

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ &
ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ**

Διπλωματική Εργασία

**«ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΣΚΕΨΕΩΝ ΤΩΝ
ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΗΣ Α΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΚΑΤΑ ΤΗ ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΤΟΥΣ ΑΠΟ ΤΟ
ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ»**

της
ΓΕΩΡΓΙΑΣ ΒΑΣΙΛΑΚΟΓΛΟΥ

Επιβλέπων Καθηγητής
Ηρακλής Γρηγορόπουλος

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης
στη διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, Φεβρουάριος 2021



Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων Creative Commons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

- **Μοιραστείτε:** αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- **Προσαρμόστε:** αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους:

- **Αναφορά Δημιουργού:** Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
 - **Μη Εμπορική Χρήση:** Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
 - **Παρόμοια Διανομή:** Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια Creative Commons όπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Διεθνούς Πανεπιστημίου Ελλάδος, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης (βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Θεσσαλονίκη, 15-2-2021

Η Δηλούσα: Γεωργία Βασιλάκογλου

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας, θα ήθελα να εκφράσω ένα μεγάλο ευχαριστώ στον σύζυγό μου, Λευτέρη, και στον γιο μου, Μιχαήλ-Μωυσή, για τη σημαντική στήριξη που μου πρόσφεραν και τη μεγάλη υπομονή που επέδειξαν όλο το χρονικό διάστημα, τόσο της φοίτησής μου στο πρόγραμμα των μεταπτυχιακών σπουδών όσο και της συγγραφής της συγκεκριμένης εργασίας.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Ηρακλή Γρηγορόπουλο, για την καθοδήγηση και τις πολύτιμες συμβουλές του καθ' όλη την πορεία της έρευνας και της συγγραφής της εργασίας μου.

Θα ήταν παράλειψή μου να μην ευχαριστήσω τους μικρούς/-ές μαθητές/-τριες, αλλά και τους γονείς τους, για τη μεγάλη προθυμία συμμετοχής στην παρούσα έρευνα και κατά συνέπεια για την πολύτιμη βοήθειά τους.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να διερευνήσει τις σκέψεις και τα συναισθήματα των μαθητών/-τριών της Α΄ τάξης κατά τον πρώτο καιρό της μετάβασής τους στο πρωτοβάθμιο σχολείο, προκειμένου να σχηματιστεί μια πιο ξεκάθαρη εικόνα σχετικά με το τι σκέφτονται και πώς νιώθουν για το καινούριο τους σχολείο, η οποία θα συμβάλει στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών πρακτικών που θα αφορούν στην ομαλή μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο. Πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα με το ερευνητικό εργαλείο των ημιδομημένων συνεντεύξεων με 20 μαθητές/-τριες Α΄ τάξης ενός χωριού του Ν. Θεσσαλονίκης. Αξιοσημείωτο είναι ότι η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε μία ιδιαίτερη περίοδο λειτουργίας των σχολείων εν μέσω της πανδημίας του covid-19, με προστατευτικά μέτρα και πολλούς περιορισμούς. Από την επεξεργασία των συνεντεύξεων προέκυψε ότι η πλειοψηφία των μαθητών/-τριών επιθυμούσε να μεταβεί στο Δημοτικό και είναι χαρούμενοι/-ες που βρίσκονται σε αυτό. Δύο στοιχεία ήταν κυρίαρχα στις επιλογές τους: η μάθηση και το παιχνίδι με τους συμμαθητές τους. Ωστόσο ορισμένοι μαθητές πριν από τη φοίτησή τους στην Α΄ τάξη είχαν αρνητικά συναισθήματα, τα οποία οφείλονταν στο άγνωστο περιβάλλον του νέου τους σχολείου. Καθοριστικός φάνηκε να είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών και κυρίως της δασκάλας της τάξης. Διαπιστώθηκε ότι σημαντικό ρόλο στην ομαλή μετάβαση των παιδιών παίζουν τόσο οι δραστηριότητες μετάβασης όσο και το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον στο Δημοτικό με τους κατάλληλα καταρτισμένους εκπαιδευτικούς. Όλα αυτά θα πρέπει να οργανώνονται με βάση τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τα συναισθήματα των μικρών μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: Μετάβαση, Σκέψεις, Συναισθήματα, Νηπιαγωγείο, Δημοτικό Σχολείο

ABSTRACT

“EXPLORING THE FEELINGS AND THOUGHTS OF THE FIRST-GRADE PUPILS DURING THEIR TRANSITION FROM NURSERY TO PRIMARY SCHOOL”

The purpose of the present research is to investigate the thoughts and feelings of the first grade elementary pupils during the initial phase of their transition to primary education in order to form a clearer image of their musings and emotions about their new school which in turn would contribute in the development of best educational practices concerning their smoother transition from nursery school to elementary. It has been conducted a qualitative research using the tool of semi-structured interviews to twenty pupils of a village in southern Thessaloniki. It must be noted that the research was conducted in an unusual season of the school operation during the Covid-19 pandemic with numerous safety precautions and limitations. By the processing of the interviews emerged that the majority of the pupils was eager to further to elementary school. The dominant characteristics in their choices were two: knowledge acquisition and ludic interaction with their schoolmates. However, certain pupils experienced negative feelings owing to the unknown environment of their new school. It was evident that the role of the school staff, and especially the class teacher, was decisive. It was also discovered that transition activities and a suitable learning environment manned with adequately trained educationalists contributed immensely in the even segue of the children. All the aforementioned should be organized in harmony with the interests, the needs and the feelings of the little students.

Keywords: Transition, Thoughts, Feelings, Nursery, Primary School

Πίνακας Περιεχομένων

Υπεύθυνη Δήλωση	3
Ευχαριστίες	4
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	5
ABSTRACT	6
Πίνακας Περιεχομένων	7
Κατάλογος Πινάκων.....	9
Θεωρητικό πλαίσιο	10
Η μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο	10
1. Η έννοια της μετάβασης	10
2. Σχολική μετάβαση	12
3. Η μετάβαση από την Προσχολική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	14
4. Βασικές Θεωρίες Μετάβασης	20
5. Σχολική ετοιμότητα	24
6. Μοντέλα μετάβασης	28
7. Ομαλή μετάβαση.....	31
7.1 Ο ρόλος της/του εκπαιδευτικού της Α΄ τάξης.....	34
8. Ιστορική αναδρομή – Η προβληματική της μετάβασης διεθνώς και στην Ελλάδα.....	35
9. Έρευνες σχετικά με το θέμα της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό διεθνώς και στην Ελλάδα	38
10. Σκοπός και αναγκαιότητα της έρευνας.....	43
11. Ερευνητικά ερωτήματα	45
Μεθοδολογία της Έρευνας	46
1. Το δείγμα της έρευνας	46
2. Εργαλείο συλλογής δεδομένων	47
3. Διεξαγωγή συνεντεύξεων – Διαδικασίες	49
4. Ανάλυση δεδομένων	51
Αποτελέσματα έρευνας	53
Α. Απόψεις των μαθητών/-τριών για το νέο σχολείο	54
Β. Απόψεις των μαθητών/-τριών για τον σχολικό χώρο (κτίριο, αυλή, τάξη)	58
Γ. Απόψεις των μαθητών/-τριών για το μάθημα στο δημοτικό	62
Δ. Απόψεις των μαθητών/-τριών για τους εκπαιδευτικούς	66
Ε. Συναισθήματα και επιθυμία μετάβασης	70
Συζήτηση αποτελεσμάτων	75
Πλεονεκτήματα και περιορισμοί της έρευνας.....	84

Συμπεράσματα.....	85
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	89
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1.....	98
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2.....	99
Οδηγός Συνέντευξης με μαθητές/-τριες της Α΄ Δημοτικού	99
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3.....	100

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1. Τι μου αρέσει στο νέο μου σχολείο	54
Πίνακας 2. Τι δε μου αρέσει στο νέο μου σχολείο	56
Πίνακας 3. Τι μου αρέσει στο κτήριο	59
Πίνακας 4. Τι μου αρέσει στην αυλή	60
Πίνακας 5. Τι μου αρέσει στην αίθουσα	62
Πίνακας 6. Είναι διαφορετικό από το μάθημα στο νηπιαγωγείο;	62
Πίνακας 7. Τι μου αρέσει στο μάθημα;	64
Πίνακας 8. Τι δε μου αρέσει στο μάθημα;	65
Πίνακας 9. Πώς σου φαίνεται που έχεις καινούρια δασκάλα;	66
Πίνακας 10. Πώς σου φαίνεται που κάνεις μάθημα και με άλλες δασκάλες και δασκάλους;	68
Πίνακας 11. Επιθυμία μετάβασης στην Α΄ τάξη	70
Πίνακας 12. Συναισθήματα πριν την έναρξη της Α΄ τάξης	72
Πίνακας 13. Συναισθήματα στην Α΄ τάξη	74

Θεωρητικό πλαίσιο

Η μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο

1. Η έννοια της μετάβασης

Ως μετάβαση στο λεξικό ορίζεται «η πορεία προς άλλη κατάσταση» (Μπαμπινιώτης, 1998), ενώ στη Ψυχολογία η μετάβαση ορίζεται ως «πέραςμα από έναν ρόλο σε έναν άλλο» (Χουντουμάδη & Πατεράκη, 2008), το «πέραςμα» από ένα περιβάλλον που είναι γνωστό και οικείο σε ένα καινούριο και άγνωστο, διαδικασία που επιφέρει αλλαγές τόσο στην ατομική όσο και στην κοινωνική ζωή των ατόμων (Κόπτσης & Νάκου, 2009). Οι Dunlop και Fabian (2002, σελ. 148) ορίζουν τη μετάβαση ως «το πέραςμα από ένα μέρος, ένα στάδιο, μια κατάσταση, ένα στυλ σε ένα άλλο με την πάροδο του χρόνου». Γενικότερα με τον όρο μετάβαση (transition) αναφερόμαστε στην χρονική περίοδο που μεσολαβεί μεταξύ δύο διαφορετικών περιβαλλόντων ή τύπων δραστηριοτήτων (Σακελλαρίου, 2012). Σύμφωνα με τις Σακελλαρίου και Μπέση (2014) ένας από τους πιο αντιπροσωπευτικούς ορισμούς της μετάβασης έχει δοθεί από τον Mögel (1984) που την ορίζει ως «ένα ατομικό, προσωπικό, ιδιαίτερο και μοναδικό βίωμα για το κάθε άτομο, συνδεδεμένο με αλλαγές ρόλων και κοινωνικών συνθηκών». Αυτό είναι ίσως και το πιο σημαντικό στοιχείο των μεταβάσεων, το ότι σχεδόν πάντα επιφέρουν αλλαγές στους ρόλους των ατόμων. Οι αλλαγές αυτές είναι φυσικές, νοητικές και συναισθηματικές και συνδέονται με αλλαγές στη θέση που έχει το άτομο στο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον του και κατά συνέπεια επιφέρουν αλλαγές στη συμπεριφορά του. Οι αλλαγές αυτές είναι κοινωνικά καθορισμένες και αναμενόμενες (Αλευριάδου κ. ά., 2008) και συνοδεύονται από συναισθήματα, που άλλες φορές είναι αρνητικά (άγχος, φόβος, αγωνία) και άλλες φορές θετικά (χαρά, ικανοποίηση, ανυπομονησία).

Γενικά ο όρος «μετάβαση» μπορεί να χρησιμοποιηθεί με διάφορους τρόπους, ανάλογα με την εκάστοτε επιστημολογική ή ιδεολογική προσέγγιση που χρησιμοποιείται. Έτσι μπορεί να έχει νοητικές, συναισθηματικές, ψυχολογικές, κοινωνικές, εκπαιδευτικές και πολιτιστικές προεκτάσεις (Σακελλαρίου και Μπέση, 2014). Από όποια σκοπιά όμως κι αν προσεγγίσουμε τον όρο αυτό, παρά τις διαφορές που υπάρχουν, υπάρχουν και δύο βασικά κοινά στοιχεία από τα οποία ξεκινούν όλες οι προσεγγίσεις: από τη μία η προσωπικότητα του ατόμου και από την άλλη το πώς λειτουργεί το νέο περιβάλλον στο οποίο μεταβαίνει το άτομο. Σε κάθε μετάβαση

το άτομο δοκιμάζεται ψυχικά καθώς καλείται να μετακινηθεί από ένα οικείο περιβάλλον σε ένα νέο που έχει τους δικούς του κανόνες λειτουργίας, στους οποίους το άτομο πρέπει να ανταποκριθεί. Σε αυτή τη μετακίνηση το άτομο μπορεί να βιώσει ένα σοκ, ένταση και ανησυχία εξαιτίας των αλλαγών που επιφέρει στη ζωή του η μετάβαση, μπορεί όμως και να νιώσει ικανοποίηση, ενθουσιασμό, αυτοπεποίθηση και άλλα θετικά συναισθήματα, καθώς την αντιλαμβάνεται ως πρόκληση και ευκαιρία για ανάπτυξη και εξέλιξη (Αλευριάδου κ. ά., 2008). Θεωρείται, λοιπόν, ότι ο όρος «μετάβαση» χαρακτηρίζεται από αμφισημία.

Οι άνθρωποι χρειάζεται να αντιμετωπίσουν διάφορες μεταβάσεις, οι οποίες ξεκινούν από πολύ νωρίς στη ζωή τους και μπορούν να συμβαίνουν ως το τέλος της. Οι μεταβάσεις αυτές μπορεί να είναι φυσικές ή κοινωνικές. Οι φυσικές μεταβάσεις αφορούν κομβικά σημεία της ανάπτυξης των ατόμων κατά το πέρασμά τους από το ένα αναπτυξιακό στάδιο στο άλλο και ακολουθούνται από φυσικές, νοητικές και συναισθηματικές αλλαγές. Οι κοινωνικές μεταβάσεις από την άλλη σχετίζονται με τη διαδικασία ενσωμάτωσης ατόμων ή ομάδων στην τυπική δομή των κοινωνικών συστημάτων, όπως για παράδειγμα είναι αυτό της εκπαίδευσης. Αυτού του είδους οι μεταβάσεις είναι συνήθως υποχρεωτικές και τα άτομα καλούνται να ακολουθήσουν κανόνες κοινωνικά θεσμοθετημένους. Σε κάποιες περιπτώσεις οι δύο αυτές κατηγορίες μεταβάσεων συμπίπτουν και τα προβλήματα ή οι προκλήσεις που καλείται να αντιμετωπίσει το άτομο είναι πιο έντονες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η μετάβαση του παιδιού από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο (κοινωνική μετάβαση), η οποία συμπίπτει με το ξεκίνημα της εφηβείας (φυσική μετάβαση) (Ματσαγγούρας, 2012).

Κάθε μετάβαση, που το άτομο βιώνει στην πορεία της εξέλιξής του, επιφέρει αλλαγές στον τρόπο ζωής και σκέψης του και το βοηθά να οικοδομήσει την ατομική και κοινωνική του ταυτότητα. Πολλές από αυτές τις αλλαγές θεωρούνται δεδομένες και γίνονται αντιληπτές ως φυσική εξέλιξη στη ζωή του ατόμου. Σε κάθε αλλαγή το άτομο ενεργοποιεί τους κατάλληλους μηχανισμούς προκειμένου να προσαρμοστεί και να ισορροπήσει την ένταση που προκαλείται ανάμεσα στο ίδιο και στο περιβάλλον (Αρβανιτίδου, 2019, Πανταζής κ. ά., 2009) και για να καταφέρει κάτι τέτοιο χρειάζεται συχνά να καταβάλει αρκετή προσπάθεια.

Σύμφωνα με τους Cowan & Hetherington (1991) κάθε μετάβαση εξελίσσεται σε τρία στάδια:

1. *Το στάδιο της «σύγκρουσης και αβεβαιότητας»:* Σε κάθε μετάβαση το άτομο από μία παλιά κατάσταση εισέρχεται σε μία νέα, η οποία ακόμη και αν η αλλαγή που επιφέρει είναι θετική, δεν είναι απαραίτητα εύκολη για το άτομο. Σε αυτή τη φάση το άτομο βρίσκεται σε

μία αστάθεια, καθώς χρειάζεται να αφήσει οικεία πρόσωπα και καταστάσεις και να προσαρμοστεί σε νέο περιβάλλον αλλάζοντας συνήθειες και ρόλους.

2. *Το στάδιο της «δοκιμασίας και αναζήτησης εναλλακτικών λύσεων»:* Σε αυτό το στάδιο το άτομο αξιοποιεί πληροφορίες που γνωρίζει ήδη προκειμένου να ανακαλύψει νέες που θα το βοηθήσουν να προσαρμοστεί στη νέα κατάσταση.

3. *Το στάδιο του «καθορισμού νέων ισορροπιών»:* Στο τελευταίο αυτό στάδιο το άτομο αποδέχεται νέους ρόλους και νέα πρότυπα για να μπορέσει να καλύψει τις ανάγκες του στη νέα κατάσταση στην οποία έχει εισέλθει.

2. Σχολική μετάβαση

Από τις πιο σημαντικές μεταβάσεις στη ζωή του ανθρώπου είναι αυτές που βιώνει στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τόσο την προσωπική όσο και την ακαδημαϊκή του εξέλιξη (Pianta & Cox, 1999).

Στο χώρο της εκπαίδευσης με τον όρο «μετάβαση» εννοείται η διαδικασία αλλαγής που βιώνουν τα παιδιά καθώς μετακινούνται από ένα στάδιο της εκπαίδευσης σε ένα άλλο, αρχικά από την οικογένεια στον παιδικό σταθμό ή στο Νηπιαγωγείο και στη συνέχεια από τη μία σχολική βαθμίδα στην επόμενη, γεγονός που αποτελεί μια κοινωνική εμπειρία, η οποία δε βιώνεται μόνο από το άτομο που ζει τη μετάβαση, αλλά και από άλλα άτομα τα οποία συνδέονται άμεσα ή έμμεσα με αυτό (Διδάχου, 2016), όπως για παράδειγμα από την οικογένεια του παιδιού. Η μετακίνηση αυτή από τη μία σχολική βαθμίδα στην επόμενη είναι γνωστή και ως «μεταβατικό στάδιο» (Topping, 2011).

Στην παιδαγωγική βιβλιογραφία ο όρος «μετάβαση» αποτελεί έναν τεχνικό όρο που σχετίζεται με τον χρόνο και τις διαδικασίες εισόδου σε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα άλλα και με τα ψυχολογικά βιώματα των ατόμων που εισέρχονται σε αυτά και τις συνέπειες που έχουν για τα ίδια και όσους εμπλέκονται σε αυτή τη διαδικασία (εκπαιδευτικούς και γονείς). Οι μεταβάσεις στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα είναι υποχρεωτικές και θεσμοθετημένες κοινωνικά. Σχεδόν κάθε μία όμως από αυτές, που ξεκινούν από νωρίς στην παιδική ηλικία, αντιστοιχεί σε μία φυσική μετάβαση (Ματσαγγούρας, 2012).

Η έννοια της μετάβασης, και στο χώρο της Παιδαγωγικής, θεωρείται ότι έχει ένα διττό χαρακτήρα.

Από τη μία, υπάρχει η αρνητική της πλευρά, καθώς συχνά διαπιστώνονται προβλήματα προσαρμογής και ανταπόκρισης του παιδιού σε όσα απαιτεί και προσδοκά η νέα σχολική βαθμίδα στην οποία εισέρχεται (Βруниώτη & Ματσαγγούρα, 2005). Τόσο κατά την είσοδο του στο περιβάλλον του σχολείου όσο και κατά τη μετάβαση από τη μία σχολική βαθμίδα στην επόμενη, το παιδί καλείται να προσαρμοστεί κοινωνικά και συναισθηματικά στα νέα δεδομένα που αντιμετωπίζει κι αυτό μπορεί να το δυσκολεύει και να του προκαλεί ψυχολογική ένταση που εκδηλώνεται με τη μορφή ανησυχίας, ανασφάλειας, άγχους και φόβου. Αυτός ο φόβος, το άγχος και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα άτομα κατά τη μετάβαση οφείλονται σε μεγάλο βαθμό στις αλλαγές που συμβαίνουν από το ένα σχολικό περιβάλλον στο επόμενο (Αρβανιτίδου, 2019). Αντιμετωπίζουν αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών, στο πλαίσιο μάθησης, στον ρυθμό εργασίας, στην ελευθερία κινήσεων, στους κανόνες, στις ομάδες συμμαθητών-φίλων, στους εκπαιδευτικούς, στο κτήριο, τις υποδομές και την οργάνωση (Margettes, 2002). Όλες αυτές οι αλλαγές στα πρόσωπα, τους κανόνες, τον τρόπο και ρυθμό λειτουργίας και στους ρόλους δημιουργούν την «οικολογία» του νέου σχολείου που έχει ως αποτέλεσμα για τους εμπλεκόμενους της μετάβασης την ανάληψη νέων ρόλων και την ανάπτυξη νέων σχέσεων (Βруниώτη & Ματσαγγούρας, 2005). Στη σχετική βιβλιογραφία οι καταστάσεις άγχους και φόβου που βιώνει το άτομο πριν τη μετάβαση ή/και κατά τη διάρκειά της, δηλώνονται με τον όρο «σοκ μετάβασης» και μπορεί να επηρεάσουν σημαντικά τη στάση του απέναντι στη μάθηση και τη δια βίου μάθηση (Αρβανιτίδου, 2019, Ματσαγγούρας, 2012).

Από την άλλη, η μετάβαση εμπεριέχει το στοιχείο της αλλαγής, το οποίο γίνεται αντιληπτό ως πρόκληση για ένα νέο ξεκίνημα και ως κίνητρο για μάθηση και συνοδεύεται από συναισθήματα ενθουσιασμού, ανυπομονησίας και χαράς. Το άτομο είναι γεμάτο προσδοκίες για τη νέα κατάσταση που θα ζήσει. Το πώς θα βιώσει, αρνητικά ή θετικά, τη μετάβαση το άτομο εξαρτάται από τις συνθήκες στις οποίες αυτή συντελείται αλλά και από τις προσωπικές του εμπειρίες (Κασσωτάκη-Ψαρουδάκη, 2012, Ματσαγγούρας, 2012).

Γενικά οι μεταβάσεις από τη μία σχολική βαθμίδα στην επόμενη θεωρούνται κρίσιμα γεγονότα στη ζωή των παιδιών, καθώς όταν είναι επιτυχημένες έχουν θετικές επιπτώσεις στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους και ενισχύουν τις ικανότητές τους, ενώ αντίθετα όταν υπάρχουν προβλήματα προσαρμογής οι αρνητικές επιπτώσεις στη συμπεριφορά και την προσωπικότητά τους είναι βραχυπρόθεσμες αλλά και μακροπρόθεσμες (Topping, 2011).

Το θέμα της σχολικής μετάβασης αποτελεί σημαντικό θέμα, γεγονός που αναγνωρίστηκε διεθνώς. Συγκεκριμένα το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (Council of Europe, 1999) όρισε τα δικαιώματα των παιδιών σε σχέση με τη μετάβαση. Σύμφωνα με αυτό, κάθε παιδί

έχει το δικαίωμα να μεταβαίνει χωρίς άγχος από τη μία σχολική βαθμίδα στην άλλη, να υπάρχει συστηματική συνέχεια στις εκπαιδευτικές του εμπειρίες και να του εξασφαλίζονται ευκαιρίες για επιτυχία (Σακελλαρίου, 2012).

Σύμφωνα με τους Galton, Gray & Rudduck (2003) η μετάβαση από τη μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη διέρχεται από τέσσερα στάδια:

1. Το στάδιο της προετοιμασίας: Στο στάδιο αυτό, που ξεκινά ενώ το παιδί βρίσκεται στην προηγούμενη σχολική βαθμίδα, πραγματοποιούνται δραστηριότητες και ενέργειες που σχετίζονται τόσο με το γνωστικό όσο και με το συναισθηματικό τομέα. Το παιδί αναπτύσσει γνώσεις και δεξιότητες που το βοηθούν να λειτουργήσει ως μέλος του νέου σχολικού περιβάλλοντος.

2. Το στάδιο της μεταφοράς: Σε αυτή τη φάση, όπως το δηλώνει και το όνομα του σταδίου αυτού, το παιδί προσπαθεί να μεταφέρει στη νέα σχολική βαθμίδα δεξιότητες και γνώσεις της προηγούμενης προκειμένου να γίνει καλύτερη σύνδεση των δύο βαθμίδων.

3. Το στάδιο της επαγωγής: Είναι η φάση κατά την οποία το παιδί εισέρχεται στο νέο και άγνωστο σχολικό περιβάλλον και προσπαθεί να αξιοποιήσει ό,τι απέκτησε στο στάδιο της προετοιμασίας, προκειμένου να εισαχθεί ομαλά και να αντιμετωπίσει τα αντιφατικά συναισθήματα που βιώνει.

4. Το στάδιο της ενσωμάτωσης: Είναι το τελικό στάδιο όπου το παιδί νιώθει έτοιμο να ενταχθεί στο νέο σχολικό περιβάλλον και να αναλάβει τον νέο ρόλο που συνεπάγεται αυτή η ένταξη.

3. Η μετάβαση από την Προσχολική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερες έρευνες και μελέτες αναφέρονται και υποστηρίζουν τη σύνδεση προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η σχέση τους ενισχύεται από το γεγονός της ανάπτυξης και επέκτασης των δομών προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας για τα παιδιά ηλικίας 4-6 ετών και της αναγνώρισης των οφελών που προκύπτουν από τη φοίτηση σε αυτά (Γουργιώτου, 2018). Σε αυτό συνέβαλλε και η διακήρυξη της θέσης, από παγκόσμιους οργανισμούς, ότι αυτή η περίοδος της ζωής του ατόμου είναι καθοριστική για την ανάπτυξη θετικών στάσεων και διαθέσεων απέναντι στη μάθηση γενικότερα (OECD, 2001).

Το πέρασμα από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο θεωρείται μία από τις κρισιμότερες περιόδους της παιδικής ηλικίας. Παρόλο που για πολλά παιδιά δεν είναι η πρώτη μετάβαση που ζουν, θεωρείται, από τους ερευνητές, εξαιρετικά σημαντική, καθώς έχει συνέπειες τόσο στη μετέπειτα σχολική πορεία των παιδιών όσο και στον τρόπο με τον οποίο θα αντιμετωπίσουν μελλοντικές μεταβάσεις (Dockett & Perry, 2002). Δεν αποτελεί απλώς μια μετακίνηση του παιδιού από το ένα στάδιο του εκπαιδευτικού συστήματος στο επόμενο, αλλά σηματοδοτεί μια μεγάλη και εξελισσόμενη διαδικασία, που δεν αρχίζει ούτε τελειώνει την πρώτη μέρα του παιδιού στο σχολείο, αλλά ξεκινά πριν την είσοδο του παιδιού στο σχολείο και συνεχίζει για μεγάλο χρονικό διάστημα και στην επιτυχία της δε συμβάλλει μόνο το ίδιο το παιδί (Dockett & Perry, 2017, Τοκμακίδου, 2010). Είναι ένα νέο στάδιο στην εξέλιξη του παιδιού, αλλά και της οικογένειάς του, φέρνοντας μεγάλες αλλαγές στην οικογενειακή και κοινωνική του ζωή, καθώς διευρύνεται το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο αλληλοεπιδρά και τίθεται αντιμέτωπο με ποικίλες απαιτήσεις (γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές), στις οποίες χρειάζεται να ανταποκριθεί με βάση καθορισμένες προδιαγραφές (Κόπτης & Νάκου, 2009, Σωτηρίου & Ζαφειροπούλου, 2003). Οι αλλαγές αυτές αφορούν τόσο τον τρόπο και τον ρυθμό εργασίας, όσο και τον ρόλο που αναλαμβάνει.

Το παιδί μεταβαίνοντας από το Νηπιαγωγείο στην πρώτη τάξη του Δημοτικού σχολείου, βιώνει αυτήν την εμπειρία με τον δικό του μοναδικό τρόπο, ως αιτία αλλά και συνέπεια της ανάπτυξής του (Τοκμακίδου, 2010) και έρχεται αντιμέτωπο με αλλαγές τόσο στο φυσικό όσο και στο κοινωνικό περιβάλλον και με αλλαγές που δεν αφορούν μόνο το ίδιο αλλά και τους γονείς του (Αλευριάδου κ.ά., 2008). Για κάποια παιδιά, ανάλογα με την ατομική ανάπτυξη του καθενός και τις εμπειρίες του, οι αλλαγές και οι νέες εμπειρίες θα του παρέχουν ελάχιστες προκλήσεις και δυσκολίες ενώ για άλλα αυξημένες (Margetts, 2008).

Πιο συγκεκριμένα οι αλλαγές στο νέο σχολείο έχουν να κάνουν με:

- *Το φυσικό περιβάλλον του σχολείου.* Ο σχολικός χώρος είναι μεγαλύτερος και διαφορετικός. Οι διαφορές αφορούν στο μέγεθος του κτηρίου και της αυλής, στον αριθμό και τη χρήση των αιθουσών (ύπαρξη εργαστηρίων πληροφορικής, εικαστικών, κ.ά.), στο μέγεθος, τον εξοπλισμό, την οργάνωση και λειτουργία της τάξης, στον αριθμό και τη σύνθεση των μαθητών της τάξης (Μανουσέλης, 1986, Πανταζής, 1991).

- *Τα αναλυτικά προγράμματα.* Το αναλυτικό πρόγραμμα του Δημοτικού σχολείου έχει μια προσέγγιση περισσότερο γνωστική και λιγότερο αναπτυξιακή σε σχέση με αυτό του Νηπιαγωγείου, όπου η μάθηση είναι περισσότερο προσαρμοσμένη στην πραγματική ζωή του παιδιού. Το ωρολόγιο πρόγραμμα είναι πιο δομημένο και η μάθηση πιο συστηματική με

έμφαση στην εργασία που τη διαχωρίζει από το ελεύθερο και φανταστικό παιχνίδι, για το οποίο δίνονται λιγότερες ευκαιρίες. Οι μέθοδοι, το περιεχόμενο και οι στόχοι του Δημοτικού διαφέρουν. Το παιδί χρειάζεται να επαναπροσδιορίσει τη σχέση του με τον χώρο και τον χρόνο και να ανταποκριθεί σε νέες απαιτήσεις, καθώς οι αντίστοιχες εμπειρίες που έχει από το Νηπιαγωγείο και την οικογένειά του είναι διαφορετικές (Πανταζής 1991, Αλευριάδου κ. ά., 2008).

- *Τους εκπαιδευτικούς.* Στο Νηπιαγωγείο το παιδί έρχεται καθημερινά σε επαφή και επικοινωνία με ένα ή δύο εκπαιδευτικούς, ενώ στο Δημοτικό πέρα από τον/την εκπαιδευτικό της τάξης αλληλοεπιδρά καθημερινά και με τους/τις εκπαιδευτικούς των ειδικοτήτων (γυμναστικής, εικαστικών, μουσικής, πληροφορικής, θεατρικής αγωγής, αγγλικών), οι οποίοι υπάρχουν μετά το 2016 (αν και συχνά όχι όλων των ειδικοτήτων) σχεδόν σε όλα τα Δημοτικά σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί των δύο ιδρυμάτων, ως αποτέλεσμα και της διαφορετικής τους εκπαίδευσης, έχουν διαφορετική στάση και οπτική για τον ρόλο τους και κατά συνέπεια διαφορετικές προσδοκίες.

- *Την ομάδα των συνομηλίκων και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις.* Ερχόμενο στη νέα του τάξη το παιδί καλείται να έρθει σε επαφή, πιθανά, με μια νέα ομάδα συνομηλίκων, προερχόμενων από διαφορετικά Νηπιαγωγεία, και στην οποία χρειάζεται να συγκροτηθεί ένα νέο δίκτυο διαπροσωπικών σχέσεων. Επίσης δεν υπάρχει ο «πυρήνας» των μεγαλύτερων παιδιών, όπως συμβαίνει στο Νηπιαγωγείο που συνυπάρχουν παιδιά δύο ηλικιών (προνήπια και νήπια) και που τα μεγαλύτερα βοηθούν τα μικρότερα παιδιά να προσαρμοστούν στο νέο περιβάλλον. Επιπλέον κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων και των κοινών εκδηλώσεων, όπως για παράδειγμα στις σχολικές γιορτές, το παιδί έρχεται σε επαφή με περισσότερα άτομα διαφορετικών ηλικιών προερχόμενα από ένα πιο διευρυμένο κοινωνικό περίγυρο (Αλευριάδου κ. ά., 2008).

- *Το ρόλο και την εμπλοκή των γονέων.* Αλλάζει ο ρόλος τους καθώς γίνονται γονείς ενός «μαθητή» και χρειάζεται να προσαρμόσουν το πρόγραμμά τους (ημερήσιο, εβδομαδιαίο, ετήσιο) στις απαιτήσεις και το πρόγραμμα του σχολείου. Επίσης διαφέρουν και οι προσδοκίες τους σε ότι αφορά τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών τους στα δύο εκπαιδευτικά ιδρύματα. Αλλάζουν οι απαιτήσεις και οι προσδοκίες τους και από τα παιδιά τους αλλά και από τους δασκάλους του Δημοτικού σχολείου. Οι προσδοκίες αυτές που έχουν οι γονείς για τα παιδιά τους, ως αρχάριους μαθητές, δε συμπίπτουν απαραίτητα και με τις προσδοκίες του σχολείου και κυρίως των εκπαιδευτικών της Α' τάξης (Αρβανιτίδου, 2019, Αλευριάδου κ. ά., 2008, Clark, 2007, Dockett & Perry, 2001).

Οι αλλαγές αυτές στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού επηρεάζουν τα βιώματα και τη συμπεριφορά του και μπορεί να αποτελούν εμπόδια ή προκλήσεις για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων και ικανοτήτων του. Οι αντιλήψεις και οι ανάγκες του μπορεί να είναι διαφορετικές από αυτές του σχολείου ή της οικογένειάς του με συνέπεια να έρχεται σε σύγκρουση που επηρεάζει τη συμπεριφορά του (Αρβανιτίδου, 2019). Σύμφωνα με τις Δήμου (1983) και Αλευριάδου κ.ά. (2008) συνοψίζουμε τις μεταβολές στη συμπεριφορά και τα βιώματα του παιδιού στα εξής:

- Αυξάνεται ο ρυθμός διαβίωσης που έχει το παιδί καθημερινά και ο ρυθμός των δραστηριοτήτων του στο σχολικό χώρο.

- Η χωροταξική δομή της νέας αίθουσας (εξοπλισμός-επίπλωση) και ο ατομικός σχολικός εξοπλισμός του μαθητή (τσάντα, τετράδια, βιβλία) περιορίζουν τον διαθέσιμο χώρο και την ελευθερία κινήσεων του και δυσκολεύουν τη διαβίωσή του μέσα στην τάξη.

- Ο τρόπος απασχόλησης και εργασίας αλλάζει και υποχρεώνεται το παιδί να αντικαταστήσει το παιχνίδι με συγκεκριμένη και οργανωμένη εργασία που πρέπει να ολοκληρωθεί σε συγκεκριμένο χρονικό περιθώριο χωρίς να μπορεί να την αποφύγει. Έτσι αυξάνεται κι η ευθύνη που έχει. Η μάθηση είναι συστηματικά οργανωμένη, με προκαθορισμένους στόχους η κατάκτηση των οποίων είναι υποχρεωτική για όλους τους μαθητές, και δομημένη με βάση τον μέσο μαθητή. Ο δάσκαλος της Α΄ τάξης τις περισσότερες φορές δε γνωρίζει τίποτα για τη ζωή των μαθητών του και συνεπώς δεν μπορεί να οργανώσει σωστά την αλληλοεπίδρασή του με τον κάθε μαθητή και την παιδαγωγική του δράση (Πανταζής 1991).

- Πολλές φορές το παιδί βρίσκεται σε σύγκρουση και δεν ξέρει πώς να συμπεριφερθεί, όταν συγκρούονται οι αρχές και αξίες των δύο φορέων κοινωνικοποίησης οι οποίοι το επηρεάζουν, του σχολείου και της οικογένειας.

- Το παιδί έρχεται αντιμέτωπο με αντιφατικά συναισθήματα, τα οποία πρέπει να διαχειρισθεί. Από τη μία αναγκάζεται να αφήσει το γνωστό περιβάλλον του Νηπιαγωγείου και τα οικεία πρόσωπα της νηπιαγωγού και των συμμαθητών του και αυτό το γεγονός το βιώνει ως απώλεια και αποχωρισμό. Από την άλλη αισθάνεται χαρά και ανυπομονησία, επειδή νιώθει ότι μεγαλώνει και γίνεται μαθητής.

- Αλλάζει η αυτοαντίληψή του, η ταυτότητα και ο ρόλος του. Αντιλαμβάνεται τον ρόλο του ως μαθητή περισσότερο με βάση τις δεξιότητες και ικανότητές του, δηλαδή με βάση αυτά που καταφέρνει και μαθαίνει.

