

Τρυφαίνη ΣΙΔΗΡΟΠΟΥΛΟΥ
Σοφία ΔΗΜΗΤΡΙΑΔΗ
Ασημίνα ΡΑΛΛΗ

*Η μετάβαση του μικρού παιδιού σε
διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα*

Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ ΣΥΝΟΔΕΥΕΤΑΙ ΑΠΟ «ΜΕΤΑΒΑΣΕΙΣ» που αποτελούν υγιείς και απαραίτητες φάσεις. Γίνονται όμως δύσκολες και πιο αγχογόνες όταν βιώνονται στην προσχολική ηλικία. Απ' τις ποικίλες αυτές «μεταβάσεις», επιλέξαμε να ασχοληθούμε με αυτή που αφορά στο τέλος της φοίτησης του παιδιού στον Παιδικό Σταθμό¹.

Η βιβλιογραφία υποστηρίζει τη σημασία της συνοχής ανάμεσα στους διαφορετικούς χώρους αγωγής και εκπαίδευσης για τη “μετάβαση” που προκύπτει σε πρώιμη παιδική ηλικία. Τα παιδιά έχουν, συχνά, δυσκολία προσαρμογής στις τάξεις όπου οι κανόνες, οι ρουτίνες, η ατμόσφαιρα, η φιλοσοφία παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις από τις τοποθετήσεις της προσχολικής αγωγής και φροντίδας και της υποχρεωτικής προσχολικής εκπαίδευσης (Cohen, 2008).

Η μετάβαση σε διαφορετικά πλαίσια αγωγής και εκπαίδευσης από τα προηγούμενα σημαίνει την είσοδο του μικρού παιδιού από την προσχολική αγωγή στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Όταν το παιδί βιώνει χωρίς δυσκολία αυτή την εμπειρία, τότε πιστεύεται πως η μετάβαση από τη μία

¹ Ο Παιδικός Σταθμός παρέχει προσχολική αγωγή που κρίνεται απαραίτητη για τα παιδιά καθώς σύμφωνα με τα σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα η προσχολική ηλικία αποτελεί κρίσιμη και ουσιαστική περίοδο για την ολόπλευρη ανάπτυξή τους και παράλληλα θεωρήθηκε αναγκαία από τις οικογένειές τους, καθώς εξυπηρετεί τις κοινωνικές ανάγκες και προσφέρει φροντίδα, αγωγή και εκπαίδευση στα παιδιά έξω από το σπίτι. Γενικότερα, η προσχολική αγωγή παρέχεται στην Ελλάδα από τη φοίτηση του παιδιού αυτής της ηλικίας στο Βρεφονηπιακό σταθμό και στο Νηπιαγωγείο, απέκτησε δε σταδιακά μεγάλη σημασία. (Ντολιοπούλου, 2003).

βαθμίδα στην άλλη ήταν επιτυχής² (Brostrom, 2003).

Η μετάβαση από την μη υποχρεωτική (π.χ. τον Παιδικό Σταθμό) στην υποχρεωτική εκπαίδευση (τώρα πια και στο Νηπιαγωγείο), πρέπει να γίνει κατανοητή από την άποψη των διαφορετικών πλαισίων, των συνδέσεων που υπάρχουν μεταξύ των πλαισίων αλλά και τη χρονική διάρκεια της επιρροής της. Εστιάζοντας σε αυτά τα στοιχεία αναγνωρίζονται οι κοινές ευθύνες πολλών ατόμων και ιδρυμάτων σε σχέση με την κατεύθυνση προς το πρωτοβάθμιο σχολείο. Επίσης, τονίζεται η δυναμική φύση των σχέσεων μεταξύ των παιδιών, της οικογένειας, των παιδαγωγών και της κοινότητας-περιβάλλοντος των εκπαιδευτικών χώρων (Kraft-Sayre & Pianta, 2000).

Στο σχέδιο του Fröbel για την οργανική σύνδεση του Νηπιαγωγείου με το πρωτοβάθμιο σχολείο γίνεται η πρώτη αναφορά μετάβασης. Ο Fröbel (1782-1852) περιέγραφε έναν τύπο διαμεσολαβητικού σχολείου· ενός σχολείου - συνδετικού κρίκου μεταξύ Νηπιαγωγείου και πρωτοβάθμιου σχολείου με κύριο στόχο τη συστηματική προετοιμασία των παιδιών μέσω ειδικών ασκήσεων. Η ενδιάμεση αυτή βαθμίδα προδιαγραφόταν ως «αυτόνομη».

Το θέμα της μετάβασης, στο τέλος του 20^{ου} αιώνα, αποτέλεσε σημαντικό σταθμό στην ιστορία των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, τόσο γιατί στην περίοδο αυτή παρουσιάζεται έντονο ενδιαφέρον για την ποιοτική ανάπτυξη των δύο επιμέρους βαθμίδων ξεχωριστά, όσο και γιατί σ' αυτή την περίοδο οριοθετείται η αφετηρία των μεταρρυθμιστικών πρωτοβουλιών για τη «γεφύρωση του χάσματος». Η γεφύρωση επιδιώκεται με την ενοποίηση - οργανική σύνδεση των δύο εκπαιδευτικών χώρων (Νηπιαγωγείου, Δημοτικού σχολείου) και τη συνεργασία στο πλαίσιο της οποίας γίνεται δυνατή η επίτευξη μιας συνέχειας σε επίπεδο σκοπών, στόχων, περιεχομένων, διδακτικής μεθοδολογίας και κατάρτισης των εκπαιδευτικών.

Για λόγους που σχετίζονται με τον τρόπο και το χρόνο εκδήλωσης των συμπτωμάτων του προβλήματος της μετάβασης, αλλά και για λόγους που συνδέονται με τη σύγχυση που προκαλεί η διπλή και αντίθετη σημασία του ίδιου όρου («σοκ» της μετάβασης, «χαρά» της μετάβασης), το πρόβλημα της μετάβασης, συχνά, αγνοείται και ακόμα περισσότερο, παρερ-

² Σημειώνουμε ότι υποχρεωτική η εκπαίδευση στο Νηπιαγωγείο έγινε τον τελευταίο χρόνο 2007-8 (παρ. 1 του άρθρου 73 του Ν.3518/06 και ΦΕΚ 167). Το Νηπιαγωγείο πλέον δε θεωρείται πρόδρομος του σχολείου, αλλά μέρος ενός συνόλου (Ντολιοπούλου, 2003).

μηνεύεται, συγκαλύπτεται και υποεκτιμάται. Πολύ συχνά, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένα ποσοστό παιδιών με την ένταξή του στο σχολείο παρερμηνεύονται ως νευρική αρχαρία, μαθησιακές δυσκολίες, κ.ά. Αυτή η παρερμηνευμένη πραγματικότητα στο επίπεδο της σχολικής πράξης ενισχύεται από την μονομερή αντιφατική επιχειρηματολογία, που αναπτύσσεται στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπου κάτω από ορισμένες πολιτικο-οικονομικές συγκυρίες προβάλλεται μόνο η μία πλευρά του νομίσματος (τα θετικά σημεία της μετάβασης) με αποτέλεσμα το πρόβλημα να παρουσιάζεται ως αμφιλεγόμενο και να συγκαλύπτεται αντί να διερευνάται (Βρυνιώτη, 2002).

Όσο και αν η αλλαγή που χαρακτηρίζει τη μετάβαση αποτελεί ισχυρό κίνητρο μάθησης, είναι πιθανό να εξουδετερωθεί, όταν δε διασφαλίζεται η ισορροπία μεταξύ της συνέχειας του εκπαιδευτικού συστήματος (δομή-διάρθρωση-οργάνωση) και της συνέχειας της διαδικασίας αγωγής και μάθησης κάθε παιδιού (παιδαγωγική-ψυχολογική). Πορίσματα ερευνών της δεκαετίας 1960-1970, τεκμηριώνουν την παραδοχή ότι ο κίνδυνος να μετατραπεί γρήγορα η χαρά της μάθησης και η ετοιμότητα της επίδοσης σε μόνιμο φόβο και αρνητική στάση προς το σχολείο είναι μεγάλος, όταν συμβαίνουν ταυτόχρονα πολλές ουσιώδεις και απότομες αλλαγές. Όταν, δηλαδή, στην τομή κάθε μετάβασης επιβάλλονται «βήματα» πολύ μεγαλύτερα από ό,τι το επίπεδο ανάπτυξης ενός σημαντικού αριθμού παιδιών επιτρέπει. Ο κίνδυνος αυξάνεται, όσο μικρότερη είναι η ηλικία των παιδιών κατά την περίοδο που συμβαίνουν τέτοιου είδους αλλαγές και όσο λιγότερο προετοιμασμένα είναι τα παιδιά γι' αυτές (Βρυνιώτη, 2002).

