνολο (N=1602)

Πίνακας 4.219

Συντελεστές συσχέτισης Spearman rho ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών για ότι ένα πρόγραμμα μετάβασης από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο βοηθάει τα παιδιά σε μια σειρά από τομείς και στη σημασία στη σημασία που θεωρούν ότι έχει για την επιτυχή μετάβαση τα παιδιά να βαριούνται στο σπίτι, για το σύνολο (N=1602)

Πίνακας 4.220

Συντελεστές συσχέτισης Spearman rho ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών για ότι ένα πρόγραμμα μετάβασης από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο βοηθάει τα παιδιά σε μια σειρά από τομείς και στη σημασία στη σημασία που θεωρούν ότι έχει για την επιτυχή μετάβαση τα παιδιά να επιθυμούν την ενασχόληση με τα βιβλία, για το σύνολο (N=1602)

Πίνακας 4.221

Συντελεστές συσχέτισης Spearman rho ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών για ότι ένα πρόγραμμα μετάβασης από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο βοηθάει τα παιδιά σε μια σειρά από τομείς και στη σημασία στη σημασία που θεωρούν ότι έχει για την επιτυχή μετάβαση τα παιδιά να συμμετέχουν πρόθυμα στις περισσότερες σχολικές δραστηριότητες, για το σύνολο (N=1602)

Πίνακας 4.222

Συντελεστές συσχέτισης Spearman rho ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών για ότι ένα πρόγραμμα μετάβασης από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο βοηθάει τα παιδιά σε μια σειρά από τομείς και στη σημασία στη σημασία που θεωρούν ότι έχει για την επιτυχή μετάβαση τα παιδιά να μπορούν να αποχωριστούν εύκολα το γονέα-κηδεμόνα, για το σύνολο (N=1602)

Πίνακας 4.223

Συντελεστές συσχέτισης Spearman rho ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών για ότι ένα πρόγραμμα μετάβασης από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο βοηθάει τα παιδιά σε μια σειρά από τομείς και στη σημασία στη σημασία που θεωρούν ότι έχει για την επιτυχή μετάβαση τα παιδιά να έχουν αυτοπεποίθηση/ αυτοεκτίμηση, για το σύνολο (N=1602)

Πίνακας 4.224

Συντελεστές συσχέτισης Spearman rho ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών για ότι ένα πρόγραμμα μετάβασης από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο βοηθάει τα παιδιά σε μια σειρά από τομείς και στη σημασία στη σημασία που θεωρούν ότι έχει για την επιτυχή μετάβαση τα παιδιά να βαριούνται στο νηπιαγωγείο, για το σύνολο (N=1602)

Πίνακας 4.225

Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για το κατά πόσο συμφωνούν με το ότι τα παιδιά με προβλήματα πειθαρχίας μέσα στην τάξη βρίσκονται σε μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση, ανάλογα με το αν θεωρούν ότι η φοίτηση του παιδιού στο νηπιαγωγείο

αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει την επιτυχή μετάβασή τους, καθώς και τα αποτελέσματα του t-test, για το σύνολο (N = 1602)

Πίνακας 4.226

Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για το κατά πόσο συμφωνούν με το ότι τα παιδιά με προβλήματα πειθαρχίας μέσα στην τάξη βρίσκονται σε μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση, ανάλογα με το αν θεωρούν ότι η φοίτηση στο νηπιαγωγείο είναι πολύ σημαντική για την ακαδημαϊκή επιτυχία στο Δημοτικό Σχολείο, καθώς και τα αποτελέσματα του t-test, για το σύνολο (N = 1602)

Πίνακας 4.227

Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για το κατά πόσο σημαντικό θεωρούν ότι είναι για τη μετάβαση το να γνωρίζουν τα παιδιά την ελληνική γλώσσα, ανάλογα με το αν θεωρούν ότι η κουλτούρα και η γλώσσα αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχή μετάβασή τους, καθώς και τα αποτελέσματα του t-test, για το σύνολο (N = 1602)

Πίνακας 4.228

Απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για το αν συμφωνούν ή διαφωνούν με το ότι η στάση του Διευθυντή σε επίπεδο διοίκησης του σχολείου αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο, ανάλογα με το αν συμφωνούν ή διαφωνούν με το ότι η συνεργασία διευθυντών/ προϊσταμένων αποτελεί προϋπόθεση για μια επιτυχημένη μετάβαση, καθώς και τα αποτελέσματα του χ^2 -test

Πίνακας 4.229

Απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για το αν συμφωνούν ή διαφωνούν με το ότι η ενεργός συμμετοχή των γονέων στο πρόγραμμα του σχολείου είναι απαραίτητη σε ένα πρόγραμμα μετάβασης από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο, ανάλογα με το αν συμφωνούν ή διαφωνούν με το ότι η συνεργασία γονέων/ κηδεμόνων αποτελεί προϋπόθεση για μια επιτυχημένη μετάβαση, καθώς και τα αποτελέσματα του χ^2 -test

Πίνακας 4.230

Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για το κατά πόσο συμφωνούν με το ότι οι κοινές συναντήσεις νηπιαγωγών και δασκάλων για να συντονίσουν τις μεθόδους εκπαίδευσης και διδασκαλίας τους αποτελούν κατάλληλες πρακτικές για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο, ανάλογα με το αν διασφαλίζουν τη συνέχεια σε θέματα διδασκαλίας, περιεχομένου μάθησης, διαδικασίες μάθησης, οργάνωσης του χώρου κ.ά., μεταξύ των εμπειριών των παιδιών πριν από το Δημοτικό Σχολείο, καθώς και τα αποτελέσματα του t-test, για το σύνολο (N = 1602)

Πίνακας 4.231

Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για το κατά πόσο συμφωνούν με το ότι οι κοινές συναντήσεις νηπιαγωγών και δασκάλων για να συντονίσουν τις μεθόδους εκπαίδευσης και διδασκαλίας τους αποτελούν κατάλληλες πρακτικές για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο, ανάλογα με το αν διασφαλίζουν τη συνέχεια των προσχολικών πρακτικών και στη σχολική εκπαίδευση (μέθοδοι διδασκαλίας) για την εξομάλυνση των διαφορών μεταξύ Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου, καθώς και τα αποτελέσματα του t-test, για το σύνολο (N = 1602)

Πίνακας 4.232

Απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για το αν φροντίζουν ή όχι να γνωρίζουν το παιδί και την οικογένειά του, ανάλογα με το αν σχεδιάζουν ή όχι το ξεκίνημα των παιδιών στο σχολείο μαζί με τους γονείς, προκειμένου να διευκολύνουν τη μετάβασή τους από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο, καθώς και τα αποτελέσματα του χ^2 -test

Πίνακας 4.233

Απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για το αν φροντίζουν ή όχι να γνωρίζουν το παιδί και την οικογένειά του, ανάλογα με το αν συμφωνούν ή όχι με το ότι το επίπεδο εμπιστοσύνης των γονέων προς τους εκπαιδευτικούς επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο, καθώς και τα αποτελέσματα του χ^2 -test

Πίνακας 4.234 Απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για το αν φροντίζουν ή όχι να γνωρίζουν το παιδί και την οικογένειά του, ανάλογα με το αν συμφωνούν ή όχι με το ότι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο, καθώς και τα αποτελέσματα του χ^2 -test

Παράρτημα ΙΙΙ

Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 1

Βαθμολογία «Δεξιότητες (κοινωνικές, συμπεριφοράς, επικοινωνίας)», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 2

Βαθμολογία «Δεξιότητες (κοινωνικές, συμπεριφοράς, επικοινωνίας)», ανάλογα με την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών

Γράφημα 3

Βαθμολογία «Δεξιότητες (κοινωνικές, συμπεριφοράς, επικοινωνίας)», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 4

Βαθμολογία «Ακαδημαϊκές γνώσεις», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 5