- Σημαντικό ρόλο κατά την είσοδο του παιδιού στο Δημοτικό παίζει το γεγονός του κατά πόσο διαφορετική είναι η επίσημη σχολική γλώσσα από τη γλώσσα που χρησιμοποιεί στην οικογένεια και τον κοινωνικό του περίγυρο. Ο Bernstein (1965) κάνει λόγο για τον «περιορισμένο γλωσσικό κώδικα» που χρησιμοποιούν τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών τάξεων με χαμηλό μορφωτικο-οικονομικό επίπεδο, ο οποίος διαφέρει κατά πολύ από την επίσημη γλώσσα του σχολείου και συνδέεται με τη σχολική αποτυχία των παιδιών αυτών που παρουσιάζουν δυσκολίες προσαρμογής και ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του σχολείου. Εδώ μπορεί να ενταχθεί και η περίπτωση των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Αυτά τα παιδιά μιλούν κατά πάσα πιθανότητα μόνο τη μητρική τους γλώσσα στο σπίτι και μαθαίνουν να μιλούν και να γράφουν άλλη γλώσσα στο σχολείο. Αυτή τη γλώσσα μάλιστα δεν την μιλούν καλά οι γονείς τους και στη συντριπτική πλειοψηφία τους δεν ξέρουν να τη γράφουν.

Καταλαβαίνουμε ότι η περίοδος μετάβασης του παιδιού από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό είναι μια περίοδος ιδιαίτερας σημαντικής, καθώς συμβάλλει στη διαμόρφωση βαθύτερων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του ατόμου και επηρεάζει την κοινωνικοποίησή του και την ακαδημαϊκή του πορεία (Διδάχου, 2016). Έχει αποδειχθεί ότι η ένταξη και η προσαρμογή του παιδιού στην Α΄ Δημοτικού επηρεάζει καθοριστικά την αντίληψη που έχει για τον εαυτό του ως μαθητή/ μαθήτρια. Διαμορφώνει πιο ρεαλιστικές αντιλήψεις για τον εαυτό του καθώς του δίνεται η δυνατότητα στο σχολικό περιβάλλον να ασκήσει τις αναπτυξιακές ψυχολογικές κατακτήσεις του, όπως είναι ο περιορισμός της απολυτότητας της σκέψης του και του εγωκεντρισμού του αλλά και η κοινωνική σύγκριση (Σωτηρίου & Ζαφειροπούλου, 2003). Η μετάβαση, λοιπόν, είναι μια εξελισσόμενη διαδικασία η οποία έχει ως στόχο όχι μόνο την επιτυχία των ατόμων σε ακαδημαϊκό επίπεδο αλλά κυρίως την κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη που θα οδηγήσει στην προσωπική τους εξέλιξη (Σακελλαρίου, 2009).

Σύμφωνα με τους Griebel & Niesel (2002), η μετάβαση από την προσχολική στη σχολική βαθμίδα αποτελεί μια δυναμική διαδικασία που διαρκεί μεγάλο χρονικό διάστημα. Ξεκινά από το Νηπιαγωγείο και ολοκληρώνεται κατά τη διάρκεια του πρώτου ή δεύτερου έτους του Δημοτικού, ανάλογα με το πόσο γρήγορα το παιδί θα αποδεχθεί τη νέα του ταυτότητα και τον ρόλο, που συνεπάγεται από αυτή, ως μαθητή ή μαθήτρια.

Η σπουδαιότητα αυτής της διαδικασίας γίνεται αντιληπτή και από το γεγονός ότι τις τελευταίες δεκαετίες αποτελεί βασικό αντικείμενο έρευνας διεθνώς στον τομέα της Παιδαγωγικής της Πρώιμης Παιδικής Ηλικίας. Με τον όρο αυτό ορίζεται η χρονική περίοδος από τη γέννηση ή την ηλικία των τριών ετών έως την είσοδο του παιδιού στην υποχρεωτική

εκπαίδευση. Τελευταία αυτό το όριο έχει αλλάξει και έχει επεκταθεί έως την ηλικία των δέκα ετών (Αλευριάδου κ. ά., 2008).

Κοινό σημείο σε πολλές από αυτές τις έρευνες είναι το γεγονός ότι για πολλά παιδιά αυτή η διαδικασία της μετάβασης δημιουργεί ένα ρήγμα στη συνέχεια της εκπαίδευσής τους και έχει αρνητικές συνέπειες τόσο στη συμπεριφορά όσο και στις επιδόσεις τους στο σχολείο (Βρυνιώτη & Μαρσαγγούρας, 2005, Kienig, 2002). Δυσκολεύονται να προσαρμοστούν και να διαχειριστούν τη νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα. Βιώνουν αρνητικές εμπειρίες και νιώθουν αρνητικά συναισθήματα, όπως άγχος, φόβο και αγωνία για το άγνωστο περιβάλλον (χώρο, πρόσωπα, τρόπο λειτουργίας) που θα συναντήσουν και το νέο ρόλο που θα αναλάβουν με τις απαιτήσεις που αυτός συνεπάγεται. Επίσης υπάρχει συναισθηματική φόρτιση και άγχος εξαιτίας του αποχωρισμού από το οικείο χώρο και τα πρόσωπα (εκπαιδευτικούς και συμμαθητές) του Νηπιαγωγείου. Αυτές οι αρνητικές εμπειρίες και το στρες μπορεί να έχουν αρνητικές επιπτώσεις στην ανάπτυξη, στα κίνητρα για μάθηση, στις επιδόσεις και στη ψυχολογική σταθερότητα του παιδιού (Griebel & Niesel, 2002, Kienig, 2002, Margetts, 2002, Cowen, 1993, Rudolph, et al., 2001).

Σύμφωνα με τον Kagan (1992), όπως αναφέρεται στη Γουργιώτου (2018), η συνέχεια χρειάζεται να υπάρχει στη ζωή του παιδιού σε τέτοιο βαθμό που οι αλλαγές, οι οποίες βιώνει κατά τις διάφορες μετακινήσεις του, να μην προκαλούν ρήξεις και δυσκολίες στην ανάπτυξή του. Μάλιστα αναφέρει δύο ειδών *συνέχειες*, την *οριζόντια* και την *κάθετη*. Η *οριζόντια συνέχεια* σχετίζεται με όλα αυτά τα περιβάλλοντα που συμμετέχει καθημερινά το παιδί και δέχεται φροντίδα και εκπαίδευση, όπως είναι το σπίτι του, η γειτονιά που παίζει, ο παιδικός σταθμός ή το σχολείο, το ιατρείο που το περιθάλπει, κ.ά. Η *κάθετη συνέχεια* από την άλλη σχετίζεται με τις σε βάθος χρόνου διασυνδέσεις ανάμεσα στους φορείς και τις υπηρεσίες που ασχολούνται με την υγεία, τη φροντίδα και την εκπαίδευση του παιδιού.

Μερικές από τις πιο σπουδαίες έρευνες, που έχουν διεξαχθεί για το θέμα της μετάβασης στην εκπαίδευση, συγκέντρωσαν και εξέδωσαν οι Pianta & Cox (1999). Από τα πορίσματά τους διαπιστώνεται ότι σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα, όσο διαφορετικά κι αν είναι, η είσοδος στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί για το κάθε παιδί το ξεκίνημα μιας πολύ σημαντικής και κρίσιμης περιόδου για τη ζωή του που καθορίζει τη σχολική του πορεία και την ανάπτυξή του. Η διαδικασία αυτή της μετάβασης σε ένα ποσοστό των παιδιών (10-12% στην Ευρώπη και έως 40% στις ΗΠΑ) (Griebel & Niesel, 2004) προκαλεί στρες και αυτά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο νέο τους σχολείο και προβλήματα προσαρμογής, ενώ για άλλα παιδιά αποτελεί ευκαιρία για ανάπτυξη και εξέλιξη και αυτά νιώθουν καλύτερα στο σχολείο της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από ό,τι στη δομή που ήταν πριν από αυτό. Επίσης

δεν υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που να δείχνουν συσχέτιση του πώς προσαρμόστηκε το παιδί στο ίδρυμα της προσχολικής αγωγής με το πώς θα προσαρμοστεί σε αυτό της σχολικής βαθμίδας. Πάντως για να αντιμετωπιστούν τα οποιαδήποτε προβλήματα μετάβασης κρίνεται απαραίτητη η συνεργασία Νηπιαγωγείου-Δημοτικού-γονέων και η διερεύνηση της κατάστασης από την πλευρά τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων και φυσικά των παιδιών. Η διασφάλιση της «συνέχειας» μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων αποτελεί βασικό στοιχείο για την ομαλή μετάβαση των παιδιών (Dunlop & Fabian, 2002, Margetts, 2002).

Συγκεκριμένα η συνέχεια κατά τη μετάβαση από τη μία σχολική βαθμίδα στην επόμενη συνδέθηκε με το θέμα της διασύνδεσης και συνοχής των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.) τους. Η αλλαγή των Α.Π.Σ. έχει φανεί ότι προκαλεί έντονη ανησυχία (Γουργιώτου, 2018).

Αναφερθήκαμε στις αρνητικές επιπτώσεις που μπορεί να έχει για το παιδί η μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο. Όμως δεν υπάρχει μόνο αρνητική πλευρά αλλά και θετική. Η φοίτηση στη νέα σχολική βαθμίδα δίνει τη δυνατότητα στο παιδί για προσωπική εξέλιξη και πρόοδο και κατά συνέπεια του δίνει την ευκαιρία να βιώσει θετικά συναισθήματα. Αν η μετάβαση αυτή γίνει ομαλά, τότε επηρεάζεται θετικά η μαθησιακή εξέλιξη του παιδιού και η κοινωνική του συμπεριφορά (Αρβανίτη & Δάσιου, 2012).

4. Βασικές Θεωρίες Μετάβασης

Πολλοί είναι οι ερευνητές που ασχολήθηκαν διεθνώς με το θέμα της μετάβασης και υποστήριξαν διαφορετικές θεωρίες που προσπαθούν να ερμηνεύσουν κυρίως τους λόγους για τους οποίους ορισμένοι μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα κατά την αλλαγή της σχολικής βαθμίδας και δυσκολεύονται να προσαρμοστούν σε αυτήν. Συνοπτικά, όπως αναφέρεται στη Σακελαρίου (2012) οι βασικές από αυτές τις θεωρίες είναι οι εξής:

Η *Θεωρία της αλλαγής της κοινωνικής θέσης στη σχολική κοινότητα (Top dog versus bottom dog theory)* υποστηρίζει ότι όταν τα παιδιά από κυρίαρχα που ήταν σε μια ομάδα, με κριτήριο την ηλικία, αλλάζουν κοινωνική θέση (δηλ. να αλληλοεπιδράσουν με μαθητές διαφορετικής ηλικίας) και πάντως να έχουν αυτήν την κυριαρχία, τότε μπορεί να νιώσουν

φόβο και απομόνωση, να αυξηθεί το κοινωνικό τους άγχος, να αποκτήσουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και να δυσκολευτούν να προσαρμοστούν στο νέο σχολικό περιβάλλον.

Αυτό μπορεί να συμβεί με τα νήπια τα οποία, ως μεγαλύτερα ηλικιακά σε σχέση με τα προνήπια, είναι κυρίαρχα στο χώρο του Νηπιαγωγείου και όταν μεταβαίνουν στο Δημοτικό χάνουν αυτή την κυριαρχία αφού γίνονται οι μικρότεροι του νέου σχολείου.

Στη *Θεωρία ανάπτυξης ετοιμότητας (Development readiness theory)* τονίζεται η σχέση οικογένειας-σχολείου-κοινότητας και ότι η ετοιμότητα για μια σχολική μετάβαση δεν εξαρτάται μόνο από την αναπτυξιακή ετοιμότητα κάθε μαθητή και το κατά πόσο μπορεί να αξιοποιήσει δεξιότητες και γνώσεις και να αναπτύξει στρατηγικές προκειμένου να προσαρμοστεί στο νέο περιβάλλον και να αφομοιώσει νέες εμπειρίες. Εξαρτάται και από την αλληλοεπίδραση με το σχολικό περιβάλλον και το κατά πόσο αυτό μπορεί να ενισχύσει το ιδιαίτερο αναπτυξιακό στάδιο του κάθε παιδιού. Ένας μαθητής με καλές επιδόσεις στο σχολείο πιθανά να έχει ομαλή προσαρμογή σε αυτό και γενικότερα ακαδημαϊκή επιτυχία.

Θεωρία του άγχους (Stress inoculation theory). Όπως αναφέραμε και πιο πάνω, το πέρασμα από ένα οικείο περιβάλλον, όπως είναι το Νηπιαγωγείο, σε ένα άγνωστο και μη οικείο περιβάλλον, όπως είναι το Δημοτικό, μπορεί να δημιουργεί συναισθηματική ένταση, αγωνία και άγχος σχετικά με τις απαιτήσεις, που θα είναι περισσότερες, και τις νέες σχέσεις αλληλοεπίδρασης που θα δημιουργηθούν με τα νέα πρόσωπα που θα συναντήσουν. Σύμφωνα με τη *θεωρία του άγχους*, αυτή η κατάσταση μπορεί να προετοιμάσει τα παιδιά για μια μελλοντική μετάβαση σε παρόμοιο περιβάλλον. Βασίζεται στο σκεπτικό ότι η σύντομη ή μικρή έκθεση του ατόμου σε αγχογόνους παράγοντες το βοηθά να αναπτύξει δεξιότητες αντιμετώπισης και να ενισχύσει τη ψυχολογική του ετοιμότητα προκειμένου να αντιμετωπίσει πιο αποτελεσματικά παρόμοιες καταστάσεις στο μέλλον.

Κατά τη *Συσσωρευτική θεωρία (Commutation theory)* επιπτώσεις στη ψυχολογική προσαρμογή στο νέο περιβάλλον, στην αυτοεκτίμηση και στα κίνητρα μάθησης κάθε παιδιού έχουν οι πολλές αλλαγές που γίνονται ταυτόχρονα και οι ποικίλες δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζει. Επικεντρώνεται κυρίως στα αποτελέσματα που έχουν για τη ζωή του ατόμου τα πολλαπλά γεγονότα και οι ποικίλες αλλαγές που βιώνει σε μικρό χρονικό διάστημα.

Η *Θεωρία της ασυνέχειας (Discontinuity theory)* υποστηρίζει ότι όταν υπάρχουν μεγάλες διαφορές ανάμεσα στο περιβάλλον από το οποίο έρχεται το παιδί και στο περιβάλλον που

μεταβαίνει και η αλλαγή που συντελείται δεν είναι βαθμιαία, τότε θεωρείται ασυνεχής. Όσο μεγαλύτερη είναι η απόκλιση ανάμεσα στα δύο περιβάλλοντα τόσο πιο δύσκολα συντελείται η μετάβαση. Όσο δηλαδή μεγαλύτερες είναι οι διαφορές ανάμεσα στο περιβάλλον του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού σε ότι αφορά την οργάνωση του σχολείου, τα αναλυτικά προγράμματα, τον τρόπο διδασκαλίας και αξιολόγησης, τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, κ.ά., τόσο μεγαλύτερες δυσκολίες αντιμετωπίζει το παιδί κατά τη μετάβασή του από τη μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη και την προσαρμογή του στην τελευταία.

Σύμφωνα με τη *Γνωστική-συναλλακτική θεωρία*, το πώς αντιλαμβάνεται ένα άτομο ένα αγχωτικό γεγονός είναι πολύ σημαντικό και επηρεάζει το βαθμό άγχους που θα βιώσει σχετικά με τη συγκεκριμένη κατάσταση/γεγονός. Δηλαδή το πώς αντιλαμβάνεται το άτομο την κατάσταση επηρεάζει την εξέλιξή της. Αν γίνει αντιληπτή ως απειλή τότε θα υπάρξει συναισθηματική ένταση, άγχος και φόβος ότι θα έχει αρνητικές/βλαβερές επιπτώσεις στο άτομο. Αν όμως γίνει αντιληπτή ως ευκαιρία για ανάπτυξη και εξέλιξη, τότε θα υπάρξει πιο ήπια συναισθηματική αντίδραση, από την πλευρά του ατόμου, με θετικά συναισθήματα.

Έτσι, αν το παιδί του Νηπιαγωγείου αντιληφθεί τη μετάβασή του στο Δημοτικό ως απειλητική κατάσταση ή ως κατάσταση απώλειας και αποχωρισμού, θα αισθανθεί φόβο και άγχος. Αν όμως την αντιληφθεί ως πρόκληση για ανάπτυξη τότε θα νιώσει θετικά συναισθήματα, όπως ενθουσιασμό, χαρά και ανυπομονησία.

Η Οικοσυστημική θεωρία (The Ecology of Human Development). Σύμφωνα με τον Bronfenbrenner (1977), εισηγητή αυτής της θεωρίας, για να κατανοήσουμε την ανάπτυξη του ανθρώπου χρειάζεται να μελετήσουμε και να κατανοήσουμε αυτό που ονομάζεται *οικολογία* της. Δηλαδή όλα τα πλαίσια στα οποία συμμετέχει το άτομο και μπορεί να αλληλοεπιδρά με άλλα άτομα σε πρόσωπο με πρόσωπο σχέσεις. Είναι απαραίτητο να λάβουμε υπόψη μας όλες τις πτυχές αυτών των περιβαλλόντων και όχι μόνο τις άμεσες καταστάσεις που ελέγχει το άτομο. Το μεγαλύτερο μέρος της ζωής μας συμμετέχουμε σε πολύπλοκες και πολυδιάστατες διαδικασίες συναλλαγών στα πλαίσια διαφόρων κοινωνικών περιβαλλόντων (οικογένεια, παιδικός σταθμός, Νηπιαγωγείο, Δημοτικό σχολείο, φίλοι, συγγενείς, εργασία, κοινότητα). Αυτά τα περιβάλλοντα αποτελούν την «οικολογία πλαισίων ή συστημάτων», στα οποία συμμετέχουμε και αλληλοεπιδρούμε, και επηρεάζει τη δια βίου ανάπτυξή μας (Πετρογιάννης, 2001, 2010).

Βάσει της θεωρίας αυτής το άτομο συμμετέχει σε τέσσερα διαφορετικά επίπεδα-οικοσυστήματα, τα οποία, αν τα σχηματοποιήσουμε, έχουν τη μορφή ομόκεντρων κύκλων,

δείχνοντας ότι το κάθε οικοσύστημα εμπεριέχεται στο επόμενο (ξεκινώντας από το μικρότερο και πηγαίνοντας στο μεγαλύτερο) και ότι οι μεγαλύτεροι κύκλοι επηρεάζουν διαδοχικά τους μικρότερους. Το μικρότερο οικοσύστημα που συμμετέχει το άτομο, το *μικροσύστημα*, είναι το άμεσο περιβάλλον του, που περιλαμβάνει τόσο φυσικά στοιχεία (αφορούν για παράδειγμα το σπίτι, τη γειτονιά, τον παιδικό σταθμό, το Νηπιαγωγείο, το σχολείο, τον χώρο εργασίας, κ.α.) όσο και κοινωνικά (ρόλους, δραστηριότητες, σχέσεις). Το επόμενο οικοσύστημα ονομάζεται *μεσοσύστημα* κι αφορά στους δεσμούς που αναπτύσσονται μεταξύ των παισίων στα οποία συμμετέχει το άτομο, όπως για παράδειγμα η σχέση οικογένειας -σχολείου. Στη συνέχεια υπάρχει το *εξωσύστημα*, που περιλαμβάνει πλαίσια στα οποία το άτομο δε συμμετέχει άμεσα, αλλά τα γεγονότα που συντελούνται και οι αποφάσεις που λαμβάνονται σε αυτά επηρεάζουν έμμεσα τη ζωή του, όπως είναι για παράδειγμα ο χώρος και οι συνθήκες εργασίας των γονέων. Το τελευταίο επίπεδο, το *μακροσύστημα*, είναι το ευρύτερο και σε αυτό βρίσκουμε τις ιδεολογικές και πολιτιστικές πεποιθήσεις της κοινωνίας, που επηρεάζουν έμμεσα την ανάπτυξη του ατόμου μέσω των επιρροών που ασκούν στα προηγούμενα επίπεδα. Η επιρροή αυτή από τα οικολογικά πλαίσια προς το άτομο δεν είναι μιας κατεύθυνσης. Το άτομο δε λειτουργεί μόνο ως παθητικός δέκτης, αλλά δρα και επηρεάζει με τη σειρά του και τα μέλη των πλαισίων στα οποία συμμετέχει άμεσα, καθώς και τα μέλη και στοιχεία του κοινωνικού περιβάλλοντος που συνδέονται έμμεσα με τα πλαίσια αυτά. Τα παιδιά μέσα από τις καθημερινές δραστηριότητές τους έρχονται σε άμεση επαφή με το περιβάλλον τους και αναπτύσσουν αλληλεπιδράσεις, που εντάσσονται σε ευρύτερα φυσικά, πολιτισμικά και κοινωνικά πλαίσια και επηρεάζουν την ανάπτυξή τους (Πετρογιάννης, 2010).

Η συγκεκριμένη προσέγγιση επηρέασε πολύ τα τελευταία χρόνια τη μελέτη της ανάπτυξης του ανθρώπου, καθώς και των μεταβάσεων του στην πορεία της ζωής του (Διδάχου, 2016). Σύμφωνα με αυτή αναλύονται, κατανοούνται και καταγράφονται με συστηματικό τρόπο όλοι οι παράγοντες που επιδρούν στα άτομα καθώς μεταβαίνουν από το ένα περιβαλλοντικό πλαίσιο στο άλλο. Σε κάθε αλλαγή το άτομο αναλαμβάνει νέους ρόλους, δημιουργεί νέες σχέσεις και συμμετέχει σε καινούριες διαδικασίες. Οι αλλαγές στα περιβάλλοντα και τους ρόλους χαρακτηρίζονται ως «οικολογικές μεταβάσεις». Οι μεταβάσεις αυτές έχουν τον ρόλο του συνδέσμου ανάμεσα στις λειτουργίες των βιολογικών αλλαγών που συντελούνται στο άτομο και των διαφορετικών περιβαλλοντικών συνθηκών που αντιμετωπίζει (Bronfenbrenner, 1979).

Κάποιες από τις «οικολογικές μεταβάσεις» που βιώνει το άτομο είναι και αυτές στα πλαίσια της εκπαίδευσής του. Με βάση τα παραπάνω οι αλληλοεπιδράσεις και οι σχέσεις που

αναπτύσσονται μεταξύ των παιδιών, του σχολικού περιβάλλοντος-εκπαιδευτικών και του κοινωνικού περιγύρου είναι σημαντικές για τη διαδικασία της μετάβασης.

5. Σχολική ετοιμότητα

Με την έννοια της σχολικής μετάβασης συνδέεται άμεσα η έννοια της σχολικής ετοιμότητας.

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με τον νόμο-πλαίσιο (1566/85, άρθρο 4, παρ. 2), ορίζεται ως μοναδικό κριτήριο (εκτός οριακών περιπτώσεων) για την εισαγωγή του παιδιού στο Δημοτικό σχολείο η χρονολογική ηλικία. Με τον νόμο αυτό γίνεται προσπάθεια από την πλευρά του νομοθέτη το ξεκίνημα της θεσμοθετημένης υποχρεωτικής εκπαίδευσης να μη γίνεται επιλεκτικά αλλά με μοναδική προϋπόθεση τη χρονολογική ηλικία και καμιά άλλη προϋπόθεση, όπως για παράδειγμα αυτή της ιδεολογικά φορτισμένης σχολικής ετοιμότητας (Αλευριάδου, κ.ά., 2008). Όσο δημοκρατική και αν φαίνεται αυτή η διάταξη δεν παύει όμως να αγνοεί την ατομική ιδιαιτερότητα του κάθε παιδιού (Γουργιώτου, 2018).

Αντίθετα σε άλλες χώρες δίνεται βαρύτητα στη ατομική σχολική ή μαθησιακή ετοιμότητα του παιδιού. Τα στοιχεία των ερευνών δείχνουν ότι η ηλικία δεν αποτελεί σημαντικό προγνωστικό παράγοντα της τελικής ακαδημαϊκής επιτυχίας (Stipek, 2009), ενώ η ετοιμότητα για το σχολείο είναι σημαντικός παράγοντας για την πρόβλεψη της σχολικής επιτυχίας των παιδιών (Rimm-Kaufman & Sandilos, 2017). Επιπλέον ο προσδιορισμός της κατάλληλης ηλικίας για την είσοδο των παιδιών στο σχολείο περιπλέκεται από το γεγονός ότι τα παιδιά δεν αναπτύσσονται με τον ίδιο ρυθμό. Διαπιστώνεται σημαντική διακύμανση στην «ετοιμότητα» ανεξάρτητα από την ηλικία εισαγωγής στο σχολείο (Stipek, 2009).

Στις Η.Π.Α από το 2000 τέθηκε ως εθνικός στόχος (από την National Education Goals Panel) να διασφαλιστεί πως «όλα τα παιδιά θα μπου στο σχολείο έτοιμα να μάθουν» και πιο πρόσφατα, με νόμο του 2015 απαιτήθηκε από όλες τις πολιτείες να παρουσιάσουν τεκμηριωμένα προγράμματα καλλιέργειας πρώιμων δεξιοτήτων στην προσχολική ηλικία. Χώρες σε όλο τον κόσμο επενδύουν για να βελτιώσουν και να επεκτείνουν την προσχολική εκπαίδευση, κατανοώντας τη σπουδαιότητα της σχολικής ετοιμότητας (Rimm-Kaufman & Sandilos, 2017).

Έρευνες έχουν δείξει ότι οι γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες και οι ικανότητες αυτορρύθμισης παρέχουν τα θεμέλια για την ακαδημαϊκή επιτυχία και ότι η χρονολογική ηλικία δεν αποτελεί από μόνη της αποτελεσματικό δείκτη ετοιμότητας για το σχολείο (Rimm-

Kaufman & Sandilos, 2017). Η είσοδος των παιδιών στην πρώτη σχολική βαθμίδα καθορίζεται από τις γνώσεις που πρέπει να έχει ως νήπιο, από τις ειδικές δεξιότητες και ικανότητες που έχουν κατακτήσει στο Νηπιαγωγείο και σχετίζονται με την κοινωνική, γνωστική, συναισθηματική και κινητική τους ανάπτυξη (ολόπλευρη ανάπτυξη) και από τα στοιχεία κοινωνικής προσαρμογής που είναι απαραίτητα (Γκόβαρης, 2011).

Οι ορισμοί της σχολικής ετοιμότητας είναι πολυδιάστατοι. Οι εκπαιδευτικοί δίνουν βαρύτητα στις κοινωνικές δεξιότητες και τις δεξιότητες αυτορρύθμισης, ενώ οι γονείς στις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες (Rimm-Kaufman & Sandilos, 2017).

Με τον όρο σχολική ετοιμότητα γενικότερα αναφερόμαστε στη σωματική, νοητική, συναισθηματική και κοινωνική ετοιμότητα του παιδιού να δεχθεί, να επεξεργαστεί και να αξιοποιήσει τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος για να αποκτήσει γλωσσικές και γνωστικές ικανότητες, να καλλιεργήσει δεξιότητες και να διαμορφώσει στάσεις που θα το βοηθήσουν να ενταχθεί ομαλά στο περιβάλλον του σχολείου και να αποκτήσει θετική στάση απέναντι στη μάθηση και τη γνώση. Πέρα από τις ακαδημαϊκές γνώσεις και δεξιότητες η έννοια της ετοιμότητας απαιτεί το παιδί να έχει αυτοπεποίθηση, κοινωνικές δεξιότητες και να είναι ικανοποιημένο από το βαθμό ανταπόκρισής του στις απαιτήσεις του σχολείου (Αλευριάδου, κ.ά., 2008, Αρβανιτίδου, 2019).

Χρησιμοποιείται ο όρος αυτός για να περιγράψει, συνήθως με τη χρήση σταθμισμένων εργαλείων, το πόσο προετοιμασμένο είναι ένα παιδί να παρακολουθήσει το πρόγραμμα της προσχολικής ή σχολικής εκπαίδευσης και κατά πόσο έχει κατακτήσει το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών προκειμένου να προχωρήσει στην επόμενη βαθμίδα. Αν η αξιολόγηση δείξει ότι το παιδί δεν είναι ακόμη έτοιμο, τότε καθυστερεί η εισαγωγή του στη δομή εκπαίδευσης (Γουργιώτου, 2012).

Η χρήση των διάφορων σταθμισμένων τεστ, που χρησιμοποιούνται διεθνώς, είναι ένας τρόπος αξιολόγησης της σχολικής ετοιμότητας που όμως έχει δεχθεί κριτική για πολλούς λόγους. Η κριτική εστιάζεται στο ότι με αυτό τον τρόπο αξιολόγησης η σχολική ετοιμότητα αποτελεί ένα στατικό χαρακτηριστικό των παιδιών, με τη μορφή ενός αριθμού, που επικεντρώνεται στις ακαδημαϊκές γνώσεις και γνωστικές-νοητικές δεξιότητες των παιδιών, υποβαθμίζοντας τις υπόλοιπες ικανότητες σκέψης (κιναισθητική, συναισθηματική, κλπ.). Επιπλέον δεν αναδεικνύονται οι γνωστικές ικανότητες όλων των παιδιών και κυρίως αυτών που προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά ή πολιτιστικά περιβάλλοντα ή αυτών με μαθησιακές δυσκολίες (Γουργιώτου, 2012). Αγνοεί, λοιπόν, τις ατομικές διαφορές, την ανισότητα στις ευκαιρίες μάθησης και τις κοινωνικές εμπειρίες των παιδιών και την ευθύνη

των σχολείων για το ότι ακολουθούν έναν τρόπο διδασκαλίας και δεν μπορούν να διαπραγματευτούν τη μάθηση με όλα τα παιδιά (Σακελλαρίου, 2012).

Η σχολική ετοιμότητα νοείται ως μια αναπτυξιακή διαδικασία που βιώνει το παιδί και δεν εξαρτάται μόνο από τα έμφυτα χαρακτηριστικά του αλλά επηρεάζεται και συνδιαμορφώνεται από τις συνθήκες του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος και επομένως απορρίπτεται μόνο ως βασικό ατομικό γνώρισμα του παιδιού και ως κριτήριο επιλογής. Η διαδικασία αυτή ξεκινά στην προσχολική βαθμίδα, συνεχίζεται και εξελίσσεται στην πρώτη σχολική και ως το τέλος της φοίτησής του. Η εξέλιξη της σχολικής ετοιμότητας είναι αποτέλεσμα και του έργου του Δημοτικού σχολείου και όχι μόνο προϋπόθεση ένταξής του σε αυτό (Αλευριάδου, κ.ά., 2008. Αρβανιτίδου, 2019).

Η σχολική ετοιμότητα είναι ένας πολυδιάστατος όρος που προσεγγίζεται και ερμηνεύεται με διαφορετικό τρόπο από διάφορες θεωρίες. Οι κυριότερες από αυτές, σύμφωνα με τη Γουργιώτου (2012), είναι οι εξής:

I. *Η θεωρία της βιολογικής ωριμότητας (The maturationist view)*. Θεωρεί ότι ένα παιδί είναι έτοιμο να προχωρήσει στη επόμενη σχολική βαθμίδα όταν είναι ώριμη η φυσική δυναμική του. Οποιοδήποτε πρόβλημα ή αδυναμία του παιδιού είναι ατομικό θέμα και δε σχετίζεται με το περιβάλλον του, άρα δεν μπορεί να βελτιωθεί κάποιος παράγοντας του περιβάλλοντος του προκειμένου να βελτιωθεί η ετοιμότητά του. Απλώς το παιδί χρειάζεται περισσότερο χρόνο για να ωριμάσει. Με αυτόν τον τρόπο αξιολογείται περισσότερο το προϊόν της μάθησης και όχι η διαδικασία. Η αξιολόγηση γίνεται με σταθμισμένα εργαλεία και στοχεύει στο να καθορίσει τις δεξιότητες και ικανότητες που έχει κατακτήσει το παιδί σε πολύ μεγάλο βαθμό (Meisels, 1999).

II. *Η περιβαλλοντική θεωρία (The environmental view)* εστιάζει το ενδιαφέρον της στο τι μπορεί να κάνει το παιδί και πώς ακριβώς συμπεριφέρεται. Μετρούνται δηλαδή, με τη χρήση κλιμάκων ελέγχου, οι γνώσεις και δεξιότητες του παιδιού, καθώς και η συμπεριφορά του, η οποία πρέπει να είναι κοινωνικά αποδεκτή (Meisels, 1999).

III. *Η κοινωνικο-δομιστική θεωρία (The social constructivist view)* διαφέρει από τις δύο προηγούμενες θεωρίες και δεν εξετάζει την ετοιμότητα του παιδιού αποκομμένη από το κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον του αλλά σε συνάρτηση με αυτό. Σύμφωνα με αυτή η ετοιμότητα διαφοροποιείται ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο εντάσσεται το παιδί. Με άλλα λόγια τα παιδιά μπορεί να θεωρούνται έτοιμα για έναν τύπο σχολείου και όχι για κάποιον άλλο. Η αξιολόγηση στα πλαίσια αυτής της θεωρίας γίνεται και από τους γονείς και από τους εκπαιδευτικούς και δίνει βαρύτητα στη διαδικασία μάθησης και όχι στα αποτελέσματά της.

IV. Η *σχισιοδυναμική θεωρία* (*The interactionist view*) συνδυάζει στοιχεία από τις δύο παραπάνω θεωρίες και θεωρεί ότι η σχολική ετοιμότητα επηρεάζεται τόσο από τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού όσο και από τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος στο οποίο μεγαλώνει και από τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Δεν είναι θέμα μόνο βιολογικής ωρίμανσης αλλά επηρεάζεται από τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος που μπορεί να είναι πλούσια ή περιορισμένα. Είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των προηγούμενων εμπειριών του παιδιού, του γενετικού του υπόβαθρου, του βαθμού ωριμότητάς του καθώς και των κοινωνικών και πολιτιστικών στοιχείων που το περιβάλλουν. Το περιβάλλον και ό,τι εμπεριέχεται σε αυτό επηρεάζουν το παιδί, αλλά και το παιδί με τη σειρά του έχει ενεργό ρόλο στη μάθηση και την ανάπτυξή του, όπως και στο περιβάλλον που ζει (Meisels, 1999).

Σε αυτή τη θεωρία βασίστηκε το *οικολογικό μοντέλο μετάβασης*, που περιέγραψε ο Pianta με τους συνεργάτες του το 1999 και στο οποίο θα αναφερθούμε εκτενέστερα παρακάτω.

Αντιλαμβανόμαστε ότι η σχολική ετοιμότητα δεν είναι μια μονοδιάστατη έννοια αλλά έχει πολλές συνιστώσες και την επηρεάζουν πολλοί παράγοντες. Συνεπώς προκειμένου να βοηθήσουμε τα παιδιά σε αυτό το θέμα δε χρειάζεται απλά να τα παρέχουμε περισσότερες γνώσεις και να τα ασκήσουμε σε περισσότερες δεξιότητες, αλλά να τους παρέχουμε κατάλληλα περιβάλλοντα μάθησης και ανάπτυξης (Γουργιώτου, 2012).

Οι σύγχρονοι παιδαγωγοί και επιστήμονες, σύμφωνα με τη Γουργιώτου (2012), αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα της ενίσχυσης της σχολικής ετοιμότητας και πολλοί συγκλίνουν στο ότι για να βοηθηθούν τα παιδιά σε αυτό το θέμα χρειάζεται να ληφθούν υπόψη τρεις αλληλοεπηρεαζόμενοι παράγοντες:

i. Η ετοιμότητα του παιδιού για το σχολείο. Αφορά την υγεία και την ανάπτυξή του (φυσική, συναισθηματική, κοινωνική, γλωσσική), την ικανότητα επικοινωνίας, τις γενικές του γνώσεις και την προσέγγιση στη μάθηση (ικανότητα συγκέντρωσης, να ακολουθεί οδηγίες, να εργάζεται με ζήλο, κ.α.).

ii. Η ετοιμότητα του σχολείου να υποδεχθεί τα παιδιά. Αφορά τα βασικά χαρακτηριστικά των σχολείων που έχουν επίπτωση στην ανάπτυξη των παιδιών και στη σχολική τους επιτυχία, όπως είναι η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, το σχολικό περιβάλλον και η δομή της σχολικής τάξης, οι πρακτικές μετάβασης που ακολουθούνται, η πολιτική του σχολείου αναφορικά με τις σχέσεις με τους γονείς και την τοπική κοινωνία.

iii. Η ικανότητα των οικογενειών και της τοπικής κοινωνίας να αναγνωρίσουν τις ανάγκες των παιδιών, να ανταποκριθούν σε αυτές και να τους προσφέρουν ευκαιρίες για πολύπλευρη ανάπτυξη και μάθηση.

Καταλαβαίνουμε, λοιπόν, ότι τα παιδιά δεν είναι εγγενώς έτοιμα ή ανέτοιμα για το σχολείο. Στο θέμα της σχολικής ετοιμότητας τους εμπλέκονται τα ίδια τα παιδιά, με τα αναπτυξιακά τους χαρακτηριστικά, αλλά και οι οικογένειές τους, οι οποίες έχουν την πρωταρχική ευθύνη, μέσω της γονικής φροντίδας και υποστήριξης που τους παρέχουν, για το επίπεδο ετοιμότητας τους. Εξίσου σημαντικός είναι και ο ρόλος του σχολείου μέσω των πρακτικών που ακολουθεί και των προσδοκιών που έχει από τους νέους μαθητές. Έτσι ένα παιδί μπορεί να είναι έτοιμο για ένα σχολείο και ανέτοιμο για ένα άλλο (Koralek, 2004, Ladd, 2009).