Μεγάλη σημασία για την ανάπτυξη του παιδιού, αποτελεί η διαδικασία μάθησης όπως διατυπώθηκε τη δεκαετία του 1960. Σύμφωνα με την αντίληψη της εποχής, η κατάκτηση της σχολικής ετοιμότητας επιτυγχάνεται, κυρίως, μέσω των μαθησιακών διαδικασιών που είναι προϋποθέσεις απαραίτητες για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων τις οποίες καθορίζει το σχολείο κάθε φορά. Τα πορίσματα των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών, αναφορικά με τη σχέση περιβάλλοντος και σχολικής επιτυχίας, αναδεικνύουν τη στενή σύνδεση με το αίτημα της ισότητας των ευκαιριών στην αφετηρία της θεσμοθετημένης υποχρεωτικής εκπαίδευσης και της διασφάλισης των αποτελεσμάτων.

Και στην Ελλάδα, η προβληματική της μετάβασης ελάχιστες φορές έγινε αντικείμενο παιδαγωγικής συζήτησης (Πανταζής, 1991). Η διαπίστωση αυτή ενισχύεται και από τον περιορισμένο αριθμό δημοσιεύσεων στις οποίες θίγεται το θέμα της «δύσκολης προσαρμογής» των παιδιών στην Α' δημοτικού (Πανοπούλου, 1982). Όμως, και ο νόμος που καθορί-

ζει στην Ελλάδα τις προϋποθέσεις ένταξης των παιδιών στη θεσμοθετημένη υποχρεωτική εκπαίδευση, θέτει ως προϋπόθεση για ένταξη στο δημοτικό σχολείο μόνο τη χρονολογική ηλικία των παιδιών³ και όχι το κριτήριο της σχολικής ετοιμότητας που ισχύει σε άλλες χώρες ως υποχρεωτική προϋπόθεση ένταξης στην υποχρεωτική εκπαίδευση.

Παράλληλα, η θεώρηση της σχολικής ετοιμότητας ως δημιουργήματος οικοψυχολογικής αλληλεπίδρασης, στο τέλος της δεκαετίας του '70, δεν αναδεικνύει μόνο τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθησιακών προϋποθέσεων του παιδιού και των απαιτήσεων του σχολείου αλλά τονίζει και τη σημασία του κοινωνικο-πολιτιστικού και οικονομικού πλαισίου και ολόκληρης της κοινωνικής κατάστασης.

Σύμφωνα με τη θεωρία του Bronfenbrenner (1993) η ανάπτυξη του ατόμου είναι η διαρκής αλλαγή του τρόπου με τον οποίο το κάθε πρόσωπο αντιλαμβάνεται τον κόσμο και αντιπαρατίθεται μ' αυτόν. Ο βαθμός και η κατεύθυνση της ανάπτυξης εξαρτώνται από τις ευκαιρίες που δίνονται στο άτομο να μεταβεί σε νέα περιβάλλοντα. Η ανάπτυξη γίνεται αντιληπτή ως το αποτέλεσμα αλληλεπιδράσεων, οι οποίες συμπεριλαμβάνουν την αμοιβαία επίδραση του υποκειμένου και του κοινωνικού - φυσικού περιβάλλοντος, οι οποίες συμβαίνουν σε διαφορετικά οικολογικά συστήματα, το «μικροσύστημα», το «μεσοσύστημα», το «εξωσύστημα», και το «μακροσύστημα».

Η έννοια του χρονοσυστήματος επίσης αποτελεί μια μεθοδολογική εννοιολογική κατασκευή η οποία αντανάκλα τη δυναμική της αλλαγής (ως αντίθετο της στατικότητας) που παρατηρείται σε όλα τα συστημικά επίπεδα. Είναι, σύμφωνα με τον Bronfenbrenner, η επίδραση που ασκούν στην ανάπτυξη του ατόμου οι αλλαγές που συντελούνται με την πάροδο του χρόνου στα περιβάλλοντα στα οποία ζει το άτομο.

Η αλλαγή και η προσαρμογή σ' ένα νέο περιβάλλον μπορεί να συμβεί σε κάθε σύστημα. Όταν το παιδί εντάσσεται για πρώτη φορά στο «νέο σχολείο», αλλάζει το μικροσύστημά του και η αλλαγή αυτή συνεπάγεται αλλαγή, τόσο στο δικό του ρόλο, όσο και στον των γονιών του.

Οι αλλαγές που επιφέρουν μεταβολές στο σύστημα ρόλων συνιστούν την «οικολογική μετάβαση» (Bronfenbrenner, 1993) και απαιτούν από το άτομο ικανότητες προσαρμογής, προσωπικό αναπροσανατολισμό και αλλαγές συνθηκών ζωής και περιθωρίων δράσης. Η ιδιαίτερη, όμως, σημα-

³ Για την καταλληλότητα της χρονολογικής ηλικίας έχουν γίνει πολλές έρευνες π.χ. των Δανασσή και Δελλασούδα (2002), που αφορά σε ερευνητική μελέτη και πρόταση για τους μαθητές πεντέμισι ετών.

σία των οικολογικών μεταβάσεων συνίσταται στο ότι -σχεδόν πάντα- επιφέρουν αλλαγή των ρόλων. Οι μεταβολές στο σύστημα των ρόλων συνδέονται στενά με ανάλογες επιδράσεις στο status του ατόμου, γεγονός που έχει συνέπειες στη συμπεριφορά, οι οποίες είναι κοινωνικά καθορισμένες και αναμενόμενες. Μια οικολογική μετάβαση, μπορεί να είναι ερέθισμα ή συνακόλουθο αλλαγής κι έτσι να λειτουργήσει ως κίνητρο ανάπτυξης. Βέβαια, ένα άτομο δεν μπορεί ν' αναλάβει το ρόλο του σ' ένα νέο περιβάλλον, αν δεν έχει τα ανάλογα κίνητρα για να το κάνει και αν δεν αποκτήσει μια «διευρυμένη»-διαφοροποιημένη και ορθή αντίληψη του περιβάλλοντός του (Πετρογιάννης, 2003).

Η ανάγκη επικέντρωσης της προσοχής σε όλο το κοινωνικό σύστημα τεκμηριώθηκε από τον Nickel (στη Γερμανία κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980) με ερευνητικά πορίσματα που επιβεβαιώνονται. Σύμφωνα με τον Nickel, ο όρος «σχολική ετοιμότητα» δηλώνει την οικοψυχολογική αλληλεπίδραση, ενώ στον πυρήνα της προσέγγισης αυτής βρίσκεται η αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών υποσυστημάτων (Βρυνιώτη, 2002).

Σχετικά πρόσφατα, η παραπάνω θέση σχετικοποιείται (Fthenakis, 1998). Αυτό σημαίνει ότι για να είναι ομαλή η μετάβαση πρέπει η οικογένεια, το νηπιαγωγείο και το δημοτικό να βοηθήσουν το παιδί να αναπτύξει εκείνες τις βασικές δεξιότητες που θα του επιτρέπουν ν' αντιμετωπίζει επιτυχώς τις δυσκολίες που δημιουργεί η «ασυνέχεια». Οι βασικές δεξιότητες που καλείται ν' αναπτύξει το παιδί, αφορούν στις ικανότητες ψυχικής αντίστασής του σε καταστάσεις βιολογικού, ψυχολογικού και ψυχοκοινωνικού αναπτυξιακού ρίσκου, ικανότητες αντιμετώπισης των δυσκολιών που προκαλούν οι μεταβάσεις και ικανότητες μεθοδικής μάθησης, προκειμένου αυτό να μάθει τα περιεχόμενα και τη μέθοδο εκμάθησης των περιεχομένων με τη στήριξη των ενηλίκων (scaffolding). Η ικανότητα αποκωδικοποίησης και αφομοίωσης της γνώσης αποτελεί βασικό εφόδιο για τη χρήση των διαθέσιμων πληροφοριών. Η ικανότητα μεθοδικής μάθησης, είναι αναγκαία για την επικαιροποίηση της γνώσης και για το φιλτράρισμα του ασήμαντου και του περιττού. Η κατάκτηση της σύγχρονης γνώσης είναι δυνατή μόνο σε μία διαδικασία δια βίου μάθησης. Το να μάθει κανείς κατά την πρώιμη παιδική ηλικία ν' αντιδρά επιτυχώς σε καταστάσεις αλλαγών, ρίσκου και αβεβαιότητας είναι ένα εφόδιο που μελλοντικά καθιστά δυνατή τη δημιουργική διαχείριση των εμπειριών που συνεπάγονται οι μεταβατικές καταστάσεις (Βρυνιώτη, 2002).