Βαθμολογία «Ακαδημαϊκές γνώσεις», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 6

Βαθμολογία «Δραστηριότητες που αφορούν την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 7

Βαθμολογία «Δραστηριότητες που αφορούν τη συναισθηματική ανάπτυξη», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 8

Βαθμολογία «Δραστηριότητες που αφορούν τον προφορικό λόγο», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 9

Βαθμολογία «Δραστηριότητες που έχουν στόχο την εξοικείωση των παιδιών με το Δημοτικό Σχολείο», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 10

Βαθμολογία «Δραστηριότητες που έχουν σχέση με διάφορες μορφές τέχνης», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 11

Βαθμολογία «Δραστηριότητες που αφορούν τον γραπτό λόγο», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 12

Βαθμολογία «Δραστηριότητες που αφορούν τα μαθηματικά», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 13

Απαντήσεις στην ερώτηση «Β.3.10. Αμοιβαία εμπιστοσύνη και σεβασμός μεταξύ όλων των εμπλεκομένων (εκπαιδευτικών, παιδιών και γονέων)», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 14

Απαντήσεις στην ερώτηση «Β.3.10. Αμοιβαία εμπιστοσύνη και σεβασμός μεταξύ όλων των εμπλεκομένων (εκπαιδευτικών, παιδιών και γονέων)», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 15

Απαντήσεις στην ερώτηση «B.3.10. Αμοιβαία εμπιστοσύνη και σεβασμός μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων (εκπαιδευτικών, παιδιών και γονέων)», ανάλογα με την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών

Γράφημα 16

Απαντήσεις στην ερώτηση «B.3.1.Αναγνώριση της σημαντικότητας της μετάβασης», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 17

Απαντήσεις στην ερώτηση «B.3.1.Αναγνώριση της σημαντικότητας της μετάβασης», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 18

Απαντήσεις στην ερώτηση «B.3.4.Οι στόχοι και οι αποφάσεις να διαφοροποιούνται ανάλογα με τους μαθητές και τις ιδιαίτερες ανάγκες μιας περιοχής», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 19

Απαντήσεις στην ερώτηση «B.3.4.Οι στόχοι και οι αποφάσεις να διαφοροποιούνται ανάλογα με τους μαθητές και τις ιδιαίτερες ανάγκες μιας περιοχής», ανάλογα με τις βασικές σπουδές

Γράφημα 20

Απαντήσεις στην ερώτηση «B.3.9.Συνεχής εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 21

Απαντήσεις στην ερώτηση «B.3.5.Συμμετοχή των γονέων στη διαδικασία της μετάβασης», ανάλογα με την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών

Γράφημα 22

Απαντήσεις στην ερώτηση «B.3.11.Να λαμβάνονται υπόψη οι προσδοκίες των παιδιών και των οικογενειών για το σχολείο», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 23

Απαντήσεις στην ερώτηση «B.3.7.Καλά σχεδιασμένη και αποτελεσματική αξιολόγηση», ανάλογα με την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών

Γράφημα 24

Απαντήσεις στην ερώτηση «B.3.6.Συνεργασία με διάφορους φορείς», ανάλογα με την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών

Γράφημα 25

Απαντήσεις στην ερώτηση «B.3.8.Εξασφάλιση ειδικής χρηματοδότησης και πόρων», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 26

Απαντήσεις στην ερώτηση «B.3.8.Εξασφάλιση ειδικής χρηματοδότησης και πόρων», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 27

Απαντήσεις στην ερώτηση «B.4.1. Συνεργασία μεταξύ ‘Νηπιαγωγών’», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 28

Απαντήσεις στην ερώτηση «B.4.2. Συνεργασία μεταξύ ‘Δασκάλων’», ανάλογα με την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών

Γράφημα 29

Απαντήσεις στην ερώτηση «B.4.3. Συνεργασία μεταξύ ‘Γονέων/ κηδεμόνων’», ανάλογα με τις βασικές σπουδές

Γράφημα 30

Απαντήσεις στην ερώτηση «B.4.4. Συνεργασία μεταξύ ‘Διευθυντών/ προϊσταμένων σχολικών μονάδων’», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 31

Απαντήσεις στην ερώτηση «B.4.4. Συνεργασία μεταξύ ‘Διευθυντών/ προϊσταμένων σχολικών μονάδων’», ανάλογα με την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών

Γράφημα 32

Απαντήσεις στην ερώτηση «B.4.4. Συνεργασία μεταξύ ‘Σχολικών Συμβούλων’», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 33

Απαντήσεις στην ερώτηση «B.4.4. Συνεργασία μεταξύ ‘Σχολικών Συμβούλων’», ανάλογα με την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών

Γράφημα 34

Απαντήσεις στην ερώτηση «B.4.4. Συνεργασία μεταξύ ‘Εκπροσώπων της τοπικής κοινωνίας’», ανάλογα με την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών

Γράφημα 35

Απαντήσεις στην ερώτηση «B.5.7. Αύξηση του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση των παιδιών στο Δημοτικό σχολείου εξαιτίας ‘των μεγαλύτερων απαιτήσεων γνώσεων που έχει η σύγχρονη κοινωνία’», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 36

Απαντήσεις στην ερώτηση «B.5.7. Αύξηση του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση των παιδιών στο Δημοτικό σχολείου εξαιτίας ‘των μεγαλύτερων απαιτήσεων γνώσεων που έχει η σύγχρονη κοινωνία’», ανάλογα με τις μεταπτυχιακές σπουδές

Γράφημα 37

Απαντήσεις στην ερώτηση «B.5.6. Αύξηση του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση των παιδιών στο Δημοτικό σχολείου εξαιτίας ‘της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού (εθνική, γλωσσική, θρησκευτική κλπ.)’», ανάλογα με τις βασικές σπουδές

Γράφημα 38

Απαντήσεις στην ερώτηση «B.5.3. Αύξηση του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση των παιδιών στο Δημοτικό σχολείου εξαιτίας ‘της αύξησης προγραμμάτων πρώιμης παιδικής ηλικίας, που εστιάζουν στο ρόλο τους στη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο’», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 39

Απαντήσεις στην ερώτηση «B.5.3. Αύξηση του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση των παιδιών στο Δημοτικό σχολείου εξαιτίας ‘της αύξησης προγραμμάτων πρώιμης παιδικής ηλικίας, που εστιάζουν στο ρόλο τους στη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο’», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 40

Απαντήσεις στην ερώτηση «B.5.2. Αύξηση του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση των παιδιών στο Δημοτικό σχολείου εξαιτίας ‘της αύξησης της αστικοποίησης και της αύξησης του μεγέθους του Δημοτικού Σχολείου, που δυσχεραίνει την ικανότητά του να εξασφαλίσει την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών’», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 41

Απαντήσεις στην ερώτηση «B.5.2. Αύξηση του ενδιαφέροντος για τη μετάβαση των παιδιών στο Δημοτικό σχολείου εξαιτίας ‘της αυξανόμενης ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία’», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 42

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο πιστεύετε ότι ένα πρόγραμμα μετάβασης βοηθάει τα παιδιά ‘Στην αυτοεκτίμηση/αυτοπεποίθηση γενικά’», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 43

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο πιστεύετε ότι ένα πρόγραμμα μετάβασης βοηθάει τα παιδιά ‘Στις στάσεις απέναντι στο σχολείο’», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 44

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο πιστεύετε ότι ένα πρόγραμμα μετάβασης βοηθάει τα παιδιά ‘Στις στάσεις απέναντι στο σχολείο’», ανάλογα με τις μεταπτυχιακές σπουδές

Γράφημα 45

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο πιστεύετε ότι ένα πρόγραμμα μετάβασης βοηθάει τα παιδιά ‘Στις σχέσεις με τους συμμαθητές’», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 46