6. Μοντέλα μετάβασης

Όπως είδαμε παραπάνω, τόσο η έννοια της μετάβασης όσο και της σχολικής ετοιμότητας προσεγγίζονται με διαφορετικό τρόπο από διάφορες θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί διεθνώς για τα συγκεκριμένα ζητήματα. Με βάση τις θεωρίες αυτές έχουν γίνει μελέτες και έχουν δημιουργηθεί μοντέλα που υποστηρίζουν θεωρητικά τη διαδικασία της εισαγωγής του παιδιού στις σχολικές βαθμίδες. Δίνουν όμως διαφορετικό εννοιολογικό περιεχόμενο στην έννοια της ετοιμότητας και προσεγγίζουν διαφορετικά το θέμα της μετάβασης και των παραγόντων που αλληλεπιδρούν και την επηρεάζουν (Αλευριάδου κ.α., 2008, Kagan & Neuman, 1998).

Σύμφωνα με τους Βρυνιώτη και Ματσαγγούρα (2005) και όπως παρουσιάσαμε και πιο πάνω, η μετάβαση συνεπάγεται, τόσο για το παιδί όσο και για την οικογένειά του, αλλαγές στα πρόσωπα, στους κανόνες, στον τρόπο και ρυθμό εργασίας και κυρίως αλλαγές στους ρόλους. Το κατά πόσο θα μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των νέων τους ρόλων τα παιδιά και οι γονείς τους εξαρτάται από:

- Την «οικολογία» της οικογένειας και το κατά πόσο αυτή συμβάλει στην ψυχολογική ωριμότητα και τη μαθησιακή ετοιμότητα των παιδιών.
- Τις σχέσεις και την επικοινωνία που έχει αναπτυχθεί μεταξύ των γονέων και του σχολείου.
- Από την προετοιμασία που έχει κάνει το σχολείο για να δεχθεί και να στηρίξει τους μαθητές στους νέους τους ρόλους.
- Από το ευρύτερο κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον και τις επιδράσεις του στην οικογένεια και το σχολείο.

Οι παράγοντες αυτοί που σχετίζονται με τα παραπάνω επίπεδα και αλληλοεπιδρούν στο θέμα της μετάβασης υπήρξαν το αντικείμενο των διαφόρων μελετών και οδήγησαν στην κατασκευή και υιοθέτηση διαφορετικών μοντέλων μετάβασης με σκοπό να περιοριστούν οι δυσκολίες στις διαδικασίες προσαρμογής και μάθησης των παιδιών. Το καθένα από αυτά παρουσιάζει διαφορετικές εφαρμογές στις πρακτικές των σχολείων (Πανταζής και Σακελλαρίου, 2012). Στο εξωτερικό πολλές σχολικές μονάδες και εκπαιδευτικοί τα χρησιμοποιούν για να υποστηρίξουν θεωρητικά τη διαδικασία της μετάβασης (Dockett & Perry, 2001).

Οι έρευνες και κατά συνέπεια τα μοντέλα που βασίστηκαν σε αυτές, χωρίζονται σε δύο ομάδες:

A) Οι *περιορισμένης προσέγγισης*, που θεωρούν πως η μετάβαση είναι ένα στιγμιαίο γεγονός που συνδέεται με τον μαθητή και επηρεάζεται από τη μαθησιακή του ετοιμότητα και τις δεξιότητες που έχει τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή και από το αν αυτές ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της σχολικής δομής (Βруниώτη και Ματσαγούρα, 2005). Σε αυτές στηρίζεται το:

Μοντέλο των ικανοτήτων/δεξιοτήτων. (Γνωστό και ως μοντέλο ετοιμότητας) Σύμφωνα με αυτό η μετάβαση περιορίζεται σε μία συγκεκριμένη χρονική στιγμή (το τέλος της φοίτησης στο Νηπιαγωγείο, αν πρόκειται για τη μετάβαση στο Δημοτικό) κατά την οποία ελέγχεται το κατά το πόσο το παιδί κατέχει γλωσσικές δεξιότητες, έχει γνωστική ετοιμότητα και ελέγχονται και άλλα προσωπικά στοιχεία του. Η προσαρμογή του γίνεται πιο εύκολη από τις δεξιότητες και ικανότητες που διαθέτει τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή, λόγω της ηλικίας και του επιπέδου ωρίμανσης. Δηλαδή το συγκεκριμένο μοντέλο ταυτίζει την προσαρμογή με το επίπεδο σχολικής ετοιμότητας που διαθέτει το παιδί, με το αν έχει ή όχι τη συγκεκριμένη στιγμή την απαιτούμενη, από το κάθε σχολείο, σχολική ετοιμότητα. Η μετάβαση θεωρείται, λοιπόν, ένα στιγμιαίο γεγονός που υπεύθυνα για την προσαρμογή θεωρούνται τα προσωπικά στοιχεία του παιδιού και αγνοούνται οι συνθήκες του περιβάλλοντος στο οποίο αυτό αναπτύσσεται (Αλευριάδου κ.α., 2009, Πανταζής κ.ά., 2009, Downer et al, 2006).

B) Οι μελέτες *ευρείας προσέγγισης*, που υποστηρίζουν ότι η μετάβαση είναι μια διαδικασία με διάρκεια, η οποία δεν επηρεάζεται μόνο από την ετοιμότητα του παιδιού αλλά και από την ετοιμότητα του σχολείου να υποδεχθεί το παιδί εξασφαλίζοντας βασικές προϋποθέσεις για την ομαλή εισαγωγή του σε αυτό. Οι προϋποθέσεις αυτές αφορούν τη διατήρηση της συνέχειας μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και τους μηχανισμούς

στήριξης του παιδιού για να αντιμετωπίσει με επιτυχία τις αλλαγές που αναπόφευκτα θα βιώσει κατά τη μετάβαση (Βρυνιώτη και Ματσαγγούρα 2005). Σε αυτές στηρίζονται τα:

Οικοσυστημικά μοντέλα. Αντιλαμβάνονται τη μετάβαση ως μια συνεχή διαδικασία, μεγάλου χρονικού διαστήματος, δομημένη από σχέσεις, σε πολλαπλά επίπεδα (Γουργιώτου, 2012) και δίνουν βαρύτητα σε ένα σύνολο παραγόντων που αλληλεξαρτώνται και συνδέονται μεταξύ τους (άνθρωποι, χώροι, θεσμοί), δρουν μέσα στο χρόνο και διαμορφώνουν το λεγόμενο «οικολογικό σύστημα μετάβασης» (Pianta & Walsh, 1996). Η δημιουργία τους βασίστηκε στη θεωρία του Bronfenbrenner, ο οποίος υποστήριξε ότι ο άνθρωπος αναπτύσσεται και διαμορφώνει την προσωπικότητά του μέσα στα διάφορα περιβάλλοντα στα οποία συμμετέχει και τα οποία μεταβάλλονται συνεχώς. Όπως αναφέραμε και παραπάνω, μίλησε για *οικολογικές μεταβάσεις*. Τα περιβάλλοντα αυτά (άμεσα: οικογένεια και σχολείο, έμμεσα: κοινωνία) αλληλεπιδρούν, δημιουργούν ένα σύστημα ικανοτήτων και δεξιοτήτων και επηρεάζουν την ανάπτυξη του παιδιού και τη διαμόρφωση των εμπειριών του. Το παιδί καλείται να προσαρμόζεται σε αυτά ανάλογα με τις απαιτήσεις που προκύπτουν (Αρβανιτίδου, 2019). Από την άλλη όμως το παιδί επηρεάζει τα περιβάλλοντα στα οποία ζει. Σε αυτήν την περίοδο των αυξημένων απαιτήσεων και προκλήσεων για το παιδί, η ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσονται παίζει σημαντικό ρόλο. Αν οι σχέσεις αυτές είναι στενές, στηρίζουν το παιδί και χαρακτηρίζονται από κοινούς στόχους των εμπλεκόμενων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, τότε η διαδικασία της μετάβασης επηρεάζεται θετικά (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2012).

Σύμφωνα, λοιπόν, με αυτά τα μοντέλα η μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο δεν είναι ένα στιγμιαίο γεγονός που συνδέεται μόνο με το παιδί και την ετοιμότητά του, τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή, να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του νέου σχολικού περιβάλλοντος. Η μετάβαση είναι μια μακρά δυναμική διαδικασία που πρέπει να διασφαλίζει την ομαλή είσοδο και προσαρμογή στο νέο σχολείο, τη διατήρηση της συνέχειας και την επικοινωνία των δύο σχολικών δομών, ώστε να γεφυρωθεί το χάσμα ανάμεσα τους, και την εμπλοκή και σύνδεση των γονέων και των δομών και υπηρεσιών της κοινωνίας με την ανάπτυξη και υποστήριξη των παιδιών (Αρβανιτίδου, 2019, Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2012, Pianta & Walsh, 1996).

Είναι δηλαδή μια διαδικασία η οποία δομείται μέσα από σχέσεις σε πολλαπλά επίπεδα. Για να μπορέσει να οδηγήσει σε επιτυχημένα αποτελέσματα χρειάζεται να συνεργαστούν ουσιαστικά και εποικοδομητικά όλοι όσοι εμπλέκονται στο θέμα αυτό: γονείς, νηπιαγωγοί, δάσκαλοι, διευθυντές, στελέχη εκπαίδευσης, διοικητικές αρχές, κοινωνικές υπηρεσίες, τοπική κοινότητα. Η επιτυχημένη μετάβαση του παιδιού μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα θετική

αλληλεπίδραση ανάμεσα στα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά του παιδιού, τις πρακτικές του σχολείου και την υποστήριξη της οικογένειας και της κοινότητας και να οδηγήσει σε επιτυχημένες μαθησιακές διαδικασίες. Είναι συνεπώς μια μακροχρόνια διαδικασία που αφορά και τη βιώνουν όλοι οι εμπλεκόμενοι και όχι μόνο τα παιδιά (Πανταζής κ.α., 2009, Rimm-Kaufman & Pianta, 2000).

Γνωστά οικοσυστημικά μοντέλα, που λαμβάνουν υπόψη και εξετάζουν όλους τους εμπλεκόμενους με τη μετάβαση παράγοντες και την αλληλεπίδρασή τους, είναι το *οικολογικό/αναπτυξιακό μοντέλο* των Rimm-Kaufman & Pianta (2000) καθώς και το *οικοψυχολογικό μοντέλο σχολικής ετοιμότητας* του H. Nickel (1990) (Βρυνιώτη & Ματσαγγούρας, 2005).

Σύμφωνα με τους Βρυνιώτη & Ματσαγγούρα (2005) και όπως υποστηρίζουν και πολλοί ξένοι ερευνητές (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000, Paro, Pianta & Cox, 2000, Dunlop & Fabian, 2002), η οικοσυστημική προσέγγιση παρέχει το κατάλληλο και κυρίαρχο εννοιολογικό πλαίσιο και θεωρητικό εργαλείο για τη μελέτη της μετάβασης και την οργάνωση αποτελεσματικών πρακτικών και παρεμβάσεων στα πλαίσια μιας «παιδαγωγικής της μετάβασης».

7. Ομαλή μετάβαση

Γίνεται αντιληπτό, με βάση όλα τα παραπάνω, ότι αυτή η περίοδος της μετακίνησης των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό είναι πολύ σημαντική τόσο για την ανάπτυξή τους όσο και για την ακαδημαϊκή τους εξέλιξη. Οι δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζει ένα παιδί και οι αδυναμίες προσαρμογής στις νέες καταστάσεις κατά τη μετάβασή του στο Δημοτικό συνοδεύονται συχνά από άγχος και φόβο και ενδέχεται να επιφέρουν μακροχρόνιες επιπτώσεις στην κοινωνικοποίησή του, στις σχολικές του επιδόσεις, την ακαδημαϊκή του πορεία και τη στάση του απέναντι στο σχολείο γενικότερα, καθώς και στη διαμόρφωση των βαθύτερων χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς του (Μπαγάκης κ.α., 2006, Entwisle & Alexander, 1998).

Το θέμα της ομαλής μετάβασης συνδέεται με το γεγονός της εγκατάλειψης των σπουδών αργότερα, καθώς πλέον η εγκατάλειψη αυτή δεν αντιμετωπίζεται ως στιγμιαίο γεγονός αλλά ως αποτέλεσμα συσσωρευμένων αρνητικών εμπειριών στο χώρο του σχολείου. Υποστηρίζεται ότι τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες τα πρώτα σχολικά χρόνια είναι

πιθανό να συνεχίσουν να αντιμετωπίζουν προβλήματα και σε όλη τη διάρκεια της φοίτησής τους (Einarsdottir, 2007, Ladd, 2009).

Σχετικά με το θέμα της ομαλής/επιτυχημένης μετάβασης και οι Rimm-Kaufman & Pianta (2000) επισήμαναν ότι οι πρώιμες σχολικές μεταβάσεις επηρεάζουν και τη μετέπειτα πορεία στο σχολείο. Η ομαλή μετάβαση των μικρών παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό παίζει καθοριστικό ρόλο στη σχολική τους επιτυχία.

Επίσης η συγκεκριμένη μετάβαση θεωρείται κρίσιμη καθώς αν είναι πετυχημένη ή όχι μπορεί να επηρεάσει καθοριστικά την προσαρμοστικότητα και την ικανότητα αντιμετώπισης των αλλαγών από τη πλευρά του παιδιού σε μετέπειτα μεταβάσεις στη ζωή του (Dunlop & Fabian, 2002, Τοκμακίδου, 2010).

Είναι λοιπόν σημαντικό να εξασφαλισθεί η ομαλή μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο και για να γίνει αυτό χρειάζεται, σύμφωνα με τις Rimm-Kaufman & Pianta (2000), να ληφθούν υπόψη τρεις αρχές:

1. Η μετάβαση στο σχολείο πρέπει να γίνει αντιληπτή ως προς τις σχέσεις των παιδιών και των γύρω πλαισίων, όπως είναι οι οικογένειες, οι γειτονιές, οι συνομήλικοι και βέβαια τα σχολεία.

2. Για τη μέτρηση της σχολικής ετοιμότητας των παιδιών χρειάζεται να αναγνωριστεί η συνδυασμένη επιρροή του σπιτιού, του σχολείου, των συνομηλίκων και της γειτονιάς και οι άμεσες και έμμεσες επιπτώσεις που έχουν στα παιδιά.

3. Κατά τη διάρκεια της μεταβατικής περιόδου πρέπει να εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο αλλάζουν οι συνθήκες και οι σχέσεις και πώς τόσο η αλλαγή όσο και η σταθερότητα σε αυτές τις σχέσεις αποτελούν βασικές πτυχές της μετάβασης των παιδιών στο σχολείο.

Αν οι έρευνες βασιστούν σε αυτές τις αρχές θα μπορέσουν να συμβουλέψουν την πολιτεία σχετικά με τις πρακτικές που πρέπει να ακολουθηθούν για ομαλή σχολική μετάβαση.

Πιο συγκεκριμένα για να επιτευχθεί ομαλή μετάβαση και πετυχημένη σχολική προσαρμογή χρειάζεται να υπάρξει μέριμνα για τα παρακάτω:

- Να υπάρξει σύνδεση και συνέχεια των σκοπών, των στόχων και των περιεχομένων των αναλυτικών προγραμμάτων των δύο σχολικών βαθμίδων και συμβατότητα στις διδακτικές μεθόδους, ώστε να υπάρχει συνέχεια στη μάθηση. Επίσης να πραγματοποιούνται κοινά προγράμματα κατάρτισης και επιμόρφωσης νηπιαγωγών-δασκάλων, αλλά και συνεχή επικοινωνία και εποικοδομητική συνεργασία μεταξύ τους, ώστε να οργανώνεται καλύτερα η υποστήριξη των μαθητών στο Δημοτικό.

- Να διαμορφωθεί ο χώρος στις αίθουσες και να γίνει διαχείριση του διδακτικού χρόνου στο Δημοτικό, με τέτοιο τρόπο ώστε να υπάρχει συμβατότητα και σε αυτό το θέμα μεταξύ των δύο ιδρυμάτων (διαφορετικές γωνιές μέσα στην αίθουσα και δυνατότητα αξιοποίησής τους από τους μαθητές κατά τη διάρκεια των διδακτικών ωρών).

- Να οργανώνονται δράσεις και επισκέψεις μεταξύ νηπίων και μαθητών της Α΄ Δημοτικού μέσω των οποίων θα γνωρίζουν τα πρώτα το μελλοντικό τους σχολείο (χώρους, μαθητές, εκπαιδευτικούς). Επίσης να γίνεται ενημέρωσή τους για τον τρόπο λειτουργίας του, ώστε να προετοιμάζονται καλύτερα για τη μετάβασή τους σε αυτό και να μπορέσουν να διαχειριστούν τις πολυεπίπεδες αλλαγές που συνεπάγεται η μετάβαση αλλά και να ξεπεράσουν τους φόβους τους για το άγνωστο σχολείο. Στην προσπάθειά τους αυτή θα χρειαστούν την ψυχολογική υποστήριξη όλων των εμπλεκομένων φορέων (εκπαιδευτικών, γονέων, συντονιστών εκπαίδευσης, κ.ά.)

- Να εμπλακούν οι γονείς στη διαδικασία της μετάβασης με την ενεργή συμμετοχή τους στη ζωή και των δύο ιδρυμάτων και με την καλλιέργεια θετικών και αμοιβαίων σχέσεων μεταξύ παιδιών, γονέων και εκπαιδευτικών (και των δύο βαθμίδων) μέσα από τη δημιουργία ισχυρών δεσμών και συνεργασίας μεταξύ του οικογενειακού περιβάλλοντος και των εκπαιδευτικών θεσμών.

- Να υπάρξει περισσότερη αλληλεπίδραση μεταξύ παιδιών και μεταξύ παιδιών και ενηλίκων μέσω του παιχνιδιού και ένταξή του στη σχολική εργασία και τις φάσεις της διδασκαλίας, καθώς βοηθά, όπως υποστηρίζουν οι Fröbel, Piaget, Bruner και Vygotsky, στην ομαλή συναισθηματική, κοινωνική και πολιτισμική ένταξη των παιδιών.

(Boϊνέσκου, 2012, Dunlop & Fabian, 2002, Einarsdottir, 2007, Καρυδά & Κουτή, 2012, Ladd, 2009, Margetts, 2002, Πανταζής, 1991, 1997, Σακελλαρίου, 2012, Santos, 2012, Τεμπερίδου, 2014, Τοκμακίδου, 2017, Yeboah, 2002)

Από τα παραπάνω αντιλαμβανόμαστε ότι οι κύριοι παράγοντες που μπορούν να συμβάλλουν καθοριστικά στην ομαλή μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό είναι από τη μία η οικογένεια, και κυρίως οι γονείς, και από την άλλη το σχολείο με τους εκπαιδευτικούς και τους φορείς του (δασκάλους, διευθυντές, στελέχη εκπαίδευσης, πολιτεία).

7.1 Ο ρόλος της/του εκπαιδευτικού της Α΄ τάξης

Θα εστιάσουμε στο ρόλο της/του δασκάλας/ου της Α΄ τάξης στη διαδικασία αυτή, ρόλος ο οποίος είναι καθοριστικός, καθώς είναι αυτός που αναλαμβάνει και το μεγαλύτερο βάρος και τη μεγαλύτερη ευθύνη της μετάβασης των νηπίων στη σχολική βαθμίδα.

Ο ρόλος της/του είναι πολυδιάστατος. Είναι αυτή/ός που υποδέχεται τους μικρούς μαθητές στο νέο και μεγάλο σχολείο και αναλαμβάνει, ενεργοποιώντας όλες της/του τις δυνάμεις, να δημιουργήσει ένα ευχάριστο και φιλόξενο περιβάλλον, για να τους κάνει να νιώσουν πιο άνετα, να μπορέσουν να εκφράσουν σκέψεις και συναισθήματα, εμπειρίες και βιώματα, ερωτήσεις και επιθυμίες και να αντιληφθούν ότι όλα αυτά λαμβάνονται σοβαρά υπόψη. Μέλημά της/του δεν είναι μόνο η μόρφωση και η κοινωνικοποίηση των μαθητών, αλλά και η ανάπτυξη θετικών κοινωνικών σχέσεων και η δημιουργία ποιοτικής επικοινωνίας και συναισθηματικής σχέσης μαζί τους. Δείχνει ευελιξία στις ανάγκες τους και τα βοηθά στην ανάπτυξη των κοινωνικών τους σχέσεων. Με αυτό τον τρόπο προσπαθεί να περιορίσει τις ενδεχόμενες δυσκολίες κοινωνικοσυναισθηματικής προσαρμογής τους και να δημιουργήσει ευχάριστο κλίμα στην τάξη, ώστε τα παιδιά να νιώθουν σιγουριά και ασφάλεια. Προσπαθεί με αυτό τον τρόπο να αποτρέψει συναισθήματα φόβου και άγχους ή αντιδράσεις, όπως παθητικότητα και αδιαφορία ή επιθετικότητα και αυτοάμυνα που μπορεί να συνοδεύουν τα παιδιά στην προσπάθεια προσαρμογής τους (Μπάκας & Δημητριάδη, 2012, Μπίκου-Νάκου, 2011, Πανταζής, 1997, Τεμπρίδου, 2014).

Από την άλλη αναλαμβάνει να τους εντάξει σε ένα οργανωμένο περιβάλλον μάθησης, όπου περιορίζεται η ελευθερία κινήσεων και δράσης. Χρειάζεται να κάθονται και να εργάζονται για πολλή ώρα στην ίδια θέση και αυξάνονται τα καθήκοντα και οι υποχρεώσεις τους. Αλλάζει ο ρόλος τους, γίνονται «μαθητές» και οι απαιτήσεις που απορρέουν από αυτόν αλλάζουν και αυξάνονται. Σε αυτή τη διαδικασία η/ο δασκάλα/ος χρειάζεται να δημιουργήσει ένα ευχάριστο και πλούσιο σε εποπτικό υλικό περιβάλλον μάθησης, να εφαρμόσει ομαδοσυνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας, για να υπάρξει μία συνέχεια με το μαθησιακό περιβάλλον του Νηπιαγωγείου. Ρόλος της/του είναι να τους βοηθήσει να ανταπεξέλθουν στις αυξημένες απαιτήσεις, ο καθένας σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ανάγκες και ικανότητές του, οι οποίες πρέπει να λαμβάνονται πάντοτε υπόψη. Πρέπει να ενσωματώνει στο μάθημα τα βιώματα και τις προσωπικές εμπειρίες των παιδιών από το περιβάλλον τους και να τους κάνει ενεργούς μετόχους της διδασκαλίας. Στη διαδικασία της μάθησης το παιδί να συμμετέχει όχι μόνο αποκτώντας γνώσεις και γνωστικές δεξιότητες αλλά και κοινωνικές. Το

κάθε παιδί θα πρέπει να το αναγνωρίζει ως ολοκληρωμένη προσωπικότητα και να προσπαθεί να το ενισχύσει τόσο νοητικά όσο και συναισθηματικά μεριμνώντας για την ολόπλευρη ανάπτυξή του. Χρειάζεται να προσέξει η/ο δασκάλα/ος τους χειρισμούς και τις ενέργειες του, καθώς αυτή η περίοδος είναι πολύ σημαντική για την αντίληψη και τη στάση που θα σχηματίσει το κάθε παιδί απέναντι στο σχολείο και τη διατήρηση της θέλησης και της παρώθησής του για μάθηση γενικότερα (Καρυδά & Κουτή, 2012, Μπάκας & Δημητριάδη, 2012, Πανταζής, 1997).

8. Ιστορική αναδρομή – Η προβληματική της μετάβασης διεθνώς και στην Ελλάδα

Το ζήτημα της σχολικής μετάβασης απασχολεί τους παιδαγωγούς και τους ερευνητές εδώ και πάρα πολλά χρόνια. Από τη εποχή του μεσαίωνα ακόμη υπήρχαν σχέδια για την ομαλή μετάβαση του παιδιού από την προσχολική στη σχολική βαθμίδα. Τα περισσότερα δεν έτυχαν ευρείας αποδοχής, μπορούν όμως να δώσουν ιδέες για την αντιμετώπιση του θέματος (Πανταζής, 1991).

Θα αναφερθούμε στον J. A. Comenius (1592-1670), ο οποίος θεωρούσε ότι μέχρι την ηλικία των έξι ετών η αγωγή του παιδιού είναι θέμα της οικογένειας για αυτό και ήταν απαραίτητη η συνεργασία μεταξύ οικογένειας και σχολείου, η οποία θα βοηθούσε στο ομαλό πέρασμα από την προσχολική στη σχολική αγωγή. Επίσης πρότεινε ένα σχέδιο που να εξασφαλίζει τη συνέχεια ανάμεσα στις δύο εκπαιδευτικές βαθμίδες-κύκλους και υποστήριζε ότι για να μπορέσεις να διδάξεις σε όλα τα παιδιά θα πρέπει όσα διδάσκεις να ανταποκρίνονται κάθε φορά στο βαθμό ανάπτυξης του παιδιού (Πανταζής, 1991).

Τον 19^ο ο Friedrich Fröbel ασχολήθηκε πιο συστηματικά με το θέμα. Είναι αυτός που στράφηκε ενάντια στο διαχωρισμό της εκπαίδευσης σε βαθμίδες καθώς αντιλαμβανόταν την ανάπτυξη του ανθρώπου ως ενιαία και συνεχόμενη. Το 1852 κατέθεσε ένα λεπτομερές σχέδιο για την οργανική σύνδεση της προσχολικής με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, θέτοντας έτσι τις βάσεις για μια συστηματική συζήτηση γύρω από το θέμα. Έθεσε το ζήτημα της ασυνέχειας ανάμεσα στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης και της ανάγκης γεφύρωσης του χάσματος. Σε αυτό το σχέδιο περιέγραφε τη δημιουργία μιας *ενδιάμεσης βαθμίδας*, η οποία θα λειτουργούσε ως συνδετικός κρίκος μεταξύ της προσχολικής και της σχολικής. Επρόκειτο για

μία στην ουσία *ενδιάμεση τάξη*, (στις μέρες μας θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε στα ελληνικά τους όρους «εισαγωγική τάξη» ή «τάξη υποδοχής») στην οποία θα φοιτούσαν μόνο τα παιδιά που, σύμφωνα με την ηλικία τους, την επόμενη σχολική χρονιά θα φοιτούσαν στο πρωτοβάθμιο σχολείο. Βασικός στόχος αυτής της τάξης ήταν η συστηματική προετοιμασία των παιδιών, μέσω ειδικών ασκήσεων και δραστηριοτήτων. Η βαθμίδα αυτή ήταν αυτόνομη, παρόλο που οργανωτικά άνηκε στο πρωτοβάθμιο σχολείο ως προβαθμίδα του. Επίσης ο Fröbel αγωνίστηκε να ενταχθεί το Νηπιαγωγείο στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα, προσπάθεια η οποία δεν καρποφόρησε λόγω διαφορετικών πολιτικών καταστάσεων (Αλευριάδου, κ.α., 2008, Vrinioti, Einarsdottir & Broström, 2010, Πανταζής, 1991).

Μεσολαβεί μία στασιμότητα για ένα περίπου αιώνα, μέχρι τη δεκαετία του 1960, όπου το θέμα της σχολικής μετάβασης δεν αποτελεί πλέον μόνο παιδαγωγικό πρόβλημα αλλά και κοινωνικό-πολιτικό. Υπάρχει έντονο ενδιαφέρον για παροχή πρώιμης παιδαγωγικής υποστήριξης στα παιδιά προκειμένου να ελαττωθούν τα μειονεκτήματα του περιβάλλοντος και να προετοιμαστούν ώστε να ανταπεξέλθουν με επιτυχία στις απαιτήσεις του σχολείου. Έρευνες της εποχής εκείνης συνέδεσαν τη μετέπειτα σχολική επιτυχία με την παιδαγωγική υποστήριξη που παρέχει το Νηπιαγωγείο. Πολλές χώρες, επίσης, συνέδεσαν το θέμα της ομαλής μετάβασης από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό με το αίτημα για ενιαίο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών που θα περιλάμβανε όλες τις βαθμίδες, από το Νηπιαγωγείο έως το Λύκειο (Αλευριάδου, κ.α., 2008, Vrinioti, Einarsdottir & Broström, 2010, Πανταζής, 1991).

Τη δεκαετία του 1970 τα αποτελέσματα των ερευνών των ανθρωπιστικών-κοινωνικών επιστημών φανερώνουν τη σύνδεση περιβάλλοντος και σχολικής επιτυχίας. Υπό το πρίσμα αυτό το θέμα της μετάβασης και της διασφάλισης της συνέχειας της αγωγής μεταξύ των δύο βαθμίδων συνδέεται με το αίτημα της παροχής ίσων ευκαιριών προς όλα τα παιδιά στο ξεκίνημα της φοίτησής τους στη θεσμοθετημένη υποχρεωτική εκπαίδευση, με σκοπό να διασφαλιστούν και οι απαραίτητες προϋποθέσεις για την ισότητα των αποτελεσμάτων. Οι πιθανές συνέπειες της ασυνέχειας στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης κατά τη μετάβαση, όπως είναι η σχολική φοβία, ο λειτουργικός αναλφαβητισμός, η σχολική αποτυχία, η σχολική διαρροή, κ.ά. ερμηνεύονται κυρίως ως αποτέλεσμα των άνισων ευκαιριών στο ξεκίνημα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Αλευριάδου, κ.α., 2008, Vrinioti, Einarsdottir & Broström, 2010).

Τις τρεις τελευταίες δεκαετίες του εικοστού αιώνα οι δυτικοευρωπαϊκές χώρες στις μεταρρυθμίσεις των εκπαιδευτικών τους συστημάτων έδωσαν μεγαλύτερη βαρύτητα στις παραγκωνισμένες έως τότε βαθμίδες της προσχολικής και πρώτης σχολικής εκπαίδευσης. Μάλιστα στην 6^η Σύνοδο Κορυφής των Ευρωπαίων Υπουργών Παιδείας στη Βενετία, το

1971, συζητήθηκε, για πρώτη φορά σε τόσο υψηλό επίπεδο, το ζήτημα των εκπαιδευτικών μεταβάσεων. Έχοντας ως βασική αρχή τη θεώρηση του εκπαιδευτικού συστήματος ως ενιαίου συνόλου, έγινε προσπάθεια για μεταρρύθμιση «από κάτω προς τα πάνω». Στα πλαίσια αυτών των μεταρρυθμίσεων οι δύο πρώτες βαθμίδες γνώρισαν ποιοτική ανάπτυξη και έγινε προσπάθεια γεφύρωσης του χάσματος ανάμεσά τους καθώς διαχωρίζονταν θεσμικά. Ωστόσο ο βαθμός οργανικής σύνδεσής τους δεν ήταν ικανοποιητικός, καθώς δεν υπήρχε σε όλες τις χώρες το ανάλογο θεσμικό πλαίσιο για τη διασφάλιση των προϋποθέσεων για υποχρεωτική συνεργασία μεταξύ των ιδρυμάτων προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το 1979 οι συστάσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης προς τα κράτη-μέλη κάνουν λόγο για επίτευξη *οριζόντιας και κάθετης συνέχειας* κατά τη διαδικασία της μετάβασης. Η *οριζόντια συνέχεια* αφορά το βαθμό σύγκλισης ανάμεσα στις εμπειρίες που βιώνει το παιδί στην οικογένεια και στο εκπαιδευτικό ίδρυμα που φοιτά, αλλά και ανάμεσα στις αξίες, τις απόψεις και τους κανόνες των γονέων και του εκπαιδευτικού ιδρύματος. Από τη άλλη η *κάθετη συνέχεια* αφορά το κατά πόσο συγκλίνουν οι προσδοκίες δύο διαδοχικών εκπαιδευτικών βαθμίδων, στα οποία φοιτά το παιδί κατά τη διάρκεια δύο διαδοχικών περιόδων ανάπτυξής του, όπως για παράδειγμα Νηπιαγωγείου- Δημοτικού (Αλευριάδου, κ.α., 2008, Vrinioti, Einarsdottir & Broström, 2010).

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 το ενδιαφέρον για το θέμα μετάβασης έγινε πιο έντονο και τέθηκε στο επίκεντρο της έρευνας. Σε αυτό συνέβαλλαν τα ακόλουθα:

- Η εδραίωση της Παιδαγωγικής της Πρώιμης Παιδικής Ηλικίας ως επιστημονικού κλάδου και η αύξηση του διδακτικού και ερευνητικού προσωπικού.
- Η ίδρυση επιστημονικών ενώσεων που έχουν στο επίκεντρο της έρευνας τους το θέμα της σχολικής μετάβασης, όπως η European Early Childhood Education and Research Association (EECERA).
 - Η συμβολή του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ).
 - Η Διακήρυξη της Bologna (1999).
 - Η υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης μέσω και των προγραμμάτων που προσφέρουν τη δυνατότητα συνεργασίας μεταξύ των κρατών για το θέμα της μετάβασης, π.χ. το COMENIUS-project, με τίτλο Early Years Transition Programme, στο οποίο από τη χώρα μας συμμετέχει η Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. (Αλευριάδου, κ.α., 2008, Vrinioti, Einarsdottir & Broström, 2010).

Η μετάβαση, όμως, στο χώρο της εκπαίδευσης είναι ένα θέμα το οποίο έχει απασχολήσει πολύ τους παιδαγωγούς και τους ερευνητές εδώ και χρόνια κυρίως στις ανεπτυγμένες χώρες σε όλο τον κόσμο και όχι μόνο στην Ευρώπη, όπως είδαμε.

9. Έρευνες σχετικά με το θέμα της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό διεθνώς και στην Ελλάδα

Τις τελευταίες δεκαετίες οι ερευνητές, επηρεασμένοι από την οικοσυστημική προσέγγιση, έχουν εντάξει στο επίκεντρο των ερευνών τους το ίδιο το παιδί και το πώς βιώνει τη διαδικασία της μετάβασης. Ο μαθητής αντιμετωπίζεται πλέον ως δρών υποκείμενο στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του και δεν είναι παθητικός δέκτης των εξελίξεων στη ζωή του. Οι απόψεις του θεωρούνται σημαντικές και ότι πρέπει να αξιοποιούνται για τη βελτίωση των πρακτικών μετάβασης.

Κάποιες από αυτές τις έρευνες είναι οι εξής:

Της Margetts (2008) στην Αυστραλία, που διερεύνησε σε δύο διαφορετικές χρονικές περιόδους (το πρώτο έτος φοίτησης και ξανά το επόμενο) τις απόψεις των παιδιών σχετικά με το τι πρέπει να γνωρίζουν για το σχολείο τα νεοεισερχόμενα παιδιά. Πενήντα τέσσερα παιδιά από τέσσερα Δημοτικά σχολεία (τρία δημόσια και ένα ιδιωτικό) της Μελβούρνης συμμετείχαν σε μικρές ομαδικές συνεντεύξεις και τα ζητήματα που αναδείχθηκαν ήταν οι σχέσεις με τους συνομήλικους, οι γενικές διαδικασίες, οι σχολικοί κανόνες, οι αίθουσες διδασκαλίας, οι ακαδημαϊκές δεξιότητες και τα συναισθήματα. Κεντρικό θέμα των απαντήσεών τους ήταν το παιχνίδι αλλά και οι ανησυχίες τους για τη σωματική και συναισθηματική ασφάλειά τους. Διαπιστώθηκε ότι είναι σημαντικές οι κοινωνικές και μαθησιακές ικανότητες, η σημασία των φίλων και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, αλλά και το ότι η γνώση των κανόνων του σχολείου και των αποδεκτών τρόπων συμπεριφοράς παρέχουν αίσθηση ασφάλειας και συναισθηματική ευεξία. Εξίσου σημαντικές διαπιστώθηκε ότι είναι και οι γνώσεις που σχετίζονται με τη μάθηση και το πρόγραμμα σπουδών.

Οι Griebel & Niesel (2002) στη Γερμανία, διερεύνησαν και αυτοί σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα (στο τέλος της φοίτησης στο Νηπιαγωγείο και στους τρεις και έξι μήνες μετά τη σχολική έναρξη) τις απόψεις και τα συναισθήματα των παιδιών για το σχολείο κατά τη μετάβαση τους από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό, αλλά και γονέων και εκπαιδευτικών σχολικής και προσχολικής αγωγής. Η έρευνα υλοποιήθηκε (πέρα των ερωτηματολογίων προς

τους ενήλικες) και με διαχρονικές συνεντεύξεις με 27 παιδιά, αλλά και με τους γονείς τους. Από τα αποτελέσματά τους διαπιστώθηκε ότι στα μάτια των παιδιών η μάθηση και το παιχνίδι αποτελούν δυαδικές αντιθέσεις και ότι στο Νηπιαγωγείο η μάθηση δεν είναι τυπική. Πριν το ξεκίνημα του σχολείου όλα τα παιδιά ανυπομονούσαν για αυτό και μόνο λίγα είχαν κάποιες ανησυχίες για τον ερχομό τους στο Δημοτικό. Το διάλειμμα φάνηκε ότι είναι πολύ σημαντικό για τα παιδιά. *Το συνέδεσαν με το παιχνίδι, το φαγητό και την αλληλεπίδραση με τα άλλα παιδιά.* Επίσης αντιλήφθηκαν ότι υπάρχει αναλογία εργασίας - ελεύθερου χρόνου και ότι στα μαθήματα μαθαίνεις κάτι που δεν ξέρεις, όπως επίσης και συμπεριφορές. Στην αρχή του σχολείου διαπιστώθηκε ότι είχαν θετική εικόνα για τον δάσκαλο, στον οποίο όμως δεν αναφέρθηκαν στις συνεντεύξεις στο τέλος. Αρχικά οι νέοι μαθητές είχαν περιορισμένη γνώση για το τι γίνεται πραγματικά στο σχολείο. Έξι μήνες όμως μετά αντιλήφθηκαν διαφορετικά τα πράγματα και είχαν εξοικειωθεί με το νέο σχολικό περιβάλλον. Ήταν σε θέση να ανταποκριθούν στις σχολικές απαιτήσεις γεγονός που τους έκανε να νιώθουν περήφανοι. Γενικά διαπιστώθηκε ότι η μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό είναι πολύ σημαντική στη βιογραφία των παιδιών.