Είναι φανερό ότι, επαρκώς προετοιμασμένα παιδιά μέσα από συγκε-

κριμένα προγράμματα τόσο στα προσχολικά κέντρα αγωγής, όσο και στο δημοτικό, έχουν περισσότερες ικανότητες να βιώσουν μια επιτυχημένη μετάβαση (Elliot & Lambert, 1985), ενώ μια προβληματική προσαρμογή ενδέχεται να έχει αρνητικές συνέπειες, όχι μόνο στο δημοτικό σχολείο, αλλά και στις επόμενες βαθμίδες (Ramey & Ramey, 1998).

Επίσης, η διερεύνηση της κατάστασης τόσο από την πλευρά των ειδικών, όσο και από την πλευρά των γονέων αλλά και πολύ περισσότερο των ίδιων των παιδιών, αποτελεί βασική προϋπόθεση για την κατανόηση των διαδικασιών αντιμετώπισης των εμποδίων της μετάβασης (Cohen, 2008). Υποστηρίζεται πως η επιτυχής μετάβαση σε κάθε εκπαιδευτικό περιβάλλον εξαρτάται από την προσωπική, κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη του κάθε παιδιού, την αυτοεκτίμησή του και την εμπιστοσύνη προς τον εαυτό του. Συνεπώς, η επικοινωνία - συνεργασία - γεφύρωση μεταξύ εκπαιδευτικών χώρων και γονέων θεωρείται σημαντικότερος παράγοντας για την αντιμετώπιση των δυσκολιών της μετάβασης και η αξιολόγηση των προγραμμάτων μετάβασης είναι απαραίτητη στην εκτίμηση της αποτελεσματικότητάς τους.

Δε θα πρέπει να παραλειφθεί ο ιδιαίτερα σημαντικός ρόλος που διαδραματίζει το κράτος ως προς την παροχή βοηθημάτων και υλικού, την ανάπτυξη κι εφαρμογή υψηλής ποιότητας προγραμμάτων, τη διασφάλιση της καταλληλότητας των προγραμμάτων σε σχέση με τη γλώσσα και την κουλτούρα, την πρόσβαση όλων των παιδιών στην συνεργασία μεταξύ φορέων και υπηρεσιών και την αξιολόγησή τους (Cohen, 2008).

Πλαίσιο Εργασίας

Στο παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο γεννάται το ερευνητικό ερώτημα ποιος μπορεί να είναι ένας αποδεκτός τρόπος προσέγγισης των παιδιών που πρόκειται να βιώσουν τη μετάβαση σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα τόσο σε συναισθηματικό, όσο και σε μαθησιακό επίπεδο. Απαντήσεις μπορούν να δοθούν κατά τη διερεύνηση και ανάλυση των διαφόρων παραγόντων που επηρεάζουν τη μετάβαση αυτή, τη μείωση των μεγάλων αποκλίσεων που ίσως παρατηρηθούν κατά τη διάρκειά της καθώς και την προσπάθεια ενίσχυσης της προσαρμοστικής ικανότητας των παιδιών. Η εισαγωγή των παιδιών στην υποχρεωτική πλέον εκπαίδευση είναι ένα σημείο υπολογίσιμης αλλαγής και μετάβασης τόσο για τα παιδιά και τις οικογένειές τους, όσο και για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Pianta & Cox, 2002).

Βασικός σκοπός της παρούσας μελέτης λοιπόν ήταν να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζεται η μεταβατική περίοδος από τον Παιδικό Σταθμό στο Δημοτικό Σχολείο και πώς αυτή μπορεί να σχετίζεται με άλλους παράγοντες. Το συγκεκριμένο πλαίσιο μετάβασης αφορά την τελευταία φορά, προτού η φοίτηση στο Νηπιαγωγείο να γίνει υποχρεωτική, τη σχολική χρονιά 2008. Η προετοιμασία ομαλής μετάβασης ανάμεσα σε διαφορετικούς θεσμικούς χώρους αγωγής και επιπλέον η είσοδος στην υποχρεωτική εκπαίδευση αποτελεί σταθερό σημείο διερεύνησης.

Ερευνητικός σχεδιασμός

Η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήσαμε είχε πολυμεθοδικό χαρακτήρα (Robson, 2007) και προσδιορίζεται από τα παρακάτω παράλληλα βήματα:

α) Πραγματοποιήθηκε έρευνα - δράση σε Παιδικό Σταθμό της ευρύτερης περιοχής της Αθήνας με συμπτωματικό δείγμα 13 παιδιών (ηλικίας 6 ετών) που επρόκειτο να μεταβούν στην Α΄ Δημοτικού. Η έρευνα περιλάμβανε παρέμβαση στα δρώμενα της ομάδας των παιδιών, προτείνοντας δραστηριότητες προσέγγισης της μετάβασης από την προσχολική στη σχολική εκπαίδευση, σε συνδυασμό με την τεχνική της παρατήρησης των παιδιών και της κωδικοποίησης των δεδομένων.

β) Για τη διερεύνηση των απόψεων και στάσεων των γονέων των (13) παραπάνω παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα - δράση δόθηκε ερωτηματολόγιο με κλειστού τύπου ερωτήσεις.

γ) Για τις απόψεις και στάσεις των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας επίσης χρησιμοποιήθηκε σαν μεθοδολογικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο με ανοικτού και κλειστού τύπου ερωτήσεις. Στην περίπτωση αυτή το συμπτωματικό δείγμα αποτέλεσαν 156 παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας, προερχόμενοι από δημοτικούς και ιδιωτικούς Παιδικούς Σταθμούς της ευρύτερης περιοχής της Αθήνας.

δ) Τέλος, προσεγγίσαμε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της ευρύτερης περιοχής της Αθήνας (13 άτομα), άλλοι με μεγαλύτερη και άλλοι με μικρότερη επαγγελματική εμπειρία και διερευνήσαμε τις απόψεις και στάσεις τους μέσα από δομημένη συνέντευξη.

Αποτελέσματα της έρευνας

1. Αποτελέσματα που αφορούν στην έρευνα – δράση με δείγμα τα παιδιά

Πραγματοποιήθηκε έρευνα-δράση (Robson, 2007) με σκοπό τη διερεύνηση αλλά και την αλλαγή, όπου αυτό κρινόταν απαραίτητο, κάποιων δεδομένων προκειμένου να επιτευχθεί ομαλή μετάβαση των παιδιών του Παιδικού Σταθμού στο Δημοτικό Σχολείο. Οι δραστηριότητες παρέμβασης που σχεδιάστηκαν για τα παιδιά αυτά και αναδύθηκαν μέσα και από τις επιθυμίες τους δεν εφαρμόζονταν σε καθημερινό επίπεδο. Το πρόγραμμα των δραστηριοτήτων (Μπαγάκης κ.ά., 2006) που υλοποιήθηκε, είχε στόχο να καλύψει ολόπλευρα τις ανάγκες των παιδιών της περιόδου αυτής και για το λόγο αυτό τις χωρίσαμε σε τρεις κατηγορίες: α) συναισθηματικές δραστηριότητες β) δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας γ) δραστηριότητες επικοινωνίας.

