



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό: Τυπική, Άτυπη και
Από Απόσταση Εκπαίδευση(Συμβατικές και e –Μορφές)**

**«Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό: Συνέχειες
και ασυνέχειες στη διδασκαλία της γλώσσας»**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Μαρία Καρβουντζή (3032201701108)

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή:

Επιβλέπων: Γεώργιος Μπαγάκης

Μέλος: Κωνσταντίνος Δημόπουλος

Μέλος: Νικόλαος Φωτόπουλος

Κόρινθος, Φεβρουάριος 2020

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Για την εκπόνηση και ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας μου θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου κύριο Μπαγάκη Γεώργιο για την εμπιστοσύνη, τη συνεχή ενθάρρυνσή του και την ουσιαστική καθοδήγησή του. Η ανθρώπινη προσέγγιση και η κριτική του ματιά υποστήριξαν σημαντικά την όλη μου προσπάθεια.

Επίσης, ευχαριστώ τους συνεπιβλέποντες καθηγητές μου κύριο Δημόπουλο Κωνσταντίνο και κύριο Φωτόπουλο Νικόλαο για τον πολύτιμο χρόνο που μου διέθεσαν και για τα εποικοδομητικά τους σχόλια.

Τέλος, θεωρώ υποχρέωσή μου να ευχαριστήσω τη Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου(ΠΕ60) Προσχολικής Εκπαίδευσης ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Πελοποννήσου κ. Νικολάου Αλεξάνδρα για τη συνεχή της ενθάρρυνση, καθώς και τις συναδέλφους νηπιαγωγούς που δέχτηκαν να συμμετέχουν στην έρευνά μου.

ΑΦΙΕΡΩΣΗ

Την παρούσα εργασία την αφιερώνω στα παιδιά μου και σε όλα τα παιδιά που είχα, έχω και θα έχω μαθητές μου στο Νηπιαγωγείο...

Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη.....	5
Abstract	6
Εισαγωγή.....	7

Κεφάλαιο πρώτο: Η μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό

1.1 Η έννοια της μετάβασης στο σχολείο.....	9
1.1.1 Η οικοσυστημική προσέγγιση της μετάβασης στο σχολείο	12
1.1.2 Η θεωρία της πολυπλοκότητας.....	13
1.2 Εκπαιδευτική πολιτική και μετάβαση.....	14
1.3 Προγράμματα μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό.....	18
1.4 Βασικές ικανότητες και προϋποθέσεις μετάβασης.....	20
1.5 Συνεργασία εκπαιδευτικών.....	22
1.6 Ο ρόλος της οικογένειας.....	25

Κεφάλαιο δεύτερο: Γραμματισμός-θεωρητικό πλαίσιο

2.1 Γραμματισμός.....	28
2.2 Αναδυόμενος γραμματισμός.....	29
2.3 Μέθοδοι διδασκαλίας της πρώτης γραφής και ανάγνωσης	32
2.4 Η διδασκαλία της γλώσσας στα αναλυτικά προγράμματα των δυο βαθμίδων.....	36
2.4.1 Η γλώσσα στο Αναλυτικό πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου.....	36
2.4.2 Η γλώσσα στο Αναλυτικό πρόγραμμα των πρώτων τάξεων του Δημοτικού.....	39
2.5 Συγκριτική θεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων των δυο βαθμίδων για τη γλώσσα	41
2.6 Ο ρόλος του Νηπιαγωγείου στην ανάπτυξη του γραμματισμού.....	43
2.7 Ο ρόλος της οικογένειας στην ανάπτυξη του γραμματισμού	45

Κεφάλαιο τρίτο: Η Έρευνα

3.1.Εισαγωγή / Σημασία του θέματος	47
3.2. Σκοπός/ επιμέρους στόχοι	49
3.3. Ερευνητικά ερωτήματα	49
3.4. Ερευνητικό εργαλείο	51

3.5 Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	53
3.6. Θεματική ανάλυση	53

Κεφάλαιο τέταρτο: Συμπεράσματα-Προτάσεις

4.1 Συμπεράσματα.....	70
4.2 Προτάσεις.....	78
4.3 Περιορισμοί	80

Παράρτημα	82
Βιβλιογραφία.....	84

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά τις απόψεις 15 νηπιαγωγών της Κορινθίας, σχετικά με το ζήτημα της γλωσσικής μετάβασης των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό. Προσεγγίζοντας το ζήτημα της μετάβασης οικοσυστημικά εξετάζονται η συνέχεια και συνοχή των Αναλυτικών Προγραμμάτων στο μάθημα της γλώσσας, αλλά και η ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών των δυο εκπαιδευτικών χώρων. Διερευνώνται οι ανασταλτικοί παράγοντες μιας ομαλής γλωσσικής μετάβασης των παιδιών από την προσχολική στην πρώτη σχολική εκπαίδευση, η επίγνωση και η εφαρμογή των αρχών του αναδυόμενου γραμματισμού στη διδασκαλία της γλώσσας και αποτυπώνονται οι θέσεις των νηπιαγωγών για τη γλωσσική ετοιμότητα των παιδιών στις απαιτήσεις του μαθήματος της Α΄ Δημοτικού.

Τα ευρήματα δείχνουν ότι η αναμόρφωση και ο εμπλουτισμός των Αναλυτικών Προγραμμάτων για τη γλώσσα θεωρείται απαραίτητη στην επίτευξη συνέχειας και συνοχής στην γλωσσική προσέγγιση και τη διδακτική μεθοδολογία. Επίσης, αναγκαία χαρακτηρίζεται η αποσαφήνιση στη διατύπωση των γλωσσικών στόχων, καθώς διαπιστώνεται ότι οι νηπιαγωγοί διαφοροποιούνται ιδιαίτερα στην εφαρμογή των στόχων που σχετίζονται με δραστηριότητες της γραφής.

Γενικότερα, καταδεικνύεται ότι η θεσμοθέτηση γόνιμης συνεργασίας στο σχεδιασμό κοινών δράσεων και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και των γονιών φαίνεται να αποτελεί καθοριστικό παράγοντα της ομαλής γλωσσικής μετάβασης των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό.

Λέξεις – κλειδιά: γλωσσική μετάβαση, αναδυόμενος γραμματισμός, Νηπιαγωγείο, Δημοτικό, Αναλυτικά Προγράμματα, γλωσσική προσέγγιση, συγκριτική θεώρηση, συνεργασία εκπαιδευτικών, ρόλος οικογένειας.

Abstract

This study aims to explore the views of 15 kindergarten teachers in Corinth on the issue of the language transition of children from kindergarten to primary school. Approaching the issue of ecosystem transition examines the continuity and coherence of the Curriculum in the language lesson, as well as the development of cooperation between the teachers of the two educational sites. They investigate the inhibitory factors of a smooth linguistic transition of children from preschool to elementary school, the awareness and application of emerging literacy principles to language teaching, and the preschoolers' positions on their children's language readiness requirements' primary school.

The findings show that reforming and enriching the curricula for the language is considered essential to achieve continuity and coherence in the linguistic approach and teaching methodology. It is also necessary to clarify the wording of the linguistic objectives, as it is found that kindergarteners are particularly differentiated in the implementation of the objectives related to writing activities.

More generally, it has been shown that the establishment of fruitful cooperation in the design of joint actions and teacher and parent training seems to be a key factor in the smooth linguistic transition of children from kindergarten to primary school.

Εισαγωγή

Η ανάπτυξη και εξέλιξη του ανθρώπου σηματοδοτείται από αλλαγές, που αποτελούν φυσιολογικές και αναγκαίες φάσεις της ζωής του (Σιδηροπούλου, Δημητριάδη & Ράλλη, 2011). Κάθε αλλαγή περιβάλλοντος ουσιαστικά συνιστά μία μετάβαση που απαιτεί ικανότητα προσαρμοστικότητας, αλλαγή ρόλων και επαναπροσανατολισμό. Ειδικότερα, η μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό χαρακτηρίζεται σημαντική και χρονοβόρα και ολοκληρώνεται συνήθως στο πρώτο ή και δεύτερο σχολικό έτος ανάλογα με τον προσωπικό ρυθμό και τις δυνατότητες του κάθε παιδιού (Γουργιώτου, 2012).

Το ζήτημα της μετάβασης, λόγω της διττής σημασίας του όρου («σοκ» και «χαρά» της μετάβασης) προκαλεί σύγχυση στην ερμηνεία, την αναγνώριση και την αντιμετώπισή του (Σιδηροπούλου, Δημητριάδη & Ράλλη, 2011: 64-65). Η διαδικασία της μετάβασης απαιτεί την εξασφάλιση συναισθηματικής, μαθησιακής και κοινωνικής ισορροπίας καθώς το παιδί καλείται να περάσει από το οικείο περιβάλλον του Νηπιαγωγείου στο καινούριο και άγνωστο περιβάλλον του Δημοτικού. Σημαντικό ρόλο στην εξασφάλιση μιας επιτυχούς μετάβασης έχει κυρίως η πολιτεία, το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί, διασφαλίζοντας την αναγκαία συνέχεια στους μαθησιακούς στόχους και τις πρακτικές ως προς το Αναλυτικό Πρόγραμμα της κάθε βαθμίδας εκπαίδευσης. Σημαντική ωστόσο, είναι και η ομαλή κοινωνικο-συναισθηματική μετάβαση του παιδιού από το ένα περιβάλλον στο άλλο, με την έννοια μιας επιτυχούς διαχείρισης και ελέγχου των συναισθημάτων και των συμπεριφορών του.

Η συγκεκριμένη εργασία έχει ως γενικό σκοπό τη διερεύνηση της διαδικασίας της γλωσσικής μετάβασης από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό. Ειδικότερος στόχος της έρευνας είναι η κατανόηση των σύγχρονων προσεγγίσεων που εφαρμόζονται κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος επιχειρώντας να εντοπίσει και να καταγράψει τις συνέχειες ή ασυνέχειες της γλωσσικής διδασκαλίας που αντίστοιχα, διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν τη μετάβαση των μαθητών και την εξέλιξη της εκπαιδευτικής τους πορείας από τη μία σχολική βαθμίδα στην επόμενη.

Για την επίτευξη του παραπάνω σκοπού η εργασία είναι χωρισμένη σε κεφάλαια. Αρχικά, στο πρώτο κεφάλαιο, αποσαφηνίζεται ο όρος της μετάβασης στο πλαίσιο του σχολείου και όλες οι βασικές έννοιες και οι θεωρητικές προσεγγίσεις που επιχειρούν να

ερμηνεύσουν τη συγκεκριμένη διαδικασία. Επιπρόσθετα, διερευνώνται ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής σχετικά με το ζητούμενο και περιγράφονται ορισμένα προγράμματα μετάβασης από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο. Συμπληρωματικά αποσαφηνίζονται οι βασικές ικανότητες μετάβασης και οι όροι της καλής συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών διαφορετικών βαθμίδων, αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονιών.

Στη συνέχεια, στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας περιγράφεται η έννοια του γραμματισμού με αναλυτική αναφορά στο θεωρητικό του υπόβαθρο. Ειδικότερα, αποσαφηνίζεται ο όρος «αναδύμενος γραμματισμός» όπως και οι μέθοδοι διδασκαλίας για την πρώτη γραφή και ανάγνωση. Παρουσιάζονται επίσης, τα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης σχετικά με τη διδασκαλία της γλώσσας στα Αναλυτικά Προγράμματα (Α.Π.Σ.) για το Νηπιαγωγείο και τις πρώτες τάξεις (Α΄ και Β΄) του Δημοτικού. Η λεπτομερής αυτή παρουσίαση, με επίκεντρο πάντα τη γλωσσική διδασκαλία, επιτρέπει στην αμέσως επόμενη ενότητα την πραγματοποίηση μίας συγκριτικής θεώρησης όσον αφορά τις συνέχειες και ασυνέχειες μεταξύ των Αναλυτικών Προγραμμάτων των δύο βαθμίδων. Το δεύτερο κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τη σημασία της φοίτησης των παιδιών μαθητών στο νηπιαγωγείο, καθώς και με την υπογράμμιση σημαντικών σημείων που αφορούν στο ρόλο της οικογένειας στην γλωσσική ανάπτυξη, τη μαθησιακή υποστήριξη και γενικότερα στην εκπαίδευση των παιδιών.

Το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται στο ερευνητικό μέρος της παρούσας εργασίας. Στο κύριο μέρος αποτυπώνεται ο στόχος της έρευνας και το θεωρητικό υπόβαθρο που υποστηρίζει τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών για το θέμα της ομαλής γλωσσικής μετάβασης των νηπίων στο Δημοτικό με βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφία και τις σχετικές έρευνες σε εθνικό και διεθνές επίπεδο. Αποσαφηνίζονται τα ερευνητικά ερωτήματα, η μέθοδος της έρευνας, το εργαλείο, το προφίλ του υποκειμένου και ακολουθεί η θεματική ανάλυση των ευρημάτων.

Η παρούσα εργασία ολοκληρώνεται στο τέταρτο κεφάλαιο, όπου παρατίθενται τα συμπεράσματα, οι προτάσεις και οι περιορισμοί που περιλαμβάνει.

Κεφάλαιο πρώτο: Η μετάβαση από την προσχολική στην πρώτη σχολική βαθμίδα εκπαίδευσης

1.1 Η έννοια της μετάβασης στο σχολείο

Κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής του πορείας το άτομο διέρχεται από διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα που αντιστοιχούν στις επίσημες βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος¹. Η ομαλή κι επιτυχής μετακίνηση του παιδιού από το ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο στο άλλο αποτελεί μια διαδικασία μετάβασης που περιλαμβάνει μετακινήσεις και αλλαγές στη ζωή του, από το ξεκίνημά της και συνεχίζεται διά βίου (Γουργιώτου, 2012 · Αλευριάδου & ά. 2008). Η εκπλήρωση συγκεκριμένων κριτηρίων αποτελεί προϋπόθεση για την επιτυχία της μετάβασης από τη μία σχολική βαθμίδα στην άλλη. Το παιδί καλείται κάθε φορά να μεταβάλλει ρόλους και διαδικασίες προσανατολισμού στο νέο περιβάλλον, οι οποίες συνεπάγονται και αλλαγές στη συμπεριφορά του. Μάλιστα, οι νέες συνθήκες και απαιτήσεις μπορεί να δημιουργήσουν ψυχικές εντάσεις και συγκρούσεις στις σχέσεις του παιδιού με το σχολείο (Σωτηρίου & Ζαφειροπούλου, 2003) και να εμποδίσουν την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων του και της δυνατότητάς του για μάθηση (Γουργιώτου, 2012).

Αυτή η αρκετά περίπλοκη διαδικασία, στην οποία εμπλέκεται το παιδί, η οικογένεια και ο εκπαιδευτικός/σχολείο, θεωρείται από τις πιο κρίσιμες περιόδους στην εκπαιδευτική πορεία ενός παιδιού. Οι αλλαγές που τη σηματοδοτούν αφορούν στην προσωπικότητα, στην ακαδημαϊκή εξέλιξη και στην κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού (Πανταζής, Σακελλαρίου & Μπάκας, 2014).

Οι Kagan & Neuman (1998)(όπως αναφ, στο Αλευριάδου & ά.,2008:114) υποστηρίζουν πως η εννοιολογικός προσδιορισμός της μετάβασης στο σχολείο επιδέχεται πολλές και διαφορετικές ερμηνείες. Παρόλα αυτά οι περισσότεροι ορισμοί που έχουν χρησιμοποιηθεί στη βιβλιογραφία προσεγγίζουν την έννοια της μετάβασης σε σχέση με τις ικανότητες/δεξιότητες του ατόμου (προσωπικότητα) και τους κανόνες λειτουργίας του νέου περιβάλλοντος που καλείται να ενταχθεί το άτομο (Αλευριάδου & ά., 2008).

¹ https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-education-system-and-its-structure-33_el

Συχνά η μετάβαση συνδέεται με την έννοια της σχολικής ετοιμότητας και της ωριμότητας των παιδιών να μεταβούν ομαλά από το ένα σχολικό περιβάλλον στο άλλο (Γουργιώτου & ά., 2016). Οι Btitto, Ranna & Wright (2012: 6-7) θεωρούν ότι η σχολική ετοιμότητα, καθορίζεται από δύο χαρακτηριστικά γνωρίσματα, τη «μετάβαση» και την «απόκτηση δεξιοτήτων». Τα παραπάνω γνωρίσματα είναι απαραίτητο να μελετηθούν σε σχέση με τις τρεις διαστάσεις της σχολικής ετοιμότητας (Btitto, Ranna & Wright, 2012).

- ✓ την ετοιμότητα των παιδιών για το σχολείο, **με επίκεντρο τη μάθηση** και την ανάπτυξη δεξιοτήτων.
- ✓ την ετοιμότητα των σχολείων για τα παιδιά, **με επίκεντρο τις πρακτικές** εκείνες που ενθαρρύνουν και υποστηρίζουν την ομαλή μετάβαση των παιδιών στο δημοτικό σχολείο και προωθούν τη μάθηση όλων των παιδιών.
- ✓ την ετοιμότητα του οικογενειακού περιβάλλοντος και της κοινότητας, με επίκεντρο **τη στάση των γονέων** και τη συμμετοχή τους στην πρόωρη εκμάθηση και ανάπτυξη των παιδιών και στην ομαλή μετάβαση στο σχολείο.

Τα τελευταία χρόνια η επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα μελετά με έντονο ενδιαφέρον τη μετάβαση των παιδιών, που ξεκινά από το νηπιαγωγείο και ολοκληρώνεται κατά τη διάρκεια της πρώτης ή της δεύτερης σχολικής τάξης του δημοτικού (Ζωγράφου- Τσαντάκη κ. ά., 2014). Με δεδομένο ότι η συγκεκριμένη αποτελεί μία από τις πιο σημαντικές εκπαιδευτικές μεταβάσεις στη ζωή του παιδιού (Γουριώτου, 2012 · Μπαγάκης κ.ά., 2006), η ομαλή εξέλιξή της και οι πρώτες εμπειρίες που αποκτούν τα παιδιά στο σχολικό περιβάλλον καθορίζουν τα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα στη μαθησιακή πορεία τους, την κοινωνικοποίηση, αλλά και στη διαμόρφωση της προσωπικότητας (Γουργιώτου, 2012· Σωτηρίου & Ζαφειροπούλου, 2003· Ματσαγγούρας, 2003). Επιστημονικές έρευνες έχουν δείξει ότι σημαντικά προβλήματα όπως η σχολική φοβία, η σχολική αποτυχία, ο λειτουργικός αναλφαβητισμός, αλλά και η αρνητική στάση των μαθητών προς τη μάθηση συνδέονται άμεσα με αυτή την κρίσιμη περίοδο της ζωής των παιδιών (Ματσαγγούρας, 2003 · Αλευριάδου κ..α., 2008 · Τόζιου, 2012).

Οι μεταβάσεις που συμβαίνουν στην προσχολική/νηπιακή ηλικία χαρακτηρίζονται περισσότερο δύσκολες και αγχωτικές συγκριτικά με αυτές που συμβαίνουν στην υπόλοιπη ζωή του ατόμου (Σιδηροπούλου, Δημητριάδη & Ράλλη, 2011). Οι

αναπτυξιακοί ψυχολόγοι υπογραμμίζουν ότι πρόκειται για μία περίοδο κρίσιμων αλλαγών που αφορούν **τρία διαφορετικά επίπεδα**: α) αλλαγές σε ατομικό επίπεδο, β) αλλαγές σε επίπεδο αλληλεπιδράσεων και γ) αλλαγές στο ευρύτερο πλαίσιο.

Πιο αναλυτικά, **σε ατομικό επίπεδο** ο ρόλος και η ταυτότητα του παιδιού αλλάζει και οφείλει να υιοθετήσει το ρόλο του μαθητή του δημοτικού σχολείου, περνώντας στη «σοβαρή πλευρά της ζωής» (Πανταζής,2001:13).Ο τρόπος που αντιλαμβάνεται τις αδυναμίες και τις ικανότητές του μεταβάλλεται (Σωτηρίου & Ζαφειροπούλου, 2003) και βιώνει συχνά αντιφατικά συναισθήματα όπως χαρά και υπερηφάνεια μαζί με συναισθήματα απώλειας και αποχωρισμού του από το περιβάλλον του νηπιαγωγείου (Margetts, 2006).

Παράλληλα, **σε επίπεδο αλληλεπιδράσεων** το παιδί βιώνει διαφορετικές αλληλεπιδράσεις στο νέο σχολικό περιβάλλον, αλλά και μέσα στην οικογένεια (Βруνιώτη & Ματσαγγούρας, 2005). Οι αλλαγές αφορούν στο ρόλο των γονέων, που πρέπει να ανταποκριθούν σταδιακά σε νέες υποχρεώσεις, στάσεις και νοοτροπίες, όσο και στο ρόλο του παιδιού που αναζητά μεγαλύτερη αυτονομία και ταυτόχρονα επιδιώκει να ανταποκριθεί στις νέες προσδοκίες των γονιών του και του/της εκπαιδευτικού της πρώτης τάξης που πιθανόν δεν συμπίπτουν μεταξύ τους (Brooker, 2005 · Dockett & Perry, 2007).

Ως προς το ευρύτερο πλαίσιο, το παιδί αντιμετωπίζει αλλαγές στη διάρκεια της κοινωνικοποίησής του στο νέο σχολικό περιβάλλον και ταυτόχρονα ανάλογες και ενδεχομένως διαφορετικές αρχές κοινωνικοποίησης δέχεται στην οικογένεια. Εάν οι διαδικασίες μεταξύ των δύο συγκρούονται, τότε δημιουργείται στο παιδί ανασφάλεια, άγχος και γενικότερη σύγχυση κατά τη μετάβασή του στο νέο σχολικό πλαίσιο. Η σχέση του παιδιού με το χωροχρόνο μεταβάλλεται με την είσοδο στο δημοτικό σχολείο, καθώς δεν είναι εξοικειωμένο στην οικογένεια και στο νηπιαγωγείο με σχολικές υποχρεώσεις, νέα δεδομένα στις εργασίες, κανόνες που προκύπτουν από το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου και διαφοροποιημένες διδακτικές μεθόδους(Einarsdottir, 2003, 2007 · Μπαγάκης & ά.,2006 · Βруνιώτη, 2008).

Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας φαίνεται πως η μετάβαση ως έννοια στα εκπαιδευτικά δρώμενα απαιτεί ευρύτερες συνεργασίες και καλή προετοιμασία, προκειμένου να επιφέρει για κάθε παιδί το αναμενόμενο θετικό αποτέλεσμα (Margett,

1999 · Fabian, 2002 · Αλευριάδου κ.ά., 2008 · Γουριώτου, 2012). Προκειμένου να κατανοηθεί πληρέστερα και να ερμηνευτεί ο όρος αξιοποιούνται δυο βασικές θεωρητικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις της μετάβασης στο σχολείο:

1.1.1 Η οικοσυστημική προσέγγιση της μετάβασης στο σχολείο

Η οικοσυστημική προσέγγιση της μετάβασης εντάσσεται στις ευρύτερες ψυχοπαιδαγωγικές ερμηνείες, οι οποίες τη θεωρούν ως μία δυναμική και συνεχόμενη διαδικασία που υποστηρίζει το πέρασμα από το άτομο στο σύστημα, από απλούς σε περισσότερο σύνθετους ρόλους της ζωής του και από τις πρώτες επικοινωνιακές αλληλεπιδράσεις με τη μητέρα και τα μέλη της οικογένειάς του στις πιο πολύπλοκες διαπροσωπικές σχέσεις με τους συνομηλίκους και σημαντικούς ενήλικες (Γουριώτου, 2012).

Η οικοσυστημική προσέγγιση της μετάβασης στο δημοτικό στηρίζεται στη θεωρία των οικοσυστημάτων του Bronfenbrenner (1993) σύμφωνα με την οποία ένα άτομο αναπτύσσεται διαρκώς, διαφοροποιώντας τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται τον κόσμο και αλληλεπιδρά με αυτόν. Συνεπώς, η ανάπτυξη γίνεται κατανοητή ως ένα οργανωμένο σύστημα σχέσεων και αλληλεπιδράσεων μεταξύ των υποκειμένων (οικογένεια, παιδιά, εκπαιδευτικοί), χώρων (σχολείο, σπίτι) και θεσμών (κοινότητα, κυβέρνηση) που συμβαίνουν μέσα στο χρόνο (Pianta & Walsh, 1996).

Σύμφωνα με τη θεωρία του Bronfenbrenner (1993) το οικολογικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο το άτομο βιώνει διάφορες μεταβάσεις περιλαμβάνει διάφορα οικολογικά συστήματα, το «μικροσύστημα», το «μεσοσύστημα», το «εξωσύστημα» και το «μακροσύστημα» (Διδάχου, 2016:29-30). Εντός του εκπαιδευτικού συστήματος, οι εκπαιδευτικές βαθμίδες και οι σχολικές μονάδες, οι σχολικές τάξεις, οι ομάδες των παιδιών και οι ομάδες των εκπαιδευτικών αναφέρονται ως «μικροσυστήματα». Η λειτουργικότητα της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα, επηρεάζεται από την ποιότητα των σχέσεων των «μικροσυστημάτων» και από την ποιότητα της επικοινωνίας και της μεταξύ τους συνεργασίας (Τόζιου, 2012). Σημαντικό ρόλο επίσης στην ανάπτυξη του ατόμου έχουν και οι ευκαιρίες που θα του δοθούν να μεταβεί ομαλά σε νέα περιβάλλοντα και να αλληλεπιδράσει με αυτά. (Σιδηροπούλου κ.ά., 2011). Το παιδί που μεταβαίνει από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό βιώνει

ταυτόχρονες αλλαγές τόσο στο δικό του ρόλο όσο και στο ρόλο των γονέων, οι οποίες συνιστούν μία οικολογική μετάβαση(Bronfenbrenner, 1993). Αυτές ενδέχεται να λειτουργήσουν ως κίνητρο ανάπτυξης, υπό τον όρο το υποκείμενο να αναλάβει σωστά το ρόλο του μέσα στο νέο περιβάλλον και να υιοθετήσει μία ευρεία και ορθή αντίληψη γι' αυτό (Πετρογιάννης, 2003).

1.1.2 Η θεωρία της πολυπλοκότητας

Η θεωρία της πολυπλοκότητας, που εφαρμόστηκε σχετικά πρόσφατα στο πεδίο των κοινωνικών επιστημών και ειδικότερα της εκπαίδευσης (Γεωργοπούλου, 2010 · Mason, 2008), συνεισφέρει στην ερμηνεία της διαμόρφωσης, της σύστασης, της δομής αλλά και των συμπεριφορών των συστημάτων μέσα στο χρόνο με βάση τις διεργασίες που συντελούνται κατά τη διάρκεια των συνεχών αλληλεπιδράσεων μεταξύ τους. Η πολυπλοκότητα των συστημάτων έγκειται στο γεγονός ότι η συμπεριφορά των μερών ξεχωριστά μπορεί να είναι εύκολα κατανοητή, αλλά η συμπεριφορά του συστήματος ως συνόλου δύσκολα περιγράφεται και ερμηνεύεται (Flake, 1998).

Τα άτομα, ως πολύπλοκοι οργανισμοί με φυσική και κοινωνική υπόσταση, αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον και μεταβάλλουν συνεχώς τις συμπεριφορές και τις λειτουργίες τους για να προσαρμοστούν σε αυτό. Παράλληλα μεταβάλλεται και το περιβάλλον και δημιουργείται μια δυναμική σχέση, καθώς τα συστήματα που περιλαμβάνει αντιδρούν στις αλληλεπιδράσεις και τις αλλαγές που δέχονται (Morrison, 2008). Επομένως, το υποκείμενο θα πρέπει να μελετηθεί σε σχέση με το περιβάλλον του και τη συλλογική, σχεσιακή συμπεριφορά που αναπτύσσει (Morrison, 2008 · Γκιολμάς & ά.,2008 · Γεωργοπούλου, 2010).

Αξιοποιώντας στο πεδίο της εκπαίδευσης την συνδετική, ολιστική, μη γραμμική, προσέγγιση των συστημάτων της θεωρίας της πολυπλοκότητας, τα προγράμματα σπουδών, η διδασκαλία, οι πολιτικές και πρακτικές της σχολικής εκπαίδευσης εξετάζονται ως ένα αναδυόμενο τυχαίο φαινόμενο (Morrison, 2008).

Ο συνδυασμός των δυο παραπάνω θεωριών - των οικοσυστημάτων και της πολυπλοκότητας- συμβάλει στην κατανόηση της προβληματικής της μετάβασης των παιδιών στο σχολείο, μιας πολύπλοκης διαδικασίας που εξαρτάται από τη συνεργασία

και την αλληλεπίδραση διαφορετικών παραγόντων(Διδάχου,2016). Από αυτή τη μελέτη μπορούν να γίνουν οι εξής επισημάνσεις:

- ✓ Το παιδί αποτελεί μια πολύπλοκη προσωπικότητα που διαρκώς αλληλεπιδρά με το φυσικό (χώρος, τάξη, προαύλιο) και το κοινωνικό (συμμαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί, άλλοι μαθητές) περιβάλλον του. Οι αλλαγές που συμβαίνουν στη ζωή ενός παιδιού δεν οδηγούν μόνο σε αλλαγές συμπεριφοράς και ρόλων του ίδιου αλλά και του περιβάλλοντος (γονείς, εκπαιδευτικοί, συμμαθητές) μέσα στο οποίο ζει και αλληλεπιδρά.
- ✓ Το παιδί δε μαθαίνει «σε κενό αέρος» αλλά αναπτύσσεται μέσα σε αλληλεπιδρώντα συστήματα, που συνεχώς μεταβάλλονται και προσαρμόζονται στις απαιτήσεις του κάθε υποσυστήματος (Βρυνιώτη, 2010:109). Οι δυσκολίες στη μετάβαση του νηπίου στο δημοτικό αφορούν μόνο στο ίδιο το νήπιο αλλά και στην ποιότητα της αλληλεπίδραση και συνοχής μεταξύ της οικογένειας, του Νηπιαγωγείου, του Δημοτικού, της ευρύτερης κοινωνίας (Βρυνιώτη, 2008).
- ✓ Το παιδί καλείται να προσαρμοστεί στο νέο σχολικό πλαίσιο, οργανώνοντας σταδιακά τις γνώσεις, τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές του σε ένα περιβάλλον που συνεχώς αλλάζει και οργανώνεται σύμφωνα με τις αλληλεπιδράσεις των μελών του.
- ✓ Ενδεχομένως, μπορούν να υπάρξουν διαφορετικοί τύποι ομαλής μετάβασης, ακόμα και μέσα σε μια τάξη. Οι διαφορετικές απόψεις, αντιλήψεις και στάσεις των παιδιών, των γονιών ή των εκπαιδευτικών που προκύπτουν μέσα από την αλληλεπίδρασή τους ή ακόμα και αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική λειτουργούν ανατροφοδοτικά και επηρεάζουν την αυτορρύθμιση του συστήματος της τάξης.

1.2 Εκπαιδευτική πολιτική και μετάβαση

Το εκπαιδευτικό ζήτημα της μετάβασης έχει αφετηρία το πρωτοπόρο έργο του F. Frobel (1852), ο οποίος τονίζει τη σημασία και την οργανική σύνδεση της προσχολικής με τη σχολική εκπαίδευση. Ο Frobel περιγράφει την ύπαρξη μιας ενδιάμεσης βαθμίδας, ένα τύπο αυτόνομου διαμεσολαβητικού σχολείου, που αποτελεί συνδυασμό μεταξύ Νηπιαγωγείου και Πρωτοβάθμιου σχολείου. Ο σκοπός του είναι η καλύτερη

προετοιμασία των παιδιών με συστηματικό τρόπο και με ειδικές προπαρασκευαστικές ασκήσεις (Σιδηροπούλου κ.ά., 2011).