Οι Yeo & Clarke (2005) πραγματοποίησαν στη Σιγκαπούρη έρευνα στην οποία συμμετείχε μια ομάδα νεοεισερχόμενων παιδιών και εξετάστηκαν οι εντυπώσεις τους σχετικά με τις προσδοκίες του σχολείου, τις προσαρμογές στην καθημερινή ρουτίνα και τις θετικές και αρνητικές πτυχές του σχολείου. Τα δεδομένα λήφθηκαν με τη χρήση δομημένης συνέντευξης (πέντε μήνες μετά τη σχολική ένταξη), τις ερωτήσεις της οποίας υπέβαλλαν στα μικρά παιδιά μαθητές μεγαλύτερων τάξεων που είχαν και τον ρόλο συνοδού-βοηθού κατά τη μετάβαση. Από τις απαντήσεις φάνηκε ότι οι μικροί μαθητές θεωρούν ως θετική εμπειρία το σχολείο, του οποίου τις διαφορές από το Νηπιαγωγείο τις διέκριναν ξεκάθαρα. Αντιλαμβάνονταν τις διαφορές των κανόνων και των απαιτήσεων του νέου σχολικού περιβάλλοντος και έθεταν στο επίκεντρο τη μάθηση και σε δευτερεύουσα θέση το παιχνίδι. Πολλοί ήταν όμως αυτοί που ανησυχούσαν για τους σχολικούς κανόνες. Ορισμένοι ανησυχούσαν για τις επιπλήξεις από τους εκπαιδευτικούς, αλλά η πλειονότητα δεν έδειχνε ανησυχίες για το σχολείο. Είχαν θετική άποψη του εαυτού τους ως μαθητές και σχεδόν όλοι απολάμβαναν το μεγάλο κτίριο και τις εγκαταστάσεις του και είχαν κάνει νέους φίλους.

Η Einarsdottir στην Ισλανδία (2010), διεξήγαγε έρευνα για τις απόψεις των παιδιών της Πρώτης Δημοτικού σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών του Δημοτικού αλλά και την επιρροή τους στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο. Στην έρευνα συμμετείχαν 20 μαθητές ηλικίας έξι με επτά ετών σε ένα Δημοτικό σχολείο στο Ρέικιαβικ της Ισλανδίας. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με ομαδικές συνεντεύξεις, παιδικά σχέδια και φωτογραφίες παιδιών. Τα ευρήματα έδειξαν ότι

τα περισσότερα παιδιά αντιλαμβάνονται την ανάγνωση και τα μαθηματικά ως τις κύριες λειτουργίες του προγράμματος σπουδών της Α΄ Δημοτικού, τα οποία όμως είναι τα πιο δύσκολα και βαρετά. Ενώ το διάλειμμα, ο ελεύθερος χρόνος και το παιχνίδι αποτελούν για τα περισσότερα παιδιά ό,τι πιο ευχάριστο στο σχολείο. Τέλος διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά δε βιώνουν δημοκρατία στο σχολείο και δεν έχουν καμία επιρροή στο σχολικό πρόγραμμα.

Οι Dockett & Perry (1999, 2004) πραγματοποίησαν έρευνες σχετικά με τη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο έχοντας σαν επίκεντρο των ερευνών αυτών το ίδιο το παιδί, τις απόψεις του και τα συναισθήματά του. Στις έρευνές τους συμμετείχαν μαθητές που παρακολουθούσαν την πρώτη (προπαρασκευαστική) τάξη του υποχρεωτικού σχολείου στην Αυστραλία. Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι οι απαντήσεις των παιδιών επηρεάζονται από τη χρονική στιγμή διεξαγωγής της έρευνας και από τον τρόπο με τον οποίο συμμετέχουν σε αυτή. Στην πρώτη (1999), που πραγματοποιήθηκε τέσσερις εβδομάδες μετά την έναρξη της σχολικής χρονιάς με τη μορφή συνεντεύξεων σε μικρές ομάδες, τα παιδιά αναφέρθηκαν κυρίως στους κανόνες του σχολείου και της τάξης και τα συναισθήματά τους απέναντι στο σχολείο ήταν ποικίλα (άλλα είχαν θετικά, άλλα αρνητικά και άλλα ανάμεικτα). Αντιλαμβάνονταν το σχολείο ως ένα χώρο μάθησης που ο εκπαιδευτικός είχε τον κυρίαρχο ρόλο και καθόριζε τις συνθήκες μέσα στην τάξη. Σε επόμενη έρευνά τους (2004) αξιοποιήθηκαν ζωγραφιές που έκαναν παιδιά της ίδιας ηλικίας, στο τέλος όμως της σχολικής χρονιάς και μέσα από αυτές μίλησαν για τις εμπειρίες τους και τις αλλαγές που βίωσαν αυτό τον πρώτο χρόνο της σχολικής τους ζωής. Διαπιστώθηκε ότι ένιωθαν περισσότερο ενταγμένα στο σχολικό περιβάλλον και δεν αναφέρονταν τόσο στους σχολικούς κανόνες αλλά κυρίως στη στάση τους και τα συναισθήματά τους απέναντι στο σχολείο.

Στην Ελλάδα το θέμα δεν είχε απασχολήσει έντονα την επιστημονική κοινότητα μέχρι το τέλος του 20^{ου} αιώνα ούτε σε επίπεδο εκπαιδευτικής πράξης ούτε σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής. Επίσης στον χώρο της έρευνας πολύ λίγες έρευνες και άρθρα σχετικά με το θέμα είχαν δημοσιευθεί (Διδάχου & Μπαγάκης, 2012). Μετά το 2003 με τη θέσπιση του Ενιαίου Διαθεματικού Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών, που αφορά την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, τέθηκε το θέμα της μετάβασης. Το 2007-2008 υλοποιήθηκε από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. πιλοτικό πρόγραμμα με τίτλο: «Εφαρμογή καινοτόμων παρεμβάσεων στο Ολοήμερο Νηπιαγωγείο: Διευκολύνοντας την ομαλή μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο», που συνέπεσε χρονολογικά με τη θέσπιση της υποχρεωτικής φοίτησης του παιδιού για ένα χρόνο στο Νηπιαγωγείο, πριν την ένταξή του στο Δημοτικό. Το γεγονός αυτό ανέδειξε τη σπουδαιότητα της προσχολικής αγωγής, η οποία αναγνωρίστηκε ως ο

θεμέλιος λίθος της δια βίου μάθησης, ενώ ταυτόχρονα τέθηκε το θέμα της συνέχειας μεταξύ Προσχολικής, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Αλευριάδου, κ.ά., 2008, Αρβανιτίδου, 2019, Διδάχου & Μπαγάκης, 2012).

Τις δύο τελευταίες δεκαετίες και στον ελλαδικό χώρο παρατηρήθηκε πιο έντονο ενδιαφέρον και ενασχόληση των ερευνητών και παιδαγωγών με το θέμα της μετάβασης και αρκετές από τις έρευνες που διεξήχθησαν είχαν στο επίκεντρό τους το παιδί. Θα αναφέρουμε για παράδειγμα την έρευνα των Σωτηρίου και Ζαφειροπούλου (2003) με θέμα την αλλαγή της αυτοαντίληψης των παιδιών με την είσοδό τους στο Δημοτικό.

Επίσης και η έρευνα των Βруνιώτη και Ματσαγγούρα (2005) είχε στο επίκεντρό της τα παιδιά. Αντικείμενο της ήταν οι κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσουν οι αρχάριοι μαθητές στο σχολικό περιβάλλον. Διαπιστώθηκε ότι κεντρικό θέμα των κοινωνικών σχέσεων τους αποτελεί η γνωριμία και απόκτηση φίλων. Η συμμετοχή τους στην ομάδα της Α΄ τάξης τους κάνει να αισθάνονται ασφάλεια. Χαρά και ευχαρίστηση τους προκαλεί η συνύπαρξη με τους συμμαθητές τους, αλλά πολύ περισσότερο το παιχνίδι με αυτούς στο διάλειμμα, στην αυλή του σχολείου, αλλά και η συναναστροφή με μεγαλύτερα παιδιά. Η συναναστροφή αυτή τους κάνει περήφανους και αποδεικνύει ότι έχουν μεγαλώσει. Αντίθετα λύπη και θυμό νιώθουν όταν «δεν τα έχουν φίλους» αλλά και φόβο μήπως «δεν τα έχουν φίλους». Διαπιστώθηκε ότι η σχολική τάξη, η οποία λειτουργεί ως δίκτυο σχέσεων και ρόλων, ασκεί εντονότερη κοινωνικοποιητική επίδραση εκτός σχολικής αίθουσας, στην αυλή του σχολείου και στο διάλειμμα.

Στα πλαίσια του πιλοτικού προγράμματος του ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2007), που αναφέραμε παραπάνω, υλοποιήθηκε ένα σχέδιο εργασίας, το σχολικό έτος 2007-2008, με στόχο την ανίχνευση των ενδιαφερόντων και των αναγκών των νηπίων και μαθητών της Α΄ Δημοτικού στη περιοχή της Δυτικής Θεσσαλονίκης. Οι απόψεις των παιδιών αξιοποιήθηκαν στο σχεδιασμό και την πραγματοποίηση ενός προγράμματος δραστηριοτήτων σχετικά με την υποστήριξη των παιδιών κατά τη μετάβασή τους από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό (Τοκμακίδου, 2010). Στην έρευνα συμμετείχαν νήπια και οι γονείς τους και μαθητές της Α΄ τάξης. Οι απόψεις των 42 μαθητών, δύο τμημάτων της Α΄ τάξης, έγινε προσπάθεια να αναδειχθούν μέσα από συνεντεύξεις-συζητήσεις σε μικρές ομάδες. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν από τη δασκάλα του ενός τμήματος τον Απρίλιο του 2008. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται το Δημοτικό ως ένα χώρο μάθησης που διαφέρει από το Νηπιαγωγείο σε ότι αφορά την ύπαρξη διαφορετικών μαθημάτων και του διαλείμματος και την ύπαρξη, οργάνωση και διαρρύθμιση διαφορετικών χώρων.

Κατανοούν το διαφορετικό χαρακτήρα του μαθήματος και της μάθησης στο Δημοτικό (διαβάζουν και γράφουν), τους πολλούς και διαφορετικούς χώρους που υπάρχουν (πολλές αίθουσες, κυλικείο, γυμναστήριο) και ότι ως μαθητές έχουν τα δικά τους προσωπικά υλικά (τσάντες, βιβλία, μολύβια). Αντιλαμβάνονται τη διαφορετική φιλοσοφία και μεθοδολογία του Δημοτικού σχολείου και δίνουν προτεραιότητα στο θέμα της μάθησης. Η μαθησιακή διαδικασία και το διάλειμμα και το παιχνίδι κατέχουν τις πρώτες θέσεις στις επιλογές τους σχετικά με το τι τους αρέσει στο Δημοτικό. Υπάρχει όμως και ένα ποσοστό παιδιών (περίπου 20%) που δεν τους αρέσει το διάλειμμα, γιατί δεν τα παίζουν ή λόγω επιθετικής συμπεριφοράς των άλλων παιδιών. Γενικά η μη τήρηση των κανόνων (φασαρία, διαπληκτισμοί, σκουπίδια) είναι αυτό που δεν τους αρέσει περισσότερο στο Δημοτικό. Από την άλλη ορισμένα παιδιά βλέπουν το νέο σχολείο ως ένα χώρο με περισσότερα πρόσωπα, μαθητές και εκπαιδευτικούς, και θεωρούν ότι σε αυτό μπορούν να διευρύνουν τις φιλικές τους σχέσεις.

Επιπλέον στην περιοχή των Ιωαννίνων, τον Μάιο του 2008, πραγματοποιήθηκε έρευνα από τους Πανταζή, Σακελλαρίου και Μπάκα κατά την οποία διερευνήθηκε το τι σκεπτόταν και πώς ένιωθαν τα παιδιά στο ξεκίνημα της φοίτησής τους στο Δημοτικό σχετικά με το νέο τους σχολείο, τη νέα τους τάξη, τους νέους τους συμμαθητές και το νέο τους δάσκαλο. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της συνέντευξης-συζήτησης με 20 μαθητές/-τριες της Α΄ τάξης. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών πριν την έναρξη της φοίτησής τους στο Δημοτικό αισθανόταν αρνητικά συναισθήματα (λύπη, φόβο, άγχος, θυμό) σχετικά με το νέο τους σχολείο και τη νέα κατάσταση που καλούνταν να αντιμετωπίσουν και μόνο λίγα παιδιά αισθανόταν θετικά συναισθήματα (χαρά, θαυμασμό) σχετικά με αυτό. Αντιθέτως τους ενθουσίαζε η προοπτική να αποκτήσουν νέους φίλους. Σε ότι αφορά τον μελλοντικό δάσκαλό τους φάνηκε ότι η πλειοψηφία των μαθητών δεν είχε ευχάριστα συναισθήματα για αυτόν. Οκτώ μήνες όμως αργότερα, την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας, διαπιστώθηκε ότι αυτά τα αρνητικά συναισθήματα και οι αρνητικές σκέψεις για το Δημοτικό σχολείο στην πλειοψηφία των παιδιών (15 στα 20) είχαν εντελώς διαφοροποιηθεί και πλέον αισθάνονταν χαρά και λαχτάρα για το σχολείο.

Οι παραπάνω έρευνες έδωσαν βαρύτητα στην ενεργή συμμετοχή των παιδιών σε αυτές, καθώς σχετίζονται με θέματα που τα αφορούν. Οι συγκεκριμένοι ερευνητές θεωρούν ότι οι απόψεις των παιδιών πρέπει να διερευνώνται και να λαμβάνονται υπόψη στο σχεδιασμό πρακτικών που τα αφορούν και στις οποίες εμπλέκονται.

Με βάση την προσέγγιση αυτή οργανώθηκε και υλοποιήθηκε και η συγκεκριμένη έρευνα.

10. Σκοπός και αναγκαιότητα της έρευνας

Όπως αναφέραμε και παραπάνω η περίοδος της μετάβασης του παιδιού από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό είναι σημαντική, καθώς επηρεάζει την ολόπλευρη ανάπτυξη του και ευνοεί την προαγωγή σημαντικών ικανοτήτων για τη σχολική επιτυχία. Όσο σημαντική είναι η διανοητική του ανάπτυξη άλλο τόσο είναι και η συναισθηματική του ισορροπία (Πανταζής, κ.ά., 2009). Αν βιώνει την προσαρμογή του στο νέο σχολικό περιβάλλον ως αρνητική εμπειρία συνοδευόμενη από αρνητικά συναισθήματα είναι πιθανό να υπάρξουν αρνητικές επιπτώσεις στα κίνητρα, στις στάσεις, στις επιδόσεις, στην ανάπτυξη και την ψυχική του σταθερότητα (Βруниώτη & Ματσαγγούρας, 2005). Χρειάζεται στήριξη, από το σχολείο και την οικογένεια, προκειμένου να αντιμετωπίσει θετικά την εμπειρία της μετάβασης. Η ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στο σχολείο θεωρείται σημαντικό κριτήριο προσαρμογής σε αυτό (Σωτηρίου, 2002).

Για να συμβεί όμως κάτι τέτοιο χρειάζεται να γνωρίζουμε το πώς αντιλαμβάνεται το παιδί το νέο αυτό σχολικό περιβάλλον, στο οποίο καλείται να προσαρμοστεί, πώς νιώθει και τι σκέφτεται σχετικά με αυτό και για να το επιτύχουμε χρειάζεται να εντάξουμε το ίδιο το παιδί στο επίκεντρο των ερευνών που το αφορούν, να το αντιμετωπίσουμε ως «ειδήμονα της ζωής του» και να αναζητούμε τη δική του οπτική στις καταστάσεις που ζει, όπως υποστηρίζουν και οι Clark & Moss (2010).

Γενικά οι έρευνες στην Ελλάδα με θέμα τη μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό από τη σκοπιά των ίδιων των μαθητών κατά την περίοδο έναρξης της σχολικής του ζωής είναι περιορισμένες. Αναφέραμε παραπάνω ορισμένες, οι οποίες όμως υλοποιήθηκαν την πρώτη δεκαετία του 2000 και πριν την αλλαγή του ωραρίου και του προγράμματος μαθημάτων του Δημοτικού σχολείου το 2016.

Μέχρι τότε ένα μέρος μόνο του μαθητικού πληθυσμού της χώρας, που φοιτούσε στα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία με ΕΑΕΠ (Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα), είχε διαφορετικό ωράριο λειτουργίας (σχολούσαν όλες οι τάξεις στις 2μ.μ.) και οι μαθητές όλων των τάξεων παρακολουθούσαν περισσότερα γνωστικά αντικείμενα (Αγγλική γλώσσα, Εικαστικά, Θεατρική Αγωγή, Μουσική, Πληροφορική) που διδάσκονταν από εκπαιδευτικούς των αντίστοιχων ειδικοτήτων. Ο υπόλοιπος μαθητικός πληθυσμός φοιτούσε στου Κλασικού τύπου Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία, στα οποία οι μαθητές των Α΄ και Β΄ τάξεων σχολούσαν στις 12:25μ.μ. χωρίς να παρακολουθούν τα γνωστικά αντικείμενα της Αγγλικής γλώσσας, της Θεατρικής Αγωγής και της Πληροφορικής. Όλα τα υπόλοιπα μαθήματα, πλην της

Γυμναστικής, διδάσκονταν από την/τον εκπαιδευτικό της τάξης και όχι από εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων.

Με την Υπουργική Απόφαση με αριθμό Φ12/657/70691/Δ1/26-4-2016 και με θέμα: «Ωρολόγιο Πρόγραμμα Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου» (ΦΕΚ 1324/11-5-2016) καθορίστηκε η λειτουργία Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου για όλα τα Δημοτικά σχολεία της χώρας με λειτουργικότητα από 4/θέσια και άνω και αναμορφώθηκε το διδακτικό ωράριο και το ωρολόγιο πρόγραμμά τους, η εφαρμογή του οποίου ξεκίνησε το διδακτικό έτος 2016-17. Σύμφωνα με αυτή την Υ.Α. οι μαθητές όλων των τάξεων όλων των Δημοτικών σχολείων της χώρας (με λειτουργικότητα 5/θέσια και άνω) σχολούν καθημερινά στις 13:15 μ.μ. (εκτός των μαθητών που παραμένουν στο Ολοήμερο και σχολούν στις 15:00 ή στις 16:00μ.μ.) και διδάσκονται όλα τα γνωστικά αντικείμενα που προαναφέραμε από εκπαιδευτικούς των αντίστοιχων ειδικοτήτων.

Επιπλέον η χρονιά που διενεργείται η έρευνα είναι μια ιδιαίτερη χρονιά λόγω της πανδημίας του ιού covid-19, ο οποίος έχει επηρεάσει και αλλάξει τη ζωή των ανθρώπων σε όλο τον πλανήτη από τις αρχές του 2020. Κατά συνέπεια έχει επηρεάσει και τη λειτουργία των σχολικών μονάδων όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης. Έτσι οι μαθητές/-τριες που φοιτούν στην Α΄ τάξη τη σχολική χρονιά 2020-21 εντάχθηκαν στο Δημοτικό με διαφορετικές συνθήκες λειτουργίας του: μάσκα σε όλα τα μαθήματα πλην της Γυμναστικής, γραμμές όχι σε ζευγαράκια αλλά ένας-ένας και σε απόσταση, είσοδος και έξοδος από την αίθουσα πάντα σε γραμμές, ακόμη και στο διάλειμμα, διαλείμματα σε διαφορετικό χρόνο (πρώτα Α΄-Β΄-Γ΄ τάξεις και μετά οι άλλες τρεις) και σε διαφορετικό χώρο στην αυλή ανά τάξη, όχι ομαδικές εργασίες και ανταλλαγή αντικειμένων, όχι επισκέψεις σε άλλους χώρους εκτός τάξης (κλειστό γυμναστήριο, άλλες αίθουσες, βιβλιοθήκη, γραφεία), απαγόρευση κοινών εκδηλώσεων (γιορτών, παρελάσεων, εκκλησιασμών), περιορισμό εκπαιδευτικών επισκέψεων και μόνο ανά τμήμα. Αλλά και η φοίτησή αυτών των παιδιών στο Νηπιαγωγείο δεν ολοκληρώθηκε με κανονικές συνθήκες λειτουργίας. Από τον Μάρτιο μέχρι και τον Μάιο του 2020 τα σχολεία της χώρας παρέμειναν κλειστά. Λειτουργήσαν μόνο τον Ιούνιο με πολλούς περιορισμούς και μέτρα προστασίας. Σε αυτές τις συνθήκες τα συγκεκριμένα νήπια δεν έκαναν καμία προετοιμασία και δραστηριότητα γνωριμίας και εξοικείωσης με το Δημοτικό σχολείο, καμία δραστηριότητα μετάβασης, όπως είναι γνωστές. Οι συγκεκριμένες συνθήκες επηρέασαν και επηρεάζουν την ανάπτυξη των κοινωνικών τους σχέσεων καθώς και το πώς αντιλαμβάνονται το Δημοτικό σχολείο και τη λειτουργία του.

Λαμβάνοντας υπόψη τους παραπάνω παράγοντες, θεωρήθηκε σκόπιμο με τη συγκεκριμένη έρευνα να διερευνηθούν οι απόψεις και τα συναισθήματα των παιδιών της Α΄

τάξης κατά τη μετάβασή τους στο Δημοτικό στα πλαίσια των νέων και ιδιαίτερων συνθηκών που έχουν διαμορφωθεί. Καθώς, όπως υποστηρίζουν και οι Dockett & Perry (2005), είναι σημαντικό στις έρευνες που αφορούν παιδιά να λαμβάνονται υπόψη οι δικές τους αυθεντικές απόψεις, προσδοκίες και εμπειρίες και όχι μόνο αυτές των ενηλίκων (π.χ. γονέων ή εκπαιδευτικών). Για να ξεπεραστούν τα εμπόδια της μετάβασης, σύμφωνα και με τους Griebel & Niesel (2002), βασική προϋπόθεση αποτελεί η διερεύνηση της κατάστασης από τη πλευρά των παιδιών και όχι μόνο των ειδικών. Οι απόψεις τους πρέπει να χρησιμοποιούνται προς όφελος τους και να συμπεριλαμβάνονται στην ενημέρωση και βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών.

Σκοπός λοιπόν της συγκεκριμένης έρευνας είναι να διερευνήσει τις σκέψεις και τα συναισθήματα των μαθητών/-τριών της Α΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου τον πρώτο καιρό της μετάβασής τους σε αυτό, προκειμένου να σχηματιστεί μια πιο ξεκάθαρη εικόνα σχετικά με το τι σκέφτονται και πώς νιώθουν για το καινούριο τους σχολείο/ στο καινούριο τους σχολείο. Πιστεύουμε πως κάτι τέτοιο θα συμβάλει στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών πρακτικών που θα μπορέσουν να βοηθήσουν τα παιδιά να μεταβούν πιο ομαλά από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο και κατά συνέπεια να επηρεαστεί θετικά η μαθησιακή εξέλιξή τους και η κοινωνική συμπεριφορά τους.

11. Ερευνητικά ερωτήματα

Από τον προβληματισμό της ερευνήτριας σχετικά με το θέμα της μετάβασης από την προσχολική στη σχολική βαθμίδα, που δημιουργήθηκε από την ενασχόλησή της με τα παιδιά αυτής της ηλικίας ως εν ενεργεία εκπαιδευτικός του Δημοτικού σχολείου, καθώς και από τη μελέτη ανάλογων ερευνών στην Ελλάδα (Πανταζή, Σακελλαρίου και Μπάκα, 2008, Τοκμακίδου, 2010) αλλά και διεθνώς (Margetts, 2008, Griebel & Niesel, 2002, Dockett & Perry, 1999) προέκυψαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία επιδιώκει να απαντήσει η συγκεκριμένη έρευνα :

1. Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών/-τριών της Α΄ τάξης του Δημοτικού σχετικά με το νέο τους σχολείο και τους χώρους του (κτήριο, αυλή, αίθουσα Α΄ τάξης);
2. Κατά πόσο αντιλαμβάνονται τη διαφορετική μαθησιακή διαδικασία στο Δημοτικό σε σχέση με του Νηπιαγωγείου και ποιες είναι οι απόψεις τους σχετικά με αυτή;

3. Ποιες είναι οι απόψεις τους για την αλλαγή δασκάλας και για τη διδασκαλία των πολλών και διαφορετικών διδακτικών αντικειμένων με περισσότερους εκπαιδευτικούς;

4. Κατά πόσο επιθυμούσαν τη μετάβασή τους στο Δημοτικό, για ποιο λόγο και πώς ένιωθαν πριν τον ερχομό τους σε αυτό;

5. Πώς νιώθουν τώρα που είναι μαθητές/-τριες της Α΄ τάξης;

Μεθοδολογία της Έρευνας

1. Το δείγμα της έρευνας

Στη συγκεκριμένη έρευνα συμμετείχαν 20 μαθητές και μαθήτριες (8 αγόρια και 12 κορίτσια) της Α΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου ενός χωριού του νομού Θεσσαλονίκης. Όλα τα παιδιά φοίτησαν στο ίδιο και μοναδικό Νηπιαγωγείο του χωριού, ήταν όμως χωρισμένα σε τρία διαφορετικά τμήματα.

Το δείγμα αυτό επιλέχθηκε ως το άμεσα διαθέσιμο να λάβει μέρος στην έρευνα (επιλεκτική δειγματοληψία ή δειγματοληψία ευκολίας) (Ισαρη & Πουρκός, 2015, Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014), εξαιτίας των ιδιαίτερων συνθηκών και μέτρων προστασίας που ίσχυαν στα σχολεία τη σχολική χρονιά 2020-2021, λόγω της εξάπλωσης του ιού covid-19. Καθώς υπήρχε περιορισμός στις μετακινήσεις και στις επισκέψεις σε σχολεία επιλέχθηκαν ως δείγμα οι μαθητές/-τριες του σχολείου στο οποίο εργάζεται η συνεντεύκτρια.

Το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε ήταν παρόμοιο με το δείγμα ανάλογων ερευνών, καθώς ίδιος ήταν ο αριθμός των συμμετεχόντων (20 μαθητές/-τριες της Πρώτης Δημοτικού) που συμμετείχε στην έρευνα της Einarsdottir (2010) στην Ισλανδία αλλά και των Πανταζή, Σακελλαρίου και Μπάκα (2008) στα Ιωάννινα, στις οποίες αναφερθήκαμε παραπάνω.

Το δείγμα ενδεχομένως δεν ανταποκρίνεται πλήρως στα αυστηρά κριτήρια μιας αντιπροσωπευτικής έρευνας, αφού δεν έχει επιλεγεί με τυχαίο τρόπο και τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας είναι ενδεικτικά για τη συγκεκριμένη περιοχή (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014). Μπορούν όμως να δώσουν μια πρώτη πληροφόρηση και να συμβάλλουν στη διαχείριση του θέματος της μετάβασης από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό στις νέες συνθήκες λειτουργίας τους.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας αρχικά ενημερώθηκε η διεύθυνση του σχολείου και εξασφαλίστηκε η έγκριση της. Στη συνέχεια ενημερώθηκαν οι γονείς των μαθητών/-τριών

για το θέμα και το σκοπό της έρευνας, τον τρόπο και χρόνο διεξαγωγής της και τη χρονική διάρκεια των συνεντεύξεων. Ακολούθως εξασφαλίστηκε η ενυπόγραφη συγκατάθεσή τους τόσο για τη συμμετοχή των παιδιών στην έρευνα όσο και για την ηχογράφιση των συνεντεύξεων (Παράρτημα 1). Πριν τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων έγινε σχετική ενημέρωση και ζητήθηκε η συγκατάθεση και των ίδιων των μαθητών/-τριών, καθώς είναι οι άμεσα συμμετέχοντες και έχουν κάθε δικαίωμα να συμφωνήσουν ή να αρνηθούν τη συμμετοχή τους στην έρευνα (Clark, 2007). Η άποψη αυτή εδράζεται και στο άρθρο 12 της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού (UNICEF, 2008:15) σύμφωνα με το οποίο αναγνωρίζεται σε κάθε παιδί το δικαίωμά του να εκφράζει ελεύθερα τις απόψεις του για θέματα που το αφορούν και οι απόψεις αυτές πρέπει να λαμβάνονται υπόψη.

2. Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων και για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα επιλέχθηκε να διεξαχθεί ποιοτική έρευνα με ερευνητικό εργαλείο την ατομική ημιδομημένη συνέντευξη. Επιλέχθηκε το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο, επειδή το δείγμα της έρευνας είναι μικρά παιδιά, που δεν έχουν κατακτήσει ακόμη τις ικανότητες ανάγνωσης και γραφής. Θεωρείται από τα καταλληλότερα και πιο αποτελεσματικά όργανα έρευνας για αυτήν την ηλικιακή ομάδα (Massey & Gelman, 1988). Η χρήση του έχει αρκετά πλεονεκτήματα (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014):

- Στο ξεκίνημα της Α΄ τάξης τα παιδιά, όπως αναφέραμε, δεν ξέρουν να διαβάζουν και να γράφουν και είναι δύσκολο να απαντήσουν σε γραπτά ερωτηματολόγια. Έτσι η συνέντευξη διευκολύνει τη συλλογή πληροφοριών από το συγκεκριμένο δείγμα.
- Η συνέντευξη δίνει τη δυνατότητα ευελιξίας. Σε περίπτωση που το παιδί δεν κατανοήσει την ερώτηση μπορεί η συνεντεύκτρια να επαναδιατυπώσει την ερώτηση και να δώσει διευκρινήσεις.
- Κατά τη συνέντευξη γίνεται χρήση μαγνητοφώνου και με αυτό τον τρόπο αποδίδεται όλη η ατμόσφαιρα της συνέντευξης και μπορούν να αποτυπωθούν οι μη λεκτικές ενδείξεις (χαμόγελα, παύσεις, χαμηλή ή υψηλή ένταση φωνής) που υποδηλώνουν συναισθήματα, όπως

ενθουσιασμό, άγχος, αμηχανία, κ.ά. Επιπλέον κάθε συνέντευξη μπορεί να ακουστεί πολλές φορές αν χρειαστεί, ώστε να αποδοθεί το νόημα των απαντήσεων με τον καλύτερο τρόπο.

- Οι περισσότερες ερωτήσεις είναι ανοιχτής μορφής και από τις απαντήσεις μπορεί να συλλεχθεί πλούτος πληροφοριών, περισσότερες από όσες θα περίμενε η ερευνήτρια.

Ύστερα από μελέτη σχετικής βιβλιογραφίας και ανάλογων ερευνών και με βάση τον σκοπό της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν, συντάχθηκε ένας οδηγός ερωτήσεων που χρησιμοποιήθηκε κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων για τη διερεύνηση των σκέψεων και των συναισθημάτων των παιδιών.

Ο οδηγός αυτός (Παράρτημα 2) περιλάμβανε 11 ερωτήσεις ανοιχτές και ημιδομημένες που από τη μία κατεύθυναν τις απαντήσεις στις πληροφορίες που χρειαζόταν να συλλεχθούν με βάση το θέμα της έρευνας, αλλά και άφηναν περιθώρια στους συμμετέχοντες να εκφραστούν και να τοποθετηθούν ελεύθερα (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Ο οδηγός συντάχθηκε με βάση τρεις θεματικούς άξονες, οι οποίοι προέκυψαν από τη μελέτη βιβλιογραφίας σχετικής με τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τα συναισθήματα των παιδιών αυτής της ηλικίας (Γουργιώτου, 2012, Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου, 2008, Οδηγός Γονέα για το Νηπιαγωγείο, 2008, Πανταζής, 1991), τις αλλαγές στο ωρολόγιο πρόγραμμα και τα μαθήματα που διδάσκονται οι μαθητές της Α΄ Δημοτικού από το 2016 (Υ/Α Φ12/657/70691/Δ1/26-4-2016) και ανάλογων ερευνών που αφορούν τη μετάβαση των παιδιών από την προσχολική στη σχολική βαθμίδα εκπαίδευσης και διεξήχθησαν με τη συμμετοχή των ίδιων των παιδιών σε αυτές (Τοκμακίδου, 2010, Margetts, 2008, Πανταζή, Σακελλαρίου και Μπάκα, 2008):

1^{ος} άξονας: Αφορά στη διερεύνηση των απόψεων των μαθητών σχετικά με τον χώρο και το περιβάλλον του Δημοτικού σχολείου (κτήριο-αυλή) και της νέας τους τάξης-αίθουσας.

2^{ος} άξονας: Αφορά στη διερεύνηση των απόψεων και των συναισθημάτων των μαθητών σχετικά με τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος στο Δημοτικό σχολείο και τα πρόσωπα που εμπλέκονται σε αυτό (τους εκπαιδευτικούς).

3^{ος} άξονας: Αφορά στη διερεύνηση των σκέψεων και των συναισθημάτων των μαθητών για μετάβασή τους στο Δημοτικό (επιθυμία-συναισθήματα).

Πριν το τέλος της συνέντευξης, δινόταν η δυνατότητα στο παιδί να εκφράσει ελεύθερα ό,τι ήθελε σχετικά με το θέμα της συζήτησής μας.

Κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων και παράλληλα με τις ερωτήσεις του οδηγού συνέντευξης ακολουθήθηκε η τεχνική της χρήσης συμπληρωματικών ερωτήσεων («εννοείς ότι...;», «θέλεις να μου πεις περισσότερα για;», «σκέφτεσαι κάτι άλλο;», κ.ά.)

προκειμένου τα παιδιά να διευκρινίσουν αυτά που λένε και να συμπληρώσουν ή ολοκληρώσουν την απάντησή τους. Επιπλέον, όποτε κρίθηκε απαραίτητο, ακολουθήθηκε και η τεχνική της επαναδιατύπωσης των απαντήσεών τους («άρα λες ότι...», «είπες ότι...», κ.ά.), ώστε να διευκολυνθεί η σκέψη τους και να βοηθηθούν στο να δώσουν πιο ολοκληρωμένες απαντήσεις αλλά και να μη διακοπεί η ροή της συνέντευξης-συζήτησης (Μπιρμπίλη, 2015).

Παράλληλα με τις ερωτήσεις που αφορούσαν την έκφραση συναισθημάτων χρησιμοποιήθηκαν και εικόνες με τέσσερα προσωπάκια (Παράρτημα 3), το καθένα από τα οποία εκφράζει διαφορετικό συναίσθημα (χαρά, λύπη, φόβο, έκπληξη-θαυμασμό), προκειμένου να διευκολυνθούν τα παιδιά που δυσκολεύονται να εκφράσουν το πώς νιώθουν και να προσδιορίσουν τα συναισθήματά τους. Η συγκεκριμένη πρακτική χρησιμοποιήθηκε και σε ανάλογες έρευνες (Πανταζής, κ.ά., 2009).

Επίσης κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκε μια κούκλα κουκλοθέατρου (μια κουκουβάγια, η οποία τοποθετείται στην παλάμη και μπορεί να κινείται το κεφάλι και τα φτερά της), προσδίδοντας στη συνέντευξη το χαρακτήρα παιχνιδιού. Με αυτό τον τρόπο έγινε προσπάθεια να δημιουργηθεί ένα πιο ευχάριστο, ασφαλές και άνετο περιβάλλον για τα παιδιά για να εκφράσουν μέσω των απαντήσεών τους τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους (Γρηγοριάδης, κ.ά., 2016, Murray & Woolgar, 1999).

3. Διεξαγωγή συνεντεύξεων – Διαδικασίες

Αφού, όπως προαναφέραμε, εξασφαλίσαμε την έγκριση της διεύθυνσης και τη συγκατάθεση των γονέων για τη συμμετοχή των παιδιών στην έρευνα, αλλά και τη σύμφωνη γνώμη των ίδιων των παιδιών, πραγματοποιήσαμε τις συνεντεύξεις τέσσερις εβδομάδες μετά την έναρξη των μαθημάτων. Το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα επιλέχθηκε, καθώς θέλαμε να διερευνήσουμε τις πρώτες απόψεις και τα συναισθήματα των παιδιών στο ξεκίνημα της σχολικής τους ζωής. Όπως υποστηρίζουν και οι Πανταζής & Σακελλαρίου (2012:124) «...οι πρώτες ημέρες και εβδομάδες στο σχολείο είναι πάρα πολύ σημαντικές αναφορικά με τη χαρά και την παρόθηση των παιδιών για μάθηση...». Αφήσαμε να περάσουν τέσσερις εβδομάδες μαθημάτων διότι θέλαμε να έχουν τα παιδιά την εμπειρία της διδασκαλίας των διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων του Δημοτικού σχολείου από εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων και όχι μόνο από μία δασκάλα.

Το ίδιο χρονικό διάστημα διεξήγαγαν τις συνεντεύξεις τους και οι Dockett & Perry (1999) σε ανάλογη έρευνα. Γενικά το χρονικό διάστημα διεξαγωγής σε ανάλογες έρευνες (διεθνώς και στην Ελλάδα) διαφέρει. Για παράδειγμα: των Griebel & Niesel (2002) πραγματοποιήθηκε στο τέλος της φοίτησης στο Νηπιαγωγείο, τρεις μήνες μετά την έναρξη των μαθημάτων και ξανά στους έξι μήνες, των Yeo & Clark (2005) πέντε μήνες μετά την έναρξη του σχολείου, της Margetts (2008) στους επτά μήνες του πρώτου έτους και ξανά μετά από δώδεκα μήνες το επόμενο έτος της σχολικής εκπαίδευσης, της Τοκμακίδου (2008) τον Απρίλιο και των Πανταζή, Σακελλαρίου & Μπάκα (2008) τον Μάιο της Α΄ τάξης και τέλος των Βρυνιώτη & Ματσαγγούρα (2005) σε έκταση τριών ετών (τον Μάιο της φοίτησης στο Νηπιαγωγείο, 6-8 εβδομάδες μετά την έναρξη της Α΄ τάξης, 6-8 εβδομάδες πριν τη λήξη της και η τελευταία φάση 6-8 εβδομάδες πριν από τη λήξη της Β΄ τάξης).

Πριν τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων στο σχολείο πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα με δύο μαθητές (ένα κορίτσι και ένα αγόρι) Α΄ τάξης σχολείου γειτονικού χωριού, στα οποία η συνεντεύκτρια είχε δυνατότητα επικοινωνίας, με σκοπό να γίνει ένας έλεγχος της κατανόησης των ερωτήσεων και να γίνουν τυχόν διορθώσεις ή προσθήσεις στη διατύπωσή τους..

Η εξοικείωση των παιδιών με τη συνεντεύκτρια υπήρχε, καθώς είναι δασκάλα στο συγκεκριμένο σχολείο και διδάσκει κάποιες ώρες στην Α΄ τάξη. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν εντός του σχολικού ωραρίου και ύστερα από τη σύμφωνη γνώμη των παιδιών αλλά και του εκάστοτε εκπαιδευτικού που τύχαινε να έχει μάθημα με την τάξη τη συγκεκριμένη ώρα. Η χρονική διάρκεια κάθε συνέντευξης ήταν 10' - 15'. Ο τόπος διεξαγωγής τους επιλέχθηκε να είναι η ίδια η αίθουσα διδασκαλίας, όταν σε αυτήν δε γινόταν μάθημα ή ο διπλάνος χώρος της βιβλιοθήκης, ώστε να νιώθουν πιο άνετα τα παιδιά και να υπάρχει ηρεμία. Ο χώρος της βιβλιοθήκης βρίσκεται ακριβώς δίπλα από την αίθουσα της Α΄ τάξης και είναι από τους λίγους κοινόχρηστους χώρους που είναι γνωστοί στους συγκεκριμένους μαθητές (εξαιτίας των περιορισμών λόγω του covid-19).

Στο ξεκίνημα της συνέντευξης-συζήτησης γινόταν στο κάθε παιδί ξανά η ερώτηση για το αν συμφωνεί με την ηχογράφηση της συζήτησής μας και ενημερωνόταν πώς όποτε το επιθυμεί μπορεί να σταματήσει τη συζήτηση και να αποχωρήσει. Στη συνέχεια γινόταν η γνωριμία με τη χειρόκουκλα-κουκουβάγια, η οποία παρουσιάζόταν ως φίλη της συνεντεύκτριας, που ήθελε να συζητήσει με τα παιδιά για το καινούριο τους σχολείο. Η παρουσία της κούκλας άρεσε στα παιδιά, προκάλεσε το χαμόγελό τους και έκανε το κλίμα της συζήτησης πιο ευχάριστο. Μόνο ένας μαθητής αρνήθηκε να συμμετέχει η κούκλα στη

συζητήσή μας και δε θέλησε να εξηγήσει και τον λόγο. Αρχικά η κούκλα ζητούσε να μάθει το όνομα του παιδιού και το ρωτούσε αν επιθυμούσε να συζητήσουν για το νέο του σχολείο. Οι πρακτικές αυτές εντάσσονται σε αυτό που ονομάζει ο Robson (2010) *εισαγωγή και ζέσταμα* στη σειρά των ερωτήσεων που προτείνει ότι πρέπει να ακολουθείται στα πλαίσια μιας συνέντευξης και που συντελούν στην εξοικείωση των συμμετεχόντων. Στη συνέχεια ακολουθούσε το κύριο μέρος της συνέντευξης με βάση τον οδηγό, η σειρά των ερωτήσεων του οποίου δεν ακολουθούταν πάντα πιστά αλλά ανάλογα με τις απαντήσεις των παιδιών και το πού «οδηγούσαν» τη συζήτηση. Στις ερωτήσεις που αφορούσαν την έκφραση συναισθημάτων γινόταν ταυτόχρονα και επίδειξη εικόνων με προσωπάκια που αντιστοιχούσαν σε διαφορετικά συναισθήματα, προκειμένου, όπως αναφέραμε και πιο πάνω, να διευκολυνθούν τα παιδιά στην αναγνώριση και έκφραση των συναισθημάτων τους. Στο τέλος δινόταν η δυνατότητα σε κάθε παιδί να συμπληρώσει ό,τι άλλο θεωρούσε σχετικό με όσα είχαμε συζητήσει. Η συνέντευξη τελείωνε με τις ευχαριστίες της συνεντεύκτριας για τη συμμετοχή και με τον αποχαιρετισμό.

4. Ανάλυση δεδομένων

Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας των συνεντεύξεων ακολούθησε από την ερευνήτρια η απομαγνητοφώνηση της κάθε μιας συνέντευξης ξεχωριστά και η αποτύπωσή της σε γραπτό αρχείο. Στη συνέχεια έγινε ανάγνωση των καταγεγραμμένων δεδομένων επανειλημμένες φορές με στόχο να κατανοηθούν σε κάθε λεπτομέρειά τους οι απαντήσεις των μαθητών/-τριών, προκειμένου να σχηματιστεί μια ολοκληρωμένη αντίληψη σχετικά με τις απόψεις τους.

Η ερευνήτρια, σεβόμενη τα προσωπικά δεδομένα, διατήρησε την ανωνυμία των συμμετεχόντων και στην παρούσα εργασία το κάθε παιδί αντιστοιχεί σε έναν κωδικό (Α για τα αγόρια και Κ για τα κορίτσια) με δίπλα έναν αριθμό που αντιστοιχεί στη σειρά με την οποία έδωσε τη συνέντευξη, δηλ. Α1, Α2,...Α8 και Κ1, Κ2,...Κ12.

Για την επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου (content analysis) που χρησιμοποιείται ως εργαλείο έρευνας για να προσδιοριστούν στοιχεία, έννοιες και νοήματα μέσα σε ένα κείμενο ή μήνυμα. (Ψύλλα, 1998). Αποτελεί μια από τις καλύτερες τεχνικές έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και στις

επιστήμες του ανθρώπου, εφόσον στοχεύει, σύμφωνα με τον Berelson (1948, όπ. αναφ. στο Τζάνη & Κεχαγιά, 2005) στην «αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή του φανερού περιεχομένου της επικοινωνίας γραπτού και προφορικού λόγου», με απώτερη επιδίωξη την ερμηνεία του.

Η ανάλυση περιεχομένου είναι διαδικασία που επιτρέπει τη μετατροπή του λεκτικού ή άλλου συμβολικού περιεχομένου σε ποσοτικά δεδομένα. Βασική της ιδέα αποτελεί η ταξινόμηση των στοιχείων ενός κειμένου σε ένα αριθμό κατηγοριών καθορισμένων από πριν, οι οποίες απορρέουν από τις θεωρητικές υποθέσεις. Οι κατηγορίες αυτές ονομάζονται αλλιώς θυρίδες και αποτελούν τα πλαίσια ανάλυσης του περιεχομένου. Έτσι όλα τα στοιχεία ενός κειμένου ταξινομούνται σε μία σειρά από κατηγορίες-θυρίδες και το κείμενο χαρακτηρίζεται από την ποσότητα των στοιχείων που βρίσκονται σε κάθε μία από αυτές τις κατηγορίες (Μπονίδης, 2014, Τζάνη & Κεχαγιά, 2005, Κυριαζή, 1998).

Και στη συγκεκριμένη εργασία, μετά την απομαγνητοφώνηση και καταγραφή των συνεντεύξεων σε γραπτά κείμενα, ορίστηκε με βάση τη βιβλιογραφική επισκόπηση, τα ερευνητικά ερωτήματα και τους θεματικούς άξονες του οδηγού συνέντευξης, ένα σύστημα βασικών κατηγοριών ή με άλλα λόγια ορίστηκαν οι άξονες ανάλυσης με τους οποίους προσεγγίστηκε το ερευνώμενο υλικό (Μπονίδης, 2014). Οι άξονες αυτοί, πέντε στον αριθμό, αφορούν, οι τέσσερις πρώτοι, τις απόψεις των μαθητών/-τριών για το νέο τους σχολείο γενικά, για το σχολικό χώρο (το κτήριο, την αυλή και την αίθουσα), για το μάθημα στο Δημοτικό σχολείο και για τους εκπαιδευτικούς με τους οποίους κάνουν μάθημα. Ενώ ο τελευταίος άξονας αφορά τα συναισθήματα που είχαν τον πρώτο χρόνο της φοίτησής τους στην Α΄ τάξη, το τι ένιωθαν πριν μεταβούν στο Δημοτικό, καθώς και την επιθυμία που είχαν ή όχι για αυτή τη μετάβαση.

Στη συνέχεια ύστερα από διαδοχικές αναγνώσεις των γραπτών κειμένων, που προέκυψαν από την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, εντοπίστηκαν και υπογραμμίστηκαν τα στοιχεία των κειμένων (λέξεις, φράσεις, συνολικό νόημα) που σχετίζονταν με τη θεματική της έρευνας. Τα στοιχεία αυτά καταγράφηκαν ανά κατηγορία-θέμα και ομαδοποιήθηκαν, δημιουργώντας υποκατηγορίες στην κάθε κατηγορία. Για την κάθε ομάδα δόθηκε ένας κωδικός και προέκυψαν αντιπροσωπευτικοί κωδικοί (κωδικοποίηση) για κάθε υποκατηγορία (Μπονίδης, 2014). Αυτή η διαδικασία της κατηγοριοποίησης των δεδομένων και κωδικοποίησής τους θεωρείται και η ουσία της μεθόδου ανάλυσης περιεχομένου (Κυριαζή, 1998).

Οι λέξεις και φράσεις που αντιστοιχούσαν σε κάθε κωδικό καταμετρήθηκαν και δημιουργήθηκε για την κάθε υποκατηγορία ένας πίνακας με τους κωδικούς του και τη

συχνότητα την οποία εντοπίστηκαν στο υπό έρευνα υλικό. Έτσι τα κείμενα των συνεντεύξεων της παρούσας έρευνας χαρακτηρίστηκαν από την ποσότητα των στοιχείων που βρίσκονται στην κάθε μία από τις κατηγορίες-θέματα. Η ποσότητα αυτή των λέξεων ή φράσεων ανά κωδικό προσδιορίζει και το αποτέλεσμα της ανάλυσης (Μπονίδης, 2014).

Χρησιμοποιήθηκαν πίνακες και αριθμοί για να οργανωθούν και να ταξινομηθούν καλύτερα τα δεδομένα, για να περιγράψουν καλύτερα κάποιες καταστάσεις, καθώς και να προσφέρουν στον αναγνώστη μια συνοπτική και πιο κατανοητή εικόνα των ευρημάτων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014).

Κάθε υποκατηγορία-πίνακας συνοδεύτηκε από ενδεικτικές απαντήσεις των μαθητών/-τριών, προκειμένου να γίνει πιο κατανοητό τι αντιπροσωπεύουν οι εκάστοτε κωδικοί.

Πέρα από την καταμέτρηση και τον σχολιασμό των δεδομένων, έγινε επισήμανση και σχολιασμός στοιχείων που θεωρήθηκαν σημαντικά και τα οποία λόγω της πολύ μικρής συχνότητας εμφάνισής τους ίσως να περνούσαν απαρατήρητα. Η σημαντικότητα των δεδομένων δε συνδέεται μόνο με τη μεγάλη συχνότητα εμφάνισής τους. Όπως αναφέρουν και οι Τζάνη & Κεχαγιάς (2005), καθώς ομαδοποιούμε τα δεδομένα σε έναν περιορισμένο αριθμό κατηγοριών υπάρχει περίπτωση να αποκλείσουμε μια πληροφορία με μικρή συχνότητα εμφάνισης, η οποία μπορεί να είναι σημαντική και να βρεθεί χαμένη μέσα στο τελικό αποτέλεσμα.

Αποτελέσματα έρευνας

Από την επεξεργασία των συνεντεύξεων προέκυψε η κωδικοποίηση των δεδομένων και η κατηγοριοποίησή τους στις θεματικές ενότητες-άξονες, για τους οποίους έγινε αναφορά και παραπάνω :

- A. Απόψεις των μαθητών/-τριών για το νέο σχολείο.
- B. Απόψεις των μαθητών/-τριών για τον σχολικό χώρο (κτήριο, αυλή, τάξη).
- Γ. Απόψεις των μαθητών/-τριών για το μάθημα στο Δημοτικό.
- Δ. Απόψεις των μαθητών/-τριών για τους εκπαιδευτικούς.
- E. Συναισθήματα και επιθυμία μετάβασης.

A. Απόψεις των μαθητών/-τριών για το νέο σχολείο

Από τις απαντήσεις των παιδιών στην ερώτηση «Τι σου αρέσει στο καινούριο σου σχολείο;» φάνηκε ότι κυρίαρχο ρόλο έχει η μάθηση. Δήλωσαν (16 στα 20) ότι τους αρέσουν τα μαθήματα (και αυτά που κάνουν με τη δασκάλα τους και τα μαθήματα των ειδικοτήτων), το μάθημα με τη δασκάλα τους και γενικότερα η μαθησιακή διαδικασία.

Πίνακας 1. Τι μου αρέσει στο νέο μου σχολείο

	<i>Συχνότητα</i>	<i>Ποσοστό</i>
<i>Μάθηση / Μαθησιακή διαδικασία</i>	<i>16</i>	<i>80%</i>
<i>Διάλειμμα / Παιχνίδι με τους φίλους</i>	<i>15</i>	<i>75%</i>
<i>Όλο το σχολείο</i>	<i>2</i>	<i>10%</i>
<i>Υπαρξη μεγαλύτερων αδελφών</i>	<i>2</i>	<i>10%</i>

Ακολουθούν κάποιες χαρακτηριστικές απαντήσεις τους:

K1: «Μου αρέσουν τα μαθήματα.» «Τα Μαθηματικά, γιατί κάνουμε με το μολύβι.»

K9: «Μ' αρέσει που κάνω μάθημα με όλες τις δασκάλες. Που διαβάζω. Για να μάθω.»

A1: «Ε, μ' αρέσει που μαθαίνω να γράφω, που κάνω διάλειμμα, που κάνω γυμναστική, μ' αρέσουν τα εικαστικά.»

K5: « Μ' αρέσει να διαβάζω και να μαθαίνω καινούρια πράγματα.»

A8: «Μου αρέσει να μαθαίνω να γράφω.»

K3: «Μου αρέσει η δασκάλα μου και που μαθαίνω γραμματάκια.»

A4: «Αυτά που μαθαίνω με την κυρία...»

K4: «Το να περνάω χρόνο με τη δασκάλα μου και να κάνουμε εικαστικά ή θεατρική αγωγή».

K2: «Στο νέο μου σχολείο μου αρέσει πολύ όταν κάνουμε μάθημα με τη δασκάλα μου.»

K10: «Μ' αρέσει πολύ η ζωγραφική.» «...που μπαίνουμε για να κάνουμε τις εργασίες μας.»

K11: «Μμ... μου αρέσει να διαβάζω και να γράφω.»

Επίσης από τρία παιδιά έγινε αναφορά στη λειτουργία του ολοήμερου και ένα από αυτά δήλωσε ότι του αρέσει που υπάρχει το ολοήμερο, γιατί τελειώνει εκεί τα μαθήματά του και έχει πολύ ελεύθερο χρόνο στο σπίτι.

Σ' έναν εξίσου σημαντικό αριθμό απαντήσεων (15 στις 20) αναφέρεται ότι αυτό που τους αρέσει στο νέο τους σχολείο είναι το διάλειμμα και το παιχνίδι με τους φίλους κατά τη διάρκειά του. Σχετικά με το διάλειμμα αναφέρονται και στην ύπαρξη και την ώρα του διαλείμματος αλλά και στον αριθμό των διαλειμμάτων στο Δημοτικό. Παρόλο που αυτό σημαίνει ότι παραμένουν στο σχολείο περισσότερη ώρα η ύπαρξη τριών διαλειμμάτων τους αρέσει. Η αναφορά αυτή γίνεται κυρίως από αγόρια.

A3: «...τώρα που έχουμε τα εξάωρα σχολάμε πιο αργά από ότι το Νηπιαγωγείο.

- Και πώς σου φαίνεται αυτό;

- Τα εξάωρα είναι λίγο ωραία...γιατί έχουμε τρία διαλείμματα.»

A5: « Το διάλειμμα. Γιατί παίζουμε με τα παιδιά.»

A8: « Μ' αρέσει που βγαίνω διάλειμμα.....και που έχει τρία διαλείμματα.»

K5: «Μ' αρέσει να παίζω έξω με τις φίλες μου.»

A7: « Γιατί μπορώ να βγαίνω και διάλειμμα.....»

A2: «Να παίζω με τον Λουκά.»

K7: «...να παίζω. Που έχουμε πολύ διάλειμμα.»

K6: «Μου αρέσει το παιχνίδι...»

K9: «Που παίζω έξω με τους φίλους μου.»

K12: «Να βγαίνω διάλειμμα και να παίζω με τους φίλους μου. Παίζω καινούρια παιχνίδια,

όχι αυτά που έπαιζα στο Νηπιαγωγείο.»

K10: «Μου αρέσει πολύ όταν βγαίνουμε για διάλειμμα....Το να παίζω με τους φίλους μου.»

Ένας πολύ μικρός αριθμός παιδιών (δύο αγόρια) ανέφερε ότι του αρέσει το σχολείο στο σύνολό του.

A7: «Μου αρέσουν όλα τα πράγματα μέσα στο σχολείο.»

A4: «Μου αρέσει όλο το σχολείο και η κυρία μου.»

Παρόμοιος αριθμός (δύο κορίτσια αυτή τη φορά) δήλωσαν ότι ένας από τους λόγους που τους αρέσει το σχολείο είναι η ύπαρξη σε αυτό συγγενικών και φιλικών προσώπων, κυρίως μεγαλύτερων αδελφών. Είναι αυτά τα πρόσωπα η ύπαρξη των οποίων τα κάνει να νιώθουν ασφάλεια και σιγουριά στο νέο περιβάλλον που βρίσκονται.

K6: «Εδώ πέρα έχω τον αδελφό μου, τους φίλους μου και τους ξαδέρφους μου.»

K8: «Επειδή το σχολείο έχει πολλά παιδάκια και μπορώ να παίζω με την τάξη μου.

...επειδή η Άννα-Μαρία, η αδελφή μου, μπορεί να βγαίνει όταν μπαίνω μέσα (την ώρα του διαλείμματος εννοεί, καθώς γίνονται διαφορετικά διαλείμματα για τις τάξεις λόγω του covid-19) και πιο πολύ να κάθεται στο σχολείο και εγώ την βλέπω και την αγκαλιάζω.»

Σχετικά με το τι δεν τους αρέσει στο σχολείο οι μικροί μαθητές φάνηκε ότι περισσότερο τους απασχολεί το θέμα της συμπεριφοράς και των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών.

Πίνακας 2. Τι δε μου αρέσει στο νέο μου σχολείο

	<i>Συχνότητα</i>	<i>Ποσοστό</i>
<i>Επιθετική συμπεριφορά / Μοναξιά στο παιχνίδι</i>	6	30%
<i>Συνθήκες λειτουργίας λόγω covid (μάσκα-διαφορετικά διαλείμματα και χώροι ανά τάξη, σειρές-αποστάσεις)</i>	5	25%
<i>Προβλήματα / κατάσταση αυλής</i>	3	15%
<i>Δεν υπάρχει κάτι</i>	8	40%

Παρά το γεγονός ότι δεν ανέφεραν περιστατικά στα οποία να έχουν βιώσει προσωπικά άσχημη συμπεριφορά από τους συμμαθητές τους ή μεγαλύτερα παιδιά, σχολίασαν, κυρίως κορίτσια, ότι δεν τους αρέσει να τις χτυπούν, τις ίδιες ή τους φίλους τους. Επίσης ένα κορίτσι ανέφερε ότι δεν της αρέσει να παίζει μόνη.

A5: «Δεν μου αρέσει να με χτυπάνε.»

K4: «Αυτό που δεν μου αρέσει είναι όταν τα παιδιά δεν προσέχουν ο ένας τον άλλο και αναγκάζονται, πρέπει να μαλώνουν και να κάνουν κακά πράγματα ο ένας τον άλλο ή να χτυπάνε ο ένας τον άλλο. Αυτό δε μ' αρέσει.»

K8: «Δε μου αρέσει όταν με χτυπάει κάποιος και όταν ο ένας χτυπάει κάποιον.»

K9: «Δε μ' αρέσει να χτυπάνε τους φίλους μου.»

K10: «Δε μ' αρέσει να με χτυπάνε.»

Και από αυτές τις αναφορές φαίνεται η σημαντικότητα της ύπαρξης των φίλων/των άλλων παιδιών στη ζωή των μικρών μαθητών και πόσο νοιάζονται για αυτούς.

Σημαντική είναι και η αναφορά των μαθητών στις συνθήκες λειτουργίας του σχολείου με τις αλλαγές που έχουν γίνει και τα μέτρα προστασίας που έχουν ληφθεί λόγω της εξάπλωσης του ιού covid-19. Παρόλο που δεν έχουν ζήσει το Δημοτικό σχολείο στις «κανονικές συνθήκες» λειτουργίας του, φαίνεται ότι οι διαφορετικές συνθήκες που βιώνουν αυτή τη σχολική χρονιά τους δυσκολεύουν και δεν τους αρέσουν. Χωρίς να ερωτηθούν σχετικά με αυτό το θέμα από την συνεντεύκτρια, αναφέρθηκαν στο θέμα της μάσκας, που πρέπει να φορούν και στο ότι καθυστερούν να βγουν για διάλειμμα αλλά και σταματούν το παιχνίδι λίγο πιο νωρίς, καθώς πρέπει να βγαίνουν και να μπαίνουν στην αίθουσα σε σειρές και κρατώντας αποστάσεις. Επίσης πριν βγουν πρέπει να αδειάζουν την επιφάνεια του θρανίου τους από όλα τα αντικείμενα, προκειμένου να τα απολυμάνουν οι καθαρίστριες. Αυτό σημαίνει επιπλέον καθυστέρηση, αφού δεν ανταποκρίνονται σε αυτή την υποχρέωση όλα τα παιδιά με την ίδια ταχύτητα. Άλλος περιορισμός που ζουν λόγω των συγκεκριμένων συνθηκών είναι το γεγονός ότι τα διαλείμματα δεν είναι κοινά για όλες τις τάξεις και η κάθε τάξη έχει τον δικό της χώρο στην αυλή. Έτσι οι μαθητές/-τριες της Α΄ τάξης δεν επιτρέπεται να παίζουν με τα παιδιά των Β΄ και Γ΄ τάξεων με τα οποία έχουν κοινό διάλειμμα και συνεπώς δεν μπορούν να κάνουν καινούριες γνωριμίες και φιλίες. Με τα παιδιά μάλιστα των δύο μεγαλύτερων τάξεων του Δημοτικού μπορεί και να μην έχουν συναντηθεί καν, καθώς δεν έχουν κοινό ούτε χώρο ούτε χρόνο διαλείμματος.

K11: «...δε μ' αρέσει γιατί καθόμαστε για λίγο διάλειμμα και μετά ξαναμπαίνουμε μέσα. Αλλά εμένα δε μου αρέσει να φοράω μάσκα.»

A1: «Δε μου αρέσει...όταν περιμένω εδώ στη σειρά (δείχνει τον διάδρομο). Γιατί πρέπει να ετοιμαστούμε και όλοι να τα αφήσουμε στην άκρη. Και καθυστερούμε λίγο, όταν είναι η ώρα του διαλείμματος. Και μετά στη ράμπα λίγο αργεί.»

K2: «...οι μεγάλοι πάνε στον κάτω χώρο και οι μικροί πάνε στον πάνω χώρο. Δεν είναι ωραίο αυτό, αλλά είναι ασφαλής, είναι πιο ασφαλής από το να μαζευόμαστε πολλά παιδάκια στον ίδιο χώρο.

- Θα ήθελες να κάνετε όλοι μαζί διάλειμμα στον ίδιο χώρο;

- Ναι, επειδή θα παίζαμε όλα μαζί τα παιδάκια και θα κάναμε καινούριους φίλους.»

Επιπλέον φαίνεται να αναγνωρίζουν ότι λόγω των ιδιαίτερων αυτών συνθηκών, έχουν αλλάξει ή έχουν σταματήσει κάποιες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, από το Νηπιαγωγείο ακόμη.

A4: « ...εκεί που καθόμασταν στα παγκάκια εκεί στο χαλί, όταν δεν ήταν ο κορωνοϊός. ...Εκεί πέρα πηγαίναμε και πολλές εκδρομές, τώρα με τον κορωνοϊό δεν πάμε.»

Τρεις μαθητές ανέφεραν ότι δεν τους αρέσουν κάποια στοιχεία της αυλής, όπως είναι το ότι υπάρχουν κάγκελα στο εσωτερικό της (για προστασία, επειδή χωρίζεται σε δύο επίπεδα), τα βαθουλώματα στο έδαφος, που γίνονται αιτία για να πέφτουν και τα πεταμένα σκουπίδια ως αποτέλεσμα της συμπεριφοράς ορισμένων παιδιών.

Κ5: «Δε μου αρέσει που πετάνε τα σκουπίδια στην αυλή.»

Α6: «Δε μ' αρέσει ... να έχει κάγκελα. Είναι για να μην πέφτουμε αλλά δεν μ' αρέσει.»

Ένα σημαντικό ποσοστό παιδιών (30%) δήλωσε ότι δεν υπάρχει κάτι που να μην τους αρέσει στο καινούριο τους σχολείο.

B. Απόψεις των μαθητών/-τριών για τον σχολικό χώρο (κτηρίο, αυλή, τάξη)

Πάνω από τους μισούς μαθητές/-τριες δεν σχολίασαν κάτι σχετικά με το **σχολικό κτήριο** ή ανέφεραν ότι δεν υπάρχει κάτι που να τους αρέσει. Σε κάποια παιδιά διαπιστώθηκε δυσκολία στην κατανόηση της έννοιας του κτηρίου και σε κάποια άλλα μία ταύτιση του σχολικού κτηρίου με την αίθουσα της Α΄ τάξης. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί ότι, εξαιτίας των περιορισμών λόγω covid-19, οι συγκεκριμένοι μαθητές/-τριες δεν έχουν γνωρίσει και δεν έχουν περιηγηθεί σε όλους τους χώρους του σχολικού κτηρίου. Για παράδειγμα, δεν έχουν επισκεφτεί όλες τις αίθουσες, για να γνωρίσουν τις υπόλοιπες τάξεις, και τα γραφεία του διευθυντή και των εκπαιδευτικών, όπως συνηθίζεται στο ξεκίνημα της σχολικής χρονιάς, ούτε την αίθουσα εκδηλώσεων που λειτουργεί και ως κλειστό γυμναστήριο, αφού δεν γίνονται σε αυτήν γιορτές κι ούτε το μάθημα της γυμναστικής σε περίπτωση κακοκαιρίας. Το γεγονός αυτό μπορεί να επηρέασε και τις απαντήσεις τους στο συγκεκριμένο ερώτημα.

Ένα μικρό ποσοστό παιδιών (20%) ανέφερε ότι του αρέσει όλο το σχολείο κι όχι κάτι συγκεκριμένο.

Κ4: «Μ' αρέσει πως είναι όλα τακτοποιημένα και στη θέση τους. Και πως είναι γλυκό το σχολείο.»

Κ6: «Μου αρέσουν όλα.»

Μόνο 6 παιδιά αναφέρθηκαν στο μέγεθος του κτηρίου και στους χώρους του. Τους αρέσει που το κτήριο του Δημοτικού είναι μεγαλύτερο από αυτό του Νηπιαγωγείου και το ότι έχει πολλούς χώρους, τόσο αίθουσες όσο και κοινόχρηστους χώρους.

A5: «Μ' αρέσει που έχει δύο ορόφους. Μ' αρέσει ο πάνω όροφος, γιατί μ' αρέσουν οι πάνω όροφοι.»

A1: «Που είναι μεγαλύτερο από του Νηπιαγωγείου.»

A6: «Μ' αρέσει πολύ...έχει πολλές τάξεις.»

A7: «Μ' αρέσει που ο διάδρομος πάει σε όλο το σχολείο.»

K2: «Ότι υπάρχει χώρος για να γεμίσουμε τα μπουκάλια μας, υπάρχει χώρος για τη βιβλιοθήκη και πολλά άλλα.»

Πίνακας 3. Τι μου αρέσει στο κτήριο

	<i>Συχνότητα</i>	<i>Ποσοστό</i>
<i>Όλο το σχολείο / Όχι κάτι συγκεκριμένο</i>	2	10%
<i>Μέγεθος / χώροι</i>	6	30%
<i>Δεν υπάρχει κάτι</i>	4	20%
<i>Δεν σχολίασαν</i>	8	40%

Από το σύνολο των παιδιών κάποια ανέφεραν ότι δεν υπάρχει κάτι που **δεν τους αρέσει στο κτήριο**, ενώ τα υπόλοιπα δεν σχολίασαν σχετικά με το αυτό.

Για το **θέμα της αυλής**, του χώρου στον οποίο περνούν την ώρα του διαλείμματος, η πλειοψηφία των παιδιών ανέφερε πως αυτό που τους αρέσει είναι το ότι είναι μεγάλη (μεγαλύτερη από του Νηπιαγωγείου) και ότι έχει πολλούς χώρους για παιχνίδι. Πρόκειται για μια πολύ μεγάλη αυλή που έχει πολλά γήπεδα (και με ασφάλτο και με χόρτο), πλακόστρωτα με ζωγραφισμένα παιχνίδια (φιδάκι, κουτσό, κ.ά.), κιόσκι με παγκάκια, ένα δασάκι και γενικά πολλά δέντρα. Όλα αυτά φάνηκε να είναι σημαντικά και να αρέσουν στα παιδιά, καθώς η αυλή έχει ταυτιστεί για αυτά με το διάλειμμα και το παιχνίδι. Ορισμένες από τις απαντήσεις τους:

K4: «Μου αρέσει γιατί μαζευόμαστε και παίζουμε και είμαστε όλα τα παιδιά μαζί.»

A1: «Είναι καλύτερη από του Νηπιαγωγείου, γιατί είναι μεγαλύτερη.»

A2: «Που είναι μεγάλη και μπορούμε να πηγαίνουμε σε πολλά μέρη.»

K1: «Επειδή είναι πολύ μεγάλη.»

K3: «Στην αυλή μου αρέσει που έχει πολύ χώρο και μπορούμε να παίζουμε άνετα. Και που έχει δέντρα.»

A8: «Μ' αρέσει που έχει κουτσό για να παίζω.»

A5: « Έξω μου αρέσουν τα δέντρα και εκεί που καθόμαστε να φάμε (το κιόσκι εννοεί). Μ' αρέσει και το γήπεδο του μπάσκετ κάτω.»

K5: « Μ' αρέσει να κάνουμε με τις φίλες μου σπιτάκια με τα χόρτα.»

A4: « Μου αρέσει το φιδάκι που έχουμε κάτω, με εκείνα τα φίδια. Και το γήπεδο που κάνουμε γυμναστική.»

A7: «Μ' αρέσουν τα δέντρα που κάνουν σκιά.»

K6: «Μ' αρέσει το μονόζυγο, που σκαρφαλώνω και μπορώ να δω πέρα. Μου αρέσουν και τα επιτραπέζια στο πάτωμα.»

Πίνακας 4. Τι μου αρέσει στην αυλή

	Συχνότητα	Ποσοστό
Μέγεθος / χώροι (γήπεδα-δασάκι-κιόσκι)	15	75%
Παιχνίδια (ζωγραφισμένα στο δάπεδο)	5	25%
Όχι κάτι συγκεκριμένο	2	10%

Το μέγεθος της αυλής δεν αναφέρθηκε μόνο για το θέμα του παιχνιδιού αλλά και της ασφάλειας λόγω covid-19 και των αποστάσεων που πρέπει να κρατούνται αλλά και λόγω της συνύπαρξης με μεγαλύτερα παιδιά. Δήλωσαν σχετικά:

K2: «...οι μεγάλοι πηγαίνουν στον κάτω χώρο και οι μικροί στον πάνω...είναι ασφαλής, είναι πιο ασφαλής από το να μαζευόμαστε πολλά παιδάκια στον ίδιο χώρο.»

K8: «Μου αρέσει που έχει μεγάλο χώρο για να μη μαζευόμαστε πολλοί και αν είναι ένα παιδάκι άρρωστο κολλάμε όλοι και δεν πηγαίνουμε στο σχολείο.

Επειδή έχει μεγάλο χώρο και χωρίζουν τις τάξεις και δεν μας ενοχλούν τα παιδάκια τα μεγάλα.»

Ορισμένα από τα παιδιά δεν ανέφεραν να υπάρχει κάτι που **δεν τους αρέσει στην αυλή του σχολείου**, ενώ τα περισσότερα δεν σχολίασαν σχετικά.

Σχετικά τώρα με το **θέμα της τάξης-αίθουσας** αρκετοί από τους μαθητές ανέφεραν ότι τους αρέσει όλη η τάξη. Η πλειοψηφία όμως των παιδιών στο ερώτημα σχετικά με την τάξη-αίθουσά τους αναφέρθηκε στο εποπτικό υλικό, το οποίο χρησιμοποιείται κατά τη διδασκαλία καθώς και στο στολισμό της αίθουσας. Πιο συγκεκριμένα έγινε λόγος για τον άσπρο πίνακα που χρησιμοποιείται και ως οθόνη προβολής, με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή και προβολέα, και ως απλός πίνακας στον οποίο γράφουν με τη χρήση μαρκαδόρων. Επίσης ανέφεραν ότι τους αρέσει το εποπτικό υλικό που χρησιμοποιείται κυρίως για τα μαθήματα της Γλώσσας και των Μαθηματικών (καρτέλες, αφισάκια, κατασκευές, κ. ά) και βρίσκεται το μεγαλύτερο μέρος του κρεμασμένο στους τοίχους αλλά και στο πάτωμα (όπως το μεγάλο ξύλινο αριθμητήριο).

A5: «Ο πίνακας, που διαβάζουμε. Που παίρνουμε εκείνο το μηχάνημα για τον πίνακα και βλέπουμε τα βιβλία.»

K6: «Μ' αρέσει ο πίνακας, το μετρητήριο και εκείνο με τα σχήματα. Και εκείνα τα ζωάκια;»

A7: «Μου αρέσει ο πίνακας που γράφουμε και η πόρτα που είναι στολισμένη. Μου αρέσουν και οι μήνες εκεί που είναι , μου αρέσει και το αριθμητήριο και το γραφείο και τέτοια πράγματα.»

A6: «Όλα μου αρέσουν. Μου αρέσουν οι ζωγραφιές, τα σχήματα και εκείνες οι λέξεις που είναι πάνω. Μου αρέσει και το αριθμητήριο.»

K5: «Μου αρέσει που έχουμε τα σπυργιτάκια, μ' αρέσει που κάνουμε και την ημερομηνία στα μανιταράκια. Μου αρέσουν όλα.»

A3: «Μου αρέσει το αεροπλάνο με τα γράμματα που κρέμασε εκεί η κυρία μας.

Μου αρέσει εκείνο κι εκείνο κι εκείνο... Όλα μου αρέσουν.»

A8: «Μ' αρέσει ο πίνακας, γιατί πηγαίνουμε και κάνουμε πράγματα με τον μαρκαδόρο του πίνακα.»

K4: «Είναι πως στην τάξη μας έχουμε στολίσει όλα με τα μαθήματα που κάνουμε.»

K3: «Μου αρέσει όλη η τάξη αλλά πιο πολύ μου αρέσει το παγωτό με τους αριθμούς.»