Στην κατηγορία των *συναισθηματικών δραστηριοτήτων* ενδεικτικά αναφέρουμε τη σύνταξη και αποστολή γράμματος από τα παιδιά του Παιδικού Σταθμού σε τάξη Δημοτικού Σχολείου με αποτέλεσμα την επακόλουθη συνάντηση και συνομιλία τους. Παρατηρήθηκε ότι η συνεργασία τους συνέβαλλε στη μείωση αρνητικών συναισθημάτων όπως είναι το άγχος και ο φόβος μπροστά στο άγνωστο. Θετικά εμφανίστηκαν τα παιδιά σε τέτοιου είδους δραστηριότητες συμμετέχοντας ενεργά, προσεγγίζοντας ποικιλοτρόπως τους στόχους που είχαν τεθεί και αφορούσαν στην προσπάθεια έκφρασης των παιδιών για θέματα σχετικά με τη μετάβασή τους στο Δημοτικό Σχολείο, αλλά και πληροφόρησής τους για τη ζωή στους κόλπους του.

Όσον αφορά τις δραστηριότητες *μαθησιακής ετοιμότητας* που έλαβαν χώρα παρατηρήθηκαν και καταγράφηκαν θετικά στην πλειοψηφία τους δεδομένα τα οποία έχουν να κάνουν τόσο με τη συμμετοχή των παιδιών, όσο και με την προσέγγιση των στόχων. Οι στόχοι αυτοί είχαν ως πυρήνα την προετοιμασία των παιδιών από άποψη δεξιοτήτων που κρίνονται απαραίτητες για την είσοδό τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπως είναι η εξάσκηση σε εκλεπτυσμένες κινήσεις ώστε να είναι ικανά να προχωρήσουν στη γραφή όταν αυτό ζητηθεί, η αναγνώριση της σπουδαιότητας του λόγου, γραπτού και προφορικού (Ζακοπούλου, 2004), η θετική επαφή και εξοικείωση με το βιβλίο κτλ.

Στην κατηγορία που αφορά σε δραστηριότητες *προώθησης της επικοινωνίας της ομάδας*, τα αποτελέσματα εμφανίζονται ικανοποιητικά. Η εμπλοκή των παιδιών ήταν δυναμική σε κάθε μια από τις δράσεις οι ο-

ποίες χαρακτηρίζονταν από ποικιλία, δίνοντας τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να γίνονται αποδέκτες ερεθισμάτων και εμπειριών ωφέλιμων για τη συγκρότηση της ομάδας (Βρυγιώτη & Ματσαγγούρας, 2005). Για παράδειγμα λειτουργία ειδικού παρουσιολογίου από τα παιδιά, παιχνίδια επικοινωνίας με την μπάλα, με το σώμα τους, με το όνομά τους, επικοινωνία λεκτική και μη λεκτική, σωματική έκφραση, καθώς και συζήτηση-συνέντευξη παιδιών.

Οι εντυπώσεις από την υλοποίηση του προγράμματος μετάβασης ήταν θετικές τόσο από τους υπόλοιπους ενήλικες της παιδαγωγικής ομάδας όσο και από την πλειοψηφία των γονέων.

2. Αποτελέσματα που αφορούν στο δείγμα των γονέων των παιδιών που επρόκειτο να μεταβούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων γονέων (92,3%) δηλώνει ότι η μετάβαση των παιδιών τους στην υποχρεωτική εκπαίδευση είναι ένα θέμα το οποίο τους έχει ήδη απασχολήσει, ενώ οι υπόλοιποι (7,7%) δηλώνουν ότι δεν το έχουν σκεφτεί.

Υπερέχουν αριθμητικά οι περιπτώσεις όπου τα παιδιά έχουν εκφράσει ερωτήσεις προς τους γονείς τους σχετικά με τη μετάβασή τους στο «μεγάλο σχολείο» σε ένα ποσοστό 69,2%. Ένα ποσοστό των γονέων που δέχθηκαν σχετική ερώτηση από το παιδί τους θεωρεί ότι πρόκειται για εκδήλωση απλής περιέργειας ή και ενθουσιασμού (44,5%), ενώ το 11% θεωρεί ότι ρωτώντας, το παιδί τους εκδηλώνει την επιφυλακτικότητά του.

Η στάση που υιοθετούν οι γονείς στο μεγαλύτερο ποσοστό τους (89%) είναι να προσπαθούν να ενθαρρύνουν το παιδί τους ενισχύοντας τα θετικά στοιχεία της αλλαγής που θα βιώσει, ενώ και ένα ποσοστό 11% προσπαθεί να αποφεύγει τις ερωτήσεις.

Οι γονείς εμφανίζονται θετικοί σε μια πιθανή συνεργασία μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών χώρων για θέματα κοινής τακτικής και προγραμματισμού σε ποσοστό 84,6%, αναγνωρίζοντας τη συμβολή της στην ομαλή ένταξη του παιδιού στην Α' Δημοτικού. Σε ερώτηση σχετικά με την καταλληλότερη περίοδο έναρξης της προετοιμασίας για την αλλαγή που θα βιώσει το παιδί, η πλειοψηφία των γονέων (53,8%) θεωρεί ότι είναι από την αρχή του τελευταίου έτους πριν την ένταξη του παιδιού στο Δημοτικό. Εμφανής είναι η τάση των γονέων για αναζήτηση πληροφοριών συμβουλευτικού χαρακτήρα από παιδαγωγούς προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης (92,3%) όσον αφορά τον καλύτερο δυνατό χειρισμό πιθανών δυσκολιών που θα προκύψουν κατά τη μεταβατική αυτή περίοδο, ενώ

μόλις το 7,7% υποστηρίζει πως μπορεί να βασιστεί αποκλειστικά σε προσωπικό χειρισμό.

Το ποσοστό των γονέων που έχουν όμως αναλάβει προσωπικά τη προετοιμασία του παιδιού τους για την Α΄ Δημοτικού είναι 69,2%, ενώ το υπόλοιπο 30,8% την απορρίπτει. Διευκρινίζοντας τον τρόπο με τον οποίο την έχουν αναλάβει, γίνεται αισθητή η προσπάθειά τους για μη μονομερή κάλυψη εστιάζοντας κατά 35,3% στην ανάγνωση και γραφή, 29,4% στην αποδοχή κανόνων και 35,3% στις επικοινωνιακές σχέσεις.

3. Αποτελέσματα που αφορούν στο δείγμα των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας.

Προκειμένου να διερευνηθούν η εμπειρία, οι απόψεις και οι στάσεις παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας, καταγράφηκαν και μελετήθηκαν οι απαντήσεις 156 παιδαγωγών σε ερωτηματολόγια. Προέκυψε ότι σε πολλές περιπτώσεις τα χρόνια υπηρεσίας των υποκειμένων της μελέτης έφταναν ακόμη και τα 35 έτη, ενώ όσον αφορά την εμπειρία σε νηπιακό τμήμα, αρκετοί παρουσιάστηκαν να έχουν μακρόχρονη θητεία μέχρι και 20 έτη.

Η αποδοχή πιθανής επίσκεψης παιδιών της Α΄ Δημοτικού στο χώρο του Νηπιαγωγείου, φτάνει το ποσοστό 61% των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας. Οι συνεργατικές δράσεις με παιδαγωγούς πρωτοσχολικής ηλικίας φάνηκε να ενδιαφέρουν την πλειοψηφία των ερωτηθέντων (85,3%) ωστόσο, μόνο το 21% των παιδαγωγών πραγματοποιούν επισκέψεις στο Δημοτικό Σχολείο μαζί με τα παιδιά.

Σε ερώτημα ανοιχτού τύπου το οποίο αφορούσε την ενδεχόμενη ύπαρξη κάποιας άλλης μορφής συνεργασίας μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών χώρων, αν και μόλις το 8,4% των ερωτηθέντων παιδαγωγών δήλωσε πως έχει βιώσει ανάλογη εμπειρία, η ποικιλομορφία των τρόπων που καταγράφηκε μαρτυρά αξιόλογες απόπειρες συνεργασίας και δημιουργίας «συνέχειας» μεταξύ των δύο χώρων. Ενδεικτικά αναφέρονται: αλληλογραφία μεταξύ των παιδιών, ανταλλαγή έντυπου υλικού, ανταλλαγή κατασκευών, κοινή δραστηριότητα δέντροφύτευσης, κοινό παζάρι με έργα των παιδιών και από τους δύο χώρους για φιλανθρωπικούς σκοπούς, ανταλλαγή καρτών για σύσφιξη των μεταξύ τους σχέσεων, παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων από κοινού και σχολιασμός της παράστασης και τέλος, επίσκεψη παιδαγωγού πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στον Παιδικό Σταθμό για γνωριμία με τα παιδιά που θα αναλάμβανε την επόμενη χρονιά στην Α΄ Δημοτικού.