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο πιστεύετε ότι ένα πρόγραμμα μετάβασης βοηθάει τα παιδιά ‘Στις σχέσεις με τους συμμαθητές’», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 47

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο πιστεύετε ότι ένα πρόγραμμα μετάβασης βοηθάει τα παιδιά ‘Στις κοινωνικές δεξιότητες’», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 48

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο πιστεύετε ότι ένα πρόγραμμα μετάβασης βοηθάει τα παιδιά ‘Στην σχολική ετοιμότητα’», ανάλογα με τις μεταπτυχιακές σπουδές

Γράφημα 49

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο πιστεύετε ότι ένα πρόγραμμα μετάβασης βοηθάει τα παιδιά ‘Στη συμπεριφορά (στο σχολείο και στο σπίτι)’», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 50

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο πιστεύετε ότι ένα πρόγραμμα μετάβασης βοηθάει τα παιδιά ‘Στην αυτοπεποίθηση στην αντιμετώπιση του σχολικού συστήματος’», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 51

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο πιστεύετε ότι ένα πρόγραμμα μετάβασης βοηθάει τα παιδιά ‘Στην αυτοπεποίθηση στην αντιμετώπιση του σχολικού συστήματος’», ανάλογα με τις μεταπτυχιακές σπουδές

Γράφημα 52

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο πιστεύετε ότι ένα πρόγραμμα μετάβασης βοηθάει τα παιδιά ‘Στις στάσεις απέναντι στην εκπαίδευση’», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 53

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο πιστεύετε ότι ένα πρόγραμμα μετάβασης βοηθάει τα παιδιά ‘Στις στάσεις απέναντι στην εκπαίδευση’», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 54

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο πιστεύετε ότι ένα πρόγραμμα μετάβασης βοηθάει τα παιδιά ‘Στις στάσεις απέναντι στην εκπαίδευση’», ανάλογα με τις μεταπτυχιακές σπουδές

Γράφημα 55

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο πιστεύετε ότι ένα πρόγραμμα μετάβασης βοηθάει τα παιδιά ‘Στην ενσυναίσθηση (κατανόηση των αισθημάτων των άλλων)’», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 56

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο πιστεύετε ότι ένα πρόγραμμα μετάβασης βοηθάει τα παιδιά ‘Στην ποιότητα ζωής γενικά’», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 57

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο πιστεύετε ότι ένα πρόγραμμα μετάβασης βοηθάει τα παιδιά ‘Στις δεξιότητες επίλυσης των συγκρούσεων’», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 58

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί έχει αναπτύξει τη λεπτή κινητικότητα’», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 59

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί έχει αναπτύξει τη λεπτή κινητικότητα’», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 60

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί έχει αναπτύξει τη λεπτή κινητικότητα’», ανάλογα με τις μεταπτυχιακές σπουδές

Γράφημα 61

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί γνωρίζει τα σχήματα’», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 62

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί γνωρίζει τα σχήματα’», ανάλογα με τις μεταπτυχιακές σπουδές

Γράφημα 63

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί μπορεί να μετρήσει ως το 10 και παραπάνω’», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 64

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί μπορεί να μετρήσει ως το 10 και παραπάνω’», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 65

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί μπορεί να μετρήσει ως το 10 και παραπάνω’», ανάλογα με τις μεταπτυχιακές σπουδές

Γράφημα 66

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί μπορεί να γράψει το όνομά του’», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 67

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί μπορεί να γράψει το όνομά του’», ανάλογα με τις μεταπτυχιακές σπουδές

Γράφημα 68

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί μπορεί να πει τις ημέρες της εβδομάδας στη σειρά’», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 69

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί μπορεί να κάνει απλές μαθηματικές πράξεις’», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 70

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί μπορεί να κάνει απλές μαθηματικές πράξεις’», ανάλογα με τις μεταπτυχιακές σπουδές

Γράφημα 71

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί ξέρει να γράφει’», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 72

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί ξέρει να γράφει’», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 73

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί μπορεί να τρέξει αλλά προγράμματα στον Η/Υ’», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 74

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί μπορεί να παίζει παιχνίδια στον Η/Υ’», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 75

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί ξέρει να διαβάζει’», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 76

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί ξέρει και τηρεί τους κανόνες που ισχύουν στην σχολική τάξη’», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 77

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί ξέρει και τηρεί τους κανόνες που ισχύουν στην σχολική τάξη’», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 78

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί ξέρει και τηρεί τους κανόνες που ισχύουν στην σχολική τάξη’», ανάλογα με τις μεταπτυχιακές σπουδές

Γράφημα 79

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί σέβεται το παιχνίδι ή την εργασία των άλλων’», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 80

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί σέβεται το παιχνίδι ή την εργασία των άλλων’», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 81

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί σέβεται το παιχνίδι ή την εργασία των άλλων’», ανάλογα με τις μεταπτυχιακές σπουδές

Γράφημα 82

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί μπορεί να περιμένει τη σειρά του και να μοιράζεται’», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 83

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί μπορεί να περιμένει τη σειρά του και να μοιράζεται’», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 84

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί μπορεί να περιμένει τη σειρά του και να μοιράζεται’», ανάλογα με τις βασικές σπουδές

Γράφημα 85

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί μπορεί να περιμένει τη σειρά του και να μοιράζεται’», ανάλογα με τις μεταπτυχιακές σπουδές

Γράφημα 86

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί ξέρει και τηρεί τους κανόνες που ισχύουν στην σχολική αυλή’», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 87

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί ξέρει και τηρεί τους κανόνες που ισχύουν στην σχολική αυλή’», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 88

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί ξέρει και τηρεί τους κανόνες που ισχύουν στην σχολική αυλή’», ανάλογα με τις μεταπτυχιακές σπουδές

Γράφημα 89

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί μπορεί να ακολουθήσει οδηγίες από ενήλικες’», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 90

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί μπορεί να ακολουθήσει οδηγίες από ενήλικες’», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 91

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί μπορεί να ακολουθήσει οδηγίες από ενήλικες’», ανάλογα με τις βασικές σπουδές

Γράφημα 92

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί συμμετέχει κατάλληλα σε ομάδες παιδιών’», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 93

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί αντιμετωπίζει συγκρούσεις χωρίς βία’», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 94

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί αντιμετωπίζει συγκρούσεις χωρίς βία’», ανάλογα με τα έτη διδακτικής υπηρεσίας

Γράφημα 95

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί εκφράζει τις ανάγκες, τις επιθυμίες, τις σκέψεις του’», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 96

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί εκφράζει τις ανάγκες, τις επιθυμίες, τις σκέψεις του’», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 97

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί σέβεται τον εκπαιδευτικό’», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 98

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί σέβεται τον εκπαιδευτικό’», ανάλογα με τις μεταπτυχιακές σπουδές

Γράφημα 99

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί έχει ενσυναίσθηση (κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων)’», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 100

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί έχει ενσυναίσθηση (κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων)’», ανάλογα με τα έτη διδακτικής υπηρεσίας

Γράφημα 101

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί είναι ανεξάρτητο και αυτόνομο’», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 102

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί είναι ανεξάρτητο και αυτόνομο’», ανάλογα με τα έτη διδακτικής υπηρεσίας

Γράφημα 103

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί μπορεί να κάθεται στην περιοχή εργασίας’», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 104

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί μπορεί να κάθεται στην περιοχή εργασίας’», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 105

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί ξέρει πώς να αντιδράσει στις αλλαγές και προσαρμόζεται κατάλληλα’», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 106

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί ξέρει πώς να αντιδράσει στις αλλαγές και προσαρμόζεται κατάλληλα’», ανάλογα με τις μεταπτυχιακές σπουδές