Ο παιδαγωγικός προβληματισμός που έθεσε ο F. Frobel μετεξελίσσεται κατά την διάρκεια του 20^{ου} αιώνα και αναδεικνύεται το ζήτημα της μετάβασης από όλο τον εκπαιδευτικό και επιστημονικό χώρο ως ένα κοινωνικό, πολιτικό και εκπαιδευτικό θέμα μεγάλης σημασίας. Οι προσπάθειες ένταξης της προσχολικής εκπαίδευσης στο ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα, παρά τις αντιθέσεις λόγω διαφορετικών πολιτικών καταστάσεων (Πανταζής,2001) και η άρση της προαιρετικότητας² της, είχαν ως αποτέλεσμα να αναδυθούν παράλληλα και προβληματισμοί γύρω από τη μετάβαση των παιδιών τόσο από την οικογένεια στο Νηπιαγωγείο όσο και από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό (Κιτσαράς,1988). Οι εξελίξεις που συμβαίνουν τις δεκαετίες 1950 και 1960 στις ψυχολογικές θεωρίες και τα πορίσματα των κοινωνιολογικών ερευνών για την εκπαίδευση, αλλά και η ανάγκη για οικονομική ανασυγκρότηση και εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης ασκούν ιδιαίτερη επίδραση στον παιδαγωγικό σχεδιασμό και την ποιοτική αναβάθμιση των δυο βαθμίδων(Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, 1977 · Κιτσαράς,1988). Ιδιαίτερα σημαντική για την αντιμετώπιση του ζητήματος της μετάβασης ήταν η δεκαετία του 1970³ (Πανταζής,1991:51) όπου τέθηκαν οι βάσεις και αναγνωρίστηκε ο κεντρικός ρόλος της «συνέχειας» στην εκπαίδευση και της ανάγκης συνεργασίας μεταξύ των δύο βαθμίδων. Ειδικότερα, επισημάνθηκαν οι βασικές αρχές που πρέπει να ακολουθηθούν για να ξεπεραστούν οι δυσκολίες της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό στις οποίες περιλαμβάνεται (Κιτσαράς,1988):

- **Η αρχή της ατομικότητας και της διαφοροποίησης**
- **Η αρχή της ελεύθερης επιλογής**
- **Η αρχή της συνεργατικότητας**, που αναφέρεται στη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων μερών (νηπιαγωγείου-δημοτικού-γονέων-φορέων κοινωνικοποίησης (Wittmann,1978· Hierdies,1983, όπως αναφ. στο Κιτσαράς,1988:158)

² Η αναγνώριση του ρόλου της προσχολικής εκπαίδευσης οδήγησε και στη θεσμοθέτηση το 1962² του πρώτου αναλυτικού προγράμματος για το νηπιαγωγείο στην Ελλάδα με το Βασιλικό Διάταγμα Υπ' αριθ.497,άρθρο 1,παρ.3,σελ.4-7

<http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/curricula/item.html?code=1962-124A&tab=01#top>

³ Με θέμα το ζήτημα της μετάβασης ή πρόβλημα «συνδετικού κρίκου πραγματοποιήθηκαν δυο συμπόσια στις Βερσαλλίες(1975)και στο Μπούρνεμουθ (1977) στο Κιτσαράς,1988:159-160

- **Η αρχή της συνέχειας**, ως διαδικασία που εξασφαλίζει την συνέχεια των παιδικών εμπειριών και την εναρμόνιση και συνεργασία των εμπλεκόμενων φορέων και θεσμών. (Κιτσαράς,1988).

Η σημασία της συνοχής ανάμεσα στους διαφορετικούς χώρους αγωγής και εκπαίδευσης υποστηρίζεται σταθερά από τη βιβλιογραφία (Κιτσαράς,1988· Γουριώτου,2014 Αλευριάδου κ.ά.,2008), ενώ αναδεικνύεται ότι οι δυσκολίες προσαρμογής αυξάνονται στις τάξεις όπου οι κανόνες, οι ρουτίνες, η παιδαγωγική ατμόσφαιρα και η φιλοσοφία της διδασκαλίας και της μάθησης διαφοροποιούνται από εκείνες που το παιδί είχε μάθει στο περιβάλλον της προσχολικής αγωγής και φροντίδας.

Παράλληλα, το Συμβούλιο της Ευρώπης μεταξύ 1965 και 1975 με σχετικές συστάσεις και γνωμοδοτήσεις προτρέπει τα κράτη-μέλη στο σχεδιασμό προγραμμάτων ποιοτικής μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Παρόλα αυτά, μεσολαβεί μία επιπλέον δεκαετία (1975-1985) χωρίς να ληφθούν ουσιαστικά μέτρα για την επίτευξη συνέχειας κατά τη μετάβαση των μαθητών από τη μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη και χωρίς να υπάρξει θεσμικό πλαίσιο συνεργασίας μεταξύ των δυο βαθμίδων (Μπαγάκης κ. ά., 2006).

Από το 1996 έως το 2008 το παιδαγωγικό και πολιτικό ενδιαφέρον για το θέμα της μετάβασης από την προσχολική στη σχολική βαθμίδα επανέρχεται, ως ζήτημα σημαντικής προτεραιότητας στην εκπαιδευτική πολιτική πολλών κρατών. Αποφασιστικής σημασίας υπήρξε και η συμβολή των ερευνητικών συνεδρίων για την πρόωμη παιδική ηλικία (European Early Childhood Education and Research Association(EECERA)που υπογράμμισαν την αναγκαιότητα λήψης μέτρων για το ζήτημα. Σταδιακά, το θέμα της φροντίδας για την ομαλή μετάβαση των νηπίων κερδίζει την υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Αλευριάδου κ.ά.,2008),με έμφαση στην απόφαση για χρηματοδότηση και εφαρμογή εξειδικευμένου προγράμματος Comenius (Comenius Project “Early Years Transition Programme). Προς αυτή την κατεύθυνση σημαντική αποδεικνύεται και η συμβολή του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ-OECD), αφού το 2001 ανακοινώνεται επίσημα ότι η προσχολική αγωγή και εκπαίδευση αποτελεί το πρώτο και βασικό θεμέλιο για τη δια βίου μάθηση.

Από τις παραπάνω πρωτοβουλίες, που λαμβάνονται σε διεθνή και ευρωπαϊκό επίπεδο, φαίνεται ότι αλλάζει πλέον η προοπτική θεώρησης της μετάβαση και αντιμετωπίζεται πια ως ένα πολυδιάστατο φαινόμενο. Η ευθύνη για την εκπαίδευση του παιδιού επιτέλους αναδεικνύεται σε ζήτημα συλλογικής ευθύνης των πολιτικών συστημάτων και των κρατών και ανάγκης ύπαρξης στρατηγικών και προγραμμάτων μετάβασης με σκοπό να γεφυρώσουν το «χάσμα» μεταξύ Νηπιαγωγείου και Δημοτικού(Margetts.1999:3).

Στη χώρα μας η προβληματική της μετάβασης παρέμεινε για πολλά χρόνια περιορισμένη σε άτυπες συζητήσεις και προβληματισμούς της εκπαιδευτικής κοινότητας με επίκεντρο την αναζήτηση πιθανών εργαλείων για την αξιολόγηση της μαθησιακής ετοιμότητας των παιδιών στις απαιτήσεις του δημοτικού σχολείου (Πανταζής,1991 · Βρυνηώτη, 2000 · Μπαγάκης κ.ά., 2006, · Αλευριάδου κ.ά.,2008). Ωστόσο, παράλληλα με την γενικότερη αναγνώριση της σημασίας της προσχολικής αγωγής δόθηκε έμφαση και στη σημασία επίτευξης μίας ομαλής μετάβασης των νηπίων στο νέο σχολείο. Το 2003 στο νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα- ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο προβλέπεται ενίσχυση και βελτίωση σχολικών πρακτικών που διευκολύνουν την επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των δύο διαφορετικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου). Επίσης το 2007 και το 2008 το ΥΠΕΠΘ συνεχίζει τις παρεμβάσεις⁴, που είχε ήδη γνωστοποιήσει με το Αριθ. Πρωτ. 6028/12-10-2006 έγγραφο της Ειδικής Υπηρεσίας Διαχείρισης Κ.Π.Σ⁵ με επίκεντρο την προετοιμασία των νηπίων για την ομαλή μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο. Αργότερα, στο άρθρο 14 παρ.3 του ΠΔ79/2017⁶ αναφέρονται ζητήματα ομαλής μετάβασης και ανάγκης συνεργασίας των εκπαιδευτικών σε ζητήματα που αφορούν στη διδασκαλία και στη μάθηση στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό σχολείο και θέματα αγωγής και προόδου των μαθητών που θα μεταβούν στο Δημοτικό. Οι πρωτοβουλίες αυτές αναπόφευκτα συνδέονται και με την αναθεώρηση μιας σειράς ζητημάτων που είναι συναφή με τη μετάβαση, όπως είναι η πρόσβαση στην εκπαίδευση, η αξιολόγηση και η κατάταξη των μαθητών, η συνέχεια ή ασυνέχεια μεταξύ των Αναλυτικών Προγραμμάτων και των μεθόδων διδασκαλίας και οι συγκεκριμένες

⁴ ΥΠΕΠΘ(Φ50/92/57655/Γ1/5-6-2007

⁵ <https://edu.klimaka.gr/leitoyrgia-sxoleivn/olohmero/60-kainotomes-paremvaseis-olohmero-nhpiagvgeio>

⁶ ΠΡΟΕΔΡΙΚΟ ΔΙΑΤΑΓΜΑ ΥΠ' ΑΡΙΘΜ. 79/ Τεύχος Α' 109/01.08.2017

https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/%CE%BD%CE%AD%CE%BF_%CE%A0%CE%94.pdf

εκπαιδευτικές πρακτικές σε συνδυασμό με θέματα επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών (Βαλμάς κ.,α.,2006 · Γουργιώτου, 2013).

Σε μια τέτοια προοπτική καθοριστικός είναι ο σχεδιασμός και η ενίσχυση της συστηματικής ενδοσχολικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων και η δημιουργία αντίστοιχου επιμορφωτικού υλικού και εργαλείων(Διδάχου, 2016). Επιπρόσθετα, η συνοχή δράσεων μεταξύ των διαφόρων φορέων(Υπουργεία, οι κοινωνικές υπηρεσίες, Σύλλογοι Γονέων, Εκπαιδευτικά Ιδρύματα) θεωρείται ενισχυτική.

1.3 Προγράμματα μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό

Με σκοπό τη διευκόλυνση της διαδικασίας της μετάβασης έχουν εφαρμοστεί στο εξωτερικό διαφορετικά θεωρητικά μοντέλα, που αφορούν στις πρακτικές των εκπαιδευτικών και των σχολείων(Rimm-Kaufmann & Pianta, 2000). Τα δύο ευρύτερα χρησιμοποιούμενα προγράμματα μετάβασης αφορούν: α) το μοντέλο ικανοτήτων και β) το αναπτυξιακό οικολογικό μοντέλο.

A) Το μοντέλο ικανοτήτων

Το μοντέλο αυτό επικεντρώνεται στην ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων του ίδιου του παιδιού, για τις οποίες το παιδί αξιολογείται στο τέλος της φοίτησης του στο νηπιαγωγείο, εάν διαθέτει και ποιες ακριβώς δεξιότητες. Σε γλωσσικό επίπεδο ελέγχεται η γνώση από την πλευρά του παιδιού των συμβόλων – γραμμάτων του αλφάβητου, ενώ εκτιμάται η μαθησιακή ετοιμότητα, το επίπεδο ψυχοσυναισθηματικής ωρίμανσης σε συνδυασμό με τη χρονολογική ηλικία του παιδιού.

Τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά του ευρύτερου οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντος δεν δείχνουν να επηρεάζουν το σχεδιασμό. Συγκεκριμένα, οι προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες, οι στάσεις και οι υφιστάμενες κοινωνικές του δεξιότητες που έχει το παιδί κατά την είσοδό του στο σχολείο είναι ήσσονος σημασίας (Downer, Driscoll & Pianta, 2006).

B) Το αναπτυξιακό οικολογικό μοντέλο

Ένα εναλλακτικό, ευρέως προτεινόμενο μοντέλο είναι το αναπτυξιακό οικολογικό, το οποίο, σε αντίθεση με το μοντέλο των ικανοτήτων, περιγράφει ένα πλήθος παραγόντων που επηρεάζουν τη μετάβαση του παιδιού και σχετίζονται τόσο με τις ατομικές του ικανότητες όσο και με την οικογένειά του, τα χαρακτηριστικά και τις ενέργειες του σχολείου ακόμα και της κοινότητας στην οποία κάθε παιδί ζει και μεγαλώνει.

Αναφέρεται επίσης ως οικοσυστημικό-αναπτυξιακό μοντέλο της μετάβασης και βασίζεται σε μία αντίληψη της μετάβασης ως μίας μεγάλης σε διάρκεια διαδικασίας, η οποία δεν εξαρτάται μόνο από το παιδί, αλλά κυρίως από το περιβάλλον του. Η οικογένεια, το νηπιαγωγείο, το δημοτικό σχολείο, το ευρύτερο περιβάλλον του παιδιού συμμετέχουν στη μετάβαση και στις αντίστοιχες αλλαγές ρόλων, κανόνων, ρυθμών εργασίας κλπ. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο η ανταπόκριση του παιδιού όπως και των γονέων του στους νέους ρόλους που αναλαμβάνουν εξαρτάται από (Βруниώτη & Ματσαγούρας, 2005):

- 1) το οικογενειακό πλαίσιο και το βαθμό που αυτό μπορεί να στηρίζει και να ενισχύσει την μαθησιακή ετοιμότητα και την ψυχολογική ωριμότητα του παιδιού.
- 2) τη συνεργασία και το επίπεδο της επικοινωνίας που έχει αναπτυχθεί ήδη μεταξύ νηπιαγωγείου και οικογένειας.
- 3) την προετοιμασία του Δημοτικού ώστε να υποδεχθεί και να υποστηρίξει τα παιδιά της Α΄ τάξης στους νέους τους ρόλους.
- 4) τα πρότυπα και τις επιδράσεις που δέχεται το παιδί από το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ζει.

Είναι προφανές ότι το αναπτυξιακό οικολογικό μοντέλο αναγνωρίζει ότι διαφορετικά συστήματα αλληλεπιδρούν κατά την περίοδο της μετάβασης του κάθε παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Επιπλέον, μία ακόμα αντίθεσή του από το προηγούμενο μοντέλο ικανοτήτων αφορά το χρόνο αξιολόγησης των κριτηρίων μετάβασης, ο οποίος δεν περιορίζεται μόνο στο τέλος της φοίτησης στο νηπιαγωγείο ή στις αρχές της φοίτησης στο δημοτικό σχολείο, αλλά διευρύνεται στα πρώτα δύο έτη της φοίτησης στο νέο σχολικό περιβάλλον. Οι La Paro & Pianta (2001) υποστηρίζουν ότι η διαφοροποίηση βασίζεται στην άποψη ότι οι κοινωνικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες των παιδιών στις ηλικίες αυτές είναι διαρκώς μεταβαλλόμενες. Κατά συνέπεια ο έλεγχος συγκεκριμένων ικανοτήτων ενός παιδιού, όπως για παράδειγμα είναι η αναγνώριση κάποιων γραμμάτων, μπορεί να μην έχει τα ίδια αποτελέσματα εάν πραγματοποιηθεί σε διαφορετικά οικολογικά πλαίσια. Παράλληλα, υπάρχουν διαφοροποιήσεις και σε επίπεδο χρονικής εξέλιξης, καθώς τα αποτελέσματα της μέτρησης μιας δεξιότητας του παιδιού αλλάζουν εάν αυτή επαναληφθεί μετά από ορισμένο χρονικό διάστημα (Downer, Driscoll & Pianta, 2006).

Με επίκεντρο το οικολογικό πλαίσιο (οικογένεια, νηπιαγωγείο, δημοτικό σχολείο, κοινότητα), το αναπτυξιακό οικολογικό μοντέλο θεωρεί ότι υπάρχει ισχυρή θετική συσχέτιση ανάμεσα στην ύπαρξη σταθερών σχέσεων και συνέχειας μεταξύ του σχολείου (προηγούμενου και νέου), της οικογένειας και της κοινότητας με την εξασφάλιση της ομαλής μετάβασης. Στη σύγχρονη πραγματικότητα που συμβαίνουν μακρόχρονες περίοδοι δυσκολιών, οι οικοσυστημικές προσεγγίσεις είναι απαραίτητες για την αμοιβαία υποστήριξη των ατόμων, τον αναστοχασμό όλων των πλευρών και την ανάπτυξη συνεργασιών για την επίτευξη της μετάβασης (Γουργιώτου, 2012).

1.4 Βασικές ικανότητες και προϋποθέσεις μετάβασης

Από την ανάλυση των παραπάνω διαφαίνεται πως τα κριτήρια μίας επιτυχημένης μετάβασης δεν είναι εύκολο πάντα να καθοριστούν με σαφήνεια και δεν ισχύουν για όλα τα παιδιά. Οι ερμηνείες στην έννοια της «μετάβασης» και της «σχολικής ετοιμότητας» ποικίλουν ανάλογα με την επιστημολογική αφετηρία της καθεμιάς (Dunlop, 2002, όπως αναφ, στο Αλευριάδου κ.ά.,2008:122).

Παρόλα αυτά, αξιοποιώντας τη θεωρία της οικοσυστημικής προσέγγισης, και το εννοιολογικό πλαίσιο του οικολογικού/αναπτυξιακού μοντέλου, η μετάβαση του παιδιού από την προσχολική στην πρώτη σχολική βαθμίδα χαρακτηρίζεται ομαλή όταν το παιδί :

- ✓ Αποκτήσει θετική στάση απέναντι στο σχολείο
- ✓ Εμπλακεί στη διαδικασία της μάθησης, ως ενεργό μέλος της ομάδας
- ✓ Ανταποκριθεί δημιουργικά και αβίαστα στο νέο του ρόλο και στις απαιτήσεις που απορρέουν από αυτόν

Επίσης, σύμφωνα με τις αρχές του οικοσυστημικού/αναπτυξιακού μοντέλου η ανάπτυξη της σχολικής ετοιμότητας ενός παιδιού διαμορφώνεται και σε σχέση με τις επιδράσεις που δέχεται το παιδί από το φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον (Αλευριάδου κ.ά.,2008· Γουριώτη,2012). Ο ρόλος του σχολείου και ο βαθμός «ετοιμότητάς»⁷ του να υποδεχτεί τα παιδιά προϋποθέτει:

⁷ Ο όρος «σχολική ετοιμότητα» αναπτύχθηκε στις ΗΠΑ με το κίνημα «Σχολεία Ετοιμότητας»(Pianta & Walsh,1966·Rimm-Kauffmann & Pianta ,2000), όπου βασικός τους στόχος ήταν η διασφάλιση της συνέχειας των εμπειριών των παιδιών και η αξιοποίησή τους στο σχολείο(όπως αναφέρεται στο Αλευριάδου κ.ά.,2008:123)

- ✓ Εξασφάλιση συνέχειας στα αναλυτικά προγράμματα μεταξύ των δύο βαθμίδων
- ✓ Φιλόξενο κλίμα προς τους γονείς και τα παιδιά, το οποίο καλλιεργεί θετική στάση προς το σχολείο
- ✓ Καλλιέργεια αμοιβαίας εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ σχολείου/οικογένειας (Βруνιώτη & Ματσαγγούρας, 2005):

Με βάση τα παραπάνω η εξασφάλιση συνέχειας και διατήρησης των προσδοκιών μάθησης για παιδιά μεταξύ της πρώιμης μάθησης και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και μεταξύ των δύο βαθμίδων της αποτελεί ένα καθοριστικό χαρακτηριστικό της ομαλής μετάβασης (Lombardi, 1992). Όπως χαρακτηριστικά τονίζει ο Πυργιωτάκης (2007:157) θα πρέπει να διαμορφώσουμε «*σχολεία για παιδιά κι όχι παιδιά για σχολεία*».

Πιο αναλυτικά, η βιβλιογραφική ανασκόπηση περιγράφει μία σειρά στόχων και επικοινωνιακών δεξιοτήτων που χρειάζεται να έχει κατακτήσει ένα παιδί ήδη από το Νηπιαγωγείο όπως για παράδειγμα, **σε ατομικό επίπεδο**: να μιλάει με τρόπο κατανοητό, να αυτοεξυπηρετείται και να έχει αυτόνομη δράση, να ακούει με προσοχή τους άλλους, να ακολουθεί ατομικές και γενικές οδηγίες, να αρχίζει την πραγματοποίηση μιας καθοδηγούμενης δράσης, αφού πρώτα ακούσει όλες τις οδηγίες, να μπορεί να εργάζεται ατομικά αλλά και ομαδικά, να ολοκληρώνει την εργασία που αρχίζει καθώς και να τακτοποιεί τα πράγματά του. Παράλληλα, **σε κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο** αναμένεται από το παιδί να έχει αυτοέλεγχο και να αντιμετωπίζει τις συγκρούσεις χωρίς επιθετικότητα, να συμπεριφέρεται σωστά ως μέλος μιας ομάδας επιδεικνύοντας ενσυναίσθηση απέναντι στους άλλους και να ανταποκρίνεται ανάλογα με το ρόλο που έχει σε κάθε πλαίσιο. Η επίδειξη αυτοπεποίθησης κατά τη συμμετοχή του στο πρόγραμμα και τις δραστηριότητες του σχολείου και η ανάληψη προσωπικής και ομαδικής ευθύνης συμπεριλαμβάνονται στους στόχους της μετάβασης (Dockett & Perry, 2007 · Fabian, 2002).

Για την επιτυχία μίας ομαλής μετάβασης θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ο ρυθμός ανάπτυξης του κάθε παιδιού, το μαθησιακό προφίλ, αλλά και οι προϋποθέσεις που έχει από το οικογενειακό και ευρύτερο περιβάλλον του. Η δομή και η ποιότητα των σχέσεων του παιδιού με την οικογένειά του, η κουλτούρα και οι θρησκευτικές ή άλλες αντιλήψεις που προσδιορίζουν το οικογενειακό του περιβάλλον, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο

της οικογένειας, αλλά και την τοπική κοινωνία που ζει καθορίζουν διαφορετικές συνθήκες μετάβασης για κάθε παιδί.

Σε σχέση με το εκπαιδευτικό πλαίσιο στοιχεία όπως ο αριθμός των παιδιών της τάξης, η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού που αναλαμβάνει την πρώτη τάξη δημοτικού, η διάρκεια της σχολικής ημέρας, διαφοροποιημένες προσδοκίες ακόμα και μεταξύ συναδέλφων εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο των μαθητών τους στην Α΄ Δημοτικού μπορεί να επηρεάζουν την ομαλή μετάβαση στο δημοτικό σχολείο.. Μάλιστα, η μεγάλη διαφοροποίηση σε επίπεδο προσδοκιών σημειώνεται όχι μόνο ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των διαφορετικών βαθμίδων(νηπιαγωγούς και δασκάλους) αλλά και ανάμεσα σε δασκάλους της ίδιας βαθμίδας όπου άλλοι δίνουν προτεραιότητα για την επιτυχία μίας ομαλής μετάβασης στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων από τα παιδιά της πρώτης τάξης και άλλοι στην απόκτηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων.

Τέλος, μεγάλες διαφοροποιήσεις εμφανίζονται και ανάμεσα στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, των γονέων και των ίδιων των παιδιών, τα οποία αξιολογούν με το δικό τους τρόπο την επιτυχία προσαρμογής τους στο νέο σχολικό περιβάλλον (Dockett & Perry, 1999 · Brooker, 2005).

Επιπρόσθετα, μία σειρά από ποιοτικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία της μετάβασης αναφέρονται στην ποιότητα της διδασκαλίας και τις διδακτικές πρακτικές του/της εκπαιδευτικού. Ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί και το σχολικό σύστημα αναγνωρίζουν και οργανώνουν αυτούς τους παράγοντες, ο τρόπος που απευθύνονται στα παιδιά και η συνοχή που έχει εξασφαλιστεί μεταξύ νηπιαγωγείου και πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου είναι σημαντικά για την ολοκλήρωση της ομαλής τους μετάβασης(Downer, Driscoll & Pianta, 2006 · Entwisle & Alexander, 1998).

1.5 Συνεργασία εκπαιδευτικών

Όπως προαναφέρθηκε η προβληματική της ομαλής μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό αποτέλεσε για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα περισσότερο θέμα άτυπης συζήτησης μεταξύ των εκπαιδευτικών της πράξης, των σχολικών συμβούλων (Βρυσιώτη, 2000 · Μπαγάκης & ά, 2006) και λιγότερο αντικείμενο μιας παιδαγωγικής συζήτησης με συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο (Αλευριάδου & ά. χ.χ).

Βασικός μοχλός προώθησης της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων όπως και της δημιουργίας θετικής αυτοαντίληψης στα παιδιά φαίνεται να είναι το άτυπο Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π.Σ) (Τόζιου, 2012). Πιο συγκεκριμένα, το «άτυπο» ή «άδηλο» ή «κρυφό» Αναλυτικό Πρόγραμμα (hidden curriculum) αναφέρεται σε οτιδήποτε μπορεί να επηρεάσει την ανάπτυξη της προσωπικότητας, των στάσεων και των αντιλήψεων των μαθητών (Λαρεντζάκη & Παύλου, 2008). Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (1999: 105) το άτυπο Α.Π.Σ *«χρωματίζεται από την πυκνότητα και την γνησιότητα των κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσονται (στο σχολείο) μεταξύ ομάδων, φύλων, φίλων και φυλών»*. Ο όρος αναφέρεται σε όλες τις δραστηριότητες που υλοποιούνται μέσα στο σχολείο, χωρίς να αναφέρονται στο τυπικό ωρολόγιο πρόγραμμα. Μάλιστα, ο κοινός σχεδιασμός και η υλοποίηση άτυπων δραστηριοτήτων σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και όχι μόνο κατά το τέλος της φοίτησης των παιδιών στο νηπιαγωγείο αποδεικνύεται ότι συντελεί σημαντικά στην καλύτερη προσαρμογή των νηπίων στο δημοτικό σχολείο (Τόζιου, 2012). Γίνεται φανερό ότι η συνεργασία δεν αναφέρεται στην απλή μεταβίβαση πληροφοριών μεταξύ των δύο πλευρών, αλλά μία κοινή προσπάθεια ανταλλαγής εμπειριών, αλληλοκατανόησης και αλληλεπίδρασης μέσα από μορφές κάθετης, αλλά κυρίως, οριζόντιας επικοινωνίας μεταξύ των συναδέλφων του ίδιου ιεραρχικού επιπέδου για τον συντονισμό των εργασιών τους, την ανταλλαγή πληροφοριών και εκπαιδευτικού υλικού και τελικά, την υπέρβαση των όποιων δυσκολιών της μετάβασης (Τόζιου, 2012). Επιπρόσθετα, όπως αποτυπώνεται στην έρευνα της Διδάχου(2016) οι εκπαιδευτικοί και των δυο βαθμίδων θεωρούν ότι η ενημέρωση και επιμορφωτική υποστήριξή τους σε θέματα μετάβασης είναι περιορισμένη, ενώ η ύπαρξη και μόνο του υποστηρικτικού υλικού δεν είναι αρκετή (Αλευριάδου κ.ά., 2008:111). Από παλαιότερες έρευνες όπως της Βруνιώτη (2000) έχει διαπιστωθεί ότι στη χώρα μας η συνεργασία μεταξύ νηπιαγωγών και δασκάλων για την επίτευξη της ομαλής μετάβασης των νηπίων στο Δημοτικό σχολείο χαρακτηρίζεται δύσκολη και πολλές φορές ανύπαρκτη. Μερικοί από τους παράγοντες που ενοχοποιούνται για αυτό είναι η ασυμβατότητα στο ωράριο εργασίας των εκπαιδευτικών, αλλά και λειτουργίας του Δημοτικού σχολείου και του Νηπιαγωγείου.

Αναφέρονται ακόμα, διαφοροποιήσεις στους στόχους των Αναλυτικών Προγραμμάτων των δύο εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και στις προσδοκίες των ίδιων των εκπαιδευτικών, αλλά και των οικογενειών από τη φοίτηση των παιδιών. Σχετικές έρευνες των Κονδύλη & Στελλάκης, (2006) και Κακανά & ά.,(2007) δείχνουν ότι οι διαφοροποιήσεις στο

περιβάλλον των παιδιών, οι προσδοκίες των γονιών ή και των άλλων συναδέλφων επηρεάζουν τον εκπαιδευτικό της τάξης, με αποτέλεσμα να σημειώνονται αποκλίσεις στην εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος.

Ένας άλλος παράγοντας που συνήθως αιτιολογεί την έλλειψη συνεργασίας είναι η απόσταση που συνήθως υφίσταται μεταξύ της προσχολικής και της σχολικής εκπαιδευτικής μονάδας, αλλά και προκαταλήψεις και στερεότυπα που υφίστανται μεταξύ των συναδέλφων δημιουργώντας διαφορετική αυτοαντίληψη αναφορικά με το ρόλο τους (Ξωχέλλης, 2000). Πολλοί δάσκαλοι δεν γνωρίζουν το περιεχόμενο των προγραμμάτων του Νηπιαγωγείου ώστε να προχωρήσουν στην Α΄ τάξη σε μία ασφαλή εκτίμηση των γνώσεων και των εμπειριών των παιδιών, ενώ αντίστοιχα και οι νηπιαγωγοί δεν γνωρίζουν καλά το πρόγραμμα της Α΄ Δημοτικού ώστε να υποστηρίξουν τα νήπια για τις νέες απαιτήσεις και να σχεδιάζουν δραστηριότητες που θα τα βοηθούν στη μελλοντική ένταξή τους στο νέο σχολείο (Τόζιου, 2012). Μάλιστα, το γεγονός ότι σε τομείς του Αναλυτικού Προγράμματος των Α΄ και Β΄ τάξεων του Δημοτικού σχολείου επαναλαμβάνονται στόχοι και δραστηριότητες που προβλέπονται στο Νηπιαγωγείο, επιβεβαιώνει ότι το Δημοτικό σχολείο δεν λαμβάνει υπόψη το πρόγραμμα της προσχολικής εκπαίδευσης και αγωγής (Μπαγάκης και συν., 2006). Συμπληρωματικά, οι σχολικοί σύμβουλοι δεν φαίνεται να καθοδηγούν συστηματικά προς αυτή την κατεύθυνση, ενώ δεν υπάρχει και συστηματική προσπάθεια από το κράτος (Βρυσιώτη, 2000).

Επιπλέον, οι ανθρώπινες σχέσεις και οι σχέσεις εξουσίας που διαμορφώνονται μεταξύ των εκπαιδευτικών δυσχεραίνουν την επικοινωνιακή επικοινωνία. Στο εκπαιδευτικό μας σύστημα πιθανόν να συνυπάρχουν πολλοί από τους παραπάνω παράγοντες που δυσχεραίνουν τη διαδικασία της μετάβαση των νηπίων στο δημοτικό. Όπως υποστηρίζει η Τόζιου (2012) η μη οργανική σύνδεση του Νηπιαγωγείου με το Δημοτικό, η ασυνέχεια σε επίπεδο στόχων, περιεχομένων, διδακτικής μεθοδολογίας και κατάρτισης των εκπαιδευτικών, όπως και η έλλειψη συνεργασίας ανάμεσα στις δύο βαθμίδες έχει βρεθεί ότι συνδέεται αρνητικά με την εκδήλωση πολλών και συχνών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά σε αυτή την περίοδο της ζωής τους, αλλά και μεταγενέστερα για παράδειγμα, σχολικές φοβίες, σχολική αποτυχία, λειτουργικός αναλφαβητισμός καθώς και αρνητική στάση προς τη μάθηση γενικότερα.

Για τους παραπάνω λόγους η επίτευξη συνέχειας αναδεικνύεται ως η κύρια στρατηγική για την αντιμετώπιση των προβλημάτων της μετάβασης (Πανταζής, 2001 · Βруνιώτη, 2000). Η συνέχεια αυτή οφείλει να χαρακτηρίζει και τα τρία θεματικά πεδία της θεσμικής σχέσης των δύο ιδρυμάτων, της οργάνωσης, του εκπαιδευτικού προσωπικού (κατάρτιση, αξιολόγηση, εργασιακό καθεστώς) και του περιεχομένου και της δομής της διδασκαλίας (στόχοι, προγράμματα, μεθοδολογία, περιβάλλον-χώρος) (Βруνιώτη, 2000).

Το Υπουργείο αναγνωρίζοντας τη σημασία της επιτυχημένης μετάβασης από την προσχολική προς τη σχολική εκπαίδευση προβλέπει κάποιες δράσεις για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του Νηπιαγωγείου με την παράλληλη αξιοποίηση του θεσμού του Ολοήμερου Σχολείου (ΥΠΕΠΘ, 2007).

Το εφαρμοζόμενο από το 2003 Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), στοχεύει στην εξασφάλιση της συνέχειας ως προς την ύλη και τους μαθησιακούς στόχους έτσι ώστε να αποφεύγονται τυχόν επικαλύψεις. Ωστόσο, οι συνεργασίες στο πλαίσιο του άτυπου προγράμματος φαίνεται ότι έχουν τη μεγαλύτερη συνεισφορά στην ομαλή μετάβαση των νηπίων. Ιδιαίτερα, η από κοινού διοργάνωση δράσεων και πρωτοβουλιών από τις εκπαιδευτικούς των δύο βαθμίδων μέσα σε ένα ευχάριστο και φιλικό κλίμα αποκαλύπτει νέα ενδιαφέροντα και μειώνει τα συναισθήματα φόβου, ανασφάλειας και μειονεξίας που συχνά αισθάνονται οι νεοεισερχόμενοι μαθητές στην Α΄ τάξη του Δημοτικού (Αναγνωστοπούλου, 1999 · Γουργιώτου, 2012).