Ποικίλες εμφανίστηκαν οι απόψεις των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας γύρω από την προσπάθεια συνεργασίας μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών χώρων. Αιτιολόγησαν την ελάχιστη παρουσία της στην έλλειψη επιμόρφωσης των παιδαγωγών πάνω σε τέτοια θέματα και στον περιορισμένο, εκτός ωραρίου, χρόνο. Σε άλλα σημεία πάλι, έγινε λόγος για μεγάλο αριθμό παιδιών και ταυτόχρονη έλλειψη προσωπικού για μια τέτοια προσπάθεια, άλλοτε δικαιολογώντας το με το γεγονός ότι τα παιδιά πάνε σε πολλά διαφορετικά Δημοτικά σχολεία ή εκφράζοντας απόψεις όπως: «οι δάσκαλοι θεωρούν τον εαυτό τους ανώτερο παιδαγωγό», «το σχολείο δεν είναι ανοιχτό στην παιδαγωγική προσέγγιση του Παιδικού Σταθμού» και «οι δάσκαλοι δεν αποδέχονται στο πλαίσιο αγωγής του μικρού παιδιού το ρόλο του Παιδικού Σταθμού».

Από την άλλη πλευρά, υπήρξαν κάποιοι που αναγνώρισαν πως υφίστανται τέτοιου είδους προσπάθειες ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, τονίζοντας τα πλεονεκτήματα της συνεργασίας αυτής. Οι απόψεις αυτές συμφωνούν στη συμβολή της συνεργασίας αυτής στην ομαλότερη μετάβαση - ένταξη των παιδιών στο Δημοτικό Σχολείο, τόσο σε μαθησιακό, όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, στην καλύτερη εξέλιξή τους, στην προσαρμογή των γονέων στα νέα δεδομένα, στην ανταλλαγή εκπαιδευτικών δράσεων, εμπειριών και γνώσεων, καθώς και στην εξοικείωση των παιδιών με το νέο χώρο. Θετικά στοιχεία σημειώθηκαν και όσον αφορά στα οφέλη του παιδαγωγού της Α' τάξης που θα τα υποδεχτεί και «θα μπορεί να ενημερωθεί για κάποια παιδιά που πιθανόν να χρειαστούν επιπλέον βοήθεια και προσοχή».

Όσον αφορά στις ενδεχόμενες «δυσκολίες προσαρμογής» κατά τη μετάβαση στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα και στους παράγοντες οι οποίοι ευθύνονται γι' αυτές, το 86,4% του δείγματος αναγνωρίζει την ύπαρξή τους για κάποιο αριθμό παιδιών αναφέροντας ανάμεσα στα άλλα, την αλλαγή του περιβάλλοντος, τον ατομικό ρυθμό ανάπτυξης αλλά και προσαρμογής κάθε παιδιού, τον τρόπο αντιμετώπισης των παιδιών από τη νέα παιδαγωγό (καινούριο πρόσωπο, εκ νέου ανάπτυξη εμπιστοσύνης και συναισθηματική κάλυψη), τη δυναμική της νέας ομάδας, το ρόλο της οικογένειας, την έλλειψη ή μη συνεργασίας, τη διαφορετικότητα στον τρόπο διδασκαλίας, αλλά και οργάνωσης χώρου και χρόνου.

Ο μεγαλύτερος αριθμός των ερωτηθέντων δεν κλίνει απόλυτα υπέρ ή κατά της άποψης περί «Προσανατολισμού προσχολικής εκπαίδευσης προς τη «σχολειοποίηση» (48,4%). Η άποψη σύμφωνα πάντα με τα ευρήματα της μελέτης για «Δυσκολίες συνεργασίας Παιδικού Σταθμού και Δημοτικού Σχολείου, λόγω διαφορετικής κατάρτισης-εκπαίδευσης» επι-

κρατεί των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας (47,4%) αλλά σε συνδυασμό και με άλλους παράγοντες. Μειοψηφία δε, αποτελούν όσοι αποδέχονται τη γνώμη που θέτει τη συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών χώρων σε δευτερεύουσα βάση (21%).

Το 29,5% των παιδαγωγών δηλώνει πως έχει κάποιους ενδοιασμούς για μια επικείμενη ωφέλιμη συνεργασία, ενώ το 25,3% δεν εμφανίζεται επιφυλακτικό απέναντι σε αυτή την άποψη, αφήνοντας το υπόλοιπο 45,3% να υπερτερεί για όσους συμφωνούν εν μέρει για μια ωφέλιμη στην πράξη, συνεργασία.

4. Αποτελέσματα που αφορούν στο δείγμα των παιδαγωγών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Με την παρουσίαση των αποτελεσμάτων των συνεντεύξεων με παιδαγωγούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφέρουμε πως το σύνολο των συμμετεχόντων ήταν 13 παιδαγωγοί (εθελοντική συμμετοχή) πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με προϋπηρεσία που κυμαινόταν από 10 έως 29 έτη, έχοντας αναλάβει στην πλειοψηφία τους αρκετές φορές την Α' Δημοτικού.

Σε πρώτο επίπεδο, έγιναν ερωτήσεις που αφορούσαν στο ποσοστό επιθυμίας των παιδαγωγών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για συμμετοχή τους σε κάποιες μορφές συνεργασίας με τον Παιδικό Σταθμό (π.χ. επίσκεψη στο χώρο). Το σύνολο των ερωτηθέντων μοιράστηκε σε αυτούς που εξέφρασαν αποκλειστικά θετική άποψη π.χ. «Είναι καλοδεχούμενοι ανά πάσα στιγμή» και άλλα παρόμοια, υποστηρίζοντας στις απαντήσεις τους τις θετικές συνέπειες μιας τέτοιας επίσκεψης στην προσαρμογή των παιδιών στο νέο σχολικό περιβάλλον. Οι υπόλοιποι, μειονεκτώντας ελάχιστα ως προς τον αριθμό τους, εμφανίστηκαν μεν θετικοί, διατηρώντας όμως κάποιες επιφυλάξεις σχετικά με τα αποτελέσματα ενός τέτοιου εγχειρήματος. Διατυπώθηκαν ενστάσεις σχετικά με το πλήθος των παιδιών που θα μπορούσαν να επισκεφτούν τη σχολική τάξη σε μία επίσκεψη και τη σωστή οργάνωσή της, αλλά και επιφυλάξεις σχετικά με τις συμπεριφορές που δύναται να αναδυθούν από τα παιδιά ως αποτέλεσμα της πρόσκαιρης συνύπαρξης και κατ' επέκταση του χειρισμού των συμπεριφορών αυτών από τους ενήλικες. Για κοινή συμμετοχή τους σε συναντήσεις με γονείς και παιδαγωγούς Παιδικών Σταθμών με θέμα τη «μετάβαση», οι παιδαγωγοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην πλειοψηφία τους φάνηκαν ιδιαίτερα πρόθυμοι, αιτιολογώντας τις απαντήσεις τους σύμφωνα με τη θετική επίδρασή τους στην επικοινωνία μεταξύ των ενηλίκων για χάρη του παιδιού, χωρίς να παραλείψουν ορισμένοι τις δυσκολίες που εμφανί-

ζονται ως προς τη διοργάνωση τέτοιων συναντήσεων.

Σε δεύτερο επίπεδο, έγινε προσπάθεια καταγραφής της συμμετοχής τους ή μη, στην πράξη, σε κάποιες μορφές συνεργασίας με τον Παιδικό Σταθμό.