Γράφημα 107

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί έχει καλή συμπεριφορά (ευγένεια, υπομονή, διακριτικότητα)’», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 108

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί έχει καλή συμπεριφορά (ευγένεια, υπομονή, διακριτικότητα)’», ανάλογα με τις μεταπτυχιακές σπουδές

Γράφημα 109

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί τελειώνει τις εργασίες του’», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 110

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ικανότητα ‘Το παιδί τελειώνει τις εργασίες του’», ανάλογα με τα έτη διδακτικής υπηρεσίας

Γράφημα 111

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η στάση ‘Το παιδί είναι χαρούμενο να πάει σχολείο’», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 112

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η στάση ‘Το παιδί έχει αυτοπεποίθηση – αυτοεκτίμηση’», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 113

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η στάση ‘Το παιδί έχει αυτοπεποίθηση – αυτοεκτίμηση’», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 114

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η στάση ‘Το παιδί έχει θετική στάση απέναντι στη μάθηση’», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 115

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η στάση ‘Το παιδί έχει θετική στάση απέναντι στη μάθηση’», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 116

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η στάση ‘Το παιδί έχει θετική στάση απέναντι στη μάθηση’», ανάλογα με τις βασικές σπουδές

Γράφημα 117

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η στάση ‘Το παιδί μπορεί να αποχωριστεί εύκολα το γονέα-κηδεμόνα’», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 118

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η στάση ‘Το παιδί μπορεί να αποχωριστεί εύκολα το γονέα-κηδεμόνα’», ανάλογα με τις βασικές σπουδές

Γράφημα 119

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η στάση ‘Το παιδί μπορεί να αποχωριστεί εύκολα το γονέα-κηδεμόνα’», ανάλογα με τις μεταπτυχιακές σπουδές

Γράφημα 120

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η στάση ‘Το παιδί συμμετέχει πρόθυμα στις περισσότερες σχολικές δραστηριότητες’», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 121

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η στάση ‘Το παιδί συμμετέχει πρόθυμα στις περισσότερες σχολικές δραστηριότητες’», ανάλογα με τις μεταπτυχιακές σπουδές

Γράφημα 122

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η στάση ‘Το παιδί επιθυμεί την ενασχόληση με τα βιβλία’», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 123

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η στάση ‘Το παιδί επιθυμεί την ενασχόληση με τα βιβλία’», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 124

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η στάση ‘Το παιδί επιθυμεί την ενασχόληση με τα βιβλία’», ανάλογα με τις μεταπτυχιακές σπουδές

Γράφημα 125

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η στάση ‘Το παιδί βαριέται στο σπίτι’», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 126

Βαθμολογία στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η ομάδα παιδιών ‘Παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς’ μπορεί να είναι σε μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση;», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 127

Βαθμολογία στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η ομάδα παιδιών ‘Παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς’ μπορεί να είναι σε μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση;», ανάλογα με τις βασικές σπουδές

Γράφημα 128

Βαθμολογία στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η ομάδα παιδιών ‘Παιδιά που έχουν μαθησιακά προβλήματα’ μπορεί να είναι σε μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση;», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 129

Βαθμολογία στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η ομάδα παιδιών ‘Παιδιά που έχουν μαθησιακά προβλήματα’ μπορεί να είναι σε μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση;», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 130

Βαθμολογία στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η ομάδα παιδιών ‘Παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση’ μπορεί να είναι σε μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση;», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 131

Βαθμολογία στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η ομάδα παιδιών ‘Παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση’ μπορεί να είναι σε μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση;», ανάλογα με τις βασικές σπουδές

Γράφημα 132

Βαθμολογία στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η ομάδα παιδιών ‘Παιδιά με προβλήματα πειθαρχίας στην τάξη’ μπορεί να είναι σε μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση;», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 133

Βαθμολογία στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η ομάδα παιδιών ‘Παιδιά με προβλήματα πειθαρχίας στην τάξη’ μπορεί να είναι σε μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση;», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 134

Βαθμολογία στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η ομάδα παιδιών ‘Παιδιά που δεν έχουν προσχολική εμπειρία’ μπορεί να είναι σε μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση;», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 135

Βαθμολογία στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η ομάδα παιδιών ‘Παιδιά που δεν έχουν προσχολική εμπειρία’ μπορεί να είναι σε μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση;», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 136

Βαθμολογία στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η ομάδα παιδιών ‘Τα πρωτότοκα παιδιά’ μπορεί να είναι σε μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση;», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 137

Βαθμολογία στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η ομάδα παιδιών ‘Τα πρωτότοκα παιδιά’ μπορεί να είναι σε μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση;», ανάλογα με τις μεταπτυχιακές σπουδές

Γράφημα 138

Βαθμολογία στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η ομάδα παιδιών ‘Τα αγόρια’ μπορεί να είναι σε μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση;», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 139

Βαθμολογία στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η ομάδα παιδιών ‘Τα αγόρια’ μπορεί να είναι σε μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση;», ανάλογα με τις βασικές σπουδές

Γράφημα 140

Βαθμολογία στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η ομάδα παιδιών ‘Τα κορίτσια’ μπορεί να είναι σε μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση;», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 141

Βαθμολογία στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η ομάδα παιδιών ‘Τα κορίτσια’ μπορεί να είναι σε μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση;», ανάλογα με τις βασικές σπουδές

Γράφημα 142

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι ‘Η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και οι διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών’ επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης;», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 143

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι ‘Η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και οι διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών’ επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης;», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 144

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι ‘Η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και οι διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών’ επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης;», ανάλογα με τις βασικές σπουδές

Γράφημα 145

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι ‘Η φοίτηση σε νηπιαγωγείο’ επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης;», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 146

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι ‘Η φοίτηση σε νηπιαγωγείο’ επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης;», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 147

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι ‘Η φοίτηση σε νηπιαγωγείο’ επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης;», ανάλογα με τις μεταπτυχιακές σπουδές

Γράφημα 148

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι ‘Οι θετικές σχέσεις των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς’ επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης;», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 149

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι ‘Οι θετικές σχέσεις των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς’ επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης;», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 150

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι ‘Οι θετικές σχέσεις των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς’ επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης;», ανάλογα με την περιοχή του σχολείου

Γράφημα 151

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι ‘Η ικανότητα των παιδιών να μάθουν και να ακολουθούν τους κανόνες του σχολείου’ επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης;», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 152

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι ‘Η ικανότητα των παιδιών να μάθουν και να ακολουθούν τους κανόνες του σχολείου’ επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης;», ανάλογα με τις μεταπτυχιακές σπουδές

Γράφημα 153

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι ‘Το επίπεδο εμπιστοσύνης των γονέων προς τους εκπαιδευτικούς’ επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης;», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 154

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι ‘Η άποψη των γονέων για το σχολείο και τη μάθηση’ επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης;», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 155

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι ‘Η άποψη των γονέων για το σχολείο και τη μάθηση’ επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης;», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 156

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι ‘Η άποψη των γονέων για το σχολείο και τη μάθηση’ επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης;», ανάλογα με τις βασικές σπουδές

Γράφημα 157

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι ‘Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων’ επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης;», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 158

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι ‘Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων’ επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης;», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 159

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι ‘Τα ακαδημαϊκά προσόντα των παιδιών (Σχολική ετοιμότητα)’ επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης;», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 160

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι ‘Τα ακαδημαϊκά προσόντα των παιδιών (Σχολική ετοιμότητα)’ επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης;», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 161

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι ‘Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας’ επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης;», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 162

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι ‘Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας’ επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης;», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 163