Κάποια παιδιά ανέφεραν και ότι αυτό που τους αρέσει είναι ο χώρος της αίθουσας, που είναι μεγάλος (μεγαλύτερος από την αίθουσα του Νηπιαγωγείου), που έχει μεγάλα παράθυρα και ωραίο χρώμα στους τοίχους, καθώς και τα έπιπλα που έχει:

K2: «Μ' αρέσει που έχει τεράστια παράθυρα και τα θρανία.»

A7: «Μου αρέσει που έχει πολλά θρανία και μπορούμε να καθόμαστε όλοι για να μην ένα κάθεται εκεί πέρα, για αυτό.»

K1: «Μου αρέσει το χρώμα της.»

A5: «Γιατί είναι πολύ μεγάλος χώρος, πιο μεγάλος από του Νηπιαγωγείου. Μου αρέσουν και τα θρανία και τα βιβλία που διαβάζουμε.»

K8: «Μ' αρέσει που είναι ανοιχτός ο χώρος και παίρνω λίγο αέρα και είναι ωραίος χώρος, πολύ ωραίος. Έχει ομορφύνει από τις συρταριέρες, από τα τραπέζια και τους πίνακες.»

Φάνηκε από τις απαντήσεις τους ότι τους αρέσει και θέλουν να ζουν σε ένα ευχάριστο και άνετο μαθησιακό περιβάλλον.

Πίνακας 5. Τι μου αρέσει στην αίθουσα

	<i>Συχνότητα</i>	<i>Ποσοστό</i>
<i>Όλη η τάξη</i>	<i>7</i>	<i>35%</i>
<i>Εποπτικό υλικό/στολισμός</i>	<i>14</i>	<i>70%</i>
<i>Χώρος / έπιπλα</i>	<i>5</i>	<i>25%</i>

Το σύνολο σχεδόν των παιδιών δήλωσε ότι δεν υπάρχει κάτι που να **μην του αρέσει στην τάξη**. Μόνο ένα αγόρι σχολίασε ότι δεν του αρέσουν τα μεγάλα παράθυρα, γιατί το ενοχλεί ο πολύς ήλιος.

Γ. Απόψεις των μαθητών/-τριών για το μάθημα στο δημοτικό

Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών/-τριών αντιλαμβάνεται ότι το **μάθημα στο Δημοτικό** είναι διαφορετικό από αυτό στο Νηπιαγωγείο.

Πίνακας 6. Είναι διαφορετικό από το μάθημα στο νηπιαγωγείο;

	<i>Συχνότητα</i>	<i>Ποσοστό</i>
<i>Ναι</i>	<i>18</i>	<i>90%</i>
<i>Όχι</i>	<i>2</i>	<i>10%</i>

Διαφέρει όμως μεταξύ των μαθητών/-τριών το κατά πόσο διαφορετικό αντιλαμβάνονται ότι είναι. Για άλλους είναι πολύ διαφορετικό και για άλλους λίγο. Η βασική διαφορά την οποία εντοπίζουν είναι ότι στο Δημοτικό μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν, έχουν βιβλία και παρακολουθούν διαφορετικά μαθήματα, αλλά έχουν και εργασίες για το σπίτι. Απάντησαν σχετικά:

K7: «Ναι, πέρυσι δεν είχαμε βιβλία και δε γράφαμε.»

A6: «Ναι, στο Νηπιαγωγείο δε μαθαίναμε γράμματα, ούτε γράφαμε. Μόνο αριθμούς.»

A5: «Διαφορετικό, γιατί στο Νηπιαγωγείο καθόμασταν σε καρέκλες και κάναμε μόνο εργασίες, τώρα διαβάζουμε.»

A8: «Πολύ διαφορετικό. Στο Νηπιαγωγείο δεν κάναμε κάτι, μόνο ζωγραφίζαμε, βγαίναμε ένα διάλειμμα, δεν κάναμε τίποτα. Ενώ εδώ γράφουμε...κι αυτά.»

K4: «Λίγο ναι. Καλύτερο αλλά όχι και τόσο να το πούμε παιχνιδιάρικο.»

A3: «Διαφέρει γιατί δεν είχαμε βιβλία και ούτε είχαμε πίνακα και γράφαμε τη σύντομη ημερομηνία και τέτοια. Και ούτε πρόγραμμα είχαμε, ούτε γυμναστική, ούτε μουσική, ούτε υπολογιστές, ούτε αγγλικά, ούτε θεατρική αγωγή.

Στο Νηπιαγωγείο δεν είχαμε διαβάσματα για το σπίτι. Κι αυτό είναι διαφορετικό.»

A4: «Καθόλου ίδιο, γιατί εκεί η κυρία μόνο μας έλεγε στον πίνακα, εκεί που καθόμασταν στα παγκάκια.»

Ένα κορίτσι εντόπισε τη διαφορά ανάμεσα στο μάθημα που γίνεται στα δύο σχολεία στο γεγονός ότι στο Δημοτικό φορούν μάσκα. Είναι κάτι πρωτόγνωρο για όλους τους μαθητές του Δημοτικού, όπως και όλων των σχολείων, αλλά για τους συγκεκριμένους μαθητές ταυτίστηκε με την είσοδό τους στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική βαθμίδα. Ταυτίστηκε με το Δημοτικό αφού την περασμένη χρονιά δεν φορούσαν μάσκα, παρόλο που υπήρχε το πρόβλημα της πανδημίας του κορωνοϊού.

K8: «Ναι, είναι διαφορετικό, επειδή φοράμε μάσκα, επειδή πέρυσι δε φορούσαμε.»

K11: «...αλλά εμένα δε μ' αρέσει να φοράω μάσκα.»

Μόνο δύο κορίτσια δήλωσαν ότι το μάθημα *δεν είναι διαφορετικό* στο Δημοτικό, χωρίς να δώσουν εξηγήσεις.

Αυτό που κυριάρχησε ως διαφορά στο μάθημα του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού, δηλαδή το ότι στο νέο σχολείο μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν, κυριάρχησε και στις προτιμήσεις τους σχετικά με το τι τους αρέσει στο μάθημα στο Δημοτικό.

Πίνακας 7. Τι μου αρέσει στο μάθημα;

	<i>Συχνότητα</i>	<i>Ποσοστό</i>
<i>Μάθηση / μαθήματα</i>	<i>14</i>	<i>70%</i>
<i>Εκπαιδευτική διαδικασία / χρήση τεχνολογίας</i>	<i>14</i>	<i>70%</i>

Τα πολλά και διαφορετικά μαθήματα και η έννοια της μάθησης γενικότερα, αλλά και ειδικότερα το ότι αποκτούν την ικανότητα γραφής και ανάγνωσης, δήλωσαν ότι τους αρέσει οι 14 από τους/τις 20 μαθητές/-τριες:

A1: «Μου αρέσει όταν διαβάζουμε, γιατί θα μάθω πιο γρήγορα να διαβάζω και μου αρέσει.

Αγαπημένα μου μαθήματα είναι η γυμναστική και η πληροφορική»

A4: «Ωραίο είναι που μερικές φορές έχουμε υπολογιστές, που ζωγραφίζουμε και γυμναστική και τέτοια.»

K4: «Μου αρέσει να περνάω χρόνο με τη δασκάλα μου και να κάνουμε εικαστικά και θεατρική αγωγή.»

A6: «Ωραίο είναι. Να μαθαίνω γράμματα για να γράφω πολλές λέξεις.»

A2: «Μου αρέσουν όλα τα μαθήματα και κυρίως η Γλώσσα.»

K3: «Μ' αρέσει που δεν έχουμε πολλά παιχνίδια, όπως στο Νηπιαγωγείο και μαθαίνουμε λέξεις.»

K11: «Μ' αρέσει απλώς να κάνουμε μάθημα με τις φίλες μου και τη δασκάλα μου.

Και να κάνουμε γυμναστική και να έρχεται ο κύριος που μας βάζει να ζωγραφίζουμε.»

K9: «Μου αρέσει να διαβάζω και να γράφω.»

A7: « Μου αρέσει, γιατί μαθαίνω πολλά πράγματα, κάνω και πολλά πράγματα.»

A5: «Μου αρέσει που μαθαίνω να διαβάζω, να γράφω και τους αριθμούς.»

K5: «Μ' αρέσει να μαθαίνω ας πούμε 1+2 πόσο κάνει, μ' αρέσει να μαθαίνω τους αριθμούς και όλες τις λέξεις.

Ίδια ήταν και η συχνότητα των απαντήσεων που ανέφεραν ότι αυτό που αρέσει στο μάθημα στο Δημοτικό είναι η εκπαιδευτική-μαθησιακή διαδικασία, που περιλαμβάνει και τη χρήση της τεχνολογίας. Επίσης σχολιάστηκε και το γεγονός ότι τους αρέσει που

χρησιμοποιούν τα δικά τους προσωπικά υλικά (βιβλία, τετράδια, μολύβια, μαρκαδόρους) που στο Νηπιαγωγείο είτε δεν τα είχαν (βιβλία, τετράδια, μολύβια) είτε τα χρησιμοποιούσαν από κοινού (μαρκαδόρους).

A1: «Μου αρέσει όταν έχουμε να κάνουμε κάτι στον πίνακα και όταν διαβάζουμε.»

A8: «Μ' αρέσει που έχω δικά μου μολύβια και γράφω, γιατί στο Νηπιαγωγείο δε χρησιμοποιούσαμε και που έχω δικούς μου μαρκαδόρους ενώ στο Νηπιαγωγείο μας δίνανε.»

A7: «Μ' αρέσει όταν κάνουμε εργασίες. Όταν ζωγραφίζω και όταν κάνω Αγγλικά.»

K2: «Μου αρέσει ότι τη μία μέρα κάνουμε ένα πράγμα και την άλλη μέρα κάνουμε διαφορετικό πράγμα.

...όταν ακούμε τραγουδάκια και βλέπουμε βιντεάκια για τα γράμματα με τον υπολογιστή.»

K5: «Μ' αρέσει να παίζουμε με τους υπολογιστές, να κάνουμε φωτοτυπίες, μ' αρέσει να γράφουμε και τις μέρες.»

K7: «Μ' αρέσει να γράφω στο βιβλίο και στον πίνακα.»

K8: «Μ' αρέσει επειδή κάθομαι και μας λέει η κυρία να βγάλουμε τα βιβλία κι εγώ τα βγάλω και διαβάζω.»

K6: «Μου αρέσει όταν βλέπουμε ταινίες και τραγούδια για τα γράμματα.

Γιατί εδώ έχουμε γυμναστική, ζωγραφίζουμε και παίζουμε και υπολογιστές. Στους άλλους δεν παίζαμε υπολογιστές, είχε μόνο παιχνίδια και παίζαμε.»

K10: «Είναι λίγο πιο καλύτερο, επειδή κάνουμε εργασίες στο μάθημα. Μ' αρέσει όταν μας έχει βάλει η δασκάλα εκείνα με τα παγωτά (κατασκευή στον τοίχο για τα Μαθηματικά) που έπρεπε να δούμε πόσες μπάλες λείπουν.

Σχετικά όμως με το τι δεν τους αρέσει στο μάθημα που γίνεται στο Δημοτικό τα περισσότερα παιδιά (τα 15 από τα 20) δήλωσαν ότι δεν υπάρχει κάτι που να μην τους αρέσει. Τα υπόλοιπα πέντε έκαναν λόγο για τις εργασίες, είτε στο σπίτι, που εξαιτίας τους δεν έχουν όσο ελεύθερο χρόνο θα ήθελαν (για παιχνίδι, ξεκούραση ή εξωσχολικές δραστηριότητες), είτε στην τάξη, γιατί δυσκολεύονται ή κουράζονται ή βαριούνται, επειδή περιμένουν να βγουν διάλειμμα.

Πίνακας 8. Τι δε μου αρέσει στο μάθημα;

	Συχνότητα	Ποσοστό
Πολλές εργασίες στην τάξη / στο σπίτι	5	25%
Δεν υπάρχει κάτι	15	75%

Δήλωσαν σχετικά:

A7: «Δε μ' αρέσει να κάνω μερικές φορές στο σπίτι πράγματα και εδώ μερικές φορές, γιατί έχω πάρα πολλές εργασίες μερικές φορές.»

A1: «Μερικές φορές που κάνουμε κάποιες δραστηριότητες, λίγο βαριέμαι όταν για το διάλειμμα, γιατί μου αρέσει, λίγο βαριέμαι στο δεύτερο γιατί στο πρώτο μου φαίνεται ότι πιο γρήγορα βγαίνουμε και στο δεύτερο πιο αργά μετά πηγαίνουμε.

Όταν έχω στο σπίτι αυτά τα πολλά που γράφουμε θέλω να βγω λίγο έξω, να βγω έξω στην αυλή.»

K6: «Όταν κάνουμε πολλή ώρα να κάνουμε γράμματα, όπως στο ολοήμερο, δεν μ' αρέσει, γιατί κάνουμε πολλές εργασίες και εγώ δεν χαίρομαι το διάλειμμα.»

K11: «Να σηκώνομαι και να γράφω στον πίνακα γιατί κάποιες φορές δυσκολεύομαι.»

K4: «Είναι πως πρέπει να τα κάνουμε όλα γρήγορα για να έχουμε χρόνο να κάνουμε και κάτι όλοι μαζί, το οποίο θέλω να γίνει, όμως πρέπει να γίνονται και αυτά που κάνει ένα σχολείο να πούμε, τις υποχρεώσεις, ένα παράδειγμα.

...πρέπει να τα κάνω όλα στο ολοήμερο και να μην έχω να κάνω κάτι μετά, γιατί έχω και τη ρυθμική και την Τετάρτη είναι λίγο δύσκολο, γιατί το μπαλέτο ξεκινάει πιο νωρίς και αναγκάζομαστε να κάνουμε τα μαθήματα στο αμάξι όσο περιμένουμε.»

Δ. Απόψεις των μαθητών/-τριών για τους εκπαιδευτικούς

Η αλλαγή της δασκάλας, με το ξεκίνημα της σχολικής περιόδου στο Δημοτικό, διαπιστώθηκε ότι άρεσε στο σύνολο των παιδιών.

Πίνακας 9. Πώς σου φαίνεται που έχεις καινούρια δασκάλα;

	<i>Συχνότητα</i>	<i>Ποσοστό</i>
<i>Μου αρέσει Για ποιο λόγο:</i>	<i>20</i>	<i>100%</i>
<i>Μου μαθαίνει</i>	<i>10</i>	<i>50%</i>
<i>Περνώ ευχάριστα</i>	<i>10</i>	<i>50%</i>
<i>Χωρίς συγκεκριμένο λόγο</i>	<i>5</i>	<i>25%</i>

Πέντε από τα παιδιά δεν αιτιολόγησαν την άποψή τους, αλλά δήλωσαν ότι τους αρέσει που έχουν καινούρια δασκάλα χωρίς να αναφέρουν κάποιο συγκεκριμένο λόγο. Τα υπόλοιπα παιδιά ανέφεραν ότι τους αρέσει που έχουν καινούρια δασκάλα για δύο λόγους: γιατί τους μαθαίνει (επικεντρώθηκαν κυρίως στο θέμα της γραφής και του διαβάσματος) και γιατί περνούν ευχάριστα μαζί της την ώρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

A5: «Μου αρέσει γιατί κάνουμε πολλά μαθήματα.»

A8: «Μου αρέσει γιατί του Νηπιαγωγείου δεν ξέρει να μαθαίνει να γράφουν. Η άλλη κυρία δεν ξέρει από Δημοτικό.»

A4: «Μου αρέσει να διαβάζω με τους φίλους μου και να μας μαθαίνει η δασκάλα.»

A6: «Καλά. Γιατί μας μαθαίνει γράμματα και λέξεις.»

A7: «Μ' αρέσει που μας κάνει μάθημα και μας μαθαίνει πολλά πράγματα.»

K1: «Καλό. Επειδή λέει πολλά αστεία.»

K2: «Πολύ ωραία! Μ' αρέσει όταν κάνουμε πολλά πράγματα, όπως βλέπουμε βιντεάκια με τα γράμματα στο υπολογιστή, κάνουμε εργασίες, διορθώνουμε.»

K3: «Ναι, μου αρέσει. Αυτό που μου αρέσει είναι ότι μου μαθαίνει διαφορετικά πράγματα, γιατί στο Νηπιαγωγείο δεν κάναμε Γλώσσα, Μαθηματικά, κάναμε μόνο εργασίες και βγαίναμε διάλειμμα.»

K5: «Ωραία. Μου αρέσει που μας λέει αστεία πράγματα, μ' αρέσει που κάνουμε και τις φωτοτυπίες.»

K6: «Επειδή μπορούμε να ζωγραφίζουμε και κάποιες φορές μπορούμε να κάνουμε σχεδιάκια, γιατί είναι το μόνο που διασκεδάζω εγώ.»

K7: «Τέλεια, γιατί είναι τέλεια δασκάλα, που γράφουμε και διαβάζουμε.»

K10: «Ναι, γιατί με τη δασκάλα που είναι στη μεγάλη τάξη μαθαίνουμε πιο μεγάλα πράγματα.»

K11: «Ναι, γιατί νομίζω ότι θα είναι πιο καλή από την άλλη, γιατί η άλλη μας φώναζε πάρα πολύ.»

K12: «Πιο ωραία. Περνάει πιο γρήγορα η ώρα του μαθήματος και βγαίνουμε διάλειμμα.»

Από τις απαντήσεις τους φάνηκε ότι αντιλαμβάνονται το Δημοτικό ως χώρο μάθησης όπου κάνουν και μαθαίνουν σημαντικά πράγματα σε αντίθεση με αυτόν του Νηπιαγωγείου, για τα οποία έχει ταυτιστεί κυρίως με χώρο παιχνιδιού. Το πρόσωπο της δασκάλας γίνεται αντιληπτό ως ο φορέας μάθησης και μετάδοσης της γνώσης και ταυτίζεται με τη μαθησιακή διαδικασία σε αντίθεση με αυτό της νηπιαγωγού, το οποίο έχει ταυτιστεί με απλές εργασίες

και παιχνίδι και όχι με την τυπική μάθηση. Η προσωπικότητα της δασκάλας, ο τρόπος διδασκαλίας της και το πώς οργανώνει τη μαθησιακή διαδικασία φάνηκε ότι παίζουν σημαντικό ρόλο. Επίσης αναδείχθηκε και η στερεοτυπική άποψη που υπάρχει σχετικά με το φύλο της/του εκπαιδευτικού, σύμφωνα με την οποία οι άντρες δάσκαλοι μαλώνουν περισσότερο από τις γυναίκες: «Πολύ ωραία, πολύ καλά. Είναι επειδή είναι καλή δασκάλα και δεν ήθελα να έχω δάσκαλο, επειδή οι δάσκαλοι λίγο μαλώνουν, πάρα πολύ λίγο.»

Τα διδακτικά αντικείμενα στο Δημοτικό είναι αρκετά και την τελευταία δεκαετία, όπως αναφέραμε και παραπάνω, προστέθηκαν και νέα (Πληροφορική, Θεατρική Αγωγή). Κάποια από αυτά τα διδάσκουν εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων και έτσι οι μαθητές/-τριες καθημερινά έρχονται σε επαφή και κάνουν μάθημα και με άλλους εκπαιδευτικούς πέρα από τη/τον δασκάλα/ο της τάξης.

Για το θέμα αυτό η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών (90%) εκφράστηκε θετικά. Κάτι τέτοιο, το μάθημα με πολλούς εκπαιδευτικούς, φάνηκε να είναι φυσικό επακόλουθο του ότι μεγαλώνουν και φοιτούν σε μεγαλύτερης βαθμίδας σχολείο.

K9: «Καλό γιατί είμαστε στο μεγάλο σχολείο.»

Πίνακας 10. Πώς σου φαίνεται που κάνεις μάθημα και με άλλες δασκάλες και δασκάλους;

	<i>Συχνότητα</i>	<i>Ποσοστό</i>
<i>Μου αρέσει</i> <i>Για ποιο λόγο:</i>		
<i>Γνωρίζω νέους δασκάλους</i>	18	90%
<i>Καλύτερο μάθημα / μαθαίνω περισσότερα</i>	8	40%
<i>Χωρίς συγκεκριμένο λόγο</i>	8	40%
<i>Δεν μου αρέσει</i>	2	10%

Κάποιοι μαθητές δεν αιτιολόγησαν την άποψή τους, ενώ οι υπόλοιποι δήλωσαν ότι τους αρέσει, γιατί γνωρίζουν νέους δασκάλους και αυτό τους αρέσει, αλλά και γιατί πιστεύουν ότι το μάθημα με αυτό τον τρόπο γίνεται καλύτερο και μαθαίνουν περισσότερα που δε θα μπορούσαν να τα μάθουν κάνοντας μάθημα μόνο με μία δασκάλα.

Ορισμένες ακόμη από τις απαντήσεις τους είναι οι εξής:

K1: «Καλό. Μ' αρέσει πολύ, πιο πολύ με την κ. Στέλλα των αγγλικών.»

A5: «Μ' αρέσει, γιατί μαθαίνουμε πολλούς δασκάλους και να ξέρουμε.»

K2: «Κάνουμε κάθε μάθημα με διαφορετικό δάσκαλο και μαθαίνουμε ένα πράγμα πιο πολύ...μαθαίνουμε ένα πράγμα παραπάνω. Το μαθαίνουμε με διαφορετικό τρόπο.»

A8: «Δεν ξέρω απλά μ' αρέσει. Γιατί τα εικαστικά δεν μπορεί να τα κάνει η δασκάλα.»

K3: «Μου αρέσει. Γιατί μαθαίνω διαφορετικά πράγματα. Κάθε δάσκαλος έχει άλλο μάθημα...Είναι καλύτερα που τα κάνω με πολλούς.»

A1: «Ναι, γιατί κάνουμε ωραία πράγματα.»

K5: «Ωραία, επειδή τους γνωρίζω και τους βλέπω.»

A2: «Μου αρέσει γιατί κάνουμε διαφορετικά πράγματα. Μου αρέσει να γνωρίζω καινούριους δασκάλους.»

K12: «Είναι καλύτερα που τα κάνω με πολλούς. Δεν ξέρω γιατί.»

A3: «Αυτό είναι ωραίο. Στο Νηπιαγωγείο δεν αλλάζαμε συνέχεια δάσκαλο-δασκάλα, δάσκαλο-δασκάλα...Προτιμώ να αλλάζω πια δασκάλους παρά...Προτιμώ να είναι πιο πολλοί, όχι για κάποιο συγκεκριμένο, συγκεκριμένο λόγο.»

A7: «Ναι. Γιατί όλη μέρα δεν χρειάζεται να έρχεται ο ίδιος, όλη την ώρα να έρχεται ο ένας και μετά ο άλλος.»

Σε δύο όμως μαθήτριες *δεν αρέσει* αυτή η εναλλαγή εκπαιδευτικών και θα προτιμούσαν να κάνουν όλα αυτά τα διδακτικά αντικείμενα μόνο με τη δασκάλα τους. Μάλιστα το ένα κορίτσι θεωρεί ότι οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί δεν είναι δάσκαλοί της. Οι απαντήσεις τους φανερώνουν και τον ισχυρό δεσμό των μαθητών/-τριών της Α' τάξης με τη δασκάλα τους.

K10: «Δε μου αρέσει. Μου φαίνεται σαν όταν κάνουμε μάθημα με τις άλλες δασκάλες είναι σα να λείπει η δασκάλα μας.»

K11: « Δε μου αρέσει. Μόνο με μία δασκάλα κάνω μάθημα, γιατί δεν έχω άλλη, μόνο μία. Μου αρέσει απλώς να κάνω μάθημα με τις φίλες και τη δασκάλα μου.»

Ενώ μία ακόμη δήλωσε πως της αρέσει που κάνει μάθημα με πολλούς δασκάλους γιατί «μαθαίνουμε κάτι διαφορετικό» θα προτιμούσε όμως αυτά τα διαφορετικά διδακτικά αντικείμενα να τα διδάσκονταν από μία δασκάλα, «...επειδή μ' αρέσει με τη δασκάλα μου».

Οι απαντήσεις αυτές φανερώνουν τον ισχυρό δεσμό των μαθητών/-τριών της Α' τάξης με τη δασκάλα τους.

Ε. Συναισθήματα και επιθυμία μετάβασης

Από τις απαντήσεις των παιδιών σχετικά με το αν ήθελαν να μεταβούν στο Δημοτικό προέκυψε ότι η συντριπτική πλειοψηφία τους (80%) επιθυμούσε να πραγματοποιήσει τη μετάβαση αυτή.

Πίνακας 11. Επιθυμία μετάβασης στην Α΄ τάξη

	<i>Συχνότητα</i>	<i>Ποσοστό</i>
<i>Ήθελαν να έρθουν Αιτιολόγηση:</i>	<i>16</i>	<i>80%</i>
<i>Επιθυμία μάθησης</i>	<i>12</i>	<i>60%</i>
<i>Θετική ενημέρωση από μεγαλύτερα αδέλφια/γονείς</i>	<i>4</i>	<i>20%</i>
<i>Επιθυμία γνωριμίας νέου σχολείου / νέων φίλων</i>	<i>5</i>	<i>25%</i>
<i>Δεν ήθελαν Αιτιολόγηση:</i>	<i>2</i>	<i>10%</i>
<i>Άγνωστο το νέο σχολείο / δεν ήθελε να αφήσει το νηπιαγωγείο</i>	<i>1</i>	<i>5%</i>
<i>Έλλειψη επιθυμίας για μάθηση</i>	<i>1</i>	<i>5%</i>
<i>Ανάμεικτη επιθυμία</i>	<i>2</i>	<i>10%</i>

Η επιθυμία σε κάποια παιδιά ήταν ισχυρή και εκφράστηκε με ενθουσιασμό. Τα περισσότερα παιδιά δήλωσαν ότι ο λόγος που ήθελαν να μεταβούν στο Δημοτικό ήταν η επιθυμία τους να μάθουν (αναφέρθηκαν κυρίως στα γράμματα, στο να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν). Παρατηρήθηκε, από τις απαντήσεις τους, μία ταύτιση της μάθησης, σαν διαδικασία και σαν αποτέλεσμα, με το χώρο του Δημοτικού και ότι σε αυτό το σχολείο θα μπορούσαν να αποκτήσουν μία αυτονομία και να κάνουν πράγματα μόνα τους. Επίσης κίνητρο αποτέλεσε και η γνωριμία με το άγνωστο σχολείο αλλά και η απόκτηση νέων φίλων. Σε κάποια παιδιά η θετική στάση δημιουργήθηκε ύστερα από ενημέρωση από άλλα άτομα (γονείς, μεγαλύτερα αδέλφια, μεγαλύτεροι φίλοι). Παρακάτω παραθέτουμε κάποιες από τις απαντήσεις τους:

A5: «Ναι, πολύ! Για να μάθω γράμματα και να μάθω να διαβάζω.»

A3: «Ήθελα να έρθω γιατί εδώ μαθαίνω να διαβάζω.»

A6: «Ναι, γιατί ήθελα να μάθω γράμματα.»

A7: «Πάρα πολύ!!! Γιατί μ' αρέσει να κάνω πράγματα στο σχολείο, να κάνω πράγματα μόνος μου (να διαβάζει και να γράφει) και με την κυρία.»

K2: «Ναι, γιατί ήθελα να γνωρίσω νέα σχολεία. Μου αρέσει να γνωρίζω νέα πράγματα. Ήθελα να δω πώς είναι, να γνωρίσω ποια κυρία θα έχω, να μάθω γράμματα, να μάθω να διαβάζω.»

K3: «Ήθελα, γιατί έβλεπα πόσο μεγάλο ήτανε και είχα ανυπομονία να δω πόσο μεγάλο ήτανε μέσα, πόσες τάξεις είχε και ήθελα να γνωρίσω καινούριους φίλους.»

K4: «Ναι, γιατί η μαμά μου μου είπε ότι θα μάθαινα πολλά και ως τώρα το όνειρό μου είναι να γίνω επιστήμονας και νομίζω ότι το σχολείο θα βοηθήσει.»

K6: «Ναι, ήθελα να μάθω να γράφω μόνη μου.»

K7: «Πάρα πολύ!!! Επειδή μου αρέσουν τα γράμματα.»

K8: «Ναι, επειδή μ' αρέσει και μ' αρέσει και το σχολείο και μ' αρέσει να διαβάζω. Μ' αρέσει επειδή παίζω και μαθαίνω γράμματα. Στο Νηπιαγωγείο δε μαθαίναμε γράμματα, μόνο παίζαμε.»

K9: «Ναι γιατί μ' αρέσει το σχολείο που κάνουμε μάθημα. Ήθελα να μάθω να διαβάζω και να γράφω.»

K10: «Ναι, επειδή στο μεγάλο σχολείο μαθαίνουμε κάτι μεγάλα πράγματα και η κυρία βάζει εργασίες για το σπίτι που βοηθάνε να μάθω περισσότερα.»

Μόνο δύο παιδιά δήλωσαν πως δεν ήθελαν να μεταβούν στο Δημοτικό. Δεν ήθελαν να αφήσουν το γνώριμο και οικείο περιβάλλον του Νηπιαγωγείου, το ένα γιατί δε γνώριζε πώς ήταν το νέο σχολείο και το άλλο γιατί δεν ήθελε να μάθει να διαβάζει και να γράφει..

K12: «Όχι, ήθελα να συνεχίσω να πηγαίνω στο Νηπιαγωγείο, επειδή δεν ήξερα πώς ήταν εδώ επειδή δεν πήγαινα.»

Υπήρξαν και δύο παιδιά στα οποία η επιθυμία τους για μετάβαση δεν ήταν ξεκάθαρη. Το ένα δήλωσε πως δεν ήθελε να πάει στο Δημοτικό, γιατί δεν ήθελε να αφήσει το Νηπιαγωγείο από την άλλη, όμως, ήθελε να γνωρίσει την καινούρια του δασκάλα. Το άλλο δήλωσε πως ήθελε να πάει «για να διαβάζω και να μαθαίνω πράγματα» όμως «όχι και πολύ, γιατί νόμιζα ότι δεν είχε παιχνίδια και δεν θα περνούσαμε ωραία όταν κάναμε διάλειμμα».

Και σε αυτές τις δηλώσεις βλέπουμε πως κυρίαρχη θέση στις απαντήσεις των παιδιών έχει το θέμα της μάθησης, το πρόσωπο της δασκάλας και το παιχνίδι την ώρα του διαλείμματος.

Παράλληλα με την επιθυμία των παιδιών για τη μετάβασή τους στο Δημοτικό σχολείο διερευνήθηκαν και τα **συναισθήματα που είχαν τόσο πριν, όσο και κατά το πρώτο χρονικό διάστημα της σχολικής τους ζωής**. Προκειμένου να διευκολυνθούν στην έκφραση των συναισθημάτων τους, όπως δηλώσαμε και παραπάνω, χρησιμοποιήσαμε εικόνες με προσωπάκια που εκφράζουν διάφορα συναισθήματα (Παράρτημα 3). Ζητούσαμε να επιλέξουν ποιο ταίριαζε κάθε φορά με αυτό που ένιωθαν και να εξηγήσουν τον λόγο για τον οποίο ένιωθαν έτσι. Από τις απαντήσεις τους προέκυψαν τα ακόλουθα αποτελέσματα:

Πίνακας 12. Συναισθήματα πριν την έναρξη της Α΄ τάξης

	<i>Συχνότητα</i>	<i>Ποσοστό</i>
<i>Θετικά συναισθήματα (χαρά-ανυπομονησία-θαυμασμός)</i>	<i>11</i>	<i>55%</i>
<i>Αρνητικά συναισθήματα (φόβος-άγχος-λύπη)</i>	<i>7</i>	<i>35%</i>
<i>Ανάμεικτα συναισθήματα (χαρά-άγχος/φόβος)</i>	<i>2</i>	<i>10%</i>

Λίγο περισσότερα από τα μισά παιδιά (55%) βλέπουμε ότι είχαν θετικά συναισθήματα για το Δημοτικό σχολείο πριν την ένταξή τους σε αυτό. Το κυρίαρχο συναίσθημα ήταν η χαρά. Ήταν χαρούμενα για τη μετάβασή τους από το Νηπιαγωγείο στο νέο τους σχολείο. Κάποια μάλιστα ανυπομονούσαν για αυτή τη μετάβαση, ενώ ένα δήλωσε «...έβλεπα το Δημοτικό και ζήλευα, το θαύμαζα!». Κάποια από τα υπόλοιπα δήλωσαν:

A7: «Πολύ καλά, χαρούμενος και ανυπομονούσα να έρθω!»

A2: «Χαρούμενος, γιατί ήξερα πως θα είναι πιο ωραία γιατί θα είχαμε μάθημα.»

K6: «Καλά ένιωθα, χαρούμενη.»

A3: «Ένιωθα όπως και τώρα, χαρούμενος.»

A5: «Πριν ένιωθα χαρούμενος γιατί θα ερχόμουν στο δημοτικό.»

K3: «Είχα ανυπομονησία να δω πως είναι το καινούριο μου σχολείο, τα βιβλία, η τάξη, η αυλή.»

Ένα, μικρότερο όμως, ποσοστό (35%) των παιδιών δήλωσε ότι την ίδια περίοδο ένιωθε αρνητικά συναισθήματα (φόβο, άγχος, λύπη). Τα αρνητικά αυτά συναισθήματα οφείλονταν στο γεγονός ότι το Δημοτικό αποτελούσε ένα άγνωστο περιβάλλον για τα παιδιά, στο οποίο δεν ήξεραν τι θα αντιμετωπίσουν και αν θα κατάφερναν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του. Απάντησαν:

K4: «Ένιωθα λίγο αγχωμένη και λίγο φοβόμουν γιατί είναι μεγάλο σχολείο. ...φοβόμουν να ξεκινήσω τη νέα χρονιά. Ήτανε πως θα έχω μαθήματα και δε θα μπορούσα να περνάω χρόνο με την οικογένειά μου.»

A1: «Αγχωμένος, γιατί νόμιζα ότι δεν μπορώ να κάνω καλά τα πράγματα.»

K2: «Πριν έρθω στο σχολείο...όταν η μαμά το είχε πρωτοπεί είχα αγχωθεί λίγο γιατί είχα τρομάξει για το μεγάλο σχολείο. Νόμιζα ότι θα είναι πολύ αυστηρά εκεί. Αλλά ήθελα να δω πως είναι. Εδώ έχουμε εξετάσεις; Φοβάμαι να μην είναι κακά τα αποτελέσματα.»

K8: «Λίγο αγχωμένη, επειδή ντρεπόμουν. Ντρεπόμουν να πάω να γνωρίσω τους καινούριους φίλους, αλλά τώρα τους γνώρισα.»

K7: «Λίγο άγχος γιατί δεν ήξερα τι θα κάναμε, πως θα είναι.»

K1: «Αγχωμένη γιατί είναι λίγο διαφορετικό και δεν ήξερα πως είναι.»

K11: «Δεν ένιωθα και πολύ καλά, βασικά γιατί όταν είδα το άλλο σχολείο με φαινόταν σαν αν μην πήγα σε εκείνο το σχολείο, σα να μην ήτανε σχολείο για να γράφουμε και να διαβάζουμε...»

Υπήρξαν και δύο παιδιά που τα συναισθήματά τους ήταν ανάμεικτα. Από τη μία ένιωθαν χαρούμενα για το καινούριο τους ξεκίνημα, από την άλλη όμως είχαν άγχος, γιατί δεν γνώριζαν πώς θα είναι το νέο τους σχολείο.

K12: «Ήμουν χαρούμενη , αλλά δεν ήξερα πώς είναι και ήμουν και αγχωμένη.»

A4: «Ήμουν χαρούμενος, γιατί θα ξεκινούσα το σχολείο και ήθελα να δω τις καινούριες μου δασκάλες αλλά ήμουν και αγχωμένος και φοβισμένος, γιατί δεν ήξερα ότι θα ήταν τόσο ωραία με τους φίλους μου εδώ.»

Τα συναισθήματα των παιδιών όμως, ως μαθητές/-τριες πλέον της Α΄ Δημοτικού, έχουν παρουσιάσει κάποια διαφοροποίηση. Η πλειοψηφία των παιδιών δήλωσε ότι με τον ερχομό τους στο Δημοτικό και γνωρίζοντάς το νιώθουν χαρά που φοιτούν σε αυτό.

Πίνακας 13. Συναισθήματα στην Α΄ τάξη

	<i>Συχνότητα</i>	<i>Ποσοστό</i>
<i>Θετικά συναισθήματα (χαρά)</i>	<i>17</i>	<i>85%</i>
<i>Αρνητικά συναισθήματα (φόβος)</i>	<i>1</i>	<i>5%</i>
<i>Ανάμεικτα συναισθήματα (χαρά/άγχος-λύπη)</i>	<i>2</i>	<i>10%</i>

K2: «Πολύ ωραία! Ευχάριστα. Περνάω καλά στο Δημοτικό.»

A3: «Νιώθω όπως ένιωθα και στο Νηπιαγωγείο. Νιώθω σα να είμαι στο Νηπιαγωγείο. Πώς ένιωθα; Χαρούμενος, αυτό ένιωθα.»

A8: «Καλύτερα από το Νηπιαγωγείο. Είμαι χαρούμενος γιατί μαθαίνω να γράφω.»

K3: «Χαρούμενη. Άλλαξα σχολείο, άλλαξα δασκάλα, τα παιχνίδια που είχα στο Νηπιαγωγείο....γιατί οι φίλοι μου εννοώ ήταν στο διπλανό σχολείο (εννοεί στο διπλανό τμήμα) στο Νηπιαγωγείο και γι' αυτό τους συνάντησα και αυτούς.»

A2: «Χαρούμενος. Είναι ωραία.»

A7: «Χαρούμενος. Μου αρέσει να πηγαίνω στο Δημοτικό σχολείο.»

K5: «Μ' αρέσει επειδή βλέπω τα παιδάκια της κ. Μαρίας που ήταν στο Νηπιαγωγείο να είναι στην ίδια τάξη με εμένα και μ' αρέσει να κάνουμε κάθε μέρα προσευχή, να τρώμε το φαγητό μας έξω και μ' αρέσει να παίζουμε έξω κουτσό και ...αυτά.»

K12: «Πιο ωραία, γιατί βλέπω ξανά τους φίλους μου και παίζω καινούρια παιχνίδια, όχι μόνο αυτά που έπαιζα στο Νηπιαγωγείο.»

Από τις απαντήσεις τους διαπιστώνουμε ότι παράγοντες που ενισχύουν τα θετικά συναισθήματα των παιδιών στο Δημοτικό είναι η συνύπαρξη με τους φίλους και η δυνατότητα παιχνιδιού και μάλιστα είναι σημαντικό το ότι είναι διαφορετικό από αυτό στο Νηπιαγωγείο.

Μόνο ένα κορίτσι δήλωσε ότι: « Στην αρχή τρόμαξα έτσι όπως το είδα και σαν λίγο να φοβόμουν να ξεκινήσω τη νέα χρονιά. Τώρα είναι λιγότερο από τις πρώτες ημέρες.». Από τα λόγια του καταλαβαίνουμε ότι, πιθανόν, αν είχε έρθει σε επαφή με το Δημοτικό σχολείο και τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί από την προηγούμενη χρονιά στα πλαίσια των δραστηριοτήτων μετάβασης, που γίνονται συνήθως προς το τέλος της φοίτησης στο Νηπιαγωγείο, ίσως να μην ένιωθε αυτόν τον φόβο.

Επίσης άλλα δύο κορίτσια δήλωσαν ότι νιώθουν ανάμεικτα συναισθήματα τώρα που φοιτούν στο Δημοτικό. Από τη μία είναι χαρούμενα και νιώθουν καλά που βρίσκονται στο Δημοτικό. Το ένα όμως κάποιες φορές φοβάται μήπως κάποιο άλλο παιδάκι του κάνει κακό. Κάτι που αναφέρθηκε και σε άλλο σημείο της συνέντευξης και από άλλα παιδιά και φανερώνει την ανασφάλεια που νιώθουν στην συνύπαρξή τους με μεγαλύτερα και άγνωστα παιδιά. Κάτι που συμβαίνει στο Δημοτικό καθώς φοιτούν σε αυτό παιδιά από ευρύτερη ηλικιακή ομάδα (6-12 ετών) σε σχέση με το Νηπιαγωγείο που τα παιδιά είναι της ίδιας ηλικιακής ομάδας (4-5 ετών) και νιώθουν πιο οικεία και ασφαλή μεταξύ τους.

Το δεύτερο δήλωσε και λυπημένο, γιατί του λείπει η μαμά του και το σπίτι του. «Ωραία νιώθω αλλά κάποιες φορές δε νιώθω και πολύ καλά. Μου έρχεται να πηγαίνω στη μαμά κάποιες φορές. Μου λείπει η μαμά που είναι σπίτι.». Επίσης το ίδιο κορίτσι δήλωσε λυπημένο γιατί κουράζεται από τα πολλά μαθήματα και την εναλλαγή των εκπαιδευτικών: «Γιατί κάνουμε πολλά μαθήματα και εικαστικά και μετά έρχεται ο κύριος που κάνει μουσική και μετά έρχεται η κυρία που κάνουμε γυμναστική. Και κουράζομαι κάποιες φορές.». Επιπλέον νόμιζε ότι θα συνέχιζε το Νηπιαγωγείο: «Είμαι λυπημένη γιατί νόμιζα ότι δε θα 'ρθω σε αυτό το σχολείο και θα πάω ξανά στο άλλο σχολείο.»

Συζήτηση αποτελεσμάτων

Στη συγκεκριμένη έρευνα ασχοληθήκαμε με το πολύ σημαντικό θέμα της μετάβασης των παιδιών από την προσχολική στη σχολική βαθμίδα της εκπαίδευσης και προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε τις σκέψεις και τα συναισθήματα των μαθητών/-τριών της Α΄ τάξης το πρώτο χρονικό διάστημα της φοίτησής τους στο Δημοτικό σχολείο.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το φθινόπωρο του 2020, χρονιά την οποία η Ελλάδα, όπως και όλες οι χώρες του κόσμου, πλήττονταν από την πανδημία του ιού covid-19 και εξαιτίας αυτού στη λειτουργία των σχολείων υπήρξαν τροποποιήσεις. Τέθηκαν σε εφαρμογή μέτρα προστασίας που επηρέασαν την καθημερινότητα μαθητών και εκπαιδευτικών και άλλαξαν τον τρόπο λειτουργίας των σχολείων όλων των βαθμίδων. Την άνοιξη τα νήπια δεν μπόρεσαν να συμμετέχουν σε δραστηριότητες μετάβασης και να επισκεφτούν το μελλοντικό τους σχολείο για να έχουν μια πρώτη επαφή με αυτό. Και το φθινόπωρο, ως μαθητές/-τριες πλέον της Α΄ τάξης, δεν μπόρεσαν να το ζήσουν στην κανονική του λειτουργία και να συμμετέχουν σε διάφορες εκδηλώσεις του (γιορτές, κοινό διάλειμμα για όλες τις τάξεις,

επίσκεψη σε όλους τους χώρους του σχολείου, εκπαιδευτικές επισκέψεις, κ.ά.). Σε αυτό το ιδιαίτερο και πρωτόγνωρο πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου διερευνήθηκαν οι απόψεις και τα συναισθήματα των παιδιών.

Υστερα από την επεξεργασία των συνεντεύξεων με τα παιδιά, κωδικοποιήθηκαν τα αποτελέσματα και προέκυψαν πέντε θεματικές ενότητες, στις οποίες θα αναφερθούμε και θα σχολιάσουμε παρακάτω.

Απόψεις των μαθητών για το νέο τους σχολείο και το νέο σχολικό χώρο (κτήριο, τάξη, αυλή)

Όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας για την πλειοψηφία των παιδιών (80%) αυτό που τους αρέσει στο νέο τους σχολείο είναι τα μαθήματα που παρακολουθούν στο σύνολό τους (τόσο με τη δασκάλα της τάξης όσο και με τους εκπαιδευτικούς των ειδικοτήτων) και γενικά η μαθησιακή διαδικασία. Ενώ δεύτερο στις απαντήσεις τους με μικρή διαφορά (75%) είναι το διάλειμμα και το παιχνίδι. Από τις απαντήσεις τους φάνηκε ότι αυτό το κομμάτι της σχολικής τους ζωής είναι ιδιαίτερα σημαντικό. Το διάλειμμα έχει ταυτιστεί με το παιχνίδι και μάλιστα με τους φίλους, οι οποίοι, όπως προκύπτει από τις δηλώσεις τους, κατέχουν πολύ σημαντική θέση στη ζωή τους. Το διάλειμμα και η συνύπαρξη-παιχνίδι με τους φίλους είναι από τις πιο σημαντικές και ευχάριστες ώρες, αν όχι η πιο ευχάριστη, στο σχολείο. Φάνηκε πώς δε στερούνται, όπως νόμιζαν κάποια, το παιχνίδι στο νέο τους σχολείο και σε συνδυασμό με το ότι το Δημοτικό τους δίνει τη δυνατότητα να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν (κάτι που εκφράστηκε ως ισχυρή επιθυμία των περισσότερων παιδιών) ενίσχυσε τη θετική τους στάση και εντύπωση για αυτό.

Η ευχαρίστηση που δημιουργείται στα πρωτοεισερχόμενα παιδιά από τη συνύπαρξη και το παιχνίδι με τα άλλα παιδιά φάνηκε και στην έρευνα των Βруνιώτη και Ματσαγγούρα (2005), οι οποίοι διερευνήσαν τις κοινωνικές σχέσεις των αρχάριων μαθητών στο Δημοτικό.

Παρόμοια αποτελέσματα προέκυψαν και στις έρευνες των Yeο & Clarke (2005) στη Σιγκαπούρη και της Τοκμακίδου (2010) στην Ελλάδα, όπου διαπίστωσαν ότι η μαθησιακή διαδικασία-μάθηση (σε πρώτη θέση) και το διάλειμμα και το παιχνίδι (σε δεύτερη) κυριαρχούν στις επιλογές των μαθητών/-τριών της Α' τάξης. Επίσης στην έρευνα των Griebel & Niesel (2002) στη Γερμανία φάνηκε ότι το διάλειμμα είναι πολύ σημαντικό για τα παιδιά και το έχουν συνδέσει με το παιχνίδι με φίλους. Το ίδιο και στην έρευνα της Margetts (2008)

στην Αυστραλία όπου διαπιστώθηκε ότι το παιχνίδι αποτελεί κεντρικό θέμα στις απαντήσεις τους. Αλλά και η Einarsdottir (2010) στην Ισλανδία, διαπίστωσε ότι το διάλειμμα και το παιχνίδι αποτελούν για τα περισσότερα παιδιά ό,τι πιο ευχάριστο στο σχολείο.

Σχετικά με το τι δεν τους αρέσει στο σχολείο οι απαντήσεις των μαθητών ήταν μοιρασμένες. Αυτό που φάνηκε να μην τους αρέσει είχε να κάνει με τον κίνδυνο για την ασφάλειά τους από την επιθετική συμπεριφορά άλλων παιδιών και γενικότερα τυχόν προβλήματα με τις κοινωνικές τους σχέσεις (μοναξιά στο παιχνίδι). Το θέμα αυτό των ανησυχιών τους για τη σωματική και συναισθηματική τους ασφάλεια αναδείχθηκε και στην έρευνα της Margetts (2008) καθώς και η μη τήρηση κανόνων σε θέματα συμπεριφοράς (φασαρία, διαπληκτισμοί) και σεβασμού του χώρου (σκουπίδια) στην έρευνα της Τοκμακίδου (2010). Το θέμα των σκουπιδιών και γενικότερα προβλήματα στην αυλή αναφέρθηκαν και στις απαντήσεις των παιδιών (σε περιορισμένο αριθμό) στην παρούσα έρευνα. Φάνηκε ότι επιθυμούν να ζουν σε προσεγμένο, καθαρό και ασφαλές περιβάλλον. Υπήρξαν όμως και απαντήσεις που ανέφεραν ότι δεν υπάρχει κάτι που να μην τους αρέσει στο νέο τους σχολείο.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι σχεδόν κανένα από τα παιδιά δεν ταύτισε τη λέξη «σχολείο» με το σχολικό κτήριο αλλά μόνο με την εκπαιδευτική-μαθησιακή διαδικασία και το διάλειμμα και αυτό με τη σειρά του με το παιχνίδι με τους φίλους. Την έννοια του σχολείου την ταύτισαν με τις διαδικασίες (μαθησιακές, λειτουργίας) και όχι τόσο με τον χώρο. Θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών που ισχύουν τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά, λόγω της πανδημίας του κορωνοϊού, οι συγκεκριμένοι/ες μαθητές/-τριες έχουν περιορισμένη γνώση του σχολικού κτηρίου και των χώρων του, αλλά και της χρήσης του καθενός. Το γεγονός αυτό είναι πιθανό να επηρέασε και τις απαντήσεις τους, τόσο για το τι τους αρέσει στο σχολείο γενικότερα, όσο και για το σχολικό κτήριο πιο συγκεκριμένα.

Έγινε αναφορά από τα ίδια τα παιδιά στις ιδιαίτερες αυτές συνθήκες που επηρεάζουν τη ζωή και τις κοινωνικές τους σχέσεις. Η υποχρεωτική χρήση μάσκας καθ' όλη τη διάρκεια παραμονής στο σχολείο, η περιορισμένη δυνατότητα γνωριμίας και αλληλεπίδρασης με παιδιά από άλλες τάξεις (άρα και η περιορισμένη δυνατότητα απόκτησης νέων φίλων), οι ύπαρξη νέων κανόνων λειτουργίας (προσαρμοσμένων στα μέτρα ασφάλειας λόγω της πανδημίας) καθόρισαν τις νέες συνθήκες λειτουργίας του σχολείου, οι οποίες επηρέασαν τις απόψεις των παιδιών σχετικά με το Δημοτικό. Η γνωριμία και η απόκτηση νέων φίλων, ειδικά από μεγαλύτερες τάξεις, φάνηκε να αποτελεί επιθυμία των παιδιών αλλά εμποδίζεται από τις συγκεκριμένες συνθήκες λειτουργίας του σχολείου. Η επιθυμία συναναστροφής και ανάπτυξης κοινωνικών σχέσεων με καινούρια παιδιά, συνομήλικα αλλά και μεγαλύτερα,

αναδείχθηκε και στην έρευνα των Βρυνιώτη και Ματσαγγούρα (2005). Αλλά και στην έρευνα της Τοκμακίδου (2010) διαπιστώθηκε ότι αρκετοί μαθητές βλέπουν το νέο τους σχολείο ως ένα χώρο που μπορούν να διευρύνουν τις κοινωνικές τους σχέσεις.

Η περιορισμένη γνώση του σχολικού κτηρίου επηρέασε και τις απαντήσεις τους για αυτό, οι οποίες ήταν περιορισμένες. Λίγες ήταν οι αναφορές για το μέγεθος και τους χώρους του σχολικού κτηρίου (6 αναφορές), ενώ οι πλειοψηφία των παιδιών (60%) δε σχολίασε ή ανέφερε ότι δεν υπάρχει κάτι που να του αρέσει στο σχολικό κτήριο. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με αντίστοιχα αποτελέσματα στην έρευνα των Yeo & Clarke (2005) που διαπίστωσαν ότι σχεδόν όλοι οι μαθητές απολάμβαναν το μεγάλο κτήριο του σχολείου και τις εγκαταστάσεις του.

Επιπλέον φάνηκε ότι αρκετοί από τους συγκεκριμένους μαθητές έχουν ταυτίσει το σχολείο ως χώρο με την αίθουσα της τάξης τους και ερωτώμενοι για αυτό στις απαντήσεις τους αναφέρονταν μόνο στην αίθουσά τους.

Η νέα τάξη-αίθουσα άρεσε στο σύνολο των μαθητών/-τριών. Επτά από αυτούς/-ές δήλωσαν ότι τους αρέσει η τάξη στο σύνολό της, ενώ οι περισσότερες αναφορές (από 14 παιδιά) έγιναν για το εποπτικό υλικό που υπάρχει στην αίθουσα και τον στολισμό της, που δημιουργούν ένα ευχάριστο περιβάλλον και διευκολύνουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Αναδείχθηκε με αυτό τον τρόπο το πόσο σημαντικό είναι για τα παιδιά να ζουν σε ένα ευχάριστο μαθησιακό περιβάλλον, με πλούσιο εποπτικό υλικό που κάνει πιο ελκυστικό το μάθημα και συμβάλει στην κατανόησή του.

Μετά την τάξη-αίθουσα αγαπημένος χώρος των παιδιών φάνηκε ότι είναι η αυλή, η οποία είναι συνδεδεμένη με το διάλειμμα αλλά και το, πολύ ευχάριστο για αυτά, μάθημα της Γυμναστικής. Στην πλειοψηφία των παιδιών (70%) αυτό που αρέσει στη συγκεκριμένη αυλή είναι το μεγάλο μέγεθός της και οι πολλοί χώροι που διαθέτει (γήπεδα, δασάκι, κιόσκι, ζωγραφισμένα παιχνίδια στο δάπεδο), στους οποίους μπορούν να κάνουν ποικίλες δραστηριότητες και κυρίως να παίζουν άνετα πλήθος παιχνιδιών. Όπως σημειώσαμε και παραπάνω, το παιχνίδι για τα παιδιά είναι πολύ σημαντικό και η αγαπημένη τους ενασχόληση. Η αυλή είναι απόλυτα συνδεδεμένη με το παιχνίδι και είναι σημαντικό να είναι ευρύχωρη.

Το μεγάλο μέγεθος της αυλής θεωρήθηκε ως πλεονέκτημα και για άλλους λόγους. Τα παιδιά νιώθουν ασφαλή, λόγω του covid-19, αφού μπορεί να έχει η κάθε τάξη τον δικό της χώρο στην αυλή και να μη συνωστίζονται οι μαθητές/-τριες διαφορετικών τάξεων σε περιορισμένο χώρο. Επίσης με αυτό τον τρόπο περιορίζεται το ενδεχόμενο ενόχλησης τους από τα μεγαλύτερα παιδιά του σχολείου.

Απόψεις των μαθητών για το μάθημα στο Δημοτικό

Σε ότι αφορά το μάθημα η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών (90%) αντιλαμβάνεται τον διαφορετικό χαρακτήρα του μαθήματος στο Δημοτικό και δηλώνει ότι του αρέσει η ύπαρξη πολλών και διαφορετικών μαθημάτων αλλά και των πολλών διαλειμμάτων μεταξύ αυτών. Δίνουν προτεραιότητα στο θέμα της μάθησης, την όποια εστιάζουν κυρίως στο ότι μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν. Η ανάγνωση αλλά και τα Μαθηματικά αναδείχθηκαν ως οι σημαντικότερες πτυχές των μαθημάτων της Α΄ τάξης και στην έρευνα της Einarsdottir (2010). Η απόκτηση της ικανότητας ανάγνωσης και γραφής, για την οποία εξέφρασαν μεγάλη επιθυμία, τους δίνει την ικανοποίηση ότι μπορούν να τα καταφέρουν, μπορούν να επιτύχουν μόνα τους ό,τι και οι μεγαλύτεροι μαθητές.

Αντιλαμβάνονται το Δημοτικό ως χώρο τυπικής μάθησης με διαφορετική οργάνωση και τρόπο λειτουργίας σε σχέση με το Νηπιαγωγείο. Σε αυτό χρησιμοποιείται τεχνολογικός εξοπλισμός και εποπτικό υλικό κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, που κάνει το μάθημα πιο ευχάριστο και κατανοητό. Επίσης τους αρέσει το ότι ως μαθητές χρησιμοποιούν τα δικά τους προσωπικά υλικά (βιβλία, τετράδια, μολύβια, μαρκαδόρους). Το Νηπιαγωγείο το έχουν συνδέσει περισσότερο με το παιχνίδι και με εργασίες (ζωγραφιές), που δεν τις εντάσσουν στα πλαίσια της τυπικής μάθησης. Οι διαφορές μεταξύ Δημοτικού και Νηπιαγωγείου ήταν ξεκάθαρες για τα παιδιά και στην έρευνα των Yeo & Clark (2005). Παρόμοια αποτελέσματα αναδείχθηκαν και στην έρευνα της Τοκμακίδου (2010), όπου και σε αυτή φάνηκε πως οι μαθητές/-τριες της Α΄ Δημοτικού αντιλαμβάνονται τη διαφορετική φιλοσοφία και μεθοδολογία του Δημοτικού σχολείου και δίνουν προτεραιότητα στο θέμα της μάθησης και κυρίως στην ανάγνωση και τη γραφή. Αλλά και στην έρευνα των Griebel & Niesel (2002) διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά θεωρούν πως στο Νηπιαγωγείο η μάθηση δεν είναι τυπική, όπως συμβαίνει στο Δημοτικό, και ότι το παιχνίδι έρχεται σε αντίθεση με τη μάθηση. Επίσης και στην έρευνα των Dockett & Perry (1999) φάνηκε ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται το σχολείο ως ένα χώρο μάθησης.

Σημαντικό είναι το γεγονός ότι τα περισσότερα παιδιά (το 75%) δήλωσαν πως δεν υπάρχει κάτι στο μάθημα στο Δημοτικό που να μην τα αρέσει και μόνο λίγα ανέφεραν ως αρνητικό στοιχείο των υποχρεώσεων, που απορρέουν από το μάθημα, τις εργασίες, που έχουν να κάνουν (κυρίως στο σπίτι), εξαιτίας των οποίων στερούνται κάποιο από τον ελεύθερο χρόνο τους. Για τα περισσότερα αποτελεί φυσικό επακόλουθο της διαδικασίας της μάθησης και του ότι είναι μαθητές/-τριες.

Απόψεις των μαθητών για την καινούρια δασκάλα και το μάθημα με πολλούς εκπαιδευτικούς

Η αλλαγή του προσώπου της δασκάλας με τη μετάβαση στο Δημοτικό διαπιστώθηκε ότι άρεσε στο σύνολο των μαθητών/-τριών από το ξεκίνημα της σχολικής χρονιάς. Θετική εικόνα για τον δάσκαλο στην αρχή του σχολείου διαπιστώθηκε ότι είχαν οι μαθητές και στην έρευνα των Griebel & Niesel (2002).

Η δασκάλα του Δημοτικού γίνεται αντιληπτή ως ο βασικός φορέας της οργανωμένης μάθησης και μετάδοσης της γνώσης και αναπόσπαστο κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας που συντελείται στο νέο σχολείο. Σε αντίθεση με τη νηπιαγωγό που την έχουν ταυτίσει με το παιχνίδι και απλές εργασίες-ζωγραφιές και όχι με την τυπική μάθηση. Άλλος λόγος για τον οποίο προτιμούν την αλλαγή της δασκάλας με τον ερχομό τους στο Δημοτικό, πέρα από το ότι «τους μαθαίνει» είναι και το ότι περνούν ευχάριστα μαζί της κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Τους αρέσει να μαθαίνουν μαζί της καθώς και το γεγονός ότι λέει αστεία και δε μαλώνει.

Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι η μέθοδος διδασκαλίας και η προσωπικότητά της δασκάλας παίζουν σημαντικό ρόλο. Όπως αναφέραμε και στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας, ο ρόλος της/του εκπαιδευτικού της Α΄ τάξης είναι πολύ σημαντικός και συμβάλει καθοριστικά στην ομαλή μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό. Προσπαθεί να περιορίσει τις ενδεχόμενες δυσκολίες κοινωνικοσυναισθηματικής προσαρμογής τους, να δημιουργήσει ευχάριστο κλίμα στην τάξη, ώστε τα παιδιά να νιώθουν σιγουριά και ασφάλεια και να αποτρέψει συναισθήματα φόβου και άγχους ή αρνητικές αντιδράσεις, που μπορεί να συνοδεύουν τα παιδιά στην προσπάθεια προσαρμογής τους. Επίσης χρειάζεται να δημιουργήσει ευχάριστο, πλούσιο σε εποπτικό υλικό, μαθησιακό περιβάλλον και να βοηθήσει τα μικρά παιδιά να ενταχθούν ομαλά σε αυτό και να ανταπεξέλθουν με επιτυχία στις υποχρεώσεις του νέου τους ρόλου ως μαθητές. Οι σωστοί χειρισμοί και οι ενέργειές του της/του εκπαιδευτικού βοηθούν να σχηματίσει το κάθε παιδί θετική στάση και αντίληψη για το νέο του σχολείο και τη μάθηση γενικότερα (Τεμπρίδου, 2014, Καρυδά & Κουτή, 2012, Μπάκας & Δημητριάδη, 2012, Μπίκου-Νάκου, 2011, Πανταζής, 1997). Και όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των παιδιών, κάτι τέτοιο συμβαίνει με τη συγκεκριμένη εκπαιδευτικό.

Σχετικά με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς με τους οποίους έρχονται σε επαφή καθώς διδάσκονται και διαφορετικά μαθήματα, εκτός αυτών που διδάσκονται από τη δασκάλα της τάξης, η πλειοψηφία των παιδιών δήλωσε πως προτιμά να κάνει μάθημα με πολλούς

εκπαιδευτικούς. Η επιλογή τους αυτή οφείλεται στο ότι θέλουν να γνωρίζουν καινούριους δασκάλους αλλά και στο ότι πιστεύουν ότι με αυτόν τον τρόπο γίνεται καλύτερο μάθημα και μαθαίνουν περισσότερα που δε θα μπορούσαν να μάθουν με μία δασκάλα. Κάποια από αυτά πιστεύουν ότι η δασκάλα της τάξης δε θα μπορούσε να διδάξει, για παράδειγμα, εικαστικά ή μουσική. Υπήρξε όμως και ένας μικρός αριθμός μαθητριών που δήλωσε πως προτιμά να κάνει όλα τα μαθήματα μόνο με τη δασκάλα της τάξης και όχι με πολλούς εκπαιδευτικούς. Αναδεικνύεται με αυτόν τον τρόπο το ισχυρό δέσιμο μεταξύ μαθητών – δασκάλας. Οι μικροί μαθητές, ειδικά της Α΄ τάξης, συνδέονται στενά με τη δασκάλα τους, καθώς αποτελεί τη φυσική συνέχεια της μητέρας τους, όταν απομακρύνονται από την αγκαλιά της. Σε αυτήν καταφεύγουν για κατανόηση και στοργή και την αντιλαμβάνονται ως μητρικό υποκατάστατο (Μπάκας & Δημητριάδη, 2012).

Συναισθήματα και επιθυμία μετάβασης

Στην παρούσα έρευνα διερευνήσαμε τα συναισθήματα των παιδιών στο ξεκίνημα της φοίτησής τους στο Δημοτικό αλλά και το τι ένιωθαν πριν την έναρξη της σχολικής τους ζωής, καθώς θεωρήσαμε σημαντικό να ανιχνεύσουμε αν υπήρξε μεταβολή σε αυτά. Επίσης θεωρήσαμε ότι ταυτόχρονα έπρεπε να διερευνηθεί το κατά πόσο επιθυμούσαν να μεταβούν στο Δημοτικό και για ποιο λόγο, για να διαπιστώσουμε τι σκέφτονται, τι τα απασχολεί και τι τα ενδιαφέρει. Στοιχεία τα οποία θεωρούμε ότι μπορούν να αξιοποιηθούν προκειμένου να βοηθηθούν τα παιδιά στην ομαλή τους μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό.

Τα περισσότερα παιδιά (τα 16 από τα 20) επιθυμούσαν να μεταβούν στο Δημοτικό και μάλιστα σε κάποια η επιθυμία ήταν πολύ έντονη. Για τα περισσότερα αυτή η επιθυμία συνοδεύεται από συναισθήματα χαράς και για ορισμένα και ανυπομονησίας. Ο βασικός λόγος για τον οποίο η πλειοψηφία επιθυμούσε τη μετάβαση ήταν γιατί ήθελε να μάθει να γράφει και να διαβάζει. Η επιθυμία τους για μάθηση συνδέεται αλλά και αποτελεί απόδειξη ότι μεγαλώνουν. Το ότι θεωρούν το Δημοτικό «μεγάλο σχολείο» δεν αφορά μόνο το μέγεθός του αλλά και το ότι για να φοιτήσεις σε αυτό πρέπει να έχεις μεγαλώσει. Όσα έκαναν στο Νηπιαγωγείο θεωρούν ότι είναι για μικρότερα παιδιά και όχι για τα ίδια που είναι πλέον μεγάλα, «...όμως εκεί τώρα είναι μωρά τώρα εδώ θα μας λένε μεγάλες κοπέλες, γιατί θα μεγαλώσουμε σιγά σιγά» και δεν πρέπει η ενασχόλησή τους να είναι μόνο με παιχνίδια «...παίζω και μαθαίνω γράμματα. Στο Νηπιαγωγείο δε μαθαίναμε γράμματα, μόνο παίζαμε.». Εκτός από τον κύριο λόγο που είναι η μάθηση, αρκετά παιδιά εκφράσαν και την επιθυμία

μετάβασης στο Δημοτικό για να γνωρίσουν το νέο τους σχολείο αλλά και νέους φίλους. Διαπιστώνουμε και σε αυτό το σημείο, όπως και παραπάνω, την ανάγκη των παιδιών να διευρύνουν τις κοινωνικές τους σχέσεις. Η προοπτική γνωριμίας και απόκτησης νέων φίλων ενθουσίασε και τους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα των Πανταζή, Σακελλαρίου & Μπάκα, το 2008 σε σχολείο των Ιωαννίνων.

Στο σύνολο των 20 μαθητών/τριών μόνο 2 μαθήτριες δήλωσαν ότι δεν επιθυμούσαν να μεταβούν στο Δημοτικό, ενώ ακόμη δύο παιδιά δήλωσαν πως και ήθελαν και δεν ήθελαν να φοιτήσουν στο νέο σχολείο. Και στις δύο ομάδες ο λόγος για τον οποίο δεν επιθυμούσαν τη μετάβαση ήταν το γεγονός ότι δεν γνώριζαν το Δημοτικό. Δεν γνώριζαν πώς λειτουργεί και αυτό αποτελούσε ανασταλτικό παράγοντα για την σχολική τους ένταξη. Ένα μόνο κορίτσι δήλωσε ότι δεν επιθυμούσε να μάθει να διαβάζει και να γράφει και είναι το μοναδικό παιδί που εξέφρασε ότι στο σχολείο του λείπει η μητέρα του και θέλει να επιστρέψει σε αυτήν και στο σπίτι του. Ίσως δεν είναι τυχαίο το ότι το συγκεκριμένο κορίτσι προέρχεται από οικογένεια μεταναστών (με χώρα καταγωγής την Αλβανία), η οποία ήρθε στην Ελλάδα την περίοδο πριν φοιτήσει το παιδί στα προνήπια και παρουσιάζει μία δυσκολία στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής αλλά και κόπωση κατά την εκτέλεση των εργασιών του. Όπως αναφέραμε και στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας, οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο είναι πιθανό να παρουσιάσουν δυσκολίες προσαρμογής και ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του σχολείου.

Παρόμοια αποτελέσματα υπήρξαν και στην έρευνα των Griebel & Niesel (2002) όπου τα περισσότερα παιδιά ανυπομονούσαν να ξεκινήσουν το σχολείο και μόνο λίγα ανησυχούσαν για το νέο αυτό ξεκίνημά τους.

Παρόλο που τα 16 παιδιά δήλωσαν ότι επιθυμούσαν να μεταβούν στο Δημοτικό μόνο τα 11 ένιωθαν και θετικά συναισθήματα (χαρά, ανυπομονησία). Τα άλλα 5 δήλωσαν ότι ένιωθαν κάποιο αρνητικό συναίσθημα (κυρίως άγχος και φόβο) το οποίο οφειλόταν στο γεγονός ότι δεν γνώριζαν πώς είναι το Δημοτικό, πώς λειτουργεί και αν θα τα κατάφερναν σε αυτό. Η προοπτική ότι θα ενταχθούν σε ένα άγνωστο περιβάλλον τους προκαλούσε άγχος και ανασφάλεια. Το άγχος εκφράστηκε και από τα υπόλοιπα 3 παιδιά που η επιθυμία τους για μετάβαση δεν ήταν ξεκάθαρη ή δεν την επιθυμούσαν. Μόνο ένα κορίτσι δήλωσε ότι δεν ένιωθε καλά στην προοπτική να μεταβεί στο Δημοτικό.

Όπως υποστηρίζεται από διάφορες θεωρίες για τη μετάβαση, στις οποίες αναφερθήκαμε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, (όπως είναι η γνωστική-συναλλακτική θεωρία) το πώς αντιλαμβάνεται το άτομο μία κατάσταση επηρεάζει και την εξέλιξη της. Αν το παιδί

αντιληφθεί τη μετάβασή του στον άγνωστο χώρο του Δημοτικού ως απειλή, τότε θα αισθανθεί φόβο και άγχος. Αν όμως την αντιληφθεί ως πρόκληση για ανάπτυξη τότε θα νιώσει θετικά συναισθήματα, όπως ενθουσιασμό, χαρά και ανυπομονησία (Σακελλαρίου, 2012).

Είναι πιθανόν τα αρνητικά συναισθήματα να μην υπήρχαν, αν τα παιδιά την προηγούμενη σχολική χρονιά, που φοιτούσαν στο Νηπιαγωγείο, συμμετείχαν σε δραστηριότητες μετάβασης και επισκέπτονταν το χώρο του μελλοντικού τους σχολείου, παρακολουθούσαν πώς γίνεται το μάθημα και πραγματοποιούσαν κοινές δράσεις με τους μαθητές της Α΄ τάξης, αλλά και των υπόλοιπων τάξεων, ώστε να γνωριστούν και να υπάρξει ένας βαθμός εξοικείωσης μεταξύ τους.

Σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έρχονται τα αποτελέσματα της έρευνας των Πανταζή, Σακελλαρίου & Μπάκα, το 2008, κατά την οποία διαπίστωσαν ότι η πλειοψηφία των μαθητών πριν την έναρξη της φοίτησής τους στο Δημοτικό αισθανόταν αρνητικά συναισθήματα (λύπη, άγχος, φόβο, θυμό) για το νέο τους σχολείο και για την κατάσταση που επρόκειτο να αντιμετωπίσουν και μόνο λίγα παιδιά αισθάνονταν θετικά συναισθήματα (χαρά, θαυμασμό) για αυτό. Η κατάσταση αυτή άλλαξε οκτώ μήνες αργότερα όταν και ρωτήθηκαν για τα συναισθήματά τους σχετικά με το Δημοτικό, πριν την έναρξη του σχολείου αλλά και τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Τα αρνητικά συναισθήματα της πλειοψηφίας των παιδιών για το σχολείο τους μετατράπηκαν, οκτώ μήνες μετά, σε θετικά (χαρά, λαχτάρα).

Στην παρούσα έρευνα η αλλαγή αυτή εντοπίστηκε πολύ νωρίτερα, μόλις τέσσερις εβδομάδες μετά την έναρξη των μαθημάτων στο Δημοτικό, οπότε και διεξήχθησαν οι συνεντεύξεις. Διαπιστώθηκε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών (τα 17 από τα 20 σε σχέση με τα 11 από τα 20 πριν την έναρξη) είχαν πλέον θετικά συναισθήματα (χαρά) για το νέο τους σχολείο, ενώ δύο είχαν ανάμεικτα. Το ένα μαζί με τη χαρά που ένιωθε επειδή βρισκόταν στο Δημοτικό, φοβόταν το ενδεχόμενο να του κάνει κάποιο άλλο παιδί κάτι κακό. Το άλλο, ενώ δήλωσε πως ένιωθε ωραία που ήταν στο Δημοτικό, παράλληλα ένιωθε λυπημένο, γιατί κουραζόταν από τα μαθήματα αλλά και την εναλλαγή των εκπαιδευτικών και ήθελε να συνεχίσει τη φοίτησή του στο Νηπιαγωγείο.

Μόνο ένα κορίτσι εξακολουθούσε να φοβάται και να το τρομάζει τις πρώτες μέρες το καινούριο σχολείο. Τα αρνητικά όμως αυτά συναισθήματα, όπως ανέφερε το ίδιο κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, όσο περνούσε ο καιρός μειωνόταν, γεγονός που δείχνει ότι χρειαζόταν περισσότερο χρόνο εξοικείωσης με το νέο σχολικό περιβάλλον σε σχέση με τα

υπόλοιπα παιδιά. Και ίσως, αν αυτή η εξοικείωση γινόταν με δραστηριότητες μετάβασης από την προηγούμενη σχολική χρονιά, όπως αναφέραμε και παραπάνω, αυτά τα αρνητικά συναισθήματα να μην ήταν τόσο έντονα ή ακόμη και να μην υπήρχαν.

Τα ποικίλα αυτά συναισθήματα (θετικά, αρνητικά, ανάμεικτα) απέναντι στο σχολείο διαπιστώθηκε ότι τα ένιωθαν και οι μαθητές της Α΄ τάξης του υποχρεωτικού σχολείου στην Αυστραλία, στην έρευνα των Dockett & Perry (1999), η οποία μάλιστα πραγματοποιήθηκε το αντίστοιχο χρονικό διάστημα με την παρούσα έρευνα (τέσσερις εβδομάδες μετά την έναρξη της σχολικής χρονιάς).

Πλεονεκτήματα και περιορισμοί της έρευνας

Όπως αναφέραμε και παραπάνω, υπήρξαν ορισμένες έρευνες στον ελλαδικό χώρο που ασχολήθηκαν με το θέμα της μετάβασης από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό και έλαβαν υπόψη τις απόψεις των παιδιών θέτοντάς τα στο επίκεντρο. Υλοποιήθηκαν όμως πριν το 2016, χρονιά την οποία άλλαξε το ωράριο και το πρόγραμμα σπουδών του Δημοτικού σχολείου. Η παρούσα έρευνα διερευνεί τις απόψεις των παιδιών και τα συναισθήματά τους κατά τη μετάβασή τους στο Δημοτικό σε αυτό το νέο πλαίσιο λειτουργίας του. Επιπλέον, θεωρούμε σημαντικό το ότι υλοποιήθηκε κατά την περίοδο των ιδιαίτερων συνθηκών και των περιοριστικών μέτρων που επέβαλε η εξάπλωση του ιού covid-19 και οδήγησε σε χρήσιμα αποτελέσματα σχετικά με αυτές τις συνθήκες.

Ωστόσο, εφόσον πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο μιας διπλωματικής εργασίας, δε θα μπορούσε να μην έχει κάποιους περιορισμούς. Συγκεκριμένα η έρευνα πραγματοποιήθηκε με ένα μικρό δείγμα μαθητών/-τριών σε μία συγκεκριμένη περιοχή της Ελλάδας και προφανώς το δείγμα αυτό δεν είναι αντιπροσωπευτικό του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού της Ελλάδας της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας.

Προτείνεται λοιπόν να πραγματοποιηθεί στο άμεσο μέλλον, ακόμη και όσο ισχύουν οι ιδιαίτερες συνθήκες λειτουργίας λόγω της πανδημίας, παρόμοια έρευνα με μεγαλύτερο δείγμα ή/και σε διαφορετική περιοχή της χώρας για να συγκριθούν τα αποτελέσματα και να εξαχθούν πιο γενικευμένα συμπεράσματα.

Επιπλέον χρήσιμο θα ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις και τα συναισθήματα των συγκεκριμένων μαθητών/-τριών έξι μήνες αργότερα ή στο τέλος της σχολικής χρονιάς, όπως

συνέβη και στην έρευνα των Griebel & Niesel (2002) ή και κατά τη διάρκεια της Β΄ τάξης, όπως συνέβη και στην έρευνα της Margetts (2008), για να διαπιστωθεί η αλλαγή ή όχι στα συναισθήματα και τις απόψεις των συγκεκριμένων μαθητών για το Δημοτικό, τα μαθήματα, την εκπαιδευτική διαδικασία και τη σχέση τους με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς τους. Κάτι το οποίο, λόγω των χρονικών ορίων που υπάρχουν για την ολοκλήρωση της διπλωματικής εργασίας, αλλά και της αναστολής της λειτουργίας των μαθημάτων στο φυσικό χώρο του σχολείου από τα μέσα Νοεμβρίου 2020 έως τα μέσα Ιανουαρίου 2021, εξαιτίας της πανδημίας, δεν μπόρεσε να πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας.

Επίσης θεωρούμε ότι η συμμετοχή των γονέων των μαθητών σε παρόμοια μελλοντική έρευνα θα ήταν σημαντική, ώστε να μπορέσει να αποτυπωθεί η συμπεριφορά των παιδιών και τα συναισθήματα που εκδηλώνουν στο σπίτι κατά την περίοδο της μετάβασης, και θα μπορούσε να οδηγήσει σε χρήσιμα συμπεράσματα.

Συμπεράσματα

Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας ήταν να διερευνήσει τις σκέψεις και τα συναισθήματα των μαθητών/-τριών της Α΄ τάξης του Δημοτικού κατά την πρώτη περίοδο της μετάβασής τους από το Νηπιαγωγείο, με απώτερο στόχο τα αποτελέσματα αυτής της διερεύνησης να αξιοποιηθούν σε πρακτικές και προγράμματα που θα συμβάλλουν στην ομαλή μετάβαση προσαρμογή των μικρών μαθητών στο νέο τους σχολείο.

Η ανάλυση των δεδομένων, που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις, έδειξε ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι το Δημοτικό διαφέρει από το Νηπιαγωγείο τόσο σε ό,τι αφορά τα μαθήματα και τη μαθησιακή διαδικασία όσο και τους χώρους του κτηρίου, της τάξης και της αυλής. Αντιλαμβάνονται το Δημοτικό Σχολείο ως χώρο τυπικής μάθησης, όπου μαθαίνουν σημαντικά πράγματα σε αντίθεση με αυτόν του Νηπιαγωγείου, ο οποίος για αυτά έχει ταυτιστεί κυρίως με χώρο παιχνιδιού. Διαπιστώθηκε ότι στα παιδιά αρέσει κατά την εκπαιδευτική διαδικασία να υπάρχουν πολλά ερεθίσματα και ποικιλία στις δραστηριότητές τους, να συμμετέχουν ενεργά σε αυτή και όχι απλά, ως παθητικοί ακροατές, να ακούν και να βλέπουν την/τον εκπαιδευτικό.

Πολύ λίγα ήταν τα παιδιά που εξέφρασαν προβληματισμό και δυσκολία σχετικά με τις υποχρεώσεις-εργασίες που συνεπάγεται ο ρόλος τους ως μαθητές/-τριες.

Σημαντικό για αυτά φάνηκε ότι είναι το διάλειμμα και κατά βάση το παιχνίδι με τους φίλους κατά τη διάρκειά του. Για αυτό το λόγο επιθυμούν στο σχολείο τους να υπάρχει μεγάλη αυλή που να τους δίνει τη δυνατότητα να παίζουν με τους φίλους τους σε διάφορους χώρους και διάφορα παιχνίδια, που να ταιριάζουν στην ηλικία τους και να διαφέρουν από αυτά του Νηπιαγωγείου. Θεωρούν ότι με τον ερχομό τους στο Δημοτικό μεγαλώνουν και τα ενδιαφέροντα αλλά και οι επιλογές τους αλλάζουν. Επιθυμούν να ζουν σε ένα άνετο, ευχάριστο και ασφαλές σχολικό περιβάλλον, στο οποίο θα μαθαίνουν, θα παίζουν και θα νιώθουν ασφαλή.

Η μάθηση, την οποία εστιάζουν στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής, και το παιχνίδι με τους φίλους κατά τη διάρκεια του διαλείμματος αναδείχθηκαν οι κύριοι λόγοι για τους οποίους επιθυμούν να φοιτούν στο Δημοτικό. Έχουν συνδέσει το Δημοτικό με την επιθυμία τους για μάθηση, την ανάγκη τους για παιχνίδι και επικοινωνία με τους υπάρχοντες φίλους αλλά και τη γνωριμία νέων. Έτσι η κατάκτηση της ικανότητας ανάγνωσης και γραφής, το παιχνίδι και η διατήρηση, αλλά και διεύρυνση του δικτύου των φίλων αποτελούν τις κύριες επιδιώξεις τους στη ζωή στο Δημοτικό.

Στις παραπάνω επιδιώξεις τους οφείλονται και τα θετικά συναισθήματα τα οποία κυριαρχούσαν σε αυτά, τόσο πριν όσο και μετά τον ερχομό τους στο Δημοτικό σχολείο. Τα αρνητικά συναισθήματα (κυρίως άγχος) που ένιωθε ένας μικρότερος αριθμός παιδιών φάνηκε ότι οφείλονταν στο γεγονός ότι το περιβάλλον και ο τρόπος λειτουργίας του νέου τους σχολείου τους ήταν εντελώς άγνωστα. Τους ήταν άγνωστα, καθώς, λόγω των περιοριστικών μέτρων εξαιτίας της πανδημίας, δεν υπήρξε πριν τον ερχομό τους στο Δημοτικό καμία γνωριμία ούτε με τους χώρους ούτε με τα πρόσωπά του (μαθητές και εκπαιδευτικούς). Το γεγονός βέβαια ότι με αυτές τις συνθήκες τα αρνητικά συναισθήματα, που υπήρχαν πριν το ξεκίνημα της σχολικής ζωής, εξαλείφθηκαν σχεδόν για το σύνολο των παιδιών, από το πρώτο κίόλας διάστημα της φοίτησής τους στην Α΄ τάξη, φανερώνει ότι υπήρξαν παράγοντες που βοήθησαν προς αυτήν την κατεύθυνση. Θεωρούμε ότι οι παράγοντες αυτοί σχετίζονται τόσο με τους χώρους του συγκεκριμένου Δημοτικού σχολείου (ευχάριστο περιβάλλον τάξης, όμορφο και πλούσιο σε εποπτικό υλικό, μεγάλη αυλή) όσο και με τις/τους εκπαιδευτικούς, και κυρίως με τη δασκάλα της τάξης, με την οποία διδάσκονται τα περισσότερα μαθήματα. Φαίνεται ότι οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί κατάφεραν να εφαρμόσουν μεθόδους διδασκαλίας και να δημιουργήσουν ένα ασφαλές και ευχάριστο μαθησιακό περιβάλλον μέσα στην τάξη, ώστε τα παιδιά να περνούν όμορφα και δημιουργικά τον χρόνο τους στο σχολείο και να νιώθουν ασφάλεια και οικειότητα μαζί τους.

Φάνηκε ότι το πρόσωπο της δασκάλας τους είναι πολύ σημαντικό για αυτά, γίνεται αντιληπτό ως ο φορέας μάθησης και μετάδοσης της γνώσης και ταυτίζεται με τη μαθησιακή διαδικασία, αλλά είναι και αυτό που φροντίζει να περνούν ευχάριστα στο νέο τους σχολείο. Επιθυμούν η/ο εκπαιδευτικός να είναι πρόσωπο που δημιουργεί ευχάριστο μαθησιακό περιβάλλον, χωρίς φωνές και μαλώματα, που τους «μαθαίνει» όλα αυτά που χρειάζεται να μάθουν ως μαθητές του Δημοτικού. Η προσωπικότητα της/του δασκάλας/-ου, οι γνώσεις της/του, η ικανότητα αντίληψης των ερεθισμάτων και το πώς αντιδρά σε αυτά, οι μέθοδοι διδασκαλίας και το πώς οργανώνει τη μαθησιακή διαδικασία φάνηκε ότι παίζουν σημαντικό ρόλο στην ομαλή μετάβαση των μαθητών, αλλά και κατά τη διάρκεια όλης της μαθητικής τους πορείας.

Σχετικά με τη διδασκαλία των πολλών διδακτικών αντικειμένων από πολλούς εκπαιδευτικούς η πλειοψηφία των παιδιών εκφράστηκαν θετικά. Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι τους αρέσει η ενασχόληση και η μάθηση πολλών και διαφορετικών αντικειμένων και η επαφή με πολλούς εκπαιδευτικούς, που δίνει μια ποικιλία στις δραστηριότητες και στην καθημερινότητά τους και δεν την κάνει μονότονη και βαρετή.

Θεωρούμε βέβαια ότι είναι απαραίτητη η κατάλληλη εκπαίδευση και διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του ρόλου τους και να συμβάλλουν στην ομαλή προσαρμογή των μικρών μαθητών στο νέο τους σχολείο.

Διαπιστώσαμε ότι από τη συζήτηση με τους μικρούς μαθητές σχετικά με το τι σκέφτονται και τι νιώθουν για το νέο τους σχολείο συλλέγουμε χρήσιμες πληροφορίες, τις οποίες μπορούμε να αξιοποιήσουμε προκειμένου να κατανοήσουμε καλύτερα τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους και να τους βοηθήσουμε στην ομαλή μετάβασή τους στο νέο σχολικό περιβάλλον. Θεωρούμε ότι αυτή η συζήτηση με τους νεοεισερχόμενους μαθητές θα πρέπει να γίνεται τον πρώτο καιρό κάθε διδακτικού έτους από την/τον εκάστοτε δασκάλα/δάσκαλο της Α΄ τάξης, προκειμένου να τους γνωρίσει καλύτερα, να αναπτύξουν μεγαλύτερη οικειότητα και να μπορεί να τους βοηθήσει πιο ουσιαστικά κατά την προσαρμογή τους.

Τα παραπάνω στοιχεία θα πρέπει να ληφθούν υπόψη σε ένα ευρύτερο σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων των πρώτων, τουλάχιστον, τάξεων (Α΄ και Β΄) του Δημοτικού σχολείου προκειμένου να υπάρξει ένα δημιουργικό και ευχάριστο μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο θα έχουν ενεργή συμμετοχή. Δε θα πρέπει το σχολείο απλώς να παρέχει γνώσεις και να καλλιεργεί δεξιότητες μέσα σε ένα τυπικό και αυστηρό πλαίσιο μάθησης. Η ανάγκη του

παιδιού για κίνηση και παιχνίδι χρειάζεται να ληφθεί σοβαρά υπόψη και να εξασφαλιστεί ο κατάλληλος χώρος και χρόνος για να αξιοποιηθεί στη μαθησιακή διαδικασία της Α΄ κυρίως τάξης, ώστε να υπάρξει και μία σύνδεση και συνέχιση με τις διαδικασίες της προσχολικής αγωγής. Επίσης, είναι απαραίτητη η θεσμοθέτηση προγραμμάτων μετάβασης που, λαμβάνοντας υπόψη τις σκέψεις, τα άγχη και τους φόβους των μικρών μαθητών, να πραγματοποιούνται στο πλαίσιό τους δράσεις συνεργασίας, γνωριμίας και εξοικείωσης των νηπίων με τον χώρο και τα πρόσωπα του Δημοτικού σχολείου. Επίσης απαραίτητη είναι η συνέχιση των δραστηριοτήτων μετάβασης στο ξεκίνημα, κυρίως, της φοίτησής τους στην Α΄ τάξη (γνωριμία και κοινές δράσεις με τους μαθητές των άλλων τάξεων, «υιοθέτηση» κάθε παιδιού Α΄ τάξης από έναν μαθητή της ΣΤ΄ τάξης, ο οποίος θα το προσέχει και θα το βοηθήσει να εξοικειωθεί με τον χώρο του Δημοτικού, κ.ά.), που θα βοηθούν στην ομαλή προσαρμογή τους. Με αυτούς τους τρόπους θα περιοριστούν τα άγχη και οι φόβοι των μικρών μαθητών και θα μπορέσουν να νιώσουν μεγαλύτερη ασφάλεια. Επιπλέον θα τους δοθεί η δυνατότητα να γνωρίσουν και να αλληλοεπιδράσουν με νέα παιδιά και να αποκτήσουν νέους φίλους.

Το Δημοτικό σχολείο είναι ένας σημαντικός σταθμός στη ζωή του παιδιού και γενικότερα του ανθρώπου. Σε αυτό αποκτά βασικές δεξιότητες και γνώσεις, μαθαίνει να λειτουργεί έχοντας δικαιώματα μα και υποχρεώσεις, διαμορφώνει τον χαρακτήρα και την προσωπικότητά του, διευρύνει τις κοινωνικές του σχέσεις και αποκτά περισσότερους φίλους, κάποιοι από τους οποίους μπορεί και να το συνοδεύουν σε όλη του τη ζωή.

Το Δημοτικό σχολείο, λοιπόν, ένα τόσο σημαντικό περιβάλλον για τη ζωή του παιδιού, δεν μπορεί να μη λαμβάνει υπόψη στα αναλυτικά του προγράμματα, στην οργάνωση και στη λειτουργία του τα ενδιαφέροντα, τις απόψεις, τις ανάγκες και τα συναισθήματα των μαθητών/-τριών του. Με βάση αυτά αλλά και το γεγονός ότι κάθε παιδί είναι ιδιαίτερο και μοναδικό, το Δημοτικό σχολείο θα πρέπει να λειτουργεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να συμβάλλει στην ομαλή μετάβαση και προσαρμογή του κάθε παιδιού σε αυτό.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Αλευριάδου, Α., Βруниώτη, Κ., Κυρίδης, Α., Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου, Ε. & Χρυσαιφίδης, Κ. (2008). Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου. Αθήνα: Πατάκη.

Αρβανίτη, Ι. & Δάσιου, Α. (2012). Οι απόψεις των νηπίων για τη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Στο Γουργιώτου, Ε. (επιμ.) *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Αρβανιτίδου, Μ.. (2019). Ομαλή μετάβαση από προσχολική στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια-Καλές πρακτικές. Αναρτημένο στο:

<https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox/FMfcgwxKjBLSVZmmprBWjWrljJksrTM>

Βοϊνέσκου, Ζ. (2012). Μετάβαση πριν την ομαλή μετάβαση. Στο Γουργιώτου, Ε. (επιμ.) *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Βруниώτη, Κ. & Ματσαγγούρας, Η. (2005). Μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό: Μια οικοσυστημική ερευνητική προσέγγιση των κοινωνικών σχέσεων των αρχάριων μαθητών και μαθητριών στη σχολική τάξη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 40, σ.78-102.

Γκλιάνου-Χριστοδούλου, Ν. (2012). Η προσέγγιση της μετάβασης μέσα από το δυναμικό-οικολογικό μοντέλο: Ζητήματα μετάβασης των παιδιών από την οικογένεια στο νηπιαγωγείο. Στο Γουργιώτου, Ε. (επιμ.) *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Γκόβαρης, Χ. (2011). Κείμενα για τη Διδασκαλία και τη Μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο. (επιμ.), Αθήνα: Ατραπός.

Γκόβαρης, Χ. & Μπατσούνα, Μ. (2012). Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό: Αντιλήψεις νηπιαγωγών για τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Στο Γουργιώτου, Ε. (επιμ.) *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Γουργιώτου, Ε. (2012). Αξιολόγηση σχολικής ετοιμότητας ή ετοιμότητα για σχολική αξιολόγηση; Στο Γουργιώτου, Ε. (επιστ. επιμ.) *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Γουργιώτου, Ε. (2018). Το Πρόγραμμα ΝΗΔΗ. Στο Γουργιώτου, Ε. & Κλωτσοτύρας, Δ. (επιμ). *Συνέχεια στη μάθηση και ανάπτυξη των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο Δημοτικό. Το Πρόγραμμα ΝΗΔΗ*. Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.

Γρηγοριάδης, Α., Μπιρμπίλη, Μ. & Παπανδρέου, Μ. (2016). Η συνέντευξη ως εργαλείο γνωριμίας με τα παιδιά. Στο: Αυγητίδου, Σ., Τζεκάκη, Μ. & Τσάφος, Β. (επιμ.) *Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται*. Αθήνα: Gutenberg

Clark, A. & Moss, P. (2010). Ας ακούσουμε τα μικρά παιδιά: η προσέγγιση του «Μωσαϊκού». Αθήνα: ΕΑΔΑΠ

Δήμου, Γ. (1983). Προβλήματα και προοπτική της ορθής εισαγωγής των μαθητών στο σχολείο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 12, σ.35-41.

Διδάχου, Ε. (2016). Η μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο: Επίσημη εκπαιδευτική πολιτική και επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. (Μη εκδοθείσα Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: εφαρμογές στην ψυχολογία και την εκπαίδευση. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. Αναρτημένο στο: www.kallipos.gr

Καρυδά, Ε. & Κουτή, Μ. (2012). Σχεδιασμός και υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τη διευκόλυνση της ομαλής μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό. Στο Γουργιώτου, Ε (επιστ. επιμ.) *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Κασσωτάκη-Ψαρουδάκη, Π. (2012). «Πώς θα ήθελες να είναι η πρώτη τάξη;» Μια μελέτη των προσδοκιών των νηπίων για το δημοτικό σχολείο. Στο Γουργιώτου, Ε (επιστ. επιμ.) *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Κόπτσης, Α. & Νάκου, Α. (2009). Η μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό και από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο και η παράλληλη προετοιμασία για τη διευκόλυνσή της. Στο *Η Διδακτική των Θετικών Επιστημών στην Εκπαίδευση: δημιουργώντας γέφυρες επικοινωνίας ανάμεσα στο Νηπιαγωγείο, το Δημοτικό και το Γυμνάσιο*. Γρόσδος, Σ.(Επιμ.). Θεσσαλονίκη ΟΜΕΡ. Αναρτημένο και στο: <http://dipe.kar.sch.gr/grss/autosch/joomla15/images/Koptsis-Nakou.pdf>

Κυριαζή, Ν. (1998) Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών. Αθήνα: Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις

Μανουσέλης, Σ. (1986) Η πρώτη επαφή του παιδιού με το σχολείο. *Σχολείο και ζωή*, 10, σ. 289-296

Ματσαγγούρας, Η. (2012). Σχολική ετοιμότητα και σχολική μετάβαση στο Π.Ι.: Συνέχεια ή/και ασυνέχεια: κοινωνικό-συναισθηματική ή/και γλωσσικό γνωστική ετοιμότητα. Στο Γουργιώτου, Ε. (επιστ. επιμ.) *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Μπαγάκης, Γ., Διδάχου, Ε., Βαλμάς, Φ., Λουμάκου, Μ. και Πομώνης, Μ. (2006). Η ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό και η προσαρμογή τους στην Α΄ τάξη. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Μπάκας, Θ. & Δημητριάδη, Ε. (2012). Ο ρόλος του δασκάλου της Α΄ τάξης στη διαδικασία μετάβασης. Στο Γουργιώτου, Ε. (επιστ. επιμ.) *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε., σελ. 1086

Μπίμπου-Νάκου, Ι. (2011). Το άγχος και η φοβία στα παιδιά. Στο Ζαφειροπούλου, Μ. & Καλαντζή-Αζίζι, Α. (επιστ. επιμ.) *Προσαρμογή στο σχολείο. πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Πεδίο.

Μπιρμπίλη, Μ. (2015). Προς μια παιδαγωγική του διαλόγου: η σημασία και ο ρόλος των ερωτήσεων στην προσχολική εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Σοφία.

Μπονίδης, Κ. (2014). Η ανάλυση περιεχομένου ως μεικτή ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση ανάλυσης κειμένων. Στο Πουρκός, Μ. (επιστ. επιμ.) *Δυνατότητες και όρια της μείξης των μεθοδολογιών στην κοινωνική, ψυχολογική και εκπαιδευτική έρευνα: επιστημολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα των προοπτικών διερεύνησης του ερευνητικού σχεδιασμού*. Αθήνα: Ίων

Πανταζής, Σ., (1991). Προβλήματα στη μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο σχολείο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 58, σ.45-58.

Πανταζής, Σ., (1997). Η κατάργηση της υποχρεωτικής εγγραφής των παιδιών ηλικίας 5½ χρόνων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 95, σ.32-39.

Πανταζής, Σ. & Σακελλαρίου, Μ. (2012). Η πρόκληση του σχολείου: Μια ερευνητική συγκριτική προσέγγιση. Στο Γουργιώτου, Ε (επιστ. επιμ.) *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Πανταζής, Σ., Σακελλαρίου, Μ., Μπάκας, Θ.(2009). Σκέψεις και συναισθήματα των παιδιών κατά τη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ-Θεωρία και πράξη. 3, σ.20-30.

Παπαναστασίου, Ε. & Παπαναστασίου, Κ. (2014). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Λευκωσία: Αυτοέκδοση

Πετρογιάννης, Κ. (2001). Η μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης υπό το πρίσμα της οικοσυστημικής προσέγγισης του Urie Bronfenbrenner. Επιστημονική επετηρίδα (μέρος 3^ο), Τμήμα Φιλοσοφικής, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Ιωάννινα.

Πετρογιάννης, Κ. (2010). Η οικοσυστημική προσέγγιση ως εναλλακτικό «Παράδειγμα» «Παράδειγμα» ποιοτικής μεθοδολογίας για τη μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης και συμπεριφοράς – Η συμβολή του Urie Bronfenbrenner. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση: επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα*, 387-432. Αθήνα: Τόπος.

Robson, C. (2010). Η ερμηνεία του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσο γνωριμίας για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές. Αθήνα:GUTENBERG.

Σακελλαρίου, Μ. (2012). Σχολική ετοιμότητα και μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, ως παράγοντας ενδυνάμωσης της συνεργασίας οικογένειας και νηπιαγωγείου. Στο Γουργιώτου, Ε. (επιστ. επιμ.) *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σακελλαρίου, Μ. & Μπέση, Μ. (2014). Η σημασία των κοινωνικών δεξιοτήτων για την ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο: Μια ερευνητική πρόταση. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*,13, σ.453-463. Αναρτημένο στο:<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/omep/article/view/17995>

Santos, L. (2012). Ο Friedrich Froebel και ο τόπος του να εκτιμά την παιδική ηλικία. *Παιδιά στην Ευρώπη*, 22. Αναρτημένο στο:
<https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/ECD264/%CE%A0%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%AC%20%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD%20%CE%95%CF%8>

5%CF%81%CF%8E%CF%80%CE%B7%20%CF%84%CE%B5%CF%8D%CF%87%CE%
B7%2022-24/Cie%2022%20GR_int_4T-%20bozza.pdf

Σωτηρίου, Α. (2002). Η αυτοαντίληψη του παιδιού της προσχολικής ηλικίας και η μετάβαση του από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. (Μη εκδοθείσα Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Σωτηρίου, Α. & Ζαφειροπούλου, Μ. (2003). Αλλαγές στην έννοια του εαυτού των παιδιών κατά τη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. *Ψυχολογία*, 10(1), σ.96-118.

Τεμπρίδου, Α. (2014). Προσεγγίζοντας το άγνωστο στην Α' Δημοτικού. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 13, σ.523-531.

Τζανή, Μ. & Κεχαγιάς, Χ. (2005) Μεθοδολογία έρευνας κοινωνικών επιστημών. Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

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, σ.27-39.

Τοκμακίδου, Ε. (2012). Σύγχρονες προσεγγίσεις στο θέμα της μετάβασης του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Αναρτημένο στο:

https://issuu.com/64perifereiap.a./docs/tokmakidou_e__metabasis

Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, (2016). Υ.Α. με αριθ. Φ12/657/70691/Δ1/26-4-2016: «Ωρολόγιο Πρόγραμμα Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου» (ΦΕΚ 1324/11-5-2016)

UNICEF (2008). Η σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού. Αθήνα

Χουντουμάδη, Α. & Πατεράκη, Λ. (2008). Λεξικό Ψυχολογίας. Αθήνα: Τόπος, σ. 32.

Ψύλλα, Μ. (1998). Το μήνυμα ως αντικείμενο ερμηνείας και ανάλυσης στα πλαίσια της επικοινωνιακής πράξης. Στο Παπαγεωργίου, Γ. (επιμ.), Μέθοδοι στην κοινωνική έρευνα. Αθήνα: τυπωθήτω- Γ.Δαρνός

Ξενόγλωσσες

Vrinioti, K., Einarsdottir, J. & Broström, S. (2010). Transitions from Preschool to Primary School. *EARLY YEARS TRANSITION PROGRAMME*, chapter 2. Available at: <http://www.ease-eu.com/documents/compendium/chapter02.pdf>

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, pp.513-531.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, Harvard: University Press

Clark, C. (2007). Parent involvement in the transition to school. In Dunlop, A.-W. & Fabian, H. (Eds), *Informing transition in the early years*. London. Open University Press, pp.120-136.

Coffey, A., Berlach, R.G., & O' Neil M. (2013). Transitioning year & primary students to secondary setting in western Australia catholic schools: How successful was the move? *Research in Middle Level Education Online*, 36(10), pp.1-15.

Cowan, P. A. & Hetherington, M. (1991). *Family Transitions*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Cowen, E.L. et al. (1993). Follow-up study of young stress-affected and stress-resilient urban children. *Development and Psychopathology*, 5, pp.517-528.

Downer, J., Driscoll, K., & Pianta, R. (2006). Transition from Kindergarten to first Grade. In Gullo, D.-F. (eds.). *K- Today: Teaching and learning in the kindergarten year*, Washington, DC National Association for the Education of Young Children (NAEYC), pp.151-160.

Dockett, S. & Perry, B. (2017). The role of schools and communities in children's school transition. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Available at: <http://www.child-encyclopedia.com/school-readiness/according-experts/role-schools-and-communities-childrens-school-transition> York, Routledge Falmer, pp.146-154.

Dockett, S. & Perry, B. (2005). Researching with children: Insights from the Starting School research project. *Early Childhood Development and Care*. 175 (6), p.p.507-521. Available at: <https://researchoutput.csu.edu.au/ws/portalfiles/portal/8739637/PrepubPID12769.pdf>

Dockett, S. - Perry, B. (2004). As I got to learn it got fun: Children's reflections on their first year at school. Paper presented to the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education / New Zealand Educational Research Association, Auckland.

Dockett, S. & Perry, B. (2002). Starting School: Effective Transitions. *Early Childhood Research & Practice*, 3(2).

Dockett, S. & Perry, B. (2001). Starting School: Effective Transitions. *Early Childhood Research and Practice*, 3, 2.

Dockett, S. - Perry, B. (1999). Starting school: What do the children say? *Early Child Development and Care*, V. 159: pp.107-119.

Dunlop, A.-W. & Fabian, H. (2002). Conclusions. Debating transitions, continuity and progression in the early year. In H. Fabian, A.-W. Dunlop (Eds), *Transitions in the early years*, London and New

Einarsdottir, J. (2007). Children's voices on the transition from preschool to primary school. In Dunlop, A.-W. & Fabian, H. (Eds) *Informing transitions in the early years*, London, Open University Press, pp.74-91.

Entwisle, D. R., & Alexander, K. L. (1998). Facilitating the transition to the first grade: the nature of transition and research on factors affecting it. *The Elementary School Journal*, 98, 4, pp.351-364.

Galton, M., Gray, J. & Rudduck, J. (2003). Transfer and Transitions in the Middle Years of Schooling (7-14): Continuities and Discontinuities in Learning. *Research Report*, 443, University of Cambridge.

Griebel, W. & Niesel, R. (2002). Co-constructing transition into kindergarten and school by children, parents and teachers. In Fabian H. & Dunlop A.-W. (eds), *Transition in the early years*. London and New York: Routledge Falmer, pp.64-75.

Griebel, W. & Niesel, R. (2004). *Transitionen*, Weinheim, Beltz

Kagan, S. L., & Newman, M. J. (1998) Lesson from three decades of transition research *Elementary School Journal*, 98, 4, pp.365-379.

- Kienig, A. (2002). The importance of social adjustment for future success. In Fabian H. & Dunlop A.-W. (eds), *Transition in the early years*. Debating continuity and progression for children in the early education. London and New York: Routledge Falmer, p.23-37.
- Koralek, D. (2004). Spotlight on Young Children and Assessment. National Association for the Education of Young Children, Washington, DC
- Ladd, G.W. (2009). School Transitions/School Readiness: An Outcome of Early Childhood Development ~ Perspective: Children's Social and Scholastic Development — Findings from the Pathways Project, Arizona State University, USA. Available at: <http://www.child-encyclopedia.com/school-readiness/according-experts/school-transitions/school-readiness-outcome-early-childhood>
- La Paro, K., Pianta, R & Cox, M. (2000). Kindergarten teachers' reported use of kindergarten to first grade transition practices. *Elementary School Journal*, 101(1), pp.63-78.
- Mackenzie, E., McMaugh, A., & O'Sullivan, K. (2012). Perceptions of primary to secondary school transitions: Challenge or threat? *Issues in Educational Research* 22(3), pp.298-314.
- Massey, C. M., & Gelman, R. (1988). Preschooler's ability to decide whether a photographed unfamiliar object can move itself. *Developmental Psychology*, 24(3), 307–317. Available at: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.3.307>
- Margettes, K. (2002). Planning transition programmes. In Fabian H. & Dunlop A.-W. (eds), *Transition in the early years*. Debating continuity and progression for children in the early education. London and New York: Routledge Falmer, pp.111-122.
- Margettes, K. (2008). Transition to school. What children think about how it works and how it is going to be different things. Summary of paper presented at the 18th EECERA Conference. The University of Melbourne.
- Meisels, S. J. (1999). Assessing readiness. In *The transition to kindergarten*, Baltimore, Paul H. Brookes Publishing.
- Murray, L. & Woolgar, M. (1999). Children's Social Representation in Dolls House Play and Theory of Mind Tasks and Their Relation to Family Adversity and Child Disturbance, pp.179-200

OECD (2001). *Starting Strong. Early Childhood Education and Care*, Paris, Organization for Economic Co-Operation and Development, pp.128

Pianta, R.C. & Cox, M.J. (1999). *The transition to kindergarten*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Pianta, R. C. & Walsh, D. J. (1996). *High-risk children in schools: Constructing sustaining relationships*, New York, Routledge, Kegan-Paul.

Rimm-Kaufman, S. & Pianta, R. (2000). An Ecological Perspective on the Transition to Kindergarten: A Theoretical Framework to Guide Empirical Research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), pp.491-51.

Rimm-Kaufman S. & Sandilos, L. (2017). School Transition and School Readiness: An Outcome of Early Childhood Development. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Available at: <http://www.child-encyclopedia.com/school-readiness/according-experts/school-transition-and-school-readiness-outcome-early-childhood>.

Rudolph, D.K., Lampert, F.S., Clark, G.A. & Kurlakowsky, D.K. (2001). Negotiating the Transition to Middle School: The Role of Self-Regulatory Processes. *Child Development*, 72(3), pp. 929-946.

Sakellariou, M. (2009). Children Passage from Kindergarten to Primary School. An Action-Research Through Family and Kindergarten Cooperation. *The International Journal of Learning*, 16.

Stipek, DJ. (2009). School Entry Age. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Available at: <http://www.child-encyclopedia.com/school-readiness/according-experts/school-entry-age>.

Topping, K. (2011). Primary–secondary transition: Differences between teachers’ and children’s perceptions. *Improving Schools*, 14(3), pp.268-285.

Yeboah, D. A. (2002). Enhancing transition from early childhood phase into primary education: evidence from the research literature. *Early Years*, 22, pp.51-68.

Yeo, L., Clarke, C. (2005). Starting School: a Singapore story told by children, *Australian Journal of Early Childhood*, Vol. 30, No. 3, pp. 1-9.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Έντυπο Συγκατάθεσης για συμμετοχή σε έρευνα

Αγαπητοί γονείς,

Στα πλαίσια των μεταπτυχιακών μου σπουδών και κατά την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας με θέμα «Διερεύνηση των συναισθημάτων και των σκέψεων των μαθητών της Α΄ Δημοτικού κατά τη μετάβασή τους από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό», διεξάγω έρευνα με σκοπό τη διερεύνηση των σκέψεων και των συναισθημάτων των παιδιών το πρώτο διάστημα της φοίτησής τους στο Δημοτικό σχολείο, προκειμένου να αναδειχθούν και να αξιοποιηθούν για να οργανωθεί πιο ομαλά η μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο.

Η έρευνα θα διεξαχθεί με ατομικές συνεντεύξεις με τους μαθητές και τις μαθήτριες της Α΄ Δημοτικού, οι οποίες θα πραγματοποιηθούν στο χώρο του σχολείου κατά τη διάρκεια λειτουργίας του. Η κάθε συνέντευξη θα διαρκέσει περίπου 10΄-15΄ και θα ηχογραφείται, προκειμένου να γίνει πιο ακριβή και αξιόπιστη μεταφορά των όσων θα ειπωθούν κατά τη διάρκειά της.

Θα διατηρηθεί η ανωνυμία του κάθε συμμετέχοντα και στην καταγραφή των δεδομένων θα γίνει μόνο αναφορά στο φύλο του παιδιού, το οποίο θα καταγραφεί μόνο με το αρχικό γράμμα του ονόματός του. Το κάθε παιδί θα ενημερωθεί για την όλη διαδικασία αλλά και για το δικαίωμά του να μην συμμετέχει, αν το επιθυμεί ή να αποσυρθεί από αυτή όποια στιγμή το θελήσει.

Με εκτίμηση
Βασιλάκογλου Γεωργία
Οκτώβριος 2020

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Δηλώνω υπεύθυνα ότι αποδέχομαι τη συμμετοχή του παιδιού μου, στην έρευνα. Το παιδί μου διατηρεί το δικαίωμα να αποσυρθεί από τη διαδικασία της έρευνας σε οποιοδήποτε στάδιο της διεξαγωγής της.

ΥΠΟΓΡΑΦΗ ΓΟΝΕΑ Ή ΚΗΔΕΜΟΝΑ/ ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Οδηγός Συνέντευξης με μαθητές/-τριες της Α΄ Δημοτικού

Ο οδηγός συνέντευξης κινείται σε τρεις άξονες:

1^{ος} άξονας: αφορά στη διερεύνηση των απόψεων των μαθητών σχετικά με τον χώρο και το περιβάλλον του δημοτικού σχολείου και της νέας τους τάξης.

1. Υπάρχει κάτι που σου αρέσει πολύ στο νέο σου σχολείο;
 2. Υπάρχει κάτι που δε σου αρέσει στο νέο σου σχολείο;
 3. Η νέα σου τάξη σου αρέσει;
- Θέλεις να μου πεις τι σου αρέσει πιο πολύ;
- Θέλεις να μου πεις τι δε σου αρέσει;

2^{ος} άξονας: αφορά στη διερεύνηση των απόψεων και των συναισθημάτων των μαθητών σχετικά με τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος στο Δημοτικό σχολείο και τα πρόσωπα που εμπλέκονται σε αυτό (τους εκπαιδευτικούς).

4. Είναι διαφορετικό τώρα το μάθημα από ότι ήταν πέρυσι στο Νηπιαγωγείο;
5. Θέλεις να μου πεις πώς σου φαίνεται;
6. Τώρα εκτός από τη δασκάλα σου κάνεις μαθήματα και με άλλες δασκάλες και δασκάλους. Πώς σου φαίνεται αυτό;
7. Πώς σου φαίνεται που έχεις καινούρια δασκάλα;

3^{ος} άξονας: αφορά στη διερεύνηση των σκέψεων και των συναισθημάτων των μαθητών για μετάβασή τους στο δημοτικό (επιθυμία-συναίσθημα).

8. Ήθελες να έρθεις στο Δημοτικό; Για ποιο λόγο;
9. Πώς ένιωθες; Για ποιο λόγο;
10. Πώς σου φαίνεται τώρα που είσαι στο Δημοτικό;

Πριν τελειώσουμε, δίνουμε τη δυνατότητα στο παιδί να εκφράσει ελεύθερα ό,τι θέλει σχετικά με το θέμα της συζήτησής μας.

11. Θα ήθελες να μου πεις κάτι άλλο σχετικό με όλα αυτά που συζητήσαμε;

Κλείνουμε με ευχαριστίες για τη βοήθειά του στην εργασία μας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

ΦΟΒΟΣ



ΛΥΠΗ



ΧΑΡΑ



ΕΚΠΛΗΞΗ