Ξεκινώντας με την ερώτηση της πιθανής συλλογής πληροφοριών από την προηγούμενη παιδαγωγό για τα παιδιά που θα αναλάμβαναν στην Α' τάξη την επόμενη χρονιά, ελάχιστα βρέθηκε να υπερτερούν οι παιδαγωγοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που δεν προέβησαν στη διαδικασία αυτή, είτε φοβούμενοι το φαινόμενο της «αυτοεκπληρούμενης πρόβλεψης»⁴ (Ματσαγγούρας, 2003), είτε προτιμώντας να αντλούν πληροφορίες από τους ίδιους τους γονείς, είτε απλά επειδή δεν είχαν ποτέ σκεφτεί να το επιχειρήσουν. Αντιθέτως, με μικρή διαφορά ακολουθούν οι συνάδελφοί τους οι οποίοι το εφάρμοσαν έστω και μια φορά, αναγνωρίζοντας τη σπουδαιότητα της κίνησης αυτής για τη μελλοντική, ευδόκιμη συνεργασία με τα παιδιά, κάποιοι άλλοι προβάλλοντας ως προϋπόθεση την κοντινή απόσταση μεταξύ Παιδικού Σταθμού και Δημοτικού Σχολείου και κάποιοι υποστηρίζοντας τη διαδικασία αυτή ως το πλέον απαραίτητο εργαλείο για την ομαλή εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Αναφορικά με τη συμμετοχή τους ή μη σε κοινές προγραμματισμένες συναντήσεις με θέμα την εν λόγω μετάβαση ή την ανταλλαγή επισκέψεων, τα αποτελέσματα παρουσιάζουν μεγάλη απόκλιση, με τις αρνητικές απαντήσεις να κυριαρχούν αισθητά. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τις κοινές συναντήσεις, η μη συμμετοχή τους αιτιολογείται είτε από έλλειψη ενημέρωσής τους, είτε από την ύπαρξη αμφιβολιών για τα αποτελέσματα, ενώ κατά τα λεγόμενά τους, η μη πραγματοποίηση επισκέψεων στο σχολικό κτίριο έχει να κάνει με την έλλειψη τέτοιων προτάσεων εκ μέρους των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας.

Η αναζήτηση, από μέρους μας, ενδεχόμενης βίωσης κάποιας μορφής συνεργασίας με τον Παιδικό Σταθμό, βρήκε αντίκρισμα σε δύο μόνο περιπτώσεις (κοινή Χριστουγεννιάτικη γιορτή – κοινή παράσταση κουκλοθέατρου).

Όμως με την καταγραφή των απόψεων των παιδαγωγών σχετικά με την προσπάθεια συνεργασίας των δύο εκπαιδευτικών χώρων, εκφράστηκαν γνώμες στις οποίες προβάλλονται τα πλεονεκτήματα μιας τέτοιας προσπάθειας, δίνοντας έμφαση στην ομαλότερη προσαρμογή των παι-

⁴ Ο κοινωνικός-ψυχολογικός μηχανισμός της αυτοεκπληρούμενης πρόβλεψης (self-fulfilling prophecy) μετατρέπει τις προσδοκίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές τους σε μαθησιακές επιδόσεις.

διών, στην πρόληψη προβλημάτων ένταξής τους ή και στη μείωσή τους, αλλά και θετικά αποτελέσματα για την πλευρά των εκπαιδευτικών που αφορούν στην καλή προετοιμασία τους, μέσω της άντλησης πληροφοριών για τα παιδιά που επρόκειτο να δεχτούν στην Α' Δημοτικού.

Σε ερώτηση σχετική με πιθανές «δυσκολίες προσαρμογής» των παιδιών στην Α' Δημοτικού, μοναδική εξαίρεση αποτέλεσε η αρνητική απάντηση εκπαιδευτικού διατυπώνοντας την άποψη ότι «τα παιδιά έρχονται αρκετά έτοιμα από τους διάφορους Παιδικούς Σταθμούς». Οι υπόλοιπες θετικές απαντήσεις δικαιολογήθηκαν μέσω της προβολής των παραγόντων στους οποίους οφείλονται οι δυσκολίες αυτές, όπως η απότομη αλλαγή στην εκπαιδευτική διαδικασία και το περιβάλλον, η ανωριμότητα ορισμένων παιδιών που δύναται να οδηγήσει σε μαθησιακές δυσκολίες, οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών, οι απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος, κ.ά.

Αξιολογώντας τη σπουδαιότητα της συνεργασίας μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών χώρων, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων παιδαγωγών δήλωσε πως η ομαλή μετάβαση των παιδιών αποτελεί κυρίαρχο ζήτημα και όπως χαρακτηριστικά αναφέρθηκε «από τη μετάβαση αυτή μπορεί να κριθεί η μετέπειτα πορεία του παιδιού στο σχολείο..., άρα σαφώς και πρέπει να δώσουμε προτεραιότητα σε μια συνεργασία με ουσία, που μπορεί να μας δώσει θετικά αποτελέσματα». Οι υπόλοιποι είναι της άποψης ότι η συνεργασία αυτή έχει δευτερεύοντα ρόλο, λόγω άλλων προβλημάτων που προκύπτουν και έχουν να κάνουν με τη λειτουργικότητα του χώρου ή πως προτεραιότητα αποτελεί η ατομική προσέγγιση κάθε παιδιού από τη στιγμή που θα ενταχθεί στην Α' Δημοτικού.

Για τη δυνατότητα επίτευξης ωφέλιμης συνεργασίας, οι περισσότεροι εκφράστηκαν θετικά τονίζοντας την προϋπόθεση όμως της κοινής επιθυμίας από μέρους όλων των παιδαγωγών. Εξετάζοντας παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά την επίτευξη συνεργασίας μεταξύ των δύο βαθμίδων, έγινε αναφορά στο αν και κατά πόσο η διαφορετική κατάρτιση και επιμόρφωση που έχουν δεχτεί οι παιδαγωγοί προσχολικής και σχολικής ηλικίας, καθιστά δύσκολη τη μεταξύ τους συνεργασία. Στο σύνολό τους οι απαντήσεις απέκλειαν το ενδεχόμενο προβλήματος συνεργασίας λόγω της παραμέτρου αυτής, ενώ διατυπώθηκαν άλλες παράμετροι που μπορεί να λειτουργούν σαν εμπόδια όπως η απροθυμία για συνεργασία, οι διαφορετικές εμπειρίες και βιώματα, τα προσωπικά ταμπού και γενικότερα η προσωπικότητα κάθε παιδαγωγού. Αντίθετα, έγινε αναφορά στα οφέλη της διαφορετικής επιμόρφωσης, τονίζοντας πως καθιστά τη συνεργασία πιο παραγωγική.

Όσον αφορά στο κατά πόσο μπορεί να επηρεαστεί μια πιθανή συνεργασία από την ένταξη παιδιών στο Δημοτικό Σχολείο προερχόμενων από περισσότερους από έναν Παιδικούς Σταθμούς, οι απόψεις δίστανται. Κάποιοι είναι της άποψης ότι η επικοινωνία και συνεργασία πιθανότατα να μην μπορέσει να είναι εφικτή λόγω κυρίως διοικητικών προβλημάτων που προκύπτουν όταν εμπλέκονται πολλοί φορείς. Η πλειοψηφία όμως υποστηρίζει πως όσο περισσότεροι εμπλέκονται στη διαδικασία, τόσο περισσότερα οφέλη προκύπτουν μέσω της ανταλλαγής απόψεων και εμπειριών και οι ιδέες πολλαπλασιάζονται, καταλήγοντας πως αν πραγματικά επιθυμεί κάποιος να συνεργαστεί, κάθε εμπόδιο μπορεί να ξεπεραστεί.

Αναφορικά με την εκδήλωση προτίμησης συνεργασίας σε πρόγραμμα μετάβασης ανάμεσα σε Νηπιαγωγείο ή νηπιακό τμήμα Παιδικού Σταθμού, τα αποτελέσματα έκλιναν αισθητά προς τη συνεργασία με το Νηπιαγωγείο. Ως σημαντικό προέβαλλαν τον εκπαιδευτικό χαρακτήρα του Νηπιαγωγείου και τη συστέγαση Νηπιαγωγείου - Δημοτικού Σχολείου (όπως συνήθως παρατηρείται). Εμφανίστηκε δε η άποψη ότι τα εν λόγω παιδιά είναι πιο ώριμα και επισημάνθηκε και η υποχρεωτική πλέον, από το επόμενο σχολικό έτος, φοίτηση στο Νηπιαγωγείο.

Συζήτηση αποτελεσμάτων-συμπεράσματα

Οι παιδαγωγοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος, δε φαίνεται να εστιάζουν στη διαδικασία παροχής πληροφοριών από το «παραελθόν» του παιδιού. Ανάλογη προκύπτει και η στάση των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας σχετικά με την αναζήτηση πληροφοριών σχετιζομένων με την εξέλιξη των παιδιών τους στο Δημοτικό.