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι ‘Η κτιριακή και η υλικοτεχνική υποδομή του Δημοτικού Σχολείου’ επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης;», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 164

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι ‘Η κτιριακή και η υλικοτεχνική υποδομή του Δημοτικού Σχολείου’ επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης;», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 165

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι ‘Η στάση του Διευθυντή σε επίπεδο διοίκησης του σχολείου’ επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης;», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 166

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι ‘Η στάση του Διευθυντή σε επίπεδο διοίκησης του σχολείου’ επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης;», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 167

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι ‘Η στάση του Διευθυντή σε επίπεδο διοίκησης του σχολείου’ επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης;», ανάλογα με τις βασικές σπουδές

Γράφημα 168

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι ‘Η στάση του Διευθυντή σε επίπεδο διοίκησης του σχολείου’ επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης;», ανάλογα με τις μεταπτυχιακές σπουδές

Γράφημα 169

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι ‘Το καθημερινό ωρολόγιο πρόγραμμα’ επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης;», ανάλογα με τις βασικές σπουδές

Γράφημα 170

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι ‘Το ωράριο του Δημοτικού Σχολείου’ επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης;», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 171

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι ‘Η φοίτηση στο νηπιαγωγείο είναι πολύ σημαντική για την ακαδημαϊκή επιτυχία στο Δημοτικό Σχολείο’ επηρεάζει την προετοιμασία των παιδιών για το Δημοτικό σχολείο;», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 172

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι ‘Η φοίτηση στο νηπιαγωγείο είναι πολύ σημαντική για την ακαδημαϊκή επιτυχία στο Δημοτικό Σχολείο’ επηρεάζει την προετοιμασία των παιδιών για το Δημοτικό σχολείο;», ανάλογα με τις βασικές σπουδές

Γράφημα 173

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι ‘Η φοίτηση στο νηπιαγωγείο είναι πολύ σημαντική για την ακαδημαϊκή επιτυχία στο Δημοτικό Σχολείο’ επηρεάζει την προετοιμασία των παιδιών για το Δημοτικό σχολείο;», ανάλογα με τις μεταπτυχιακές σπουδές

Γράφημα 174

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι ‘Η συμπαράσταση των γονέων στη νέα κατάσταση που βιώνει το παιδί τους διευκολύνει τη μετάβασή του από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο’ επηρεάζει την προετοιμασία των παιδιών για το Δημοτικό σχολείο;», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 175

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι ‘Η συμπαράσταση των γονέων στη νέα κατάσταση που βιώνει το παιδί τους διευκολύνει τη μετάβασή του από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο’ επηρεάζει την προετοιμασία των παιδιών για το Δημοτικό σχολείο;», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 176

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι ‘Οι γονείς πρέπει να διαβάζουν βιβλία στα παιδιά τους και να παίζουν παιχνίδια μαθηματικών στο σπίτι τακτικά’ επηρεάζει την προετοιμασία των παιδιών για το Δημοτικό σχολείο;», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 177

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι ‘Οι γονείς πρέπει να διαβάζουν βιβλία στα παιδιά τους και να παίζουν παιχνίδια μαθηματικών στο σπίτι τακτικά’ επηρεάζει την προετοιμασία των παιδιών για το Δημοτικό σχολείο;», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 178

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι ‘Οι γονείς πρέπει να διαβάζουν βιβλία στα παιδιά τους και να παίζουν παιχνίδια μαθηματικών στο σπίτι τακτικά’ επηρεάζει την προετοιμασία των παιδιών για το Δημοτικό σχολείο;», ανάλογα με τις βασικές σπουδές

Γράφημα 179

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι ‘Οι γονείς πρέπει να διαβάζουν βιβλία στα παιδιά τους και να παίζουν παιχνίδια μαθηματικών στο σπίτι τακτικά’ επηρεάζει την προετοιμασία των παιδιών για το Δημοτικό σχολείο;», ανάλογα με τις μεταπτυχιακές σπουδές

Γράφημα 180

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι ‘Η ενεργός συμμετοχή των γονέων στο πρόγραμμα του σχολείου είναι απαραίτητη σε ένα πρόγραμμα μετάβασης από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο’ επηρεάζει την προετοιμασία των παιδιών για το Δημοτικό σχολείο;», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 181

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι ‘Η ενεργός συμμετοχή των γονέων στο πρόγραμμα του σχολείου είναι απαραίτητη σε ένα πρόγραμμα μετάβασης από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο’ επηρεάζει την προετοιμασία των παιδιών για το Δημοτικό σχολείο;», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 182

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι ‘Η ενεργός συμμετοχή των γονέων στο πρόγραμμα του σχολείου είναι απαραίτητη σε ένα πρόγραμμα μετάβασης από το Νηπιαγωγείο στο

Δημοτικό Σχολείο' επηρεάζει την προετοιμασία των παιδιών για το Δημοτικό σχολείο;», ανάλογα με τις μεταπτυχιακές σπουδές

Γράφημα 183

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι 'Οι γονείς πρέπει να εξασφαλίζουν χρόνο κάθε μέρα να βοηθούν τα παιδιά τους σε σχολικές δραστηριότητες στο σπίτι' επηρεάζει την προετοιμασία των παιδιών για το Δημοτικό σχολείο;», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 184

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι 'Οι γονείς πρέπει να εξασφαλίζουν χρόνο κάθε μέρα να βοηθούν τα παιδιά τους σε σχολικές δραστηριότητες στο σπίτι' επηρεάζει την προετοιμασία των παιδιών για το Δημοτικό σχολείο;», ανάλογα με τις βασικές σπουδές

Γράφημα 185

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι 'Οι γονείς πρέπει να εξασφαλίζουν χρόνο κάθε μέρα να βοηθούν τα παιδιά τους σε σχολικές δραστηριότητες στο σπίτι' επηρεάζει την προετοιμασία των παιδιών για το Δημοτικό σχολείο;», ανάλογα με τις μεταπτυχιακές σπουδές

Γράφημα 186

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι 'Οι γονείς πρέπει να μάθουν πώς να βοηθούν τα παιδιά τους να μάθουν να διαβάζουν' επηρεάζει την προετοιμασία των παιδιών για το Δημοτικό σχολείο;», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 187

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι 'Οι γονείς πρέπει να μάθουν πώς να βοηθούν τα παιδιά τους να μάθουν να διαβάζουν' επηρεάζει την προετοιμασία των παιδιών για το Δημοτικό σχολείο;», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 188

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι 'Οι γονείς πρέπει να μάθουν πώς να βοηθούν τα παιδιά τους να μάθουν να διαβάζουν' επηρεάζει την προετοιμασία των παιδιών για το Δημοτικό σχολείο;», ανάλογα με τις μεταπτυχιακές σπουδές

Γράφημα 189

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι 'Τα παιδιά που έχουν μάθει να διαβάζουν και να γράφουν στο νηπιαγωγείο, τα πηγαίνουν καλύτερα στο Δημοτικό Σχολείο' επηρεάζει την προετοιμασία των παιδιών για το Δημοτικό σχολείο;», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 190

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι 'Τα παιδιά που έχουν μάθει να διαβάζουν και να γράφουν στο νηπιαγωγείο, τα πηγαίνουν καλύτερα στο Δημοτικό Σχολείο' επηρεάζει την προετοιμασία των παιδιών για το Δημοτικό σχολείο;», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 191

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι 'Εργασίες στο σπίτι πρέπει να δίνονται από το νηπιαγωγείο σχεδόν καθημερινά' επηρεάζει την προετοιμασία των παιδιών για το Δημοτικό σχολείο;», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 192

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι 'Εργασίες στο σπίτι πρέπει να δίνονται από το νηπιαγωγείο σχεδόν καθημερινά' επηρεάζει την προετοιμασία των παιδιών για το Δημοτικό σχολείο;», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 193