Είναι φανερό ότι το δίκτυο προετοιμασίας και επικοινωνίας που έχει αναπτυχθεί προληπτικά, η προετοιμασία που έχει πραγματοποιήσει το σχολείο για την υποδοχή των νέων μαθητών αλλά και η συμβολή της οικογένειας στην ψυχολογική ωριμότητα και στην μαθησιακή ετοιμότητα των παιδιών αυξάνει το βαθμό στον οποίο μπορούν να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις.(Βруνιώτη, Ματσαγγούρας,2005).

1.6 Ο ρόλος της οικογένειας

Η οικογένεια μπορεί να αξιοποιηθεί ως ένας φυσικός συνεργάτης που να συμβάλλει στην ομαλή μετάβαση του παιδιού στο Δημοτικό σχολείο. Απαιτείται, ωστόσο, συστηματική προετοιμασία για να ανταπεξέλθει σε αυτό το ρόλο, παρέχοντας στο παιδί

την αναγκαία συναισθηματική υποστήριξη. Προς αυτή την κατεύθυνση είναι απαραίτητη η συστηματική συνεργασία ανάμεσα σε όλες τις εμπλεκόμενες πλευρές, τα παιδιά, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, το σχολείο (Pianta, Rimm-Kaufman & Cox, 1999 · Βρυνιώτη κ.ά.,2008). Η συνεργασία δεν σχετίζεται μόνο στη συνέχεια της μαθησιακής διαδικασίας από το σχολείο στο σπίτι, αλλά και στη συστηματική αξιοποίηση στη διδασκαλία των γνώσεων που έχουν αποκτήσει τα παιδιά στο οικογενειακό τους περιβάλλον (Καμπεζά, 2013).

Σύμφωνα με την τυπολογία της Epstein (Epstein, 1996 · Epstein & Jansorn, 2004), προτείνονται έξι διαφορετικοί τύποι δράσης/εμπλοκής των γονιών, οι οποίοι μπορούν να οδηγήσουν σε διαφορετικές διαστάσεις μιας τέτοιας συνεργασίας. Οι δράσεις αυτές κυρίως αφορούν:

- α) την ενδυνάμωση του ρόλου του γονέα μέσα από την ενίσχυση του ενδιαφέροντος και της σημασίας που αποδίδουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους,
- β) την επικοινωνία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο και την ενημέρωσή τους για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα,
- γ) την υποστήριξη της μάθησης των παιδιών στο σπίτι με την καθοδήγηση των γονέων από τους εκπαιδευτικούς,
- δ) την εθελοντική συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες του σχολείου
- ε) τη συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων και
- στ) τη συνεργασία των εκπαιδευτικών και του σχολείου με φορείς της τοπικής κοινότητας με στόχο την στήριξη των σχολικών προγραμμάτων

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου σε γενικές γραμμές προσφέρει τις ευκαιρίες και τα ερεθίσματα ώστε οι γονείς να συμμετέχουν και να βοηθούν. Ωστόσο, ο στόχος αυτός δεν είναι εύκολος και εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να συνεργαστούν με τους γονείς των μαθητών τους, τις προσδοκίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί και γονείς, καθώς και από τις προϋποθέσεις που ζουν και εργάζονται (Μπαγάκης κ.ά., 2006). Σε έρευνα της Βρυνιώτη (2000) αναφέρεται ότι οι σχέσεις τείνουν να είναι περισσότερο τυπικές παρά ουσιαστικές. Συνήθως, οι νηπιαγωγοί αναφέρονται στην έλλειψη χρόνου από την πλευρά της οικογένειας ώστε να συμμετέχει ενεργά σε δράσεις του νηπιαγωγείου, στην ανασφάλεια των γονέων ως προς τον τρόπο που μπορούν να βοηθήσουν αποτελεσματικά τα παιδιά τους στο σπίτι, αλλά και σε

λανθασμένες αντιλήψεις για το ρόλο τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Καμπεζά, 2013).

Παρόλα αυτά φαίνεται ότι οι γονείς νιώθουν περισσότερο ασφαλείς στη συνεργασία τους με το Νηπιαγωγείο και αποδέχονται καλύτερα το αναλυτικό πρόγραμμά του σε σχέση με το Δημοτικό, που το πλαίσιο επικοινωνίας είναι πιο αυστηρό και απαιτητικό (Κιτσαράς, 1988 · Dunlop, 2002).

Καταληκτικά, θα υποστηρίξουμε ότι η επίτευξη συνεργασίας ωφελεί τα παιδιά, τις οικογένειες και τους εκπαιδευτικούς. Από τη μία πλευρά, οι μικροί μαθητές ενισχύουν τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις, τη θετική τους στάση για τη μάθηση και τελικά, διευκολύνουν την ομαλή τους μετάβαση σε νέα εκπαιδευτικά πλαίσια. Από την άλλη πλευρά, οι γονείς κατανοούν καλύτερα τις εκπαιδευτικές πρακτικές, αισθάνονται σιγουριά και ικανοποίηση μέσα από την προσφορά ουσιαστικής βοήθειας στα παιδιά τους και βελτιώνουν την επικοινωνία μαζί τους. Σημαντικά είναι και τα οφέλη για τους εκπαιδευτικούς, αφού έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν τις οικογενειακές πρακτικές των μαθητών και να έρθουν σε επαφή με το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον που προέρχονται τα παιδιά αξιοποιώντας κατάλληλα στοιχεία του στο διδακτικό τους πρόγραμμα. Επιπρόσθετα, οι Hornby (2011) και Prior & Gerard (2007) υποστηρίζουν στις έρευνές τους ότι η ανάπτυξη εμπιστοσύνης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους γονείς έχει θετική συσχέτιση και με την αναγνώριση τις επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών.

Κεφάλαιο δεύτερο: Γραμματισμός στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία

2.1 Γραμματισμός

Η έννοια του γραμματισμού (literacy) κατά το παρελθόν ήταν συνώνυμη της έννοιας του αλφαριθμητισμού, και περιλαμβάνει την εκμάθηση της «πρώτης» γραφής και ανάγνωσης με ευθύνη κυρίως του σχολείου (Αϊδίνης, 2012 · Ντίνας & Γώτη, 2016). Με τον όρο πρώτη γραφή και ανάγνωση περιγράφεται το πρώτο στάδιο διδασκαλίας των βασικών μηχανισμών του γραπτού λόγου ως μια τεχνική διαδικασία εκμάθησης των γραμμάτων και της ικανότητας αποκωδικοποίησής τους, που συντελείται, σύμφωνα με παλαιότερες αντιλήψεις, αποκλειστικά κατά τη φοίτηση του παιδιού στη Α΄ τάξη του δημοτικού (Βουγιούκας, 1994· Δερβίσης, 1998). Αργότερα, στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία εμφανίζονται οι όροι «γραμματισμός», «αναδυόμενος γραμματισμός», «πρώτος γραμματισμός», επαναπροσδιορίζοντας το περιεχόμενο του όρου « πρώτη γραφή και ανάγνωση». Με βάση τα ερευνητικά δεδομένα διαπιστώνεται ότι το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον που ζουν τα παιδιά επιδρά και επηρεάζει σημαντικά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις τους στο σχολείο, όσο και την ανταπόκρισή του στις απαιτήσεις του κοινωνικού περιγύρου (Kress, 2003α · Χατζησαββίδης, 2002 · Αϊδίνης, 2006). Επομένως, γραμματισμός αντιμετωπίζεται πλέον ως μια πολυδιάστατη έννοια με κοινωνικές και πολιτισμικές προεκτάσεις και διατυπώνονται προβληματισμοί και για την ίδια τη διαδικασία κατάκτησης του γραμματισμού (Αϊδίνης, 2012).

Στη βιβλιογραφία φαίνεται η δυσκολία ύπαρξης ενός σαφούς ορισμού για τον γραμματισμό, καθώς όπως τονίζει ο Baynam (2002:17) *«πρόκειται για ένα ολόκληρο πλέγμα ιδεολογικών θέσεων, οι οποίες από κοινού συνθέτουν την εκπαιδευτική «διαμάχη περί γραμματισμού»*. Η ρητή ή υπόρρητη έκφραση αυτών των ιδεολογικών θέσεων διαμορφώνει πολιτικές, βάση των οποίων σχεδιάζονται προγράμματα και οργανώνονται διδακτικές πρακτικές. Ο ορισμός που παραθέτει ο Baynam, επιχειρεί να συνδυάσει τη λειτουργική (ανάπτυξη δεξιοτήτων) με την κριτική (κοινωνιολογικό γλωσσολογικές πρακτικές) διάσταση του (Αϊδίνης, 2012). Υποστηρίζει ότι ο γραμματισμός αφορά *«στην ακρόαση, στην ομιλία, στην ανάγνωση, στη γραφή και στην κριτική σκέψη»*, δεξιότητες που θα πρέπει να αναπτύξει το άτομο για να είναι αποτελεσματικό στη σύγχρονη κοινωνία (Baynam, 2002:

2.2 Αναδυόμενος γραμματισμός

Στην παρούσα εργασία αξιοποιούνται ορισμοί του γραμματισμού με σκοπό να μελετηθεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο εντάσσεται η κατάκτηση της πρώτης γραφής και ανάγνωσης από τα παιδιά. Τα αποτελέσματα πληθώρας ερευνών σχετικά με τις γνωστικές δυνατότητες των μικρών παιδιών και την πρόιμη κατάκτηση των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής έχουν πλέον αντικαταστήσει την έννοια της αναγνωστικής ετοιμότητας με την άποψη του αναδυόμενου γραμματισμού (Παπούλια-Τζελέπη, 2001 · Αϊδίνης, 2012).

Αρχικά, η επιστημονική θεώρηση για τον τρόπο που τα παιδιά κατακτούν το γραπτό λόγο βασίστηκε στην θεωρία της γνωστικής αντίληψης του Piaget (1929, όπως αναφ.στο Κουτσουβάνου, 2004) και εφαρμόζοντας το μοντέλο της αναγνωστικής ετοιμότητας ακολούθησε μπεχαβιοριστικές πρακτικές διδασκαλίας (Αϊδίνης, 2012 · Ντίνας & Γώτη, 2016). Η διδασκαλία της ανάγνωσης και γραφής θεωρήθηκε ότι είναι ευθύνη του Αναλυτικού Προγράμματος των πρώτων τάξεων του Δημοτικού. Απαραίτητη προϋπόθεση κατάκτησης της γραφής και της ανάγνωσης από τα παιδιά κρίθηκε η ανάπτυξη απαραίτητων *προ-αναγνωστικών και προ-γραφικών δεξιοτήτων*, όπως οπτικό-κινητικός συντονισμός, οπτική και ακουστική αντίληψη, αναγνώριση σχημάτων και γραμμάτων, γνώση φωνημάτων κ.ά. (Τάφα, 2001 · Παπούλια-Τζελέπη κ.ά., 2007:26-27 Αϊδίνης, 2012).

Σε αντίθεση με την άποψη της αναγνωστικής ετοιμότητας, ο όρος «αναδυόμενος γραμματισμός», που καθιερώθηκε από τους Teale & Sulzby (1986, όπ. αναφ. στο Yaden, Rowe & MacGillivray, 1999 · Αϊδίνης, 2012 · Μανωλίτσης, 2016) περιγράφει συμπεριφορές ανάγνωσης και γραφής των μικρών παιδιών που αποκτούν πριν την είσοδό τους στο επίσημο σχολικό πλαίσιο, μέσα από τις αλληλεπιδράσεις με το περιβάλλον και τους ενήλικες με σαφή διαχωρισμό από τις προσεγγίσεις γνωστικής και αναγνωστικής ετοιμότητας. Η λέξη «αναδυόμενος» δηλώνει την ανάπτυξη της σχέσης του παιδιού με το γραπτό λόγο, η οποία χαρακτηρίζεται ταυτόχρονα από συνέχεια και ασυνέχεια, περιγράφοντας την αλλαγή αυτής της σχέσης σε σύγκριση με το παρελθόν (Παπούλια-Τζελέπη, 2001 · Αϊδίνης, 2012). Οι ορισμοί που υπάρχουν στη βιβλιογραφία για τον αναδυόμενο γραμματισμό είναι συμπληρωματικοί μεταξύ τους με σημείο σύγκλισης όλων ότι ο αναδυόμενος γραμματισμός αρχίζει από την ηλικία της γέννησης

του παιδιού και αναφέρεται στη μάθηση της ανάγνωσης, της γραφής και του έντυπου λόγου, πριν τη φοίτηση του παιδιού στο σχολείο και τη συστηματική διδασκαλία του γραμματισμού (Van Kleeck, & Schuele, 2010).

Το αρχικό στάδιο ανάπτυξης του αναδύμενου γραμματισμού περιλαμβάνει όλες τις δεξιότητες, γνώσεις και στάσεις των παιδιών σε σχέση με τον γραπτό λόγο και χαρακτηρίζεται ως ένας εξαιρετικά σημαντικός προθάλαμος της συμβατικής διδασκαλίας. Σε αυτό το στάδιο, το παιδί αρχίζει να αντιλαμβάνεται ότι υπάρχουν τα γραπτά σύμβολα και σχηματίζει τις πρώτες του ιδέες σχετικά με τη λειτουργίες αυτών των συμβόλων (Γιαννικοπούλου, 1998 · Τάφα κ.,α., 2009 · Αϊδίνης, 2012). Παράλληλα, κατανοούν τον κόσμο γύρω τους, αφού αντιλαμβάνονται ότι ο γραπτός λόγος μεταφέρει μηνύματα που αφορούν την καθημερινή ζωή (Ferreiro, 1998). Ο αναδύμενος γραμματισμός περιγράφει μια εξελικτική διαδικασία, απόρροια μίας συνέχειας στη δυναμική πορεία ανάπτυξης του παιδιού και μίας φυσικής, αλλά όχι τυχαίας κατάκτησής του (Παπούλια-Τζελέπη, 2001). Επομένως, ο αναδύμενος γραμματισμός συνδέεται με την προσπάθειά του παιδιού να οργανώνει γραπτές πληροφορίες του περιβάλλοντος και να μεταδώσει μηνύματα, προσποιούμενο ότι παράγει γραπτό λόγο (Ferreiro & Teberosky, 1982 · Τάφα, 2001 · Παπούλια- Τζελέπη, 2002 · Δαλακλή και Αϊδίνης, 2010). Ο Teberosky (1997) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι τη στιγμή που ένα παιδί εκδηλώσει αυθόρμητα, αλλά όχι τυχαία την πρόθεση να χρησιμοποιήσει μολύβι και χαρτί και να αποτυπώσει τις σκέψεις του αυτό ταυτόχρονα σηματοδοτεί την έναρξη της διαδικασίας κατάκτησης του γραπτού λόγου.

Η πορεία για την κατάκτηση του γραπτού λόγου διαφέρει μεταξύ των παιδιών, καθώς οι γλωσσικές δεξιότητες συσχετίζονται αφενός με την ύπαρξη ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος και αφετέρου με την ενεργητική και υποστηρικτική στάση των ενηλίκων απέναντι στη φυσική τάση των παιδιών για πειραματισμό, ανάγνωση και γραφή (Heath, 1983, 1988 · Πετκοπούλου, 2008 · Αϊδίνης, 2012).

Από τη σχετική βιβλιογραφία προκύπτει πως τα περισσότερα **συστήματα ταξινόμησης** της δομής του αναδύμενου γραμματισμού, παρόλο που έχουν διαφορές, ως προς το πλήθος των συνιστωσών, προσεγγίζουν ολιστικά τη μάθηση, θεωρώντας ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται και συνειδητοποιούν το γραπτό λόγο ως ενοποιημένο σύνολο (Παπούλια - Τζελέπη, 2004 · Αϊδίνης, 2012). Οι Whithurst & Lonigan(1998 όπως αναφ. στο Αϊδίνης,

2012:229) υποστηρίζουν με έμφαση ότι ο αναδυόμενος γραμματισμός δεν συνδέεται με την τυπική και συστηματική διδασκαλία, αλλά με την «*ταυτόχρονη και αλληλεπιδρούσα*» ανάπτυξη του προφορικού λόγου, της γραφής και της ανάγνωσης, η οποία συντελείται μέσω των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και σε πλαίσια που περιλαμβάνουν στοιχεία του αναδυόμενου γραμματισμού. Στη προσπάθεια να προσδιοριστεί η συσχέτιση και η συμβολή κάθε πλαισίου στην ανάπτυξη και λειτουργία του αναδυόμενου γραμματισμού προτάθηκαν διάφορα **μοντέλα ερμηνείας** με πιο γνωστό αυτό των Whitehurst και Lonigan (1998, 2002). Στο μοντέλο αυτό, οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι διάφορες μορφές συμπεριφοράς που αναπτύσσουν τα παιδιά πριν τη συστηματική διδασκαλία του γραπτού λόγου, αποτελούν τις βασικές πτυχές του αναδυόμενου γραμματισμού. Τα επιστημονικά δεδομένα και οι σχετικές μελέτες (Gunn, Simmons και Kameenui, 1990, όπ. αναφ. στο Αϊδίνης, 2012 · Μανωλίτσης, 2016) κατατάσσουν αυτές τις πτυχές σε δύο αλληλεξαρτώμενες κατηγορίες δεξιοτήτων και διαδικασιών, οι οποίες εμπλέκονται στην ανάπτυξη του αναδυόμενου γραμματισμού. Στην πρώτη κατηγορία περιλαμβάνονται διαδικασίες οι οποίες διαμορφώνουν **συμπεριφορές με βάση πληροφορίες και γνώσεις** που έχουν τα παιδιά για τον γραπτό λόγο (αναγνώριση γραμμάτων, φωνολογική και συντακτική επίγνωση, αντιστοίχιση φωνημάτων/ γραφημάτων, αναδυόμενη γραφή). Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει διαδικασίες που οδηγούν στην απόκτηση **πληροφοριών που δίνουν έμφαση στην κατανόηση του κειμένου** και όχι στα χαρακτηριστικά του (λεξιλόγιο, εννοιολογική γνώση, αφηγηματική ικανότητα, επίγνωση των συμβάσεων του γραπτού λόγου). Οι σχέσεις και οι συσχετισμοί αυτών των διαδικασιών/ ικανοτήτων, που αναπτύσσονται σε διάφορες χρονικές περιόδους της ζωής του παιδιού, καθορίζουν την ανάπτυξη των μετέπειτα ικανοτήτων του (Αϊδίνης, 2012).

Ωστόσο, διαπιστώνεται ότι κάποιοι ερευνητές ενώ χρησιμοποιούν θεωρητικά τον όρο «αναδυόμενος γραμματισμός» περιορίζουν την δομή του, μειώνοντας τη σπουδαιότητα των αυθόρμητων συμπεριφορών γραμματισμού που εκδηλώνουν τα παιδιά σε καθημερινές καταστάσεις επικοινωνίας (Senechal & al., 2001, 2002). Σύμφωνα με αυτή την οπτική, ο γραμματισμός προσεγγίζεται λιγότερο ολιστικά, και αναφέρεται στην προετοιμασία των παιδιών για τη συμβατική διδασκαλία του γραπτού λόγου, μέσω συγκεκριμένων δεξιοτήτων.

Συνοψίζοντας, με βάση τα επιστημονικά δεδομένα και τα μοντέλα ερμηνείας της ανάπτυξης του αναδυόμενου γραμματισμού, διαπιστώνεται πως οι εμπειρίες και οι

γνώσεις που αποκομίζει το παιδί από το περιβάλλον του (οικογενειακό και σχολικό) μέσω της αδιάλειπτης ανατροφοδότησης των τριών πεδίων (γνώσεις, δεξιότητες, μορφές συμπεριφοράς γραμματισμού) βρίσκονται σε αλληλεπιδραστική σχέση και επηρεάζουν αμφίδρομα την ανάπτυξη του γραμματισμού (Μανωλίτσης, 2016).

Οι Shanahan & Lonigan(2010) και Van Kleeck & Schuele, 2008 στις έρευνες τους μελέτησαν τους προβλεπτικούς παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη του συμβατικού γραμματισμού και συνδέονται με τη λειτουργία του αναδυόμενου γραμματισμού στην πρώιμη και προσχολική ηλικία. Τα πορίσματα αυτών των ερευνών δείχνουν πως η κατάκτηση συγκεκριμένων γνώσεων και ικανοτήτων πριν την επίσημη εκπαίδευση λειτουργεί υποστηρικτικά της ανάπτυξης του συμβατικού γραμματισμού. Το ερώτημα που τίθεται λοιπόν είναι εάν αυτές οι ικανότητες θα πρέπει να διδάσκονται στα παιδιά από το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον με συγκεκριμένο περιεχόμενο και διδακτικές προσεγγίσεις (Teale & al., 2010), έτσι ώστε να έχουν μακροχρόνια θετικές επιδράσεις στην ανάπτυξη του γραμματισμού.

2.3 Οι μέθοδοι διδασκαλίας της πρώτης γραφής και ανάγνωσης

Η διδασκαλία της πρώτης γραφής και ανάγνωσης, περιλαμβάνει ποικίλες μεθόδους και διαφορετικούς μαθησιακούς στόχους, ανάλογα με την αξία που έχει η αλφαβητική γλώσσα σε κάθε χώρα. Στην Ελλάδα, όπως προαναφέρθηκε, η διδασκαλία του γραμματισμού στην πρώτη σχολική ηλικία είχε συνδεθεί αρχικά με την είσοδο των παιδιών στο δημοτικό σχολείο και τη συστηματική διδασκαλία τους. Ωστόσο, τα ερευνητικά δεδομένα των τελευταίων χρόνων, δίνουν έμφαση στη διδασκαλία της γλώσσας περισσότερο στο Νηπιαγωγείο και λιγότερο στις πρώτες τάξεις (Α' και Β') του Δημοτικού (Piasta & Wagner, 2010 · Shanahan & Lonigan, 2010 · Puranik & Lonigan, 2011).

Για την ανάπτυξη του γραπτού λόγου απαιτούνται πληροφορίες, γνώσεις και εμπειρίες τις οποίες τα παιδιά έχουν ήδη αποκτήσει στην ηλικία των 4-5 ετών, στις οποίες στηρίζεται η μάθηση της γραφής και της ανάγνωσης (Κουτσοβάνου, 2000). Επιπλέον, τα νήπια διαθέτουν ήδη ένα αρκετά ευρύ προφορικό λεξιλόγιο, αντιλαμβάνονται, κυρίως μέσα από την καθημερινή αλληλεπιδραστική σχέση τους με τους ενήλικες, τις συμβάσεις του γραπτού λόγου και τον επικοινωνιακό χαρακτήρα της γλώσσας.

Τα παιδιά με την είσοδό τους στην Α΄ δημοτικού καλούνται να επιτύχουν την συστηματική και συνειδητή χρήση του αλφαβητικού συστήματος της γλώσσας μας. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η λειτουργία της αποκωδικοποίησης των γραπτών συμβόλων και της φωνολογικής επίγνωσης, που τα παιδιά κατακτούν ήδη από την προσχολική τους ηλικία, είναι απαραίτητη για την αποκωδικοποίηση τόσο της ανάγνωσης όσο και της γραφής (Τζιβνίκου, 2015 · Μανωλίτσης, 2004 όπ. αναφ. στο Παπούλια-Τζελέπη & Τάφα, 2004).

Η φωνολογική επίγνωση, η φωνολογική ενημερότητα στο γραπτό λόγο, η αναγνωστική ευχέρεια, κατανόηση και ετοιμότητα καθώς και η ανάπτυξη του λεξιλογίου αποτελούν στοιχεία της πρώτης ανάγνωσης. Αυτή συνιστά μια πολυσύνθετη νοητική λειτουργία που για την κατάκτησή της απαιτείται υψηλός συντονισμός των οπτικών, ακουστικών και κινητικών δεξιοτήτων των παιδιών (Τάφα, 2011).

Ειδικότερα, οι μέθοδοι διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης και γραφής, βασίζονται σε διαφορετικές προσεγγίσεις, οι οποίες συνδέονται τη δομή της ίδιας της γλώσσας αλλά σε μεγάλο βαθμό και με το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας, την κυρίαρχη ιδεολογία, την κατάρτιση και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.

Αναφέρονται μέθοδοι με βάση τον κώδικα της γλώσσας:

- **Αλφαβητική Μέθοδος**

Η πιο γνωστή παραδοσιακά και παλαιότερη μέθοδος είναι η αλφαβητική μέθοδος που στηρίζεται κυρίως στη μάθηση των ονομάτων των γραμμάτων και λιγότερο στη σχέση τους με τη φωνητική αξία τους. Ο μαθητής μαθαίνει τα γράμματα καθώς τα απαγγέλλει και στη συνέχεια προχωρά στο σχηματισμό συλλαβών. Η μέθοδος έχει σήμερα καθαρά ιστορική αξία και χαρακτηρίστηκε αντιπαιδαγωγική, καθώς ασκούσε ψυχική πίεση στους μαθητές Αϊδίνης, 2012).

- **Φωνητική Μέθοδος**

Η μέθοδος βασίζεται στην εκμάθηση αντιστοιχιών ανάμεσα στα γράμματα και τους ήχους και στο συνδυασμό των φωνημάτων για τη δημιουργία συλλαβών και λέξεων. Αφετηρία της μεθόδου αποτελεί αυτό που το παιδί γνωρίζει, δηλαδή τον προφορικό λόγο και στη συνέχεια παρέχεται βοήθεια ώστε να κατανοήσει αυτό που δεν γνωρίζει, δηλαδή τον γραπτό λόγο. Η μέθοδος στοχεύει μέσα από την ανάπτυξη της αναγνώρισης

των ήχων των γραμμάτων και της φωνολογικής ενημερότητας των μαθητών στην ανάπτυξη της ικανότητας αποκωδικοποίησης, που οδηγούν με τη σειρά τους στην κατάκτηση της ανάγνωσης και γραφής (Πόρποδας, 2002 · Αϊδίνης, 2012)

- **Συλλαβική Μέθοδος**

Η μέθοδος ξεκινά από τη διδασκαλία συλλαβών και όχι γραμμάτων, τις οποίες οι μαθητές αποστηθίζουν και στη συνέχεια τις χρησιμοποιούν συνδυαστικά για το σχηματισμό λέξεων.

Και οι τρεις παραπάνω αναφερόμενες μέθοδοι ανήκουν στις μεθόδους αποκωδικοποίησης και αποδίδουν έμφαση στη διδασκαλία της δομής της γλώσσας και του γραπτού κώδικα και όχι στο νόημα των λέξεων γεγονός που έχει αποτελέσει και βασικό στοιχείο της κριτικής τους. Μέσα από την υπερβολική έμφαση στην τεχνική της αποκωδικοποίησης, θεωρείται ότι ο μαθητής χάνει το κίνητρό του για ανάγνωση, αποθαρρύνεται ή και κουράζεται. Ακόμα, αρκετά προβλήματα γραφής και ορθογραφίας έχουν αποδοθεί από θεωρητικούς στις μεθόδους αποκωδικοποίησης ιδιαίτερα όταν ο γραπτός λόγος δεν ακολουθεί πάντα την φωνημική αντιστοιχία του προφορικού λόγου, αλλά είναι πιο σύνθετος (Bentolila&Germain, 2005).

Από την άλλη πλευρά προτείνονται μέθοδοι με έμφαση στο νόημα:

Εφαρμόζουν ένα διδακτικό μοντέλο από πάνω προς τα κάτω (top-down model) με σκοπό να επιτύχουν μία πιο φυσική προσέγγιση της ανάγνωσης, όπως του τρόπου ομιλίας ενός παιδιού. Το κύριο μέσο διδασκαλίας γίνεται η λέξη ή η φράση και το κείμενο ως σύνολο. Πιο συγκεκριμένα, οι μέθοδοι αυτοί παρουσιάζονται πιο κάτω:

- **Ολική ή Αναλυτική Μέθοδος πρώτης ανάγνωσης (Whole language approach)**

Πρόκειται για μέθοδο που ξεκινά με το όλο (λέξη) κατά την αρχική διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης ή και με μία πρόταση με πλήρες νόημα. Αρχικά, δίνεται στα παιδιά ένας συγκεκριμένος αριθμός λέξεων (25-30 λέξεις) σε φράσεις που τα ίδια έχουν διατυπώσει χωρίς να έχουν διδαχθεί προηγουμένως ξεχωριστά τα γράμματα της αλφαβήτου. Η ανάλυση των γραμμάτων μέσα στις λέξεις ακολουθεί χρονικά (Νομικού, 2008). Προτείνεται η χρήση λογοτεχνικών ή μη κειμένων για τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης και γραφής μέσω της ολιστικής μεθόδου, ενώ στη συνέχεια και αφού τα

παιδιά έχουν διδαχθεί έναν αριθμό λέξεων γίνεται η ανάλυσή τους σε επίπεδο συλλαβών και φωνημάτων (Μυλωνά, 2004).

- **Φυσική μέθοδος**

Δημιουργήθηκε από τον Freinet και αποτελεί παραλλαγή της ολιστικής μεθόδου. Διδάσκει την ανάγνωση με κείμενα οικεία από το περιβάλλον των μαθητών ή κείμενα που παράγουν οι ίδιοι. Μέσα από τεχνικές όπως το «σχολικό τυπογραφείο» παροτρύνεται η ανάγνωση και η παραγωγή γραπτού λόγου. Στη συνέχεια, τα κείμενα που παράγουν τα ίδια τα παιδιά αξιοποιούνται προς διδασκαλία τόσο του κώδικα όσο και της συντακτικής τους δομής. Η ανάγνωση διδάσκεται με τρόπο φυσικό μέσα από γενικές παιδαγωγικές αρχές που διέπουν το σχολείο εργασίας (Τύμπα, 2010).

Και στις παραπάνω μεθόδους που προτάσσουν την ολιστική προσέγγιση της γραφής και την κοινωνική πρακτική με έμφαση στο νόημα, έχει ασκηθεί κριτική λόγω του ότι υποτιμάται η φωνολογική ή φωνημική προσέγγιση του λόγου, η οποία δεν διδάσκεται με συστηματικό και μεθοδικό τρόπο. Η μέθοδος θεωρείται προβληματική για παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, των οποίων οι οικογένειες ακολουθούν διαφορετικές πρακτικές γραμματισμού συγκριτικά με αυτές του σχολείου.

Εναλλακτικά προτείνεται μία εξισορροπημένη προσέγγιση, που συνδυάζει στοιχεία από τις άλλες δύο προσεγγίσεις (Cole&Cole, 2001 · Smith, 2006). Συγκεκριμένα πρόκειται για μια μεικτή προσέγγιση που συμπεριλαμβάνει την ολική αναγνώριση λέξεων, την καλλιέργεια της ικανότητας αποκωδικοποίησης των λέξεων, αλλά και τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου την προσέγγιση της ανάγνωσης κειμένων μέσα στο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο, ελέγχοντας ταυτόχρονα την ικανότητα κατανόησης τους από τα παιδιά (Αϊδίνης, 2006β). Χαρακτηριστικότερες από αυτές είναι οι ακόλουθες μεικτές μέθοδοι διδασκαλίας της πρώτης γραφής και ανάγνωσης:

- **Συνθετική Μέθοδος**

Αξιοποιεί στοιχεία από την ολική και από τη συλλαβική μέθοδο. Ο μαθητής εργάζεται παράλληλα στην ικανότητα κατανόησης του νοήματος μικρών φράσεων ή κειμένων και στη γνώση συλλαβών και γραμμάτων από τα οποία συνθέτει λέξεις. Παρούσες είναι και οι δύο διαδικασίες κατά τη διδασκαλία και αποδεικνύονται βοηθητικές, αφού κάποια παιδιά δυσκολεύονται με την ολική μέθοδο ορισμένες φορές διότι πρέπει να υποθέσουν

για το νόημα μίας λέξης οπότε διευκολύνονται να προσεγγίσουν το κείμενο με την εναλλακτική προσέγγιση της αποκωδικοποίησης.