Όσον αφορά στην πραγματοποίηση επισκέψεων παιδιών του Παιδικού Σταθμού στο Δημοτικό Σχολείο, λίγες είναι οι περιπτώσεις που αναφέρονται από τους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας, ενώ σύμφωνα με την άποψη των παιδαγωγών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης η απουσία αυτή οφείλεται στην έλλειψη προτάσεων εκ μέρους των παιδαγωγών των Παιδικών Σταθμών.

Υπερτερούν οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας που δεν έχουν λάβει μέρος σε συνεργασία κοινών προγραμματισμένων συναντήσεων παιδαγωγών προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης και γονέων με θέμα τη μετάβαση των παιδιών στην Α΄ Δημοτικού. Όμως και οι παιδαγωγοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αιτιολογούν τη θέση τους προβάλλοντας την έλλειψη τόσο της σχετικής ενημέρωσης, όσο και του προσωπικού ενδια-

φέροντος, κάποιες φορές. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθούν οι ελάχιστες μεν, υπαρκτές δε, μορφές συνεργασίας μεταξύ των δύο βαθμίδων. Σε επίπεδο απόψεων όμως διαφαίνονται οι θετικές προθέσεις όλων των παιδαγωγών.

Στην ανίχνευση των αντιλήψεων και των δύο βαθμίδων γύρω από την ύπαρξη ή μη δυσκολιών προσαρμογής κατά τη μετάβαση των παιδιών (Fabian & Dunlop, 2002 · Αλεξανδρίδης, 1993) διατυπώνεται από κοινού παραδοχή των δυσκολιών προσαρμογής υποστηρίζοντας πως οφείλονται στην απότομη κυρίως αλλαγή, στην πιθανή ανωριμότητα κατά την άποψη των παιδαγωγών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ κατά την άποψη των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας ένας σημαντικός παράγοντας είναι ο τρόπος αντιμετώπισης των παιδιών από τη νέα παιδαγωγό.

Σχετικά με τη διαφορετική επαγγελματική κατάρτιση την οποία δέχονται οι παιδαγωγοί των δύο βαθμίδων, οι παιδαγωγοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν πως δεν αποτελεί πρόβλημα αλλά εντοπίζουν άλλους παράγοντες που δυσχεραίνουν μια τέτοια συνεργασία. Οι δύο πλευρές απάντησαν θετικά σχετικά με τη σπουδαιότητα της εν λόγω συνεργασίας, θεωρώντας τη κυρίαρχο θέμα της σημερινής περιόδου των εκπαιδευτικών αλλαγών, γεγονός το οποίο ευθυγραμμίζεται με τις απόψεις του Dazay (2008).

Στην έκφραση επιθυμίας συνεργασίας των παιδαγωγών, οι παιδαγωγοί του Δημοτικού φάνηκαν να μη διατηρούν ιδιαίτερες επιφυλάξεις απέναντι στους παιδαγωγούς των Παιδικών Σταθμών, ενώ οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας, είτε αμφέβαλλαν για τις προθέσεις, είτε ακόμη, είχαν απόλυτα εγκατεστημένη την άποψη πως οι παιδαγωγοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι αρνητικοί σε κάτι τέτοιο. Παρ' όλα αυτά, στην πλειοψηφία τους και οι δύο πλευρές φαίνεται να αναγνωρίζουν τις θετικές επιπτώσεις μιας τέτοιας συνεργασίας και να αποδίδουν σε αυτή αρκετά οφέλη, αποτέλεσμα το οποίο επιβεβαιώνεται και βιβλιογραφικά (Cohen, 2008).

Αναφορά έγινε και στο ιδιαίτερο γεγονός της ένταξης παιδιών στην Α' Δημοτικού από πολλούς διαφορετικούς Παιδικούς Σταθμούς, ο καθένας από τους οποίους έχει τη δική του φιλοσοφία⁵ και στο κατά πόσο μπορεί να επηρεαστεί από το γεγονός αυτό ένα πρόγραμμα μετάβασης. Οι παιδαγωγοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εξέφρασαν τις δυσκολίες που ενέχει αυτό, χαρακτηρίζοντάς το όμως ταυτόχρονα ως προσπελάσιμο ε-

⁵ Επισημαίνεται ότι δεν ακολουθείται αναλυτικό πρόγραμμα που να επιβάλλεται από το αρμόδιο Υπουργείο.

μπόδιο εφόσον υπάρχει κοινή θέληση. Ωστόσο, γίνονται φανερές οι συγκρατημένες θέσεις τους, αφού προτιμούν να εμπλακούν σε μια συνεργασία με το Νηπιαγωγείο απ' ό,τι με τον Παιδικό Σταθμό.

Στο πλαίσιο διερεύνησης των απόψεων και στάσεων των γονέων προκύπτει ότι ενθαρρύνουν το παιδί τους, ενισχύουν τα θετικά στοιχεία της αλλαγής που θα βιώσει και θεωρούν ότι τα παιδιά διακατέχονταν κυρίως από περιέργεια και ενθουσιασμό, γεγονός τα οποία επισημαίνει και η Cohen (2008). Εμφανίζονται επίσης θετικοί στο ενδεχόμενο συνεργασίας των δύο εκπαιδευτικών χώρων, αναγνωρίζοντας τις ευεργετικές συνέπειες για το παιδί. Παρατηρήθηκε ότι οι γονείς θέτουν εαυτόν στη διάθεση της συνεργασίας αυτής, αναλαμβάνοντας ωστόσο και προσωπικές πρωτοβουλίες στη διαδικασία προετοιμασίας του παιδιού (Erstein, 1992). Σε μεγάλο ποσοστό αποτυπώνεται να έχουν αναλάβει οι ίδιοι, τομείς που αφορούν στην αρίθμηση, την ανάγνωση, τη γραφή κ.ά., ενδεχομένως όμως με τρόπο ακατάλληλο και μη παιδαγωγικό για τις ανάγκες κάθε παιδιού.

Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι και οι παιδαγωγοί των δύο βαθμίδων και οι γονείς συμφωνούν στις θετικές συνέπειες της συνεργασίας μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών χώρων, κάνοντάς τη να φαντάζει εφικτή και καθόλου ουτοπική, όπως άλλωστε την περιγράφει και ο Dunlop (2004).

Αν και τα συμπεράσματα αφορούν σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που διαφέρουν αρκετά ως προς τα εξωτερικά τους χαρακτηριστικά, τη δομή, την οργάνωση, τους στόχους, τις αξίες και τις απορρέουσες εξ' αυτών προσδοκίες για το παιδί (Fabian & Dunlop, 2002) συνάγεται ότι κάθε πλαίσιο μετάβασης χρειάζεται την ίδια προσοχή. Επίσης, τα συμπεράσματά μας αναδεικνύουν το γεγονός ότι η διαδικασία μετάβασης απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή, όπως άλλωστε επισημαίνεται και από τη Βруниώτη (2002), καθώς τα παιδιά προσχολικής ηλικίας καλούνται να εισέλθουν στη διαδικασία αυτή ένα χρόνο νωρίτερα, αφού πλέον η εκπαίδευση στο Νηπιαγωγείο έγινε υποχρεωτική. Τέλος, επισημαίνεται ότι η μετάβαση σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα δεν είναι κάτι που συμβαίνει ατομικά σε κάθε παιδί. Αντίθετα, είναι μια επαναλαμβανόμενη κοινωνική εμπειρία η οποία ταυτόχρονα βιώνεται από έναν ευρύ αριθμό ατόμων που σχετίζονται με το παιδί (Dockett & Perry, 2001)⁶.

⁶ ΥΓ. Ευχαριστούμε τις φοιτήτριες του Τμήματος Βρεφονηπιοκομίας Μπιμπή Ματίνα και Θεοδωράκη Μαρία για τη συμμετοχή τους στη συλλογή των δεδομένων.