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι ‘Εργασίες στο σπίτι πρέπει να δίνονται από το νηπιαγωγείο σχεδόν καθημερινά’ επηρεάζει την προετοιμασία των παιδιών για το Δημοτικό σχολείο;», ανάλογα με τις βασικές σπουδές

Γράφημα 194

Βαθμολογία στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με την άποψη ‘Η συμπεριφορά του διευθυντή /προϊσταμένης προς τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς είναι υποστηρικτική, ενθαρρυντική και διευκολυντική’», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 195

Βαθμολογία στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με την άποψη ‘Η συμπεριφορά του διευθυντή /προϊσταμένης προς τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς είναι υποστηρικτική, ενθαρρυντική και διευκολυντική’», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 196

Βαθμολογία στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με την άποψη ‘Ο διευθυντής /προϊσταμένη γνωρίζει τι είδους σχολείο θέλει και έχει καλές σχέσεις με το εκπαιδευτικό προσωπικό’», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 197

Βαθμολογία στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με την άποψη ‘Ο διευθυντής /προϊσταμένη γνωρίζει τι είδους σχολείο θέλει και έχει καλές σχέσεις με το εκπαιδευτικό προσωπικό’», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 198

Βαθμολογία στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με την άποψη ‘Ο διευθυντής /προϊσταμένη θέτει προτεραιότητες και στόχους και φροντίζει για την υλοποίησή τους’», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 199

Βαθμολογία στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με την άποψη ‘Ο διευθυντής /προϊσταμένη θέτει προτεραιότητες και στόχους και φροντίζει για την υλοποίησή τους’», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 200

Βαθμολογία στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με την άποψη ‘Ο διευθυντής /προϊσταμένη διαπραγματεύεται αποτελεσματικά με εξωτερικούς φορείς (π.χ. γονείς, σχολική επιτροπή) ώστε να μην επηρεάζουν τη διδασκαλία μου’», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 201

Βαθμολογία στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με την άποψη ‘Ο διευθυντής /προϊσταμένη διαπραγματεύεται αποτελεσματικά με εξωτερικούς φορείς (π.χ. γονείς, σχολική επιτροπή) ώστε να μην επηρεάζουν τη διδασκαλία μου’», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 202

Βαθμολογία στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με την άποψη ‘Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου συνεχώς μαθαίνουν και επιζητούν νέες ιδέες στο πλαίσιο καινοτόμων προγραμμάτων’», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 203

Βαθμολογία στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με την άποψη ‘Υπάρχει ευρεία συμφωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού για την αποστολή του σχολείου’», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 204

Βαθμολογία στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με την άποψη ‘Διοικητικές και γραφειοκρατικές υποχρεώσεις παρεμβαίνουν στα καθήκοντα διδασκαλίας μου’», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 205

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε την επίδραση του παράγοντα ‘Το παιδί έχει φίλους στην τάξη του’ στην επιτυχή μετάβαση του παιδιού;», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 206

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε την επίδραση του παράγοντα ‘Το παιδί είναι 6 χρονών’ στην επιτυχή μετάβαση του παιδιού;», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 207

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε την επίδραση του παράγοντα ‘Το παιδί είναι 6 χρονών’ στην επιτυχή μετάβαση του παιδιού;», ανάλογα με τις μεταπτυχιακές σπουδές

Γράφημα 208

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε την επίδραση του παράγοντα ‘Το παιδί γνωρίζει από πριν το σχολείο που θα φοιτήσει’ στην επιτυχή μετάβαση του παιδιού;», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 209

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε την επίδραση του παράγοντα ‘Το παιδί γνωρίζει από πριν το δάσκαλο/α του (πριν την έναρξη του σχ.έτους)’ στην επιτυχή μετάβαση του παιδιού;», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 210

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε την επίδραση του παράγοντα ‘Το παιδί είναι φυσικά – σωματικά αρκετά μεγάλο να αντιμετωπίσει τα μεγαλύτερα παιδιά’ στην επιτυχή μετάβαση του παιδιού;», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 211

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε την επίδραση του παράγοντα ‘Το παιδί είναι φυσικά – σωματικά αρκετά μεγάλο να αντιμετωπίσει τα μεγαλύτερα παιδιά’ στην επιτυχή μετάβαση του παιδιού;», ανάλογα με τις μεταπτυχιακές σπουδές

Γράφημα 212

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντικό θεωρείτε στην αξιολόγηση των παιδιών το εξής: ‘Η προσπάθεια που καταβάλλεται από το παιδί’;», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 213

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντικό θεωρείτε στην αξιολόγηση των παιδιών το εξής: ‘Η συνεργατικότητα με τους άλλους’;», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 214

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντικό θεωρείτε στην αξιολόγηση των παιδιών το εξής: ‘Η ατομική βελτίωση ή πρόοδος σε σχέση με προηγούμενες επιδόσεις του παιδιού’;», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 215

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντικό θεωρείτε στην αξιολόγηση των παιδιών το εξής: ‘Η ατομική βελτίωση ή πρόοδος σε σχέση με προηγούμενες επιδόσεις του παιδιού’;», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 216

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντικό θεωρείτε στην αξιολόγηση των παιδιών το εξής: ‘Η ικανότητα να ακολουθεί οδηγίες’;», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 217

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντικό θεωρείτε στην αξιολόγηση των παιδιών το εξής: ‘Η ικανότητα να ακολουθεί οδηγίες’;», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 218

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντικό θεωρείτε στην αξιολόγηση των παιδιών το εξής: 'Η συμμετοχή του παιδιού στην τάξη';», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 219

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντικό θεωρείτε στην αξιολόγηση των παιδιών το εξής: 'Η συμπεριφορά του στην τάξη';», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 220

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντικό θεωρείτε στην αξιολόγηση των παιδιών το εξής: 'Η καθημερινή συμμετοχή του παιδιού';», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 221

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντικό θεωρείτε στην αξιολόγηση των παιδιών το εξής: 'Το ατομικό επίτευγμα παιδιού σε σχέση με την υπόλοιπη τάξη';», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 222

Βαθμολογία στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η πρακτική 'Οι γονείς καλούνται στο Δημοτικό Σχολείο για ενημέρωση στην αρχή της χρονιάς' είναι κατάλληλη για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών;», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 223

Βαθμολογία στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η πρακτική 'Οι γονείς καλούνται στο Δημοτικό Σχολείο για ενημέρωση στην αρχή της χρονιάς' είναι κατάλληλη για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών;», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 224

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντικό θεωρείτε στην αξιολόγηση των παιδιών το εξής: 'Η νηπιαγωγός και τα παιδιά επισκέπτονται το Δημοτικό Σχολείο';», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 225

Βαθμολογία στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η πρακτική 'Το Δημοτικό Σχολείο καλεί τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να συμμετέχουν σε κοινές εκδηλώσεις' είναι κατάλληλη για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών;», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 226

Βαθμολογία στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η πρακτική 'Το Δημοτικό Σχολείο καλεί τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να συμμετέχουν σε κοινές εκδηλώσεις' είναι κατάλληλη για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών;», ανάλογα με τις μεταπτυχιακές σπουδές

Γράφημα 227

Βαθμολογία στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η πρακτική 'Μαθητές της Α' τάξης του Δημοτικού Σχολείου επισκέπτονται το Νηπιαγωγείο για να μοιραστούν τις εμπειρίες τους για το σχολείο' είναι κατάλληλη για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών;», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 228

Βαθμολογία στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η πρακτική 'Μαθητές της Α' τάξης του Δημοτικού Σχολείου επισκέπτονται το Νηπιαγωγείο για να μοιραστούν τις εμπειρίες τους για το σχολείο' είναι κατάλληλη για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών;», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 229