- **Αναλυτικο-συνθετική Μέθοδος**

Βασίζεται στην εκμάθηση φωνημάτων και συνδυασμούς φωνημάτων με σκοπό τη δημιουργία συλλαβών μέσα από ανάλυση και σύνθεση πρότυπων λέξεων. Παρουσιάζεται μία λέξη από τα γράμματα της οποίας ένα είναι άγνωστο για το μαθητή και όλα τα άλλα γνωστά και με αυτό συντίθενται νέες συλλαβές και λέξεις. Το χαρακτηριστικό της μεθόδου είναι ότι αρχίζει από το όλο και καταλήγει στα μέρη αξιοποιώντας την ψυχολογική αρχή της μορφολογικής ψυχολογίας σύμφωνα με την οποία ο ανθρώπινος εγκέφαλος διευκολύνεται όταν αντιλαμβάνεται τις αναπαραστάσεις συνολικά και όχι ως ένα σύνολο διαφορετικών μερών και εννοιών.

Με συστηματική άσκηση οι μαθητές αντιστοιχούν φθόγγους με γράμματα, κάνουν κατάτμηση και επανασύνθεση πρότυπων λέξεων. Η ανάγνωση ξεκινά με την αναγνώριση των γραμμάτων, το σχηματισμό συλλαβών και τη σύνθεση πρότυπης λέξης. Λέξεις, φράσεις και άλλα υψηλότερα επίπεδα γλωσσικής οργάνωσης εμπλέκονται αργότερα. Γενικά, η μέθοδος επιδιώκει να συνδέσει με κάποιο τρόπο τη φωνητική και τη συλλαβική μέθοδο (Μυλωνά, 2004).

2.4 Η διδασκαλία της γλώσσας στα αναλυτικά προγράμματα των δυο βαθμίδων

Στην συγκεκριμένη ενότητα περιγράφονται τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών του Νηπιαγωγείου και των πρώτων τάξεων του Δημοτικού(Α΄, Β΄). Σκοπός αυτής της περιγραφής είναι να προσεγγιστούν τα ΑΠΣ μέσα από μία συγκριτική θεώρηση που θα επιτρέψει την κατανόηση των συνεχειών και των ασυνεχειών στα Αναλυτικά Προγράμματα νηπιαγωγείου και δημοτικού στη χώρα μας.

2.4.1 Η γλώσσα στο Αναλυτικό πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου

Η ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών για επιχειρηματολογία, κριτική σκέψη και δημιουργικότητα είναι εμφανής στόχευση των σύγχρονων αναλυτικών προγραμμάτων της προσχολικής εκπαίδευσης, ενώ η καλλιέργεια του γραμματισμού στα παιδιά και οι πληροφορίες που λαμβάνουν για την ανάγνωση και τη γραφή γίνονται έμμεσα και με έμφαση στην καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Βασικός σκοπός είναι τα παιδιά

να μπορούν να συμμετέχουν στο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο μεγαλώνουν και για το λόγο αυτό τα αναλυτικά προγράμματα του νηπιαγωγείου και οι οδηγίες προς τους νηπιαγωγούς βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στις αρχές της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Vygotsky, 1997).

Σύμφωνα με τη θεωρία του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού, η γνώση αναπτύσσεται καθώς το παιδί συμμετέχει ενεργά κι αλληλεπιδρά με το περιβάλλον γύρω του. Η γλώσσα συμβάλλει στην ανάπτυξη της μάθησης μέσω της δόμησης της σκέψης. Ο λόγος είναι για το παιδί κυρίαρχα εξωτερικός καθώς από τη στιγμή που γεννιέται βρίσκεται σε ένα επικοινωνιακό περιβάλλον που συμμετέχει αυθόρμητα. Σταδιακά, με την οικοδόμηση της σκέψης του ο λόγος μετατρέπεται σε λόγο εσωτερικό. Όλες οι εξωτερικές εμπειρίες των παιδιών οργανώνονται στη σκέψη τους και ο τρόπος αυτός μάθησης είναι ένας φυσικός τρόπος τον οποίο επιδιώκει να προσομοιώσει ο σύγχρονος χώρος του νηπιαγωγείου. Αξιοποιώντας τη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης του Vygotsky, σύμφωνα με την οποία η κατάλληλη υποστήριξη του παιδιού από έναν ενήλικα ή σε συνεργασία με τους συνομηλίκους μπορεί να επιτύχει την βελτίωση του γνωστικού του επιπέδου, όπως αυτό θα εκφραζόταν εάν στηριζόταν αποκλειστικά και μόνο στις δικές του δυνάμεις. Αφορά σε ενίσχυση του παιδιού μέσω της σταδιακά φθίνουσας καθοδήγησης του ενήλικα, έως ότου το παιδί να ανακαλύψει μόνο του τη γνώση και να υιοθετήσει επιτυχημένες στρατηγικές. Το παιδαγωγικό περιβάλλον και οι οδηγίες του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ για το Νηπιαγωγείο κινούνται σε αυτή την κατεύθυνση, αναγνωρίζοντας τον σύνθετο ρόλο του νηπιαγωγού στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών.

Από την άλλη μεριά το ΑΠΣ για την προσχολική εκπαίδευση βασίζεται κυρίως στις αρχές του αναδυόμενου γραμματισμού, ενθαρρύνοντας τα νήπια να συμμετέχουν ενεργητικά στην ανάπτυξη της γνώσης και της μάθησης με φυσικό και αβίαστο τρόπο. Ειδικότερα στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ για το Νηπιαγωγείο του 2003 και οι τροποποιήσεις του το 2011 (ΦΕΚ 304/Β/ 13-3-03) υποστηρίζουν και προωθούν τις παραπάνω θέσεις, αξιοποιώντας με κάθε ευκαιρία τις προηγούμενες εμπειρίες των παιδιών και ενθαρρύνοντάς τα στον πειραματισμό και στην κατασκευή μηνυμάτων. Ο αναδυόμενος γραμματισμός με τα νέα εργαλεία μάθησης που παρέχει, αντιμετωπίζεται ως μία ευκαιρία τα παιδιά να κατακτήσουν βασικές συμπεριφορές γραμματισμού πριν την είσοδό τους στο Δημοτικό, όπου εκεί θα διδαχθούν επίσημα το σύστημα πρώτης γραφής και ανάγνωσης (Ferreiro & Teberosky, 1982).

Σύμφωνα με τη νέα λογική σύνταξης των Αναλυτικών Προγραμμάτων της προσχολικής εκπαίδευσης, τα καθημερινά πλαίσια αναφοράς των παιδιών, τα οποία τους είναι οικεία, μεταφέρονται στο χώρο του νηπιαγωγείου. Το εκπαιδευτικό περιβάλλον του νηπιαγωγείου ενθαρρύνει το διάλογο, την εξερεύνηση, την κριτική σκέψη καθώς και η συνεργασία σε ομάδες, διαμορφώνοντας ένα πιο ευέλικτο ΑΠΣ μέσα από το οποίο εξυπηρετούνται κι οι στόχοι του ΔΕΠΠΣ (Ματσαγγούρας, 2002). Τα περιεχόμενα της μάθησης οργανώνονται κατά θεματικές ενότητες και κατά γνωστικά αντικείμενα. Την διδασκαλία της γλώσσας εξυπηρετούν πραγματικές επικοινωνιακές καταστάσεις, ενώ τα λάθη των παιδιών είναι αποδεκτά και αξιοποιούνται με γόνιμο τρόπο. Η κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου δεν διδάσκεται αυτοματοποιημένα, αλλά προσεγγίζεται με τρόπο αυθόρμητο μέσα από καθημερινές δραστηριότητες με τις οποίες το παιδί κατανοεί και το περιεχόμενο του γραπτού λόγου (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006).

Οι τομείς της γλωσσικής διδασκαλίας αφορούν στον προφορικό λόγο, στην ανάγνωση, στη γραφή και στη γραπτή έκφραση και ενδεικτικά παραθέτονται δραστηριότητες για τον κάθε τομέα. Ο προφορικός λόγος, περιλαμβάνει διαλογικές συζητήσεις, διήγηση εμπειριών σε χρονολογική σειρά, ανάγνωση κειμένων και επαφή με διαφορετικές μορφές γραπτού λόγου και εξάσκηση στην κατανόηση του περιεχομένου των κειμένων. Ακόμα, η γραφή αφορά τη συνειδητοποίηση των συμβάσεων του γραπτού συστήματος (γραφή από αριστερά προς τα δεξιά ανάλογα με το διάβασμα) χωρίς να αποτελεί ζητούμενο από τα παιδιά, τα οποία μπορούν να πειραματιστούν και να γράψουν όπως θέλουν. Αντίθετα, δίνεται μεγάλη βαρύτητα στον επικοινωνιακό χαρακτήρα της γλώσσας, στην επαφή και εξοικείωση με εργαλεία γραφής και στην αυθόρμητη παραγωγή κειμένων από τα ίδια τα παιδιά που έχουν νόημα για τα ίδια(ΔΕΠΠΣ, 2003).

Τα διεθνή ερευνητικά δεδομένα που υπάρχουν για τη διδασκαλία της γλώσσας και το ρόλο των νηπιαγωγών στην υποστήριξη της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών έχουν αξιοποιηθεί στο μέγιστο βαθμό από τους συγγραφείς των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Η πρόληψη της σχολικής αποτυχίας φαίνεται να σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό από την ενίσχυση του ενδιαφέροντος και της αβίαστης εμπλοκής των παιδιών σε δραστηριότητες ανάπτυξης της γλώσσας και στην ενθάρρυνσή τους να έρχονται σε επαφή με τις ποικίλες μορφές των γραπτών κειμένων(ΔΕΠΠΣ, 2003).

2.4.2 Η γλώσσα στο Αναλυτικό πρόγραμμα των πρώτων τάξεων του Δημοτικού

Το διδακτικό μοντέλο που προτείνει για τη διδασκαλία της πρώτης γραφής και ανάγνωσης το βιβλίο του Δασκάλου της Α΄ Δημοτικού είναι ένα «συνδυαστικό μοντέλο που συνθέτει στοιχεία της αναλυτικο-συνθετικής μεθόδου με στοιχεία της αναδυόμενης γραφής, αλλά και της ολικής προσέγγισης της γλώσσας» (ΥΠΕΘ-ΙΕΠ,2016:12-13). Σύμφωνα με τους συγγραφείς επιδιώκεται η προσέγγιση της επικοινωνιακής και λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. Οι μέθοδοι διδασκαλίας που προτείνονται είναι σύμφωνες με «τη θεωρία της γλώσσας ως όλου- ως αδιαίρετης ενότητας» (Καρατζόλα & ά. ,2008: 12) και στηρίζονται στις διαφορετικές απόψεις για την κατάκτηση της γλώσσας, μεταξύ άλλων στην αξιοποίηση των προηγούμενων γνώσεων και στην ιδέα του αναδυόμενου γραμματισμού. Μέσα από τις προτεινόμενες δραστηριότητες τα παιδιά καθοδηγούνται φυσικά και αβίαστα στην κατάκτηση του προφορικού και γραπτού λόγου. Ο δάσκαλος, σύμφωνα με τις οδηγίες που έχει, οφείλει να ακολουθήσει δυο βασικά στάδια διδασκαλίας (Βιβλίο Δασκάλου Α΄ Δημοτικού) : α) οι μαθητές να κατανοήσουν και να παράγουν προφορικό και γραπτό λόγο και β) οι μαθητές να επεξεργάζονται και να σχολιάζουν το λόγο που παράγουν.

Δέκα ενότητες και 70 κείμενα συνθέτουν το γλωσσικό μάθημα αρχικά σε μορφή κόμικ και σε μια πρώτη προσπάθεια ανάλυσης λέξεων ή συλλαβών, ενώ από το προγραφικό-προαναγνωστικό στάδιο τα παιδιά περνούν στη γνωριμία με συλλαβές αποτελούμενες από δύο και τρία γράμματα σύμφωνα με την αναλυτικο-συνθετική μέθοδο. Το Βιβλίο του Μαθητή περιλαμβάνει την ανάλυση της συλλαβής, της λέξης ή φράσης σε συλλαβές και φωνήματα. Συνοδευτικά, στο Τετράδιο Εργασιών γίνεται η σύνθεση των συλλαβών ή γραμμάτων για να δημιουργηθούν λέξεις (Βιβλίο Δασκάλου Α΄ Δημοτικού).

Βαθμιαία γίνεται η εξάσκηση των μαθητών, τόσο κατά τη διάρκεια της Α΄ τάξης όσο και κατά τη διάρκεια της Β΄ τάξης στη χρήση του τόνου, των σημείων στίξης, στην κατανόηση και χρησιμοποίηση μεταγλωσσικής ορολογίας, στην εξοικείωση με απλές προτάσεις, στην κατανόηση του ρόλου του ρήματος και των συντακτικών όρων της πρότασης (υποκείμενο, αντικείμενο και κατηγορούμενο). Επίσης, σταδιακά τα παιδιά οδηγούνται να διακρίνουν και να χρησιμοποιούν τους φθόγγους και τους συνδυασμούς τους, καθώς διαβάζουν.

Αντιστοίχως, στο βιβλίο του δασκάλου της Β΄ Δημοτικού(ΥΠΕΘ-ΙΕΠ,2016:5-6) η διδασκαλία βασίζεται στην επικοινωνιακή και της λειτουργική προσέγγισης της γλώσσας. Επιδιώκεται η δημιουργία όσο το δυνατόν ρεαλιστικών συνθηκών επικοινωνίας για τη διδασκαλία της γλώσσας, ώστε τα παιδιά να αναπτύξουν γλωσσικές δεξιότητες με σκοπό την αποτελεσματική επικοινωνία τους σε κάθε περίπτωση. Το σχολικό βιβλίο της γλώσσας διατηρεί ενιαία πλοκή στα κείμενα με σταθερή παρουσία των ηρώων. Οι ασκήσεις που περιλαμβάνονται σχετίζονται με την πλοκή του κειμένου και αποσκοπούν στην ενίσχυση της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών. Τα κείμενα που παρατίθενται στο βιβλίο έχουν διάφορες μορφές και χαρακτηρίζονται ως αφηγηματικά, περιγραφικά, επεξηγηματικά αλλά και επιχειρηματολογικά κείμενα.

Επιπλέον δίνονται οδηγίες διδασκαλίας στον εκπαιδευτικό ώστε να χρησιμοποιεί διδακτικές πρακτικές για τη γλώσσα, όπως κατανόηση κειμένου μνημονικές, σχηματισμού γραμματικών τύπων. Συμπεριλαμβάνονται επίσης πρακτικές ενίσχυσης της συνεργασίας, της εργασίας σε ομάδες με εναλλαγή ρόλων, ενθάρρυνσης της αναλογικής σκέψη με τη δημιουργία υποθέσεων, προβλέψεων, αναλύσεων συγκρίσεων και αιτιολογήσεων.

Οι οδηγίες του ΑΠΣ για τις δύο πρώτες τάξεις προτείνουν αρχικά την ενθάρρυνση των μαθητών να χρησιμοποιούν τον προφορικό λόγο με σκοπό την ακρόαση, τη διατύπωση και την αιτιολόγηση και στη συνέχεια τη συνειδητή χρήση εμπλουτισμένου λεξιλογίου και φραστικών επιλογών. Σταδιακά ο μαθητής συνειδητοποιεί τη σύνδεση προφορικής και γραπτής γλώσσας και αναγνωρίζει τις διαφορές και τις ομοιότητες. Ακολουθεί η κατάκτηση της φωνημικής αναγνώρισης των λέξεων και αποκτά φωνημική επίγνωση. Η κατανόηση της σχέσης φθόγγων και γραμμάτων θεωρείται κλειδί για την αποκωδικοποίηση του μηχανισμού της ανάγνωσης, η οποία ξεκινά από μικρά κείμενα. Οι μαθητές ασκούνται στη σιωπηρή και στη μεγαλόφωνη ανάγνωση ανάλογα με την περίπτωση και ακολούθως, είναι σε θέση να εντοπίζουν κύρια σημεία του κειμένου και να αποδίδουν το νόημά τους με σύντομο τρόπο (ΔΕΠΠΣ της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο).

2.5 Συγκριτική θεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων του Νηπιαγωγείου και των πρώτων τάξεων του Δημοτικού για τη γλώσσα

Μελετώντας αρχικά το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ για το Νηπιαγωγείο είναι προφανής η έμφαση που δίνεται σε αυθόρμητες και οργανωμένες δραστηριότητες ανάδυσης της γνώσης και λιγότερο στη συσσώρευση της. Η ενεργητική και αβίαστη συμμετοχή των παιδιών την εκπαιδευτική διαδικασία και η αξία της αλληλεπίδρασης τους με το περιβάλλον αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την ανάπτυξη της μάθησης. Η σχολική γνώση αναδύεται και συνδέεται με την καθημερινότητα των παιδιών και όλα τα γνωστικά αντικείμενα προσεγγίζονται διαθεματικά. Κατά την διδακτική διαδικασία ανιχνεύονται και αξιοποιούνται εποικοδομητικά οι προηγούμενες γνώσεις των παιδιών.

Ο ανάπτυξη του προφορικού και γραπτού λόγου από τα παιδιά μέσα σε ένα ρεαλιστικό κοινωνικό πλαίσιο προβλέπεται εξίσου από το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού. Η διαφορά έγκειται στο ότι τα περιθώρια για δημιουργική και αβίαστη χρήση της γλώσσας που αναγνωρίζει και αξιοποιεί το λάθος στην διαδικασία της μάθησης είναι μειωμένα στο Δημοτικό. Ακολούθως, οι προϋπάρχουσες εμπειρίες γραμματισμού των παιδιών φαίνεται να αξιοποιούνται λιγότερο με την είσοδό τους στο Δημοτικό. Παρόλο που προβάλλεται ο επικοινωνιακός χαρακτήρας της γλώσσας εξίσου και στα δύο εκπαιδευτικά προγράμματα, υπάρχουν περιορισμοί ευελιξίας και ελευθερίας στο Δημοτικό. Σχετικά με την ανάπτυξη του προφορικού λόγου διαπιστώνεται η έμφαση που δίνεται στην αφήγηση, στην περιγραφή, στην επικοινωνία, σε επιχειρήματα και στη συμμετοχή των παιδιών σε διαλογική συζήτηση. Οι μαθησιακοί στόχοι φαίνεται να είναι κοινοί με τη διαφορά ότι η κατάκτηση από τα παιδιά της φωνολογικής επίγνωσης περιλαμβάνεται ως στόχος στις γλωσσικές δραστηριότητες της προσχολικής εκπαίδευσης.

Αναφορικά με την ανάπτυξη του γραπτού λόγου οι μαθησιακοί στόχοι χαρακτηρίζονται από μια σχετική συνέχεια, ενθαρρύνοντας τα παιδιά να κατανοήσουν μέσα από καθημερινά ερεθίσματα τη σύνδεση που υπάρχει ανάμεσα στον προφορικό και τον γραπτό λόγο. Κοινό χαρακτηριστικό επίσης αποτελεί η απομνημόνευση μικρών κειμένων, η ενεργή εμπλοκή και εξοικείωση των παιδιών με διαφορετικές μορφές κειμένων, η επισήμανση του νοήματος με τη βοήθεια του τίτλου κλπ..

Μολονότι, στο Βιβλίο οδηγιών του δασκάλου γίνονται αναφορές στον αναδυόμενο γραμματισμό, συνδέοντας τους γλωσσικούς στόχους του Δημοτικού με τους αντίστοιχους του Νηπιαγωγείου, η χρησιμοποίηση του σχολικού εγχειριδίου και του τετραδίου εργασιών ως αποκλειστικού εργαλείου για τη γλωσσική εκμάθηση στην Α΄ τάξη προφανώς δεν εξυπηρετεί τις βασικές αρχές του. Αυτό διότι περιορίζει και δεν λαμβάνει υπόψη τα διαφορετικά ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες που έχουν οι μαθητές με την είσοδό τους στο Δημοτικό Σχολείο.

Επίσης, μελετώντας τις οδηγίες για το δάσκαλο σχετικά με τη γραφή και την ανάγνωση στην Α΄ τάξη και τα σχολικά εγχειρίδια (Βιβλίο και Τετράδιο Εργασιών του Μαθητή) παρατηρείται ότι τα επιλεγμένα κείμενα στηρίζονται στην αναλυτικο-συνθετική προσέγγιση και δεν ανταποκρίνονται σε αυθεντικές συνθήκες επικοινωνίας. Η έλλειψη αυτοτελών λογοτεχνικών κειμένων που προσεγγίζουν τα ενδιαφέροντα των παιδιών δυσκολεύει την ολιστική προσέγγιση και την εφαρμογή των βασικών αρχών του αναδυόμενου γραμματισμού. Είναι προφανές ότι η θεωρία απέχει της διδακτικής πράξης και η ευθύνη της αναζήτησης ρεαλιστικού υλικού και κατάλληλων λογοτεχνικών βιβλίων είναι στη διακριτική ευχέρεια του δασκάλου επαφίεται στον εκπαιδευτικό της τάξης αν και στο Τετράδιο Εργασιών (Βιβλίο Δασκάλου Α΄ Δημοτικού) γίνονται κάποιες προτάσεις.

Μία ακόμα ασυνέχεια είναι ότι στο ΑΠΣ του νηπιαγωγείου προβλέπεται emphaticά η επαφή των παιδιών με διάφορα κειμενικά είδη, ενισχύοντας πρακτικές όπως η δανειστική βιβλιοθήκη, ενώ το δημοτικό δίνεται σημασία περισσότερο σε δραστηριότητες άρθρωσης φθόγγων, αντιστοίχισης εικόνων με λέξεις και άλλες παρόμοιες ασκήσεις. Η καλλιέργεια της ορθογραφίας και της παραγωγής γραπτού λόγου είναι έκδηλη ως απαίτηση στο δημοτικό και γίνονται συστάσεις για τον τρόπο ορθής γραφής και κατεύθυνσης των γραμμάτων, μολονότι οι συγγραφείς προτείνουν να μην πιέζονται τα παιδιά ως προς τον τρόπο γραφής των γραμμάτων, αλλά και να αποφεύγονται μηχανιστικές ασκήσεις που ωστόσο υπάρχουν στο Τετράδιο Εργασιών (Καρατζόλα & ά., 2008).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω φαίνεται να υπάρχει σχετική ασάφεια και ασυνέχεια ανάμεσα στα αναλυτικά προγράμματα των δύο βαθμίδων, καθώς σε μερικές περιπτώσεις η στοχοθεσία μοιάζει να είναι αντικρουόμενη της διδακτικής προσέγγισης

του αναδυόμενου γραμματισμού. Παρά το γεγονός ότι η διδασκαλία της γλώσσας σχεδιάζεται με επίκεντρο το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο χρησιμοποιείται, εντοπίζονται γλωσσικές ασκήσεις με στόχο την εκμάθηση των αυτοματοποιημένων μηχανισμών του λόγου. Αυτή η τυποποίηση της μάθησης οδηγεί πιθανόν στον περιορισμό της αυθόρμητης χρήσης του προφορικού και γραπτού λόγου, μειώνει το κίνητρο και το ενδιαφέρον των παιδιών για ανακάλυψη της γνώσης, γεγονός που αντιβαίνει με τα προτάγματα του αναδυόμενου γραμματισμού.

2.6 Ο ρόλος του Νηπιαγωγείου στην ανάπτυξη του γραμματισμού

Η γραφή είναι μία ευκαιρία για πειραματισμό, συνδέεται με την ανάγνωση και προκύπτει με τρόπους φυσικούς καθώς τα παιδιά προσπαθούν να νοηματοδοτήσουν ένα κείμενο (Γιαννικοπούλου, 2002).

Οι παραπάνω δραστηριότητες και μαθησιακές ευκαιρίες προσφέρονται στο νηπιαγωγείο μέσα σε ένα ελκυστικό περιβάλλον, που ευθύνη της νηπιαγωγού τα παιδιά καθοδηγούνται στην αβίαστη ανακάλυψη του γραπτού λόγου. Το περιβάλλον του νηπιαγωγείου είναι έτσι σχεδιασμένο ώστε να ενθαρρύνει την πρωτοβουλία και να προκαλεί τη σκέψη των παιδιών. Επομένως, γλώσσα και γνώση οικοδομούνται σταδιακά μέσα από επικοινωνιακές δραστηριότητες, δίνοντας έμφαση στη μάθηση και όχι στη διδασκαλία (Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας για την Προδημοτική Εκπαίδευση – Νηπιαγωγείο, 1999- (Υπ. Απ.. Γ1/58, ΦΕΚ / τ.Β' / 10-2-1999).

Μέσα στο οργανωμένο περιβάλλον του νηπιαγωγείου παροτρύνονται να εντοπίζουν τα γραπτά κείμενα που τα κατακλύζουν, τα παρατηρούν, τα «διαβάζουν», τα σχολιάζουν, κατανοώντας με αυτό τον τρόπο τις λειτουργίες του γραπτού λόγου. Η βιβλιοθήκη του νηπιαγωγείου (Τάφα, 2001) και το καθημερινό διάβασμα πολλών βιβλίων στα παιδιά από τη νηπιαγωγό (Πετκοπούλου, 2008) αποτελούν βασικές πρακτικές του νηπιαγωγείου με εξαιρετική σημασία για την ανάπτυξη του γραμματισμού των νηπίων και την γλωσσική τους ανάπτυξη.

Μία σημαντική διάσταση της φοίτησης στο νηπιαγωγείο είναι και η παρατήρηση του τρόπου σκέψης των μικρών παιδιών και η ενθάρρυνσή τους από τον/ην εκπαιδευτικό με κάθε ευκαιρία να εμπλακούν σε δραστηριότητες γραφής και ανάγνωσης. Κάθε εμπλοκή

σε ανάλογες δράσεις, ακόμη και με πιθανά λάθη, προσφέρει στα νήπια ευκαιρίες για νέες πληροφορίες και αξιολόγηση των γνώσεων που έχουν ήδη κατακτήσει.

Η σκέψη και ο τρόπος που αντιλαμβάνονται τα νήπια τη γραφή και την ανάγνωση θεμελιώνει την ανάπτυξη του γραμματισμού, ο οποίος καλλιεργείται καλύτερα μέσα στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου (Βαρνάβα-Σκούρα, 1996 · Πετκοπούλου, 2008).

Σήμερα τη φοίτηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο συστηματοποιείται από μια σειρά κοινωνικών λόγων. Η αλλαγή της δομής και της λειτουργίας της σύγχρονης οικογένειας, ο μεγάλος φόρτος εργασίας των γονιών, η μείωση των διαθέσιμων ωρών ενασχόλησης με τα παιδιά τους, η αλλαγή της δομής και της λειτουργίας της γειτονιάς με την έλλειψη ασφάλειας και ελεύθερης ψυχαγωγίας και κοινωνικοποίησης για τα παιδιά και οι μεγαλύτερες απαιτήσεις του προγράμματος μαθημάτων με την είσοδο των παιδιών στο Δημοτικό. Τέλος, ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας καθιστά αναγκαία τη φοίτηση των αλλόγλωσσων παιδιών στο νηπιαγωγείο με σκοπό την εξασφάλιση της ομαλής κοινωνικής ένταξής και της μεγαλύτερης αποδοχής από τη σχολική κοινότητα (Eurodice, 2009b).

Μία σειρά από παιδαγωγικά και άλλα οφέλη οδήγησαν στην απόφαση του υποχρεωτικού χαρακτήρα της φοίτησης στην προσχολική εκπαίδευση όχι μόνο για τη χώρα μας, αλλά και διεθνώς. Μεταξύ αυτών τα σημαντικότερα είναι η μεγάλη συμβολή του νηπιαγωγείου στη νοητική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη όπως και στην ωριμότητα των νηπίων, αλλά και η ενδυνάμωση των γνωστικών ικανοτήτων των παιδιών έτσι ώστε να προετοιμάζονται καλύτερα για το ρόλο τους ως μαθητές του δημοτικού σχολείου από την παραμονή τους σε καλά δομημένο και ποιοτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα του ολοήμερου νηπιαγωγείου (Ντολιοπούλου, 2008, 2003). Επιπλέον, σημαντική κρίθηκε η αντισταθμιστική λειτουργία του νηπιαγωγείου για παιδιά που προέρχονται από κατώτερα κοινωνικά στρώματα και ευπαθείς κοινωνικές ομάδες διότι αντισταθμίζει από νωρίς εκπαιδευτικές ανισότητες που μπορεί να επηρεάσουν όχι μόνο την ακαδημαϊκή, αλλά και την επαγγελματική πορεία των ατόμων (Κιτσαράς, 2001).

Όπως έχει παρατηρηθεί ερευνητικά, λιγότερα μαθησιακά προβλήματα εντοπίζονται κατά την είσοδο στο δημοτικό σχολείο στα παιδιά εκείνα που έχουν παρακολουθήσει το νηπιαγωγείο και ιδιαίτερα όταν έχουν παρακολουθήσει σχετικά μαθησιακά

προγράμματα, ενώ παράλληλα παρατηρείται και γενικά καλύτερη προσαρμογή τους στο περιβάλλον του δημοτικού σχολείου (Αλευριάδου & α., 2008). Ακόμη, ένα συμπληρωματικό επιχείρημα είναι το γενικότερο όφελος που προκύπτει για κάθε άτομο-πολίτη μιας χώρας όταν ένα κράτος έχει επενδύσει σε αυτόν από μικρή ηλικία, αφού όπως έχει φανεί η συνολική επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο από τα κράτη είναι περισσότερο αποτελεσματική οικονομικά και κοινωνικά όταν απευθύνεται στην προσχολική εκπαίδευση (Οικονομίδης, 2010 · Heckman, 2006).

2.7 Ο ρόλος της οικογένειας στην εκπαίδευση των παιδιών

Ο οικογενειακός αλφαριθμητισμός, δηλαδή, οι διαφορετικοί τρόποι με τους οποίους γονείς, παιδιά και άλλα μέλη της οικογένειας χρησιμοποιούν το γραπτό λόγο στο σπίτι με τρόπο φυσικό, στις καθημερινές τους οικογενειακές ενασχολήσεις συμβάλλει ιδιαίτερα στην εκπαιδευτική και γλωσσική εξέλιξη των παιδιών (Μοίτσω, 2005).

Μέσα από δραστηριότητες ρουτίνας που βιώνουν καθημερινά τα παιδιά μέσα στην οικογένειά τους, η επαφή τους με κάθε μορφή έντυπου λόγου, η συζήτηση θεμάτων που αφορούν την ανάγνωση και γραφή, συμβάλλουν σημαντικά στον αναδυόμενο γραμματισμό των νηπίων (Μοίτσω, 2005). Κυρίως, η έκθεση των παιδιών σε αφήγηση ιστοριών και παραμυθιών από το σπίτι βοηθά σημαντικά στην ενίσχυση των γλωσσικών τους δεξιοτήτων (Senechal & LeFevre, 2002).

Συμπληρωματικά, φαίνεται στην έρευνα των Senechal & LeFevre (2002) το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων συσχετίζεται θετικά με τη φωνολογική επίγνωση των παιδιών και τον αναδυόμενο γραμματισμό τους. Τα παιδιά που προέρχονται από γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο εμπλέκονται σε διαφορετικές εμπειρίες αλφαριθμητισμού και αλληλεπιδρούν άτυπα με τους γονείς τους σε γλωσσικές δραστηριότητες, γεγονός που καθορίζει και το είδος των δεξιοτήτων που τελικά θα αναπτύξουν.

Από την άλλη στις έρευνες των Τάφα (2011) και Τάφα & Μανωλίτση (2009) χαρακτηριστικά αναφέρεται πως τα παιδιά που έχουν αναπτύξει τη δεξιότητα της ανάγνωσης πριν τη διδασχούν συστηματικά στο σχολείο προέρχονται από γονείς που εμπλέκονται και οι ίδιοι στην ανάπτυξη της ανάγνωσης και η γραφής των παιδιών τους, χωρίς να τη θεωρούν αποκλειστική ευθύνη των εκπαιδευτικών. Συνεπώς, η στάση των γονέων απέναντι στο ζήτημα της ανάγνωσης και της γραφής των παιδιών τους και τα

γλωσσικά ερεθίσματα που τους προσφέρουν φαίνεται ότι συμβάλλουν περισσότερο στη μετέπειτα αναγνωστική ικανότητα των παιδιών συγκριτικά με το επάγγελμα των γονιών και την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση (Τάφα, 2011 · Αϊδίνης, 2012).

Ένας ακόμα σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει στην ακαδημαϊκή εξέλιξη των παιδιών είναι η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Σούλης, 2008). Ωστόσο, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υπάρχουν και οι περιπτώσεις γονέων που θεωρούν ότι η ανάπτυξη της γραφής και της ανάγνωσης των παιδιών είναι υπόθεση κυρίως των εκπαιδευτικών και η συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι ελάχιστη (Σούλης, 2008). Παρατηρούνται όμως και περιπτώσεις γονέων που αισθάνονται αποκλεισμένοι από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες της σχολικής τάξης στην προσπάθειά τους να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική ζωή των παιδιών τους (Τάφα, 2011).