Βιβλιογραφία

- ΑΛΕΞΑΝΔΡΙΔΗΣ, Α. (1993). Η ψυχική οργάνωση του παιδιού κατά την είσοδό του στο Δημοτικό. Στα Πρακτικά του 4^{ου} Συνεδρίου της Εταιρείας Κοινωνικής Παιδιατρικής με τίτλο «Ψυχολογικές συνιστώσες του Δημοτικού». Αθήνα.
- BRONFENBRENNER, U. (1993). Ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. Στο: R.H. Wozniak & K. Fischer (eds). Development in context: Acting and thinking in specific environments (σ.3-43). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- BROSTROM, S. (2003). Problems and barriers in children's learning when they transit from kindergarten to kindergarten class in school, στο A. W. Dunlop, H. Fabian (επιμ.), Transitions. European Early Childhood Education Research, Monograph Series 1, No 51 – 66.
- ΒΡΥΝΙΩΤΗ, Κ. (2002). Προβλήματα και δυνατότητες συνεργασίας μεταξύ προσχολικής και σχολικής βαθμίδας. Μια συγκριτική προσέγγιση των περιπτώσεων Αθήνας-Φρανκφούρτης. Στα Πρακτικά του Συνεδρίου Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Κρήτης, τομ. Γ, σσ. 111-119.
- ΒΡΥΝΙΩΤΗ, Κ. & ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η. (2005). Μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο: Μια οικοσυστημική ερευνητική προσέγγιση των κοινωνικών σχέσεων των αρχάριων μαθητών και μαθητριών στη σχολική τάξη. Παιδαγωγική Επιθεώρηση 40.
- COHEN, S. (2008). L' école des bébés. De la crèche · la maternelle. Paris: L'Harmattan.
- ΔΑΝΑΣΣΗΣ – ΑΦΕΝΤΑΚΗΣ, Α. & ΔΕΛΛΑΣΟΥΔΑΣ, Λ.Γ. (2002). Σχολική επίδοση και χρονολογική ηλικία. Αθήνα.
- DAZAY, J. (2008). Il faut fermer les écoles maternelles. Paris : Michalon.
- DOCKETT, S. & PERRY, B. (2001). Starting school: Effective Transitions, Early Childhood Research and Practice 3 (2).
- DUNLOP, A.-W. (2004). Do differences in early education environments make a difference to children's curricular experience on transition to school? Abstracts European Early Childhood Education Research Association με θέμα : "Quality Curricula. The influence of research policy and praxis" 14th Annual Conference, Malta 1-4 September.
- ELLIOT, A. & LAMBERT, B. (1985). Transition to School. AECA Inc. Monograph No 5.
- EPSTEIN, J. (1992). School and family partnerships. In M. Alkin (eds), Encyclopedia of Educational Research pp.1139-1151. New York:

Mac Millan.

- ΖΑΚΟΠΟΥΛΟΥ, Β. (2004). Οι ενδείξεις δυσλεξικής συμπεριφοράς κατά την προσχολική ηλικία ως συμπτώματα του συνδρόμου ειδικής αναπτυξιακής δυσλεξίας κατά τη σχολική ηλικία: συγκριτική παρουσίαση των δεδομένων μιας έρευνας. *Επιστήμες της Αγωγής*, Ρέθυμνο, Πανεπιστήμιο Κρήτης, τ.4, σσ.71-83.
- KRAFT – SAYRE, M., E., & PIANTA, R. C. (2000). *Enhancing the transition to kindergarten: Linking children, families, and schools*. Charlottesville,VA: University of Virginia, National Center for Early Development & Learning.
- ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η. (2003). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- ΜΠΑΓΑΚΗΣ, Γ., ΔΙΔΑΧΟΥ, Ε., ΒΑΛΜΑΣ, Φ., ΛΟΥΜΑΚΟΥ, Μ. & ΠΟΜΩΝΗΣ, Μ., (2006). *Η ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό και η προσαρμογή τους στην Α΄τάξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- ΝΤΟΛΙΟΠΟΥΛΟΥ, ΕΛ. (2003). *Το ολοήμερο νηπιαγωγείο στην Ελλάδα και σε 12 άλλες χώρες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΠΑΝΟΠΟΥΛΟΥ – ΜΑΡΑΤΟΥ, Ο. (1982). Η ηλικία εισαγωγής στο σχολείο και οι θλιβερές επιπτώσεις μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. *Σύγχρονα θέματα* 18: 85-94.
- ΠΑΝΤΑΖΗΣ, Σ. (1991). Προβλήματα μετάβασης του παιδιού από το Νηπιαγωγείο στο Σχολείο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 58.
- ΠΕΤΡΟΓΙΑΝΝΗΣ, Κ. (2003). *Η μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης: οικονομική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- PIANTA, R. C. & COX, M. J. (2002). Transition to Kindergarten. *Early Childhood Research & Policy Briefs*, 2 (2), 2 – 4.
- RAMEY, S. L. & RAMEY, C.T., (1998). The transition to school: opportunities and challenges for children, families, educators and communities, *The elementary School Journal*, 98, 293 – 295.
- ROBSON, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- FABIAN, H., & DUNLOP, W. A. (2002). *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education*. London:Routledge Farmer.
- FTHENAKIS, W. (1998). Family transitions and quality in early childhood education. In:*European Early Childhood Education Research Journal*, 6.Vol., Nr. 1, p.5-17.



Summary

Children's reactions to and ability to cope with change will depend on how adults prepare them for it. Transition means that children will experience changes to their physical environment, routine, curriculum and teacher. This paper investigates children's transition from nursery to primary school and ways in which transition is being handled by their teachers and parents. For that purpose an action research in a nursery school was conducted, while the views and attitudes of the children's parents were explored. Finally, the views and attitudes of both nursery school and primary school teachers were identified. Results conclude to the fact that taking action to engage with one another should not be an option but a necessity, supporting the idea of transition being a cooperative process.

Η Τρυφαίνη Σιδηροπούλου έχει βασικές σπουδές και μεταπτυχιακές στη Γαλλία (Paris VIII) με ειδίκευση στην «Κλινική Ψυχοπαιδαγωγική με εφαρμογή στην Εκπαίδευση». Είναι διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Αθηνών από το Τμήμα Ψυχολογίας-Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής. Είναι τακτική επίκουρη καθηγήτρια Ψυχοπαιδαγωγικής στο Τμήμα Προσχολικής Αγωγής του Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Αθήνας. Έχει επίσης διδάξει στα Παιδαγωγικά Τμήματα Προσχολικής Αγωγής των Πανεπιστημίων Αθήνας και Θεσσαλονίκης. Έχει ερευνητικό και επιστημονικό έργο για θέματα «αγωγής μικρού παιδιού», «αξιολόγησης παιδαγωγικού έργου», «σχέσεις οικογένειας και παιδικού σταθμού», «επικοινωνίας και αλληλεπιδράσεων στο χώρο του παιδικού σταθμού» κ.ά.

(sidirofg@teiath.gr)

Η Σοφία Δημητριάδη, παιδαγωγός προσχολικής ηλικίας με μεταπτυχιακές σπουδές στη Μεγ. Βρετανία στην ειδικότητα της αγωγής βρέφους και μικρού παιδιού είναι συνεργάτης του τμήματος Προσχολικής Αγωγής του Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Αθήνας. Έχει πολύχρονη εμπειρία σε κέντρα προσχολικής αγωγής, τόσο στο εσωτερικό, όσο και στο εξωτερικό. Η ερευνητική και επιστημονική της δραστηριότητα εστιάζει σε θέματα αγωγής βρεφών και μικρών παιδιών, διαφορετικότητας και διακρίσεων στην εκπαίδευση, ανάπτυξης συνεργασιών στην εκπαίδευση, κ.ά.

(ssdimpap@otenet.gr)

Η Ασημίνα Ράλλη είναι Λέκτορας Εξελικτικής Ψυχολογίας στον Τομέα Ψυχολογίας, του τμήματος Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών. Έχει αποφοιτήσει από το Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών. Στη συνέχεια συνέχισε τις σπουδές της στη Ψυχολογία και απέκτησε Μεταπτυχιακούς τίτλους και Διδακτορικό στην Εξελικτική Ψυχολογία από το Institute of Education, Πανεπιστήμιο του Λονδίνου. Τα τελευταία δύο χρόνια ήταν τακτική επίκουρη καθηγήτρια Ψυχοπαιδαγωγικής στο Τμήμα Προσχολικής Αγωγής του Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος της Αθήνας. Επίσης έχει διδάξει στο Μεταπτυχιακό της Σχολικής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών. Έχει εργαστεί για πάνω από δέκα χρόνια ως σχολική ψυχολόγος σε όλες τις βαθμίδες του σχολείου. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα σχετίζονται με την τυπική και άτυπη γλωσσική ανάπτυξη, τις δεξιότητες παιδιών προσχολικής ηλικίας αλλά και με άλλα θέματα εφαρμογής της αναπτυξιακής ψυχολογίας στο σχολείο.
(asralli@psych.uoa.gr)