Βαθμολογία στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η πρακτική 'Μαθητές της Α' τάξης του Δημοτικού Σχολείου επισκέπτονται το Νηπιαγωγείο για να μοιραστούν τις εμπειρίες τους για το σχολείο' είναι κατάλληλη για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών;», ανάλογα με τις βασικές σπουδές

Γράφημα 230

Βαθμολογία στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η πρακτική ‘Μαθητές της Α΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου επισκέπτονται το Νηπιαγωγείο για να μοιραστούν τις εμπειρίες τους για το σχολείο’ είναι κατάλληλη για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών;», ανάλογα με τις μεταπτυχιακές σπουδές

Γράφημα 231

Βαθμολογία στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η πρακτική ‘Οι ώρες του σχολείου είναι λιγότερες τις πρώτες μέρες του σχολικού έτους’ είναι κατάλληλη για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών;», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 232

Βαθμολογία στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η πρακτική ‘Οι ώρες του σχολείου είναι λιγότερες τις πρώτες μέρες του σχολικού έτους’ είναι κατάλληλη για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών;», ανάλογα με τις βασικές σπουδές

Γράφημα 233

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντικό θεωρείτε στην αξιολόγηση των παιδιών το εξής: ‘Κοινές συνεδριάσεις των νηπιαγωγών και εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη ζωή και την εξέλιξη των παιδιών’;», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 234

Βαθμολογία στην ερώτηση «Πόσο σημαντικό θεωρείτε στην αξιολόγηση των παιδιών το εξής: ‘Κοινές συνεδριάσεις των νηπιαγωγών και εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη ζωή και την εξέλιξη των παιδιών’;», ανάλογα με τις μεταπτυχιακές σπουδές

Γράφημα 235

Βαθμολογία στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η πρακτική ‘Δάσκαλοι επισκέπτονται το Νηπιαγωγείο για να μιλήσουν στα παιδιά προσχολικής ηλικίας για το Δημοτικό Σχολείο’ είναι κατάλληλη για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών;», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 236

Βαθμολογία στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η πρακτική ‘Κοινές συναντήσεις νηπιαγωγών και δασκάλων για να συντονίσουν τις μεθόδους εκπαίδευσης και διδασκαλίας τους’ είναι κατάλληλη για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών;», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 237

Βαθμολογία στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η πρακτική ‘Κοινές συναντήσεις νηπιαγωγών και δασκάλων για να συντονίσουν τις μεθόδους εκπαίδευσης και διδασκαλίας τους’ είναι κατάλληλη για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών;», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 238

Βαθμολογία στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η πρακτική ‘Κοινές συναντήσεις νηπιαγωγών και δασκάλων για να συντονίσουν τις μεθόδους εκπαίδευσης και διδασκαλίας τους’ είναι κατάλληλη για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών;», ανάλογα με τις μεταπτυχιακές σπουδές

Γράφημα 239

Βαθμολογία στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η πρακτική ‘Γονείς και παιδιά επισκέπτονται το Δημοτικό Σχολείο πριν την έναρξη του σχολικού έτους’ είναι κατάλληλη για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών;», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 240

Βαθμολογία στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η πρακτική ‘Οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι Δημοτικών Σχολείων επισκέπτονται την τάξη των άλλων και παρατηρούν πώς εργάζονται (την

εκπαιδευτική πρακτική) είναι κατάλληλη για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών;», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 241

Βαθμολογία στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η πρακτική ‘Οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι Δημοτικών Σχολείων επισκέπτονται την τάξη των άλλων και παρατηρούν πώς εργάζονται (την εκπαιδευτική πρακτική) είναι κατάλληλη για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών;», ανάλογα με τις μεταπτυχιακές σπουδές

Γράφημα 242

Βαθμολογία στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η πρακτική ‘Δάσκαλοι επισκέπτονται το Νηπιαγωγείο για να γνωρίσουν τους μαθητές που θα έχουν στην Α΄ τάξη το επόμενο σχολικό έτος’ είναι κατάλληλη για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών;», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 243

Βαθμολογία στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η πρακτική ‘Δάσκαλοι επισκέπτονται το Νηπιαγωγείο για να γνωρίσουν τους μαθητές που θα έχουν στην Α΄ τάξη το επόμενο σχολικό έτος’ είναι κατάλληλη για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών;», ανάλογα με τις μεταπτυχιακές σπουδές

Γράφημα 244

Βαθμολογία στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η πρακτική ‘Ανεπίσημες επαφές νηπιαγωγών και δασκάλων για να συζητήσουν τις κοινωνικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες των παιδιών’ είναι κατάλληλη για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών;», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 245

Βαθμολογία στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η πρακτική ‘Γραπτές αναφορές σχετικά με τις εμπειρίες και την κατάσταση του κάθε παιδιού, ακολουθούν τους μαθητές του Νηπιαγωγείου στο Δημοτικό Σχολείο’ είναι κατάλληλη για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών;», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 246

Βαθμολογία στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η πρακτική ‘Κοινές συναντήσεις νηπιαγωγών και δασκάλων με τους γονείς πριν αρχίσει το σχολείο’ είναι κατάλληλη για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών;», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 247

Βαθμολογία στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η πρακτική ‘Κοινές συναντήσεις νηπιαγωγών και δασκάλων με τους γονείς πριν αρχίσει το σχολείο’ είναι κατάλληλη για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών;», ανάλογα με τις μεταπτυχιακές σπουδές

Γράφημα 248

Βαθμολογία στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η πρακτική ‘Συναντήσεις και επικοινωνία μεταξύ των γονέων των παιδιών του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού Σχολείου’ είναι κατάλληλη για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών;», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 249

Βαθμολογία στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η πρακτική ‘Τα νήπια παρακολουθούν κάποια μαθήματα της Α΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου’ είναι κατάλληλη για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών;», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 250

Βαθμολογία στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η πρακτική ‘Φυλλάδια ή επιστολές στην οικογένεια’ είναι κατάλληλη για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών;», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 251

Βαθμολογία στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η πρακτική ‘Επισκέψεις των διευθυντών των Δημοτικών Σχολείων στα Νηπιαγωγεία’ είναι κατάλληλη για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών;», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 252

Βαθμολογία στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η πρακτική ‘Επισκέψεις των διευθυντών των Δημοτικών Σχολείων στα Νηπιαγωγεία’ είναι κατάλληλη για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών;», ανάλογα με τις μεταπτυχιακές σπουδές

Γράφημα 253

Βαθμολογία στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η πρακτική ‘Νηπιαγωγός και δάσκαλος διδάσκουν μαζί το πρώτο διάστημα στην Α’ τάξη του Δημοτικού Σχολείου’ είναι κατάλληλη για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών;», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 254

Βαθμολογία στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η πρακτική ‘Η νηπιαγωγός ακολουθεί τα παιδιά στην πρώτη τάξη και διδάσκει εκεί κάποια μαθήματα’ είναι κατάλληλη για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών;», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 255

Βαθμολογία στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η πρακτική ‘Επισκέψεις στα σπίτια των μαθητών στην αρχή της χρονιάς για γνωριμία του παιδιού και της οικογένειας’ είναι κατάλληλη για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών;», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 256

Βαθμολογία στην ερώτηση «Κατά πόσο συμφωνείτε με το ότι η πρακτική ‘Επισκέψεις στα σπίτια των μαθητών στην αρχή της χρονιάς για γνωριμία του παιδιού και της οικογένειας’ είναι κατάλληλη για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών;», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 257

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο εφαρμόζετε την πρακτική ‘Η φοίτηση στο νηπιαγωγείο είναι πολύ σημαντική για την ακαδημαϊκή επιτυχία στο Δημοτικό Σχολείο’ προκειμένου να διευκολύνετε τη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο;», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 258