Παρά τις δυσκολίες, η ενθάρρυνση και η συμβολή των γονιών στην εκπαιδευτική διαδικασία συνιστά, σύμφωνα με έρευνες, σημαντική προϋπόθεση για τη σχολική επιτυχία των παιδιών τους, αλλά και με την καλύτερη γλωσσική τους ανάπτυξη και κοινωνικοποίηση (Σταμέλος & Μπαρτζάκη, 2005 · Hill & Craft, 2003).

3^ο Κεφάλαιο: Η έρευνα

3.1 Εισαγωγή / Σημασία του θέματος

Η επαφή του παιδιού με το γραπτό λόγο και η ανάπτυξη του γραμματισμού, όπως διαπιστώνουν σε έρευνές τους η Τάφα (2011α) και οι Gillen & Hall (2013), ξεκινά πολύ πριν την είσοδό του στο σχολικό πλαίσιο. Ακολούθως, τονίζεται η συνεισφορά της προσχολικής και πρώτης σχολικής εκπαίδευσης, καθώς οι σχέσεις που αναπτύσσουν τα παιδιά με το γραπτό λόγο σε αυτή την περίοδο επηρεάζει σημαντικά την μετέπειτα ακαδημαϊκή, επαγγελματική και κοινωνική τους εξέλιξη (Heckman & Masteron, 2007 · Κονδύλη, 2007 · Γουριώτου, 2008 · Τάφα, 2011α · Αϊδίνης, 2012 · Μανωλίτσης, 2016). Σε συμφωνία με τα παραπάνω φαίνεται να κινούνται οι βασικές αρχές των ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ (ΦΕΚ 304-B/13-03-2003: 4308) για το μάθημα της γλώσσας στο νηπιαγωγείο και στις πρώτες σχολικές τάξεις, δίνοντας έμφαση στην *«καλύτερη προετοιμασία των παιδιών και ομαλή ένταξή τους στις σύγχρονες εγγράμματες κοινωνίες»*. Σχετικές έρευνες των Κονδύλη & ά. (2007) και Γουριώτου (2008) τονίζουν το ρόλο του νηπιαγωγείου, ως πρώτου σχολείου στην σωστή ανάπτυξη και θεμελίωση του γραμματισμού, καθώς παρέχει στα παιδιά ευκαιρίες και πλούσια γλωσσικά ερεθίσματα. Ωστόσο, η συμβολή του νηπιαγωγείου στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι αποδοτική εφόσον η γλώσσα προσεγγίζεται με σαφή και συνεκτικό (Μανωλίτσης, 2014, 2016) και υπάρχει συνέχεια και συνοχή στη δομή και τα χαρακτηριστικά των Αναλυτικών Προγραμμάτων των δυο βαθμίδων (Dunlop & Fabian, 2002 · Αλευριάδου κ.ά., 2008 · Γουριώτου, 2014).

Οι διαφορετικές αντιλήψεις και προσδοκίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί (νηπιαγωγοί και δάσκαλοι) και οι γονείς σχετικά με τη σχολική ετοιμότητα ενός παιδιού (Piotrkowski, Botsko & Matthews, 2001) επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς στην εφαρμογή των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Σε έρευνες των Τάφα, 2004 · Κονδύλη & Στελλάκης, 2006 · Κακανά & ά., 2007 Μανωλίτση, 2004 και Χατζηδήμου, 2010 καταδεικνύεται ότι υπάρχουν παρανοήσεις στην εφαρμογή και ερμηνεία των αρχών του αναδυόμενου γραμματισμού από τους εκπαιδευτικούς. Ως συνέπεια είναι οι νηπιαγωγοί να ακολουθούν πρακτικές που αποκλίνουν από τη θεωρητική προσέγγισή της ανάδυσης της γνώσης και ενώ προτάσσεται ο επικοινωνιακός χαρακτήρας της γλώσσας και ο

αυθόρμητη επαφή του παιδιού με το γραπτό λόγο, τελικά να σχεδιάζονται δραστηριότητες με έμφαση στην συστηματική διδασκαλία της γλώσσας.

Πέραν των παραπάνω διαπιστώσεων, τα ερευνητικά δεδομένα και η υπάρχουσα βιβλιογραφική επισκόπηση αναφέρουν την έλλειψη συστηματικής προετοιμασίας των παιδιών για τη μετάβαση τους από το νηπιαγωγείο στο νέο σχολικό περιβάλλον παιδιών, πόσο δε μάλλον στη γλωσσική μετάβασή τους (La Paro, Pianta & Cox, 2000 · Μπαγάκης & ά., 2006 · Petrakos & Lehrer, 2011 · Διδάχου, 2016).

Συγκεκριμένα, οι υπάρχουσες έρευνες σχετικές με το θέμα της παρούσας μελέτης είναι περιορισμένες κι αποσπασματικές και αφορούν κυρίως στους εκπαιδευτικούς του Δημοτικού. Επομένως, κρίνεται χρήσιμο να διερευνηθούν και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της προσχολικής εκπαίδευσης σχετικά με το θέμα της γλωσσικής μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στην Α΄ Δημοτικού, δίνοντας έμφαση στην ύπαρξη ή όχι συνέχειας και συνέπειας στη διδασκαλία του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου.

Η σημασία της παρούσας έρευνας έγκειται στην ανάγκη να εξεταστεί καλύτερα κατά πόσο οι νηπιαγωγοί εμπλέκονται σε προγράμματα γλωσσικής μετάβασης γνωρίζουν το ισχύον εκπαιδευτικό πλαίσιο των ΔΕΠΣ-ΑΠΣ και των δυο βαθμίδων και αναπτύσσουν ευνοϊκό περιβάλλον κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας της γλώσσας, ώστε να διευκολύνουν τη μετάβαση των μαθητών τους στο δημοτικό.

Τα αποτελέσματα της έρευνας που θα προκύψουν θα ενταχθούν στα ήδη υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα με σκοπό τη βελτίωση των συνθηκών της γλωσσικής μετάβασης των παιδιών από τη μια βαθμίδα στην άλλη.

Στο κύριο μέρος αποτυπώνεται ο στόχος της έρευνας και το θεωρητικό υπόβαθρο που υποστηρίζει τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών για το θέμα της ομαλής γλωσσικής μετάβασης των νηπίων στο Δημοτικό με βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφία και τις σχετικές έρευνες σε εθνικό και διεθνές επίπεδο.

Αποσαφηνίζονται τα ερευνητικά ερωτήματα, η μέθοδος της έρευνας, το εργαλείο, το προφίλ του υποκειμένου και ακολουθεί η θεματική ανάλυση των ευρημάτων.

Τέλος, παρατίθενται τα συμπεράσματα, οι προτάσεις και οι περιορισμοί της παρούσας εργασίας .

3.2 Σκοπός/ επιμέρους στόχοι

Όπως τονίστηκε παραπάνω, η ύπαρξη συνέχειας και συνοχής στους μαθησιακούς στόχους, που αναφέρονται στα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ για το Νηπιαγωγείο και την Α΄ Δημοτικού (Downer, Driscoll, & Pianta, 2006 · Entwisle & Alexander, 1998), αλλά και η καλλιέργεια κλίματος καλής επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ νηπιαγωγών, δασκάλων και γονιών, τουλάχιστον στις βασικές αρχές της εκπαίδευσης, επηρεάζουν σημαντικά την ομαλή μετάβαση των παιδιών (Rimm-Kaufmann & Pianta, 2000 · Βρυγιώτη & Ματσαγγούρας 2005).

Τα παραπάνω αποτέλεσαν την προβληματική της παρούσας έρευνας, σκοπός της οποίας είναι η διερεύνηση σε βάθος των απόψεων των νηπιαγωγών για την ενιαία προσέγγιση στη διδασκαλία της γλώσσας, όπως προβλέπεται στα αναλυτικά προγράμματα σε συσχέτιση με την ομαλή γλωσσική μετάβαση των νηπίων στην πρώτη σχολική βαθμίδα. Η παρούσα έρευνα θέτει ως επιμέρους στόχους της τη μελέτη των σχέσεων συνεργασίας/ επικοινωνίας που καλλιεργούνται τόσο ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και των δύο βαθμίδων όσο και στους γονείς. Επιπλέον εξετάζονται οι απόψεις των νηπιαγωγών για τους μαθησιακούς στόχους, τις διδακτικές προσεγγίσεις και τη μεθοδολογία που προβλέπονται στα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ για το Νηπιαγωγείο και την Α΄ Δημοτικού σε σχέση με την αποτελεσματική προετοιμασία των νηπίων για την Α΄ Δημοτικού. Ακόμα εξετάζεται κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν και ενημερώνονται για το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ της άλλης βαθμίδας. Τέλος, η συγκεκριμένη έρευνα μελετάει εάν τελικά οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι οι γνώσεις/εμπειρίες γραμματισμού που αναπτύσσουν τα παιδιά στο Νηπιαγωγείο αποτελούν αξιοποιήσιμες γνώσεις στην επόμενη βαθμίδα, εξασφαλίζοντας έτσι την αναγκαία συνέχεια και σύνδεση με το πρόγραμμα του Δημοτικού.

3.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν και θα διερευνηθούν στην παρούσα εργασία περιλαμβάνουν :

Αρχικά καταγράφονται συγκεκριμένα δημογραφικά στοιχεία με τα προσωπικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα, φύλλο, ηλικιακή ομάδα, έτη διδακτικής υπηρεσίας, επίπεδο σπουδών, συμμετοχή σε προγράμματα μετάβασης.

Στην συνέχεια διερευνάται η άποψη των νηπιαγωγών για την ενιαία προσέγγιση στη διδασκαλία της γλώσσας με σκοπό την ομαλή μετάβαση των μαθητών από το Νηπιαγωγείο στην πρώτη σχολική βαθμίδα.

Αναλυτικότερα εξετάζονται οι απόψεις των Νηπιαγωγών σχετικά με:

- Ποιες δεξιότητες γραμματισμού κρίνουν απαραίτητες να έχουν κατακτήσει τα νήπια κατά την είσοδό τους στην Α΄ Δημοτικού;
- Η συνεργασία νηπιαγωγού και δασκάλου/ας της Α΄ τάξης στο σχεδιασμό κοινών γλωσσικών δραστηριοτήτων με τον/την εκπαιδευτικό της Α΄ Δημοτικού ως διευκολυντικός παράγοντας για την ομαλή γλωσσική μετάβαση των νηπίων στη Α΄ Δημοτικού;
- Σε ποιο βαθμό είναι εύκολη μια τέτοιου είδους συνεργασία.
- Ποια είναι τα θετικά σημεία και ποιά τα εμπόδια μιας ενδεχόμενης συνεργασίας τους με τον/την εκπαιδευτικό της Α΄ Δημοτικού;
- Η συμβολή των γονιών στην ομαλή γλωσσική μετάβαση των μαθητών από την προσχολική στην πρώτη σχολική βαθμίδα.

Ακολουθεί η διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών για επαρκή επίγνωση των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ της προσχολικής και πρώτης σχολικής εκπαίδευσης σχετικά με τους μαθησιακούς στόχους, τις διδακτικές προσεγγίσεις και τις μεθόδους που εφαρμόζονται στη διδασκαλία της γλώσσας.

Ειδικότερα εξετάζεται :

- Σε ποιον από τους τρεις τομείς καλλιέργειας της γλώσσας (προφορική επικοινωνία – ανάγνωση - γραφή και γραπτή έκφραση) δίνουν μεγαλύτερη σημασία οι νηπιαγωγοί κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας.
- Ποιες μεθόδους διδασκαλίας εφαρμόζουν;
- Αν στο σχεδιασμό των γλωσσικών δραστηριοτήτων εστιάζουν στην παραγωγή νοήματος ή στην αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου;
- Η άποψη τους για τη συστηματική διδασκαλία στο Νηπιαγωγείο όλων των γραμμάτων και τη γραφή με τη σωστή κατεύθυνση;
- Η επάρκεια των γλωσσικών στόχων που περιλαμβάνει το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ για το Νηπιαγωγείο σχετικά με την αποτελεσματική προετοιμασία των παιδιών για την Α΄ Δημοτικού;

- Η χρησιμότητα της επίγνωσης των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ για τη γλώσσα και των δύο βαθμίδων.

Στην τελευταία ενότητα της έρευνας **εξετάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την ύπαρξη συνέχειας και σύνδεσης των γνώσεων/εμπειριών γραμματισμού των παιδιών στην επόμενη βαθμίδα.**

Συγκεκριμένα επιχειρείται να διερευνηθεί κατά πόσο, σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς, :

- οι αποκτηθείσες εμπειρίες γραμματισμού των παιδιών στο Νηπιαγωγείο αξιοποιούνται στη διδασκαλία της γλώσσας στην Α΄ Δημοτικού.
- Ποιοι παράγοντες εμποδίζουν την αξιοποίησή τους.
- Η συνέχεια και συνοχή της διδακτικής προσέγγισης της γλώσσας στο Νηπιαγωγείο με αυτή της Α΄ Δημοτικού;
- Αν οι μέθοδοι διδασκαλίας της γλώσσας που εφαρμόζονται στις δυο βαθμίδες διευκολύνουν την ομαλή γλωσσική μετάβαση των παιδιών στο Δημοτικό.
- Ποιοι παράγοντες λειτουργούν ανασταλτικά.
- Ποια είναι οι απόψεις των νηπιαγωγών για την βελτίωση της γλωσσικής μετάβασης των παιδιών του Νηπιαγωγείου στην Α΄ Δημοτικού;

3.4 Ερευνητικό εργαλείο

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε **η ποιοτική μέθοδος έρευνας** γιατί παρέχει τη δυνατότητα καλύτερης κατανόησης και αποτύπωσης πολυσύνθετων και πολλαπλών σχέσεων που αναπτύσσονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ισσαρη & ά., 2015 · Cohen,L.& Manion,L.1997).

Οι εκπαιδευτικοί που επιλέχθηκαν κλήθηκαν να συμμετέχουν εθελοντικά σε μια **ημιδομημένη συνέντευξη**,(βλ. σχετικά Παράρτημα 1) και να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους, απαντώντας στις ερωτήσεις της ερευνήτριας. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε με βάση το πρωτόκολλο ημιδομημένης συνέντευξης (Creswell,2011) και βασίστηκε σε προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ενιαία προσέγγιση στη διδασκαλία της γλώσσας και τους παράγοντες που επηρεάζουν την ομαλή μετάβαση των παιδιών από την Προσχολική στην πρώτη σχολική εκπαίδευση.

Η απευθείας επικοινωνία της τελευταίας με τις συνεντευξιζόμενες παρείχε την ευχέρεια στην ερευνήτρια να καταγράψει τις πληροφορίες και να παρατηρήσει τη συμπεριφορά του υποκειμένου στο φυσικό τους χώρο (Ισσαρη & ά., 2015).

Αναλυτικά το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει στην κεφαλίδα τις απαραίτητες συστάσεις της ερευνήτριας, το θέμα διερεύνησης και το σκοπό της παρούσας μελέτης, διαβεβαιώσεις για τη διασφάλιση της ανωνυμίας και της εχεμύθειας και συγκατάθεση της συμμετέχουσας για τη μαγνητοφώνηση της συνέντευξης. Η χρονική διάρκεια διεξαγωγής της συνέντευξης κυμάνθηκε μεταξύ 30-40 λεπτών.

Αποτελείται από τέσσερις θεματικές ενότητες με συνολικά δεκαοχτώ (18) κλειστού και ανοιχτού τύπου ερωτήσεις. Η πρώτη ενότητα αναφέρεται στα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων. Συγκεκριμένα καταγράφεται το φύλο, η ηλικιακή ομάδα, το επίπεδο σπουδών, τα χρόνια διδακτικής προϋπηρεσίας, η συμμετοχή σε προγράμματα μετάβασης, στοιχεία που χαρακτηρίζονται ως ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας (Creswell, 2011). Η δεύτερη θεματική ενότητα περιλαμβάνει έξι (6) ερωτήσεις ανοιχτού τύπου σχετικά με τις απόψεις των νηπιαγωγών για την ύπαρξη ή όχι ενιαίας προσέγγισης στη διδασκαλία της γλώσσας, σε επίπεδο ανάπτυξης γλωσσικών δεξιοτήτων, συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των δυο βαθμίδων και διερεύνησης των θετικών σημείων και των εμποδίων που απορρέουν από αυτή. Επίσης, εξετάζονται οι απόψεις των νηπιαγωγών για τη συμβολή των γονιών στην ομαλή γλωσσική μετάβαση των παιδιών τους. Στην τρίτη ενότητα περιλαμβάνονται έξι (6) ερωτήματα ανοιχτού τύπου που διερευνούν τις απόψεις των νηπιαγωγών για τις διδακτικές προσεγγίσεις στη γλώσσα, τις μεθόδους και τους μαθησιακούς στόχους που εφαρμόζουν στην τάξη και το βαθμό επίγνωσης των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ και των δυο βαθμίδων. Τέλος, η τέταρτη ενότητα περιλαμβάνει έξι (6) ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, όπου εξετάζονται οι απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιοποίηση και τη διασφάλιση της συνέχειας ή όχι των γνώσεων/ εμπειριών γραμματισμού που κατακτούν τα παιδιά στο Νηπιαγωγείο από το δάσκαλό της Α΄ Δημοτικού με σκοπό τη διευκόλυνση τους στη γλωσσική μετάβαση.

Η χρονική διάρκεια διεξαγωγής της συνέντευξης κυμάνθηκε μεταξύ 30-40 λεπτών.

Τέλος, κλείνει με τις ευχαριστίες της ερευνήτριας προς την εκπαιδευτικό για την εθελοντική συμμετοχή της στην έρευνα και την δυνατότητα, εάν το επιθυμεί, να λάβει

γνώση για τα τελικά αποτελέσματα της έρευνας, που έλαβε μέρος, όταν αυτά ανακοινωθούν.

3.5 Τρόπος συλλογής δεδομένων- διαδικασία

Προκειμένου να διαπιστωθεί η επάρκεια και η σαφήνεια στη διατύπωση των ερωτήσεων, προηγήθηκαν τρεις πιλοτικές συνεντεύξεις, ακολούθησαν οι απαραίτητες διορθώσεις και διαμορφώθηκε το ερωτηματολόγιο της συνέντευξης. Στη συνέχεια το δείγμα της παρούσας έρευνας, το οποίο αποτελούν 15 μόνιμοι νηπιαγωγοί που υπηρετούν στο νομό Κορινθίας, επιλέχθηκε με βάση τη δειγματοληψία ευκολίας, καθορίζοντας την επιλογή του συνεντευξιαζόμενου με κριτήρια εγγύτητας, διαθεσιμότητας, προθυμίας και εμπιστοσύνης (Creswell, 2011). Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στο χώρο εργασίας των συνεντευξιαζόμενων προκειμένου να εξασφαλιστεί ένα άνετο και φιλικό περιβάλλον συνέντευξης. Ο χρόνος πραγματοποίησης της συνέντευξης ήταν η περίοδος Μαΐου–Ιουνίου 2019. Η συγκεκριμένη χρονική περίοδος παρέχει την απαιτούμενη χρονική απόσταση και τη συναισθηματικά αποφορτισμένη αντίληψη των συμμετεχόντων για τα γεγονότα που θα κληθούν να περιγράψουν, διασφαλίζοντας σε ένα ικανοποιητικό βαθμό την αξιοπιστία της συγκεκριμένης έρευνας (Creswell, 2011 · Ίσσαρη & ά., 2015). Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν, ακολούθησε η απομαγνητοφώνησή τους και αναλύθηκαν οι απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων.

3.6 Θεματική ανάλυση

Από την ανάλυση των απαντήσεων της πρώτης θεματικής ενότητας προκύπτει ότι είναι όλες γυναίκες νηπιαγωγοί, οι ηλικιακές ομάδες περιελάμβαναν έντεκα νηπιαγωγούς 40-50 ετών και τέσσερις 50-60 ετών. Η διδακτική εμπειρία 4 νηπιαγωγών είναι από 10-15 χρόνια, 4 νηπιαγωγών 15-20 χρόνια, 4 νηπιαγωγών 20-25 χρόνια και 3 νηπιαγωγών 25-30 χρόνια. Στο δείγμα συμπεριλαμβάνονται 11 νηπιαγωγοί με πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών και 4 νηπιαγωγοί με μεταπτυχιακό. Τέλος, 2 νηπιαγωγοί του δείγματος έχουν συμμετέχει σε οργανωμένα προγράμματα μετάβασης κατά το παρελθόν και 6 νηπιαγωγοί σχεδιάζουν δραστηριότητες προγράμματος μετάβασης των νηπίων στο Δημοτικό, συνεργαζόμενες άτυπα και με δική τους πρωτοβουλία με το Δημοτικό.

Κατά τη διερεύνηση της **δεύτερης θεματικής ενότητας** που αφορά στις απόψεις των νηπιαγωγών για τον **ενιαίο χαρακτήρα στη διδακτική προσέγγιση της γλώσσας, σε επίπεδο ανάπτυξης γλωσσικών δεξιοτήτων, συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των δυο βαθμίδων αλλά και της συμβολής των γονιών στην ομαλή γλωσσική μετάβαση των παιδιών τους** η ανάλυση των δεδομένων αποτυπώνει τα εξής:

Στο αρχικό ερώτημα για το **ποιές είναι οι γλωσσικές δεξιότητες που πρέπει να έχουν κατακτήσει τα νήπια κατά την είσοδό τους στο Δημοτικό**, η πλειοψηφία του δείγματος(13 νηπιαγωγοί) επιλέγει τις δεξιότητες που συνδέονται με τον επικοινωνιακό χαρακτήρα της γλώσσας, όπως την κατανόηση και έκφραση του προφορικού λόγου, την ακρόαση, την αφήγηση, την απομνημόνευση κ.τ.λ.

Σ14: «...είναι σημαντικό να μάθουν να ακούν και να καταλαβαίνουν μια αφήγηση και να μπορούν να την αναπαράγουν με δικά τους λόγια».

Κατ' επέκταση των παραπάνω (4) νηπιαγωγοί φαίνεται από τα δεδομένα να θεωρούν εξίσου απαραίτητη και την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των νηπίων που σχετίζονται με τη συνεργασία, την αλληλεπίδραση, την ανάπτυξη πρωτοβουλίας και τη διαμοίραση ιδεών.

Σ3: «...να μπορούν να συμμετέχουν σε μια συζήτηση, να επιχειρηματολογούν... να αλληλεπιδρούν και να συνεργάζονται με τους άλλους»

Σημαντική επίσης, κρίθηκε από αρκετές νηπιαγωγούς(12) η κατάκτηση της φωνολογικής επίγνωσης των γραμμάτων.

Σ10: «...εξασκούνται όλο το χρόνο, μέσα από γλωσσικά παιχνίδια και δραστηριότητες ρουτίνας, στον εντοπισμό και την αναγνώριση της φωνούλας που έχει το γράμμα».

Επίσης, σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν (10), απαραίτητο είναι να

αναγνωρίζουν και να γράφουν το όνομά τους με κεφαλαία αλλά και με μικρά γράμματα(4 νηπιαγωγοί).

Σ7: « Οποσδήποτε θα πρέπει να ξέρουν να βρίσκουν και να γράφουν το όνομά τους. Μάλιστα περίπου μετά το Μάρτιο το μαθαίνουμε και με τα μικρά».

Επιπλέον, αρκετές νηπιαγωγοί (7) δίνουν έμφαση και στην ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας των παιδιών, ως προαπαιτούμενης δεξιότητας στη σχολική ετοιμότητα των παιδιών για την είσοδό τους στην Α΄ τάξη.

Σ2: «να έχουν καλή λεπτή κινητικότητα, να κρατάνε σωστά το μαρκαδόρο, να μπορούν να κόψουν με το ψαλίδι... δυναμώνει ο καρπός τους και αυτό τα βοηθάει αργότερα πολύ στη γραφή».

Φαίνεται τέλος, ότι ένα μικρό ποσοστό (3 νηπιαγωγοί) θεωρεί σημαντικό μέσα από την περισσότερο συστηματική διδασκαλία της γλώσσας, να αναγνωρίζουν όλα σχεδόν τα γράμματα της αλφαβήτου, να τα γράφουν σωστά και να ακολουθούν βασικές συμβάσεις της λειτουργίας της γλώσσας.

Σ7: « ...πρέπει να ξέρει τουλάχιστον το όνομά του ...και όχι μόνο. Θα πρέπει να αναγνωρίζει όλα τα γράμματα, να μπορεί να τα γράψει, αλλά να μάθει και τις βασικές τεχνικές της γραφής, γιατί μετά είναι δύσκολο να αλλάξει».

Παρομοίως, ένα εξίσου μικρό ποσοστό(3), που περιλαμβάνει νηπιαγωγούς με τη μεγαλύτερη διδακτική προϋπηρεσία (25-30 διδακτικά χρόνια) δίνει έμφαση σε προγραφικές και ψυχοκινητικές ασκήσεις.

Σ12:... «να μπορούν να κάνουν απλά σχήματα, να αναπαράγουν ίσιες ή καμπύλες γραμμές,... παίζουμε με τα γράμματα, τα σχεδιάζουμε τα περπατάμε και μετά τα γράφουμε...».

Στη συνέχεια, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (15) κρίνουν σημαντική την **συνεργασία τους με τον εκπαιδευτικό της Α΄ Δημοτικού στον σχεδιασμό γλωσσικών δραστηριοτήτων**.

Σ3: ..είναι όχι μόνο χρήσιμος αλλά και αναγκαίος ο σχεδιασμός κοινών δραστηριοτήτων στη γλώσσα για να υπάρχει και μια ακολουθία κοινή στα αναλυτικά μας προγράμματα».

Από την ανάλυση των απαντήσεών τους όμως φαίνεται ότι 11 νηπιαγωγοί του δείγματος διατηρούν επιφυλάξεις και αμφιβολίες ως προς την διάθεση για συνεργασία από

τον/την εκπαιδευτικό του Δημοτικού, θέτοντας ως επιχείρημα την διαφοροποίηση του περιεχομένου του προγράμματος(10), την δυσκολία εύρεσης κατάλληλου χρόνου(11), τη στάση και την αντίληψη που έχουν οι δάσκαλοι για την προσχολική εκπαίδευση(9).

Σ4: *...Θα μπορούσε να είναι γέφυρα για τα παιδιά, ένας τρόπος να περάσουν φυσιολογικά και αβίαστα από το νηπιαγωγείο στη δουλειά του Δημοτικού... αλλά οι δάσκαλοι δεν ενδιαφέρονται για το Νηπιαγωγείο, δε ρωτάνε τι κάνουμε».*

Επίσης στο ερώτημα **αν θα συνεργάζονταν εύκολα με το/τη δασκάλα της Α΄ τάξης** όλες οι νηπιαγωγοί(15) δείχνουν ανοιχτή διάθεση και πρόθεση συνεργασίας, ενώ σε κάποιες απαντήσεις(6) θέτουν ως προϋπόθεση της συνεργασίας τους την ύπαρξη αμοιβαιότητας και κοινής προσέγγισης.

Σ3: *«Ναι, αν υπήρχε κι η ανάλογη διάθεση συνεργασίας και δε συναντούσα τοίχο από την άλλη μεριά...»*

Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών(15) καταγράφει στα **θετικά σημεία μιας τέτοιας συνεργασίας** τη συμβολή της στην ομαλή γλωσσική μετάβαση των νηπίων στο Δημοτικό. Ειδικότερα, αρκετές νηπιαγωγοί του δείγματος(10) αναφέρουν την καλύτερη αντιμετώπιση των δυσκολιών στο μάθημα της γλώσσας, την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με στόχο την βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου(13) αλλά και της προσωπικής τους εξέλιξης(9).

Σ4: *«..θα γνωρίζαμε καλύτερα το τι ξέρουν και μπορούν τα παιδιά κι έτσι θα είχαμε μια κοινή αντίληψη και ίδιες προσδοκίες για την σχολική τους επίδοση ...».*

Επιπλέον, κάποιες νηπιαγωγοί (7) απαντώντας στο ερώτημα, συμπεριέλαβαν στα πλεονεκτήματα της εν λόγω συνεργασίας τη δημιουργία επιπλέον κινήτρων στα ίδια τα παιδιά να μάθουν μέσα από πλούσια ερεθίσματα.

Σ14: *«..και τα παιδιά βγαίνουν κερδισμένα, βλέπουν πως δουλεύουμε και οι δυο, έχουν πλούσια ερεθίσματα κι αυτό τα κινητοποιεί να προσπαθήσουν περισσότερο και να νιώσουν σημαντικά».*

Στο ερώτημα για το ποια **εμπόδια υπάρχουν στη συνεργασία των νηπιαγωγών με το/τη δάσκαλο/α**, η πλειοψηφία του δείγματος(15) κατονομάζει εξωτερικά εμπόδια,

όπως το ωρολόγιο πρόγραμμα(11), τη διδακτέα ύλη(10), το χρόνο(12), το χώρο και την απόσταση των δυο σχολικών μονάδων(9).

Σ7: «...εκτός από τις ώρες και το ρυθμό του καθενός, είναι και το ΑΠΣ πολύ πιεστικό για το δάσκαλο. Σου λένε δεν έχω βγάλει την ύλη, δεν προλαβαίνω να τελειώσω το βιβλίο κι είναι δύσκολο... στο Δημοτικό υπάρχει έντονη σχολειοποίηση...».

Επιπλέον, η ανάλυση των απαντήσεων δείχνει ότι ένας σημαντικός αριθμός ερωτηθέντων(12) εντοπίζει και εσωτερικά εμπόδια που σχετίζονται με την προσωπικότητα των εκπαιδευτικών(8), τον τρόπο που προσεγγίζει ο καθένας τη μάθηση(10), τα εσωτερικά κίνητρα των εκπαιδευτικών για βελτίωση του έργου τους(7).

Σ5: « οι δάσκαλοι έχουν ένα στεγνό τρόπο να αντιμετωπίζουν το μάθημα. Είναι εγκλωβισμένοι στο βιβλίο...».

Αξιοσημείωτο είναι μεγάλος αριθμός του δείγματος (11) θεωρεί ότι υπάρχει ελλιπής διάθεση για συνεργασία σε κλίμα αλληλοσεβασμού και αμοιβαίας εμπιστοσύνης, περισσότερο από την πλευρά των εκπαιδευτικών του Δημοτικού.

Σ7:«... δε βλέπω ανταπόκριση, μας υποτιμάνε και λίγο, δε δέχονται εύκολα να ανοιχτούν σε συνεργασίες ...μοιάζει σαν να μην τους ενδιαφέρει».

Τέλος, στο σύνολο του δείγματος(15) διατυπώνεται η άποψη ότι η **συμβολή των γονιών στην ομαλή γλωσσική μετάβαση των παιδιών τους στη Α΄ τάξη** είναι πολύ σημαντική. Σχεδόν όλες οι ερωτώμενες(14) θέτουν ως προϋπόθεση της αποτελεσματικότητάς της, την συνεργασία κι εμπιστοσύνη των γονιών στις πρακτικές του αναδυόμενου γραμματισμού, όπως αυτές εφαρμόζονται στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου.

Σ2: «Ναι είναι πολύ σημαντική, αλλά θα πρέπει να υπάρχει κοινή πορεία με το Νηπιαγωγείο. Είναι το πρώτο πράγμα που εξηγούμε στους γονείς, να μας δείξουν εμπιστοσύνη και να ακολουθήσουν αυτό που κάνουμε».

Αρκετές νηπιαγωγοί (7), θεωρούν ότι οι περισσότεροι γονείς αναγνωρίζουν μόνο τη συστηματική διδασκαλία της γλώσσας που ακολουθείται στο Δημοτικό, υποβαθμίζοντας το πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου.

Σ7: « ...νιώθω σαν να υποτιμάνε τη δουλειά του Νηπιαγωγείου όταν λένε στο παιδί δε πειράζει όταν θα πας στο Δημοτικό θα τα μάθεις θες δε θες...»

Τέλος, μεγάλο μέρος του δείγματος(11) θεωρεί ότι οι γονείς εκφράζουν διαφορετικές αντιλήψεις και προσδοκίες για την ανάπτυξη της γλώσσας σε σχέση με τις πρακτικές του αναδύομενου γραμματισμού που ακολουθούνται στο νηπιαγωγείο.

Σ4: ...«πολλές φορές κάνουν τους δασκάλους και πιέζουν τα παιδιά να γράψουν για να είναι έτοιμα στο Δημοτικό(...)αυτό δε με βοηθάει καθόλου».

Στην συνέχεια στην **τρίτη θεματική ενότητα** της έρευνας που αφορούσε στις απόψεις των νηπιαγωγών για το **βαθμό επίγνωσης των ΔΕΠΣ/ΑΠΣ και των δυο εκπαιδευτικών βαθμίδων ως προς το περιεχόμενο, τους μαθησιακούς στόχους και τη μεθοδολογική προσέγγιση με σκοπό τη διευκόλυνση της γλωσσικής μετάβασης των παιδιών από την προσχολική στην πρώτη σχολική εκπαίδευση**, διαπιστώθηκαν τα εξής:

Στο αρχικό ερώτημα **σε ποιόν από τους τρεις τομείς καλλιέργειας της γλώσσας (προφορική επικοινωνία – ανάγνωση - γραφή και γραπτή έκφραση) δίνουν περισσότερο έμφαση κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας τους**, η πλειοψηφία των νηπιαγωγών (15) επικεντρώνεται στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου και της προφορικής επικοινωνίας, ως τομέα που συμβάλει στην γνωστική, αλλά και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού.

Σ5:»...είναι πολύ σημαντικό να μάθουν να εκφράζονται, να ακούνε... μαθαίνουν να εκφράζουν τα συναισθήματά τους και να κοινωνικοποιούνται»

Ένα αρκετό ποσοστό του δείγματος(11) δίνει έμφαση στην γραφή και στην γραπτή

έκφραση, υπό την έννοια της εξοικείωσης και αβίαστης εμπλοκής των νηπίων με αυτή.

Σ12: «...προσπαθώ μέσα από κείμενα να δώσω αφορμές να γράψουν όπως μπορούν... να δοκιμάσουν, περισσότερο για να αντιληφθούν τη σύνδεση του προφορικού με το γραπτό λόγο».

Επίσης, αρκετές νηπιαγωγοί(10) εντάσσουν στο σχεδιασμό της γλωσσικής διδασκαλίας τους την αναγνώριση και γραφή σχεδόν όλων των γραμμάτων, αρχικά με κεφαλαία και στη συνέχεια με πεζά(7).

Σ8: «...μαθαίνουμε να γράφουμε τα γράμματα κεφαλαία και μετά το Μάρτιο και τα μικρά».

Τέλος, 3 νηπιαγωγοί εστιάζουν στην κατανόηση των βασικών γνώσεων των συμβάσεων της γλώσσας από τα παιδιά, όπως κατεύθυνση της γραφής, περιορισμός του χώρου γραφής.

Σ7: «...στην αρχή γράφουμε στον αέρα... τους δείχνω πώς κρατάμε τον μαρκαδόρο. Δεν πρέπει να περιοριστούμε στη γραμμή;».

Απαντώντας στο επόμενο ερώτημα που αφορούσε στο ποιες **μεθόδους επιλέγουν για τη διδασκαλία της γλώσσας** η πλειοψηφία των νηπιαγωγών αναφέρεται στην διαθεματική προσέγγιση με παιγνιώδη και βιωματικό τρόπο(13).

Σ5: «*Η γλώσσα είναι παντού σε όλα τα πεδία. Τα παιδιά καθημερινά συμμετέχουν σε συζητήσεις, αναπτύσσουν το λόγο με παιγνιώδη τρόπο, αυθόρμητα*».

Ένας σημαντικός αριθμός ερωτηθέντων(7) ενσωματώνει στα παραπάνω και την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας.

Σ13: «*μερικές φορές, κυρίως όταν φτιάχνουν ιστορίες, παραμύθια, είναι πολύ βοηθητικό να δουλεύουν σε μικρές ομάδες και μάλιστα προνήπια-νήπια γιατί βοηθάει ο ένας τον άλλο και ταυτόχρονα ανταλλάσσουν και ιδέες...*».

Επίσης, 9 νηπιαγωγοί επιλέγουν την ολιστική, φυσική μέθοδο, όπου δίνεται έμφαση στο κείμενο ως όλο σε συνδυασμό με τη φωνολογική επίγνωση των συμβόλων.

Σ10: «... χρησιμοποιώ πίνακες αναφοράς με το αντίστοιχο λεξιλόγιο. Τα παιδιά βλέπουν τις λέξεις, αντιστοιχίζουν τα γραμματάκια, αναγνωρίζουν κάποιες φωνές και κάποια γράμματα από τα ονόματά τους».

Τέλος, η χρήση της δανειστικής βιβλιοθήκης (12) και το πλούσιο εποπτικό υλικό (8) αποτελεί, σύμφωνα με τις απαντήσεις του δείγματος, σημαντική διδακτική πρακτική, με στόχο τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών ανάπτυξης του γραμματισμού.

Σ5: « ...τους διαβάζω πολλά βιβλία... χρησιμοποιούμε πολύ τη δανειστική βιβλιοθήκη για να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με το βιβλίο. Πολύ βοηθητικό είναι και η επαφή τους με διάφορες μορφές κειμένου καθημερινά, όπως καρτέλες, πίνακες αναφοράς, ο Η/Υ, αφίσες, περιοδικά».

Στο ερώτημα που αφορά **στους γλωσσικούς στόχους που θέτουν** κατά το σχεδιασμό των γλωσσικών δραστηριοτήτων η πλειοψηφία του δείγματος(15) φαίνεται να επιλέγει κυρίως την παραγωγή νοήματος και κατανόησης των κειμένων από τα παιδιά.

Σ7: « ...την παραγωγή νοήματος. Είναι βασικό να μπορούν να εκφραστούν, να μιλήσουν για τα συναισθήματά τους, να καταλαβαίνουν τους άλλους γύρω τους».

Παράλληλα, πολλές νηπιαγωγοί (10) φαίνεται ότι επικεντρώνονται στην αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου, δίνοντας έμφαση στη διδασκαλία των γραμμάτων(10) και των συμβάσεων της γλώσσας(3) με απώτερο στόχο την προετοιμασία των νηπίων για το Δημοτικό, δεχόμενες πίεση είτε από τους γονείς(8) είτε από το γεγονός εισόδου του παιδιού στο Δημοτικό (6) και της πίεσης από τον/την εκπαιδευτικό της Α' τάξης (7).

Σ1: «...όχι δεν είναι απαραίτητο να αναγνωρίζουν όλα τα γράμματα, ούτε να γράφουν σωστά... Το κάνω όμως και είναι πολύ πίεση(...) Από τη μια σε πιέζουν οι δάσκαλοι που έχουν απαιτήσεις, από την άλλη οι γονείς που ρωτάνε -ποιο γραμματάκι μάθατε σήμερα;- και σε αξιολογούν σύμφωνα με το πόσα φύλλα εργασίας δίνεις(.) είναι πολύ μπερδεμένο».

Στη συνέχεια οι νηπιαγωγοί διατυπώνουν την άποψη(12) ότι η αναγνώριση και η γραφή των γραμμάτων με τη σωστή κατεύθυνση δεν είναι υποχρεωτική στο νηπιαγωγείο.

Στηρίζεται περισσότερο στη βιωματική προσέγγιση της γλώσσας με φυσικό και αβίαστο τρόπο(12) και κυρίως στα ενδιαφέροντα των παιδιών(7).

Σ14: «δεν χαλάω τον ενθουσιασμό των παιδιών. Τους δείχνω τα γράμματα και τα αφήνω να δοκιμάσουν αλλά δεν επιμένω στη σωστή κατεύθυνση, είναι ανούσιο».

Αξιοσημείωτο είναι ότι 4 νηπιαγωγοί διατυπώνουν την άποψη ότι είναι απαραίτητη η γνώση των γραμμάτων και της γραφής με τους συμβατικούς κανόνες της γλώσσας, ιδιαίτερα για τα παιδιά που θα πάνε στο Δημοτικό.

Σ9: «Ναι, δε μπορεί όλα να' ναι ελεύθερα στο Νηπιαγωγείο... δυο χρόνια αν μάθει να γράφει όπου να' ναι μετά πώς θα πάει στο Δημοτικό; Όχι, βάζω τα όριά μου... να γράφουν πάνω στη γραμμή».

Στο ερώτημα που διερευνά περαιτέρω το βαθμό στον οποίο **η κάλυψη των μαθησιακών στόχων που προβλέπονται στο ΔΕΠΣ-ΑΠΣ για τη γλώσσα στο Νηπιαγωγείο** προετοιμάζει **αποτελεσματικά τα νήπια για την Α' Δημοτικού** οι περισσότεροι νηπιαγωγοί(14) απαντούν θετικά, υποστηρίζοντας το ΑΠΣ για το Νηπιαγωγείο.

Σ 3 : «Πιστεύω πως αν έχουν επιτευχθεί οι στόχοι στην πλειοψηφία τους, αρκούν για να πάνε προετοιμασμένα τα παιδιά στην Α' Δημοτικού».

Ταυτόχρονα, όμως δηλώνουν και έντονους προβληματισμούς σχετικά με τη διατύπωση και την καθολική εφαρμογή τους. Πρώτα από όλα, 10 νηπιαγωγοί αναφέρουν ότι το ΑΠΣ του νηπιαγωγείου παρέχει μεν ευελιξία ως τους μαθησιακούς στόχους ταυτόχρονα όμως δημιουργεί ασάφεια και διαφοροποίηση στην εφαρμογή τους ανάμεσα στις νηπιαγωγούς.

Σ 9: «...προσωπικά νιώθω λίγο χαμένη, δεν υπάρχει ξεκάθαρο τι κάνουμε στο νηπιαγωγείο. Δεν δουλεύουμε από κοινού όλες οι νηπιαγωγοί συγκεκριμένους στόχους».

Στη συνέχεια ένας σημαντικός αριθμός νηπιαγωγών (12) θεωρεί ότι υπάρχει ασυνέχεια και ανακολουθία των γλωσσικών στόχων στο νηπιαγωγείο με τους αντίστοιχους στόχους της Α' τάξης με αποτέλεσμα πολλές νηπιαγωγοί να νιώθουν την πίεση από

τους δασκάλους της Α΄ Δημοτικού και να διαπιστώνουν την προσπάθεια «σχολιοποίησης» του νηπιαγωγείου.

Σ5: «Στο νηπιαγωγείο δίνεις έμφαση περισσότερο στην κατανόηση και παραγωγή του προφορικού λόγου... αυτό στην Α΄ Δημοτικού μάλλον είναι ανεπαρκές...γιατί άλλα ζητούν...».

Παρατηρώντας τις απαντήσεις στο ερώτημα **κατά πόσο θα ήταν ωφέλιμο οι νηπιαγωγοί κι οι δάσκαλοι της Α΄ Δημοτικού να γνωρίζουν ο ένας του άλλου το ΔΕΠΣ-ΑΠΣ για τη γλώσσα**, φαίνεται να κυριαρχεί η άποψη (14) ότι είναι χρήσιμο να γνωρίζουν και οι νηπιαγωγοί το τι αναφέρει το ΔΕΠΣ-ΑΠΣ της Α΄ Δημοτικού για τη γλώσσα και οι δάσκαλοι αντίστοιχα το ΔΕΠΣ-ΑΠΣ του Νηπιαγωγείου γιατί έτσι διευκολύνεται η μετάβαση και η βελτίωση της σχολικής εξέλιξης των παιδιών.

Επίσης, αρκετές νηπιαγωγούς(10) θεωρούν ότι συμβάλλει σημαντικά στο σχεδιασμό και την οργάνωση της γλωσσικής διδασκαλίας, διατηρώντας τη συνέχεια και ακολουθία στους γλωσσικούς στόχους και των δυο βαθμίδων.

Σ3: «Ναι γιατί κατά αυτό τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να οργανώσουν ένα πρόγραμμα που θα έχει μια συνέχεια».

Κατά την περαιτέρω διερεύνηση του ερωτήματος προκύπτει ότι 7 νηπιαγωγοί απάντησαν ότι αυτό θα βοηθούσε στην αναγνώριση του ρόλου και της συμβολής του Νηπιαγωγείου και της νηπιαγωγού στην ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών και γενικότερα της εκπαίδευσης.

Σ5: «σίγουρα είναι καλό ...από τη στιγμή που γνωρίζει ο δάσκαλος εκτιμάει περισσότερο τη δουλειά της νηπιαγωγού και έχει καλύτερες προσδοκίες για το παιδί».

Επίσης, 5 νηπιαγωγοί απάντησαν ότι έχοντας επίγνωση οι εκπαιδευτικοί των όσων προβλέπονται στα ΑΠΣ και για τις δυο βαθμίδες διευκολύνεται η μεταξύ τους επικοινωνία και συνεργασία σε κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και κατανόηση.

Σ13: « ναι..καταλαβαίνει ο ένας τις δυσκολίες του άλλου και τις απαιτήσεις του μαθήματος. Υπάρχει φοβερό άγχος, κατηγορεί ο ένας τον άλλον ενώ θα μπορούσαμε να συνεργαστούμε καλύτερα».

Συνεχίζοντας την ανάλυση των δεδομένων της τέταρτης θεματικής ενότητας εξετάστηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την ύπαρξη συνέχειας και σύνδεσης των γνώσεων/εμπειριών γραμματισμού των παιδιών στην επόμενη βαθμίδα.

Στο ερώτημα για το αν οι εμπειρίες γραμματισμού που αναπτύσσουν τα παιδιά στο Νηπιαγωγείο αξιοποιούνται κατά τη διδασκαλία της γλώσσας στην Α΄ Δημοτικού, οι νηπιαγωγοί απαντούν θετικά, εκτιμώντας ότι αποτελούν τη βάση για τη διδασκαλία της γλώσσας στην Α΄ Δημοτικού(10) και παρέχουν στο/στη δάσκαλο/α τη δυνατότητα να προχωρήσει το σχεδιασμό της διδασκαλίας του χωρίς να επαναλάβει ήδη κατεκτημένες γλωσσικές δεξιότητες(9).

Σ10: «Σίγουρα ... είναι η βάση, ο δάσκαλος μπορεί να πατήσει πάνω σε αυτά που ξέρουν τα παιδιά, χωρίς να επαναλαμβάνει πράγματα, κερδίζει χρόνο και δεν κουράζονται τα παιδιά...»

Αρκετοί νηπιαγωγοί (13) στο παραπάνω ερώτημα διατύπωσαν ταυτόχρονα τον **προβληματισμό** τους εάν τελικά αξιοποιούνται οι προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών στην Α΄ Δημοτικού. Έθεσαν ως προϋπόθεση την ικανότητα του εκπαιδευτικού να ανιχνεύσει και να αφουγκραστεί τους μαθητές του, να τους δώσει χρόνο(7) και να υπάρχει συνεργασία και επικοινωνία με τη νηπιαγωγό(9). Παρατηρείται από το ύφος και τον τόνο των απαντήσεων που δόθηκαν ότι στο σύνολο του δείγματος (13) υπάρχει η αίσθηση υποτίμησης του έργου τους σχετικά με τη γλώσσα.

Από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών στο ερώτημα αν **η διδακτική προσέγγιση της γλώσσας στο Νηπιαγωγείο και στην Α΄ Δημοτικού έχει συνέχεια και συνοχή** φαίνεται ότι μερικές νηπιαγωγοί (4) βρίσκουν κοινά στοιχεία ανάμεσα στην προσχολική και πρώτη σχολική εκπαίδευση, εντούτοις εντοπίζουν σημαντικές διαφοροποιήσεις στη διδακτική προσέγγιση και στον τρόπο διδασκαλίας της γλώσσας. Ειδικότερα, θεωρούν ότι η ιδέα του αναδυόμενου γραμματισμού διακόπτεται απότομα με την είσοδο του παιδιού στο Δημοτικό, διότι η βιωματική και παιγνιώδης προσέγγιση

της γλώσσας δίνουν τη θέση τους στη συστηματική διδασκαλία της γλώσσας, χωρίς να υπάρχει σταδιακή εξέλιξη και αξιοποίηση των γνώσεων και των γλωσσικών δεξιοτήτων που έχουν κατακτήσει τα παιδιά στο Νηπιαγωγείο .

Σ3: «...οι γνώσεις που αποκτά το παιδί στο νηπιαγωγείο αναδύονται ... δεν είναι στείρα γνώση. Στο Δημοτικό εκτελούν εντολές... τους δίνεται έτοιμο και πρέπει να κάνουν αυτό που τους λέει η δασκάλα ...δεν έχουν χρόνο... πρέπει να ακολουθήσουν το βιβλίο...»

Σχετικά με το αν η **διδασκτική μεθοδολογία που εφαρμόζεται και στις δυο βαθμίδες στο μάθημα της γλώσσας επηρεάζει την ομαλή γλωσσική μετάβαση των παιδιών στο Δημοτικό** ένα μεγάλο μέρος των ερωτηθέντων(12) θεωρεί ότι είναι διακριτή η ύπαρξη ασυνέχειας στις μεθόδους διδασκαλίας της γλώσσας ανάμεσα στο νηπιαγωγείο και την Α΄ Δημοτικού και αυτό αποτυπώνεται στη δυσκολία να προσαρμοστούν ομαλά τα παιδιά στις απαιτήσεις του καινούριου σχολείου.

Σ7: «...για μένα στο Δημοτικό ακολουθούν τελείως άλλη μέθοδο... Είναι δεμένοι με το βιβλίο, την ύλη, υπάρχει το τετράδιο που «πρέπει» να γράψουν , το θρανίο που «πρέπει» να καθίσουν.. Τα παιδιά ξεχνάνε να τραγουδάνε ...να παίζουν.. Είμαστε δυο κόσμοι!»

Από τη μελέτη των απαντήσεων του δείγματος καταγράφεται κι η άποψη κάποιων νηπιαγωγών(2) που θεωρούν ότι υπάρχει συνέχεια, εξέλιξη και σταδιακή προσαρμογή των παιδιών στο μάθημα της γλώσσας στην Α΄ τάξη, καθώς ο/η δάσκαλος/α εφαρμόζει τις πρώτες μέρες τις βασικές αρχές του αναδυόμενου γραμματισμού παρά τις διαφοροποιήσεις που εντοπίζονται στη διδασκτική μεθοδολογία. Σημειώνεται πως οι συγκεκριμένοι νηπιαγωγοί συμμετείχαν παλαιότερα σε οργανωμένα προγράμματα μετάβασης και επιδιώκουν να συνεργάζονται άτυπα με τους εκπαιδευτικούς της Α΄ Δημοτικού.

Σ14: « Δε νομίζω ότι χρησιμοποιούμε τις ίδιες μεθόδους (...) παρόλα αυτά όμως εγώ βλέπω δίπλα τη δασκάλα δεν τα πιέζει, ξέρει πως έχουμε μάθει, την έχω ενημερώσει τα βλέπει κι αυτή και σιγά σιγά μέχρι τα Χριστούγεννα προσαρμόζονται».

Όσον αφορά στους **παράγοντες που δυσκολεύουν την ομαλή γλωσσική μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στην Α΄ τάξη** προκύπτει από τις απαντήσεις ότι η

διαφοροποίηση της μεθόδου και των μέσων διδασκαλίας από το νηπιαγωγείο στην Α΄ Δημοτικού αποτελεί σημαντικό εμπόδιο για την συνέχιση εφαρμογής των βασικών αρχών του αναδυόμενου γραμματισμού το οποίο με τη σειρά του δυσκολεύει τα παιδιά να προσαρμοστούν στο νέο σχολικό πλαίσιο διδασκαλίας της γλώσσας. Παρατηρείται σύμφωνα με τις περισσότερες νηπιαγωγούς (11) μια ασυνέχεια στον τρόπο προσέγγισης της γλώσσας με περισσότερο δασκαλοκεντρικό χαρακτήρα.

Σ10: « στο νηπιαγωγείο, όλα βγαίνουν από τα παιδιά, αυθόρμητα και σύμφωνα με αυτό που τους κεντρίζει το ενδιαφέρον, στο Δημοτικό είναι αλλιώς».

Αναλυτικότερα, η διαφοροποίηση του ωρολογίου προγράμματος, των μέσων διδασκαλίας, ακόμα και του σχολικού χώρου, αναφέρεται από όλες τις νηπιαγωγούς του δείγματος. Μάλιστα, αρκετές νηπιαγωγοί (10) αναφέρονται εμφατικά στην σχεδόν αποκλειστική χρήση των σχολικών εγχειριδίων της Α΄ Δημοτικού, ως επιλογής κειμένου.

Σ10: «...η διδασκαλία με βάση το βιβλίο είναι φτωχή, στερεί από τα παιδιά τη χαρά να ανακαλύπτουν πράγματα... γιατί να το σταματάμε ... »

Ενδιαφέρον όμως παρουσιάζει κι η άποψη αρκετών νηπιαγωγών(7) για την ασάφεια και ασυνέχεια που χαρακτηρίζει το ΔΕΠΣ-ΑΠΣ του Νηπιαγωγείου σε σχέση με τους γλωσσικούς στόχους, εντοπίζοντας μια έλλειψη συνοχής στην οργάνωση της γλωσσικής διδασκαλίας και μεταξύ των νηπιαγωγών.

Σ1: «...όλοι μαζί δεν έχουμε καταλήξει τι κάνουμε. Να υπάρχει κάτι κοινό για όλους(...) μερικές φορές σκέφτομαι αν κάνω καλά».

Επίσης, από τις απαντήσεις(13) φαίνεται ότι η έλλειψη ενημέρωσης των εκπαιδευτικών και οργάνωσης προγραμμάτων σχετικά με τη μετάβαση μέσω ενός τυπικού ή και άτυπου πλαισίου γόνιμης συνεργασίας και επικοινωνίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς δημιουργεί εμπόδια στην γλωσσική μετάβαση και εξέλιξη των παιδιών.

Τέλος, οι προσδοκίες κι οι αντιλήψεις που έχει το στενό οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών(10), για την γλωσσική ετοιμότητα που καλλιεργείται στο νηπιαγωγείο, δημιουργούν αγκυλώσεις στη συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας με

αποτέλεσμα να δημιουργούνται συνθήκες πίεσης και άγχους και να εμποδίζεται η ομαλή γλωσσική μετάβαση του παιδιού στο Δημοτικό.

Σ6: « Κάθε χρόνο από την αρχή ενημερώνω τους γονείς πως δουλεύουμε τη γλώσσα, αλλά νιώθω την αμφιβολία τους ...θέλουν χρόνο δεν μας εμπιστεύονται εύκολα. Λένε στο παιδί, φοβερίζοντάς το «του χρόνου που θα πας Δημοτικό να δω τι θα κάνεις!».

Από τις απαντήσεις του δείγματος(13) στη **διερεύνηση των παραγόντων που λειτουργούν ως εμπόδια για την αξιοποίηση των προηγούμενων γνώσεων γραμματισμού**, φαίνεται να κυριαρχεί το θεσμικό πλαίσιο που αφορά στο αναλυτικό πρόγραμμα του Δημοτικού και οι οδηγίες του δασκάλου για το εκπαιδευτικό του έργο.

Σ14: « ...το άγχος να καλύψουν την ύλη, το βιβλίο, η έλλειψη ευελιξίας και ο χρόνος που έχουν δε βοηθά».

Επιπλέον, από την ανάλυση των παραπάνω απαντήσεων προκύπτει ότι 12 νηπιαγωγοί θεωρούν ότι η διαφοροποίηση στη μεθοδολογική προσέγγιση της γλώσσας μεταξύ των δυο βαθμίδων μπορεί να εμποδίσει τα παραπάνω.

Σ15: « ο τρόπος διδασκαλίας στο Δημοτικό βάζει φρένο... είναι πιο δασκαλοκεντρικός, στερεοτυπικός, δεν αφήνει περιθώρια».

Η ελλιπής διάθεση για συνεργασία και γόνιμη επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των δυο βαθμίδων αποτελεί σύμφωνα με αρκετές νηπιαγωγούς (9) ένα ακόμα ανασταλτικό παράγοντα.

Σ9: « δεν είναι μόνο από τους δασκάλους ισχύει και για μας... δεν έχουμε όλοι διάθεση να μοιραστούμε και να συνεργαστούμε. Ο καθένας σου λέει εγώ θα κάνω τη δουλειά μου ...».

Στο επόμενο ερώτημα που διερευνούσε κατά πόσο **συμβαδίζουν η διδακτική προσέγγιση της γλώσσας στο Νηπιαγωγείο και στην Α΄ Δημοτικού**, η πλειοψηφία του δείγματος (15) εκτιμά πως υπάρχουν ανακολουθίες και διαφοροποιήσεις.

Σ3: « ..θέλει και κόπο και χρόνο για να ξεφύγεις από τη στείρα μάθηση. Είναι δύσκολο να αναδυθούν οι γνώσεις από τα ίδια τα παιδιά όταν σε πιέζει το πρόγραμμα και αγχώνεσαι να βγάλεις την ύλη».

Παρομοίως, στο ερώτημα αν **οι μέθοδοι διδασκαλίας των δυο βαθμίδων που εφαρμόζονται στη γλώσσα διευκολύνουν την ομαλή γλωσσική μετάβαση των παιδιών στην Α΄ τάξη** η πλειοψηφία του δείγματος (15) εκφράζουν τις αμφιβολίες τους θεωρώντας ότι υπάρχουν σαφής διαφοροποιήσεις και ασυνέχειες στον τρόπο και τις πρακτικές που εφαρμόζονται στη διδακτική πράξη μεταξύ των δυο βαθμίδων.

Σ11: « τουλάχιστον στην αρχή είναι ένα σοκ... τα παιδιά από τον παιγνιώδη τρόπο που μαθαίνουν ξαφνικά πρέπει να κάτσουν στο θρανίο και να εκτελέσουν εντολές, πράγμα που τα περιορίζει και τους στερεί τη χαρά».

Σύμφωνα με την ανάλυση των δεδομένων ένας από τους **βασικούς παράγοντες που λειτουργούν ανασταλτικά** στα παραπάνω είναι, σύμφωνα με 13 νηπιαγωγούς η αδυναμία εφαρμογής στην πράξη της ενιαίας προσέγγισης του σχεδιασμού και της οργάνωσης των ΑΠΣ και των δυο βαθμίδων για το μάθημα της γλώσσας .

Σ7: « ...στο Νηπιαγωγείο μαθαίνουν βιωματικά, ... και πάνε στο Δημοτικό και πρέπει να μάθουν τα γράμματα με τη σειρά, σε μια άδεια αίθουσα που τους στερεί την κίνηση. Δεν τους δίνεται μια περίοδος χάριτος».

Επίσης, η έλλειψη συνεργασίας και σχεδιασμού κοινών δράσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών δημιουργεί, σύμφωνα με 11 νηπιαγωγούς, δυσκολίες στο να αποκτήσουν επίγνωση ο ένας για το διδακτικό έργο του άλλου και να γίνει αποδεκτή η συμβολή του Νηπιαγωγείου(9) στην γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού.

Σ4: «Μερικές φορές νομίζω πως βαδίζουμε στα τυφλά, δεν ξέρει ο ένας τι κάνει ο άλλος. Με εξοργίζει όταν οι δάσκαλοι της Α΄ μας επιρρίπτουν ευθύνες, λες και κάνουμε προγύμναση για το Δημοτικό».

Στο τελευταίο ερώτημα σχετικά με τις **προτάσεις των νηπιαγωγών για τη βελτίωση της γλωσσικής μετάβασης των παιδιών του Νηπιαγωγείου στην Α΄ Δημοτικού** όλες οι απαντήσεις συγκλίνουν στο γεγονός ότι θα πρέπει να επαναπροσδιοριστεί η ενιαία

προσέγγιση στη διδασκαλία της γλώσσας στα ΑΠΣ και των δυο βαθμίδων. Ειδικότερα, αρκετές νηπιαγωγοί (13), υπερασπιζόμενες την διδακτική προσέγγιση και τις πρακτικές του αναδυόμενου γραμματισμού που εφαρμόζονται στο νηπιαγωγείο, προτείνουν την συνέχιση τους και στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, ώστε να διασφαλιστεί η ομαλή γλωσσική μετάβαση των παιδιών στο Δημοτικό.

Σ15: «Θα έκανε πιο εύκολη τη δουλειά μας αν υπήρχε ίδια φιλοσοφία στο πως μαθαίνουμε. Είναι λυπηρό! Τα παιδιά φεύγουν σχεδόν έτοιμα από εδώ και όταν πάνε στο Δημοτικό θα πρέπει να ξεμάθουν ότι έμαθαν... παγώνουν».

Επίσης, αρκετές νηπιαγωγοί (14) υποστηρίζουν ότι θα πρέπει να καθοριστεί με σαφήνεια η μέθοδος διδασκαλίας της γλώσσας και να εφαρμοστεί από κοινού στο Νηπιαγωγείο και τις πρώτες σχολικές τάξεις, διατηρώντας έτσι συνέχεια και συνοχή στη διδασκαλία της γλώσσας.

Σ5: «είναι σημαντικό να αλλάξει το θεσμικό πλαίσιο, να δοθούν σαφής κατευθύνσεις αλλά και μια συνέχεια στον τρόπο που διδάσκουμε το μάθημα. Δε μπορεί άλλο τρόπο να έχω εγώ κι άλλο η δασκάλα, το παιδί μπερδεύεται».

Ένας σημαντικός αριθμός ερωτηθέντων(7) διατυπώνουν την ανάγκη να καθοριστούν με περισσότερη σαφήνεια οι μαθησιακοί στόχοι που προβλέπονται στο ΑΠΣ του Νηπιαγωγείου. Αναλυτικότερα, δίνεται έμφαση(6) στην ανάγκη εφαρμογής και επίτευξης κοινών γλωσσικών στόχων στο Νηπιαγωγείο, με σκοπό την διευκόλυνση της ομαλής γλωσσικής μετάβασης των παιδιών στο Δημοτικό.

Σ9: «...οι δάσκαλοι ξέρουν. Ας, πει και σε μας κάποιος,επίσημα, που να βάζουμε ένα όριο, ένα ελάχιστο των στόχων για να μην κάνει άλλα η μια κι άλλα η άλλη».

Σχετικά με τους μαθησιακούς στόχους καταγράφηκε η άποψη 3 νηπιαγωγών να συμπεριληφθεί στους μαθησιακούς στόχους της γλώσσας και η περισσότερο συστηματική διδασκαλία της γλώσσας στο Νηπιαγωγείο, στα πλαίσια της θεσμοθέτησης της υποχρεωτικής δίχρονης φοίτησης στο νηπιαγωγείο. Μάλιστα,

προτείνουν(2) και τη χρήση σχολικών εγχειριδίων, προκειμένου να εξασφαλιστεί η εφαρμογή κι επίτευξη κοινών γλωσσικών στόχων σε όλα τα νηπιαγωγεία.

Σ8: « ...το να έχουμε κι εμείς ένα βιβλίο θα με βοηθούσε για να ξέρω τι να διδάσκω, τι είναι απαραίτητο για να προετοιμάσω το παιδί για το Δημοτικό».

Η ανάλυση δείχνει ότι η πλειοψηφία του δείγματος(15) έθεσε το ζητούμενο θεσμοθέτησης από την πολιτεία ενός πλαισίου, σχετικά με την οργάνωση και το σχεδιασμό προγραμμάτων που να επιτρέπουν τη συνεργασία και αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Σ5: «Είναι σημαντικό να αλλάζει το θεσμικό πλαίσιο και να ενισχυθεί περισσότερο η αλληλεπίδραση και η συνεργασία μας με τους δασκάλους στην οργάνωση κοινών δράσεων»

Επίσης, σε πολλές απαντήσεις(10) χαρακτηρίζεται απαραίτητος ο σχεδιασμός και η οργάνωση επιμορφώσεων και ενημέρωσης των εκπαιδευτικών και των δυο βαθμίδων σχετικά με τη διδακτική και τη μεθοδολογική προσέγγιση της γλώσσας και τους γλωσσικών στόχων, που προβλέπονται στα ΑΠΣ των δυο βαθμίδων.

Σ15: « ... θα ήθελα να γίνει μια σωστή ενημέρωση των νηπιαγωγών και των δασκάλων για το τι ακριβώς και με ποιόν τρόπο δουλεύει ο καθένας...χωρίς να αμφισβητείται ο ρόλος μας».

Παράλληλα, καταγράφεται στις απαντήσεις(7) κι η ανάγκη συστηματικής και συντονισμένης ενημέρωσης των γονιών σχετικά με το πρόγραμμα διδασκαλίας της γλώσσας, τους μαθησιακούς στόχους, και τις διδακτικές προσεγγίσεις και των δυο βαθμίδων σε μια προσπάθεια διατήρησης της συνέχειας και συνοχής της γνώσης.

Σ2: «... Έρχονται γονείς... αγχωμένοι τι βιβλία να πάρουν για να κάνουν ασκήσεις(...)Εδώ χρειάζεται κοινή γραμμή, να τους καθησυχάσεις κι όχι να έχουμε κι εμείς ενοχή γιατί δεν κάναμε όλα τα γράμματα».

Κεφάλαιο τέταρτο: Συμπεράσματα-Προτάσεις

4.1 Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε να αναδειχθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της προσχολικής εκπαίδευσης σχετικά με το ζήτημα της γλωσσικής μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στην Α΄ Δημοτικού και πώς αυτή επηρεάζεται από την ύπαρξη ή όχι συνέχειας και σύνδεσης στη διδασκαλία του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου.

Ειδικότερα, διερευνήθηκαν οι απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τα εξής ερωτήματα:

α) Εάν υπάρχει ενιαία προσέγγιση στη διδασκαλία της γλώσσας, σε επίπεδο ανάπτυξης γλωσσικών δεξιοτήτων στο νηπιαγωγείο, συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών των δυο βαθμίδων και συμβολής των γονιών στην ομαλή γλωσσική μετάβαση των παιδιών τους από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό.

β) Σε ποιο βαθμό οι νηπιαγωγοί έχουν επίγνωση των ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ για τη γλώσσα, ως προς το περιεχόμενο, τους μαθησιακούς στόχους και τη μεθοδολογική προσέγγιση.

γ) Κατά πόσο είναι αξιοποιήσιμες στην επόμενη βαθμίδα οι γνώσεις/εμπειρίες γραμματισμού που κατακτούν τα παιδιά στο νηπιαγωγείο.

Από τα δεδομένα της παρούσας έρευνας, όπως καταγράφηκαν στη θεματική ανάλυση των συνεντεύξεων, διαπιστώνουμε τα παρακάτω συμπεράσματα:

Αναφορικά με το πρώτο ερώτημα που αφορούσε στη διατήρηση της ενιαίας προσέγγιση της γλώσσας ανάμεσα στις δυο βαθμίδες, διαπιστώνουμε ότι σε επίπεδο ανάπτυξης προαπαιτούμενων δεξιοτήτων με στόχο την ομαλή γλωσσική μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό οι νηπιαγωγοί του δείγματος δίνουν έμφαση τόσο στην επικοινωνιακή λειτουργία της γλώσσας μέσα από δεξιότητες προφορικού λόγου και κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης, όσο και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων γραφής και γραπτού λόγου (σελίδα 1,2). Αξιοσημείωτο όμως είναι το γεγονός ότι οι δεξιότητες που αναφέρονται στον επικοινωνιακό χαρακτήρα τις γλώσσας διατυπώνονται με σαφήνεια και φαίνεται να συμφωνούν όλες οι νηπιαγωγοί (σελίδα 1,5), οι δεξιότητες ανάπτυξης της γραφής φαίνεται να διαφοροποιούνται ανάλογα με τον τρόπο ερμηνείας τους από τις νηπιαγωγούς(σελίδα 5-6).

Σχετικά με την έμφαση που δίνεται στον επικοινωνιακό χαρακτήρα της γλώσσας παρατηρούμε ότι τα παραπάνω ευρήματα έρχονται σε συμφωνία με τη βιβλιογραφία και τις προηγούμενες έρευνες των Χατζηδήμου, 2010, Πατσαλής & Καραμπατζάκη, 2016, Μανωλίτσης, 2016, καταδεικνύοντας την καθοριστική συμβολή του προφορικού λόγου στη μετέπειτα ανάπτυξη της γραφής. Από την άλλη, η άποψη των νηπιαγωγών που χαρακτηρίζει εξίσου απαραίτητη για την ομαλή μετάβαση των παιδιών στο Δημοτικό και την ανάπτυξη δεξιοτήτων της γραφής έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα του Χατζηδήμου (2010), όπου δινόταν έμφαση περισσότερο σε δεξιότητες ανάγνωσης. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει ότι η σημασία που δόθηκε στο γραπτό λόγο στο νέο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ(2003)για το Νηπιαγωγείο (Κονδύλη,2001) σε συνδυασμό με την συστηματικότερη εφαρμογή των βασικών αρχών του αναδυόμενου γραμματισμού στο Νηπιαγωγείο, την αποκτηθείσα εμπειρία των τελευταίων χρόνων από την εφαρμογή του και τις επιμορφώσεις που έχουν γίνει, αποτελούν προθάλαμο της συμβατικής διδασκαλίας του γραπτού λόγου (Γιαννικοπούλου, 1998 · Τάφα κ.,α., 2009 · Αϊδήνης, 2012).

Αναφορικά με τη **συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των δυο βαθμίδων για το σχεδιασμό κοινών γλωσσικών δραστηριοτήτων** συμπεραίνουμε ότι οι νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν τη συμβολή της στη βελτίωση της μαθησιακής ετοιμότητας των παιδιών και της διαμόρφωσης ρεαλιστικών προσδοκιών μεταξύ των εκπαιδευτικών, προκειμένου να αντιμετωπιστούν δυσκολίες στη γλωσσική μετάβαση των παιδιών(σελίδα 2-3).Παρόλα αυτά, από την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώνουμε πως η οργάνωση αυτής της συνεργασίας εξακολουθεί να γίνεται άτυπα και με πρωτοβουλία περισσότερο των νηπιαγωγών(σελίδα 2,3). Όπως φάνηκε από τις συνεντεύξεις η μορφή αυτής της συνεργασίας, όπου υφίσταται, αφορά περισσότερο σε μια απλή μεταβίβαση πληροφοριών μεταξύ των εκπαιδευτικών και λιγότερο σε μία αμοιβαία ανταλλαγή εμπειριών και αλληλεπίδρασης μεταξύ των συναδέλφων(σελίδα 9,11,13). Σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς οι παράγοντες που εμποδίζουν την ανάπτυξη πρακτικών συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς είναι οι διαφοροποιήσεις των ΑΠΣ των δυο βαθμίδων, ο χώρος και η απόσταση των σχολικών μονάδων, αλλά και εσωτερικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών(σελίδα 3,4). Επιπρόσθετα, οι νηπιαγωγοί αναφέρονται στη διαφοροποίηση του τρόπου προσέγγισης της μάθησης, αλλά και τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που υφίστανται μεταξύ των συναδέλφων (σελίδα 2,3).

Οι παραπάνω απόψεις των νηπιαγωγών μπορούν να ερμηνευτούν με βάση τη βιβλιογραφική επισκόπηση στην αρχή της συνεργατικότητας και της συνέχειας με στόχο την εξομάλυνση των δυσκολιών της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό (Wittmann,1978· Hierdies,1983, όπως αναφ. στο Κιτσαράς,1988 · Πανταζής,1991·Βρυνιώτη, 2000 ·Ματσαγγούρας,2005). Παρατηρούμε ότι η κυρίαρχη άποψη των νηπιαγωγών για τα οφέλη μιας ενδεχόμενης συνεργασίας με στόχο την ομαλή μετάβαση των νηπίων στο Δημοτικό σχολείο (Πανταζής,1991 · Βρυνιώτη, 2000 · Μπαγάκης & ά., 2006 · Αλευριάδου & ά.,2008) διατυπώνεται σε θεωρητικό επίπεδο καθώς στην πράξη είναι δύσκολη η επίτευξή της (Βρυνιώτη, 2000) και περιορίζεται σε επίπεδο ανταλλαγής πληροφοριών ή απλής ενημέρωσης (Τόζιου, 2012). Οι αγκυλώσεις που αναφέρονται παραπάνω κι αφορούν στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών έρχονται σε συμφωνία με τη βιβλιογραφία και τα ερευνητικά δεδομένα(Ξωχέλλης, 2000 · Μπαγάκης & ά., 2006).

Στη συνέχεια, οι νηπιαγωγοί φαίνεται να συσχετίζουν την αποτελεσματικότητα της **συμβολής των γονιών στην γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών τους και στην ομαλή γλωσσική μετάβασή τους** με την επίτευξη συνεργασίας και ουσιαστικής επικοινωνίας με το Νηπιαγωγείο(σελίδα 4,5). Παρατηρούμε ότι επιδιώκεται μέσα από οργανωμένες συναντήσεις των νηπιαγωγών με τους γονείς να ανασκευαστούν προσδοκίες και αντιλήψεις των γονιών, οι οποίες στηρίζονται στο μοντέλο αναγνωστικής ετοιμότητας και στις μπεχαβιοριστικές πρακτικές διδασκαλίας(σελίδα 4). Η προσπάθεια των νηπιαγωγών να δημιουργήσουν ευνοϊκότερες συνθήκες για την ανάπτυξη εμπιστοσύνης ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια φαίνεται να συμβάλλει επικουρικά στην ενιαία προσέγγιση της γλώσσας και έμμεσα στην ομαλή γλωσσική μετάβαση των παιδιών (Βρυνιώτη & Ματσαγγούρας, 2005) και στην αναγνώριση της επαγγελματικής υπόστασης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών (Hornby, 2011 · Prior & Gerard, 2007).

Τέλος, διαπιστώνουμε ότι η έμφαση και η προτεραιότητα που δίνεται στην κατάκτηση μιας σειράς στόχων και επικοινωνιακών δεξιοτήτων σε ατομικό επίπεδο και κοινωνικό/συναισθηματικό επίπεδο, αλλά και η αναγκαιότητα ύπαρξης ποιοτικών σχέσεων και συνεργασιών συμφωνούν με την οικοσυστημική/αναπτυξιακή προσέγγιση (Bronfenbrenner, 1979),διαμορφώνοντας καλύτερες συνθήκες μετάβασης (Αλευριάδου & ά., 2008 · Γουριώτη, 2012·Τόζιου, 2012 · Btitto, Ranna &Wright ,2012).

Σχετικά με το ερώτημα που αναφέρεται στο **βαθμό επίγνωσης των ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ και των δυο εκπαιδευτικών βαθμίδων ως προς το περιεχόμενο, τη μεθοδολογική προσέγγιση και τους μαθησιακούς στόχους** διαπιστώνουμε ότι οι νηπιαγωγοί στο σύνολό τους είναι ενήμερες και ακολουθούν σε μεγάλο βαθμό το ΑΠΣ του Νηπιαγωγείου, οργανώνοντας τη διδασκαλία τους βάση τις αρχές και τους στόχους που αναφέρονται σε αυτό. Δηλώνεται ξεκάθαρα η καθοριστική σημασία της ανάπτυξης του προφορικού τομέα και της επικοινωνίας και έμμεσα η αναγνώριση της γλώσσας ως εργαλείο στην μάθηση και στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού(σελίδα 5). Παράλληλα, παρουσιάζεται ως κοινά αποδεκτό από τις νηπιαγωγούς το γεγονός ότι η γραπτή έκφραση και η γραφή καλλιεργείται αβίαστα στα παιδιά, τα οποία « *ενθαρρύνονται να γράφουν όπως μπορούν*» (ΔΕΠΠΣ: 596). Όμως από την ανάλυση των συνεντεύξεων συμπεραίνουμε ότι στην πράξη αρκετές νηπιαγωγοί ακολουθούν την οπτική του αναδυόμενου γραμματισμού που αναφέρεται στην προετοιμασία των παιδιών για τη συμβατική διδασκαλία του γραπτού λόγου και λιγότερο ως αυθόρμητη συμπεριφορά(σελίδα 5,6). Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνουν το γεγονός ότι οι νηπιαγωγοί δυσκολεύονται στη συνεκτική προσέγγιση του γραπτού λόγου, ως μέσου και αντικείμενου μάθησης και συμφωνούν με τις έρευνες των Τάφα, 2004, Κονδύλη & Στελλάκης, 2006, Κακανά & ά., 2007 και Μανωλίτσης, 2016.

Από τη διερεύνηση των μεθόδων διδασκαλίας της γλώσσας που εφαρμόζουν οι νηπιαγωγοί φαίνεται ότι η πλειοψηφία του δείγματος ακολουθεί τις βασικές αρχές του αναδυόμενου γραμματισμού, πάνω στις οποίες στηρίζεται το ΑΠΣ της προσχολικής εκπαίδευσης.

Η προσέγγιση της γλώσσας γίνεται μέσα από τις καθημερινές συνθήκες, αυθόρμητα και η καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων διατρέχει όλα τα γνωστικά αντικείμενα στο Νηπιαγωγείο(σελίδα 6). Το παιχνίδι και η καθημερινότητα που βιώνουν τα παιδιά αποτελεί τις βασικές μεθόδους διδασκαλίας των νηπιαγωγών(σελίδα 6,7).Αναλυτικότερα, η εφαρμογή πρακτικών όπως η χρήση πολυμεσικών κειμένων, εποπτικών μέσων και η δανειστική βιβλιοθήκη ενισχύει τα παραπάνω (σελίδα 7).Η εργασία σε ομάδες, ως ευκαιρία να μάθουν τα παιδιά αλληλεπιδρώντας, καθώς και πρακτικές κατανόησης της λειτουργικότητας της γραφής, μέσω της νοηματοδότησης του κειμένου, της φωνολογικής επίγνωσης και της διάκρισης των συμβόλων συμφωνεί με τις παιδαγωγικές αρχές και οδηγίες του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ για το νηπιαγωγείο(Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006).

Από τη άλλη, διακρίνουμε μια αντίφαση στις απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με **το περιεχόμενο των γλωσσικών δραστηριοτήτων και τους μαθησιακούς στόχους** που επιλέγουν. Ειδικότερα, οι νηπιαγωγοί φαίνεται να εστιάζουν σε δραστηριότητες με έμφαση στο νόημα και την αβίαστη παραγωγή γραπτού λόγου. Στην πραγματικότητα ένα σημαντικό μέρος του δείγματος, επικεντρώνεται στην αναγνώριση όλων των γραμμάτων, τη γραφή με τη σωστή φορά σε κεφαλαία και πεζά, τη συστηματική αντιγραφή λέξεων με σκοπό την καλύτερη προετοιμασία των νηπίων για το Δημοτικό(σελίδα 7,8). Οι ίδιες οι νηπιαγωγοί εκφράζουν την αμηχανία και τον προβληματισμό τους, αντιλαμβανόμενες ότι αυτό αντιβαίνει στα χαρακτηριστικά του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του Νηπιαγωγείου για τη διδασκαλία της γλώσσας, παραδέχονται όμως τη πίεση που δέχονται από το περιβάλλον των παιδιών, τις προσδοκίες των γονέων ή και των συναδέλφων τους (Κακανά & ά., 2007 · Κονδύλη & Στελλάκης, 2006). Όπως υποστηρίζουν ο Μανωλίτσης, (2004,όπ. αναφ.στο Παπούλια-Τζελέπη & Τάφα,2004) και η Τζιβινίκου(2015) η λειτουργία της αποκωδικοποίησης των γραπτών συμβόλων και της φωνολογικής επίγνωσης στην προσχολική ηλικία είναι σημαντική για τη μετέπειτα ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής. Η λειτουργία όμως αυτή στο ευέλικτο περιβάλλον μάθησης του νηπιαγωγείου, δε διδάσκεται αυτοματοποιημένα, αλλά ακολουθεί σε μεγάλο βαθμό τις αρχές της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Vygotsky, 1997), εξυπηρετώντας φυσικά και αβίαστα τους μαθησιακούς στόχους της γλώσσας (Ματσαγγούρας, 2002).

Στην ερώτηση **αν οι γλωσσικοί στόχοι που αναφέρονται στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ αρκούν για την αποτελεσματική μαθησιακή ετοιμότητα των παιδιών στις απαιτήσεις του Δημοτικού**, συμπεραίνουμε ότι οι νηπιαγωγοί σε γενικές γραμμές τους υπερασπίζονται (σελίδα 8), εντούτοις η ασάφεια στη διατύπωσή τους και η ανακολουθία στην εφαρμογή τους στο Δημοτικό φαίνεται να τις προβληματίζει.

Αυτό, με κοινή ομολογία των νηπιαγωγών, έχει ως επακόλουθο διαφοροποιήσεις κατά την εφαρμογή των μαθησιακών στόχων, αφού ερμηνεύονται ανάλογα με τις προσωπικές αντιλήψεις των νηπιαγωγών, διαπίστωση που συμφωνεί και με τις έρευνες των Τάφα, 2004, Κονδύλη & Στελλάκη, 2006, Κακανά & ά., 2007 και Μανωλίτση, 2016. Αφετέρου, η άποψη ότι οι γλωσσικοί στόχοι που εφαρμόζονται στο Νηπιαγωγείο αλλάζουν απότομα στο Δημοτικό και έρχονται σε ασυμφωνία με τη διδακτική προσέγγιση του αναδυόμενου γραμματισμού που εφαρμόζεται στο Νηπιαγωγείο

επιβεβαιώνεται και στη συγκριτική θεώρηση των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ των δυο βαθμίδων για τη γλώσσα, που προηγήθηκε στην παρούσα εργασία(κεφ.2.4).

Στο ερώτημα αν θα ήταν **ωφέλιμο να ξέρουν οι εκπαιδευτικοί των δύο βαθμίδων τα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ για τη γλώσσα ο ένας του άλλου**, καταγράφεται η θετική στάση των νηπιαγωγών, την οποία δικαιολογούν με τη διευκόλυνση της γλωσσικής μετάβασης των παιδιών στην επόμενη βαθμίδα(σελίδα 9). Από την μελέτη των δεδομένων συμπεραίνουμε ότι οι νηπιαγωγοί γνωρίζουν, περισσότερο εμπειρικά, βασικά χαρακτηριστικά του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ της Α΄ Δημοτικού για τη γλώσσα. Η περαιτέρω ανάλυση των απαντήσεων καταδεικνύει κυρίαρχη την ανάγκη ενημέρωσης των δασκάλων για το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου, προκειμένου να διατηρηθεί μια σχετική συνέχεια και ακολουθία στους γλωσσικούς στόχους και των δυο βαθμίδων. Το έλλειμμα επίγνωσης του περιεχομένου των αναλυτικών προγραμμάτων αποτυπώνει στην έρευνά της και η Τόζιου (2012), αναφερόμενη στους εκπαιδευτικούς και των δυο βαθμίδων. Τα παραπάνω περιλαμβάνονται και συνιστούν κύριες στρατηγικές για την αντιμετώπιση των προβλημάτων της μετάβασης (Πανταζής, 2001 · Βρυνιώτη, 2000).

Σχετικά με το ερώτημα που διερευνούσε τις απόψεις των νηπιαγωγών για την αξιοποίηση των προηγούμενων **γνώσεων/εμπειριών γραμματισμού κατά τη διδασκαλία της γλώσσας στην Α΄ Δημοτικού**, οι νηπιαγωγοί απαντούν θετικά, αναγνωρίζοντας τη συμβολή τους στην οργάνωση της διδασκαλίας της γλώσσας στην Α΄ Δημοτικού, χωρίς να επαναλαμβάνονται ήδη κατεκτημένες γλωσσικές δεξιότητες(σελίδα 10). Στο βιβλίο του Δασκάλου της Α΄ Δημοτικού (Καρατζόλα & ά., 2008) και στον Οδηγό Νηπιαγωγού (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006) τονίζεται η σημασία της αξιοποίησης των προηγούμενων γνώσεων με βάση τη κονστρουκτιβιστική θεωρία οικοδόμησης της γνώσης σε συνδυασμό με τη φιλοσοφία του αναδυόμενου γραμματισμού. Όπως διαπιστώνουμε από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών το ζητούμενο είναι ότι στην πράξη δεν είναι πάντα εφικτό να αξιοποιηθούν (σελίδα 10).

Από την περαιτέρω ανάλυση των δεδομένων, συμπεραίνουμε ότι κυρίαρχοι **παράγοντες που λειτουργούν ως εμπόδια για την αξιοποίηση των προηγούμενων γνώσεων γραμματισμού είναι οι** περιορισμοί ευελιξίας και ελευθερίας στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του Δημοτικού, η διαφοροποίηση της μεθοδολογικής προσέγγισης του πεδίου και

η ελλιπής συνεργασία και γόνιμη επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών (σελίδα 10,11), η οποία οδηγεί στην εντύπωση ότι το Νηπιαγωγείο αποτελεί ένα στάδιο προγύμνασης των παιδιών για το Δημοτικό. Από τη συγκριτική θεώρηση του Αναλυτικού Προγράμματος των πρώτων σχολικών τάξεων του Δημοτικού με αυτό του Νηπιαγωγείου σχολείου διαπιστώνεται ότι επαναλαμβάνονται στόχοι και δραστηριότητες. Ταυτόχρονα, επιβεβαιώνεται από σχετικές έρευνες (Μπαγάκης και συν., 2006) ότι το Δημοτικό δεν λαμβάνει υπόψη το πρόγραμμα της προσχολικής εκπαίδευσης.

Στην ερώτηση **κατά πόσο η διδακτική προσέγγιση της γλώσσας στο Νηπιαγωγείο συμβαδίζει με αυτή της Α΄ Δημοτικού**, διαπιστώνουμε πως οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι υπάρχουν ανακολουθίες και σημαντικές διαφοροποιήσεις στη διδακτική προσέγγιση της γλώσσας. Ειδικότερα, η ιδέα του αναδυόμενου γραμματισμού διακόπτεται απότομα με την είσοδο του παιδιού στο Δημοτικό, διότι η βιωματική και παιγνιώδης προσέγγιση της γλώσσας δίνουν τη θέση τους στη συστηματική διδασκαλία της γλώσσας με ένα δασκαλοκεντρικό χαρακτήρα (σελίδα 11). Παρόλο ότι προβάλλεται εξίσου και στα δύο Αναλυτικά προγράμματα η θεωρητική προσέγγιση του αναδυόμενου γραμματισμού και το πρόταγμα του επικοινωνιακού χαρακτήρα της γλώσσας, φαίνεται ότι υποστηρίζονται περισσότερο μέσα στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου (Βαρνάβα-Σκούρα, 1996 · Πετκοπούλου, 2008).

Συνεχίζοντας, στο ερώτημα για το **αν οι μέθοδοι διδασκαλίας της γλώσσας των δυο βαθμίδων διευκολύνουν την ομαλή γλωσσική μετάβαση των παιδιών στην Α΄ τάξη** οι νηπιαγωγοί θεωρούν κατά πλειοψηφία ότι υπάρχουν σαφής διαφοροποιήσεις και ασυνέχειες στον τρόπο και τις πρακτικές που εφαρμόζονται στη διδακτική πράξη μεταξύ των δυο βαθμίδων, γεγονός που δυσκολεύει τη μετάβαση των παιδιών στην επόμενη βαθμίδα (σελίδα 11). Οι διαφοροποιήσεις αυτές αποκτούν μεγαλύτερη βαρύτητα όταν συνδυάζονται με την έλλειψη επικοινωνίας, ενημέρωσης και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Σημαντικό στοιχείο αποτελεί η άποψη ελάχιστων νηπιαγωγών του δείγματος ότι η διαφορετική μεθοδολογική προσέγγιση των δυο βαθμίδων επηρεάζει σε μικρό βαθμό την γλωσσική μετάβαση. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται συστηματικά μεταξύ τους, μέσω ενός άτυπου αναλυτικού προγράμματος (σελίδα 12). Η διαφοροποίηση αυτή στη στάση των νηπιαγωγών μπορεί να ερμηνευτεί με βάση την έρευνα της Τόζιου (2012), η οποία υποστηρίζει ότι ο άτυπος

σχεδιασμός και η υλοποίηση κοινών δραστηριοτήτων με τον εκπαιδευτικό της Α΄ Δημοτικού κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και όχι μόνο στο τέλος της φοίτησης των παιδιών στο νηπιαγωγείο συμβάλει στην καλύτερη προσαρμογή τους στο δημοτικό σχολείο .

Σχετικά με τους **παράγοντες που δυσκολεύουν την ομαλή γλωσσική μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στην Α΄ τάξη** οι νηπιαγωγοί αμφισβητούν την ενιαία προσέγγιση στη διδασκαλία της γλώσσας ανάμεσα στις δυο βαθμίδες εξαιτίας των διαφοροποιήσεων που διακρίνουν στα χαρακτηριστικά των ΑΠΣ των δυο βαθμίδων. Παράλληλα, η έλλειψη συνοχής στην εφαρμογή των γλωσσικών στόχων από τις νηπιαγωγούς, λόγω της ασαφούς διατύπωσης τους στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ για το Νηπιαγωγείο συνεπάγεται την ύπαρξη μαθητών με διαφοροποιήσεις στο επίπεδο γνώσεων. Επίσης, σημαντική παράμετρος είναι η έλλειψη συνεργασίας τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών στην οργάνωση κοινών γλωσσικών δράσεων, όσο και μεταξύ σχολείου και οικογένειας(σελίδα 12,13). Τα παραπάνω συμπεράσματα επιβεβαιώνονται και από πληθώρα σχετικών ερευνών (Τόζιου, 2012 · Μανωλίτσης, 2016 · Πατσάλης & Καραμπατζάκη 2016 · Κακανά & ά., 2007 · Κονδύλη & Στελλάκης, 2006 · Μπαγάκης & ά., 2006) που καταδεικνύουν τη συμβολή των συγκεκριμένων παραγόντων στην εκδήλωση δυσκολιών στη μεταβατική διαδικασία και αρνητικής στάσης των παιδιών στη μάθηση.

Τέλος, οι νηπιαγωγοί διατυπώνουν τις παρακάτω **προτάσεις για τη βελτίωση της γλωσσικής μετάβασης των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό** (σελίδα 13,15).

- Οι νηπιαγωγοί, υπερασπιζόμενες την διδακτική προσέγγιση και τις πρακτικές που εφαρμόζονται στο νηπιαγωγείο προτείνουν την συνέχιση της εφαρμογής τους και στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού αποφεύγοντας τη «σχολειοποίηση» του νηπιαγωγείου προς χάρη της ομαλής μετάβασης των παιδιών στην επόμενη βαθμίδα.
- Να καθοριστεί με σαφήνεια στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του Νηπιαγωγείου και των πρώτων τάξεων του Δημοτικού και να εφαρμοστεί η ενιαία διδακτική μεθοδολογία, εξασφαλίζοντας έτσι την αναγκαία συνέχεια και συνοχή μεταξύ των δυο βαθμίδων.

- Οι μαθησιακοί στόχοι που προβλέπονται στο ΑΠΣ του Νηπιαγωγείου να διατυπωθούν με μεγαλύτερη σαφήνεια, περιορίζοντας την ανάγκη προσωπικών ερμηνειών τους από τις νηπιαγωγούς.
- Η ανάγκη θεσμοθέτησης από την πολιτεία ενός πλαισίου που να επιτρέπει τη συνεργασία και αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών.
- Σε κάθε περίπτωση όμως προτείνεται οι εκπαιδευτικοί και των δυο βαθμίδων να γίνουν περισσότερο ανοιχτοί στο σχεδιασμό κοινών γλωσσικών δραστηριοτήτων και στις μεταξύ τους συνεργασίες, εφαρμόζοντας καινούριες διδακτικές πρακτικές προς όφελος των μαθητών.
- Η συστηματική ενημέρωση των εκπαιδευτικών των δυο βαθμίδων αλλά και των γονιών σχετικά με την προβληματική της γλωσσικής μετάβασης των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στην Α΄ Δημοτικού φαίνεται από τα δεδομένα της έρευνας να αποτελεί την προϋπόθεση των παραπάνω.

Η μελέτη της βιβλιογραφίας και τα ήδη υπάρχοντα δεδομένα καταδεικνύουν ότι τα παραπάνω ευρήματα είναι πάγια αιτήματα, εξαιτίας της διαρκούς αδυναμίας συστηματικής καθοδήγησης προς την κατεύθυνση της σύνδεσης ανάμεσα στις δύο βαθμίδες και της διευκόλυνσης της μετάβασης των παιδιών από τη μια βαθμίδα στην άλλη. Η Βρυνιώτη (2000) υποστηρίζει ότι η έννοια της συνέχειας καθορίζεται από το βαθμό λειτουργίας της στα τρία θεματικά πεδία που καθορίζουν τη θεσμική σχέση των δύο ιδρυμάτων, της οργάνωσης, του εκπαιδευτικού προσωπικού, του περιεχομένου και της δομής της διδασκαλίας (στόχοι, προγράμματα, μεθοδολογία, περιβάλλον-χώρος). Επιπλέον, η ανάγκη ύπαρξης ενός πλαισίου συνεργασίας μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων φορέων εκπαίδευσης (Μπαγάκης & ά., 2006) ενημέρωσης και επιμορφωτικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών σε θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Διδάχου, 2016 · Βαλμάς & ά.,2006 · Γουργιώτου, 2013) φαίνεται να καθορίζουν την ομαλή γλωσσική μετάβαση των παιδιών.

4.2 Προτάσεις

Ανακεφαλαιώνοντας τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας διαπιστώνουμε την ανάγκη ύπαρξης συνέχειας και σύνδεσης μεταξύ όλων των παραπάνω ποιοτικών παραγόντων που αφορούν στην μάθηση και ειδικότερα στη διδασκαλία της γλώσσας, προκειμένου τα παιδιά να ανταπεξέλθουν στις εκπαιδευτικές απαιτήσεις της γλώσσας (Downer, Driscoll & Pianta, 2006 · Entwisle & Alexander, 1998).

Έχοντας διανύσει τουλάχιστον μια δεκαετία εφαρμογής των νέων αναλυτικών προγραμμάτων για τη γλώσσα διαφαίνεται η ανάγκη περαιτέρω αποσαφήνισης των μαθησιακών στόχων, της μεθοδολογίας, των διδακτικών μέσων και της από κοινού εφαρμογής των σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων της γλώσσας στην προσχολική και πρώτη σχολική εκπαίδευση. Η εμμονή του εκπαιδευτικού συστήματος, ιδιαίτερα στις πρώτες σχολικές τάξεις, στη χρήση γραμμικού τύπου διδακτικών πρακτικών και μέσων ακυρώνει κατά τη γνώμη μου τις παιδαγωγικές αρχές του αναδυόμενου γραμματισμού και αδυνατεί να συνδέσει τη μάθηση με το κοινωνικο πολιτισμικό πλαίσιο. Οι παρανοήσεις και ανακολουθίες που σημειώνονται στην εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων και των δυο βαθμίδων δημιουργούν πρόσφορο έδαφος για την αυτοματοποίηση της γνώσης, ακόμα και στη προσχολική εκπαίδευση.

Περιορίζοντας τις ασάφειες που υπάρχουν στα χαρακτηριστικά των ΑΠΣ των δυο βαθμίδων, σημαντική θα ήταν η ύπαρξη ενός θεσμικού πλαισίου που να υποστηρίζει τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών σε κοινές γλωσσικές δράσεις, παρέχοντας στους εκπαιδευτικούς και των δυο βαθμίδων τη δυνατότητα ευελιξίας και ανάπτυξης πρωτοβουλιών στη διδασκαλία της γλώσσας.

Επιπλέον, είναι έκδηλη η ανάγκη διαρκούς και συστηματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με τις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της γλώσσας, αλλά και ενημέρωσης τους σχετικά με τους βασικούς άξονες βάσει των οποίων λειτουργούν τα αναλυτικά προγράμματα της προσχολικής και πρώτης σχολικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, στον Οδηγό Νηπιαγωγού θα μπορούσαν να παρατίθενται αναφορές για τη διδακτική προσέγγιση, τη μεθοδολογία, τους προβλεπόμενους μαθησιακούς στόχους, τους τρόπους αξιοποίησης των προηγούμενων γνώσεων που προβλέπονται στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού και το ίδιο αντίστοιχα στο Βιβλίο του Δασκάλου της Α', Β' τάξης.

Τέλος, με γνώμονα την πολυσύνθετη διάσταση της μετάβασης και σχεσιοκεντρική προσέγγισή της, θεωρούμε ότι θα ήταν βοηθητική για τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και για την εκπαίδευση γενικότερα η συνεχής και συντονισμένη ενημέρωση των γονιών και η ενεργός συμμετοχή τους σε ζητήματα γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών τους.

4.3 Περιορισμοί

Ο κυριότερος περιορισμός της παρούσας έρευνας, που επηρεάζει τα αποτελέσματά της, είναι ότι οι ερωτήσεις που κλήθηκαν να απαντήσουν οι νηπιαγωγοί αφορούσαν στις απόψεις και στις αντιλήψεις τους για τα υπό διερεύνηση θέματα. Κατά συνέπεια υπάρχει ενδεχόμενο να μην δόθηκαν ειλικρινείς απαντήσεις, αλλά κοινωνικά αρεστές. Αυτό ενισχύεται και από το γεγονός ότι τα υποκείμενα που συμμετείχαν στην έρευνα επιλέχθηκαν με κριτήριο την ευκολία και επομένως υπήρχε ως ένα βαθμό προσωπική σχέση με την ερευνήτρια.

Ένας άλλος περιορισμός είναι ότι τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας είναι δύσκολο να γενικευτούν στον ευρύτερο πληθυσμό, καθώς βασίζονται στις απόψεις ενός περιορισμένου αριθμού νηπιαγωγών και όχι όλων των εμπλεκομένων (μαθητές, δάσκαλοι, γονείς, θεσμικοί φορείς), που πιθανόν να αντιλαμβάνονται διαφορετικά το ζήτημα της γλωσσικής μετάβασης των παιδιών στο Δημοτικό.

Επίσης, στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο η συνέντευξη, αποτυπώνοντας περισσότερο την τάση των απόψεων των νηπιαγωγών σχετικά με το θέμα της μελέτης. Σε μια μελλοντική έρευνα θα είχε ενδιαφέρον να χρησιμοποιηθεί συνδυαστικά με το εργαλείο της συνέντευξης και η παρατήρηση. Η δυνατότητα να διασταυρωθούν οι αναφορές που γίνονται στη συνέντευξη με τα όσα εφαρμόζονται στην πράξη θα έκανε πιο ασφαλή τα αποτελέσματα. Επίσης θα είχε ενδιαφέρον να καταγραφεί η πορεία και τα στάδια που ακολουθούνται κατά τη διαδικασία της γλωσσικής μετάβασης των παιδιών και να μελετηθούν καλύτερα.

Σε κάθε περίπτωση, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας μπορούν συμπληρωματικά με τα ήδη υπάρχοντα δεδομένα να φωτίσουν το πολύπλοκο ζήτημα της γλωσσικής μετάβασης των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό και να αξιοποιηθούν στην προσπάθεια διαμόρφωσης ευνοϊκότερων συνθηκών προσαρμογής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και ενίσχυσης της θετικής στάσης τους απέναντι στη μάθηση.

Παράρτημα

Πρωτόκολλο ημι-δομημένης συνέντευξης

Θέμα: «Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό: Συνέχειες και ασυνέχειες στη διδασκαλία της γλώσσας».

Εισαγωγή:

Αγαπητέ/ή συνάδελφε/ισσα,

Ονομάζομαι Μαρία Καρβουντζή και είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου στην κατεύθυνση «Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό».

Αυτό το διάστημα εκπονώ μια έρευνα στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας με θέμα: «Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό: Συνέχειες και ασυνέχειες στη διδασκαλία της γλώσσας». Σας διαβεβαιώνω ότι η συνέντευξή θα παραμείνει εμπιστευτική και τα δεδομένα της θα αποτελέσουν μέρος των αποτελεσμάτων της έρευνάς μου με στόχο τη βελτίωση του τρόπου μετάβασης των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό στο μάθημα της γλώσσας.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας.

A. Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλλο:

Αντρας	Γυναίκα

2. Ηλικιακή ομάδα:

20-30 ετών	30-40 ετών	40-50 ετών	50-60 ετών

3. Έτη διδακτικής προϋπηρεσίας:

5-10 έτη	10-15 έτη	15-20 έτη	20-25 έτη	25-30 έτη

4. Επίπεδο σπουδών:

<input type="checkbox"/>	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας
<input type="checkbox"/>	Πτυχίο Παιδαγωγικού τμήματος
<input type="checkbox"/>	Διδασκαλείο
<input type="checkbox"/>	Μεταπτυχιακό
<input type="checkbox"/>	Διδακτορικό
<input type="checkbox"/>	Άλλο πτυχίο ΑΕΙ

5. Συμμετοχή σε προγράμματα μετάβασης από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό:

ΝΑΙ	ΟΧΙ

Β. Οι απόψεις των νηπιαγωγών για την ενιαία προσέγγιση στη διδασκαλία της γλώσσας με σκοπό την ομαλή μετάβαση των μαθητών από το Νηπιαγωγείο στην πρώτη σχολική βαθμίδα.

1. Ποιες δεξιότητες γραμματισμού χρειάζεται να έχουν κατακτήσει τα νήπια κατά την είσοδό τους στην Α΄ Δημοτικού;
2. Ο σχεδιασμός κοινών δραστηριοτήτων στη γλώσσα με τον τον/την εκπαιδευτικό της Α΄ Δημοτικού θα βοηθούσε στην ομαλή γλωσσική μετάβαση των νηπίων στη Α΄ Δημοτικού;
3. Θα συνεργαζόσαστε εύκολα με τον εκπαιδευτικό της Α΄ Δημοτικού;
4. Ποια είναι τα θετικά σημεία μιας ενδεχόμενης συνεργασίας σας με τον/την εκπαιδευτικό της Α΄ Δημοτικού ;

5. Ποια είναι τα εμπόδια μιας ενδεχόμενης συνεργασίας σας με τον/την εκπαιδευτικό της Α΄ Δημοτικού;
6. Ποιά είναι η συμβολή των γονιών στην ομαλή γλωσσική μετάβαση των μαθητών από την προσχολική στην πρώτη σχολική βαθμίδα;

Γ. Επίγνωση των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ της προσχολικής και πρώτης σχολικής εκπαίδευσης σε σχέση με τους μαθησιακούς στόχους, διδακτικές προσεγγίσεις, μεθόδους στη διδασκαλία της γλώσσας.

7. Σε ποιόν από τους τρεις τομείς καλλιέργειας της γλώσσας (προφορική επικοινωνία – ανάγνωση - γραφή και γραπτή έκφραση) δίνετε περισσότερο έμφαση κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας σας;
8. Ποιες μεθόδους διδασκαλίας της γλώσσας εφαρμόζετε στην τάξη σας;
9. Στο σχεδιασμό γλωσσικών δραστηριοτήτων δίνετε περισσότερο σημασία στην παραγωγή νοήματος ή στην αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου;
10. Τα παιδιά στο Νηπιαγωγείο θα πρέπει να αναγνωρίζουν όλα τα γράμματα και να γράφουν με τη σωστή κατεύθυνση;
11. Οι γλωσσικοί στόχοι του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ για το Νηπιαγωγείο αρκούν για την αποτελεσματική προετοιμασία των παιδιών για την Α΄ Δημοτικού;
12. Είναι ωφέλιμο οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι να γνωρίζουν το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ για τη γλώσσα και των δύο βαθμίδων;

Δ. Απόψεις των εκπαιδευτικών για την ύπαρξη συνέχειας και σύνδεσης των γνώσεων/εμπειριών γραμματισμού των παιδιών στην επόμενη βαθμίδα

13. Οι εμπειρίες γραμματισμού που αναπτύσσουν τα παιδιά στο Νηπιαγωγείο σε ποιο βαθμό μπορούν να αξιοποιηθούν στη διδασκαλία της γλώσσας στην Α΄ Δημοτικού;
14. Ποιοι παράγοντες μπορούν να εμποδίσουν την αξιοποίησή τους;
15. Η διδακτική προσέγγιση της γλώσσας στο Νηπιαγωγείο συμβαδίζει με αυτή της Α΄ Δημοτικού;
16. Οι μέθοδοι διδασκαλίας της γλώσσας που εφαρμόζονται στις δυο βαθμίδες διευκολύνουν την ομαλή γλωσσική μετάβαση των παιδιών στο Δημοτικό;
17. Εάν όχι, ποιοι παράγοντες λειτουργούν ανασταλτικά;
18. Τι θα προτείνατε προκειμένου να γίνει περισσότερο αποτελεσματική η γλωσσική μετάβαση των παιδιών του Νηπιαγωγείου στην Α΄ Δημοτικού;

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσσα

- Αϊδίνης, Α. (2006). *Φάκελος βιβλιογραφίας για το μάθημα εμβάθυνσης, «απόκτηση και διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης και γραφής»*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. Διδασκαλείο Δ. Γληνός.
- Αϊδίνης, Α. (2006β). Εισαγωγή. Στο F. Smith, *Κατανοώντας την Ανάγνωση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Αϊδίνης, Α. (2012). *Γραμματισμός στην Πρώτη Σχολική Ηλικία: Μια ψυχολογολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Αλευριάδου, Α., Βρυνιώτη, Κ., Καρύδης, Α., Σιβροπούλου - Θεοδοσιάδου, Ε. & Χρυσαιφίδης, Κ. (2008). *Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Πατάκη.
- Αναγνωστοπούλου, Μ.(1999). Οι μορφές, η διάρθρωση και η διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων, *Σχολείο και Ζωή*, τευχ. 12.
- Βαλμάς, Φ., Λουμάκου, Μ., Πομόνης, Μ., Διδάχου, Ε. & Μπαγάκης, Γ. (2006). *Αυτομόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών: Ένα παράδειγμα από τη συνεργασία δασκάλων και νηπιαγωγών για την ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο και την προσαρμογή τους στο δημοτικό*, στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2006) *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βαρνάβα-Σκούρα, Τ. (Επιστ. Επιμ.) (1996). *Γραφή και Ανάγνωση, Ι*. Αθήνα: Οργανισμός εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Βρυνιώτη, Κ. (2000). *Θεσμικός διαχωρισμός και συνεργασία μεταξύ Νηπιαγωγείου και Πρωτοβάθμιου Σχολείου στη Γερμανία και στην Ελλάδα. Εμπειρική – συγκριτική προσέγγιση των απόψεων Ελλήνων και Γερμανών εκπαιδευτικών*. Διδακτορική Διατριβή, ΠΤΔΕ, έκδοση Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Βρυνιώτη, Κ., (2010) . Μεταβάσεις από την προσχολική στη σχολική εκπαίδευση. Διεθνής εμπειρία και ελληνική πραγματικότητα. *Νέα Παιδεία*, 136, 105-121.
- Βρυνιώτη, Κ. & Ματσαγγούρας, Η. (2005). Μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο: Μια οικοσυστημική ερευνητική προσέγγιση των κοινωνικών σχέσεων των αρχάριων μαθητών και μαθητριών στην σχολική τάξη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 40, 78-102.
- Βρυνιώτη, Κ., Καρύδης, Α., Σιβροπούλου -Θεοδοσιάδου, Ε. & Χρυσαιφίδης, Κ. (2008). *Οδηγός γονέα*. Αθήνα: Πατάκη

- Βουγιούκας, Α. (1994). *Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της νεοελληνικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη : ΑΠΘ, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανώλη Τριανταφυλλίδη.
- Γεωργοπούλου, Π. (2010). *Η στροφή της κοινωνικής σκέψης στις επιστήμες της πολυπλοκότητας*. Αθήνα: Κριτική.
- Γιαννικοπούλου Α. (1998). *Από την Προανάγνωση στην Ανάγνωση. Οδηγός για γονείς και εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2001). *Η Γραπτή Γλώσσα στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Γκιόλμας, Α., Χαλκίδης, Α., Σταύρου, Δ. & Σκορδούλης, Κ. (2008). Το περιεχόμενο της έννοιας «πολυπλοκότητα» (complexity) ως χαρακτηριστικό των οικοσυστημάτων. Η εκπαιδευτική αξία και οι στόχοι της διδασκαλίας της. *Εισήγηση στα Πρακτικά του 4^{ου} Συνεδρίου ΠΕΕΚΠΕ*, Ναύπλιο, 12-14/12/2008.
- Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Έκφραση/Μεταίχμιο
- Cole, M. & Cole, S. (2001). *Η Ανάπτυξη των Παιδιών. Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*. στο Μπαμπλέκου Ζ., (Επιμ.) Β' τόμος. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Γουργιώτου, Ε. (2012). *Μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί και διδακτικές πρακτικές*. Παρουσίαση μαθήματος Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Σχολή Επιστημών Αγωγής.
- Γουργιώτου, Ε. & Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν., (2016). *Η σχολική μετάβαση στο σταυροδρόμι των κοινωνικών αναπαραστάσεων εκπαιδευτικών και γονέων. Αποτελέσματα από μια εθνική έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα
- Curto, L.M., Morillo, M.M., & Teixido, M.M. (1998). *Γραφή και Ανάγνωση Ι*. Στο Βαρνάβα-Σκούρα, Τ.(επιμ.) , Παναγιωτίδου, Μ. (μτφ.). Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Δαλακλή, Χ. & Αϊδίνης, Α.(2010). Από τον αναδυόμενο γραμματισμό στην πρώτη ανάγνωση και γραφή. Στα *Πρακτικά του συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρείας Γλώσσας και Γραμματισμού*, Πάτρα, Νοέμβριος, 2009.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε, (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί – Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

- ΔΕΠΠΣ- ΑΠΣ (2003) Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών (ΔΕΠΠΣ), για το Νηπιαγωγείο. Ανακτήθηκε από:
http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=300&ep=367
- Δερβίσης, Σ.(1998). *Διδακτική της πρώτης ανάγνωσης και γραφής. Νέο διδακτικό μοντέλο της πρώτης ανάγνωσης και γραφής. Αθήνα: Gutenberg.*
- Διδάχου, Ε.,(2016). *Η μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό Σχολείο: Η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική και επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου*
- Ζωγράφου- Τσαντάκη, Μ. & Βοζίκη – Ζάχαρη, Α. (2014). *Εκπαιδευτικό υλικό (CD-ROM) για τη μετάβαση των παιδιών προσχολικής ηλικίας στο δημοτικό σχολείο: Κριτική θεώρηση από νηπιαγωγούς, διαπιστώσεις, προτάσεις. Στο Ε. Γουργιώτου (επιμ.) Μετάβαση & συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερμηνευτικές προσεγγίσεις Θεσσαλονίκης: Δίσιγμα. (σελ. 55- 63).*
- Καμπεζιά, Μ. (2013). *Εκπαιδευτική Διαδικασία και Μάθηση στο Νηπιαγωγείο. Ενότητα 10: Συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Πανεπιστημιακές Σημειώσεις. Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.*
- Καράτζολα, Ε., Κύρδη, Κ., Σπανελλάκη, Τ. & Τσιαγκάνη, Θ. (2008). *Γλώσσα Α΄ Δημοτικού. Γράμματα Λέξεις Ιστορίες. Βιβλίο Δασκάλου. Μεθοδολογικές οδηγίες. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.*
- Κατσιολούδη, Α. (2018). *Εκπαίδευση των παιδιών στην προσχολική ηλικία. Ο ρόλος των γονιών. Ανακτήθηκε στις 2/12/2018 στο: <https://www.paidiatros.com/paidi/mathisi-sxoleio/ekpaidefsi-paidion-prosxoliki-ilikia-rolos-gonion>*
- Κιτσαράς, Γ. (2001). *Προσχολική Παιδαγωγική. Αθήνα: εκδ. του συγγραφέα, Β΄ έκδοση.*
- Κονδύλη, Μ. & Στελλάκης, Ν. (2006). Πρακτικές γραμματισμού στην προδημοτική εκπαίδευση: ένα πρόγραμμα δυο προσεγγίσεις. Στο Π. Παπούλια, – Τσελέπη, Α.Φτερνιάτη, & Κ. Θηβαίος, (Επιμ.), *Έρευνα και Προοπτική του Γραμματισμού στην Ελληνική Κοινωνία* (σελ. 159-180). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουτσοβάνου, Ε. (2000). *Πρώτη Ανάγνωση και Γραφή. Στρατηγικές Διδακτικής. Αθήνα: Οδυσσέας.*
- Κουτσοβάνου, Ε. (2004). *Η θεωρία του Piaget και οι παιδαγωγικές εφαρμογές στην προσχολική εκπαίδευση. Αθήνα: Οδυσσέας.*

- Kress, G. (2003α) [1985]. *Γλωσσικές Διαδικασίες σε Κοινωνιοπολιτισμική Πρακτική*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Λαρεντζάκη, Κ. & Παύλου, Ευ. (2008). *Τα Ερωτήματα του Σύγχρονου Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μανωλίτσης, Γ.(2004). *Γνώση γραμμάτων και φωνολογική επίγνωση: μια έρευνα συσχέτισης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Στο Παπούλια-Τζελέπη,Π. & Τάφα,Ε. *Γλώσσα και Γραμματισμός στη νέα χιλιετία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μανωλίτσης, Γ. (2013). *Πρώιμες εμπειρίες γραπτού λόγου στο σπίτι και αναδύομενος γραμματισμός: Μια πολυδιάστατη σχέση*. Στο Σπαντιδάκης,Γ. & Μιχαηλίδη,Ε. (Επιμ.). *Προβληματισμοί & προοπτικές για τη μάθηση και τη διδασκαλία της γλώσσας*. Αθήνα: Πεδίο.(189-210)
- Μανωλίτσης, Γ.(2016). Ο αναδύομενος γραμματισμός στην προσχολική εκπαίδευση: Νέα ζητήματα και εκπαιδευτικές προτάσεις. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*,4, (1),3-34.Ανακτήθηκε από: <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/education>
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Η Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση. Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχολική Γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπαγάκης, Γ., Διδάχου, Ε., Βαλμάς, Φ., Λουμάκου, Μ., & Πομώνης, Μ. (2006). *Η Ομαλή Μετάβαση των Παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό και η Προσαρμογή τους στην Α' Τάξη*, Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Μυλωνά, Ο. Μ. (2004). *Γλωσσοπαιδαγωγική και διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής, Τάξεις και στάσεις των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδοτικός οίκος Αντώνη Σταμούλη.
- Νομικού, Φ. (2008). *Αναδύομενη Ανάγνωση και Γραφή*. Ανακτήθηκε στο: <http://www.langhouse.gr> .
- Ντίνας, Κ. & Γώτη, Ε.(2016). *Ο Κριτικός Γραμματισμός στη Σχολική Πράξη: Αρχίζοντας από το Νηπιαγωγείο* .Αθήνα: Gutenberg.
- Ντολιοπούλου, Ελ. (2003). *Το Ολοήμερο Νηπιαγωγείο στην Ελλάδα και σε 12 Άλλες Χώρες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ντολιοπούλου, Ελ. (2008). Η υποχρεωτική φοίτηση στο ελληνικό νηπιαγωγείο. Στο Δ. Κακανά& Γ. Σιμούλη (επιμ.) (2008). *Η Προσχολική Εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα. Θεωρητικές και Διδακτικές Πρακτικές* (60-70). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

- Ξωχέλλης, Π.(2000). *Το Εκπαιδευτικό Έργο ως Κοινωνικός Ρόλος*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Οικονομίδης, Β. (2010). Η θέσπιση της υποχρεωτικής προσχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Στο Πυργιωτάκης, Ι.Ε. & Οικονομίδης, Β. (επιμ.) (2010). *Περί Παιδείας Διάλογος, Πανεπιστήμιο Κρήτης. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ρέθυμνο*, 99-113
- Πανταζής, Σ.,(1991). Προβλήματα στη μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο σχολείο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 58, 45-58
- Πανταζής, Σ.,(2001). Σχολική προετοιμασία στο Νηπιαγωγείο, *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 21.
- Πανταζής, Σ. (2001). Η δήθεν σοβαρότητα της ζωής. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 24, 8- 14
- Πανταζής, Σ., Σακελλαρίου, Μ. & Μπάκας, Σ. (2014). *Σκέψεις και συναισθήματα των παιδιών κατά τη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο*. στο Γουριώτου, Ε. (επιμ.) *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.131-138
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. (2001). Η νέα προοπτική της ανάπτυξης του γραμματισμού. Στο Παπούλια-Τζελέπη, Π. (επιμ.) *Ανάδυση του Γραμματισμού. Έρευνα και Πρακτική*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Παπούλια - Τζελέπη, Π.(2004).*Γραμματισμός ή γραμματισμοί : η πρόκληση του 21^{ου} αιώνα*. Στο Παπούλια – Τζελέπη,Π. & Τάφα,Ε.(επιμ.) *Γλώσσα και Γραμματισμός στη νέα χιλιετία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1997). *Εξελικτική Ψυχολογία. Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση*. Σχολική ηλικία, τόμος 3. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Πατσάλης, Χ. & Καραμπατζάκη Φ.(2016). Εμπειρική διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το ζήτημα της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Εισήγηση στο *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο: «Προγράμματα Σπουδών - Σχολικά Εγχειρίδια: Από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον»*, Αθήνα, 4-6 Μαρτίου 2016.
- Πετκοπούλου, Ε. (2008). *Αναδυόμενος γραμματισμός: Μια νέα προσέγγιση του γραπτού λόγου*. Ανακοίνωση στο 10^ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, 7 Ιουνίου 2008.
- Πετρογιάννης, Κ. (2003). *Η Μελέτη της Ανθρώπινης Ανάπτυξης: Οικο-συστημική Προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτης.

- Πομώνης, Μ., Διδάχου, Ε., Βαλμάς, Φ., Λουμάκου, Μ., & Μπαγάκης, Γ. (2004). *Η ομαλή Ομαλή Μετάβαση των Παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό και η Προσαρμογή τους, στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα.
- Πυργιωτάκης, Ι., (2007). «Κοινωνία και κοινωνικοποίηση» στο ΟΕΠΕΚ: Ταχύρυθμο επιμορφωτικό πρόγραμμα με τίτλο: «Συσχετισμός οικογενειακού-κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση του παιδιού» για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, 143-162.
- Ανακτήθηκε από : <http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/974/2/974.pdf>
- Σιδηροπούλου, Τ., Δημητριάδη, Σ. & Ράλλη, Α. (2011). Η μετάβαση του μικρού παιδιού σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 1, 63-83.
- Smith, F. (2006). *Κατανοώντας την Ανάγνωση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Σούλης, Σ. (2008). *Ένα Σχολείο για Όλους: Από την έρευνα στην πράξη της παιδαγωγικής της ένταξης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σταμέλος, Γ. & Μπαρτζακλή, Μ. (2005). *Διερευνώντας τη σχέση εκπαιδευτικού – γονέων για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης*. Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου, Άρτα: Διοίκηση Α/βαθμιας και Β/βαθμιας Εκπαίδευσης.
- 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, 96-118.
- Τάφα, Ε. (2001α). *Ανάγνωση και Γραφή στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Τάφα, Ε. (2001β). Η βιβλιοθήκη στην τάξη της προσχολικής εκπαίδευσης: η οργάνωση και η λειτουργία της στο πλαίσιο του προγράμματος για την ανάπτυξη του γραπτού λόγου. στο Παπούλια-Τζελέπη, Π. (Επιμ.) (2001). *Ανάδυση του Γραμματισμού*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Τάφα, Ε. & Μανωλίτσης, Γ. (2009). *Αναδύμενος Γραμματισμός*. Αθήνα: Πεδίο.
- Τάφα, Ε. (2011). *Ανάγνωση και Γραφή στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Teberosky, A. (1997). Δομητική μάθηση της γραπτής γλώσσας. Στο Βαρνάβα-Σκούρα Τζ. (επιστ.επιμ.) (μτφ. Κορτέση-Δαφέρμου Χ. & Μαυρακάκη Ε.) *Το Παιδί και η*

- Γραφή. Μια Σχέση Κλειδί για τη Δια Βίου Μάθηση. Η Δομητική Προσέγγιση της Γραπτής Γλώσσας.* Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Τζιβινίκου, Σ. (2015). Ανάπτυξη ανάγνωσης και γραφής - Διδακτικές παρεμβάσεις. Στο *Μαθησιακές δυσκολίες - διδακτικές παρεμβάσεις.* Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Τόζιου, Τ. (2012). Η επικοινωνία νηπιαγωγών και δασκάλων στα πλαίσια της ομαλής μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στην Α΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012.*
- Τοκμακίδου, Ε., Κέζου, Μ. (2009). Η μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο: Δημιουργία ενός υποστηρικτικού πλαισίου μέσα από τη κοινή Δράση των εκπαιδευτικών, *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Εταιρείας Επιστημών Αγωγής Δράμας, Β τόμος, Δράμα 17, 18 και 19 Οκτωβρίου 2008*
- ΥΠΕΠΘ/ΠΙ, (2006). «Οδηγός της Νηπιαγωγού». *Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί-Δημιουργικά Περιβάλλοντα μάθησης.* Αθήνα: ΟΕΔΒ. Διαθέσιμο στο: http://www.pi-schools.gr/preschool_education/odigos/nipi.pdf
- ΥΠΕΠΘ (2007). *Εφαρμογή καινοτόμων παρεμβάσεων στο Ολοήμερο Νηπιαγωγείο.* Αθήνα: Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.
- ΥΠΕΘ-ΙΕΠ. (2016). *Γλώσσα Α΄ Δημοτικού, «Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες», Βιβλίο του Δασκάλου, Μεθοδολογικές Οδηγίες.* Αθήνα: ΟΕΔΒ. Ανακτήθηκε από: <http://ebooks.edu.gr/modules/document/file.php/>
- ΥΠΕΘ-ΙΕΠ. (2016). *Γλώσσα Β΄ Δημοτικού, Ταξίδι στον κόσμο της Γλώσσας, Βιβλίο Δασκάλου, Μεθοδολογικές Οδηγίες.* Αθήνα: ΟΕΔΒ Ανακτήθηκε από: <http://ebooks.edu.gr/new/classcoursespdf.php?classcode>
- ΥΠΕΠΘ (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο και την Υποχρεωτική Εκπαίδευση. ΦΕΚ 303, τ. Β΄.* Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Χατζηγεωργίου, Γ. & Κόνσολας, Μ. (1999). Ο ρόλος της καθοδήγησης για τη νοητική ανάπτυξη του παιδιού της προσχολικής ηλικίας. *Τα Εκπαιδευτικά*, 51-52, 160-167.
- Χατζηδήμου, Κ.(2010). Πρώτη ανάγνωση και γραφή: η οπτική των μελλοντικών νηπιαγωγών. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 139-150.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Η Γλωσσική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο.* Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

- Vygotsky, L. (1992). *Ο ρόλος του παιχνιδιού στην ανάπτυξη*. Στο Βοσνιάδου, Σ. (επιμ.) Χουρτζαμάνογλου, Ε. (μτφ.) *Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας*. τ. β': *Σκέψη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Vygotsky, L. (1997). *Η προϊστορία της γραπτής γλώσσας*. Στο: Σ. Βοσνιάδου (επιμ.), *Νους στην κοινωνία: Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*. Αθήνα:Gutenberg.

Ξενογλώσση

- Bentolila, A. & Germain, B. (2005). *Learning to Read: Choosing Languages and Methods*. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2006, Literacy for Life. UNESCO, 21 April 2005.
- 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*. Erlbaum: Hillsdale, NJ (σ.3-43).
- Brooker, L. (2005). Learning to be a child: Cultural diversity and early years ideology. In: Yelland (ed.) *Critical Issues in Early Childhood Education*. Maidenhead: Open University Press/McGraw-Hill.
- Clarke, C. & Sharpe, P. (2003). *Transition from preschool to primary school: An overview of the personal experiences of children and their parents* στο Singapore. European Early Childhood Education Research Monograph Series No. 1, 15 – 23.
- Dockett, S. & Perry B. (1999). Starting school: What do the children say . *Early Child Development and Care*, 159, 107-119.
- Dockett, S. & Perry B. (2007). Children's transitions to school: changing expectations. στο: Dunlop, A.-W. & Fabian, H. (Eds.), *Informing Transitions in the Early Years*. London: Open University Press, 92-104.
- Dunlop, A.- W. (2002). *Perspectives on Children as learners in the transition to school'* στο Fabian, H .and Dunlop, A. W. (Eds) *Transitions in the Early Years: debating continuity and progression for children in early education*. London: RoutledgeFalmer
- Downer, J., Driscoll, K. & Pianta, R. (2006). Transition from kindergarten to first grade. Στο Dominic Gullo (ed.) *Teaching and Learning in Kindergarten Year*. USA: NAEYC.

- Einarsdóttir, J. (2003). Charting a smooth course: Transition from playschool to primary school in Iceland. στο Broström, S.& Wagner, J. (Eds.), *Early Childhood Education in five Nordic Countries. Perspectives on the Transition from Preschool to School* (pp. 101-127). Arhus, DK: Systime.
- Einarsdóttir, J. (2007). Children's voices on the transition from preschool to primary school. Στο: Dunlop, A.-W. & Fabian, H. (Eds.), *Informing Transitions in the Early Years*. London: Open University Press, 74-91.
- Entwisle, D.R. & Alexander, K.L. (1998). Facilitating the transition to first grade: The nature of transition and research on factors affecting it. *The Elementary School Journal*, 98 (4) DOI: [10.1086/461901](https://doi.org/10.1086/461901).
- Epstein, J.L., (1996). Advances in Family, Community and School Partnerships. *Community Educational Journal*, 23(3), 10-15
- Epstein, J. L Salinas, K.C., (2004). Partnering with families and communities. *Educational Leadership*, 61(8), 12-18.
- Eurydice (2009b). *Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities*, Brussels.
- Fabian, H. (2002). *Empowering children for transitions*. στο H. Fabian, A-W. Dunlop (Eds.). *Transitions in the early years*. London and New York: Routledge Falmer. 123-134.
- Griebel, W. & Nielsen, R., (2003). Successful transitions: Social competencies pave the way into kindergarten and school. *European Early Childhood Education and Research Journal, Themed Monograph No.1 "Transitions"*. 25 – 33.
- Heath, S. B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in Society*, 11(1), 49-76. Ανακτήθηκε από: https://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/documents/Heath.BedtimeStories.pdf
- Heath, S. B. (1983). *Ways with Words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ανακτήθηκε από:
- <https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=ZvwEDOhLbpEC&oi=fnd&pg=PR9&dq=>

Heckman, J.J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 5728, 1901-1902.

Heckman, J.J., Masterov, D.V., (2007) The productivity argument for investing in young children. *Review of Agricultural Economics*, 29(3) 446–493

Ανακτήθηκε από:

http://jenni.uchicago.edu/papers/Heckman_Masterov_RAE_2007_v29_n3.pdf

Hornby, G. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63 (1), 37-52.

Hill, N.E., & Craft, S.A. (2003). Parent-school involvement and school performance: Mediated pathways among socioeconomically comparable African-American and Euro-American families. *Journal of Educational Psychology*, 95, 74–83.

Lombardi, J., (1992). *Beyond Transition: Ensuring Continuity in Early Childhood Services*. ERIC Digest. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education (EDO-PS-92-3). Ανακτήθηκε από : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED345867.pdf>

Mason, M. (2008). Complexity Theory and the Philosophy of Education. *Education Philosophy and Theory* 1(40) 4-18. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00412.x>

Margetts, K. (1999). Transition to school: Looking forward. *Επιλεγμένα έγγραφα από το Εθνικό Συνέδριο της AECA Δαβίνος 14 - 17 Ιουλίου 1999*

Margetts, K. (2006). *Teachers should explain what they mean: What new children need to know about starting school*. Summary of paper presented at the 16th Annual Conference Reykjavik, Iceland, 30 August – 2 September.

Morrison, K., (2006). Complexity Theory and Education. Paper presented at *APERA Conference 2006*, 28 – 30 November 2006. Hong Kong.

Morrow, L.M. (2005). Language and literacy in preschools: Current issues and concerns. *Literacy Teaching and Learning*, 9 (1), 7-19.

Petrakos, H. H., & Lehrer, J. S. (2011). Parents' and Teachers' Perceptions of Transition Practices in Kindergarten. *Exceptionality Education International*, 21, 62-73.

Ανακτήθηκε από: <https://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1048&context=eei>

Piaget, J. (1926). *The Language and Thought of the Child*. London: Routledge and Kegan Paul.

Pianta, R. C., & Walsh, D. J. (1996). *High-Risk Children in Schools: Constructing Sustaining Relationships*. New York: Routledge.

Piasta, S.B. & Wagner, R.K. (2010) .Developing Early Literacy Skills: A Meta-Analysis of Alphabet Learning and Instruction. *Reading Research Quarterly*,45, 8-38.

Ανακτήθηκε από: [http://dx.doi.org/10.1044/1092-4388\(2010/09-0093\)](http://dx.doi.org/10.1044/1092-4388(2010/09-0093))

Piotrkowski, C. S., Botsko, M., & Matthews, E. (2001). Parents and teachers beliefs about children's school readiness in a high need community. *Early Childhood Research*, 15, 537-558.

Puranik, C. & Lonigan,C.(2011).From scribbles to scrabble: preschool children's developing knowlence of written language .*Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*,24,527-589.

Rimm-Kaufman, S. & Pianta, R.C. (2000). An ecological perspective on the transition to Kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21 (5), 491-511.

Shanahan, T. & Lonigan, C.(2010). The National Early Literacy Panel: A Summary of the Process and the Report. *Educational Reasearcher* 39(4), 279-285. DOI: 10.3102/0013189X10369172

Senechal, M., Le Fevre, J., Smith-Chant, B. L., & Colton, K.V. (2001). On refining theoretical models of emergent literacy. The role of empirical evidence. *Journal of School Psychology*, 39, 439-460.

Senechal, M. & Le Fevre, J.A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73 (2) 445-460.

Teale, W.H., Hoffman,J., & Paciga, K. (2010). Where Is NELP Leading Preschool Literacy Instruction? : Potential Positives and Pitfalls.*Education Reasearcher*,39(4), 311-315.

Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.3102%2F0013189X10369830>

Van Kleeck, A. & Schuele, M. (2010) Historical Perspectives on Literacy in Early Childhood. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19, 341-355.

Ανακτήθηκε από:

https://www.researchgate.net/publication/44803031_Historical_Perspectives_on_Literacy_in_Early_Childhood