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο εφαρμόζετε την πρακτική ‘Η φοίτηση στο νηπιαγωγείο είναι πολύ σημαντική για την ακαδημαϊκή επιτυχία στο Δημοτικό Σχολείο’ προκειμένου να διευκολύνετε τη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο;», ανάλογα με τις μεταπτυχιακές σπουδές

Γράφημα 259

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο εφαρμόζετε την πρακτική ‘Δημιουργείτε καλές σχέσεις με τους μαθητές σας’ προκειμένου να διευκολύνετε τη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο;», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 260

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο εφαρμόζετε την πρακτική ‘Δημιουργείτε καλές σχέσεις με τους μαθητές σας’ προκειμένου να διευκολύνετε τη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο;», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 261

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο εφαρμόζετε την πρακτική ‘Βοηθάτε τα παιδιά να κάνουν φίλους’ προκειμένου να διευκολύνετε τη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο;», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 262

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο εφαρμόζετε την πρακτική ‘Βοηθάτε τα παιδιά να κάνουν φίλους’ προκειμένου να διευκολύνετε τη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο;», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 263

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο εφαρμόζετε την πρακτική ‘Βοηθάτε τα παιδιά να αισθάνονται σίγουρα με την καθημερινή ρουτίνα στην τάξη’ προκειμένου να διευκολύνετε τη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο;», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 264

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο εφαρμόζετε την πρακτική ‘Βοηθάτε τα παιδιά να αισθάνονται σίγουρα με την καθημερινή ρουτίνα στην τάξη’ προκειμένου να διευκολύνετε τη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο;», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 265

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο εφαρμόζετε την πρακτική ‘Βεβαιώνετε ότι τα παιδιά γνωρίζουν σε ποιον να μιλήσουν, αν είναι θύματα εκφοβισμού κατά τη μετάβασή τους στο σχολείο’ προκειμένου να διευκολύνετε τη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο;», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 266

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο εφαρμόζετε την πρακτική ‘Διευκολύνετε τα παιδιά στο ρόλο τους ως αρχάριοι μαθητές’ προκειμένου να διευκολύνετε τη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο;», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 267

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο εφαρμόζετε την πρακτική ‘Εξερευνάτε τις αντιδράσεις των παιδιών για τις αλλαγές στο φυσικό περιβάλλον τους’ προκειμένου να διευκολύνετε τη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο;», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 268

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο εφαρμόζετε την πρακτική ‘Εξερευνάτε τις αντιδράσεις των παιδιών για τις αλλαγές στο φυσικό περιβάλλον τους’ προκειμένου να διευκολύνετε τη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο;», ανάλογα με τις βασικές σπουδές

Γράφημα 269

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο εφαρμόζετε την πρακτική ‘Διασφαλίζετε τη συνέχεια σε θέματα διδασκαλίας, περιεχομένου μάθησης, διαδικασίες μάθησης, οργάνωσης του χώρου κ.ά., μεταξύ των εμπειριών των παιδιών πριν από το Δημοτικό Σχολείο και στο Δημοτικό Σχολείο’ προκειμένου να διευκολύνετε τη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο;», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 270

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο εφαρμόζετε την πρακτική ‘Ανακαλύπτετε τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τις αλλαγές στην διάρκεια της ημέρας και τις ρουτίνες στο σχολείο’ προκειμένου να διευκολύνετε τη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο;», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 271

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο εφαρμόζετε την πρακτική ‘Ανακαλύπτετε τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τις αλλαγές στην διάρκεια της ημέρας και τις ρουτίνες στο σχολείο’ προκειμένου να διευκολύνετε τη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο;», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 272

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο εφαρμόζετε την πρακτική ‘Ανακαλύπτετε τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τις αλλαγές στην διάρκεια της ημέρας και τις ρουτίνες στο σχολείο’ προκειμένου να διευκολύνετε τη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο;», ανάλογα με τις βασικές σπουδές

Γράφημα 273

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο εφαρμόζετε την πρακτική ‘Σχεδιάζετε το ξεκίνημα των παιδιών στο σχολείο μαζί με τους γονείς’ προκειμένου να διευκολύνετε τη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο;», ανάλογα με τις μεταπτυχιακές σπουδές

Γράφημα 274

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο θεωρείτε ότι η πρακτική ‘Διαρκής επιμόρφωση σε θέματα μετάβασης όλων των εκπαιδευτικών’ πρέπει να εφαρμοστεί για την εξομάλυνση των διαφορών μεταξύ Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου;», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 275

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο εφαρμόζετε την πρακτική ‘Η φοίτηση στο νηπιαγωγείο είναι πολύ σημαντική για την ακαδημαϊκή επιτυχία στο Δημοτικό Σχολείο’ προκειμένου να διευκολύνετε τη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο;», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 276

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο θεωρείτε ότι η πρακτική ‘Συνέχεια μεταξύ Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου σε επίπεδο Αναλυτικών Προγραμμάτων’ πρέπει να εφαρμοστεί για την εξομάλυνση των διαφορών μεταξύ Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου;», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 277

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο θεωρείτε ότι η πρακτική ‘Συνέχεια μεταξύ Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου σε επίπεδο Αναλυτικών Προγραμμάτων’ πρέπει να εφαρμοστεί για την εξομάλυνση των διαφορών μεταξύ Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου;», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 278

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο θεωρείτε ότι η πρακτική ‘Κοινά προγράμματα σπουδών για θέματα μετάβασης στην βασική εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών (δασκάλων και νηπιαγωγών)’ πρέπει να εφαρμοστεί για την εξομάλυνση των διαφορών μεταξύ Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου;», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 279

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο θεωρείτε ότι η πρακτική ‘Κοινά προγράμματα σπουδών για θέματα μετάβασης στην βασική εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών (δασκάλων και νηπιαγωγών)’ πρέπει να εφαρμοστεί για την εξομάλυνση των διαφορών μεταξύ Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου;», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 280

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο θεωρείτε ότι η πρακτική ‘Συνέχεια των προσχολικών πρακτικών και στη σχολική εκπαίδευση (μέθοδοι διδασκαλίας)’ πρέπει να εφαρμοστεί για την εξομάλυνση των διαφορών μεταξύ Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου;», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 281

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο θεωρείτε ότι η πρακτική ‘Συνέχεια των προσχολικών πρακτικών και στη σχολική εκπαίδευση (μέθοδοι διδασκαλίας)’ πρέπει να εφαρμοστεί για την εξομάλυνση των διαφορών μεταξύ Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου;», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

Γράφημα 282

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο εφαρμόζετε την πρακτική ‘Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και εξειδίκευση για τα πρώτα χρόνια εκπαίδευσης στις χαμηλότερες βαθμίδες της πρωτοβάθμιας’ προκειμένου να διευκολύνετε τη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο;», ανάλογα με τις βασικές σπουδές

Γράφημα 283

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο θεωρείτε ότι η πρακτική ‘Το Δημοτικό Σχολείο να βρίσκεται όσο το δυνατόν πλησιέστερα στο Νηπιαγωγείο’ πρέπει να εφαρμοστεί για την εξομάλυνση των διαφορών μεταξύ Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου;», ανάλογα με τις βασικές σπουδές

Γράφημα 284

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο θεωρείτε ότι η πρακτική ‘Συνέχεια μεταξύ Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου σε επίπεδο διαρρύθμισης χώρου’ πρέπει να εφαρμοστεί για την εξομάλυνση των διαφορών μεταξύ Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου;», ανάλογα με το φύλο

Γράφημα 285

Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο θεωρείτε ότι η πρακτική ‘Συνέχεια μεταξύ Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου σε επίπεδο διαρρύθμισης χώρου’ πρέπει να εφαρμοστεί για την εξομάλυνση των διαφορών μεταξύ Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου;», ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας