



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

**Η ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΑΠΟ ΤΟ**  
**ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ:**  
**ΕΠΙΣΗΜΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ**  
**ΚΑΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΩΝ**  
**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

**ΕΛΕΝΗ Α. ΔΙΔΑΧΟΥ**  
**ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ: ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΜΠΑΓΑΚΗΣ,**  
**ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ, ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ**  
**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ,**  
**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ**

**ΚΟΡΙΝΘΟΣ ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2016**



### **ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**

<b>Γεώργιος Μπαγάκης</b>	Καθηγητής, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Επιβλέπων
<b>Βασίλειος Κουλαϊδής</b>	Καθηγητής, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
<b>Δέσποινα Τσακίρη</b>	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

### **ΜΕΛΗ ΕΠΤΑΜΕΛΟΥΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ**

<b>Δημήτρης Βεργίδης</b>	Καθηγητής, Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών
<b>Μαρία Καμπεζά</b>	Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία
<b>Αθανάσιος Τζιμογιάννης</b>	Καθηγητής, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
<b>Άννα Τσατσαρώνη</b>	Καθηγήτρια, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου



## Ευχαριστίες

Η παρούσα διδακτορική διατριβή έγινε πραγματικότητα με πολύ προσπάθεια από μέρους μου αλλά και με τη στήριξη πολλών ανθρώπων, τους οποίους θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς.

Ευχαριστώ πολύ τον Καθηγητή κ. Γιώργο Μπαγάκη ο οποίος ως επιβλέπων, με στήριξε σε όλη τη διάρκεια των διερευνήσεων αλλά και της συγγραφής της διατριβής. Η ανοιχτή και προοδευτική άποψή του, ο χώρος και ο χρόνος που μου διέθεσε να πειραματιστώ, ώστε να προσδιορίσω και να διευκρινίσω θέματα που αφορούσαν το στόχο, τη μεθοδολογία και το θεωρητικό πλαίσιο της διατριβής, λειτούργησαν υποστηρικτικά σε όλη τη διαδικασία. Η ουσιαστική ματιά στο έργο, τα εύστοχα σχόλια, οι απορίες, οι διευκρινίσεις και οι υποδείξεις του, σε συνδυασμό με τον προσεκτικό και ευγενή τρόπο που χρησιμοποιούσε για να συζητήσει μαζί μου, αποτελούσαν για μένα ουσιαστική πηγή ανατροφοδότησης, προβληματισμού και αναστοχασμού και οδηγούσαν αυτόματα σε τροποποιήσεις και βελτιώσεις που θεωρώ σημαντικές.

Ευχαριστώ τον Καθηγητή κ. Βασίλη Κουλαϊδή και την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια κ. Δέσποινα Τσακίρη, για τη συμβολή τους ως μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής στην ολοκλήρωση της παρούσας διατριβής. Η υποστηρικτική ματιά και η θετική τους διάθεση και ανταπόκριση, λειτούργησαν προσθετικά στην προσπάθειά μου.

Ευχαριστώ επίσης τον Καθηγητή κ. Αθανάσιο Τζιμογιάννη, την Καθηγήτρια κ. Άννα Τσατσαρώνη, τον Καθηγητή κ. Δημήτρη Βεργίδη, και την Επίκουρη Καθηγήτρια κ. Μαρία Καμπεζά, που δέχθηκαν να συμμετέχουν ως μέλη της εξεταστικής επιτροπής της διατριβής.

Ευχαριστώ τον Καθηγητή κ. Λεωνίδα Σωτηρόπουλο και την Επίκουρη Καθηγήτρια κ. Μαρίντα Εργαζάκη, του ΤΕΕΑΠΗ Πανεπιστημίου Πατρών, που μου επέτρεψαν να παρακολουθήσω σχετικές ενημερώσεις που έκαναν στα πλαίσια Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Πατρών, για το λογισμικό πρόγραμμα NVivo και τον τρόπο αξιοποίησής του στην ποιοτική έρευνα.

Ευχαριστώ από καρδιάς την Επίκουρη Καθηγήτρια του ΤΕΕΑΠΗ Πανεπιστημίου Πατρών, κ. Βασιλική Ρήγα, γιατί είχε πάντα τη διάθεση να ακούσει τους προβληματισμούς μου, να μου δώσει συμβουλές και να με κατευθύνει θεωρητικά, μεθοδολογικά και ερευνητικά, μέσα από πολύωρες συζητήσεις που είχαν μεν χαρακτήρα φιλικό, αλλά ήταν για μένα πολύ βοηθητικές και υποστηρικτικές.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στις συναδέλφους και φίλες, Αναστασία Παπαδιονυσίου και Ρούλα Καραχάλιου, οι οποίες δέχθηκαν να συμμετέχουν σε έρευνα δράσης με θέμα τη μετάβαση, μόνο και μόνο για να με βοηθήσουν στις διερευνήσεις μου! Τις ευχαριστώ θερμά γιατί δεσμεύτηκαν ως μέλη της ομάδας

έρευνας δράσης χωρίς προβληματισμούς, εργάστηκαν με κέφι, διάθεση και δημιουργικότητα, ολοκλήρωσαν σημαντικές δράσεις και με ξάφνιαζαν διαρκώς με τη διάθεσή τους να μοιραστούν τις εμπειρίες τους, να ανταλλάξουν τις πρακτικές τους, να προβληματιστούν σχετικά και να πειραματιστούν σε δράσεις μετάβασης στα νηπιαγωγεία τους. Χωρίς τις δημιουργικές και χειμαρρώδεις συζητήσεις μας, η παρούσα διατριβή δεν θα μπορούσε να ολοκληρωθεί! Τις ευχαριστώ για άλλη μια φορά που μου παραχώρησαν το περιεχόμενο αυτών των συζητήσεων, για να το αξιοποιήσω στη διατριβή ως κυρίαρχη πηγή δεδομένων, διάβασαν με προσοχή τα κείμενα που έγραφα και με στήριζαν με τα σχόλιά τους δίνοντάς μου κουράγιο να ολοκληρώσω το έργο μου.

Ευχαριστώ θερμά όλες τις νηπιαγωγούς του Νομού Αχαΐας που βρήκαν το χρόνο και τη διάθεση να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο της έρευνας. Οι εκπαιδευτικές τους απόψεις και οι προβληματισμοί τους αναφορικά με τη μετάβαση, συνέβαλλαν σημαντικά στην υλοποίηση της παρούσας διατριβής.

Οι συνάδελφοι και φίλες Αγγελική Βελλοπούλου και Γεωργία Γκολφινόπουλου, ήταν αυτές που θέλησαν να συμμετέχουν σε ομάδα εργασίας, στην οποία συζητούνταν θέματα που αφορούσαν ερευνητικές εργασίες που κάθε μία από την ομάδα είχε αναλάβει. Τις ευχαριστώ που άκουγαν με προσοχή τις θεωρητικές, ερευνητικές και μεθοδολογικές αναζητήσεις μου, έκαναν σχετικά σχόλια και με βοηθούσαν όποτε το χρειαζόμουν. Τους είμαι ευγνώμων γιατί όταν κουραζόμουν, απογοητευόμουν ή χανόμουν στις αναζητήσεις μου, ήταν πάντα παρούσες να με κατευθύνουν, να με στηρίζουν και να με επαναφέρουν στις ερευνητικές μου προσπάθειες.

Ευχαριστώ τη Χριστίνα Κοζία, η οποία με αφοσίωση, ταχύτητα και προσοχή, ολοκλήρωσε μεγάλο μέρος από τη διαδικασία μεταγραφής των συζητήσεων ανατροφοδότησης με την ομάδα έρευνας δράσης.

Ευχαριστώ τον Διδάκτορα, Καθηγητή Μαθηματικό και φίλο, Κώστα Λαβίδα για τη στήριξη και τη βοήθεια που μου παρείχε, στην ολοκλήρωση των ποσοτικών αναλύσεων του ερωτηματολογίου της έρευνας και στη χρήση και αξιοποίηση του λογισμικού προγράμματος SPSS.

Ευχαριστώ τον Γιώργο Μαγιώνο, Μεταπτυχιακό Φοιτητή στο Τμήμα Φιλοσοφίας του Πανεπιστημίου Πατρών για τη συμβολή του στη φιλολογική επιμέλεια της διατριβής.

Ευχαριστώ επίσης την οικογένειά μου, τη μητέρα και τα αδέρφια μου, τους φίλους και τις φίλες μου, που για όσο διάστημα διήρκεσε η προσπάθειά μου βρίσκονταν στο πλάι μου, πίστευαν σε μένα, μου έδιναν κουράγιο και δεν μου επέτρεπαν να αφεθώ, να λιγοψυχήσω ή να τα παρατήσω.

Ευχαριστώ το γιο μου Αλέξανδρο Διονυσόπουλο, γιατί με βοηθούσε με τις γνώσεις του στις νέες τεχνολογίες και με υποστήριζε τεχνικά όποτε το είχα ανάγκη. Κυρίως

όμως τον ευχαριστώ για τις ώρες που συντροφικά περάσαμε μαζί και διαβάζαμε παρέα, ο καθένας στη δική του επιστήμη, ανταλλάσσοντας πληροφορίες και δίνοντας κουράγιο ο ένας στον άλλο.

Ευχαριστώ κυρίως το σύντροφο της ζωής μου Ανδρέα Διονυσόπουλο, με τον οποίο μεγαλώσαμε μαζί και διανύουμε μια ευτυχισμένη ζωή, για τη στήριξή του σε όλες τις προσπάθειές μου. Τον ευχαριστώ που πιστεύει σε μένα, που μου δίνει χώρο να δρω και να πειραματίζομαι και κυρίως που αγαπά και φροντίζει την οικογένειά μας όταν χρειάζεται και όταν λόγω πολλών υποχρεώσεων εγώ αδυνατώ! Χωρίς τη διαρκή και υποστηρικτική του παρουσία η παρούσα διατριβή δεν θα ήταν δυνατό να ολοκληρωθεί.

Αφιερώνω αυτή την εργασία στον πατέρα μου Αντώνιο Διδάχο, γιατί έφυγε νωρίς και δεν μπόρεσε να δει την πορεία της ζωής μου. Γιατί ως βαθιά δημιουργικό και σκεπτόμενο άτομο, του άρεσε το διάβασμα και εκτιμούσε την προσπάθεια των ανθρώπων να μαθαίνουν διαρκώς. Γιατί με έμαθε από μικρή να προσπαθώ, να επιμένω, να μην απογοητεύομαι, αλλά κυρίως να μην παραλείπω να χαίρομαι και να εκτιμώ τις μικρές απολαύσεις της ζωής.





## **ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ**

<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b>	<b>18</b>
1.Το ερευνητικό πρόβλημα	18
2.Η δομή της διατριβής	20
<b>ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: Θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας</b>	<b>25</b>
<b>1. Μετάβαση στο σχολείο και οικοσυστημική προσέγγιση</b>	<b>26</b>
1.1.Οικοσυστημική προσέγγιση και ανθρώπινη ανάπτυξη	26
1.2.Οικοσυστημική προσέγγιση και μετάβαση στο σχολείο	30
1.3.Οικοσυστημική προσέγγιση και μοντέλα μετάβασης στο σχολείο	31
1.4.Οικοσυστημική προσέγγιση και επιστημονική έρευνα	36
1.5.Κριτική της οικοσυστημικής προσέγγισης	37
<b>2. Θεωρία πολυπλοκότητας</b>	<b>39</b>
2.1.Εισαγωγικά στοιχεία στη θεωρία πολυπλοκότητας	39
2.2.Θεωρία πολυπλοκότητας και κοινωνικά συστήματα	45
2.3.Θεωρία πολυπλοκότητας και εκπαίδευση	46
2.4.Θεωρία πολυπλοκότητας και μετάβαση στο σχολείο	49
2.5.Θεωρία πολυπλοκότητας και εκπαιδευτική έρευνα	52
2.6.Κριτική στη θεωρία της πολυπλοκότητας	54
<b>3.Έρευνα δράσης</b>	<b>57</b>
3.1.Εισαγωγικά στοιχεία για την έρευνα δράσης	57
3.2.Έρευνα δράσης και εκπαιδευτική έρευνα	66
3.3.Έρευνα δράσης και θεωρία πολυπλοκότητας	68
3.4.Έρευνα δράσης και μετάβαση	71
3.5.Κριτική στην έρευνα δράσης	73
<b>4.Επιμέρους θεματικές ενότητες για τη μετάβαση στο σχολείο</b>	<b>76</b>
4.1.Βασικές ικανότητες μετάβασης	76
4.2.Παραδείγματα προγραμμάτων μετάβασης	80
4.3.Συνεργασία εκπαιδευτικών και μετάβαση	84
4.4.Οικογένεια και μετάβαση	86
4.5.Αποσαφήνιση του όρου «Μετάβαση» στο σχολείο	89

4.6.Αξιολόγηση προγραμμάτων μετάβασης	93
4.7.Επιμορφωτική στήριξη και μετάβαση	96
4.8.Συνοπτική παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου	99
<b>ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: Μεθοδολογία της έρευνας</b>	<b>108</b>
<b>5.Το ερευνητικό πρόβλημα και η μεθοδολογία της έρευνας</b>	<b>108</b>
5.1.Σκοπός και στόχοι της έρευνας	108
5.2.Μεθοδολογία έρευνας	110
5.2.1.Ο τύπος της έρευνας	110
5.2.2.Το ερευνητικό πλαίσιο	112
5.2.3.Οι συμμετέχοντες	115
5.2.3.1. Η ομάδα έρευνας δράσης	115
5.2.3.2. Οι νηπιαγωγοί του Νομού Αχαΐας	117
5.2.3.3. Ο ρόλος του ερευνητή	119
5.3.Ο σχεδιασμός της έρευνας	122
5.3.1. Η συνεργατική έρευνα δράσης και ο ρόλος του διευκολυντή	123
5.3.2. Η επίσημη πρόταση της πολιτείας	126
5.3.3. Η Δημιουργία ερωτηματολογίου προς τις νηπιαγωγούς	128
5.4.Πηγές δεδομένων	130
5.4.1. Συναντήσεις συζήτησης – ανατροφοδότησης ομάδας	131
5.4.2. Επίσημα κείμενα που αναφέρονται στο θέμα της μετάβασης	134
5.4.3. Ερωτηματολόγιο προς νηπιαγωγούς	136
5.5.Ειδικά ερωτήματα της έρευνας με βάση τα δεδομένα	138
5.5.1. Ειδικά ερωτήματα και νηπιαγωγοί της έρευνας δράσης	138
5.5.2. Ειδικά ερωτήματα και επίσημα κείμενα	140
5.5.3. Ειδικά ερωτήματα και ερωτηματολόγιο	140
5.6.Ζητήματα ερευνητικής δεοντολογίας	142
5.6.1. Δεοντολογία και έρευνα δράσης	142
5.6.2. Δεοντολογία και ανάλυση περιεχομένου	143
5.6.3. Δεοντολογία και ερωτηματολόγιο	144
5.7.Μεθοδολογία ανάλυσης	146

5.7.1. Μεθοδολογία ανάλυσης και έρευνα δράσης	153
5.7.1.1. Μεθοδολογία ανάλυσης που αξιοποιήθηκε κατά την έρευνα δράσης	153
5.7.1.2. Κατευθυντική ποιοτική ανάλυση περιεχομένου των κειμένων από τις απομαγνητοφωνημένες συναντήσεις ανατροφοδότησης της ομάδας έρευνας δράσης	157
5.7.2. Ποιοτική ανάλυση περιεχομένου επίσημων κειμένων του ΥΠ.Π.Ε.Θ.	168
5.7.2.1. Συμβατή ανάλυση περιεχομένου των κειμένων από τον «Οδηγό Ολοήμερου Νηπιαγωγείου»	169
5.7.2.2. Κατευθυντική ανάλυση περιεχομένου των κειμένων από τον «Οδηγό Γονέα»	176
5.7.2.3. Κατευθυντική ανάλυση περιεχομένου των κειμένων από το «Εγχειρίδιο Δραστηριοτήτων για Νηπιαγωγούς»	181
5.7.3. Περιγραφική στατιστική ανάλυση δεδομένων ερωτηματολογίου από τις νηπιαγωγούς του Νομού Αχαΐας	187
5.8. Ζητήματα εγκυρότητας, αξιοπιστίας και γενίκευσης	201
5.9. Συνοπτική παρουσίαση του μεθοδολογικού πλαισίου	205
<b>ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ: Αποτελέσματα – Συζήτηση</b>	<b>208</b>
<b>6: Αποτελέσματα</b>	<b>208</b>
6.1. Αποτελέσματα από την έρευνα δράσης	208
6.1.1. Παρουσίαση της έρευνας δράσης	209
6.1.1.1. Στοιχεία νηπιαγωγείων – νηπιαγωγών της ομάδας έρευνας δράσης	209
6.1.1.2. Παρουσίαση των κύκλων δράσης της ομάδας	211
6.1.2. Αποτελέσματα ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου απομαγνητοφωνημένων συναντήσεων ανατροφοδότησης της ομάδας έρευνας δράσης	215
6.1.2.1. Ποσοτικά αποτελέσματα ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου απομαγνητοφωνημένων συναντήσεων ανατροφοδότησης της ομάδας έρευνας δράσης	215
6.1.2.2. Ερμηνευτικά αποτελέσματα ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου απομαγνητοφωνημένων συναντήσεων ανατροφοδότησης της ομάδας έρευνας δράσης	225
6.2. Αποτελέσματα ανάλυσης περιεχομένου επιλεγμένων κειμένων	234
6.2.1. Αποτελέσματα ανάλυσης επιλεγμένων κειμένων από τον Οδηγό Ολοήμερου	234
6.2.1.1. Ποσοτικά αποτελέσματα ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου του Οδηγού Ολοήμερου	235
6.2.1.2. Ερμηνευτικά αποτελέσματα ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου του Οδηγού Ολοήμερου	256
6.2.2. Αποτελέσματα ανάλυσης επιλεγμένων κειμένων από τον Οδηγό Γονέα	287
6.2.2.1. Ποσοτικά αποτελέσματα ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου του Οδηγού Γονέα	287
6.2.2.2. Ερμηνευτικά αποτελέσματα ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου του Οδηγού Γονέα	308

6.2.3.Αποτελέσματα ανάλυσης επιλεγμένων κειμένων από το Εγχειρίδιο Δραστηριοτήτων για Νηπιαγωγούς	324
6.2.3.1.Ποσοτικά αποτελέσματα ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου του Εγχειριδίου Δραστηριοτήτων για Νηπιαγωγούς	324
6.2.3.2.Ερμηνευτικά αποτελέσματα ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου του Εγχειριδίου Δραστηριοτήτων για Νηπιαγωγούς	346
6.3.Αποτελέσματα ερωτηματολογίου	368
6.3.1. Χαρακτηριστικά συμμετεχόντων στην έρευνα	368
6.3.2. Α' Άξονας – Ενημέρωση και επιμορφωτικές ανάγκες σε θέματα μετάβασης	370
6.3.3. Β' Άξονας – Απόψεις και δράσεις των συμμετεχόντων για τη μετάβαση	386
6.4.Συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων	414
<b>7. Συμπεράσματα – Προτάσεις</b>	<b>418</b>
7.1.Συζήτηση αποτελεσμάτων – Βασικά συμπεράσματα	418
7.2. Συμπεράσματα	443
7.3.Συνεισφορά της έρευνας	449
7.4.Προτάσεις περαιτέρω διερεύνησης	452
<b>Βιβλιογραφία</b>	<b>454</b>
Ελληνική	454
Ξενόγλωσση	463
<b>Παράρτημα – Περιεχόμενα</b>	<b>482</b>
Παράρτημα 1	483
Παράρτημα 2	490

## Ευρετήριο Πινάκων

### 4<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ

**ΠΙΝΑΚΑΣ 4.1:** Παραδείγματα δραστηριοτήτων μετάβασης (από τη διεθνή και την ελληνική βιβλιογραφία) που προτείνονται από τον Οδηγό Ολοήμερου Νηπιαγωγείου 83

### 5<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ

**ΠΙΝΑΚΑΣ 5.1:** Προσωπικά στοιχεία των νηπιαγωγών της ομάδας έρευνας δράσης 117

**ΠΙΝΑΚΑΣ 5.2:** Ο αριθμός των νηπιαγωγών του Νομού Αχαΐας 119

**ΠΙΝΑΚΑΣ 5.3:** Δεδομένα από την έρευνα δράσης 132

**ΠΙΝΑΚΑΣ 5.4:** Δεδομένα από τις συναντήσεις ανατροφοδότησης της ομάδας έρευνας δράσης 133

**ΠΙΝΑΚΑΣ 5.5:** Συνοπτική παρουσίαση σελίδων από τον «Οδηγό Ολοήμερου Νηπιαγωγείου» 134

**ΠΙΝΑΚΑΣ 5.6:** Συνοπτική παρουσίαση σελίδων από τον «Οδηγό Γονέα» 135

**ΠΙΝΑΚΑΣ 5.7:** Συνοπτική παρουσίαση σελίδων από το «Εγχειρίδιο δραστηριοτήτων για νηπιαγωγούς» 135

**ΠΙΝΑΚΑΣ 5.8:** Κατηγορίες ανάλυσης των απομαγνητοφωνημένων συναντήσεων ανατροφοδότησης της ομάδας έρευνας δράσης 161

**ΠΙΝΑΚΑΣ 5.9:** Κυριολεκτικές και ερμηνευτικές αναφορές της γενικής κατηγορίας «*Ι. Βασικές ικανότητες, συζητήσεις μελών*» από την ανάλυση περιεχομένου των απομαγνητοφωνημένων συναντήσεων των μελών της ομάδας έρευνας δράσης 163

**ΠΙΝΑΚΑΣ 5.10:** Κατηγορίες ανάλυσης από τον «Οδηγό Ολοήμερου Νηπιαγωγείου» 170

**ΠΙΝΑΚΑΣ 5.11:** Παράδειγμα διαδικασίας ερμηνευτικής κωδικοποίησης από τον «Οδηγό Ολοήμερου Νηπιαγωγείου» 174

**ΠΙΝΑΚΑΣ 5.12:** Κατηγορίες ανάλυσης από τον «Οδηγό Γονέα» 177

**ΠΙΝΑΚΑΣ 5.13:** Παράδειγμα διαδικασίας ερμηνευτικής κωδικοποίησης από τον «Οδηγό Γονέα» 180

**ΠΙΝΑΚΑΣ 5.14:** Κατευθυντική ανάλυση περιεχομένου από το «Εγχειρίδιο Δραστηριοτήτων για Νηπιαγωγούς» 183

**ΠΙΝΑΚΑΣ 5.15:** Παράδειγμα διαδικασίας ερμηνευτικής κωδικοποίησης από το «Εγχειρίδιο Δραστηριοτήτων για Νηπιαγωγούς» 185

### 6<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ

**ΠΙΝΑΚΑΣ 6.1:** Στοιχεία νηπιαγωγείων και νηπιαγωγών της ομάδας έρευνας δράσης 211

**ΠΙΝΑΚΑΣ 6.2:** Συνοπτική παρουσίαση των κύκλων δράσης της ομάδας έρευνας δράσης για τη μετάβαση 213

**ΠΙΝΑΚΑΣ 6.3:** Ποσοτικά αποτελέσματα της κατηγορίας «*Ι. Βασικές ικανότητες παιδιών*» της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου των απομαγνητοφωνημένων συναντήσεων ανατροφοδότησης της ομάδας έρευνας δράσης 216

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 6.4:</b> Ποσοτικά αποτελέσματα της κατηγορίας «2. Παραδείγματα προγραμμάτων μετάβασης» της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου των απομαγνητοφωνημένων συναντήσεων ανατροφοδότησης της ομάδας έρευνας δράσης	217
<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 6.5:</b> Ποσοτικά αποτελέσματα της κατηγορίας «3. Συνεργασία εκπαιδευτικών και μετάβαση» της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου των απομαγνητοφωνημένων συναντήσεων ανατροφοδότησης της ομάδας έρευνας δράσης	218
<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 6.6:</b> Ποσοτικά αποτελέσματα της κατηγορίας «4. Οικογένεια και μετάβαση» της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου των απομαγνητοφωνημένων συναντήσεων ανατροφοδότησης της ομάδας έρευνας δράσης	218
<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 6.7:</b> Ποσοτικά αποτελέσματα της κατηγορίας «5. Αποσαφήνιση όρου μετάβασης» της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου των απομαγνητοφωνημένων συναντήσεων ανατροφοδότησης της ομάδας έρευνας δράσης	219
<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 6.8:</b> Ποσοτικά αποτελέσματα της κατηγορίας «6. Αξιολόγηση προγραμμάτων» της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου των απομαγνητοφωνημένων συναντήσεων ανατροφοδότησης της ομάδας έρευνας δράσης	220
<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 6.9:</b> Ποσοτικά αποτελέσματα της κατηγορίας «7. Επιμορφωτική στήριξη και μετάβαση» της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου των απομαγνητοφωνημένων συναντήσεων ανατροφοδότησης της ομάδας έρευνας δράσης	221
<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 6.10:</b> Ποσοτικά αποτελέσματα της κατηγορίας «8. Διάφορα» της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου των απομαγνητοφωνημένων συναντήσεων ανατροφοδότησης της ομάδας έρευνας δράσης	221
<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 6.11:</b> Συνολικά ποσοτικά αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου των απομαγνητοφωνημένων συναντήσεων ανατροφοδότησης της ομάδας έρευνας δράσης	223
<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 6.12:</b> Ποσοτικά αποτελέσματα ελεύθερων κατηγοριών από τον «Οδηγό Ολοήμερου Νηπιαγωγείου» <sup>1</sup>	236
<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 6.13:</b> Οι διακλαδώσεις της υποκατηγορίας «Αποσαφήνιση Όρου Μετάβασης», διακλάδωσης της κατηγορίας «Θεωρητική Ενημέρωση» του Ο.Ο.	242
<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 6.14:</b> Οι διακλαδώσεις της υποκατηγορίας «Εκπαιδευτική πολιτική», διακλάδωσης της κατηγορίας «Θεωρητική Ενημέρωση» του Ο.Ο.	244
<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 6.15:</b> Οι διακλαδώσεις της υποκατηγορίας «Προσεγγίσεις Μετάβασης» διακλάδωσης της κατηγορίας «Θεωρητική Ενημέρωση» του Ο.Ο.	245
<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 6.16:</b> Οι διακλαδώσεις της υποκατηγορίας «Ενημέρωση γονέων και μετάβαση», διακλάδωσης της κατηγορίας «Θεωρητική Ενημέρωση» του Ο.Ο.	246
<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 6.17:</b> Ποσοτικά αποτελέσματα της κατηγορίας-δένδρο «Θεωρητική Ενημέρωση» από την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου του Ο.Ο.	248
<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 6.18:</b> Οι διακλαδώσεις της υποκατηγορίας «Δραστηριότητες Παιδιών και Μετάβαση», διακλάδωσης της κατηγορίας Πρακτικές Εφαρμογές, του Ο.Ο.	251
<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 6.19:</b> Ποσοτικά αποτελέσματα της κατηγορίας-δένδρο «Πρακτικές εφαρμογές» από την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου του Ο.Ο.	253
<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 6.20:</b> Ποσοτικά αποτελέσματα της κατηγορίας-δένδρο «Στόχοι» από την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου του Ο.Ο.	254

<sup>1</sup> Στο εξής θα αναφέρεται ως Ο.Ο.

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 6.21:</b> Ποσοτικά αποτελέσματα ελεύθερων κατηγοριών από τον «Οδηγό Ολοήμερου Νηπιαγωγείου»	289
<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 6.22:</b> Ποσοτικά στοιχεία της υποκατηγορίας «Αποσαφήνιση Όρου Μετάβασης», διακλάδωσης της κατηγορίας-δένδρου <i>Θεωρητική Ενημέρωση</i> , του Ο.Γ. <sup>2</sup>	295
<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 6.23:</b> Ποσοτικά στοιχεία της υποκατηγορίας «Συμμετοχή γονέων και μετάβαση», διακλάδωσης της κατηγορίας-δένδρου <i>Θεωρητική Ενημέρωση</i> , του Ο.Γ.	296
<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 6.24:</b> Ποσοτικά στοιχεία της υποκατηγορίας «Εκπαιδευτική πολιτική», διακλάδωσης της κατηγορίας-δένδρου « <i>Θεωρητική Ενημέρωση</i> », του Ο.Γ.	297
<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 6.25:</b> Ποσοτικά αποτελέσματα της κατηγορίας-δένδρου « <i>Θεωρητική Ενημέρωση</i> » από την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου του Ο.Γ.	300
<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 6.26:</b> Ποσοτικά στοιχεία της υποκατηγορίας « <i>Δραστηριότητες παιδιών και μετάβαση</i> », διακλάδωσης της κατηγορίας-δένδρου « <i>Πρακτικές εφαρμογές</i> », του Ο.Γ.	303
<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 6.27:</b> Ποσοτικά στοιχεία της κατηγορίας-δένδρου « <i>Πρακτικές εφαρμογές</i> » του Ο.Γ.	305
<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 6.28:</b> Ποσοτικά αποτελέσματα της κατηγορίας-δένδρου « <i>Στόχοι</i> » από την ανάλυση περιεχομένου του Ο.Γ.	306
<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 6.29:</b> Ποσοτικά αποτελέσματα ελεύθερων κατηγοριών από το «Εγχειρίδιο Δραστηριοτήτων για Νηπιαγωγούς»	327
<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 6.30:</b> Οι διακλαδώσεις της κατηγορίας-δένδρου του Ε.Δ. <sup>3</sup> « <i>Δράσεις στο νηπιαγωγείο</i> »	331
<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 6.31:</b> Οι διακλαδώσεις της κατηγορίας-δένδρου του Ε.Δ. « <i>Κοινές δράσεις παιδιών νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου</i> »	334
<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 6.32:</b> Οι διακλαδώσεις της κατηγορίας-δένδρου του Ε.Δ. « <i>Εισαγωγικές παρατηρήσεις</i> »	335
<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 6.33:</b> Οι διακλαδώσεις της κατηγορίας-δένδρου του Ε.Δ. « <i>Αξιολόγηση προγραμμάτων</i> »	337
<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 6.34:</b> Οι διακλαδώσεις της κατηγορίας-δένδρου του Ε.Δ. « <i>Κοινές δράσεις εκπαιδευτικών</i> »	338
<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 6.35:</b> Οι διακλαδώσεις της κατηγορίας-δένδρου του Ε.Δ. « <i>Κοινές δράσεις με γονείς</i> »	339
<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 6.36:</b> Οι διακλαδώσεις της κατηγορίας-δένδρου του Ε.Δ. « <i>Δράσεις με γονείς στο νηπιαγωγείο</i> »	340
<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 6.37:</b> Ποσοτικά αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου του Ε.Δ.	343
<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 6.38:</b> Ιεράρχηση επιλογών περιεχομένου επιμόρφωσης σε θέματα μετάβασης	375
<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 6.39:</b> Ιεράρχηση επιλογών αποτελεσματικού τρόπου επιμόρφωσης	376
<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 6.40</b> Απόψεις των νηπιαγωγών για αποτελεσματικούς τρόπους επιμόρφωσης – ανοιχτή επιλογή ερωτήματος ΓΒ1	378
<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 6.41:</b> Απόψεις των νηπιαγωγών για την πληροφόρησή τους σχετικά με το περιεχόμενο του Ο.Ο. – ανοιχτή επιλογή ερωτήματος ΓΒ2	382
<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 6.42:</b> Απόψεις των νηπιαγωγών για τον Ο.Ο. – ανοιχτή επιλογή της ερώτησης ΓΒ3	385

<sup>2</sup> Πρόκειται για συντομογραφία του εγχειριδίου «Οδηγός Γονέα».

<sup>3</sup> Πρόκειται για συντομογραφία του εγχειριδίου «Εγχειρίδιο Δραστηριοτήτων».

**ΠΙΝΑΚΑΣ 6.43:** Ιεράρχηση από τις νηπιαγωγούς των βασικών ικανοτήτων που αξιοποιούν τα παιδιά κατά τη μετάβαση 392

**ΠΙΝΑΚΑΣ 6.44:** Κατηγορίες ανάλυσης στις απόψεις των νηπιαγωγών για τη στήριξη που παρέχουν οι γονείς στα παιδιά κατά τη μετάβαση 405

**ΠΙΝΑΚΑΣ 6.45:** Προτάσεις δράσεων από τις νηπιαγωγούς στην ανοιχτή επιλογή του ερωτήματος ΓΓ1 412

## **7<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ**

**ΠΙΝΑΚΑΣ 7.1:** Το περιεχόμενο της θεματικής ενότητας «*Επιμορφωτική στήριξη και μετάβαση*» σε συγκρίσιμες ερμηνευτικές κατηγορίες, από τα κείμενα στα οποία εφαρμόστηκε ποιοτική ανάλυση περιεχομένου 420

**ΠΙΝΑΚΑΣ 7.2:** Το περιεχόμενο της θεματικής ενότητας «*Συνεργασία εκπαιδευτικών και μετάβαση*» σε συγκρίσιμες ερμηνευτικές κατηγορίες, από τα κείμενα στα οποία εφαρμόστηκε ποιοτική ανάλυση περιεχομένου 425

**ΠΙΝΑΚΑΣ 7.3:** Το περιεχόμενο της θεματικής ενότητας «*Βασικές ικανότητες μετάβασης*» σε συγκρίσιμες ερμηνευτικές κατηγορίες, από τα κείμενα στα οποία εφαρμόστηκε ποιοτική ανάλυση περιεχομένου 427

**ΠΙΝΑΚΑΣ 7.4:** Το περιεχόμενο της θεματικής ενότητας «*Αξιολόγηση προγραμμάτων μετάβασης*» σε συγκρίσιμες ερμηνευτικές κατηγορίες, από τα κείμενα στα οποία εφαρμόστηκε ποιοτική ανάλυση περιεχομένου 429

**ΠΙΝΑΚΑΣ 7.5:** Το περιεχόμενο της θεματικής ενότητας «*Οικογένεια και μετάβαση*» σε συγκρίσιμες ερμηνευτικές κατηγορίες από τα κείμενα στα οποία εφαρμόστηκε ποιοτική ανάλυση περιεχομένου 432

**ΠΙΝΑΚΑΣ 7.6:** Το περιεχόμενο της θεματικής ενότητας «*Παραδείγματα προγραμμάτων μετάβασης*» σε συγκρίσιμες ερμηνευτικές κατηγορίες, από τα κείμενα στα οποία εφαρμόστηκε ποιοτική ανάλυση περιεχομένου 435

**ΠΙΝΑΚΑΣ 7.7:** Το περιεχόμενο της θεματικής ενότητας «*Αποσαφήνιση του όρου μετάβαση*» σε συγκρίσιμες ερμηνευτικές κατηγορίες, από τα κείμενα στα οποία εφαρμόστηκε ποιοτική ανάλυση περιεχομένου 437





## **ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

### **1. Το ερευνητικό πρόβλημα**

Η μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο θεωρείται σημαντική από πολλούς ερευνητές, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι επηρεάζει τόσο τη μελλοντική ανταπόκριση των παιδιών σε μεταβάσεις όσο και την ευρύτερη πρόοδό τους στο σχολείο (Dockett & Perry, 2002· Petters, 2000). Ως κοινωνική εμπειρία, βιώνεται από έναν μεγάλο αριθμό ατόμων που σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με τα παιδιά που μεταβαίνουν στο δημοτικό σχολείο και επηρεάζεται από τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις (Dockett & Perry, 2001). Αφορά το παιδί, τα προσωπικά χαρακτηριστικά και τις εμπειρίες του, την οικογένεια, το σχολείο, την κοινότητα, αλλά και τις σχέσεις συνεργασίας και αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται κατά τη διαδικασία της μετάβασης (Margetts, 2003· Dunlop, 2003· Rimm-Kaufman, & Pianta, 2000· Bronfenbrenner, 1994· 1997). Τα τελευταία χρόνια μεγάλη προσοχή δίνεται στην προετοιμασία του παιδιού, της οικογένειάς του, του σχολείου και της ευρύτερης κοινότητας, ώστε η εμπειρία της μετάβασης στο δημοτικό σχολείο να είναι θετική για όλους (Rosenkotter, et al., 2009· CEIEC, 2008: 14· Fabian & Dunlop, 2007· 2006· Dunlop & Fabian, 2003).

Κατά τη διαδικασία μελέτης της μετάβασης στο σχολείο, έμφαση δίνεται στην έκταση του οικολογικού περιβάλλοντος που λαμβάνεται υπόψη από γονείς, εκπαιδευτικούς, ερευνητές και υπεύθυνους εκπαιδευτικής πολιτικής, γεγονός που με τη σειρά του επηρεάζει τον τρόπο υποστήριξης της διαδικασίας μετάβασης των παιδιών στο σχολείο (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Σύμφωνα με την οικοσυστημική προσέγγιση, τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού, οι αλληλεπιδράσεις που επηρεάζουν την ανάπτυξή του, οι συνδέσεις ανάμεσα στα διαφορετικά πλαίσια στα οποία λειτουργεί το παιδί και οι σχέσεις που αναπτύσσονται από τις άμεσες και έμμεσες δυναμικές επιδράσεις των διαφόρων πλαισίων μέσα στο χρόνο, προσδιορίζουν το εύρος του οικολογικού περιβάλλοντος το οποίο λαμβάνεται υπόψη στη δημιουργία εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικών που αφορούν τη μετάβαση στο σχολείο (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000).

Με βάση τη θεωρία της πολυπλοκότητας, η εκπαιδευτική διαδικασία και πρακτική αντιμετωπίζεται ως μη γραμμική (Biesta & Osberg, 2010· Cohen, Manion & Morrison, 2007: 33), με τις αλληλεπιδράσεις πολλαπλών στοιχείων να παίζουν πρωταρχικό ρόλο στους τρόπους δόμησης της μετάβασης των παιδιών στο σχολείο

(Landsberg, 2013) και τις αμοιβαίες επιδράσεις και αλλαγές να οδηγούν σε τροποποίηση τόσο της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος όσο και της συμπεριφοράς των ατόμων που το απαρτίζουν (Walby, 2007· 2003· Weber, 1998). Η ανάγκη για συστημική και ολιστική προσέγγιση της πολυπλοκότητας του φαινομένου της μετάβασης (Landsberg, 2013), ο μοναδικός και ιδιαίτερος τρόπος που κάθε παιδί, γονέας, εκπαιδευτικός, σχολείο και εκπαιδευτική κοινότητα, αντιμετωπίζει το θέμα της μετάβασης στο σχολείο (Gloucestershire, 2007), καθώς και η ανάγκη για σχετική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών η οποία να είναι άμεσα συνδεδεμένη με την πράξη, το πλαίσιο κάθε σχολείου και τις ιδιαιτερότητες της εκάστοτε σχολικής χρονιάς, οδήγησαν στην ανάδυση και διαμόρφωση των ερευνητικών ερωτημάτων της παρούσας διατριβής.

Η υλοποίηση σχετικού πιλοτικού προγράμματος από την επίσημη πολιτεία κατά το σχολικό έτος 2007-2008, με στόχο την ομαλή μετάβαση των παιδιών στο σχολείο και η δημοσιοποίηση σχετικού εκπαιδευτικού υλικού (Αλευριάδου, Βруνιώτη, Κυρίδης, Σιβροπούλου – Θεοδοσιάδου & Χρυσ αφίδης, 2008), τροποποιούν τα στοιχεία που συνθέτουν τον τρόπο που αντιλαμβάνονται και χειρίζονται οι νηπιαγωγοί το θέμα της μετάβασης των παιδιών στο σχολείο, γεγονός που δημιουργεί ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον. Αφενός, η εισήγηση επίσημης πρότασης από την πολιτεία με θέμα τη μετάβαση στο σχολείο, αφετέρου, οι παραδόσεις, οι αξίες, τα πρότυπα, τα στερεότυπα και οι πρακτικές που υιοθετούνται στο μικρόκοσμο του νηπιαγωγείου και του σχολείου, καθώς και η κριτική αντιμετώπιση της πολυπλοκότητας της μετάβασης από την πλευρά της ερευνήτριας, οδήγησαν στη διατύπωση των εξής γενικών ερευνητικών ερωτημάτων:

- *Πόσο ενημερωμένοι για τη μετάβαση στο σχολείο αισθάνονται οι νηπιαγωγοί;*
- *Ποιες ακριβώς είναι οι επίσημες προτάσεις της πολιτείας;*
- *Ποιος είναι για τις νηπιαγωγούς ο πιο προσφιλής και κατάλληλος τρόπος επιμόρφωσης;*
- *Τι προτείνεται και τι υλοποιείται σχετικά με τη μετάβαση στο ελληνικό σχολείο;*

Στοιχεία από την οικοσυστημική προσέγγιση της ανθρώπινης ανάπτυξης, τη θεωρία της πολυπλοκότητας και την έρευνα δράσης, συνδυάζονται ώστε να προσδιοριστούν οι θεωρητικές διαστάσεις της έρευνας, οι οποίες αφορούν:

- επιμορφωτική στήριξη και μετάβαση,
- συνεργασία εκπαιδευτικών,

- βασικές ικανότητες παιδιών,
- οικογένεια και μετάβαση,
- αξιολόγηση προγραμμάτων μετάβασης,
- παραδείγματα προγραμμάτων και
- θέματα αποσαφήνισης του όρου.

Αξιοποιείται πολυμεθοδική ερευνητική προσέγγιση με αξιοποίηση στοιχείων έρευνας δράσης νηπιαγωγών, της επίσημης πρότασης της πολιτείας και των απόψεων των νηπιαγωγών του Νομού Αχαΐας. Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου των απομαγνητοφωνημένων συναντήσεων ανατροφοδότησης της ομάδας έρευνας δράσης συνδυάζεται με την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου των επίσημων κειμένων της πολιτείας για τη μετάβαση και διευρύνεται με περιγραφική αποτύπωση των θέσεων και των απόψεων των νηπιαγωγών του Νομού Αχαΐας με τη χρήση και αξιοποίηση σχετικά διαμορφωμένου ερωτηματολογίου.

Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν την πολυπλοκότητα του φαινομένου της μετάβασης στο σχολείο, επισημαίνοντας την αλληλεπίδραση πολλών και πολύπλοκων παραγόντων και μεταβλητών. Η προσχολική αγωγή μπορεί να στηρίξει τα παιδιά κατά τη μετάβασή τους στο σχολείο με διαφορές και διαβαθμίσεις, οι οποίες επηρεάζονται και προσδιορίζονται από το εκάστοτε πλαίσιο, με την αξιολόγηση των επιμέρους δράσεων να είναι υπό συζήτηση, ενώ η έρευνα δράσης φαίνεται πως μπορεί να λειτουργήσει ως αποτελεσματικός τρόπος επιμόρφωσης των νηπιαγωγών σε θέματα μετάβασης.

## **2. Η δομή της διατριβής**

Η διδακτορική διατριβή χωρίζεται σε τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος, παρουσιάζονται στοιχεία από το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, στο οποίο συνδυάζονται στοιχεία από την οικοσυστημική προσέγγιση, τη θεωρία της πολυπλοκότητας και την έρευνα δράσης. Στο δεύτερο μέρος, προσδιορίζεται το μεθοδολογικό πλαίσιο, παρουσιάζεται ο σχεδιασμός της έρευνας, τα ερευνητικά δεδομένα και η μεθοδολογία ανάλυσης, ενώ στο τρίτο μέρος, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα, τα συμπεράσματα και οι προεκτάσεις της έρευνας.

Στο πρώτο μέρος της διατριβής, και συγκεκριμένα στο 1<sup>ο</sup> κεφάλαιο, παρουσιάζονται θεωρητικά στοιχεία της οικοσυστημικής προσέγγισης για την ανθρώπινη ανάπτυξη, τα οποία σχετίζονται με τη μετάβαση στο σχολείο.

Παρουσιάζεται συνοπτικά η θεωρία της οικοσυστημικής προσέγγισης, το οικολογικό και το βιοοικολογικό μοντέλο για την ανθρώπινη ανάπτυξη και προσδιορίζεται η σύνδεση της μετάβασης στο σχολείο με την οικοσυστημική προσέγγιση. Αναλύονται τα μοντέλα στήριξης της μετάβασης των παιδιών στο σχολείο, ο τρόπος αξιοποίησής τους στην επιστημονική έρευνα και διατυπώνεται σύντομη κριτική στη οικοσυστημική προσέγγιση η οποία επικεντρώνεται κυρίως στην έλλειψη πλαισίου για μελέτη των αλληλεπιδράσεων όχι τόσο μέσα σε ένα σύστημα, όσο μεταξύ συστημάτων.

Στο 2<sup>ο</sup> κεφάλαιο, παρουσιάζεται η θεωρία της πολυπλοκότητας, ο τρόπος που συνδέεται γενικότερα με τα κοινωνικά συστήματα και ειδικότερα με την εκπαίδευση, ενώ παρουσιάζεται διεξοδικά ο συλλογισμός, σύμφωνα με τον οποίο μπορεί να λειτουργήσει βοηθητικά στην κατανόηση του φαινομένου της μετάβασης στο σχολείο. Η πολυπλοκότητα των συστημάτων, οι αλλαγές και οι αλληλεπιδράσεις, οι διηγήσεις και οι παραδόσεις που λειτουργούν ως ελκυστές διαφοροποίησης ή ομοιότητας στην αντιμετώπιση της μετάβασης, η ανάδυση της προσαρμογής και η αυτό-οργάνωσή της στην κάθε τάξη σχολείου ή νηπιαγωγείου καθώς και τα σημαντικά σημεία διακλάδωσης που οδηγούν σε αλλαγές των οικείων μοτίβων, παρουσιάζονται διεξοδικά και συνδέονται, τελικά, με τη μετάβαση των παιδιών στο σχολείο. Προσδιορίζονται, επίσης, τρόποι αξιοποίησης της θεωρίας της πολυπλοκότητας στην εκπαιδευτική έρευνα, καθώς και σχετική κριτική της θεωρίας, η οποία επικεντρώνεται κυρίως στη δυσκολία εφαρμογής της στην έρευνα γενικότερα και κυρίως στην έρευνα που σχετίζεται με τα ανθρώπινα κοινωνικά συστήματα.

Στο 3<sup>ο</sup> κεφάλαιο, παρουσιάζεται η έρευνα δράσης και οι εφαρμογές της στην εκπαιδευτική έρευνα. Παρουσιάζονται οι τύποι της εκπαιδευτικής έρευνας με βάση τα γνωστικά ενδιαφέροντα (τεχνική, πρακτική και χειραφετική), προσδιορίζεται ο ρόλος του διευκολυντή και αναφέρονται τα γενικά χαρακτηριστικά στοιχεία της έρευνας δράσης. Συνδέεται η έρευνα δράσης με τη θεωρία της πολυπλοκότητας, με τη δυνατότητα που παρέχει για συστημική κατανόηση των παραγόντων που ορίζουν μια κατάσταση σε συγκεκριμένο πλαίσιο και ως βάση για λήψη αποφάσεων για δράση σε πολύπλοκες καταστάσεις. Γίνεται σύνδεση της έρευνας δράσης με τη μετάβαση και, κυρίως, με την οργάνωση και εφαρμογή προγραμμάτων μετάβασης τόσο ως μέθοδος έρευνας, όσο και ως μέθοδος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ενώ η κριτική που ακολουθεί

επικεντρώνεται κυρίως στον πρακτικό της προσανατολισμό, στην ασυμφωνία έρευνας και δράσης και στην ανάπτυξή της έρευνας πέρα από θεωρίες.

Στο 4<sup>ο</sup> κεφάλαιο, αναπτύσσονται θεωρητικά οι επιμέρους θεματικές ενότητες που αναδύθηκαν κατά την ανάλυση περιεχομένου των απομαγνητοφωνημένων συναντήσεων της ομάδας έρευνας δράσης, ώστε να προσδιοριστούν εννοιολογικά και να αξιοποιηθούν στη συνέχεια στη συζήτηση των αποτελεσμάτων. Η σειρά με την οποία παρουσιάζονται στο θεωρητικό πλαίσιο αφορά τη σειρά με την οποία εντοπίστηκαν στα κείμενα και όχι το μέγεθός τους ως κατηγορίες ανάλυσης. Στις ενότητες του κεφαλαίου αναλύονται στοιχεία που αφορούν:

- *βασικές ικανότητες μετάβασης,*
- *παραδείγματα προγραμμάτων μετάβασης,*
- *συνεργασία των εκπαιδευτικών κατά τη μετάβαση,*
- *τον ρόλο της οικογένειας,*
- *αποσαφήνιση του όρου,*
- *αξιολόγηση των προγραμμάτων μετάβασης και*
- *επιμορφωτική στήριξη αναφορικά με τη μετάβαση.*

Οι θεματικές ενότητες αποτέλεσαν εργαλείο ομαδοποίησης τόσο των ποιοτικών όσο και των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας, ως συστημική πρόταση μείωσης της ερευνούμενης πολυπλοκότητας του φαινομένου της μετάβασης.

Στο δεύτερο μέρος της διατριβής, και συγκεκριμένα στο 5<sup>ο</sup> κεφάλαιο, παρουσιάζεται το ερευνητικό πρόβλημα που θέτει η έρευνα και η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε. Προσδιορίζεται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, επισημαίνεται η πολυμεθοδική διάστασή της και παρουσιάζεται το πλαίσιο του οποίου απόρροια αποτελεί η ανάγκη συστημικής αποτύπωσης των επιμορφωτικών αναγκών των νηπιαγωγών αναφορικά με τη μετάβαση. Παρουσιάζονται στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα (των νηπιαγωγών της ομάδας έρευνας δράσης, της ερευνήτριας και των νηπιαγωγών του Νομού Αχαΐας), ο σχεδιασμός της έρευνας και οι πηγές δεδομένων που αξιοποιούνται (οι απομαγνητοφωνημένες συναντήσεις ανατροφοδότησης, τα επίσημα κείμενα και οι απαντήσεις από το ερωτηματολόγιο που είχε δοθεί προς συμπλήρωση στις νηπιαγωγούς του Νομού Αχαΐας). Προσδιορίζονται ειδικά ερωτήματα με βάση τα δεδομένα και αναλύονται ζητήματα ερευνητικής δεοντολογίας, που σχετίζονται με την έρευνα δράσης, την ανάλυση

περιεχομένου των κειμένων και τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τις νηπιαγωγούς του δείγματος. Παρουσιάζεται η μεθοδολογία ανάλυσης των δεδομένων: η *συμβατή* και *κατευθυντική* ανάλυση περιεχομένου που αξιοποιήθηκε στην ανάλυση των κειμένων, το ερωτηματολόγιο της έρευνας, καθώς και το είδος περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης που επιλέχθηκε. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με παρουσίαση ζητημάτων που σχετίζονται με την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και τις δυνατότητες γενίκευσης που παρέχει η διατριβή και κλείνει με συνοπτική και σχηματοποιημένη παρουσίαση των επιλογών του μεθοδολογικού πλαισίου.

Στο τρίτο μέρος της διατριβής, και συγκεκριμένα στο 6<sup>ο</sup> κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας χωρισμένα σε τρία μέρη: αρχικά τα αποτελέσματα από την έρευνα δράσης, στη συνέχεια τα αποτελέσματα από την ανάλυση περιεχομένου των επίσημων κειμένων και στο τέλος τα αποτελέσματα από το ερωτηματολόγιο που είχε δοθεί προς συμπλήρωση στις νηπιαγωγούς του Νομού Αχαΐας.

Στο 7<sup>ο</sup> κεφάλαιο, επιχειρείται η συζήτηση των αποτελεσμάτων με συνδυαστική απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων από τις τρεις μεθοδολογικές προσεγγίσεις που επιλέχθηκαν στην έρευνα: την έρευνα δράσης, τα επίσημα κείμενα και την ποσοτική αποδελτίωση του ερωτηματολογίου. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με συζήτηση για την εξαγωγή συμπερασμάτων, τον προσδιορισμό της συνεισφοράς της έρευνας και προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση.





## **ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: Θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας**

Ως μετάβαση στη βιβλιογραφία θεωρείται η μετακίνηση του ατόμου από μια κατάσταση σε μια άλλη, η οποία επιφέρει αλλαγές στη ζωή του και στον τρόπο διαχείρισης αυτών των αλλαγών (CEIEC, 2008:14 · Bronfenbrenner, 1979:5). Παραδείγματα μετάβασης για ένα άτομο μπορεί να θεωρηθούν η γέννηση ενός νέου αδερφού, η είσοδος στο νηπιαγωγείο ή το δημοτικό σχολείο, ο προβιβασμός σε μεγαλύτερη τάξη, η αποφοίτηση, η εύρεση εργασίας, ο γάμος, η απόκτηση παιδιού, η αλλαγή δουλειάς, η μετακίνηση εντός ή εκτός της χώρας, η συνταξιοδότηση (Center for Mental Health in Schools at UCLA, 2008:6 · Διδάχου, 2006:13 · Bronfenbrenner, 1979:5-6). Σημαντικές μεταβάσεις, όπως για παράδειγμα η μετάβαση στο σχολείο ή η μετάβαση στην αγορά εργασίας, θεωρούνται σημεία καμπής, τα οποία οδηγούν σε αλλαγές στο ρόλο, στη συμπεριφορά και στις προσδοκίες που έχουν οι άλλοι από το κάθε άτομο (CEIEC, 2008: 14).

Στην εκπαίδευση, η μετάβαση ορίζεται ως η διαδικασία αλλαγής που βιώνουν τα παιδιά όταν μετακινούνται από ένα χώρο ή μια φάση της εκπαίδευσης σε μια άλλη, μέσα στο χρόνο (Fabian & Dunlop, 2007:4· 2006:3). Οι μεταβάσεις στην εκπαίδευση αντιμετωπίζονται ως κοινωνική εμπειρία και βιώνονται ταυτόχρονα από έναν μεγάλο αριθμό ατόμων, τα οποία σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με το άτομο που μεταβαίνει στη νέα κατάσταση (Dockett & Perry, 2002). Με τον όρο «μετάβαση στο σχολείο» συνήθως εννοείται η μετάβαση των παιδιών από το σπίτι ή από διάφορα προσχολικά πλαίσια στην επίσημη σχολική εκπαίδευση (CEIEC, 2008: 6· Margetts, 2003). Αν και για πολλά παιδιά δεν είναι η πρώτη μετάβαση που βιώνουν, θεωρείται σημαντική από πολλούς ερευνητές, γιατί επηρεάζει τόσο τη μελλοντική πορεία των παιδιών στο σχολείο, όσο και τον τρόπο με τον οποίο τα ίδια ανταποκρίνονται σε μελλοντικές μεταβάσεις (Dockett & Perry, 2002· Petters, 2000).

Η μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, με βάση στοιχεία από τη σχετική βιβλιογραφία, επηρεάζει την ακαδημαϊκή εξέλιξη των παιδιών, συμβάλλει στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους και επιδρά στην κοινωνικοποίησή τους (Γουργιώτου, 2012· Center for Mental Health in Schools at UCLA, 2008:1-2· Μπαγάκης, Διδάχου, Βαλμάς, Λουμάκου & Πομώνης, 2006:5 · Pianta & Cox, 2002). Δεν αφορά μόνο το παιδί, τα προσωπικά χαρακτηριστικά και τις εμπειρίες του, αλλά επηρεάζεται από την οικογένειά του, το σχολείο στο οποίο φοιτά, την ευρύτερη κοινότητα στην οποία ζει, καθώς και από

τις σχέσεις συνεργασίας που αναπτύσσονται γύρω του (Margetts, 2003· Dunlop, 2003· Rimm-Kaufman, & Pianta, 2000· Bronfenbrenner, 1994· 1979).

Για τις ανάγκες της παρούσας ερευνητικής εργασίας θα παρουσιαστούν στοιχεία που αφορούν τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο με βάση την οικοσυστημική προσέγγιση (Fabian & Dunlop, 2007· 2006· Dunlop & Fabian, 2003· Rimm-Kaufman & Pianta, 2000· Bronfenbrenner, 2005· 1994· 1979), σε συνάρτηση με στοιχεία από τη θεωρία της πολυπλοκότητας (Γεωργοπούλου, 2010· Osberg & Biesta, 2010· Mason, 2008· Ζούκης, 2007· Βεργίδης, 1999), υπό το πρίσμα της έρευνας δράσης (Κατσαρού, 2010· Ζούκης, 2007· Grundy, 2003· Μπαγάκης, 2001· 1999· Carr & Kemmis, 1997:46).

## **1. Μετάβαση στο σχολείο και οικοσυστημική προσέγγιση**

Ισχυρή επίδραση στη μελέτη φαινομένων μετάβασης κατά τη διαδικασία της ανθρώπινης ανάπτυξης, άσκησε η θεωρία των οικολογικών συστημάτων του Bronfenbrenner (2005· 1994· 1979), σύμφωνα με την οποία κατά την έρευνα της ανθρώπινης ανάπτυξης, συστημικές προσεγγίσεις λαμβάνουν υπόψη οικολογικούς – περιβαλλοντικούς παράγοντες και οικολογικές προσεγγίσεις φαινομένων, συμπεριλαμβάνουν συστημική – διαδραστική θεώρηση (Πετρογιάννης, 2010). Στο κεφάλαιο που ακολουθεί θα παρουσιαστούν στοιχεία που αφορούν την οικοσυστημική προσέγγιση ως θεωρία ανθρώπινης ανάπτυξης και στοιχεία που συνδέουν την εν λόγω θεωρία με την επιστημονική έρευνα και τη μετάβαση των παιδιών στο σχολείο.

### **1.1. Οικοσυστημική προσέγγιση και ανθρώπινη ανάπτυξη**

Η οικοσυστημική θεώρηση του Bronfenbrenner επισημαίνει την πολυμέρεια του περιβάλλοντος και τονίζει την πολυπλοκότητα των σχέσεων ατόμου και περιβάλλοντος (Πετρογιάννης, 2010· Moen, 2006· Bronfenbrenner, 2005· Bronfenbrenner & Morris, 2006). Ο ίδιος υποστηρίζει ότι το άτομο αναπτύσσεται και δραστηριοποιείται σε ένα σύνθετο, πολυεπίπεδο κοινωνικό περιβάλλον, βιώνει αμφίδρομες, πολύπλοκες και πολυδιάστατες διαδικασίες αλληλεπιδράσεων στα χωροχρονικά πλαίσια της οικογένειας, του παιδικού σταθμού, του νηπιαγωγείου, του σχολείου, της γειτονιάς, του εργασιακού χώρου, του φιλικού και συγγενικού περίγυρου και πολλών άλλων περιβαλλόντων<sup>4</sup> που συγκροτούν την οικολογία της

---

<sup>4</sup> Ως «περιβάλλον» ορίζεται το σύνολο των συνθηκών και χαρακτηριστικών που απαρτίζουν το εκάστοτε πλαίσιο και επηρεάζουν την ανάπτυξη και τις ενέργειες ενός ατόμου (Πετρογιάννης, 2010).

ανθρώπινης ανάπτυξης (Πετρογιάννης, 2010 · Moen, 2006 · Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Ο Bronfenbrenner παρουσιάζει το αρχικό οικολογικό μοντέλο της ανθρώπινης ανάπτυξης μέσα από ένα σύνολο υποθέσεων, ισχυρισμών, προτάσεων και ορισμών, καθορίζοντας τις ιδιότητες του οικολογικού περιβάλλοντος και συμβάλλοντας στη μελέτη της διαδικασίας της ανθρώπινης ανάπτυξης (Πετρογιάννης, 2010· Moen, 2006· Bronfenbrenner, 1994· 1979). Το οικολογικό περιβάλλον δομείται σε επίπεδα με τη μορφή ομόκεντρων κύκλων, όπου ξεκινώντας από το μικρότερο προς το μεγαλύτερο κάθε επίπεδο εμπεριέχεται στο επόμενο. Το αναπτυσσόμενο άτομο με τις δραστηριότητες που αναλαμβάνει τοποθετείται στο κέντρο τεσσάρων επάλληλα διατεταγμένων συστημικών επιπέδων (*μικροσύστημα, μεσοσύστημα, εξωσύστημα και μακροσύστημα*), καθένα από τα οποία είναι ενσωματωμένο στο αμέσως επόμενο σύστημα (Πετρογιάννης, 2010 · Bronfenbrenner, 1979: 22-26).

Με βάση το οικολογικό μοντέλο ανθρώπινης ανάπτυξης, το άμεσο περιβάλλον του παιδιού αποτελεί το *μικροσύστημα* και περιλαμβάνει τόσο φυσικά όσο και κοινωνικά στοιχεία. Τα φυσικά στοιχεία αφορούν π.χ. το σπίτι, τον παιδικό σταθμό, την παιδιατρική μονάδα, το νηπιαγωγείο, το σχολείο. Τα κοινωνικά στοιχεία αφορούν δραστηριότητες, ρόλους και διαπροσωπικές σχέσεις που βιώνει ένα αναπτυσσόμενο άτομο σε ένα άμεσο περιβαλλοντικό πλαίσιο. Τα εμμέσως εμπλεκόμενα συστήματα του οικολογικού περιβάλλοντος αφορούν σε πρώτο επίπεδο, σχέσεις και δεσμούς μεταξύ των περιβαλλοντικών πλαισίων στα οποία το παιδί συμμετέχει (*μεσοσύστημα*). Πρόκειται για σύστημα μικροσυστημάτων το οποίο μορφοποιείται και αναπτύσσεται όταν το άτομο μετακινείται σε ένα νέο περιβαλλοντικό πλαίσιο, όπως για παράδειγμα: η σχέση σχολείου και οικογένειας, νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου, σχολείου και εργασίας. Το *μεσοσύστημα* είναι αυτό που συνδέεται με τη μετάβαση στο σχολείο (Αγγελάκη, Γκολφινόπουλου, Διδάχου, Παπαδάκου & Ρήγα, 2012: 19-20· Πετρογιάννης, 2010· Διδάχου, 2006: 11· Bronfenbrenner, 1994· 1979: 22-26).

Εμμέσως εμπλεκόμενο επίπεδο του οικολογικού περιβάλλοντος σε δεύτερο πλάνο, αποτελεί το *εξωσύστημα* το οποίο αναφέρεται σε ένα ή περισσότερα περιβαλλοντικά πλαίσια, στα οποία το αναπτυσσόμενο άτομο δεν συμμετέχει ενεργά, όμως γεγονότα που συμβαίνουν σε αυτό το επηρεάζουν ή επιδρά το ίδιο σε

εκείνα με έμμεσο τρόπο, αφού ό,τι συμβαίνει στο εξωσύστημα περιλαμβάνει και το αναπτυσσόμενο άτομο. Τέλος, σε ευρύτερο επίπεδο, έμμεσα εμπλέκεται στην ανάπτυξη του παιδιού το *μακροσύστημα*, το οποίο αφορά ευρύτερες πεποιθήσεις του συγκεκριμένου πολιτισμού στον οποίο ζει και αναπτύσσεται. Το μακροσύστημα προσδιορίζει τη συνέπεια και την αλληλουχία που υπάρχει (ή θα μπορούσε να υπάρχει) στη μορφή και το περιεχόμενο των χαμηλότερων συστημάτων, με το επίπεδο υποκοουλτούρας ή κουλτούρας της συγκεκριμένης κοινωνίας, σε συνδυασμό με τα συστήματα πίστης και ιδεολογίας που υποσκάπτουν ή προασπίζουν αυτή τη συνέπεια. Εντοπίζεται δηλαδή ομοιότητα στον τρόπο που δομούνται τα *μικρο-, μεσο- και εξω-συστήματα* σε μια κοινωνία, γεγονός που τη διαφοροποιεί από μια άλλη. Ταυτόχρονα όμως υπάρχουν και διαφορές στη δομή των συστημάτων σε μικρότερες ομάδες μέσα στην ίδια κοινωνία, οι οποίες εξαρτώνται π.χ. από τη κοινωνικοοικονομική κατάσταση, την εθνικότητα ή τη θρησκεία των μελών τους (Αγγελάκη κ.ά., 2012: 19-20 · Πετρογιάννης, 2010 · Διδάχου, 2006: 11-12 · Bronfenbrenner, 1994· 1979: 22-26).

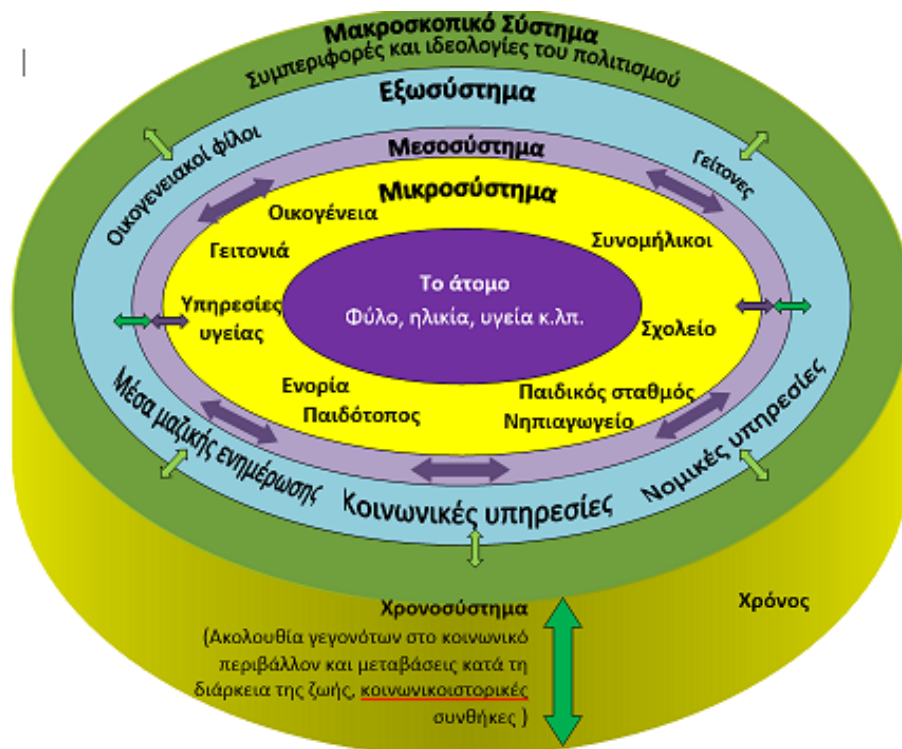
Κατά το δεύτερο μισό της δεκαετίας του '90, ο Bronfenbrenner συμπληρώνει τη θεωρία του με την παρουσίαση του *βιοοικολογικού* μοντέλου ανάπτυξης, σύμφωνα με το οποίο τα κληρονομημένα χαρακτηριστικά ενεργοποιούνται ακόμα και από την προγεννητική περίοδο ανάλογα με το φυσικό και χημικό περιβάλλον και τους μηχανισμούς αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται σε αυτό ως *εγγύτατες διεργασίες (proximal processes)* (Γκαντώνα, 2007: 9 · Bronfenbrenner & Morris, 2006· Bronfenbrenner, 2005· 2001· Bronfenbrenner & Ceci, 1994).

Οι Bronfenbrenner και Ceci (1994) ονομάζουν *εγγύτατες διεργασίες* εμπειρικά ελέγξιμους βασικούς μηχανισμούς αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον, με τη δράση των οποίων διαμορφώνεται το γενετικό δυναμικό του κάθε ατόμου, μέσω αποτελεσματικών ψυχολογικών λειτουργιών. Παραδείγματα εγγύτατων διεργασιών αποτελούν το τάισμα και η φροντίδα ενός μωρού, το παιχνίδι με ένα παιδί, οι ατομικές ή ομαδικές δραστηριότητες των παιδιών, οι αθλητικές δραστηριότητες, οι καταστάσεις επίλυσης προβλημάτων, η φροντίδα άλλων προσώπων, ο σχεδιασμός δράσεων, η επαφή με νέες γνώσεις και στρατηγικές μεταγνώσης. Αυτές οι εγγύτατες διεργασίες οδηγούν το άτομο σε συγκεκριμένα αναπτυξιακά αποτελέσματα, όπως ο αυτοέλεγχος, η δραστηριοποίηση υπό πίεση, η

απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, η εδραίωση αμοιβαία ικανοποιητικών σχέσεων, τροποποιώντας παράλληλα το ατομικό, κοινωνικό και συμβολικό περιβάλλον του ατόμου. Το άτομο οδηγείται σε συστηματική μεταβολή του γενετικού δυναμικού του, ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των εγγύτερων διαδικασιών, της σταθερότητάς τους μέσα στο χρόνο, των πλαισίων στα οποία λαμβάνουν χώρα, των χαρακτηριστικών των προσώπων που εμπλέκονται σε αυτές και της φύσης των αποτελεσμάτων που κάθε φορά ερευνώνται.

Στη συνέχεια προστέθηκε στο *βιοοικολογικό* μοντέλο η διάσταση του χρόνου ως ιδιαίτερα σημαντική στην ανθρώπινη ανάπτυξη, με τη μορφή *χρονοσυστήματος* το οποίο διευρύνει το οικολογικό περιβάλλον ως τρίτη διάσταση (Bronfenbrenner, 1994). Ο χρόνος νοείται σε δύο επίπεδα: στον *αναπτυξιακό* χρόνο που αφορά την ηλικία του ατόμου και στον *ιστορικό* χρόνο που αφορά το ευρύτερο ιστορικό πλαίσιο (Πετρογιάννης, 2010 · Bronfenbrenner, 2005 · 1994). Το *χρονosύστημα* περιλαμβάνει όχι μόνο αλλαγές ή συνοχή στα χαρακτηριστικά ενός ατόμου μέσα στο χρόνο, αλλά και αλλαγές που ιστορικά εντοπίζονται στη διάρκεια της ζωής του ατόμου, θέτοντας την έρευνα της ανθρώπινης ανάπτυξης στο ιστορικό της πλαίσιο (Πετρογιάννης, 2010· Bronfenbrenner & Morris, 2006· Bronfenbrenner, 1994).

Στο **Σχήμα 1.1**, που ακολουθεί, παρουσιάζεται η οικολογική πραγματικότητα ως ένα σύνολο ομόκεντρων δομών, με κεντρική μονάδα το αναπτυσσόμενο άτομο, το οποίο περικλείεται στα τέσσερα ιεραρχικά και επάλληλα διατεταγμένα συστήματα (*μικροσύστημα, μεσοσύστημα, εξωσύστημα και μακροσύστημα*), με το *χρονosύστημα* να αποτελεί την τρίτη διάσταση του οικολογικού περιβάλλοντος. Τα ευρύτερα οικολογικά επίπεδα επηρεάζουν διαδοχικά κάθε μικρότερο, ενώ το αναπτυσσόμενο άτομο δεν αποτελεί παθητικό δέκτη της επιρροής των άλλων, αλλά δρα και επηρεάζει τόσο τα μέλη των πλαισίων στα οποία συμμετέχει άμεσα όσο και άλλα μέλη ή στοιχεία του κοινωνικού περιγύρου που συνδέονται έμμεσα με το άτομο (Πετρογιάννης, 2010).



**Σχήμα 1.1:** Γραφική απεικόνιση της θεωρίας των οικολογικών συστημάτων (Πετρογιάννης, 2010)

Τόσο στο *οικολογικό* όσο και στο *βιοοικολογικό* μοντέλο του Bronfenbrenner, η αλληλεπίδραση προσώπου και περιβάλλοντος, προσεγγίζεται μέσα από μια αναπτυξιακά δυναμική προοπτική. Οι καθημερινές δραστηριότητες των παιδιών με τη μορφή *εγγύτατων διεργασιών* (μικρο- ή μεσοσυτημικές αλληλεπιδράσεις), εντάσσονται σε ευρύτερα φυσικά, κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια (*εξωσύστημα* και *μεσοσύστημα*), τα οποία επηρεάζουν την ατομική ανάπτυξη των παιδιών και ταυτόχρονα επηρεάζονται δυναμικά από αυτή (Πετρογιάννης, 2010· Bronfenbrenner & Morris, 2006).

## 1.2. Οικοσυστημική προσέγγιση και μετάβαση στο σχολείο

Η οικολογική θεωρία της ανθρώπινης ανάπτυξης, σε πολλές περιπτώσεις, αποτέλεσε τη βάση, τα τελευταία χρόνια, για τη μελέτη της παιδικής ηλικίας και επηρέασε αντίστοιχα τη μελέτη των μεταβάσεων κατά τη διαδικασία της ανάπτυξης του ατόμου και ειδικότερα της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο (Rosenkoetter, Schroeder, Rous, Hains, Shaw, & McCormick, 2009· Vogler, Crivello & Woodhead, 2008: 25· Johansson, 2007· Fabian & Dunlop, 2007· 2002· Moen, P., 2006· Bohan-Baker & Little, 2002· Rimm-Kaufman & Pianta, 2000· Bronfenbrenner, 1979). Ο ίδιος ο Bronfenbrenner (1979: 5-6), αναφέρθηκε σε *οικολογικές* μεταβάσεις σύμφωνα με τις οποίες το αναπτυσσόμενο άτομο, κατά τη

διάρκεια της ζωής του, βιώνει μεταβολές σε ρόλους, περιβάλλοντα και αντίστοιχες αλληλεπιδράσεις, ως αποτέλεσμα αλλά και ως υποκινητής της αναπτυξιακής διαδικασίας. Οι μεταβάσεις σύμφωνα με τον ίδιο αποτελούν σύνδεσμο ανάμεσα στη λειτουργία των βιολογικών αλλαγών που συμβαίνουν στο άτομο και των διαφορετικών περιβαλλοντικών συνθηκών που αντιμετωπίζει, ως παραδείγματα κοινής προσαρμογής ανάμεσα στον οργανισμό και τα περιβαλλοντικά πλαίσια που τον αφορούν.

Σύμφωνα με την αρχική του διατύπωση του βιοοικολογικού μοντέλου, η ανάπτυξη του παιδιού συντελείται μέσα από καθημερινές δραστηριότητες, αλληλεπιδράσεις και μεταβάσεις, οι οποίες επηρεάζονται από τα πολλαπλά πλαίσια με τα οποία άμεσα ή έμμεσα έρχεται σε επαφή, όπως π.χ. η οικογένεια, το σχολείο, οι συνομήλικοι, η κοινότητα, οι αξίες, οι πεποιθήσεις και οι υποδομές (Rosenkoetter et al., 2009: 20· Bronfenbrenner, 1994· 1979: 6).

Με βάση το βιοοικολογικό μοντέλο ανάπτυξης και το μοντέλο «Διεργασίας – Προσώπου – Πλαισίου – Χρόνου», η ανάπτυξη επηρεάζεται από την αλληλεπίδραση ανάμεσα στα προσωπικά χαρακτηριστικά του ανθρώπου (π.χ. φύλο, ηλικία, κίνητρα, ταμπεραμέντο, πρωτοβουλίες) και την ποικιλία των πλαισίων στα οποία συμμετέχει (π.χ. οικογένεια, γειτονιά, παιδική χαρά, νηπιαγωγείο, σχολείο, εργασία, διασκέδαση). Η εν λόγω αλληλεπίδραση δημιουργεί μελλοντικές καταστάσεις με ένα δυναμικό τρόπο και αθροιστικά επηρεάζει τη μάθηση και την ανάπτυξη του ατόμου μέσα στο χρόνο. Σε κάθε αλλαγή, το αναπτυσσόμενο άτομο αναλαμβάνει νέους ρόλους, συμμετέχει σε διαφορετικές δραστηριότητες, αλληλεπιδρά και διαμορφώνει νέες σχέσεις (Σακελλαρίου, 2012· Rosenkoetter et al., 2009: 20· Rimm-Kaufman & Pianta, 2000).

### **1.3. Οικοσυστημική προσέγγιση και μοντέλα μετάβασης στο σχολείο**

Στην πορεία της μελέτης της μετάβασης στο σχολείο, με βάση την οικοσυστημική προσέγγιση, δημιουργήθηκαν μοντέλα μετάβασης με διαφορετικές εφαρμογές στις πρακτικές των σχολείων και των εκπαιδευτικών, ανάλογα με τις ανάγκες της εκάστοτε εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Πανταζής, Σακελλαρίου & Μπάκας, 2012· Αλευριάδου, Βруνιώτη, Κυρίδης, Σιβροπούλου – Θεοδοσιάδου & Χρυσάφιδης, 2008:121-122· Rimm-Kaufman & Pianta, 2000).

Οι Rimm-Kaufman & Pianta (2000) υποστηρίζουν ότι η έρευνα, η πολιτική και οι πρακτικές που υιοθετεί κάθε χώρα, σχετικά με τη μετάβαση από το

νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, ποικίλουν ανάλογα με την έμφαση που δίνεται στην έκταση του οικολογικού περιβάλλοντος που λαμβάνεται υπόψη και στη χρονική διάρκεια στήριξης της όλης διαδικασίας. Οι Rimm-Kaufman & Pianta (2000), εντοπίζουν τέσσερα μοντέλα στήριξης της μετάβασης των παιδιών στο σχολείο:

- α) το μοντέλο επιδράσεων του παιδιού,
- β) το μοντέλο των άμεσων επιδράσεων,
- γ) το μοντέλο των έμμεσων επιδράσεων και
- δ) το οικοσυστημικό/αναπτυξιακό μοντέλο.

Το μοντέλο επιδράσεων του παιδιού αναφέρεται στην ετοιμότητα και ωριμότητα του παιδιού να φοιτήσει στο σχολείο και προσδιορίζει σαν πρωταρχικούς παράγοντες για την κατανόηση της προσαρμογής του σε αυτό τα ιδιαίτερα προσωπικά του χαρακτηριστικά. Για παράδειγμα, η οικονομική κατάσταση, η γνωστική ετοιμότητα και εξυπνάδα, οι γλωσσικές ικανότητες, το φύλο, η εθνικότητα και η ιδιοσυγκρασία του παιδιού φαίνεται να παίζουν σημαντικό ρόλο στην προσαρμογή του. Η διερεύνηση του θέματος μόνο από αυτή τη σκοπιά θέτει πολλούς περιορισμούς, γιατί δεν προσδιορίζει το ρόλο των επιδράσεων που δέχεται το παιδί στην αλλαγή και βελτίωση αυτών των ικανοτήτων και χαρακτηριστικών (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Το μοντέλο των άμεσων επιδράσεων λαμβάνει υπόψη τα χαρακτηριστικά του παιδιού, αλλά αναγνωρίζει και την άμεση επίδραση των πλαισίων μέσα στα οποία δέχεται αλληλεπιδράσεις, όπως π.χ. η οικογένεια, οι ομάδες συνομηλίκων, η γειτονιά και το σχολείο. Για παράδειγμα, η γονική φροντίδα και παρακίνηση, η ποιότητα των σχέσεων με συνομηλίκους, το περιβάλλον της γειτονιάς, η ύπαρξη βίας, παραμέλησης, νεανικής εγκληματικότητας ή η παροχή πολιτιστικών και εκπαιδευτικών ευκαιριών στα πλαίσια της γειτονιάς, το περιβάλλον του σχολείου, το μέγεθος της τάξης, η εργασία σε ομάδες, η πειθαρχία και η καθοδήγηση επηρεάζουν άμεσα τόσο τη συμπεριφορά όσο και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις του παιδιού στο σχολείο (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000).

Το μοντέλο των έμμεσων επιδράσεων, αναγνωρίζει τη σημασία τόσο των άμεσων όσο και των έμμεσων επιδράσεων στην ανάπτυξη του παιδιού και εξετάζει τις σχέσεις που δημιουργούνται ανάμεσα στο σχολείο, το νηπιαγωγείο, τους συνομηλίκους, την οικογένεια και τη γειτονιά στις οποίες το παιδί δεν μετέχει ενεργά αλλά παρ' όλα αυτά το επηρεάζουν. Για παράδειγμα, η σχέση του παιδιού



με συνομηλίκους πριν την είσοδό του στο σχολείο επηρεάζεται από την πρόθεση και την ικανότητα των γονιών να φέρουν τα παιδιά τους σε επαφή με ομάδες συνομηλίκων είτε της ίδιας γειτονιάς είτε από διαφορετικό κύκλο δικών τους γνωριμιών. Η άμεση επικοινωνία γονιών και εκπαιδευτικών, η συνέπεια ανάμεσα στον τρόπο που τα παιδιά μαθαίνουν τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο, οι προσδοκίες των γονιών για συμμετοχή και επιτυχία των παιδιών τους, καθώς και η δημιουργία συνέχειας ανάμεσα στο σπίτι και στο σχολείο με την από κοινού δημιουργία ακαδημαϊκών και κοινωνικών στόχων, ιδίως για παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη μετάβαση και στην περαιτέρω ανάπτυξή τους (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000).

Αυτό το μοντέλο περιγράφει τη δημιουργία συνδέσεων ανάμεσα στα διαφορετικά πλαίσια στα οποία λειτουργεί το παιδί και πώς οι σχέσεις που δημιουργούνται, παραδείγματος χάριν, ανάμεσα στους συνομηλίκους και το σχολείο, στην οικογένεια και το σχολείο, στη γειτονιά, τους συνομηλίκους και το σχολείο, επηρεάζουν τη μετάβαση του παιδιού σχεδόν όσο και οι άμεσες σχέσεις που δημιουργεί το παιδί στα συγκεκριμένα πλαίσια. Η μελέτη των σχέσεων, όμως, στο συγκεκριμένο μοντέλο είναι στατική, αναφέρεται σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο και δεν μελετά πώς αναπτύσσονται και εξελίσσονται οι σχέσεις αυτές μες στο χρόνο (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000).

Το οικοσυστημικό/αναπτυξιακό μοντέλο μετάβασης στο σχολείο, εξετάζει συνδυαστικά τις άμεσες, τις έμμεσες και τις δυναμικές επιδράσεις των διαφόρων πλαισίων, στη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, δίνοντας έμφαση στην ανάπτυξη των σχέσεων διαχρονικά. Μας ενδιαφέρει η επίδραση του σχολείου και των γονιών στις κοινωνικές και ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών (όπως γίνεται στο μοντέλο των άμεσων επιδράσεων), η επίδραση των σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα σε παιδιά, γονείς και εκπαιδευτικούς που λειτουργούν υποστηρικτικά και επηρεάζουν το παιδί σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή (όπως συμβαίνει στο μοντέλο των έμμεσων επιδράσεων), αλλά και η επίδρασή τους δυναμικά μέσα στο χρόνο, αφού αναπτύσσονται και αλλάζουν σταδιακά, κι έτσι αυτές οι αλλαγές επηρεάζουν το παιδί τόσο άμεσα όσο και έμμεσα. Για παράδειγμα, η διαδικασία της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο ξεκινά όταν ακόμα φοιτούν στο νηπιαγωγείο και διαρκεί σχεδόν όλη τη σχολική χρονιά φοίτησής τους στην Α' τάξη. Οι προηγούμενες εμπειρίες και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, των γονιών και των

παιδιών επηρεάζουν τη δραστηριοποίησή τους σε κάθε νέα μετάβαση και πρέπει να συνυπολογίζονται στις ερευνητικές διαδικασίες.

Οι σχέσεις των γονέων με το σχολείο διαφοροποιούνται καθώς περνάει ο καιρός. Λιγοστεύουν οι επισκέψεις τους στο σχολείο και γίνονται πιο τυπικές και απρόσωπες, έχουν συγκεκριμένο θέμα, όπως η συζήτηση σχετικά με συγκεκριμένα προβλήματα και μπορεί να είναι αποτέλεσμα της πολιτικής που επιλέγει το σχολείο για συνεργασία με τους γονείς. Σημαντικό ρόλο στην οικολογία της μετάβασης παίζει η ποιότητα των σχέσεων, η οποία δημιουργεί αίσθημα σταθερότητας σε αυτή την περίοδο των αυξημένων απαιτήσεων και προκλήσεων που καλείται να αντιμετωπίσει το παιδί. Αν οι σχέσεις στηρίζονται στη συχνή επαφή, στη συμφωνία σε στόχους και εστιάζουν στη υποστήριξη του παιδιού και των αναπτυξιακών του δυνατοτήτων, πιστεύεται ότι τα αποτελέσματα της μετάβασης θα είναι θετικά, με την προϋπόθεση η έκταση με την οποία όλα τα παραπάνω επηρεάζουν τη μετάβαση να είναι τέτοια που να μην δρουν ανασταλτικά στην ανεξαρτητοποίηση και ανάπτυξη του παιδιού (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000).

Στο **Σχήμα 1.2**, που ακολουθεί, παρουσιάζονται σχηματοποιημένα τα 4 μοντέλα των Rimm-Kaufman & Pianta (2000), που αφορούν τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Το τονισμένο βέλος που υπάρχει ανάμεσα στο διάγραμμα του νηπιαγωγείου και του σχολείου αναπαριστά το χρόνο, κατά τη διάρκεια του οποίου πραγματοποιείται η μετάβαση. Τα μικρά βέλη σε κάθε διάγραμμα αναπαριστούν τις σχέσεις άμεσης και έμμεσης επίδρασης ή αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στο παιδί και στο σπίτι, στο σχολείο, στους συνομηλίκους και στο πλαίσιο της γειτονιάς. Τα δύο επιπλέον βέλη στο οικοσυστημικό/αναπτυξιακό μοντέλο αφορούν δύο τύπους συνδέσεων (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000):

(α) τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα σε πλαίσια που αλλάζουν από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο (για παράδειγμα, συζητήσεις μεταξύ νηπιαγωγών και δασκάλων) και

(β) τη συνέχεια ανάμεσα σε πλαίσια που μένουν σταθερά μέσα στο χρόνο (για παράδειγμα η γειτονιά του παιδιού, με την προϋπόθεση να μην έχει προκύψει αλλαγή κατοικίας της οικογένειας κατά τη διάρκεια μετάβασης).

### Μοντέλο 1

Νηπιαγωγείο

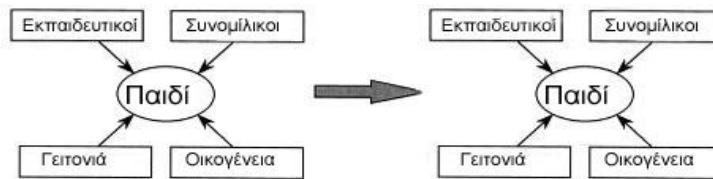
Δημοτικό



### Μοντέλο 2

Νηπιαγωγείο

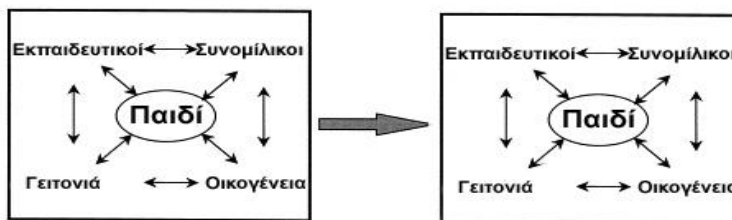
Δημοτικό



### Μοντέλο 3

Νηπιαγωγείο

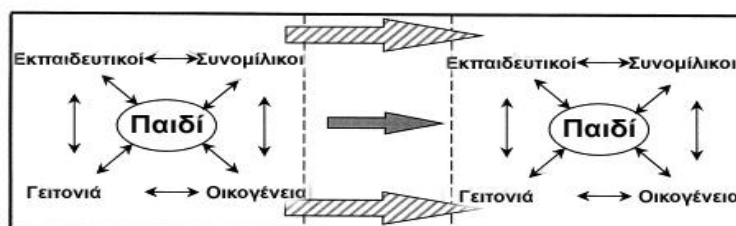
Δημοτικό



### Μοντέλο 4

Νηπιαγωγείο

Δημοτικό



**Σχήμα 1.2:** Τα τέσσερα μοντέλα των Rimm-Kaufman & Pianta (2000), που αφορούν τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο

Τέλος, οι Rimm-Kaufman & Pianta (2000) αναφέρονται στις επιπτώσεις που έχει για μια χώρα η ενσωμάτωση του δυναμικού μοντέλου στη δημιουργία κυβερνητικής πολιτικής και πρακτικών που αφορούν τη μετάβαση, καθώς και στις επιδράσεις στην αντίστοιχη επιστημονική έρευνα. Υποστηρίζουν ότι, για να υπάρξει ουσιαστική παρέμβαση σε επίπεδο κυβερνητικής πολιτικής και πρακτικών,

υπάρχει ανάγκη για συστηματική και μακροχρόνια διερεύνηση του θέματος με βάση την οπτική του οικοσυστημικού/αναπτυξιακού μοντέλου, το οποίο μπορεί να δώσει απαντήσεις σε θέματα σχέσεων που χρειάζονται αναδιοργάνωση ανάμεσα στους άμεσα ή έμμεσα εμπλεκόμενους μέσα στο χρόνο, για την ομαλή μετάβαση των παιδιών στο σχολείο, και να συντελέσει θετικά στη σύνδεση των ερευνητικών αποτελεσμάτων με τις εν λόγω πολιτικές και πρακτικές (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000).

#### **1.4. Οικοσυστημική προσέγγιση και επιστημονική έρευνα**

Ως συνέχεια του βιοοικολογικού μοντέλου διατυπώνεται το ερευνητικό μοντέλο «Διεργασίας - Προσώπου - Πλαισίου - Χρόνου» (“Process – Person – Context - Time” model - PPCT), ως βάση μελλοντικών ερευνών υπό το πρίσμα της οικοσυστημικής προσέγγισης (Πετρογιάννης, 2010 · Bronfenbrenner & Morris, 2006). Οι έρευνες που υιοθετούν το μοντέλο «Διεργασίας - Προσώπου - Πλαισίου – Χρόνου», λαμβάνουν υπόψη στοιχεία του αναπτυσσόμενου *προσώπου*, *διεργασίες* αλληλεπίδρασής του με όσα και όσους το περιβάλλουν, άμεσα ή έμμεσα στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, τα *πλαίσια* του περιβάλλοντος που επηρεάζουν την ανάπτυξή του και το *χρόνο* τόσο με την έννοια του ιστορικού όσο και με αυτήν του ατομικού αναπτυξιακού χρόνου (Πετρογιάννης, 2010 · Bronfenbrenner & Morris, 2006). Αναφερθήκαμε ήδη στις *εγγύτατες διεργασίες*, τα κληρονομικά χαρακτηριστικά του προσώπου τα οποία μέσω των εγγύτατων διεργασιών αναπτύσσονται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του, τα περιβαλλοντικά πλαίσια του οικοσυστημικού περιβάλλοντος και το χρόνο που επιδρά στην ανάπτυξη είτε ως ιστορικός χρόνος είτε ως χρονική περίοδος στη ζωή ενός ατόμου.

Μία έρευνα που υιοθετεί την οικοσυστημική προσέγγιση ασχολείται με τις διεργασίες που πραγματοποιούνται, εγγύτατες ή ευρύτερες, τα πρόσωπα που συμμετέχουν σε αυτές, το άμεσο πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιούνται, τα έμμεσα πλαίσια από τα οποία επηρεάζονται καθώς και το χρόνο στον οποίο αυτές πραγματοποιούνται τόσο ιστορικά όσο και ως χρονικό διάστημα ανάπτυξης και μεταβολής. Πρόκειται για ερμηνευτική προσέγγιση εντός πλαισίου, με στόχο την κατανόηση μιας υπαρκτής κατάστασης τόσο για τους ερευνητές όσο και για τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Στόχος της έρευνας με βάση την οικοσυστημική προσέγγιση είναι η ολιστική κατανόηση της υπό διερεύνηση κατάστασης, η συμπερίληψη όσο το δυνατό μεγαλύτερου αριθμού παραγόντων που συμβάλουν

στην ερμηνεία της, η διερεύνηση των αντιλήψεων των συμμετεχόντων στην έρευνα σε πραγματικές συνθήκες και σε κάποιες περιπτώσεις η μελέτη σχετικών παρεμβάσεων που προκύπτουν κατά την ερευνητική διαδικασία (Πετρογιάννης, 2010· Tudge et al., 2009).

Με βάση την οικοσυστημική θεωρία, την έμφαση που δίνεται στη συγκρότηση και λειτουργία του ατόμου σε πολλαπλά επίπεδα και την επίδραση πολυσύνθετων κοινωνικών πλαισίων στην ανάπτυξή του, προτείνεται να υιοθετείται πολυμεθοδική ερευνητική προσέγγιση με διασύνδεση ποιοτικής και ποσοτικής μεθοδολογίας, μέσω μεικτών σχεδίων έρευνας. Για να ενσωματωθούν, όμως, στο ίδιο ερευνητικό σχέδιο ποσοτικές και ποιοτικές μέθοδοι είναι σημαντικό να υιοθετείται από τους ερευνητές μεθοδολογικός πλουραλισμός εστιασμένος στο εκάστοτε ερευνητικό ερώτημα με τα ποσοτικά δεδομένα να συμπληρώνουν τις πληροφορίες της πλαισιοθετημένης ερμηνευτικού τύπου ποιοτικής έρευνας, χωρίς να είναι απαραίτητη η γενίκευσή τους σε επίπεδο πληθυσμών (Πετρογιάννης, 2010).

### **1.5. Κριτική της οικοσυστημικής προσέγγισης**

Ως συστημική θεωρία η οικοσυστημική προσέγγιση υπόκειται στην κριτική που έχει ασκηθεί ευρύτερα στις συστημικές θεωρήσεις. Η κριτική της οικοσυστημικής προσέγγισης επικεντρώνεται στα εξής (Amagoh, 2008):

- Συμπεριλαμβάνει υπό την ίδια «ομπρέλα» κοινωνικά συστήματα, τα οποία είναι ανθρώπινες κατασκευές, και ανθρώπινους οργανισμούς, οι οποίοι έχουν βιολογική υπόσταση και ακολουθούν τον κύκλο της ζωής (γέννηση, ανάπτυξη, ωριμότητα και θάνατος). Τα κοινωνικά συστήματα επιβιώνουν, μετασχηματίζονται ή καταστρέφονται με διαφορετικούς μηχανισμούς που δεν εξηγούνται επαρκώς από την οικοσυστημική προσέγγιση.
- Αδυνατεί να προσδιορίσει τρόπους ή σημεία αλληλεπίδρασης μέσα σε κάθε σύστημα ή μεταξύ των συστημάτων και να προτείνει τρόπους ανάλυσης, κυρίως σε περιπτώσεις συγκρούσεων, αβεβαιότητας και αλλαγής. Παρά το ότι αναφέρεται στις μεταβάσεις ως καταστάσεις αλλαγής, δεν εξηγεί επαρκώς για ποιους λόγους η αλλαγή είναι για κάποιους εύκολη ή για άλλους δύσκολη και οδηγεί κάθε φορά το άτομο σε διαφορετική προσαρμογή.
- Θέτει όρια ανάμεσα στα συστήματα και το περιβάλλον τους, τα οποία όμως διαφοροποιούνται και μετασχηματίζονται, καθώς τα συστήματα διαθέτουν

πολλαπλούς κόμβους επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Το πόσο ανοιχτό ή κλειστό είναι ένα σύστημα στις αλληλεπιδράσεις του με το περιβάλλον, φαίνεται να είναι σημαντικός παράγοντας στην εξέλιξή του, κάτι που δεν επισημαίνεται επαρκώς στην οικοσυστημική προσέγγιση.

- Σε ξαφνικές αλλαγές του περιβάλλοντος δεν προσδιορίζει πώς αντιδρούν τα συστήματα και κυρίως πώς ανταποκρίνονται σε πολύπλοκες καταστάσεις.

Γνωρίζοντας ότι η μετάβαση των παιδιών στο σχολείο είναι άμεσα συνδεδεμένη με πολλαπλές αλλαγές, οι οποίες δυνάμει οδηγούν κάθε άτομο που εμπλέκεται στη μετάβαση σε διαφορετικά και, πολλές φορές, αναπάντεχα αποτελέσματα προσαρμογής, θεωρούμε ότι η υιοθέτηση της οικοσυστημικής προσέγγισης ως βασικής θεωρίας της παρούσας διερεύνησης δεν είναι επαρκής. Η πολυπλοκότητα της μετάβασης και η αβεβαιότητα που διακρίνει εν γένει μεταβατικές καταστάσεις και αλλαγές, δίνει το έναυσμα να προσεγγίσουμε παράλληλα στοιχεία από τη θεωρία της πολυπλοκότητας, η οποία φαίνεται να δίνει κάποιες απαντήσεις σε θέματα αλληλεπιδράσεων και αναπάντεχων ή και αναμενόμενων αλλαγών μέσα, έξω, αλλά και μεταξύ των συστημάτων.

## **2. Κεφάλαιο: Θεωρία πολυπλοκότητας**

Η πολυπλοκότητα θεωρείται το μεγαλύτερο πρόβλημα της σύγχρονης κοινωνίας, αλλά και η αρχή ή η πτυχή που επεξηγεί τη σύγχρονη κοινωνία (Rasmussen, 2010). Η οικονομική, πολιτική και κοινωνική ζωή έχει υποστεί, τις τελευταίες τρεις δεκαετίες, σημαντικές αλλαγές, οι οποίες οδηγούν σε μια κοινή αντίληψη ότι ο κόσμος είναι γεμάτος με πολύπλοκα δίκτυα σχέσεων και πολλαπλά κέντρα εξουσίας, αβέβαιος και ανοικτός, σε διαρκή κίνηση, αλλαγή και μεταβολή, με τη σταθερότητα να εναλλάσσεται με την αστάθεια (Γεωργοπούλου, 2010:56-58· Μιχιώτης, 2007).

Η θεωρία της πολυπλοκότητας και η αξιοποίησή της στις κοινωνικές επιστήμες και, ειδικότερα, στην εκπαίδευση είναι σχετικά πρόσφατη (Large, 2015· Γεωργοπούλου, 2010:11-13· Eppel, 2009: 12· Davis & Sumara, 2008· Mason, 2008). Ως θεωρία σε εξέλιξη, εμφανίστηκε στα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα στις επιστήμες της φυσικής, της βιολογίας, της χημείας και των μαθηματικών (Davis & Sumara, 2008). Υιοθετεί τη διεπιστημονικότητα και στοχεύει στη μελέτη των πολύπλοκων φαινομένων της φύσης ή της κοινωνίας (Rasmussen, 2010· Γεωργοπούλου, 2010:11· Eppel, 2009: 12).

Στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν εν συντομία στοιχεία που σχετίζουν τη θεωρία της πολυπλοκότητας με την εκπαίδευση, τη μετάβαση στο σχολείο με βάση την οικοσυστημική προσέγγιση και την εκπαιδευτική έρευνα, ώστε να προσδιοριστεί ο τρόπος αξιοποίησης της συγκεκριμένης θεωρίας στην παρούσα ερευνητική εργασία.

### **2.1. Εισαγωγικά στοιχεία στη θεωρία της πολυπλοκότητας**

Η πολυπλοκότητα ορίζεται επιστημονικά με βάση τους επιμέρους επιστημονικούς κλάδους (φυσικής, μαθηματικών, βιολογίας, οικολογίας κ.λπ.) στους οποίους ερευνάται και για το λόγο αυτό εντοπίζονται διάφορες προσεγγίσεις της, οι οποίες, όμως, συγκλίνουν σε ορισμένα γενικά σημεία (Large, 2015: 16· Γεωργοπούλου, 2010: 67). Ο όρος πολυπλοκότητα γίνεται κατανοητός μέσα από τη σύγκριση των εννοιών *περίπλοκος (complicated)* και *πολύπλοκος (complex)*. Όσο και αν συγκλίνουν οι όροι στην καθημερινή τους χρήση τόσο διαφέρουν στην επιστημονική τους εκδοχή (Trueit & Doll, 2010· Γεωργοπούλου, 2010: 75· Μιχιώτης, 2007).

*Περίπλοκο* θεωρείται ένα σύστημα που μπορεί να διαχωριστεί στα επιμέρους συστατικά του στοιχεία και, εάν γνωρίζουμε τις σχέσεις μεταξύ τους, είναι δυνατό να προβλεφθεί η μελλοντική συμπεριφορά του συστήματος μέσω αναγωγής στα συστατικά του. Το ρολόι, το αυτοκίνητο, το αεροπλάνο και γενικά οι μηχανές, αποτελούν παραδείγματα *περίπλοκων* συστημάτων. *Πολύπλοκο* θεωρείται ένα σύστημα στο οποίο οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των συστατικών του στοιχείων προκαλούν απρόβλεπτα *αναδυόμενες* συμπεριφορές, που δεν είναι δυνατό να εξηγηθούν με βάση τα μεμονωμένα χαρακτηριστικά των στοιχείων που απαρτίζουν το σύστημα. Οι χημικές αντιδράσεις, η ανάπτυξη των οργανισμών, ο σχηματισμός των γαλαξιών, οι μεταβολές του καιρού και οι ανθρώπινες δραστηριότητες αποτελούν παραδείγματα *πολύπλοκων* συστημάτων (Γεωργοπούλου, 2010: 75-76· Eppel, 2009: 11· Prigogine, 1987).

Σύμφωνα με τον Prigogine (1987), σκοπός της παραδοσιακής επιστήμης, ακόμα και σε πολύπλοκα συστήματα, ήταν η ανακάλυψη ενός κατώτατου απλού επιπέδου, που θα υπόκειται σε ακολουθίες και νόμους, χρονικά αναστρέψιμους, οι οποίοι δε θα επηρεάζονται από το παρόν και το παρελθόν. Αυτό το κατώτατο επίπεδο, σύμφωνα με τον ίδιο, παραμένει άπιαστο. Από την άλλη πλευρά, ενώ η συμπεριφορά καθενός από τα μέρη ενός συστήματος επιδέχεται απλή ερμηνεία, η συμπεριφορά ενός συστήματος σαν σύνολο είναι δύσκολο να περιγραφεί και να ερμηνευθεί (Γκιόλμας, Χαλκίδης, Σταύρου & Σκορδούλης, 2008).

Η πολυπλοκότητα των συστημάτων αφορά τη διαμόρφωσή τους, τη σύστασή τους, τη δομή τους αλλά και τη συμπεριφορά τους μέσα στο χρόνο (Γκιόλμας κ.ά., 2008). Η θεωρία της πολυπλοκότητας δίνει έμφαση στην ανατροφοδότηση, στην αναδρομή, στην ανάδυση, στη συνεκτικότητα και στην αυτό-οργάνωση των μελών ενός συστήματος καθώς και στη συνειδητοποίηση ότι τα κοινωνικά φαινόμενα είναι απρόβλεπτα (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 33). Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας θα ασχοληθούμε κυρίως με τα εξής χαρακτηριστικά των πολύπλοκων συστημάτων: την ύπαρξη ελκυστών (*attraction*), την αυτό-ομοιότητα (*fractality*), την ανάδυση (*emergence*) και την αυτό-οργάνωση (*self-organization*) (Μιχιώτης, 2007).

#### A) *Ελκυστές (attraction)*

Η συμπεριφορά ενός πολύπλοκου συστήματος φαίνεται να *έλκεται* (*attracted*) από ένα συγκεκριμένο σχέδιο και οι αλλαγές της παρουσιάζουν



επανάληψη αυτού του συγκεκριμένου σχήματος. Αυτό το σχέδιο συμπεριφοράς που περιοδικά επαναλαμβάνεται είναι γνωστό ως *ελκυστής (attractor)*. Οι *ελκυστές* διακρίνονται σε *σημειακούς* ή *σταθερούς*, *περιοδικούς* και *παράξενους* ή *χαοτικούς*. Το μεγαλύτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι *παράξενοι ελκυστές*, οι οποίοι εμφανίζονται όταν ένα χαοτικό σύστημα μεταβάλλεται με άτακτη ροή, η οποία στην ουσία έχει υποτυπώδη γεωμετρική μορφή όπως αυτή των φράκταλς (*fractals*) (Γεωργοπούλου, 2010: 102-103· Μιχιώτης, 2007).

#### B) Αυτο-ομοιότητα (*fractality*)

Τα χαοτικά συστήματα δεν είναι εντελώς άτακτα. Επαναλαμβανόμενα μοτίβα μπορεί να αυτό-οργανώνονται και να αναδύονται από φαινομενικά χαοτικές καταστάσεις χωρίς εξωτερική παρέμβαση, όπως για παράδειγμα τα φράκταλς (*fractals*), τα οποία είναι πολύπλοκες μορφές στο χώρο που εμφανίζουν ιδιότητες αυτό-ομοιότητας<sup>5</sup> σε διαφορετική κλίμακα (Μπούνη, 2010· Erpel, 2008: 13). Τα φράκταλς, είναι γεωμετρικά σχήματα που επαναλαμβάνονται αυτούσια σε άπειρο βαθμό μεγέθυνσης. Στα ελληνικά αποδίδονται με τον όρο *μορφοκλασματικά* σχήματα ή σχέδια. Συναντώνται στη φύση, στο DNA, στη μουσική, στη ζωγραφική, στην αρχιτεκτονική κ.λπ. (Τσιάρας & Μοδινού, 2013). Κύριο χαρακτηριστικό ενός φράκταλ είναι ότι όσο κι αν μεγεθυνθεί και απομονωθεί ένα τμήμα του, αυτό το τμήμα παρουσιάζει την ίδια μορφή, φαίνεται δηλαδή ίδιο, με το συνολικό φράκταλ (Μπούνη, 2010).

Παράδειγμα ενός φράκταλ συνόλου στη φύση αποτελεί αυτό της φτέρης του Barnsley (1987), που κατασκευάζεται εφαρμόζοντας ένα οποιοδήποτε αρχικό σχήμα σε μορφή διακλάδωσης (Τσιάρας & Μοδινού, 2013· Μπούνη, 2010). Επίσης παράδειγμα αυτό-ομοιότητας στη ζωγραφική αποτελεί σχετικός πίνακας του Escher. Τα δύο παραδείγματα αυτό-ομοιότητας παρουσιάζονται στην **Εικόνα 2.1** που ακολουθεί.

---

<sup>5</sup> Ο όρος αυτο-ομοιότητα, που είναι η επανάληψη σε άπειρες κλίμακες παρατήρησης ή ανάλυσης ενός συμβάντος ή μίας κατάστασης, προέρχεται από τα μαθηματικά και σχετίζεται με την θεωρία των φράκταλς (*fractals*) (Τσιάρας & Μοδινού, 2013· Μπούνη, 2010).



**Εικόνα 2.1** Η φτέρη του Barnsley και ο πίνακας του Escher ως παραδείγματα αυτό-ομοιότητας στη φύση και τη ζωγραφική.

Τα πολύπλοκα συστήματα παρουσιάζουν στοιχεία αυτό-ομοιότητας ως προς τη δομή τους, ενώ, κάποια στιγμή και υπό αδιευκρίνιστες συνθήκες, μια νέα δομή μπορεί να αναδυθεί μέσω αλληλεπίδρασης του συστήματος είτε με τα επιμέρους υποσυστήματά του είτε με το περιβάλλον (Γεωργοπούλου, 2010: 92· Eppel, 2008: 24).

#### Γ) Ανάδυση (*emergence*)

Ο Prigogine (1987) αποκαλεί τα συστήματα που εμφανίζουν σταθερότητα ύπαρξης μέσα στο χρόνο *διαχέουσες δομές (dissipative structures)*. Παρατήρησε ότι τα δυναμικά αυτά συστήματα, ακόμα και σε κατάσταση ανισορροπίας, διατηρούν ένα μάκρο – πρότυπο, το οποίο κάποια στιγμή ξαφνικά και απρόσμενα μπορεί να αλλάξει. Αυτό το κρίσιμο σημείο αλλαγής του συστήματος το ονόμασε *σημείο διακλάδωσης (bifurcation point)*. Στα σημεία διακλάδωσης, τα δυναμικά συστήματα μπορεί να οδηγηθούν σε αποσύνθεση χωρίς κανένα πρότυπο, άρα στο χάος ή να μετασχηματιστούν με άλλη μορφή μακρο – προτύπου (Eppel, 2008: 13· Prigogine, 1987).

Μία απλή μεταφορά που χρησιμοποιείται για να γίνει κατανοητή αυτή η ξαφνική αλλαγή στα δυναμικά συστήματα, είναι το παράδειγμα με το σωρό από κόκκους άμμου, ο οποίος παραμένει σταθερός ή μεταβάλλεται ελαφρά με την προσθήκη ροής άμμου. Κάποια στιγμή, απρόβλεπτα, ο σωρός σκορπίζεται γιατί δεν αντέχει άλλο τη ροή της άμμου, με αποτέλεσμα την καταστροφή του (χάος) ή την αναδιάρθρωση και την αλλαγή στην εμφάνισή του (ανάδυση και αυτό-οργάνωση) (Eppel, 2008: 13· Morrison, 2008).

Σε μια *διακλάδωση*, δίνεται η δυνατότητα στο σύστημα να επιλέξει κάποια από τις πολλές δυνατότητες που παρουσιάζονται με τη μορφή *ελκυστών* και η επιλογή αυτή να οδηγήσει σε μια νέα δομή και νέα χωροχρονική οργάνωση του συστήματος, η οποία είναι κάθε φορά απρόβλεπτη. Τα *σημεία διακλάδωσης* συνδέονται με τις αλλαγές στην πορεία εξέλιξης ενός συστήματος και εκδηλώνονται με την εμφάνιση πολύπλοκων και αναδυόμενων συμπεριφορών. Οι αναδυόμενες αυτές συμπεριφορές ενός πολύπλοκου συστήματος συνδέονται άμεσα με την *αυτό-οργάνωσή* του (Γεωργοπούλου, 2010: 91-92· Erpel, 2008: 24-25).

#### Δ) Αυτό-οργάνωση (*self-organization*)

Τα πολύπλοκα συστήματα αποτελούνται από υποσυστήματα τα οποία αλληλεπιδρούν μεταξύ τους μέσω πολλαπλών και μη γραμμικών *βρόχων ανάδρασης* ή *ανατροφοδότησης* (*feedback loops*) (Strongman, 2013 · Γεωργοπούλου, 2010: 99· Erpel, 2009: 13). Οι θεωρητικοί της πολυπλοκότητας έχουν εντοπίσει θετικούς *βρόχους ανάδρασης* που μεγεθύνουν τις συνέπειες μιας δράσης στο σύστημα, αλλά κυρίως αρνητικούς *βρόχους ανάδρασης*, οι οποίοι παίζουν ρυθμιστικό ρόλο στην ύπαρξη των πολύπλοκων συστημάτων (Γεωργοπούλου, 2010: 99-100).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα θετικών και αρνητικών βρόχων ανάδρασης αποτελεί η σχέση διώκτη – λείας στο πλαίσιο των οικοσυστημάτων: ο μεγάλος πληθυσμός λαγών σε ένα δάσος οδηγεί τις αλεπούδες σε μετανάστευση και αύξηση του πληθυσμού τους. Παράλληλα, όμως, μειώνεται ο πληθυσμός των λαγών ως τροφή των αλεπούδων και κάποια οριακή στιγμή αυτή η μείωση οδηγεί σε μείωση του πληθυσμού των αλεπούδων. Ο πληθυσμός των λαγών τότε αρχίζει να αυξάνεται και πάλι. Ο πληθυσμός των αλεπούδων είναι συνδεδεμένος με τον αντίστοιχο των λαγών μέσω ενός κύκλου θετικής αύξησης, ενώ ο πληθυσμός των λαγών είναι συνδεδεμένος με εκείνο των αλεπούδων μέσω ενός κύκλου αρνητικής δράσης (Γεωργοπούλου, 2010: 100).

Βρόχους ανάδρασης συναντάμε παντού στον πραγματικό κόσμο, στη φύση και στην κοινωνία, οι οποίοι επιδρούν μακροπρόθεσμα, με απρόβλεπτο τρόπο και δεν διατηρούνται για πάντα (Γεωργοπούλου, 2010: 101). Οι βρόχοι ανάδρασης δίνουν τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης και μέσα από την αλληλεπίδραση απλών και πολύπλοκων συστημάτων εκδηλώνεται η *αυτό-οργάνωση* τόσο των επιμέρους συστημάτων όσο και των συνδυασμών τους σε πολύπλοκες δομές (Γεωργοπούλου,

2010: 98· Kaufman, 1993: 22-25). Σε καταστάσεις επιτυχημένης *αυτό-οργάνωσης* το σύστημα εμφανίζει *προσαρμοστικότητα, ανοικτότητα, μάθηση, ανατροφοδότηση και ανάπτυξη*. Σε συνάρτηση με την *αυτό-οργάνωση* οι οργανισμοί και τα συστήματα που τους απαρτίζουν λειτουργούν *αυτοποιητικά (autopoietic)*, δηλαδή αυτό-οργανώνουν τη δική τους φύση και ταυτότητα. Η *αυτοποίηση (autopoiesis)* συνδέεται με τη μοναδικότητα του κάθε οργανισμού και των συστατικών ή συστημάτων του και την αύξηση της διαφορετικότητάς τους (Fuchs & Hofkirchner, 2009· Morrison, 2006).

Η διαφορετικότητα έρχεται σε αντιδιαστολή με την απόλυτη *αυτό-ομοιότητα* και συντελεί στην επιβίωση των οργανισμών και των συστημάτων. Η μεγάλη διαφοροποίηση, όπως και η πλήρης ομοιότητα, των συστατικών ενός συστήματος μπορεί να αποδειχθεί μοιραία για την επιβίωσή του. Με βάση τη θεωρία της πολυπλοκότητας, η συνεργασία σε συνδυασμό με τον ανταγωνισμό, οι ομοιότητες μαζί με τις διαφορές, η ατομικότητα και η συλλογικότητα, η ενότητα και ο διαχωρισμός, η ποικιλομορφία και η ομοιομορφία, η μερική προβλεψιμότητα και το εν μέρει απρόβλεπτο, εμφανίζονται παράλληλα και είναι εξίσου σημαντικά ως στοιχεία και χαρακτηριστικά των συστημάτων (Morrison, 2006).

Όλες οι διαδικασίες που αναφέρθηκαν λειτουργούν συμπληρωματικά κατά την *συν-εξέλιξη* των συστημάτων ή των συστατικών τους. Η έννοια της *συν-εξέλιξης* τροποποιεί την αντίληψη για την λειτουργία ιεραρχικών σχέσεων ανάμεσα στα συστήματα ή στα μέρη τους. Το κάθε σύστημα θεωρεί τα άλλα συστήματα περιβάλλον του και, με αυτό τον τρόπο, τα συστήματα *συν-εξελίσσονται* καθώς προσαρμόζονται στο περιβάλλον τους. Ανταποκρινόμενο στο περιβάλλον ένα σύστημα αλλάζει. Αφού το περιβάλλον αποτελείται από άλλα συστήματα, αναγκάζονται με τη σειρά τους και εκείνα να ανταποκριθούν στην αλλαγή. Τα συστήματα επηρεάζουν το ένα το άλλο μέσα από διαδικασίες πολύπλοκων προσαρμογών και για το λόγο αυτό θεωρούνται πολύπλοκα προσαρμοζόμενα συστήματα. Η άποψη ότι το ένα σύστημα επιδρά ιεραρχικά στο άλλο και το οδηγεί σε αλλαγή αντικαθίσταται από την αντίληψη της αμοιβαίας επίδρασης, σύμφωνα με την οποία οι αλληλεπιδράσεις των συστημάτων οδηγούν σε αμοιβαίες αλλαγές και *συν-εξέλιξη* (Walby, 2007· 2003· Weber, 1998).

## 2.2. Θεωρία πολυπλοκότητας και κοινωνικά συστήματα

Η θεωρία της πολυπλοκότητας έχει ανοίξει ένα νέο κεφάλαιο στον τομέα κυρίως των φυσικών επιστημών, δίνοντας έμφαση στη δυναμική περιγραφή της φύσης και στο τυχαίο, απρόβλεπτο και πολύπλοκο στοιχείο που τη χαρακτηρίζει. Η επιστήμη της πολυπλοκότητας υποστηρίζει ότι, κατά τη μελέτη των πολύπλοκων φαινομένων, είναι σχεδόν αδύνατος ο διαχωρισμός φυσικού και κοινωνικού κόσμου (Γεωργοπούλου, 2010: 105-107· Μιχιώτης, 2008). Ο φυσικός και ο κοινωνικός κόσμος μοιράζονται κοινά χαρακτηριστικά, αφού φαίνεται να αποτελούν πολύπλοκα προσαρμοζόμενα συστήματα, με τα στοιχεία που τους απαρτίζουν να εμφανίζουν πολύπλοκες επαναλαμβανόμενες δομές, να λειτουργούν χωρίς ιεραρχική οργάνωση, να εμφανίζουν τάση προσαρμογής και αναδυόμενη συμπεριφορά μέσα από ανάδραση/ανατροφοδότηση και να οδηγούνται σε αυτορρύθμιση και συν-εξέλιξη (Walby, 2007· Schneider & Somers 2006).

Η θεωρία της πολυπλοκότητας προσαρμοσμένη στο πεδίο της κοινωνικής επιστήμης, δίνει το έναυσμα να προσεγγιστούν τα χαρακτηριστικά και οι νόμοι συμπεριφοράς των κοινωνικών συστημάτων με έμφαση όχι τόσο στη δομή τους όσο στις δυναμικές διεργασίες που πραγματοποιούνται κατά τις συνεχείς και παρατηρούμενες αλληλεπιδράσεις (Μιχιώτης, 2008). Η Γεωργοπούλου (2010), στηριζόμενη σε σχετική βιβλιογραφία, παρουσιάζει τρόπους επαναπροσδιορισμού της κοινωνικής σκέψης υπό την επίδραση των επιστημών της πολυπλοκότητας και επισημαίνει την σημασία και την πρωτοτυπία τους.

Τα ανθρώπινα κοινωνικά συστήματα, με βάση τη θεωρία της πολυπλοκότητας, γίνονται αντιληπτά ως πολύπλοκα και δεν υπακούουν στους νόμους της γραμμικής αιτιότητας, επειδή εμφανίζουν τα εξής χαρακτηριστικά (Strongman, 2013· Eppel, 2008: 16· Μιχιώτης, 2008· Tosey, 2002: 6):

- Αποτελούνται από ανθρώπους που αλληλεπιδρούν δυναμικά, ανταλλάσσουν πληροφορίες και αξιοποιούν διαφορετικές κάθε φορά ικανότητες.
- Διαθέτουν ιεραρχικές δομές, αλλά, ταυτόχρονα, οι μη γραμμικές και ασύμμετρες αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ανθρώπων, οι οποίες έχουν μικρό εύρος, μπορεί να επηρεάσουν ευρύτερα τη λειτουργία των συστημάτων.
- Τα κοινωνικά συστήματα είναι ανοιχτά στις αλληλεπιδράσεις τόσο εσωτερικά (με τα μέλη του συστήματος) όσο και εξωτερικά (με το ευρύτερο περιβάλλον). Λειτουργούν σε κατάσταση μη ισορροπίας, ανταλλάσσουν ενέργεια με το περιβάλλον, εξελίσσονται και επιβιώνουν από τις τελικές επιλογές των

ανθρώπων που τα απαρτίζουν, οι οποίες δεν ανταποκρίνονται πάντα σε αρχικούς στόχους και προσδοκίες.

- Τα κοινωνικά συστήματα έχουν ιστορίες, ως σειρές από ίχνη, οι οποίες είναι ανοιχτές σε διαφορετικές ερμηνείες.
- Οι άνθρωποι που απαρτίζουν ένα κοινωνικό σύστημα αγνοούν τη συνολική συμπεριφορά του συστήματος, δεν είναι σε θέση να την ελέγξουν ούτε και να την κατανοήσουν πλήρως.
- Οι αλληλεπιδράσεις, όμως, των ανθρώπων μπορεί να επηρεάσουν άμεσα ή έμμεσα το σύστημα και τα άτομα που το απαρτίζουν. Το τελικό αποτέλεσμα της αλλαγής και αυτοοργάνωσης του συστήματος εξαρτάται και από τις προσωπικές επιλογές του κάθε μέλους του.

Η θεωρία της πολυπλοκότητας αξιοποιείται στις κοινωνικές επιστήμες με ποικίλους τρόπους. Κοινωνικές θεωρίες επαναπροσδιορίζονται υπό το πρίσμα της πολυπλοκότητας και θέματα μεθοδολογίας στο πλαίσιο των κοινωνικών επιστημών αναδιατυπώνονται με όρους της θεωρίας της πολυπλοκότητας (Large, 2015:27). Την εποχή της παγκοσμιοποίησης, το λεξιλόγιο των κοινωνικών εννοιών σύμφωνα με τη Walby (2003), χρειάζεται ανάπτυξη, ώστε να συμπεριληφθούν σε αυτό μεγάλης κλίμακας συστημικά φαινόμενα. Η θεωρία της πολυπλοκότητας προσφέρει νέους τρόπους αντίληψης κλασικών διλημάτων στις κοινωνικές επιστήμες, όπως αυτό της αναζήτησης γενικής θεωρίας από τη μια και της ανάγκης για στοχευμένη εντός πλαισίου κατανόησης κοινωνικών καταστάσεων από την άλλη (Walby, 2007· 2003).

### **2.3. Θεωρία πολυπλοκότητας και εκπαίδευση**

Ειδικοί και ερευνητές που ασχολούνται με θέματα εκπαίδευσης<sup>6</sup> βρίσκουν βοηθητική την αξιοποίηση της θεωρίας της πολυπλοκότητας για την περιγραφή, το χαρακτηρισμό και την κατανόηση της δυναμικής της εκπαίδευσης με μια διαφορετική οπτική (Biesta & Osberg, 2010:2). Τα εκπαιδευτικά συστήματα, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί και οι εκπαιδευτικές πρακτικές εμφανίζουν πολλά χαρακτηριστικά των πολύπλοκων αυτό-προσαρμοζόμενων συστημάτων (Μιχιώτης, 2008· Morrison, 2006).

---

<sup>6</sup> Στο διαδίκτυο, στην ιστοσελίδα [www.complexityandeducation.ca](http://www.complexityandeducation.ca) (Ανακτήθηκε στις 3/8/2013) και στη διάθεση κάθε ενδιαφερόμενου, υπάρχουν επιστημονικά άρθρα του περιοδικού «Complicity: An International Journal of Complexity and Education», στα οποία επιχειρείται η κατάθεση προβληματισμών αναφορικά με τη σύνδεση της θεωρίας της πολυπλοκότητας με την Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική έρευνα γενικότερα.

Η εκπαίδευση αποτελείται και οργανώνεται από ανθρώπους και απευθύνεται σε αυτούς με σκοπό την ανάπτυξη των γνώσεων και των ικανοτήτων τους. Οι ανθρώπινοι οργανισμοί είναι πολύπλοκοι τόσο στη βιολογική όσο και στην κοινωνική τους υπόσταση, αλληλεπιδρούν διαρκώς με το περιβάλλον και τροποποιούν τις λειτουργίες και τη συμπεριφορά τους, για να προσαρμοστούν σε αυτό, αλλά μεταβάλλουν και το περιβάλλον, το οποίο αποτελείται από συστήματα που ανταποκρίνονται στις αλλαγές και τις αλληλεπιδράσεις. Παράδειγμα βιολογικής προσαρμογής αποτελεί η διατήρηση σταθερών επιπέδων γλυκόζης στο αίμα με έκκριση ικανής ποσότητας ινσουλίνης, αλλά και η αφαίρεση της ζάχαρης από τροφές ή εισαγωγής στον οργανισμό ινσουλίνης για τις περιπτώσεις ελλιπούς προσαρμογής του οργανισμού (Erpel, 2008: 14-15). Παράδειγμα κοινωνικής προσαρμογής αποτελούν οι πολλαπλοί ρόλοι που καλείται κάθε άνθρωπος να εναλλάσσει προσαρμοζόμενος στο εκάστοτε πλαίσιο, αλλά και τα πλαίσια που τροποποιεί ο ίδιος μέσα από αλληλεπίδραση και συμφωνία με συνανθρώπους του (Μιχιώτης, 2008· Walby, 2003).

Η εκπαίδευση δομείται και παρουσιάζει τάξη με βάση τους νόμους, τις εγκυκλίους και τα αναλυτικά προγράμματα του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά κυρίως με απροσδιόριστους τρόπους, που σχετίζονται με παραδόσεις, αξίες, πεποιθήσεις, πρότυπα, στερεότυπα, ρουτίνες, ταμπού κ.λπ. Η καθημερινότητα σε κάθε τάξη, σχολείο και εκπαιδευτικό σύστημα οργανώνεται αξιοποιώντας ως *ελκυστές (attractors)* τα αρχέτυπα και τα στερεότυπα της κυρίαρχης κουλτούρας, σε αλληλεπίδραση, όμως, με υποκουλτούρες που εμφανίζονται στις διαρκείς αλληλεπιδράσεις των ανθρώπων. Ο τρόπος με τον οποίο γίνονται αντιληπτοί αυτοί οι *ελκυστές* και μετατρέπονται σε *μοτίβα* που οργανώνουν τις συμπεριφορές στην τάξη αλλά και στην κοινωνία ευρύτερα, είναι μέσω *διηγήσεων (narratives)*: ιστοριών που προκύπτουν αυθόρμητα και παρουσιάζουν πολύπλοκες καταστάσεις με απλό και σαφή τρόπο, αποτυπώνοντας την κουλτούρα του κάθε λαού, δηλαδή τις αξίες, τις αρχές, τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές που υιοθετεί (Μιχιώτης, 2008).

Επόμενο χαρακτηριστικό πολυπλοκότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων είναι η *αυτό-ομοιότητα*. Ο τρόπος δομής και αλληλεπίδρασης του κάθε ανθρώπου που μετέχει στην εκπαίδευση ως σύστημα –παιδιά, γονείς, εκπαιδευτικοί, σύμβουλοι, στελέχη, ερευνητές κ.λπ.– παρουσιάζει ομοιότητες με τη συστημική δομή της οικογένειας, της τάξης, του σχολείου, της διοίκησης και ευρύτερα του

εκπαιδευτικού συστήματος σε διαφορετική κάθε φορά κλίμακα (Μιχιώτης, 2008). Με βάση το *βιοοικολογικό* μοντέλο του Bronfenbrenner (1994), η συστημική δομή που περιγράφει το κάθε άτομο<sup>7</sup> και τις αλληλεπιδράσεις του με το περιβάλλον, λαμβάνοντας υπόψη τη θεωρία της πολυπλοκότητας, μπορεί να έχει εφαρμογή σε μεγαλύτερη κάθε φορά κλίμακα: σε μια οικογένεια, σε μια τάξη, σε ένα σχολείο, σε μια κοινότητα κ.λπ., η οποία τοποθετείται κάθε φορά στο κέντρο του σχήματος (Walby, 2003). Τα επιμέρους συστήματα, σε αυτή την περίπτωση, θεωρείται ότι αλληλεπικαλύπτουν το ένα το άλλο, χωρίς να εμπεριέχεται το ένα στο άλλο. Δηλαδή έχουν κοινά σημεία και αλληλεπιδράσεις, χωρίς το ένα να περιέχει πλήρως το άλλο. Δεν είναι απαραίτητο να είναι υποσυστήματα ενός μεγαλύτερου συστήματος, αλλά, ως τμήματά του, να συμβάλλουν με κάποιον τρόπο στη δομή και στη λειτουργία του (Walby, 2003).

Η εκπαίδευση είναι οργανωμένη σε πολλά επίπεδα, τα οποία διαρκώς αλλάζουν και αλληλεπιδρούν με πολύπλοκους τρόπους (Davis & Sumara, 2008· Cohen, Manion & Morrison, 2007: 33-34· Phelps & Hase, 2002). Σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης παρατηρούνται αναδυόμενες συμπεριφορές, ενώ σε καταστάσεις αστάθειας και ταραχών προκύπτουν παράδοξα και γεμάτα εκπλήξεις αποτελέσματα (Γεωργοπούλου, 2010: 76· Mason, 2008a· Βεργίδης, 2002). Η *ανάδυση* μπορεί να αφορά τη γνώση, τη συνειδητοποίηση, τις συμπεριφορές αλλά και τα μοτίβα, δηλαδή το πρόγραμμα, τις ρουτίνες, τις αξίες, τα πρότυπα, τις αρχές κ.λπ. (Davis & Sumara, 2008).

Η *ανάδυση* είναι ευρύτερα συνδεδεμένη με την *αυτό-οργάνωση* σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι διαδικασίες *αυτό-οργάνωσης* στα εκπαιδευτικά συστήματα είναι ταυτόχρονα αίτιο και αποτέλεσμα ενεργοποίησης, επιβίωσης και αυτογνωσίας σε έναν κύκλο δημιουργίας και διατήρησής τους μέσα στο χρόνο (Μιχιώτης, 2008). Σε αρκετές περιπτώσεις, μια δομή, πρακτική ή γνώση που *αναδύεται* μέσα από διαδικασίες *αυτό-οργάνωσης* του εκπαιδευτικού συστήματος μπορεί να οφείλεται κυρίως σε ανταλλαγή πληροφοριών των εκπαιδευτικών (π.χ. μέσω αλληλεπίδρασης ή μέσω αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών) και να μην σχετίζεται με την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική ή να έπεται αυτής (Morrison, 2006).

---

<sup>7</sup> Βλέπε Σχήμα 1.1, στη σελίδα 21της παρούσας εργασίας.



Οι εκπαιδευτικές αλλαγές, με βάση τη θεωρία της πολυπλοκότητας, γίνονται πραγματικότητα μόνο μέσα από *αυτό-οργανωτικές* διαδικασίες, σε κάθε τάξη ή σχολείο χωριστά, από κάτω προς τα επάνω (bottom-up), με διαφορετικό τρόπο, ρυθμό και αποτέλεσμα, μέσω διαρκούς ανατροφοδότησης (Morrison, 2006). Μιλώντας με στοιχεία πολυπλοκότητας, η εκάστοτε ηγεσία σε κάθε επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος, οφείλει να δημιουργεί ή να διευκολύνει τη δημιουργία συνθηκών αλλαγής και να αφήνει τις διαδικασίες *αυτό-οργάνωσης* του συστήματος να λειτουργήσουν χωρίς να διατυπώνει συγκεκριμένο και προκαθορισμένο περιεχόμενο αλλαγών (Morrison, 2006). Η ανθρώπινη συμπεριφορά στα επίπεδα της εκπαίδευσης, μπορεί να επηρεαστεί από εξωτερικούς παράγοντες μόνο σε έναν πολύ μέτριο βαθμό (Davis & Sumara, 2008· Cohen, Manion & Morrison, 2007: 33-34· Phelps & Hase, 2002).

Ερευνητές της εκπαίδευσης που ασχολούνται με τη θεωρία της πολυπλοκότητας έχουν παρουσιάσει με παρόμοιο ή διαφορετικό τρόπο εφαρμογές της στην εκπαίδευση (Trueit & Doll, 2010· Davis, 2008· Osberg, Biesta & Cilliers, 2008· Osberg, 2005· Hase & Kenyon 2007· Morrison, 2002), στην εκπαιδευτική έρευνα (Horn, 2008· Radford, 2008· Kuhn, 2008), στην εκπαιδευτική πολιτική (Osberg & Biesta, 2010· Osberg, 2010· Eppel, 2009), σε θέματα εκπαιδευτικών αλλαγών (Mason, 2008a· Lemke & Sabelli, 2008), στα αναλυτικά προγράμματα (Osberg & Biesta, 2008· Doll, 2008) και στην εκπαιδευτική φιλοσοφία γενικότερα (Mason, 2008· 2008a· Morrison 2008· Davis & Sumara, 2008· Alhadeff-Jones, 2008).

#### **2.4. Θεωρία πολυπλοκότητας και μετάβαση στο σχολείο**

Στην παρούσα εργασία επισημαίνεται ότι η θεωρία της πολυπλοκότητας μπορεί να λειτουργήσει βοηθητικά στην κατανόηση και ερμηνεία στοιχείων που αφορούν τη μετάβαση των παιδιών στο σχολείο. Η μετάβαση των παιδιών στο σχολείο θεωρείται μια πολύπλοκη διαδικασία, κατά τη διάρκεια της οποίας επιδρούν πολλοί παράγοντες και εμπλέκονται σε αυτή πολλά άτομα ή ομάδες ατόμων. Πρόκειται για διαδικασία αλλαγής και προσαρμογής των παιδιών στις νέες συνθήκες της πρώτης τάξης.

Παρουσιάζοντας τη μετάβαση των παιδιών στο σχολείο με στοιχεία πολυπλοκότητας σε συνάρτηση με την οικοσυστημική προσέγγιση, επισημαίνουμε τα εξής:

- Το κάθε παιδί που μεταβαίνει στο σχολείο είναι μια πολύπλοκη προσωπικότητα και, με βάση την οικοσυστημική προσέγγιση, ένα σύστημα που αλληλεπιδρά με το περιβάλλον. Το περιβάλλον που αντιλαμβάνεται γύρω του είναι τόσο το φυσικό που αλλάζει (τάξεις, χώρος, προαύλιο, σχολείο κ.λπ.) όσο και το κοινωνικό που βρίσκεται και αυτό σε κατάσταση αλλαγής (συμμαθητές, άλλοι μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί κ.λπ.). Τα στοιχεία του περιβάλλοντος αποτελούν και τα ίδια συστήματα με παρόμοιες ή διαφορετικές δομές, επιδράσεις και συμπεριφορές. Οι αλλαγές που βιώνει το παιδί το οδηγούν σε αλλαγές συμπεριφοράς και ρόλων, οι οποίες επηρεάζουν τη συμπεριφορά και τους ρόλους που καλούνται να διαδραματίσουν οι άλλοι γύρω του – γονείς, συμμαθητές και εκπαιδευτικοί.
- Όλοι στον κοινωνικό περίγυρο των παιδιών, με τη συμπεριφορά τους και τις διηγήσεις τους προσπαθούν να παρουσιάσουν τη δομή της νέας κατάστασης στην οποία θεωρούν ότι είναι σημαντικό τα παιδιά να προσαρμοστούν. Εδώ εμφανίζονται διαφορετικοί *ελκυστές* όπως αυτοί της προ-δημοτικής παράδοσης, της κοινωνικής παιδαγωγικής ή συνδυασμών τους, που συντελούν στη δημιουργία διαφορετικών μοτίβων συμπεριφοράς όλων των εμπλεκόμενων, τα οποία όμως αποσκοπούν όλα με το δικό τους τρόπο στην ομαλή μετάβαση των παιδιών. Οι παραπάνω διαδικασίες αλληλεπίδρασης υλοποιούνται κατά κύριο λόγο όταν τα παιδιά φοιτούν ακόμα στο νηπιαγωγείο.
- Η προσαρμογή των παιδιών στην πρώτη τάξη *αναδύεται* μέσα από διαδικασίες αλληλεπίδρασης με όλους τους εμπλεκόμενους, καθώς τα ίδια *αυτό-οργανώνουν* τη συμπεριφορά τους, τις γνώσεις και τις αντιλήψεις τους σταδιακά κατά τη διάρκεια της χρονιάς. Παράλληλα *αυτό-οργανώνεται* και η τάξη μέσα από διαδικασίες *αυτό-ποίησης*. Η νέα οργάνωση της τάξης είναι κάθε φορά διαφορετική και εξαρτάται από τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών, των γονέων, των εκπαιδευτικών και των μελών της εκπαιδευτικής και της ευρύτερης κοινότητας της οποίας η τάξη είναι μέλος. Ο αριθμός των παιδιών που δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις του σχολείου ή που έχουν ήδη προσαρμοστεί και οι διαδικασίες καθημερινής αλληλεπίδρασης με όλα τα εμπλεκόμενα άτομα δημιουργούν καταστάσεις προσαρμογής της τάξης και του σχολείου, ευρύτερα, στα νέα κάθε φορά δεδομένα.

- Αλλαγές στις αντιλήψεις των παιδιών, των γονέων, των εκπαιδευτικών, οι οποίες είτε πηγάζουν από αλληλεπιδράσεις με άλλα άτομα, κοινωνίες και γνώσεις είτε από προτάσεις για αλλαγές από την επίσημη πολιτεία, οδηγούν εν δυνάμει, μέσω ανατροφοδότησης, σε αλλαγές δράσεων και συμπεριφορών που επηρεάζουν την *αυτό-οργάνωση* του συστήματος της τάξης. Οι συγκεκριμένες αλλαγές είναι δυνατό να λειτουργήσουν ως *σημεία διακλάδωσης* και να οδηγήσουν το σύστημα της τάξης σε άλλες κατευθύνσεις *αυτό-ποίησης*. Για παράδειγμα, ενώ για χρόνια το οικείο μοτίβο ήταν η προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο, με οποιοδήποτε κόστος για παιδιά και γονείς, σήμερα οι αντιλήψεις π.χ. των γονέων έχουν αλλάξει και πολλοί γονείς περιμένουν από τους εκπαιδευτικούς να χειριστούν με περισσότερη κοινωνική ευαισθησία την προσαρμογή των παιδιών τους. Από την άλλη πλευρά υπάρχουν γονείς που λειτουργούν πιο παραδοσιακά. Θεωρούν υποχρέωση δική τους να βοηθήσουν και των παιδιών τους να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις του σχολείου. Αποτέλεσμα όλων αυτών είναι η δημιουργία διαφορετικών τύπων ομαλής μετάβασης των παιδιών, ακόμα και μέσα στο πλαίσιο μιας μόνο τάξης.

Στη σημερινή κοινωνία της πολυπλοκότητας, της διαφορετικότητας, της παγκοσμιοποίησης και της τεχνολογικής ανάπτυξης, τα άτομα δέχονται καθημερινά πολλαπλές επιδράσεις που οδηγούν σε αλλαγές. Αντίστοιχα, και το εκπαιδευτικό σύστημα επηρεάζεται από αυτές τις αλλαγές και λειτουργεί αυτό-ποιητικά. Η μετάβαση των παιδιών στο σχολείο είναι ένα θέμα που απασχολεί όσους ασχολούνται με τα εκπαιδευτικά συστήματα ανά τον κόσμο και θα ήταν αδύνατον να μην απασχολήσει με κάποιο τρόπο και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, τάξης, εκπαιδευτικών, γονέων και παιδιών, πραγματοποιούνται αλλαγές που οδηγούν και σε αλλαγή του τρόπου που το ελληνικό σχολείο αντιμετωπίζει τη μετάβαση των παιδιών στην πρώτη τάξη. Η παρούσα εργασία διαπραγματεύεται και προσπαθεί να προσδιορίσει τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζονται τη μετάβαση στο σχολείο οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης, με βάση τις αλληλεπιδράσεις τους με όσους εμπλέκονται στη μετάβαση, αλλά και με άλλα μέλη και στοιχεία του εκπαιδευτικού συστήματος, σε μια δεδομένη χρονική περίοδο.

## 2.5. Θεωρία πολυπλοκότητας και εκπαιδευτική έρευνα

Η ασυνέχεια, η δυναμική σύλληψη της πραγματικότητας μέσα από την κίνηση και την αλλαγή, η μετατόπιση του ανθρώπου από το κέντρο της κοινωνικής ανάλυσης και η αναγνώριση ενεργού ρόλου στην επίδραση και των υλικών αντικειμένων, είναι στοιχεία των θεωρήσεων που αξιοποιεί η επιστήμη της πολυπλοκότητας (Γεωργοπούλου, 2010:24). Αντιτίθεται στο νευτώνειο επιστημονικό πρότυπο, το οποίο επικεντρωνόταν στις δυαδικές αντιθέσεις, στη γραμμική αιτιότητα, στα κλειστά συστήματα και στον προσδιορισμό σταθερών ισορροπιών (Rasmussen, 2010· Γεωργοπούλου, 2010: 11-12· Erpel, 2009: 12). Ο κόσμος, σύμφωνα με την επιστήμη της πολυπλοκότητας, θεωρείται ασταθής, πολύπλοκος, αβέβαιος και απρόβλεπτος, με ανοικτά μη γραμμικά συστήματα, στα οποία η τάξη αναδύεται μέσα από το χάος και δεν είναι δυνατό η επιστημονική γνώση να αναζητά κανονικότητες και ισορροπίες, παρά μόνο μέσα από την αναγωγική, γραμμική-αιτιακή σκέψη (Rasmussen, 2010· Γεωργοπούλου, 2010:16). Σύμφωνα με τη θεωρία της πολυπλοκότητας η μηχανιστική αντίληψη του κόσμου είναι μόνο μια εκδοχή του, και όχι ο κανόνας (Biesta, 2010).

Αντικείμενο έρευνας στην επιστήμη της πολυπλοκότητας είναι τα πολύπλοκα συστήματα που παρουσιάζουν ασταθή δυναμική συμπεριφορά και χαρακτηρίζονται από μηχανισμούς ανατροφοδότησης και μη γραμμική δυναμική (Γεωργοπούλου, 2010: 68). Τα πολύπλοκα συστήματα, με βάση την επιστήμη της πολυπλοκότητας, είναι ανοικτά και ανανεώνονται διαρκώς, αναθεωρώντας και αναδιατάσσοντας τα συστατικά τους, σε αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Η έρευνα δεν εστιάζει τόσο στα συστατικά στοιχεία ενός συστήματος όσο στο σύνολο των δυναμικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων αυτών των συστατικών, στην επικοινωνία μεταξύ τους και στην επικοινωνία τους με το περιβάλλον (Γεωργοπούλου, 2010: 77-78). Οι ιδιότητες των συστατικών ενός συστήματος είναι αδύνατο να οδηγήσουν αναγωγικά στις συνολικές ιδιότητες του συστήματος. Οι αναδυόμενες νέες ιδιότητες του συστήματος λειτουργούν ολιστικά και είναι δύσκολο να προβλεφθούν (Γεωργοπούλου, 2010: 81-84· Γκιολμάς κ. ά., 2008).

Οι ερευνητές που λαμβάνουν υπόψη την πολυπλοκότητα και δίνουν αξία στη μεταβλητότητα και αβεβαιότητα του κόσμου προσπαθούν να κατανοήσουν τα συστήματα, λαμβάνοντας υπόψη την ετερογένεια της δομής τους, τις σχέσεις και τις ιδιότητες που προκύπτουν κατά τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις (Rogers, Luton, Biggs, Biggs, Blignaut, Choles, Palmer, & Tangwe, 2013). Η συμπεριφορά ενός

συστήματος καθορίζεται από τη φύση των αλληλεπιδράσεων και όχι από τα συστατικά του. Τα αποτελέσματα των αλληλεπιδράσεων επηρεάζονται, επίσης, από το χρονικό και το χωρικό πλαίσιο συνεργασίας, με αποτέλεσμα π.χ. δύο συστήματα με παρόμοια εμφάνιση με διαφορετικές ιστορίες και σε διαφορετικούς τόπους να εξελίσσονται εντελώς διαφορετικά. Οι βρόχοι άμεσης και έμμεσης ανάδρασης είναι τόσοι, ώστε η τελική συμπεριφορά να είναι αδύνατο να προβλεφθεί από τη γνώση των συστατικών ενός συστήματος. Η επιστημονική αντικειμενικότητα για τους θεωρητικούς της πολυπλοκότητας, δεν είναι κατ' ανάγκη επιθυμητή αλλά ούτε απαραίτητη (Rogers et al., 2013).

Έρευνες που υιοθετούν στοιχεία πολυπλοκότητας φαίνεται να επιδρούν και εκτός ακαδημαϊκής κοινότητας και να επηρεάζουν κοινωνικές πολιτικές. Μια προσέγγιση εκπαιδευτικής πολιτικής βασισμένη στη θεωρία της πολυπλοκότητας είναι δυνατό να έχει καλύτερη αποδοχή και αποτελέσματα για τους ανθρώπους στους οποίους απευθύνεται. Πολιτικές που στηρίζονται στη θεωρία της πολυπλοκότητας απορρίπτουν θεωρίες επιβολής λύσεων και υιοθετούν τρόπους σκέψης και δράσης από κάτω προς τα επάνω (bottom-up), με προσεγγίσεις αλλαγής και βελτίωσης εντός πλαισίου (Large, 2015: 27).

Οι Osberg & Biesta (2010), διατυπώνουν ενδιαφέρουσες απόψεις περί *κριτικής πολυπλοκότητας* αλλά και ηθικής αναφορικά με την πολυπλοκότητα, σε σχέση με ευρύτερες πολιτικές επιλογές που κρύβονται πίσω από υποτιθέμενες ουδέτερες και αντικειμενικές θέσεις, πρεσβεύοντας το καλό της εκπαίδευσης και της κοινωνίας. Με βάση τη θεωρία της πολυπλοκότητας, το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ανοιχτό, σε μόνιμη εξέλιξη και αλλαγή, και όχι σε διαρκή ισορροπία (Μιχιώτης, 2008). Στόχος όσων ασχολούνται με την εκπαιδευτική πολιτική είναι ουσιαστικό να αποτελεί η διευκόλυνση ανάδειξης νέας κατάστασης στο εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα και όχι η διατήρηση ελέγχου της υπάρχουσας (Μιχιώτης, 2008).

Η θεωρία της πολυπλοκότητας οδηγεί τους ερευνητές στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών θεμάτων ως μη γραμμικών και απρόβλεπτων, ενώ ο δημιουργικός χαρακτήρας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και πρακτικής φωτίζεται υπό το πρίσμα ανάδυσης νοήματος, γνώσης και κατανόησης του κόσμου και του εαυτού, μέσα στην εκπαίδευση και με τη βοήθεια εκπαίδευσης (Biesta & Osberg, 2010 · Cohen, Manion & Morrison, 2007: 33). Υιοθετούνται ολιστικές, πολυμεθοδικές και συνδυαστικές προσεγγίσεις στην έρευνα, ενώ προτείνεται η

αξιοποίηση της έρευνας δράσης, χωρίς να αποκλείεται η συνδυαστική χρήση ποσοτικών μεθόδων, ώστε να γίνει κατανοητή η πολυπλοκότητα της κατάστασης που ερευνάται, συνδυάζοντας τη μελέτη μιας περίπτωσης σε βάθος με τις απόψεις περισσότερων ατόμων. Επίσης, δεν αποκλείεται η συνεργασία με εξωτερικό ερευνητή, ο οποίος όμως είναι υποχρεωμένος να αποτυπώσει όσο το δυνατό περισσότερες απόψεις και προοπτικές (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 34).

## **2.6. Κριτική στη θεωρία της πολυπλοκότητας**

Η θεωρία της πολυπλοκότητας παρουσιάζει δυνατά και αδύναμα σημεία και επιδέχεται κριτική, όπως κάθε άλλη θεωρία. Κάποια θέματα που δημιουργούν προβληματισμούς αναφορικά με τη θεωρία της πολυπλοκότητας είναι τα εξής (Tosey, 2002):

- Η πολυπλοκότητα σε κάποιες περιπτώσεις δεν χρησιμοποιείται με αυθεντικό τρόπο, αλλά απλουστευμένα, ως μια χαλαρή μεταφορά. Μπορεί κάτι τέτοιο να συντελεί στην αντίληψη της κατάστασης με στοιχεία πολυπλοκότητας, αλλά εντοπίζονται προβλήματα επιστημονικού και μεθοδολογικού περιεχομένου (Phelan, 2001).
- Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι παρουσιάζει έντονο εννοιολογικό ενδιαφέρον σε επίπεδο επιστημονικής έρευνας, αλλά είναι δύσκολο να εφαρμοστεί στην πράξη.
- Δεν είναι ξεκάθαρος ο βαθμός καταλληλότητας εφαρμογής της θεωρίας στα ανθρώπινα συστήματα. Μπορεί π.χ. για ορισμένους επιστήμονες να αποτελεί απλά μια βιολογική μεταφορά της συστημικής αντίληψης του ανθρώπου σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής και του περιβάλλοντος.
- Ο ενθουσιασμός για τις έννοιες της πολυπλοκότητας και η απόλυτη υιοθέτησή τους μπορεί να οδηγήσει σε πόλωση και ολική απόρριψη της γραμμικής αιτιακής σκέψης και αντίληψης.
- Η εφαρμογή της θεωρίας της πολυπλοκότητας στον κόσμο της ανθρώπινης εμπειρίας μπορεί να οδηγήσει σε ένα είδος «ιμπεριαλισμού» των φυσικών επιστημών αναφορικά με τη γνώση.
- Τέλος, για πολλούς η θεωρία της πολυπλοκότητας μπορεί να αποτελεί απλά ένα νεώτερο και ελαφρώς πιο θολό είδος θετικισμού. Προσεγγίσεις της πολυπλοκότητας από το χώρο των μαθηματικών και των υπολογιστών

προσπαθούν να μειώσουν τη μη γραμμική και σχεσιακή φύση των πολύπλοκων συστημάτων με θετικιστικά στοιχεία (Biesta & Osberg, 2010).

Από την άλλη πλευρά, η θεωρία της πολυπλοκότητας φαίνεται χρήσιμη στην εξήγηση του προφανούς παραλογισμού που παρουσιάζουν τα ανθρώπινα συστήματα, δημιουργώντας προβληματισμούς για καταστάσεις που θεωρούνται δεδομένες. Δημιουργεί προκλήσεις στην πρόβλεψη και τον έλεγχο, αφού κανένα άτομο ή ομάδα ατόμων δεν μπορεί να ελέγξει συνολικά το σύστημα και, εάν γίνει αποδεκτή ως αλήθεια, προσφέρει νέες προοπτικές στην εκπαιδευτική πρακτική (Tosey, 2002).

Η θεωρία της πολυπλοκότητας φαίνεται να επηρεάζει τα τελευταία χρόνια τις μεθόδους έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Οι ερευνητές που αναγνωρίζουν την αβεβαιότητα και την πολυπλοκότητα του σύγχρονου κόσμου προσπαθούν να συγκροτήσουν νέα επεξηγηματικά σχήματα με στοιχεία αυτοοργάνωσης, ελκυστών, διακλαδώσεων, ανατροφοδότησης κ.λπ. (Γεωργοπούλου, 2010: 14). Παρ' όλα αυτά, είναι δύσκολο –αν όχι αδύνατο– να συμπεριληφθούν όλα τα συστατικά και οι αλληλεπιδράσεις εντός των συστημάτων και μεταξύ τους, γεγονός που δημιουργεί προβλήματα. Μικρά λάθη ή παραλήψεις στη μελέτη των συστημάτων, καθώς και η τάση των ερευνητών για οργανωμένη, συμμετρική γνώση και αναγωγή του πολύπλοκου και ακανόνιστου σε οργανωμένο, μπορεί να οδηγήσουν σε λάθος αποτελέσματα, προβλέψεις και γενικεύσεις (Biesta & Osberg, 2010 · Ασημακόπουλος, Θεοχαρόπουλος, & Δημητρίου, 2006).

Στις έρευνες που αντλούν στοιχεία από τη θεωρία της πολυπλοκότητας είναι σημαντικός ο ρόλος του ερευνητή, ο οποίος δεν μπορεί να λειτουργήσει ως ουδέτερος παρατηρητής, γιατί όχι μόνο προσδιορίζει τον τρόπο και το εύρος της έρευνας σε ένα πολύπλοκο σύστημα, αλλά ταυτόχρονα, ως μέλος του συστήματος που ερευνά, το επηρεάζει και επηρεάζεται από αυτό (Γκιολμάς κ. ά., 2008 · Φλογαΐτη & Λιαράκου, 2009: 24). Κατά τη διερεύνηση ενός συγκεκριμένου θέματος ή προβλήματος σε πραγματικές συνθήκες δεν είναι δυνατό να ληφθούν υπόψη από τον ερευνητή όλες οι παράμετροι πολυπλοκότητας που το αφορούν. Αναγκαστικά αντιμετωπίζει το πρόβλημα με μείωση της πολυπλοκότητας, η οποία οδηγεί σε λύση και κατανόηση του προβλήματος, που, όμως είναι προσωρινή. Η όλη διαδικασία χάνει την προσωρινή της διάσταση και γίνεται ουσιαστική, μόνο εάν μέσα από κριτικό στοχασμό ο ερευνητής επιστρέψει στο πρόβλημα και προσπαθήσει να συντελέσει στην ολιστική κατανόησή του με στοιχεία

πολυπλοκότητας (Biesta & Osberg, 2010). Οι Kemmis & McTaggart(1988: 7) υποστηρίζουν ότι ένας αποτελεσματικός τρόπος χειρισμού της πολυπλοκότητας μιας ερευνώμενης κατάστασης κριτικά και πρακτικά είναι η έρευνα δράσης.



### **3. Έρευνα δράσης**

Η έρευνα δράσης παρουσιάζεται για πρώτη φορά στις Η.Π.Α. από τον Kurt Lewin ως μέθοδος άμεσης παρέμβασης σε κοινωνικά προβλήματα (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 297). Η συστηματική ανάπτυξη της έρευνας δράσης στην εκπαίδευση εντοπίζεται κατά τα τέλη της δεκαετίας του '60 και στις αρχές της δεκαετίας του '70, με τη δημιουργία στη Μεγάλη Βρετανία του κινήματος του εκπαιδευτικού ως ερευνητή από τον Lawrence Stenhouse (Ζούκης, 2007 · Stenhouse, 2003: 179-207· Elliot, 1991: Kemmis & McTaggart, 1988: 6-7). Στη συνέχεια, ο Elliot (2001· 1991: 15-29· 1985) προβάλλει την ερμηνευτική εκδοχή της έρευνας δράσης με καθαρά πρακτικό προσανατολισμό, ενώ η ερευνητική ομάδα του Kemmis επιχειρεί να συνδέσει τα *θεμελιώδη γνωστικά ενδιαφέροντα (τεχνικό, πρακτικό και χειραφετικό)* της θεωρίας του Habermas με την έρευνα δράσης, δίνοντας έμφαση στον κριτικό χαρακτήρα της (Ζούκης, 2007· Grundy, 2003: 20-32· Carr & Kemmis, 1997: 176-193· Habermas, 1984). Στη σύγχρονη εποχή, ομάδες ερευνητών συνδέουν την έρευνα δράσης με σύγχρονες ολιστικές θεωρίες συστημικού χαρακτήρα, σε συνδυασμό με στοιχεία από τη θεωρία της πολυπλοκότητας (Rogers et al., 2013· Phelps & Graham, 2010· Osberg & Biesta, 2008· Hase, Tay & Goh, 2006· Phelps, 2005· Phelps & Hase, 2002).

Στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν κάποια εισαγωγικά στοιχεία αναφορικά με την έρευνα δράσης και εφαρμογές της στην εκπαιδευτική έρευνα. Θα επισημανθούν τρόποι σύνδεσης της έρευνας δράσης με την θεωρία της πολυπλοκότητας, την οικοσυστημική προσέγγιση και τη μετάβαση των παιδιών στο σχολείο, καθώς και σχετική κριτική στην έρευνα δράσης, όπως αυτή εντοπίζεται στη διεθνή βιβλιογραφία. Παράλληλα, θα προσδιοριστεί ο τρόπος αξιοποίησης της έρευνας δράσης στη συγκεκριμένη ερευνητική εργασία.

#### **3.1. Εισαγωγικά στοιχεία για την έρευνα δράσης**

Η έρευνα δράσης είναι μια μορφή αναστοχαστικής διερεύνησης, η οποία υλοποιείται από τους συμμετέχοντες σε κάποιο κοινωνικό πλαίσιο. Στοχεύει στη βελτίωση κοινωνικών πρακτικών, στη βαθύτερη κατανόησή τους και στην κατανόηση του πλαισίου στο οποίο πραγματοποιούνται (Carr & Kemmis, 1986: 162). Πρόκειται για κυκλική, δυναμική, συνεργατική διαδικασία, μέσω της οποίας προωθείται αλλαγή και βελτίωση, με ταυτόχρονη κατανόηση μιας κοινωνικής κατάστασης (Cohen, Manion & Morrison 2007: 297 · Stringer, 2003: 4).

Ενεργοποιεί του ίδιους τους συμμετέχοντες στην έρευνα, είτε σε ρόλους ερευνητών είτε σε συνεργασία με εξωτερικούς ερευνητές, μέσω συμμετοχικών και αναστοχαστικών διαδικασιών (Κατσαρού, 2010· Hase, Tay, & Goh, 2006).

Η έρευνα δράσης οργανώνεται με βάση τα εξής ιδιαίτερα χαρακτηριστικά:

*A) Προωθεί τη συμμετοχή και τη συνεργασία:* Στην έρευνα δράσης, ο ερευνητής στοχεύει στην ολιστική κατανόηση της κατάστασης που ερευνά. Για το λόγο αυτό, ο ερευνητής συμμετέχει ενεργά στο κοινωνικό πεδίο έρευνας, εντοπίζει προβληματικές καταστάσεις, διατυπώνει υποθέσεις, αναπτύσσει δράσεις και αναστοχάζεται κριτικά, με κύριο στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης μέσα στη συγκεκριμένη κοινωνική κατάσταση (Elliott, 1991: 69).

Η έρευνα δράσης, ως κοινωνική διαδικασία, προϋποθέτει τη συνεργασία με άλλους συμμετέχοντες, συνεργάτες, ενδιαφερόμενους, ερευνητές κ.λπ. Οι εμπλεκόμενοι στην ερευνητική διαδικασία συμμετέχουν ως ερευνητές ή συνεργευνητές σε συνεργασία με εξωτερικούς ερευνητές, και όχι ως αντικείμενα έρευνας. Επεξεργάζονται οι ίδιοι την πρακτική τους και προετοιμάζουν τις κατάλληλες για τους ίδιους συστηματικές παρεμβάσεις δρώντας σε συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο. (Cohen, Manion & Morrison 2007: 298· Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 17-18· Stringer, 1999: 35-38· Carr & Kemmis, 1997: 263-264).

Οι εξωτερικοί ερευνητές, σε ρόλο *διευκολυντή* στην έρευνα δράσης, επηρεάζουν την πορεία της έρευνας και περιορίζουν ή διευρύνουν το βαθμό ενεργούς συμμετοχής των επαγγελματιών ερευνητών. Οι Carr & Kemmis (1997: 264-271), υποστηρίζουν ότι, με βάση τα *γνωστικά ενδιαφέροντα* του Habermas (1984), οι διαφοροποιήσεις στο ρόλο του *διευκολυντή* καθιερώνουν τρία είδη έρευνα δράσης:

- Την *τεχνική έρευνα δράσης*, κατά την οποία η ερευνητική διαδικασία στηρίζεται σε προκαθορισμένο θεωρητικό πλαίσιο και αντικείμενο της έρευνας αποτελεί η αποτελεσματικότητα συγκεκριμένων πρακτικών, οι οποίες εφαρμόζονται και αξιολογούνται από τους επαγγελματίες. Ο εξωτερικός ερευνητής θέτει ερευνητικά ερωτήματα, εισάγει ερευνητικά εργαλεία και ελέγχει την πρόοδο του ερευνητικού προγράμματος (Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 557-558). Σύμφωνα με την Crundy (2003:166-175), η τεχνική έρευνα δράσης οδηγεί σε βελτίωση της πρακτικής, μέσω κατανόησης και αναγνώρισης της εξωτερικής γνώσης από την πλευρά των

επαγγελματιών με έναν τεχνικό τρόπο. Χωρίς να γίνονται οι ίδιοι φορείς της αλλαγής, κατευθύνονται από το τεχνικό ενδιαφέρον για τη γνώση<sup>8</sup> (Crundy, 2003: 24). Ένα πρόβλημα που εντοπίζεται στην τεχνική έρευνα δράσης είναι ότι, ενώ δείχνει αρχικά αποτελεσματική, μόλις ο εξωτερικός ερευνητής αποχωρήσει, οι επαγγελματίες επιστρέφουν στις παλιές πρακτικές τους και δε λειτουργούν οι ίδιοι ως φορείς της αλλαγής. Η τεχνική έρευνα δράσης μπορεί να μεταβληθεί σε μια διαδικασία επιβολής της αλλαγής και ο ρόλος του ειδικού και της γνώσης του να κυριαρχεί σε σχέση με αυτή των επαγγελματιών της πράξης (Κατσαρού, 2010· Cohen, Manion & Morrison 2007: 302· Crundy, 2003:169· Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 96).

- Την *πρακτική έρευνα δράσης*, κατά την οποία επιδιώκεται η ανάπτυξη *πρακτικής θεωρίας* από τους επαγγελματίες, η οποία προκύπτει από την πρακτική διαδικασία, ενώ παράλληλα την τροφοδοτεί. Η βελτίωση της κατάστασης είναι αποτέλεσμα κατανόησης μέσω στοχασμού, διαλόγου και αλληλεπίδρασης, ώστε να οδηγηθεί ο επαγγελματίας σε τροποποίηση της πρακτικής του θεωρίας. Ο εξωτερικός ερευνητής στην πρακτική έρευνα δράσης λειτουργεί ως *διευκολυντής*: ενθαρρύνει τη διαδικασία στοχασμού των επαγγελματιών μέσω διαλόγου, εισάγει θεωρητικές πληροφορίες σχετικές με την επιστήμη των επαγγελματιών, εμπλουτίζει το στοχασμό με εναλλακτικές ιδέες και προτάσεις. Ο επαγγελματίας είναι αυτός που θα αποφασίσει τι ακριβώς θα δοκιμάσει μέσω της πρακτικής του (Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 558-559· Carr & Kemmis, 1997: 117-138). Πρόκειται για ποιοτικού τύπου ερμηνευτική ερευνητική προσέγγιση, τα συμπεράσματα της οποίας δεν είναι γενικεύσιμα, αλλά προτείνονται ως παραδείγματα πρακτικών ή υποθετικές δράσεις για άλλους επαγγελματίες (Cohen, Manion & Morrison 2007: 302· Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 98). Ένας κίνδυνος που εντοπίζεται στην πρακτική έρευνα δράσης είναι ότι η αλληλεπίδραση των επαγγελματιών και η συναίνεση στην απόδοση νοήματος και στην ερμηνεία της κατάστασης που ερευνάται, επηρεάζεται από τις κρατούσες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες. Με αυτόν τον τρόπο διαιώνονται οι υπάρχουσες δομές εξουσίας και οι ερευνητές δράσης καταλήγουν να ασχολούνται με την

---

<sup>8</sup> Σύμφωνα με το Habermas (1984), το τεχνικό ενδιαφέρον βασίζεται σε εμπειρικά θεμελιωμένους νόμους και στοχεύει στον έλεγχο του περιβάλλοντος μέσα από δράση που υπακούει σε κανόνες (Crundy, 2003: 24).

ερμηνεία και όχι με την αλλαγή των καταστάσεων (Αγγελάκη κ.ά., 2012: 119· Ζούκης, 2007· Grundy, 2003: 137).

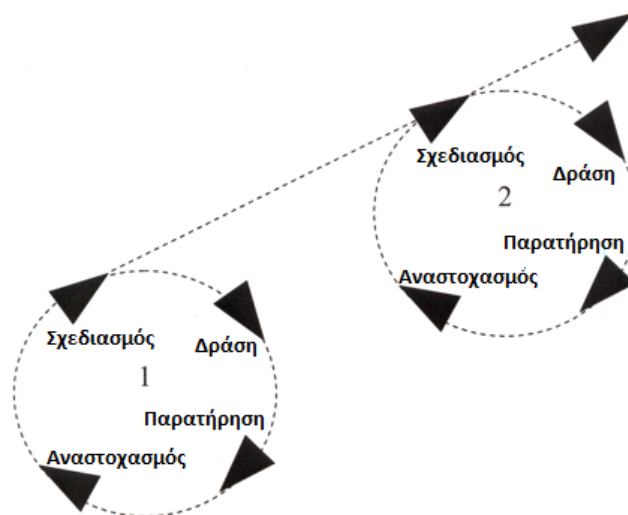
- Τη *χειραφετική έρευνας δράσης*, κατά την οποία οι αναστοχαστικές διαδικασίες επεκτείνονται στην ανάλυση των κοινωνικών συνθηκών που διαμορφώνουν τις πρακτικές που ερευνώνται και απώτερος στόχος είναι η σύνδεση της έρευνας με πολιτικές και δημοκρατικές διαδικασίες και αλλαγές (Κατσαρού, 2010· Brydon-Miller & Maguire, 2008· Cohen, Manion & Morrison 2007: 302· Ζούκης, 2007· Grundy, 2003: 173· Carr, 1994). Η *χειραφετική έρευνα δράσης* προάγει την κριτική συνείδηση ως πολιτική έκφραση και την πρακτική δράση ως αλλαγή και βελτίωση. Απαιτείται, εκτός από παραγωγή γνώσης και πρακτικής θεωρίας μέσω συναίνεσης, αλλαγή μέσω δέσμευσης και δράσης των συμμετεχόντων στην έρευνα (Grundy, 2003: 174). Μέσα από κοινή κριτική προσπάθεια τα μέλη της *χειραφετικής έρευνας δράσης* οδηγούνται στην κατανόηση των αιτιών που καθιστούν τις συνθήκες στις οποίες λειτουργούν απογοητευτικές και ενεργοποιούνται, ώστε να εξαλείψουν αυτές τις αιτίες (Κατσαρού, 2010: 559-560· Grundy, 2003: 173-175). Ένα πρόβλημα που εντοπίζεται στη *χειραφετική έρευνα δράσης*, είναι η σύνδεσή της με την κριτική κοινωνική επιστήμη και τους θεωρητικούς της, με αποτέλεσμα να δίνεται μεγαλύτερη αξία σε έρευνες πανεπιστημιακών και μικρότερη σε έρευνες επαγγελματιών πράξης. Οι επαγγελματίες απομονώνονται στο χώρο της πρακτικής, ενώ η κριτική φαίνεται να ασκείται από θεωρητικούς ερευνητές σε επίπεδα απομακρυσμένα από την πράξη (Κατσαρού, 2010). Σε άλλες περιπτώσεις, ο ερευνητής παρουσιάζεται ως συμμετοχος στην έρευνα δράσης και χειρίζεται τους επαγγελματίες συμμετέχοντες να πιστέψουν ότι ερευνούν οι ίδιοι την κατάσταση και όχι ότι ερευνώνται από τον ίδιο (Jiménez-Domínguez, 1996). Πρόσθετη δυσκολία εντοπίζεται, επίσης, στη σύνδεση της προσωπικής αλλαγής που επιτυγχάνεται με την έρευνα δράσης, με την κοινωνική αναμόρφωση που είναι ο κύριος στόχος της κριτικής κοινωνικής επιστήμης (Κατσαρού, 2010· Cohen, Manion & Morrison 2007: 30).

Σύμφωνα με την Grundy (2003: 175), σε ένα ερευνητικό πρόγραμμα μπορεί να εναλλάσσονται και οι τρεις τύποι έρευνας δράσης και να αποτελούν φάσεις του προγράμματος, χωρίς, όμως, να αντιπροσωπεύουν αναπτυξιακά στάδια από τα

οποία θα περάσει αναπόφευκτα η έρευνα. Επίσης, οι ερευνητές δράσης, ως επαγγελματίες και ερευνητές ταυτόχρονα, είναι σημαντικό να έχουν συνείδηση της επίδρασης που μπορεί να έχουν οι ίδιοι στη διαδικασία της έρευνας, αφού συμμετέχουν ενεργά στο πλαίσιο στο οποίο αυτή διενεργείται (Cohen, Manion & Morrison 2007: 310).

*B) Συνδυάζει θεωρία και πράξη:* Εκτός από τη διερεύνηση αυθεντικών προβλημάτων στο χώρο εργασίας ή κοινωνικής ζωής, κατά την έρευνα δράσης υποστηρίζεται η δημιουργία αυθεντικής γνώσης με συνδυασμό θεωρίας και πράξης (Carr, 2004· Elliott, 2010). Η διαλεκτική διερεύνηση θεωρίας και πρακτικής μέσα από στοχαστικές διαδικασίες οδηγεί σε κριτική οργάνωση της δράσης και σε ανάπτυξη *προσωπικών θεωριών* άμεσα συνδεδεμένων με την πράξη (Κατσαρού, 2010). Στην έρευνα δράσης που υιοθετείται η θετικιστική προσέγγιση, η θεωρία προηγείται της πράξης και οι πρακτικές δοκιμάζονται ως προς την επάρκεια και την αποτελεσματικότητά τους με βάση συγκεκριμένες θεωρητικές προσεγγίσεις. Τότε αναφερόμαστε σε *τεχνική έρευνα δράσης*. Στην έρευνα δράσης που υιοθετείται η ερμηνευτική προσέγγιση, η θεωρία οργανώνεται με βάση την ερμηνεία και την απόδοση νοήματος στις δοκιμαζόμενες πρακτικές και με συναίνεση των συμμετεχόντων στην έρευνα. Σε αυτή την περίπτωση οργανώνεται *πρακτική έρευνα δράσης*. Στην έρευνα δράσης που υιοθετείται η κριτική προσέγγιση, δίνεται έμφαση στη συλλογικότητα, στην απόδοση νοήματος μέσα από διαλεκτικές διαδικασίες και κριτική ματιά, ενώ συνδυάζεται η έρευνα με κοινωνική δράση που στοχεύει στην αλλαγή ανελεύθερων και άνισων σχέσεων, οι οποίες εντοπίζονται στην κοινωνική ομάδα. Στην τρίτη περίπτωση μιλάμε για *κριτική ή χειραφετική έρευνα δράσης* (Κατσαρού, 2010· Cohen, Manion & Morrison 2007: 302· Grundy, 2003: 165-167· Carr & Kemmis, 1997: 193-200). Με βάση το διαχωρισμό της έρευνας δράσης σε τρεις τύπους, γίνεται φανερό ότι εντοπίζονται αντικειμενικοί περιορισμοί στην κοινωνική σκέψη και δράση ενός ατόμου, οι οποίοι είναι πέρα από τη δύναμή του να ασκεί επιδράσεις σε συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Επίσης, οι υποκειμενικοί περιορισμοί που σχετίζονται με την προσωπική ερμηνεία ενός ατόμου και της κοινωνικής πραγματικότητας που βιώνει είναι εξίσου σημαντικοί. Έμφαση δίνεται στις διαλεκτικές σχέσεις ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη, στο άτομο και στην κοινωνία (Carr & Kemmis, 1997: 241-243).

Γ) Αναπτύσσεται σε σπειροειδείς κύκλους: Οι Kemmis & McTaggart (1998: 10) υποστηρίζουν ότι η έρευνα δράσης σε κάθε κύκλο δράσης περιλαμβάνει *σχεδιασμό, δράση, παρατήρηση και αναστοχασμό* με προσεκτικό, συστηματικό και πιο οργανωμένο τρόπο απ' ό,τι συμβαίνει στην καθημερινή δράση των ανθρώπων. (Αγγελάκη κ.ά., 2012:171· Cohen, Manion & Morrison 2007: 303· Altrichter, 2002· Altrichter, Posch & Somekh, 2001: 25· Stringer, 1999:19· Kemmis & McTaggart, 1988). Οι κύκλοι δράσης επαναλαμβάνονται σε σπειροειδή μορφή, έως ότου οι ερευνητές, μέσα από διαδικασίες έρευνας, ανάπτυξης και αναστοχασμού, βελτιώσουν και τροποποιήσουν την αρχική *πρακτική θεωρία* την οποία διαμόρφωσαν στην αρχική κυκλική διαδικασία *σχεδιασμού, δράσης, παρατήρησης και αναστοχασμού* (Huang, 2012· Altrichter, 2002). Ο όρος *πρακτική θεωρία* χρησιμοποιείται για να δηλώσει τη βάση γνώσης που χρησιμοποιούν οι επαγγελματίες, για να πραγματοποιήσουν συγκεκριμένες πρακτικές ενέργειες (Altrichter, Posch & Somekh, 2001: 297· Στο **Σχήμα 3.1**, που ακολουθεί, παρουσιάζονται σχηματοποιημένοι δύο κύκλοι δράσης με σπειροειδή μορφή, όπως οργανώνονται στην έρευνα δράσης.



**Σχήμα 3.1:** Το σπирάλ της έρευνας δράσης (Huang, 2012· Zuber-Skerritt, 2001)

Η συνεχής σπειροειδής κίνηση ανάμεσα σε δράση και αναστοχασμό οδηγεί στον εντοπισμό τυχόν αδυναμιών των *πρακτικών θεωριών* των συμμετεχόντων στην έρευνα, η δράση κερδίζει σε ποιότητα και η έρευνα ελέγχεται συστηματικά (Altrichter, Posch & Somekh, 2001: 299).

*Δ) Προϋποθέτει και προωθεί αναστοχαστικές διαδικασίες:*

Οι ερευνητές δράσης εμπλέκονται σε μια διαρκή διαδικασία αναστοχασμού, στην προσπάθειά τους να ερμηνεύσουν στοιχεία της κοινωνικής πρακτικής που ερευνούν. Ο αναστοχασμός πραγματοποιείται σε πραγματικές συνθήκες και στοχεύει στη βελτίωση της κατάστασης και στην εξέλιξη των ανθρώπων που εμπλέκονται σε αυτή (Αγγελάκη κ.ά., 2010: 143). Με βάση το περιεχόμενό του ο αναστοχασμός διακρίνεται σε τρεις τύπους, οι οποίοι είναι οι εξής (Αγγελάκη κ.ά., 2010: 145· Van Veen & Van de Ven, 2008):

- *Λειτουργικός στοχασμός*, ο οποίος εστιάζει κυρίως στην αποτελεσματική εφαρμογή μεθόδων, πρακτικών, δεξιοτήτων και τεχνικών και αναφέρεται σε τρόπους δράσης.
- *Ακαδημαϊκός στοχασμός*, ο οποίος συνδέεται με διάφορες θεωρίες, την κατανόηση του περιεχομένου τους, των βασικών αρχών που τις διέπουν και τις επιπτώσεις τους κατά την πρακτική εφαρμογή. Ο αναστοχασμός στη συγκεκριμένη περίπτωση αναφέρεται στη χρήση θεωρίας.
- *Κριτικός στοχασμός*, ο οποίος αναφέρεται σε ηθικά ζητήματα, κώδικες και κανονιστικά κριτήρια που οδηγούν σε σκέψεις αναφορικά με την κοινωνική επίδραση και τις συνέπειες των δράσεων του ερευνητή για την ευημερία των άλλων.

Το βάθος του αναστοχασμού, σύμφωνα με το Lee (2000), μαρτυρά τη διαδικασία ανάπτυξης στης αναστοχαστικής σκέψης. Ανάλογα με το βάθος του αναστοχασμού, ο ίδιος διακρίνει τρία επίπεδα αναστοχαστικής σκέψης (Αγγελάκη κ.ά., 2010: 145· Lee, 2005):

- *Επίπεδο ανάκλησης*, κατά το οποίο περιγράφεται η κατάσταση και ερμηνεύεται με βάση των ανάκληση εμπειριών, χωρίς εναλλακτικές εξηγήσεις.
- *Επίπεδο αιτιολόγησης*, κατά το οποίο αναζητούνται σχέσεις και ερμηνείες από τους συμμετέχοντες και προσδιορίζονται γενικεύσεις και καθοδηγητικές αρχές.
- *Επίπεδο κριτικής ανάλυσης*, κατά το οποίο η εμπειρία προσεγγίζεται με στόχο την αλλαγή και τη μελλοντική βελτίωση, μέσω ανάλυσης από διάφορες προοπτικές, επιδράσεις, συνεργασίες και επιτεύγματα.

Ο αναστοχασμός βοηθά τους ερευνητές δράσης να αιτιολογούν τις επιλογές τους σε στρατηγικές δράσης, τόσο κατά το σχεδιασμό, την εφαρμογή, αλλά και κατά την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς τους και τη βελτίωσή τους. Ο

αναστοχασμός στην έρευνα δράσης δεν περιορίζεται μόνο σε αναστοχαστική σκέψη αλλά περιλαμβάνει κυρίως αναστοχαστική δράση (Lee, 2005).

Η αναστοχαστική δράση διακρίνεται σε (Αγγελάκη κ.ά., 2010: 146 · Altrichter, Posch & Somekh, 2001: 293-295):

- *Σιωπηρή γνώση κατά τη δράση*, κατά την οποία η επαγγελματική πρακτική ρέει ομαλά, δε διαχωρίζεται η σκέψη από τη δράση, δεν υπάρχει συνείδηση των πηγών της πρακτικής γνώσης και του τρόπου που αποκτήθηκε, ενώ είναι δύσκολη και η περιγραφή της πρακτικής γνώσης από τον επαγγελματία.
- *Αναστοχασμό κατά τη δράση*, κατά τον οποίο νέες, πολύπλοκες και ενοχλητικές καταστάσεις διακόπτουν την ομαλή ροή της δράσης, οι σκέψεις τροποποιούνται, εισάγεται γνώση από άλλα πλαίσια και αξιοποιείται αναλογικά για αξιολόγηση και ανάπτυξη της υπάρχουσας γνώσης.
- *Αναστοχασμό πάνω στη δράση*, κατά τον οποίο ο επαγγελματίας διατυπώνει τη γνώμη του ρητά σε λεκτική μορφή, απομακρύνεται από τη δράση, αναστοχάζεται πάνω σε αυτή και οδηγείται σε αναδιοργάνωση της γνώσης με αξιοποίηση δεδομένων και κοινοποίησή της σε συναδέλφους για ανατροφοδότηση (Διδάχου, 2006: 105 · Altrichter, Posch & Somekh, 2001: 177-188).

Αποτέλεσμα του αναστοχασμού είναι η *ανάπτυξη πρακτικής θεωρίας*, η οποία δοκιμάζεται εκ νέου στην πράξη (Wood, 2012 · Κατσαρού, 2010 · Cohen, Manion & Morrison 2007: 310 · Elliott, 2005). Ο αναστοχασμός δεν επικεντρώνεται στη συλλογή πληροφοριών και στην περιγραφή μιας κατάστασης, αλλά δίνει τη δυνατότητα συν-οικοδόμησης γνώσης μέσα από την εμπειρία και συν-διαμόρφωσης νέων καταστάσεων με βάση τη νέα γνώση, στις πραγματικές συνθήκες και σύμφωνα με τις δυνατότητες των συμμετεχόντων (Αγγελάκη κ.ά., 2010: 148 · Altrichter, Posch & Somekh, 2001: 297).

#### *E) Σχετίζεται με την επαγγελματική ανάπτυξη:*

Σύμφωνα με την Grundy (2003: 212), ο όρος *επαγγελματική ανάπτυξη* υπονοεί την έννοια της *αύξησης*, η οποία μπορεί να είναι ομαλή και συνεχής ή να παρουσιάζει προόδους και καθυστερήσεις, ενώ συμβαίνει φυσικά και οδηγεί τελικά σε μια κατάσταση επαγγελματικής ωριμότητας, η οποία διαφοροποιείται για κάθε άτομο. Η έννοια της *αύξησης* δε δηλώνει πλήρως τη μεταμόρφωση και την αλλαγή που παρατηρείται σε πρακτικές εργασίας, όταν οι επαγγελματίες αναλαμβάνουν



αυτόνομα δράση για την προσωπική τους επαγγελματική ανάπτυξη, παίρνοντας πρωτοβουλίες στον κριτικό έλεγχο της πρακτικής τους (Grundy, 2003: 212). Η έρευνα δράσης αποτελεί δυναμική μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης, καθώς ενσωματώνει αναστοχαστικές και διαλογικές διαδικασίες σε μικρές κοινότητες μάθησης. Λειτουργεί υποστηρικτικά στην ανάπτυξη των επαγγελματιών, μέσα από δομημένες διαδικασίες εντός πλαισίου και παράλληλα ωθεί τους εμπλεκόμενους σε καταστάσεις πνευματικών αναζητήσεων και δια βίου μάθησης (Caro-Bruce, 2000:58-60).

Η κατανόηση και ταυτόχρονη βελτίωση μιας κατάστασης μέσω έρευνας δράσης οδηγεί σε επαγγελματική ανάπτυξη, αφού βελτιώνει την τεχνογνωσία, την αναμόρφωση πρακτικών, τη διερεύνηση κινήτρων δράσης, την κριτική ικανότητα και συντελεί στον αναστοχασμό μέσω συνεργασίας και στην ανατροφοδότηση μέσω δημοσιοποίησης. Ο ρόλος του ερευνητή διευρύνει το επίπεδο μελέτης και κατανόησης του επαγγελματικού ρόλου, βελτιώνει την κριτική ικανότητα του επαγγελματία και οδηγεί σε αλλαγή της επαγγελματικής αυτοεικόνας του (Stringer, 2004: 172-173· Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 21). Παράλληλα, ο διαρκής στοχασμός που πηγάζει από την πράξη τη βελτιώνει και τη συνδέει με την έρευνα, οδηγεί τον επαγγελματία σε αυτό-ανάπτυξη, αυτό-μόρφωση και ενδυνάμωση του επαγγελματικού του ρόλου (Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 97). Οι ευκαιρίες που δημιουργούνται στο πλαίσιο της έρευνας δράσης για συζητήσεις, αναστοχασμό και δοκιμή στην πράξη, οδηγούν σε επαγγελματική ανάπτυξη, με αλλαγές στο ρόλο και στο όραμα που έχουν οι ερευνητές δράσης για τον εαυτό τους (Rock & Levin, 2002).

Στην εκπαίδευση, η έρευνα δράσης, στην τεχνική της μορφή, παρέχει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα βελτίωσης των διδακτικών τους δεξιοτήτων. Στην πρακτική της μορφή, η έρευνα δράσης ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν την πρακτική τους και να τη βελτιώσουν, μέσα από αλληλεπίδραση και αναστοχασμό με συναδέλφους στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Ενώ στη χειραφετική της μορφή, καλλιεργεί ένα είδος μεταμόρφωσης της συνείδησης των εκπαιδευτικών, οι οποίοι μέσα από κριτικό συλλογισμό οδηγούνται σε μεγαλύτερη αυτονομία και ευθύνη ως προς τις πρακτικές που αξιοποιούν, αλλά και ως προς το επάγγελμά τους με ενεργή εμπλοκή στην ευρύτερη βελτίωσή του (Grundy, 2003: 213-214).

### 3.2. Έρευνα δράσης και εκπαιδευτική έρευνα

Η εκπαιδευτική έρευνα παραδοσιακά δέχεται επιδράσεις, συνδέεται και επικαλύπτεται από την έρευνα σε άλλες κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες. Τα δύο κυρίαρχα επιστημολογικά μοντέλα εκπαιδευτικής έρευνας, η *ποσοτική* έρευνα της θετικιστικής παράδοσης και η *ποιοτική* της ερμηνευτικής προσέγγισης, λειτούργησαν για πολλά χρόνια σε αντιδιαστολή συντηρώντας πολικότητες και αντιπαραθέσεις (Αγαλιανού, 2014· Πουρκός & Δαφέρμος, 2010· Cohen, Manion & Morrison 2007: 3).

Η ειδοποιός διαφορά ανάμεσα στις δύο προσεγγίσεις αφορά τον *απαγωγικό* ή *επαγωγικό* σχεδιασμό τους. Κατά την *απαγωγική* διαδικασία οι μεταβλητές και οι υποθέσεις της ποσοτικής έρευνας διατυπώνονται πριν τη συλλογή των δεδομένων, ο ερευνητής ενδιαφέρεται για αποδοχή ή απόρριψη των υποθέσεων και δεν υπάρχει άμεση σύνδεση με την εκπαιδευτική πρακτική. Κατά τον *επαγωγικό* σχεδιασμό η *ποιοτική* έρευνα ξεκινά από ένα γενικό πραγματικό πρόβλημα και αφήνει τα περιστατικά να υποδείξουν τους παράγοντες, τις σχέσεις και τις υποθέσεις που πηγάζουν από αυτό (Αγαλιανού, 2014).

Η άποψη που επικρατεί σήμερα δεν υιοθετεί κάποια από τις προσεγγίσεις, αλλά προτείνει τη σύνδεσή τους με τους στόχους της έρευνας (Cohen, Manion & Morrison 2007: 3) και τη διαλεκτική αλληλεπίδραση τους, ώστε να οδηγηθεί ο ερευνητής τόσο στη γνώση όσο και στην κατανόηση μιας εκπαιδευτικής κατάστασης (Αγαλιανού, 2014). Η έρευνα δράσης στην εκπαίδευση αναπτύσσεται και στις τρεις εκδοχές της: ως *τεχνική*, με επιδράσεις από τη θετικιστική προσέγγιση, ως *πρακτική*, σύμφωνα με την ερμηνευτική οπτική, και ως *χειραφετική*, με βάση τις παραδοχές της κριτικής εκπαιδευτικής θεωρίας (Ζούκης, 2010· Grundy, 2003: 165-187).

Κατά την *τεχνική* έρευνα δράσης, εφαρμόζονται στην πράξη θεωρίες και προγράμματα τα οποία εξετάζονται από τους εκπαιδευτικούς ως προς την αποτελεσματικότητά τους, χωρίς να δίνεται η δυνατότητα για αλλαγή και βελτίωση της κοινωνικής κατάστασης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη (Grundy, 2003: 166). Κατά την *πρακτική* έρευνα δράσης, η κατανόηση και ερμηνεία μιας εκπαιδευτικής κατάστασης υποβοηθείται από τη δράση, μέσα από διαρκή και αμφίδρομη διαδικασία, κατά την οποία η κατανόηση αναπτύσσεται με τη δράση και η δράση βελτιώνεται όσο αναπτύσσεται η κατανόηση (Ζούκης, 2010).

Μία προσέγγιση που αναδύθηκε με επιπλέον στόχους από αυτούς της θετικιστικής και ερμηνευτικής προσέγγισης στην έρευνα δράσης, είναι αυτή της *χειραφετικής* έρευνας δράσης, η οποία αναπτύχθηκε στη Λατινική Αμερική για να αντιμετωπιστούν τα ψυχολογικά προβλήματα που δημιουργούσαν οι δύσκολες πολιτικές συνθήκες στους επαγγελματίες (Jiménez-Domínguez, 1996). Στόχος της *χειραφετικής* έρευνας δράσης δεν είναι μόνο η κατανόηση της κατάστασης, αλλά και η αλλαγή της, η χειραφέτηση των αδύναμων για την αντιμετώπιση ανισοτήτων και η προώθηση των ατομικών τους ελευθεριών στο πλαίσιο μιας δημοκρατικής κοινωνίας (Ζούκης, 2010· Cohen, Manion & Morrison 2007: 26). Η *χειραφετική* έρευνα δράσης στην εκπαίδευση ασχολείται με τις σχέσεις σχολείου – κοινωνίας, τη διαιώνιση ή τη μείωση των ανισοτήτων στην εκπαίδευση, την αναπαραγωγή τους στην κοινωνία, την κοινωνική δόμηση της γνώσης και των αναλυτικών προγραμμάτων, τα ιδεολογικά συμφέροντα που υπηρετεί η εκπαίδευση, τη δύναμη που αντιπροσωπεύουν, καθώς και τη νομιμότητα που τα στηρίζει και τα διαιωνίζει (Cohen, Manion & Morrison 2007: 27).

Η αναστοχαστική, θεωρητική, αλλά και πρακτική οπτική στην εκπαιδευτική έρευνα δράσης είναι αλληλένδετες, αφού δεν νοείται έρευνα δράσης χωρίς αναστοχασμό και άμεση σύνδεση με την πράξη, η οποία να οδηγεί σε δόμηση της προσωπικής θεωρίας των ερευνητών (Cohen, Manion & Morrison 2007: 29). Η έρευνα δράσης αξιοποιείται στην εκπαίδευση ως εναλλακτικός τρόπος εκπαιδευτικής έρευνας, τον οποίο διενεργούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, είτε μόνοι τους είτε σε συνεργασία με άλλους στο πλαίσιο ερευνητικής ομάδας. Με την έρευνα δράσης οι εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν για να βελτιώσουν την πρακτική τους, αλλά και τις συνθήκες μέσα στις οποίες εργάζονται (Κατσαρού, 2010).

Οι εκπαιδευτικοί-ερευνητές της έρευνας δράσης, συμμετέχουν σε όλες τις φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας: από τον αρχικό σχεδιασμό, τη δράση, την παρατήρηση και τον αναστοχασμό, έως και την ολοκλήρωση της έρευνας και τη δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων. Στόχος των εκπαιδευτικών-ερευνητών είναι η κατανόηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας στην οποία συμμετέχουν, η ερμηνεία των δυσλειτουργιών της, η διάγνωση προβλημάτων, η διερεύνηση προοπτικών επίλυσής τους αλλά και η δημοσιοποίηση των συμπερασμάτων στα οποία κατέληξαν, για συζήτηση και ανατροφοδότηση (Ζούκης, 2010· Kemmis, 1993).

### 3.3. Έρευνα δράσης και θεωρία πολυπλοκότητας

Οι ερευνητές δράσης επιχειρούν την κατανόηση μιας κατάστασης ως ολότητας, μελετώντας και εξετάζοντας τους παράγοντες που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και εστιάζοντας στις μεταξύ τους αναπτυσσόμενες σχέσεις. Η ερευνώμενη κατάσταση ορίζεται ως σύνολο σχέσεων μεταξύ παραγόντων που αλληλεπιδρούν μέσα στο χρόνο. Ο ερευνητής οδηγείται σε αποσαφήνιση των ιδεών και των αξιών που επηρεάζουν τη λήψη αποφάσεων και σε βαθύτερη κατανόηση του ρόλου του, στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών καταστάσεων στις οποίες δραστηριοποιείται (Ζούκης, 2010). Η συγκεκριμένη εκδοχή έρευνας δράσης είναι συστημική, καθώς δίνει τη δυνατότητα σφαιρικής κατανόησης των παραγόντων που ορίζουν μια κατάσταση και τους εντάσσει σε συγκεκριμένα πλαίσια, παρέχοντας τη βάση για παιδαγωγικά ορθές αποφάσεις (Ζούκης, 2010).

Τα τελευταία χρόνια, στοιχεία από τη θεωρία της πολυπλοκότητας συνδέονται θεωρητικά και μεθοδολογικά με την έρευνα δράσης (Phelps & Graham, 2010· Phelps, 2005· Phelps & Hase, 2002) και αναδεικνύουν τον τρόπο με τον οποίο μια μικρή σε κλίμακα έρευνα, όπως η έρευνα δράσης, μπορεί να επηρεάσει το εκπαιδευτικό σύστημα και ευρύτερα την κοινωνία (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 31· Davis & Sumara, 2008· Phelps & Hase, 2002).

Σύμφωνα με τους Phelps & Hase (2002), η πολυπλοκότητα, ως αναδυόμενη θεωρητική άποψη, παρέχει δυνατότητες για επαναστατικές προσεγγίσεις στην έρευνα δράσης, προωθεί με επιχειρήματα την αξία της σε ένα ευρύ φάσμα πλαισίων και της παρέχει πολύτιμο θεωρητικό υπόβαθρο. Αντίστοιχα, η έρευνα δράσης παρέχει μια έγκυρη μεθοδολογική προσέγγιση στη μελέτη της πολυπλοκότητας (Phelps & Hase, 2002). Η έρευνα δράσης και η θεωρία της πολυπλοκότητας συνδέονται θεωρητικά και μεθοδολογικά, για τους εξής λόγους (Phelps & Graham, 2010· Phelps & Hase, 2002):

*A) Η έρευνα δράσης δέχεται την εγγενή μη προβλεψιμότητα των ανοικτών, μη γραμμικών συστημάτων. Η δράση που πραγματοποιείται από τους ερευνητές κατά την έρευνα δράσης αποτελεί εισροή ενέργειας στο σύστημα που το οδηγεί σε κατάσταση ανισορροπίας. Η παρατήρηση ενός φαινομένου την ώρα που αναπτύσσεται και η δοκιμή των υποθέσεων στο πεδίο, δίνει τη δυνατότητα να έρθει σε επαφή ο ερευνητής με τις χιλιάδες μεταβλητές που μπορεί να παίζουν σημαντικό ρόλο καθώς αναδύονται (Phelps & Hase, 2002).*

Β) Η έρευνα δράσης είναι συνεπής με τις έννοιες της προσαρμογής στο περιβάλλον. Οι ερευνητές δράσης μέσα από την κυκλική διαδικασία σχεδιασμού, δράσης, παρατήρησης και αναστοχασμού, οδηγούνται στην ανάπτυξη πρακτικής θεωρίας, η οποία προκύπτει από τη σταδιακή κατανόηση της κατάστασης, παρέχει εύλογη αιτιολογία για δράση και συντελεί στην αλλαγή της κατάστασης (Elliott, 2005). Η αναδυόμενη φύση αυτής της αλλαγής είναι ενεργό και εγγενές συστατικό της ερευνητικής διαδικασίας. Η προσαρμογή στο περιβάλλον είναι σημαντική για την έρευνα δράσης και θεμελιώδους σημασίας για τη θεωρία της πολυπλοκότητας. Η προσαρμογή δεν επιβάλλεται από εξωτερικούς νόμους, αλλά μέσω αλληλεπίδρασης πολλών παραγόντων και συνεργατών. Με αυτόν τον τρόπο αναδύονται εσωτερικές διεργασίες προσαρμογής, οι οποίες με τη σειρά τους επιδρούν αντίστοιχα στην όλη δομή του συστήματος.

Γ) Η έρευνα δράσης μπορεί να προκαλέσει διακλαδώσεις. Τα σημεία διακλάδωσης με βάση τη θεωρία της πολυπλοκότητας αναγκάζουν τα συστήματα να μετακινηθούν σε νέα μορφή σταθερότητας μέσα από διαδικασίες αυτό-οργάνωσης. Η ροή ενέργειας που προκαλεί η δράση στο πλαίσιο έρευνας δράσης οδηγεί σε ανάδυση νέων δυνατοτήτων και νέας μορφής ισορροπίας στο σύστημα. Με αυτό τον τρόπο η έρευνα δράσης είναι ταυτόχρονα η αιτία της αλλαγής αλλά και η μέθοδος μελέτης αυτής της αλλαγής. Η αλληλεπίδραση και η διερεύνηση πολλών παραγόντων και των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ τους οδηγεί τους ερευνητές δράσης σε νέες απαντήσεις, διευκολύνει εξελικτικές διαδικασίες και μπορεί να προκαλέσει σταδιακά ή απότομα τη δημιουργία σημείου διακλάδωσης στο σύστημα και στη συνέχεια την ευρύτερη αλλαγή του συστήματος.

Δ) Η αλληλεπίδραση παραγόντων είναι κεντρική στην έρευνα δράσης. Στην έρευνα δράσης είναι σημαντική η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί δομούν και βελτιώνουν την πρακτική τους. Η αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων σε μια έρευνα δράσης, με στόχο την αλλαγή και τη βελτίωση της πρακτικής τους, αλλά και της βαθύτερης κατανόησης της ερευνώμενης κατάστασης, θεωρείται από τους Phelps & Graham (2010) ότι συνάδει με όσα υποστηρίζονται από τη θεωρία της πολυπλοκότητας για την αξία που έχουν τα πρότυπα και οι άτυπες παραδοχές. Ο αναστοχασμός, η συνεργασία και ο διάλογος στην έρευνα δράσης δίνει τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να εξερευνήσουν και να προκαλέσουν τα πρότυπα και τις αρχές που, συνειδητά ή όχι, κατευθύνουν την πρακτική τους αλλά και τις θεωρίες που δομούν με βάση αυτή την πρακτική.

Αυτή η διαδικασία και μόνο μπορεί να προκαλέσει την ανισορροπία του συστήματος, που ήδη αναφέραμε, και να προκαλέσει αλλαγή.

Ε) *Οι ερευνητές δράσης ενδιαφέρονται για μετα-δράση και ανατροφοδότηση.* Η αρχική κατάσταση ενός συστήματος είναι σημαντική στη θεωρία της πολυπλοκότητας, αφού στη μελέτη των πολύπλοκων φαινομένων είναι πρωταρχικής σημασίας η ιστορία των συστημάτων και η πορεία τους μέσα στο χρόνο. Η δράση μετά από σχεδιασμό και ο αναστοχασμός μετά τη δράση, που προτείνονται στην έρευνα δράσης, είναι σημαντικές, γιατί τα πολύπλοκα συστήματα ανταποκρίνονται διαφορετικά σε συγκεκριμένες περιστάσεις, καθώς το ίδιο το σύστημα και οι αλληλεπιδράσεις των παραγόντων του είναι που καθορίζουν την ανταπόκρισή του και όχι οι όποιες εξωτερικές επιδράσεις.

Στ) *Η έρευνα δράσης προωθεί τις αναστοχαστικές διαδικασίες.* Οι διαδικασίες αναστοχασμού που προτείνονται στην έρευνα δράσης δίνουν τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να δημιουργήσουν μια ολιστική εικόνα της συμμετοχής τους στην έρευνα, του σημείου εκκίνησής τους και της νέας αναδυόμενης κατάστασης στην οποία καταλήγουν. Οι διαδικασίες αναστοχασμού βοηθούν στον εντοπισμό της αρχικής κατάστασης και της αλλαγής που τελικά παρατηρήθηκε. Με αυτό τον τρόπο, οι συμμετέχοντες γίνονται καλύτεροι γνώστες της πολύπλοκης σχέσης ανάμεσα στην ιστορία του συστήματος, στις αρχικές συνθήκες και στην τελική διαδικασία αλλαγής που παρατηρήθηκε.

Ζ) *Οι ερευνητές δράσης ενδιαφέρονται για εξαιρέσεις.* Στην έρευνα δράσης, λαμβάνονται υπόψη και μελετώνται οι παρεκκλίσεις από τα αναμενόμενα ή προσδοκώμενα, γιατί έχουν κάτι σημαντικό να πουν και μπορεί να αποτελέσουν σημείο έναρξης σε έναν επόμενο κύκλο δράσης. Η θεωρία της πολυπλοκότητας υποστηρίζει ότι μικρές συνέπειες ενός φαινομένου μπορεί να προκαλέσουν σημαντικές αλλαγές στο σύστημα. Οι εξαιρέσεις είναι σημαντικές στο σύστημα και είναι ουσιαστικό να περιλαμβάνονται στη μελέτη του και όχι να αποκλείονται ως αστάθμιστοι παράγοντες ή παράπλευρες απώλειες. Η *παραφωνία* στο σύστημα είναι αυτή που δίνει τα περισσότερα στοιχεία για να κατανοήσουμε διαδικασίες αλλαγής. Η έρευνα δράσης δίνει τη δυνατότητα μελέτης, κατανόησης αλλά και πρόκλησης κάποιες φορές αυτής της *παραφωνίας*, δίνοντας σημασία στην ποικιλομορφία και στην ανάδυση νέων ιδεών για δράση και βελτίωση.

Ο διευκολυντής σε μια έρευνα δράσης συνεργάζεται με εκπαιδευτικούς οι οποίοι διαφέρουν μεταξύ τους όπως και με τον ίδιο. Για να αναδειχθεί η

πολυπλοκότητα και η ποικιλομορφία των αλληλεπιδράσεων μέσα στην ομάδα έρευνας δράσης, είναι σημαντικό ο διευκολυντής να λαμβάνει διαρκώς υπόψη του τα εξής (Rogers et al., 2013):

α) *Ανοιχτή διάθεση στις διαφορετικές οπτικές.* Θέληση για αποδοχή και αλληλεπίδραση με τις διαφορετικές απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην έρευνα δράσης.

β) *Επίγνωση της κατάστασης.* Το πλαίσιο και το επίπεδο στο οποίο συμβαίνουν οι αλληλεπιδράσεις είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη διαρκώς, γιατί διαφοροποιούν τους στόχους των εκπαιδευτικών και οδηγούν σε διαφορετικά αποτελέσματα. Η επίγνωση της πολυπλοκότητας του πλαισίου στο οποίο πραγματοποιούνται αλλαγές μέσα στο χρόνο και στο χώρο από το διευκολυντή και από τους εκπαιδευτικούς ερευνητές είναι ζωτικής σημασίας για τη διεξαγωγή της έρευνας.

γ) *Σεβασμό στη συγκράτηση και στην ανάληψη δράσης.* Ο διευκολυντής οφείλει να δίνει χρόνο στους εκπαιδευτικούς, ώστε να αναδυθούν οι ιδέες τους για δράση. Από την άλλη, οφείλει να ωθεί τους εκπαιδευτικούς σε δράση ακόμα και όταν δεν είναι σίγουροι για τις ιδέες τους και τα αποτελέσματά τους. Στα πολύπλοκα συστήματα οι συνέπειες των πράξεών μας δεν είναι απόλυτα προβλέψιμες. Ακόμα και όταν θεωρούμε ότι είμαστε γνώστες της κατάστασης, τις περισσότερες φορές αναδεικνύεται ότι δεν υπάρχει μια αντικειμενικά σωστή απόφαση. Μαθαίνουμε από τα λάθη μας και για το λόγο αυτό είναι σημαντικό να γίνονται ακόμα και λάθη στο πλαίσιο μιας τέτοιου τύπου έρευνας δράσης.

### **3.4. Έρευνα δράσης και μετάβαση**

Η μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο είναι μια δυναμική, πολύπλοκη διαδικασία, στην οποία εμπλέκονται διαφορετικά άτομα και φορείς (Landsberg, 2013). Η πολυπλοκότητα του φαινομένου της μετάβασης των παιδιών στο σχολείο και η εμπλοκή και αλληλεπίδραση προσωπικών, κοινωνικών και περιβαλλοντικών παραγόντων σε αυτό, οδηγεί στην ανάγκη συστημικής και ολιστικής προσέγγισής του από εκπαιδευτικούς και ερευνητές (Landsberg, 2013). Κάθε νηπιαγωγείο, σχολείο, καθώς και οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και τα παιδιά που εμπλέκονται σε διαδικασίες μετάβασης στο σχολείο, είναι μοναδικά και το σημείο έναρξης του ταξιδιού είναι διαφορετικό για το κάθε παιδί (Gloucestershire, 2007: 13).

Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν την ανάγκη τους για σχετική ενημέρωση αλλά και σύνδεση με την πράξη, δηλαδή με την οργάνωση προγραμμάτων μετάβασης στο δικό τους πλαίσιο (Σπανάκη & Σιμιτζή-Δέλλα, 2015· Landsberg, 2013). Η οργάνωση και εφαρμογή ενός προγράμματος μετάβασης αποτελεί διαδικασία που αναπτύσσεται σταδιακά με βάση τα στοιχεία του κάθε σχολείου και της κάθε χρονιάς. Οι δράσεις των προηγούμενων ετών μπορεί να χρησιμεύσουν και να ενταχθούν σε ένα πρόγραμμα μετάβασης, αλλά είναι αναγκαίο να ενσωματωθούν και νέες, εάν οι συνθήκες της χρονιάς το επιβάλουν (Landsberg, 2013).

Στη βιβλιογραφία εντοπίστηκαν πρόσφατες ερευνητικές εργασίες στις οποίες η έρευνα δράσης επιλέγεται ως μεθοδολογία έρευνας, αλλά και παρέμβασης, με στόχο τη βελτίωση των πρακτικών μετάβασης που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί στα ερευνώμενα πλαίσια (Σπανάκη & Σιμιτζή-Δέλλα, 2015· Landsberg, 2013· Lee & Goth, 2012· Διδάχου & Μπαγάκης, 2012· Einarsdottir, 2010· Gloucestershire, 2007, Μπαγάκης, Διδάχου, Βαλμάς, Λουμάκου & Πομώνης, 2006· Διδάχου, 2006).

Οι έρευνες των Σπανάκη & Σιμιτζή-Δέλλα, (2015) και των Lee & Goth (2012) αποτελούν μεμονωμένες προτάσεις για ανάπτυξη προγραμμάτων μετάβασης στο πλαίσιο έρευνας δράσης, επισημαίνοντας τις θετικές προοπτικές που προσφέρει η εν λόγω μεθοδολογία. Οι έρευνες των Landsberg (2013), Διδάχου & Μπαγάκη, (2012), Einarsdottir (2010) και Μπαγάκη, Διδάχου, Βαλμά, Λουμάκου & Πομώνη (2006), αποτελούν προγράμματα συνεργασίας εκπαιδευτικών με πανεπιστημιακούς ερευνητές που συμμετέχουν ως διευκολυντές στην έρευνα. Τέλος, το πρόγραμμα του Gloucestershire County Council βασίστηκε σε έρευνες δράσης που οργανώθηκαν σε σχολεία και νηπιαγωγεία εμβέλειας του εν λόγω συμβουλίου του Gloucestershire (Gloucestershire, 2007: 1).

Στο σύνολο των ερευνών που αναφέρθηκαν, προσδιορίζεται ότι, για να αναπτυχθεί σε ένα σχολείο ένα επιτυχημένο πρόγραμμα μετάβασης, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να προσδιορίσουν ποια είναι η υπάρχουσα κατάσταση στο νηπιαγωγείο και στο σχολείο τους και πώς αυτή επηρεάζει τη μετάβαση των παιδιών, να αναπτύξουν κατάλληλο πρόγραμμα με δραστηριότητες μετάβασης, να το εφαρμόσουν, να το αξιολογήσουν και να το καταγράψουν, ώστε να λειτουργήσει ως σημείο εκκίνησης για την επόμενη χρονιά.



Το πρόγραμμα του Gloucestershire προτείνει επίσης ένα μοντέλο με πέντε στάδια ανάπτυξης δραστηριοτήτων μετάβασης, τα οποία εντάσσονται στη λογική της μεθοδολογίας της έρευνας δράσης (Gloucestershire, 2007: 13-16):

1. *Προσδιορισμός έναρξης*: Ποια είναι η παράδοση ή η πολιτική του σχολείου σε θέματα μετάβασης, το αναλυτικό πρόγραμμα και μέθοδοι διδασκαλίας που ακολουθούνται, πώς οργανώνεται η αξιολόγηση του προγράμματος μετάβασης, ποιοι αναλαμβάνουν την οργάνωση και τη διαχείρισή του.
2. *Σχεδιασμός δράσεων*: Με βάση τα στοιχεία και τις προτεραιότητες κάθε χρονιάς, σχεδιάζονται από τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς, γονείς, παιδιά και φορείς οι δράσεις που θα πραγματοποιηθούν. Αξιοποιούνται τόσο παλιές στρατηγικές δράσης όσο και νέες που προτείνονται από τη βιβλιογραφία ή την αλληλεπίδραση των εμπλεκόμενων στο πρόγραμμα.
3. *Εφαρμογή*: Οι δράσεις εφαρμόζονται, καταγράφονται και αξιολογούνται.
4. *Ενσωμάτωση*: Οι δράσεις ενσωματώνονται στην κουλτούρα του σχολείου σαν μέρος της ζωής παιδιών και ενηλίκων και παγιώνεται η υλοποίησή τους κάθε σχολική χρονιά.
5. *Βελτίωση*: Βασική προϋπόθεση, εκτός από την ενσωμάτωση δράσεων, αποτελεί η ανανέωσή τους όταν χρειάζεται, κατά την έναρξη του σχεδιασμού της νέας χρονιάς.

Η έρευνα δράσης μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά στην ανάπτυξη προγραμμάτων μετάβασης από τους εκπαιδευτικούς, γιατί δίνει τη δυνατότητα προσδιορισμού, κατανόησης και βελτίωσης της κατάστασης που επικρατεί αναφορικά με το θέμα της μετάβασης στο δικό τους πλαίσιο.

### **3.5. Κριτική στην έρευνα δράσης**

Η κριτική που ασκήθηκε στην έρευνα δράσης κατά την πορεία ανάπτυξής της μέχρι και σήμερα είναι ισχυρή και για ορισμένους ερευνητές εξακολουθεί να είναι επίκαιρη (Ζούκης, 2010). Η κριτική αυτή, σε αρκετές περιπτώσεις, συνδέεται με τις δυσκολίες, τους κινδύνους και τους περιορισμούς που παρατηρούνται κατά την υλοποίησή της.

Η ιεραρχική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, η αντίσταση στην αλλαγή και την καινοτομία που παρατηρείται στην παραδοσιακή εκπαίδευση και οι αντιστάσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών στις αλλαγές αποτελούν ανασταλτικούς

παράγοντες στην αρχική επιλογή και υλοποίηση έρευνας δράσης στην εκπαίδευση (Cohen, Manion & Morrison 2007: 311-312· Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 212).

Οι θεωρητικοί που ασχολήθηκαν με την έρευνα δράσης δεν κατάφεραν να τη στηρίξουν και να την επεκτείνουν, παρά τα σημαντικά επιχειρήματα που ανέπτυξαν για τη χρησιμότητά της στο χώρο της εκπαίδευσης (Ζούκης, 2010· Carr, 1994). Η σύνδεση θεωρίας και πράξης, η δυνατότητα παραγωγής θεωρίας, η ανάπτυξη και αξιολόγηση αναλυτικών προγραμμάτων, η προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η λειτουργία της έρευνας δράσης ως ισχυρού μηχανισμού εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι μερικοί από τους τομείς στους οποίους δραστηριοποιήθηκαν οι κυριότεροι εκπρόσωποι της έρευνας δράσης σε Η.Π.Α., Ηνωμένο Βασίλειο και Αυστραλία (Dick, 2004· 2006). Η έρευνα δράσης δεν κατάφερε να επεκταθεί και να αναπτυχθεί ευρύτερα και ο λόγος σχετίζεται με τον τρόπο ερμηνείας της, υπό την οπτική του θετικιστικού παραδείγματος, ως πακέτου πρακτικών τεχνικών για επίλυση προβλημάτων, που εξυπηρετούσε, όμως, το υπάρχον πολιτικό και οικονομικό πλαίσιο στο οποίο κάθε φορά διεξαγόταν (Ζούκης, 2010· Carr, 1994).

Η ποιότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας δράσης αποτιμήθηκε με βάση ακαδημαϊκά κριτήρια, ενώ οι ακαδημαϊκοί ερευνητές ανέθεταν στους εκπαιδευτικούς ρόλους που δεν επιθυμούσαν. Το γεγονός, επίσης, ότι τα συμπεράσματα της έρευνας δράσης δεν είναι εφαρμόσιμα και γενικεύσιμα εκτός πλαισίου συνέβαλε στη δημιουργία της αντίληψης στον ακαδημαϊκό χώρο ότι η έρευνα δράσης έχει καθαρά πρακτικό προσανατολισμό, περιχαρακωμένο στο πλαίσιο της τάξης, με μια τάση υποβάθμισης της έρευνας αλλά και των εκπαιδευτικών που τη διεξάγουν ως μη έγκυρων στην παραγωγή αξιόπιστων αποτελεσμάτων (Ζούκης, 2010).

Οι συμμετέχοντες σε μια έρευνα δράσης (εκπαιδευτικός και ομάδα εκπαιδευτικών που ερευνούν ανεξάρτητα ή εκπαιδευτικοί και ερευνητές που ερευνούν σε πλαίσιο συνεργασίας), συνεισφέρουν το δικό τους σώμα γνώσης, οπτικής και αξιών στην έρευνα, οδηγώντας σε λύση αλλά και σε δημιουργία προβλημάτων κατά τη διεξαγωγή της. Η έρευνα αξιολογεί ως σημαντικές αξίες την ακρίβεια, τον έλεγχο και τη γενίκευση. Η διδασκαλία, από την άλλη, θεωρεί πρωταρχικές αξίες της τη δράση και την πρακτική και μεταφράζει τις γενικεύσεις σε συγκεκριμένες πράξεις. Η ασυμφωνία έρευνας και δράσης στο πλαίσιο της

εκπαίδευσης μπορεί να οδηγήσει σε σειρά προβλημάτων (Cohen, Manion & Morrison 2007: 312).

Τα προβλήματα εντοπίζονται στις δύο βασικές αρχές που χαρακτηρίζουν την έρευνα δράσης: α) τη διαλεκτική σχέση δράσης και έρευνας και β) τον αναστοχαστικό τρόπο διερεύνησης που προάγει σε αντιδιαστολή με το θετικιστικό αλλά και το ερμηνευτικό παράδειγμα. Ο αναστοχασμός και η διαλεκτική κριτική διαδικασία στην έρευνα δράσης δεν αξιοποιούν τη θεωρία για να βελτιώσουν την πρακτική, ούτε την πρακτική για να δομήσουν θεωρία. Προσφέρεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αναστοχαστούν κριτικά αναφορικά με τις αντιφάσεις που εντοπίζουν ανάμεσα σε αντιλήψεις και εκπαιδευτικές ιδέες και με τις θεσμοθετημένες πρακτικές μέσω των οποίων αυτές οι εκπαιδευτικές ιδέες και αντιλήψεις εκφράζονται. Η έρευνα δράσης δεν προσφέρει θεωρία, αλλά κινείται πέρα από θεωρίες, ορίζοντας και δικαιολογώντας μια ερμηνευτική βάση για δράση και ανάπτυξη πρακτικής, ενώ, μέσα από διάλογο και αναστοχασμό, θεωρίες και πράξεις, στην πορεία, αμοιβαία μετασχηματίζονται (Carr, 1994).

#### **4. Επιμέρους θεματικές ενότητες για τη μετάβαση στο σχολείο**

Τα στοιχεία που απασχόλησαν τις νηπιαγωγούς της ομάδας ως σημαντικά αναφορικά με το θέμα της μετάβασης των παιδιών στο σχολείο, οδήγησαν στη σύσταση 7 θεματικών ενότητων, σημαντικών για τις ίδιες, οι οποίες είναι οι εξής:

1. *Βασικές ικανότητες μετάβασης,*
2. *Παραδείγματα προγραμμάτων μετάβασης,*
3. *Συνεργασία εκπαιδευτικών και μετάβαση,*
4. *Οικογένεια και μετάβαση,*
5. *Αποσαφήνιση όρου μετάβασης,*
6. *Αξιολόγηση προγραμμάτων και*
7. *Επιμορφωτική στήριξη και μετάβαση.*

Η σειρά παρουσίασης των κατηγοριών προκύπτει από τη σειρά εντοπισμού τους στα κείμενα και όχι από το πλήθος και το μέγεθος των αναφορών των νηπιαγωγών της ομάδας στις συγκεκριμένες ενότητες. Για καθεμία από τις 7 θεματικές ενότητες θα παρουσιαστούν σύντομες θεωρητικές αναφορές, ώστε να γίνει κατανοητό το περιεχόμενο της κάθε κατηγορίας και τα γενικά στοιχεία τους με βάση τη βιβλιογραφία. Οι 7 κατηγορίες αποτέλεσαν εργαλείο ομαδοποίησης τόσο των ποιοτικών όσο και των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας σε μια προσπάθεια να μειωθεί η πολυπλοκότητα της ερευνώμενης κατάστασης όχι αυθαίρετα, αλλά με βάση τις απόψεις και τις προτάσεις των νηπιαγωγών της ομάδας έρευνας δράσης.

##### **4.1. Βασικές ικανότητες μετάβασης**

Κατά την είσοδό τους στο δημοτικό σχολείο τα παιδιά, αν και έχουν όλα γεννηθεί την ίδια σχολική χρονιά, διαφέρουν σημαντικά ως προς τη φυσική, κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική τους ανάπτυξη (Saluja, Scott-little & Clifford, 2000). Στην Αμερική, το National Education Goals Panel έχει προσδιορίσει 5 διαστάσεις στις οποίες τα παιδιά διαφοροποιούνται κατά την ανάπτυξή τους και οι οποίες επηρεάζουν την ομαλή μετάβαση τους στο σχολείο (Γουργιώτου, 2012· National Research Council, 2008: 14· Porter, 2008· Moreno & Van Dongen, 2006:11· Zill & Resnick, 2005· Kagan, Moore, & Bredekamp, 1995):

- *Υγεία, καλή φυσική και κινητική κατάσταση (π.χ. γενική καλή υγεία, ανάπτυξη και φυσική αντοχή, δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης και πρακτικές υγιεινής ζωής).*

- *Συναισθηματική ευημερία και κοινωνική επάρκεια* (π.χ. συναισθηματική ανάπτυξη, αυτοεικόνα, αυτορρύθμιση και αυτοεκτίμηση, ικανότητες συνεργασίας και αλληλεπίδρασης με τα άλλα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς).
- *Προσεγγίσεις στη μάθηση* (π.χ. ικανότητα να ακούν και να ακολουθούν οδηγίες, να εργάζονται ανεξάρτητα ή σε συνεργασία με τα άλλα παιδιά και να ολοκληρώνουν τις εργασίες τους, θετική διάθεση για μάθηση, ενθουσιασμός και περιέργεια για εξερεύνηση νέων γνώσεων).
- *Επικοινωνιακές δεξιότητες* (π.χ. ανάπτυξη λεξιλογίου, κατανόηση των μηνυμάτων των άλλων και αποτελεσματική επικοινωνία με τους άλλους για κάλυψη αναγκών, εμπειριών και γνώσεων).
- *Γνωστική ανάπτυξη και γενικές γνώσεις* (π.χ. ανάπτυξη προφορικού λόγου, αναδυόμενος γραμματισμός, φωνημική και φωνολογική ενημερότητα, ανάπτυξη μαθηματικών εννοιών, ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, γενικές γνώσεις συσχέτισης αντικειμένων, γεγονότων, ανθρώπων).

Η σχολική ετοιμότητα του παιδιού επηρεάζεται από το περιβάλλον, το πλαίσιο και τις συνθήκες στις οποίες μαθαίνει και αναπτύσσει ικανότητες (Meisels, 1999). Το οικογενειακό περιβάλλον και η υψηλής ποιότητας προσχολική αγωγή και φροντίδα επιδρούν άμεσα στην ανάπτυξη αυτών των ικανοτήτων. Αρκετοί ερευνητές, εκπαιδευτικοί και υπεύθυνοι της εκπαιδευτικής πολιτικής κάθε κράτους υποστηρίζουν ότι οι παραπάνω διαστάσεις είναι σημαντικές κατά την είσοδο των παιδιών στο σχολείο (Γουργιώτου, 2012· Kagan, Moore, & Bredekamp, 1995). Ωστόσο, άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι διαστάσεις καθοδηγούν στο τι πρέπει να αξιολογηθεί, αλλά δε δίνουν απαντήσεις σχετικά με τον τρόπο που μπορεί να γίνουν ασφαλείς μετρήσεις και αξιολογήσεις σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (Ackerman & Barnett, 2015: 2· Γουργιώτου, 2012· National Research Council, 2008: 14· Saluja, Scott-little & Clifford, 2000).

Σύμφωνα με τους Mehaffie & McCall (2002), οι διαδικασίες αξιολόγησης παιδιών προσχολικής ηλικίας δίνουν πληροφορίες για την ανάπτυξη και τις γνώσεις των παιδιών σε συγκεκριμένη σχολική περίοδο και δεν μπορούν να προβλέψουν την επιτυχία των παιδιών στο σχολείο, δύο ή και τρία χρόνια αργότερα. Τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων των πέντε διαστάσεων, σύμφωνα με τους ίδιους, πρέπει να αξιοποιούνται για τη βελτίωση των προγραμμάτων προσχολικής

εκπαίδευσης και όχι για να προσδιορίσουν εάν τα παιδιά είναι έτοιμα να φοιτήσουν στο δημοτικό σχολείο (Mehaffie & McCall, 2002).

Η σχολική ετοιμότητα που δίνει βάση μόνο στην ανάπτυξη συγκεκριμένων ικανοτήτων από τα παιδιά πριν την είσοδό τους στο δημοτικό σχολείο έχει δεχθεί κριτική από αρκετούς ερευνητές (National Research Council, 2008: 19· Rimm-Kaufman, 2004· NCELD, 2002). Σήμερα η σχολική ετοιμότητα θεωρείται πολυδιάστατη, επηρεάζεται από τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών και από το ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο ζουν και σχετίζεται με<sup>9</sup>:

- την ετοιμότητα των παιδιών να ξεκινήσουν στο σχολείο,
- την ετοιμότητα των σχολείων να υποδεχτούν τα παιδιά,
- την υποστήριξη της οικογένειας και της κοινότητας, ώστε να συμβάλουν στην ετοιμότητα των παιδιών και των σχολείων.

Η αξιολόγηση των παιδιών και των προγραμμάτων προσχολικής ηλικίας, με βάση σχετική αναφορά του National Research Council (2008: 19), συνεισφέρει στη βελτίωση της ζωής και της ανάπτυξης των παιδιών, εάν είναι συστηματικά σχεδιασμένη, εφαρμόζεται αποτελεσματικά, αναπτύσσεται εντός πλαισίου, ερμηνεύεται και αξιοποιείται κατάλληλα.

Σε αρκετές περιπτώσεις, οι γονείς επιλέγουν να καθυστερήσουν την είσοδο των παιδιών στο δημοτικό σχολείο, όταν θεωρούν ότι οι ικανότητες που έχουν αναπτύξει δεν επαρκούν για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της πρώτης τάξης (Ackerman & Barnett, 2015)<sup>10</sup>. Η επαναφοίτηση ως πρακτική υιοθετείται σε περιπτώσεις στις οποίες θεωρείται ότι τα παιδιά δεν έχουν την απαιτούμενη ωριμότητα. Θεωρείται, μάλιστα, από τους υποστηρικτές της επαναφοίτησης ότι συμβάλει στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των συγκεκριμένων παιδιών στο μέλλον (Ackerman & Barnett, 2015: 4). Έρευνες που εξετάζουν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών στο δημοτικό σχολείο σε βάθος χρόνου σε συνάρτηση με την ηλικία εισόδου τους σε αυτό δεν καταλήγουν στα ίδια συμπεράσματα. Σε αρκετές περιπτώσεις τα μικρότερα παιδιά φαίνεται να καλύπτουν πολύ γρήγορα τις ελλείψεις τους, ενώ σε άλλες, παιδιά που έχουν επαναφοιτήσει στο νηπιαγωγείο, είτε δεν καταφέρνουν να καλύψουν τις διαφορές τους σε ικανότητες είτε

<sup>9</sup> DEECD, 2009: 6-7· Policy Brief No 10, 2008· Hair et al., 2006· Bohan-Baker & Little, 2002.

<sup>10</sup> Στην Ελλάδα, δίνεται η δυνατότητα επαναφοίτησης παιδιών στο νηπιαγωγείο, κατόπιν ειδικής διάγνωσης από τα κατά τόπους Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης & Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ), αλλά και χωρίς διάγνωση από ΚΕΔΔΥ, μόνο με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων σε συνεργασία με τη νηπιαγωγό και τον σχολικό σύμβουλο προσχολικής αγωγής.  
<http://dkday-athin.att.sch.gr/autosch/joomla15/index.php/2012-05-17-09-06-16.html>

παρουσιάζουν αυξημένα προβλήματα συμπεριφοράς (Ackerman & Barnett, 2015: 5).

Οι πολιτικές και οι πρακτικές που σχετίζουν τη μετάβαση των παιδιών στο σχολείο μόνο με συγκεκριμένες βασικές ικανότητες και την αξιολόγησή τους, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη την ευρύτερη εικόνα και όσα συνολικά επηρεάζουν την ανάπτυξη αυτών των ικανοτήτων, θεωρούνται προβληματικές από το National Center for Early Development & Learning (NCEDL) (2002), για δύο λόγους (Ackerman & Barnett, 2015: 2· Margetts, 2003· Dunlop, 2003· Rimm-Kaufman, & Pianta, 2000):

- α) Δεν είναι δυνατή η πρόβλεψη της επιτυχίας των παιδιών στο σχολείο με βάση μόνο τις ικανότητες που έχουν αναπτύξει πριν την είσοδό τους σε αυτό.
- β) Στη μετάβαση των παιδιών στο σχολείο δεν εμπλέκονται μόνο τα παιδιά, αλλά οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί, η ευρύτερη κοινότητα και οι μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις.

Έρευνες αναφορικά με τη σχολική ετοιμότητα των παιδιών προσδιορίζουν ως σημαντικές όχι τόσο τις ακαδημαϊκές δεξιότητες που έχουν αναπτύξει όσο την κοινωνική ανάπτυξη, τις ικανότητες αυτορρύθμισης (Rimm-Kaufman 2004) και *ανθεκτικότητας (resiliency)* σε αλλαγές και μεταβάσεις καθώς και την ωριμότητα που συνδέεται με την ηλικία τους (Dunlop, 2003· Niesel & Griebel, 2005· Griebel & Niesel, 2003). Πιο συγκεκριμένα, οι κοινωνικές ικανότητες μάθησης που έχουν αναπτύξει τα παιδιά στο νηπιαγωγείο συνδέονται άμεσα με την ακαδημαϊκή τους επίδοση και την ευρύτερη επιτυχία τους στο σχολείο. Επίσης, οι ικανότητες αυτορρύθμισης των παιδιών αποτελούν τη βάση για πληθώρα συμπεριφορών και ικανοτήτων που απαιτούνται σε αυτό. Οι ικανότητες να προσέχουν επιλεκτικά, να επιδεικνύουν κατάλληλη κοινωνική συμπεριφορά και να απασχολούνται σε συγκεκριμένες εργασίες λειτουργούν και αυτές υποστηρικτικά στον προσδιορισμό της σχολικής ετοιμότητας (Rimm-Kaufman, 2004). Τέλος, η *ανθεκτικότητα* των παιδιών στις μεταβάσεις θεωρείται από ορισμένους ερευνητές ως ο παράγοντας που καθορίζει και εξηγεί γιατί ορισμένα παιδιά μεταβαίνουν ομαλά στο σχολείο και άλλα όχι. Η *ανθεκτικότητα* στις μεταβάσεις συνδέεται με τις δυνατότητες που παρέχονται στα παιδιά να αναπτύξουν την αίσθηση του ανήκειν στην ομάδα, την αυτοεκτίμησή τους, την αυτονομία τους, τις ικανότητες επίλυσης προβλημάτων και αντιμετώπισης του άγχους, καθώς και ευρύτερες κοινωνικές και γνωστικές

δεξιότητες (Fabian & Dunlop, 2006: 7· Niesel & Griebel, 2005· Griebel & Niesel, 2003· Dunlop, 2003).

#### **4.2. Παραδείγματα προγραμμάτων μετάβασης**

Τα προγράμματα μετάβασης στοχεύουν στην υποστήριξη παιδιών, γονιών και εκπαιδευτικών ώστε να βιώσουν όλοι τη μετάβαση στο σχολείο ως θετική εμπειρία. Τα προγράμματα μετάβασης βοηθούν τα παιδιά να κινητοποιηθούν και να είναι ανοιχτά σε νέες εμπειρίες. Η συμμετοχή των παιδιών σε προγράμματα μετάβασης στο σχολείο αυξάνει την αυτοπεποίθησή τους, συντελεί στην ανάπτυξη σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά του σχολείου, μειώνει το άγχος και το φόβο τους και εμψυχώνει γονείς και άλλους ενήλικες να λειτουργήσουν υποστηρικτικά στα παιδιά κατά τη μετάβασή τους στο σχολείο (Research and Training Center on Family Support and Children's Mental Health, 2007:9).

Επίσης, τα προγράμματα μετάβασης βοηθούν τους γονείς να αυξήσουν τόσο την αυτοπεποίθησή των παιδιών τους όσο και τη δική τους αυτοπεποίθηση, για να υπερασπιστούν τα παιδιά τους, να αυξήσουν τις γνώσεις τους για την αξία της προσχολικής εκπαίδευσης στην μελλοντική επιτυχία των παιδιών τους στο σχολείο και θέτουν τις βάσεις για τη συνεχή εμπλοκή των γονιών στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Research and Training Center on Family Support and Children's Mental Health, 2007: 10).

Τα προγράμματα μετάβασης βοηθούν, επίσης, τους εκπαιδευτικούς να αυξήσουν τις γνώσεις τους σχετικά με την επίδραση της προσχολικής εκπαίδευσης στην ευρύτερη πρόοδο των παιδιών στο μέλλον, να αναπτύξουν σχέσεις με τους συναδέλφους των άλλων βαθμίδων, να νιώθουν σιγουριά ότι τα παιδιά θα τα καταφέρουν μετά τη μετάβαση και να συνεχίσουν τη σχέση τους με τα παιδιά ακόμα και μετά τη μετάβασή τους στο δημοτικό σχολείο (Research and Training Center on Family Support and Children's Mental Health, 2007: 11).

Στη βιβλιογραφία εντοπίστηκε πληθώρα προγραμμάτων μετάβασης τα οποία περιλαμβάνουν ποικιλία δραστηριοτήτων και εμπειριών, που σχεδιάστηκαν για να υποστηρίξουν τα παιδιά, τις οικογένειές τους και τους εκπαιδευτικούς προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης, ώστε να κατανοήσουν τις αλλαγές που



συμβαίνουν κατά τη μετάβαση στο σχολείο, αλλά κυρίως για να εδραιώσουν τη δημιουργία σχέσεων μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων σε αυτή στη μετάβαση<sup>11</sup>.

Το είδος των δραστηριοτήτων μετάβασης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί ποικίλει και διαφοροποιείται, γιατί προσανατολίζεται με βάση τις ανάγκες των παιδιών, των γονιών και των εκπαιδευτικών και τις μεταξύ τους σχέσεις και αλληλεπιδράσεις (Petrakos & Lehrer, 2011· CCCH, Policy Brief No 11, 2008). Το θέμα δεν αφορά μόνο την προσαρμογή των παιδιών στις απαιτήσεις του δημοτικού σχολείου, αλλά τον τρόπο που οι οικογένειες, το νηπιαγωγείο και το σχολείο αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται, ώστε να υποστηρίξουν ο ένας τον άλλον, καθώς και τα παιδιά κατά τη διαδικασία της μετάβασης (CCCH, Policy Brief No 11, 2008· Dockett & Perry, 2001).

Οι Dockett & Perry (2001) προτείνουν 10 στοιχεία που είναι σημαντικό να περιλαμβάνουν οι δραστηριότητες μετάβασης ή τα προγράμματα μετάβασης, για να θεωρούνται αποτελεσματικά. Τα στοιχεία αυτά είναι, συνοπτικά, τα εξής:

- *Οι δραστηριότητες να στοχεύουν στη δημιουργία καλών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων μεταξύ παιδιών, γονιών και εκπαιδευτικών.*
- *Να διευκολύνουν την ανάπτυξη κάθε παιδιού, ώστε να λειτουργεί ως ικανός μαθητής.*
- *Να μην είναι μόνο δραστηριότητες απλής ξενάγησης στο δημοτικό σχολείο.*
- *Η χρηματοδότηση των προγραμμάτων μετάβασης είναι σημαντική και το σχολείο οφείλει να βρίσκει πόρους για να την καλύψει.*
- *Οι διευθυντές και οι προϊστάμενοι είναι σημαντικό να εμπλέκονται στη διαδικασία.*
- *Τα προγράμματα μετάβασης πρέπει να σχεδιάζονται συστηματικά και να αξιολογούνται αποτελεσματικά.*
- *Να είναι ευέλικτα και να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του κάθε σχολείου.*
- *Να βασίζονται στην αμοιβαία επικοινωνία ανάμεσα στους συμμετέχοντες.*

---

<sup>11</sup> CDE, 2013· Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2011· GECIAN, 2009· DEECD, 2009· Αλευριάδου κ.ά., 2008· CEIEC, 2008· Center for Mental Health in Schools at UCLA, 2008· Gloucestershire County Council, 2007· Fabian & Dunlop, 2007· Research and Training Center on Family Support and Children's Mental Health, 2007· The Riverina Murray Families NSW Transition to School Project, 2007· Fabian & Dunlop, 2006· Ontario Ministry of Education, 2005· Bohan-Baker & Little, 2002· Μπαγάκης κ.ά., 2006· Einarsdóttir, 2003· Early, Pianta, Taylor & Cox, 2001.

- *Να λαμβάνουν υπόψη το πλαίσιο της κοινότητας, των οικογενειών και των παιδιών που ζουν σε αυτές.*

Οι δραστηριότητες μετάβασης, για να εκπληρώνουν τα στοιχεία που αναφέρθηκαν, προτείνεται να ξεκινούν στο νηπιαγωγείο και να ολοκληρώνονται στο δημοτικό σχολείο (CCCH, Policy Brief No 11, 2008· Dockett & Perry, 2001). Παραδείγματα δραστηριοτήτων μετάβασης εντοπίστηκαν σε μεγάλη ποικιλία στη βιβλιογραφία, σε διάφορους οδηγούς καθώς και σε έρευνες που αφορούν την αξιολόγηση και την αποτελεσματικότητά τους (Einarsdóttir, 2003· Broström 2003). Για να είναι αποτελεσματικά τα προγράμματα μετάβασης, σύμφωνα με τους Dockett & Perry (2001), καλό είναι να παρέχουν:

1. *Ευκαιρίες για δημιουργία καλών σχέσεων ανάμεσα σε παιδιά, γονείς και εκπαιδευτικούς.*
2. *Ευκαιρίες για αξιοποίηση στο δημοτικό σχολείο των γνώσεων που διέθεταν τα παιδιά από το νηπιαγωγείο, ώστε να νιώσουν σιγουριά.*
3. *Ευκαιρίες για εμπλοκή των παιδιών στην καθημερινότητα του δημοτικού σχολείου και όχι απλή ξενάγηση σε αυτό.*
4. *Δυνατότητες για αξιοποίηση των δεδομένων της διεθνούς έρευνας και βιβλιογραφίας.*
5. *Ευκαιρίες για συμμετοχή εκπαιδευτικών, διευθυντών, γονέων, καθώς και άλλων ατόμων που εμπλέκονται άμεσα ή έμμεσα στη μετάβαση των παιδιών.*
6. *Δυνατότητες για σχεδιασμό, οργάνωση και αποτελεσματική αξιολόγηση των προγραμμάτων.*
7. *Ευκαιρίες τα παιδιά να εκφράσουν και να καλύψουν τις ανάγκες τους.*
8. *Ευκαιρίες για ανάπτυξη αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης προς όλους τους εμπλεκόμενους.*
9. *Δυνατότητες ανάπτυξης αλληλεπιδράσεων, επικοινωνίας και συνεργασίας όλων των συμμετεχόντων.*
10. *Δυνατότητα να λαμβάνεται υπόψη το εκάστοτε πλαίσιο του σχολείου και οι ιδιαιτερότητές του.*

Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, στον **Πίνακα 4.1**, που ακολουθεί, παρουσιάζονται συνοπτικά δραστηριότητες μετάβασης που ενδεικτικά προτείνονται στον Οδηγό Ολοήμερου Νηπιαγωγείου (Αλευριάδου κ.ά., 2008: 135-146).

**Πίνακας 4.1:** Παραδείγματα δραστηριοτήτων μετάβασης από τη διεθνή και την ελληνική βιβλιογραφία που προτείνονται από τον Οδηγό Ολοήμερου Νηπιαγωγείου

<i>a/a</i>	<i>Περιγραφή της δράσης</i>	<i>Απευθύνεται σε:</i>
1	Επίσκεψη αλληλογνωριμίας των διευθυντών/διευθυντριών του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου.	Διευθυντές /Διευθύντριες.
2	Επίσκεψη του/της νηπιαγωγού στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου.	Νηπιαγωγούς.
3	Πρώτη επίσκεψη του/της δασκάλου/ας στο νηπιαγωγείο.	Δασκάλους.
4	Συγκριτική αντιπαραβολή του curriculum του νηπιαγωγείου με το curriculum των δύο πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου.	Νηπιαγωγούς και δασκάλους.
5	Κοινή συνάντηση γονέων παιδιών νηπιαγωγείου και παιδιών πρώτης τάξης δημοτικού σχολείου ώστε να συζητηθούν οι προσδοκίες των μεν και οι εμπειρίες των δε αναφορικά με τη φοίτηση των παιδιών πρώτη τάξη.	Νηπιαγωγούς, δασκάλους και γονείς παιδιών νηπιαγωγείου και δημ. σχολείου.
6	Τα παιδιά της πρώτης τάξης προσκαλούν τα παιδιά του νηπιαγωγείου να επισκεφτούν το δημοτικό σχολείο και τους μεταφέρουν την εμπειρία τους.	Παιδιά δημοτικού σχολείου και νηπιαγωγείου.
7	Ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με την αντιμετώπιση απρόβλεπτων καταστάσεων. Ευρύτερη θεματική ή σχέδιο εργασίας που περιλαμβάνει ανάπτυξη στρατηγικών επίλυσης προβλήματος από τα παιδιά, με τίτλο π.χ. «Χάθηκα στην πόλη».	Νηπιαγωγούς και παιδιά νηπιαγωγείου.
8	Ανάπτυξη κοινού σχεδίου εργασίας παιδιών νηπιαγωγείου και παιδιών δημοτικού σχολείου.	Εκπαιδευτικούς και παιδιά νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου.

Στον Οδηγό Ολοήμερου Νηπιαγωγείου (Αλευριάδου κ.ά., 2008: 145), προτείνονται επίσης ενδεικτικές κοινές δράσεις νηπιαγωγείου – δημοτικού σχολείου, όπως:

- α) Αμοιβαίες επισκέψεις μεταξύ νηπιαγωγείου και πρώτης δημοτικού.*
- β) Από κοινού παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων ή άλλων εκδηλώσεων ή επισκέψεις σε πολιτιστικούς χώρους (μουσεία, βιβλιοθήκες κ.λπ.).*
- γ) Από κοινού διοργάνωση εορτών ή άλλων εκδηλώσεων.*
- δ) Από κοινού διοργάνωση εκδηλώσεων για γονείς και για φορείς της τοπικής κοινωνίας, με στόχο την ενημέρωσή τους ή την ευαισθητοποίησή τους αναφορικά με την προβληματική της μετάβασης.*

Οι δραστηριότητες που προτείνονται στον Οδηγό Ολοήμερου απευθύνονται σε διευθυντές, νηπιαγωγούς, δασκάλους, γονείς και παιδιά νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου, προτείνεται να υλοποιούνται σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και προϋποθέτουν την ανάπτυξη συνεργασίας και αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε όλα τα εμπλεκόμενα άτομα (CCCH, Policy Brief No 11, 2008· Αλευριάδου κ.ά., 2008: 135-146).

### 4.3. Συνεργασία εκπαιδευτικών και μετάβαση

Κατά τη μετάβαση των παιδιών στο σχολείο σημαντικός υποστηρικτικός παράγοντας θεωρείται η *συνέχεια* στην κουλτούρα, στις παραδόσεις και στις εμπειρίες μάθησης που βιώνουν τα παιδιά τόσο στο νηπιαγωγείο όσο και στο δημοτικό σχολείο (Fabian & Dunlop, 2006: 10· Broström, 2002). Η συνεργασία ανάμεσα στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο οδηγεί στην οργάνωση και εφαρμογή ολοκληρωμένων δραστηριοτήτων μετάβασης των παιδιών στο σχολείο (CEOM, 2010: 4). Παράλληλα, νηπιαγωγοί και δάσκαλοι οφείλουν να ανταλλάσσουν πληροφορίες αναφορικά με το αναλυτικό πρόγραμμα και να το τροποποιούν κατάλληλα, ώστε τα παιδιά να βιώνουν *συνέχεια* στη διαδικασία μάθησής τους (CEOM, 2010: 4).

Πολλές φορές, κατά τη διαδικασία της μετάβασης, δε δίνεται βαρύτητα στη συστηματική και οργανωμένη εφαρμογή δραστηριοτήτων μετάβασης ούτε στις *ασυνέχειες* που εντοπίζονται στις διδακτικές και παιδαγωγικές μεθόδους που αξιοποιούν νηπιαγωγοί και δάσκαλοι (CEOM, 2010: 4). Κατά τη διαδικασία της μετάβασης, είναι σημαντικές τόσο οι *συνέχειες* όσο και οι *ασυνέχειες*. Οι *συνέχειες* λειτουργούν υποστηρικτικά στη μείωση του άγχους που προκαλούν οι έντονες αλλαγές στη ζωή και την εκπαίδευση των παιδιών. Αφορούν τη *συνέχεια* τόσο στο αναλυτικό πρόγραμμα νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου όσο και σε δεξιότητες και αξίες που συνεχίζουν να χαίρουν εκτίμησης στον ίδιο βαθμό στο δημοτικό σχολείο όπως και στο νηπιαγωγείο (Griebel & Niesel, 2003).

Από την άλλη πλευρά, οι *ασυνέχειες* στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι γοητευτικές και προκαλούν θετικά συναισθήματα και προσμονή σε μεγάλο αριθμό παιδιών. Είναι σημαντικό, λοιπόν, οι *ασυνέχειες*, όπως αυτή της μετάβασης στο σχολείο, να λαμβάνονται υπόψη και να οργανώνονται με τέτοιον τρόπο ώστε να λειτουργούν υποστηρικτικά στη ζωή των παιδιών (Διδάχου, 2006: 52· Griebel & Niesel, 2003). Οι *ασυνέχειες* στις εμπειρίες των παιδιών στο νηπιαγωγείο από αυτές στο δημοτικό σχολείο εντοπίζονται κυρίως στα εξής (Διδάχου κ.ά., 2006: 63· NCEDL, 2002):

- Τα παιδιά στο δημοτικό σχολείο αλληλεπιδρούν με μεγαλύτερο αριθμό παιδιών και εκπαιδευτικών απ' ό,τι στο νηπιαγωγείο.
- Οι απαιτήσεις για δομημένη διδασκαλία και απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων είναι μεγαλύτερη στο δημοτικό σχολείο.

- Στο δημοτικό σχολείο απαιτείται από τα παιδιά να λειτουργούν με αυτοέλεγχο, να κάθονται ακίνητα για περισσότερο χρονικό διάστημα και να προσέχουν τους εκπαιδευτικούς.
- Πολλά παιδιά έχουν ήδη φοιτήσει σε διάφορα προσχολικά πλαίσια πριν την είσοδό τους στο σχολείο, ενώ άλλα έχουν φοιτήσει μόνο ένα χρόνο σε νηπιαγωγείο, γεγονός που αυξάνει τις ανομοιότητες σε εμπειρίες μετάβασης και ετοιμότητας των παιδιών να αντιμετωπίζουν τις αλλαγές.

Πολιτικές που προωθούν την επικοινωνία μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου θεωρούνται υποστηρικτικές. Η συνέπεια των προσδοκιών των εκπαιδευτικών προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης, καθώς και η συνέχεια στα προγράμματα σπουδών αποτελούν θέμα συζήτησης (NCEDL, 2002). Η συνεργασία νηπιαγωγών και δασκάλων, κατά τη διαδικασία της μετάβασης των παιδιών στο σχολείο, θεωρείται ότι συμβάλει θετικά στην ευρύτερη μελλοντική πρόοδό τους. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών με στόχο μια καλή αρχή των παιδιών στην πρώτη τάξη, συντελεί στην αναγνώριση, αποδοχή και υποστήριξη των δυνατοτήτων των παιδιών και στη συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο δημοτικό σχολείο με κατάλληλα προγράμματα μάθησης και διδασκαλίας (DEECD, 2009:6).

Παράδειγμα συστηματικής συνεργασίας νηπιαγωγών και δασκάλων με υποστήριξη μέλους ΔΕΠ και στόχο την ανάπτυξη δραστηριοτήτων μετάβασης αποτελεί συνεργατική έρευνα δράσης η οποία διήρκησε τρία συνεχόμενα διδακτικά έτη και κατέληξε σε ενδιαφέροντα συμπεράσματα (Βαλμάς, Λουμάκου, Πομώνης, Διδάχου & Μπαγάκης, 2006· Μπαγάκης κ.ά., 2006· Πομώνης, Διδάχου, Βαλμάς, Λουμάκου, & Μπαγάκης, 2004). Στην εν λόγω έρευνα διατυπώνεται η άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί διαφορετικών βαθμίδων, μπορούν να συνεργαστούν στην οργάνωση, εφαρμογή και αξιολόγηση δραστηριοτήτων μετάβασης, μέσα από συστηματικές καταγραφές και συναντήσεις αναστοχασμού και ανατροφοδότησης (Βαλμάς κ.ά., 2006). Προσδιορίζεται, επίσης, ότι οι σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των δύο βαθμίδων, σε συνάρτηση με τις απαιτήσεις του εκάστοτε πλαισίου, είναι σημαντικές και συντελούν θετικά στη συστηματική ανάπτυξη δραστηριοτήτων μετάβασης τόσο στο νηπιαγωγείο όσο και στο δημοτικό σχολείο (Μπαγάκης κ.ά., 2006: 8· Griebel & Niesel, 2003).

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το θέμα της μετάβασης διαφέρουν ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο εργάζονται και ανάλογα με τον τρόπο

που προσδιορίζουν και αντιλαμβάνονται το ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί (Phatudi, 2007: 13). Οι δάσκαλοι θεωρούν ότι το σημαντικό είναι τα παιδιά να μάθουν να γράφουν, να διαβάζουν και να μετρούν. Οι νηπιαγωγοί θεωρούν τη μάθηση στο δημοτικό σχολείο συνέχεια όσων έχουν γίνει στο νηπιαγωγείο. Για παράδειγμα, η αναγνώριση των σχημάτων, των χρωμάτων και ορισμένων γραμμάτων στο νηπιαγωγείο, θέτει για τις νηπιαγωγούς τις βάσεις για την ανάπτυξη της γραφής και της ανάγνωσης στο δημοτικό σχολείο (Phatudi, 2007: 14· Einarsdóttir, 2003). Οι διαφορετικές αυτές απόψεις έχουν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία διαφορετικών παραδόσεων και φιλοσοφίας στα δύο ιδρύματα (Phatudi, 2007: 14).

Η Βρυνιώτη (2000· 1999) σε σχετική έρευνά της προσδιορίζει ότι το ασύμβατο ωράριο των εκπαιδευτικών, οι διαφορετικοί στόχοι και οι προσδοκίες τους, η απόσταση των σχολικών κτιρίων και οι προκαταλήψεις τους για τους συναδέλφους της άλλης βαθμίδας, δυσχεραίνουν τις προσπάθειες για συστηματική συνεργασία μεταξύ νηπιαγωγών και δασκάλων. Η έλλειψη υποστηρικτικού θεσμικού πλαισίου, η παραδοσιακή έλλειψη πρόθεσης για στοχευμένη συνεργασία των εκπαιδευτικών προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης και οι προκαταλήψεις για την πρακτική των εκπαιδευτικών της άλλης βαθμίδας αποτελούν παράγοντες που εξακολουθούν να λειτουργούν ανασταλτικά στην ανάπτυξη συνεργασίας των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων, με στόχο την ομαλή μετάβαση των παιδιών (Αλευριάδου κ.ά., 2008: 103· Διδάχου κ.ά., 2006: 63· Griebel & Niesel, 2003· Βρυνιώτη, 2000).

#### **4.4. Οικογένεια και μετάβαση**

Η σχολική ετοιμότητα των παιδιών επηρεάζεται από το περιβάλλον, το πλαίσιο και τις καταστάσεις στις οποίες τα παιδιά μαθαίνουν και αποκτούν ικανότητες (Meisels, 1999). Το περιβάλλον της οικογένειας είναι το πρώτο μέσο στο οποίο τα παιδιά θα αλληλεπιδράσουν και θα αποκτήσουν τις πρώτες τους εμπειρίες (Vogler et al., 2008: 14). Ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς αντιλαμβάνονται το ρόλο τους, τη σχέση με τα παιδιά τους και την εμπλοκή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους, επηρεάζει την ανάπτυξη των παιδιών και την ευρύτερη πρόοδό τους στο εκπαιδευτικό σύστημα (Fhtenakis, 1998). Κατά τη μετάβαση των παιδιών στο σχολείο, οι τρεις σημαντικοί πρωταγωνιστές είναι το παιδί, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί. Η ανάπτυξη επικοινωνίας και η δημιουργία σχέσεων μεταξύ παιδιών, γονιών και εκπαιδευτικών θεωρούνται σημαντικοί

παράγοντες που επηρεάζουν την ομαλή μετάβαση των παιδιών στο σχολείο (Sukhdeep, Winters & Friedman, 2006· McCubbins, 2004: 21· Pianta, Rimm-Kaufman & Cox, 1999).

Ερευνητές και φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής επισημαίνουν τη σημασία της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας στην προώθηση της ευημερίας των παιδιών. Ιστορικά, η συνεργασία αυτή δεν αναπτύσσεται ισόρροπα. Το σχολείο υπερισχύει της οικογένειας, με τους εκπαιδευτικούς σε ρόλο *ειδικού*, υπεύθυνου για τη μάθηση και την αξιολόγηση των παιδιών και τους γονείς υποχρεωμένους να παίζουν υποστηρικτικό ρόλο (Kendall, 2012: 25· Sukhdeep, Winters & Friedman, 2006). Η ανισότητα στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας, μεγαλώνει σε κοινότητες με οικογένειες που αναγκάζονται να μετακινούνται, με οικογένειες μεταναστών και οικογένειες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό στάτους (Sukhdeep, Winters & Friedman, 2006· Marcon, 1999).

Οι Pianta, Rimm-Kaufman & Cox (1999) επισημαίνουν ότι οι γονείς έχουν ελάχιστη έως καθόλου επαφή με το σχολείο πριν την είσοδο των παιδιών τους σε αυτό. Η επικοινωνία των γονιών με τους δασκάλους θεωρείται πιο δύσκολη από ό,τι με τις νηπιαγωγούς, γιατί οι γονείς επηρεάζονται από το πιο αυστηρό πλαίσιο επικοινωνίας που τηρείται στο δημοτικό σχολείο (Clarke & Sharpe, 2003). Οι γονείς θεωρούν ότι στο δημοτικό σχολείο οι δάσκαλοι δεν επιδιώκουν συχνή επικοινωνία μαζί τους, είναι πιο αυστηροί και απαιτητικοί από τις νηπιαγωγούς και αυτό δυσκολεύει τόσο την επικοινωνία όσο και την ανάπτυξη συνεργασίας (Clarke & Sharpe, 2003). Νιώθουν σιγουριά για τον τρόπο που εμπλέκονται στο νηπιαγωγείο και συμφωνούν με το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, αλλά δεν θα έλεγαν το ίδιο για το δημοτικό σχολείο (Wildenger & McIntyre, 2010· Dunlop, 2002).

Οι γονείς βιώνουν με άγχος τη μετάβαση των παιδιών τους στο σχολείο. Ορισμένοι γονείς, όμως, ισχυρίζονται ότι η προσαρμογή των παιδιών τους σε αυτό και η ανεξαρτητοποίησή τους έκανε τους ίδιους να νιώθουν μεγαλύτερη σιγουριά, ως γονείς παιδιών που πηγαίνουν στο μεγάλο σχολείο (Griebel & Niesel, 2003). Η επικοινωνία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς είναι δύσκολη, γιατί οι εκπαιδευτικοί σε αρκετές περιπτώσεις δεν έχουν επιμορφωθεί κατάλληλα ώστε να είναι σε θέση να συνεργαστούν και να αλληλεπιδράσουν στοχευμένα με τους γονείς (Griebel & Niesel, 2003).

Οι γονείς παίζουν σημαντικό ρόλο στη διευκόλυνση της μετάβασης των παιδιών στο σχολείο, μέσω της κοινωνικής, συναισθηματικής και γνωστικής υποστήριξης που παρέχουν στα παιδιά τους στο σπίτι και στο σχολείο (McCubbins, 2002: 17· Pianta & Kraft-Sayre, 1999· Pianta & Cox, 1999). Οι Sukhdeep, Winters & Friedman (2006) σε σχετική έρευνά τους προσδιόρισαν ότι οι γονείς θεωρούν ότι διευκολύνουν τη μετάβαση των παιδιών τους στο σχολείο όταν διαβάζουν μαζί τους στο σπίτι και παρέχουν στα παιδιά τους εμπειρίες μάθησης. Σημαντική θεωρείται, επίσης, η συμμετοχή των γονιών σε δραστηριότητες ξενάγησης στο σχολείο, η γενική υποστήριξη της ανάπτυξης των παιδιών, η ενημέρωση των γονιών για τις διαδικασίες μετάβασης που βιώνουν τα παιδιά, καθώς και για τις απαιτήσεις του δημοτικού σχολείου (Sukhdeep, Winters & Friedman, 2006).

Οι γονείς έχουν τη δική τους άποψη σχετικά με τη μετάβαση των παιδιών τους στο σχολείο. Παράλληλα με τις προσωπικές ανησυχίες και τις προσδοκίες από την είσοδο των παιδιών τους στην πρώτη τάξη, βιώνουν και αλλαγές στο ρόλο τους ως γονείς παιδιών δημοτικού σχολείου (Wildgruber et al., 2011· Αλεβριάδου κ.ά., 2008: 120· McCubbins, 2007: 17). Μεγάλη σημασία έχει για τους γονείς και για τα παιδιά η θετική άποψη που συνδιαμορφώνουν για το σχολείο και τη μάθηση γενικότερα (Wildgruber, Griebel, Niesel & Nagel, 2011· Ramey & Ramey, 1999). Παλαιότερες έρευνες υποστήριζαν ότι οι γονείς έδιναν μεγαλύτερη έμφαση στην κοινωνική και συναισθηματική ωριμότητα των παιδιών κατά την είσοδό τους στο σχολείο και όχι τόσο σε σχολικές ακαδημαϊκές δεξιότητες. Σύγχρονες έρευνες, όμως, προσδιορίζουν ότι οι γονείς σήμερα δίνουν μεγαλύτερη σημασία στις ακαδημαϊκές δεξιότητες των παιδιών κατά τη μετάβασή τους στο σχολείο (Wildenger & McIntyre, 2010· McCubbins, 2007: 17).

Οι γονείς χρειάζονται υποστήριξη κατά τη μετάβαση των παιδιών τους στο σχολείο. Στη βιβλιογραφία εντοπίζονται προτάσεις υποστήριξης των γονέων, όπως οι εξής: Συναντήσεις ενημέρωσης, ενημερωτικά γράμματα, οδηγίες για συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, ενημέρωση για εθελοντική προσφορά εργασίας και συνεργασίας στο νηπιαγωγείο και στο σχολείο, οδηγίες για να βοηθήσουν τα παιδιά τους στο σπίτι. Τέλος, προτείνεται και παροχή συμβουλών, για να βοηθήσουν τα παιδιά και τους ίδιους τους γονείς να διαχειριστούν το άγχος που δημιουργεί η μετάβαση στο σχολείο (Wildenger & McIntyre, 2010· Rimm-Kaufman & Pianta 2000).



Μία προσπάθεια ενημέρωσης των γονέων σε θέματα μετάβασης στο σχολείο αποτελεί και σχετικό κεφάλαιο στον Οδηγό Γονέα, ο οποίος εκδόθηκε το 2008 και κυκλοφόρησε στα ολοήμερα νηπιαγωγεία της επικράτειας ως τμήμα του Οδηγού Ολοήμερου (Βруниώτη, Κυρίδης, Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου & Χρυσαιφίδης, 2008: 105-118). Στόχος του αντίστοιχου κεφαλαίου, σύμφωνα με τους συγγραφείς, είναι να ενημερωθούν οι γονείς σχετικά με τα εξής (Βруниώτη κ.ά., 2008: 105):

1. *Τι σημαίνει η μετάβαση του παιδιού στο δημοτικό σχολείο:*
  - a. *Για το ίδιο το παιδί;*
  - b. *Για τους γονείς του;*
2. *Γιατί η μετάβαση επιφέρει σημαντικές αλλαγές στο παιδί;*
3. *Ποιες είναι οι αλλαγές που επιφέρει η μετάβαση στο παιδί και στους γονείς του;*
4. *Γιατί η μετάβαση, παράλληλα με τις δυσκολίες που προκαλεί, προσφέρει επίσης και ευκαιρίες/προκλήσεις για περαιτέρω προσωπική ανάπτυξη και πρόοδο;*
5. *Πότε το παιδί είναι σωστά προετοιμασμένο για να αρχίσει τη φοίτησή του στο δημοτικό σχολείο και τι πρέπει να κάνουν οι γονείς, ώστε το παιδί να αντιμετωπίσει με επιτυχία τις προκλήσεις/δυσκολίες της μετάβασης;*
6. *Τι δεν πρέπει να ξεχνάνε οι γονείς;*
7. *Τα ερωτήματα των γονέων.*

Για καθένα από τα παραπάνω εφτά σημεία γίνονται αναφορές στον Οδηγό Γονέα, με στόχο την ενημέρωση και την ενεργοποίηση των γονέων, ώστε να υποστηρίξουν τα παιδιά κατά τη μετάβασή τους στο σχολείο (Βруниώτη κ.ά., 2008: 105-118).

#### **4.5. Αποσαφήνιση του όρου Μετάβαση στο σχολείο**

Οι Britto, Rana & Wright (2012:6) υποστηρίζουν ότι η ετοιμότητα των παιδιών να φοιτήσουν στο σχολείο ορίζεται από δύο χαρακτηριστικά: τη μετάβαση και την απόκτηση δεξιοτήτων. Η απόκτηση δεξιοτήτων από μόνη της δεν προεξοφλεί την ομαλή μετάβαση των παιδιών στο σχολείο. Ο όρος μετάβαση έχει διάφορες σημασίες, ανάλογα με το εκάστοτε πλαίσιο, τη φύση της απαιτούμενης πολιτισμικής και ψυχολογικής προσαρμογής και τον ρόλο όσων εμπλέκονται και διαμορφώνουν τη δική τους μετάβαση (Britto, Rana & Wright, 2012: 7).

Το θέμα της μετάβασης των παιδιών στο σχολείο ως αντικείμενο έρευνας, πρόβλημα εκπαιδευτικής πρακτικής ή ζήτημα εκπαιδευτικής πολιτικής δεν θεωρείται καινούριο (Wildgruber, et al., 2011· Vogler, Grivello & Woodhead, 2008: 1· Vrinioti, Einarsdottir & Broström, 2008· Αλευριάδου κ.ά., 2008:99). Η βάση για την έναρξη της συζήτησης χρονολογείται το 1852 με την κατάθεση από τον Froebel αναλυτικού σχεδίου σύνδεσης της προσχολικής με τη σχολική εκπαίδευση (Vrinioti et al., 2008· Αλευριάδου κ.ά., 2008:99).

Τα τελευταία χρόνια, το θέμα της μετάβασης των παιδιών στο σχολείο έχει γίνει αντικείμενο έρευνας σε διεθνές επίπεδο (Wildgruber et al., 2011· Vogler et al., 2008)<sup>12</sup>. Θεωρείται από τους ερευνητές της εκπαίδευσης πρόκληση, της οποίας ο αποτελεσματικός χειρισμός οδηγεί τα παιδιά στην αγάπη για τη μάθηση (Αλευριάδου κ.ά., 2008: 99-103· Broström, 2005· Margetts, 2003· Dockett & Perry, 2002). Δεν αφορά μια στιγμή μέσα στο χρόνο, αλλά πρόκειται για εμπειρία που ξεκινά πολύ πριν την είσοδο των παιδιών στο σχολείο και συνεχίζεται για αρκετό χρονικό διάστημα μετά (CEIEC, 2008: 8· Pianta & Cox, 1999). Είναι περίοδος αλλαγών οι οποίες μπορεί να είναι ταυτόχρονα προκλητικές και συναρπαστικές (Fabian & Dunlop, 2002). Παιδιά και γονείς βιώνουν νέους ρόλους, ταυτότητες, προσδοκίες, αλληλεπιδράσεις και σχέσεις (DEECD, 2009: 2· Dockett & Perry, 2007).

Στη μετάβαση των παιδιών στο σχολείο σημαντικό ρόλο παίζουν τα παιδιά, οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί, η ευρύτερη κοινότητα, η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική, η επιμόρφωση και η έρευνα, η οποία οφείλει να λειτουργεί υποστηρικτικά (Lloyd, Steinberg & Wilhelm – Chapin, 1999). Σύμφωνα με τους Lloyd et al. (1999), τα βασικά σημεία που σχετίζονται με τη μετάβαση των παιδιών στο σχολείο είναι τα εξής:

1. *Η μετάβαση στο σχολείο και η επιτυχία της επηρεάζονται από σειρά πολύπλοκων μεταβλητών.* Τα παιδιά, οι γονείς, η οικογένεια, οι εκπαιδευτικοί, το σχολείο, η κοινότητα και η εκπαιδευτική πολιτική αλληλεπιδρούν ως παράγοντες στη μετάβαση των παιδιών στο σχολείο,

---

<sup>12</sup> Στο ετήσιο συνέδριο της European Early Childhood Education Research Association (EESERA), έχει δημιουργηθεί ομάδα ενδιαφέροντος με θέμα τις *μεταβάσεις* και από το 2000 έχει δοθεί βήμα για συζήτηση (Wildgruber et al., 2011· Αλευριάδου κ.ά., 2008: 107). Έχει δημιουργηθεί ιστότοπος με τα άρθρα του συνεδρίου: <https://extranet.education.unimelb.edu.au/LED/tec/topics.shtml> και έχει δημιουργηθεί διαδικτυακό περιοδικό, το *International Journal of Transitions in Childhood*, με άρθρα από το 2005, το οποίο είναι διαθέσιμο για κάθε ενδιαφερόμενο στην ιστοσελίδα: [https://extranet.education.unimelb.edu.au/LED/tec/journal\\_index.shtml](https://extranet.education.unimelb.edu.au/LED/tec/journal_index.shtml) (Wildgruber, et al., 2011).

χωρίς να υπερισχύει κάποιος. Δεν είναι εύκολο να απομονωθούν και να ερευνηθούν μεμονωμένα, ενώ οι μεταξύ τους πολύπλοκες αλληλεπιδράσεις δημιουργούν αναδυόμενα και μη αναμενόμενα αποτελέσματα. Η έρευνα που αντανακλά αυτή την πολυπλοκότητα δεν επικεντρώνεται σε κάποιον από όλους αυτούς τους παράγοντες, αλλά στις μεταξύ τους σχέσεις και αλληλεπιδράσεις.

2. *Η προσχολική αγωγή μπορεί να διευκολύνει τη μετάβαση και να μειώσει δυσάρεστες επιδράσεις από άλλους παράγοντες στη ζωή των παιδιών.* Η πρώιμη παρέμβαση στην προσχολική αγωγή είναι υποστηρικτική στην ανάπτυξη των παιδιών, όταν εμπλέκονται παιδί, οικογένεια, σχολείο και κοινότητα, λαμβάνονται υπόψη οι μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις και η παρέμβαση εφαρμόζεται με σταθερότητα μέσα στο χρόνο. Η πολύπλοκη φύση της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη σε έρευνες ή σε αξιολογήσεις της προσφοράς της προσχολικής αγωγής τόσο στην ανάπτυξη των παιδιών όσο και σε διαδικασίες μετάβασης. Οι έρευνες και αξιολογήσεις σε παρεμβάσεις μικρής κλίμακας δεν είναι γενικεύσιμες. Για να συμπεριληφθούν στην έρευνα οι πολύπλοκοι παράγοντες που αλληλεπιδρούν στη μετάβαση στο σχολείο, οι Lloyd et al. (1999) προτείνουν ερευνητικές προσεγγίσεις προσανατολισμένες σε συνολικές διαδικασίες και αλληλεπιδράσεις μέσα στο χρόνο.
3. *Το πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιείται η μετάβαση στο σχολείο την επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό.* Το πλαίσιο της κοινότητας στο οποίο ζει και αναπτύσσεται ένα παιδί επηρεάζει τις ικανότητες που αναπτύσσει στο σπίτι, στο σχολείο και στην κοινότητα ευρύτερα. Οι εξωσχολικές εμπειρίες και οι σχέσεις των παιδιών στην κοινότητα που ζουν αποτελούν ένα ενδιαφέροντα παράγοντα στη μετάβασή τους, γιατί συνδέονται με διηγήσεις, εμπειρίες και προσδοκίες για τη φοίτηση στο σχολείο. Από την άλλη πλευρά, το σχολικό πλαίσιο και οι δράσεις μετάβασης αποτελούν κομβικό σημείο μελέτης, για ερευνητές, διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής, εκπαιδευτικούς και γονείς. Η αποτελεσματικότητα πρακτικών όπως π.χ. η είσοδος των παιδιών σε συγκεκριμένη ηλικία στο σχολείο, ο ίδιος δάσκαλος ή νηπιαγωγός για δύο χρόνια στην ίδια τάξη, η επαναφοίτηση παιδιών, δεν έχουν ερευνηθεί διεξοδικά και η αποτελεσματικότητά τους βασίζεται σε εκθέσεις και προτάσεις κυρίως των εκπαιδευτικών.

4. Η αξιολόγηση της μετάβασης στο σχολείο είναι υπό συζήτηση. Ο προσδιορισμός της ομαλής μετάβασης των παιδιών στο σχολείο επηρεάζεται από την αλληλεπίδραση όλων των παραγόντων που εμπλέκονται σε αυτήν, σε συγκεκριμένο πλαίσιο και σε βάθος χρόνου. Η εμμονή σε αξιολογήσεις ικανοτήτων και δεξιοτήτων των παιδιών είναι μονομερής. Χρειάζεται ολοκληρωμένη ερευνητική στρατηγική αξιολόγησης, η οποία να περιλαμβάνει πολλούς παράγοντες, σε πολλά επίπεδα (π.χ. παιδιά, οικογένεια, σχολείο, κοινότητα, πολιτεία) και σε διάφορες περιόδους μέσα στο χρόνο. Χρειάζεται να οργανωθούν μακροχρόνιες έρευνες για να προσεγγιστούν όλοι οι παράγοντες που επηρεάζουν την ομαλή μετάβαση των παιδιών. Παράλληλα, είναι απαραίτητες μικρής εμβέλειας αλλά στοχευμένες ερευνητικές εργασίες σε καινοτόμες παρεμβάσεις, ώστε να αξιολογηθούν πριν τεθούν σε πλήρη εφαρμογή. Τέλος, είναι σημαντικές οι συντονισμένες προσπάθειες ερευνητών, εκπαιδευτικών και όλων των ενδιαφερόμενων σε θέματα μετάβασης, ώστε τα αποτελέσματα των ερευνών να γίνονται γνωστά και να λαμβάνονται υπόψη προς όφελος των παιδιών.

Οι εμπειρίες των παιδιών κατά τη μετάβασή τους στο σχολείο φαίνεται να επηρεάζουν την ικανότητά τους να διαχειρίζονται μελλοντικές μεταβάσεις και αλλαγές (DEECD, 2009:3· Niesel & Griebel, 2005). Οι παράγοντες που σχετίζονται με την ανάπτυξη των παιδιών και την προετοιμασία τους για τη μετάβαση στο σχολείο αφορούν τη σχολική ετοιμότητά τους, αλλά και την ανθεκτικότητά τους σε αλλαγές και μεταβάσεις (Niesel & Griebel, 2005). Οι παράγοντες που σχετίζονται με τους γονείς αφορούν τη στήριξη και την ενημέρωσή τους, τη συνεργασία τους με το σχολείο και τη βοήθεια που παρέχουν στα παιδιά τους, ώστε να διαχειριστούν τη μετάβαση στο σχολείο (Wildgruber et al., 2011). Οι παράγοντες που σχετίζονται με το σχολείο αφορούν τους εκπαιδευτικούς προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης, τη συνεργασία μεταξύ τους, με τα παιδιά και τους γονείς, το ρόλο τους στη συνέχεια της εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής διαδικασίας και τις πρακτικές μετάβασης που αξιοποιούν. Οι παράγοντες που σχετίζονται με την πολιτεία αφορούν την παροχή υψηλής ποιότητας προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης, τη συνέχεια στα προγράμματα σπουδών νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου, τη συνεχή κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τη στήριξη των παιδιών και των οικογενειών τους και τη στήριξη της εφαρμογής και αξιολόγησης

προγραμμάτων μετάβασης στις σχολικές μονάδες της επικράτειας (Petriwskyj, 2005).

#### **4.6. Αξιολόγηση προγραμμάτων μετάβασης**

Τα προγράμματα μετάβασης θεωρούνται αποτελεσματικά και επιτυχημένα όταν βασίζονται σε λεπτομερή σχεδιασμό και περιλαμβάνουν στόχους οι οποίοι έχουν προκύψει από τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων στη μετάβαση των παιδιών στο σχολείο (π.χ. παιδιών, γονέων, εκπαιδευτικών, σχολικών συμβούλων, άλλων μελών της κοινότητας). Η αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος μετάβασης αξιολογείται σε σχέση με την επίτευξη των στόχων του. Οι στόχοι του προγράμματος είναι σημαντικό να συνδέονται με προσδοκώμενα αποτελέσματα τα οποία να είναι παρατηρήσιμα από τους εμπλεκόμενους και να έχουν οργανωθεί και δημιουργηθεί εργαλεία για την παρατήρησή τους και τη διεξαγωγή συμπερασμάτων. Είναι σημαντικό, επίσης, οι εμπλεκόμενοι στη μετάβαση των παιδιών στο σχολείο να έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν σε όλα τα στάδια σχεδιασμού, εφαρμογής και αξιολόγησης ενός προγράμματος μετάβασης και να λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις τους. Πριν την οργάνωση ενός νέου προγράμματος μετάβασης, είναι σημαντικό να αξιολογούνται οι δραστηριότητες μετάβασης που πραγματοποιήθηκαν τις προηγούμενες χρονιές στο ίδιο σχολικό πλαίσιο (Families NSW Transition to School Project, 2007: 16).

Ένα καλά οργανωμένο πρόγραμμα μετάβασης εμπεριέχει εξ αρχής στοιχεία αξιολόγησης. Πρόκειται για κυκλική διαδικασία με εναλλαγή αρχικής αξιολόγησης, προγραμματισμού, δράσης και τελικής αξιολόγησης. Αρχικά δημιουργείται η ομάδα μετάβασης στην οποία συμμετέχουν παιδιά, γονείς, εκπαιδευτικοί, εθελοντές και άλλοι ενδιαφερόμενοι και ορίζονται οι υπεύθυνοι του προγράμματος. Αξιολογούνται προηγούμενα προγράμματα ή αξιοποιούνται οι υπάρχουσες αξιολογήσεις, για να ληφθούν υπόψη στο σχεδιασμό των νέων δραστηριοτήτων. Προτείνονται δραστηριότητες μετάβασης με χρονοδιάγραμμα υλοποίησής τους για την τρέχουσα σχολική χρονιά, με βάση τις απόψεις όλων των εμπλεκόμενων, αλλά και σύμφωνα με τις ανάγκες που προκύπτουν από το εκάστοτε πλαίσιο. Υλοποιούνται οι δράσεις, αξιολογούνται διαμορφωτικά κατά την υλοποίησή τους και τροποποιούνται όπου χρειάζεται. Αξιολογείται όλο το πρόγραμμα από παιδιά, γονείς και εκπαιδευτικούς ως προς την επίτευξη των στόχων που τέθηκαν ως συνολική αποτίμηση, αλλά και για μελλοντική αξιοποίηση (DEECD, 2009: 8·

Αλευριάδου κ.ά., 2008: 127-147· Kentucky Department of Education, 2005: 10-19· Kraft-Sayre & Pianta, 2000).

Για να θεωρείται ένα πρόγραμμα μετάβασης αποτελεσματικό, είναι σημαντικό, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, να έχει τα εξής χαρακτηριστικά (GECIAN, 2009: 45· Dockett & Perry, 2007·2002· Fabian & Dunlop, 2006: 24-25):

- *Να πραγματοποιείται κάθε χρόνο και όχι ευκαιριακά.*
- *Να προετοιμάζει το σχολείο να υποδεχτεί τα παιδιά και τις οικογένειές τους.*
- *Να μην περιορίζεται σε δραστηριότητες ξενάγησης.*
- *Να περιλαμβάνει όλα τα παιδιά και να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και τις ανησυχίες τους.*
- *Να αξιοποιεί στη νέα κατάσταση δεξιότητες που έχουν ήδη αποκτήσει.*
- *Να υποστηρίζει τη δημιουργία σχέσεων και αλληλεπιδράσεων ανάμεσα σε παιδιά, γονείς και εκπαιδευτικούς.*
- *Να προωθεί την επικοινωνία και τη συνεργασία ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκόμενους.*
- *Να σχεδιάζεται κάθε φορά με βάση το εκάστοτε πλαίσιο.*
- *Να είναι ευέλικτο και να προσαρμόζεται στις απαιτήσεις της κάθε χρονιάς.*
- *Να αξιολογείται ως προς την αποτελεσματικότητά του.*

Αξιοποιώντας ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους αξιολόγησης, όπως π.χ. παρατηρήσεις, ημερολογιακές καταγραφές, ερωτηματολόγια, φύλλα εργασίας, φωτογραφίες, καταγεγραμμένες απόψεις παιδιών, γονιών, συναδέλφων, η αξιολόγηση ενός προγράμματος μετάβασης μπορεί να εστιάσει στα εξής σημεία (Family NSW Transition to School Project, 2007:26):

- *Με ποιους τρόπους συντέλεσε στην προετοιμασία των παιδιών για τη μετάβαση στο σχολείο;*
- *Με ποιους τρόπους βοήθησε στην προετοιμασία του σχολείου για την είσοδο των παιδιών σε αυτό;*
- *Ποιες είναι οι απόψεις παιδιών, γονιών και εκπαιδευτικών για το πρόγραμμα;*
- *Ποια βοήθεια είχε το σχολείο στην οργάνωση και εφαρμογή του προγράμματος;*
- *Τι αλλαγές μπορεί να προταθούν για να είναι περισσότερο αποτελεσματικό;*

Οι Kraft-Sayre & Pianta (2000), εστιάζουν σε 5 βασικές αρχές τις οποίες οφείλουν οι εκπαιδευτικοί και οι ερευνητές να λαμβάνουν υπόψη κατά την αξιολόγηση προγραμμάτων μετάβασης:

1. Σε ποιο βαθμό το πρόγραμμα ενδυνάμωσε τις σχέσεις μεταξύ όλων των εμπλεκομένων;
2. Συντέλεσε στη δημιουργία συνέχειας και σταθερότητας για τα παιδιά και τις οικογένειές τους;
3. Επικεντρώθηκε στην αξιοποίηση των ικανοτήτων παιδιών, γονιών και εκπαιδευτικών ή η αξιολόγηση επικεντρώθηκε στον προσδιορισμό αδυναμιών και κινδύνων;
4. Υπήρχε ποικιλία δράσεων ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε εμπλεκόμενου ή εφαρμόστηκαν οι ίδιες δράσεις για όλους;
5. Υπήρξε συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στη δημιουργία αλληλεπιδράσεων με όλους τους εμπλεκόμενους ή καθένας επικεντρώθηκε στις ανάγκες και τις αλληλεπιδράσεις της δικής του τάξης;

Τέλος, οι απόψεις των ίδιων των παιδιών για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα μετάβασης, όταν λαμβάνονται υπόψη στις αξιολογήσεις, συντελούν σημαντικά στη βελτίωση των δραστηριοτήτων μετάβασης (DEECD, 2009: 9). Η βιωσιμότητα των προγραμμάτων μετάβασης μέσα στο χρόνο εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως π.χ. (DEECD, 2009: 10):

- Την υποστήριξη που έχουν οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και τα παιδιά στη δημιουργία ομάδων συνεργασίας, με στόχο τη μετάβαση, από σχολικούς συμβούλους, διευθυντές, προϊστάμενους κ.λπ.
- Το βαθμό που έχει γίνει κατανοητή η ανάγκη οργάνωσης δραστηριοτήτων μετάβασης, τους λόγους που την επιβάλλουν και τις επιδράσεις που έχει στα παιδιά, στις οικογένειές τους και στο σχολείο.
- Τη σύνδεσή του με την καθημερινότητα του σχολείου και με όσα συνήθως προγραμματίζονται στις σχολικές τάξεις του νηπιαγωγείου και της πρώτης δημοτικού.
- Τη διαρκή παρακολούθηση και αξιολόγηση του προγράμματος από όλους τους εμπλεκόμενους.
- Την ανταλλαγή απόψεων, γνώσεων και πρακτικών.

- Την παροχή διαρκούς επιμορφωτικής στήριξης και επαγγελματικής ανάπτυξης σε δασκάλους και νηπιαγωγούς.

Οι πιο συνηθισμένες δραστηριότητες μετάβασης που αξιοποιούν συνήθως οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τους Pianta, Cox, Taylor & Early (1999), ως πιο αποτελεσματικές είναι (Rous, McCormick & Hallam, 2006· Pianta, Cox, Taylor & Early, 1999):

- α) οι επισκέψεις των παιδιών του νηπιαγωγείου στην πρώτη τάξη,
- β) η αποστολή ενημερωτικών επιστολών στους γονείς και
- γ) οι κοινές συνεδριάσεις δασκάλων και νηπιαγωγών με θέμα το αναλυτικό πρόγραμμα.

#### **4.7. Επιμορφωτική στήριξη και μετάβαση**

Η μετάβαση είναι μακροπρόθεσμη συνδημιουργική διαδικασία, την οποία παιδιά και γονείς τη βιώνουν άμεσα, ενώ εκπαιδευτικοί, σχολικοί σύμβουλοι και στελέχη της εκπαίδευσης τη διαχειρίζονται λειτουργώντας συμβουλευτικά και καθοδηγητικά (Αλευριάδου κ.ά., 2008: 129). Η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας συνδέεται άμεσα με τον εκπαιδευτικό, ο οποίος συνδιαμορφώνει την πραγματικότητα του σχολείου, ερμηνεύοντας το αναλυτικό πρόγραμμα, αναδεικνύοντας σκοπούς, αξίες και επιλέγοντας μεθόδους και πλαίσια επικοινωνίας με παιδιά, γονείς και συναδέλφους (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 8). Η βασική κατάρτιση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα μετάβασης θεωρείται ζωτικής σημασίας για την προώθηση συνέχειας και την οικοδόμηση σχέσεων αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε παιδιά, γονείς και εκπαιδευτικούς, καθώς και για την οργάνωση, εφαρμογή και αξιολόγηση αποτελεσματικών δραστηριοτήτων μετάβασης.

Στην Ελλάδα, σε επίπεδο προπτυχιακών σπουδών, με βάση τους οδηγούς σπουδών των 9 Παιδαγωγικών Τμημάτων Νηπιαγωγών που λειτουργούν στην επικράτεια, μόνο στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών της Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, προσφέρεται σχετικό μάθημα στον τομέα της Παιδαγωγικής με τίτλο: *Μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο και Συνεργασία μεταξύ των δύο Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων* (Οδηγός Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, 2015: 26)<sup>13</sup>.

<sup>13</sup> Με βάση στοιχεία από τον Οδηγό Σπουδών του Τμήματος όπως ανακτήθηκε στις 11/11/2015 από το <http://nured.uowm.gr/media/files/%CE%9F%CE%94%CE%97%CE%93%CE%9F%CE%A3%20%>



Σε επίπεδο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα μετάβασης, όλες οι σχετικές αρμοδιότητες έχουν ανατεθεί στους Σχολικούς Συμβούλους Προσχολικής Αγωγής (Αλευριάδου κ.ά., 2008: 129). Για να είναι σε θέση να ανταποκριθούν οι εκπαιδευτικοί, οι σχολικοί σύμβουλοι και τα στελέχη της εκπαίδευσης στις απαιτήσεις του ρόλου τους αναφορικά με τη μετάβαση, είναι αναγκαίο να επιμορφωθούν και όχι απλά να ενημερωθούν σχετικά (Αλευριάδου κ.ά., 2008: 129· Ζωγράφου-Τσαντάκη & Βοζίκη, 2005).

Αρκετοί ερευνητές αντιστοιχούν τις προσεγγίσεις ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με τη θεωρία των γνωστικών ενδιαφερόντων του Habermas (1984), αντιστοιχώντας την προσέγγιση της θεραπείας ελλείψεων με το τεχνικό ενδιαφέρον, την αναπτυξιακή προσέγγιση με το πρακτικό ενδιαφέρον και την προσέγγιση της κριτικής διερεύνησης με το χειραφετικό ενδιαφέρον (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 10· Καραμπίνη & Ψίλου, 2005· Χρυσαιφίδης, 2005· Δεδούλη, 1998: 13-14):

- *Η προσέγγιση της θεραπείας των ελλείψεων* (τεχνικό ενδιαφέρον) αποσκοπεί στην κάλυψη κενών που εντοπίζονται κατά την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ή δημιουργούνται με το πέρασμα του χρόνου. Προτείνεται ενίσχυση της θεωρητικής γνώσης, με παράλληλη καλλιέργεια δεξιοτήτων, με στόχο το διδακτικό σχεδιασμό και την αύξηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας. Οι επιμορφωτικές δραστηριότητες υποστηρίζονται από το θετικιστικό μοντέλο έρευνας και παραπέμπουν στην αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού ως παθητικού δέκτη γνώσεων και δεξιοτήτων, τις οποίες στη συνέχεια καλείται να εφαρμόσει στην τάξη.

- *Η αναπτυξιακή προσέγγιση* (πρακτικό ενδιαφέρον) εστιάζει στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω κατανόησης της εκπαιδευτικής πρακτικής και της αναζήτησης νοήματος. Η ευθύνη της επαγγελματικής ανάπτυξης μεταβιβάζεται στον εκπαιδευτικό, ως αναζήτηση συνεχούς μάθησης και επιμόρφωσης, η οποία τον διευκολύνει να στοχαστεί αναφορικά με την εκπαιδευτική του πρακτική, την επαγγελματική του πορεία και εν γένει το πλαίσιο της ζωής του. Υποστηρίζεται από το ερμηνευτικό ερευνητικό παράδειγμα, με δραστηριότητες επικοινωνιακού τύπου, όπου τον κεντρικό ρόλο λήψης αποφάσεων έχει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ως σημαντικός παράγοντας της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

- *Η προσέγγιση της κριτικής διερεύνησης (χειραφετικό παράδειγμα), προτείνει την κριτική ανάλυση, μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να συνειδητοποιήσουν τους τρόπους με τους οποίους πολιτικοί και κοινωνικοί παράγοντες προσδιορίζουν την καθημερινή πρακτική τους στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί στοχάζονται κριτικά για το σχολείο, την κοινωνία, την παιδαγωγική και την ιστορικά και κοινωνικά δομημένη φύση των αξιών και των αναπαραστάσεων που επηρεάζουν τον τρόπο που τις αντιλαμβάνονται οι ίδιοι, αλλά και οι γύρω τους (παιδιά, γονείς, εκπαιδευτικοί, κοινωνία). Η κοινωνική συνειδητοποίηση, ο προσδιορισμός και η οριοθέτηση της καθημερινής πράξης οδηγούν στη χειραφέτηση του εκπαιδευτικού από τις πιέσεις του εκπαιδευτικού και του κοινωνικού συστήματος και τον προετοιμάζουν για δράση και μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού συστήματος. Η συνεργατική έρευνα δράσης είναι ο κατεξοχήν τρόπος επιμόρφωσης που υιοθετείται στη συγκεκριμένη προσέγγιση.*

Σε όρους εκπαίδευσης ενηλίκων υποστηρίζεται επίσης ότι η επιμορφωτική προσέγγιση εξαρτάται σε ένα βαθμό από το αντικείμενο διδασκαλίας το οποίο επηρεάζει το ρόλο του επιμορφωτή (Βεργίδης, 2015). Όταν το αντικείμενο αφορά κυρίως τεχνικές γνώσεις ο επιμορφωτής αναλαμβάνει το ρόλο ειδικού και η μάθηση είναι περισσότερο εργαλειακή. Όταν η γνώση είναι επικοινωνιακή και εστιάζει στην αλληλεπίδραση και στην από κοινού οικοδόμηση, ο επιμορφωτής είναι κατά κύριο λόγο διευκολυντής ή μέντορας. Τέλος στη χειραφετική μάθηση που στόχο έχει την κινητοποίηση κριτικής σκέψης, ο επιμορφωτής συν-εξελίσσεται σε συνεργασία με του επιμορφούμενους (Βεργίδης, 2015). Στις δύο τελευταίες προσεγγίσεις, η επιμορφωτική πράξη εμφανίζεται ενιαία, με τον εκπαιδευτικό να βρίσκεται στο κέντρο της επιμορφωτικής διαδικασίας (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 11). Οι διαφορές στα ποιοτικά χαρακτηριστικά των τριών προσεγγίσεων επιμόρφωσης διαφοροποιούν το βαθμό προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης που παρέχουν στους εκπαιδευτικούς (Καραμπίνη & Ψίλου, 2005).

Η έρευνα δράσης συγκαταλέγεται στις εναλλακτικές μορφές επιμόρφωσης, οι οποίες κερδίζουν έδαφος στην Ευρώπη αλλά και ευρύτερα και συμβάλουν με ένα διαφορετικό τρόπο στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Κατσαρού, 2010· Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 14· Αυγητίδου, 2011· 2005· Μπαγάκης, 2005· Stringer, 2004· Rock & Levin, 2002). Στην παρούσα εργασία, η έρευνα δράσης αξιοποιείται από τους εκπαιδευτικούς της ομάδας για να αναλύσουν

τις πρακτικές που αξιοποιούν σε θέματα μετάβασης, να εντοπίσουν τις επιμορφωτικές ανάγκες τους αναφορικά με τη μετάβαση, να δραστηριοποιηθούν και να αναπτύξουν θεωρητική και πρακτική γνώση αναφορικά με το θέμα της μετάβασης στο δικό τους σχολείο. Επίσης, δόθηκε η δυνατότητα στις νηπιαγωγούς του Νομού Αχαΐας να προσδιορίσουν ποιος τρόπος επιμόρφωσης είναι για τα ίδιες πιο αποτελεσματικός, οικείος και προσφιλής, με βάση τις τρεις προσεγγίσεις επιμόρφωσης που παρουσιάστηκαν.

#### **4.8. Συνοπτική παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου**

Στην παρούσα ερευνητική εργασία, επιλέγονται στοιχεία από τρεις διαφορετικές θεωρητικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Η φύση του ερευνώμενου θέματος, οι αρχικοί στόχοι που τέθηκαν προς διερεύνηση και η ανάδυση επιμέρους στόχων στην πορεία της έρευνας οδήγησαν σταδιακά στην αξιοποίηση στοιχείων από τη θεωρία της οικοσυστημικής προσέγγισης, από τη θεωρία της πολυπλοκότητας αλλά και από τις θεωρητικές παραδοχές που σχετίζονται με την έρευνα δράσης.

Η οικοσυστημική θεωρία του Bronfenbrenner (1994 · 1979) είναι η κατεξοχήν θεωρία στην οποία αναφέρονται στοιχεία για τις μεταβάσεις που βιώνει ο κάθε άνθρωπος κατά τη διαδικασία της ανάπτυξής του. Το οικολογικό περιβάλλον με τα επάλληλα συστημικά επίπεδα περιλαμβάνει:

- α) στο *μικροσύστημα*, δραστηριότητες, ρόλους και διαπροσωπικές σχέσεις,
- β) στο *μεσοσύστημα*, συνδέσεις μεταξύ περιβαλλοντικών πλαισίων με μορφή μεταβάσεων,
- γ) στο *εξωσύστημα*, έμμεσες επιδράσεις σε προσωπικό επίπεδο και
- δ) στο *μακροσύστημα*, ευρύτερες επιδράσεις σε επίπεδο πολιτισμού και παραδόσεων που επηρεάζουν τις δράσεις των ανθρώπων σε βάθος χρόνου αλλά και στις συγκεκριμένες κοινωνικοϊστορικές συνθήκες.

Το οικοσυστημικό/αναπτυξιακό μοντέλο μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο λαμβάνει υπόψη τις άμεσες, τις έμμεσες και τις δυναμικές αλληλεπιδράσεις των διαφόρων πλαισίων, παραγόντων και προσώπων που εμπλέκονται στη μετάβαση, κάνοντας συνδέσεις με τις ευρύτερες πολιτικές και πρακτικές που υιοθετούνται στις διάφορες χώρες με στόχο την ομαλή μετάβαση των παιδιών. Η οικοσυστημική προσέγγιση προτείνει ερμηνευτική προσέγγιση έρευνας με ολιστική κατανόηση της υπό διερεύνηση κατάστασης, με συμπερίληψη

μεγάλου αριθμού παραγόντων αλληλεπίδρασης και αξιοποίηση μεθοδολογικού πλουραλισμού.

Η θεωρία της πολυπλοκότητας ενδιαφέρεται για τη διαμόρφωση, τη σύσταση, τη δομή αλλά και τη συμπεριφορά των πολύπλοκων συστημάτων μέσα στο χρόνο. Η ύπαρξη ελκυστών, η αυτό-ομοιότητα, η ανάδυση και η αυτό-οργάνωση λειτουργούν συνδυαστικά στα πολύπλοκα συστήματα κατά τη συνεξέλιξη των ίδιων ή των συστατικών τους. Η θεωρία της πολυπλοκότητας θεωρείται υποστηρικτική για την περιγραφή και την κατανόηση της εκπαίδευσης με διαφορετική οπτική. Η εκπαίδευση διαθέτει ελκυστές (με τη μορφή αρχέτυπων ή στερεότυπων) οι οποίοι οργανώνουν τις συμπεριφορές στην τάξη και τη δράση των ανθρώπων στην κοινωνία ευρύτερα. Σε συνδυασμό με την οικοσυστημική προσέγγιση το εκπαιδευτικό σύστημα εμφανίζει αυτό-ομοιότητα, με τη συστημική δομή που περιγράφει κάθε άτομο να εφαρμόζεται κάθε φορά σε διαφορετική κλίμακα, το κάθε σύστημα να αλληλεπιδρά χωρίς να επικαλύπτει το ένα το άλλο και, ως μέρη του ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος, να συμβάλουν όλα με τις αλληλεπιδράσεις τους στη δομή και τη λειτουργία του. Η ανάδυση γνώσεων, συνειδητοποίησης, συμπεριφορών, μοτίβων κ.λπ. παρατηρείται στην εκπαίδευση και ενεργοποιεί την αυτό-οργάνωσή της. Στην εκπαίδευση, η επίδραση από εξωτερικούς παράγοντες με βάση τη θεωρία της πολυπλοκότητας δεν θεωρείται σημαντική, ενώ η δημιουργία ή η διευκόλυνση της δημιουργίας συνθηκών αλλαγής, σε κάθε τάξη ή σχολείο με διαφορετικό τρόπο και από κάτω προς τα επάνω, οδηγεί σε ουσιαστικές αλλαγές στην πορεία του εκπαιδευτικού συστήματος μέσα στο χρόνο.

Η οικοσυστημική προσέγγιση σε συνδυασμό με τη θεωρία της πολυπλοκότητας αξιοποιείται στην παρούσα ερευνητική εργασία, για την κατανόηση και ερμηνεία στοιχείων που σχετίζονται με τη μετάβαση των παιδιών στο σχολείο. Τα παιδιά, ως πολύπλοκα συστήματα και με τη δομή που προτείνεται από την οικοσυστημική προσέγγιση, αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου που αλλάζει, ελκύονται από τις διηγήσεις των γύρω τους για τα μοτίβα συμπεριφορών που θα χρειαστεί να αξιοποιήσουν στο δημοτικό σχολείο και αυτό-οργανώνουν την προσαρμογή τους, η οποία αναδύεται σταδιακά μέσα στο χρόνο, καθώς αλληλεπιδρούν με όσους εμπλέκονται κατά τη μετάβασή τους στο σχολείο.

Η έρευνα σύμφωνα με τη θεωρία της πολυπλοκότητας δεν εστιάζει στα συστατικά στοιχεία ενός συστήματος, αλλά στις δυναμικές σχέσεις, στην επικοινωνία και στις αλληλεπιδράσεις των συστατικών μεταξύ τους, καθώς και με το περιβάλλον. Η ανάδυση νέας κατάστασης ισορροπίας στο εκπαιδευτικό σύστημα, ο δημιουργικός χαρακτήρας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τα απρόβλεπτα αποτελέσματα που προκύπτουν στις εκάστοτε περιστάσεις επιβάλουν, με βάση τη θεωρία της πολυπλοκότητας, ολιστικές και πολυμεθοδικές προσεγγίσεις έρευνας, με αξιοποίηση της έρευνας δράσης, ώστε να αποτυπώνεται κάθε φορά η πολυπλοκότητα της ερευνώμενης κατάστασης, με τη ματιά, όμως, των άμεσα ενδιαφερόμενων, οι οποίοι στη παρούσα περίπτωση είναι οι εκπαιδευτικοί.

Η έρευνα δράσης, τέλος, προωθεί τη συμμετοχή και τη συνεργασία, σε διαφορετικά επίπεδα ανάλογα με το είδος της (τεχνική, πρακτική και χειραφετική), συνδυάζει θεωρία και πράξη μέσω διαλεκτικών διαδικασιών, αναπτύσσεται σε σπειροειδείς κύκλους σχεδιασμού, δράσης, παρατήρησης και αναστοχασμού, έως ότου διαμορφωθεί από τους συμμετέχοντες νέα πρακτική θεωρία, η οποία να πηγάζει από την πράξη και να επιλύει το ερευνώμενο ζήτημα. Η έρευνα δράσης προϋποθέτει και προωθεί αναστοχαστικές διαδικασίες, όχι μόνο ως αναστοχαστική σκέψη, αλλά, κυρίως, ως αναστοχαστική δράση και σχετίζεται με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αφού βελτιώνει την τεχνογνωσία, αναμορφώνει τις πρακτικές, διευρύνει τα κίνητρα για δράση, αυξάνει την κριτική ικανότητα και οδηγεί στην καλύτερη κατανόηση και ταυτόχρονη βελτίωση του επαγγελματικού ρόλου τους.

Στο πλαίσιο της θεωρίας της πολυπλοκότητας, η έρευνα δράσης αντιμετωπίζεται ως συστημική, αφού δίνει τη δυνατότητα σφαιρικής κατανόησης των παραγόντων που επηρεάζουν την ερευνώμενη κατάσταση μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια και δημιουργεί τη βάση για άμεση λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία. Η θεωρία της πολυπλοκότητας προωθεί επαναστατικές προσεγγίσεις στην έρευνα δράσης και η έρευνα δράσης παρέχει έγκυρη μεθοδολογική προσέγγιση στη μελέτη της πολυπλοκότητας, αφού αποδέχεται ότι δεν είναι δυνατή η ασφαλής πρόβλεψη, στην εξέλιξη μιας εκπαιδευτικής κατάστασης. Η πρακτική θεωρία στην έρευνα δράσης προκύπτει από τη σταδιακή κατανόηση της κατάστασης, ενώ συντελεί παράλληλα στην αλλαγή της. Η έρευνα δράσης αποτελεί εισροή δράσης και ενέργειας στο σύστημα και προκαλεί διακλαδώσεις στην πορεία του. Ενδιαφέρεται για δράση μετά από

σχεδιασμό και αναστοχασμό μετά τη δράση, αποδίδοντας σε διάφορους παράγοντες την ανταπόκριση του συστήματος στην αλλαγή και όχι απαραίτητα σε εξωτερικές επιδράσεις. Οι αναστοχαστικές διαδικασίες της έρευνας δράσης και το ενδιαφέρον που δίνει στις εξαιρέσεις, συνάδει με την άποψη για τη δύναμη που έχει η παραφωνία στο σύστημα, η οποία υποστηρίζεται από τη θεωρία της πολυπλοκότητας.

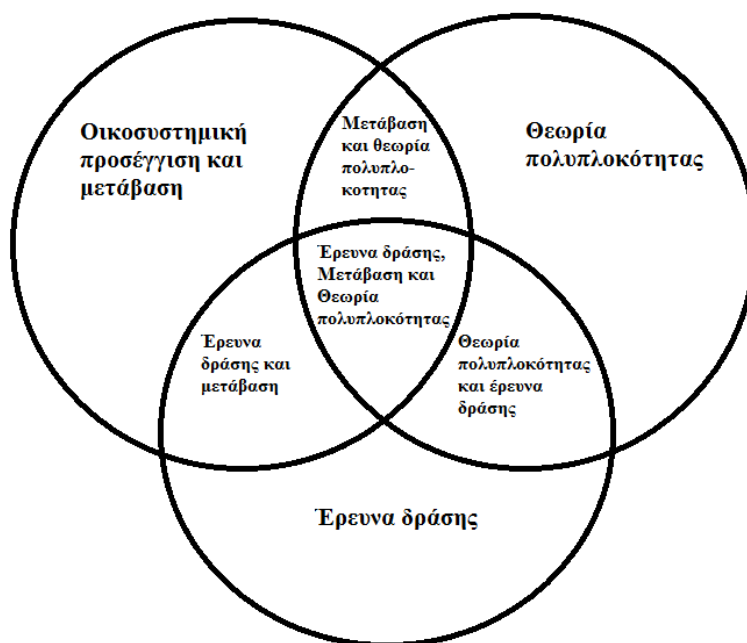
Η έρευνα δράσης αξιοποιείται όλο και πιο συχνά τελευταία στη μελέτη του φαινομένου της μετάβασης, ως υποστηρικτικό πλαίσιο για την ανάπτυξη προγραμμάτων μετάβασης από τους εκπαιδευτικούς. Ο τρόπος με τον οποίο αξιοποιείται η έρευνα δράσης στην παρούσα ερευνητική εργασία δεν αφορά μόνο στη βελτίωση της κατανόησης και του χειρισμού της μετάβασης στο σχολείο από τις εκπαιδευτικούς της ομάδας έρευνας δράσης. Μέσω της έρευνας δράσης εντοπίζονται συγκεκριμένοι παράγοντες οι οποίοι, κατά την άποψη των εκπαιδευτικών της ομάδας, είναι σημαντικοί κατά τη μετάβαση των παιδιών και αποτελούν στοιχεία για τα οποία οι ίδιες θεωρούν ότι χρειάζεται να επιμορφωθούν, ώστε να είναι σε θέση να χειρίζονται με άνεση θέματα μετάβασης των παιδιών στο μέλλον. Οι συγκεκριμένοι παράγοντες όπως εντοπίστηκαν από τις εκπαιδευτικούς της ομάδας, αξιοποιήθηκαν στη συνέχεια από την ερευνήτρια, ως στοιχείο οργάνωσης της πολυπλοκότητας του φαινομένου της μετάβασης.

Η ανάλυση περιεχομένου των επίσημων κειμένων που είχε προηγηθεί, ανέδειξε το πλήθος και την ποικιλία των παραγόντων που αλληλεπιδρούν σε καταστάσεις μετάβασης των παιδιών στο σχολείο. Οι παράγοντες που εντοπίστηκαν από τις εκπαιδευτικούς της ομάδας αποτέλεσαν τις 7 θεματικές ενότητες που βοήθησαν στην ομαδοποίηση και μείωση του πλήθους των αρχικών στοιχείων, ως τα πιο σημαντικά στοιχεία του θέματος της μετάβασης που απασχολούν τις εκπαιδευτικούς. Οι παράγοντες αυτοί συνετέλεσαν επίσης στη δημιουργία σχετικού ερωτηματολογίου προς τις νηπιαγωγούς του Νομού Αχαΐας, σε μια προσπάθεια αποτύπωσης της κατάστασης που επικρατεί σε θέματα μετάβασης των παιδιών στο σχολείο, στη δεδομένη χρονική περίοδο.

Η οικοσυστημική προσέγγιση έδωσε το έναυσμα για τον εντοπισμό πολλών παραγόντων κατά τη διαδικασία της μετάβασης των παιδιών στο σχολείο. Η θεωρία της πολυπλοκότητας επισήμανε την ανάγκη εντοπισμού αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παραγόντων και η έρευνα δράσης παρείχε τη δυνατότητα στην ερευνήτρια να ομαδοποιήσει τα δεδομένα σε 7 γενικές παραμέτρους αλληλεπίδρασης, ώστε να

είναι ορατή η γενική εικόνα της ερευνούμενης κατάστασης στη δεδομένη χρονική στιγμή.

Στο **Σχήμα 4.1**, που ακολουθεί, παρουσιάζεται παραστατικά ο τρόπος αξιοποίησης των τριών θεωρητικών και μεθοδολογικών προσεγγίσεων στην παρούσα ερευνητική εργασία. Πρόκειται για κριτική αξιοποίηση των παραμέτρων εκείνων στις οποίες οι τρεις θεωρίες φαίνεται να συγκλίνουν κατά τη μελέτη του φαινομένου της μετάβασης.



**Σχήμα 4.1:** Σχηματική παρουσίαση των σημείων σύγκλισης της οικοσυστημικής προσέγγισης, της θεωρίας της πολυπλοκότητας και της έρευνας δράσης, που αξιοποιήθηκαν στην παρούσα ερευνητική εργασία.

Κατά τη διαδικασία υλοποίησης της έρευνας δράσης, εντοπίστηκαν τα στοιχεία αναφορικά με το θέμα της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο τα οποία οι εκπαιδευτικοί της ομάδας θεώρησαν σημαντικά. Έτσι, εντοπίστηκαν και επισημάνθηκαν οι κύριες θεωρητικές και ερευνητικές παραδοχές οι οποίες τα αφορούσαν:

1. *Βασικές ικανότητες μετάβασης*, οι οποίες αφορούν κατά ορισμένους ερευνητές τις 5 διαστάσεις στις οποίες δίνεται σημασία κατά τη φοίτηση των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση (καλή υγεία, συναισθηματική ευημερία και κοινωνική επάρκεια, προσεγγίσεις στη μάθηση, επικοινωνιακές δεξιότητες,

γνωστική ανάπτυξη και γενικές γνώσεις), ενώ για άλλους συνδέονται με την ανάπτυξη της ανθεκτικότητας των παιδιών να αντιμετωπίζουν μεταβάσεις. Και στις δύο περιπτώσεις η σχολική ετοιμότητα των παιδιών είναι πολύπλοκη έννοια, αφορά τόσο τα παιδιά, τις οικογένειες, το σχολείο, όσο και το κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιούνται οι μεταβάσεις. Η σχολική ετοιμότητα των παιδιών δεν είναι αποκλειστικά ευθύνη δική τους ή των γονέων τους, αλλά ως συστημική έννοια επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες και αλληλεπιδράσεις, με το σχολείο και την ετοιμότητά του να υποδεχτεί τα παιδιά να παίζει κυρίαρχο ρόλο κατά τη διαδικασία της μετάβασης.

2. *Παραδείγματα προγραμμάτων μετάβασης*, τα οποία βοηθούν τα παιδιά να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της μετάβασης στο σχολείο, μειώνουν το άγχος τους και εμπνυχώνουν γονείς και άλλους ενήλικες να λειτουργήσουν υποστηρικτικά. Ένα τέτοιο πρόγραμμα μετάβασης αποτελεί, θα λέγαμε, και το κείμενο του Οδηγού Ολοήμερου Νηπιαγωγείου, στο οποίο προτείνονται στις νηπιαγωγούς συνολικά 8 είδη δραστηριοτήτων μετάβασης, οι οποίες απευθύνονται σε παιδιά, εκπαιδευτικούς και γονείς τόσο του νηπιαγωγείου όσο και του δημοτικού σχολείου.
3. *Συνεργασία εκπαιδευτικών και μετάβαση*, ως υποστηρικτικός παράγοντας για τη δημιουργία συνέχειας στη διαδικασία μάθησης των παιδιών κατά τη μετάβασή τους στο σχολείο. Η συνεργασία μπορεί να αφορά την οργάνωση δραστηριοτήτων μετάβασης, την ανταλλαγή πληροφοριών για το αναλυτικό πρόγραμμα, ώστε να εντοπιστούν ασυνέχειες και να αξιοποιηθούν συνέχειες για την ομαλή μετάβαση των παιδιών στην πρώτη τάξη. Οι επιμέρους δυσκολίες της συνεργασίας των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων είναι δυνατό να υπερκεραστούν και στη βιβλιογραφία εντοπίστηκαν αξιόλογες προσπάθειες προς αυτή την κατεύθυνση. Η έλλειψη, όμως, υποστηρικτικού θεσμικού πλαισίου στην Ελλάδα σε συνδυασμό με μια παραδοσιακή τάση για απομόνωση των εκπαιδευτικών δυσχεραίνει την ανάπτυξη συνεργασίας νηπιαγωγών και δασκάλων με στόχο τη μετάβαση.
4. *Οικογένεια και μετάβαση*, με τους γονείς να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη μετάβαση των παιδιών τους στο σχολείο, ως υποστηρικτές της ανάπτυξής τους, ως συνεργάτες των εκπαιδευτικών, αλλά και ως διαμορφωτές της σύνδεσης ανάμεσα στο οικογενειακό και το σχολικό περιβάλλον. Προτάσεις



υποστήριξης των γονέων, για να διαχειριστούν τη μετάβαση των παιδιών τους στο σχολείο, εντοπίστηκαν αρκετές στη βιβλιογραφία. Ο Οδηγός Γονέα και το σχετικό κεφάλαιο που αφορά τη μετάβαση των παιδιών στο σχολείο, αποτελεί μια παρόμοια προσπάθεια από την πλευρά της πολιτείας.

5. *Αποσαφήνιση του όρου μετάβαση στο σχολείο*, όπου αντιμετωπίζεται το θέμα ως αντικείμενο έρευνας, πρόβλημα εκπαιδευτικής πρακτικής και ζήτημα εκπαιδευτικής πολιτικής. Η μετάβαση στο σχολείο συνδέεται με αλλαγές σε περιβάλλον, σχέσεις, αλληλεπιδράσεις, απαιτήσεις και ρόλους και με απαιτήσεις για προσαρμογή στο νέο περιβάλλον τόσο των παιδιών, όσο και των γονέων και των εκπαιδευτικών. Προσδιορίζεται η πολυπλοκότητα της μετάβασης, ο διευκολυντικός ρόλος που καλείται να διαδραματίσει η προσχολική αγωγή, η επίδραση του εκάστοτε οικογενειακού, εκπαιδευτικού και ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου, αλλά και οι διαδικασίες αξιολόγησης που επιλέγονται για να ορίσουν την επιτυχημένη ή ομαλή μετάβαση των παιδιών στο σχολείο.
6. *Αξιολόγηση προγραμμάτων μετάβασης*, όπου μέσω κυκλικής διαδικασίας αρχικής αξιολόγησης, προγραμματισμού, δράσης και τελικής αξιολόγησης, επισημαίνεται η αξία της αξιολόγησης των δραστηριοτήτων μετάβασης και η σύνδεσή της με τη στοχοθεσία τους. Προσδιορίζονται στοιχεία που είναι σημαντικό να αξιολογούνται σε προγράμματα μετάβασης, μέθοδοι αξιολόγησης και εντοπίζονται, με βάση δεδομένα από τη διεθνή βιβλιογραφία, δραστηριότητες μετάβασης που αξιοποιούνται συχνά από τους εκπαιδευτικούς ως πιο προσιτές στους ίδιους και πιο αποτελεσματικές.
7. *Επιμορφωτική στήριξη και μετάβαση*, όπου επισημαίνεται η σημασία της επιμορφωτικής στήριξης εκπαιδευτικών και στελεχών της εκπαίδευσης, ώστε να είναι σε θέση να εντάξουν δραστηριότητες μετάβασης στο καθημερινό τους πρόγραμμα. Παρουσιάζονται οι προσεγγίσεις επιμόρφωσης (*προσέγγιση της θεραπείας των ελλείψεων, αναπτυξιακή προσέγγιση και προσέγγιση της κριτικής διερεύνησης*), που προτείνονται στη βιβλιογραφία και προσδιορίζεται ότι η αξιοποίησή της έρευνας δράσης ως διαδικασία επιμόρφωσης από τους εκπαιδευτικούς, συντελεί στη χειραφέτησή τους να κατανοήσουν και να τροποποιήσουν τις αντιλήψεις τους για τη μετάβαση και να βελτιώσουν τις διαδικασίες και τις πρακτικές διαχείρισης της μετάβασης των παιδιών στο σχολείο τους.

Με βάση τις συγκεκριμένες θεωρητικές και μεθοδολογικές παραδοχές, οργανώθηκε η πολυμεθοδική προσέγγιση της παρούσας ερευνητικής εργασίας, στην οποία ερευνάται συνδυαστικά η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική αναφορικά με το θέμα της μετάβασης των παιδιών στο σχολείο σε συνάρτηση με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής, καθώς και με τον τρόπο που αυτές οι ανάγκες καλύπτονται και μετατρέπονται σε δραστηριότητες μετάβασης στις τάξεις τους.



## **ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: Μεθοδολογία της έρευνας**

### **5. Το ερευνητικό πρόβλημα και η μεθοδολογία της έρευνας**

Στην παρούσα διατριβή, γίνεται προσπάθεια ολιστικής και συστημικής διερεύνησης αναδυόμενων ερωτημάτων, αναφορικά με το θέμα της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Πρόκειται για ποιοτική έρευνα στην οποία λαμβάνεται υπόψη η πολυπλοκότητα της εκπαιδευτικής πράξης γενικότερα, αλλά και η διαδικασία οικοσυστημικής μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Για το λόγο αυτό, αξιοποιείται πολυμεθοδική ερευνητική προσέγγιση, σε μια προσπάθεια αλληλοσυμπλήρωσης και διαλόγου, κατά την παρουσίαση και συζήτηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων.

#### **5.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας**

Η διατριβή έχει ως αντικείμενό της τον προσδιορισμό των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης αναφορικά με το θέμα της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο σε συνάρτηση με τις επίσημες προτάσεις της πολιτείας, τόσο ως προς το περιεχόμενο, τη μεθοδολογία και τις δράσεις που προτείνονται, όσο και ως προς τη μέθοδο επιμόρφωσης που οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν. Οι κατευθυντήριοι προσανατολισμοί που προαναφέρθηκαν μετασχηματίστηκαν στην πορεία της έρευνας σε συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα και συνδέθηκαν με κατάλληλο εννοιολογικό πλαίσιο και με συγκεκριμένη μεθοδολογία μέσα σε διακριτά όρια (Κυριαζή, 1999: 52-54· Miles & Huberman, 1994:22-27).

Σκοπός της έρευνας αυτής είναι η μελέτη σε βάθος και η περιγραφή της κατάστασης αναφορικά με το θέμα της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, όπως αυτή υφίσταται σε συγκεκριμένη χρονική περίοδο στην ελληνική πραγματικότητα, και όχι ο προσδιορισμός αιτιακών σχέσεων ή η συναγωγή γενικεύσεων αναφορικά με το θέμα. Για το λόγο αυτό, γίνεται προσπάθεια να προσδιοριστεί τι γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί, πόσο θεωρούν ότι είναι ενημερωμένοι αναφορικά με το θέμα της μετάβασης, πώς δραστηριοποιούνται σχετικά, ποιες είναι οι επιμορφωτικές τους ανάγκες ώστε να νιώσουν ικανοί να δραστηριοποιηθούν, καθώς και τι εισηγείται επίσημα η πολιτεία στους εκπαιδευτικούς για να τους ενημερώσει, ευαισθητοποιήσει και κινητοποιήσει. Πιο συγκεκριμένα τα ερωτήματα που θέτει η έρευνα ως προς τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, είναι τα εξής:

1. *Πόσο ενημερωμένοι αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής;*
2. *Ποιες είναι οι επίσημες προτάσεις της πολιτείας προς τους εκπαιδευτικούς;*
3. *Πώς προσδιορίζουν οι εκπαιδευτικοί τον προσφιλή και κατάλληλο τρόπο για την επιμόρφωσή τους και ποιος θεωρούν ότι είναι ο ρόλος της πολιτείας στην ενημέρωσή τους;*
4. *Τι πραγματικά υλοποιείται στην τάξη του νηπιαγωγείου;*

## **5.2. Μεθοδολογία έρευνας**

Σκοπός της μεθοδολογίας της έρευνας είναι να μας βοηθήσει να κατανοήσουμε, με τους ευρύτερους δυνατούς όρους, την πορεία της επιστημονικής έρευνας, και όχι τα προϊόντα της (Cohen & Manion, 1994:68). Στο κεφάλαιο που ακολουθεί, αναπτύσσεται η μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας. Παρουσιάζεται και αιτιολογείται ο ερευνητικός σχεδιασμός σε συνδυασμό με τα δεδομένα της έρευνας και προσδιορίζονται οι διαδικασίες ανάλυσης που αξιοποιήθηκαν, προκειμένου να αποσαφηνιστούν και να προσεγγιστούν τα ερωτήματα της έρευνας. Επίσης, τίγονται ζητήματα που αφορούν την ποιότητα της ερευνητικής διαδικασίας.

### **5.2.1. Ο τύπος της έρευνας**

Στην παρούσα έρευνα, υιοθετούνται στοιχεία της οικοσυστημικής προσέγγισης και της θεωρίας της πολυπλοκότητας σε συνδυασμό με στοιχεία της κριτικής εκπαιδευτικής θεωρίας. Υιοθετείται, αρχικά, η άποψη της κριτικής κοινωνικής επιστημονικής προσέγγισης, η οποία υποστηρίζει ότι τα εκπαιδευτικά προβλήματα εμφανίζονται στους επαγγελματίες εκπαιδευτικούς και μπορούν να λυθούν μόνο από αυτούς, ενώ είναι απαραίτητη η ενεργητική συμμετοχή τους στο ερευνητικό έργο. Δίνεται έμφαση στη χειραφέτηση των νηπιαγωγών που συμμετέχουν στην έρευνα, λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις και οι ερμηνείες τους αναφορικά με το θέμα της μετάβασης και δοκιμάζονται κριτικές διαδικασίες αναστοχασμού, μέσα από τις οποίες οι νηπιαγωγοί καταφέρνουν τελικά να ενημερωθούν και να χειριστούν καταστάσεις που σχετίζονται με τη μετάβαση των παιδιών της τάξης τους στο δημοτικό σχολείο (Cohen, Manion & Morrison, 2005: 31· Carr & Kemmis, 1997: 153-199).

Αξιοποιούνται, επίσης, κατά τη συλλογή, συζήτηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων, στοιχεία της οικοσυστημικής προσέγγισης, τα οποία σχετίζονται με τη μετάβαση των παιδιών στο σχολείο. Παρακολουθούνται και καταγράφονται από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας δράσης εγγύτατες διεργασίες που πραγματοποιούνται σε δύο εκπαιδευτικά πλαίσια, του νηπιαγωγείου και της πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου και αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα κατά τη συνεργασία παιδιών και εκπαιδευτικών, αλλά και των εκπαιδευτικών μεταξύ τους. Η διερεύνηση γίνεται μέσα στο πλαίσιο του σχολείου, παρακολουθείται η όλη διαδικασία σε βάθος χρόνου, λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις των εκπαιδευτικών της έρευνας δράσης και επισημαίνονται αλλαγές και βελτιώσεις στις θεωρήσεις και στις πρακτικές που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί. Γίνεται προσπάθεια να

προσδιοριστεί το μοντέλο μετάβασης που φαίνεται ότι υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν τόσο στην έρευνα δράσης όσο και στο ερωτηματολόγιο. Επίσης, οι γενικές κατηγορίες που δημιουργήθηκαν κατά την ανάλυση περιεχομένου των απομαγνητοφωνημένων συναντήσεων της ομάδας έρευνας δράσης υποδεικνύουν την πολυπλοκότητα του οικοσυστημικού περιβάλλοντος και τις αλληλεπιδράσεις των επιμέρους συστημάτων που το απαρτίζουν (Πετρογιάννης, 2010· Tudge et al., 2009).

Η έρευνα είναι κατά κύριο λόγο ποιοτική, στοχεύοντας στην αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης αναφορικά με το θέμα της μετάβασης σε επίπεδο τάξης νηπιαγωγείου, σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και σε επίπεδο Νομού:

- Σε επίπεδο τάξης, η ερευνήτρια σε ρόλο διευκολυντή συμμετέχει σε έρευνα δράσης κατά την οποία προσδιορίζονται με αναστοχαστικές διαδικασίες, οι επιμορφωτικές ανάγκες συγκεκριμένων νηπιαγωγών, οι τρόποι με τους οποίους αυτές καλύπτονται και η βελτίωση της δραστηριοποίησης των νηπιαγωγών αναφορικά με το θέμα. Μέσω ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου των συναντήσεων ανατροφοδότησης της ομάδας έρευνας δράσης, γίνεται προσπάθεια να εντοπιστούν σημαντικά στοιχεία που απασχόλησαν την ομάδα κατά τη διάρκεια των διερευνήσεών της, τα οποία αποτελούν δεδομένα της παρούσας έρευνας.
- Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, πραγματοποιείται ποιοτική ανάλυση περιεχομένου επίσημων κειμένων του ΥΠ.Ε.Π.Θ.<sup>14</sup>, για να προσδιοριστεί το περιεχόμενο και η μεθοδολογία που προτείνεται από την πολιτεία στις νηπιαγωγούς, ώστε να αντιμετωπίσουν στην τάξη τους θέματα μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.
- Τέλος, βάσει των αποτελεσμάτων της έρευνας δράσης και της μελέτης των επίσημων κειμένων, δημιουργείται ένα ερωτηματολόγιο το οποίο απευθύνεται στις νηπιαγωγούς του Νομού Αχαΐας και στοχεύει στην αποτύπωση και περιγραφή της κατάστασης που ισχύει στο Νομό αναφορικά με το θέμα τόσο σε επίπεδο προσδιορισμού των επιμορφωτικών αναγκών των νηπιαγωγών όσο και σε επίπεδο δραστηριοποίησής τους.

---

<sup>14</sup> Αναφερόμαστε στα αρχικά του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ.) το οποίο έχει μετονομαστεί σε Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Π.Ε.Θ.). Στο εξής θα χρησιμοποιείται η νέα ονομασία και συντομογραφία.

### 5.2.2. Το ερευνητικό πλαίσιο

Στην πρώτη δεκαετία του 21<sup>ου</sup> αιώνα εφαρμόζεται στην ελληνική εκπαίδευση το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) νηπιαγωγείου, δημοτικού και γυμνασίου, των οποίων οι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι προωθούν τη *συνέχεια* που ευνοεί την ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Κατά το σχολικό έτος 2007-2008, υλοποιείται από το ΥΠ.Π.Ε.Θ. πιλοτικό πρόγραμμα, με στόχο την ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, μέσα από «*Καινοτόμες παρεμβάσεις στα ολοήμερα νηπιαγωγεία*», το οποίο συνέπεσε χρονολογικά με τη θεσμοθέτηση της υποχρεωτικής φοίτησης των παιδιών για ένα έτος στο νηπιαγωγείο (Ματσαγγούρας, 2012· Αλευριάδου κ.ά., 2008:102-103).

Στο πλαίσιο του συγκεκριμένου προγράμματος, το σχολικό έτος 2007-2008, παράλληλα με τις «*καινοτόμες δράσεις που αφορούν την ομαλή μετάβαση των νηπίων από την προσχολική στη σχολική εκπαίδευση που υλοποιήθηκαν με σκοπό να αναβαθμίσουν τη λειτουργία του ολοήμερου νηπιαγωγείου και να βελτιώσουν περαιτέρω την παιδαγωγική αποτελεσματικότητά του*»<sup>15</sup> δημιουργείται και αποστέλλεται στα ολοήμερα νηπιαγωγεία της χώρας ένα πακέτο εκπαιδευτικού υλικού που περιλαμβάνει τα εξής βιβλία: *Οδηγός ολοήμερου νηπιαγωγείου*, *Εγχειρίδιο δραστηριοτήτων (νηπιαγωγού – νηπίου)* και *Οδηγός γονέα*, τα οποία, σύμφωνα με τους συγγραφείς τους (Αλευριάδου κ.ά., 2008: 111), «*επιχειρούν να προσφέρουν στους/στις νηπιαγωγούς βασικές θεωρητικές αρχές και πρακτικές που θα τους/τις διευκολύνουν στο έργο καθημερινό εκπαιδευτικό τους έργο και κυρίως στο πλαίσιο του σύγχρονου ολοήμερου νηπιαγωγείου*». Το πρώτο βιβλίο (*Οδηγός ολοήμερου νηπιαγωγείου*) χωρίζεται σε τρεις βασικές ενότητες: Στην πρώτη ενότητα παρουσιάζονται οι «*βασικοί δομικοί και λειτουργικοί παράγοντες*» που προσδιορίζουν τη λειτουργία του ολοήμερου νηπιαγωγείου, στη δεύτερη θίγεται το ζήτημα της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, ενώ η τρίτη ασχολείται με το ζήτημα της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο (Αλευριάδου κ.ά., 2008).

Βασικός στόχος της τρίτης ενότητας, που αφορά τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, σύμφωνα με τους συγγραφείς του «*Οδηγού ολοήμερου νηπιαγωγείου*» (Αλευριάδου κ.ά., 2008: 103), είναι «*να*

<sup>15</sup> Αλευριάδου et al., 2008: 111.



βοηθήσει τους/τις νηπιαγωγούς να σχηματίσουν μια σφαιρική αντίληψη για το θέμα της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο και για τη συνεργασία μεταξύ των δύο ιδρυμάτων, ως κοινωνικού, πολιτιστικού, πολιτικού και εκπαιδευτικού ζητήματος, το οποίο αφορά την οργανική σύνδεση του νηπιαγωγείου με το δημοτικό σχολείο υπό το πρίσμα της μεταρρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος από κάτω προς τα επάνω (από το νηπιαγωγείο προς το λύκειο)». Η οργανική σύνδεση που προτείνεται αφορά στη συνοχή και συνέχεια σε επίπεδο διδακτικής μεθοδολογίας και στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής για τη θέσπιση πλαισίου ισότιμης συνεργασίας μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου με κύριο προσανατολισμό τη διαμόρφωση «κουλτούρας συνεργασίας» μεταξύ των δύο ιδρυμάτων, που θα αποτρέψει την «εφαρμογή δραστηριοτήτων συνεργασίας αποσπασματικού προγραμματισμού και ευκαιριακού χαρακτήρα» (Αλευριάδου κ.ά., 2008:103).

Στον Οδηγό Ολοήμερου Νηπιαγωγείου προτείνεται για υλοποίηση σχέδιο εργασίας με τίτλο: «Διευκολύνοντας την ομαλή μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό»<sup>16</sup> το οποίο σύμφωνα με τους συγγραφείς του Οδηγού έχει αποδέκτες «οχτώ ομάδες δυνάμει συνεργατών (Αλευριάδου κ.ά., 2008: 128):

1. Στελέχη εκπαίδευσης (Σχολικούς Συμβούλους και στελέχη της διοίκησης της εκπαίδευσης).
2. Νηπιαγωγούς.
3. Δασκάλους (όλων των τάξεων και ειδικοτήτων).
4. Παιδιά νηπιαγωγείου υπό σχολική ένταξη.
5. Παιδιά δημοτικού σχολείου.
6. Γονείς παιδιών νηπιαγωγείου.
7. Γονείς παιδιών της πρώτης τάξης δημοτικού σχολείου.
8. Εκπροσώπους της τοπικής κοινωνίας».

Να σημειωθεί ότι οι νηπιαγωγοί καλούνται να πάρουν πρωτοβουλία τόσο στην πιλοτική όσο και στην μετά-πιλοτική περίοδο «για να κινητοποιήσουν τις εν λόγω ομάδες των δυνάμει συνεργατών... τουλάχιστον μέχρι να ωριμάσουν οι συνθήκες και να υπάρξει κάποια θεσμική ρύθμιση για το θέμα της μετάβασης και της συνεργασίας, οπότε αναμένεται να υπάρξει πρωτοβουλία και από την πλευρά του

---

<sup>16</sup> Αλευριάδου et al., 2008:127.

δημοτικού σχολείου»<sup>17</sup>. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα προτείνεται για υλοποίηση κυρίως στις νηπιαγωγούς, χωρίς να έχει πλήρως αξιολογηθεί η πιλοτική εφαρμογή του, χωρίς να έχει θεσμοθετηθεί πλαίσιο συνεργασίας νηπιαγωγείου-δημοτικού σχολείου (με ό,τι αυτό συνεπάγεται) και χωρίς να υπάρχει σχέδιο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μετάβαση, αν και οι ίδιοι οι συγγραφείς αναφέρουν ότι «για να ανταποκριθούν οι εκπαιδευτικοί στις εν λόγω απαιτήσεις είναι αναγκαίο να επιμορφωθούν και όχι απλώς να ενημερωθούν...» (Αλευριάδου κ.ά., 2008:129).

Στην έρευνα μέσω ερωτηματολογίου των Ζωγράφου – Τσαντάκη & Βοζίκη – Ζάχαρη (2012) στις νηπιαγωγούς της 59<sup>ης</sup> και 35<sup>ης</sup> Περιφέρειας Προσχολικής Αγωγής (Ανατολικής Θεσσαλονίκης και Νομού Πέλλας αντίστοιχα), για τη χρήση του εν λόγω εκπαιδευτικού πακέτου (βιβλία, CD και εκπαιδευτικό λογισμικό) κατά τον πρώτο χρόνο διανομής του στα νηπιαγωγεία, επισημαίνεται η ανάγκη που εκφράζουν οι νηπιαγωγοί για «ενδεδειγμένη παρουσίαση του υλικού σε σχετική επιμόρφωση των νηπιαγωγών»<sup>18</sup>.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι υπάρχει από την πλευρά της πολιτείας προσπάθεια θεωρητικής στήριξης και πρακτικής καθοδήγησης των νηπιαγωγών αναφορικά με το θέμα της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο με την έκδοση ειδικού εκπαιδευτικού υλικού,<sup>19</sup> χωρίς να είναι βέβαιο ότι οι νηπιαγωγοί έχουν ενημερωθεί και ευαισθητοποιηθεί επαρκώς<sup>20</sup>. Θεωρούμε ότι το θέμα της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο είναι πολύπλοκο και οι συνθήκες που ισχύουν στο Νομό Αχαΐας σχετικά με την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των νηπιαγωγών έχουν κατά την άποψή μας ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον. Τέλος, είναι σημαντική τόσο η συστημική αποτύπωση της κατάστασης όσο και η κριτική θεώρηση του όλου εγχειρήματος.

---

<sup>17</sup> Αλευριάδου et al., 2008:129.

<sup>18</sup> Στο άρθρο των Ζωγράφου – Τσαντάκη, Μ. & Βοζίκη – Ζάχαρη Α. (2012). Εκπαιδευτικό υλικό (βιβλία & CD-ROM) για τη μετάβαση των παιδιών προσχολικής ηλικίας στο δημοτικό σχολείο: Κριτική θεώρηση από νηπιαγωγούς, διαπιστώσεις, προτάσεις. Στο Γουργιώτου Ε. (Επιμ.). *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Αυτοέκδοση, 70-79, υπάρχουν στοιχεία για τις αξιολογήσεις των νηπιαγωγών για το υλικό, στη χρησιμότητα και τη λειτουργικότητά του.

<sup>19</sup> Ματσαγγούρας, 2012· Ζωγράφου – Τσαντάκη & Βοζίκη – Ζάχαρη, 2012· Αλευριάδου κ.ά., 2008· Αναγνωστόπουλος κ.ά., 2008.

<sup>20</sup> Ζωγράφου – Τσαντάκη & Βοζίκη – Ζάχαρη, 2012.

### 5.2.3. Οι συμμετέχοντες

Στη συλλογή τμήματος των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας συμμετείχαν δύο νηπιαγωγοί, οι οποίες δημιούργησαν ομάδα έρευνας δράσης, με στόχο τη διερεύνηση του θέματος της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, σε συνεργασία με την ερευνήτρια, η οποία συμμετείχε στην ομάδα στο ρόλο του διευκολυντή. Για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων ζητήθηκε η συμμετοχή όλων των νηπιαγωγών του Νομού Αχαΐας. Στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν στοιχεία για τους νηπιαγωγούς-ερευνητές και το διευκολυντή της έρευνας δράσης, καθώς και για τους νηπιαγωγούς που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο της έρευνας.

#### 5.2.3.1. Η ομάδα έρευνας δράσης

Σύμφωνα με τις παραδοχές που προκύπτουν από τη βιβλιογραφία που σχετίζεται με τη συνεργατική έρευνα δράσης (Cohen, Manion & Morrison, 2005: 297-310· Altrichter, Posch & Somekh, 2001· Carr & Kemmis, 1997: 236-271· Cohen & Manion, 1994: 258-278· Elliott & Zamorski, 1993· Elliott, 1985), κατά το ακαδημαϊκό έτος 2009-2010, δημιουργήθηκε ομάδα νηπιαγωγών η οποία ασχολήθηκε με δραστηριότητες μετάβασης και με τον εντοπισμό επιμορφωτικών αναγκών και προβλημάτων που προκύπτουν κατά την υλοποίησή τους. Η ομάδα αποτελείται από δύο νηπιαγωγούς και την ερευνήτρια στο ρόλο του διευκολυντή (Νηπιαγωγός 1, Νηπιαγωγός 2, σε ρόλο ερευνητή και η υποψήφια διδάκτωρ σε ρόλο Διευκολυντή<sup>21</sup>).

Η συμμετοχή των νηπιαγωγών στην ομάδα έρευνας δράσης ήταν καθαρά εθελοντική. Τις ενδιέφερε το θέμα της μετάβασης, αλλά παράλληλα ήθελαν να στηρίξουν τη Δ στις αναζητήσεις της. Αρχικά τα μέλη της ομάδας ήταν τρεις νηπιαγωγοί και η ερευνήτρια, αλλά η μια νηπιαγωγός αποχώρησε, έπειτα από την πρώτη ενημερωτική συνάντηση της ομάδας για προσωπικούς λόγους<sup>22</sup>.

Οι δύο νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα δράσης είναι απόφοιτες του Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Πατρών<sup>23</sup>. Η Ν1 ολοκλήρωσε τις σπουδές της το 1992, γνωρίζει Αγγλικά, Γαλλικά και είχε Πιστοποίηση Α' επιπέδου

<sup>21</sup> Στο εξής θα αναφέρονται ως Ν1, Ν2 και Δ.

<sup>22</sup> Η ομάδα έπρεπε να δεσμευτεί ως προς ορισμένες διαδικασίες που σχετίζονταν με την έρευνα δράση και τον τρόπο που θα λειτουργούσαν, τόσο στην τάξη τους όσο και σε επίπεδο συνεργασίας, γεγονός που (χρονικά κυρίως) δημιουργούσε πρόβλημα στην τρίτη νηπιαγωγό, η οποία και αποχώρησε.

<sup>23</sup> Το Τμήμα Νηπιαγωγών Πατρών έχει πλέον μετονομαστεί σε Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής για την Προσχολική Ηλικία (Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η.) Πανεπιστημίου Πάτρας.

στις Τ.Π.Ε.<sup>24</sup> Κατά τη χρονική περίοδο έναρξης της έρευνας δράσης, η Ν1 είχε 16 χρόνια υπηρεσίας, 8 χρόνια υπηρετούσε στο ίδιο νηπιαγωγείο, σε κλασικό τμήμα και δεν είχε εργαστεί σε ολοήμερο τμήμα. Η Ν1 ήταν προϊσταμένη και το νηπιαγωγείο της υπαγόταν στη Σχολική Σύμβουλο 6<sup>ης</sup> Περιφέρειας.

Η Ν2 ολοκλήρωσε τις βασικές σπουδές της ως νηπιαγωγός το 1996, πήρε Μεταπτυχιακό δίπλωμα στις θεωρητικές επιστήμες στην Εκπαίδευση το 1998, γνωρίζει Αγγλικά, Ιταλικά και είχε παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια για τις Τ.Π.Ε. Κατά τη χρονική περίοδο έναρξης της έρευνας, είχε 9 χρόνια συνολικής υπηρεσίας, υπηρετούσε πρώτη χρονιά στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο, σε ολοήμερο τμήμα, και είχε 3 χρόνια εμπειρία σε ολοήμερο νηπιαγωγείο. Η Ν2 δεν ήταν προϊσταμένη και το νηπιαγωγείο της υπαγόταν στη Σχολική Σύμβουλο 64<sup>ης</sup> Περιφέρειας. Οι δύο νηπιαγωγοί δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία με διαδικασίες έρευνας δράσης και δεν είχαν συμμετάσχει σε κάποιο ενημερωτικό ή ερευνητικό πρόγραμμα που να σχετίζεται με τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.

Η Ν1 υλοποιούσε κάποιες δραστηριότητες μετάβασης στο νηπιαγωγείο της τα τελευταία χρόνια, ενώ η Ν2 δεν είχε υλοποιήσει σχετική δραστηριότητα. Επίσης, η Ν2 δεν γνώριζε ποιες δραστηριότητες μετάβασης υλοποιούνταν τα προηγούμενα χρόνια στο νηπιαγωγείο που υπηρετούσε. Τα προσωπικά στοιχεία των νηπιαγωγών κατά την έναρξη της έρευνας δράσης, καθώς και κάποια γενικά στοιχεία των νηπιαγωγείων στα οποία υπηρετούσαν παρουσιάζονται συνοπτικά στον **Πίνακα 5.1** που ακολουθεί<sup>25</sup>.

---

<sup>24</sup> Η Πιστοποίηση Α' και Β' επιπέδου στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.), είχε ξεκινήσει να υλοποιείται με ευθύνη του Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.), σε συνεργασία με το Ερευνητικό Ακαδημαϊκό Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών (Ε.Α.Ι.Τ.Υ.) και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.). Σήμερα είναι υπό την ευθύνη του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π). Περισσότερα στοιχεία για την επιμόρφωση και την πιστοποίηση των εκπαιδευτικών στις Τ.Π.Ε. υπάρχουν στην ιστοσελίδα <http://b-epipedo2.cti.gr/el-GR/> (Ανακτήθηκε στις 9/8/2013).

<sup>25</sup> Τα στοιχεία παραχωρήθηκαν από τις ίδιες τις νηπιαγωγούς κατά τη διάρκεια της πρώτης συνάντησης ενημέρωσης της ομάδας έρευνας δράσης.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 5.1:** Προσωπικά στοιχεία των νηπιαγωγών τα ομάδας έρευνας δράσης

<i>Γενικά στοιχεία</i>	<b>N1</b>	<b>N2</b>
<i>Σπουδές</i>	Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Πατρών* (1992)	Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Πατρών* (1996)
<i>Μεταπτυχιακές Σπουδές</i>		Μεταπτυχιακό δίπλωμα, θεωρητικές επιστήμες στην Εκπαίδευση (1998)
<i>Ξένες γλώσσες</i>	Αγγλικά, Γαλλικά	Αγγλικά, Ιταλικά
<i>Τεχνολογίες Πληροφορίας &amp; Τεχνολογιών (Τ.Π.Ε.)</i>	Πιστοποίηση Α' Επιπέδου**	Επιμορφωτικά Σεμινάρια
<i>Χρόνια υπηρεσίας</i>	16	9
<i>Εργασία σε ολοήμερο</i>	Όχι	3 χρόνια
<i>Χρόνος παραμονής στη σημερινή θέση</i>	8 χρόνια (κλασικό τμήμα)	1 χρόνος (ολοήμερο τμήμα)
<i>Θέση Προϊσταμένης</i>	Ναι	Όχι
<i>Σχολική Σύμβουλος στην οποία υπάγεται το νηπιαγωγείο</i>	6 <sup>ης</sup> Περιφέρειας Προσχολικής Αγωγής	64 <sup>ης</sup> Περιφέρειας Προσχολικής Αγωγής
<i>Συμμετοχή σε πρόγραμμα μετάβασης</i>	Όχι (πραγματοποιεί κάποιες δράσεις)	Όχι (δε γνωρίζει τις δράσεις που υλοποιούνται στο νηπιαγωγείο της)

Να επισημάνουμε ότι οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα δράσης γνωρίζονται μεταξύ τους, χωρίς να έχουν συνεργαστεί στο παρελθόν, είναι ενεργά μέλη της Ο.Μ.Ε.Ρ.,<sup>26</sup> με ενδιαφέρον για τη δουλειά τους και διάθεση να πειραματιστούν σε καινούριες πρακτικές στις τάξεις τους.

### 5.2.3.2. Οι νηπιαγωγοί του Νομού Αχαΐας

Για τις ανάγκες της έρευνας, αντλήθηκαν εμπειρικά δεδομένα από τις νηπιαγωγούς του Νομού Αχαΐας. Οι νηπιαγωγοί του Νομού Αχαΐας επιλέχθηκαν για τους εξής λόγους:

α. Η επιλογή της ερευνήτριας να μην υιοθετήσει υπάρχουσες θεωρίες που προσδιορίζουν τη μετάφραση θεωρητικών εννοιών που σχετίζονται με το θέμα της μετάβασης, σε εμπειρικούς δείκτες<sup>27</sup> οδήγησε σε εμπειρική επιλογή μεταβλητών, με βάση τα αποτελέσματα της ανάλυσης των συζητήσεων/συναντήσεων με τα μέλη της ομάδας έρευνας δράσης σε συνάρτηση με τα αποτελέσματα ανάλυσης περιεχομένου σε σχετικά κείμενα του ΥΠ.Π.Ε.Θ. (Κυριαζή, 1999: 91). Οι

<sup>26</sup> Πρόκειται για μη κερδοσκοπική οργάνωση με κύριο στόχο την υλοποίηση επιμορφωτικών εκπαιδευτικών εκδηλώσεων που απευθύνονται σε επαγγελματίες και μη, που ασχολούνται με παιδιά ηλικίας από 0 έως 8 ετών. Τα αρχικά Ο.Μ.Ε.Ρ. προέρχονται από το πλήρες όνομα της οργάνωσης στα Γαλλικά το οποίο είναι Organisation Médiale pour l' Education Pré-scolaire και στα ελληνικά μεταφράζεται ως Παγκόσμια Οργάνωση Προσχολικής Αγωγής.

<sup>27</sup> Περισσότερα στοιχεία αναφορικά με τα προβλήματα που απορρέουν από τη μέτρηση των κοινωνικών φαινομένων και τη μετάφρασή των θεωρητικών εννοιών σε μεταβλητές, αντλήθηκαν από το βιβλίο της Κυριαζή, Ν. (1999). *Η κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 91-97.

νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα δράσης εργάζονται σε νηπιαγωγεία του Νομού Αχαΐας και έχουν παρόμοιες ευκαιρίες για ενημέρωση, επιμόρφωση και δραστηριοποίηση σε θέματα μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Συνεπώς, τα οι έννοιες και οι όροι που παρουσιάζονται στο ερωτηματολόγιο θεωρήθηκε ότι δε χρειάζονται αποσαφήνιση και ότι είναι κοντά στη λογική των νηπιαγωγών του Νομού (Κυριαζή, 1999: 94).

β. Το θέμα διερεύνησης είναι υπό διαμόρφωση και η γενίκευση των αποτελεσμάτων δεν έχει ιδιαίτερη σημασία στη συγκεκριμένη περίπτωση (Κυριαζή, 1999: 117).

γ. Η πρόσβαση στις νηπιαγωγούς του Νομού Αχαΐας ήταν πιο προσιτή<sup>28</sup> για την ερευνήτρια.

Ο προσδιορισμός του αριθμού των νηπιαγωγών που εργάζονται στα νηπιαγωγεία του Νομού Αχαΐας έγινε με την ακόλουθη διαδικασία: Εντοπίστηκαν μέσω διαδικτύου από την ιστοσελίδα της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αχαΐας<sup>29</sup> τα νηπιαγωγεία του Νομού και με βάση τις οργανικότητες προσδιορίστηκε ένας αρχικός αριθμός νηπιαγωγών,<sup>30</sup> ενώ παράλληλα αναζητήθηκε ένας επίσημος αριθμός από το Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Υ.Σ.Π.Ε.) Νομού Αχαΐας<sup>31</sup>. Ένας τρίτος αριθμός νηπιαγωγών προέκυψε κατά τη διάρκεια τηλεφωνικής επικοινωνίας της ερευνήτριας με τα νηπιαγωγεία για την αποστολή των ερωτηματολογίων<sup>32</sup>. Ο αριθμός των νηπιαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα παρουσιάζεται συγκεντρωτικά στον **Πίνακα 5.2** που ακολουθεί.

---

<sup>28</sup> Αναφερόμαστε στην ευκολία πρόσβασης στα στοιχεία των νηπιαγωγείων για αποστολή και παραλαβή των ερωτηματολογίων.

<sup>29</sup> Η ιστοσελίδα της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αχαΐας είναι [www.dipe.ach.sch.gr](http://www.dipe.ach.sch.gr) Στη συγκεκριμένη ιστοσελίδα, σε ειδικό σύνδεσμο με την ονομασία «Σχολικές μονάδες/νηπιαγωγεία», εμφανίζονται όλα τα νηπιαγωγεία του Νομού. Τα νηπιαγωγεία ανακτήθηκαν στις 3/3/2012 από [http://dipe.ach.sch.gr/sxolikes\\_monades\\_nypiag.html](http://dipe.ach.sch.gr/sxolikes_monades_nypiag.html)

<sup>30</sup> Ο αριθμός των νηπιαγωγών με βάση τις οργανικότητες είναι πολύ μικρός σε σχέση με τον πραγματικό, γιατί, ενώ τα περισσότερα νηπιαγωγεία δηλώνονται είτε ως μονοθέσια είτε ως διθέσια, λειτουργούν συνήθως με περισσότερα τμήματα και περισσότερες νηπιαγωγούς. Επίσης, στις οργανικότητες δεν φαίνονται τα ολοήμερα τμήματα, τα οποία λειτουργούν με δύο νηπιαγωγούς.

<sup>31</sup> Τα στοιχεία δόθηκαν στην ερευνήτρια έπειτα από σχετική αίτησή της στις 6/3/2012.

<sup>32</sup> Η συλλογή των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα 1/9/2012 έως 30/10/2012.

## ΠΙΝΑΚΑΣ 5.2: Ο αριθμός των νηπιαγωγών του Νομού Αχαΐας

### Ο αριθμός των νηπιαγωγών του Νομού Αχαΐας

<i>Με βάση τις οργανικότητες των νηπιαγωγείων</i>	Αιγιαλείας: 26 Ερυμάνθου: 7 Καλαβρύτων: 8 Δυτικής Αχαΐας: 33 Πάτρας: 204 <b>Σύνολο: 278*</b>
<i>Με βάση τα στοιχεία του Π.Υ.Σ.Π.Ε.</i>	Νηπιαγωγοί <b>351**</b>
<i>Με βάση τα στοιχεία της έρευνας</i>	<b>328***</b>

#### Επεξηγήσεις ΠΙΝΑΚΑ 5.2:

\* Ο αριθμός αυτός προκύπτει από το άθροισμα των οργανικοτήτων των νηπιαγωγείων που προαναφέρονται.

\*\* Ο αριθμός 351 προκύπτει από τα επίσημα στοιχεία που συνέταξε το Π.Υ.Σ.Π.Ε. Ν. Αχαΐας και ανακοινώθηκαν στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού στις 29-5-2013, με κοινοποίηση στις σχολικές μονάδες.

\*\*\*Κατά τη διάρκεια τηλεφωνικής επικοινωνίας με τις προϊστάμενες των νηπιαγωγείων, καταγράφονταν σε ειδική λίστα ο αριθμός των νηπιαγωγών που υπηρετούσαν στα συγκεκριμένα νηπιαγωγεία. Ο αριθμός των 328 νηπιαγωγών προέκυψε από το τελικό άθροισμα των νηπιαγωγών που καταγράφηκαν στη λίστα και στις οποίες εστάλησαν ερωτηματολόγια.

Θεωρούμε ότι ο αριθμός του δείγματος των νηπιαγωγών της έρευνας είναι το 351 με βάση τα στοιχεία που έχουν αποσταλεί στις σχολικές μονάδες από το Π.Υ.Σ.Π.Ε. Ν. Αχαΐας. Από τις 351 νηπιαγωγούς του Νομού ερωτηματολόγια εστάλησαν στις 328, οι οποίες καταμετρήθηκαν κατά την πρώτη τηλεφωνική επικοινωνία της ερευνήτριας με τις προϊστάμενες των νηπιαγωγείων.

#### 5.2.3.2. Ο ρόλος του ερευνητή

Στην παρούσα διατριβή, η ερευνήτρια, μέσα από συλλογή διαφορετικού τύπου ερευνητικών δεδομένων και διαθέτοντας σχεδόν τέσσερα χρόνια στο πεδίο της έρευνας, προσπάθησε να προσεγγίσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο την πολύπλοκη, δυναμική και ολιστική φύση του φαινομένου της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, μέσα από την οπτική των εκπαιδευτικών της πράξης, σε συνάρτηση με την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική (Πουρκός & Δαφέρμος, 2010).

Τα ερευνητικά ενδιαφέροντα της ερευνήτριας σχετίζονται τόσο με το θέμα της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο όσο και με διαδικασίες αναστοχασμού και αυτομόρφωσης των εκπαιδευτικών, με την αξιοποίηση τεχνικών έρευνας, όπως αυτές που προτείνονται στην έρευνα δράσης (Altrichter, Posch, & Somekh, 2001:127-176· Elliott, 1991:77-83).

Πιο συγκεκριμένα, κατά τη χρονική περίοδο 2001-2004, η ερευνήτρια συμμετείχε σε ερευνητική ομάδα αποτελούμενη από τρεις δασκάλους και μια

νηπιαγωγό, η οποία επιχείρησε συστηματική διερεύνηση του θέματος της μετάβασης από τη προσχολική στη σχολική εκπαίδευση τόσο από την πλευρά του νηπιαγωγείου όσο και από την πλευρά του δημοτικού σχολείου στα πλαίσια της καθημερινής εργασίας στην τάξη, ενώ παράλληλα ενεπλάκησαν σε αυτή και άλλοι εκπαιδευτικοί όποτε κρινόταν απαραίτητο<sup>33</sup>. Πρόκειται για συνεργατική έρευνα δράσης (Elliott & Zamorski, 2002· Carr & Kemmis, 1997:262) και μάλιστα στην «πρακτική<sup>34</sup>» της μορφή, όπου, σύμφωνα με τους Carr & Kemmis (1997:266), οι συμμετέχοντες παρακολουθούν τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους με στόχο να αναπτύξουν την πρακτική τους κρίση, ενώ ο διευκολυντής, λειτουργώντας ως αντηχείο, στηρίζει τους εκπαιδευτικούς να μάθουν περισσότερα για τους λόγους της προσωπικής τους δράσης και για τη διαδικασία του αναστοχασμού.

Στη συνέχεια και σε επίπεδο μεταπτυχιακών σπουδών, εκπονήθηκε ερευνητική εργασία, όπου παρουσιάστηκε το θέμα της μετάβασης των παιδιών από την προσχολική στη σχολική εκπαίδευση, υπό το πρίσμα της οικοσυστημικής θεωρίας για την ανάπτυξη (Bronfenbrenner, 1979), με επισκόπηση σχετικών ερευνών της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας και με ευρύτερη επιδίωξη την ανάλυση, την εμβάθυνση, τον εμπλουτισμό και τη θεωρητική τεκμηρίωση δεδομένων, αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων που προέκυψαν στο πλαίσιο της συνεργατικής έρευνας δράσης της ομάδας νηπιαγωγού και δασκάλων που παρουσιάστηκε προηγουμένως (Μπαγάκης κ.ά., 2006), η οποία είχε ως θέμα της τη μετάβαση από την προσχολική στη σχολική εκπαίδευση, βάσει της οικολογικής θεωρίας της ανθρώπινης ανάπτυξης και των αποτελεσμάτων άλλων ερευνών (Διδάχου, 2006). Στόχος της έρευνας ήταν η αποσαφήνιση του θέματος της μετάβασης από την προσχολική στη σχολική εκπαίδευση, με βάση σχετικές θεωρίες, άλλες αντίστοιχες ερευνητικές εργασίες και κριτική ανάλυση των αποτελεσμάτων υπάρχουσας συνεργατικής έρευνας δράσης με θέμα την οργάνωση δραστηριοτήτων μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.

---

<sup>33</sup> Την ομάδα υποστήριζε, στο ρόλο του διευκολυντή, μέλος του διδακτικού και ερευνητικού προσωπικού του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Πατρών. Αποτέλεσμα της συγκεκριμένης ερευνητικής εργασίας αποτέλεσε η έκδοση του βιβλίου: Μπαγάκης, Γ., Διδάχου, Ε., Βαλμάς, Φ., Λουμάκου, Μ. & Πομώνης, Μ. (2006). *Η ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό και η προσαρμογή τους στην Α' τάξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

<sup>34</sup> Για τους τρεις τύπους έρευνας δράσης, τεχνικό, πρακτικό και χειραφετικό, αξιοποιήθηκαν επίσης στοιχεία από βιβλίο της Grundy, 2003:165-179.



Στόχος της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι η κριτική αξιοποίηση δεδομένων έρευνας δράσης, με θέμα τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, για την αποτύπωση των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν και των τρόπων που επιλέγουν για την κάλυψή τους. Η ερευνήτρια ενθάρρυνε τις νηπιαγωγούς της ομάδας να μετέχουν στην έρευνα δράσης, χωρίς να κατευθύνει τις επιλογές τους και δίνοντάς τους το έναυσμα να εμπλακούν ενεργά, να βελτιώσουν την κατανόηση της μετάβασης, την πρακτική τους σε θέματα μετάβασης, αλλά και το πλαίσιο στο οποίο υλοποιούνται οι δράσεις τους, σε μια απόπειρα να μετατρέψει την έρευνα δράσης της ομάδας από τεχνική σε πρακτική (Grundy, 2003: 175-176).

Παράλληλα, συγκεντρώθηκαν και αναλύθηκαν στοιχεία τόσο από επίσημα κείμενα που στοχεύουν στην ενημέρωση των νηπιαγωγών αναφορικά με το θέμα της μετάβασης (Αλευριάδου κ.ά., 2008) όσο και από τις νηπιαγωγούς του Νομού Αχαΐας<sup>35</sup>, σε μια προσπάθεια αποτύπωσης του σύνθετου τρόπου σύνδεσης της σκέψης, ευαισθητοποίησης και δραστηριοποίησης των νηπιαγωγών με όσα το εκπαιδευτικό σύστημα πρεσβεύει και προτείνει αναφορικά με το θέμα της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο (Κυριαζή, 1999: 334).

---

<sup>35</sup> Ποιοτικά από την ομάδα έρευνας δράσης και την ανάλυση περιεχομένου των επίσημων κειμένων και ποσοτικά από τα ερωτηματολόγια που απευθύνθηκαν σε όλες τις νηπιαγωγούς του Νομού Αχαΐας.

### 5.3. Ο σχεδιασμός της έρευνας

Στην παρούσα εργασία, υιοθετείται η άποψη ότι η εκπαιδευτική έρευνα είναι πολύπλοκη και δεν μπορεί να καθοριστεί σε σχέση με στόχους κατάλληλους για ερευνητικές δραστηριότητες που αναφέρονται σε επίλυση θεωρητικών προβλημάτων, αλλά οφείλει να λειτουργήσει στο πλαίσιο πρακτικών σκοπών που σχετίζονται με εκπαιδευτικές δραστηριότητες και εκπαιδευτικά προβλήματα (Carr & Kemmis, 1997:148). Η εκπαίδευση αποτελεί ένα πρακτικό εγχείρημα και τα εκπαιδευτικά προβλήματα που προκύπτουν είναι ταυτόχρονα θεωρητικά και πρακτικά. Σε αντίθεση με τα θεωρητικά προβλήματα, τα εκπαιδευτικά δεν λύνονται μόνο με ανακάλυψη νέας γνώσης, αλλά με ταυτόχρονη ανάληψη δράσης, αφού εμφανίζονται κυρίως όταν υπάρχει κενό ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη, καθώς και στην ορθή κατανόηση της κατάστασης από τους εκπαιδευτικούς σε συνάρτηση με ό,τι πραγματικά συμβαίνει στην πράξη (Carr & Kemmis, 1997: 148-153).

Η μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο επιστημολογικά αντιμετωπίζεται ως πολύπλοκο, συστημικό φαινόμενο, στο οποίο εμπλέκονται πολλά δίκτυα ανθρώπων, σχέσεων και αλληλεπιδράσεων (Hirst, Jervis, Visagie, Sojo, & Cavanagh, 2011: 7 · Dockett & Perry, 2001 · Bronfenbrenner, 1979). Φαίνεται, επίσης, να αποτελεί υπαρκτό ζήτημα της εκπαίδευσης το οποίο σε αρκετές περιπτώσεις εμφανίζεται ως πρόβλημα (CEIEC, 2008: 14· Fabian & Dunlop, 2002).

Στην ελληνική εκπαίδευση, η δημοσίευση στο διαδίκτυο και η παράλληλη διανομή στα ολόημερα νηπιαγωγεία της χώρας σχετικού έντυπου υλικού<sup>36</sup> σε συνδυασμό με την επίσημη πρόταση της πολιτείας, μέσω κυρίως σχολικών συμβούλων, για υλοποίηση από μέρους των νηπιαγωγών δραστηριοτήτων μετάβασης, αποτελεί αλλαγή στο πεδίο δράσης αλλά και ενημέρωσης των νηπιαγωγών αναφορικά με τη μετάβαση. Ο εντοπισμός των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών αναφορικά με το θέμα της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, η κάλυψή τους και η σύνδεσή τους με όσα η πολιτεία προτείνει αποτελεί δύσκολο εγχείρημα, λόγω της πολυπλοκότητας που εμφανίζει.

---

<sup>36</sup> Αλευριάδου, Α., Βρυνιώτη, Π. Κ., Κυρίδης, Γ. Α., Σιβροπούλου – Θεοδοσιάδου, Ε. & Χρυσοφίδης Κ. (2008). *Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου*. ΥΠ.Ε.Π.Θ./Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων Κ.Π.Σ. /Ε.Υ.Ε. Αθήνα: Πατάκης.

Κατά το σχεδιασμό της έρευνας, αλλά και σε όλη τη διάρκεια διεξαγωγής της, έγινε προσπάθεια ώστε οι παρατηρήσεις, οι ερμηνείες και οι κρίσεις που διατυπώθηκαν να διέπονται από συνοχή, ορθολογισμό και αντικειμενικότητα (Carr & Kemmis, 1997: 168).

### **5.3.1. Η συνεργατική έρευνα δράσης και ο ρόλος του διευκολυντή**

Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο σημείο της διατριβής<sup>37</sup>, το 2008 παρουσιάζεται νέα πρόταση από την πολιτεία για τον τρόπο διαχείρισης θεμάτων μετάβασης από τους εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης, η οποία φαίνεται να προσδοκά καθολική ισχύ και εφαρμογή δράσεων από τις νηπιαγωγούς. Από την άλλη πλευρά, οι νηπιαγωγοί είτε θεωρούν ότι δεν είναι κατάλληλα ενημερωμένοι και δεν δραστηριοποιούνται είτε θεωρούν ότι γνωρίζουν και χειρίζονται με το δικό τους τρόπο το θέμα της μετάβασης των παιδιών της τάξης τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, λειτουργώντας και στις δύο περιπτώσεις περιοριστικά, με βάση τις υποκειμενικές αντιλήψεις τους για το θέμα. Υιοθετώντας τη διαλεκτική άποψη της ορθολογικότητας που αξιοποιούν οι ερευνητές δράσης υποστηρίζουμε ότι, τη δεδομένη χρονική στιγμή, οι νηπιαγωγοί καλούνται να ενημερωθούν και να δραστηριοποιηθούν αναφορικά με το θέμα της μετάβασης, που είναι αντικειμενικά υπαρκτό, με βάση τις κατευθύνσεις που δίνει το Υ.ΠΑΙ.Θ. και να αλλάξουν σε αρκετές περιπτώσεις τις υποκειμενικές απόψεις που έχουν για το θέμα, δοκιμάζοντας πρακτικές που να ταιριάζουν στη δική τους πραγματικότητα.

Η ερευνήτρια, λειτουργώντας ως *διευκολυντής*,<sup>38</sup> εισάγει στην ομάδα έρευνας δράσης το ζήτημα της μετάβασης, χωρίς αυτό να προκύπτει από προσωπικούς προβληματισμούς των μελών της. Ωστόσο, είναι ένα θέμα που το θεωρούν ενδιαφέρον και επίκαιρο και για το οποίο θέλουν να ενημερωθούν, για να δράσουν κατάλληλα στις τάξεις τους. Οργανώνεται μια *τεχνική* έρευνα-δράση, η οποία στην πορεία θεωρούμε ότι μετατρέπεται σε *πρακτική*,<sup>39</sup> όπου οι συμμετέχοντες, ερευνήτρια και εκπαιδευτικοί, δεσμεύονται να παρατηρήσουν τις πρακτικές που αξιοποιούν αναφορικά με το θέμα της μετάβασης, να προβληματιστούν σε σχέση με την εισαγωγή νέων δραστηριοτήτων, να βελτιώσουν

<sup>37</sup> 6<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Μεθοδολογία έρευνας./Υποκεφάλαιο: 6.2 Το ερευνητικό πλαίσιο, σ. \_\_\_\_.

<sup>38</sup> Χρησιμοποιούμε τον όρο *διευκολυντής* και όχι *κριτικός φίλος*, επειδή στην παρούσα έρευνα θεωρούμε ότι τόσο κατά την εκκίνησή της, όσο και σε όλη τη διάρκειά της, η ομάδα δεν κατόρθωσε να φτάσει σε σημεία κριτικού αναστοχασμού τέτοια που να οδηγούν στη δημιουργία αυτοστοχαστικής κοινότητας στην οποία ο διευκολυντής λειτουργεί καθαρά ως κριτικός φίλος (Carr & Kemmis, 1997: 266).

<sup>39</sup> Cohen, Manion & Morrison, 2007:302· Grundy, 2003: 175-176· Carr & Kemmis, 1997: 265.

τις γνώσεις και τις δράσεις τους προσδιορίζοντας τις επιμορφωτικές ανάγκες τους και να βελτιωθούν μέσα από διαδικασίες κριτικού αναστοχασμού (Πολύζου, 2010: 593· Carr & Kemmis, 1997: 266).

Κατά τη διάρκεια της έρευνας, η ερευνήτρια, λειτουργώντας ως *διευκολυντής*, δημιούργησε σχέσεις συνεργασίας με τις νηπιαγωγούς της ομάδας, προσπάθησε να τις βοηθήσει να εκφράσουν τις απόψεις και τις ανησυχίες τους σχετικά με το θέμα της μετάβασης, να οργανώσουν δράσεις για αλλαγές και να παρακολουθήσουν την επίδραση, την αξία και τις συνέπειες αυτών των αλλαγών στην πραγματικότητα της τάξης τους (Carr & Kemmis, 1997: 266).

Ο ρόλος της ερευνήτριας στη συγκεκριμένη έρευνα δράσης είχε οριοθετηθεί εξ αρχής και οι νηπιαγωγοί ήταν ενήμερες για τις δεσμεύσεις και τις υποχρεώσεις της απέναντι στην ομάδα. Πιο συγκεκριμένα η *διευκολυντής* στη συγκεκριμένη έρευνα δράσης:

- *Προσπάθησε να δημιουργήσει «δέσιμο» της ομάδας έρευνας μέσα από συζητήσεις και καλό κλίμα αποδοχής και συνεργασίας.*
- *Εξασφάλισε από τα μέλη δέσμευση ως προς τη συμμετοχή τους στην ομάδα και τις απαιτήσεις του «συμβολαίου» που διατύπωσαν για τον τρόπο ενεργοποίησης και συμμετοχής τους όσο θα διαρκούσε η εργασία της ομάδας.*
- *Οργάνωνε τις συναντήσεις της ομάδας, αποτύπωνε με πρακτικά ή μαγνητοφώνηση το περιεχόμενο των συναντήσεων και είχε αναλάβει την ανάλυση αυτών των δεδομένων.*
- *Λειτουργούσε ως ενεργητικός ακροατής<sup>40</sup> των προβληματισμών της ομάδας, ώστε να διευκολύνει με διάφορους τρόπους τη διαδικασία έρευνας. Οι προτάσεις που έκανε σχετίζονταν με τη διαδικασία κυρίως και όχι με τις ερωτήσεις προς διερεύνηση που έθεταν οι νηπιαγωγοί. Ο στόχος της ήταν να βοηθά τις νηπιαγωγούς χωρίς να τις πιέζει, αλλά και χωρίς να αφήνει τη διαδικασία να βαλτώνει.*

---

<sup>40</sup> Αναφερόμαστε στην προσεκτική παρακολούθηση, σύνθεση και ανάλυση από τον ακροατή, όσον λένε οι ομιλητές, αξιοποιώντας οπτική επαφή αλλά και όλες τις αισθήσεις ώστε να κατανοεί όσα λέγονται. Η ενεργητική ακρόαση περιλαμβάνει επίσης την ενσυναίσθητική ακρόαση (empathetic listening: αναγνώριση και κατανόηση των εμπειριών και του νοήματος των ομιλητών) και τη μετάδοση της ενσυναίσθησης (communicating empathy: αποδοχή, κατανόηση και συναίσθηση του είναι του ομιλητή, χωρίς ο ακροατής να χάνει την αυθεντικότητά του και τα στοιχεία της προσωπικότητάς του) (Ποταμιανός, 1999). Η ενσυναίσθηση προϋποθέτει την κατανόηση του άλλου σε γνωστικό (τι σκέπτεται και τι λέει) αλλά και στο θυμικό επίπεδο (τι αισθάνεται) (Αποστολοπούλου, 2010· Duann Hill, 1996).

- Προσπαθούσε να μην μιλά πολύ και να βοηθά την ομάδα να αποφασίζει μόνη της για τις δράσεις της. Παρατηρούσε αν τα μέλη ακούν η μια την άλλη, προσέχοντας να μην κυριαρχεί κάποια στην ομάδα κατευθύνοντας την άλλη και να εκθέτουν και οι δύο τις απόψεις τους. Όποτε χρειαζόταν, κρατούσε χρόνο ώστε να μιλήσουν όλες και να εκθέσουν απόψεις και προβληματισμούς.
- Προστάτευε τα μέλη από προσωπική κριτική, εστιάζοντας στο θέμα και όχι στις προσωπικότητες των νηπιαγωγών.
- Προσπαθούσε να μην εμπλέκεται στο περιεχόμενο των δράσεων και των αποφάσεων των νηπιαγωγών, αποφεύγοντας την αμυντική στάση και τις παρεμβάσεις επί του θέματος.
- Παρότρυνε τα μέλη της ομάδας να κρατήσουν δεδομένα που θα τις βοηθήσουν στην καλύτερη αποτύπωση της κατάστασης ή της δράσης. Όποτε χρειαζόταν, μπορούσε να συμμετέχει σε συλλογή δεδομένων που κάποιο μέλος δυσκολευόταν να συλλέξει χωρίς βοήθεια.
- Προσπαθούσε να βοηθήσει τις νηπιαγωγούς να αναστοχαστούν κριτικά αναφορικά με τη δουλειά τους, να εντοπίσουν προβλήματα αναφορικά με τη μετάβαση, να προτείνουν λύσεις, να οργανώσουν δράσεις, να κρατήσουν δεδομένα και να πάρουν ανατροφοδότηση από την όλη διαδικασία.

Αναγνωρίζοντας τους περιορισμούς που προκύπτουν από την τεχνική έρευνα δράσης,<sup>41</sup> η ερευνήτρια προσπάθησε να μην κατευθύνει τις διερευνήσεις των εκπαιδευτικών και σταδιακά ο έλεγχος της δράσης να περάσει στα χέρια των ίδιων των εκπαιδευτικών. Για να μετατραπεί η έρευνα δράση σε *πρακτική*, η ερευνήτρια προσπάθησε να στηρίξει τα μέλη της ομάδας να δοκιμάσουν τις ιδέες τους, να κατανοήσουν τους λόγους που τις δεσμεύουν να επιλέξουν συγκεκριμένες δράσεις, να εξοικειωθούν με διαδικασίες αναστοχασμού και να νιώσουν ότι δεν χρειάζονται εξωτερική στήριξη για να συνεχίσουν να υλοποιούν δράσεις μετάβασης και να πειραματίζονται (Carr & Kemmis, 1997:266).

Γνωρίζοντας ότι, σε ένα τέτοιο πλαίσιο συνεργασίας και διερεύνησης, η ερευνήτρια θα μπορούσε ίσως να υπονομεύσει ή να κατευθύνει τις αναστοχαστικές διαδικασίες των εκπαιδευτικών της ομάδας, προσπάθησε να δημιουργήσει και να διατηρήσει ένα δημοκρατικό κλίμα λήψης αποφάσεων, να βοηθήσει τις εκπαιδευτικούς να αναλάβουν συνεργατική ευθύνη για την όλη διαδικασία και να

---

<sup>41</sup> Carr & Kemmis, 1997: 264-266.

περιορίσει το ρόλο της λειτουργώντας συμπληρωματικά στις ανάγκες τους (Πολύζου, 2012: 594· Carr & Kemmis, 1997:268-269).

### **5.3.2. Η επίσημη πρόταση της πολιτείας**

Κατά την περίοδο 2007-2008, υλοποιήθηκε από το ΥΠ.Π.Ε.Θ.<sup>42</sup> και από την Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων του Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (Κ.Π.Σ.), πρόγραμμα με τίτλο: *Διευκολύνοντας την Ομαλή Μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό*. Το πρόγραμμα αποτελούσε έργο του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. Π<sup>43</sup>, αφορούσε τα ολοήμερα νηπιαγωγεία, ανήκε στο Μέτρο «Καταπολέμησης της σχολικής αποτυχίας και διαρροής με εναλλακτικές μορφές μάθησης», χρηματοδοτήθηκε από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και συνέπεσε χρονολογικά με τη θεσμοθέτηση της υποχρεωτικής φοίτησης των παιδιών για ένα έτος στο νηπιαγωγείο<sup>44</sup> (Ματσαγγούρας, 2012· Ζωγράφου – Τσαντάκη & Βοζίκη – Ζάχαρη, 2012 · Χριστοδούλου-Γκλιάνου, 2011 · Γουργιώτου, 2008 · Κόπτσης, 2008 · Αλευριάδου κ.ά., 2008: 102-103).

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σε συνεργασία με την Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Εκπαιδευτικών Δράσεων του Υπουργείου Παιδείας, στο πλαίσιο του προγράμματος καινοτόμων παρεμβάσεων στο νηπιαγωγείο, υλοποίησε ένα ευρείας έκτασης πιλοτικό πρόγραμμα για τη μετάβαση των παιδιών από το ολοήμερο νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, στο οποίο συμμετείχαν πανελλαδικά 487 ολοήμερα νηπιαγωγεία (Χριστοδούλου-Γκλιάνου, 2011). Επιχειρήθηκε ποιοτική αναβάθμιση του ολοήμερου νηπιαγωγείου με παρεμβάσεις που στόχευαν στην ενίσχυση του ρόλου και της προσφοράς του, καθώς και της σύνδεσής του με το δημοτικό σχολείο (Χριστοδούλου-Γκλιάνου, 2011).

Η επιστημονική επιτροπή του προγράμματος όρισε ως βασικά στοιχεία καθορισμού της ομαλής μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο τα εξής (Γουργιώτου, 2008):

- *Παροχή συνέχειας στη μάθηση μέσα από σχεδιασμό αναπτυξιακά κατάλληλων προγραμμάτων για παιδιά νηπιαγωγείου και πρώτης τάξης δημοτικού σχολείου.*
- *Διασφάλιση επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων.*

---

<sup>42</sup> Τη χρονιά εκπόνησης του προγράμματος το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων είχε την επωνυμία ΥΠ.Ε.Π.Θ.

<sup>43</sup> Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.)

<sup>44</sup> Ν.3518, άρθρο 73, ΦΕΚ 272 τ. Α', 21.12.2006.

- Προετοιμασία των παιδιών για τη μετάβαση.
- Εμπλοκή των γονιών στη διαδικασία.
- Ανάπτυξη θετικών, αμοιβαίων σχέσεων επικοινωνίας μεταξύ παιδιών, γονιών και εκπαιδευτικών.

Η αξιολόγηση του προγράμματος ανέδειξε ως θετικά σημεία τη βελτίωση της παιδαγωγικής αποτελεσματικότητας του ολοήμερου νηπιαγωγείου, την ενίσχυση της κοινωνικοποίησης των παιδιών, τη θετική ανταπόκρισή τους στις δραστηριότητες του προγράμματος και αντίστοιχη στάση απέναντι στον κόσμο του σχολείου. Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων εξέφρασε την επιθυμία για συνέχιση του προγράμματος και επέκτασή του και στο κλασικό νηπιαγωγείο (Χριστοδούλου-Γκλιάου, 2011· Κόπτσης, 2008).

Για τη θεωρητική στήριξη και την πρακτική καθοδήγηση του συγκεκριμένου προγράμματος, εκδόθηκε ειδικό εκπαιδευτικό, υποστηρικτικό υλικό που αποσκοπούσε στην υποβοήθηση και τον εμπλουτισμό του έργου του νηπιαγωγείου, το οποίο αφορούσε τη νηπιαγωγό, τους γονείς και τα παιδιά (Χριστοδούλου-Γκλιάου, 2011· Ματσαγούρας, 2012· Αλευριάδου κ.ά., 2008: 111). Το υποστηρικτικό εκπαιδευτικό υλικό που προαναφέραμε αποτελείται από τρία βιβλία: το πρώτο έχει τίτλο «Οδηγός ολοήμερου νηπιαγωγείου», το δεύτερο «Εγχειρίδιο δραστηριοτήτων (νηπιαγωγού – νηπίου)» και το τρίτο «Οδηγός γονέα» (Αλευριάδου κ.ά., 2008: 111)<sup>45</sup>.

Για πρώτη φορά και σε πανελλαδική εμβέλεια, προτείνεται η υλοποίηση προγράμματος μετάβασης, το οποίο υποστηρίζεται από ειδικό εκπαιδευτικό υλικό. Εντούτοις, αφορά κυρίως τα ολοήμερα νηπιαγωγεία,<sup>46</sup> στα οποία και αποστέλλεται, ενώ δεν ενημερώνονται τα αμιγώς κλασικά νηπιαγωγεία ούτε τα δημοτικά σχολεία τα οποία θα υποδεχθούν τα παιδιά με αντίστοιχο υλικό. Από τους συγγραφείς του Οδηγού ολοήμερου νηπιαγωγείου (Αλευριάδου κ.ά., 2008: 129), υπογραμμίζεται ότι για να ανταποκριθούν οι σχολικοί σύμβουλοι, τα στελέχη της εκπαίδευσης,

<sup>45</sup> Τα βιβλία σε έντυπη μορφή και με συνοδευτικά CD, αποστέλλονται σε όλα τα ολοήμερα νηπιαγωγεία της χώρας, ενώ είναι διαθέσιμα σε ηλεκτρονική μορφή στην ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου [http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson\\_id=300&ep=369](http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=300&ep=369)

<sup>46</sup> Κατά την πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος και για λόγους που σύμφωνα με τους συγγραφείς του βιβλίου «Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου», σχετίζονται με εγγενείς δυσκολίες του «τεχνικού δελτίου του έργου», ζητήθηκε συμμετοχή μόνο από τα ολοήμερα νηπιαγωγεία και όχι από τα ολοήμερα δημοτικά σχολεία. Το ΥΠ.Ε.Π.Θ., για να αμβλύνει τις δυσκολίες που προέκυψαν από την έλλειψη ενημέρωσης και συμμετοχής των δασκάλων στο πρόγραμμα, απέστειλε συμπληρωματική εγκύκλιο στις 30/1/2008 στα δημοτικά σχολεία προτρέποντάς τα να συνεργαστούν (Αλευριάδου, κ.ά., 2008: 127).

αλλά και οι εκπαιδευτικοί στις απαιτήσεις ενός προγράμματος μετάβασης, είναι αναγκαίο να επιμορφωθούν και όχι απλώς να ενημερωθούν. Επίσης, νηπιαγωγείο και δημοτικό σχολείο πρέπει να υποστηριχθούν από κατάλληλο θεσμικό πλαίσιο (Αλευριάδου κ.ά., 2008: 129).

Στο ευρύτερο πλαίσιο που παρουσιάστηκε και με βάση τις αλλαγές που προαναφέρθηκαν αναφορικά με το θέμα της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο στην ελληνική επικράτεια, κατά τη σχολική χρονιά 2007-2008, θεωρήθηκε σκόπιμο να συμπεριληφθούν στην έρευνα, κείμενα τα οποία αποτελούν την παρούσα χρονική περίοδο την επίσημη πρόταση της πολιτείας προς τις εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής οι οποίες επιθυμούν να ενημερωθούν αλλά και να δραστηριοποιηθούν σχετικά. Για το λόγο αυτό επιλέχθηκαν συγκεκριμένα τμήματα από το υποστηρικτικό υλικό που αναφέρθηκε, ώστε να αναλυθούν για τους σκοπούς της έρευνας. Στόχος ήταν να προσδιοριστεί το περιεχόμενό τους και οι δράσεις που προτείνουν στις νηπιαγωγούς. Παράλληλα, το υλικό αξιοποιήθηκε και από την ομάδα έρευνας δράσης, αρχικά ως υποστηρικτικό υλικό, ενώ στη συνέχεια αξιολογήθηκε ως προς τη λειτουργικότητά του από τις νηπιαγωγούς της ομάδας.

### **5.3.3. Δημιουργία ερωτηματολογίου προς τις νηπιαγωγούς**

Ένας από τους στόχους της έρευνας ήταν να αποτυπωθεί κατά πόσο είναι ενημερωμένοι οι νηπιαγωγοί του νομού Αχαΐας σε θέματα που αφορούν την ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Επίσης στόχος αποτελούσε να προσδιοριστούν οι πηγές ενημέρωσής τους και ποιο ρόλο σε αυτή διαδραματίζει η ύπαρξη στα ολόημερα νηπιαγωγεία και η διάθεση στο διαδίκτυο σχετικών συγγραμμάτων που έχουν δημιουργηθεί για το σκοπό αυτό, υπό την εποπτεία του ΥΠ.Π.Ε.Θ. (Αλευριάδου κ.ά., 2008· Αναγνωστόπουλος κ.ά., 2008· Βруνιώτη κ.ά., 2008).

Για να καλυφθούν οι στόχοι που αναφέρθηκαν, πραγματοποιήθηκε επιτόπια δειγματοληπτική έρευνα στους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής του Νομού Αχαΐας. Εργαλείο της έρευνας, συμπληρωματικά με την έρευνα δράσης, αποτέλεσε ερωτηματολόγιο το οποίο κατασκευάστηκε για το σκοπό αυτό (Ρούσος & Τσαούσης 2002· Javeau, 2000· Orna & Stevens, 1998· Bell, 1997· Κατσίλης 1997· Landsheere 1996· Κομίλη 1989).



Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε κατά το πρώτο εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2011-2012. Η πρώτη πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε τον Ιανουάριο – Φεβρουάριο του 2012, με συμμετοχή 20 εκπαιδευτικών εκτός δείγματος και η δεύτερη πιλοτική εφαρμογή το Μάρτιο του 2012 με τη συμμετοχή 15 εκπαιδευτικών. Οι βελτιώσεις έγιναν κατόπιν συνεντεύξεων με ορισμένες από τις νηπιαγωγούς που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια στις πιλοτικές εφαρμογές.

Η αποστολή του ερωτηματολογίου στις νηπιαγωγούς του Νομού Αχαΐας και η συλλογή του πραγματοποιήθηκαν από τις 1-9-2012 έως τις 30-10-2012. Το ερωτηματολόγιο απεστάλη στα νηπιαγωγεία έπειτα από τηλεφωνική επικοινωνία της ερευνήτριας με τις προϊστάμενες των νηπιαγωγείων, συμπληρώθηκε από τις νηπιαγωγούς στον ελεύθερο χρόνο τους και επεστράφη ταχυδρομικά χωρίς οικονομική επιβάρυνση των συμμετεχόντων<sup>47</sup>.

---

<sup>47</sup> Στο φάκελο αποστολής υπήρχε εσώκλειστος φάκελος με τα στοιχεία της ερευνήτριας και με προπληρωμένο τέλος, για την εύκολη επιστροφή των ερωτηματολογίων από τους συμμετέχοντες.

#### **5.4. Πηγές δεδομένων**

Στην παρούσα έρευνα, έγινε προσπάθεια να συνδυαστούν διαλεκτικά, ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα (Landsheere 1996: 75). Η λεπτομέρεια της συμμετοχής και της άμεσης επαφής με την έρευνα δράσης, η αποσαφήνιση των επίσημων κειμένων και η δημιουργία ποσοτικού εργαλείου αποτύπωσης των απόψεων των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής του Νομού Αχαΐας συνδυάστηκαν, ώστε να μελετηθεί σε βάθος αλλά και να αποτυπωθεί σε επίπεδο νομού η κατάσταση αναφορικά με το θέμα της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, όπως παρουσιάζεται κατά τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο.

Οι πηγές και οι μέθοδοι παραγωγής δεδομένων της έρευνας επιλέχθηκαν με τέτοιο τρόπο, ώστε να απαντηθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία, όπως ήδη αναφέραμε, προσδιορίστηκαν με σαφήνεια κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας (Mason, 2003: 50-51). Για να απαντηθούν τα ερωτήματα κατά πόσο αισθάνονται ενημερωμένοι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής αναφορικά με το θέμα της μετάβασης, ποιος είναι ο προσφιλής και κατάλληλος τρόπος για την επιμόρφωσή τους, ποιος θεωρούν ότι είναι ο ρόλος της πολιτείας στην ενημέρωσή τους και τι πραγματικά υλοποιούν στην τάξη αξιοποιήθηκαν δύο πηγές δεδομένων:

- a)** απομαγνητοφωνημένες συναντήσεις συζήτησης – ανατροφοδότησης της ομάδας έρευνας δράσης και
- b)** απαντήσεις σε ερωτηματολόγιο προς εκπαιδευτικούς που κατασκευάστηκε για το σκοπό αυτό.

Για να προσδιοριστούν οι επίσημες προτάσεις της πολιτείας προς τους εκπαιδευτικούς αναφορικά με το θέμα της μετάβασης, επιλέχθηκαν συγκεκριμένα κείμενα προς ανάλυση, όπως παρουσιάζονται στη συνέχεια, και συνδυάστηκαν με τα δεδομένα από τις συναντήσεις συζήτησης – ανατροφοδότησης της ομάδας έρευνας δράσης και το ερωτηματολόγιο.

Ο συνδυασμός διαφορετικών ομάδων ή μορφών δεδομένων είναι ένα δύσκολο εγχείρημα και αποτέλεσε θέμα ουσιαστικού προβληματισμού στην παρούσα διατριβή. Οι μέθοδοι παραγωγής δεδομένων είναι οι τεχνικές και οι στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν για αυτό το σκοπό (Mason, 2003: 84-86). Στόχος ήταν η παραγωγή δεδομένων από τις τρεις πηγές οι οποίες είχαν επιλεγεί κατά το σχεδιασμό της έρευνας: πηγές αποτελούσαν οι νηπιαγωγοί της έρευνας δράσης, οι νηπιαγωγοί του Νομού Αχαΐας και το περιεχόμενο των επίσημων

κειμένων της πολιτείας σχετικά με τη μετάβαση. Η δυσκολία του εγχειρήματος έγκειται στον προσεκτικό και κατά το δυνατό έγκυρο και αξιόπιστο συνδυασμό τους, για τη διεξαγωγή ουσιαστικών συμπερασμάτων. Για την παραγωγή δεδομένων από κάθε πηγή ξεχωριστά, επιλέχθηκε διαφορετική μέθοδος, γιατί θεωρήθηκε ότι, ως ένα βαθμό, η μέθοδος παραγωγής δεδομένων υπαγορευόταν από την ίδια την πηγή και ότι η τριγωνοποίηση μεθόδων (Cohen, Manion & Morrison 2007: 142) θα έδινε τόσο εστιασμένα όσο και διευρυμένα αποτελέσματα.

#### **5.4.1. Συναντήσεις συζήτησης – ανατροφοδότησης ομάδας**

Η υποψήφια διδάκτωρ, κατά τα ακαδημαϊκά έτη 2009-2010, 2010-2011 και 2011-2012, συνέλεξε δεδομένα από οχτώ συναντήσεις ανατροφοδότησης της ομάδας έρευνας δράσης, τα οποία επεξεργάστηκε τόσο στο πλαίσιο της έρευνας όσο και για περαιτέρω χρήση από τα μέλη της ομάδας. Σε όλη τη διάρκεια αυτών των ετών, η ομάδα πραγματοποιούσε έρευνα δράσης με θέμα τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.

Οι νηπιαγωγοί-ερευνητές της ομάδας έρευνας δράσης κρατούσαν δεδομένα όπως ημερολογιακές καταγραφές και σημειώσεις, περιγραφές δράσεων και αξιολογήσεις που αφορούσαν την ομάδα της τάξης τους, ζωγραφιές των παιδιών από τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες μετάβασης και έντυπα γνωριμίας που δημιούργησε η ομάδα και συμπλήρωσαν τα παιδιά. Το είδος των δεδομένων που θα κρατούσε η ομάδα, σε κάθε περίοδο διερεύνησης, αποφασιζόταν από κοινού από τα μέλη, με γνώμονα την πιστότητα περιγραφής των δράσεων, τη λειτουργικότητα και τη χρηστικότητά τους κατά τη συλλογή των δεδομένων και κατά την αναστοχαστική ανάλυσή τους από την ομάδα. Τα δεδομένα της ομάδας έρευνας δράσης παρουσιάζονται συνοπτικά στον **Πίνακα 5.3** που ακολουθεί.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 5.3: Δεδομένα από την έρευνα δράσης**

Περιεχόμενο δράσης	Είδος δεδομένων
<b>Σχεδιασμός:</b> Παρουσίαση των δραστηριοτήτων μετάβασης που υλοποιεί η κάθε νηπιαγωγός στην τάξη της.	Ημερολογιακές καταγραφές – σημειώσεις – παρουσίαση στην 2 <sup>η</sup> συνάντηση αναστοχασμού.
<b>Α Δράση:</b> Αποτύπωση στοιχείων των παιδιών της ομάδας κάθε νηπιαγωγού με αξιολογήσεις της ίδιας. Εντοπισμός προβλημάτων μετάβασης.	Σημειώσεις – παρουσίαση στην 2 <sup>η</sup> συνάντηση αναστοχασμού.
Α κύκλος δραστηριοτήτων μετάβασης: Εφαρμογή και συλλογή δεδομένων.	Καταγραφές των νηπιαγωγών – παρουσίαση στην 3 <sup>η</sup> συνάντηση αναστοχασμού. Σημειώσεις συναντήσεων με δασκάλους και παιδιά που πηγαίνουν στην πρώτη.
<b>Παρατήρηση:</b> Συλλογή δεδομένων (ημερολογιακές καταγραφές νηπιαγωγών, ζωγραφιές παιδιών, περιγραφή δράσεων).	Ζωγραφιές παιδιών, σχόλια παιδιών. Σημειώσεις – ερωτήσεις προς αποσαφήνιση – συζήτηση στην 4 <sup>η</sup> συνάντηση αναστοχασμού.
<b>Αναστοχασμός:</b> Αναστοχασμός πάνω στη δράση με αξιοποίηση των δεδομένων καταγραφής των νηπιαγωγών.	Δημιουργία πορείας μετάβασης και προσαρμογής για κάθε παιδί της τάξης με αξιολογικά σχόλια από τις Νηπιαγωγούς.
<b>Σχεδιασμός:</b> Ενημέρωση για δράσεις μετάβασης, γνωριμία με τον οδηγό ολοήμερου. Προγραμματισμός δράσεων για επόμενη χρονιά.	Σημειώσεις νηπιαγωγών – παρουσίαση στην 5 <sup>η</sup> συνάντηση αναστοχασμού.
<b>Β Δράση:</b> Προσπάθεια συνεργασίας με εκπαιδευτικούς δημοτικού σχολείου. Οργάνωση και υλοποίηση δράσεων μετάβασης προσαρμοσμένες στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες της κάθε νηπιαγωγού.	Πρακτικά συναντήσεων – σημειώσεις νηπιαγωγών – συμμετοχή μίας δασκάλας στην 6 <sup>η</sup> συνάντηση αναστοχασμού.
<b>Παρατήρηση:</b> Συλλογή δεδομένων Συλλογή δεδομένων (ημερολογιακές καταγραφές νηπιαγωγών, ζωγραφιές παιδιών, περιγραφή δράσεων).	Ζωγραφιές παιδιών – κείμενα από συνεργασία με γονείς – απομαγνητοφώνηση σκέψεων των παιδιών σχετικά με τις εμπειρίες τους στο δημοτικό σχολείο – ολοκληρωμένη πορεία μετάβασης και προσαρμογής.
<b>Αναστοχασμός:</b> Αναστοχασμός πάνω στη δράση. Συγκριτική ανάλυση των δύο κύκλων δράσης.	Σημειώσεις – καταγραφή αποτελεσμάτων – συγκριτική ανάλυση των δράσεων στην 7 <sup>η</sup> συνάντηση ανατροφοδότησης (ανεξαρτητοποίηση ομάδας).
<b>Γ κύκλος δράσης:</b> Οργάνωση τρίτου κύκλου δράσης από την ομάδα. <i>(Γ δράση)</i>	Δημιουργία άρθρου από τη Ν2 και δημοσιοποίηση του σε περιοδικό <sup>48</sup> .
Παρουσίαση των δράσεων της ομάδας για ανατροφοδότηση <i>(αναστοχασμός – ανατροφοδότηση)</i>	Ζωγραφιές – μαγνητοφωνήσεις – καταγραφές των νηπιαγωγών – έντυπα προς τους γονείς.
Τελική αξιολόγηση	Ημερολογιακές καταγραφές – σημειώσεις - παρουσίαση δράσεων στην 8 <sup>η</sup> συνάντηση ανατροφοδότησης. Αξιολόγηση του προγράμματος από τις νηπιαγωγούς.

Τα δεδομένα της ομάδας αξιοποιήθηκαν αποκλειστικά από τις ίδιες τις νηπιαγωγούς και οι αναστοχαστικές αναλύσεις επί των δεδομένων έγιναν από αυτές, με τη συνεργασία της ερευνήτριας στο ρόλο του διευκολυντή. Από την αρχή οργάνωσης της έρευνας δράσης, είχε γίνει σαφές στην ομάδα ότι ήταν δική τους διερεύνηση, η διευκολύντρια δεν θα καθοδηγούσε την έρευνα και θα έκανε παρεμβάσεις μόνο με τη σύμφωνη γνώμη της ομάδας. Τα μόνα στοιχεία που θα κρατούσε, ώστε να αποτελέσουν δεδομένα της προσωπικής της ερευνητικής εργασίας, θα ήταν οι μαγνητοφωνημένες συζητήσεις ανατροφοδότησης που θα πραγματοποιούσε η ομάδα σε όλη τη διάρκεια της έρευνας δράσης.

Κατά τη διάρκεια υλοποίησης της έρευνας δράσης, το περιεχόμενο της προηγούμενης συνάντησης της ομάδας, μετά από απομαγνητοφώνηση, καταγραφόταν σε μορφή σύντομης, περιληπτικής παρουσίασης. Οι περιληπτικές παρουσιάσεις κάθε συνάντησης συζητήθηκαν με τις νηπιαγωγούς της ομάδας για

<sup>48</sup> Καραχάλιου, Ρ. (2011). Ένα πρόγραμμα μετάβασης από την προσχολική στην πρωτοσχολική εκπαίδευση μέσα από το λαϊκό παραμύθι. *Το παραμύθι*, 2(7-28). Αθήνα: Όναρ μέσω τέχνης.

διευκρινίσεις, ανατροφοδότηση και συναίνεση ως προς τις διαφορετικές οπτικές των μελών της ομάδας. Τα συνολικά δεδομένα που αξιοποιήθηκαν στην παρούσα εργασία από την ομάδα έρευνας δράσης παρουσιάζονται συνοπτικά στον **Πίνακα 5.4** που ακολουθεί.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 5.4:** Δεδομένα από τις συναντήσεις ανατροφοδότησης της ομάδας έρευνας δράσης

<i>Ημερομηνία συνάντησης</i>	<i>Αριθμός σελίδων / λέξεων</i>	<i>Σχετικά σχόλια</i>
1 <sup>η</sup> συνάντηση 22/4/2010	25/9.403	Ο αριθμός σελίδων και λέξεων δίνεται αυτόματα από τον κειμενογράφο.
2 <sup>η</sup> συνάντηση 13/5/2010	31/11.505	Μεγαλύτερη διάρκεια λόγω αυξημένου ενδιαφέροντος των μελών της ομάδας.
3 <sup>η</sup> συνάντηση 8/6/2010 (Π3)	5/1.735	Λόγω βλάβης στο κασετόφωνο έγινε μόνο καταγραφή πρακτικών.
4 <sup>η</sup> συνάντηση 30/9/2010	38/16.511	Η μεγαλύτερη συνάντηση από άποψη λέξεων.
5 <sup>η</sup> συνάντηση 2/11/2010	41/13.622	Μεγάλη ανταλλαγή σκέψεων και διαλόγων, δημιουργεί δυσαναλογία σελίδων - λέξεων.
6 <sup>η</sup> συνάντηση 27/1/2011	37/14.327	Συνάντηση και με τη δασκάλα της πρώτης με την οποία συνεργάζεται η Ν2.
Συνάντηση με δασκάλες της Ν1 (Π1) 1/2/2011	3/1502	Συνάντηση της Δ και της Ν1 με τις δασκάλες της πρώτης τάξης του όμορου δημοτικού σχολείου (Δ1 και Δ2).
7 <sup>η</sup> συνάντηση 10/5/2011	23/7.730	Συνάντηση απολογισμού-προγραμματισμού. Η ομάδα λειτουργεί ανεξάρτητα.
8 <sup>η</sup> συνάντηση 11/4/2012	29/13.506	Συνολική συνάντηση αναστοχασμού – ανατροφοδότησης

Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2011-2012, η ομάδα δεν πραγματοποίησε συναντήσεις αναστοχασμού. Τα μέλη της ένιωθαν ότι μπορούσαν να δραστηριοποιηθούν ανεξάρτητα με βάση τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων που είχαν υλοποιήσει στις δύο προηγούμενες φάσεις της έρευνας δράσης και αποφάσισαν να δράσουν κρατώντας δεδομένα, τα οποία θα παρουσίαζαν συνολικά με την ολοκλήρωση της έρευνας. Η ομάδα είχε δεσμευτεί ότι θα «κλείσει» τον κύκλο των διερευνήσεων όταν τα μέλη της θα ένιωθαν ότι μπορούν να χειριστούν το θέμα της μετάβασης με άνεση κατά την άποψή τους και χωρίς στήριξη από τα υπόλοιπα μέλη. Για το λόγο αυτό ήθελαν να δράσουν ανεξάρτητα πριν ολοκληρωθεί ο δεύτερος κύκλος δράσης της ομάδας.

#### 5.4.2. Επίσημα κείμενα που αναφέρονται στο θέμα της μετάβασης

Για να προσδιοριστούν οι επίσημες προτάσεις της πολιτείας αναφορικά με το θέμα της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, επιλέχθηκαν κείμενα που αφορούσαν τόσο θεωρητική ενημέρωση όσο και δράσεις που προτείνονται στις νηπιαγωγούς για υλοποίηση από τρεις πηγές:

**Πηγή 1:** Κείμενα από το βιβλίο των Αλευριάδου, Α., Βруνιώτη, Π. Κ., Κυρίδη, Γ. Α., Σιβροπούλου – Θεοδοσιάδου, Ε. & Χρυσαιφίδη, Κ. (2008) *Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου*. ΥΠ.Ε.Π.Θ./Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων Κ.Π.Σ. /Ε.Υ.Ε. Αθήνα: Πατάκης. Οι επιλεγμένες σελίδες, οι οποίες αποτέλεσαν ερευνητική πηγή στην παρούσα εργασία, παρουσιάζονται αναλυτικά στον **Πίνακα 5.5** που ακολουθεί.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 5.5:** Συνοπτική παρουσίαση των σελίδων από τον «Οδηγό Ολοήμερου Νηπιαγωγείου»<sup>49</sup>

Πηγή 1	Επιλεγμένα περιεχόμενα από «Οδηγό Ολοήμερου Νηπιαγωγείου» (Αλευριάδου, Βруνιώτη, Κυρίδη, Σιβροπούλου – Θεοδοσιάδου, & Χρυσαιφίδη, 2008)	Σελίδες κεφαλαίων - υποκεφαλαίων	Πλήθος Σελίδων
Κεφάλαιο 1ο Ολοήμερο νηπιαγωγείο	Εισαγωγή	23	1
	1.3. Τη διευκόλυνση της μετάβασης στο δημοτικό σχολείο	31	1
	1.5.1/6/7. Ευνοεί την ομαλή μετάβαση στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου μέσω δημιουργίας διηλικιακών ομάδων εργασίας	37	1
	1.5.2/6. Η ανάπτυξη προγραμμάτων συνεργασίας νηπιαγωγείου - δημοτικού σχολείου	39	1
	1.7. 11/11. Καινοτόμες παρεμβάσεις	47	1
Κεφάλαιο 3ο Μετάβαση των νηπίων από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο	Εισαγωγή	97-108	12
	3.1. Βιβλιογραφική επισκόπηση	112-121	9
	3.2. Κριτήρια για μια επιτυχημένη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο: Πότε η μετάβαση θεωρείται επιτυχημένη;	122	1
	3.3. Δυσκολίες καθορισμού κριτηρίων μιας επιτυχημένης μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο	123	3
	3.4. Βασικές αρχές ενός προγράμματος επιτυχημένης μετάβασης	126	1
	3.5. Συνολικός σχεδιασμός ενός προγράμματος μετάβασης και συνεργασίας μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου. "Σχέδιο εργασίας: Διευκολύνοντας την ομαλή μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό"	127-151	25
<b>Σύνολο Σελίδων</b>			<b>56</b>

**Πηγή 2:** Κείμενα από το βιβλίο των Βруνιώτη, Κ., Κυρίδη, Α., Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου Ε. & Χρυσαιφίδη, Κ. (2008). *Οδηγός γονέα*. ΥΠ.Ε.Π.Θ./Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων Κ.Π.Σ. /Ε.Υ.Ε. Αθήνα: Πατάκης, όπως παρουσιάζονται στον **Πίνακα 5.6** που ακολουθεί.

<sup>49</sup> Στο εξής θα αναφέρεται ως Ο.Ο.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 5.6:** Συνοπτική παρουσίαση των σελίδων από τον «Οδηγό Γονέα»<sup>50</sup>

Πηγή 2	Επιλεγμένα περιεχόμενα από «Οδηγό Γονέα» (Βρυνιώτη, Κυρίδης, Σιβροπούλου – Θεοδοσιάδου, & Χρυσοφίδης, 2008)	Σελίδες κεφαλαίων - υποκεφαλαίων	Πλήθος Σελίδων
Κεφάλαιο 7° Η μετάβαση του παιδιού στο δημοτικό σχολείο	Εισαγωγικά	105-106	1
	1. Τι σημαίνει η μετάβαση του παιδιού στο δημοτικό σχολείο: α) Για το ίδιο το παιδί β) Για τους γονείς του	106-107	1
	2. Γιατί η μετάβαση επιφέρει σημαντικές αλλαγές στο παιδί;	107-111	4
	3. Ποιες είναι οι αλλαγές που επιφέρει η μετάβαση στο παιδί και στους γονείς του;	111-113	2
	4. Γιατί η μετάβαση, παράλληλα με τις δυσκολίες που προκαλεί, προσφέρει επίσης και ευκαιρίες/προκλήσεις για περαιτέρω προσωπική ανάπτυξη και πρόοδο;	113-114	1
	5. Πότε το παιδί είναι σωστά προετοιμασμένο για να αρχίσει τη φοίτησή του στο δημοτικό σχολείο και τι πρέπει να κάνουν οι γονείς, ώστε το παιδί να αντιμετωπίσει με επιτυχία τις προκλήσεις/δυσκολίες της μετάβασης;	114-116	2
	6. Τι δεν πρέπει να ξεχνάνε οι γονείς	116-117	1
	7. Τα ερωτήματα των γονέων	117-118	1
<b>Σύνολο σελίδων</b>			<b>13</b>

**Πηγή 3:** Τέλος, κείμενα από το βιβλίο των Αναγνωστόπουλου, Β. Δ., Ζωγράφου, Θ., Κούγιαλη, Γ., Κωτσαλίδου, Ε. & Πετρίκη, Σ. (2008). *Εγχειρίδιο Δραστηριοτήτων για Νηπιαγωγούς*. ΥΠ.Ε.Π.Θ./Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων Κ.Π.Σ. /Ε.Υ.Ε. Αθήνα: Πατάκης, όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.7 που ακολουθεί.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 5.7:** Συνοπτική παρουσίαση σελίδων από το «Εγχειρίδιο Δραστηριοτήτων για Νηπιαγωγούς»<sup>51</sup>

Πηγή 3	Επιλεγμένα περιεχόμενα από «Εγχειρίδιο δραστηριοτήτων για νηπιαγωγούς» (Αναγνωστόπουλος κ.ά., 2008)	Σελίδες κεφαλαίων - υποκεφαλαίων	Πλήθος Σελίδων
Κεφάλαιο 1°	Εισαγωγικό σημείωμα	7-10	3
	Ανάπτυξη τριών θεματικών προσεγγίσεων	11-12	1/0*
	1.1 Η φύση την άνοιξη	13-34	22
	1.2 Είμαι ένας μικρός μαθηματικός 1.3 Ο ρυθμός στη ζωή μας	35-52 53-68	18/16*
Κεφάλαιο 2°	Ανάπτυξη τριών σχεδίων εργασίας	69-70	1/0*
	2.1 Είμαι διαφορετικός	71-84	14/12*
	2.2 Παίζουμε μαζί, μαθαίνουμε μαζί 2.3 Πάμε στο Μουσείο;	85-96 97-110	12/11* 14/13*
Κεφάλαιο 3°	Κοινή σχολική παράσταση (τάξη ολοήμερου νηπιαγωγείου και α' δημοτικού)	111-124	14/13*
Κεφάλαιο 4°	Οι γονείς στο νηπιαγωγείο	125-140	16/13*
Κεφάλαιο 5°	Παίζουμε και μαθαίνουμε με τον υπολογιστή μας	141-166	26/23*
<b>Σύνολο σελίδων</b>			<b>155/142*</b>

Επεξηγήσεις ΠΙΝΑΚΑ 5.7:

\*Οι διπλές τιμές προέκυψαν επειδή, κατά την τροποποίηση του αρχικού κειμένου σε αρχείο κειμενογράφου για τον υπολογιστή, αποκλείστηκαν οι κενές σελίδες, οι εικόνες και τα σχεδιαγράμματα, με αποτέλεσμα την τελική διαφορά στον αριθμό των σελίδων που επιλέχθηκαν για ποιοτική ανάλυση κειμένου.

<sup>50</sup> Στο εξής θα αναφέρεται ως Ο.Γ.

<sup>51</sup> Στο εξής θα αναφέρεται ως Ε.Δ.

### 5.4.3. Ερωτηματολόγιο προς νηπιαγωγούς

Πρόσθετη πηγή δεδομένων της έρευνας αποτελούν οι απαντήσεις των νηπιαγωγών του νομού Αχαΐας σε ερωτηματολόγιο<sup>52</sup> το οποίο κατασκευάστηκε για να αποτυπωθούν οι απόψεις τους σχετικά με τη μετάβαση, να δηλωθούν οι επιμορφωτικές ανάγκες που θεωρούν ότι έχουν και να καταγραφούν οι δράσεις που υλοποιούν στο νηπιαγωγείο τους σχετικά με το θέμα. Το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε τρία μέρη:

1. Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει 14 γενικές ερωτήσεις που αφορούν δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων και χωρίζονται σε δύο ομάδες:
  - Α. με 8 ερωτήσεις προσωπικών στοιχείων των νηπιαγωγών, από τις οποίες 4 έχουν μορφή δυαδικής επιλογής, 2 πολλαπλής επιλογής και 2 ανοιχτής συμπλήρωσης.
  - Β. με 6 ερωτήσεις που αφορούν στοιχεία του νηπιαγωγείου στο οποίο υπηρετούν, από τις οποίες 4 έχουν μορφή δυαδικής επιλογής, 1 πολλαπλής επιλογής και 1 ανοιχτής συμπλήρωσης.
2. Ο πρώτος άξονας του ερωτηματολογίου, με 5 συνολικά κλειστού τύπου ερωτήσεις, από τις οποίες 1 είναι τετράβαθμης κλίμακας τεσσάρων σημείων, 1 είναι ιεραρχικής ή τακτικής κλίμακας κατάταξης, 1 είναι ιεραρχικής ή τακτικής κλίμακας κατάταξης, με δυνατότητα επιπλέον συμπλήρωσης από τους ερωτώμενους, 1 είναι κλίμακας συμφωνίας – διαφωνίας τεσσάρων σημείων, με δυνατότητα ανοιχτής συμπλήρωσης από τους ερωτώμενους και 1 είναι τριχοτομικής κατάταξης με δυνατότητα ανοιχτής συμπλήρωσης από τους ερωτώμενους.
3. Ο δεύτερος άξονας του ερωτηματολογίου, με 4 κλειστού τύπου ερωτήσεις και 1 ανοιχτή ερώτηση. Από τις 4 κλειστού τύπου ερωτήσεις, 1 είναι ιεραρχικής ή τακτικής κλίμακας κατάταξης επιμέρους προτάσεων, με δυνατότητα ανοιχτής συμπλήρωσης από τους ερωτώμενους, 1 είναι κλίμακας αξιολόγησης τεσσάρων σημείων, 1 είναι ανοιχτή διευκρινιστική και 1 είναι κατάταξης τεσσάρων σημείων με δυνατότητα ανοιχτής συμπλήρωσης.

Οι ερωτήσεις του τρίτου άξονα είναι αυτές που αφορούν τις απόψεις, τις επιμορφωτικές ανάγκες και τις δράσεις που υλοποιούν οι νηπιαγωγοί αναφορικά με

<sup>52</sup> Το ερωτηματολόγιο παρατίθεται στο Παράρτημα της διατριβής, στη σ. 481.



τη μετάβαση. Οι ερωτήσεις αναπτύσσονται σε κείμενο επτά σελίδων και, σύμφωνα με την πιλοτική εφαρμογή, η διάρκεια συμπλήρωσης τους υπολογίστηκε στα 10 με 15 λεπτά της ώρας. Κατά την πρώτη πιλοτική εφαρμογή σε 20 νηπιαγωγούς, και έπειτα από συνεντεύξεις σε 5 νηπιαγωγούς, οι 28 ερωτήσεις του αρχικού ερωτηματολογίου μειώθηκαν σε 25 και τροποποιήθηκαν ως προς τη διατύπωσή τους, ώστε να είναι κατανοητές από τις νηπιαγωγούς. Στη δεύτερη πιλοτική εφαρμογή, στην οποία συμμετείχαν 15 νηπιαγωγοί, εντοπίστηκαν ελάχιστα προβλήματα, ο αριθμός των ερωτήσεων και υποερωτήσεων μειώθηκε στις 24 και ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου υπολογίστηκε στα 10 λεπτά.

Να επισημανθεί ότι, και στις δύο περιπτώσεις πιλοτικής εφαρμογής, οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν δεν περιλαμβάνονταν στο αρχικό δείγμα. Ήταν νηπιαγωγοί άλλων Νομών (Ηλείας και Αιτωλοακαρνανίας) και νηπιαγωγοί αποσπασμένες σε υπηρεσίες ή Παιδαγωγικά Τμήματα οι οποίες δεν αποτελούσαν μέρος του δείγματος. Τα ερωτηματολόγια, επίσης, συμπληρώθηκαν και από τις νηπιαγωγούς της ομάδας έρευνας δράσης και αξιολογήθηκαν από τις ίδιες σε συνεργασία με την ερευνήτρια.

### **5.5. Ειδικά ερωτήματα της έρευνας με βάση τα δεδομένα**

Αντικείμενο της έρευνας και ουσία της αναζήτησης είναι ο προσδιορισμός των επιμορφωτικών αναγκών των νηπιαγωγών αναφορικά με το θέμα της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Αναγνωρίζοντας ότι τόσο το θέμα της μετάβασης όσο και ο προσδιορισμός των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών επ' αυτού αποτελούν πολύπλοκο εγχείρημα με πολλές και διαφορετικές εκδοχές και επίπεδα, τα οποία σχετίζονται, συνδέονται, αλλά σε κάποιες περιπτώσεις συγκρούονται μεταξύ τους, κρίθηκε σημαντικό να ερευνηθούν τρεις διαφορετικές οπτικές του θέματος (Mason, 2003: 32-37).

Η πρώτη οπτική που προσεγγίστηκε αφορά τον τρόπο που οι ίδιες οι εκπαιδευτικοί της πράξης προσδιορίζουν τη γνώση, την εμπειρία, τις επιμορφωτικές τους ανάγκες αλλά και έναν προσφιλή και ουσιαστικό τρόπο για να τις καλύψουν και να δραστηριοποιηθούν σχετικά στην τάξη τους. Η δεύτερη οπτική αφορά την αλλαγή που συμβαίνει σε σχέση με τη μετάβαση, στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής τη δεδομένη χρονική στιγμή, και δημιουργεί νέες επιμορφωτικές ανάγκες στις νηπιαγωγούς. Η τρίτη οπτική αφορά τη γενική τάση στις απόψεις των νηπιαγωγών του νομού και τη σύγκριση όλων των παραπάνω για την εξαγωγή συνδυαστικών συμπερασμάτων. Για να προσδιοριστεί η εστία της διερεύνησης, επιχειρείται στη συνέχεια η διατύπωση ειδικών ερωτημάτων, τα οποία συνδέονται τόσο με τα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα όσο και με τις τρεις διαφορετικές οπτικές διερεύνησης που επιλέχθηκαν ως σημαντικές στην παρούσα εργασία (Miles & Huberman, 1994: 22-23).

#### **5.5.1. Ειδικά ερωτήματα και νηπιαγωγοί της ομάδας έρευνας δράσης**

Σε όλη τη διάρκεια πραγματοποίησης της έρευνας δράσης, η ερευνήτρια προσπαθούσε, παρακολουθώντας την όλη διαδικασία, να θέτει προβληματισμούς, ώστε να απαντηθούν τα αρχικά ερωτήματα της έρευνας, τα οποία αφορούσαν τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη μετάβαση και τον τρόπο με τον οποίο γινόταν προσπάθεια να καλυφθούν. Κατά τη διάρκεια υλοποίησης των αναστοχαστικών συναντήσεων της ομάδας, προέκυπταν ερωτήματα τα οποία θέτονταν από την ερευνήτρια ή τα μέλη της ομάδας και απαντήθηκαν (σε κάποιο βαθμό) μέσα από την όλη διαδικασία. Ο προσδιορισμός των επιμέρους ερωτημάτων πραγματοποιήθηκε κατά την ανάλυση των απομαγνητοφωνημένων συζητήσεων της ομάδας. Το πλήθος και η ποικιλία των ερωτημάτων που απασχόλησαν την ομάδα

αποτυπώνουν την πολυπλοκότητα τόσο του φαινομένου της μετάβασης όσο και της ευρύτερης εκπαιδευτικής διαδικασίας που σχετίζεται με αυτό. Τα ειδικά ερωτήματα που προέκυψαν από τις διερευνήσεις της ομάδας αναφορικά με το θέμα της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, είναι τα εξής:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των νηπιαγωγών της ομάδας για τις βασικές ικανότητες που συμβάλλουν θετικά στην ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο;
2. Ποιες δράσεις επιλέγουν να δοκιμάσουν στο νηπιαγωγείο τους, ώστε να βελτιώσουν την πρακτική τους αναφορικά με το θέμα της μετάβασης;
3. Ποιες είναι οι επιμορφωτικές ανάγκες των νηπιαγωγών της ομάδας;
4. Πώς αντιλαμβάνονται τη συμμετοχή της οικογένειας των παιδιών στη διαδικασία της μετάβασής τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο;
5. Ποιες είναι οι απόψεις τους για τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με στόχο τη μετάβαση;
6. Ποιους τρόπους επιλέγουν για να αξιολογήσουν τις δράσεις μετάβασης που υλοποιούν;
7. Τι είδους επιμορφωτική στήριξη θεωρούν ότι χρειάζονται;

Τα παραπάνω ερωτήματα προέκυψαν από τρεις διαφορετικές διαδικασίες: α. κατά τη διαδικασία υλοποίησης της έρευνας δράσης, β. σε συνάρτηση με την ανάλυση περιεχομένου των σχετικών επίσημων κειμένων που πραγματοποιούσε η ερευνήτρια και γ. σε συνάρτηση με δεδομένα από τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία. Τα ερωτήματα στις περισσότερες περιπτώσεις προκύπτουν ως προβληματισμοί κατά τη διάρκεια των συζητήσεων, χωρίς να έχουν τεθεί από τα μέλη της ομάδας ή την ερευνήτρια. Για καθένα από τα ερωτήματα που αναφέρθηκαν δημιουργήθηκε και αντίστοιχη γενική κατηγορία στην ανάλυση περιεχομένου των απομαγνητοφωνημένων συναντήσεων ανατροφοδότησης της ομάδας, ώστε οι απόψεις των νηπιαγωγών να ενταχθούν στις αντίστοιχες γενικές κατηγορίες και τα αποτελέσματα να συζητηθούν σε συνάρτηση με τα αποτελέσματα από την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου των επιλεγμένων κειμένων και με τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου.

### **5.5.2. Ειδικά ερωτήματα και επίσημα κείμενα**

Τα επίσημα κείμενα<sup>53</sup> που αναφέρονται στη μετάβαση αναλύθηκαν με στόχο τη συστηματική ανασκόπηση του περιεχομένου τους και τον εντοπισμό των επιμέρους πληροφοριών που παρέχουν με τρόπο ορατό και προσβάσιμο (Mayring, 2000). Τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν ήταν:

- 1. Ποιο είναι το πλήθος και το είδος των πληροφοριών που παρέχονται στους εκπαιδευτικούς από τα εν λόγω κείμενα;*
- 2. Ποια είναι η θεωρητική ενημέρωση που προσφέρουν;*
- 3. Πόσες και ποιες προτάσεις παραθέτουν για πρακτικές εφαρμογές;*

### **5.5.3. Ειδικά ερωτήματα και ερωτηματολόγιο**

Με βάση τα στοιχεία που προέκυψαν τόσο από την έρευνα δράσης της ομάδας όσο και από την ανάλυση των επίσημων κειμένων της πολιτείας αναφορικά με τη μετάβαση, δημιουργήθηκε ερωτηματολόγιο για συλλογή ποσοτικών δεδομένων αποτύπωσης της κατάστασης στο Νομό Αχαΐας. Σκοπός του ερωτηματολογίου ήταν να προσδιοριστεί το επίπεδο ενημέρωσης, ευαισθητοποίησης και δραστηριοποίησης των νηπιαγωγών του Νομού σε θέματα μετάβασης. Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται μέσω του ερωτηματολογίου είναι τα εξής:

- 1. Ποιες είναι οι απόψεις των νηπιαγωγών για την ενημέρωσή τους αναφορικά με το θέμα της μετάβασης;*
- 2. Πώς προσδιορίζουν τις επιμορφωτικές τους ανάγκες αναφορικά με το θέμα;*
- 3. Ποιες είναι οι αντιλήψεις τους για θέματα μετάβασης;*
- 4. Ποιες δράσεις για τη μετάβαση των παιδιών, επιλέγουν να υλοποιούν στο νηπιαγωγείο τους;*

Για να καλυφθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, επιμερίστηκαν σε συγκεκριμένα επιμέρους σημεία, τα οποία στη συνέχεια εκφράστηκαν ως σειρά μεταβλητών<sup>54</sup>. Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, που αφορά τις απόψεις των νηπιαγωγών για την ενημέρωσή τους, προσδιορίστηκε με βάση τα εξής επιμέρους σημεία:

- 1. Πόσο ενημερωμένοι θεωρούν ότι είναι αναφορικά με το θέμα της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο;*

<sup>53</sup> Τα κείμενα που επιλέχθηκαν για ανάλυση παρουσιάζονται στο κεφάλαιο 6.5.2 της διατριβής.

<sup>54</sup> Ως μεταβλητή χαρακτηρίζεται κάθε ιδιότητα ενός αντικειμένου ή μία κατάσταση που παίρνει διαφορετικές τιμές (Ρούσσο & Τσαούσης, 2002: 38).

2. *Ποιες εντοπίζουν ως κυριότερες πηγές ενημέρωσής τους;*

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο σχετίζεται με τις επιμορφωτικές ανάγκες των νηπιαγωγών αναφορικά με το θέμα της μετάβασης, προσδιορίστηκε με βάση τα εξής σημεία:

1. *Πώς ιεραρχούν τις επιμορφωτικές τους ανάγκες αναφορικά με το θέμα της μετάβασης;*
2. *Ποιες μορφές ενημέρωσης και επιμόρφωσης θεωρούν αποτελεσματικές για τις ίδιες;*

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, που σχετίζεται με την ευαισθητοποίηση και τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών για θέματα μετάβασης, επιμερίζεται στα εξής σημεία:

1. *Πώς ιεραρχούν τις βασικές ικανότητες που αξιοποιούν τα παιδιά κατά τη μετάβασή τους στο δημοτικό σχολείο;*
2. *Ποια είναι η άποψή τους για τη στήριξη που παρέχουν οι γονείς στα παιδιά τους κατά τη μετάβαση;*

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, που αφορά τη δραστηριοποίηση των νηπιαγωγών αναφορικά με το θέμα της μετάβασης, επιμερίζεται στα εξής σημεία:

1. *Ποια είναι η προσωπική εμπλοκή τους σε συνεργασίες με στόχο τη μετάβαση των παιδιών;*
2. *Ποιες δράσεις αναφορικά με τη μετάβαση στο σχολείο υλοποιούν στο νηπιαγωγείο τους και με ποια συχνότητα;*

## 5.6. Ζητήματα ερευνητικής δεοντολογίας

Τα δεοντολογικά ζητήματα στην εκπαιδευτική έρευνα σχετίζονται αφενός με το είδος του προβλήματος που ερευνάται αφετέρου με τις μεθόδους διερεύνησης που επιλέγονται για την εξασφάλιση αξιόπιστων και έγκυρων δεδομένων (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 52· Cohen & Manion, 1994: 47). Ο ερευνητής υποχρεούται να ορίζει με σαφήνεια και να καταθέτει τις απόψεις του σε θέματα δεοντολογίας που σχετίζονται με την έρευνα που υλοποιεί, τόσο κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της όσο και κατά τη δημοσιοποίησή της, ώστε να συμπεριληφθούν στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της έρευνας (Kelly, 2005: 94).

Στην παρούσα ερευνητική εργασία, εγείρονται θέματα δεοντολογίας που αφορούν την έρευνα δράσης, την ανάλυση περιεχομένου σχετικών επίσημων κειμένων και την συλλογή δεδομένων μέσω ερωτηματολογίου. Η ευαισθητοποίηση σε θέματα δεοντολογίας και ο τρόπος χειρισμού τους στην παρούσα έρευνα παρουσιάζονται στη συνέχεια, διαιρεμένα με βάση τη διαφορετική ερευνητική μέθοδο και τα αντίστοιχα δεδομένα.

### 5.6.1. Δεοντολογία και έρευνα δράσης

Στην παρούσα ερευνητική διαδικασία, πρώτο μέλημα ήταν η εξασφάλιση *συνειδητής συναίνεσης*<sup>55</sup> από τις νηπιαγωγούς που συμμετείχαν στην έρευνα δράσης. Οι συνάδελφοι που εθελοντικά συμμετείχαν ήταν άτομα με ικανότητες, ενημερώθηκαν σε βάθος για το περιεχόμενο της έρευνας, τις διαδικασίες της, τα οφέλη που μπορούσαν να αντλήσουν από τη συμμετοχή τους και, τέλος, τους τυχόν κινδύνους που λογικά αναμένονταν. Όποια συνάδελφος επιθυμούσε μπορούσε ελεύθερα να αποχωρήσει σε οποιαδήποτε στιγμή της έρευνας<sup>56</sup>.

Πριν ακόμα δεσμευτούν ως προς τη συμμετοχή τους, ενημερώθηκαν για την έρευνα δράσης, τις υποχρεώσεις τους ως προς τη διαδικασία, το χρόνο και την προσπάθεια που έπρεπε να διαθέσουν και τις προοπτικές που μπορούσαν να αξιοποιήσουν στην πορεία. Έγινε σαφές και κατανοητό ότι οι ίδιες οι νηπιαγωγοί οδηγούσαν τη διαδικασία με βάση τις ανάγκες τους. Δεν υπήρχε σωστή ή λάθος εκδοχή, αλλά η κατάλληλη για κάθε περίπτωση.

Υπήρξε συναίνεση ως προς τον τρόπο συλλογής δεδομένων της ομάδας (ημερολογιακές καταγραφές, ζωγραφιές παιδιών, σημειώσεις και περιγραφές

<sup>55</sup> Cohen & Manion, 1994: 475-480· Cohen, Manion & Morrison, 2007: 52-55.

<sup>56</sup> Στην πρώτη συνάντηση της ομάδας συμμετείχε και τρίτη νηπιαγωγός, η οποία για προσωπικούς λόγους αποχώρησε.

ενεργειών των νηπιαγωγών κ.λπ.) και ως προς τον τρόπο ανάλυσής τους από την ομάδα (συζήτηση και αναστοχασμός). Τα μέλη της ομάδας θεώρησαν ότι δεν ήταν δεοντολογικό να χρησιμοποιηθούν ηχογραφήσεις δράσεων και έγινε αποδεκτό από όλους. Η ερευνήτρια δήλωσε εξ αρχής στην ομάδα ότι θα αξιοποιούσε τις μαγνητοφωνημένες συναντήσεις ανατροφοδότησης της ομάδας για τις ανάγκες της διδακτορικής της διατριβής και έγινε επίσης αποδεκτό. Το πλήθος και η χρονική διάρκεια των συναντήσεων, όπως και το περιεχόμενό τους, συναποφασίζόταν από την ομάδα.

Δεδομένα που αφορούσαν τα παιδιά αξιοποιούνταν κυρίως από τις νηπιαγωγούς, χωρίς να παραβιαστεί η ανωνυμία τους, ενώ η ερευνήτρια αξιοποίησε μόνο όσα στοιχεία υπήρχαν στις αφηγήσεις των νηπιαγωγών κατά τις συναντήσεις ανατροφοδότησης της ομάδας.

Στον τομέα της *πρόσβασης*<sup>57</sup> στα νηπιαγωγεία, η ερευνήτρια δεν έμπαινε στα νηπιαγωγεία για συλλογή δεδομένων. Οι νηπιαγωγοί ήταν οι ερευνητές της κατάστασης και αυτές που οργάνωναν δράσεις και κρατούσαν δεδομένα. Οι γονείς ενημερώθηκαν για τη συμμετοχή του νηπιαγωγείου σε έρευνα δράσης συνδεδεμένη με διδακτορική διατριβή<sup>58</sup> και ζητήθηκε η συναίνεσή τους για τη συμμετοχή των παιδιών σε δράσεις μετάβασης και για την καταγραφή αυτών των δράσεων από τις νηπιαγωγούς για τις ανάγκες της έρευνας.

Έγινε σαφές από τις νηπιαγωγούς ότι θα διασφαλιστεί η ανωνυμία των παιδιών, οι πληροφορίες χρησιμοποιήθηκαν με αυστηρή εμπιστευτικότητα, η έρευνα δημοσιοποιήθηκε μετά την ολοκλήρωσή της και αφού πρώτα ενημερώθηκαν και συναίνεσαν οι ίδιες για τα αποτελέσματα ως συνεργάτες ερευνητές.

### **5.6.2. Δεοντολογία και ανάλυση περιεχομένου**

Τα κείμενα που επιλέχθηκε να αναλυθούν για τις ανάγκες της έρευνας είναι επίσημα δημοσιευμένα από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με ελεύθερη πρόσβαση. Πρόθεση της ερευνήτριας είναι ο προσδιορισμός του περιεχομένου των κειμένων, με αξιοποίηση συγκεκριμένης ερευνητικής τεχνικής – μεθόδου, όπως αυτή της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Σημαντικό μέλημα αποτέλεσε η διαρκής προσπάθεια ελέγχου της διαδικασίας, ώστε να μην δημιουργηθούν παραποιήσεις ή

<sup>57</sup> Cohen & Manion, 1994: 481-487· Cohen, Manion & Morrison, 2007: 55-58.

<sup>58</sup> Δόθηκαν επίσης τα στοιχεία του Πανεπιστημίου, αντίγραφα εκθέσεων αξιολόγησης της έρευνας καθώς και του επιβλέποντα καθηγητή.

παρερμηνείες των κειμένων και τα αποτελέσματα να είναι κατά το δυνατό έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά, με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα (Cohen, Manion & Morrison 2007: 51).

Για λόγους ερευνητικής δεοντολογίας, η ερευνήτρια συμμετείχε σε ομάδα ερευνητικής υποστήριξης την οποία αποτελούσαν δύο νηπιαγωγοί με αυξημένα προσόντα<sup>59</sup>. Ρόλος της ομάδας ήταν –εκτός άλλων– η διαρκής εξέταση των αναλύσεων και των ερμηνειών της ερευνήτριας, ώστε να αποφευχθούν περιπτώσεις αλλοίωσης των αποτελεσμάτων, λόγω προσωπικών πεποιθήσεων, προκαταλήψεων ή συναισθηματικών εμπλοκών. Η κριτική στάση της ομάδας ερευνητικής υποστήριξης σε διάφορα στάδια της διαδικασίας ανάλυσης περιεχομένου των κειμένων συντέλεσε στη δημιουργία οργανωμένου πλαισίου ανάλυσης, με συγκεκριμένα βήματα, τα οποία ορίστηκαν με αρκετή σαφήνεια και ακρίβεια, ώστε να οδηγηθεί η όλη διαδικασία σε κατά το δυνατό συνεπή συμπεράσματα (Mayring, 2004· 2000· Βάμβουκας, 1991:373-377).

### **5.6.3. Δεοντολογία και ερωτηματολόγιο**

Στις 15/3/2010, κατατέθηκε αίτηση στο ΥΠ.Π.Ε.Θ. για έγκριση διεξαγωγής έρευνας με ερωτηματολόγιο στα νηπιαγωγεία του Νομού Αχαΐας. Η αίτηση συνοδεύτηκε από βιογραφικό σημείωμα, αναλυτικό και συνοπτικό δελτίο έρευνας, βεβαίωση της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής, κατάσταση με τα νηπιαγωγεία στα οποία απευθύνεται και αντίγραφο του ερωτηματολογίου. Παράλληλα, ενημερώθηκαν οι Σχολικές Σύμβουλοι 6<sup>ης</sup> και 64<sup>ης</sup> Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδος οι οποίες έχουν στην αρμοδιότητά τους τις νηπιαγωγούς του Νομού Αχαΐας καθώς και ο Προϊστάμενος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης της Περιφέρειας. Έγκριση για τη διεξαγωγή της έρευνας χορηγήθηκε στις 5/7/2012 (Αρ. Πρωτ. Φ15/501/76666/Γ1).

Οι προϊστάμενες των νηπιαγωγείων ενημερώνονταν τηλεφωνικώς για το σκοπό και τους στόχους της έρευνας, την εθελοντική συμμετοχή των νηπιαγωγών σε αυτή και τα οφέλη που δυνάμει θα προέκυπταν από τη συμμετοχή τους για την εκπαιδευτική κοινότητα μέσω της δέσμευσης για δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων μετά την ολοκλήρωση της έρευνας (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 318). Κατά την τηλεφωνική επικοινωνία, επισημάνθηκε ότι η διάρκεια

---

<sup>59</sup> Την ομάδα ερευνητικής υποστήριξης αποτελούν οι νηπιαγωγοί *Βελλοπούλου Αγγελική*, Διδάκτωρ του Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. Πανεπιστημίου Πατρών και *Γκολφινόπουλου Γεωργία*, κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος στις Σπουδές στην Εκπαίδευση.



συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου υπολογίστηκε, κατά την πιλοτική εφαρμογή, στα 10 με 15 λεπτά της ώρας, προτάθηκε να συμπληρωθεί από τις νηπιαγωγούς στον ελεύθερο χρόνο τους, ενώ δόθηκε διάστημα δύο εβδομάδων για την επιστροφή των ερωτηματολογίων στην αποστολέα. Η αποστολή και η συλλογή των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε ταχυδρομικά, χωρίς επιβάρυνση των συμμετεχόντων, με εσώκλειστους φακέλους προπληρωμένου τέλους.

Τα ερωτηματολόγια περιελάμβαναν σύντομο κείμενο στο οποίο παρουσιαζόταν ο σκοπός της έρευνας και επισημαινόταν ο σεβασμός στη διατήρηση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων. Τόσο κατά τη συλλογή όσο και κατά την ανάλυση των δεδομένων τηρήθηκε ο Ν. 2472/97 για την «Προστασία του ατόμου από την επεξεργασία δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα».

### 5.7. Μεθοδολογία ανάλυσης

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί, παρατίθεται ο τρόπος ανάλυσης και ερμηνείας των δεδομένων που υιοθετήθηκε, ώστε να υπηρετείται ο σκοπός της έρευνας (Cohen, Manion & Morrison 2007: 461). Τα δεδομένα αναλύθηκαν και ερμηνεύτηκαν έτσι ώστε:

- *Να περιγράφεται περιληπτικά σε επιμέρους θεματικές ενότητες, η επίσημη πρόταση της πολιτείας προς τις νηπιαγωγούς, αναφορικά με τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.*
- *Να αποτυπώνεται η πολλαπλότητα των ερμηνειών που δίνουν οι ίδιοι νηπιαγωγοί σε όσα η πολιτεία προτείνει, σε συνάρτηση με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες.*
- *Να περιγράφεται η δραστηριοποίηση των νηπιαγωγών αναφορικά με τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο και οι πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν ανεξάρτητα από τις γνώσεις, τις σχετικές εμπειρίες τους και τις επιμορφωτικές τους ανάγκες.*

Για τις αναλύσεις των επιλεγμένων κειμένων τόσο της έρευνας δράσης όσο και της επίσημης πρότασης της πολιτείας επιλέχθηκε ως κατάλληλη μέθοδος η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, σύμφωνα με την οποία διατηρούνται τα πλεονεκτήματα της ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου, ενώ η όλη διαδικασία προχωρά σε διερεύνηση σε βάθος με ποιοτική και ερμηνευτική αξιοποίηση του υλικού (Παγκουρέλια & Παπαδοπούλου, 2009· Cohen, Manion & Morrison 2007: 452-453· Kohlibacher, 2006· Mayring, 2004· 2000· Ιωσηφίδης, 2003: 62-64· Κυριαζή, 1999: 283-289).

Επιλέχθηκε *συμβατή (με το περιεχόμενο) και κατευθυντική ανάλυση περιεχομένου*, σύμφωνα με τις οποίες τα κείμενα αναλύθηκαν εμπειρικά με συγκεκριμένη μεθοδολογία, όπου λαμβάνεται υπόψη το πλαίσιο επικοινωνίας, προτείνονται συγκεκριμένα βήματα και κανόνες ανάλυσης, και αξιοποιείται μερική ποσοτικοποίηση των αποτελεσμάτων (Hsieh & Shannon, 2011· Cohen, Manion & Morrison 2007: 480· Mayring, 2004· 2000· Smith, 2000: 325).

Ως *συμβατή (με το περιεχόμενο) ανάλυση περιεχομένου* νοείται η ποιοτική ανάλυση στην οποία οι κατηγορίες αναδύονται επαγωγικά από το κείμενο, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη υπάρχουσα θεωρία σχετική με το θέμα ανάλυσης ή στην περίπτωση που δεν υπάρχουν αρκετές σχετικές θεωρητικές παραδοχές. Ως *κατηγορία και υποκατηγορία* προσλαμβάνεται μια ομάδα λέξεων με παρόμοιο νόημα ή συνεκδοχές νοήματος (Weber, 1990: 37). Στη συμβατή ανάλυση

περιεχομένου, το αποτέλεσμα δεν οδηγεί στην ανάπτυξη θεωρίας αλλά στην αποσαφήνιση των εννοιών που σχετίζονται με το θέμα που ερευνάται και στη δημιουργία σαφούς μοντέλου κωδικοποίησης (Hsieh & Shannon, 2011· Mayring, 2004· 2000).

Ως *κατευθυντική ανάλυση περιεχομένου* νοείται η ποιοτική ανάλυση κατά την οποία υπάρχουσες κατηγορίες εφαρμόζονται στο κείμενο, με στόχο την διερεύνηση υπάρχουσας θεωρίας. Αναφέρεται και ως αφαιρετική κατηγορική ανάλυση (Mayring, 2000), στην οποία αξιοποιούνται και προσδιορίζονται έννοιες ή μεταβλητές-κλειδιά στην εφαρμογή της κατηγοριοποίησης των κειμένων (Hsieh & Shannon, 2011).

Με την αξιοποίηση του λογισμικού προγράμματος ποιοτικής ανάλυσης NVivo8 ως υποστηρικτικού εργαλείου (Cohen, Manion & Morrison 2007: 487-489· Mayring, 2004· Mason, 2003: 249· Smith, 2000: 326), πραγματοποιήθηκε κατηγοριοποίηση των κειμένων, ώστε να προσδιοριστεί το πλήθος των πληροφοριών που παρέχουν στους εκπαιδευτικούς, και ερμηνευτική κωδικοποίησή τους, ώστε να προσδιοριστεί το είδος των πληροφοριών (Mason, 2003: 267-268). Το λογισμικό πρόγραμμα NVivo8 διευκόλυνε την όλη διαδικασία δίνοντας τη δυνατότητα στην ερευνήτρια να παρακολουθεί βήμα-βήμα τις αναλύσεις, να καταγράφει και να τροποποιεί τις κατηγορίες και τους κανόνες κωδικοποίησης που επέλεγε, να μελετά το συνολικό περιεχόμενο κάθε κατηγορίας αλλά και τη θέση κάθε επιμέρους αναφοράς μέσα στο κείμενο, να επαναλαμβάνει τη διαδικασία τοποθέτησης αναφορών σε κατηγορίες για έλεγχο εγκυρότητας των κατηγοριών και να προσμετρά το ποσοστό επί του κειμένου που καταλαμβάνει κάθε κατηγορία και υποκατηγορία, ώστε να καταλήξει σε συμπεράσματα για το τελικό είδος της πληροφορίας που στέλνεται μέσω του κειμένου στις νηπιαγωγούς. Το NVivo8 παρείχε τη δυνατότητα αποτύπωσης των αποτελεσμάτων σε πίνακες, γεγονός πολύ βοηθητικό για την τελική παρουσίαση και το σχολιασμό τους.

Συνοπτικά τα βήματα που ακολουθήθηκαν κατά τη διαδικασία ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου των επιλεγμένων κειμένων είναι τα εξής (Cavanagh, 1997):

- *Επιλογή του τμήματος των κειμένων που θα αναλυθεί και προσδιορισμός στόχου ανάλυσης.*
- *Επιλογή είδους ποιοτικής ανάλυσης με βάση τους στόχους και το είδος των κειμένων (συμβατή – κατευθυντική).*

- *Επιλογή μονάδας καταγραφής από το κείμενο.*
- *Πραγματοποίηση ταξινόμησης του κειμένου σε κυριολεκτικές κατηγορίες και υποκατηγορίες και επιμέρους ερμηνευτική ανάλυσή τους.*
- *Αξιολόγηση αξιοπιστίας και εγκυρότητας μέσω αξιοποίησης των δυνατοτήτων του NVivo8 και συζητήσεων ανατροφοδότησης από ομάδα εργασίας.*
- *Παρουσίαση των αποτελεσμάτων σε συνοπτική μορφή με μορφή πινάκων.*
- *Καταμέτρηση, ποσοτικοποίηση, σύνθεση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων.*

Για την κατηγοριοποίηση του κειμένου ως μονάδα καταγραφής,<sup>60</sup> επιλέχθηκε η *μονάδα των συμφραζομένων* (Κυριαζή, 1999:289) με το τίτλο *αναφορά*, δηλαδή το τμήμα εκείνο του κειμένου που συντελεί πληρέστερα στην κατανόηση του νοήματος και το οποίο μπορεί να είναι φράση ή συνδυασμός φράσεων. Το αποτέλεσμα των κατηγοριοποιήσεων διαμορφώθηκε συνοπτικά σε μορφή πινάκων στους οποίους αποτυπώθηκε το πλήθος των αναφορών, καθώς και το ποσοστό σε λέξεις που καταλαμβάνουν στο συνολικό κείμενο<sup>61</sup>. Αποτέλεσμα της διαδικασίας ανάλυσης ήταν η ανασύσταση του περιεχομένου και η οργάνωσή του σε κατηγορίες<sup>62</sup> οι οποίες σημασιολογικά ορίστηκαν σταδιακά ως προς το περιεχόμενο των μονάδων καταγραφής που περιέχουν (Βάμβουκας, 1991: 270-271).

Στόχος της διαδικασίας ήταν η συστηματική διερεύνηση των κειμένων, ώστε να προσδιοριστεί το περιεχόμενό τους ως προς τις πληροφορίες που παρέχει στον αναγνώστη, να παρουσιαστεί συνοπτικά μέσα από την ερμηνεία που του αποδίδει η ερευνήτρια και να αξιοποιηθούν οι κατηγορίες που προέκυψαν από τη συγκεκριμένη κωδικοποίηση ως *συνεχώς χρησιμοποιούμενες πηγές* για τις αναλύσεις των συναντήσεων-συζητήσεων της ομάδας έρευνας δράσης, αλλά και ως σημείο εκκίνησης για τη δημιουργία ερωτηματολογίου προς τις νηπιαγωγούς του Ν. Αχαΐας (Ιωσηφίδης, 2003: 82-84· Mason, 2003: 262).

<sup>60</sup> Smith, 2003: 320· Κυριαζή, 1999: 289· Βάμβουκας, 1991: 270).

<sup>61</sup> Το ποσοστό δίνεται αυτόματα από το λογισμικό πρόγραμμα ποιοτικής ανάλυσης NVivo8.

<sup>62</sup> *Κατηγορία* στην παρούσα εργασία, αποτελεί το σύνολο των αναφορών που καλύπτουν ένα θέμα, ένα ζήτημα, μια πληροφορία ή ένα παράδειγμα και τα οποία στα κείμενα που αναλύονται δεν εμφανίζονται με διαδοχικό τρόπο που να είναι ορατός. Τα κείμενα οργανώνονται με τη μορφή κατηγοριών ώστε να είναι δυνατή η παρουσίαση του περιεχομένου τους σε συμπυκνωμένη μορφή (Mason, 2003: 252 · Βάμβουκας, 1991: 272-273). Οι κατηγορίες δημιουργούνται με βάση συγκεκριμένους κανόνες κωδικοποίησης που απορρέουν τόσο από τους στόχους της ερευνητικής εργασίας όσο και από περιορισμούς που παρατίθενται στη βιβλιογραφία και καθιστούν ένα σύστημα κατηγοριοποίησης έγκυρο και αποτελεσματικό (Καχριμάνης, Κόμης, Αβούρης, 2008· Βάμβουκας, 1991: 274).

Η όλη διαδικασία βασίζεται σε σχετικό διάγραμμα που προτείνεται από τον Mayring (2000), ως συμβατή με το περιεχόμενο ποιοτική ανάλυση περιεχομένου στην οποία επιχειρείται επαγωγική διαμόρφωση κατηγοριών (Hsieh & Shannon, 2005· Mayring, 2004· 2000· Mason, 2003: 269). Πρόκειται για ένα διάγραμμα ροής,<sup>63</sup> το οποίο παρουσιάζει τα στάδια ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου και τις κυκλικές διαδρομές σχέσεων, αναστοχασμού, συνεργασίας και αξιολόγησης που ακολουθήθηκαν, ώστε να διασφαλίζεται κατά το δυνατό προσεκτική, διεξοδική και ακριβής ανάλυση σε όλα τα στάδια της διαδικασίας (Mason, 2003: 329). Τα κείμενα εντός των πλαισίων παρουσιάζουν τα διάφορα στάδια ανάλυσης, ενώ τα βέλη τις διαδικασίες και τις σχέσεις των διαφόρων σταδίων.

Έχοντας ως στόχο τον εντοπισμό του είδους και του πλήθους των πληροφοριών των κειμένων, οι κατηγορίες αναδύονται και μορφοποιούνται σταδιακά, ελέγχονται και αναθεωρούνται κατά την πορεία της διαδικασίας, με την αξιοποίηση εθελοντών συνεργατών, των δυνατοτήτων του NVivo8 και την επιστροφή στον αρχικό στόχο για μελέτη των αναδυόμενων κατηγοριών. Οι κατηγορίες που αναδύονται οριστικοποιούνται και παρουσιάζονται με τη μορφή πινάκων και ελέγχονται εκ νέου, ώστε να προσδιοριστούν αποτελέσματα και να διεξαχθούν τελικά συμπεράσματα (Mayring, 2000). Μετά την επιλογή των κειμένων, τη μετατροπή τους σε αρχείο κειμενογράφου, ώστε να αξιοποιούνται όλες οι δυνατότητες του λογισμικού προγράμματος NVivo 8 και την εισαγωγή τους στο πρόγραμμα, αναδύθηκαν σταδιακά οι κατηγορίες και δημιουργήθηκαν κριτήρια επιλογής των αναφορών που αντιστοιχούσαν σε κάθε κατηγορία. Τα κριτήρια εισαγωγής αναφορών στις κατηγορίες και η σταδιακή μορφοποίηση των κατηγοριών πραγματοποιήθηκαν παράλληλα με την ερμηνευτική παρουσίασή τους. Ο έλεγχος και η αναθεώρηση των κατηγοριών πραγματοποιήθηκε με τους εξής τρόπους:

- Θεωρήθηκε σημαντική η διυποκειμενική κατανόηση των κατηγοριών, των κριτηρίων δημιουργίας τους και του περιεχομένου τους. Έπειτα από ολοκλήρωση του 50% της διαδικασίας, έγινε προσπάθεια διυποκειμενικής

---

<sup>63</sup> Με τον όρο *διάγραμμα ροής* εννοείται η γραφική απεικόνιση των σχέσεων μεταξύ, διεργασιών που πραγματοποιήθηκαν και δεδομένων που αναλύονται κάθε φορά, με σκοπό τη μοντελοποίηση της διαδικασίας ανάλυσης που υιοθετήθηκε στα επιμέρους δεδομένα και την παρουσίασή της συνοπτικά (<http://en.wikipedia.org/wiki/Flowchart>).

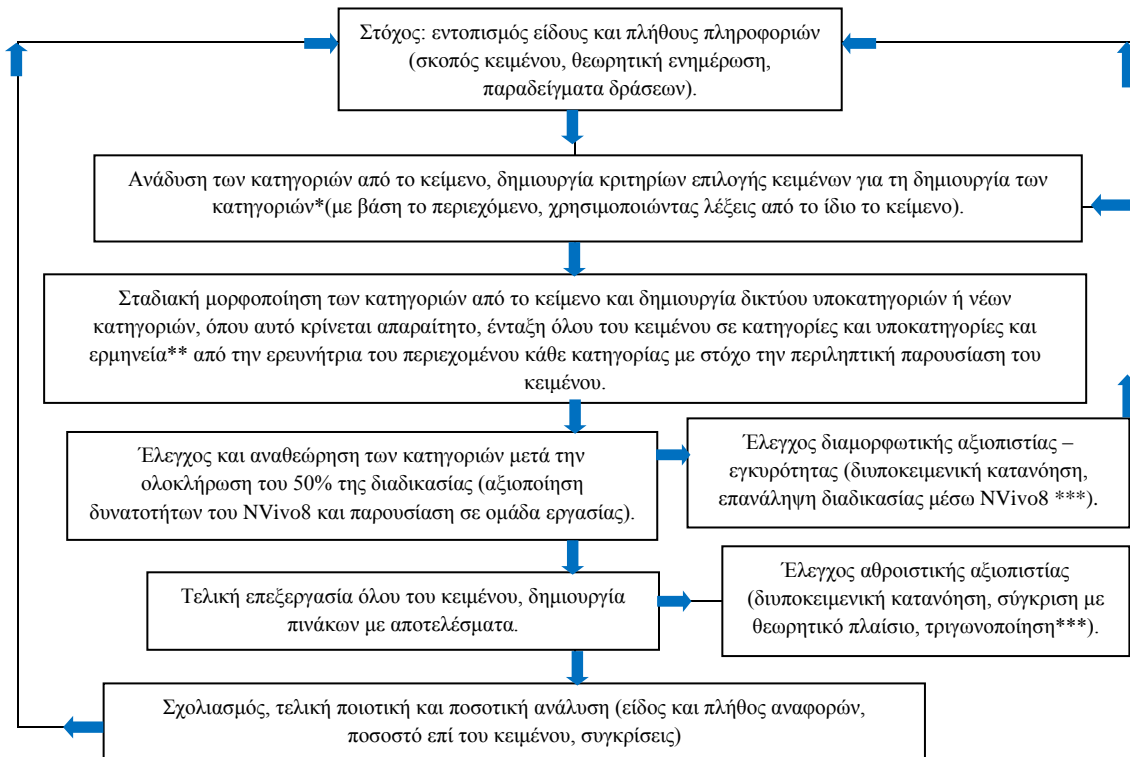
κατανόησης των κατηγοριών με παρουσίαση και συζήτηση τους με ομάδα εργασίας<sup>64</sup> και με τον επιβλέποντα καθηγητή.

- Αξιοποιήθηκαν οι δυνατότητες του NVivo 8 με επανάληψη των κατηγοριοποιήσεων δεύτερη και τρίτη φορά, στο μέσο και στο τέλος της διαδικασίας, ώστε να εξασφαλιστεί ότι οι αναφορές τοποθετούνταν στην αντίστοιχη κάθε φορά κατηγορία.
- Οι αναφορές που προβληματίζαν ως προς την ένταξή τους σε κατηγορία συζητούνταν εκ νέου με την ομάδα, ενώ η τελική απόφαση εισαγωγής των αναφορών σε κατηγορία βάραινε την ερευνήτρια.
- Δημιουργήθηκαν πίνακες και εκθέσεις με το σύνολο των δεδομένων, οι οποίες συζητήθηκαν και τροποποιήθηκαν εκ νέου με τη συμβολή της ομάδας εργασίας και του επιβλέποντα καθηγητή. Οι συζητήσεις κρίθηκαν σημαντικές στη διασφάλιση εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας. Επιπλέον, για τον ίδιο λόγο εφαρμόστηκε:
  - αθροιστικός έλεγχος των ποσοστών κειμένου των ποσοτικών αποτελεσμάτων και
  - σύγκριση των αποτελεσμάτων με βιβλιογραφική επισκόπηση και με τα αποτελέσματα των άλλων πηγών της έρευνας.

Στην **Εικόνα 5.1** που ακολουθεί, αποτυπώνεται η σειρά των ενεργειών που υιοθετήθηκε, η οποία οδήγησε στην εξαντλητική κατηγοριοποίηση και ερμηνεία του περιεχομένου των επιλεγμένων κειμένων (Mayring, 2000· Βαμβούκας, 1998: 269· Miles & Huberman, 1994:64).

---

<sup>64</sup> Την ομάδα ερευνητικής υποστήριξης αποτελούν οι νηπιαγωγοί Βελλοπούλου Αγγελική, Διδάκτωρ του Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. Πανεπιστημίου Πατρών και Γκολφινόπουλου Γεωργία, κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος στις Σπουδές στην Εκπαίδευση.



Επεξηγήσεις Εικόνας 5.1:

\*Στη συμβατή ποιοτική ανάλυση αξιοποιείται επαγωγική διαμόρφωση των κατηγοριών. Έγινε προσπάθεια να μην εφαρμοστεί υπάρχουσα θεωρία στη δημιουργία των κατηγοριών, αλλά ανάδυση των κατηγοριών και των ονομάτων τους από το ίδιο το κείμενο (Hsieh & Shannon, 2005· Mayring, 2000).

\*\*Οι αναφορές στις κατηγορίες αρχικά αποτελούν ενότητες του κειμένου και θεωρούνται κυριολεκτικές. Στη συνέχεια μετασχηματίζονται σε ερμηνευτικές μέσα από την προσπάθεια της ερευνήτριας να ερμηνεύσει το περιεχόμενο των αναφορών με βάση θεωρητικές παραδοχές αλλά και τις ανάγκες της ερευνητικής εργασίας.

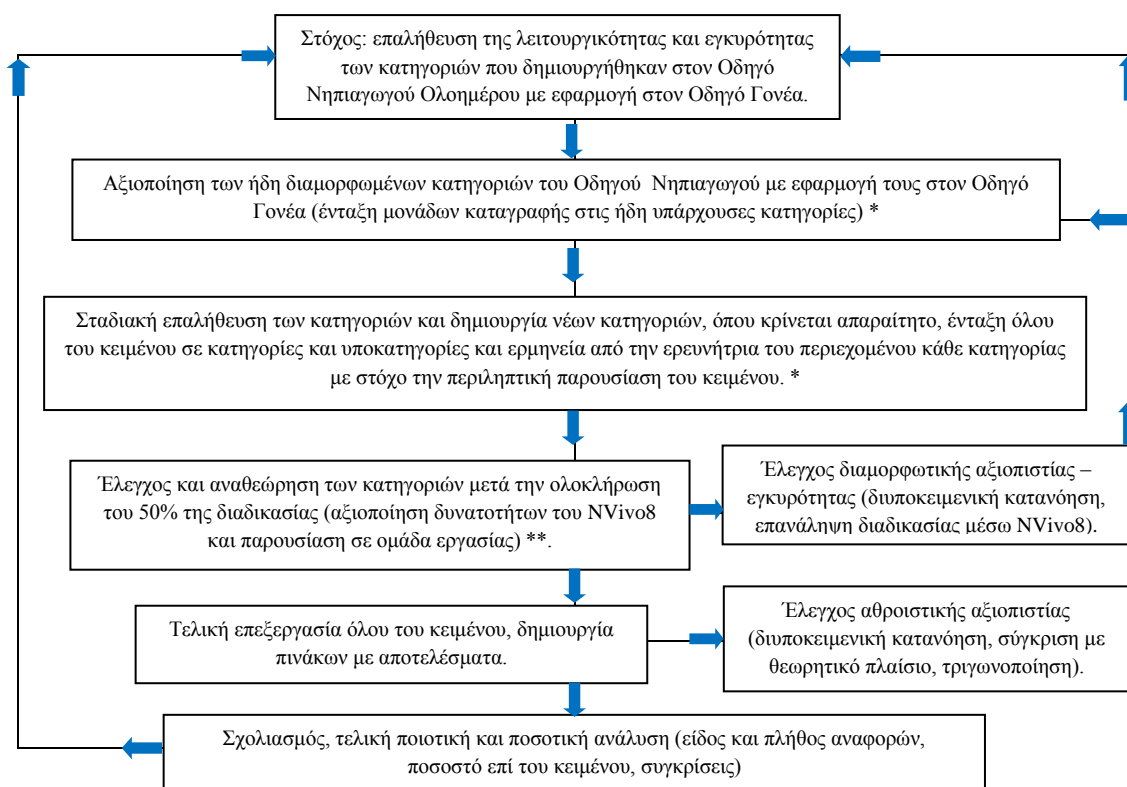
\*\*\*Περισσότερα στοιχεία για την αξιοπιστία, την εγκυρότητα και την τριγωνοποίηση, αναφέρονται στο υποκεφάλαιο της διατριβής, 6.9 Ζητήματα εγκυρότητας, αξιοπιστίας και γενίκευσης.

### Εικόνα 5.1: Συμβατή ποιοτική ανάλυση περιεχομένου των κειμένων

Αξιοποιήθηκε, επίσης, *κατευθυντική* ανάλυση περιεχομένου, κατά την οποία οι κατηγορίες οι οποίες αναδύθηκαν κατά τη διαδικασία ανάλυσης του πρώτου κειμένου, εφαρμόστηκαν αυτούσιες στην ανάλυση περιεχομένου των λοιπών κειμένων, ώστε να επικυρωθούν ως προς τη λειτουργικότητα και την εγκυρότητά τους ή να επεκταθούν όπου είναι απαραίτητο (Hsieh & Shannon, 2005· Mayring, 2000· Smith, 2000: 323-324).

Τα βήματα ανάλυσης είναι ίδια με αυτά που ακολουθήθηκαν στη συμβατή ανάλυση περιεχομένου, με μόνη διαφορά ότι στην παρούσα ανάλυση οι κατηγορίες υπάρχουν ήδη, οι *αναφορές* εντάσσονται στις υπάρχουσες κατηγορίες και μόνο στις περιπτώσεις που κάποια *αναφορά* είναι αδύνατο να ενταχθεί σε κατηγορία δημιουργείται νέα κατηγορία, η οποία αναδύεται από το κείμενο. Η διαδικασία οδηγεί στην αξιοποίηση ορισμένων μόνο κατηγοριών και στη δημιουργία και νέων κατηγοριών όπου κρίνεται απαραίτητο, ώστε όλο το επιλεγμένο κείμενο να ενταχθεί σε κατηγορική ανάλυση. Για τον έλεγχο και την αναθεώρηση των

κατηγοριών, ακολουθείται η ίδια διαδικασία διυποκειμενικής κατανόησης με παρουσίαση και συζήτηση των αποτελεσμάτων με την ομάδα εργασίας και τον επιβλέποντα καθηγητή και επανάληψη της διαδικασίας με αξιοποίηση των δυνατοτήτων του NVivo 8. Στο διάγραμμα ροής της **Εικόνας 5.2** που ακολουθεί, παρουσιάζονται τα συνολικά βήματα που ακολουθήθηκαν κατά την κατευθυντική ανάλυση περιεχομένου η οποία αξιοποιήθηκε σε συγκεκριμένα κείμενα.



**Επεξηγήσεις Εικόνας 5.1:**

\*Στην κατευθυντική ποιοτική ανάλυση εφαρμόζονται οι υπάρχουσες κατηγορίες, αλλά αξιοποιείται και ανάδυση κατηγοριών όταν είναι αναγκαίο.

\*\*Τα βήματα που ακολουθήθηκαν από αυτό το στάδιο ανάλυσης και έπειτα είναι τα ίδια που ακολουθήθηκαν και στη συμβατή ανάλυση περιεχομένου.

**Εικόνα 5.2:** Διάγραμμα ροής κατευθυντικής ανάλυσης περιεχομένου κειμένων

Η οργάνωση και παρουσίαση των αναλύσεων πραγματοποιήθηκε σε αντιστοιχία με το είδος των δεδομένων και τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της έρευνας (Miles & Huberman, 1994:34-36). Ο τύπος ανάλυσης, ερμηνείας και παρουσίασης των δεδομένων που επιλέχθηκε για πραγματοποίηση στα δεδομένα από την έρευνα δράσης, στα επίσημα κείμενα και στα ερωτηματολόγια παρουσιάζεται αναλυτικά στη συνέχεια.



### **5.7.1. Μεθοδολογία ανάλυσης και έρευνα δράσης**

Από την έρευνα δράσης που υλοποίησε ομάδα δύο νηπιαγωγών με την ερευνήτρια σε ρόλο διευκολυντή, επιλέχθηκε να αξιοποιηθεί μόνο το περιεχόμενο των συναντήσεων αναστοχασμού της ομάδας. Παράλληλα, όμως, και για να γίνει κατανοητό το πλαίσιο δράσης και διερεύνησης που επέλεξε η ομάδα, θα παρουσιαστεί εν συντομία, στα αποτελέσματα της έρευνας, το χρονικό των δράσεων και των αναστοχασμών της ομάδας, όπως αποτυπώθηκε από τις νηπιαγωγούς που συμμετείχαν σε αυτήν. Για το λόγο αυτό, θα παρουσιαστεί στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας η μέθοδος που αξιοποιήθηκε από την ομάδα έρευνας δράσης και η μεθοδολογία ανάλυσης που ακολουθήθηκε από την ερευνήτρια για την ανάλυση περιεχομένου των συναντήσεων ανατροφοδότησης της ομάδας.

#### **5.7.1.1. Μεθοδολογία ανάλυσης που αξιοποιήθηκε κατά την έρευνα δράσης**

Στόχος της έρευνας δράσης της ομάδας των εκπαιδευτικών ήταν η βελτίωση της κατάστασης που επικρατεί στην τάξη των συγκεκριμένων νηπιαγωγών-ερευνητών αναφορικά με το θέμα της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο σε συνάρτηση με όσα η πολιτεία προτείνει τη δεδομένη χρονική περίοδο, σε ένα συμμετοχικό και συνεργατικό πλαίσιο, με την υποστήριξη εξωτερικού συνεργάτη σε ρόλο διευκολυντή (Stringer, 2004:15-19· 1999:25-41· Κατσαρού, 2010· Cohen, Manion & Morrison 2007: 298· Carr & Kammis, 1997:241).

Για την επίτευξη του στόχου της ομάδας, ακολουθήθηκε μεθοδολογία η οποία προτείνεται από την έρευνα δράσης: Με βάση τη θεωρία που είχαν οι νηπιαγωγοί της ομάδας, από τις γνώσεις και την εμπειρία τους σχετικά με το θέμα της μετάβασης, αξιοποίησαν *φιλικά μεθοδολογικά εργαλεία*<sup>65</sup> για να αποτυπώσουν την κατάσταση στην τάξη τους, να οργανώσουν δράσεις, να ενημερωθούν θεωρητικά και να αναστοχαστούν κριτικά, ώστε να καταλήξουν στις πιο αποτελεσματικές δράσεις για το πλαίσιο της δικής τους τάξης (Dick, Stringer & Huxhman, 2009).

---

<sup>65</sup> Ως *φιλικά μεθοδολογικά εργαλεία* εννοούνται το ημερολόγιο, η καταγραφή πρακτικών, η καταγραφή αντιδράσεων των μαθητών, οι καταγραφές των ίδιων των μαθητών κ.λπ. Αναφερόμαστε σε μεθοδολογικά εργαλεία τα οποία δίνουν μαρτυρίες για τον τρόπο διεξαγωγής της δράσης, με τρόπο που να μην εμποδίζεται το κατεξοχήν έργο του εκπαιδευτικού, δηλαδή η διδασκαλία, σε βάρος της έρευνας (Μπαγάκης, Δεμερτζή & Σταμάτης, 2007: 213-243· MacBeath, Schratz, Meuret & Jakobsen, 2000: 115-157).

Από μεθοδολογική άποψη, ακολουθήθηκαν από την ομάδα τα γενικά βήματα του σπειροειδούς ή κυκλικού μοντέλου (*σχεδιασμός, δράση, παρατήρηση, αναστοχασμός*), που προτείνεται συνήθως στην έρευνα δράσης<sup>66</sup>, με τροποποιήσεις και προσαρμογές βάσει των απαιτήσεων του συγκεκριμένου πλαισίου έρευνας των εκπαιδευτικών.

Στο πλαίσιο της έρευνας δράσης της ομάδας, οργανώθηκαν καταγραφές για εντοπισμό της αφετηρίας των δράσεων της ομάδας και δύο κύκλοι δράσης. Η ερευνήτρια έλαβε ενεργό μέρος στον εντοπισμό αφετηρίας της δράσης, την αποσαφήνιση της κατάστασης και την ανάπτυξη στρατηγικών δράσης, ενώ στην εφαρμογή των δράσεων, τον αναστοχασμό πάνω στη δράση και τη δημοσιοποίηση της παραγόμενης γνώσης, ενεργό ρόλο διαδραμάτισαν οι νηπιαγωγοί ερευνητές (Altrichter, Posch & Somekh, 2001: 25).

Σημαντικά στοιχεία της διαδικασίας, σε όλη την πορεία εξέλιξης της έρευνας δράσης, ήταν τα εξής<sup>67</sup>:

- Οι δύο νηπιαγωγοί-ερευνήτριες προσπάθησαν να βελτιώσουν τις δράσεις που υλοποιούνταν στο νηπιαγωγείο τους αναφορικά με τη μετάβαση, μέσα από προσωπική εμπλοκή και συνεργατική διαδικασία. Στην 1<sup>η</sup> και τη 2<sup>η</sup> συνάντηση ανατροφοδότησης της ομάδας οι νηπιαγωγοί ερευνήτριες παρουσίασαν δράσεις που υλοποιούσαν στην τάξη τους αναφορικά με τη μετάβαση πριν την εμπλοκή τους στην έρευνα δράσης. Εντόπισαν στοιχεία που δεν τις ικανοποιούσαν από τη δραστηριοποίησή τους στην τάξη αναφορικά με τη μετάβαση και προσπάθησαν να τα βελτιώσουν.
- Οι νηπιαγωγοί της ομάδας οργάνωσαν δραστηριότητα μετάβασης, η καθεμία στην τάξη της, και κατέγραψαν στοιχεία από τη δραστηριότητα: Για κάθε παιδί δημιουργήθηκε πορεία δράσης στην οποία αποτυπώθηκαν αξιολογικά στοιχεία από τις νηπιαγωγούς, ζωγραφιές των παιδιών πριν τη συμμετοχή τους στη δράση μετάβασης, ζωγραφιές μετά τη δράση και σχόλια των εκπαιδευτικών αναφορικά με την προσαρμογή τους στην πρώτη τάξη. Στην 3<sup>η</sup> συνάντηση αναστοχασμού οι νηπιαγωγοί περιέγραψαν τις δράσεις κάνοντας αξιολογικές κρίσεις σε ένα συνεργατικό πλαίσιο.

---

<sup>66</sup> Αγγελάκη κ.ά., 2012:171· Cohen, Manion & Morrison 2007:303· Altrichter, 2002· Altrichter, Posch & Somekh, 2001: 25· Stringer, 1999:19· Kemmis & McTaggart, 1988.

<sup>67</sup> Cohen, Manion & Morrison 2007: 307.

- Οι νηπιαγωγοί ενημερώθηκαν για όσα προτείνονται από την πολιτεία σχετικά με τη μετάβαση και αξιολόγησαν τις σχετικές προτάσεις σε ένα πλαίσιο συζήτησης, συνεργασίας και αναστοχασμού. Επέλεξαν τις προτάσεις του Οδηγού Ολοήμερου που θεωρούσαν ενδιαφέρουσες, οργάνωσαν και εφάρμοσαν στην πράξη επιλεγμένες δράσεις και αξιολόγησαν την όλη διαδικασία, μέσα από συζήτηση και αναστοχασμό στο πλαίσιο της ομάδας.
- Τροποποίησαν δραστηριότητες ή δοκίμασαν νέες στο δεύτερο και στον τρίτο κύκλο δράσης και όσες θεώρησαν λειτουργικές και ολοκληρωμένες τις επέλεξαν ως αυτές που θα υιοθετούσαν προς αξιοποίηση σε θέματα μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.
- Τα μεθοδολογικά εργαλεία που αξιοποίησαν επιλέχθηκαν από τις ίδιες τις νηπιαγωγούς, ως προσιτά, λειτουργικά και αποτελεσματικά για τη συγκεκριμένη έρευνα. Ως μεθοδολογικά εργαλεία αποτύπωσης των δράσεων αξιοποίησαν ημερολογιακές καταγραφές, υπομνήματα με περιγραφές δράσεων, απόψεις παιδιών και συναδέλφων, ζωγραφιές παιδιών και φωτογραφίες από τις δράσεις.
- Η τεχνική αναστοχασμού που αξιοποιήθηκε, κατά κύριο λόγο, στην έρευνα, είναι ο *αναστοχασμός πάνω στη δράση*<sup>68</sup>. Οι νηπιαγωγοί-ερευνητές διατύπωναν την άποψή τους ρητά σε λεκτική μορφή, αφού πρώτα απομακρύνονταν από τη δράση και στοχάζονταν πάνω σε αυτή. Συμμετείχαν σε διαδικασίες αναστοχασμού, στις οποίες κατέληγαν σε αξιολογικές κρίσεις για θέματα μετάβασης τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο σε σχέση με το σχεδιασμό αλλά και με την υλοποίηση των δράσεων που επέλεγαν, αξιοποιώντας διαισθητικές διαδικασίες και πρακτική γνώση που είχαν ήδη στη διάθεσή τους από την επαγγελματική τους εμπειρία, οι οποίες δηλώνονταν ρητά και βελτιώνονταν από την εμπλοκή των νηπιαγωγών στη διαδικασία του αναστοχασμού (Lee, 2005).

Κατά την έναρξη της έρευνας δράσης της ομάδας, έγινε σαφές στις νηπιαγωγούς ερευνήτριες ότι η όλη διαδικασία θα ρυθμίζεται από τις ίδιες με βάση τις ανάγκες τους. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν κατά τη διαδικασία αποτέλεσαν υλικό για ανάλυση, ανατροφοδότηση και δημοσιεύσεις με την υπογραφή των

---

<sup>68</sup> Αγγελάκη κ.ά., 2012· Lee, 2005

μελών της ομάδας <sup>69</sup> και τα μόνα δεδομένα που αξιοποιήθηκαν από τη διευκολύντρια, για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, ήταν το περιεχόμενο των απομαγνητοφωνημένων συναντήσεων της ομάδας. Οι αναλύσεις της ομάδας έρευνας δράσης βασίστηκαν σε μεθοδολογία ανάλυσης, η οποία συναποφασίστηκε και δημιουργήθηκε από την ομάδα, ώστε να εξυπηρετεί τους στόχους καλύτερης κατανόησης και βελτίωσης της διαχείρισης θεμάτων μετάβασης από τα μέλη της (Whithead, 2012). Στη διατριβή, παρουσιάζεται εν συντομία το χρονικό των δράσεων και των αναστοχασμών της ομάδας, όπως καταγράφηκε από τη διευκολύντρια και αποτυπώθηκε στις συναντήσεις ανατροφοδότησης της ομάδας, χωρίς λεπτομερή παρουσίαση των δεδομένων που αξιοποίησε η ομάδα στις προσωπικές διερευνήσεις των μελών της, στις τάξεις τους.

---

<sup>69</sup> Καραχάλιου, Ρ. (2011). Ένα πρόγραμμα μετάβασης από την προσχολική στην πρωτοσχολική εκπαίδευση μέσα από το λαϊκό παραμύθι. *Το παραμύθι*, 2(7-28). Αθήνα: Όναρ μέσω τέχνης.

### **5.7.1.2. Κατευθυντική ποιοτική ανάλυση περιεχομένου των κειμένων από τις απομαγνητοφωνημένες συναντήσεις ανατροφοδότησης, της ομάδας έρευνας δράσης**

Για την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου των απομαγνητοφωνημένων συναντήσεων ανατροφοδότησης της ομάδας έρευνας δράσης<sup>70</sup>, επιλέχθηκε *κατευθυντική* ποιοτική ανάλυση περιεχομένου των κειμένων<sup>71</sup>, με κεντρικό στόχο την αποτύπωση και την παρουσίαση της γνώσης που παρήχθη στο πλαίσιο έρευνας δράσης για θέματα μετάβασης, από τις νηπιαγωγούς ερευνήτριες (Κατσαρού, 2010). Πρόκειται για κατηγορική ταξινόμηση, στην οποία ως *μονάδα καταγραφής*<sup>72</sup> επιλέχθηκε η *μονάδα των συμφραζομένων* (Κυριαζή, 1999:289) με το τίτλο *αναφορά*. Η *αναφορά* σε αυτή την περίπτωση, είναι το τμήμα εκείνο του κειμένου, σε λέξεις, φράσεις ή παραγράφους, που δηλώνει τις γνώμες, τις απόψεις και τις πεποιθήσεις των νηπιαγωγών της ομάδας, οι οποίες συνδέονται με το θέμα που παρουσιάζεται σε κάθε γενική κατηγορία (Βάμβουκας, 1991:270-271).

Για να προσδιοριστούν οι αρχές κωδικοποίησης για καθεμία από τις γενικές κατηγορίες, επιλέχθηκε η λεπτομερής παρουσίαση των εννοιών που περικλείονται ή δομούν την κάθε κατηγορία (Smith, 2003: 320). Η περιγραφή των εννοιών πραγματοποιήθηκε τόσο με παρουσίαση και συζήτησή του εννοιολογικού περιεχομένου τους στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας διατριβής, όσο και με σύντομη παρουσίαση των διαστάσεών τους, η οποία αξιοποιήθηκε κατά την ανάλυση των κειμένων.

Με βάση το σκοπό της έρευνας, τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν και το σύνολο των κειμένων που δημιουργήθηκαν από την απομαγνητοφώνηση των συναντήσεων ανατροφοδότησης της ομάδας, αναπτύχθηκαν κατηγορίες ταξινόμησης ως αποτέλεσμα αλληλεπιδραστικής και αμφίδρομης διαδικασίας (Cohen, Manion & Morrison 2007: 480 · Mason, 2003:270 · Ιωσιφίδης, 2003: 70). Για καθένα από τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα δημιουργήθηκε μια γενική κατηγορία, με παράλληλη συστηματική ανάγνωση των κειμένων που προέκυψαν από τις απομαγνητοφωνημένες συναντήσεις ανατροφοδότησης της ομάδας. Οι κατηγορίες που προέκυψαν από τη διαδικασία είναι οι εξής:

---

<sup>70</sup> Όπως παρουσιάζονται στο κεφάλαιο 5.4.1 *Συναντήσεις συζήτησης, ανατροφοδότησης ομάδας*, σ.131 της παρούσας διατριβής.

<sup>71</sup> Mason, 2003: 246-288· Mayring, 2000.

<sup>72</sup> Ως μονάδα ή ενότητα καταγραφής ορίζεται το τμήμα του κειμένου που θα αποτελέσει τη βάση για την κατηγοριοποίηση (Smith, 2003: 320· Κυριαζή, 1999: 289· Βάμβουκας, 1991: 270).

1. *Βασικές ικανότητες παιδιών*: Η κατηγορία δημιουργήθηκε σε συνάρτηση με το ερώτημα που αφορά τις απόψεις των νηπιαγωγών της ομάδας για τις βασικές ικανότητες που συντελούν θετικά στην ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο σε συνάρτηση με τα στοιχεία που προέκυψαν από την ανάλυση περιεχομένου των επίσημων κειμένων.
2. *Παραδείγματα προγραμμάτων μετάβασης*: Η κατηγορία δημιουργήθηκε σε συνάρτηση με το ερώτημα που αφορά τις δράσεις που επιλέγουν να δοκιμάσουν στην τάξη τους οι νηπιαγωγοί της ομάδας, ώστε να βελτιώσουν την πρακτική τους αναφορικά με το θέμα της μετάβασης σε σχέση με τα παραδείγματα δραστηριοτήτων που εντοπίστηκαν στα επίσημα κείμενα.
3. *Συνεργασία εκπαιδευτικών και μετάβαση*: Η κατηγορία δημιουργήθηκε σε συνάρτηση με το ερώτημα που αφορά τις απόψεις των νηπιαγωγών της ομάδας για τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με στόχο τη μετάβαση, τις απαντήσεις των νηπιαγωγών του νομού Αχαΐας στη σχετική ερώτηση και όσα προτείνονται στα επίσημα κείμενα της πολιτείας.
4. *Οικογένεια και μετάβαση*: Η κατηγορία δημιουργήθηκε, για να εντοπιστούν στοιχεία που αφορούν τον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι νηπιαγωγοί της ομάδας τη συμμετοχή της οικογένειας των παιδιών στη διαδικασία της μετάβασής τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, σε συνάρτηση με όσα εντοπίστηκαν στο ερωτηματολόγιο και στα επίσημα κείμενα.
5. *Αποσαφήνιση όρου μετάβασης*: Η κατηγορία δημιουργήθηκε σε συνάρτηση με το ερώτημα που αφορά τις επιμορφωτικές ανάγκες των νηπιαγωγών της ομάδας, ώστε να εντοπιστούν στοιχεία που αφορούν τη μετάβαση, για τα οποία θεωρούν ότι είναι απαραίτητο να ενημερωθούν συστηματικά.
6. *Αξιολόγηση προγραμμάτων μετάβασης*: Η κατηγορία δημιουργήθηκε σε συνάρτηση με το ερώτημα που αφορά τους τρόπους που επιλέγουν οι νηπιαγωγοί της ομάδας, για να αξιολογήσουν τις δράσεις μετάβασης που διερευνούν με όσα προτείνονται επίσης στα επίσημα κείμενα.
7. *Επιμορφωτική στήριξη και μετάβαση*: Η κατηγορία δημιουργήθηκε, για να εντοπιστούν στοιχεία που αφορούν την επιμορφωτική στήριξη που οι νηπιαγωγοί της ομάδας θεωρούν ότι θα ήταν πιο αποτελεσματική σχετικά με το θέμα της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο για τις ίδιες.

8. *Διάφορα*: Η κατηγορία δημιουργήθηκε, για να ενταχθούν σε αυτή στοιχεία που θεωρήθηκαν δευτερεύουσας σημασίας για την έρευνα και επιλέχθηκε να μην αξιοποιηθούν συστηματικά κατά τη συγκεκριμένη κατηγορική ανάλυση.

Για καθεμία από τις 8 γενικές κατηγορίες δημιουργήθηκαν 4 επιμέρους διακλαδώσεις: η πρώτη αφορούσε σχόλια και συζητήσεις όλων των μελών της ομάδας, η δεύτερη απόψεις και σχόλια της N1, η τρίτη απόψεις και σχόλια της N2 και η τέταρτη απόψεις και σχόλια της Δ. Στην κατηγορία 5. *Αποσαφήνιση όρου μετάβασης*, δημιουργήθηκε μια επιπλέον κατηγορία που αφορούσε τις απόψεις της Δασκάλας (Δ2) η οποία ήταν συνάδελφος της N2 και συμμετείχε σε μια από τις συναντήσεις ανατροφοδότησης και συνεργάστηκε με τη N2 στις δράσεις μετάβασης της τελευταίας χρονιάς λειτουργίας της έρευνας δράσης.

Κατά τη διάρκεια της δοκιμαστικής ταξινόμησης των κειμένων στις κατηγορίες, δημιουργήθηκαν ειδικές σημειώσεις στις οποίες αποτυπώθηκε ορισμός της κάθε κατηγορίας, σύμφωνα με τον οποίο εφαρμόστηκαν οι κατηγορίες στα δεδομένα της έρευνας. Κατά την ολοκλήρωση του 50% της διαδικασίας, οι κατηγορίες και οι ορισμοί τους συζητήθηκαν με ομάδα εργασίας<sup>73</sup> και τον επιβλέποντα καθηγητή. Μετά τη δοκιμαστική εφαρμογή, δομήθηκε ο τελικός κατάλογος των κατηγοριών με τους ορισμούς τους και η διαδικασία ανάλυσης επαναλήφθηκε εξ αρχής (Mason, 2003: 271-272· Βάμβουκας, 1991: 276-277).

Η κατηγοριοποίηση των απομαγνητοφωνημένων κειμένων πραγματοποιήθηκε με την αξιοποίηση του λογισμικού προγράμματος ποιοτικής ανάλυσης NVivo8 ως υποστηρικτικό εργαλείο (Cohen, Manion & Morrison 2007: 487-489· Mayring, 2004· Mason, 2003: 249· Smith, 2000: 326). Το λογισμικό πρόγραμμα NVivo8 διευκόλυνε την όλη διαδικασία, δίνοντας τη δυνατότητα μελέτης του συνολικού περιεχομένου κάθε κατηγορίας, εντοπισμού της θέσης κάθε επιμέρους αναφοράς στο κείμενο και επανάληψης της διαδικασίας κατηγοριοποίησης για έλεγχο εγκυρότητας των κατηγοριών. Τέλος, αξιοποιήθηκε η δυνατότητα αποτύπωσης των κατηγοριών σε πίνακες, την οποία παρείχε το λογισμικό πρόγραμμα NVivo8, στην τελική παρουσίαση και στο σχολιασμό των αποτελεσμάτων.

---

<sup>73</sup> Η ομάδα εργασίας αποτελείται από τις: Βελλοπούλου Αγγελική, Νηπιαγωγό, διδάκτορα του Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. Πανεπιστημίου Πατρών και Γκολφινόπουλου Γεωργία, νηπιαγωγό, κάτοχο ΜΤΠΧ στις Σπουδές στην Εκπαίδευση.

Συνοπτικά, τα βήματα που ακολουθήθηκαν κατά τη διαδικασία κατηγορικής ταξινόμησης των κειμένων από τις απομαγνητοφωνημένες συναντήσεις ανατροφοδότησης της ομάδας έρευνας δράσης, είναι τα εξής (Cavanagh, 1997):

- *Επιλογή όλων των κειμένων που προέκυψαν από τις συναντήσεις ανατροφοδότησης της ομάδας έρευνας δράσης.*
- *Δημιουργία κατηγοριών με βάση τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα που αναδύθηκαν κατά τη διάρκεια υλοποίησης της έρευνας δράσης, τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου και τα αποτελέσματα ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου των επίσημων κειμένων της πολιτείας αναφορικά με το θέμα της μετάβασης.*
- *Επιλογή ως μονάδας καταγραφής από το κείμενο των λέξεων ή των φράσεων των νηπιαγωγών με πλήρες νόημα.*
- *Πραγματοποίηση ταξινόμησης του κειμένου, αρχικά σε δοκιμαστικό επίπεδο και στη συνέχεια ολοκλήρωση της διαδικασίας.*
- *Αξιολόγηση αξιοπιστίας και εγκυρότητας μέσω αξιοποίησης των δυνατοτήτων του NVivo8, συζητήσεων διυποκειμενικής κατανόησης και ανατροφοδότησης από ομάδα εργασίας και ποσοτική αθροιστική επαλήθευση των αποτελεσμάτων, ώστε να μην υπάρχουν επικαλύψεις των κατηγοριών.*
- *Παρουσίαση των αποτελεσμάτων σε συνοπτική μορφή με αξιοποίηση των κατηγοριών που αναδύθηκαν κατά την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου των επίσημων κειμένων για τη μετάβαση.*
- *Σχολιασμός και ερμηνεία των αποτελεσμάτων.*

Στον **Πίνακα 5.8** που ακολουθεί παρουσιάζεται το όνομα κάθε κατηγορίας, οι κανόνες κωδικοποίησης με βάση τους οποίους τοποθετούνται οι σχετικές αναφορές στις επιμέρους κατηγορίες και η κωδική ονομασία κάθε κατηγορίας (Miles & Huberman, 1994: 118-130).



**ΠΙΝΑΚΑΣ 5.8:** Κατηγορίες ανάλυσης των απομαγνητοφωνημένων συναντήσεων ανατροφοδότησης της ομάδας έρευνας δράσης

Τύπος*	Όνομα Κατηγορίας - Υποκατηγορίας	Κανόνες κωδικοποίησης (Κωδική ονομασία)		
Κατηγορίες δένδρα	1. Βασικές ικανότητες παιδιών	1. Συζητήσεις μελών	Αναφορές στις οποίες οι νηπιαγωγοί της ομάδας παρουσιάζουν ικανότητες των παιδιών που θεωρούν σημαντικές για την ομαλή τους μετάβαση στο δημοτικό σχολείο. (Βασ. Ικ. Π.)	
		1.α. N1	Αναφορές της N1 που σχετίζονται με τις βασικές ικανότητες των παιδιών. (Βασ. Ικ. Π. N1)	
		1.β. N2	Αναφορές της N2 που σχετίζονται με τις βασικές ικανότητες των παιδιών. (Βασ. Ικ. Π. N2)	
		1.γ. Δ	Αναφορές της Δ που σχετίζονται με τις βασικές ικανότητες των παιδιών. (Βασ. Ικ. Π. Δ)	
	2. Παραδείγματα προγραμμάτων μετάβασης	2. Συζητήσεις μελών	Αναφορές στις οποίες οι νηπιαγωγοί της ομάδας παρουσιάζουν δραστηριότητες με στόχο την ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο που υλοποίησαν, προτίθενται να υλοποιήσουν ή σχολιάζουν, κατά τη διάρκεια των συναντήσεων ανατροφοδότησης της ομάδας. (Παρ. Προγρ. Μ.)	
		2.α. N1	Αναφορές της N1 που αφορούν παραδείγματα προγραμμάτων μετάβασης. (Παρ. Προγρ. Μ. N1)	
		2.β. N2	Αναφορές της N2 που αφορούν παραδείγματα προγραμμάτων μετάβασης. (Παρ. Προγρ. Μ. N2)	
		2.γ.Δ	Αναφορές της Δ που αφορούν παραδείγματα προγραμμάτων μετάβασης. (Παρ. Προγρ. Μ. N1)	
	3. Συνεργασία εκπαιδευτικών και μετάβαση	3. Συζητήσεις μελών	Αναφορές στις οποίες οι νηπιαγωγοί της ομάδας παρουσιάζουν σκέψεις, απόψεις και προβληματισμούς σχετικά με τη συνεργασία τους με άλλους εκπαιδευτικούς κατά την οργάνωση και εφαρμογή προγραμμάτων μετάβασης στο πλαίσιο της έρευνας δράσης που υλοποίησαν. (Συν. Εκπ. & Μ.)	
		3.α. N1	Αναφορές της N1 που αφορούν τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με στόχο τη μετάβαση των παιδιών. (Συν. Εκπ. & Μ. N1)	
		3.β. N2	Αναφορές της N2 που αφορούν τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με στόχο τη μετάβαση των παιδιών. (Συν. Εκπ. & Μ. N2)	
		3.γ.Δ	Αναφορές της Δ που αφορούν τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με στόχο τη μετάβαση των παιδιών. (Συν. Εκπ. & Μ. Δ)	
	4. Οικογένεια και μετάβαση	4. Συζητήσεις μελών	Αναφορές στις οποίες οι νηπιαγωγοί της ομάδας παρουσιάζουν σκέψεις, απόψεις και προβληματισμούς σε σχέση με τη συμμετοχή της οικογένειας κατά τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. (Οικ. & Μ.)	
		4.α. N1	Αναφορές της N1 που αφορούν την οικογένεια σε σχέση με τη μετάβαση. (Οικ. & Μ. N1)	
		4.β. N2	Αναφορές της N2 που αφορούν την οικογένεια σε σχέση με τη μετάβαση. (Οικ. & Μ. N2)	
		4.γ.Δ	Αναφορές της Δ που αφορούν την οικογένεια σε σχέση με τη μετάβαση. (Οικ. & Μ. Δ)	
	5. Αποσαφήνιση όρου μετάβασης	5. Συζητήσεις μελών	Αναφορές στις οποίες οι νηπιαγωγοί της ομάδας καταθέτουν σκέψεις, απορίες και προβληματισμούς, που σχετίζονται με διάφορες παραμέτρους του θέματος της μετάβασης, για τις οποίες ζητούν διευκρινίσεις. (Απ. Όρ. Μ.)	
		5.α. N1	Αναφορές της N1 που αφορούν στοιχεία θεωρητικά και απορίες της σχετικά με τη μετάβαση. (Απ. Όρ. Μ. N1)	
		5.β. N2	5.β. N2	Αναφορές της N2 που αφορούν στοιχεία θεωρητικά και απορίες της σχετικά με τη μετάβαση. (Απ. Όρ. Μ. N2)
			5.β.1.Δ	Αναφορές της Δ που αφορούν στοιχεία θεωρητικά και απορίες της σχετικά με τη μετάβαση. (Απ. Όρ. Μ. Δ2)
	5.γ.Δ	Αναφορές της Δ που αφορούν στοιχεία θεωρητικά, απορίες και επεξηγήσεις της σχετικά με τη μετάβαση. (Απ. Όρ. Μ. Δ)		
	6. Αξιολόγηση προγραμμάτων μετάβασης	6. Συζητήσεις μελών	Αναφορές στις οποίες οι νηπιαγωγοί της ομάδας καταθέτουν απόψεις, ιδέες και τρόπους που επιλέγουν για την αξιολόγηση των δράσεων που διερευνούν στις τάξεις τους σε σχέση με τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. (Αξ. Προγρ. Μ.)	
		6.α. N1	Αναφορές της N1 που αφορούν την αξιολόγηση των προγραμμάτων μετάβασης. (Αξ. Προγρ. Μ. N1)	
		6.β. N2	Αναφορές της N2 που αφορούν την αξιολόγηση των προγραμμάτων μετάβασης. (Αξ. Προγρ. Μ. N2)	
		6.γ.Δ	Αναφορές της Δ που αφορούν την αξιολόγηση των προγραμμάτων μετάβασης. (Αξ. Προγρ. Μ. Δ)	
	7. Επιμορφωτική στήριξη και μετάβαση	7. Συζητήσεις μελών	Αναφορές στις οποίες οι νηπιαγωγοί της ομάδας δηλώνουν σκέψεις, προβληματισμούς και αξιολογικές κρίσεις για τρόπους επιμόρφωσης που θεωρούν αποτελεσματικές για τις ίδιες, τόσο σε σχέση με τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο όσο και γενικότερα. (Επιμ. & Μ.)	
		7.α. N1	Αναφορές της N1 που αφορούν την έρευνα δράσης ή την επιμόρφωση γενικότερα. (Επιμ. Στ. & Μ. N1)	
		7.β. N2	Αναφορές της N2 που αφορούν την έρευνα δράσης ή την επιμόρφωση γενικότερα. (Επιμ. Στ. & Μ. N2)	

	7.γ.Δ	Αναφορές της Δ που αφορούν την έρευνα δράσης ή την επιμόρφωση γενικότερα. (Επιμ. Στ. & Μ. Δ)
8. Διάφορα**	8. Συζητήσεις μελών	Αναφορές οι οποίες δεν εντάσσονται σε κάποια από τις παραπάνω κατηγορίες και δεν είναι δυνατό να αξιοποιηθούν με βάση τις ανάγκες της έρευνας. (Διαφ.)
	8.α.Ν1	Αναφορές της Ν1 που αφορούν θέματα εκτός έρευνας. (Διαφ. Ν1)
	8.β.Ν2	Αναφορές της Ν2 που αφορούν θέματα εκτός έρευνας. (Διαφ. Ν2)
	8.γ.Δ	Αναφορές της Δ που αφορούν θέματα εκτός έρευνας. (Διαφ. Δ)

Επεξηγήσεις ΠΙΝΑΚΑ 5.8:

\*Στη συγκεκριμένη κατηγοριοποίηση επιλέχθηκε η δημιουργία μικρού αριθμού γενικών κατηγοριών, οι οποίες αξιοποιούνται στη συνέχεια σε συνδυασμό με τον μεγάλο αριθμό κατηγοριών που προέκυψαν από την ανάλυση περιεχομένου των επίσημων επιλεγμένων κειμένων (Cohen, Manion & Morrison 2007: 478· Βάμβουκας, 1991: 278).

\*\*Για να ικανοποιηθεί η αρχή της εξαντλητικότητας των κατηγοριών και όλα τα κείμενα να ενταχθούν σε κατηγορίες, χωρίς όμως να αυξηθεί ο αριθμός των προτεινόμενων κατηγοριών, δημιουργήθηκε η γενική κατηγορία *Διάφορα*, στην οποία εντάχθηκε ότι δεν ήταν δυνατό να ενταχθεί στις υπόλοιπες κατηγορίες (Cohen, Manion & Morrison 2007: 479).

Ο συγκεκριμένος τρόπος κατηγορικής ανάλυσης επιλέχθηκε ως ο πιο κατάλληλος, για να εντοπιστούν βασικά θέματα που σχετίζονται με τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, με ορατό, διαδοχικό τρόπο βάσει της οπτικής των νηπιαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα δράσης (Mason, 2003: 252). Οι συγκεκριμένες γενικές κατηγορίες αξιοποιήθηκαν στη συνέχεια, για να ομαδοποιηθούν οι κατηγορίες και υποκατηγορίες που αναδύθηκαν ή εφαρμόστηκαν κατά την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου των επίσημων κειμένων αναφορικά με τη μετάβαση, ώστε να μειωθεί το επίπεδο ανάλυσης και να εξαχθούν συμπεράσματα και προτάσεις κατά τη συζήτηση των αποτελεσμάτων (Βάμβουκας, 1991: 278).

Μετά το πέρας της ομαδοποίησης των κατηγοριών και υποκατηγοριών των επίσημων κειμένων στις γενικές κατηγορίες, οι οποίες αποτέλεσαν τα βασικά θέματα που απασχόλησαν τις νηπιαγωγούς της ομάδας έρευνας δράσης, πραγματοποιήθηκε ερμηνευτική κωδικοποίηση των κατηγοριοποιημένων αναφορών των νηπιαγωγών της ομάδας έρευνας δράσης, με αξιοποίηση των τίτλων των κατηγοριών και υποκατηγοριών όπως αυτές είχαν ομαδοποιηθεί στις γενικές κατηγορίες.

Για παράδειγμα, στη γενική κατηγορία *Βασικές ικανότητες παιδιών*, από το κείμενο του Οδηγού Ολοήμερου Νηπιαγωγείου<sup>74</sup> εντάχθηκαν οι κατηγορίες: *Βασικές ικανότητες μετάβασης, Ατομικά χαρακτηριστικά παιδιών, Ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων, Προσεγγίσεις μετάβασης, Σχολική ετοιμότητα παιδιών, Κοινωνική παιδαγωγική, Συνδυαστικό μοντέλο και Στόχοι*. Από το κείμενο του Οδηγού Γονέα<sup>75</sup> εντάχθηκαν οι επιπλέον κατηγορίες: *Προσαρμογή και Προετοιμασία μετάβασης*. Από το κείμενο του Εγχειριδίου Δραστηριοτήτων<sup>76</sup> εντάχθηκαν οι επιπλέον

<sup>74</sup> Στο εξής θα αναφέρεται με τη συντομογραφία Ο.Ο.

<sup>75</sup> Στο εξής θα αναφέρεται με τη συντομογραφία Ο.Γ.

<sup>76</sup> Στο εξής θα αναφέρεται με τη συντομογραφία Ε.Δ.

κατηγορίες: *Συνεργασία παιδιών, Παιχνίδι ρόλων και Στρατηγικές επίλυσης προβλήματος*. Οι εν λόγω κατηγορίες αποτέλεσαν κώδικες ερμηνευτικής κατηγοριοποίησης των απομαγνητοφωνημένων συναντήσεων της ομάδας έρευνας δράσης, ώστε να περιγραφεί συνοπτικά το περιεχόμενο των συζητήσεων των μελών της ομάδας.

Στην κατηγορία «*1. Βασικές ικανότητες παιδιών*», στις συζητήσεις των μελών της ομάδας έρευνας δράσης εντοπίστηκαν ως κώδικες ερμηνευτικής κατηγοριοποίησης οι εξής κατηγορίες: *Βασικές ικανότητες μετάβασης, Ατομικά χαρακτηριστικά παιδιών, Ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων, Προσεγγίσεις μετάβασης, Σχολική ετοιμότητα παιδιών, Κοινωνική παιδαγωγική, Συνδυαστικό μοντέλο, Προσαρμογή, Προετοιμασία μετάβασης, Στόχοι δράσεων, Παιχνίδι ρόλων*.

Στον **Πίνακα 5.9**, που ακολουθεί, παρουσιάζεται η διαδικασία και το αποτέλεσμα της ερμηνευτικής κωδικοποίησης, για τη γενική κατηγορία «*1. Βασικές ικανότητες παιδιών*», για την υποκατηγορία που αφορά τις συζητήσεις όλων των μελών της ομάδας.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 5.9:** Κυριολεκτικές και ερμηνευτικές αναφορές της γενικής κατηγορίας *1. Βασικές ικανότητες, συζητήσεις μελών*, από την ανάλυση περιεχομένου των απομαγνητοφωνημένων συναντήσεων των μελών της ομάδας έρευνας δράσης

Αναφορές	Ποσοστό	Περιεχόμενο: Βασικές ικανότητες παιδιών 1/5 → συζητήσεις όλων των μελών
1	0,51%	N1: Τώρα θα το κάνουμε αυτό. Δ: Μπορείτε τώρα; N1: Η καθεμία θα μιλάει για την τάξη της, για το... την ομάδα της, για τις ιδιαιτερότητες τα χαρίσματα και οτιδήποτε. Δ: Α! πάρα πολύ ωραία! N1: Να γίνει μια πρώτη γνωριμία με την ομάδα της κάθε μιας. Τόσα παιδιά έχουμε... <b>1. Στόχοι δράσεων,</b>
2	0,23%	Δ: Ε... Ας ξεκινήσουμε, ποια θέλει να μιλήσει πρώτη; N1: Απ' την ομάδα μας. Ωραία! Να ξεκινήσω εγώ; Δ: Ναι παιδί μου! <b>1. Στόχοι δράσεων,</b>
3	1,56%	Πάλι, μια τελευταία, όταν έρχονται στο νηπιαγωγείο, στην αρχή της χρονιάς, έχεις δυσκολίες στην προσαρμογή γενικά; N1: Ναι, συνήθως κάθε χρόνο υπάρχουνε κάποιες μεμονωμένες περιπτώσεις, 2-3 παιδάκια κάθε χρόνο θα είναι που θα έχουμε αντίδραση, κλάματα, «θέλω τη μαμά μου»... Δ: Συνήθως σε προνήπια ή και σε νήπια; N1: Θα 'λεγα σε προνήπια. Δε μου έχει παρατηρηθεί αυτό σε νήπια, ίσως γιατί κάπου αλλού πήγαιναν πριν και λίγο πολύ έχουνε συνηθίσει. Συνήθως, αυτό παρουσιάζεται στα προνήπια που είναι η πρώτη φορά που βγαίνουνε από το σπίτι. Δ: Από αυτά τα παιδιά, κάποιο θυμάσαι που να είχε δυσκολία στην προσαρμογή του στο νηπιαγωγείο, όταν ήταν προνήπια ή όταν ήρθε σαν νήπιο. Δηλαδή, από τα νήπια που έχεις, τώρα σου ζητάω κάτι δύσκολο, ίσως θα πρέπει να τα δεις... N2: Ναι, να μιλήσει λίγο και κάποια άλλη να σκεφτώ. Για να μην σας τρώω το χρόνο. <b>1. Κοινωνική παιδαγωγική, 1. Προσαρμογή,</b>
3	2,30%	
4		<b>2. Στόχοι δράσεων, 1. Κοινωνική Παιδαγωγική, 1. Προσαρμογή,</b>
Αναφορές	Ποσοστό	Περιεχόμενο: Βασικές ικανότητες παιδιών 2/5 → συζητήσεις όλων των μελών
1	0,59%	Προς στιγμή, σκέφτηκα μήπως δεν πρέπει να χαρακτηρίζεις ένα παιδί, με την έννοια ότι βάζεις ταμπέλες... Αλλά απ' την άλλη λέω μα πώς θα γίνει; Δεν μπορεί να γίνει... N2: Εντάξει... κάποια πράγματα... N1: Κατ' αρχήν είναι μεταξύ μας, εσωτερικά, δεν είναι ότι βγήκα έξω να το πω και δεύτερον κακά τα ψέματα, ο χαρακτηρισμός ενός παιδιού αναγκαστικά θα έχει κάποια... ε... επίθετα, ρε παιδί μου πώς να στο πω; <b>1. Κοινωνική παιδαγωγική,</b>
2	1,24%	N1: Λοιπόν, εγώ, όπως είχαμε πει... Ή αν θέλετε να το τσεκάρετε μην έχω κάνει κάτι λάθος τότε που τα 'λεγα...! Νήπια 7 αγόρια και Νήπια 9 κορίτσια. 16 σύνολο.

		<p>Δ: Πολύ σωστά! Έχω κάνει....</p> <p>N2: 16 νήπια και 11 προνήπια. Ωραία!</p> <p>N1: Αγόρια κορίτσια δεν ξέρω αν σας τα είπα σωστά, γιατί εκεί (εννοεί την προηγούμενη συνάντηση) σας τα είπα λίγο... Νήπια 7 αγόρια, νήπια 9 κορίτσια.</p> <p>Δ: Και μας είχες πει ότι από αυτά 2...</p> <p>N1: Ενδέχεται να παραμείνουν. Όχι ενδέχεται, είναι σχεδόν βέβαιο! .....Το αγόρι σίγουρα θα μείνει, έχουνε συμφωνήσει και οι γονείς. Το κορίτσι η μαμά θέλει να γίνει μια επανεκτίμηση το πρώτο πεντάημερο του Σεπτεμβρίου από το ΚΕΔΥ, εε... μήπως και έχει αλλάξει κάτι και μπορέσει να πάει στην πρώτη. Αλλά, κι αν μείνει, δεν έχει πρόβλημα, το αποδέχεται. Απλά ήθελε έτσι λίγο πιο πολύ να...</p> <p>Δ: Να το κοιτάξει...</p> <p>N1: Να το κοιτάξει να! <b>1. Σχολική ετοιμότητα παιδιών, 1. Ατομικά χαρακτηριστικά παιδιών,</b></p>
3	0,23%	<p>Λοιπόν, και τελειώσαμε με τα αγόρια νήπια που είναι 7. Να προχωρήσω στα προνήπια ή στα νήπια κορίτσια;</p> <p>Δ: Νομίζω θα... Ήθελα να ακούσω περισσότερο τα νήπια. <b>1. Στόχοι δράσεων,</b></p>
4	3,47%	<p>N1: Αυτή θα παραμείνει και δεν νομίζω ότι υπάρχει άλλο πρόβλημα! Η Μ... σου λέω το 4, μόνο και μόνο επειδή είναι πολύ ντροπαλή. Δεν ξέρω έτσι πως θα το... Γιατί και στο δημοτικό, εντάξει, δεν είναι τόσο ελεγχόμενος ο χώρος. Πώς είναι στο νηπιαγωγείο, που είμαστε πιο οικογενειακά; Στο διάλειμμα μαζί... Εκεί υπάρχει το χάος! Το χάος! Βγαίνεις στο διάλειμμα...</p> <p>Δ: Δεν έχει άλλο πρόβλημα, δεν είχε άλλο πρόβλημα προσαρμογής;</p> <p>N1: Όχι, όχι...</p> <p>N2: Εγώ, το νούμερο 3, ο Χ..., που είναι πολύ καλός σε όλα, από θέμα μόνο συναισθηματικό! Ανασφάλεια, άγχος... Τις πρώτες μέρες που ήρθε σχολείο, ενώ ήταν γελαστός, δεν έκλαψε, είχε μια ανασφάλεια, ένα άγχος να βρει φίλους, μήπως δεν τον θέλουν! Και επίσης έχει και ένα άγχος σε σχέση με μας, τις δασκάλες, αν τα κάνει όλα καλά, για το μπράβο! Δηλαδή...</p> <p>N1: Θέλει επιβεβαίωση.</p> <p>N2: Ναι. «Το κάνω καλά;» «Πάρα πολύ καλά, συνέχισε!» «Έτσι είναι;» «Έτσι είναι!» «Κοίταξέ το!» «Το κοιτάζω, είναι πολύ καλά!» «Σίγουρα; Συνεχίζω;» «Συνέχισε Χ... μου!».</p> <p>N1: Α, είναι τελειομανής αυτός! Είναι τελειομανής!</p> <p>N2: Έχει, όμως, μια ανασφάλεια. Με είχαν προειδοποιήσει. Ήταν ο φόβος της μαμάς, μήπως τις πρώτες μέρες... Είναι μου λέει ένα παιδί πολύ απομονωμένο που δεν κάνει εύκολα φίλους και πέρνυσι, στο προνήπιο δηλαδή, ήτανε μόνο του μου λέει. Δεν ξέρω, αν συνέβησαν σε αυτό οι δασκάλες, ήτανε μόνο του χωρίς παρέα! Εγώ δεν είδα τέτοιο πράγμα, καθόλου! Αμέσως εγκλιματίστηκε, μπήκε στην ομάδα, τον παίζαν τα παιδιά, και μάλιστα το έλεγα και συνέχεια στους γονείς, γιατί ήταν ο συνεχής τους φόβος!</p> <p>N1: Να τους φύγει το άγχος!</p> <p>N2: Ναι! Και μέχρι τώρα τους το λέω! Οπότε μόνο εκεί, λόγω αλλαγής κλίματος, στην αρχή θα αγχωθεί και θα νιώσει ανασφαλή! Συναισθηματικά αυτό... Ε... η Ε... και η Α..., οι προτεινόμενες, θα δυσκολευτούν και μαθησιακά...</p> <p>Δ: Αυτές είχαν πρόβλημα προσαρμογής;</p> <p>N2: Όχι! Κανένα παιδί δεν είχε πρόβλημα προσαρμογής φέτος. Δεν μου 'κλαψε κανένα παιδί! Ήταν όλα μια χαρά! Τα μεγάλα γιατί είχαν συνηθίσει από πέρνυσι και τα μικρά ήταν από μόνα τους, έτυχε, παιδιά που δεν είχαν κάποιο πρόβλημα! Τα προνήπια. Γελαστά... τίποτα... Άνετα!</p> <p>Δ: Φοβερό αυτό!</p> <p>N2: Ναι, ναι... Πολύ καλά! Αυτές οι δύο, λοιπόν, και η τελευταία η Κ... που είναι λίγο μαζεμένη, όπως είναι η αντίστοιχη της Α... (N1), λόγω συναισθηματικού πάλι... Επειδή είναι μαγκωμένο παιδάκι, και μέχρι να γνωρίσει τη δασκάλα εκεί λίγο θα κολλήσει! <b>1. Βασικές ικανότητες μετάβασης, 2. Προσαρμογή, 1. Συνδυαστικό μοντέλο, 1. Στόχοι δράσεων, 1. Κοινωνική παιδαγωγική,</b></p>
4	5,53%	
<b>10</b>		<b>1. Βασικές Ικανότητες Μετάβασης, 2. Κοινωνική Παιδαγωγική, 1. Σχολική Ετοιμότητα Παιδιών, 1. Ατομικά Χαρακτηριστικά Παιδιών, 2. Στόχοι δράσεων, 2. Προσαρμογή, 1. Συνδυαστικό Μοντέλο</b>
<b>Αναφορές</b>	<b>Ποσοστό</b>	<b>Περιεχόμενο: Βασικές ικανότητες παιδιών 4/5 → συζητήσεις όλων των μελών</b>
1	4,64%	<p>N1: Είναι ο τρόπος, ρε παιδί μου, και άμα βρει ότι του ταιριάζει, ότι του πάει...</p> <p>Δ: Και αν έχεις δει και ότι είναι και αποτελεσματικό...</p> <p>N1: Εγώ έχω δει ότι είναι πάρα πολύ αποτελεσματικό Ε.(Δ). Πάρα πολύ, για αυτό και το συνέχισα! Αν έβλεπα ότι είναι τσάμπα ο κόπος, δεν θα το 'κανα! Είδα πολύ μεγάλη διαφορά, δηλαδή... Και σου λέω πολύ μπερδεμένα! Απλά γνωρίζουμε τις φωνούλες και μετά τις μαθαίνουμε και καλύτερα, όταν αναδυθούν μέσα από τα θέματα. Όταν, ας πούμε, μιλήσουμε για το ότι που είπαν οι Ιταλοί, ε.. θα μάθουμε το Ο. Γιατί λέμε γιατί αρχίζει με το Ο. Ή στο χειμώνα...</p> <p>N2: Αλλά μπορεί να μην φτάσουμε και στα 24 γράμματα...</p> <p>N1: Θα μάθουμε το Χ. Προσπαθώ, τελειώνοντας τη χρονιά, να τα έχουμε γνωρίσει όλα τα γράμματα... μέσα από... όπως αναδύονται μέσα από το θέμα.</p> <p>Δ: Ναι. Σας προβληματίζει λίγο η σχολειοποίηση του νηπιαγωγείου;</p> <p>N2: Δηλαδή;</p> <p>Δ: Υπάρχει μια ομάδα ανθρώπων που θεωρούν ότι αυτό το κομμάτι της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό συνδέεται πάρα πολύ με τη σχολειοποίηση του νηπιαγωγείου.</p> <p>N1: Ναι.. αυτό είναι στα μειονεκτήματα που λέει ο οδηγός.</p> <p>Δ: Ναι.</p> <p>N1: Ενώ λέει στην αρχή τα θετικά, μετά στα μειονεκτήματα το λέει αυτό.</p> <p>Δ: Δηλαδή στην προσπάθεια σου να βοηθήσεις τα παιδιά στη μετάβασή τους, ε... να κάνεις πράγματα που...</p> <p>N2: Να τα επιβαρύνουν;</p>

		<p>Δ: Να τα επιβαρύνουν. Ή να εισάγεις σχολικά περιεχόμενα στο νηπιαγωγείο, για να είναι πιο προετοιμασμένα ας πούμε. Αυτό ας πούμε πώς σας... Το έχετε σκεφτεί ποτέ;</p> <p>N1: Κοίταξε, μέχρι τώρα, στο πρόγραμμα, δεν είναι πουθενά ξεκάθαρο ότι το νηπιαγωγείο έχει χαρακτήρα σχολείου. Είναι κάπου ξεκάθαρο αυτό;</p> <p>Δ: Είναι ένα είδος σχολείου.</p> <p>N2: Είναι, αλλά, όμως, τονίζεται το παιχνίδι, τα πάντα μαθαίνονται... η μάθηση κατακτιέται μέσα από παιχνίδια. Έτσι δεν είναι; Άρα δεν μπορείς να πεις ότι είναι σχολειοποιημένο το σύστημα του νηπιαγωγείου;</p> <p>Δ: Όταν όμως δίνεις μια φωτοτυπία που έχει το Α να το γράψει ας πούμε το παιδί...</p> <p>N2: Δεν δίνουμε τώρα πια... Πάνε αυτά.</p> <p>N1: Δεν δίνουμε... Όχι.</p> <p>Δ: Περάσαμε όμως μια φάση που δίναμε! Εννοώ, ρε παιδί μου...</p> <p>N2: Που υπήρχε πιο έντονο. Άλλο αν... εγώ ας πούμε δεν είχα δώσει ποτέ! Υπήρχε όμως τότε το φαινόμενο αυτό. Του γράμματος, της φωτοτυπίας, ναι!</p> <p>Δ: Ή θυμάμαι εγώ στα πρώτα χρόνια, που περάσαμε... Επειδή, στα δικά μου παιδικά χρόνια, όταν πήγα εγώ στο νηπιαγωγείο, το νηπιαγωγείο είχε θρανία, μικρά θρανιάκια. Ήταν δηλαδή κανονικό σχολείο, έτσι; Και είχαμε τετράδιο και γράφαμε!</p> <p>N2: Τετράδιο και εμείς είχαμε, αλλά όχι σε θρανία, σε τραπέζια. Αλλά και εγώ θυμάμαι το βιβλίο που γράφαμε.</p> <p>N1: Ναι, αλλά άλλαξε από τότε!</p> <p>Δ: Και άλλαξε 180 μοίρες. Δηλαδή, από κει που είπαμε... τίποτα! Καθόλου! Δεν ασχολούνταν στο νηπιαγωγείο με τα γράμματα.</p> <p>N1: Ναι αλλά μετά το ξαναγύρισαν! Όχι, τίποτα, καθόλου! Οι αριθμοί από εκεί που ήταν μέχρι το 10 το πήγαν μέχρι το 20, δεν το πήγαν μέχρι το 20; Το αναλυτικό πρόγραμμα δεν μιλάει για τους αριθμούς από το ένα μέχρι το είκοσι;</p> <p>Δ: Δεν ξέρω!</p> <p>N2: Εγώ για τη δεκάδα ξέρω!</p> <p>N1: Η δεκάδα ήταν παλιά, παιδιά! Εγώ νομίζω ότι λέει μέχρι το είκοσι!</p> <p>N2: Εγώ δεν κάνω μέχρι το 20!</p> <p>Δ: Στο νηπιαγωγείο, μέσα από τα ημερολόγια, για παράδειγμα, από τη γραμμή της ημερομηνίας...</p> <p>N1: Μέχρι το 30 βλέπουνε...</p> <p>N2: Α! Καλά μέχρι το 30-31 λέει! Καλά λέει! Αλλά όχι ότι θα ξέρουνε και το 20 και να μου φέρουνε 20 πράγματα! Μπορεί αυτό... την ποσότητα, να μην το κατακτήσουν. Μέχρι τη δεκάδα είναι εντελώς κεκτημένη η ποσότητα. Να ξέρουνε 10 είναι αυτά, 7 είναι αυτά. Μετά είναι η καταμέτρηση, ξέρουν να μετράνε! Ένα παιδί μπορεί να ξέρει να μετράει μέχρι το 40, από το σπίτι του. Άλλο αυτό!</p> <p>Δ: Εσένα Α(N1); Εσύ τους κάνεις μέχρι το 20;</p> <p>N1: Εγώ τους κάνω μέχρι το 20! Κακώς;</p> <p>Δ: Όχι! Δεν ξέρω!</p> <p>N1: Εγώ, παιδιά, έχω διαβάσει τον καινούριο οδηγό και έχω την αίσθηση ότι είναι ξεκάθαρο.</p> <p>N2: Τα 20;</p> <p>Δ: Δηλαδή φέρνουνε 20 πράγματα; Ή να απαριθμούν αριθμούς μέχρι το 20;</p> <p>N1: Όχι, να κάνουμε μικρές μαθηματικές πράξεις μέχρι το 20. Μέσα σε παιχνίδι, να τους φέρω ας πούμε 20 παπάκια...</p> <p>N2: Βγάζουμε 2, πόσα είναι, ας πούμε;</p> <p>N1: Βγάζουμε 2, πόσα είναι, βάζουμε 1 πόσα είναι, τα μοιράζουμε σε 5 παιδιά πόσα είναι. Δηλαδή δουλεύω την πρόσθεση, την αφαίρεση και τη διαίρεση, μέχρι το 20.</p> <p>N2: Εγώ μέχρι το 10 τα δουλεύω. Όχι παραπάνω!</p> <p>N1: Το συζητάμε... Ο καθένας...</p> <p>N2: Δεν το 'χω δοκιμάσει δηλαδή... Δεν το 'χω δοκιμάσει καν να το κάνω! Δεν έχει τύχει... Δεν το 'χω δοκιμάσει.</p> <p>N1: Τη διδασκαλία των αριθμών μέχρι το 5, την κάνω με την αντιστοίχιση ένα προς ένα.</p> <p>Δ: Ναι. <b>1. Κοινωνική παιδαγωγική, 1. Σχολική ετοιμότητα παιδιών, 1. Προετοιμασία μετάβασης, 1. Προσεγγίσεις μετάβασης, 1. Στόχοι δράσεων, 1. Συνδυαστικό μοντέλο,</b></p>
2	3,84%	<p>N1: Έτσι; Να είναι μέσα στα ενδιαφέροντά τους. Όταν ερχόντουσαν παλιά οι φοιτήτριες, σου έλεγε project «το παπούτσι»! Εντάξει, ρε παιδιά, εγώ δε θα κάνω ποτέ project το παπούτσι!</p> <p>Δ: Ναι...</p> <p>N1: Μπορεί να κάνω project τα επαγγέλματα. Μέσα από το τσαγκάρι να ακούσω και για το παπούτσι, αλλά δεν θέλω να αναλωθώ εγώ, τα παιδιά, σε ένα θέμα...</p> <p>Δ: Εγώ μπορεί και να το 'κανα το παπούτσι!</p> <p>N2: Εξαρτάται πώς σου βγαίνει!</p> <p>N1: Είμαι λίγο κολημένη, αν θες, στη θεματολογία. Δηλαδή, μ' αρέσει να βγάλω αυτά που θεωρώ σημαντικά!</p> <p>Δ: Ναι.</p> <p>N2: Άρα είναι υποκειμενικό το θέμα!</p> <p>N1: Θέλω να ... να κάνω τον τρύγο, ρε παιδιά! Αν δεν κάνω τον τρύγο...</p> <p>N2: Ενώ εγώ όχι! Είναι η χρονία που δεν θέλω να ακούσω για τρύγο! Και τον ανέλαβε η συνάδελφος. Δεν θέλω! Βαρέθηκα!</p> <p>N1: Εγώ ας πούμε, φέρνω αλεύρι, φτιάχνουμε μουστοκούλουρα.</p> <p>N2: Άλλο αυτό! Να το κάνω έτσι, ναι!</p> <p>N1: Φέρνουμε λαμαρίνες.</p> <p>N2: Να κάτσω και να αρχίσω να λέω...</p> <p>N1: Όχι! Μα δε λέω...</p> <p>N2: Μην το λες, μην το λες!</p> <p>N1: Μπαίνουμε με τα παιδιά στο internet κατεβάζουμε φωτογραφίες...</p>

		<p>N2: Έτσι ναι!  N1: Αμπέλι, κληματαριά, ιστορίες. Εμείς εδώ πάμε στο αμπέλι, μαζεύουμε σταφύλια, κλείνουμε λεωφορεία, πάμε στην Achaia Claus, έτσι;  N2: Έτσι ναι...  N1: Έτσι γιατί να μην το κάνω και να κάνω το παπούτσι;  N2: Έτσι ναι! Εγώ στην τάξη βαριέμαι να κάνω συνέχεια...  N1: Τι έχει να μου προσφέρει;  Δ: Μ...  N2: Εντάξει! Είναι και υποκειμενικό!  N1: Σου λέω! Πες ότι είμαι λίγο πιο παλαικιά; Λίγο πιο οπισθοδρομική;  N2: Όχι! Έχεις άλλο σύστημα!  N1: Δεν ξέρω πώς να το πω!  Δ: Εμένα, θα με ενδιέφερε το παπούτσι... Γιατί θα συζητάγα για τα παπούτσια τα ανατομικά, για τα δέρματα, πώς φτιάχνεται ένα παπούτσι...  N2: Είναι υποκειμενικό το θέμα!  Δ: Θα μπορούσε να είχε προκύψει! Δεν θα το έφερνα...  N1: Θα μπορούσε να προκύψει, όταν μιλήσεις για την αγελάδα!  Δ: Δεν ξέρω αν θα μιλάγα για την αγελάδα!  N1: Εντάξει, τα παιδιά τους αρέσουν τα ζώα! Δεν θα μιλήσεις κάποια στιγμή για τα ζώα λίγο; Δε θα κάνεις μια θεματική προσέγγιση για τα ζώα; Που τόσο πολύ τα αγαπάνε; Εμένα... είναι γεγονός ότι τα ζώα λίγο πολύ τα 'χουμε βαρεθεί, τόσα χρόνια, αλλά τα παιδιά τα ζώα τα αγαπάνε πάρα πολύ! Δηλαδή, είναι ένα πολύ προσφιλές θέμα στα παιδιά! Γιατί να μην το θίξεις;  N1: Μπορεί να με έβγαζε στην αγελάδα! Δηλαδή, θα το πήγαινα ανάποδα!  N1: Θα το πήγαινε ανάποδα! Ναι!  Δ: Και αυτό που λες, εγώ συμφωνώ, γιατί και εγώ είμαι πιο παλιά και... ζορίστηκα αρκετά στο να πείσω τον εαυτό μου να μην θέλω να τα κάνω όλα!  N1: Και εγώ ζορίστηκα!  N2: Είναι μέχρι να βγεις απ' το άγχος!  N1: Και εγώ ζορίστηκα!  N2: Όλοι το περάσαμε αυτό το άγχος!  N1: Μια χρονιά, δεν πρόλαβα να κάνω τα έντομα! Τώρα, τα τελευταία χρόνια! Και λέω: «δεν έκανα τα έντομα!», Δεν το πιστεύω!  N2: Και είναι δύσκολο να βγεις από αυτό το τριπάκι!  N1: Ναι!  N2: Επίσης ένα άγχος... Κολλάς στο πρόγραμμα, ότι πρέπει να κάνω αυτά... Εγώ μέχρι και πέρυσι, ήτανε μια συνάδελφος που είχε έρθει με απόσπαση, που ήτανε όμως εντελώς προσκολλημένη στο πρόγραμμα! Δηλαδή: 5 με 10 Οκτώβρη, λέμε τώρα, τα ζώα, 11 Οκτώβρη με 18 Οκτώβρη, το Πολυτεχνείο... Δηλαδή, είχα τέτοιο άγχος! Ερχόμουν σχολείο αγχωμένη να χω έτοιμο... Ενδιαφέρει δεν ενδιαφέρει το παιδί, πρέπει να το κάνουμε! Ήταν αυτής της άποψης. Και, για να συνεργαστούμε, επειδή είμαστε δύο στο ολοήμερο, είχα αγχωθεί! Έκαναν εγώ πιο πίσω... Βέβαια έκανα και τα δικά μου αυτά που ήθελα, αλλά επειδή την έβλεπα ότι δυσκολευότανε πολύ αλλιώς, σε συνεργασία άλλη, δηλαδή να κάνω εγώ τα δικά μου και αυτή τα δικά της... είπα να ακολουθήσω όσο μπορώ να τη βοηθήσω.  N1: Εντάξει, το θέμα στις συνεργασίες στο ολοήμερο είναι πολύ προαπαιτούμενο...  N2: Ενώ φέτος, καμία σχέση...  N1: Αλλά και πολύ δύσκολο! <b>1. Στόχοι δράσεων, 1. Κοινωνική παιδαγωγική, 1. Συνδυαστικό μοντέλο, 1. Ατομική χαρακτηριστικά παιδιών, 1. Ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων,</b></p>
3	2,27%	<p>Δ: Έχετε και σεις ολοήμερο;  N1: Μάλιστα! Και είναι και ένα από τα 800!  Δ: Α μάλιστα! Οπότε αυτοί θα έχουν ένα προωθημένο ολοήμερο!  N1: Ε βέβαια!  Δ: Που θα έχει και δραστηριότητες μέσα!  N1: Βέβαια.  N2: Εγώ σήμερα που συναντήθηκα με την πρωινή δασκάλα, για εκείνα τα δύο παιδιά συγκεκριμένα που δυσκολεύτηκαν...  Δ: Ποια είναι αυτά τα δύο παιδιά;  N2: Τα ονόματά τους;  Δ: Ναι.  N2: Είναι ο Χ... και η Κ... είναι δυο παιδάκια... ο Χ είναι ένα παιδί πολύ έξυπνο που μου το επιβεβαίωσε, ότι δηλαδή είχαμε διαπιστώσει εμείς πέρυσι και η δασκάλα φέτος, η πρωινή της πρώτης δημοτικού, ότι όντως είναι ένα παιδί πραγματικά πολύ έξυπνο, ώριμο στη σκέψη του... ε... απλά είναι ένα παιδί πολύ ευαίσθητο, το οποίο ταραίζεται με κάθε αλλαγή στη σχολική ζωή. Δηλαδή, στην αρχή έκλαιγε με τη δασκάλα την πρωινή. Το ξεπερνάει αυτό. Μετά έρχεται να γνωρίσει τη δασκάλα της μουσικής. Αρχίζει πάλι ένα κλάμα, το ξεπερνάει... Μετά να μπει η δασκάλα της γυμναστικής. Δηλαδή με κάθε αλλαγή που έμπαινε στη σχολική ζωή, έκλαιγε!  N1: Ανασφάλεια!  N2: Η Κ... είναι και αυτή ένα κοριτσάκι καλό, δηλαδή ούτε πιο πίσω ούτε πιο μπροστά! Πάει καλά έτσι όπως προχωράει. Είναι όμως αρκετά κλειστό, το χουν κάνει οι γονείς σε πολύ μεγάλη ηλικία...  Δ: Α θυμάμαι που μας είχες πει!  N2: Έχει, δηλαδή, τρεις αδερφές 20 χρονών και αυτό είναι 6, φαντάσου!  Δ: Φοβόσυνα κιόλας για την προσαρμογή του!  N2: Ναι, την είχα! Η οποία έκλαιγε στην αρχή. Τώρα προσαρμόστηκε, όμως ταραχτηκε πολύ από τη συμπεριφορά της μεσημεριανής και δεν έμεινε! Δηλαδή αυτά τα δύο παιδιά δεν έμειναν ολοήμερο! Ένα άλλο παιδάκι από το άλλο τμήμα ο Π... τα οποία δεν τα ξέρω και όλα, αλλά το</p>



		ζούσα και αυτό, μέχρι προχθές έκλαιγε, τελικά οι γονείς το εξανάγκασαν κάπως, γιατί και αυτοί έπρεπε να ξεκινήσουν δουλειά... Σταμάτησε να κλαίει, με το που με βλέπει μου λέει «δεν κλαίω πια, εντάξει. Θα τρώω όσο θέλω, δεν με πιέζει η κυρία...» Δηλαδή... Δ: Έχει ένα άγχος ακόμα... N2: Ναι, ανασφάλειες τέτοιες! Όχι τόσο στο γνωστικό... Ε... όμως τα άλλα δύο που ήτανε δικά μου και τα ζούσα... πραγματικά έχω στενοχωρηθεί! Γιατί μπορούσαν να πάνε ολοήμερο. Μπορούσανε! Μπορούσανε να πάνε ολοήμερο, άνετα! Δ: Συνέχισε, λέγε, δεν πειράζει... <b>1. Ατομικά χαρακτηριστικά παιδιών, 1. Συνδυαστικό μοντέλο, 1. Σχολική ετοιμότητα παιδιών, 1. Στόχοι δράσεων, 1. Κοινωνική παιδαγωγική,</b>
3	10,76%	
16		<b>2. Σχολική ετοιμότητα παιδιών, 1. Προετοιμασία μετάβασης, 1. Προσεγγίσεις μετάβασης, 3. Στόχοι δράσεων, 2. Συνδυαστικό μοντέλο, 3. Κοινωνική παιδαγωγική, 1. Παιχνίδι ρόλων, 2. Ατομικά χαρακτηριστικά παιδιών, 1. Ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων,</b>
<b>Αναφορές</b>	<b>Ποσοστό</b>	<b>Περιεχόμενο: Βασικές ικανότητες παιδιών 6/5 → συζητήσεις όλων των μελών</b>
1	0,76%	Δ: Γιατί γελάς; Δ2: Η μασκότ της τάξης. Κινητικό παιδάκι. Πολύ. N2: Έξυπνο. Δ2: Έχει αναλαμπές αυτό το παιδί. Έτσι; Δηλαδή, δεν του ξεφεύγει γράμμα που να μην ξέρει πως λέγεται. Ξέρει τα ζώα. Ξέρεις κάποιες περιέργες ονομασίες για κάποια πράγματα. N2: Αλλά δεν μπορούσε να μετρήσει, παραδείγματος χάρη. Κάτι τέτοια τρελά πράγματα. Δ2: Ακόμα και τώρα. N2: Μπορεί να ξέρει να γράφει, κι αυτό και να μην μπορεί να μετρήσει. Δηλαδή το ένα, δύο, τρία. Δ2: Τώρα μάθαμε μέχρι το πέντε. Και την έννοια του πέντε. Μπορεί να το γράφει. Αλλά την έννοια του πέντε. Ότι είναι το πέμπτο στη σειρά. <b>1. Ατομικά χαρακτηριστικά παιδιών, 1. Ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων,</b>
1	0,76%	
2		<b>1. Ατομικά χαρακτηριστικά παιδιών, 1. Ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων,</b>
<b>Αναφορές</b>	<b>Ποσοστό</b>	<b>Περιεχόμενο: Βασικές ικανότητες παιδιών 7/5 → συζητήσεις όλων των μελών</b>
1	0,82%	Δ: Να σου πω. Το κοριτσάκι αυτό που ξανά έμεινε φέτος σου είπα ερώτηση; N1: Η Η... η Β... Ναι, βεβαίως. (.) Να βρω το όνομά της. (.) Κάνετε ωραία πράγματα στο σχολείο σας; Δ: Πάρα πολύ ωραία. Έχει αρχίσει και σου μιλάει. N1: Ε, λίγο- λίγο. Λίγο περισσότερο. Εντάξει είναι πολύ πίσω. Τρία χρόνια εδώ δουλεύτηκε σαν το ζιμάρι του ψωμιού. (.) Είναι πολύ πίσω. <b>1. Ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων</b>
1	0,82%	
1		<b>1. Ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων</b>
<b>Σύνολο ερμηνευτικών κωδικοποιήσεων: 33</b>		<b>1. Βασικές ικανότητες μετάβασης, 4. Ατομικά χαρακτηριστικά παιδιών, 3. Ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων, 1. Προσεγγίσεις μετάβασης, 3. Σχολική ετοιμότητα παιδιών, 6. Κοινωνική παιδαγωγική, 3. Συνδυαστικό μοντέλο, 3. Προσαρμογή, 1. Προετοιμασία μετάβασης, 7. Στόχοι δράσεων, 1. Παιχνίδι ρόλων,</b>

Με βάση την ερμηνευτική κωδικοποίηση των αναφορών της γενικής κατηγορίας «1. Βασικές ικανότητες παιδιών, συζητήσεις μελών», στις εν λόγω αναφορές τα μέλη της ομάδας έρευνας δράσης ασχολήθηκαν με *Βασικές ικανότητες μετάβασης, Ατομικά χαρακτηριστικά παιδιών, Ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων, Προσεγγίσεις μετάβασης, Σχολική ετοιμότητα παιδιών, Κοινωνική παιδαγωγική, Συνδυαστικό μοντέλο, Προσαρμογή, Προετοιμασία μετάβασης, Στόχους δράσεων και Παιχνίδι ρόλων*. Η συγκεκριμένη κωδικοποίηση έδωσε τη δυνατότητα συνδυασμού των αποτελεσμάτων ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου των επίσημων κειμένων με τα αποτελέσματα από τις συναντήσεις ανατροφοδότησης της ομάδας έρευνας δράσης και της συγκριτικής τους αποτύπωσης.

### **5.7.2. Ποιοτική ανάλυση περιεχομένου επίσημων κειμένων του ΥΠ.Π.Ε.Θ.**

Για την ανάλυση των επιλεγμένων κειμένων του ΥΠ.Π.Ε.Θ.,<sup>77</sup> επιλέχθηκε ως κατάλληλη μέθοδος η *συμβατή με το περιεχόμενο και η κατευθυντική ποιοτική ανάλυση περιεχομένου* (Hsieh & Shannon, 2011· Cohen, Manion & Morrison 2007: 480· Mayring, 2004· 2000· Smith, 2000: 325). Πραγματοποιήθηκε ταξινόμηση των κειμένων του ΥΠ.Π.Ε.Θ. σε κατηγορίες και υποκατηγορίες, ώστε να είναι δυνατή η συστηματική ανασκόπηση των συνολικών σελίδων και ο εντοπισμός ζητημάτων, θεμάτων και πληροφοριών με τρόπο εύκολα ορατό και προσβάσιμο (Cohen, Manion & Morrison 2007: 476· Mayring, 2004· 2000· Miles & Huberman, 1994:58-62). Η συγκεκριμένη κατηγορική ταξινόμηση αποτέλεσε συμπληρωματικό εργαλείο που αξιοποιήθηκε στην ανάλυση των απομαγνητοφωνημένων συναντήσεων της Ομάδας Νηπιαγωγών Συνεργατικής Έρευνας Δράσης, στη διατύπωση των τελικών ερωτήσεων του ερωτηματολογίου που απευθύνεται στις νηπιαγωγούς του Νομού Αχαΐας, καθώς και στην ανάλυση περιεχομένου των ανοιχτών ερωτήσεων του ερωτηματολογίου (Mason, 2003: 250-253).

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι τρόποι ανάλυσης περιεχομένου που πραγματοποιήθηκαν στα επιλεγμένα κείμενα του ΥΠ.Π.Ε.Θ. ανάλογα με το είδος των κειμένων, τους επιμέρους στόχους ανάλυσης και τον τύπο ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου που επιλέχθηκε σε κάθε περίπτωση.

---

<sup>77</sup> Όπως παρουσιάζονται στο κεφάλαιο 5.4.2 *Επίσημα κείμενα που αναφέρονται στο θέμα της μετάβασης*, σ.134 της παρούσας διατριβής.



### 5.7.2.1. Συμβατή ανάλυση περιεχομένου των κειμένων από τον «Οδηγό Ολοήμερου Νηπιαγωγείου»

Κατά τη διαδικασία ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου των κειμένων του Οδηγού Ολοήμερου Νηπιαγωγείου, ακολουθήθηκαν οι παραδοχές της συμβατής ανάλυσης περιεχομένου (Mayring, 2000). Κατά την επαγωγική διαμόρφωση των κατηγοριών του Οδηγού Ολοήμερου Νηπιαγωγείου, δημιουργήθηκαν τρεις κατηγορίες-δέντρα με τίτλους: *Στόχοι, Πρακτικές εφαρμογές και Θεωρητική ενημέρωση* και τέσσερες *Ελεύθερες κατηγορίες*, με τίτλους: *Εικασία, Λανθασμένες πρακτικές, Προτάσεις συγγραφέων και Λοιπά στοιχεία*. Οι κατηγορίες-δέντρα διακλαδώνονται σε αρκετές επιμέρους υποκατηγορίες, έτσι ώστε όλες οι μονάδες καταγραφής να εντάσσονται σε μια κατηγορία ή υποκατηγορία και να αποτυπώνεται το πλήθος των διαφορετικών πληροφοριών που παρέχονται από το κείμενο. Η όλη διαδικασία αφορά την κυριολεκτική – περιγραφική κατηγοριοποίηση των κειμένων.

Με βάση τα παραπάνω στάδια συμβατής ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου, προέκυψαν οι παρακάτω κυριολεκτικές– περιγραφικές κατηγορίες από τον «Οδηγό Ολοήμερου Νηπιαγωγείου», όπως παρουσιάζονται στον **Πίνακα 5.10** που ακολουθεί. Ο πίνακας παρουσιάζει τον τύπο της κάθε κατηγορίας, το όνομα που της αποδόθηκε από την ερευνήτρια, τους κανόνες κωδικοποίησης στους οποίους κατέληξε, ώστε να τοποθετούνται οι σχετικές αναφορές στις επιμέρους κατηγορίες στις οποίες υπάγονται, και την κωδική ονομασία κάθε κατηγορίας (Miles & Huberman, 1994: 118-130).

**ΠΙΝΑΚΑΣ 5.10: Κατηγορίες ανάλυσης από τον «Οδηγό Ολοήμερου Νηπιαγωγείου»**

Τύπος*	Όνομα κατηγορίας	Κανόνες κωδικοποίησης (Κωδική ονομασία)	
Κατηγορίες δέντρα	1. Στόχοι	1. Γενικά στοιχεία **	Αναφορές όπου παρουσιάζονται εισαγωγικά στοιχεία για τους στόχους του κειμένου. Λέξεις όπως στόχος, σκοπός, πρόθεση είναι σημαντικές σε αυτή την κατηγορία. (Στ.)
		1.α. Ειδικοί στόχοι	Αναφορές όπου παρατίθενται επιμέρους στόχοι με επεξηγήσεις. Οι προτάσεις ξεκινούν με το -Να... που υποδηλώνει συνήθως στόχο και παρουσιάζονται κυρίως συγκεκριμένοι στόχοι για συγκεκριμένες δράσεις. (Ει. Στ.)
		1.β. Γενικός σκοπός	Αναφορές όπου δηλώνεται ο ευρύτερος σκοπός του κειμένου. Λέξεις κλειδιά αποτελούν λέξεις όπως: ευρύτερος στόχος, σκοπός. (Γ. Σκ)

Τύπος*	Όνομα κατηγορίας	Κανόνες κωδικοποίησης (Κωδική ονομασία)			
Κατηγορίες δέντρα	2. Πρακτικές εφαρμογές	2. Γενικά στοιχεία **	Αναφορές που αφορούν εισαγωγικά στοιχεία για εφαρμογή δράσεων στο νηπιαγωγείο αναφορικά με τη μετάβαση. (Πρ. Εφ.)		
		2.α. Οργάνωση δραστηριοτήτων μετάβασης	Αναφορές στις οποίες προτείνονται τρόποι οργάνωσης δραστηριοτήτων ή ευρύτερων δράσεων που διευκολύνουν τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. (Οργ. Δραστ. Μ.)		
		2.β. Ιστορικές παραθέσεις δράσεων	Αναφορές όπου παρουσιάζονται δράσεις με βάση την ιστορική τους παρουσία και εξέλιξη αναφορικά με το θέμα της μετάβασης. (Ιστ. Παρ. Δρ.)		
		2.γ. Δραστηριότητες παιδιών και μετάβαση	2.γ. Γενικά στοιχεία **	Αναφορές όπου παρουσιάζονται ή προτείνονται συγκεκριμένες δράσεις ή δραστηριότητες που αφορούν καθαρά τα παιδιά και οι οποίες, σύμφωνα με τους συγγραφείς, όταν και αν υλοποιηθούν, συντελούν θετικά στην ομαλή μετάβαση τους. (Δ.Π. & Μ.)	
			2.γ/ι Νηπιαγωγείο δραστηριότητες	2.γ/ι Γενικά στοιχεία **	Αναφορές στις οποίες παρουσιάζονται εισαγωγικά στοιχεία για δραστηριότητες που υλοποιούνται αποκλειστικά στο νηπιαγωγείο. (Νηπ. Δρ.)
				2.γ/ι.1 Συνεργασία με φορείς	Αναφορές στις οποίες προτείνονται τρόποι συνεργασίας με φορείς για τη συστηματική στήριξη όλων όσων εμπλέκονται στα προγράμματα μετάβασης. Αναφερόμαστε τόσο σε στελέχη της εκπαίδευσης όσο και σε τοπικούς και άλλους φορείς που μπορεί να εμπλακούν με κάποιο τρόπο. (Συν. Φορ.)
				2.γ/ι.2 Συνεργασία με παιδιά δημοτικού σχολείου	Αναφορές στις οποίες οι προτάσεις για δραστηριότητες αφορούν τα παιδιά του δημοτικού σχολείου τα οποία έρχονται στο χώρο του νηπιαγωγείου και συνεργάζονται με τα παιδιά του νηπιαγωγείου. (Συν. Παιδ. Δημ. Σχ.)
				2.γ/ι.3 Παιδιά νηπιαγωγείου	2.γ/ι.3 Γενικά στοιχεία **
			2.γ/ι.3.1 Ανάπτυξη Βασικών Ικαν/των		Αναφορές στις οποίες προτείνεται γενικά ή ειδικά με παραδείγματα η ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων/ικανοτήτων που θωρακίζουν τα παιδιά κατά τη μετάβασή τους σε νέες καταστάσεις γενικότερα. (Αν. Βασ. Δεξ. Ικ.)
			2.γ/ι.4 Δραστηριότητες με γονείς-δημοτικού σχολείου και νηπιαγωγείου	Αναφορές στις οποίες προτείνονται δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν οι γονείς των παιδιών και πραγματοποιούνται στο χώρο του νηπιαγωγείου. (Δραστ. Γον. -Δ.Ν.)	
			2.γ/ii Κοινές δραστηριότητες νηπιαγωγείου - δημοτικού σχολείου	Αναφορές στις οποίες προτείνεται η υλοποίηση κοινών δραστηριοτήτων των παιδιών του νηπιαγωγείου με τα παιδιά του δημοτικού σχολείου σε χώρο ανεξάρτητο από το νηπιαγωγείο ή το δημοτικό σχολείο.	
			2.γ/iii Δημοτικό σχολείο δραστηριότητες	Αναφορές στις οποίες η πρόταση για δραστηριότητες αφορά την πραγματοποίησή τους στο χώρο του δημοτικού σχολείου. (Δημ. Σχ. Δρ.)	
			2.γ/iv Αξιολόγηση δραστηριοτήτων μετάβασης	Αναφορές στις οποίες παρουσιάζονται ή προτείνονται τρόποι αξιολόγησης προγραμμάτων ή δραστηριοτήτων μετάβασης. Επίσης αιτιολογείται η χρησιμότητα της αξιολόγησης των δράσεων. (Αξ. Δραστ. Μ.)	

Τύπος*	Όνομα κατηγορίας	Κανόνες κωδικοποίησης (Κωδική ονομασία)	
Κατηγορίες δέντρα	3. Γενικά Στοιχεία **	Αναφορές που συνοδεύονται συνήθως από βιβλιογραφική παραπομπή και περιγράφουν θεωρητικές απόψεις αναφορικά με τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στην πρώτη δημοτικού. (Θ.Ε.)	
	3.α. Συμμετοχή γονέων και μετάβαση	3.α Γενικά στοιχεία **	Αναφορές στις οποίες υποστηρίζεται ότι η συμμετοχή των γονέων στο πρόγραμμα μετάβασης επηρεάζει την ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο με θεωρητική τεκμηρίωση. (Σ.Γ. & Μ.)
		3.α/i Ενημέρωση γονέων και μετάβαση	Αναφορές στις οποίες οι γονείς προτείνεται να ενημερώνονται για διάφορα θέματα που αφορούν τη μετάβαση των παιδιών τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. (Εν. Γ. & Μ.)
		3.α/ii Προβληματισμοί γονέων και μετάβαση	Αναφορές στις οποίες παρουσιάζονται σημεία με τα οποία οι γονείς προβληματίζονται αναφορικά με θέματα μετάβασης των παιδιών τους και προσαρμογής τους στην πρώτη δημοτικού. (Π. Γ. & Μ.)
	3.β. Προσεγγίσεις μετάβασης	3.β. Γενικά στοιχεία **	Αναφορές όπου παρουσιάζονται γενικά στοιχεία για τους τρόπους αντιμετώπισης της μετάβασης από εκπαιδευτικούς, γονείς, ερευνητές ή υπεύθυνους εκπαιδευτικής πολιτικής. Επεξηγήσεις και εισαγωγικές παρατηρήσεις που αφορούν τα διάφορα μοντέλα μετάβασης που υπάρχουν και αξιοποιούνται ευρύτερα στην εκπαίδευση. (Προς. Μ.)
		3.β/i Σχολική ετοιμότητα παιδιών	Αναφορές που υποδηλώνουν ότι οι ακαδημαϊκές και γνωστικές ικανότητες των παιδιών είναι σημαντικές κατά τη μετάβασή τους. (Σχ. Ετ. Π.)
		3.β/ii Συνδυαστικό μοντέλο	Αναφορές όπου παρουσιάζονται προσεγγίσεις που λαμβάνουν υπόψη τόσο την κοινωνική παιδαγωγική όσο και τη σχολική ετοιμότητα. Δηλαδή, τόσο τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών και τις ικανότητες που πρέπει να αναπτύξουν όσο και την ετοιμότητα των σχολείων να υποδεχτούν διαφορετικών ικανοτήτων παιδιά. (Συνδ. Μοντ.)
		3.β/iii Κοινωνική παιδαγωγική	Αναφορές όπου δίνεται βάση στις κοινωνικές, συναισθηματικές και δημιουργικές ικανότητες οι οποίες, σε συνδυασμό με τη στήριξη από το οικογενειακό και το σχολικό περιβάλλον, συντελούν στην ομαλή μετάβαση των παιδιών. (Κοιν. Παιδ.)
	3.γ. Ερευνητική τεκμηρίωση & μετάβαση	Αναφορές στις οποίες παρατίθενται ερευνητικά δεδομένα, για να τεκμηριωθούν προτάσεις ή γενικά στοιχεία που παρουσιάζονται στο κείμενο. (Ε.Τ. & Μ.)	
	3.δ. Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών	Αναφορές στις οποίες συνδέεται η επαγγελματική ανάπτυξη των νηπιαγωγών με τη συμμετοχή τους σε προγράμματα μετάβασης και με τη συνεργασία τους με συναδέλφους της ίδιας ή διαφορετικής βαθμίδας. (Επ. Αν. Εκ.)	
	3.ε. Εκπαιδευτική πολιτική	3.ε. Γενικά στοιχεία **	Αναφορές όπου παρουσιάζονται τρόποι που το κράτος επιμορφώνει τους εκπαιδευτικούς και προτείνει επίσημα τρόπους δράσης αναφορικά με τη μετάβαση. (Εκ. Πολ.)
		3.ε/i Θετικές πολιτικές παρεμβάσεις	Αναφορές σε πολιτικές παρεμβάσεις όπου προτείνονται λύσεις για το θέμα της μετάβασης σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής. (Θ. Πολ. Παρ.)
		3.ε/ii Αρνητικές πολιτικές παρεμβάσεις	Αναφορές που παρουσιάζεται αρνητική αντιμετώπιση της μετάβασης ή έλλειψη πρόβλεψη σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής για οικονομικούς ή άλλους πολιτικούς λόγους. (Α. Πολ. Παρ.)
		3.ε/iii Επιμορφωτική στήριξη	Αναφορές όπου φαίνεται ή προτείνεται τρόπος ή τρόποι επιμορφωτικής στήριξης των νηπιαγωγών στο θέμα της μετάβασης. (Επ. Στ.)
		3.ε/iv Θεσμοθέτηση συνεργασίας νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου	Αναφορές όπου προτείνεται ή διαφαίνεται η ανάγκη δημιουργίας θεσμοθετημένου πλαισίου συνεργασίας νηπιαγωγείου-δημοτικού σχολείου. (Θ. Συν. Ν.- Δ.)
	3.στ. Αποσαφήνιση Όσων Μετάβασης Παράγοντες	3.στ.Γενικά στοιχεία **	Αναφορές όπου αποσαφηνίζεται ο όρος, για να είναι σε θέση οι νηπιαγωγοί να κατανοήσουν προβλήματα και δυνατότητες που απορρέουν από αυτόν. (Απ. Ορ. Μ.)
		3.στ/i Γενικά στοιχεία **	Αναφορές όπου παρουσιάζονται παράγοντες που επηρεάζουν τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. (Παρ. Επ.)
		3.στ/i.1. Χρόνος	Αναφορές στις οποίες γίνεται αναφορά στο χρόνο γενικότερα: Στη διάρκεια της μετάβασης, στο χρόνο κατά τον οποίο συμβαίνει, σε τρόπους διαχείρισης του χρόνου κ.λπ. (Χρον.)

			3.στ/ι.2. Συνέχεια	Αναφορές όπου θεωρείται σημαντική η ύπαρξη συνέχειας μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου, καθώς και οικογενειακού περιβάλλοντος. Εντάσσεται στην κατηγορία εξέσου η οριζόντια και η κάθετη συνέχεια. (Συν.)	
			3.στ/ι.3. Συνεργασία	Αναφορές όπου δηλώνεται συνεργασία νηπιαγωγείου - δημοτικού σχολείου - γονέων και ευρύτερης κοινότητας είτε μεμονωμένα (π.χ. γονείς-νηπιαγωγοί) είτε συνολικά (π.χ. νηπιαγωγοί - δάσκαλοι - γονείς - παιδιά - κοινότητα). (Συνεργ.)	
			3.στ/ι.4. Προσδοκίες	Αναφορές όπου οι προσδοκίες εμφανίζεται να επηρεάζουν τη διαδικασία της μετάβασης. Οι προσδοκίες αφορούν τα παιδιά, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και την ευρύτερη κοινότητα. (Προσδ.)	
			3.στ/ι.5. Περιβάλλον	Αναφορές στο ρόλο του περιβάλλοντος (αλλαγές, απαιτήσεις κ.λπ.) στο θέμα της μετάβασης. (Περ.)	
			3.στ/ι.6 Οικογενειακή στήριξη παιδιών	Αναφορές στις οποίες επισημαίνεται ο σημαντικός ρόλος της στήριξης που οφείλει να παρέχει η οικογένεια στα παιδιά (ειδικά σε περιόδους μετάβασης). (Οικ. Στήρ. Παιδιών)	
			3.στ/ι.7. Δια βίου μάθηση & ανάπτυξη	Αναφορές όπου η μετάβαση συνδέεται με τη δια βίου μάθηση και την ευρύτερη ανάπτυξη του ατόμου. (Δ. Β. Μαθ. & Αν.)	
			3.στ/ι.8. Βασικές ικανότητες μετάβασης	Αναφορές όπου παρουσιάζονται συγκεκριμένες ικανότητες που καλό είναι να αναπτύξουν τα παιδιά, για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Λέξεις κλειδιά αποτελούν οι εξής λέξεις: ικανότητες, βασικές ικανότητες, επικοινωνιακές ικανότητες κ.λπ. (Βασ. Ικ. Μ.)	
			3.στ/ι.9. Ατομικά χαρακτηριστικά παιδιών	Αναφορές όπου η ομαλή ή μη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό συνδέεται με ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών, συναισθήματα, ικανότητες, καθώς και αναπτυξιακές διαδικασίες. (Ατ. Χαρ. Παιδ.)	
			3.στ/ι.10. Ασυνέχεια	Αναφορές στις οποίες δίνεται σημασία στη θετική πλευρά της ύπαρξης ασυνέχειας σε ορισμένες σημαντικές περιόδους της ζωής των παιδιών, η οποία κάνει γοητευτική και προκλητική τη διαδικασία της μετάβασης. (Ασυν.)	
			3.στ/ι.11. Αλλαγές - Διαφορές	3.ατ/ι.11. Γενικά στοιχεία	Αναφορές στις οποίες συνδέεται οποιαδήποτε αλλαγή ρόλου, κατάσταση, δράσης κ.λπ. με τη μετάβαση. (Αλλ.-Διαφ.)
				3.ατ/ι.11.1. Παιδί και αλλαγές	Αναφορές όπου οι αλλαγές που παρουσιάζονται αφορούν αποκλειστικά το παιδί κατά τη διαδικασία της μετάβασης. (Π. κ Α.)
				3.ατ/ι.11.2. Οικογένεια και αλλαγές	Αναφορές στις οποίες παρουσιάζεται η αλλαγή γενικότερα στο πλαίσιο της οικογένειας και η επίδραση που έχει στα μέλη της. (Οι. κ Α.)
				3.ατ/ι.11.3. Γονείς και αλλαγές	Αναφορές στις οποίες οι αλλαγές που παρουσιάζονται αφορούν τους γονείς και συμβαίνουν σε αυτούς. (Γ. κ Α.)
			3.6/ii Ομαλή μετάβαση	Αναφορές του κειμένου που παρουσιάζουν χαρακτηριστικά στοιχεία, κριτήρια κ.λπ. τα οποία προσδιορίζουν την ομαλή μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. (Ομ. Μ.)	
3.6/iii Ιστορική αναδρομή	Αναφορές στο κείμενο που παραπέμπουν σε ιστορικά στοιχεία που σχετίζονται με την ανάπτυξη του θέματος της μετάβασης μέσα στο χρόνο, στην ελληνική αλλά και στη διεθνή πραγματικότητα. (Ιστ. Αν.)				

Τύπος*	Όνομα κατηγορίας	Κανόνες κωδικοποίησης (Κωδική ονομασία)
Ελεύθερες Κατηγορίες	Ιδεατή κατάσταση	Αναφορές στις οποίες παρουσιάζεται η άποψη των συγγραφέων που δεν ισχύει στην πραγματικότητα, αλλά θα ήταν ιδανική. (Εικ.)
	Λανθασμένες πρακτικές	Αναφορές στις οποίες παρουσιάζονται δράσεις και πρακτικές που οι συγγραφείς χαρακτηρίζουν λανθασμένες σε σχέση με το θέμα της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. (Λανθ. Πρακτ.)
	Προτάσεις συγγραφέων	Αναφορές στις οποίες προτείνονται από τους συγγραφείς δράσεις για το νηπιαγωγείο ή το δημοτικό σχολείο σε σχέση με τη μετάβαση, οι οποίες δεν είναι βέβαιο ότι υλοποιούνται. Οι προτάσεις αυτές μπορεί να αναφέρονται και σε αλλαγές θεσμικού πλαισίου, οι οποίες δεν ισχύουν. (Π.Σ.)
	Λοιπά στοιχεία	Οτιδήποτε δεν μπόρεσε να υπαχθεί σε κατηγορίες (επικεφαλίδες κεφαλαίων και υποκεφαλαίων, επεξηγήσεις πινάκων, διαχωριστικές λέξεις αναφορών κ.λπ.) (Λοιπ. Στ.)

#### Επεξηγήσεις ΠΙΝΑΚΑ 5.9:

\*Το λογισμικό πρόγραμμα ποιοτικής ανάλυσης NVivo8 που αξιοποιήθηκε, δίνει τη δυνατότητα δημιουργίας διαφόρων τύπων κατηγοριών (*nodes*). Στην προκειμένη περίπτωση επιλέχθηκαν οι *κατηγορίες-δένδρα (tree nodes)* και οι *ελεύθερες κατηγορίες (free nodes)*. Οι *κατηγορίες-δένδρα* σχηματίζουν ιεραρχικές δομές και προχωρούν σε πιο ειδικές κατηγορίες. Οι *ελεύθερες κατηγορίες* δεν είναι δυνατό στη συγκεκριμένη ανάλυση να ενταχθούν σε ιεραρχική δομή ή σε κάποια *κατηγορία-δένδρο* (Κόμης & Εργαζάκη, 2010: 56· Mason, 2003: 278).

\*\* Με τον τίτλο: «γενικά στοιχεία» αναφερόμαστε κάθε φορά στις κατηγορίες που αναλύονται σε πιο ειδικές κατηγορίες, οι οποίες παρουσιάζονται συνήθως σε πλάγια διάταξη στον πίνακα και οι κανόνες κωδικοποίησής τους

καταγράφονται στη γραμμή του πίνακα με τίτλο «γενικά στοιχεία» και την αρίθμηση που αντιστοιχεί στη γενική κατηγορία στην οποία υπάγονται, ενώ χρωματίζονται με το ίδιο χρώμα. Παράδειγμα: Οι κανόνες κωδικοποίησης της κατηγορίας 2. *Πρακτικές εφαρμογές*, παρουσιάζεται στη γραμμή του πίνακα με τίτλο: 2. *Γενικά στοιχεία*. Οι κανόνες κωδικοποίησης της υποκατηγορίας 2.γ. *Δραστηριότητες παιδιών και μετάβαση*, παρουσιάζονται στη γραμμή: 2.γ. *Γενικά στοιχεία*, γιατί η συγκεκριμένη υποκατηγορία αναλύεται σε πιο ειδικές (2.γ/i *Νηπιαγωγείο δραστηριότητες*, 2.γ/ii *Κοινές δραστηριότητες νηπιαγωγείου - δημοτικού σχολείου*, 2.γ/iii *Δημοτικό σχολείο δραστηριότητες*, 2.γ/iv *Αξιολόγηση δραστηριοτήτων μετάβασης*).

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε από την ερευνήτρια επιμέρους ερμηνευτική κωδικοποίηση, κατά την οποία οι περιγραφικές – κυριολεκτικές κατηγορίες μειώθηκαν ως προς το περιεχόμενό τους με περιληπτική, ερμηνευτική παρουσίαση, ώστε όλο το περιεχόμενο να μπορεί να αποδοθεί με τη μορφή πινάκων και να προσδιοριστεί ως προς το μήνυμα που αποδίδει στους αναγνώστες (Smith, 2000: 314).

Κατά τη διαδικασία ερμηνευτικής κωδικοποίησης που ακολουθήθηκε, για κάθε κατηγορία ή υποκατηγορία δημιουργείται ένα αρχείο με τον τίτλο της κατηγορίας, με βάση την ομαδοποίηση των αναφορών από το λογισμικό NVivo8. Σε κάθε επιμέρους αναφορά υπογραμμίζονται φράσεις – λέξεις κλειδιά οι οποίες είτε χρησιμοποιούνται αυτούσιες στην ερμηνευτική κωδικοποίηση είτε αξιοποιούνται κατά την περιληπτική παρουσίασή της. Όταν κάποια κωδικοποιημένη ερμηνεία επανεμφανίζεται, αριθμείται και δεν ξαναγράφεται, ώστε να είναι εμφανές πόσες φορές εντοπίζεται σε κάθε κατηγορία ή υποκατηγορία. Παράδειγμα της όλης διαδικασίας παρατίθεται στον **Πίνακα 5.11** που ακολουθεί και αφορά την υποκατηγορία, 3.στ/i.11. *Αλλαγές – Διαφορές*.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 5.11:** Παράδειγμα διαδικασίας ερμηνευτικής κωδικοποίησης υποκατηγορίας από τον «Οδηγό Ολοήμερου Νηπιαγωγείου»

Αναφορές	Ποσοστό	Περιεχόμενο (3. Θεωρητική ενημέρωση, 3.στ. Αποσαφήνιση όρου μετάβασης, 3.στ/ι Παράγοντες επίδρασης, 3.στ/ι.11. Αλλαγές – Διαφορές)
1	0,40%	<u>Ωστόσο η ιδιαίτερη σημασία των μεταβάσεων συνίσταται στο γεγονός ότι σχεδόν πάντα επιφέρουν και αλλαγή των ρόλων.</u> Οι μεταβολές στο σύστημα των ρόλων συνδέονται στενά με <u>αλλαγές της θέσης που έχει ένα άτομο στον οικογένειά του και στον κοινωνικό του περίγυρο</u> , γεγονός που έχει ως συνέπεια <u>αλλαγές της συμπεριφοράς</u> , οι οποίες είναι κοινωνικά καθορισμένες και αναμενόμενες. <u>Αυτό μπορεί να διαπιστωθεί για παράδειγμα, όταν μια γυναίκα γίνει για πρώτη φορά μητέρα, όταν ένας απλός υπάλληλος γίνει προϊστάμενος, όταν το μοναχοπαίδι γίνει αδερφός ή αδερφή, όταν το νήπιο γίνει μαθητής, μαθήτρια κτλ</u> <b>1: αλλαγή ρόλων, 1: αλλαγή θέσης στην οικογένεια, 1: αλλαγή στον κοινωνικό περίγυρο, 1: αλλαγές συμπεριφοράς, 1: παραδείγματα αλλαγών,</b>
2	0,08%	Όσο και αν το στοιχείο της αλλαγής, το οποίο χαρακτηρίζει τη μετάβαση, <u>αποτελεί ισχυρό κίνητρο μάθησης, 1: η αλλαγή ως κίνητρο μάθησης,</u>
3	0,22%	είναι ήδη γνωστό από τα πορίσματα των ερευνών (Griebel & Niesel, 2004: 107) των δεκαετιών 1960-1970 ότι είναι μεγάλος ο κίνδυνος να μετατραπεί γρήγορα η <u>χαρά της μάθησης και η ετοιμότητα της επίδοσης σε μόνιμο φόβο και αρνητική στάση προς το σχολείο</u> όταν συμβαίνουν πολλές, <u>μεγάλες και απότομες αλλαγές ταυτόχρονα, 1: μεγάλες και απότομες αλλαγές και αρνητική στάση παιδιών,</u>
4	0,09%	Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για τις <u>πολυεπίπεδες αλλαγές που συμβαίνουν κατά τη μετάβαση από την προσχολική στη σχολική εκπαίδευση, 1: πολυεπίπεδες αλλαγές,</u>
5	0,13%	Για παράδειγμα, είναι προβλέψιμες και αναμενόμενες οι δυσκολίες που σχετίζονται με τον <u>περιορισμό της ελεύθερης κίνησης των αρχαρίων μαθητών/μαθητριών μέσα στην τάξη την ώρα του μαθήματος, 1: περιορισμός κίνησης στο δημοτικό σχολείο,</u>
6	0,27%	Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο δεν αφορά μόνο το παιδί, αλλά και τους γονείς του, οι οποίοι βιώνουν και αντιμετωπίζουν μαζί τις <u>πολυεπίπεδες αλλαγές που επιφέρει η μετάβαση.</u> Συνοπτικά αυτές οι αλλαγές μπορούν να παρουσιαστούν σε τρία επίπεδα: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Αλλαγές σε ατομικό επίπεδο.</u></li> <li>• <u>Αλλαγές σε επίπεδο αλληλεπιδράσεων.</u></li> <li>• <u>Αλλαγές στο ευρύτερο πλαίσιο.</u></li> </ul> <b>Αλλαγές σε ατομικό επίπεδο 1: Αλλαγή ρόλων - γονείς, 1: πολυεπίπεδες αλλαγές, 1: αλλαγές σε ατομικό επίπεδο, 1: σε αλληλεπιδράσεις - σχέσεις, 1: σε ευρύτερο πλαίσιο,</b>
7	0,24%	Όπως είδαμε παραπάνω, η μετάβαση χαρακτηρίζεται από <u>αλλαγές προσώπων, αλλαγές κανόνων, αλλαγές στον τρόπο και στο ρυθμό εργασίας και πάνω απ' όλα αλλαγές ρόλων.</u> Οι σχέσεις και ο ρόλος του παιδιού αλλά και των γονέων <u>αλλάζουν.</u> Καθώς το μέχρι χθες παιδί του νηπιαγωγείου αποκτά το ρόλο του μαθητή ή της μαθήτριας, <u>αλλάζει αντίστοιχα και ο ρόλος των γονέων. 1: αλλαγές προσώπων, 1: αλλαγές κανόνων, 1: αλλαγές στο ρυθμό εργασίας, 2: αλλαγή ρόλων, 2: αλλαγή ρόλων - παιδί, 1: Αλλαγή ρόλων - γονείς, 1: σε αλληλεπιδράσεις - σχέσεις,</u>
8	0,12%	Εδώ πρώτα απ' όλα πρέπει να απαντηθεί το ερώτημα: Ποιες είναι οι <u>απαιτήσεις/προσδοκίες που απορρέουν από το ρόλο του μαθητή ή της μαθήτριας της πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου, 1: απαιτήσεις που απορρέουν από την αλλαγή ρόλου,</u>
9	0,04%	(γ) του <u>επικοινωνιακού/διδακτικού στυλ των εκπαιδευτικών, 1: σε επικοινωνιακό - διδακτικό στυλ,</u>
10	0,16%	Οι δάσκαλοι/δασκάλες εντοπίζουν αυτές τις δυσκολίες «προσαρμογής»: <p>α. Στον <u>περιορισμό της ελεύθερης κίνησης του παιδιού μέσα στην τάξη την ώρα του μαθήματος (δεν μπορούν να μείνουν καθισμένα στην ίδια θέση για μια διδακτική ώρα). 1: περιορισμός κίνησης στο δημοτικό σχολείο,</u></p>
11	0,22%	Στο διαφορετικό <u>επικοινωνιακό και διδακτικό στυλ των δασκάλων σε σχέση με αυτό των νηπιαγωγών (π.χ. δεν είναι σε θέση να ακολουθήσουν τις οδηγίες προς όλους παρόλο που ο/η δάσκαλος/δασκάλα επαναλαμβάνει πολλές φορές μια οδηγία προς όλα τα παιδιά, άλλα παιδιά δεν ανταποκρίνονται άμεσα και άλλα δεν ανταποκρίνονται καθόλου). 1: σε επικοινωνιακό - διδακτικό στυλ, 1: παραδείγματα αλλαγών,</u>
12	0,11%	Στις διαφορετικές <u>απαιτήσεις των μαθημάτων της πρώτης δημοτικού σε σχέση με τις απαιτήσεις των δραστηριοτήτων του νηπιαγωγείου (Βρυνιώτη, 2000· Dunlop &amp; Fabian, 2007). 1: διαφορετικές απαιτήσεις των δύο ιδρυμάτων,</u>
12*	2,07%*	<b>2: αλλαγή ρόλων, 1: αλλαγή θέσης στην οικογένεια, 1: αλλαγή στον κοινωνικό περίγυρο, 1: αλλαγές συμπεριφοράς, 2: παραδείγματα αλλαγών, 1: η αλλαγή ως κίνητρο μάθησης, 1: μεγάλες και απότομες αλλαγές και αρνητική στάση παιδιών, 2: πολυεπίπεδες αλλαγές, 2: περιορισμός κίνησης στο δημοτικό σχολείο, 3: αλλαγή ρόλων - γονείς, 2: αλλαγές σε ατομικό επίπεδο, 2: σε αλληλεπιδράσεις - σχέσεις, 1: σε ευρύτερο πλαίσιο, 1: αλλαγές προσώπων, 1: αλλαγές κανόνων, 1: αλλαγές στο ρυθμό εργασίας, 2: αλλαγή ρόλων - παιδί, 1: απαιτήσεις που απορρέουν από την αλλαγή ρόλου, 2: σε επικοινωνιακό - διδακτικό στυλ, 1: διαφορετικές απαιτήσεις των δύο ιδρυμάτων, Σύνολο ερμηνευτικών κωδικοποιήσεων: 30 *</b>

Επεξηγήσεις ΠΙΝΑΚΑ 5.11:

\* Στην τελευταία γραμμή του πίνακα εμφανίζονται τα συνολικά αποτελέσματα, σε ερμηνευτικές αναφορές, ποσοστά των κυριολεκτικών αναφορών επί του κειμένου και οι συνολικές ερμηνευτικές αναφορές.

Στο παράδειγμα του Πίνακα 5.11, οι 12 αναφορές της υποκατηγορίας «Αλλαγές – Διαφορές» ερμηνεύονται με 30 κωδικοποιήσεις. Αυτό συμβαίνει γιατί

στο λογισμικό NVivo8, όταν δύο μονάδες καταγραφής διαδέχονται η μια την άλλη, χωρίς ενδιάμεσο κενό, τοποθετούνται αυτόματα στην ίδια αναφορά. Ως αποτέλεσμα παρατηρείται στην ερμηνευτική κωδικοποίηση των κατηγοριών να προκύπτει διαφορετικός αριθμός ερμηνειών από το πλήθος των αναφορών. Στην παρούσα διαδικασία, κρίθηκε σημαντική η αξιοποίηση μικρότερων ενοτήτων με τη μορφή ερμηνείας από το κείμενο, ώστε να είναι λεπτομερέστερη η αποτύπωση του περιεχομένου του καθώς και της ποικιλίας των μηνυμάτων που περικλείει (Βάμβουκας, 1991: 272).

Στην ερμηνευτική κωδικοποίηση των κατηγοριών, αξιοποιήθηκαν είτε φράσεις ή λέξεις κλειδιά από το ίδιο το κείμενο (π.χ. *πολυεπίπεδες αλλαγές - Αναφορά 4*), είτε νοηματική περίληψη του περιεχομένου της αναφοράς ή τμήματος αυτής (π.χ. *Αναφορά 3*). Τόσο η κυριολεκτική ταξινόμηση όσο και η ερμηνευτική κωδικοποίηση των κατηγοριών πραγματοποιείται με παρουσίαση και συζήτηση της δημιουργίας και της ερμηνείας των κατηγοριών στην ομάδα ερευνητικής υποστήριξης που δημιουργήθηκε για το σκοπό αυτό<sup>78</sup> και κατόπιν διεξοδικής συζήτησης με τον επιβλέποντα καθηγητή.

---

<sup>78</sup> Περισσότερα στοιχεία αναφορικά με την ομάδα ερευνητικής υποστήριξης αναφέρονται στο κεφάλαιο 5.6 *Ζητήματα ερευνητικής δεοντολογίας* και συγκεκριμένα στο υποκεφάλαιο 5.6.2 *Δεοντολογία και ανάλυση περιεχομένου*, στη σ.143 της παρούσας διατριβής.

#### 5.7.2.2. Κατευθυντική ανάλυση περιεχομένου των κειμένων από τον «Οδηγό Γονέα»<sup>79</sup>

Σημαντικό μέλημα, κατά την ανάλυση περιεχομένου των επιλεγμένων κειμένων από τον «Οδηγό Γονέα», ήταν να αναδυθούν σημαντικά στοιχεία που προτείνονται σε αυτόν και σχετίζονται με τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, ώστε να αξιοποιηθούν στη συνέχεια τόσο στην έρευνα δράσης όσο και στη δημιουργία ερωτηματολογίου για νηπιαγωγούς (Cohen, Manion & Morrison 2007: 462). Για το λόγο αυτό, επιλέχθηκε η πραγματοποίηση κατευθυντικής ανάλυσης περιεχομένου με παραγωγική εφαρμογή κατηγοριών, (Hsieh & Shannon, 2005· Mayring, 2000· Smith, 2000: 323-324).

Στον **Πίνακα 5.12**, που ακολουθεί, εμφανίζονται οι κατηγορίες που δημιουργήθηκαν κατά την ανάλυση περιεχομένου του «Οδηγού Ολοήμερου», αλλά και του «Οδηγού Γονέα». Στα κείμενα του «Οδηγού Γονέα» εντοπίστηκαν αναφορές μόνο στις κατηγορίες στις οποίες υπάρχει κείμενο με κανόνες κωδικοποίησης και κωδική ονομασία. Οι κενές κατηγορίες δεν περιλαμβάνουν κείμενο στον «Οδηγό Γονέα». Οι κατηγορίες, επίσης, με υπογραμμισμένα μπλε γράμματα, είναι εκείνες που αναδύθηκαν κατά την κατευθυντική ποιοτική ανάλυση περιεχομένου του «Οδηγού Γονέα».

---

<sup>79</sup> Βρυνιωτη, Κ., Κυρίδης, Α., Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου Ε. & Χρυσafiίδης, Κ. (2008). *Οδηγός γονέα*. ΥΠ.Ε.Π.Θ./Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων Κ.Π.Σ. /Ε.Υ.Ε. Αθήνα: Πατάκης.



**ΠΙΝΑΚΑΣ 5.12: Κατηγορίες ανάλυσης από τον «Οδηγό Γονέα»**

Τύπος	Όνομα κατηγορίας	Κανόνες κωδικοποίησης (Κωδική ονομασία)	
Κατηγορίες δέντρα	1. Στόχοι	1. Γενικά στοιχεία	Αναφορές όπου παρουσιάζονται εισαγωγικά στοιχεία για τους στόχους του κειμένου. Λέξεις όπως στόχος, σκοπός, πρόθεση είναι σημαντικές σε αυτή την κατηγορία. (Στ.)
		1.α. Ειδικοί στόχοι	Αναφορές όπου παρατίθενται επιμέρους στόχοι με επεξηγήσεις. Οι προτάσεις ξεκινούν με το -Να... που υποδηλώνει συνήθως στόχο και παρουσιάζονται κυρίως συγκεκριμένοι στόχοι για συγκεκριμένες δράσεις. (Ει. Στ.)
		1.β. Γενικός σκοπός	Αναφορές όπου δηλώνεται ο ευρύτερος σκοπός του κειμένου. Λέξεις κλειδιά αποτελούν λέξεις όπως: ευρύτερος στόχος, σκοπός. (Γ. Σκ)

Τύπος	Όνομα κατηγορίας	Κανόνες κωδικοποίησης (Κωδική ονομασία)			
Κατηγορίες δέντρα	2. Πρακτικές εφαρμογές	2. Γενικά στοιχεία	*		
		2.α. Οργάνωση δραστηριοτήτων μετάβασης	*		
		2.β. Ιστορικές παραθέσεις δράσεων	*		
		2.γ. Δραστηριότητες Παιδιών και Μετάβαση	2.γ. Γενικά στοιχεία	*	
			2.γ/i Νηπιαγωγείο δραστηριότητες	2.γ/i Γενικά στοιχεία	*
				2.γ/i.1 Συνεργασία με φορείς	*
				2.γ/i.2 Συνεργασία με παιδιά δημοτικού σχολείου	*
				2.γ/i.3 Παιδιά νηπιαγωγείου	2.γ/i.3 Γενικά στοιχεία 2.γ/i.3.1 Ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων
			2.γ/i.4 Δραστηριότητες με γονείς νηπιαγωγείου - δημοτικού σχολείου	*	
			2.γ/ii Κοινές Δραστηριότητες νηπιαγωγείου - δημοτικού σχολείου	*	
			2.γ/iii Δημοτικό σχολείο δραστηριότητες	2.γ/iii Γενικά στοιχεία	Αναφορές στις οποίες η πρόταση για δραστηριότητες αφορά την πραγματοποίησή τους στο χώρο του δημοτικού σχολείου. (Δημ. Σχ. Δρ.)
				2.γ/iii.1 Συνεργασία ειδικών	Αναφορές στις οποίες παρουσιάζεται η συνεργασία με ειδικούς επιστήμονες με στόχο την αντιμετώπιση προβλημάτων προσαρμογής των παιδιών. (Συν. Ειδ.)**
				2.γ/iii.2 Συνεργασία γονέων και δασκάλων	Αναφορές στις οποίες παρουσιάζονται τρόποι συνεργασίας των δασκάλων με τους γονείς των παιδιών με στόχο την ομαλή προσαρμογή των παιδιών στην α' τάξη. (Συν. Γ. & Δ.)**
		2.γ/iii.3 Παρατήρηση προβλημάτων		Αναφορές στις οποίες προτείνεται η παρατήρηση των προβλημάτων που παρουσιάζουν τα παιδιά κατά την προσαρμογή τους στο δημοτικό σχολείο. (Παρ. Πρ.)**	
		2.γ/iv Αξιολόγηση δραστηριοτήτων μετάβασης	*		

Τύπος	Όνομα κατηγορίας	Κανόνες κωδικοποίησης (Κωδική ονομασία)		
Κατηγορίες δέντρα	3. Γενικά Στοιχεία	*		
	3.α. Συμμετοχή γονέων και μετάβαση	3.α Γενικά στοιχεία	Αναφορές στις οποίες υποστηρίζεται ότι η συμμετοχή των γονέων στο πρόγραμμα μετάβασης επηρεάζει την ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο με θεωρητική τεκμηρίωση. (Σ.Γ.& Μ.)	
		3.α/i Ενημέρωση γονέων και μετάβαση	Αναφορές στις οποίες οι γονείς προτείνεται να ενημερώνονται για διάφορα θέματα που αφορούν τη μετάβαση των παιδιών τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. (Εν. Γ. & Μ.)	
		3.α/ii Προβληματισμοί γονέων και μετάβαση	Αναφορές στις οποίες παρουσιάζονται σημεία με τα οποία οι γονείς προβληματίζονται αναφορικά με θέματα μετάβασης των παιδιών τους και προσαρμογής τους στην πρώτη δημοτικού. (Π. Γ.& Μ.)	
	3.β. Προσεγγίσεις μετάβασης	3.β. Γενικά στοιχεία	*	
		3.β/i Σχολική ετοιμότητα παιδιών	*	
		3.β/ii Συνδυαστικό μοντέλο	Αναφορές όπου παρουσιάζονται προσεγγίσεις που λαμβάνουν υπόψη τόσο την κοινωνική παιδαγωγική όσο και τη σχολική ετοιμότητα. Δηλαδή τόσο τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών και τις ικανότητες που πρέπει να αναπτύξουν όσο και την ετοιμότητα των σχολείων να υποδεχτούν διαφορετικών ικανοτήτων παιδιά. (Συνδ. Μοντ.)	
		3.β/iii Κοινωνική παιδαγωγική	*	
	3.γ. Ερευνητική τεκμηρίωση & μετάβαση	Αναφορές στις οποίες παρατίθενται ερευνητικά δεδομένα για να τεκμηριωθούν προτάσεις ή γενικά στοιχεία που παρουσιάζονται στο κείμενο. (Ε.Τ. & Μ.)		
	3.δ. Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών	*		
	3.ε. Εκπαιδευτική πολιτική	3.ε. Γενικά στοιχεία	Αναφορές όπου παρουσιάζονται τρόποι που το κράτος επιμορφώνει τους εκπαιδευτικούς και προτείνει επίσημα τρόπους δράσης αναφορικά με τη μετάβαση. (Εκ. Πολ.)	
		3.ε/i Θετικές πολιτικές παρεμβάσεις	Αναφορές σε πολιτικές παρεμβάσεις όπου προτείνονται λύσεις για το θέμα της μετάβασης σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής. (Θ. Πολ. Παρ.)	
		3.ε/ii Αρνητικές πολιτικές παρεμβάσεις	*	
		3.ε/iii Επιμορφωτική στήριξη	*	
		3.ε/iv Θεσμοθέτηση συνεργασίας νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου	*	
		3.ε/v Αναλυτικά προγράμματα και μετάβαση.	Αναφορές σε Α.Π. στα οποία τίγονται θέματα μετάβασης και προτείνονται λύσεις σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής. (Α.Π.-Μ.)	
	3.στ. Αποσαφήνιση όρου μετάβασης	3.στ.Γενικά στοιχεία	Αναφορές όπου αποσαφηνίζεται ο όρος για να είναι σε θέση οι νηπιαγωγοί να κατανοήσουν προβλήματα και δυνατότητες που απορρέουν από αυτόν. (Απ. Ορ. Μ.)	
		3.στ/i Παράγοντες επίδρασης	3.στ/i Γενικά στοιχεία	*
			3.στ/i.1. Χρόνος	Αναφορές στις οποίες γίνεται αναφορά στο χρόνο γενικότερα: Στη διάρκεια της μετάβασης, στο χρόνο κατά τον οποίο συμβαίνει, σε τρόπους διαχείρισης του χρόνου κ.λπ. (Χρον.)
			3.στ/i.2. Συνέχεια	*
			3.στ/i.3. Συνεργασία	Αναφορές όπου δηλώνεται συνεργασία νηπιαγωγείου - δημοτικού σχολείου - γονέων και ευρύτερης κοινότητας είτε μεμονωμένα (π.χ. γονείς- νηπιαγωγοί) είτε συνολικά (π.χ. νηπιαγωγοί - δάσκαλοι - γονείς - παιδιά - κοινότητα). (Συνεργ.)
			3.στ/i.4. Προσδοκίες	Αναφορές όπου οι προσδοκίες εμφανίζεται να επηρεάζουν τη διαδικασία της μετάβασης. Οι προσδοκίες αφορούν τα παιδιά, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και την ευρύτερη κοινότητα. (Προσδ.)
		3.στ/i.5. Περιβάλλον	Αναφορές στο ρόλο του περιβάλλοντος (αλλαγές, απαιτήσεις κ.λπ.) στο θέμα της μετάβασης. (Περ.)	
		3.στ/i.6 Οικογενειακή στήριξη παιδιών	3.ατ/i.6.Γενικά στοιχεία	Αναφορές στις οποίες επισημαίνεται ο σημαντικός ρόλος της στήριξης που οφείλει να παρέχει η οικογένεια στα παιδιά ειδικά σε περιόδους μετάβασης. ( Οικ. Στηρ. Παιδιών)
			3.ατ/i.6.1. Ρόλος	Αναφορές στις οποίες παρουσιάζεται ο ρόλος των γονέων στη στήριξη των παιδιών τους για ομαλή μετάβαση από το

		<a href="#">γονέων και μετάβαση</a>	<a href="#">νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. (Ρ. Γ. κ. Μ.)**</a>
	3.στ/ι.7. Δια βίου μάθηση & ανάπτυξη		*
3.στ/ι.8. Βασικές ικανότητες μετάβασης	3.στ/ι.8. Γενικά στοιχεία		Αναφορές όπου παρουσιάζονται συγκεκριμένες ικανότητες που καλό είναι να αναπτύξουν τα παιδιά, για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Λέξεις κλειδιά αποτελούν οι εξής λέξεις: ικανότητες, βασικές ικανότητες, επικοινωνιακές ικανότητες κ.λπ. (Βασ. Ικ. Μ.)
	3.στ/ι.8.1. Προσαρμογή		<a href="#">Αναφορές όπου παρουσιάζονται στοιχεία που αφορούν την προσαρμογή των παιδιών στο δημοτικό σχολείο (Πρ/γη). **</a>
	3.στ/ι.8.2. Προετοιμασία μετάβασης		<a href="#">Αναφορές στις οποίες παρουσιάζονται διαδικασίες που συντελούν στην προετοιμασία των παιδιών, ώστε να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις της μετάβασης (Προετ. Μ.). **</a>
	3.στ/ι.9. Ατομικά χαρακτηριστικά παιδιών		*
	3.στ/ι.10. Ασυνέχεια		Αναφορές στις οποίες δίνεται σημασία στη θετική πλευρά της ύπαρξης ασυνέχειας σε ορισμένες σημαντικές περιόδους της ζωής των παιδιών, η οποία κάνει γοητευτική και προκλητική τη διαδικασία της μετάβασης. (Ασυν.)
3.στ/ι.11. Αλλαγές - Διαφορές	3.ατ/ι.11. Γενικά στοιχεία		Αναφορές στις οποίες συνδέεται οποιαδήποτε αλλαγή ρόλου, κατάσταση, δράσης κ.λπ. με τη μετάβαση. (Αλλ.-Διαφ.)
	3.ατ/ι.11.1. Παιδί και αλλαγές		Αναφορές όπου οι αλλαγές που παρουσιάζονται αφορούν αποκλειστικά το παιδί κατά τη διαδικασία της μετάβασης. (Π. κ Α.)
	3.ατ/ι.11.2. Οικογένεια και αλλαγές		Αναφορές στις οποίες παρουσιάζεται η αλλαγή γενικότερα στο πλαίσιο της οικογένειας και η επίδραση που έχει στα μέλη της. (Οι. κ Α.)
	3.ατ/ι.11.3. Γονείς και αλλαγές		Αναφορές στις οποίες οι αλλαγές που παρουσιάζονται αφορούν τους γονείς και συμβαίνουν σε αυτούς. (Γ. κ Α.)
3.6/ii Ομαλή μετάβαση	3.6/ii Γενικά στοιχεία		Αναφορές του κειμένου που παρουσιάζουν χαρακτηριστικά στοιχεία, κριτήρια κ.λπ. τα οποία προσδιορίζουν την ομαλή μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. (Ομ. Μ.)
	3.6/ii.1. Προβλήματα μετάβασης		<a href="#">Αναφορές στις οποίες παρουσιάζονται τα προβλήματα που εμφανίζουν τα παιδιά, όταν η μετάβασή τους στο δημοτικό σχολείο δεν είναι ομαλή. (Πρ. Μ.). **</a>
	3.6/iii Ιστορική αναδρομή		*

Τύπος	Όνομα κατηγορίας	Κανόνες κωδικοποίησης (Κωδική ονομασία)
Ελεύθερες Κατηγορίες	Ιδεατή κατάσταση	*
	Λανθασμένες πρακτικές	*
	Προτάσεις συγγραφέων	*
	Λοιπά στοιχεία	Οτιδήποτε δεν μπόρεσε να μπει σε κατηγορίες (επικεφαλίδες κεφαλαίων και υποκεφαλαίων, επεξηγήσεις πινάκων, διαχωριστικές λέξεις αναφορών, ερωτήσεις που επαναλαμβάνονταν κ.λπ.) (Λοιπ. Στ.)

**Επεξηγήσεις ΠΙΝΑΚΑ 5.12:**

\* Οι κατηγορίες που δεν περιέχουν κανόνες κωδικοποίησης και κωδική ονομασία είναι ανενεργές στη συγκεκριμένη ανάλυση, γιατί δεν βρέθηκαν αναφορές που να εντάσσονται σε αυτές.

\*\* Οι κατηγορίες με μπλε υπογραμμισμένα γράμματα είναι κατηγορίες που αναδύθηκαν από το συγκεκριμένο κείμενο και δεν υπήρχαν στο προηγούμενο κείμενο που αναλύθηκε.

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε ερμηνευτική κωδικοποίηση του περιεχομένου των κατηγοριών, στην οποία αξιοποιήθηκαν οι κωδικοποιημένες ερμηνείες που δημιουργήθηκαν από την ερμηνευτική κωδικοποίηση των κειμένων του «Οδηγού Ολοήμερου». Το κείμενο των αναφορών του «Οδηγού Γονέα» κωδικοποιήθηκε με τον ίδιο τρόπο, ενώ αξιοποιήθηκαν οι υπάρχουσες κωδικοποιήσεις, όσο ήταν δυνατό, και προστέθηκαν νέες, όταν δεν υπήρχε σχετική κωδικοποίηση από τα κείμενα του «Οδηγού Ολοήμερου». Παράδειγμα της

διαδικασίας παρατίθεται στη συνέχεια με την ίδια υποκατηγορία *Αλλαγές – Διαφορές*, η οποία χρησιμοποιήθηκε ως παράδειγμα και στον «Οδηγό Ολοημέρου» στον Πίνακα 5.13, που ακολουθεί.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 5.13:** Παράδειγμα διαδικασίας ερμηνευτικής κωδικοποίησης από τον «Οδηγό Γονέα»

Αναφορές	Ποσοστό	Περιεχόμενο (Ο.Γ. → Θεωρητική ενημέρωση → Αποσαφήνιση όρου και μετάβαση → Παράγοντες επίδρασης → Αλλαγές – διαφορές)
1	1,01%	Ωστόσο η ιδιαίτερη σημασία των εν λόγω μεταβάσεων συνίσταται στο γεγονός ότι σχεδόν πάντα επιφέρουν και <u>αλλαγή του ρόλου</u> που τα άτομα καλούνται να παίξουν σε κάθε καινούργια κοινωνική ομάδα. Στην περίπτωση της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο <u>το νήπιο καλείται να αναλάβει το ρόλο του μαθητή</u> . <b>1: αλλαγή ρόλων, 1: αλλαγή ρόλων – παιδί,</b>
2	0,49%	περιβάλλον του δημοτικού σχολείου, <u>το οποίο έχει τους δικούς του κανόνες λειτουργίας και οι οποίοι διαφέρουν αρκετά από τους κανόνες του νηπιαγωγείου</u> . <b>1: αλλαγές κανόνων,</b>
3	0,39%	στο γεγονός ότι κατά τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο <u>το παιδί έρχεται αντιμέτωπο με πολλές αλλαγές</u> . <b>1: πολυεπίπεδες αλλαγές,</b>
4	0,34%	Αντίθετα θα πρέπει άμεσα να καθίσει σε συγκεκριμένη θέση και να κάνει ό,τι λέει το ωρολόγιο πρόγραμμα. <b>1: περιορισμός κίνησης στο δημοτικό σχολείο, 1: διαφορετικές απαιτήσεις των δύο ιδρυμάτων,</b>
5	0,53%	Κάτι άλλο που επίσης είναι χρήσιμο να μην ξεχνούν οι γονείς είναι ότι υπάρχουν διαφορές από το ένα σχολείο στο άλλο ή από το ένα τμήμα με το άλλο της πρώτης τάξης. <b>1: σε επικοινωνιακό - διδακτικό στυλ,</b>
6	0,96%	οι οποίοι βιώνουν και αντιμετωπίζουν μαζί τις <u>διάφορες αλλαγές</u> που επιφέρει. Συνοπτικά αυτές οι αλλαγές μπορούν να παρουσιαστούν σε τρία επίπεδα: <u>Αλλαγές σε ατομικό επίπεδο.</u> <u>Αλλαγές σε επίπεδο σχέσεων (και αλληλεπιδράσεων)</u> <u>Αλλαγές στο ευρύτερο πλαίσιο.</u> <b>1: αλλαγές ως κοινό βίωμα, 1: πολυεπίπεδες αλλαγές, 1: αλλαγές σε ατομικό επίπεδο, 1: σε αλληλεπιδράσεις – σχέσεις, 1: σε ευρύτερο πλαίσιο,</b>
7	1,05%	Αναφορικά όμως με τις επιπτώσεις του μη σταθερού τρόπου εργασίας κατά τη διαδικασία της αγωγής και της μάθησης του παιδιού πρέπει να γίνουν σαφή δύο πράγματα: Πρώτον, <u>ότι οι αλλαγές και οι διαφορές στον τρόπο εργασίας είναι συνυφασμένες με τις μεταβάσεις και συνεπώς αναμενόμενες και αναπόφευκτες σε ένα βαθμό</u> . <b>1: διαφορετικές απαιτήσεις των δύο ιδρυμάτων,</b>
8	0,39%	Για την αρνητική όψη και συγκεκριμένα για το πώς αυτή προκαλεί δυσκολίες προσαρμογής στα «πρωτόκια» συζητήσαμε λίγο πριν. <b>1: μεγάλες και απότομες αλλαγές και αρνητική στάση παιδιών,</b>
8 *	5,17% *	<b>1: αλλαγή ρόλων, 1: αλλαγή ρόλων – παιδί, 1: αλλαγές κανόνων, 1: πολυεπίπεδες αλλαγές, 1: περιορισμός κίνησης στο δημοτικό σχολείο, 1: σε επικοινωνιακό - διδακτικό στυλ, 1: αλλαγές ως κοινό βίωμα, 1: πολυεπίπεδες αλλαγές, 1: αλλαγές σε ατομικό επίπεδο, 1: σε αλληλεπιδράσεις – σχέσεις, 1: σε ευρύτερο πλαίσιο, 2: διαφορετικές απαιτήσεις των δύο ιδρυμάτων, 1: μεγάλες και απότομες αλλαγές και αρνητική στάση παιδιών</b> <b>Σύνολο ερμηνευτικών κωδικοποιήσεων: 14 *</b>

Επεξηγήσεις ΠΙΝΑΚΑ 5.13:

\* Στην τελευταία γραμμή του πίνακα εμφανίζονται τα συνολικά αποτελέσματα, σε ερμηνευτικές αναφορές, ποσοστά των κυριολεκτικών αναφορών επί του κειμένου και οι συνολικές ερμηνευτικές αναφορές.

Στην υποκατηγορία *«Αλλαγές – Διαφορές»* του παραδείγματος, σε σύνολο 8 αναφορών από τη κυριολεκτική κατηγοριοποίηση, δημιουργούνται 14 ερμηνευτικές κωδικοποιήσεις, από τις οποίες οι 13 είναι κοινές με αυτές που επιλέχθηκαν από τις αντίστοιχες αναφορές του «Οδηγού Ολοημέρου» και 1 (*αλλαγές ως κοινό βίωμα*) αναδύονται από το κείμενο του «Οδηγού Γονέα». Η διαδικασία ακολουθήθηκε σε όλες τις κατηγορίες, ώστε και το κείμενο του «Οδηγού Γονέα» να παρουσιαστεί σε μορφή πίνακα με περιληπτική μορφή ως προς το περιεχόμενό του (Cohen, Manion & Morrison 2007: 476).

### 5.7.2.3. Κατευθυντική ανάλυση περιεχομένου των κειμένων από το «Εγχειρίδιο Δραστηριοτήτων για Νηπιαγωγούς»<sup>80</sup>

Στόχος της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου των κειμένων από το «Εγχειρίδιο Δραστηριοτήτων για Νηπιαγωγούς» είναι να προσδιοριστούν το είδος και το πλήθος των παραδειγμάτων για πρακτική εφαρμογή που προσφέρουν στις νηπιαγωγούς. Πρόκειται για παραδείγματα δράσεων που προέκυψαν κατά την εφαρμογή του προγράμματος «Ομαλή μετάβαση του νηπίου από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο», το οποίο υλοποιήθηκε στο σχολικό έτος 2007-2008 από νηπιαγωγούς ολοήμερων νηπιαγωγείων σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς Δημοτικής Εκπαίδευσης (Αναγνωστόπουλος κ.ά., 2008:7). Τα παραδείγματα δράσεων που προτείνονται στο Εγχειρίδιο Δραστηριοτήτων για Νηπιαγωγούς αξιολογήθηκαν, στη συνέχεια, τόσο στην έρευνα δράσης όσο και στη δημιουργία ερωτηματολογίου για νηπιαγωγούς (Cohen, Manion & Morrison 2007: 462).

Επιλέχθηκε πραγματοποίηση κατευθυντικής ανάλυσης περιεχομένου με παραγωγική εφαρμογή κατηγοριών, κατά την οποία επιλεγμένες κατηγορίες, οι οποίες προέκυψαν κατά την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου του «Οδηγού Ολοήμερου» και του «Οδηγού γονέα» και αφορούσαν πρακτικές εφαρμογές, εφαρμόστηκαν στο «Εγχειρίδιο Δραστηριοτήτων για Νηπιαγωγούς», ώστε να επικυρωθούν ως προς τη λειτουργικότητα και την εγκυρότητά τους ή να επεκταθούν, όπου κρίθηκε απαραίτητο (Hsieh & Shannon, 2005· Mayring, 2000· Smith, 2000: 323-324). Πρόκειται για διαδικασία αφαιρετικής κατηγοριοποίησης,<sup>81</sup> στην οποία αξιοποιούνται κατηγορίες και επιμέρους ερμηνευτικά στοιχεία που προκύπτουν από τις δύο ποιοτικές αναλύσεις του «Οδηγού Ολοήμερου» και του «Οδηγού Γονέα» ως αρχικές κατηγορίες κωδικοποίησης στα κείμενα από το «Εγχειρίδιο Δραστηριοτήτων για Νηπιαγωγούς» (Mason, 2003: 262).

Οι κατηγορίες που εφαρμόστηκαν στο «Εγχειρίδιο Δραστηριοτήτων», προήλθαν από τις υποκατηγορίες της κατηγορίας-δένδρο *Πρακτικές εφαρμογές* και από στοιχεία που εντοπίστηκαν στις ερμηνευτικές αναφορές των υποκατηγοριών. Για παράδειγμα η κατηγορία-δένδρο «*Αξιολόγηση προγραμμάτων*» προήλθε από την αντίστοιχη κατηγορία του «Οδηγού Ολοήμερου» και του «Οδηγού Γονέα», «*Αξιολόγηση προγραμμάτων μετάβασης*». Οι υποκατηγορίες της κατηγορίας

<sup>80</sup> Αναγνωστόπουλος, Β. Δ., Ζωγράφος, Θ., Κούγιαλη, Γ., Κωτσαλίδου, Ε. & Πετρίκη, Σ. (2008). *Εγχειρίδιο Δραστηριοτήτων για Νηπιαγωγούς*. ΥΠ.Ε.Π.Θ./Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων Κ.Π.Σ. /Ε.Υ.Ε. Αθήνα: Πατάκης.

<sup>81</sup> Mayring, 2004· 2000.

«Αξιολόγηση προγραμμάτων» με τίτλο «Προτάσεις βελτίωσης», «Αξιολόγηση συνεργασίας με εκπαιδευτικούς» και «Επίτευξη στόχων» προέκυψαν από αντίστοιχες ερμηνευτικές αναφορές της υποκατηγορίας «Αξιολόγηση προγραμμάτων μετάβασης». Οι υποκατηγορίες «Απόψεις νηπιαγωγών», «Προβληματισμοί αρνητικού αποτελέσματος» και «Απόψεις νηπιαγωγών σχετικά με γονείς» αναδύθηκαν και συστάθηκαν ως υποκατηγορίες κατά την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου του «Εγχειριδίου Δραστηριοτήτων για Νηπιαγωγούς».

Κατά την εφαρμογή των κατηγοριών στο «Εγχειρίδιο Δραστηριοτήτων για Νηπιαγωγούς», δεν εντοπίστηκαν παραδείγματα δράσεων σε ορισμένες κατηγορίες και υποκατηγορίες. Οι κατηγορίες, είτε αυτούσιες είτε ως ερμηνευτικές αναφορές, παρουσιάζονται ως προτάσεις για δράση στα άλλα δύο βιβλία και, για το λόγο αυτό, θεωρήθηκε σκόπιμο να συμπεριληφθούν στην ανάλυση ακόμα και αν δεν υπάρχει αντίστοιχο κείμενο από αυτές στο «Εγχειρίδιο Δραστηριοτήτων για Νηπιαγωγούς». Στον **Πίνακα 5.14**, που ακολουθεί, παρουσιάζονται οι 9 κατηγορίες-δένδρα που επιλέχθηκαν από την κατηγορία-δένδρο *Πρακτικές Εφαρμογές* και οι διακλαδώσεις τους, οι οποίες είτε προϋπήρχαν είτε προέκυψαν, καθώς και οι 3 ελεύθερες κατηγορίες, στις οποίες δεν εντοπίστηκαν επιμέρους διακλαδώσεις. Παρουσιάζονται οι κανόνες κωδικοποίησης που ακολουθήθηκαν για την εισαγωγή αναφορών στις κατηγορίες, καθώς και η κωδική ονομασία της κάθε κατηγορίας και υποκατηγορίας. Για τις κατηγορίες στις οποίες δεν υπάρχουν στοιχεία στον **Πίνακα 5.14** δεν εντοπίστηκαν αναφορές, ενώ οι κατηγορίες με μπλε υπογραμμισμένους χαρακτήρες είναι αυτές που αναδύθηκαν κατά την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου του «Εγχειριδίου Δραστηριοτήτων για Νηπιαγωγούς» και δεν εμφανίζονται στα άλλα δύο βιβλία.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 5.14: Κατευθυντική ανάλυση περιεχομένου από το «Εγχειρίδιο Δραστηριοτήτων για Νηπιαγωγούς»**

Τύπος	Όνομα κατηγορίας	Κανόνες κωδικοποίησης (Κωδική ονομασία)		
Κατηγορίες δέντρα	1. Αξιολόγηση προγραμμάτων	1. Γενικά στοιχεία	*	
		1.α. Απόψεις νηπιαγωγών	1.α Γενικά στοιχεία	Αναφορές στις οποίες οι νηπιαγωγοί κάνουν αξιολογήσεις και απολογισμό του προγράμματος. (Αξ. νηπ.) **
			1.α/ί Αξιολόγηση συνεργασίας με εκπαιδευτικούς	Αναφορές στις οποίες καταγράφονται απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς του δημοτικού σχολείου. (Αξ. συν. εκπ.)
			1.α/ii Επίτευξη στόχων	Αναφορές στις οποίες παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επίτευξη των στόχων που είχαν θέσει κατά τον προγραμματισμό των δράσεων μετάβασης. (Επ. στ.)
			1. α/iii Προβληματισμοί αρνητικού αποτελέσματος	Αναφορές στις οποίες η νηπιαγωγός προβληματίζεται για την ορθότητα των επιλογών της και την επίτευξη των στόχων μετάβασης που είχε θέσει. (Προβλ. αρν. αποτ.) **
			1.α/iv Σχετικά με γονείς	Αναφορές στις οποίες οι νηπιαγωγοί εκφράζουν απόψεις σχετικά με τη συμμετοχή των γονιών στο πρόγραμμα. (Σχ. με Γον.) **
		1.β Δραστηριότητες αξιολόγησης	Αναφορές στις οποίες προτείνονται δραστηριότητες που αποσκοπούν στην αξιολόγηση κάποιας δράσης ή όλου του προγράμματος. (Δρ. αξ.) **	
		1.γ Εντυπώσεις παιδιών από τις δραστηριότητες	Αναφορές με παραδείγματα στα οποία τα παιδιά παρουσιάζουν τις εντυπώσεις τους από τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες μετάβασης. (Εντ. παιδ. από δρασ.) **	
	1.δ Προτάσεις βελτίωσης	Αναφορές στις οποίες προτείνονται τρόποι βελτίωσης ή εξέλιξης της δράσης. (Προτ. βελτ.)		
	2. Δράσεις γονέων στο δημοτικό σχολείο.	2. Γενικά στοιχεία	*	
		2.α Παρατήρηση προβλημάτων προσαρμογής και παρέμβαση.	*	
		2.β Τροποποίηση προσδοκιών γονέων.	*	
	3. Δράσεις γονέων στο νηπιαγωγείο.	3. Γενικά στοιχεία	Αναφορές με παραδείγματα δράσεων μετάβασης με γονείς παιδιών νηπιαγωγείου στο χώρο του νηπιαγωγείου. (Δρ. γον. νηπ.)	
		3.α Ενημέρωση γονέων	Αναφορές στις οποίες παρουσιάζονται δράσεις κατά τις οποίες οι γονείς ενημερώνονται για τη μετάβαση των παιδιών τους. (Ενημ. γον.)	
		3.β Προσδοκίες γονέων νηπιαγωγείου.	*	
	4. Δράσεις στο νηπιαγωγείο.	4. Γενικά στοιχεία	Αναφορές με παραδείγματα δράσεων που λαμβάνουν χώρα στο νηπιαγωγείο χωρίς την εμπλοκή του δημοτικού. (Δρ. νηπ.)	
		4.α Διερεύνηση εμπειριών	Αναφορές στις οποίες παρουσιάζονται δραστηριότητες κατά τις οποίες η εκπαιδευτικός διερευνά τις πρότερες γνώσεις και εμπειρίες των παιδιών για το δημοτικό σχολείο. (Διερ. εμπ.)	
		4.β Παιχνίδι ρόλων	Αναφορές με παιχνίδια ρόλων στο νηπιαγωγείο χωρίς συμμετοχή των παιδιών ή των εκπαιδευτικών του δημοτικού σχολείου. (Παιχν. ρολ.)	
		4.γ Παρουσίαση δραστηριοτήτων	Αναφορές με παραδείγματα δραστηριοτήτων στις οποίες συμμετείχαν τα παιδιά στο νηπιαγωγείο και συνδέονται με το πρόγραμμα μετάβασης. (Παρ. δρασ.)	
		4.δ Προγραμματισμός δράσεων	Αναφορές στις οποίες τα παιδιά με τη νηπιαγωγό προγραμματίζουν τις επόμενες δράσεις του στο πρόγραμμα. (Προγρ. δρασ.)	
		4.ε Προσδοκίες παιδιών.	Αναφορές με παραδείγματα δραστηριοτήτων όπου τα παιδιά εκφράζουν τις προσδοκίες τους από την επικείμενη μετάβασή τους στο δημοτικό σχολείο. (Προσδ. παιδ.)	
		4.στ Στρατηγικές επίλυσης προβλήματος.	Αναφορές με παραδείγματα δράσεων όπου τα παιδιά καλούνται να επιλύσουν προβλήματα που αποσκοπούν στην ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων μετάβασης. (Στρ. επίλ. προβ.)	
		4.ζ Συμμετοχή γονέων	Αναφορές στις οποίες παρουσιάζεται πρόγραμμα δράσης των γονιών στο χώρο του νηπιαγωγείου που στοχεύει στην ανάπτυξη συνεργασίας ανάμεσα σε νηπιαγωγούς, παιδιά και γονείς. (Συμ. γον.)	
	4.η Τ.Π.Ε και μετάβαση	Αναφορές στις οποίες παρουσιάζονται τρόποι αξιοποίησης των ΤΠΕ μέσα στο πρόγραμμα μετάβασης. (Τ.Π.Ε.) **		

5. Εισαγωγικές παρατηρήσεις	5. Γενικά στοιχεία		Αναφορές με γενικές εισαγωγικές παρατηρήσεις των συγγραφέων. (Εισ. παρ.)
	5.α Είδος δραστηριοτήτων.		Αναφορές στις οποίες παρουσιάζονται περιληπτικά οι δραστηριότητες στις οποίες τα παιδιά συμμετείχαν. (Ειδ. δρασ.)
	5.β Στόχοι δράσεων	7.β Γενικά στοιχεία	Αναφορές στις οποίες παρουσιάζονται οι στόχοι των δράσεων που δεν αφορούν κάθε αυτό τη μετάβαση. (Στ. δρασ.)
		7.β/ι Στόχοι μετάβασης	Αναφορές στις οποίες παρουσιάζονται στόχοι που συνδέονται με τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. (Στ. μετ.)
	5.γ Υποστηρικτικό υλικό		Αναφορές στις οποίες παρουσιάζεται το υποστηρικτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε στις δράσεις. (Υπ. υλ.)
5.δ Χρονική διάρκεια δράσεων		Αναφορές στις οποίες παρουσιάζεται η χρονική διάρκεια των δράσεων. (Χρ. διαρκ. δρ.)	
6. Κοινές δράσεις εκπαιδευτικών	6. Γενικά στοιχεία		Αναφορές όπου παρουσιάζονται δραστηριότητες που αφορούν κοινές δράσεις εκπαιδευτικών γενικά. (Κ. Δρ. Εκπ.)
	6.α Διευθυντές νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου.		Αναφορές όπου παρουσιάζονται δράσεις κοινές ανάμεσα σε διευθυντές νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου. (Διευθ. Ν. κ Δ. Σχ.)
	6.β Νηπιαγωγών και δασκάλων		Αναφορές όπου παρουσιάζονται κοινές δράσεις νηπιαγωγών και δασκάλων. (Νηπ. κ Δασκ.)
	6.δ Νηπιαγωγών ολοήμερου τμήματος		Αναφορές στις οποίες παρουσιάζονται παραδείγματα συνεργασίας μεταξύ νηπιαγωγών που είναι στο ίδιο ή σε γειτονικά τμήματα ολοήμερου νηπιαγωγείου. (Νηπ. ολοημ. τμημ.)
	6.ε Συγκριτική αντιπαραβολή αναλυτικών προγραμμάτων		Αναφορές στις οποίες η κοινή δράση των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων έχει στόχο την αντιπαραβολή των αναλυτικών προγραμμάτων. (Συγκρ. αντιπ. Α.Π.)
7. Κοινές δράσεις με γονείς.	7. Γενικά στοιχεία		*
	7.α Κοινή εκδήλωση γονέων.		*
	7.β Κοινή ενημέρωση γονέων		Αναφορές στις οποίες παρουσιάζονται παραδείγματα κοινής ενημέρωσης γονέων. (Κοιν. ενημ. γον.)
	7.γ Συμμετοχή γονέων στις δράσεις μετάβασης		Αναφορές με παραδείγματα συμμετοχής γονέων στις δραστηριότητες μετάβασης των παιδιών. (Συμ. γον. & δραστ. μετ.)
8. Κοινές δράσεις παιδιών νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου.	8. Γενικά στοιχεία		Αναφορές στις οποίες παρουσιάζονται παραδείγματα κοινών δράσεων παιδιών νηπιαγωγείου με παιδιά δημοτικού σχολείου. (Κοιν. Δρ. παιδ.)
	8.α Αμοιβαίες επισκέψεις παιδιών	8.α Γενικά στοιχεία	Αναφορές με παραδείγματα δράσεων όπου το σημαντικό είναι η ανταλλαγή επισκέψεων. (Αμ. επ. παιδ.)
		8.α/ι Συμμετοχή του διευθυντή του δημοτικού σχολείου	Αναφορές στις οποίες παρουσιάζεται συμμετοχή του Διευθυντή της σχολικής μονάδας στις δραστηριότητες μετάβασης των παιδιών. (Συμ. Διευθ.)
	<u>8.β Αξιοποίηση Τ.Π.Ε.</u>		<u>Αναφορές στις οποίες παρουσιάζονται δραστηριότητες κατά τις οποίες τα παιδιά του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου από κοινού αξιοποιούν τον ηλεκτρονικό υπολογιστή καθώς και άλλα είδη τεχνολογίας (φωτοτυπικό, φωτογραφική, εκτυπωτές κ.λπ.). (Αξιοπ. Τ.Π.Ε.) **</u>
	8.γ Κοινή εκδήλωση με τα παιδιά της πρώτης δημοτικού.	8.γ Γενικά στοιχεία	Αναφορές σε δράσεις με στόχο την επαφή των παιδιών η οποία έχει κυρίως εορταστικό χαρακτήρα. (Κοιν. εκδηλ.)
		8.γ/ι Χώρος πραγματοποίησης της εκδήλωσης	Αναφορές στις οποίες δηλώνεται ο χώρος που επιλέχθηκε για την πραγματοποίηση αλλά και για τις πρόβες της εκδήλωσης. ( Χώρ. πραγμ. εκδ.)
	8.δ Κοινό σχέδιο εργασίας παιδιών.	8.δ Γενικά στοιχεία	Αναφορές όπου παρουσιάζονται ολοκληρωμένα σχέδια εργασίας που αναπτύσσονται από κοινού με παιδιά νηπιαγωγείου - δημοτικού σχολείου. (Κοιν. σχ. εργ.)
		8.δ/i Με α τάξη	Αναφορές στις οποίες παρουσιάζεται πρόγραμμα μετάβασης με παιδιά πρώτης τάξης δημοτικού σχολείου. (α τάξη)
		8.δ/ii Με β τάξη	Αναφορές στις οποίες παρουσιάζονται δραστηριότητες μετάβασης νηπιαγωγείου με παιδιά δεύτερας τάξης δημοτικού σχολείου. (β τάξη)
		8.δ/iii Με γ τάξη	Αναφορές στις οποίες παρουσιάζονται δραστηριότητες μετάβασης με παιδιά τρίτης τάξης δημοτικού σχολείου. (γ τάξη)
	8.ε Παρουσίαση εμπειριών προσαρμογής.		*
8.στ Συνεργασία παιδιών		Αναφορές με παραδείγματα συνεργασίας παιδιών νηπιαγωγείου με παιδιά δημοτικού σχολείου. (Συν. παιδ.)	
9. Νηπιαγωγός στο δημοτικό σχολείο.	9. Γενικά στοιχεία		*
	9.α Επίσκεψη της νηπιαγωγού στην πρώτη τάξη.		*
	9.β Παρακολούθηση της πορείας των παιδιών από τη νηπιαγωγό.		*



Τύπος	Όνομα κατηγορίας	Κανόνες κωδικοποίησης (Κωδική ονομασία)
Ελεύθερες Κατηγορίες	Βασικές ικανότητες μετάβασης	Αναφορές στις οποίες παρουσιάζονται οι επιδιώξεις των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων μετάβασης από τα παιδιά. (Βασ. Ικ. Μ.)
	Δράσεις με ειδικούς.	Αναφορές με παραδείγματα δράσεων επίσκεψης ειδικών στο νηπιαγωγείο ή στο δημοτικό σχολείο. (Δρ. ειδ.)
	Λοιπά στοιχεία	Οτιδήποτε δεν μπόρεσε να μπει σε κατηγορίες (επικεφαλίδες κεφαλαίων και υποκεφαλαίων, επεξηγήσεις πινάκων, διαχωριστικές λέξεις αναφορών κ.λπ.) (Λοιπ. Στ.)

Επεξηγήσεις ΠΙΝΑΚΑ 5.14:

\* Οι κατηγορίες που δεν περιέχουν κανόνες κωδικοποίησης και κωδική ονομασία είναι ανενεργές στη συγκεκριμένη ανάλυση γιατί δεν βρέθηκαν αναφορές που να εντάσσονται σε αυτές.

\*\* Οι κατηγορίες με μπλε υπογραμμισμένα γράμματα είναι κατηγορίες που αναδόθηκαν από το κείμενο του «Εγχειρίδιου Δραστηριοτήτων για Νηπιαγωγούς» και δεν υπήρχαν στα κείμενα του «Οδηγού Ολοημέρου» και του «Οδηγού Γονέα».

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε ερμηνευτική κωδικοποίηση του περιεχομένου των κατηγοριών, με τον τρόπο που πραγματοποιήθηκε η ερμηνευτική κωδικοποίηση στον «Οδηγό Ολοημέρου». Σε κάθε επιμέρους αναφορά της κάθε υποκατηγορίας, υπογραμμίζονται φράσεις και λέξεις-κλειδιά οι οποίες χρησιμοποιούνται αυτούσιες ή αξιοποιούνται μέσω περιληπτικής παρουσίασης στην ερμηνευτική κωδικοποίηση της κατηγορίας. Όταν κάποια κωδικοποιημένη ερμηνεία επανεμφανίζεται, αριθμείται και δεν ξαναγράφεται, ώστε να είναι εμφανές πόσες φορές εντοπίζεται σε κάθε κατηγορία ή υποκατηγορία. Παράδειγμα της όλης διαδικασίας παρατίθεται στον Πίνακα 5.15, που ακολουθεί, και αφορά την υποκατηγορία «Αξιολόγηση Προγραμμάτων → Απόψεις νηπιαγωγών».

**ΠΙΝΑΚΑΣ 5.15:** Παράδειγμα διαδικασίας ερμηνευτικής κωδικοποίησης από το «Εγχειρίδιο Δραστηριοτήτων για Νηπιαγωγούς»

Αναφορές	Ποσοστό	Περιεχόμενο (Ο.Α. → Αξιολόγηση προγραμμάτων → Απόψεις νηπιαγωγών)
1	0,06%	Οι νηπιαγωγοί, από τη μεριά τους, έκριναν ότι η συνεργασία μεταξύ τους, καθώς και με το δάσκαλο, ήταν άριστη, μάλιστα ξεπέρασε τις προσδοκίες τους. <b>1: Άριστη συνεργασία,</b>
2	0,26%	Θεώρησε λοιπόν ότι μία θεματική προσέγγιση μέσα από τη μαθησιακή περιοχή των Μαθηματικών θα έφερνε με θετικό τρόπο σε επαφή τα παιδιά των δύο ομάδων. Θα δημιουργούσε κοινούς προβληματισμούς και κοινή επιδίωξη για επίλυση καθημερινών προβλημάτων, θα έδινε αφορμή για σύνθεση μικτών ομάδων και συνεργατικότητα, θα έθετε τις βάσεις για αμοιβαία εμπιστοσύνη και φιλία. Τα μαθηματικά είναι τρόπος σκέψης και συμπεριφοράς που επηρεάζει όλους τους τομείς της ζωής του ανθρώπου. Δεν αφορούν υποθετικά προβλήματα έξω από τις άμεσες ανάγκες μας, βρίσκονται στις σκέψεις, στις υποθέσεις, στην πιο απλή μας πράξη. Μέσα από πραγματικές συνθήκες τα παιδιά έρχονται σε επαφή με αυτούς τους κανόνες. <b>1: θετική η επαφή των παιδιών, 1: κοινή επίλυση προβλημάτων, 1: δημιουργία μικτών ομάδων, 1: αξιοποίηση των μαθηματικών και σύνδεση με πραγματικές καταστάσεις της ζωής.</b>
3	0,08%	Η νηπιαγωγός σκέφτηκε ότι θα ήταν πολύ καλή ιδέα μέσα από την υλοποίηση αυτής της θεματικής προσέγγισης να φέρει σε επαφή τα νήπια με τα παιδιά του δημοτικού, ώστε να προετοιμάσει την ομαλή μετάβασή τους στην επόμενη βαθμίδα <b>1: θετική η επαφή των παιδιών,</b>
4	0,07%	Η νηπιαγωγός έκρινε ότι μέχρι στιγμής είχε κάνει καλό προγραμματισμό και αποφάσισε να πράξει ό,τι είναι δυνατό, ώστε να είναι επιτυχείς και οι άλλες δύο προκαθορισμένες επισκέψεις. <b>1: σημαντικός ο καλός προγραμματισμός των δράσεων,</b>
5	0,06%	Η νηπιαγωγός, από τη μεριά της, είχε αποκτήσει εμπειρίες που θα τη βοηθούσαν στο μέλλον να αναπτύξει καλύτερες διδακτικές και παιδαγωγικές μεθόδους. <b>1: βελτίωση παιδαγωγικών πρακτικών,</b>
6	0,06%	Ο ίδιος είχε πολύ θετικά συναισθήματα από την όλη τη διαδικασία, θεώρησε ότι οικοδόμησε αμοιβαίες καλές σχέσεις με τα παιδιά, τους γονείς και τους συναδέλφους. <b>1: καλές σχέσεις,</b>
7	0,33%	Η νηπιαγωγός εκτίμησε ως θετική την αλληλεπίδραση ανάμεσα στα παιδιά, αφού μπόρεσαν να αναδιοργανώσουν τις απόψεις τους και να διευρύνουν τις γνώσεις τους σε ό,τι αφορά τη διαφορετικότητα και τις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων, ενώ συνειδητοποίησαν τη μοναδικότητά τους.

		Επίσης παρακινήθηκαν να αποδεχθούν τα παιδιά από άλλες χώρες και το κατάφεραν σε μεγάλο βαθμό. Ταυτόχρονα επέδειξαν έντονο ενδιαφέρον για τον τρόπο ζωής στις χώρες από όπου προέρχονταν η Γιοχάννα και ο Πρενγκ. Διεύρυναν τις γνώσεις τους σχετικά με τις συνήθειες άλλων λαών και ανέπτυξαν συναισθήματα αγάπης και αδελφοσύνης για όλα τα πλάσματα της γης. Μέσα από παιχνίδια ενσυναίσθησης μπήκαν στη θέση του άλλου και ένιωσαν πώς αισθάνεται κάποιος όταν ένα μέλος του σώματός του δεν είναι άρτιο. Αυτό άλλαξε τον τρόπο που αντιμετώπιζαν το συμμαθητή τους τον Νίκο και όλους του συνανθρώπους με ειδικά προβλήματα. <b>1: θετική η επαφή των παιδιών, 2: διεύρυνση γνώσεων, 1: αποδοχή διαφορετικότητας, 1: αγάπη, 1: αδελφοσύνη, 1: ενσυναίσθηση.</b>
8	0,06%	Τέλος, η ίδια είχε αποκομίσει εμπειρίες που θα της φαινόταν χρήσιμες και είχε εμπλουτίσει θεωρητικά και πρακτικά τις παιδαγωγικές και διδακτικές της γνώσεις. <b>1: βελτίωση παιδαγωγικών πρακτικών,</b>
9	0,08%	Τέλος εμπλούτισε τις γνώσεις της για το αρχαιολογικό μουσείο της πόλης της, ενώ η πληροφόρησή της από τις σχετικές πηγές την ενίσχυσε θεωρητικά για την παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη. <b>1: διεύρυνση γνώσεων, 1: βελτίωση παιδαγωγικών πρακτικών,</b>
10	0,03%	Είχαν ήδη μπει τα θεμέλια για σχέσεις φιλίας και αμοιβαίας κατανόησης. <b>1: φιλία, 1: κατανόηση,</b>
11	0,16%	Η νηπιαγωγός έκρινε ότι τα νήπια είχαν εδραιώσει θετικές σχέσεις με τους μαθητές του δημοτικού σχολείου και ότι ύστερα από όλη αυτή τη διαδικασία είχαν αμβλύνει τους φόβους και το άγχος τους και αισθάνονταν χαρά και ασφάλεια για την επικείμενη μετάβασή τους στην επόμενη σχολική βαθμίδα. Επίσης έκρινε ότι είχαν εμπλακεί δημιουργικά στη διαδικασία υλοποίησης της γιορτής και ότι οι εμπειρίες τους ήταν θετικές. <b>1: καλές σχέσεις, 1: άμβλυνση άγχους για το σχολείο, 1: δημιουργική εμπλοκή.</b>
12	0,07%	Η νηπιαγωγός, τέλος, έκρινε ότι η ίδια είχε αποκομίσει πολλές εμπειρίες αναφορικά με τον τρόπο που μπορούσε να βοηθήσει τα παιδιά να οργανώνουν τις ιδέες τους και να τις υλοποιούν. <b>1: βελτίωση παιδαγωγικών πρακτικών,</b>
13	0,11%	Την ημέρα της γιορτής, παιδιά και γονείς, είχαν τους δικούς τους λόγους ο καθένας για να αισθάνονται χαρούμενοι, ικανοί και ευτυχημένοι. Όλα έγιναν «πέρα πάρα πολύ ωραία». Κάποιες μικρές ατάκες που ξεγούσαν τα παιδιά προκαλούσαν καλοπροαίρετα γέλια, παροτρύνεις ενίσχυσης και χειροκρότημα. <b>1: αλληλεπίδραση, 1: φιλία, 1: καλές σχέσεις,</b>
14	0,12%	Παιδιά και γονείς αντιλήφθηκαν ότι υπάρχουν κοινά σημεία επαφής μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου και εύκολα μπορεί ο ένας φορέας να υιοθετήσει ή να επεκτείνει μορφές συμπεριφοράς του άλλου. Έντονη ήταν η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους συμμετέχοντες στη διαδικασία αυτή, κάτι που φαινόταν και στη συμπεριφορά τους. <b>1: αλληλεπίδραση, 1: καλές σχέσεις, 1: καλή συνεργασία σχολείου-οικογένειας,</b>
14*	1,56%*	1: Αριστη συνεργασία, 3: θετική η επαφή των παιδιών, 1: κοινή επίλυση προβλημάτων, 1: δημιουργία μεικτών ομάδων, 1: αξιοποίηση των μαθηματικών και σύνδεση με πραγματικές καταστάσεις της ζωής, 1: σημαντικός ο καλός προγραμματισμός των δράσεων, 4: βελτίωση παιδαγωγικών πρακτικών, 4: καλές σχέσεις, 3: διεύρυνση γνώσεων, 1: αποδοχή διαφορετικότητας, 1: αγάπη, 1: αδελφοσύνη, 1: ενσυναίσθηση, 2: φιλία, 1: κατανόηση, 1: άμβλυνση άγχους για το σχολείο, 1: δημιουργική εμπλοκή, 2: αλληλεπίδραση. 1: καλή συνεργασία σχολείου – οικογένειας, <b>Σύνολο ερμηνευτικών αναφορών: 31*</b>

Επεξηγήσεις ΠΙΝΑΚΑ 5.15:

\* Στην τελευταία γραμμή του πίνακα εμφανίζονται τα συνολικά αποτελέσματα σε ερμηνευτικές αναφορές, ποσοστά των κυριολεκτικών αναφορών επί του κειμένου και οι συνολικές ερμηνευτικές αναφορές.

Στο παράδειγμα του Πίνακα 5.15, οι 14 κυριολεκτικές αναφορές της υποκατηγορίας «Αξιολόγηση Προγραμμάτων → Απόψεις νηπιαγωγών», οι οποίες καταλαμβάνουν ποσοστό κειμένου 1,56%, κωδικοποιούνται σε 31 ερμηνευτικές αναφορές με τη διαδικασία που ακολουθήθηκε στην ποιοτική ανάλυση περιεχομένου και των άλλων επιλεγμένων κειμένων από τα δύο βιβλία, τον «Οδηγό Ολοήμερου» και τον «Οδηγό Γονέα». Η ερμηνευτική κωδικοποίηση συζητήθηκε, επίσης, στην ομάδα εργασίας και με τον επιβλέποντα καθηγητή, ως προς την τη λειτουργικότητα και την αξιοπιστία των κατηγοριών.

### 5.7.3. Περιγραφική στατιστική ανάλυση δεδομένων ερωτηματολογίου από τις νηπιαγωγούς του Νομού Αχαΐας

Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από τα ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν από τις νηπιαγωγούς του Νομού Αχαΐας υποβλήθηκαν σε στατιστική επεξεργασία με τη χρήση του στατιστικού πακέτου ανάλυσης SPSS (Norusis, 2004) στην 21<sup>η</sup> έκδοσή του (Cohen, Manion & Morrison 2007: 501). Επιλέχθηκε περιγραφική και επαγωγική στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων, ώστε να παρουσιαστούν και να σχολιαστούν τα στοιχεία που συλλέχθηκαν ως προς τις τιμές τους, τον τρόπο που κατανέμονται, καθώς και τις σχέσεις που δυνάμει προκύπτουν ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες μεταβλητές (Cohen, Manion & Morrison 2007: 503-504· Ρούσσοι & Τσαούσης, 2002:41).

Μετά τη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων, οι απόψεις των ερωτηθέντων κωδικοποιήθηκαν και καταχωρήθηκαν σε ένα αρχείο δεδομένων, ώστε να ξεκινήσει η στατιστική τους επεξεργασία και ανάλυση. Για την διερεύνηση των απόψεων των ερωτηθέντων και την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων, χρησιμοποιήθηκαν οι εξής μεταβλητές:

Ως εξαρτημένες μεταβλητές<sup>82</sup> χρησιμοποιήθηκαν, κυρίως, οι ερωτήσεις των απόψεων των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών σχετικά με:

A) την ενημέρωσή και τις επιμορφωτικές ανάγκες τους σε θέματα μετάβασης όπως: βαθμός ενημέρωσης, περιεχόμενο επιμόρφωσης, προσφιλείς τρόποι επιμόρφωσης και απόψεις για την ύπαρξη και τη χρησιμότητα του Ο.Ο. ως υποστηρικτικού υλικού για οργάνωση δράσεων μετάβασης στο νηπιαγωγείο τους.

B) τις απόψεις και τη δραστηριοποίησή τους σε θέματα μετάβασης όπως: τι συμβαίνει στο νηπιαγωγείο τους κατά το έτος υλοποίησης της έρευνας σχετικά με τη μετάβαση, βασικές ικανότητες που αξιοποιούν τα παιδιά κατά τη μετάβασή τους ή που λειτουργούν ως παράγοντες δυσκολίας και δράσεις που υλοποιούν στο νηπιαγωγείο τους σχετικά με τη μετάβαση και με ποια συχνότητα.

Ως ανεξάρτητες μεταβλητές<sup>83</sup> χρησιμοποιήθηκαν, κυρίως, οι ερωτήσεις των ατομικών – δημογραφικών χαρακτηριστικών των ερωτώμενων εκπαιδευτικών όπως π.χ. φύλο, σπουδές, έτος απόκτησης πτυχίου, διδακτική εμπειρία, έτη υπηρεσίας στο ίδιο νηπιαγωγείο, θέση απασχόλησης. Επίσης, στοιχεία των νηπιαγωγείων στα

<sup>82</sup> Ως εξαρτημένη μεταβλητή ορίζεται η μεταβλητή που μετράται στην έρευνα, δηλαδή τα δεδομένα της έρευνας (Ρούσσοι & Τσαούσης, 2002: 39-40).

<sup>83</sup> Ως ανεξάρτητη μεταβλητή ορίζεται η μεταβλητή την οποία ο ερευνητής χειρίζεται για να διαπιστώσει εάν ασκεί κάποια επίδραση στην εξαρτημένη μεταβλητή (Ρούσσοι & Τσαούσης, 2002: 40).

οποία υπηρετούν οι ερωτώμενοι όπως π.χ. οργανικότητα, τύπος νηπιαγωγείου (κλασικό ή ολοήμερο), αριθμός φοιτούντων παιδιών, περιοχή, συστέγαση και υπεύθυνη σχολική σύμβουλος, στην οποία υπάγεται το νηπιαγωγείο.

Συγκεκριμένα, για την παρουσίαση των ποιοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν συχνότητες και σχετικές συχνότητες -σε ποσοστά επί τοις εκατό (%) - και για τα ποσοτικά δεδομένα μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις (Γιαλαμάς, 2005). Στην επαγωγική ανάλυση που ακολούθησε, χρησιμοποιήθηκαν, κυρίως, παραμετρικοί έλεγχοι ανάλυσης διακύμανσης (ANOVA) σε συνδυασμό με ελέγχους ανεξαρτησίας ( $\chi^2$ ). Στις περιπτώσεις που δεν ικανοποιούνταν οι αντίστοιχες προϋποθέσεις χρήσης του τεστ  $\chi^2$ , εκτελέστηκαν τα αντίστοιχα τεστ προσομοίωσης (exact test: Monte Carlo) (Γιαλαμάς, 2005). Τέλος, ως επίπεδο ελέγχου της στατιστικής σημαντικότητας των σχέσεων χρησιμοποιήθηκε το 5%.

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται η δομή και το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου και σχολιάζεται η αναλυτική διατύπωση και το είδος των ερωτημάτων. Ως προς τη μορφολογική του δομή το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει είκοσι (24) συνολικά ερωτήσεις και χωρίζεται σε 2 διακριτά μέρη: Στο πρώτο μέρος, αποτυπώνονται δημογραφικά στοιχεία των νηπιαγωγών, τα οποία αναλύονται σε οχτώ (8) ερωτήσεις, καθώς επίσης και στοιχεία του νηπιαγωγείου στο οποίο υπηρετούν οι ερωτώμενοι κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας, τα οποία αποτυπώνονται σε έξι (6) ερωτήσεις. Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου, αποτυπώνονται οι απόψεις, οι γνώσεις και οι επιμορφωτικές ανάγκες των νηπιαγωγών σχετικά με το θέμα της μετάβασης σε πέντε (5) ερωτήσεις, ενώ οι απόψεις και η δραστηριοποίησή τους σε θέματα μετάβασης αποτυπώνονται επίσης σε πέντε (5) επιμέρους ερωτήσεις.

Χαρακτηριστικά συμμετεχόντων στην έρευνα: Στον Α' άξονα καταγράφονται τα ατομικά στοιχεία των νηπιαγωγών, τα οποία θεωρήθηκε ότι δυνάμει επηρεάζουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις τους αναφορικά με τη μετάβαση. Τα ερωτήματα των δημογραφικών στοιχείων είναι κλειστού τύπου, στα οποία οι νηπιαγωγοί καλούνται να επιλέξουν:

*A1. Φύλο:*

- *Ανδρας*
- *Γυναίκα*

Θεωρήθηκε ενδιαφέρον, ως στοιχείο της έρευνας, να υπάρχει διαχωρισμός φύλου, ώστε να εντοπιστούν τυχόν διαφορές στην ενημέρωση και στις ανάγκες των αντρών νηπιαγωγών του νομού.

#### *A3. Σπουδές:*

- *Πτυχίο Σχολής Νηπιαγωγών*
- *Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών*
- *Εξομοίωση*
- *Μετεκπαίδευση*
- *Άλλο πτυχίο (Σχετικό με παιδαγωγικά)*
- *Άλλο πτυχίο (Μη σχετικό με παιδαγωγικά)*
- *Μεταπτυχιακό δίπλωμα*
- *Διδακτορικό δίπλωμα*

Τα πτυχία θεωρήθηκαν παράγοντας που ίσως επηρεάζει την ενημέρωση των νηπιαγωγών αναφορικά με τη μετάβαση. Διατυπώθηκε η υπόθεση, όσον αφορά αυτήν την ερώτηση, ότι οι εκπαιδευτικοί που επιδιώκουν να εξελίσσονται μέσα από σπουδές είναι θετικά διακείμενοι σε αλλαγές και φροντίζουν διαρκώς να ενημερώνονται. Θεωρείται σημαντική παράμετρος η ύπαρξη δεύτερου πτυχίου στα παιδαγωγικά, καθώς και η μετεκπαίδευση ή η κατοχή μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου.

Οι σπουδές συνδυάζονται με το έτος απόκτησης πτυχίου, το οποίο χωρίζεται σε τρεις περιόδους και δίνεται στους ερωτώμενους ως επιλογή σε υποερώτημα:

#### *A4. Έτος απόκτησης πτυχίου:*

- *Πριν το 1987.*
- *Από το 1988 έως το 2000.*
- *Μετά το 2000.*

Η ερώτηση αποτυπώνει την χρονική απόσταση που έχουν οι νηπιαγωγοί του νομού από τις σπουδές στο αντικείμενό τους. Το έτος απόκτησης πτυχίου χωρίζεται σε τρεις περιόδους, με πρώτη την περίοδο πριν το 1987, γιατί μέχρι τότε υπήρχαν Σχολές Νηπιαγωγών, στις οποίες βαρύτητα δινόταν στην ενίσχυση των φοιτητών σε πρακτικά θέματα. Δεύτερη περίοδος σπουδών επιλέγεται από το 1988 έως το 2000, κατά την οποία τα πτυχία των νηπιαγωγών προέρχονται κυρίως από Παιδαγωγικά Τμήματα με παρόμοιο περιεχόμενο σπουδών, στα οποία δίνεται βαρύτητα στη δημιουργία επιστημόνων-νηπιαγωγών με θεωρητικές γνώσεις που δυνητικά τις

υποστηρίζουν και στις πρακτικές ανάγκες του επαγγέλματός τους. Η τελευταία περίοδος που επιλέγεται οριοθετείται από το 2000 και μετά, επειδή παρατηρείται ανάπτυξη ερευνών, βιβλιογραφικών αναφορών και ειδικών αναλυτικών προγραμμάτων σχετικά με τη μετάβαση και θεωρείται σημαντικό να προσδιοριστεί αν σχετίζεται με τις γνώσεις και τις στάσεις των νηπιαγωγών σχετικά με το θέμα.

Στη συνέχεια, το ερωτηματολόγιο εξετάζει τη διδακτική εμπειρία των ερωτώμενων, στην οποία συμπληρώνουν:

*A2. Συνολικά έτη υπηρεσίας σε:*

- *Ιδιωτικό τομέα.*
- *Δημόσιο τομέα.*

*A5. Καθεστώς απασχόλησης:*

- *Μόνιμοι.*
- *Αναπληρωτές.*

*A6. Συνολικά έτη απασχόλησης ως νηπιαγωγοί, στα οποία δηλώνεται έμμεσα εάν η ενασχόληση των ερωτώμενων σε ιδιωτικό τομέα ήταν στο ίδιο αντικείμενο ή σε διαφορετικό.*

*A7. Έτη που υπηρετούν στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο.*

*A8. Θέση που κατέχουν στο νηπιαγωγείο:*

- *Προϊσταμένη.*
- *Νηπιαγωγός.*

Σημαντική παράμετρος θεωρείται η διδακτική εμπειρία τόσο στο δημόσιο όσο και στον ιδιωτικό τομέα στο ίδιο αντικείμενο. Για να εξασφαλιστεί η απάντηση διατυπώνεται σε δύο σημεία του ερωτηματολογίου, στις ερωτήσεις A2 και A6, όπου γίνεται σύγκριση των συνολικών ετών υπηρεσίας ως νηπιαγωγοί, με τα έτη που έχουν συμπληρώσει ως εργαζόμενοι σε ιδιωτικό και δημόσιο τομέα. Αποτυπώνεται η υπηρεσιακή κατάσταση των νηπιαγωγών στην ερώτηση A5 (αν, δηλαδή, είναι μόνιμες ή αναπληρώτριες), υποθέτοντας ότι οι μόνιμες νηπιαγωγοί δυνητικά είναι πιο συστηματικά ενημερωμένες. Τα έτη που υπηρετούν στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο αποτυπώνονται στην ερώτηση A7, υποθέτοντας ότι η εργασία στο ίδιο νηπιαγωγείο για περισσότερο από δύο χρόνια δίνει στις νηπιαγωγούς το χρόνο και τη δυνατότητα να οργανώσουν δράσεις για τη μετάβαση και να συνεργαστούν με το αντίστοιχο δημοτικό σχολείο.

Τα ερωτήματα που αφορούν στοιχεία του νηπιαγωγείου είναι κλειστού τύπου ή συμπλήρωσης στοιχείων και περιλαμβάνουν:

**B1.** Το είδος του νηπιαγωγείου ως προς:

- Την οργανικότητα (μονοθέσιο ή διθέσιο).
- Τον τύπο του νηπιαγωγείου (κλασικό ή ολοήμερο).

Η οργανικότητα δηλώνεται στην ερώτηση, ώστε να προσδιοριστεί εάν η συνεργασία με συναδέλφους στα διθέσια νηπιαγωγεία δημιουργεί επιπλέον παρακίνηση στην οργάνωση δράσεων για τη μετάβαση. Ο τύπος του νηπιαγωγείου, αν είναι δηλαδή κλασικό ή ολοήμερο, ερωτάται, γιατί ο Οδηγός Ολοήμερου θεσμικά απευθύνεται και υπάρχει σε όλα τα ολοήμερα νηπιαγωγεία της χώρας, επομένως οι νηπιαγωγοί που υπηρετούν σε αυτά αναμένεται να είναι περισσότερο ενημερωμένες και ευαισθητοποιημένες.

**B2.** Τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο τμήμα των ερωτώμενων (Αριθμός Νηπίων – Αριθμός Προνηπίων).

Ο αριθμός των παιδιών βοηθά να ελεγχθεί εάν αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στην οργάνωση δράσεων για τη μετάβαση, π.χ. η φοίτηση μεγάλου ή μικρού αριθμού παιδιών στο νηπιαγωγείο.

**B3.** Την περιοχή στην οποία βρίσκεται το νηπιαγωγείο (αστική, ημιαστική, αγροτική).

Η περιοχή στην οποία βρίσκεται το νηπιαγωγείο ερευνάται, για να διαπιστωθεί κατά πόσο επηρεάζει την οργάνωση δράσεων το μέγεθος των σχολικών μονάδων όπως αυτό παρατηρείται στα μεγάλα αστικά κέντρα.

**B4.** Τη συστέγαση ή όχι με το δημοτικό σχολείο (συστεγάζεται, δε συστεγάζεται).

Η συστέγαση ερευνάται, για να προσδιοριστεί κατά πόσο η απόσταση των σχολικών μονάδων λειτουργεί ανασταλτικά στην οργάνωση δράσεων μετάβασης.

**B5.** Την επαφή των παιδιών νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου σε κοινό διάλειμμα.

Το κοινό διάλειμμα των παιδιών νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου ενδιαφέρει σε συνάρτηση με την περιοχή του νηπιαγωγείου (αστική, ημιαστική ή αγροτική), ώστε να προσδιοριστεί εάν αξιοποιείται ως πρακτική μετάβασης η επαφή των παιδιών σε κοινό διάλειμμα.

**B6.** Την υπεύθυνη σχολική σύμβουλο, στην οποία υπάγεται το νηπιαγωγείο<sup>84</sup>.

Ο Νομός Αχαΐας διαθέτει δύο Σχολικές Συμβούλους και τα νηπιαγωγεία μοιράζονται. Η συγκεκριμένη ερώτηση μπορεί δυνητικά να συνδεθεί με τους τρόπους επιμόρφωσης που επιλέγουν οι νηπιαγωγοί και με το βαθμό ενημέρωσης που δηλώνουν ότι έχουν σε θέματα μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.

Α' άξονας ερωτηματολογίου – Ενημέρωση και επιμορφωτικές ανάγκες σε θέματα μετάβασης: Ο πρώτος άξονας του ερωτηματολογίου αφορά την ενημέρωση που θεωρούν ότι έχουν οι νηπιαγωγοί σε σχέση με τη μετάβαση. Πιο συγκεκριμένα, σχετίζεται με την ενημέρωση που οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι έχουν για τη μετάβαση και τον τρόπο που προσδιορίζουν τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και αποτυπώνεται σε πέντε ερωτήσεις:

**1. Ερώτηση ΓΑ1,** στην οποία διερευνάται ο βαθμός ενημέρωσης που θεωρούν ότι διαθέτουν οι νηπιαγωγοί αναφορικά με τη μετάβαση, αλλά και ο βαθμός δραστηριοποίησής τους σχετικά, στις εξής επιμέρους ενότητες:

ΓΑ1.1 *Θεωρητικά θέματα μετάβασης.* Η ερώτηση στοχεύει να δώσει στοιχεία σχετικά με το κατά πόσο οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι είναι ενημερωμένες σε θεωρητικά θέματα σχετικά με τη μετάβαση.

ΓΑ1.2 *Προγράμματα μετάβασης για υλοποίηση στο νηπιαγωγείο.* Αποσκοπεί να προσδιορίσει εάν οι νηπιαγωγοί είναι ενημερωμένες για ολοκληρωμένα προγράμματα μετάβασης που μπορούν δυνάμει να οργανώσουν και να υλοποιήσουν στο νηπιαγωγείο τους.

ΓΑ1.3 *Πρακτικές ενίσχυσης του ρόλου των γονιών κατά τη μετάβασή των παιδιών τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.* Η ερώτηση δηλώνει κατά πόσο είναι ενημερωμένες, σε θέματα που αφορούν τη στήριξη των γονιών σε θέματα μετάβασης.

ΓΑ1.4 *Θέματα μετάβασης παιδιών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες.* Η ερώτηση στοχεύει στην αποτύπωση του ενδιαφέροντος των νηπιαγωγών για ενδυνάμωση των παιδιών που αντιμετωπίζουν ευρύτερες δυσκολίες κατά τη διάρκεια της μετάβασής τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.

---

<sup>84</sup> Για λόγους ερευνητικής δεοντολογίας οι σχολικοί σύμβουλοι του νομού παρουσιάζονται στην έρευνα με κωδικό όνομα ως πρώτη και δεύτερη σχολική σύμβουλος.



ΓΑ1.5 *Δήλωση προσωπικού ενδιαφέροντος για θέματα μετάβασης.* Η ερώτηση αποτυπώνει το προσωπικό ενδιαφέρον των νηπιαγωγών για το θέμα, κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά.

ΓΑ1.6 *Δήλωση συμμετοχής των νηπιαγωγών σε δράσεις μετάβασης.* Δηλώνεται η συχνότητα συμμετοχής των νηπιαγωγών σε δραστηριότητες μετάβασης σε πρακτικό επίπεδο.

Πρόκειται για κλειστού τύπου ερώτημα με τετράβαθμη κλίμακα τεσσάρων σημείων (*Ελάχιστα, Λίγο, Πολύ, Πάρα Πολύ*), στην οποία οι νηπιαγωγοί δηλώνουν σε ποιο βαθμό θεωρούν ότι είναι ενημερωμένοι και ευαισθητοποιημένοι σε θέματα μετάβασης. Η κωδικοποίηση των δεδομένων για την εξαγωγή τιμών έγινε ως εξής: Ελάχιστα=1, Λίγο=2, Πολύ=3, Πάρα Πολύ=4. Επιλέχθηκε τετράβαθμη κλίμακα κατάταξης, ώστε να αποφευχθεί το φαινόμενο συγκέντρωσης των απαντήσεων στο μέσο της κλίμακας που αντιπροσωπεύει την ουδέτερη άποψη (Κυριαζή, 1999: 70).

**2. Ερώτηση ΓΑ2**, στην οποία διερευνάται το περιεχόμενο το οποίο οι νηπιαγωγοί θεωρούν σημαντικό στην επιμόρφωσή τους σε επιμέρους θέματα μετάβασης. Οι ερωτώμενοι καλούνται να δηλώσουν σειρά προτίμησης στις εξής ενότητες, οι οποίες προέκυψαν τόσο από την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου του Οδηγού Ολοημέρου όσο και από την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου των συζητήσεων των μελών της ομάδας έρευνας δράσης:

ΓΑ2.1 *Ιστορικά στοιχεία που σχετίζονται με τη μετάβαση.* Η ενότητα επιλέχθηκε, γιατί υπάρχει αντίστοιχο κεφάλαιο στον Οδηγό Ολοημέρου.

ΓΑ2.2 *Πορίσματα ερευνών.* Η συγκεκριμένη ενότητα επιλέχθηκε, γιατί υπάρχει στον Οδηγό Ολοημέρου, δυνητικά σχετίζεται με το επίπεδο σπουδών των νηπιαγωγών (μεταπτυχιακό, διδακτορικό) και δηλώνει τη σχέση τους με την έρευνα στην εκπαίδευση.

ΓΑ2.3 *Αποσαφήνιση όρου μετάβασης.* Η επιλογή υψηλής βαθμολόγησης της ενότητας θα δώσει μια άποψη για την επιθυμία των νηπιαγωγών για ακαδημαϊκή και θεωρητική ενημέρωση αναφορικά με το θέμα.

ΓΑ2.4 *Βασικές ικανότητες που πρέπει να αναπτύξουν τα παιδιά.* Η ιεραρχικά υψηλή επιλογή της ενότητας δηλώνει προσδοκίες για το ρόλο της νηπιαγωγού και των παιδιών στο θέμα της μετάβασης.

ΓΑ2.5 *Παραδείγματα προγραμμάτων που ευνοούν την ομαλή μετάβαση.* Η υψηλή ιεράρχηση συνδέεται με την επιθυμία των νηπιαγωγών για επιμόρφωση σε θεάματα πρακτικού περιεχομένου.

ΓΑ2.6 *Αξιολόγηση προγραμμάτων μετάβασης*. Η υψηλή ιεράρχηση δηλώνει το ενδιαφέρον των νηπιαγωγών για την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων μετάβασης.

ΓΑ2.7 *Οικογένεια και μετάβαση*. Δίνει στοιχεία για τη σημαντικότητα που αποδίδουν οι νηπιαγωγοί στη συνεργασία νηπιαγωγείου – οικογένειας στο θέμα της μετάβασης.

ΓΑ2.8 *Συνεργασία εκπαιδευτικών και μετάβαση*. Δηλώνεται η σημασία που αποδίδουν σε θέματα συνεργασίας συναδέλφων ίδιας ή διαφορετικής βαθμίδας αναφορικά με τη μετάβαση.

ΓΑ2.9 *Μαθησιακές δυσκολίες και μετάβαση*. Η υψηλή ιεράρχηση της ενότητας δηλώνει τη σύνδεση των προβλημάτων μετάβασης με τη γνωστική ετοιμότητα των παιδιών κατά την είσοδό τους στο δημοτικό σχολείο.

Στην ερώτηση επιλέχθηκε ιεραρχική κλίμακα κατάταξης,<sup>85</sup> για να συλλεχθούν στοιχεία ιεράρχησης που αποδίδουν οι νηπιαγωγοί στις προαναφερθείσες εννέα κατηγορίες. Αναφορικά με το θέμα της μετάβασης, οι νηπιαγωγοί ιεραρχούν βάζοντας αριθμό 1 στο επιμέρους θέμα που κρίνουν ως πιο σημαντικό και συνεχίζουν την αρίθμηση σε όσα από τα θέματα με σειρά προτίμησης, θεωρούν απαραίτητα στην επιμόρφωσή τους σχετικά με τη μετάβαση.

**3. Ερώτηση ΓΒ1**, η οποία αφορά την άποψη των νηπιαγωγών για τον τρόπο επιμόρφωσης που θεωρούν ως προσφιλή και κατάλληλο για τις ίδιες. Οι νηπιαγωγοί ιεραρχούν τις κυριότερες πηγές ενημέρωσής τους ανάμεσα σε:

ΓΒ1.1 *Υποχρεωτικές ενημερωτικές εισηγήσεις*.

ΓΒ1.2 *Αναλυτικό πρόγραμμα*.

ΓΒ1.3 *Οδηγό με επεξηγήσεις*.

ΓΒ1.4 *Στοχευμένα ενημερωτικά εργαστήρια*.

ΓΒ1.5 *Υλοποίηση προγράμματος μετάβασης με στήριξη*.

ΓΒ1.6 *Συνεργασία με συναδέλφους*.

ΓΒ1.7 *Κάτι άλλο*.

Επιλέχθηκε ιεραρχική ή τακτική κλίμακα κατάταξης στην ερώτηση<sup>86</sup>, με τις τρεις πρώτες επιλογές να αντιστοιχούν σε υπηρεσιακή, υποχρεωτική, θεωρητική επιμόρφωση και εκθετικές μεθόδους επιμόρφωσης, ενώ τις τρεις τελευταίες να

<sup>85</sup> Cohen, Manion & Morrison 2007:502· Ρούσσοσ & Τσαούσης, 2002: 33-34· Κυριαζή, 1999: 66-67· Βάμβουκας, 1991: 255-256.

<sup>86</sup> Cohen, Manion & Morrison 2007:502· Ρούσσοσ & Τσαούσης, 2002: 33-34· Κυριαζή, 1999: 66-67· Βάμβουκας, 1991: 255-256.

συνδέονται κυρίως με εφαρμογές πρακτικών στην τάξη και συμμετοχικές μεθόδους επιμόρφωσης (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008:14-15· Ξωχέλης, 2002· Brinkmann, 1996). Η ταξινόμηση των περιπτώσεων επιμόρφωσης που προτείνονται από τα αποτελέσματα της ομάδας έρευνας δράσης και ξεκινούν από τη σύνδεση θεωρίας και πράξης μέσω συνεργασίας, τις οποίες υιοθετεί η έρευνα δράσης και καταλήγουν στη θεωρητική υπηρεσιακή επιμόρφωση, είναι η εξής: 1=Συνεργασία με συναδέλφους, 2=Υλοποίηση προγράμματος μετάβασης με στήριξη, 3=Στοχευμένα ενημερωτικά εργαστήρια, 4=Υποχρεωτικές ενημερωτικές εισηγήσεις, 5=Οδηγός με επεξηγήσεις, 6=Αναλυτικό πρόγραμμα. Επιπλέον δίνεται η δυνατότητα στις νηπιαγωγούς να προτείνουν επιπλέον τρόπους επιμόρφωσης που δεν περιλαμβάνονται στις προτεινόμενες περιπτώσεις με την επιλογή *...κάτι άλλο* και να τις κατατάξουν ιεραρχικά εάν το επιθυμούν.

**4. Ερώτηση ΓΒ2**, η οποία αποτυπώνει εάν οι νηπιαγωγοί γνωρίζουν την ύπαρξη σχετικού υλικού ενημέρωσης και υποστήριξης για τη μετάβαση και σε ποιο βαθμό. Στο ερώτημα αναφέρεται στις νηπιαγωγούς η ύπαρξη του Οδηγού Ολοήμερου Νηπιαγωγείου (Ο.Ο.) και καλούνται να απαντήσουν σε σειρά ερωτήσεων οι οποίες διατυπώνονται σε μορφή κατάφασης. Οι νηπιαγωγοί δηλώνουν εάν συμφωνούν ή διαφωνούν με την εκάστοτε πρόταση, ενώ έχει προστεθεί η επιλογή *δεν γνωρίζω*, καθώς και η δυνατότητα να διατυπώσουν δική τους πρόταση με την ένδειξη: *Κάτι άλλο...* (Βάμβουκας, 1991: 254). Οι προτάσεις που συνοδεύουν το ερώτημα είναι οι εξής:

ΓΒ2.1 *Υπάρχει το βιβλίο στο νηπιαγωγείο.*

ΓΒ2.2 *Το έχω στη διάθεσή μου από το διαδίκτυο.*

ΓΒ2.3 *Έχω διαβάσει το κεφάλαιο της μετάβασης και γνωρίζω το περιεχόμενό του.*

ΓΒ2.4 *Έχω ρίξει μια γρήγορη ματιά στο κεφάλαιο της μετάβασης.*

ΓΒ2.5 *Δεν έχω προλάβει να το διαβάσω.*

ΓΒ2.6 *Κάτι άλλο.* (Η επιλογή είναι ανοιχτή με περιθώριο για συμπλήρωση κειμένου με επεξηγήσεις από τις ερωτώμενες.)

Επιλέχθηκε κλειστού τύπου ερώτηση τριχοτομικής κατάταξης (Ναι, Όχι, Δεν γνωρίζω), ώστε να είναι εύκολη η απάντηση από τις νηπιαγωγούς, ενώ δόθηκε η δυνατότητα να συμπληρώσουν δικές τους εναλλακτικές απαντήσεις, ώστε να μειωθεί ο περιορισμός των επιλογών εναλλακτικής απάντησης που προκύπτει, από τέτοιου τύπου ερευνητικά ερωτήματα (Βάμβουκας, 1991: 254).

**5. Ερώτηση ΓΒ3**, στην οποία αποτυπώνεται η άποψη των νηπιαγωγών που έχουν διαβάσει τον Ο.Ο. για το περιεχόμενο που σχετίζεται με τη μετάβαση. Οι νηπιαγωγοί επιλέγουν ανάμεσα στις εξής προτάσεις, στις οποίες εκφράζουν τη γνώμη τους για το κεφάλαιο της μετάβασης του Ο.Ο:

ΓΒ3.1 *Πλήρες-επιστημονικό-κατατοπιστικό και σύντομο.*

ΓΒ3.2 *Εύχρηστο για άντληση πληροφοριών.*

ΓΒ3.3 *Αδιάφορο και μη βοηθητικό.*

ΓΒ3.4 *Θεωρητικό με πολλές κουραστικές λεπτομέρειες.*

ΓΒ3.5 *Κάτι άλλο.* (Η επιλογή είναι ανοιχτή με περιθώριο για συμπλήρωση κειμένου με επεξηγήσεις.)

Πρόκειται για κλειστού τύπου ερώτημα με κλίμακα συμφωνίας – διαφωνίας τεσσάρων σημείων (*Συμφωνώ απόλυτα, Συμφωνώ λίγο, Διαφωνώ λίγο, Διαφωνώ απόλυτα*), στο οποίο οι νηπιαγωγοί δηλώνουν το βαθμό συμφωνίας τους με τις προτεινόμενες φράσεις, ενώ δίνεται η δυνατότητα να συμπληρώσουν κάτι επιπλέον, εάν το επιθυμούν. Οι φράσεις προέκυψαν από τις απόψεις των νηπιαγωγών της ομάδας έρευνας δράσης για το περιεχόμενο του Ο.Ο. που αφορά το θέμα της μετάβασης.

*Β' άξονας ερωτηματολογίου – Απόψεις και δράσεις για τη μετάβαση:* Ο δεύτερος άξονας αφορά τις γνώσεις, τις απόψεις, τις γνώμες και γενικότερα τη στάση που υιοθετούν οι νηπιαγωγοί σε θέματα μετάβασης και αποτυπώνεται σε τέσσερις ερωτήσεις:

**1. Ερώτηση ΓΒ4**, στην οποία οι νηπιαγωγοί καλούνται να δηλώσουν εάν γνωρίζουν τι συμβαίνει στο νηπιαγωγείο τους σε μια σειρά από προτεινόμενες υποερωτήσεις όπως:

ΓΒ4.1 *Λαμβάνετε κάθε χρόνο στο νηπιαγωγείο σας σχετικές εγκυκλίους για την υλοποίηση προγραμμάτων μετάβασης;*

ΓΒ4.2 *Στις δραστηριότητες μετάβασης που οργανώνετε στο νηπιαγωγείο σας, εμπλέκονται συνάδελφοι από το αντίστοιχο δημοτικό σχολείο;*

ΓΒ4.3 *Η προϊσταμένη του νηπιαγωγείου σας συνεργάζεται με το διευθυντή του δημοτικού σχολείου για να οργανωθεί πρόγραμμα μετάβασης;*

ΓΒ4.4 *Συνεργάζεστε με τους δασκάλους της πρώτης τάξης με στόχο την ομαλή μετάβαση των παιδιών;*

ΓΒ4.5 *Οι δάσκαλοι της πρώτης τάξης του σχολείου με το οποίο συνεργάζεστε, είναι ευαισθητοποιημένοι σε θέματα μετάβασης;*

GB4.6 *Ανταλλάσσετε πληροφορίες μαζί τους, για την πρόοδο των παιδιών στην πρώτη τάξη;*

GB4.7 *Οι δάσκαλοι της πρώτης τάξης στο σχολείο σας, υιοθετούν κάποιες πρακτικές από το νηπιαγωγείο, για να βοηθήσουν τα παιδιά στην προσαρμογή τους;*

Πρόκειται για κλειστού τύπου ερώτηση τριχοτομικής κατάταξης<sup>87</sup>, η οποία οδηγεί σε άμεση και σύντομη απάντηση από τις νηπιαγωγούς (*Ναι, Όχι, Δεν γνωρίζω*). Η ερώτηση προστέθηκε στο ερωτηματολόγιο, ώστε να αποτυπωθεί τι συμβαίνει στα νηπιαγωγεία του νομού σε επίπεδο:

- *ενημέρωσης των νηπιαγωγών για δική τους εμπλοκή αλλά και για την εμπλοκή των δασκάλων σε θέματα μετάβασης (υποερωτήσεις GB4.1, GB4.5, GB4.6 και GB4.7),*
- *δραστηριοποίησης σε επίπεδο συνεργασίας με το δημοτικό σχολείο (υποερωτήσεις GB4.2, GB4.3 και GB4.4).*

**2. Ερώτηση GB5**, στην οποία επιλέγονται από τις νηπιαγωγούς οι βασικές ικανότητες που αξιοποιούν τα παιδιά κατά τη μετάβασή τους στο δημοτικό σχολείο με σειρά σπουδαιότητας. Οι βασικές ικανότητες συνδέονται με την ευρύτερη ανάπτυξη των παιδιών (κινητική, κοινωνική, συναισθηματική, γνωστική -εγκυκλοπαιδική, γλωσσική, μαθηματική- και αισθητική). Οι παραπάνω τύποι ανάπτυξης προτείνονται σε τυχαία σειρά και οι νηπιαγωγοί τους ιεραρχούν βάση σημαντικότητας:

- GB5.1 *Καλή υγεία, φυσική κατάσταση, κινητική ανάπτυξη και μετάβαση.*
- GB5.2 *Κοινωνική ανάπτυξη και μετάβαση.*
- GB5.3 *Συναισθηματική ανάπτυξη και μετάβαση.*
- GB5.4 *Θετική στάση απέναντι στη μάθηση και μετάβαση.*
- GB5.5 *Γλωσσική ανάπτυξη και μετάβαση.*
- GB5.6 *Μαθηματική ανάπτυξη και μετάβαση.*
- GB5.7 *Γνώσεις για τη φύση και τον κόσμο και μετάβαση.*
- GB5.8 *Αισθητική ανάπτυξη και μετάβαση.*
- GB5.9 *Κάτι άλλο. (Η επιλογή είναι ανοιχτή με περιθώριο για συμπλήρωση κειμένου με επεξηγήσεις.)*

---

<sup>87</sup> Βάμβουκας, 1991: 254.

Πρόκειται για ερώτημα ιεραρχικής ή τακτικής κλίμακας κατάταξης επιμέρους προτάσεων. Οι επιλογές κατάταξης των νηπιαγωγών θα δώσουν στοιχεία σχετικά με την άποψη που υιοθετούν για τις ικανότητες που δυνητικά βοηθούν τα παιδιά, κατά τη μετάβασή τους στο δημοτικό σχολείο. Μας ενδιαφέρει να αποτυπωθεί κατά πόσο δίνουν σημασία, σε γνωστικές ικανότητες (γλωσσική και μαθηματική ανάπτυξη, γνώσεις για τη φύση και τον κόσμο), σε κοινωνικές δεξιότητες (κοινωνική ανάπτυξη, θετική στάση απέναντι στη μάθηση), συναισθηματικές ικανότητες (συναισθηματική ανάπτυξη) και άλλες ικανότητες (αισθητική ανάπτυξη, κάτι άλλο που προτείνουν οι ίδιες).

**3. Ερώτηση ΓΒ6:** Επανάληψη της ερώτησης ΓΒ5 που αφορά τις βασικές ικανότητες μετάβασης, όμως με διαφορετική διατύπωση. Οι βασικές ικανότητες μετάβασης αποτυπώνονται ως παράγοντες δυσκολίας που παρουσιάζουν τα παιδιά κατά τη μετάβαση. Οι παράγοντες δυσκολίας στη μετάβαση διατυπώνονται με μορφή κατάφασης και οι νηπιαγωγοί καλούνται να επιλέξουν σε ποιο βαθμό συμφωνούν ή διαφωνούν σχετικά με τις δυσκολίες που θα αντιμετωπίσουν τα παιδιά κατά τη μετάβασή τους στο δημοτικό σχολείο εάν συμβαίνει κάτι από τα παρακάτω:

- ΓΒ6.1 *Γνωρίζουν να γράφουν και να διαβάζουν.*
- ΓΒ6.2 *Έχουν αναπτύξει ικανότητες επίλυσης προβλήματος.*
- ΓΒ6.3 *Έχουν πολλούς φίλους.*
- ΓΒ6.4 *Αξιοποιούν δημιουργική σκέψη και φαντασία.*
- ΓΒ6.5 *Έχουν συγγενείς (π.χ. αδέρφια, γονείς) στο δημοτικό σχολείο.*
- ΓΒ6.6 *Εκδηλώνουν ντροπή και συστολή στις σχέσεις τους.*
- ΓΒ6.7 *Επιλέγουν τη δράση και τις έντονες κινητικές δραστηριότητες.*
- ΓΒ6.8 *Αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες.*
- ΓΒ6.9 *Στηρίζονται από τους γονείς τους.*
- ΓΒ6.10 *Προσπαθούν χωρίς βοήθεια από το οικογενειακό περιβάλλον.*
- ΓΒ6.11 *Δε γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα.*
- ΓΒ6.12 *Δυσκολεύτηκαν στην προσαρμογή τους στο νηπιαγωγείο.*

Πρόκειται για κλειστού τύπου ερώτημα στο οποίο οι νηπιαγωγοί, μέσα από μια κλίμακα αξιολόγησης τεσσάρων σημείων, δηλώνουν το βαθμό δυσκολίας (*Ελάχιστα, Λίγο, Πολύ, Πάρα Πολύ*) που θα αντιμετωπίσουν κατά τη μετάβασή τους παιδιά με διαφορετικά χαρακτηριστικά και ικανότητες. Οι δώδεκα υποερωτήσεις

της ερώτησης **ΓΒ6** δίνονται στο ερωτηματολόγιο σε τυχαία σειρά. Στην ανάλυση, οι υποερωτήσεις ομαδοποιούνται σε τρεις κατηγορίες:

A) *Γνωστική ανάπτυξη* (υποερωτήσεις ΓΒ6.1, ΓΒ6.2, ΓΒ6.8 και ΓΒ6.11).

B) *Κοινωνική ανάπτυξη* (υποερωτήσεις ΓΒ6.3, ΓΒ6.5, ΓΒ6.9 και ΓΒ6.10).

Γ) *Συναισθηματική ανάπτυξη* (υποερωτήσεις ΓΒ6.4, ΓΒ6.6, ΓΒ6.7 και ΓΒ6.12).

**4. Ερώτηση ΓΒ7** ανοιχτή διευκρινιστική, στην οποία οι νηπιαγωγοί καλούνται να περιγράψουν με λίγα λόγια τους γονείς που στηρίζουν τα παιδιά τους κατά τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Στην πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου παρατηρήθηκε απόκλιση στις απαντήσεις των ερωτώμενων στο υποερώτημα ΓΒ6.9 του προηγούμενου ερωτήματος, που αφορά τη στήριξη από τους γονείς. Το ερώτημα ΓΒ7 προστέθηκε, για να διευκρινιστεί ο τρόπος με τον οποίο οι νηπιαγωγοί ορίζουν την εν λόγω στήριξη. Υπήρχαν νηπιαγωγοί, κατά την πιλοτική εφαρμογή, οι οποίες θεωρούσαν αρνητική τη στήριξη των γονιών κατά τη μετάβαση, ενώ άλλες θεωρούσαν τη στήριξη θετικό παράγοντα επίδρασης κατά τη μετάβαση των παιδιών.

**5. Ερώτηση ΓΓ1** στην οποία οι νηπιαγωγοί δηλώνουν εάν επιλέγουν να υλοποιήσουν κάποιες δράσεις μετάβασης στο νηπιαγωγείο τους και με ποια συχνότητα, η οποία προσδιορίζεται από τις εξής φράσεις και τις επιλογές:

- ΓΓ1.1 *Αμοιβαίες επισκέψεις μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου.*
- ΓΓ1.2 *Παρακολούθηση μαθήματος στην πρώτη τάξη από τα παιδιά του νηπιαγωγείου.*
- ΓΓ1.3 *Κοινές παραστάσεις ή άλλες εκδηλώσεις ή επισκέψεις σε πολιτιστικούς χώρους μαζί με το δημοτικό σχολείο.*
- ΓΓ1.4 *Κοινή διοργάνωση σχολικών εορτών ή άλλων πολιτιστικών δράσεων.*
- ΓΓ1.5 *Κοινή ενημέρωση γονέων για θέματα μετάβασης.*
- ΓΓ1.6 *Κοινό σχέδιο εργασίας.*
- ΓΓ1.7 *Δημιουργία δικτύου φίλων.*
- ΓΓ1.8 *Αξιοποίηση ηλεκτρονικού υπολογιστή σε πρόγραμμα μετάβασης.*
- ΓΓ1.9 *Άλλες δράσεις που δεν περιλαμβάνονται στη λίστα. (Η επιλογή είναι ανοιχτή με περιθώριο για συμπλήρωση κειμένου με επεξηγήσεις.)*

Πρόκειται για κλειστού τύπου ερώτηση κατάταξης τεσσάρων σημείων (Ποτέ, 1 φορά, 2 φορές και πλέον, δε γνωρίζω), ενώ δόθηκε η δυνατότητα στις

νηπιαγωγούς να συμπληρώσουν δικές τους εναλλακτικές απαντήσεις με την επιλογή ΓΓ1.9, στην οποία καλούνται να περιγράψουν σύντομα δικές τους δράσεις τις οποίες έχουν υλοποιήσει 1, 2 φορές ή και πλέον (Βάμβουκας, 1991: 254). Η επιλογή των δράσεων σε επίπεδο συχνότητας υλοποίησής τους από τις νηπιαγωγούς (*ποτέ, 1 φορά ή 2 φορές και πλέον και δε γνωρίζω*) αποτυπώνει ταυτόχρονα με τις γνώσεις τους για τη μετάβαση και την πρόθεσή τους να εντάξουν δραστηριότητες μετάβασης στον ετήσιο προγραμματισμό δράσεων του νηπιαγωγείου τους. Οι δράσεις μετάβασης είτε είναι άγνωστες στις νηπιαγωγούς, είτε τις γνωρίζουν, αλλά δεν τις υλοποιούν, είτε τις έχουν υλοποιήσει ευκαιριακά 1 έως 2 φορές, είτε τις οργανώνουν τακτικά κάθε χρόνο και τις έχουν ήδη υλοποιήσει 3 και πλέον φορές στο νηπιαγωγείο τους.



### 5.8. Ζητήματα εγκυρότητας, αξιοπιστίας και γενίκευσης

Στην παρούσα ερευνητική εργασία, η εγκυρότητα βασίζεται σε παραμέτρους που σχετίζονται με ποιοτικές ερευνητικές διαδικασίες και αφορά κυρίως την ακρίβεια, το βάθος, τον πλούτο και το εύρος των στοιχείων που προσέγγισαν οι συμμετέχοντες σε συνδυασμό με την έκταση του τριγωνισμού και την ανιδιοτέλεια ή την αντικειμενικότητα από την πλευρά του ερευνητή (Cohen, Manion & Morrison 2007: 133). Η εγκυρότητα αφορά τόσο τη μέθοδο έρευνας που ακολουθήθηκε όσο και τις τεχνικές ανάλυσης των δεδομένων (Mason, 2003: 331).

Όσον αφορά την παραγωγή δεδομένων, έγινε προσπάθεια αύξησης της εγκυρότητας με την αξιοποίηση συνδυασμού μεθόδων για τη διερεύνηση ενός συνόλου ερευνητικών ερωτημάτων (Mason, 2003: 331-335). Χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικές μέθοδοι (έρευνα δράσης, ανάλυση περιεχομένου και περιγραφική στατιστική ανάλυση) και διαφορετικές πηγές δεδομένων (απομαγνητοφωνημένες συναντήσεις ανατροφοδότησης, επίσημα κείμενα και απαντήσεις ερωτηματολογίου).

Στόχος του συνδυασμού των μεθόδων ήταν να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα με βάση τις διαφορετικές τους προσλήψεις –τις εκδοχές των νηπιαγωγών της ομάδας, των νηπιαγωγών του Νομού Αχαΐας και τις επίσημες της πολιτείας– και σε διαφορετικά επίπεδα απάντησης –σε επίπεδο τάξης με την έρευνα δράσης, σε επίπεδο Νομού με το ερωτηματολόγιο και σε επίπεδο επίσημης πολιτικής με τα προτεινόμενα από την πολιτεία κείμενα (Mason, 2003: 335-336). Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η έννοια του *τριγωνισμού*, με τη μορφή πολλαπλών μεθόδων, έδωσε τη δυνατότητα όχι μόνο της σύγκρισης των αποτελεσμάτων, αλλά και της προσέγγισής τους από διαφορετικές οπτικές γωνίες με πιο σφαιρικό και πολύπλευρο τρόπο (Mason, 2003: 336).

Με βάση όσα αναφέρθηκαν, η αξιοποίηση πολλαπλών μεθόδων δεν αποτέλεσε, στη συγκεκριμένη περίπτωση, τεχνική ελέγχου της εγκυρότητας της μίας μεθόδου έναντι της άλλης. Αντίθετα, οδήγησε στην παραγωγή και αξιοποίηση διαφορετικών δεδομένων, τα οποία σχετίζονταν με τα γενικά ερευνητικά ερωτήματα, ώστε να γίνει περισσότερο εμφανής η πολυδιάστατη φύση των κοινωνικών φαινομένων (Mason, 2003: 227), όπως, στη συγκεκριμένη έρευνα, αυτό της μετάβασης στο σχολείο.

Όσον αφορά την εγκυρότητα ερμηνείας, έγινε προσπάθεια λεπτομερούς αποτύπωσης της διαδικασίας με την οποία επιχειρήθηκε η ερμηνευτική αποτύπωση

των κατηγοριών, με παρουσίαση λεπτομερών παραδειγμάτων. Για το λόγο αυτό, η μεθοδολογία και η ανάλυση των δεδομένων καταλαμβάνει μεγάλο ποσοστό κειμένου στην παρούσα εργασία, ώστε να είναι επαρκώς επεξηγηματική και να δικαιολογούνται οι επιλογές της ερευνήτριας με κατά το δυνατό διαφανείς εξηγήσεις (Cohen, Manion & Morrison 2007: 137· Mason, 2003: 338-340). Επίσης, στις αναλύσεις περιεχομένου των δεδομένων από την έρευνα δράσης, αξιοποιήθηκε συνδυαστικά η άποψη των νηπιαγωγών της ομάδας έρευνας δράσης, ενώ στις αναλύσεις περιεχομένου των επίσημων κειμένων αξιοποιήθηκε συνεργασία με ομάδα ερευνητικής υποστήριξης που συστάθηκε για το σκοπό αυτό, αλλά και με διεξοδικές συζητήσεις με τον επιβλέποντα καθηγητή<sup>88</sup>(Cohen, Manion & Morrison 2007: 136· Mason, 2003: 343).

Η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου εξετάστηκε με βάση την ανταπόκριση των νηπιαγωγών να συμμετέχουν στην έρευνα. Από τα 328 ερωτηματολόγια που εστάλησαν στις νηπιαγωγούς του Νομού Αχαΐας, επιστράφηκαν συμπληρωμένα τα 268. Ένα μικρό –σχετικά– ποσοστό των νηπιαγωγών (18% περίπου) δεν ανταποκρίθηκε στην έρευνα, γεγονός που αυξάνει την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου (Cohen, Manion & Morrison 2007: 158).

Όσον αφορά την αξιοπιστία της έρευνας στην ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, έγινε προσπάθεια να ακολουθηθεί ακριβής και διεξοδική διαδικασία, με μερική ποσοτικοποίηση των αποτελεσμάτων και τμηματική επανάληψη για έλεγχο. Η αξιοποίηση του λογισμικού προγράμματος N-Vivo 8 έδινε τη δυνατότητα διαρκούς ελέγχου των κατηγοριών, με συνολική παρουσίαση του περιεχομένου τους και συζήτηση της αντικειμενικότητάς τους από την ομάδα εργασίας (Cohen, Manion & Morrison 2007: 136). Γινόταν, επίσης, αυτόματη ποσοτικοποίηση των αποτελεσμάτων, ώστε να διασφαλιστεί η εξαντλητική κατηγοριοποίηση του κειμένου και να αποκλειστεί η επικάλυψη των κατηγοριών ή η αξιοποίηση της ίδιας αναφοράς σε δύο κατηγορίες (Βάμβουκας, 1987: 274-275).

Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου αξιολογήθηκε με δύο πιλοτικές εφαρμογές και σχετικές βελτιώσεις. Η πρώτη πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε τον Ιανουάριο – Φεβρουάριο του 2012, με τη συμμετοχή 20 εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής, εκτός δείγματος.

---

<sup>88</sup> Την ομάδα ερευνητικής υποστήριξης αποτελούν οι νηπιαγωγοί *Βελλοπούλου Αγγελική*, Διδάκτωρ του Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. Πανεπιστημίου Πατρών και *Γκολφινόπουλου Γεωργία*, κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος στις Σπουδές στην Εκπαίδευση.

Παραχωρήθηκε, επίσης, συνέντευξη από πέντε από τις νηπιαγωγούς που συμμετείχαν στην πιλοτική εφαρμογή, με στόχο να εντοπιστούν προβλήματα που αντιμετώπισαν κατά τη συμπλήρωσή τους. Στη συνέντευξη, οι νηπιαγωγοί απάντησαν σε σειρά ερωτήσεων σχετικά με το μέγεθος του ερωτηματολογίου, την ώρα που διέθεσαν για να το συμπληρώσουν, τις ερωτήσεις που τις δυσκόλεψαν και τις ερωτήσεις των οποίων δεν κατανόησαν το περιεχόμενο.

Με βάση τα αποτελέσματα της πιλοτικής εφαρμογής και των συνεντεύξεων, πραγματοποιήθηκαν βελτιώσεις και αλλαγές. Τροποποιήθηκε η διατύπωση των ερωτήσεων και μειώθηκε ο αριθμός τους, όπου κρίθηκε αναγκαίο, ώστε να μειωθεί και ο απαιτούμενος χρόνος κατανόησης και συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου από τους ερωτώμενους. Αφαιρέθηκε μια ερώτηση με σειρά υποερωτήσεων γιατί θεωρήθηκε πλεονάζουσα και μια ανοιχτή ερώτηση μετατράπηκε σε κλειστή για τους εξής λόγους:

- α) η ερώτηση αφορούσε την άποψη των νηπιαγωγών για τον Ο.Ο. και, με βάση τα στοιχεία της έρευνας, ήταν εφικτή η διατύπωσή της σε κλειστή μορφή και
- β) οι δύο ανοιχτές ερωτήσεις που υπήρχαν αρχικά στο ερωτηματολόγιο θεωρήθηκαν χρονοβόρες από τις νηπιαγωγούς.

Η δεύτερη πιλοτική εφαρμογή υλοποιήθηκε το Μάρτιο του 2012 με τη συμμετοχή 15 εκπαιδευτικών, ώστε να μειωθούν τυχόν προβλήματα λειτουργικότητας, πιστότητας και εγκυρότητας του εργαλείου<sup>89</sup>. Κατά τη δεύτερη πιλοτική εφαρμογή, δεν εντοπίστηκαν προβλήματα και δεν προτάθηκαν άλλες αλλαγές και τροποποιήσεις στο περιεχόμενο και τη μορφή του ερωτηματολογίου.

Τέλος, οι δυνατότητες γενίκευσης της παρούσας έρευνας στηρίζονται σε συνδυασμό εμπειρικών και θεωρητικών διαδικασιών (Mason, 2003: 345-346). Όσον αφορά την εμπειρική γενίκευση επισημαίνεται ότι οι νηπιαγωγοί του Νομού Αχαΐας δεν επιλέχθηκαν ως στατιστικά αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού των νηπιαγωγών της Ελλάδας, ωστόσο αποτελούν ένα τυπικό παράδειγμα του πληθυσμού από τον οποίο προήλθαν. Τα στοιχεία που συλλέχθηκαν από το ερωτηματολόγιο, αν και δεν είναι γενικεύσιμα, έχουν ενδιαφέρον γιατί δίνουν μια ολιστική παρουσίαση του τι ακριβώς συμβαίνει σε επίπεδο Νομού τη συγκεκριμένη

---

<sup>89</sup> Αρωγός στην προσπάθεια για τη δημιουργία του ερωτηματολογίου ήταν ο συνάδελφος Κώστας Λαβίδας μαθηματικός, διδάκτορας του Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. του Πανεπιστημίου Πατρών, του οποίου η συμβολή ήταν σημαντική, απαραίτητη και ουσιαστική, στην κατασκευή και κωδικοποίηση του ερωτηματολογίου, αλλά και στη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων.

χρονική περίοδο αναφορικά με τη μετάβαση των παιδιών στο σχολείο (Mason, 2003: 348).

Όσον αφορά τη θεωρητική γενίκευση η έρευνα μπορεί να αξιολογηθεί σε δύο επίπεδα:

α) Ως μια λεπτομερής και ολιστική παρουσίαση του τι συμβαίνει σε επίπεδο νηπιαγωγείου, νηπιαγωγών και επίσημης πολιτικής σε μια δεδομένη χρονική περίοδο αναφορικά με τη μετάβαση στο σχολείο, ώστε να αξιολογηθεί στη διατύπωση σχετικών ερωτημάτων σε άλλα κοινωνικά πλαίσια ή διαδικασίες (Mason, 2003: 348).

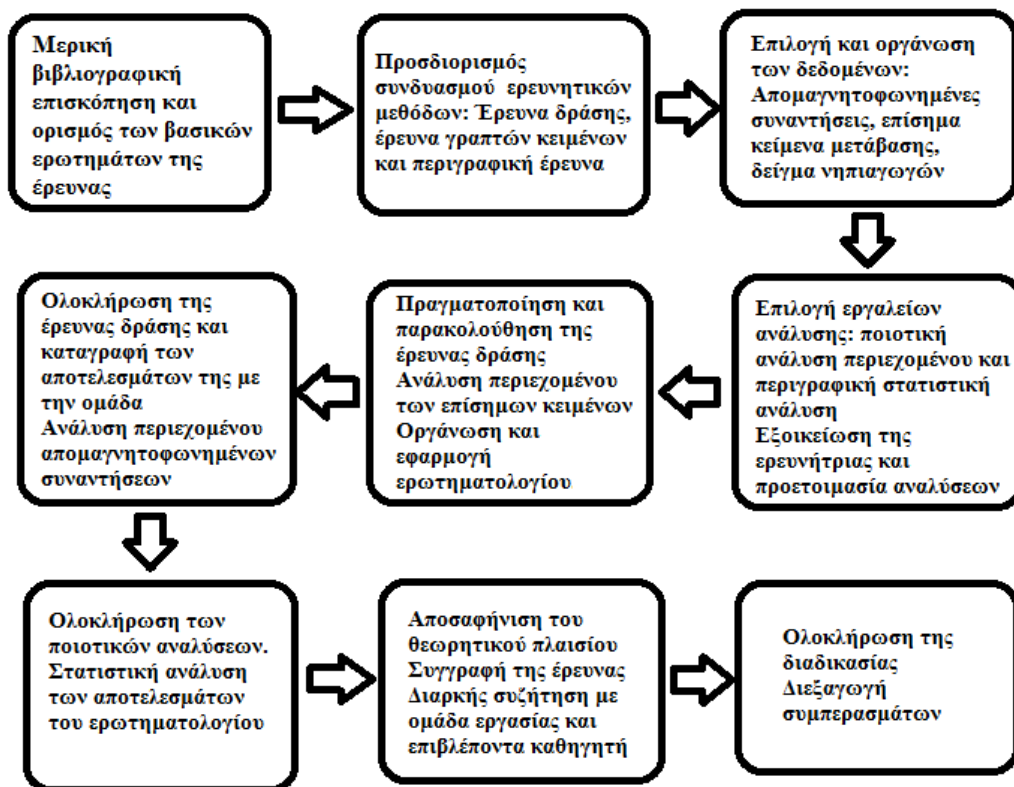
β) Ως ερευνητικός σχεδιασμός και ερευνητική πρακτική, στην οποία ακολουθήθηκε συγκεκριμένη στρατηγική και λογική και η οποία παρουσιάζει ενδιαφέρον ως προς τη δυνατότητα συνδυασμού θεωρητικών πλαισίων και μεθοδολογικών επιλογών, για εφαρμογή σε διαφορετικού περιεχομένου ερευνητικές διαδικασίες (Mason, 2003: 359-350).

### 5.9. Συνοπτική παρουσίαση του μεθοδολογικού πλαισίου

Η έρευνα στοχεύει στην αποτύπωση της κατάστασης αναφορικά με το θέμα της μετάβασης σε δεδομένη χρονική περίοδο και σε επίπεδο τάξης, Νομού και εκπαιδευτικής πολιτικής. Η προσέγγιση που υιοθετείται είναι πολυμεθοδική, με συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων, υιοθέτηση στοιχείων από την οικοσυστημική θεωρία της ανθρώπινης ανάπτυξης, από τη θεωρία της πολυπλοκότητας και από τις θεωρητικές παραδοχές της έρευνας δράσης. Σημαντικό ρόλο στην παρούσα έρευνα διαδραματίζει η ερευνήτρια, της οποίας μέλημα καθ' όλη τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας και συγγραφής της εργασίας ήταν η περιγραφική εξήγηση του φαινομένου της μετάβασης στο σχολείο σε μια δεδομένη χρονική περίοδο και σε συνάρτηση με συγκεκριμένο ερευνητικό πλαίσιο και συνδυασμό ερευνητικών δεδομένων (Maison, 2003:309-310).

Η έρευνα, χρονικά, ξεκινάει με τη δημιουργία ομάδας έρευνας δράσης, η οποία αποτελείται από δύο νηπιαγωγούς και την ερευνήτρια σε ρόλο διευκολυντή. Συνεχίζει με ποιοτική ανάλυση περιεχομένου των επίσημων κειμένων αναφορικά με τη μετάβαση των παιδιών στο σχολείο, παράλληλη ανάλυση περιεχομένου των απομαγνητοφωνημένων συναντήσεων ανατροφοδότησης της ομάδας έρευνας δράσης, δημιουργία και αξιοποίηση σχετικού ερωτηματολογίου για τις νηπιαγωγούς του Νομού Αχαΐας. Η όλη διαδικασία ολοκληρώνεται με συστηματική καταγραφή των αποτελεσμάτων και συνδυαστικό σχολιασμό τους, ώστε να δοθεί απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα και να αναδυθούν τα βασικά συμπεράσματα της έρευνας.

Η όλη διαδικασία ήταν πολύπλοκη και, κάθε φορά, η ερευνήτρια επανερχόταν σε προηγούμενα βήματα, έχοντας παράλληλα να διαχειριστεί τα διαφορετικού τύπου δεδομένα, χωρίς να είναι εφικτή αλλά και επιθυμητή η διακριτή ολοκλήρωση των διαφορετικών αναλύσεων των δεδομένων της έρευνας. Στο **Σχήμα 5.1**, που ακολουθεί, παρουσιάζεται ο σχεδιασμός των βημάτων που ακολουθήθηκαν κατά την έρευνα ώστε να δοθεί μια σύντομη και συνοπτική εικόνα της όλης διαδικασίας.



**Σχήμα 5.1** Σχηματική παρουσίαση των βημάτων της έρευνας

Όπως επισημάνθηκε ήδη, η διαδικασία δεν ήταν μονόδρομη, όπως σχηματικά παρουσιάζεται στο διάγραμμα, αλλά, σε αρκετές περιπτώσεις, ήταν απαραίτητη η επιστροφή σε προηγούμενο στάδιο για συζήτηση και αναθεώρηση. Η ερευνήτρια, επίσης, αξιοποιούσε διαρκώς εποικοδομητικές συζητήσεις με την ομάδα έρευνας δράσης, την ομάδα εργασίας και τον επιβλέποντα καθηγητή σε διάφορα στάδια της έρευνας, σε μια προσπάθεια αύξησης της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων.



## ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ: Αποτελέσματα – Συζήτηση

### 6. Αποτελέσματα

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί, θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα από τις τρεις διαφορετικές πηγές δεδομένων της έρευνας. Θα παρουσιαστεί, αρχικά, η έρευνα δράσης όπως υλοποιήθηκε και καταγράφηκε από την ομάδα σε συνδυασμό με τα αποτελέσματα της ανάλυσης περιεχομένου των απομαγνητοφωνημένων συναντήσεων ανατροφοδότησης της ομάδας, που πραγματοποίησε η ερευνήτρια. Στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν αναλυτικά τα ποσοτικά και ποιοτικά αποτελέσματα από την ανάλυση περιεχομένου των τριών επιλεγμένων επίσημων κειμένων που αφορούν τη μετάβαση και τα αποτελέσματα από το ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε στις νηπιαγωγούς του Νομού Αχαΐας. Στη συζήτηση των αποτελεσμάτων, θα γίνει προσπάθεια απάντησης των ερευνητικών ερωτημάτων που θέτει η έρευνα, με αξιοποίηση των αποτελεσμάτων από τις τρεις διαφορετικές πηγές δεδομένων και στοιχείων από τη βιβλιογραφική επισκόπηση.

#### 6.1. Αποτελέσματα από την έρευνα δράσης

Τα αποτελέσματα από την έρευνα δράσης θα παρουσιαστούν, στη συνέχεια, χωρισμένα σε δύο φάσεις. Θα παρουσιαστούν, αρχικά, εν συντομία τα αποτελέσματα από την έρευνα δράσης που πραγματοποίησε η ομάδα αξιοποιώντας τους κύκλους *σχεδιασμού, παρατήρησης, δράσης και αναστοχασμού*<sup>90</sup> που υλοποιήθηκαν, ώστε να γίνει εμφανής η έρευνα της ομάδας με βάση τις υπάρχουσες συνθήκες και την ανάπτυξη της πρακτικής θεωρίας των συμμετεχόντων νηπιαγωγών (Κατσαρού, 2010)<sup>91</sup>. Στη συνέχεια, θα παρουσιαστεί η ανάλυση περιεχομένου των κειμένων που προέκυψαν από την απομαγνητοφώνηση των συναντήσεων ανατροφοδότησης της ομάδας, ώστε να δοθεί κατά το δυνατό απάντηση στα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν με βάση το πλαίσιο υλοποίησης της έρευνας δράσης.

Τα αποτελέσματα από την έρευνα δράσης δεν έχουν γενικεύσιμη ισχύ, αλλά αντιπροσωπεύουν το επίπεδο αναστοχασμού το οποίο κατέκτησαν οι συμμετέχοντες και διαμορφώνουν προτάσεις για να αξιοποιηθούν από άλλους εκπαιδευτικούς σε άλλα πλαίσια ως υλικό για δοκιμή, τροποποίηση και στοχασμό

<sup>90</sup> Αγγελάκη κ.ά., 2012:171· Cohen, Manion & Morrison 2007:303· Altrichter, 2002· Altrichter, Posch & Somekh, 2001: 25· Stringer, 1999:19.

<sup>91</sup> Για περισσότερα στοιχεία βλέπε στο κεφάλαιο 5.7.1. *Μεθοδολογία ανάλυσης και έρευνα δράσης*, και συγκεκριμένα στο υποκεφάλαιο 5.7.1.1. *Μεθοδολογία ανάλυσης που αξιοποιήθηκε κατά την έρευνας δράσης*, στις σ.σ. 153-156.



(Κατσαρού, 2010· Elliot, 1991:46). Τα αποτελέσματα από την έρευνα δράσης αξιοποιούνται ως σημείο έναρξης για τη διατύπωση προβληματισμών και την ενσωμάτωση της παραγόμενης γνώσης των νηπιαγωγών-ερευνητριών, στην ευρύτερη διερεύνηση που επιχειρεί η παρούσα εργασία (Κατσαρού, 2010).

### **6.1.1. Παρουσίαση της έρευνας δράσης**

Στο πλαίσιο των διερευνήσεων ομάδας έρευνας δράσης, η οποία δημιουργήθηκε με στόχο τη βελτίωση πρακτικών μετάβασης που αξιοποιούν τα μέλη της, πραγματοποιήθηκε σειρά δράσεων η οποία παρουσιάζεται συνοπτικά στη συνέχεια. Οι δράσεις παρουσιάζονται με βάση το πλαίσιο του νηπιαγωγείου στο οποίο πραγματοποιούνται, τον κύκλο δράσης στον οποίο εντάσσονται και το στάδιο διερεύνησης στο οποίο υπάγονται. Σύμφωνα με τα παραπάνω, παρουσιάζονται στοιχεία που αφορούν τις δύο νηπιαγωγούς και τα νηπιαγωγεία στα οποία υπηρετούν και τρεις κύκλοι δράσης. Σε καθέναν από τους κύκλους δράσης, παρουσιάζονται συνοπτικά στοιχεία που αφορούν το *σχεδιασμό*, τη *δράση*, την *παρατήρηση* και τον *αναστοχασμό* που πραγματοποίησε η κάθε νηπιαγωγός της ομάδας στην τάξη της.

#### **6.1.1.1. Στοιχεία νηπιαγωγείων – νηπιαγωγών της ομάδας έρευνας δράσης**

Τα στοιχεία που αφορούν τις νηπιαγωγούς της ομάδας και τα νηπιαγωγεία στα οποία υπηρετούσαν κατά τη διάρκεια της συμμετοχής τους στην έρευνα δράσης συγκεντρώθηκαν μέσα από τις απαντήσεις τους σε συγκεκριμένες ερωτήσεις της Δ<sup>92</sup>. Παρουσιάζονται, στη συνέχεια, τα στοιχεία που αφορούν κάθε νηπιαγωγείο και κάθε νηπιαγωγό χωριστά.

*Στοιχεία 1<sup>ο</sup> νηπιαγωγείου (νηπιαγωγού N1):* Κατά τη σχολική χρονιά 2009-2010<sup>93</sup>, η N1 είχε 16 χρόνια προϋπηρεσία, υπηρετούσε σε τμήμα νηπιαγωγείου στο οποίο φοιτούσαν 27 παιδιά και για το λόγο αυτό υπηρετούν ταυτόχρονα δύο νηπιαγωγοί στο τμήμα. Από τα 27 παιδιά (14 αγόρια και 13 κορίτσια) του νηπιαγωγείου, τα 18 ήταν νήπια (7 αγόρια και 9 κορίτσια) και την επόμενη χρονιά θα φοιτούσαν στην πρώτη τάξη. Η N1 είχε σκοπό να προτείνει στους γονείς 2 παιδιών (1 αγόρι και 1 κορίτσι) να επαναφοιτήσουν στο νηπιαγωγείο γιατί

<sup>92</sup> Τα προσωπικά στοιχεία των νηπιαγωγών της ομάδας παρουσιάζονται στον **Πινάκα 5.1** της παρούσας διατριβής στη σ. 117.

<sup>93</sup> Χρονιά έναρξης της έρευνας δράσης.

θεωρούσε ότι θα ήταν βοηθητικό για την ευρύτερη πρόοδό τους<sup>94</sup>. Τα δύο παιδιά επαναφοίτησαν στο νηπιαγωγείο την επόμενη σχολική χρονιά. Το νηπιαγωγείο υπηρεσίας της Ν1 είναι διθέσιο, με 2 κλασικά τμήματα και δε συστεγάζεται με το δημοτικό σχολείο. Τη σχολική χρονιά 2010-2011, στο νηπιαγωγείο της Ν1 φοιτούσαν 27 παιδιά (13 αγόρια και 14 κορίτσια) με 2 νηπιαγωγούς υπεύθυνες της τάξης, από τα οποία τα 24 ήταν νήπια (12 αγόρια και 12 κορίτσια). Τη χρονιά έναρξης της έρευνας δράσης, η Ν1 υπηρετούσε στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο ήδη 8 χρόνια, θεωρούσε ότι είχε καλή συνεργασία με τους γονείς και δεν είχε εργαστεί ποτέ έως τότε σε ολοήμερο τμήμα νηπιαγωγείου.

*Στοιχεία 2<sup>ο</sup> νηπιαγωγείου (νηπιαγωγού Ν2):* Κατά τη σχολική χρονιά 2009-2010, η Ν2 είχε 9 χρόνια προϋπηρεσίας, υπηρετούσε σε τμήμα νηπιαγωγείου στο οποίο φοιτούσαν 18 παιδιά (10 αγόρια και 8 κορίτσια), από τα οποία τα 12 ήταν νήπια (7 αγόρια και 5 κορίτσια). Τη σχολική χρονιά 2010-2011, στο τμήμα της Ν2 φοιτούσαν 13 παιδιά (4 αγόρια και 9 κορίτσια), από τα οποία τα 7 ήταν νήπια (2 αγόρια και 5 κορίτσια). Η Ν2 προσπαθούσε να προτείνει στους γονείς να επαναφοιτήσουν στο νηπιαγωγείο 3 νήπια (1 αγόρι και 2 κορίτσια δίδυμα), γιατί θεωρούσε ότι δεν ήταν σε θέση να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της πρώτης τάξης. Τα 3 παιδιά συνέχισαν κανονικά τη φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο, την επόμενη σχολική χρονιά. Το νηπιαγωγείο υπηρεσίας της Ν2 είναι διθέσιο με 1 κλασικό τμήμα και 1 ολοήμερο και συστεγάζεται με το δημοτικό σχολείο. Κατά τη χρονιά έναρξης της έρευνας δράσης, η νηπιαγωγός υπηρετούσε πρώτη φορά στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο, προσπαθούσε να αναπτύξει συνεργασία με τους γονείς και είχε εργαστεί ήδη 3 χρόνια σε ολοήμερο τμήμα νηπιαγωγείου.

Στον **Πίνακα 6.1**, που ακολουθεί, παρουσιάζονται συνοπτικά τα στοιχεία των νηπιαγωγών της ομάδας και στοιχεία των νηπιαγωγείων στα οποία υπηρετούσαν κατά τις 2 χρονιές που υλοποιούσαν έρευνα δράσης με θέμα τη μετάβαση στο νηπιαγωγείο τους.

---

<sup>94</sup> Η Ν1 είχε κάνει όλες τις απαραίτητες διαδικασίες (ενημέρωση Σχολικής Συμβούλου, γονέων και γνωμάτευση από ΚΕΔΔΥ), ώστε τα παιδιά να μείνουν για επαναφοίτηση το νηπιαγωγείο.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 6.1:** Στοιχεία νηπιαγωγείων και νηπιαγωγών την ομάδας έρευνας δράσης

Στοιχεία νηπιαγωγών και νηπιαγωγείων	N1	N2
Συνολικά έτη υπηρεσίας *	16	9
Εργασία σε ολόημερο *	Όχι	3 χρόνια
Χρόνος παραμονής στη σημερινή θέση *	8 χρόνια	1 χρόνος
Γενικά στοιχεία του νηπιαγωγείου**	Στεγάζεται στο Πανεπιστήμιο Πατρών	Στεγάζεται σε εργατικές κατοικίες της Πάτρας
Είδος τμήματος νηπιαγωγείου **	Κλασικό	Ολοήμερο
Συστεγάζεται με δημοτικό σχολείο**	Όχι	Ναι
Αριθμός παιδιών Σχολικό έτος 2009-2010	27(2 Νηπιαγωγοί)	18
Νήπια (N) Σχολικό έτος 2009-2010	16 N	12
Αγόρια (A)	14Α από τα οποία 7 N	10Α από τα οποία 7N
Κορίτσια (K)	13K από τα οποία 9 N	8K από τα οποία 5 N
Επαναφοίτηση (θα επαναφοιτήσουν)	2 N (1Α, 1K)	3 N 1Α, 2K(Δίδυμα)
Αριθμός παιδιών Σχολικό έτος 2010-2011	27(2 Νηπιαγωγοί)	13
Νήπια Σχολικό έτος 2010-2011	24	7
Αγόρια	12 – 12 N	4– 2N
Κορίτσια	15 – 12 N	9– 5N
Επαναφοίτηση (επαναφοιτούν)	2 N (1Α, 1K)	Όχι

Επεξηγήσεις ΠΙΝΑΚΑ 6.1:

\* Τα στοιχεία που αφορούν τις νηπιαγωγούς αναφέρονται στο σχολικό έτος 2009-2010 που ξεκίνησε η έρευνα δράσης.

\*\* Οι νηπιαγωγοί παρέμειναν στο ίδιο νηπιαγωγείο και τη δεύτερη σχολική χρονιά οπότε τα γενικά στοιχεία του νηπιαγωγείου δεν αλλάζουν.

#### 6.1.1.2. Παρουσίαση των κύκλων δράσης της ομάδας

Οι κύκλοι δράσης της ομάδας παρουσιάζονται με βάση τα στοιχεία που είχε συλλέξει η Δ κατά τη συμμετοχή της στην έρευνα δράσης. Τα στοιχεία αυτά ήταν, κατά κύριο λόγο, οι απομαγνητοφωνημένες συναντήσεις ανατροφοδότησης της ομάδας, κάποια πρακτικά συναντήσεων και οι προσωπικές της σημειώσεις. Μετά τη συγγραφή των αποτελεσμάτων της έρευνας δράσης, η Δ παρουσίασε τα κείμενα στα μέλη της ομάδας, συζήτησε μαζί τους και τροποποίησε όσα σημεία οι N1 και N2 θεωρούσαν ότι χρειαζόνταν αλλαγή ή βελτίωση, ώστε τα αποτελέσματα να αντικατοπτρίζουν και τη δική τους οπτική. Οι κύκλοι δράσης και το περιεχόμενό τους δεν παρουσιάζεται αναλυτικά, γιατί δεν αποτελεί αντικείμενο μελέτης στην παρούσα ερευνητική εργασία, αλλά είναι το αποτέλεσμα έρευνας των εκπαιδευτικών και των δικών τους αναζητήσεων αναφορικά με τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.

Ένα στοιχείο που παρουσιάζει ενδιαφέρον στην παρούσα εργασία αφορά τις δραστηριότητες μετάβασης που οργάνωσαν οι νηπιαγωγοί στο πλαίσιο της έρευνας δράσης. Έχοντας ως σημείο εκκίνησης μια επίσκεψη των παιδιών στο δημοτικό σχολείο, οργάνωσαν καλύτερα το πλαίσιο συνεργασίας τους με τους εκπαιδευτικούς της πρώτης τάξης, παρατήρησαν τα παιδιά κατά την προσαρμογή τους στην πρώτη τάξη, οργάνωσαν κοινές δραστηριότητες, δημιούργησαν εκπαιδευτικές περιστάσεις αλληλεπίδρασης των παιδιών, ενέπλεξαν τους γονείς

μέσω συμπλήρωσης –σε συνεργασία με τα παιδιά τους– σχετικού ενημερωτικού εντύπου και κατέγραψαν, λεκτικά και με ιχνογράφημα, τις απόψεις των παιδιών από τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες μετάβασης. Στο ένα από τα δύο νηπιαγωγεία οργανώθηκε, επίσης, σειρά δράσεων αλληλεπίδρασης με ανάπτυξη κοινού σχεδίου εργασίας με θέμα το παραμύθι και δημιουργήθηκε δίκτυο φίλων μεταξύ των παιδιών του νηπιαγωγείου και των παιδιών της πρώτης τάξης, με στόχο την υποστήριξη των παιδιών του νηπιαγωγείου κατά την προσαρμογή τους στην πρώτη τάξη, την επόμενη χρονιά.

Στον **Πίνακα 6.2**, που ακολουθεί, παρουσιάζεται συνοπτικά για κάθε κύκλο δράσης το περιεχόμενο του *σχεδιασμού*, της *δράσης*, της *παρατήρησης* και του *αναστοχασμού* που πραγματοποίησε η ομάδα, με βάση τον τρόπο που οργάνωσε και υλοποίησε τις διερευνήσεις της.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 6.2: Συνοπτική παρουσίαση των κύκλων δράσης της ομάδας έρευνας δράσης για τη μετάβαση**

Οι κύκλοι της έρευνας δράσης της ομάδας	N1	N2
1.α. Σχεδιασμός – Α κύκλος	Συμμετοχή στην ομάδα έρευνας δράσης. Παρουσίαση προβλημάτων συγκεκριμένων παιδιών. Οργάνωση δραστηριότητας επίσκεψης στο δημοτικό σχολείο.	Συμμετοχή στην ομάδα έρευνας δράσης. Παρουσίαση προβλημάτων συγκεκριμένων παιδιών. Οργάνωση δραστηριότητας επίσκεψης στο δημοτικό σχολείο.
1.β. Δράση – Α Κύκλος	α. Παρουσίαση υπάρχουσας κατάστασης. β. Οργάνωση και εφαρμογή δραστηριότητας μετάβασης: <i>Επίσκεψη παιδιών στο δημοτικό σχολείο.</i>	α. Παρουσίαση υπάρχουσας κατάστασης. β. Οργάνωση και εφαρμογή δραστηριότητας μετάβασης: <i>Επίσκεψη παιδιών στο δημοτικό σχολείο.</i>
1.γ. Παρατήρηση – Α Κύκλος	α. Καταγραφή και παρουσίαση στοιχείων των παιδιών και του πλαισίου του νηπιαγωγείου. β. Καταγραφές πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τη δραστηριότητα μετάβασης. (Δεδομένα: Ζωγραφιές παιδιών, σημειώσεις νηπιαγωγών).	α. Καταγραφή και παρουσίαση στοιχείων των παιδιών και του πλαισίου του νηπιαγωγείου. β. Καταγραφές πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τη δραστηριότητα μετάβασης. (Δεδομένα: Ζωγραφιές παιδιών, σημειώσεις νηπιαγωγών).
1.δ. Αναστοχασμός – Α Κύκλος	Περιεχόμενα αναστοχασμού: Α. Σχετικά με την επαναφοίτηση παιδιών στο νηπιαγωγείο. Β. Σχετικά με τις βασικές ικανότητες των παιδιών. Γ. Σχετικά με τη δραστηριότητα μετάβασης που υλοποίησε η ομάδα.	Περιεχόμενα αναστοχασμού: Α. Σχετικά με την επαναφοίτηση παιδιών στο νηπιαγωγείο. Β. Σχετικά με τις βασικές ικανότητες των παιδιών. Γ. Σχετικά με τη δραστηριότητα μετάβασης που υλοποίησε η ομάδα.
2.α. Σχεδιασμός – Β κύκλος	α. Ανάγνωση και αξιολόγηση του Ο.Ο. β. Αξιολόγηση δράσης μετάβασης γ. Ανάπτυξη συνεργασίας με τους δασκάλους της πρώτης τάξης. δ. Προετοιμασία των δράσεων.	α. Ανάγνωση και αξιολόγηση του Ο.Ο. β. Αξιολόγηση δράσης μετάβασης γ. Ανάπτυξη συνεργασίας με τους δασκάλους της πρώτης τάξης. δ. Προετοιμασία των δράσεων.
2.β. Δράση – Β Κύκλος	α. Αξιολόγηση της πορείας μετάβασης των παιδιών. β. Ανάπτυξη συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς της πρώτης τάξης.	α. Αξιολόγηση της πορείας μετάβασης των παιδιών. β. Ανάπτυξη συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς της πρώτης τάξης.
2.γ. Παρατήρηση – Β Κύκλος	α. Παρατήρηση των παιδιών κατά την περίοδο προσαρμογής τους στην πρώτη τάξη. (Δεδομένα: καταγραφή παρατήρησης, εντυπώσεις παιδιών, απόψεις εκπαιδευτικών) β. Επίσκεψη στο δημοτικό σχολείο, συνάντηση και συζήτηση με τη διευθύντρια και τις δασκάλες της πρώτης τάξης. (Δεδομένα: σύνταξη πρακτικών) γ. Δημιουργία πορείας μετάβασης για κάθε παιδί με βάση τα δεδομένα και από τις 2 δράσεις.	α. Παρατήρηση των παιδιών κατά την περίοδο προσαρμογής τους στην πρώτη τάξη. (Δεδομένα: καταγραφή παρατήρησης, εντυπώσεις παιδιών, απόψεις εκπαιδευτικών) β. Προσέγγιση της δασκάλας της πρώτης τάξης και συμμετοχή της σε συνάντηση της ομάδας. (Δεδομένα: μαγνητοφώνηση της συνάντησης) γ. Δημιουργία πορείας μετάβασης για κάθε παιδί με βάση τα δεδομένα και από τις 2 δράσεις.
2.δ. Αναστοχασμός – Β Κύκλος	Περιεχόμενα αναστοχασμού: Α. Σχετικά με την ανάγνωση του Ο.Ο. Β. Σχετικά με την αξιολόγηση της δραστηριότητας μετάβασης. Γ. Σχετικά με τη συνεργασία με τους δασκάλους.	Περιεχόμενα αναστοχασμού: Α. Σχετικά με την ανάγνωση του Ο.Ο. Β. Σχετικά με την αξιολόγηση της δραστηριότητας μετάβασης. Γ. Σχετικά με τη συνεργασία με τους δασκάλους.
3.α. Σχεδιασμός – Γ κύκλος	Οργάνωση δραστηριότητας μετάβασης (α. παρακολούθηση παράστασης κουκλοθεάτρου στο νηπιαγωγείο και αλληλεπίδραση των παιδιών, β. επίσκεψη στην πρώτη τάξη, υποβολή ερωτήσεων και αλληλεπίδραση παιδιών και γ. δημιουργία εντύπου μετάβασης με τη συμμετοχή των γονιών)	Οργάνωση δραστηριότητας μετάβασης (α. σχέδιο εργασίας με θέμα τα λαϊκά παραμύθια και αξιοποίησή του στη μετάβαση, β. επίσκεψη στην πρώτη τάξη και υποβολή ερωτήσεων των παιδιών του νηπιαγωγείου στα παιδιά της πρώτης τάξης και γ. δημιουργία δικτύου φίλων)
3.β. Δράση – Γ Κύκλος	α. Κοινή παράσταση κουκλοθεάτρου στο χώρο του νηπιαγωγείου. β. Δημιουργία γράμματος στο νηπιαγωγείο με ερωτήσεις για τα παιδιά της πρώτης τάξης. γ. Επίσκεψη των παιδιών του νηπιαγωγείου στο δημοτικό – σχολείο συμμετοχή στο μάθημα – αξιολόγηση της δράσης. δ. Δημιουργία δικτύου φίλων μεταξύ των παιδιών του νηπιαγωγείου και των παιδιών της	α. Συνεργασία με τη Δ2 – αξιολόγηση της προσαρμογής των παιδιών στην πρώτη τάξη/ οργάνωση κοινού σχεδίου εργασίας με θέμα το λαϊκό παραμύθι. β. Επισκέψεις της Δ2 στην πρώτη τάξη – εντυπώσεις προσαρμογής. γ. Δραστηριότητα προετοιμασίας στο νηπιαγωγείο – τι γνωρίζω για το δημοτικό σχολείο.

<p>3.γ. Παρατήρηση – Γ Κύκλος</p>	<p>πρώτης τάξης. ε. Έντυπο με πληροφορίες για τα παιδιά συμπληρωμένο σε συνεργασία με τους γονείς – αξιολόγηση του εντύπου από γονείς και παιδιά.</p> <p>α. Προσωπικές σημειώσεις της Ν1. β. Ζωγραφιές παιδιών και φωτογραφίες δραστηριοτήτων. γ. Μαγνητοφώνηση των απαντήσεων των παιδιών σε ερωτήσεις αξιολόγησης των δραστηριοτήτων.</p>	<p>δ. Πρώτη επίσκεψη του νηπιαγωγείου στην πρώτη τάξη – συνέντευξη και ξενάγηση από τα παιδιά. ε. Δεύτερη επίσκεψη του νηπιαγωγείου στην πρώτη τάξη – παρακολούθηση μαθήματος/ συμμετοχή σε ομαδικό παιχνίδι. στ. Επίσκεψη των παιδιών της πρώτης τάξης στο νηπιαγωγείο – δραματοποίηση από κοινού 3 παραμυθιών/ αφήγηση παραμυθιών από τη Ν2. ζ. Δημιουργία δικτύου φίλων. η. Συνεργασία για τη δημιουργία παραμυθιών από μικτές ομάδες παιδιών – αξιολόγηση δράσεων.</p> <p>α. Καταγραφή των απόψεων της Δ2 για την προσαρμογή των παιδιών. β. Καταγραφές των ερωτήσεων των παιδιών, ζωγραφιές και φωτογραφίες δραστηριοτήτων. γ. Προσωπικές σημειώσεις της Ν2. δ. Καταγραφή του προγράμματος από τη Ν2 και δημοσιοποίησή του στο περιοδικό «Το παραμύθι»<sup>95</sup>.</p>
<p>3.δ. Αναστοχασμός – Γ Κύκλος</p>	<p>Περιεχόμενα αναστοχασμού: Α. Σχετικά με το πρόγραμμα μετάβασης Β. Σχετικά με την έρευνα δράσης.</p>	<p>Περιεχόμενα αναστοχασμού: Α. Σχετικά με το πρόγραμμα μετάβασης Β. Σχετικά με την έρευνα δράσης.</p>

Σύμφωνα με τα στοιχεία που παρουσιάζονται στον **Πίνακα 6.2**, οι δύο νηπιαγωγοί της ομάδας διαφοροποιούνται σημαντικά στον Γ' κύκλο δράσης ως προς το περιεχόμενο των δράσεων που υλοποιούν. Η διαφοροποίηση οφείλεται, σύμφωνα με τον αναστοχασμό της ομάδας, τόσο στη συστέγαση του ενός σχολείου με το νηπιαγωγείο (περίπτωση της Ν2), όσο και στην έλλειψη συστηματικής συνεργασίας με τις δασκάλες της πρώτης τάξης (περίπτωση της Ν1).

<sup>95</sup> Καραχάλιου, Ρ. (2011). Ένα πρόγραμμα μετάβασης από την προσχολική στην πρωτοσχολική εκπαίδευση μέσα από το λαϊκό παραμύθι. *Το παραμύθι*, 2(7-28). Αθήνα: Όναρ μέσω τέχνης.

### **6.1.2. Αποτελέσματα ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου απομαγνητοφωνημένων συναντήσεων ανατροφοδότησης της ομάδας έρευνας δράσης.**

Τα αποτελέσματα από την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου των απομαγνητοφωνημένων συναντήσεων ανατροφοδότησης της ομάδας έρευνας δράσης θα παρουσιαστούν, στη συνέχεια, τόσο στην ποσοτική όσο και στην ποιοτική τους μορφή, με βάση την ερμηνευτική τους κωδικοποίηση<sup>96</sup>.

#### **6.1.2.1. Ποσοτικά αποτελέσματα ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου απομαγνητοφωνημένων συναντήσεων ανατροφοδότησης της ομάδας έρευνας δράσης**

Τα κείμενα που προέκυψαν από την απομαγνητοφώνηση των 7 συναντήσεων ανατροφοδότησης της ομάδας έρευνας δράσης, από τα πρακτικά της 3<sup>ης</sup> συνάντησης ανατροφοδότησης, καθώς και από τα πρακτικά της συνάντησης με τις δασκάλους του δημοτικού σχολείου της Ν1 (Π1), εντάχθηκαν στο πρόγραμμα NVivo 8 και ταξινομήθηκαν σε 8 συνολικά κατηγορίες. Οι 7 από τις 8 κατηγορίες ανάλυσης αποτέλεσαν τις γενικές θεματικές ενότητες στις οποίες εντάχθηκαν οι κατηγορίες και οι υποκατηγορίες που αναδύθηκαν κατά την ανάλυση περιεχομένου των επίσημων κειμένων, ενώ στην 8<sup>η</sup> κατηγορία εντάχθηκαν όσα στοιχεία θεωρήθηκε ότι δεν ήταν σχετικά με την έρευνα<sup>97</sup>.

Στην κατηγορία «1. Βασικές ικανότητες μετάβασης» εντάχθηκε περιεχόμενο από 5 συναντήσεις ανατροφοδότησης των μελών της ομάδας: από την 1<sup>η</sup> συνάντηση 14 συνολικές αναφορές και 22,06% ποσοστό κειμένου αντίστοιχα, από τη 2<sup>η</sup> συνάντηση 28 συνολικές αναφορές και 37,06%, από την 4<sup>η</sup> συνάντηση 17 συνολικές αναφορές και 18,59%, από την 6<sup>η</sup> συνάντηση 7 συνολικές αναφορές και 8,17% και τέλος από την 7<sup>η</sup> συνάντηση 1 αναφορά με ποσοστό κειμένου 0,82%.

Οι νηπιαγωγοί της ομάδας αναφέρθηκαν σε μεγαλύτερα ποσοστά στις βασικές ικανότητες των παιδιών κυρίως στη 2<sup>η</sup> συνάντηση και 1<sup>η</sup> συνάντηση ανατροφοδότησης, καθώς στις συγκεκριμένες συναντήσεις παρουσίαζαν και σχολίαζαν στοιχεία που αφορούσαν τα παιδιά της τάξης τους. Τα μέλη της ομάδας αναφέρθηκαν στις βασικές ικανότητες των παιδιών σε επίσης υψηλά ποσοστά στην

<sup>96</sup> Για περισσότερα στοιχεία βλέπε στο κεφάλαιο 5.7.1. *Μεθοδολογία ανάλυσης και έρευνα δράσης*, και συγκεκριμένα στο υποκεφάλαιο 5.7.1.2. *Κατευθυντική ποιοτική ανάλυση περιεχομένου των κειμένων από τις απομαγνητοφωνημένες συναντήσεις ανατροφοδότησης της ομάδας έρευνας δράσης*, στη σ. 157, της παρούσας διατριβής.

<sup>97</sup> Για περισσότερα στοιχεία βλέπε στο κεφάλαιο 5.7.1. *Μεθοδολογία ανάλυσης και έρευνα δράσης*, και συγκεκριμένα στο υποκεφάλαιο 5.7.1.2. *Κατευθυντική ποιοτική ανάλυση περιεχομένου των κειμένων από τις απομαγνητοφωνημένες συναντήσεις ανατροφοδότησης της ομάδας έρευνας δράσης*, και συγκεκριμένα στη σ. 162, της παρούσας διατριβής.

4<sup>η</sup> συνάντηση, στην οποία πραγματοποιήθηκε οργάνωση δράσεων της ομάδας. Τέλος, εντοπίστηκαν ελάχιστες αναφορές στις βασικές ικανότητες των παιδιών στην 6<sup>η</sup> και 7<sup>η</sup> συνάντηση ανατροφοδότησης.

Οι N1 και N2 παρουσίασαν στοιχεία που αφορούσαν τις βασικές ικανότητες των παιδιών σε παρόμοια ποσοστά στις δύο πρώτες συναντήσεις, ενώ τα σχόλια της Δ ήταν πολύ λιγότερα, όπως λίγες ήταν και οι αναφορές κατά τις οποίες συζητούσαν όλα τα μέλη της ομάδας. Στην 4<sup>η</sup> συνάντηση, μεγαλύτερο ποσοστό κειμένου καταλαμβάνει η συζήτηση των μελών της ομάδας (σε 3 αναφορές και ποσοστό κειμένου 10,76%) και οι προβληματισμοί που θέτει η N1 (σε 6 αναφορές και ποσοστό κειμένου 6,71%). Το πλήθος των αναφορών και τα ακριβή ποσοστά κειμένου που εντάχθηκαν στη γενική κατηγορία «1. Βασικές ικανότητες παιδιών» παρουσιάζονται αναλυτικά στον **Πίνακα 6.3**, που ακολουθεί.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 6.3:** Ποσοτικά αποτελέσματα της κατηγορίας «1. Βασικές ικανότητες παιδιών» της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου των απομαγνητοφωνημένων συναντήσεων ανατροφοδότησης της ομάδας έρευνας δράσης

Όνομα Κατηγορίας	1η συν/ση		2η συν/ση		Π3η συν/ση		4η συν/ση		5η συν/ση		6η συν/ση		7η συν/ση		8η συν/ση		Π1 συν. με δασκ. N1
1. Βασικές ικανότητες παιδιών	3	2,30%	4	5,53%			3	10,76%			1	0,76%	1	0,82%			
1.α. N1	6	11,89%	7	12,11%			6	6,71%			2	2,65%					
1.β. N2	2	6,52%	13	18,87%			4	0,74%			4	4,76%					
1.γ. Δ	3	1,35%	4	0,55%			4	0,38%									
1. Βασικές ικανότητες παιδιών	14	22,06%	28	37,06%			17	18,59%			7	8,17%	1	0,82%			

Στην κατηγορία «2. Παραδείγματα προγραμμάτων μετάβασης» εντοπίστηκε σχετικό περιεχόμενο σε όλες τις συναντήσεις ανατροφοδότησης της ομάδας έρευνας δράσης. Παραδείγματα προγραμμάτων συζητήθηκαν σε μεγάλο ποσοστό στην 3<sup>η</sup> συνάντηση ανατροφοδότησης σε 2 αναφορές με ποσοστό κειμένου 77,58% και στη συνάντηση με τις δασκάλους του αντίστοιχου δημοτικού σχολείου της N1 σε 3 αναφορές με ποσοστό κειμένου 54,85%, στις οποίες κρατήθηκαν πρακτικά και δεν υπάρχει απομαγνητοφωνημένο κείμενο. Στην 7<sup>η</sup> συνάντηση, επίσης εντοπίστηκαν στοιχεία που αφορούσαν παραδείγματα προγραμμάτων μετάβασης σε 16 συνολικές αναφορές και ποσοστό κειμένου 38,42%. Στις υπόλοιπες συναντήσεις ,αναφέρονταν στοιχεία που αφορούσαν παραδείγματα προγραμμάτων μετάβασης σε μικρό αριθμό αναφορών αλλά και μικρά ποσοστά κειμένου.

Οι N1 και N2 παρουσίασαν δραστηριότητες μετάβασης που είχαν υλοποιήσει στο παρελθόν στις 2 πρώτες συναντήσεις, προγραμματίσαν δραστηριότητες μετάβασης κυρίως στην 3<sup>η</sup> συνάντηση, ενώ έκαναν παρουσιάσεις των δραστηριοτήτων που οργάνωσαν κυρίως στην 7<sup>η</sup> συνάντηση



ανατροφοδότησης. Στον **Πίνακα 6.4** που ακολουθεί παρουσιάζονται αναλυτικά, το πλήθος των αναφορών και τα ακριβή ποσοστά κειμένου που εντάχθηκαν στη γενική κατηγορία «2. Παραδείγματα προγραμμάτων μετάβασης».

**ΠΙΝΑΚΑΣ 6.4:** Ποσοτικά αποτελέσματα της κατηγορίας «2. Παραδείγματα προγραμμάτων μετάβασης» της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου των απομαγνητοφωνημένων συναντήσεων ανατροφοδότησης της ομάδας έρευνας δράσης

Όνομα Κατηγορίας	1η συνάντηση		2η συνάντηση		Π3η συνάντηση		4η συνάντηση		5η συνάντηση		6η συνάντηση		7η συνάντηση		8η συνάντηση		ΠΙ συν. με δασκ. Ν1	
2. Παραδείγματα προγραμμάτων μετάβασης			1	1,04%			1	0,51%	3	2,00%								
2.α. Ν1	4	6,09%			1	47,58%			1	3,25%			8	23,21%	2	4,59%	3	54,85%
2.β. Ν2	1	2,23%	1	1,41%	1	30,00%					1	1,25%	7	14,36%				
2.γ.Δ							1	0,06%					1	0,85%				
2. Παραδείγματα προγραμμάτων μετάβασης	5	8,32%	2	2,45%	2	77,58%	2	0,57%	4	5,25%	1	1,25%	16	38,42%	2	4,59%	3	54,85%

Στη γενική κατηγορία «3. Συνεργασία εκπαιδευτικών και μετάβαση» εντοπίστηκαν σχετικές αναφορές σε όλες τις συναντήσεις ανατροφοδότησης εκτός από τη συνάντηση με τις δασκάλες του δημοτικού σχολείου με το οποίο συνεργάστηκε η Ν1 (Πρακτικό 1 συνεργασία με δασκάλες Ν1). Οι περισσότερες αναφορές και το μεγαλύτερο ποσοστό κειμένου εντοπίστηκαν στην 5<sup>η</sup> συνάντηση ανατροφοδότησης (10 συνολικές αναφορές και 25,85% ποσοστό κειμένου), στην οποία το θέμα της συνεργασίας των εκπαιδευτικών αποτέλεσε σημείο συζήτησης και προβληματισμού των μελών της ομάδας στο πλαίσιο προετοιμασίας και υλοποίησης δραστηριοτήτων μετάβασης.

Στην 8<sup>η</sup> συνάντηση ανατροφοδότησης, οι Ν1 και Ν2 παρουσίασαν προσωπικές απόψεις για τη συνεργασία με τους δασκάλους, με στόχο την ομαλή μετάβαση των παιδιών στο δημοτικό σχολείο σε 12 συνολικά αναφορές και 19,45% ποσοστό κειμένου. Στην 4<sup>η</sup> συνάντηση, συζητήθηκαν θέματα συνεργασίας εκπαιδευτικών από όλα τα μέλη σε 7 συνολικά αναφορές και 17,45% ποσοστά κειμένου. Στην 6<sup>η</sup> συνάντηση ανατροφοδότησης, στην οποία συμμετείχε και η Δ2 με την οποία συνεργάστηκε η Ν2 σε δραστηριότητες μετάβασης, εντοπίστηκαν 5 αναφορές σε ποσοστό κειμένου 9,04% οι οποίες σχετίζονταν με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Στις υπόλοιπες συναντήσεις, το πλήθος των αναφορών και το ποσοστό των κειμένων με σχετικό περιεχόμενο είναι μικρό και αφορά κυρίως απόψεις ή προβληματισμούς των Ν1 και Ν2 αναφορικά με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών. Τα ποσοτικά αποτελέσματα της κατηγορίας «3. Συνεργασία

εκπαιδευτικών και μετάβαση», παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 6.5 που ακολουθεί.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 6.5:** Ποσοτικά αποτελέσματα της κατηγορίας «3. Συνεργασία εκπαιδευτικών και μετάβαση» της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου των απομαγνητοφωνημένων συναντήσεων ανατροφοδότησης της ομάδας έρευνας δράσης

Όνομα Κατηγορίας	1η συνάντηση		2η συνάντηση		Π3η συνάντηση		4η συνάντηση		5η συνάντηση		6η συνάντηση		7η συνάντηση		8η συνάντηση		Π1 συν. με δασκ. Ν1	
3. Συνεργασία εκπαιδευτικών και μετάβαση							5	15,26%	8	24,48%	2	2,79%			4	7,47%		
3.α.Ν1	3	1,07%	2	6,16%	2	4,06%	1	1,04%			2	2,79%	5	7,02%	5	6,37%		
3.β.Ν2	1	2,24%	1	0,64%	1	3,55%	1	1,15%	2	1,37%	1	3,46%	2	1,77%	3	5,61%		
3.γ.Δ			1	0,07%									1	1,19%				
3. Συνεργασία εκπαιδευτικών και μετάβαση	4	3,31%	4	6,87%	3	7,61%	7	17,45%	10	25,85%	5	9,04%	8	9,98%	12	19,45%		

Στη γενική κατηγορία «4. Οικογένεια και μετάβαση» εντοπίστηκε σχετικό κείμενο στις 5 από τις συναντήσεις ανατροφοδότησης. Στη 2<sup>η</sup> συνάντηση ανατροφοδότησης εντοπίστηκαν 21 συνολικά αναφορές σε ποσοστό κειμένου 28,85% οι οποίες αφορούσαν τους γονείς και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών μαζί τους. Περισσότερα στοιχεία και προβληματισμούς ανέφερε η Ν2 (13 αναφορές και 17,04% ποσοστό κειμένου), η οποία υπηρετούσε σε νηπιαγωγείο με ιδιαιτερότητες. Στην 5<sup>η</sup> συνάντηση ανατροφοδότησης, εντοπίστηκαν στοιχεία που αφορούσαν τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς σε 8 αναφορές και ποσοστό κειμένου 16,10%. Στις υπόλοιπες 3 συναντήσεις (1<sup>η</sup>, 3<sup>η</sup> και 6<sup>η</sup>), εντοπίστηκαν ελάχιστα σχετικά στοιχεία. Τα ακριβή ποσοτικά στοιχεία της γενικής κατηγορίας «4. Οικογένεια και μετάβαση», παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 6.6, που ακολουθεί.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 6.6:** Ποσοτικά αποτελέσματα της κατηγορίας «4. Οικογένεια και μετάβαση» της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου των απομαγνητοφωνημένων συναντήσεων ανατροφοδότησης της ομάδας έρευνας δράσης

Όνομα Κατηγορίας	1η συνάντηση		2η συνάντηση		Π3η συνάντηση		4η συνάντηση		5η συνάντηση		6η συνάντηση		7η συνάντηση		8η συνάντηση		Π1 συν. με δασκ. Ν1	
4. Οικογένεια και μετάβαση	2	1,52%	2	1,57%			2	6,48%	2	1,90%	1	0,52%						
4.α.Ν1	2	1,25%	6	10,24%			1	0,58%	3	9,68%	1	0,34%						
4.β.Ν2	2	2,81%	13	17,04%					3	4,52%	3	2,58%						
4.γ.Δ	1	0,39%									1	0,36%						
4. Οικογένεια και μετάβαση	7	5,97%	21	28,85%			3	7,06%	8	16,10%	6	3,80%						

Στη γενική κατηγορία «5. Αποσαφήνιση όρου μετάβασης» εντοπίστηκε κείμενο σε όλες τις συναντήσεις ανατροφοδότησης εκτός από την 3<sup>η</sup> συνάντηση. Το μεγαλύτερο ποσοστό κειμένου εντοπίστηκε στην 6<sup>η</sup> συνάντηση ανατροφοδότησης στην οποία συμμετείχε και η Δ2, με την οποία συνεργάστηκε η Ν2 σε δραστηριότητες μετάβασης. Στη συγκεκριμένη συνάντηση εντοπίστηκε σχετικό

περιεχόμενο σε 17 αναφορές και ποσοστό κειμένου 26,07%. Από τις 17 συνολικές αναφορές οι 7 με ποσοστό κειμένου 9,52% εντοπίζονται στα κείμενα της Δ2, η οποία έθετε ερωτήσεις και προβληματισμούς στην ομάδα σχετικά με το θέμα της μετάβασης.

Προβληματισμοί αναφορικά με την αποσαφήνιση του όρου της μετάβασης εντοπίστηκαν σε 9 αναφορές και μεγάλο ποσοστό κειμένου (23,61%) στην 5<sup>η</sup> συνάντηση ανατροφοδότησης, στις συζητήσεις των μελών της ομάδας. Μεγάλο ποσοστό κειμένου (21,11%) σε 2 αναφορές εντοπίστηκε και στο πρακτικό Π1 της συνάντησης με τις δασκάλους με τις οποίες συνεργάστηκε η Ν1. Στις υπόλοιπες συναντήσεις, τόσο το πλήθος των αναφορών όσο και τα ποσοστά κειμένου είναι μικρά. Οι 3 συναντήσεις που αναφέρθηκαν (6<sup>η</sup>, 5<sup>η</sup> και Π1) περιείχαν στοιχεία αποσαφήνισης του όρου της μετάβασης, γιατί κατά τη διάρκειά τους τα μέλη της ομάδας συζήτησαν και προγραμματίσαν τις δράσεις που θα υλοποιούσαν στο πλαίσιο της μετάβασης. Στον **Πίνακα 6.7**, που ακολουθεί, παρουσιάζονται αναλυτικά τα ποσοτικά στοιχεία της γενικής κατηγορίας «5. Αποσαφήνιση όρου μετάβασης».

**ΠΙΝΑΚΑΣ 6.7:** Ποσοτικά αποτελέσματα της κατηγορίας «5. Αποσαφήνιση όρου μετάβασης» της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου των απομαγνητοφωνημένων συναντήσεων ανατροφοδότησης της ομάδας έρευνας δράσης

Όνομα Κατηγορίας	1η συνάντηση		2η συνάντηση		Π3η συνάντηση		4η συνάντηση		5η συνάντηση		6η συνάντηση		7η συνάντηση		8η συνάντηση		Π1 συν. με δασκ. Ν1	
5. Αποσαφήνιση όρου μετάβασης	1	2,51%	1	0,35%			1	0,31%	9	23,61%	5	13,28%	2	2,77%	2	2,04%	1	14,99%
5.α.Ν1											1	1,39%					1	6,12%
5.β.Ν2	2	0,39%									2	1,41%						
5.β.1.Δ2											7	9,52%						
5.γ.Δ											2	0,47%						
5.Αποσαφήνιση όρου μετάβασης	3	2,90%	1	0,35%			1	0,31%	9	23,61%	17	26,07%	2	2,77%	2	2,04%	2	21,11%

Στη γενική κατηγορία «6. Αξιολόγηση προγραμμάτων» εντοπίστηκαν σχετικές αναφορές σε 7 συναντήσεις ανατροφοδότησης. Στην 1<sup>η</sup> και 2<sup>η</sup> συνάντηση δε συζητήθηκαν σχετικά στοιχεία από την ομάδα. Το μεγαλύτερο ποσοστό κειμένου (41, 81%) με 14 αναφορές εντοπίστηκε στην 8<sup>η</sup> συνάντηση, η οποία αποτέλεσε και την κατεξοχήν συνάντηση ανατροφοδότησης. Στη συνάντηση προετοιμασίας με τις δασκάλους με τις οποίες συνεργάστηκε η Ν1 (Π1) εντοπίστηκε κείμενο που αφορούσε την αξιολόγηση προγραμμάτων μετάβασης, σε καταγραφές απόψεων της Ν1. Στις υπόλοιπες 5 συναντήσεις (3<sup>η</sup>, 4<sup>η</sup>, 5<sup>η</sup>, 6<sup>η</sup> και 7<sup>η</sup>) εντοπίστηκε σχετικό κείμενο σε μικρά ποσοστά και αριθμό αναφορών. Τα ποσοτικά στοιχεία της

κατηγορίας «6. Αξιολόγηση προγραμμάτων», παρουσιάζονται αναλυτικά στον **Πίνακα 6.8**, που ακολουθεί.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 6.8:** Ποσοτικά αποτελέσματα της κατηγορίας «6. Αξιολόγηση προγραμμάτων» της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου των απομαγνητοφωνημένων συναντήσεων ανατροφοδότησης της ομάδας έρευνας δράσης

Όνομα Κατηγορίας	1η συνάντηση	2η συνάντηση	Π3η συνάντηση		4η συνάντηση		5η συνάντηση		6η συνάντηση		7η συνάντηση		8η συνάντηση		Π1 συν. με δασκ. N1	
6. Αξιολόγηση προγραμμάτων			1	0,49%			2	2,18%	2	5,85%	1	0,31%	2	5,53%		
6.α.N1			2	4,06%	1	0,49%	0	4,96%					6	16,01%	2	24,04%
6.β.N2			2	5,41%	2	2,13%	2	1,84%			5	4,41%	5	19,65%		
6.γ.Δ					2	0,19%							1	0,62%		
6. Αξιολόγηση προγραμμάτων			5	9,96%	5	2,81%	4	8,98%	2	5,85%	6	4,72%	14	41,81%	2	24,04%

Στη γενική κατηγορία «7. Επιμορφωτική στήριξη και μετάβαση» εντοπίστηκαν σχετικές αναφορές σε όλες τις συναντήσεις των μελών της ομάδας εκτός από τη συνάντηση (Π1 συνάντηση με δασκάλες N1), στην οποία συμμετείχαν οι δασκάλες με τις οποίες συνεργάστηκε η N2. Στην 4<sup>η</sup> συνάντηση ανατροφοδότησης, στην οποία η ομάδα προετοιμάζει τις δραστηριότητες μετάβασης που θα υλοποιηθούν, εντοπίστηκε το μεγαλύτερο ποσοστό κειμένου (53,08%) σε 19 αναφορές, από τις οποίες οι 11 με 48,58% ποσοστό κειμένου εντοπίστηκαν σε συζητήσεις όλων των μελών. Στην 6<sup>η</sup> συνάντηση εντοπίστηκε σχετικό κείμενο με ποσοστό 36,99% σε 19 αναφορές επίσης. Σε 6 αναφορές και ποσοστό κειμένου 31,88% εντοπίστηκαν στοιχεία που αφορούσαν την επιμορφωτική στήριξη σε σχέση με τη μετάβαση, στην 8<sup>η</sup> συνάντηση ανατροφοδότησης της ομάδας, ενώ στην 1<sup>η</sup> συνάντηση εντοπίστηκε ποσοστό κειμένου 27,18% σε 27 αναφορές. Οι περισσότερες αναφορές σε όλες τις συναντήσεις εντοπίστηκαν σε συζητήσεις των μελών της ομάδας, ενώ αρκετές αναφορές εντοπίστηκαν σε κείμενα της Δ τόσο στην 1<sup>η</sup> συνάντηση (8 αναφορές) όσο και στην 6<sup>η</sup> συνάντηση (7 αναφορές). Στον **Πίνακα 6.9**, που ακολουθεί, παρουσιάζονται τα ποσοτικά στοιχεία της κατηγορίας «7. Επιμορφωτική στήριξη και μετάβαση».

**ΠΙΝΑΚΑΣ 6.9:** Ποσοτικά αποτελέσματα της κατηγορίας «7. Επιμορφωτική στήριξη και μετάβαση» της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου των απομαγνητοφωνημένων συναντήσεων ανατροφοδότησης της ομάδας έρευνας δράσης

Όνομα Κατηγορίας	1η συνάντηση		2η συνάντηση		Π3η συνάντηση		4η συνάντηση		5η συνάντηση		6η συνάντηση		7η συνάντηση		8η συνάντηση		ΠΙ συν. με δασκ. Ν1
7.Επιμορφωτική στήριξη και μετάβαση	11	20,48%	6	14,28%	1	2,49%	11	48,58%	5	14,44%	5	20,66%	5	12,65%	3	31,18%	
7.α.Ν1	4	0,53%	2	1,91%			5	3,50%			2	2,19%			1	0,16%	
7.β.Ν2	4	0,33%					1	0,20%			5	4,32%	1	4,71%	2	0,54%	
7.γ.Δ	8	5,84%					2	0,80%	1	1,49%	7	9,82%	3	3,16%			
<b>7.Επιμορφωτική στήριξη και μετάβαση</b>	<b>27</b>	<b>27,18%</b>	<b>8</b>	<b>16,19%</b>	<b>1</b>	<b>2,49%</b>	<b>19</b>	<b>53,08%</b>	<b>6</b>	<b>15,93%</b>	<b>19</b>	<b>36,99%</b>	<b>9</b>	<b>20,52%</b>	<b>6</b>	<b>31,88%</b>	

Τέλος, στην κατηγορία «8. Διάφορα» εντάχθηκαν κείμενα τα οποία δεν ήταν σχετικά με το περιεχόμενο της έρευνας. Το μεγαλύτερο ποσοστό κειμένου (30,26%) εντάχθηκε στην κατηγορία «Διάφορα» στην 1<sup>η</sup> συνάντηση της ομάδας. Πρόκειται για κείμενο της Ν3 (της νηπιαγωγού που αποχώρησε από την ομάδα), η οποία συμμετείχε στην 1<sup>η</sup> συνάντηση της ομάδας. Επίσης, στην 7<sup>η</sup> συνάντηση της ομάδας σε 8 αναφορές και ποσοστό κειμένου 22,77% εντοπίστηκε κείμενο στο οποίο οι νηπιαγωγοί της ομάδας συζήτησαν για θέματα που τις απασχολούσαν, αλλά δεν ήταν σχετικά με τη μετάβαση. Στις υπόλοιπες συναντήσεις, τόσο οι αναφορές όσο και τα ποσοστά κειμένων που δεν είναι σχετικά με το θέμα της μετάβασης είναι ελάχιστα. Τα αναλυτικά ποσοτικά στοιχεία της κατηγορίας «8. Διάφορα», παρουσιάζονται στον **Πίνακα 6.10**, που ακολουθεί.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 6.10:** Ποσοτικά αποτελέσματα της κατηγορίας «8. Διάφορα» της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου των απομαγνητοφωνημένων συναντήσεων ανατροφοδότησης της ομάδας έρευνας δράσης

Όνομα Κατηγορίας	1η συνάντηση		2η συνάντηση		Π3η συνάντηση		4η συνάντηση		5η συνάντηση		6η συνάντηση		7η συνάντηση		8η συνάντηση		ΠΙ συν. με δασκ. Ν1
8. Διάφορα	14	28,69%	1	8,23%			1	0,13%	4	2,74%	5	2,74%	8	22,77%	1	0,23%	
8.α.Ν1	1	0,11%							1	0,14%							
8.β.Ν2	1	1,45%															
8.γ.Δ	1	0,01%			1	2,36%			1	1,40%	2	6,09%					
<b>8. Διάφορα</b>	<b>17</b>	<b>30,26%</b>	<b>1</b>	<b>8,23%</b>	<b>1</b>	<b>2,36%</b>	<b>1</b>	<b>0,13%</b>	<b>6</b>	<b>4,28%</b>	<b>7</b>	<b>8,83%</b>	<b>8</b>	<b>22,77%</b>	<b>1</b>	<b>0,23%</b>	

Στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν τα συνολικά ποσοτικά αποτελέσματα ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου των απομαγνητοφωνημένων συναντήσεων ανατροφοδότησης των μελών της ομάδας έρευνας δράσης. Η 1<sup>η</sup> συνάντηση χωρίστηκε συνολικά σε 77 αναφορές και τα θέματα που απασχόλησαν την ομάδα σε αυτή τη συνάντηση αφορούσαν, κυρίως, την επιμορφωτική τους στήριξη σε θέματα μετάβασης (27 αναφορές, 27,18% ποσοστό κειμένου) και τις βασικές ικανότητες των παιδιών (14 αναφορές, 22,06% ποσοστό κειμένου). Υπήρχε, επίσης, αρκετό κείμενο (17 αναφορές και 30,26% ποσοστό κειμένου) που εντάχθηκε στην

κατηγορία «Διάφορα», το οποίο ήταν κυρίως απόψεις και σχόλια της Ν3 η οποία στη συνέχεια αποχώρησε από την ομάδα.

Η 2<sup>η</sup> συνάντηση χωρίστηκε σε 65 αναφορές και σε αυτήν τα μέλη της ομάδας ασχολήθηκαν, κυρίως, με τις βασικές ικανότητες των παιδιών και τη μετάβαση (28 αναφορές και 37,06% ποσοστό κειμένου), το ρόλο της οικογένειας (23 αναφορές και 28,85% ποσοστό κειμένου) και θέματα επιμορφωτικής στήριξης (8 αναφορές και 16,19% ποσοστό κειμένου). Η 3<sup>η</sup> συνάντηση, επειδή ήταν σε μορφή πρακτικών και όχι απομαγνητοφώνησης, περιείχε τα κύρια σημεία συζήτησης της ομάδας. Χωρίστηκε σε 12 αναφορές με κύριο θέμα της συνάντησης τα παραδείγματα προγραμμάτων μετάβασης (2 αναφορές και 77,58% ποσοστό κειμένου).

Η 4<sup>η</sup> συνάντηση χωρίστηκε συνολικά σε 55 αναφορές και τα μέλη ασχολήθηκαν κυρίως με θέματα επιμορφωτικής στήριξης αναφορικά με τη μετάβαση (19 αναφορές και 53,08% ποσοστό κειμένου) και λιγότερο με τις βασικές ικανότητες των παιδιών (17 αναφορές και 18,59%) ποσοστό κειμένου. Η 5<sup>η</sup> συνάντηση χωρίστηκε σε 47 αναφορές και τα κύρια θέματα που απασχόλησαν τις νηπιαγωγούς της ομάδας σε αυτήν ήταν η συνεργασία των εκπαιδευτικών (10 αναφορές και 25,85% ποσοστό κειμένου) και η αποσαφήνιση του όρου της μετάβασης (9 αναφορές και ποσοστό κειμένου 23,61%). Στην 6<sup>η</sup> συνάντηση, σε σύνολο 58 αναφορών, οι νηπιαγωγοί ασχολήθηκαν κυρίως με θέματα επιμορφωτικής στήριξης (19 αναφορές και 36,99% ποσοστό κειμένου) και προσπάθησαν να αποσαφηνίσουν τον όρο της μετάβασης (17 αναφορές και 26,07% ποσοστό κειμένου).

Στην 7<sup>η</sup> συνάντηση, σε σύνολο 50 αναφορών, τα μέλη της ομάδας ασχολήθηκαν κυρίως με παραδείγματα προγραμμάτων μετάβασης (16 αναφορές και 38,42% ποσοστό κειμένου), με θέματα επιμορφωτικής στήριξης (9 αναφορές και 20,52% ποσοστό κειμένου) και με άλλα θέματα εκτός μετάβασης (8 αναφορές και 22,77% ποσοστό κειμένου). Η 8<sup>η</sup> συνάντηση χωρίστηκε συνολικά σε 37 αναφορές και τα μέλη της ομάδας ασχολήθηκαν κυρίως με την αξιολόγηση προγραμμάτων μετάβασης (14 αναφορές και 41,81% ποσοστό κειμένου). Ασχολήθηκαν, επίσης, αρκετά με θέματα επιμορφωτικής στήριξης (6 αναφορές και 31,88% ποσοστό κειμένου), καθώς και με θέματα συνεργασίας εκπαιδευτικών (12 αναφορές και 19,45% ποσοστό κειμένου). Τέλος, τα πρακτικά της συνάντησης με τις δασκάλους με τις οποίες συνεργάστηκε η Ν1 χωρίστηκαν σε 7 αναφορές και το

κυρίως θέμα τους ήταν τα παραδείγματα προγραμμάτων μετάβασης (3 αναφορές και ποσοστό κειμένου 54,85% ποσοστό κειμένου).

Με βάση το πλήθος των αναφορών σε κάθε κατηγορία η ομάδα ασχολήθηκε περισσότερο με θέματα επιμορφωτικής στήριξης με συνολικά 95 αναφορές, με θέματα συνεργασίας εκπαιδευτικών με 53 αναφορές και με θέματα βασικών ικανοτήτων των παιδιών με 51 αναφορές. Θέματα που αφορούσαν την οικογένεια σε συνάρτηση με τη μετάβαση εντοπίστηκαν σε 45 αναφορές, ενώ διάφορα θέματα εκτός μετάβασης εντοπίστηκαν σε 42 αναφορές. Τέλος, η αξιολόγηση προγραμμάτων μετάβασης εντοπίστηκε σε 38 αναφορές, ενώ παραδείγματα προγραμμάτων μετάβασης και θέματα αποσαφήνισης του όρου της μετάβασης εντοπίστηκαν σε 37 αναφορές αντίστοιχα. Στον **Πίνακα 6.11**, που ακολουθεί, παρουσιάζονται τα συνολικά ποσοτικά αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου όλων των συναντήσεων ανατροφοδότησης της ομάδας έρευνας δράσης.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 6.11:** Συνολικά ποσοτικά αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου των απομαγνητοφωνημένων συναντήσεων ανατροφοδότησης της ομάδας έρευνας δράσης

Όνομα Κατηγορίας	1η συν/ση	2η συν/ση	3η συν/ση	4η συν/ση	5η συν/ση	6η συν/ση	7η συν/ση	8η συν/ση	ΠΙ συν. με δασκ. Ν1	Σύνολο αναφορών									
1. Βασικές ικανότητες	14	22,06%	28	37,06%	17	18,59%	1	8,17%	1	0,82%	51								
2. Παρ/ματα προγραμμάτων μετάβασης	5	8,32%	2	2,45%	2	77,58%	4	0,57%	1	5,25%	1	1,25%	16	38,42%	2	4,59%	3	54,85%	37
3. Συνεργασία εκπαιδευτικών και μετάβαση	4	3,31%	4	6,87%	3	7,61%	7	17,45%	10	25,85%	5	9,04%	8	9,98%	12	19,45%			53
4. Οικογένεια και μετάβαση	7	5,97%	21	28,85%			3	7,06%	8	16,10%	6	3,80%							45
5. Αποσ/νιση όρου μετάβασης	3	2,90%	1	0,35%			1	0,31%	9	23,61%	17	26,07%	2	2,77%	2	2,04%	2	21,11%	37
6. Αξιολόγηση προγραμμάτων					5	9,96%	5	2,81%	4	8,98%	2	5,85%	6	4,72%	14	41,81%	2	24,04%	38
7. Επιμ/κή στήριξη και μετάβαση	27	27,18%	8	16,19%	1	2,49%	19	53,08%	6	15,93%	19	36,99%	9	20,52%	6	31,88%			95
8. Διάφορα	17	30,26%	1	8,23%	1	2,36%	1	0,13%	6	4,28%	7	8,83%	8	22,77%	1	0,23%			42
<b>Σύνολο</b>	<b>77</b>	<b>100%</b>	<b>65</b>	<b>100%</b>	<b>12</b>	<b>100%</b>	<b>55</b>	<b>100%</b>	<b>47</b>	<b>100%</b>	<b>58</b>	<b>100%</b>	<b>50</b>	<b>100%</b>	<b>37</b>	<b>100%</b>	<b>7</b>	<b>100%</b>	
Αριθ. σελ. / λέξεων	25/9.403		31/11.505		5/1.735		38/16.511		41/13.622		37/14.327		23/7.730		29/13.506		3/1502		

Με βάση τα στοιχεία του **Πίνακα 6.11**, η ομάδα έρευνας δράσης σε κάθε συνάντηση επικεντρωνόταν σε ένα, δύο ή τρία το πολύ θέματα συζήτησης τα οποία κυριαρχούσαν και εμφανίζονταν σε μεγαλύτερο πλήθος αναφορών και ποσοστά κειμένου. Ξεκίνησαν, στην 1<sup>η</sup> συνάντηση, με θέματα επιμορφωτικής στήριξης και βασικές ικανότητες παιδιών, συνέχισαν, στις επόμενες συναντήσεις, με θέματα που σχετιζόνταν με την οικογένεια και τη μετάβαση και με παραδείγματα προγραμμάτων μετάβασης. Επανήλθαν στις βασικές ικανότητες και την επιμορφωτική στήριξη, ασχολήθηκαν με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών και την

αποσαφήνιση του όρου της μετάβασης, συνέχισαν με παραδείγματα προγραμμάτων μετάβασης και ολοκλήρωσαν, στην 8<sup>η</sup> συνάντηση, κυρίως με αξιολόγηση των προγραμμάτων μετάβασης και θέματα επιμορφωτικής στήριξης.



**6.1.2.2. Ερμηνευτικά αποτελέσματα ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου απομαγνητοφωνημένων συναντήσεων ανατροφοδότησης της ομάδας έρευνας δράσης**

Στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα κωδικοποίησης των κατηγοριοποιημένων αναφορών των νηπιαγωγών της ομάδας έρευνας δράσης, με αξιοποίηση των τίτλων των κατηγοριών και υποκατηγοριών των επίσημων κειμένων όπως αυτές ομαδοποιήθηκαν στις 7 γενικές κατηγορίες ανάλυσης<sup>98</sup>. Στόχος της κωδικοποίησης είναι να παρουσιαστεί συνοπτικά το περιεχόμενο των συζητήσεων ανατροφοδότησης της ομάδας έρευνας δράσης.

Στη γενική κατηγορία «*1.Βασικές ικανότητες μετάβασης*», οι 51 συνολικές κυριολεκτικές αναφορές αναλύθηκαν σε 96 ερμηνευτικές κωδικοποιήσεις, από τις οποίες οι 33 εντοπίστηκαν στις συζητήσεις της ομάδας, 26 σε κείμενα της Ν1, 26 σε κείμενα της Ν2 και 12 σε κείμενα της Δ. Οι ερμηνευτικές κωδικοποιήσεις παρουσιάζονται, στη συνέχεια, με βάση τις φορές που εντοπίστηκαν στα κείμενα των απομαγνητοφωνημένων συναντήσεων ανατροφοδότησης της ομάδας. Την ομάδα απασχόλησαν έντονα στοιχεία που σχετίζονται με το μοντέλο κοινωνικής παιδαγωγικής, οι στόχοι των δράσεων που οργάνωναν, η σχολική ετοιμότητα των παιδιών, τα ατομικά χαρακτηριστικά τους, η ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων των παιδιών και γενικότερα οι προσεγγίσεις μετάβασης. Λιγότερο συζητήθηκαν θέματα που αφορούσαν το συνδυαστικό μοντέλο μετάβασης, την προετοιμασία της μετάβασης των παιδιών και την προσαρμογή τους στην πρώτη τάξη. Τέλος, ελάχιστες ήταν οι κωδικοποιήσεις που αφορούσαν τις βασικές ικανότητες μετάβασης, παιχνίδια ρόλων και θέματα συνεργασίας των παιδιών μεταξύ τους. Οι ερμηνευτικές κωδικοποιήσεις που εντοπίστηκαν στα κείμενα της ομάδας έρευνας δράσης στη γενική κατηγορία «*1.Βασικές ικανότητες μετάβασης*» είναι οι εξής:

- 17. Κοινωνική παιδαγωγική
- 11. Στόχοι δράσεων
- 11. Σχολική ετοιμότητα παιδιών
- 11. Ατομικά χαρακτηριστικά παιδιών,
- 10. Ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων
- 10. Προσεγγίσεις μετάβασης,
- 8. Συνδυαστικό μοντέλο
- 6. Προετοιμασία μετάβασης,
- 5. Προσαρμογή,
- 3. Βασικές ικανότητες μετάβασης,

<sup>98</sup> Για περισσότερα στοιχεία βλέπε στο κεφάλαιο 5.7.1. *Μεθοδολογία ανάλυσης και έρευνα δράσης*, και συγκεκριμένα στο υποκεφάλαιο 5.7.1.2. *Κατευθυντική ποιοτική ανάλυση περιεχομένου των κειμένων από τις απομαγνητοφωνημένες συναντήσεις ανατροφοδότησης της ομάδας έρευνας δράσης*, και συγκεκριμένα στη σ. 162, της παρούσας διατριβής.

2. Παιχνίδι ρόλων,  
2. Συνεργασία παιδιών  
**Σύνολο ερμηνευτικών κωδικοποιήσεων: 96**

Στη γενική κατηγορία «2.Παραδείγματα προγραμμάτων μετάβασης», οι 37 συνολικές κυριολεκτικές αναφορές αναλύθηκαν σε 111 ερμηνευτικές κωδικοποιήσεις, από τις οποίες 10 εντοπίστηκαν στα κείμενα συζητήσεων της ομάδας, 50 στα κείμενα της Ν1, 49 στα κείμενα της Ν2 και 2 στα κείμενα της Δ. Στη συγκεκριμένη κωδικοποίηση αναδύθηκαν 4 επιπλέον κωδικοποιήσεις, οι οποίες δεν υπήρχαν στα επίσημα κείμενα ούτε ως τίτλος κατηγορίας ή υποκατηγορίας ούτε ως περιεχόμενο, με βάση τις επιμέρους ερμηνευτικές κωδικοποιήσεις των κυριολεκτικών αναφορών των κατηγοριών ή υποκατηγοριών των επίσημων κειμένων. Οι επιπλέον κωδικοποιήσεις είναι οι εξής: «Παρακολούθηση της προσαρμογής των παιδιών στην πρώτη τάξη», «Δημιουργία δικτύου φίλων», «Πρόσκληση δασκάλας στο νηπιαγωγείο». Οι συγκεκριμένες δραστηριότητες οι οποίες υλοποιήθηκαν, προτάθηκαν ή συζητήθηκαν από την ομάδα δεν εντοπίστηκαν ως προτάσεις στα επίσημα κείμενα του Υ.ΠΑΙ.Θ.

Με βάση την ερμηνευτική κωδικοποίηση των αναφορών, την ομάδα απασχόλησε σε μεγαλύτερο βαθμό η παρουσίαση του περιεχομένου των δραστηριοτήτων που υλοποίησαν, ο προγραμματισμός των δράσεων, οι κοινές δράσεις νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου και οι δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν στο νηπιαγωγείο. Σε μικρότερο βαθμό ασχολήθηκαν με τις δραστηριότητες των παιδιών κατά τη μετάβαση, με την παρακολούθηση της προσαρμογής των παιδιών στην πρώτη τάξη, με την οργάνωση δραστηριοτήτων μετάβασης, με τις αμοιβαίες επισκέψεις των παιδιών, με τη διερεύνηση των εμπειριών τους και με τις προσδοκίες τους αναφορικά με τη μετάβαση. Τέλος, ελάχιστα απασχόλησαν την ομάδα θέματα όπως οι δραστηριότητες μετάβασης στο δημοτικό σχολείο, το είδος των δραστηριοτήτων, οι στόχοι τους, η δημιουργία δικτύου φίλων, η συμμετοχή του Διευθυντή του δημοτικού σχολείου στις δράσεις, η συμμετοχή των γονέων στις δράσεις, η επίσκεψη της δασκάλας στο νηπιαγωγείο, κοινά σχέδια εργασίας νηπιαγωγείου και πρώτης τάξης και οι λανθασμένες πρακτικές.

Οι ερμηνευτικές κωδικοποιήσεις της γενικής κατηγορίας «2.Παραδείγματα προγραμμάτων μετάβασης» είναι συνολικά οι εξής:

14. Παρουσίαση περιεχομένου δραστηριοτήτων,

- 13. Προγραμματισμός δράσεων,
  - 11. Κοινές δράσεις παιδιών νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου,
  - 10. Νηπιαγωγείο δραστηριότητες,
  - 8. Δραστηριότητες παιδιών και μετάβαση,
  - 8. Παρακολούθηση της προσαρμογής των παιδιών στην πρώτη τάξη.
  - 7. Οργάνωση δραστηριοτήτων μετάβασης,
  - 7. Αμοιβαίες επισκέψεις παιδιών,
  - 7. Διερεύνηση εμπειριών,
  - 6. Προσδοκίες παιδιών,
  - 4. Δημοτικό σχολείο δραστηριότητες,
  - 4. Είδος δραστηριοτήτων,
  - 3. Στόχοι,
  - 2. Δημιουργία δικτύου φίλων.
  - 2. Συμμετοχή διευθυντή δημοτικού σχολείου,
  - 2. Δράσεις με συμμετοχή γονέων,
  - 1. Πρόσκληση δασκάλας στο νηπιαγωγείο.
  - 1. Κοινό σχέδιο εργασίας παιδιών,
  - 1. Λανθασμένες πρακτικές,
- Σύνολο ερμηνευτικών κωδικοποιήσεων: 111**

Στη γενική κατηγορία «3. Συνεργασία εκπαιδευτικών και μετάβαση», οι 53 κυριολεκτικές αναφορές αναλύθηκαν σε 119 ερμηνευτικές κωδικοποιήσεις, από τις οποίες οι 47 εντοπίστηκαν στις συζητήσεις των μελών της ομάδας, οι 43 στα κείμενα της Ν1, οι 27 στα κείμενα της Ν2 και 2 στα κείμενα της Δ. Αναδύθηκαν, επίσης, κατά την ανάλυση οι εξής κωδικοποιήσεις: «Προβλήματα συνεργασίας νηπιαγωγών δασκάλων», «Συνεργασία νηπιαγωγών κλασικού τμήματος», «Τρόποι συνεργασίας νηπιαγωγών στο ίδιο τμήμα», «Συνεργασία νηπιαγωγών και δασκάλων ολοήμερου τμήματος», «Συνεργασία με εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων» και «Προβλήματα συνεργασίας δασκάλων».

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ερμηνευτικής κωδικοποίησης της γενικής κατηγορίας «3. Συνεργασία εκπαιδευτικών και μετάβαση», οι νηπιαγωγοί της ομάδας ασχολήθηκαν, κατά κύριο λόγο, με τη συνεργασία νηπιαγωγών και δασκάλων, με θέματα συνεργασίας γενικότερα, αλλά και με προβλήματα που εντοπίζονται κατά τη συνεργασία των νηπιαγωγών και των δασκάλων και τις κοινές δράσεις που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί με στόχο την ομαλή μετάβαση των παιδιών. Σε μικρότερο βαθμό, η ομάδα ασχολήθηκε με τη συνεργασία διευθυντών νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου, με τη θεσμοθέτηση συνεργασίας νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου, την αξιολόγηση της συνεργασίας των εκπαιδευτικών και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με ειδικούς με στόχο την ομαλή μετάβαση των παιδιών. Τέλος, ελάχιστα ασχολήθηκαν με τη συνεργασία με

φορείς, με τη συνεργασία νηπιαγωγών κλασικού τμήματος, με πρακτικές συνεργασίας μεταξύ νηπιαγωγών που εργάζονται στο ίδιο τμήμα, σε ολοήμερο τμήμα, με στόχους συνεργασίας, αλλά και με συνεργασία νηπιαγωγών και δασκάλων ολοήμερων τμημάτων νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου.

Οι ερμηνευτικές κωδικοποιήσεις της κατηγορίας «3.Συνεργασία εκπαιδευτικών και μετάβαση», είναι οι εξής:

24. Νηπιαγωγών και δασκάλων,
  17. Συνεργασία,
  15. Προβλήματα συνεργασίας νηπιαγωγών δασκάλων,
  14. Κοινές δράσεις εκπαιδευτικών,
  9. Διευθυντών νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου,
  7. Θεσμοθέτηση συνεργασίας νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου,
  7. Αξιολόγηση συνεργασίας με εκπαιδευτικούς,
  6. Συνεργασία ειδικών,
  5. Συνεργασία με φορείς,
  4. Συνεργασία νηπιαγωγών κλασικού τμήματος,
  3. Πρακτικές συνεργασίας νηπιαγωγών στο ίδιο τμήμα,
  3. Νηπιαγωγών ολοήμερου τμήματος,
  2. Στόχοι,
  1. Νηπιαγωγών και δασκάλων ολοήμερου τμήματος,
  1. Συνεργασία με εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων,
  1. Προβλήματα συνεργασίας δασκάλων,
- Σύνολο ερμηνευτικών κωδικοποιήσεων: 119**

Στη γενική κατηγορία «4.Οικογένεια και μετάβαση», οι 45 συνολικές κυριολεκτικές αναφορές αναλύθηκαν σε 114 ερμηνευτικές κωδικοποιήσεις από τις οποίες οι 27 εντοπίστηκαν στις συζητήσεις των μελών της ομάδας, οι 31 στα κείμενα της N1, οι 54 στα κείμενα της N2 και 2 στα κείμενα της Δ. Οι κωδικοποιήσεις που αναδύθηκαν κατά την ανάλυση είναι οι εξής: «Επαναφοίτηση παιδιών και συνεργασία με γονείς», «Μορφωτικό επίπεδο γονέων», «Οικονομικό επίπεδο γονέων», «Δυσκολίες πραγματοποίησης κοινής εκδήλωσης γονέων νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου», «Πιέσεις γονέων στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου», «Αντιμετώπιση των πιέσεων των γονέων από τις νηπιαγωγούς», «Στήριξη γονέων από ειδικούς και συνεργασία με εκπαιδευτικούς», «Χαρακτηριστικά γονέων», «Ηλικία γονέων» και «Αλλοδαποί γονείς».

Στην κατηγορία «4. Οικογένεια και μετάβαση», οι νηπιαγωγοί της ομάδας ασχολήθηκαν κατά κύριο λόγο με την οικογενειακή στήριξη των παιδιών, την ενημέρωση των γονέων αναφορικά με τη μετάβαση, τη συνεργασία με τους γονείς για την επαναφοίτηση των παιδιών, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, έκαναν γενικές αναφορές στους γονείς και στις αλλαγές που παρατηρούνται στο

οικογενειακό περιβάλλον και επηρεάζουν τη μετάβαση των παιδιών. Σε μικρότερο βαθμό, απασχόλησαν την ομάδα οι αλλαγές που αφορούσαν τους γονείς, το οικονομικό τους επίπεδο, οι προβληματισμοί τους αναφορικά με τη μετάβαση, οι στόχοι δράσεων που να αφορούν τους γονείς και η συμμετοχή τους στη μετάβαση των παιδιών. Τέλος, ελάχιστα ασχολήθηκε η ομάδα με δυσκολίες πραγματοποίησης κοινής εκδήλωσης για γονείς με το δημοτικό σχολείο, πιέσεις των γονέων και αντιμετώπισή τους από τις νηπιαγωγούς, με στήριξη των γονέων από ειδικούς, με κοινή ενημέρωση, με τη συνεργασία τους με τους δασκάλους, με τα γενικά χαρακτηριστικά τους, την ηλικία τους, τη συμμετοχή τους σε δράσεις μετάβασης, σε δράσεις στο νηπιαγωγείο και την εθνική τους προέλευση.

Οι ερμηνευτικές κωδικοποιήσεις της κατηγορίας «4.Οικογένεια και γονείς» είναι οι εξής:

- 18. *Οικογενειακή στήριξη παιδιών,*
- 12. *Ενημέρωση γονέων και μετάβαση,*
- 9. *Επαναφοίτηση παιδιών και συνεργασία με γονείς,*
- 9. *Μορφωτικό επίπεδο γονέων,*
- 8. *Σχετικά με γονείς,*
- 8. *Οικογένεια και αλλαγές,*
- 7. *Γονείς και αλλαγές,*
- 6. *Οικονομικό επίπεδο γονέων,*
- 4. *Προβληματισμοί γονέων και μετάβαση,*
- 4. *Ρόλος γονέων και μετάβαση,*
- 4. *Στόχοι,*
- 4. *Συμμετοχή γονέων και μετάβαση,*
- 3. *Δυσκολίες πραγματοποίησης κοινής εκδήλωσης γονέων νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου,*
- 3. *Πιέσεις γονέων στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου,*
- 3. *Αντιμετώπιση των πιέσεων των γονέων από τις νηπιαγωγούς,*
- 3. *Στήριξη γονέων από ειδικούς και συνεργασία με εκπαιδευτικούς,*
- 2. *Κοινή ενημέρωση γονέων,*
- 2. *Συνεργασία γονέων και δασκάλων,*
- 1. *Χαρακτηριστικά γονέων,*
- 1. *Ηλικία γονέων,*
- 1. *Συμμετοχή γονέων στις δράσεις μετάβασης,*
- 1. *Δράσεις με γονείς στο νηπιαγωγείο,*
- 1. *Αλλοδαποί γονείς,*
- Σύνολο ερμηνευτικών κωδικοποιήσεων:114***

Στην κατηγορία «5.Αποσαφήνιση όρου μετάβασης», οι 37 συνολικές κυριολεκτικές αναφορές της κατηγορίας αναλύθηκαν σε 120 ερμηνευτικές αναφορές, από τις οποίες οι 84 εντοπίστηκαν στις συζητήσεις της ομάδας, οι 6 στα κείμενα της Ν1, οι 5 στα κείμενα της Ν2, 23 στα κείμενα της Δ2 και 2 στα κείμενα

της Δ. Στη συγκεκριμένη κατηγορία δεν εντοπίστηκαν επιπλέον αναδυόμενες κωδικοποιήσεις.

Στην κατηγορία «5. Αποσαφήνιση όρου μετάβασης», οι νηπιαγωγοί της ομάδας ασχολήθηκαν κυρίως με θέματα που σχετίζονται με το σχολικό περιβάλλον και τις αλλαγές που παρατηρούνται κατά τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, με προβλήματα μετάβασης, με αναλυτικά προγράμματα που σχετίζονται με τη μετάβαση, με την ομαλή μετάβαση των παιδιών, το περιβάλλον, τις αλλαγές και την ασυνέχεια που βιώνουν τα παιδιά κατά τη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Με μικρότερη συχνότητα, απασχόλησαν την ομάδα οι παράγοντες που επιδρούν στη μετάβαση των παιδιών, η χρονική διάρκεια των δράσεων μετάβασης, οι στόχοι που αφορούν άμεσα τη μετάβαση, ο χρόνος, οι ευρύτερες αλλαγές και διαφορές νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου και οι προσδοκίες όσων μετέχουν στη μετάβαση των παιδιών στο δημοτικό σχολείο. Τέλος, σε πολύ μικρό βαθμό απασχόλησαν την ομάδα θέματα συνέχειας, στόχων και ιστορικά στοιχεία όπως ιστορικές παραθέσεις δράσεων και ιστορική αναδρομή του θέματος.

Οι ερμηνευτικές κωδικοποιήσεις της κατηγορίας «5.Αποσαφήνιση όρου μετάβασης», είναι οι εξής:

16. Σχολικό περιβάλλον και αλλαγές,
15. Προβλήματα μετάβασης,
12. Αναλυτικά προγράμματα και μετάβαση,
9. Ομαλή μετάβαση,
8. Περιβάλλον,
8. Παιδί και αλλαγές,
8. Ασυνέχεια,
6. Παράγοντες επίδρασης,
6. Χρονική διάρκεια δράσεων,
6. Στόχοι μετάβασης,
5. Χρόνος,
5. Αλλαγές – Διαφορές,
5. Προσδοκίες,
4. Συνέχεια,
4. Στόχοι,
2. Ιστορικές παραθέσεις δράσεων,
1. Ιστορική αναδρομή,

**Σύνολο ερμηνευτικών κωδικοποιήσεων: 120**

Στην κατηγορία «6.Αξιολόγηση προγραμμάτων μετάβασης», οι 38 ερμηνευτικές κωδικοποιήσεις αναλύθηκαν σε 127 ερμηνευτικές κωδικοποιήσεις, από τις οποίες 20 εντοπίστηκαν στις συζητήσεις των μελών της ομάδας, 45 στα

κείμενα της N1, 57 στα κείμενα της N2 και 5 στα κείμενα της Δ. Κατά την κωδικοποίηση των κειμένων της κατηγορίας, αναδύθηκαν οι εξής κωδικοποιήσεις: «Απόψεις δασκάλων», «Συλλογή και ανάλυση δεδομένων», «Καταγραφές δράσεων», «Απόψεις γονέων», «Δημοσιοποίηση και ανατροφοδότηση» και «Απόψεις διευθυντή δημοτικού σχολείου».

Τα θέματα που απασχόλησαν περισσότερο τα μέλη της ομάδας αφορούσαν γενικά την αξιολόγηση δραστηριοτήτων μετάβασης, τις εντυπώσεις των παιδιών από τις δραστηριότητες, τις απόψεις των ίδιων των νηπιαγωγών και τις απόψεις των δασκάλων που συμμετείχαν στις δράσεις. Σε μικρότερο βαθμό, τα μέλη της ομάδας ασχολήθηκαν επίσης με δραστηριότητες αξιολόγησης, με επίτευξη στόχων, με προβληματισμούς αρνητικού αποτελέσματος και με στόχους γενικότερα. Τέλος, λιγότερο ασχολήθηκαν με τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων τους από τις δράσεις, με καταγραφές των δράσεων, με απόψεις γονέων, με προτάσεις βελτίωσης, θέματα δημοσιοποίησης και ανατροφοδότησης στο πλαίσιο της έρευνας δράσης και με απόψεις του Διευθυντή του δημοτικού σχολείου που συμμετείχε στις δράσεις της N1. Οι ερμηνευτικές κωδικοποιήσεις της κατηγορίας «6.Αξιολόγηση προγραμμάτων μετάβασης», είναι συνολικά οι εξής:

- 20. Αξιολόγηση δραστηριοτήτων μετάβασης,
  - 20. Εντυπώσεις παιδιών από τις δραστηριότητες,
  - 20. Απόψεις νηπιαγωγών,
  - 13. Απόψεις δασκάλων,
  - 10. Δραστηριότητες αξιολόγησης,
  - 10. Επίτευξη στόχων,
  - 9. Προβληματισμοί αρνητικού αποτελέσματος,
  - 7. Στόχοι,
  - 5. Συλλογή και ανάλυση δεδομένων,
  - 4. Καταγραφές δράσεων,
  - 4. Απόψεις γονέων,
  - 2. Προτάσεις βελτίωσης,
  - 2. Δημοσιοποίηση και ανατροφοδότηση,
  - 1. Απόψεις διευθυντή δημοτικού σχολείου,
- Σύνολο ερμηνευτικών κωδικοποιήσεων:127**

Στην κατηγορία «7.Επιμορφωτική στήριξη και μετάβαση», οι 95 κυριολεκτικές αναφορές αναλύθηκαν σε 266 ερμηνευτικές, από τις οποίες οι 158 εντοπίστηκαν στα κείμενα συζητήσεων των μελών της ομάδας, οι 31 στα κείμενα της N1, οι 29 στα κείμενα της N2 και οι 48 στα κείμενα της Δ. Κατά την κωδικοποίηση της κατηγορίας, αναδύθηκαν οι εξής επιπλέον κωδικοποιήσεις: «Συντονισμός δράσεων», «Μεθοδολογικά εργαλεία έρευνας δράσης»,

«Αναστοχασμός ομάδας», «Ενημέρωση για την έρευνα δράσης», «Προβλήματα συντονισμού δράσης», «Έλλειψη επιμορφωτικής στήριξης».

Στη συγκεκριμένη κατηγορία, τα μέλη της ομάδας ασχολήθηκαν κυρίως με γενικά θέματα επιμορφωτικής στήριξης, με συντονισμό των δράσεων της ομάδας, με τα μεθοδολογικά εργαλεία της έρευνας δράσης, με τον αναστοχασμό της ομάδας, με τους στόχους που θέτει η ομάδα, με την ενημέρωση των μελών της για την έρευνα δράσης και με σχετικό υποστηρικτικό υλικό. Σε μικρότερο βαθμό, ασχολήθηκαν με θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής, δια βίου μάθησης και ανάπτυξης, με τις προτάσεις των συγγραφέων των επίσημων κειμένων για τη μετάβαση, με τις εισαγωγικές τους παρατηρήσεις και με στοιχεία που αναφέρονται στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Τέλος, σε μικρό βαθμό ασχολήθηκαν με αρνητικές και θετικές πολιτικές παρεμβάσεις αναφορικά με τη μετάβαση, με προβλήματα συντονισμού των δράσεων που οργάνωσε η ομάδα, με ιδεατές καταστάσεις και με την έλλειψη επιμορφωτικής στήριξης. Οι ερμηνευτικές κωδικοποιήσεις της κατηγορίας «7.Επιμορφωτική στήριξη και μετάβαση», είναι οι εξής:

- 38. Επιμορφωτική στήριξη,
  - 36. Συντονισμός δράσεων,
  - 35. Μεθοδολογικά εργαλεία έρευνας δράσης,
  - 27. Αναστοχασμός ομάδας,
  - 22. Στόχοι,
  - 19. Ενημέρωση για την έρευνα δράσης,
  - 19. Υποστηρικτικό υλικό,
  - 14. Εκπαιδευτική πολιτική,
  - 11. Δια βίου μάθηση & ανάπτυξη,
  - 9. Προτάσεις συγγραφέων,
  - 8. Εισαγωγικές παρατηρήσεις,
  - 8. Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών,
  - 6. Αρνητικές πολιτικές παρεμβάσεις,
  - 5. Θετικές πολιτικές παρεμβάσεις,
  - 4. Προβλήματα συντονισμού δράσης,
  - 4. Ιδεατή κατάσταση,
  - 1. Έλλειψη επιμορφωτικής στήριξης.
- Σύνολο ερμηνευτικών κωδικοποιήσεων: 266**

Τέλος, στην κατηγορία «8.Διάφορα», οι 42 αναφορές αναλύθηκαν σε 42 ερμηνευτικές κωδικοποιήσεις, από τις οποίες 34 εντοπίστηκαν στα κείμενα συζητήσεων της ομάδας, 2 στα κείμενα της N1, 1 στα κείμενα της N2 και 5 στα κείμενα της Δ. Στην κατηγορία εντάχθηκαν κυρίως συζητήσεις εκτός θέματος, οι απόψεις της N3 που αποχώρησε από την ομάδα, κάποια γενικά σχόλια, απόψεις των



N1 και N2 για κάποια άλλα θέματα και προσπάθεια επιμορφωτικής στήριξης της Δ για άλλο θέμα συζήτησης της ομάδας. Οι ερμηνευτικές κωδικοποιήσεις της κατηγορίας «8.Διάφορα», είναι οι εξής:

- 20. Συζητήσεις εκτός θέματος,
  - 14. Απόψεις της N3 που αποχώρησε,
  - 4. Γενικά σχόλια,
  - 2. Απόψεις της N1 για άλλο θέμα,
  - 1. Απόψεις της N2 για άλλο θέμα,
  - 1. Επιμορφωτική στήριξη για άλλο θέμα,
- Σύνολο ερμηνευτικών κωδικοποιήσεων:42**

## **6.2. Αποτελέσματα ανάλυσης περιεχομένου επιλεγμένων κειμένων**

Στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα των αναλύσεων των επιλεγμένων επίσημων κειμένων που αφορούν τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, με βάση τη μεθοδολογία ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου που επιλέχθηκε για τις ανάγκες της παρούσας διατριβής, ώστε να δοθεί συνοπτική εικόνα του περιεχομένου τους τόσο ποσοτικά όσο ποιοτικά<sup>99</sup>. Θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα από τη συμβατική ανάλυση περιεχομένου του «Οδηγού Ολοήμερου Νηπιαγωγείου» (Ο.Ο.) σε συνάρτηση με τα αποτελέσματα από την κατευθυντική ανάλυση περιεχομένου του «Οδηγού Γονέα» (Ο.Γ.) και τα αποτελέσματα από την κατευθυντική ανάλυση περιεχομένου του «Εγχειριδίου Δραστηριοτήτων για Νηπιαγωγούς» (Ε.Δ.). Αρχικά, θα γίνει παρουσίαση των ποσοτικών αποτελεσμάτων της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου σε συνδυασμό με τα αποτελέσματα της ερμηνευτικής κατηγοριοποίησης για κάθε επιλεγμένο κείμενο χωριστά. Η συγκριτική σύνθεση των αποτελεσμάτων και των τριών επιλεγμένων κειμένων θα σχολιαστεί κυρίως στο κεφάλαιο της συζήτησης των αποτελεσμάτων, όπου θα αξιοποιηθούν στοιχεία από την τριγωνοποίηση των μεθόδων έρευνας που επιλέχθηκαν στην παρούσα εργασία.

### **6.2.1. Αποτελέσματα ανάλυσης επιλεγμένων κειμένων από τον Οδηγό Ολοήμερου**

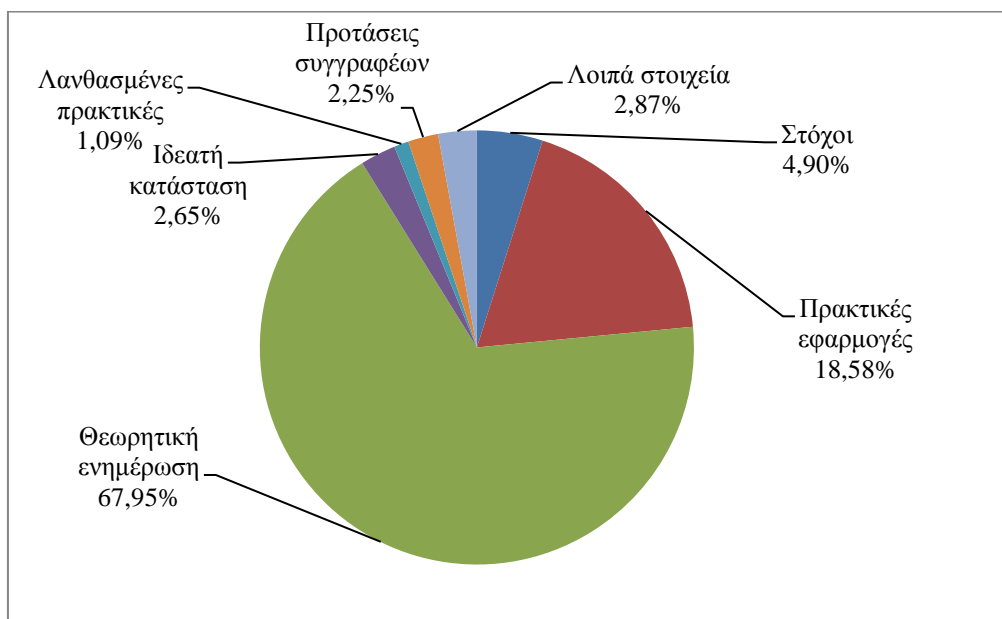
Τα αποτελέσματα από την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου των επιλεγμένων κειμένων από τον Ο.Ο. θα παρουσιαστούν, αρχικά, στην ποσοτική τους μορφή, ενώ, στη συνέχεια, θα παρουσιαστεί η ερμηνευτική κωδικοποίηση των αποτελεσμάτων. Τέλος, με βάση την ερμηνευτική κωδικοποίηση, οι επιμέρους κατηγορίες θα ενταχθούν στις 7 θεματικές ενότητες οι οποίες προέκυψαν με βάση τα αποτελέσματα από την έρευνα δράσης. Τα αποτελέσματα θα αποτυπωθούν και θα σχολιαστούν, ώστε να δοθεί περιληπτικά η επίσημη πρόταση της πολιτείας προς τις νηπιαγωγούς για το θέμα της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.

---

<sup>99</sup> Για περισσότερα στοιχεία βλέπε στο κεφάλαιο 5.7.2. Ποιοτική ανάλυση περιεχομένου επίσημων κειμένων του ΥΠ.Π.ΕΘ., στη σ. 168, της παρούσας διατριβής.

### 6.2.1.1. Ποσοτικά αποτελέσματα ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου του Οδηγού Ολοημέρου

Το σύνολο των 56<sup>100</sup> σελίδων των επιλεγμένων κειμένων από τον Ο.Ο. οργανώθηκε με την αξιοποίηση του λογισμικού προγράμματος NVivo8 σε 7 συνολικά κατηγορίες, από τις οποίες οι 3 έχουν τη μορφή δένδρου και οι 4 είναι ελεύθερες. Μεγαλύτερο ποσοστό κειμένου (67,95%) καταλαμβάνει η κατηγορία-δένδρο με τίτλο «*Θεωρητική ενημέρωση*», ακολουθεί η κατηγορία-δένδρο «*Πρακτικές εφαρμογές*», με ποσοστό 18,58% και η κατηγορία-δένδρο «*Στόχοι*», με ποσοστό 4,90%. Οι ελεύθερες κατηγορίες με τίτλους «*Ιδεατή κατάσταση*» (2,65%), «*Προτάσεις συγγραφέων*» (2,25%) και «*Λανθασμένες πρακτικές*» (1,09%) εντοπίστηκαν στο κείμενο σε πολύ μικρά ποσοστά. Τέλος, ποσοστό 2,87% από τα κείμενα εντάχθηκε στην ελεύθερη κατηγορία με τίτλο «*Λοιπά στοιχεία*», η οποία περιέχει κυρίως επικεφαλίδες, τίτλους ενοτήτων και εισαγωγικές φράσεις. Τα ποσοστά που καταλαμβάνουν σε λέξεις οι κατηγορίες μέσα στο κείμενο παρουσιάζονται στο **ΓΡΑΦΗΜΑ 6.1**, που ακολουθεί.



**ΓΡΑΦΗΜΑ 6.1:** Κατηγορίες που προέκυψαν από την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου των επιλεγμένων κειμένων του Ο.Ο.

Οι κατηγορίες παρουσιάζονται, στη συνέχεια, με βάση το μέγεθός τους σύμφωνα με τα ποσοτικά αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου του

<sup>100</sup> Για περισσότερες πληροφορίες για τα κείμενα που επιλέχθηκαν από τον Ο.Ο. και αξιοποιήθηκαν στην έρευνα βλέπε στην παράγραφο 5.4.2 *Επίσημα κείμενα που αναφέρονται στη μετάβαση*, του κεφαλαίου 5. Το ερευνητικό πρόβλημα και η μεθοδολογία της έρευνας, σ. 134 της παρούσας διατριβής.

Ο.Ο.. Ξεκινώντας από τις ελεύθερες κατηγορίες, οι οποίες εντοπίζονται σε πολύ μικρά ποσοστά στο κείμενο, επισημαίνεται ότι η κατηγορία «*Ιδεατή κατάσταση*», αν και εμφανίζεται μόνο σε 8 κυριολεκτικές αναφορές στο κείμενο του Ο.Ο., τα στοιχεία που την ερμηνεύουν παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλία (22 ερμηνευτικές αναφορές) και καταλαμβάνουν το μεγαλύτερο ποσοστό κειμένου (2,63%) από τις ελεύθερες κατηγορίες. Στις άλλες δύο ελεύθερες κατηγορίες, τις «*Λανθασμένες πρακτικές*» και τις «*Προτάσεις συγγραφέων*», οι διαφορές κυριολεκτικών αναφορών και ερμηνειών δεν είναι σημαντικές. Τέλος, τα «*Λοιπά στοιχεία*», αν και είναι πολλά σε πλήθος αναφορών (102 κυριολεκτικές και 120 ερμηνευτικές αναφορές), δεν καταλαμβάνουν μεγάλο ποσοστό κειμένου (2,59%), γεγονός αναμενόμενο, αφού στην εν λόγω κατηγορία εντάσσονται επικεφαλίδες, τίτλοι ενοτήτων και εισαγωγικές φράσεις.

Στον **Πίνακα 6.12**, που ακολουθεί, παρουσιάζονται τα ποσοτικά αποτελέσματα των ελεύθερων κατηγοριών που αναδύθηκαν κατά την ανάλυση περιεχομένου του Ο.Ο.. Οι χρωματικές διαβαθμίσεις του **Πίνακα 6.12** στις στήλες «*Γενικές αναφορές*», «*Ερμηνευτικές αναφορές*» και «*Ποσοστό*», από κόκκινο έως πράσινο, επιλέχθηκαν για να δείχνουν το μέγεθος της κάθε κατηγορίας (κόκκινο για πολύ μικρές κατηγορίες, διαβαθμίσεις κίτρινου για μέτριες και πράσινο για τις πιο μεγάλες).

**ΠΙΝΑΚΑΣ 6.12:** Ποσοτικά αποτελέσματα ελεύθερων κατηγοριών από τον «Οδηγό Ολοήμερου Νηπιαγωγείου»

Τύπος	Όνομα κατηγορίας	Πηγές *	Γενικές αναφορές **	Ερμηνευτικές αναφορές ***	Ποσοστό ****
Ελεύθερες κατηγορίες	Ιδεατή κατάσταση	Ο.Ο.	8	22	2,65%
	Λανθασμένες πρακτικές	Ο.Ο.	4	8	1,09%
	Προτάσεις συγγραφέων	Ο.Ο.	6	8	2,25%
	Λοιπά στοιχεία	Ο.Ο.	102	120	2,58%
<b>Σύνολα</b>	<b>Κατηγορίες: 4</b>	<b>Σ. Αν.: 120</b>	<b>Γ. Αν.: 120</b>	<b>Ερμ. Αν.: 158</b>	<b>8,57%</b>

Επεξηγήσεις ΠΙΝΑΚΑ 6.12:

\* Στη στήλη με τίτλο «*Πηγές*» δηλώνεται ότι τα κείμενα που αναλύονται προέρχονται από τον Οδηγό Ολοήμερου (Ο.Ο.) και στην τελική γραμμή της στήλης καταγράφεται το σύνολο των κυριολεκτικών αναφορών (γενικών και ειδικών) που έχουν εντοπιστεί το κείμενο.

\*\* Στη στήλη με τίτλο «*Γενικές αναφορές*» καταγράφεται το πλήθος των κυριολεκτικών αναφορών που έχουν αναδυθεί κατά την ανάλυση περιεχομένου του Ο.Ο., όπως καταγράφεται από το λογισμικό πρόγραμμα NVivo 8. Στην τελική γραμμή της στήλης καταγράφεται το σύνολο των γενικών αναφορών που εντοπίστηκαν στον Ο.Ο..

\*\*\* Στη στήλη με τίτλο «*Ερμηνευτικές αναφορές*» αποτυπώνεται το πλήθος των ερμηνευτικών αναφορών που έχει προκύψει από την ερμηνευτική κωδικοποίηση των κυριολεκτικών αναφορών και στην τελική γραμμή της στήλης το σύνολο των ερμηνευτικών αναφορών.

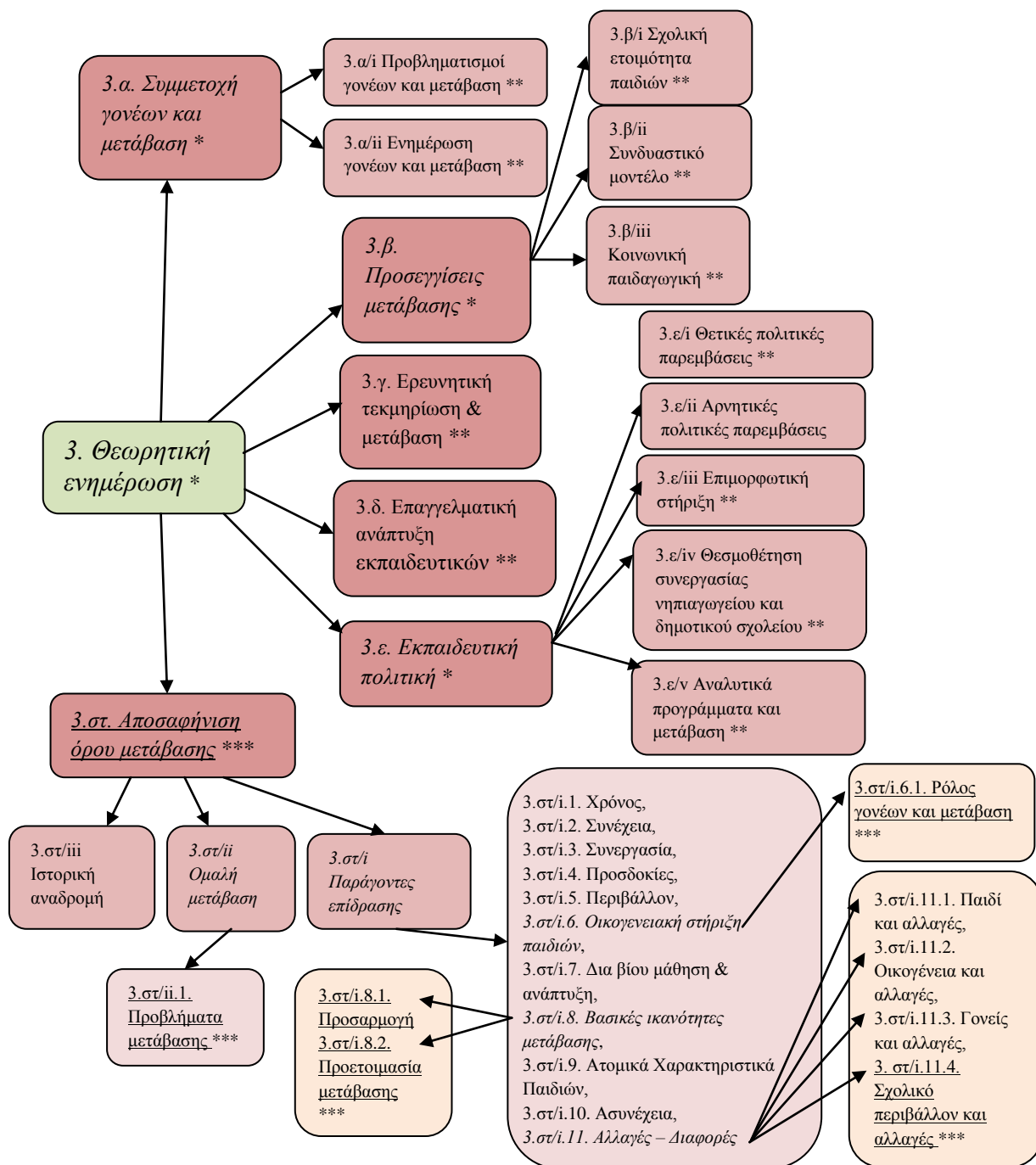
\*\*\*\* Στη στήλη με τίτλο «*Ποσοστό*» καταγράφεται το ποσοστό λέξεων επί του κειμένου που καταλαμβάνει στο σύνολό της η εκάστοτε κατηγορία ή υποκατηγορία στο κυριολεκτικό της περιεχόμενο, όπως έχει καταγραφεί από το λογισμικό πρόγραμμα NVivo 8 και στην τελική στήλη το σύνολό τους.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα ποσοτικά στοιχεία των κατηγοριών-δένδρων, ξεκινώντας από την μεγαλύτερη κατηγορία, τη «*Θεωρητική ενημέρωση*» και καταλήγοντας στην πιο μικρή, την κατηγορία «*Στόχοι*».

***A. Ποσοτικά αποτελέσματα ανάλυσης Ο.Ο. της κατηγορίας-δένδρου: Θεωρητική ενημέρωση.***

Η πιο μεγάλη από τις κατηγορίες-δένδρα, τόσο σε μέγεθος όσο και σε πλήθος υποκατηγοριών, είναι η κατηγορία με τον τίτλο «*Θεωρητική ενημέρωση*». Η εν λόγω κατηγορία αναλύεται σε 6 αρχικές υποκατηγορίες, περιλαμβάνει 287 συνολικά κυριολεκτικές αναφορές, από τις οποίες 25 είναι γενικές και 262 ειδικές. Περιλαμβάνει, επίσης, 467 ερμηνευτικές αναφορές και καταλαμβάνει 67,95% ποσοστό κειμένου.

Η κατηγορία «*Θεωρητική ενημέρωση*» διακλαδώνεται σε πρώτο επίπεδο σε 6 υποκατηγορίες, από τις οποίες οι 4 διακλαδώνονται σε 13 υποκατηγορίες σε δεύτερο επίπεδο, σε 12 υποκατηγορίες σε τρίτο επίπεδο και σε 7 υποκατηγορίες σε τέταρτο επίπεδο. Οι 6 αρχικές υποκατηγορίες της κατηγορίας-δένδρου «*Θεωρητική ενημέρωση*» είναι: «*Συμμετοχή γονέων και μετάβαση*» (2,81%), «*Προσεγγίσεις μετάβασης*» (7,77%), «*Ερευνητική τεκμηρίωση και μετάβαση*» (2,86%), «*Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών*» (0,91%), «*Εκπαιδευτική πολιτική*» (16,22%) και «*Αποσαφήνιση όρου μετάβασης*» (37,38%). Στην **Εικόνα 6.1**, που ακολουθεί, παρουσιάζονται με τη μορφή διαγράμματος οι διακλαδώσεις της κατηγορίας-δένδρου «*Θεωρητική ενημέρωση*».



**Επεξηγήσεις Εικόνας 6.1:**

\*Οι υποκατηγορίες οι οποίες καταγράφονται με πλάγιους χαρακτήρες αναλύονται σε επιπλέον υποκατηγορίες. \*\*Οι υποκατηγορίες που καταγράφονται με κανονικούς χαρακτήρες δεν έχουν άλλες επιπλέον διακλαδώσεις. Σε κάθε διακλάδωση της κατηγορίας-δένδρου «*Θεωρητική ενημέρωση*», το μέγεθος γραμματοσειράς μικραίνει με κατεύθυνση από την κύρια υποκατηγορία στις διακλαδώσεις της. Οι κατηγορίες που βρίσκονται σε ίδιο επίπεδο ανάλυσης αποτυπώνονται με το ίδιο μέγεθος γραμματοσειράς.

\*\*\* Οι 4 υποκατηγορίες με υπογραμμισμένους χαρακτήρες, είναι αυτές στις οποίες δεν εντοπίστηκε καθόλου κείμενο στον Οδηγό Ολοήμερου, αλλά παρουσιάζονται στο σχεδιάγραμμα για τους εξής λόγους: α) στην υποκατηγορία «3.στ. Αποσαφήνιση όρου μετάβασης» δεν εντοπίστηκε κείμενο με γενικό περιεχόμενο, εντούτοις υπάρχει κείμενο στις υποκατηγορίες που την απαρτίζουν, β) οι υποκατηγορίες «3.στ/ii.1. Προβλήματα μετάβασης», «3.στ/i.6.1. Ρόλος γονέων και μετάβαση», «3.στ/i.8.1. Προσαρμογή», «3.στ/i.8.2. Προετοιμασία μετάβασης» και «3.στ/i.11.4. Σχολικό περιβάλλον και αλλαγές» έχουν εντοπιστεί ως κατηγορίες στον Οδηγό Γονέα.

**Εικόνα 6.1:** Οι διακλαδώσεις της κατηγορίας-δένδρου «*Θεωρητική Ενημέρωση*» του Ο.Ο. σε μορφή διαγράμματος

Από τις 6 υποκατηγορίες πρώτου επιπέδου της κατηγορίας-δένδρου «*Θεωρητική ενημέρωση*», οι υποκατηγορίες «*Ερευνητική τεκμηρίωση και μετάβαση*» και «*Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών*» δεν διακλαδώνονται σε άλλες επιμέρους υποκατηγορίες. Πρόκειται για μικρές σε μέγεθος υποκατηγορίες οι οποίες αποτελούνται, η μεν «*Ερευνητική τεκμηρίωση & μετάβαση*» από 9 κυριολεκτικές αναφορές, 15 ερμηνευτικές και καταλαμβάνει 2,86% ποσοστό λέξεων επί του κειμένου, η δε «*Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών*», από 3 κυριολεκτικές αναφορές, 6 ερμηνευτικές και καταλαμβάνει 0,91% ποσοστό κειμένου.

Από τις υπόλοιπες 4 υποκατηγορίες πρώτου επιπέδου, της κατηγορίας-δένδρου «*Θεωρητική ενημέρωση*», αυτή που καταλαμβάνει το μεγαλύτερο ποσοστό κειμένου και υποδιαιρείται σε μεγαλύτερο αριθμό υποκατηγοριών σε επόμενο επίπεδο, είναι η υποκατηγορία «*Αποσαφήνιση όρου μετάβασης*». Η υποκατηγορία «*Αποσαφήνιση όρου μετάβασης*», διακλαδώνεται σε 3 υποκατηγορίες σε πρώτο επίπεδο, οι οποίες είναι οι: «*Παράγοντες επίδρασης*» (31,47%), «*Ομαλή μετάβαση*» (2,34%) και «*Ιστορική αναδρομή*» (3,57%). Αποτελείται από 176 συνολικά κυριολεκτικές αναφορές, (από τις οποίες 3 είναι γενικές και 173 ειδικές). Οι κυριολεκτικές αναφορές της υποκατηγορίας αναλύονται σε 272 ερμηνευτικές και όλο το κείμενο της υποκατηγορίας καταλαμβάνει 37,38 % ποσοστό, στο σύνολο του κειμένου από τον Ο.Ο.. Από τις 22 τελικές διακλαδώσεις της υποκατηγορίας, οι οποίες αναδύθηκαν αρχικά από την ανάλυση περιεχομένου του Ο.Ο. και ορισμένες προέκυψαν από την εφαρμογή των κατηγοριών στον Ο.Γ., εντοπίστηκε κείμενο στις 17, για τους εξής λόγους:

- Στην υποκατηγορία «*Αποσαφήνιση όρου μετάβασης*», δεν εντοπίστηκε κείμενο με γενικά στοιχεία.
- Οι 4 υποκατηγορίες: «*Ρόλος γονέων και μετάβαση*», «*Προσαρμογή*», «*Προετοιμασία μετάβασης*» και «*Σχολικό περιβάλλον και αλλαγές*» αναδύθηκαν κατά την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου του Ο.Γ. και δεν εντοπίστηκε κείμενο σε αυτές στον Ο.Ο.

Από τις τρεις αρχικές διακλαδώσεις της υποκατηγορίας «*Αποσαφήνιση όρου μετάβασης*», αυτή που καταλαμβάνει μεγαλύτερο ποσοστό κειμένου (31,47%) και αναλύεται σε 13 επιμέρους διακλαδώσεις είναι η υποκατηγορία «*Παράγοντες επίδρασης*». Από τους «*Παράγοντες επίδρασης*» της μετάβασης των παιδιών από το

νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, αυτός που απαντάται στο κείμενο του Ο.Ο. σε μεγαλύτερη συχνότητα (5,96% ποσοστό κειμένου), τόσο κυριολεκτικά (35 κυριολεκτικές αναφορές) όσο και σε επίπεδο ερμηνείας (42 ερμηνευτικές αναφορές), είναι ο «Χρόνος». Στοιχεία που αφορούν το χρόνο εμφανίζονται πολλές φορές διάσπαρτα μέσα στο κείμενο (γεγονός που εξηγεί την ύπαρξη μεγάλου αριθμού κυριολεκτικών αναφορών) και αφορούν πολλές και διαφορετικές διαστάσεις του όπως π.χ. χρόνος υλοποίησης δράσεων, διάρκεια, ηλικία παιδιών, οργάνωση χρόνου.

Δεύτερος σημαντικός «Παράγοντας επίδρασης» με βάση τα ποσοτικά δεδομένα ανάλυσης του κειμένου του Ο.Ο. είναι η «Συνεργασία», η οποία καταλαμβάνει 5,51% ποσοστό κειμένου, εμφανίζεται σε 25 κυριολεκτικές αναφορές μέσα το κείμενο και αναλύεται σε 41 ερμηνευτικές. Τρίτος σε μέγεθος «Παράγοντας επίδρασης» είναι η υποκατηγορία «Αλλαγές – Διαφορές» με 4,78 % ποσοστό κειμένου, 23 κυριολεκτικές αναφορές και 59 ερμηνευτικές. Η υποκατηγορία «Αλλαγές – Διαφορές» διακλαδώνεται σε 4 επιμέρους υποκατηγορίες, από τις οποίες οι 3 πρώτες («Παιδί και αλλαγές», «Οικογένεια και αλλαγές» και «Γονείς και αλλαγές») εντοπίστηκαν στο κείμενο του Ο.Ο., ενώ η τέταρτη («Σχολικό περιβάλλον και αλλαγές») εντοπίστηκε κατά την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου του Ο.Γ. και δεν υπάρχει ως περιεχόμενο στον Ο.Ο..

Ως τέταρτος «Παράγοντας επίδρασης» της μετάβασης εντοπίζεται ποσοτικά ο παράγοντας «Βασικές ικανότητες μετάβασης», ο οποίος καταλαμβάνει 4,49% ποσοστό κειμένου, απαντάται σε 7 κυριολεκτικές αναφορές και αναλύεται σε 20 ερμηνευτικές. Οι 7 κυριολεκτικές αναφορές της υποκατηγορίας είναι μεγάλες σε περιεχόμενο κειμένου, γιατί εντοπίστηκαν συνεχόμενα μέσα στο κείμενο και το NVivo 8 τις τοποθετούσε σε μια αναφορά. Κατά την αξιοποίηση των κατηγοριών στην ποιοτική ανάλυση περιεχομένου του Ο.Γ. στην υποκατηγορία «Βασικές ικανότητες μετάβασης», αναδύθηκαν δύο επιπλέον διακλαδώσεις, οι υποκατηγορίες «Προσαρμογή» και «Προετοιμασία μετάβασης», στις οποίες δεν εντοπίστηκε κείμενο στον Ο.Ο. Παρατηρούμε επίσης ότι η υποκατηγορία «Βασικές ικανότητες μετάβασης» ενώ έχει πολύ μικρή διαφορά σε ποσοστό κειμένου από τη υποκατηγορία «Αλλαγές – Διαφορές» (4,78 %), διαφέρει από αυτήν ως προς τη διασπορά στον Ο.Ο. Η πρώτη εντοπίζεται σε συγκεκριμένες περιοχές και για το λόγο αυτό αποτυπώνεται σε λίγες αλλά μεγάλες ποσοτικά αναφορές, ενώ η δεύτερη



είναι διάσπαρτη στο κείμενο και εντοπίζεται σε 23 διαφορετικά σημεία του κειμένου.

Σε παρόμοιο ποσοστό περιεχομένου εντοπίζονται οι υποκατηγορίες: «*Συνέχεια*», με 2,70% ποσοστό κειμένου, «*Ατομικά χαρακτηριστικά χαιδιών*» με 2,59% και «*Περιβάλλον*» με 2,33%. Η υποκατηγορία «*Περιβάλλον*» εντοπίζεται διάσπαρτη στο κείμενο σε 21 κυριολεκτικές αναφορές που περιέχουν ποικιλία μηνυμάτων (29 ερμηνευτικές αναφορές), τα «*Ατομικά χαρακτηριστικά παιδιών*» εντοπίζονται σε 18 σημεία και αναλύονται σε 25 ερμηνευτικές αναφορές, ενώ η «*Συνέχεια*», αν και είναι η μεγαλύτερη από τις τρεις κατηγορίες, απαντάται σε 11 συγκεκριμένα σημεία στο κείμενο και αναλύεται μόνο σε 18 ερμηνευτικές αναφορές.

Ογδοος «*Παράγοντας επίδρασης σε ποσοστό κειμένου εντοπίζεται η «Διαβίου μάθηση και ανάπτυξη» (1,23%) σε 3 κυριολεκτικές και 6 ερμηνευτικές αναφορές και ακολουθεί η «Ασυνέχεια» με ποσοστό κειμένου 0,72% σε 5 κυριολεκτικές και 5 ερμηνευτικές αναφορές. Η υποκατηγορία «Οικογενειακή στήριξη παιδιών» εντοπίζεται δέκατη στο κείμενο σε ποσοστό κειμένου 0,58% με 3 κυριολεκτικές αναφορές και 6 ερμηνευτικές, ενώ διακλαδώνεται στην υποκατηγορία «Ρόλος γονέων και μετάβαση», η οποία εντοπίστηκε στα κείμενα του Ο.Γ. ενώ δεν έχει εντοπιστεί αντίστοιχο κείμενο στον Ο.Ο. Ο πιο μικρός «Παράγοντας επίδρασης» εντοπίζεται στην κατηγορία «Προσδοκίες», με 0,17% ποσοστό κειμένου, σε 1 κυριολεκτική αναφορά και 2 ερμηνευτικές.*

Δεύτερη σε μέγεθος αρχική διακλάδωση της υποκατηγορίας-δένδρου «*Αποσαφήνιση όρου μετάβασης*», είναι η υποκατηγορία «*Ιστορική αναδρομή*», η οποία εντοπίζεται σε 12 κυριολεκτικές αναφορές, που αναλύονται σε 22 ερμηνευτικές και συγκεντρώνουν ποσοστό κειμένου 3,57%. Τρίτη και τελευταία διακλάδωση είναι η «*Ομαλή μετάβαση*», με 2,34% ποσοστό κειμένου η οποία συναντάται συγκεντρωμένη στο κείμενο σε 9 κυριολεκτικές αναφορές οι οποίες όμως αναλύονται σε 24 ερμηνευτικές. Οι κυριολεκτικές αναφορές της συγκεκριμένης κατηγορίας είναι μεγάλες σε μέγεθος, τα στοιχεία που αφορούν την ομαλή μετάβαση παρουσιάζονται στο κείμενο σε συγκεκριμένα και συνεχόμενα σημεία, ενώ φαίνεται να περιέχουν αρκετά και διαφορετικά νοήματα, όπως αποτυπώνεται κατά την ερμηνευτική ανάλυση της υποκατηγορίας. Διακλαδώνεται επίσης στην υποκατηγορία «*Προβλήματα μετάβασης*», η οποία εντοπίζεται στον Ο.Γ. ενώ στα κείμενα του Ο.Ο. δεν υπάρχει αντίστοιχο κείμενο που να αναφέρεται

σε προβλήματα μετάβασης. Στον Πίνακα 6.13, που ακολουθεί, παρουσιάζονται αναλυτικά τα ποσοτικά στοιχεία της υποκατηγορίας «Αποσαφήνιση όρου μετάβασης».

**ΠΙΝΑΚΑΣ 6.13:** Οι διακλαδώσεις της υποκατηγορίας «Αποσαφήνιση όρου μετάβασης», διακλάδωσης της κατηγορίας «Θεωρητική ενημέρωση», του Ο.Ο.

Όνομα υποκατηγορίας		Πηγές *	Γενικές αναφορές **	Ειδικές αναφορές ***	Ερμηνευτικές αναφορές ****	Ποσοστό *****		
3.στ. Αποσαφήνιση όρου μετάβασης	3.στ. Γενικά στοιχεία							
	3.στ/ι Παράγοντες επίδρασης	3.στ/ι Γενικά στοιχεία	Ο.Ο.		3	4	0,40%	
		3.στ/ι.1. Χρόνος	Ο.Ο.		35	42	5,96%	
		3.στ/ι.2. Συνέχεια	Ο.Ο.		11	16	2,70%	
		3.στ/ι.3. Συνεργασία	Ο.Ο.		25	41	5,51%	
		3.στ/ι.4. Προσδοκίες	Ο.Ο.		1	2	0,17%	
		3.στ/ι.5. Περιβάλλον	Ο.Ο.		21	29	2,33%	
		3.στ/ι.6. Οικογενειακή στήριξη παιδιών	3.στ/ι.6. Γενικά στοιχεία	Ο.Ο.	3		6	0,58%
			3.στ/ι.6.1. Ρόλος γονέων και μετάβαση					
		3.στ/ι.7. Δια Βίου Μάθηση & Ανάπτυξη	Ο.Ο.		3	6	1,23%	
		3.στ/ι.8. Βασικές ικανότητες μετάβασης	3.στ/ι.8. Γενικά στοιχεία	Ο.Ο.		7	20	4,49%
	3.στ/ι.8.1. Προσαρμογή							
	3.στ/ι.8.2. Προετοιμασία μετάβασης							
	3.στ/ι.9. Ατομικά χαρακτηριστικά παιδιών	Ο.Ο.		18	25	2,59%		
	3.στ/ι.10. Ασυνέχεια	Ο.Ο.		5	5	0,72%		
	3.στ/ι.11. Αλλαγές – Διαφορές	3.στ/ι.11. Γενικά στοιχεία	Ο.Ο.		12	30	2,07%	
		3.στ/ι.11.1. Παιδιά και αλλαγές	Ο.Ο.		5	18	1,48%	
		3.στ/ι.11.2. Οικογένεια και αλλαγές	Ο.Ο.		2	6	0,29%	
		3.στ/ι.11.3. Γονείς και αλλαγές	Ο.Ο.		4	5	0,95%	
		3.στ/ι.11.4. Σχολικό περιβάλλον και αλλαγές	Ο.Ο.					
	3.στ/ii Ομαλή μετάβαση	3.στ/ii Γενικά στοιχεία	Ο.Ο.		9	24	2,34%	
		3.στ/ii.1. Προβλήματα μετάβασης	Ο.Ο.					
	3.στ/iii Ιστορική αναδρομή	Ο.Ο.			12	22	3,57%	
	<b>Σύνολα</b>	<b>Υποκατηγορίες: 17/22</b>	<b>Σ. Αν.: 176</b>	<b>Γ. Αν.: 3</b>	<b>Ει. Αν.: 173</b>	<b>Ερμ. Αν.: 272</b>	<b>37,38%</b>	

Επεξηγήσεις ΠΙΝΑΚΑ 6.13:

\* Στη στήλη με τίτλο «Πηγές» δηλώνεται ότι τα κείμενα που αναλύονται προέρχονται από τον Οδηγό Ολοήμερου (Ο.Ο.) και στην τελική της στήλη καταγράφεται το σύνολο των κυριολεκτικών αναφορών (γενικών και ειδικών), που έχουν εντοπιστεί το κείμενο (Σ. Αν.).

\*\* Στη στήλη με τίτλο «Γενικές αναφορές» καταγράφεται το πλήθος των κυριολεκτικών αναφορών που έχουν εντοπιστεί στις πιο γενικές κατηγορίες, όπως καταγράφεται από το λογισμικό πρόγραμμα NVivo 8, οι οποίες στη συνέχεια αναλύονται σε υποκατηγορίες και στην τελική γραμμή της στήλης καταγράφεται στο σύνολο των γενικών αναφορών (Γ. Αν.).

\*\*\* Στη στήλη με τίτλο «Ειδικές αναφορές» παρουσιάζεται το πλήθος των κυριολεκτικών αναφορών των υποκατηγοριών και στην τελική γραμμή της στήλης το σύνολο των ειδικών αναφορών (Ει. Αν.).

\*\*\*\* Στη στήλη με τίτλο «*Ερμηνευτικές αναφορές*» αποτυπώνεται το πλήθος των ερμηνευτικών αναφορών που έχει προκύψει από την ερμηνευτική κωδικοποίηση των κυριολεκτικών αναφορών και στην τελική γραμμή της στήλης το σύνολο των ερμηνευτικών αναφορών (Ερμ. Αν.).

\*\*\*\*\* Στη στήλη με τίτλο «*Ποσοστό*» καταγράφεται το ποσοστό λέξεων επί του κειμένου που καταλαμβάνει στο σύνολό της η εκάστοτε κατηγορία ή υποκατηγορία στο κυριολεκτικό της περιεχόμενο, όπως έχει καταγραφεί από το λογισμικό πρόγραμμα NVivo 8 και στην τελική γραμμή της στήλης το συνολικό ποσοστό που καταλαμβάνει η κατηγορία-δένδρο στο κείμενο.

Τρίτη σε μέγεθος αλλά και σε αριθμό διακλαδώσεων υποκατηγορία της κατηγορίας-δένδρου «*Θεωρητική ενημέρωση*» είναι η υποκατηγορία «*Εκπαιδευτική πολιτική*». Η υποκατηγορία «*Εκπαιδευτική πολιτική*» εντοπίζεται συνολικά σε 43 κυριολεκτικές αναφορές, αναλύεται σε 77 ερμηνευτικές και καταλαμβάνει ποσοστό κειμένου 16,22%. Στα κείμενα του Ο.Ο. εντοπίζεται καθεαυτό κείμενο με γενικά στοιχεία που αφορά την υποκατηγορία «*Εκπαιδευτική πολιτική*» σε 8 γενικές κυριολεκτικές αναφορές, οι οποίες αναλύονται σε 17 ερμηνευτικές και καταλαμβάνουν ποσοστό κειμένου 3,06%.

Οι μεγαλύτερες διακλαδώσεις της υποκατηγορίας είναι η υποκατηγορία «*Θετικές πολιτικές παρεμβάσεις*», με 4,69% ποσοστό κειμένου σε 12 κυριολεκτικές και 23 ερμηνευτικές αναφορές και η υποκατηγορία «*Αρνητικές πολιτικές παρεμβάσεις*» με 4,60%, η οποία εντοπίζεται σε μόνο 9 κυριολεκτικές αναφορές και αναλύεται σε 17. Παρατηρούμε ότι οι δύο κατηγορίες, αν και εντοπίζονται σε παρόμοια ποσοστά έχουν διαφορετική κατανομή: οι «*Θετικές πολιτικές παρεμβάσεις*» εντοπίζονται σε διάσπαρτα σημεία στο κείμενο και περιλαμβάνουν ποικιλία ερμηνευτικών αναφορών, σε σχέση με τις «*Αρνητικές πολιτικές παρεμβάσεις*», οι οποίες εντοπίζονται σε 9 σημεία μόνο και εμπεριέχουν μικρή ποικιλία σε ερμηνευτικές αναφορές με βάση την ανάλυση περιεχομένου.

Ακολουθούν, με παρόμοια ποσοστά κειμένου, οι υποκατηγορίες «*Θεσμοθέτηση συνεργασίας νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου*» με 4 κυριολεκτικές και 8 ερμηνευτικές αναφορές σε ποσοστό κειμένου 1,78% και «*Επιμορφωτική στήριξη*» με 5 κυριολεκτικές αναφορές και 7 ερμηνευτικές σε ποσοστό κειμένου 1,25%. Τέλος, τελευταία σε μέγεθος διακλάδωση της υποκατηγορίας «*Εκπαιδευτική πολιτική*» εντοπίζεται η υποκατηγορία «*Αναλυτικά προγράμματα και μετάβαση*», με 5 κυριολεκτικές και 5 ερμηνευτικές αναφορές σε 0,84% ποσοστό κειμένου. Στον **Πίνακα 6.14**, που ακολουθεί, παρουσιάζονται αναλυτικά τα ποσοτικά στοιχεία της εν λόγω υποκατηγορίας.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 6.14:** Οι διακλαδώσεις της υποκατηγορίας «*Εκπαιδευτική πολιτική*», διακλάδωσης της κατηγορίας «*Θεωρητική ενημέρωση*», του Ο.Ο.

	Όνομα υποκατηγορίας	Πηγές*	Γενικές αναφορές**	Ειδικές αναφορές***	Ερμηνευτικές αναφορές****	Ποσοστό*****
3.ε. Εκπαιδευτική πολιτική	3.ε. Γενικά στοιχεία	Ο.Ο.	8		17	3,06%
	3.ε/i Θετικές πολιτικές παρεμβάσεις	Ο.Ο.		12	23	4,69%
	3.ε/ii Αρνητικές πολιτικές παρεμβάσεις	Ο.Ο.		9	17	4,60%
	3.ε/iii Επιμορφωτική στήριξη	Ο.Ο.		5	7	1,25%
	3.ε/iv Θεσμοθέτηση συνεργασίας νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου	Ο.Ο.		4	8	1,78%
	3.ε/v Αναλυτικά προγράμματα και μετάβαση	Ο.Ο.		5	5	0,84%
<b>Σύνολα</b>	<b>Υποκατηγορίες: 5</b>	<b>Σ. Αν.: 43</b>	<b>Γ. Αν.:8</b>	<b>Ει. Αν.:35</b>	<b>Ερμ. Αν.:77</b>	<b>16,22%</b>

Επεξηγήσεις ΠΙΝΑΚΑ 6.14:

\* \* Στη στήλη με τίτλο «Πηγές» δηλώνεται ότι τα κείμενα που αναλύονται προέρχονται από τον Οδηγό Ολοήμερου (Ο.Ο.) και στην τελική της στήλη καταγράφεται το σύνολο των κυριολεκτικών αναφορών (γενικών και ειδικών), που έχουν εντοπιστεί το κείμενο (Σ. Αν.).

\*\* Στη στήλη με τίτλο «Γενικές αναφορές» καταγράφεται το πλήθος των κυριολεκτικών αναφορών που έχουν εντοπιστεί στις πιο γενικές κατηγορίες, όπως καταγράφεται από το λογισμικό πρόγραμμα NVivo 8, οι οποίες στη συνέχεια αναλύονται σε υποκατηγορίες και στην τελική γραμμή της στήλης καταγράφεται στο σύνολο των γενικών αναφορών (Γ. Αν.).

\*\*\* Στη στήλη με τίτλο «Ειδικές αναφορές» παρουσιάζεται το πλήθος των κυριολεκτικών αναφορών των υποκατηγοριών και στην τελική γραμμή της στήλης το σύνολο των ειδικών αναφορών (Ει. Αν.).

\*\*\*\* Στη στήλη με τίτλο «Ερμηνευτικές αναφορές» αποτυπώνεται το πλήθος των ερμηνευτικών αναφορών που έχει προκύψει από την ερμηνευτική κωδικοποίηση των κυριολεκτικών αναφορών και στην τελική γραμμή της στήλης το σύνολο των ερμηνευτικών αναφορών (Ερμ. Αν.).

\*\*\*\*\* Στη στήλη με τίτλο «Ποσοστό» καταγράφεται το ποσοστό λέξεων επί του κειμένου που καταλαμβάνει στο σύνολό της η εκάστοτε κατηγορία ή υποκατηγορία στο κυριολεκτικό της περιεχόμενο, όπως έχει καταγραφεί από το λογισμικό πρόγραμμα NVivo 8 και στην τελική γραμμή της στήλης το συνολικό ποσοστό που καταλαμβάνει η κατηγορία-δένδρο στο κείμενο.

Τρίτη σε μέγεθος διακλάδωση της κατηγορίας-δένδρου «*Θεωρητική ενημέρωση*» είναι η υποκατηγορία «*Προσεγγίσεις μετάβασης*», η οποία διακλαδώνεται σε τρεις επιμέρους υποκατηγορίες, καταλαμβάνει 7,77% ποσοστό κειμένου και αποτελείται από 44 συνολικά κυριολεκτικές αναφορές και 82 ερμηνευτικές.

Στην υποκατηγορία «*Προσεγγίσεις μετάβασης*» εντοπίστηκε κείμενο με γενικά σχόλια σε 5 κυριολεκτικές και 5 ερμηνευτικές αναφορές και ποσοστό κειμένου 0,75%. Οι «*Προσεγγίσεις μετάβασης*» που προτείνονται στο κείμενο είναι τρεις: Η «*Σχολική ετοιμότητα*», με 17 κυριολεκτικές αναφορές και 32 ερμηνευτικές σε ποσοστό κειμένου 2,57%, η «*Κοινωνική παιδαγωγική*», με 12 κυριολεκτικές αναφορές, 20 ερμηνευτικές και ποσοστό κειμένου 2,47% και το «*Συνδυαστικό μοντέλο*», με 10 κυριολεκτικές αναφορές, 25 ερμηνευτικές και 1,98% ποσοστό κειμένου.

Παρατηρούμε ότι ο μεγαλύτερος αριθμός σε αναφορές, τόσο κυριολεκτικές όσο και ερμηνευτικές, εντοπίζεται στο μοντέλο της «*Σχολικής ετοιμότητας*», ενώ το μοντέλο της «*Κοινωνικής παιδαγωγικής*», αν και σε ποσοστό κειμένου είναι στο ίδιο επίπεδο με τη «*Σχολική ετοιμότητα*», οι κυριολεκτικές αναφορές από τις οποίες

απαρτίζεται είναι λιγότερες σε αριθμό και ποικιλία ερμηνειών. Μάλιστα, οι αναφορές του μοντέλου της «Κοινωνικής παιδαγωγικής» κυμαίνονται σε παρόμοιο επίπεδο αναφορών με το «Συνδυαστικό μοντέλο», του οποίου όμως οι αναφορές καταλαμβάνουν μικρότερο ποσοστό κειμένου. Στον Πίνακα 6.15, που ακολουθεί, παρουσιάζονται τα ποσοτικά στοιχεία της υποκατηγορίας «Προσεγγίσεις μετάβασης».

**ΠΙΝΑΚΑΣ 6.15:** Οι διακλαδώσεις της υποκατηγορίας «Προσεγγίσεις μετάβασης», διακλάδωσης της κατηγορίας «Θεωρητική ενημέρωση» του Ο.Ο.

	Όνομα υποκατηγορίας	Πηγές *	Γενικές Αναφορές **	Ειδικές Αναφορές ***	Ερμηνευτικές αναφορές ****	Ποσοστό *****
3.β. Προσεγγίσεις μετάβασης	3.β. Γενικά στοιχεία	Ο.Ο.	5		5	0,75%
	3.β/i Σχολική ετοιμότητα παιδιών	Ο.Ο.		17	32	2,57%
	3.β/ii Συνδυαστικό μοντέλο	Ο.Ο.		10	25	1,98%
	3.β/iii Κοινωνική παιδαγωγική	Ο.Ο.		12	20	2,47%
<b>Σύνολα</b>	<b>Υποκατηγορίες: 3</b>	<b>Σ. Av.:44</b>	<b>Γ. Av.:5</b>	<b>Ει. Av.:39</b>	<b>Ερμ. Av.:82</b>	<b>7,77%</b>

Επεξηγήσεις ΠΙΝΑΚΑ 6.15:

\* Στη στήλη με τίτλο «Πηγές» δηλώνεται ότι τα κείμενα που αναλύονται προέρχονται από τον Οδηγό Ολομέρου (Ο.Ο.) και στην τελική της στήλη καταγράφεται το σύνολο των κυριολεκτικών αναφορών (γενικών και ειδικών), που έχουν εντοπιστεί το κείμενο (Σ. Av.).

\*\* Στη στήλη με τίτλο «Γενικές αναφορές» καταγράφεται το πλήθος των κυριολεκτικών αναφορών που έχουν εντοπιστεί στις πιο γενικές κατηγορίες, όπως καταγράφεται από το λογισμικό πρόγραμμα NVivo 8, οι οποίες στη συνέχεια αναλύονται σε υποκατηγορίες και στην τελική γραμμή της στήλης καταγράφεται στο σύνολο των γενικών αναφορών (Γ. Av.).

\*\*\* Στη στήλη με τίτλο «Ειδικές αναφορές» παρουσιάζεται το πλήθος των κυριολεκτικών αναφορών των υποκατηγοριών και στην τελική γραμμή της στήλης το σύνολο των ειδικών αναφορών (Ει. Av.).

\*\*\*\* Στη στήλη με τίτλο «Ερμηνευτικές αναφορές» αποτυπώνεται το πλήθος των ερμηνευτικών αναφορών που έχει προκύψει από την ερμηνευτική κωδικοποίηση των κυριολεκτικών αναφορών και στην τελική γραμμή της στήλης το σύνολο των ερμηνευτικών αναφορών (Ερμ. Av.).

\*\*\*\*\* Στη στήλη με τίτλο «Ποσοστό» καταγράφεται το ποσοστό λέξεων επί του κειμένου που καταλαμβάνει στο σύνολό της η εκάστοτε κατηγορία ή υποκατηγορία στο κυριολεκτικό της περιεχόμενο, όπως έχει καταγραφεί από το λογισμικό πρόγραμμα NVivo 8 και στην τελική γραμμή της στήλης το συνολικό ποσοστό που καταλαμβάνει η κατηγορία-δένδρο στο κείμενο.

Τέταρτη σε μέγεθος διακλάδωση της κατηγορίας-δένδρου «Θεωρητική ενημέρωση» είναι η υποκατηγορία «Ερευνητική τεκμηρίωση και μετάβαση», η οποία εντοπίστηκε σε 9 κυριολεκτικές αναφορές, αναλύθηκε σε 15 ερμηνευτικές, καταλαμβάνει ποσοστό κειμένου 2,86% και δεν περιλαμβάνει επιμέρους διακλαδώσεις. Πέμπτη σε μέγεθος διακλάδωση της κατηγορίας-δένδρου «Θεωρητική ενημέρωση» είναι η υποκατηγορία «Συμμετοχή γονέων και μετάβαση», η οποία καταλαμβάνει συνολικά ποσοστό κειμένου 2,81%, με 12 κυριολεκτικές αναφορές και 15 ερμηνευτικές. Τα γενικά στοιχεία που αναφέρονται στην υποκατηγορία «Συμμετοχή γονέων και μετάβαση» εντοπίζονται σε 9 γενικές κυριολεκτικές αναφορές, οι οποίες αναλύονται σε 12 ερμηνευτικές αναφορές και καταλαμβάνουν 2,27% ποσοστό κειμένου. Η «Συμμετοχή γονέων και μετάβαση» διακλαδώνεται σε δύο υποκατηγορίες, οι οποίες αφορούν τους «Προβληματισμούς των γονέων» και την «Ενημέρωσή» τους σε θέματα μετάβασης και εντοπίζονται στο

κείμενο σε παρόμοια ποσοστά κειμένου, σε 2 και 1 αναφορές αντίστοιχα. Στον Πίνακα 6.16, που ακολουθεί, παρουσιάζονται αναλυτικά τα ποσοτικά στοιχεία της υποκατηγορίας «Συμμετοχή γονέων και μετάβαση».

**ΠΙΝΑΚΑΣ 6.16:** Οι διακλαδώσεις της υποκατηγορίας «Ενημέρωση γονέων και μετάβαση», διακλάδωσης της κατηγορίας «Θεωρητική ενημέρωση», του Ο.Ο.

Όνομα υποκατηγορίας		Πηγές *	Γενικές αναφορές **	Ειδικές αναφορές ***	Ερμηνευτικές αναφορές ****	Ποσοστό *****
3.α. Συμμετοχή γονέων και μετάβαση	3.α. Γενικά στοιχεία	Ο.Ο.	9		12	2,27%
	3.α/ί Προβληματισμοί γονέων και μετάβαση			2	2	0,33%
	3.α/ii Ενημέρωση γονέων και μετάβαση			1	1	0,21%
<b>Σύνολα</b>	<b>Υποκατηγορίες:2</b>	<b>Σ. Αν.:12</b>	<b>Γ. Αν.:9</b>	<b>Ει. Αν.:3</b>	<b>Ερμ. Αν.:15</b>	<b>2,81%</b>

Επεξηγήσεις ΠΙΝΑΚΑ 6.16:

\* Στη στήλη με τίτλο «Πηγές» δηλώνεται ότι τα κείμενα που αναλύονται προέρχονται από τον Οδηγό Ολοήμερου (Ο.Ο.) και στην τελική της στήλη καταγράφεται το σύνολο των κυριολεκτικών αναφορών (γενικών και ειδικών), που έχουν εντοπιστεί το κείμενο (Σ. Αν.).

\*\* Στη στήλη με τίτλο «Γενικές αναφορές» καταγράφεται το πλήθος των κυριολεκτικών αναφορών που έχουν εντοπιστεί στις πιο γενικές κατηγορίες, όπως καταγράφεται από το λογισμικό πρόγραμμα NVivo 8, οι οποίες στη συνέχεια αναλύονται σε υποκατηγορίες και στην τελική γραμμή της στήλης καταγράφεται στο σύνολο των γενικών αναφορών (Γ. Αν.).

\*\*\* Στη στήλη με τίτλο «Ειδικές αναφορές» παρουσιάζεται το πλήθος των κυριολεκτικών αναφορών των υποκατηγοριών και στην τελική γραμμή της στήλης το σύνολο των ειδικών αναφορών (Ει. Αν.).

\*\*\*\* Στη στήλη με τίτλο «Ερμηνευτικές αναφορές» αποτυπώνεται το πλήθος των ερμηνευτικών αναφορών που έχει προκύψει από την ερμηνευτική κωδικοποίηση των κυριολεκτικών αναφορών και στην τελική γραμμή της στήλης το σύνολο των ερμηνευτικών αναφορών (Ερμ. Αν.).

\*\*\*\*\* Στη στήλη με τίτλο «Ποσοστό» καταγράφεται το ποσοστό λέξεων επί του κειμένου που καταλαμβάνει στο σύνολό της η εκάστοτε κατηγορία ή υποκατηγορία στο κυριολεκτικό της περιεχόμενο, όπως έχει καταγραφεί από το λογισμικό πρόγραμμα NVivo 8 και στην τελική γραμμή της στήλης το συνολικό ποσοστό που καταλαμβάνει η κατηγορία-δένδρο στο κείμενο.

Με βάση τα ποσοτικά αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου του Ο.Ο., η «Θεωρητική ενημέρωση» των εκπαιδευτικών αναφορικά με το θέμα της μετάβασης ποσοτικά επικεντρώνεται:

- ✓ Στην Αποσαφήνιση του όρου της μετάβασης, με παρουσίαση κυρίως:
  - Των Παραγόντων επίδρασης της μετάβασης όπως:
    - ο Χρόνος,
    - η Συνεργασία,
    - οι Αλλαγές – Διαφορές,
    - οι Βασικές ικανότητες μετάβασης,
    - η Συνέχεια,
    - τα Ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών,
    - το Περιβάλλον,
    - η Δια βίου μάθηση και ανάπτυξη,
    - η Ασυνέχεια και
    - η Οικογενειακή στήριξη των παιδιών.
  - Της Ομαλής μετάβασης των παιδιών και

- *Ιστορικής αναδρομής της εξέλιξης των τρόπων χειρισμού της μετάβασης των παιδιών από τη ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα με την πάροδο των ετών σε παγκόσμιο, σε πανευρωπαϊκό, αλλά και σε εγχώριο επίπεδο.*
- ✓ Στην παρουσίαση της *Εκπαιδευτικής πολιτικής* που αφορά τη μετάβαση με:
  - *Θετικές πολιτικές παρεμβάσεις,*
  - *Αρνητικές πολιτικές παρεμβάσεις,*
  - *Θεσμοθέτηση συνεργασίας νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου,*
  - *Επιμορφωτική στήριξη των εκπαιδευτικών και*
  - *Αναλυτικά προγράμματα που αφορούν τη μετάβαση.*
- ✓ Στην παρουσίαση των *Προσεγγίσεων μετάβασης* όπου εντοπίζονται στοιχεία για τα εξής μοντέλα:
  - *της Σχολικής ετοιμότητας,*
  - *το Συνδυαστικό μοντέλο και*
  - *της Κοινωνικής παιδαγωγικής.*
- ✓ Στην παρουσίαση στοιχείων που αφορούν *Ερευνητική τεκμηρίωση και θέματα μετάβασης.*
- ✓ Στην παρουσίαση της *Συμμετοχής των γονέων στη μετάβαση των παιδιών τους* με:
  - *Προβληματισμούς των γονέων και*
  - *Ενημέρωσή τους για την επικείμενη μετάβαση των παιδιών τους.*

Στον **Πίνακα 6.17**, που ακολουθεί, παρουσιάζονται τα συνολικά ποσοτικά αποτελέσματα της κατηγορίας-δένδρο «*Θεωρητική ενημέρωση*» όπως αναδύθηκαν κατά την ανάλυση περιεχομένου του Ο.Ο. Οι χρωματικές διαβαθμίσεις του **Πίνακα 6.17** στις στήλες «*Γενικές αναφορές*», «*Ειδικές αναφορές*», «*Ερμηνευτικές αναφορές*» και «*Ποσοστό*», από κόκκινο έως πράσινο, επιλέχθηκαν για να δείχνουν το μέγεθος της κάθε κατηγορίας (κόκκινο για πολύ μικρές, έως πράσινο για τις πιο μεγάλες κατηγορίες).

**ΠΙΝΑΚΑΣ 6.17: Ποσοτικά αποτελέσματα της κατηγορίας-δένδρου «Θεωρητική ενημέρωση» από την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου του Ο.Ο.**

Τύπος	Όνομα κατηγορίας	Πηγές *	Γενικές αναφορές **	Ειδικές αναφορές ***	Ερμηνευτικές αναφορές ****	Ποσοστό *****		
Κατηγορίες Δένδρου	3. Θεωρητική ενημέρωση	3. Γενικά στοιχεία						
		3.α. Συμμετοχή γονέων και μετάβαση						
		3.α. Γενικά στοιχεία	Ο.Ο.	9		12	2,27%	
		3.α/1 Προβληματισμοί γονέων και μετάβαση			2	2	0,33%	
		3.α/1 Ενημέρωση γονέων και μετάβαση			1	1	0,21%	
		3.β. Προσεγγίσεις Μετάβασης						
		3.β. Γενικά στοιχεία	Ο.Ο.	5		5	0,75%	
		3.β/1 Σχολική ετοιμότητα παιδιών	Ο.Ο.		17	32	2,57%	
		3.β/1/1 Συνδυαστικό μοντέλο	Ο.Ο.		10	25	1,98%	
		3.β/1/1 Κοινωνική παιδαγωγική	Ο.Ο.		12	20	2,47%	
		3.γ. Ερμηνευτική τεκμηρίωση και μετάβαση	Ο.Ο.		9	15	2,86%	
		3.δ. Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών	Ο.Ο.		3	6	0,91%	
		3.ε. Εκπαιδευτική πολιτική						
		3.ε. Γενικά στοιχεία	Ο.Ο.	8		17	3,06%	
		3.ε/1 Θετικές πολιτικές παρεμβάσεις	Ο.Ο.		12	23	4,69%	
		3.ε/1/1 Αρνητικές πολιτικές παρεμβάσεις	Ο.Ο.		9	17	4,60%	
		3.ε/1/1 Επιμορφωτική στήριξη	Ο.Ο.		5	7	1,25%	
		3.ε/1/1 Θεσμοθέτηση συνεργασίας Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου	Ο.Ο.		4	8	1,78%	
		3.ε/1/1 Αναλυτικά προγράμματα και μετάβαση	Ο.Ο.		5	5	0,84%	
		3.στ. Γενικά στοιχεία						
		3.στ. Γενικά στοιχεία	Ο.Ο.			3	4	0,40%
		3.στ/1.1. Χρόνος	Ο.Ο.		35	42	5,96%	
		3.στ/1.2. Συνέχεια	Ο.Ο.		11	16	2,70%	
		3.στ/1.3. Συνεργασία	Ο.Ο.		25	41	5,51%	
		3.στ/1.4. Προσδοκίες	Ο.Ο.		1	2	0,17%	
		3.στ/1.5. Περιβάλλον	Ο.Ο.		21	29	2,33%	
		3.στ/1.6. Γενικά στοιχεία	Ο.Ο.	3		6	0,58%	
		3.στ/1.6. Οικογενειακή στήριξη παιδιών						
		3.στ/1.6.1. Ρόλος γονέων και μετάβαση						
		3.στ/1.7. Δια Βίου Μάθηση & Ανάπτυξη	Ο.Ο.		3	6	1,23%	
		3.στ/1.8. Βασικές ικανότητες μετάβασης	Ο.Ο.		7	20	4,49%	
		3.στ/1.8.1. Προσαρμογή						
		3.στ/1.8.2. Προετοιμασία μετάβασης						
		3.στ/1.9. Ατομικά χαρακτηριστικά παιδιών	Ο.Ο.		18	25	2,59%	
		3.στ/1.10. Ασυνέχεια	Ο.Ο.		5	5	0,72%	
		3.στ/1.11. Γενικά στοιχεία	Ο.Ο.		12	30	2,07%	
		3.στ/1.11.1. Παιδιά και αλλαγές	Ο.Ο.		5	18	1,48%	
		3.στ/1.11.2. Οικογένεια και αλλαγές	Ο.Ο.		2	6	0,29%	
		3.στ/1.11.3. Γονείς και αλλαγές	Ο.Ο.		4	5	0,95%	
		3.στ/1.11.4. Σχολικό περιβάλλον και αλλαγές	Ο.Ο.					
		3.ζ/1/1 Ομάδα μετάβαση	Ο.Ο.		9	24	2,34%	
		3.ζ/1/1.1. Προβλήματα μετάβασης	Ο.Ο.					
		3.ζ/1/1.1.1. Ιστορική αναδρομή	Ο.Ο.		12	22	3,57%	
		<b>Σύνολα</b>	<b>Υποκατηγορίες: 38</b>	<b>Σ.Αν.:287</b>	<b>Γ. Αν.:25</b>	<b>Ει.Αν.:262</b>	<b>Ερμ. Αν.:496</b>	<b>67,95%</b>

**Επεξηγήσεις ΠΙΝΑΚΑ 6.17:**

\* Στη στήλη με τίτλο «Πηγές» δηλώνεται ότι τα κείμενα που αναλύονται προέρχονται από τον Οδηγό Ολοήμερου (Ο.Ο.) και στην τελική της στήλη καταγράφεται το σύνολο των κυριολεκτικών αναφορών (γενικών και ειδικών), που έχουν εντοπιστεί το κείμενο (Σ. Αν.).

\*\* Στη στήλη με τίτλο «Γενικές αναφορές» καταγράφεται το πλήθος των κυριολεκτικών αναφορών που έχουν εντοπιστεί στις πιο γενικές κατηγορίες, όπως καταγράφεται από το λογισμικό πρόγραμμα NVivo 8, οι οποίες στη συνέχεια αναλύονται σε υποκατηγορίες και στην τελική γραμμή της στήλης καταγράφεται στο σύνολο των γενικών αναφορών (Γ. Αν.).

\*\*\* Στη στήλη με τίτλο «Ειδικές αναφορές» παρουσιάζεται το πλήθος των κυριολεκτικών αναφορών των υποκατηγοριών και στην τελική γραμμή της στήλης το σύνολο των ειδικών αναφορών (Ει. Αν.).

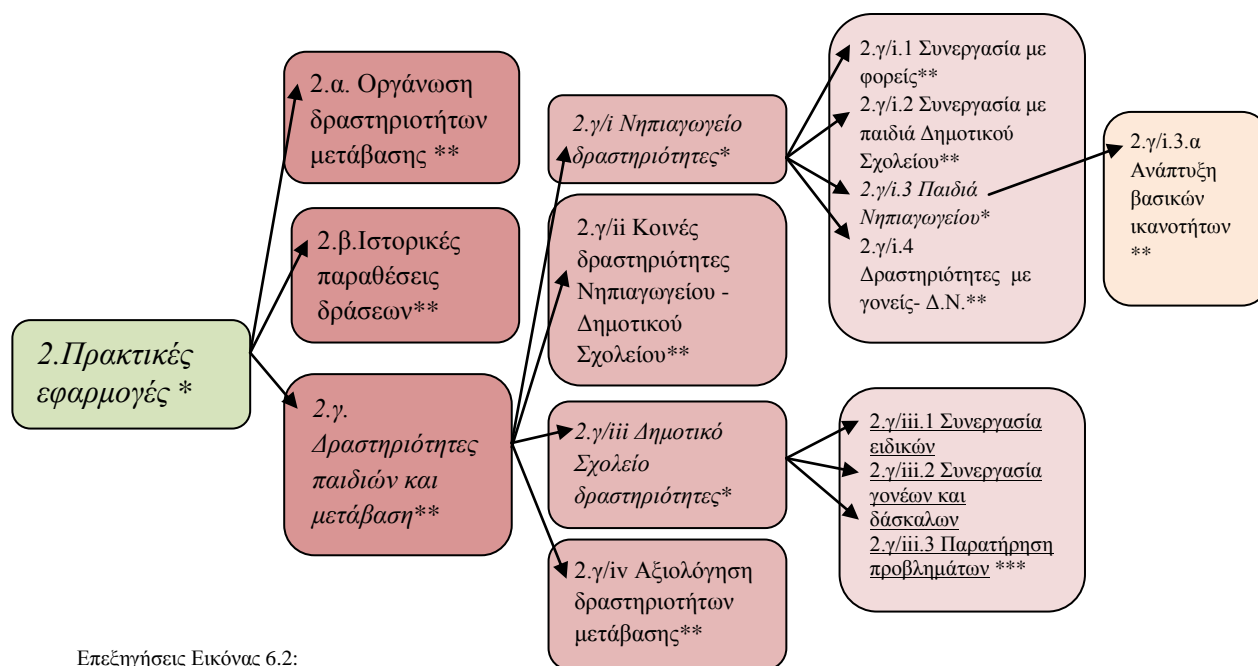
\*\*\*\* Στη στήλη με τίτλο «Ερμηνευτικές αναφορές» αποτυπώνεται το πλήθος των ερμηνευτικών αναφορών που έχει προκύψει από την ερμηνευτική κωδικοποίηση των κυριολεκτικών αναφορών και στην τελική γραμμή της στήλης το σύνολο των ερμηνευτικών αναφορών (Ερμ. Αν.).

\*\*\*\*\* Στη στήλη με τίτλο «Ποσοστό» καταγράφεται το ποσοστό λέξεων επί του κειμένου που καταλαμβάνει στο σύνολό της η εκάστοτε κατηγορία ή υποκατηγορία στο κυριολεκτικό της περιεχόμενο, όπως έχει καταγραφεί από το λογισμικό πρόγραμμα NVivo 8 και στην τελική γραμμή της στήλης το συνολικό ποσοστό που καταλαμβάνει η κατηγορία-δένδρο στο κείμενο.



## B. Ποσοτικά αποτελέσματα ανάλυσης Ο.Ο της κατηγορίας-δένδρου «Πρακτικές εφαρμογές»

Δεύτερη σε μέγεθος κατηγορία-δένδρο που εντοπίζεται στον Ο.Ο. είναι η κατηγορία «Πρακτικές εφαρμογές», η οποία καταλαμβάνει 18,58% ποσοστό κειμένου, με 93 κυριολεκτικές αναφορές και 155 ερμηνευτικές. Η κατηγορία-δένδρο «Πρακτικές εφαρμογές» αναλύεται σε πρώτο επίπεδο σε 3 υποκατηγορίες, σε δεύτερο επίπεδο σε 4, σε τρίτο επίπεδο σε 7 υποκατηγορίες και σε τέταρτο επίπεδο σε 1 υποκατηγορία. Επίσης, εντοπίστηκε κείμενο με γενικά στοιχεία σε 3 κυριολεκτικές και ερμηνευτικές αναφορές που αφορούν την κατηγορία-δένδρο «Πρακτικές εφαρμογές» σε ποσοστό 0,40%. Στην **Εικόνα 6.2**, που ακολουθεί, παρουσιάζεται διάγραμμα με τις επιμέρους διακλαδώσεις της εν λόγω κατηγορίας.



Επεξηγήσεις Εικόνας 6.2:

\*Οι κατηγορίες ή υποκατηγορίες οι οποίες καταγράφονται με πλάγιους χαρακτήρες αναλύονται σε επιπλέον υποκατηγορίες.

\*\*Οι υποκατηγορίες που καταγράφονται με κανονικούς χαρακτήρες δεν έχουν άλλες επιπλέον διακλαδώσεις. Σε κάθε διακλάδωση το μέγεθος γραμματοσειράς μικραίνει με κατεύθυνση από την κύρια υποκατηγορία στις διακλαδώσεις της. Οι κατηγορίες που βρίσκονται σε ίδιο επίπεδο ανάλυσης αποτυπώνονται με το ίδιο μέγεθος γραμματοσειράς.

\*\*\* Οι 3 υποκατηγορίες με υπογραμμισμένους χαρακτήρες, «2.γ/iii.1 Συνεργασία ειδικών», «2.γ/iii.2 Συνεργασία γονέων και δασκάλων» και «2.γ/iii.3 Παρατήρηση προβλημάτων» είναι αυτές στις οποίες δεν εντοπίστηκε καθόλου κείμενο στον Οδηγό Ολομέρου, αλλά παρουσιάζονται στο σχεδιάγραμμα γιατί έχουν εντοπιστεί ως κατηγορίες στον Οδηγό Γονέα.

**Εικόνα 6.2:** Οι διακλαδώσεις της κατηγορίας-δένδρου «Πρακτικές εφαρμογές» του Ο.Ο. σε μορφή διαγράμματος

Η πιο μεγάλη σε μέγεθος διακλάδωση της κατηγορίας-δένδρου «Πρακτικές εφαρμογές» είναι η υποκατηγορία «Δραστηριότητες παιδιών και μετάβαση», η οποία καταλαμβάνει 15,23% ποσοστό κειμένου, με 82 κυριολεκτικές αναφορές και 132

ερμηνευτικές. Επίσης, περιλαμβάνει κείμενο με γενικά στοιχεία σε 7 γενικές κυριολεκτικές αναφορές, οι οποίες αναλύονται σε 15 ερμηνευτικές και καταλαμβάνουν ποσοστό κειμένου 1,25%.

Η πιο μεγάλη από τις διακλαδώσεις της υποκατηγορίας *«Δραστηριότητες παιδιών και μετάβαση»* είναι αυτή που αναφέρεται σε δραστηριότητες που υλοποιούνται στο νηπιαγωγείο. Η υποκατηγορία *«Νηπιαγωγείο δραστηριότητες»*, καταλαμβάνει 5,54% ποσοστό κειμένου σε συνολικά 31 κυριολεκτικές αναφορές και 48 ερμηνευτικές, οι οποίες διαμοιράζονται στις επιμέρους διακλαδώσεις της υποκατηγορίας. Οι δραστηριότητες που προτείνονται για το νηπιαγωγείο αφορούν σε μεγαλύτερο ποσοστό τα παιδιά του νηπιαγωγείου και την *«Ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων»* που θα τα βοηθήσουν στη μετάβασή τους. Εντοπίζονται σε συνολικά 12 κυριολεκτικές αναφορές, οι οποίες αναλύονται σε 18 ερμηνευτικές και καταλαμβάνουν 2,72% συνολικό ποσοστό κειμένου – 0,99% σε γενικά στοιχεία και 1,73% στην *«Ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων»*. Ακολουθούν η *«Συνεργασία με φορείς»* (1,57%), οι *«Δραστηριότητες με γονείς»* (0,88%), και, σε πολύ μικρό ποσοστό (0,14%), η *«Συνεργασία με τα παιδιά του δημοτικού σχολείου»*.

Επόμενη σε μέγεθος διακλάδωση της υποκατηγορίας *«Δραστηριότητες παιδιών και μετάβαση»* είναι η *«Αξιολόγηση δραστηριοτήτων μετάβασης»*, η οποία εντοπίζεται σε 17 κυριολεκτικές αναφορές, αναλύεται σε 30 ερμηνευτικές και καταλαμβάνει 3,97% ποσοστό κειμένου. Ακολουθεί η υποκατηγορία *«Κοινές δραστηριότητες νηπιαγωγείου - δημοτικού σχολείου»* με 14 κυριολεκτικές αναφορές, 22 ερμηνευτικές και 2,73% ποσοστό κειμένου. Η πιο μικρή, τέλος, υποκατηγορία δραστηριοτήτων, η υποκατηγορία *«Δημοτικό σχολείο δραστηριότητες»*, η οποία αφορά τις δραστηριότητες των παιδιών στο δημοτικό σχολείο, εντοπίζεται σε 13 κυριολεκτικές αναφορές, αναλύεται σε 17 ερμηνευτικές και καταλαμβάνει 1,76% ποσοστό κειμένου. Οι τρεις διακλαδώσεις της υποκατηγορίας *«Δημοτικό σχολείο δραστηριότητες»* εντοπίστηκαν στον Ο.Γ. και δεν υπάρχει αντίστοιχο κείμενο στον Ο.Ο. σε καμία από αυτές. Στον **Πίνακα 6.18**, που ακολουθεί, παρουσιάζονται οι διακλαδώσεις της υποκατηγορίας *«Δραστηριότητες παιδιών και μετάβαση*, με τα αντίστοιχα ποσοτικά στοιχεία όπως προέκυψαν από την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 6.18:** Οι διακλαδώσεις της υποκατηγορίας «Δραστηριότητες παιδιών και μετάβαση», διακλάδωσης της κατηγορίας «Πρακτικές εφαρμογές», του Ο.Ο.

Όνομα υποκατηγορίας		Πηγές *	Γενικές αναφορές **	Ειδικές αναφορές ***	Ερμηνευτικές αναφορές ****	Ποσοστό *****	
2.γ. Δραστηριότητες παιδιών και μετάβαση	2.γ. Γενικά στοιχεία	Ο.Ο.	7		15	1,23%	
	2.γ/ι Γενικά στοιχεία	Ο.Ο.	3		3	0,23%	
	2.γ/ι.1 Συνεργασία με φορείς	Ο.Ο.		7	16	1,57%	
	2.γ/ι.2 Συνεργασία με παιδιά Δημοτικού Σχολείου	Ο.Ο.		3	3	0,14%	
	2.γ/ι.3 Παιδιά Νηπιαγωγείου	2.γ/ι.3 Γενικά στοιχεία	Ο.Ο.	7		9	0,99%
		2.γ/ι.3.α Ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων	Ο.Ο.		5	9	1,73%
	2.γ/ι.4 Δραστηριότητες με γονείς νηπιαγωγείου - δημοτικού σχολείου	Ο.Ο.			6	8	0,88%
	2.γ/ii Κοινές δραστηριότητες νηπιαγωγείου - δημοτικού σχολείου	Ο.Ο.			14	22	2,73%
	2.γ/iii Δημοτικό σχολείο δραστηριότητες	2.γ/iii Γενικά στοιχεία	Ο.Ο.	13		17	1,76%
		2.γ/iii.1 Συνεργασία ειδικών					
		2.γ/iii.2 Συνεργασία γονέων και δασκάλων					
		2.γ/iii.3 Παρατήρηση προβλημάτων					
	2.γ/iv Αξιολόγηση δραστηριοτήτων μετάβασης	Ο.Ο.			17	30	3,97%
	<b>Σύνολα</b>	<b>Υποκατηγορίες: 4</b>	<b>Σ. Av.: 82</b>	<b>Γ. Av.: 30</b>	<b>Ει. Av.: 52</b>	<b>Ερμ. Av.: 132</b>	<b>15,23%</b>

Επεξηγήσεις ΠΙΝΑΚΑ 6.18:

\* \* Στη στήλη με τίτλο «Πηγές» δηλώνεται ότι τα κείμενα που αναλύονται προέρχονται από τον Οδηγό Ολοήμερου (Ο.Ο.) και στην τελική της στήλη καταγράφεται το σύνολο των κυριολεκτικών αναφορών (γενικών και ειδικών), που έχουν εντοπιστεί το κείμενο (Σ. Av.).

\*\* Στη στήλη με τίτλο «Γενικές αναφορές» καταγράφεται το πλήθος των κυριολεκτικών αναφορών που έχουν εντοπιστεί στις πιο γενικές κατηγορίες, όπως καταγράφεται από το λογισμικό πρόγραμμα NVivo 8, οι οποίες στη συνέχεια αναλύονται σε υποκατηγορίες και στην τελική γραμμή της στήλης καταγράφεται στο σύνολο των γενικών αναφορών (Γ. Av.).

\*\*\* Στη στήλη με τίτλο «Ειδικές αναφορές» παρουσιάζεται το πλήθος των κυριολεκτικών αναφορών των υποκατηγοριών και στην τελική γραμμή της στήλης το σύνολο των ειδικών αναφορών (Ει. Av.).

\*\*\*\* Στη στήλη με τίτλο «Ερμηνευτικές αναφορές» αποτυπώνεται το πλήθος των ερμηνευτικών αναφορών που έχει προκύψει από την ερμηνευτική κωδικοποίηση των κυριολεκτικών αναφορών και στην τελική γραμμή της στήλης το σύνολο των ερμηνευτικών αναφορών (Ερμ. Av.).

\*\*\*\*\* Στη στήλη με τίτλο «Ποσοστό» καταγράφεται το ποσοστό λέξεων επί του κειμένου που καταλαμβάνει στο σύνολό της η εκάστοτε κατηγορία ή υποκατηγορία στο κυριολεκτικό της περιεχόμενο, όπως έχει καταγραφεί από το λογισμικό πρόγραμμα NVivo 8 και στην τελική γραμμή της στήλης το συνολικό ποσοστό που καταλαμβάνει η κατηγορία-δένδρο στο κείμενο.

Επόμενη σε μέγεθος διακλάδωση της κατηγορίας-δένδρου «Πρακτικές εφαρμογές» είναι η υποκατηγορία «Οργάνωση δραστηριοτήτων μετάβασης», η οποία εντοπίζεται σε 7 κυριολεκτικές αναφορές, αναλύεται σε 17 ερμηνευτικές και καταλαμβάνει ποσοστό κειμένου 2,30%. Τελευταία είναι η υποκατηγορία «Ιστορικές παραθέσεις δράσεων», σε 1 κυριολεκτική αναφορά, 3 ερμηνευτικές και 0,65% ποσοστό κειμένου.

Με βάση τα ποσοτικά αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου του Ο.Ο. η κατηγορία-δένδρο «Πρακτικές εφαρμογές, ποσοτικά επικεντρώνεται:

- ✓ Στην παρουσίαση Δραστηριοτήτων που αφορούν τα παιδιά και τη μετάβασή τους στο δημοτικό σχολείο, και προτείνονται κυρίως:
  - Δραστηριότητες στο Νηπιαγωγείο, που αφορούν:

- Τα παιδιά του Νηπιαγωγείου και
    - την ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων μετάβασης.
  - συνεργασία με φορείς,
  - δραστηριότητες με γονείς Δημοτικού Σχολείου και Νηπιαγωγείου και
  - συνεργασία με τα παιδιά του Δημοτικού Σχολείου.
- ✓ Στην παρουσίαση στοιχείων που αφορούν την *Αξιολόγηση δραστηριοτήτων μετάβασης*.
- ✓ Στην παρουσίαση κοινών δραστηριοτήτων νηπιαγωγείου - δημοτικού σχολείου.
- ✓ Στην παρουσίαση Δραστηριοτήτων που προτείνονται να υλοποιηθούν στο δημοτικό σχολείο, στις οποίες αναφέρονται γενικά στοιχεία χωρίς να εντοπίζεται κείμενο στις επιμέρους διακλαδώσεις της κατηγορίας (*Συνεργασία ειδικών, Συνεργασία γονέων και δασκάλων, και Παρατήρηση προβλημάτων*), οι οποίες προέκυψαν κατά την ανάλυση περιεχομένου του Ο.Γ.

Στον **Πίνακα 6.19**, που ακολουθεί, παρουσιάζονται τα συνολικά ποσοτικά αποτελέσματα της κατηγορίας-δένδρου «*Πρακτικές εφαρμογές*» όπως αναδύθηκαν κατά την ανάλυση περιεχομένου του Ο.Ο. Οι χρωματικές διαβαθμίσεις του **Πίνακα 6.19** στις στήλες «*Γενικές αναφορές*», «*Ειδικές αναφορές*», «*Ερμηνευτικές αναφορές*» και «*Ποσοστό*», από κόκκινο έως πράσινο, επιλέχθηκαν για να δείχνουν το μέγεθος της κάθε κατηγορίας (κόκκινο για πολύ μικρές έως πράσινο για τις πιο μεγάλες κατηγορίες).

**ΠΙΝΑΚΑΣ 6.19:** Ποσοτικά αποτελέσματα της κατηγορίας-δένδρου «Πρακτικές εφαρμογές» από την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου του Ο.Ο.

Τύπος	Όνομα κατηγορίας	Πηγές *	Γενικές αναφορές **	Ειδικές αναφορές ***	Ερμηνευτικές αναφορές ****	Ποσοστό *****
Κατηγορία-δένδρο	2. Γενικά στοιχεία	Ο.Ο.	3		3	0,40%
	2.α. Οργάνωση δραστηριοτήτων μετάβασης	Ο.Ο.		7	17	2,30%
	2.β. Ιστορικές παραθέσεις δράσεων	Ο.Ο.		1	3	0,65%
	2.γ. Γενικά στοιχεία	Ο.Ο.	7		15	1,23%
	2.γ/ί Γενικά στοιχεία	Ο.Ο.	3		3	0,23%
	2.γ/ι.1 Συνεργασία με φορείς	Ο.Ο.		7	16	1,57%
	2.γ/ι.2 Συνεργασία με παιδιά δημοτικού σχολείου	Ο.Ο.		3	3	0,14%
	2.γ/ι.3 Γενικά στοιχεία	Ο.Ο.	7		9	0,99%
	2.γ/ι.3 α Ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων	Ο.Ο.		5	9	1,73%
	2.γ/ι.4 Δραστηριότητες με γονείς- νηπιαγωγείου - δημοτικού σχολείου	Ο.Ο.		6	8	0,88%
	2.γ/ii Κοινές δραστηριότητες νηπιαγωγείου - δημοτικού σχολείου	Ο.Ο.			14	2,73%
	2.γ/iii Γενικά στοιχεία	Ο.Ο.	13		17	1,76%
	2.γ/iii.1 Συνεργασία ειδικών					
	2.γ/iii.2 Συνεργασία γονέων και δασκάλων					
	2.γ/iii.3 Παρατήρηση προβλημάτων					
2.γ/iv Αξιολόγηση δραστηριότητας μετάβασης	Ο.Ο.			17	30	3,97%
<b>Σύνολα</b>	<b>Υποκατηγορίες: 15</b>	<b>Σ. Αν.:93</b>	<b>Γ. Αν.:33</b>	<b>Ει. Αν.:60</b>	<b>Ερμ. Αν.: 155</b>	<b>18,58%</b>

Επεξηγήσεις ΠΙΝΑΚΑ 6.19:

\* Στη στήλη με τίτλο «Πηγές» δηλώνεται ότι τα κείμενα που αναλύονται προέρχονται από τον Οδηγό Ολοήμερου (Ο.Ο.) και στην τελική της στήλη καταγράφεται το σύνολο των κυριολεκτικών αναφορών (γενικών και ειδικών), που έχουν εντοπιστεί το κείμενο (Σ. Αν.).

\*\* Στη στήλη με τίτλο «Γενικές αναφορές» καταγράφεται το πλήθος των κυριολεκτικών αναφορών που έχουν εντοπιστεί στις πιο γενικές κατηγορίες, όπως καταγράφεται από το λογισμικό πρόγραμμα NVivo 8, οι οποίες στη συνέχεια αναλύονται σε υποκατηγορίες και στην τελική γραμμή της στήλης καταγράφεται στο σύνολο των γενικών αναφορών (Γ. Αν.).

\*\*\* Στη στήλη με τίτλο «Ειδικές αναφορές» παρουσιάζεται το πλήθος των κυριολεκτικών αναφορών των υποκατηγοριών και στην τελική γραμμή της στήλης το σύνολο των ειδικών αναφορών (Ει. Αν.).

\*\*\*\* Στη στήλη με τίτλο «Ερμηνευτικές αναφορές» αποτυπώνεται το πλήθος των ερμηνευτικών αναφορών που έχει προκύψει από την ερμηνευτική κωδικοποίηση των κυριολεκτικών αναφορών και στην τελική γραμμή της στήλης το σύνολο των ερμηνευτικών αναφορών (Ερμ. Αν.).

\*\*\*\*\* Στη στήλη με τίτλο «Ποσοστό» καταγράφεται το ποσοστό λέξεων επί του κειμένου που καταλαμβάνει στο σύνολό της η εκάστοτε κατηγορία ή υποκατηγορία στο κυριολεκτικό της περιεχόμενο, όπως έχει καταγραφεί από το λογισμικό πρόγραμμα NVivo 8 και στην τελική γραμμή της στήλης το συνολικό ποσοστό που καταλαμβάνει η κατηγορία-δένδρο στο κείμενο.

### Γ. Ποσοτικά αποτελέσματα ανάλυσης Ο.Ο., της κατηγορίας-δένδρου «Στόχοι».

Η πιο μικρή κατηγορία-δένδρο του Ο.Ο. είναι η κατηγορία «Στόχοι», η οποία συναντάται σε 21 συνολικά κυριολεκτικές αναφορές, 38 ερμηνευτικές και 4,90% ποσοστό κειμένου. Τα γενικά στοιχεία της κατηγορίας «Στόχοι» εντοπίζονται σε 1 αναφορά και ποσοστό κειμένου 0,18%, ενώ αναλύεται στις υποκατηγορίες «Ειδικοί στόχοι» και «Γενικός σκοπός». Οι «Ειδικοί στόχοι» εντοπίζονται σε 12 κυριολεκτικές αναφορές, αναλύονται σε 23 ερμηνευτικές αναφορές και καταλαμβάνουν 2,96% ποσοστό κειμένου, ενώ ο «Γενικός σκοπός», όπως ήταν αναμενόμενο, εντοπίζεται σε μικρότερο ποσοστό (1,76%, 8 κυριολεκτικές και 12 ερμηνευτικές). Παρατηρείται μικρή διαφορά σε πλήθος αναφορών στις δύο υποκατηγορίες (12 με 8), αλλά μεγαλύτερη διαφορά σε ποσοστά κειμένου (2,96 με 1,76%) και πλήθος ερμηνευτικών αναφορών (23 με 12). Ο «Γενικός σκοπός», αν και διάσπαρτος στο κείμενο, εμπεριέχει μικρό αριθμό ερμηνευτικών αναφορών, ενώ οι «Ειδικοί στόχοι», αν και εντοπίζονται σε παρόμοιο αριθμό κυριολεκτικών αναφορών, εμπεριέχουν μεγάλο αριθμό ερμηνειών. Στον Πίνακα 6.20, που ακολουθεί, παρουσιάζονται τα συνολικά ποσοτικά αποτελέσματα της κατηγορίας-δένδρο «Στόχοι» όπως αναδύθηκαν κατά την ανάλυση περιεχομένου του Ο.Ο. Οι χρωματικές διαβαθμίσεις του Πίνακα 6.20 στις στήλες «Γενικές αναφορές», «Ειδικές αναφορές», «Ερμηνευτικές αναφορές» και «Ποσοστό», από κόκκινο έως πράσινο, επιλέχθηκαν για να δείχνουν το μέγεθος της κάθε κατηγορίας (κόκκινο για πολύ μικρές έως πράσινο για τις πιο μεγάλες κατηγορίες).

**ΠΙΝΑΚΑΣ 6.20:** Ποσοτικά αποτελέσματα της κατηγορίας-δένδρου «Στόχοι» από την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου του Ο.Ο.

Τύπος	Όνομα κατηγορίας	Πηγές *	Γενικές αναφορές **	Ειδικές αναφορές ***	Ερμηνευτικές αναφορές ****	Ποσοστό *****	
Κατηγορία-δένδρο	1. Στόχοι	1. Γενικά στοιχεία	Ο.Ο.	1		1	0,18%
		1.α. Ειδικοί στόχοι	Ο.Ο.		12	25	2,96%
		1.β. Γενικός σκοπός	Ο.Ο.		8		1,76%
	<b>Σύνολα</b>	<b>Υποκατηγορίες:2</b>	<b>Σ.Αν.:21</b>	<b>Γ. Αν.:1</b>	<b>Ει. Αν.:20</b>	<b>Ερμ. Αν.:38</b>	<b>4,90%</b>

Επεξηγήσεις ΠΙΝΑΚΑ 6.20:

\* Στη στήλη με τίτλο «Πηγές» δηλώνεται ότι τα κείμενα που αναλύονται προέρχονται από τον Οδηγό Ολοήμερου (Ο.Ο.) και στην τελική της στήλη καταγράφεται το σύνολο των κυριολεκτικών αναφορών (γενικών και ειδικών), που έχουν εντοπιστεί το κείμενο (Σ. Αν.).

\*\* Στη στήλη με τίτλο «Γενικές αναφορές» καταγράφεται το πλήθος των κυριολεκτικών αναφορών που έχουν εντοπιστεί στις πιο γενικές κατηγορίες, όπως καταγράφεται από το λογισμικό πρόγραμμα NVivo 8, οι οποίες στη συνέχεια αναλύονται σε υποκατηγορίες και στην τελική γραμμή της στήλης καταγράφεται στο σύνολο των γενικών αναφορών (Γ. Αν.).

\*\*\* Στη στήλη με τίτλο «Ειδικές αναφορές» παρουσιάζεται το πλήθος των κυριολεκτικών αναφορών των υποκατηγοριών και στην τελική γραμμή της στήλης το σύνολο των ειδικών αναφορών (Ει. Αν.).

\*\*\*\* Στη στήλη με τίτλο «*Ερμηνευτικές αναφορές*» αποτυπώνεται το πλήθος των ερμηνευτικών αναφορών που έχει προκύψει από την ερμηνευτική κωδικοποίηση των κυριολεκτικών αναφορών και στην τελική γραμμή της στήλης το σύνολο των ερμηνευτικών αναφορών (Ερμ. Αν.).

\*\*\*\*\* Στη στήλη με τίτλο «*Ποσοστό*» καταγράφεται το ποσοστό λέξεων επί του κειμένου που καταλαμβάνει στο σύνολό της η εκάστοτε κατηγορία ή υποκατηγορία στο κυριολεκτικό της περιεχόμενο, όπως έχει καταγραφεί από το λογισμικό πρόγραμμα NVivo 8 και στην τελική γραμμή της στήλης το συνολικό ποσοστό που καταλαμβάνει η κατηγορία-δένδρο στο κείμενο.

### 6.2.1.2. *Ερμηνευτικά αποτελέσματα ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου του Οδηγού Ολοημέρου*

Στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν τα ερμηνευτικά αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου από τον Ο.Ο. χωρισμένα σε 7 θεματικές ενότητες, όπως αυτές προέκυψαν από την ανάλυση περιεχομένου των συναντήσεων αναστοχασμού της ομάδας έρευνας δράσης σε συνάρτηση με βιβλιογραφική επισκόπηση του θέματος και λαμβάνοντας υπόψη τις κατηγορίες που προέκυψαν από τις αναλύσεις περιεχομένου των επίσημων κειμένων που αφορούν τη μετάβαση<sup>101</sup>. Οι θεματικές ενότητες που θα παρουσιαστούν αναλυτικότερα είναι οι εξής:

1. *Βασικές ικανότητες παιδιών.* Η θεματική ενότητα επιλέχθηκε γιατί η ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων, είτε μετάβασης είτε γενικών (γνωστικών, κοινωνικών, συναισθηματικών), ήταν ένα θέμα που απασχόλησε τις νηπιαγωγούς της ομάδας έρευνας δράσης, εντοπίστηκε σε πολλά σημεία στα επίσημα κείμενα που αναλύθηκαν και βιβλιογραφικά αποτελεί κομβικό σημείο σε προσεγγίσεις μετάβασης<sup>102</sup>.
2. *Παραδείγματα προγραμμάτων μετάβασης.* Το πρακτικό κομμάτι που αφορά παραδείγματα απασχόλησε, επίσης, τις νηπιαγωγούς της ομάδας, μεγάλο τμήμα των κειμένων αφορούσε παρουσίαση παραδειγμάτων και βιβλιογραφικά εντοπίστηκε τύπος αναλυτικών προγραμμάτων που ασχολούνται αποκλειστικά με τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο<sup>103</sup>. Οι παραπάνω λόγοι οδήγησαν στην επιλογή της συγκεκριμένης θεματικής ενότητας.
3. *Συνεργασία εκπαιδευτικών και μετάβαση.* Η θεματική ενότητα επιλέχθηκε γιατί απασχόλησε την ομάδα, εντοπίστηκε σε πολλές περιπτώσεις στον Οδηγό και σύμφωνα με τη βιβλιογραφία αποτελεί σημαντικό κομμάτι της οργάνωσης προγραμμάτων μετάβασης<sup>104</sup>.

---

<sup>101</sup> Για περισσότερα στοιχεία βλέπε στο υποκεφάλαιο 5.7.2.1. *Συμβατή ανάλυση περιεχομένου των κειμένων από τον Οδηγό Ολοημέρου Νηπιαγωγείου* του κεφαλαίου, 5.7.2. *Ποιοτική ανάλυση περιεχομένου επίσημων κειμένων του ΥΠ.Π.ΕΘ.*, στη σ. 169, της παρούσας διατριβής.

<sup>102</sup> Μασσαγγούρας, 2012· Γουργιώτου, 2012· Kameron, 2008· Bernard, 2006· Rimm-Kaufman, 2004· Washington School Readiness Summit Information Packet, 2004· Mehaffie E.K. & McCall B.R., 2002· Bohan-Baker & Little, 2002· Bowman, 1999· Lloyd, Steinberg & Wilhelm-Chapin, 1999.

<sup>103</sup> GECIAN, 2009· DEECD, 2009· The Riverina Murray *Families NSW Transition to School Project*, 2007· Ontario Ministry of Education, 2005· Zill & Resnick, 2005.

<sup>104</sup> Dockett & Perry, 2007· The Riverina Murray *Families NSW Transition to School Project*, 2007· Βρυονιώτη, 2000· Rimm-Kaufman, Pianta & Cox, 2000· Kraft-Sayre & Pianta, 2000·



4. *Οικογένεια και μετάβαση.* Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας και ο ρόλος της οικογένειας στη μετάβαση των παιδιών ήταν επίσης σημαντικό θέμα τόσο βιβλιογραφικά<sup>105</sup> όσο και ως στοιχείο που απασχόλησε την ομάδα έρευνας δράσης. Η επιλογή της θεματικής ενότητας ήταν επιβεβλημένη.
5. *Αποσαφήνιση του όρου μετάβαση.* Στα επίσημα κείμενα παρουσιάζονται πολλά στοιχεία που αφορούν την αποσαφήνιση του όρου της μετάβασης, οι νηπιαγωγοί της έρευνας δράσης διατυπώνουν σχετικούς προβληματισμούς και για το λόγο αυτό δημιουργήθηκε η αντίστοιχη θεματική ενότητα<sup>106</sup>.
6. *Αξιολόγηση προγραμμάτων μετάβασης.* Σημαντικό τμήμα των επιλεγμένων κειμένων που αναλύθηκαν αναφερόταν στην αξιολόγηση των προγραμμάτων μετάβασης, αποτέλεσε σημείο προβληματισμού της ομάδας έρευνας δράσης, ενώ εντοπίστηκε αρκετά μεγάλος αριθμός ερευνητικών και θεωρητικών εργασιών οι οποίες αναφέρονται στην αξιολόγηση προγραμμάτων μετάβασης<sup>107</sup>.
7. *Επιμορφωτική στήριξη και μετάβαση.* Η θεματική ενότητα επιλέχθηκε ως κατεξοχήν αντικείμενο μελέτης της παρούσας διατριβής, ώστε να εντοπιστούν στοιχεία που σχετίζονται με την επιμορφωτική στήριξη των εκπαιδευτικών από τα επιλεγμένα κείμενα, από τις νηπιαγωγούς της ομάδας έρευνας δράσης και μέσω βιβλιογραφικής επισκόπησης<sup>108</sup>.

Για καθεμία από τις παραπάνω θεματικές ενότητες, παρουσιάζονται οι κατηγορίες και οι υποκατηγορίες του Ο.Ο. οι οποίες εντοπίστηκε να έχουν σχετικό περιεχόμενο και παρουσιάζονται οι ερμηνευτικές αναφορές που τις απαρτίζουν, ώστε να προσδιοριστεί το περιεχόμενο της πληροφόρησης που παρέχει το κείμενο του Ο.Ο. προς τις νηπιαγωγούς, για την κάθε θεματική ενότητα.

#### *1. Βασικές ικανότητες παιδιών*

Στη θεματική ενότητα «*Βασικές ικανότητες παιδιών*» εντάσσεται το περιεχόμενο 8 υποκατηγοριών:

1. *Βασικές ικανότητες μετάβασης,*
2. *Ατομικά χαρακτηριστικά παιδιών,*
3. *Ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων,*

<sup>105</sup> Cowan & Cowan, 2009· The Riverina Murray Families NSW Transition to School Project, 2007.

<sup>106</sup> Vogler, Grivello & Woodhead, 2008· Bronfenbrenner, 1979· 1994· Rosenkoetter, et al., 2009.

<sup>107</sup> Τοκμακίδου, 2010· Bohan-Baker & Little, 2002· Zill & Resnick, 2005· U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, 2001· Rosenkoetter, et al., 2009.

<sup>108</sup> Κατσαρού & Δεδούλη, 2008· Μπαγάκης, 2011.

4. Προσεγγίσεις μετάβασης,
5. Σχολική ετοιμότητα παιδιών,
6. Κοινωνική παιδαγωγική,
7. Συνδυαστικό μοντέλο και
8. Στόχοι που αναφέρονται σε βασικές ικανότητες.

Στη συνέχεια, θα παρουσιαστεί συνοπτικά το ερμηνευτικό περιεχόμενο των κατηγοριών και των υποκατηγοριών που εντάσσονται στη θεματική ενότητα «Βασικές ικανότητες μετάβασης», σε μια προσπάθεια συνοπτικής παρουσίασης των σχετικών στοιχείων που εντοπίστηκαν στον Ο.Ο.

1. Στην υποκατηγορία «Βασικές ικανότητες μετάβασης», διακλάδωση της κατηγορίας-δένδρου «Θεωρητική ενημέρωση», σε σύνολο 20 ερμηνευτικών αναφορών προτείνονται συνοπτικά τα εξής:

A. Στοιχεία που αφορούν τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και την ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων μετάβασης και αναφέρονται σε:

- ✓ απαίτηση για ικανότητες προσαρμογής,
- ✓ "κλειδιά" διαχείρισης σύνθετων καταστάσεων,
- ✓ επιτυχή αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων,
- ✓ αποτελεσματική αντίδραση στο στρες,
- ✓ ψυχική αντοχή,
- ✓ ανθεκτικότητα και
- ✓ προϋποθέσεις ψυχικής αντοχής, όπως:
  - θετική αυτοαντίληψη, έλεγχο, αυτοέλεγχο, αυτοκαθοδήγηση, δικαιολόγηση επιλογής και υλοποίησης προσωπικών αποφάσεων, αυτοπεποίθηση, εσωτερική αποστασιοποίηση, προστασία, τήρηση κανόνων, δημιουργική σκέψη, λήψη αποφάσεων, αυτοοργάνωση, συναναστροφή, αντιμετώπιση συγκρούσεων, ανάληψη ευθύνης, δημιουργικότητα, ενδογενή κίνητρα.

B. Στοιχεία που αφορούν τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών και αναφέρονται στα εξής:

- ✓ αντιμετώπιση αναπτυξιακών προκλήσεων,
- ✓ αξιοποίηση ευκαιριών για ουσιαστικές μαθησιακές διαδικασίες,
- ✓ μεθοδική στήριξη ενηλίκων (scaffolding),
- ✓ ικανότητα αποκωδικοποίησης και αφομοίωσης της γνώσης,
- ✓ ακρόαση,
- ✓ πειραματισμός,
- ✓ κατανόηση και εκτέλεση οδηγιών,
- ✓ ολοκλήρωση εργασιών,
- ✓ ικανότητα μεθοδικής μάθησης,
- ✓ επιτυχή αντίδραση σε καταστάσεις αλλαγών,
- ✓ δημιουργική διαχείριση των εμπειριών μετάβασης και
- ✓ κλασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες.

Γ. Στοιχεία που αφορούν την κοινωνική ανάπτυξη και εντοπίζονται στα εξής:

- ✓ τα παιδιά ως αποδέκτες των δράσεων,

- ✓ διαφορετικές απαιτήσεις σε ικανότητες ανάλογα με το πολιτισμικό πλαίσιο,
- ✓ δίνεται επεξηγηματικό παράδειγμα των διαφορετικών απαιτήσεων σε ικανότητες,
- ✓ δίνεται γενικό πλαίσιο συναίνεσης και
- ✓ προτείνονται βασικές επικοινωνιακές / κοινωνικές ικανότητες όπως:
  - διάκριση και αποφυγή κινδύνων, ομιλία, αυτονομία και αυτοεξυπηρέτηση, συμμετοχή σε ατομική και ομαδική εργασία, τακτοποίηση, διεκδίκηση, ενσυναίσθηση, ανταπόκριση σε πολλαπλούς ρόλους, πρωτοβουλίες, κοινωνικές ικανότητες, ανταπόκριση σε προσδοκίες ρόλων, τήρηση κανόνων.

2. Όσον αφορά τα «Ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών», τα οποία προέρχονται επίσης από την κατηγορία-δένδρο «Θεωρητική ενημέρωση», σε σύνολο 26 ερμηνευτικών αναφορών, παρουσιάζονται τα εξής:

A. Στοιχεία που αφορούν τη μετάβαση και τις δυσκολίες που έχουν τα παιδιά να αντιμετωπίσουν αναφορικά με την ανάπτυξή τους όπως:

- ✓ η είσοδος στο σχολείο ως αναπτυξιακά κρίσιμη περίοδος για κάθε παιδί,
- ✓ η πρόκληση στρες,
- ✓ τα ειδικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν ποσοστά παιδιών,
- ✓ η μετάβαση ως ευκαιρία για ανάπτυξη,
- ✓ η έλλειψη ερευνητικών δεδομένων που να συνδέουν την εμπειρία προσαρμογής στο νηπιαγωγείο με την προσαρμογή στο δημοτικό σχολείο.

B. Στοιχεία που αφορούν τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών και την παρέμβαση των ενηλίκων, στα οποία προτείνεται:

- ✓ ενίσχυση των παιδιών που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση,
- ✓ ενίσχυση ψυχικής αντοχής,
- ✓ ανάπτυξη γνώσεων και δημιουργία καταστάσεων αξιοποίησής τους από το οικείο περιβάλλον του νηπιαγωγείου στο νέο του δημοτικού σχολείου,
- ✓ συνδυασμός υποστηρικτικού περιβάλλοντος και ατομικών χαρακτηριστικών των παιδιών και
- ✓ αξιοποίηση των απόψεων των παιδιών κατά τη μετάβασή τους στο δημοτικό σχολείο.

Γ. Στοιχεία, τέλος, που αφορούν τα ίδια τα παιδιά και εντοπίζονται σε:

- ✓ πρόβλεψη και έλεγχο των αλλαγών από το άτομο,
- ✓ παιδιά με αυξημένες ικανότητες και την πλήξη που βιώνουν στο νηπιαγωγείο,
- ✓ προετοιμασία,
- ✓ χαρακτηριστικά προσωπικότητας,
- ✓ διαφοροποίηση των χαρακτηριστικών των παιδιών,
- ✓ θετική εμπειρία και ανταπόκριση,
- ✓ χαρακτηριστικά παιδιών μεταναστών καθώς και
- ✓ θέματα που σχετίζονται με τη μητρική γλώσσα των παιδιών κατά τη μετάβασή τους στο δημοτικό σχολείο.

3. Στην υποκατηγορία «*Ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων*», η οποία προέρχεται από την κατηγορία «*Πρακτικές εφαρμογές*», σε σύνολο 9 ερμηνευτικών αναφορών προτείνονται τα εξής:

- ✓ Τονίζεται η αναγκαιότητα ανάπτυξης βασικών ικανοτήτων μετάβασης.
  - Ως βασικές ικανότητες μετάβασης εντοπίζονται αυτές που βοηθούν τα παιδιά στην γενική αντιμετώπιση δυσκολιών κατά τη διαδικασία αγωγής και μάθησης.
- ✓ Προτείνονται:
  - δράσεις που στοχεύουν στην ανάπτυξη βασικών επικοινωνιακών και κοινωνικών ικανοτήτων,
  - δράσεις με στόχο την ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων ανάπτυξης,
  - ανάπτυξη στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων από τα παιδιά,
  - προσδιορισμός των προβλέψιμων, αναμενόμενων, γνωστών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν κατά τη μετάβασή τους,
  - προετοιμασία των παιδιών για αντιμετώπιση των προβλέψιμων δυσκολιών,
  - προσδιορισμός των δυσκολιών προσαρμογής από τη σκοπιά των παιδιών, των γονιών, των νηπιαγωγών και των δασκάλων,
  - προσδιορισμός των ικανοτήτων που πρέπει να διαθέτουν τα παιδιά κατά την είσοδό τους στο σχολείο από τη σκοπιά των παιδιών, των γονιών και των δασκάλων.

4. Στην υποκατηγορία «*Θεωρητική ενημέρωση*» → «*Προσεγγίσεις μετάβασης*» σε σύνολο 5 γενικών ερμηνευτικών αναφορών, εντοπίζονται τα εξής:

- ✓ Δύο θεωρούνται τα κομβικά σημεία αφετηρίας των προσεγγίσεων μετάβασης, με διαφορετικές επιστημολογικές και ιδεολογικές αφετηρίες για το παιδί:
  - η γνώση και
  - ο ρόλος του σχολείου στην κοινωνία.
- ✓ Αποτέλεσμα των παραπάνω είναι η ύπαρξη διαφορετικών μοντέλων μετάβασης, τα οποία παρουσιάζονται στο κείμενο συνοπτικά ως:
  - μοντέλο σχολικής ετοιμότητας και
  - μοντέλο κοινωνικής παιδαγωγικής.
- ✓ Τέλος, τονίζεται στο κείμενο η ύπαρξη αντιπαραθέσεων για τον καθορισμό της επιτυχημένης μετάβασης των παιδιών με βάση το μοντέλο που υιοθετείται κάθε φορά.

5. Στην υποκατηγορία «*Θεωρητική ενημέρωση*» → «*Προσεγγίσεις μετάβασης*» → «*Σχολική ετοιμότητα παιδιών*», σε σύνολο 32 ερμηνευτικών αναφορών παρουσιάζονται τα εξής:

- ✓ Εντοπίζονται ελάχιστες δημοσιεύσεις και άτυπες συζητήσεις εκπαιδευτικών για δυσκολίες προσαρμογής των παιδιών στις απαιτήσεις του σχολείου.
- ✓ Επισημαίνεται κατάχρηση του όρου μαθησιακές δυσκολίες και αγνόηση της προβληματικής της μετάβασης, με συνέπειες:

- στην εξέλιξη των παιδιών και
  - στην πρώιμη διάγνωση και πρόγνωση σχολικής αποτυχίας.
  - ✓ Η σχολική ετοιμότητα παρουσιάζεται ως:
    - ιδεολογικά φορτισμένη,
    - συνδεδεμένη με συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους,
    - βασισμένη σε προϋποθέσεις εισαγωγής των παιδιών στο σχολείο.
  - ✓ Η κριτική του μοντέλου της σχολικής ετοιμότητας εντοπίζεται:
    - σε στοιχεία που αφορούν την υποχρέωση των παιδιών να προσαρμοστούν άμεσα στους κανόνες λειτουργίας του νέου περιβάλλοντος,
    - στην αρνητική βίωση της μετάβασης,
    - στην αμφισημία του όρου σχολική ετοιμότητα, καθώς και
    - στον τρόπο αντιμετώπισης της έλλειψης ετοιμότητας από μέρους των υποστηρικτών του μοντέλου.
  - ✓ Η αντιμετώπιση της έλλειψης ετοιμότητας προτείνεται να καλύπτεται:
    - με ασκήσεις σχολικής ετοιμότητας,
    - με ανάπτυξη ειδικών δεξιοτήτων/ικανοτήτων που αφορούν κυρίως ακαδημαϊκές δεξιότητες,
    - με ανταπόκριση των παιδιών στα μαθήματα και
    - με πολύωρη και δυσάρεστη μελέτη στο σπίτι.
- Προσδιορίζεται, επίσης,
- ✓ αδυναμία πρόβλεψης δυσκολιών σε κάθε περίπτωση, με βάση το μοντέλο της σχολικής ετοιμότητας και
  - ✓ ταύτισή της σχολικής ετοιμότητας σε αρκετές περιπτώσεις, με την προσαρμογή των παιδιών.

6. Στην υποκατηγορία «*Θεωρητική ενημέρωση*» → «*Προσεγγίσεις μετάβασης*» → «*Κοινωνική παιδαγωγική*» σε σύνολο 20 ερμηνευτικών αναφορών παρουσιάζονται τα εξής:

- ✓ Παρατηρείται αύξηση πανεπιστημιακών θέσεων με γνωστικό αντικείμενο την παιδαγωγική της πρώιμης παιδικής ηλικίας,
- ✓ αύξηση του ενδιαφέροντος της εκπαιδευτικής κοινότητας για την παιδαγωγική της πρώιμης ηλικίας,
- ✓ δίνεται μόνιμο βήμα στην Ευρώπη για την έρευνα που αφορά τη μετάβαση.
- ✓ Τα προγράμματα μετάβασης που υιοθετούν τις αρχές του μοντέλου της Κοινωνικής Παιδαγωγικής:
  - Συνδέονται με την επιτυχημένη ανταπόκριση των παιδιών στις σύγχρονες κοινωνικές απαιτήσεις.
  - Λαμβάνουν υπόψη τις κοινωνικές εμπειρίες των παιδιών ανάμεσα στα περιβάλλοντα που ζουν και αναπτύσσονται, όπως το σχολείο και η οικογένεια.
  - Δίνουν σημασία στο βαθμό σύγκλισης σε νόρμες και αξίες της οικογένειας με αυτές του σχολείου.
  - Φροντίζουν ώστε να υπάρχει συνέχεια και σύγκλιση στις διαφορετικές προσδοκίες της προσχολικής και της σχολικής βαθμίδας.
- ✓ Κεντρικό θέμα στην έρευνα της μετάβασης αποτελεί η συνέχεια των αναλυτικών προγραμμάτων και

- ✓ η συγκρότηση ενιαίας θεωρίας για τη μετάβαση.
- ✓ Δίνεται προτεραιότητα:
  - στις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών,
  - στο σεβασμό στην προσωπικότητα του ατόμου (χαρακτηριστικά, δεξιότητες, ικανότητες) και
  - στο διαφορετικό ρυθμό και τρόπο μάθησης των παιδιών.
- ✓ Προσδιορίζονται στοιχεία που αφορούν την ευχάριστη όψη της μετάβασης και
- ✓ εξατομικεύεται η επιτυχημένη μετάβαση.
- ✓ Επαναπροσδιορίζονται οι απαιτήσεις του σχολείου,
- ✓ ορίζεται η δημιουργική ανταπόκριση των παιδιών στις απαιτήσεις του σχολείου και
- ✓ εισάγονται κριτήρια μέτρησης του βαθμού ικανοποίησης των παιδιών, από τη δημιουργική ανταπόκρισή τους στις απαιτήσεις του σχολείου.

7. Στην υποκατηγορία «*Θεωρητική ενημέρωση*» → «*Προσεγγίσεις μετάβασης*» → «*Συνδυαστικό μοντέλο*» σε σύνολο 25 ερμηνευτικών αναφορών επισημαίνονται τα εξής:

- ✓ Οι υποστηρικτές του Συνδυαστικού Μοντέλου, το οποίο παρουσιάζεται και ως οικοσυστημικό / αναπτυξιακό μοντέλο ή οικολογικό και δυναμικό μοντέλο, προτείνουν τη δημιουργία δικτύου επικοινωνίας και προετοιμασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας.
- ✓ Θεωρείται σημαντική η μεταφορά του δυναμικού χαρακτήρα των σχέσεων των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο και
- ✓ η μετάβαση των παιδιών στο δημοτικό σχολείο αποτελεί ευθύνη πολλών ατόμων και ιδρυμάτων.
- ✓ Αποδίδουν διαφορετικό εννοιολογικό περιεχόμενο στη σχολική ετοιμότητα σε αντίθεση με το μοντέλο ικανοτήτων/δεξιοτήτων.
- ✓ Η σχολική ετοιμότητα:
  - δεν συνδέεται με ακαδημαϊκές δεξιότητες μόνο, αλλά και με κοινωνικές,
  - εξελίσσεται όταν το παιδί μεταβαίνει στο δημοτικό σχολείο, ως αποτέλεσμα του έργου του δημοτικού σχολείου και όχι ως προϋπόθεση ένταξης του παιδιού σε αυτό.
- ✓ Αλλάζει το εννοιολογικό περιεχόμενο της σχολικής ετοιμότητας και
- ✓ εισάγεται σε αντιδιαστολή η ετοιμότητα του σχολείου να υποδέχεται τα παιδιά, εξ' ου και ο όρος σχολεία ετοιμότητας,
- ✓ Η ομαλή μετάβαση αντιμετωπίζεται ως βιωματική αναπτυξιακή διαδικασία,
- ✓ βιώνεται από όλους τους συμμετέχοντες ως ένα γεγονός που συμβαίνει στο παιδί και
- ✓ για να είναι επιτυχημένη, είναι σημαντικός ο κοινός εννοιολογικός προσδιορισμός της, από τους συμμετέχοντες.

8. Τέλος, από την υποκατηγορία «*Ειδικοί στόχοι*», η οποία εντάσσεται στην κατηγορία-δένδρο «*Στόχοι*», εντοπίστηκαν οι εξής ειδικοί στόχοι που αφορούν τις βασικές ικανότητες μετάβασης των παιδιών:

- ✓ Σύνδεση των δράσεων μετάβασης με την κατάσταση της υγείας, της νόησης, της επικοινωνίας, της αυτοεξυπηρέτησης, των κινητικών δεξιοτήτων, του επιπέδου κοινωνικοποίησης και της συναισθηματικής συμπεριφοράς των παιδιών.
- ✓ Σύνδεση του στόχου δράσης της μετάβασης με τις δυσκολίες για τις οποίες προετοιμάζει τα παιδιά και μια γενική πρόταση για ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων μετάβασης.

## 2. Παραδείγματα προγραμμάτων μετάβασης.

Στη θεματική ενότητα «Παραδείγματα προγραμμάτων μετάβασης» εντάχθηκαν 7 κατηγορίες και υποκατηγορίες:

1. *Οργάνωση δραστηριοτήτων μετάβασης,*
2. *Δραστηριότητες παιδιών και μετάβαση,*
3. *Νηπιαγωγείο δραστηριότητες,*
4. *Δημοτικό σχολείο δραστηριότητες,*
5. *Κοινές δραστηριότητες νηπιαγωγείου – δημοτικού σχολείου,*
6. *Λανθασμένες πρακτικές και*
7. *Στόχοι που αφορούν τα προγράμματα μετάβασης.*

1. Στην υποκατηγορία «Οργάνωση δραστηριοτήτων μετάβασης» της κατηγορίας-δένδρου «Πρακτικές εφαρμογές» και σε σύνολο 17 ερμηνευτικών αναφορών, προτείνονται τα εξής:

- ✓ Αναγνώριση και αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης σε κάθε νηπιαγωγείο.
- ✓ Αποτελεσματική οργάνωση σχεδίου εργασίας που να αφορά τη μετάβαση.
- ✓ Προσδιορισμός:
  - διαθέσιμης υλικοτεχνικής υποδομής,
  - προσωπικού και
  - δυνάμει συνεργατών.
- ✓ Δημιουργία χρονοδιαγράμματος.
- ✓ Υλοποίηση όσων σχεδιάστηκαν με αρχική πρόβλεψη δυσκολιών.
- ✓ Στρατηγικές σχεδιασμού και υλοποίησης για την επίτευξη του σκοπού και των στόχων του προγράμματος (οι στρατηγικές συνιστούν σύμπλεγμα δράσεων με σκοπό την ομαλή μετάβαση των παιδιών).
- ✓ Μαθησιακές διδακτικές ακολουθίες,
- ✓ προετοιμασία – εφαρμογή κατάλληλων μαθησιακών δράσεων – αξιολόγηση, με τελικές αξιολογικές εκθέσεις ως βασικό συστατικό του σχεδίου εργασίας.
- ✓ Στο κείμενο δηλώνεται επίσης ότι:
  - ο σχεδιασμός αποτελεσματικών δραστηριοτήτων μετάβασης απευθύνεται σε όλους τους συμμετέχοντες (παιδιά, γονείς, εκπαιδευτικούς των δύο βαθμίδων, στελέχη εκπαίδευσης, τοπική κοινωνία).

- ✓ Προτείνεται, επίσης, πρόβλεψη για ένταξη στο σχεδιασμό ατόμων εκτός σχολικής κοινότητας,
- ✓ προγραμματισμός από την αρχή της σχολικής χρονιάς,
- ✓ δημιουργία ημερολόγιου μετάβασης και δίνεται ένα παράδειγμα ενδεικτικού σχεδιασμού 8 δράσεων, με 4 δράσεις όλων των δυνάμει συνεργατών και 4 δράσεις για δύο ομάδες (νηπιαγωγείο – δημοτικό σχολείο).
- ✓ Δηλώνεται, τέλος, ότι η πρόταση αποτελεί ενδεικτικό πλαίσιο για το σχεδιασμό δράσεων μετάβασης, από τις νηπιαγωγούς.

2. Στα γενικά στοιχεία της υποκατηγορίας «*Πρακτικές εφαρμογές*» → «*Δραστηριότητες Παιδιών και μετάβαση*» σε σύνολο 15 ερμηνευτικών αναφορών, προτείνονται τα εξής:

- ✓ Πραγματοποίηση δραστηριοτήτων σε συνεργασία:
  - προσχολικών – σχολικών ιδρυμάτων,
  - παιδιών και γονέων.
- ✓ Δίνεται ένα ενδεικτικό παράδειγμα δραστηριότητας (επίσκεψη των παιδιών του νηπιαγωγείου με τους γονείς τους στο δημοτικό σχολείο).
- ✓ Αναγνώριση και αποτύπωση υφιστάμενης κατάστασης.
- ✓ Ενεργός συμμετοχή των παιδιών σε σειρά δραστηριοτήτων.
- ✓ Σχεδιασμός δράσεων από τους εκπαιδευτικούς και υλοποίηση δραστηριοτήτων σε δύο κύκλους (νηπιαγωγείο και δημοτικό σχολείο).
- ✓ Οι *Δραστηριότητες* που αφορούν το νηπιαγωγείο, απευθύνονται ειδικά σε νηπιαγωγούς,
- ✓ προτείνουν γενικά να επιλέγονται δράσεις μετάβασης οι οποίες να αναπτύσσονται στο χώρο του νηπιαγωγείου και
- ✓ δίνουν σημασία στην πρωτοβουλία που θα αναλάβουν οι νηπιαγωγοί.
- ✓ Προτείνονται επίσης επιμέρους στρατηγικές μετάβασης και παραδείγματα, όπως:
  - επισκέψεις των νηπίων στο δημοτικό σχολείο, κοινές εορταστικές εκδηλώσεις,
  - κοινές εκπαιδευτικές επισκέψεις, κοινές εκθέσεις έργων των παιδιών.
  - Τονίζεται η σημασία των δράσεων που υλοποιούνται στο νηπιαγωγείο,
  - ενώ θεωρείται σημαντικό να είναι περισσότερες οι δράσεις στις οποίες συμμετέχουν τα παιδιά του νηπιαγωγείου.
- ✓ Προτείνεται, τέλος, καταγραφή, ομαδοποίηση και κωδικοποίηση των δράσεων που υλοποιήθηκαν με την ολοκλήρωση του σχεδίου εργασίας για τη μετάβαση.

3. Στα γενικά στοιχεία της υποκατηγορίας «*Πρακτικές εφαρμογές*» → «*Δραστηριότητες παιδιών και μετάβαση*» → «*Νηπιαγωγείο δραστηριότητες*» σε σύνολο 3 ερμηνευτικών αναφορών επισημαίνεται ότι:

- ✓ Οι δράσεις αναπτύσσονται στο νηπιαγωγείο,
- ✓ Έπειτα από πρωτοβουλία των νηπιαγωγών και



✓ οι προτάσεις του βιβλίου απευθύνονται σε νηπιαγωγούς.

4. Στα γενικά στοιχεία της υποκατηγορίας «*Δραστηριότητες παιδιών και μετάβαση*»  
→ «*Δημοτικό σχολείο δραστηριότητες*» σε σύνολο 17 ερμηνευτικών αναφορών προτείνονται τα εξής:

- ✓ οργάνωση δράσεων μετάβασης που θα υλοποιούνται στο δημοτικό σχολείο και θα εντάσσονται στο δεύτερο κύκλο δράσεων μετάβασης.
- ✓ Παρακολούθηση πορείας μαθητών στην πρώτη τάξη από τη νηπιαγωγό, επίσκεψη δασκάλου/ας στο νηπιαγωγείο,
- ✓ προετοιμασία των παιδιών του δημοτικού σχολείου να προσκαλέσουν και να υποδεχθούν τα παιδιά του νηπιαγωγείου για επίσκεψη στην τάξη τους.
- ✓ Προτείνεται επίσης τα παιδιά της πρώτης τάξης να μοιράζονται τις εμπειρίες της μετάβασής τους με τα παιδιά του νηπιαγωγείου και τα βιώματά τους να λειτουργούν ως πυξίδα στο σχεδιασμό προγράμματος μετάβασης από τους εκπαιδευτικούς.

5. Στην υποκατηγορία «*Πρακτικές εφαρμογές*» → «*Δραστηριότητες παιδιών και μετάβαση*» → «*Κοινές δραστηριότητες νηπιαγωγείου – δημοτικού σχολείου*» σε σύνολο 22 ερμηνευτικών αναφορών παρουσιάζονται τα εξής:

- ✓ Προτείνεται η υλοποίηση κοινών δραστηριοτήτων νηπιαγωγείου – δημοτικού σχολείου, με παραδείγματα δράσεων όπως:
  - δραστηριότητες συνεργασίας παιδιών,
  - κοινή προετοιμασία και υλοποίηση γιορτής,
  - συμμετοχή των παιδιών του νηπιαγωγείου στο μάθημα της πρώτης τάξης,
  - υλοποίηση κοινού project,
  - αμοιβαίες επισκέψεις,
  - παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων.
- ✓ Προτείνεται συνεργασία εκπαιδευτικών με:
  - αντιπαραβολή αναλυτικών προγραμμάτων,
  - ανταλλαγή απόψεων για τον τρόπο χειρισμού περιστατικών στην τάξη.
- ✓ Προτείνεται, τέλος, συμμετοχή των γονέων στη συνεργασία νηπιαγωγείου δημοτικού σχολείου.

6. Στην ελεύθερη κατηγορία «*Λανθασμένες πρακτικές*» σε σύνολο 8 ερμηνευτικών αναφορών παρουσιάζονται τα εξής:

- ✓ Βιωμένη προσωπική εμπειρία ορισμένων εκπαιδευτικών αναφορικά με τη μετάβαση των παιδιών, η οποία παρουσιάζεται με λανθασμένη τάση γενίκευσης.
- ✓ Λανθασμένη συμπεριφορά εκπαιδευτικών προς τους μαθητές, κατά την περίοδο μετάβασης και προσαρμογής.
- ✓ Ταύτιση δυσκολιών προσαρμογής των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες,

- ✓ Αντιμετώπιση του προβλήματος της μετάβασης ως αδιερεύνητου θέματος, χωρίς ενσωμάτωση σχετικών ερευνητικών δεδομένων στην αντιμετώπισή του.
- ✓ Λανθασμένη αντιμετώπιση της διαφοροποίησης της σχολικής εργασίας στο δημοτικό σχολείο.
- ✓ Αντιμετώπιση της περιγραφικής αξιολόγησης ως διαδικασίας ομοιόμορφης ρουτίνας από τους εκπαιδευτικούς.
- ✓ Ακόλυτη προαγωγή των μαθητών, χωρίς εφαρμογή συνοδευτικού μέτρου περιγραφικής αξιολόγησης.

7. Τέλος, στην υποκατηγορία «*Ειδικοί στόχοι*» της κατηγορίας-δένδρου «*Στόχοι*» προτείνεται ως ειδικός στόχος του Ο.Ο.:

- ✓ η στήριξη των νηπιαγωγών στην οργάνωση και εφαρμογή προγραμμάτων μετάβασης.

### 3. Συνεργασία εκπαιδευτικών και μετάβαση.

Στη θεματική ενότητα «*Συνεργασία εκπαιδευτικών και μετάβαση*» εντάσσονται 5 υποκατηγορίες από τις οποίες εντοπίστηκε κείμενο στον Ο.Ο. στις 4 από αυτές:

1. *Συνεργασία,*
2. *Θεσμοθέτηση συνεργασίας νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου,*
3. *Συνεργασία με φορείς,*
4. *Συνεργασία ειδικών (δεν εντοπίστηκε κείμενο στον Ο.Ο.) και*
5. *Στόχοι που αναφέρονται στη συνεργασία των εκπαιδευτικών.*

1. Στην υποκατηγορία «*Θεωρητική ενημέρωση*» → «*Αποσαφήνιση όρου μετάβασης*» → «*Παράγοντες επίδρασης*» → «*Συνεργασία*» και σε σύνολο 41 ερμηνευτικών αναφορών προτείνονται γενικά τα εξής:

- ✓ Συμφωνία στις βασικές θέσεις της αγωγής δασκάλων – γονέων – νηπιαγωγών και συνεχή συνεργασία των ιδρυμάτων αγωγής.
- ✓ Ο χώρος, ο χρόνος και η πρωτοβουλία αποτελούν προϋποθέσεις για συνεργασία, η οποία συνδέεται με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας.
- ✓ Η συνεργασία, σύμφωνα με τον Ο.Ο., μπορεί να γεφυρώσει την ασυνέχεια ανάμεσα στις σχολικές μονάδες και είναι δυνατή υπό προϋποθέσεις όπως:
  - οι δραστηριότητες συνεργασίας να είναι συστηματικά προγραμματισμένες,
  - να υπάρχει συνεργασία σε επίπεδο ανταλλαγής πληροφοριών δασκάλων και νηπιαγωγών και

- να συσταθούν ομάδες συνεργασίας στα προγράμματα μετάβασης στις οποίες να συμμετέχουν παιδιά, γονείς, εκπαιδευτικοί, επόπτης ολοήμερου, στελέχη εκπαίδευσης, τοπική κοινότητα, επιστημονική επιτροπή.
- ✓ Τονίζεται η σημασία της εποπτείας κατά τη διαδικασία της συνεργασίας για την αποφυγή προβλημάτων και
- ✓ ο συντονισμός των συμμετεχόντων σε συνεργασία, ώστε να είναι αποδοτική και να οδηγεί στην ανάπτυξη ικανοτήτων συνεργασίας και στη δημιουργία υγιών επαγγελματικών και διαπροσωπικών σχέσεων.
- ✓ Προσδιορίζεται έλλειψη οργανωμένης συνεργασίας στην Ελλάδα με στόχο την ομαλή μετάβαση και εντοπίζονται εμπόδια συνεργασίας όπως:
  - το ασύμβατο ωράριο των εκπαιδευτικών,
  - οι διαφορετικοί στόχοι και οι προσδοκίες τους,
  - η απόσταση των κτιρίων των σχολείων και οι προκαταλήψεις που τυχόν υπάρχουν για τους εκπαιδευτικούς της άλλης βαθμίδας.
- ✓ Τονίζεται η σημασία της καθοδήγησης των εκπαιδευτικών από τους σχολικούς συμβούλους, καθώς και
- ✓ η απουσία κρατικής προσπάθειας ώστε να εδραιωθεί η συνεργασία και η αξία της ύπαρξης ισότιμων θεσμικών προϋποθέσεων ανάπτυξης συνεργασίας νηπιαγωγών – δασκάλων.

2. Στην υποκατηγορία «*Θεωρητική ενημέρωση*» → «*Εκπαιδευτική πολιτική*» → «*Θεσμοθέτηση συνεργασίας νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου*» σε σύνολο 8 ερμηνευτικών αναφορών εντοπίζονται τα εξής:

- ✓ Η ανάγκη για θεσμοθέτηση χρόνου συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και αποκεντρωμένη επιστημονική στήριξη όσων συμμετέχουν σε προγράμματα μετάβασης με καθοδήγηση των εκπαιδευτικών από τους αντίστοιχους σχολικούς συμβούλους.
- ✓ Η απουσία θεσμικού πλαισίου στην Ελλάδα με αποτέλεσμα την έλλειψη συνεργασίας νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου.
- ✓ Καταγράφονται, επίσης, συστάσεις του συμβουλίου της Ευρώπης για οργανική σύνδεση νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου, με συγκρότηση θεσμικού πλαισίου συνοχής και συνέχειας νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου.

3. Στην υποκατηγορία «*Πρακτικές εφαρμογές*» → «*Δραστηριότητες παιδιών και μετάβαση*» → «*Νηπιαγωγείο δραστηριότητες*» → «*Συνεργασία με φορείς*» σε σύνολο 16 ερμηνευτικών αναφορών προτείνονται τα εξής:

- ✓ Οι ομάδες των δυνάμει συνεργατών που συμμετέχουν στις δράσεις μετάβασης μπορεί να είναι Σχολικοί Σύμβουλοι, Στελέχη Εκπαίδευσης, δάσκαλοι, νηπιαγωγοί, εκπρόσωποι τοπικής κοινωνίας, διευθυντές νηπιαγωγείου – δημοτικού σχολείου.
- ✓ Σημαντική θεωρείται στις ομάδες μετάβασης η δημιουργία θετικού κλίματος ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων των δυνάμει συνεργατών.

- ✓ Προτείνεται, επίσης, επίσκεψη αλληλογνωριμίας διευθυντών νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου και φροντίδα από την πλευρά των διευθυντών στην τήρηση των συναντήσεων των συνεργατών της ομάδας μετάβασης.

4. Στην υποκατηγορία «Πρακτικές εφαρμογές» → «Δραστηριότητες παιδιών και μετάβαση» → «Δημοτικό σχολείο δραστηριότητες» → «Συνεργασία ειδικών» δεν εντοπίστηκε κείμενο στον Ο.Ο<sup>109</sup>.

5. Τέλος, οι «Στόχοι» που τίθενται στο κείμενο και αφορούν τη συνεργασία εντοπίζονται στο «Γενικό σκοπό» του κειμένου, στον οποίο τονίζεται η σημασία:

- ✓ της οργανικής σύνδεσης και συνεργασίας νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου και
- ✓ της γνωριμίας και αλληλεπίδρασης των διευθυντών τους.

Στους «Ειδικούς στόχους» της κατηγορίας «Στόχοι» προσδιορίζεται, επίσης, ως στόχος της ανάπτυξης προγραμμάτων μετάβασης:

- ✓ η συνεργασία νηπιαγωγείου – δημοτικού σχολείου, μέσω της ανάπτυξης συνεργασίας των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων και
- ✓ η συνειδητοποίηση από μέρους των εκπαιδευτικών της ύπαρξης στην Ελλάδα ευνοϊκών θεσμικών προϋποθέσεων συνεργασίας νηπιαγωγείου – δημοτικού σχολείου.

#### 4. Οικογένεια και μετάβαση.

Στη θεματική ενότητα «Οικογένεια και μετάβαση» εντάσσονται 11 υποκατηγορίες, ενώ στον Ο.Ο. εντοπίζεται κείμενο στις 8 από αυτές:

1. Συμμετοχή γονέων και μετάβαση,
2. Προβληματισμοί γονέων και μετάβαση,
3. Ενημέρωση γονέων και μετάβαση,
4. Οικογενειακή στήριξη παιδιών,
5. Ρόλος γονέων και μετάβαση (δεν εντοπίστηκε κείμενο στον Ο.Ο.),
6. Οικογένεια και αλλαγές,
7. Γονείς και αλλαγές,
8. Δραστηριότητες με γονείς δημοτικού σχολείου και νηπιαγωγείου,
9. Συνεργασία γονέων και δασκάλων (δεν εντοπίστηκε κείμενο στον Ο.Ο.),
10. Παρατήρηση προβλημάτων (δεν εντοπίστηκε κείμενο στον Ο.Ο.) και

<sup>109</sup> Όπως αναφέρεται στο υποκεφάλαιο 5.7.2.2. Κατευθυντική ανάλυση περιεχομένου των κειμένων από τον «Οδηγό Γονέα» στις σ.σ. 176-180, της παρούσας διατριβής η υποκατηγορία Συνεργασία Ειδικών αναδύθηκε κατά την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου του Ο.Γ.

11. Στόχοι που αναφέρονται στη συμμετοχή της οικογένειας κατά τη μετάβαση των παιδιών στο δημοτικό σχολείο.

1. Στην υποκατηγορία «*Θεωρητική ενημέρωση*» → «*Συμμετοχή γονέων και μετάβαση*» και σε σύνολο 12 ερμηνευτικών αναφορών στα γενικά στοιχεία της υποκατηγορίας εντοπίζονται τα εξής:

- ✓ Προσδιορίζεται ως σημαντική η διαρκής συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους.
- ✓ Παρατηρείται έλλειψη στήριξης των παιδιών από τους γονείς, κατά τη μετάβασή τους στο δημοτικό σχολείο.
- ✓ Τονίζεται η σημασία της συνεργασίας γονιών και εκπαιδευτικών και γίνεται σύνδεση του κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου της οικογένειας με καταστάσεις μετάβασης που βιώνουν τα παιδιά.
- ✓ Δίνονται κατηγορίες γονέων ως προβληματισμός προς τους εκπαιδευτικούς (γονείς ενός ή περισσότερων παιδιών-πρωτότοκων, διδύμων-υιοθετημένων, γονείς με διαφορετικό κοινωνικό και πολιτιστικό υπόβαθρο, γονείς διαφορετικών ηλικιών, αλλοδαποί - ημεδαποί - μικτοί γάμοι, υποαπασχολημένοι, διαζευγμένοι, απόμακροι).
- ✓ Προτείνεται ανίχνευση των αναγκών των γονιών σε σχέση με τη μετάβαση των παιδιών τους.
- ✓ Προτείνεται, επίσης, αξιοποίηση των εμπειριών των γονιών που έχουν ήδη βιώσει τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο με τα παιδιά τους.
- ✓ Τονίζεται η σημασία που έχουν οι προσδοκίες των γονιών για την επικείμενη μετάβαση, καθώς και η επαλήθευση-διάψευση-τροποποίηση αυτών των προσδοκιών μετά τη μετάβαση.
- ✓ Προτείνονται εργαλεία ανίχνευσης των απόψεων των γονιών από τους εκπαιδευτικούς.

2. Στην υποκατηγορία «*Συμμετοχή γονέων και μετάβαση*» → «*Προβληματισμοί γονέων και μετάβαση*» εντοπίζεται:

- ✓ θετική στάση των γονιών για τη φοίτηση των παιδιών στο ολοήμερο νηπιαγωγείο,
- ✓ προβληματισμοί για την προετοιμασία που είναι σημαντικό να γίνει στο ολοήμερο νηπιαγωγείο, ώστε να μεταβούν τα παιδιά ομαλά στο δημοτικό σχολείο.

3. Στην υποκατηγορία «*Συμμετοχή γονέων και μετάβαση*» → «*Ενημέρωση γονέων και μετάβαση*» προτείνεται στις νηπιαγωγούς:

- ✓ η ενημέρωση των γονιών για θέματα μετάβασης με την αξιοποίηση του Οδηγού Γονέα<sup>110</sup>.

---

<sup>110</sup> Πρόκειται για το δεύτερο βιβλίο που αναλύεται στην παρούσα διατριβή με τίτλο: Βρυνιωτη, Κ., Κυρίδης, Α., Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου Ε. & Χρυσάφιδης, Κ. (2008). *Οδηγός γονέα*. ΥΠ.Ε.Π.Θ./Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων Κ.Π.Σ. /Ε.Υ.Ε. Αθήνα: Πατάκης.

4. Στην υποκατηγορία «*Θεωρητική ενημέρωση*» → «*Αποσαφήνιση όρου μετάβασης*» → «*Παράγοντες επίδρασης*» → «*Οικογενειακή στήριξη παιδιών*» και σε σύνολο 6 ερμηνευτικών αναφορών τονίζονται τα εξής:

- ✓ Θεωρείται σημαντικός ο ρόλος των γονιών στη συγκρότηση της προσωπικότητας των παιδιών και στη διαμόρφωση θετικής στάσης προς τη μάθηση.
- ✓ Τονίζεται η σημασία της στήριξης των παιδιών από τους γονείς:
  - για να είναι τα παιδιά στην ώρα τους στο σχολείο,
  - στην προετοιμασία τους για τη σχολική μέρα.
- ✓ Θεωρείται σημαντικός και ενεργός ο ρόλος των γονέων κατά τη διάρκεια του καλοκαιριού και
- ✓ επισημαίνεται στο κείμενο ότι ο Οδηγός Γονέα περιέχει συμβουλές που θα τους φανούν χρήσιμες κατά τη διάρκεια της μετάβασης των παιδιών τους στο δημοτικό σχολείο.

5. Στην υποκατηγορία «*Θεωρητική ενημέρωση*» → «*Αποσαφήνιση όρου μετάβασης*» → «*Παράγοντες επίδρασης*» → «*Οικογενειακή στήριξη παιδιών*» → «*Ρόλος γονέων και μετάβαση*» δεν εντοπίστηκε κείμενο με σχετικό περιεχόμενο στον Ο.Ο.

6. Στην υποκατηγορία «*Θεωρητική ενημέρωση*» → «*Αποσαφήνιση όρου μετάβασης*» → «*Παράγοντες επίδρασης*» → «*Αλλαγές - Διαφορές*» → «*Οικογένεια και αλλαγές*» και σε σύνολο 6 ερμηνευτικών αναφορών τονίζονται τα εξής:

- ✓ Η όποια αλλαγή οικογενειακής κατάστασης μπορεί να επηρεάσει την ομαλή μετάβαση των παιδιών στο δημοτικό σχολείο.
- ✓ Είναι σημαντική η αλλαγή ρόλων των μελών της οικογένειας και η προσαρμογή τους στη νέα κατάσταση με τροποποίηση της συμπεριφοράς τους.
- ✓ Επισημαίνεται, τέλος, η αλλαγή που μπορεί να συμβεί στις σχέσεις μέσα στην οικογένεια λόγω μετάβασης, καθώς και
- ✓ η αλλαγή λόγω ανεξαρτητοποίησης των παιδιών.

7. Στην υποκατηγορία «*Θεωρητική ενημέρωση*» → «*Αποσαφήνιση όρου μετάβασης*» → «*Παράγοντες επίδρασης*» → «*Αλλαγές - Διαφορές*» → «*Γονείς και αλλαγές*» σε σύνολο 5 ερμηνευτικών αναφορών επισημαίνονται τα εξής:

- ✓ Η αλλαγή ρόλου των γονέων.
- ✓ Ειδικά σε συνάρτηση με την αλλαγή ταυτότητας, αφού από γονείς παιδιών νηπιαγωγείου μετατρέπονται σε γονείς παιδιών δημοτικού σχολείου, με ό,τι αυτό συνεπάγεται.
- ✓ Τα συναισθήματα αβεβαιότητας που μπορεί να προκαλέσει στους γονείς η νέα κατάσταση, καθώς και
- ✓ η αναγκαιότητα προσαρμογής των γονιών στις απαιτήσεις που απορρέουν από το πρόγραμμα του σχολείου.

8. Στην υποκατηγορία «Πρακτικές εφαρμογές» → «Δραστηριότητες παιδιών και μετάβαση» → «Νηπιαγωγείο δραστηριότητες» → «Δραστηριότητες με γονείς Δημοτικού Σχολείου και Νηπιαγωγείου» σε σύνολο 8 ερμηνευτικών αναφορών προτείνονται τα εξής:

- ✓ Οι νηπιαγωγοί να διερευνήσουν τις προσδοκίες των γονιών πριν την ένταξη των παιδιών στο δημοτικό σχολείο και
- ✓ οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου τις προσδοκίες των γονιών μετά την ένταξη των παιδιών τους.
- ✓ Επίσης, προτείνεται συνολικά 5 φορές κοινή εκδήλωση γονέων νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου.

9. Στις υποκατηγορίες «Πρακτικές εφαρμογές» → «Δραστηριότητες παιδιών και μετάβαση» → «Δημοτικό σχολείο δραστηριότητες» → «Συνεργασία γονέων και δασκάλων» και «Παρατήρηση προβλημάτων» δεν εντοπίστηκε κείμενο στον Ο.Ο<sup>111</sup>.

10. Τέλος, στην κατηγορία «Στόχοι» εντοπίζεται, στην υποκατηγορία «Γενικός σκοπός», ως σκοπός του προγράμματος:

- ✓ η συνεργασία των γονέων με το νηπιαγωγείο αλλά και το δημοτικό σχολείο, καθώς και
- ✓ η ενημέρωση των γονιών για δράσεις μετάβασης.

Επίσης, στους «Ειδικούς στόχους» ως ειδικός στόχος εντοπίζεται:

- ✓ η συνεργασία των γονιών με τους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά κατά τη μετάβασή τους στο δημοτικό σχολείο.

#### *5. Αποσαφήνιση του όρου μετάβαση.*

Στη θεματική ενότητα «Αποσαφήνιση του όρου μετάβαση» εντάσσονται 16 υποκατηγορίες, ενώ στον Ο.Ο. εντοπίστηκε κείμενο στις 14 από αυτές:

1. Παράγοντες επίδρασης,
2. Χρόνος,
3. Συνέχεια,
4. Ασυνέχεια,
5. Προσδοκίες,
6. Περιβάλλον,
7. Αλλαγές – Διαφορές,
8. Παιδί και αλλαγές,

---

<sup>111</sup> Όπως αναφέρεται στον Πίνακα 6.6, σ. 218, της παρούσας διατριβής.

9. Σχολικό περιβάλλον και αλλαγές (δεν εντοπίστηκε κείμενο στον Ο.Ο.),
10. Ομαλή μετάβαση,
11. Προβλήματα μετάβασης (δεν εντοπίστηκε κείμενο στον Ο.Ο.),
12. Ερευνητική τεκμηρίωση & μετάβαση,
13. Αναλυτικά προγράμματα και μετάβαση,
14. Ιστορική αναδρομή,
15. Ιστορικές παραθέσεις δράσεων και
16. Στόχοι που αναφέρονται στην αποσαφήνιση του όρου της μετάβασης.

1. Στην υποκατηγορία «*Θεωρητική ενημέρωση*» → «*Αποσαφήνιση όρου μετάβασης*» → «*Παράγοντες επίδρασης*» σε σύνολο 4 ερμηνευτικών αναφορών επισημαίνονται τα εξής:

- ✓ Οι παράγοντες επίδρασης στη μετάβαση των παιδιών στο δημοτικό σχολείο αλληλεπιδρούν κυκλικά και όχι γραμμικά, ως αίτιο και αποτέλεσμα.
- ✓ Παρατηρείται διαφοροποίηση στον τρόπο που διαμορφώνονται οι παράγοντες επίδρασης σε κάθε περίπτωση.

2. Στην υποκατηγορία «*Θεωρητική ενημέρωση*» → «*Αποσαφήνιση όρου μετάβασης*» → «*Παράγοντες επίδρασης*» → «*Χρόνος*» σε σύνολο 42 ερμηνευτικών αναφορών επισημαίνονται τα εξής:

- ✓ Η μετάβαση γίνεται αντιληπτή ως μακροχρόνια διαδικασία από κάποιους και ως στιγμιαίο γεγονός από άλλους.
- ✓ Η μετάβαση θεωρείται στιγμιαίο γεγονός στο μοντέλο ανάπτυξης ικανοτήτων των παιδιών, ενώ στο οικοσυστημικό μοντέλο θεωρείται μακροχρόνια διαδικασία.
- ✓ Είναι σημαντικός ο χρόνος που απαιτείται για επίτευξη ισορροπίας ανάμεσα στην παλιά και τη νέα κατάσταση που βιώνουν τα παιδιά.
- ✓ Σε 12 ερμηνευτικές αναφορές γίνεται μνεία για διευθέτηση του χρόνου από τους εμπλεκόμενους σε προγράμματα μετάβασης.
- ✓ Τονίζεται η σημασία της χρονολογικής ηλικίας των παιδιών κατά τη μετάβαση και προτείνονται διετή προγράμματα μετάβασης, δύο κύκλων.
- ✓ Επίσης, προτείνεται πρόβλεψη χρόνου συνεργασίας των εκπαιδευτικών στο ωρολόγιο πρόγραμμα,
- ✓ καθώς και χρόνου επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα μετάβασης.
- ✓ Η ομάδα μετάβασης είναι αυτή που θα ορίσει το χρόνο έναρξης και λήξης του σχεδίου εργασίας για την ομαλή μετάβαση των παιδιών,
- ✓ ενώ προτείνονται ευνοϊκές χρονικές περίοδοι συνδεδεμένες με συγκεκριμένες δράσεις μετάβασης.
- ✓ Προτείνεται, τέλος, η δημιουργία χρονοδιαγράμματος δράσεων με κατανομή των δράσεων κατά τη διάρκεια της χρονιάς και επισημαίνεται



η διαφορετική οργάνωση του χρόνου σε νηπιαγωγείο – δημοτικό σχολείο.

3. Στην υποκατηγορία «*Θεωρητική ενημέρωση*» → «*Αποσαφήνιση όρου μετάβασης*» → «*Παράγοντες επίδρασης*» → «*Συνέχεια*» σε σύνολο 16 ερμηνευτικών αναφορών επισημαίνονται τα εξής:

- ✓ Η μετάβαση στο δημοτικό σχολείο μπορεί να αποτελέσει ρήγμα στη συνέχεια της διαδικασίας της αγωγής των παιδιών.
- ✓ Επισημαίνεται ότι υπάρχουν έρευνες που υποστηρίζουν ότι είναι σημαντική η ύπαρξη συνέχειας για την ομαλή μετάβαση των παιδιών,
- ✓ συνδέουν την έλλειψη συνέχειας στα πρώτα σχολικά χρόνια με μακροχρόνιες αρνητικές επιπτώσεις στην ευρύτερη πρόοδό τους και
- ✓ συνδέουν τα υψηλής ποιότητας προγράμματα πρωτοσχολικής εκπαίδευσης με την ανάπτυξη θετικής στάσης προς τη μάθηση και με τα επιδόσεις δεκαπεντάχρονων μαθητών.
- ✓ Προσδιορίζεται η συνέχεια σε στοιχεία που αφορούν το περιβάλλον και τις απαιτήσεις που απορρέουν από αυτό, το αναλυτικό πρόγραμμα και τις προσχολικές πρακτικές που αξιοποιούνται στο δημοτικό σχολείο.
- ✓ Κρίνεται σημαντικός ο βαθμός συνέχειας στα οφέλη που αποκόμισαν τα παιδιά από την προσχολική εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο,
- ✓ η συνέχεια από το γνωστό προς το άγνωστο,
- ✓ ενώ συνδέεται η συνέχεια με την ετοιμότητα των σχολείων να υποδεχθούν τα παιδιά.

4. Στην υποκατηγορία «*Θεωρητική ενημέρωση*» → «*Αποσαφήνιση όρου μετάβασης*» → «*Παράγοντες επίδρασης*» → «*Ασυνέχεια*» σε σύνολο 5 αναφορών επισημαίνονται τα εξής:

- ✓ Από την εποχή του Froebel τίθενται οι απαρχές του ζητήματος της ασυνέχειας.
- ✓ Υπάρχει έλλειψη στη δημιουργία ενιαίας θεωρίας για τη σύνδεσή της με προβλήματα μετάβασης που αντιμετωπίζουν τα παιδιά, αν και για πολλούς θεωρείται κύριος παράγοντας πρόκλησης προβλημάτων.
- ✓ Στα σύγχρονα προγράμματα μετάβασης, προτείνεται ενεργός αντιμετώπιση της ασυνέχειας, με ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων μετάβασης στα παιδιά.

5. Στην υποκατηγορία «*Θεωρητική ενημέρωση*» → «*Αποσαφήνιση όρου μετάβασης*» → «*Παράγοντες επίδρασης*» → «*Προσδοκίες*» σε σύνολο 2 ερμηνευτικών αναφορών:

- ✓ τονίζεται η σημασία της διερεύνησης των προσδοκιών των συμμετεχόντων στη μετάβαση (παιδιών, γονέων και εκπαιδευτικών),
- ✓ ενώ επισημαίνεται η ύπαρξη απόκλισης στις προσδοκίες τους.

6. Στην υποκατηγορία «*Θεωρητική ενημέρωση*» → «*Αποσαφήνιση όρου μετάβασης*» → «*Παράγοντες επίδρασης*» → «*Περιβάλλον*» σε σύνολο 29 ερμηνευτικών αναφορών επισημαίνονται τα εξής:

- ✓ Μετάβαση μπορεί να παρατηρηθεί τόσο κατά τη μετακίνηση ενός ατόμου σε καινούριο περιβάλλον όσο και στο ίδιο περιβάλλον.
- ✓ Θεωρείται σημαντική η προσαρμογή του ατόμου στις συνθήκες του νέου περιβάλλοντος.
- ✓ Εντοπίζονται δυσκολίες προσαρμογής στο νέο περιβάλλον, οι οποίες εξομαλύνονται με τη διασύνδεση των διαφορετικών περιβαλλόντων ως δράση μετάβασης,
- ✓ ενώ κατά τη διαδικασία της μετάβασης διαταράσσεται η ισορροπία ανάμεσα στα διαφορετικά περιβάλλοντα.
- ✓ Σημαντικό ρόλο στη μετάβαση διαδραματίζει:
  - το ενδιαφέρον που δείχνουν τα παιδιά για το νέο περιβάλλον,
  - η επίδραση του ευρύτερου φυσικού και κοινωνικοπολιτιστικού περιβάλλοντος,
  - τα χαρακτηριστικά του οικείου και του νέου περιβάλλοντος,
  - η υποδοχή στο νέο περιβάλλον και
  - η ευρύτερη διαρρύθμιση του χώρου.
- ✓ Τέλος, σε 6 ερμηνευτικές αναφορές προσδιορίζεται ως χώρος υλοποίησης των δράσεων μετάβασης:
  - το νηπιαγωγείο,
  - το δημοτικό σχολείο και
  - άλλος χώρος, ο οποίος καθορίζεται σε συνεργασία με τα εμπλεκόμενα άτομα.

7. Στην υποκατηγορία «*Θεωρητική ενημέρωση*» → «*Αποσαφήνιση όρου μετάβασης*» → «*Παράγοντες επίδρασης*» → «*Αλλαγές – Διαφορές*» σε σύνολο 30 ερμηνευτικών διαφορών προσδιορίζονται τα εξής:

- ✓ Παρατηρείται αλλαγή ρόλων σε καταστάσεις μετάβασης,
- ✓ αλλαγή θέσης του ατόμου στην οικογένεια στην οικογένεια και
- ✓ αλλαγή στον κοινωνικό περίγυρο, που συνδέεται με αλλαγές συμπεριφοράς.
- ✓ Δίνονται παραδείγματα αλλαγών,
- ✓ αντιμετωπίζεται η αλλαγή σε κάποιες περιπτώσεις ως κίνητρο μάθησης,
- ✓ ενώ σε άλλες οι μεγάλες και απότομες αλλαγές συνδέονται με αρνητική στάση των παιδιών απέναντι στη μάθηση.
- ✓ Κατά τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο, παρατηρούνται πολυεπίπεδες αλλαγές, όπως:
  - περιορισμός της κίνησης των παιδιών στο δημοτικό σχολείο,
  - αλλαγή ρόλων των παιδιών,
  - αλλαγές προσώπων,
  - αλλαγές σε ατομικό επίπεδο, σε αλληλεπιδράσεις και σε σχέσεις.
- ✓ Επίσης, παρατηρούνται αλλαγές σε ευρύτερο πλαίσιο, όπως:
  - αλλαγές κανόνων,
  - αλλαγές στο ρυθμό εργασίας,

- στο επικοινωνιακό και διδακτικό στυλ των εκπαιδευτικών,
- διαφορετικές απαιτήσεις των δύο ιδρυμάτων, καθώς και
- διαφοροποίηση στις απαιτήσεις που απορρέουν από την αλλαγή ρόλου των παιδιών στο δημοτικό σχολείο.

8. Στην υποκατηγορία «*Θεωρητική ενημέρωση*» → «*Αποσαφήνιση όρου μετάβασης*» → «*Παράγοντες επίδρασης*» → «*Αλλαγές – Διαφορές*» → «*Παιδί και αλλαγές*» σε σύνολο 18 ερμηνευτικών διαφορών προσδιορίζονται τα εξής:

- ✓ Επισημαίνεται η ύπαρξη αλλαγών στο ίδιο το παιδί κατά τη μετάβασή του στο δημοτικό σχολείο. Αλλαγές όπως:
  - ρόλων,
  - θέσης,
  - ταυτότητας από παιδί νηπιαγωγείου σε δημοτικού σχολείου,
  - συμπεριφοράς,
  - αυτοαντίληψης.
- ✓ Τονίζεται η σύνδεση της επιτυχίας και του αυτοπροσδιορισμού του παιδιού με βάση γνωστικά επιτεύγματα.
- ✓ Τα αντιφατικά συναισθήματα που μπορεί να απορρέουν από τη μετάβαση όπως:
  - υπερηφάνεια,
  - αποχωρισμός,
  - απώλεια.
- ✓ Επισημαίνεται η ύπαρξη αλλαγών στο παιδί λόγω διαφορών πλαισίου, όπως:
  - πολυεπίπεδες αλλαγές,
  - αλλαγές σχέσης χρόνου και χώρου,
  - αλλαγή συνηθειών,
  - αλλαγή τρόπου εργασίας.
- ✓ Στοιχεία που αναφέρεται ότι μπορεί να συμβάλουν στη δημιουργία σύγχυσης στη συμπεριφορά των παιδιών και διαφορές προσαρμογής είναι τα εξής:
  - έλλειψη πυρήνα παιδιών εξοικειωμένων με το νέο περιβάλλον που να βοηθούν και
  - διαφορετικές αρχές και αξίες ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο.

9. Στην υποκατηγορία «*Θεωρητική ενημέρωση*» → «*Αποσαφήνιση όρου μετάβασης*» → «*Παράγοντες επίδρασης*» → «*Αλλαγές – Διαφορές*» → «*Σχολικό περιβάλλον και αλλαγές*», δεν εντοπίστηκαν σχετικές αναφορές στον Ο.Ο. Η υποκατηγορία αναδύθηκε κατά την ανάλυση περιεχομένου του Ο.Γ.

10. Στην υποκατηγορία «*Θεωρητική ενημέρωση*» → «*Αποσαφήνιση όρου μετάβασης*» → «*Ομαλή μετάβαση*» σε σύνολο 24 ερμηνευτικών αναφορών εντοπίζονται τα εξής:

- ✓ Υπάρχουν πολλοί ορισμοί της ομαλής μετάβασης των παιδιών και είναι δύσκολο να καθοριστούν κριτήρια ορισμού της.
- ✓ Οι συγγραφείς του Ο.Ο. επιλέγουν και παρουσιάζουν έναν ορισμό για τη μετάβαση (Αλευριάδου et al., 2008: 122-123) και προτείνουν εξειδίκευση του ορισμού της ομαλής μετάβασης σε κάθε παιδί.
- ✓ Η ομαλή μετάβαση είναι μια δυναμική, μακροχρόνια και συνδημιουργική διαδικασία και εξαρτάται από το προσωπικό ρυθμό ανάπτυξης κάθε παιδιού.
- ✓ Θεωρείται σημαντική η διαμόρφωση θετικής στάσης προς το σχολείο,
- ✓ η δημιουργική και ευχάριστη ανταπόκριση των παιδιών στις απαιτήσεις του ρόλου τους ως μαθητές,
- ✓ η βαθμιαία ένταξή τους και ο ενστερνισμός της νέας ταυτότητας και του νέου ρόλου τους.
- ✓ Η αξιολόγηση του κατά πόσο είναι ομαλή η μετάβαση των παιδιών, προτείνεται να γίνεται με με συγκεκριμένα κριτήρια:
  - σχετικά με τον ορισμό της ομαλής μετάβασης που έχει επιλεγεί,
  - να διαφοροποιείται σε κάθε παιδί,
  - αλλά να ακολουθεί γενικές κατευθυντήριες γραμμές.
- ✓ Σημαντική παράμετρος προσδιορισμού της ομαλής μετάβασης των παιδιών αποτελούν οι διαφορετικές ερμηνείες του ρόλου του μαθητή που δυνάμει αποδίδουν οι συμμετέχοντες.
- ✓ Για να αποφευχθεί η υποκειμενική αυθαιρεσία, προτείνεται διαχωρισμός των απόψεων όσων βιώνουν τη μετάβαση (παιδιά, γονείς) και όσων τη διαχειρίζονται (εκπαιδευτικοί, σχολικοί σύμβουλοι).

11. Στην υποκατηγορία «*Ομαλή μετάβαση*» εντάσσεται η υποκατηγορία «*Προβλήματα μετάβασης*», η οποία εντοπίστηκε στον Ο.Γ και δεν εμπεριέχει κείμενο στον Ο.Ο<sup>112</sup>.

12. Στην υποκατηγορία «*Θεωρητική ενημέρωση*» → «*Ερευνητική τεκμηρίωση και μετάβαση*» σε σύνολο 15 ερμηνευτικών αναφορών προσδιορίζονται τα εξής:

- ✓ Συνδέεται η φοίτηση των παιδιών στο ολοήμερο νηπιαγωγείο με την ομαλή μετάβασή τους στο δημοτικό σχολείο και
- ✓ αναφέρεται η παραδοχή ότι τα παιδιά του ολοήμερου νηπιαγωγείου είναι καλύτερα προετοιμασμένα για την πρώτη τάξη.
- ✓ Επισημαίνεται ότι η μετάβαση των παιδιών στο δημοτικό σχολείο αποτελεί την τελευταία δεκαπενταετία αντικείμενο έρευνας πολλών χωρών, όπως:
  - οι ευρωπαϊκές,
  - οι σκανδιναβικές,
  - οι χώρες της Βορείου Αμερικής,
  - η Αυστραλία,
  - η Νέα Ζηλανδία,
  - η Σιγκαπούρη.

<sup>112</sup> Όπως αναφέρεται στον Πίνακα 6.6, σ. 218, της παρούσας διατριβής.

- ✓ Προσδιορίζεται ότι η ανάπτυξη των νευροεπιστημών συνδέεται με την αναθεώρηση λύσεων για τη μετάβαση που δόθηκαν στο παρελθόν και στη συνέχεια θεωρήθηκαν ανεπαρκείς, καθώς και
- ✓ με την επιστημολογική παραδοχή του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού και την αντιμετώπιση του παιδιού ως υποκείμενο που συνδημιουργεί τη γνώση.
- ✓ Παράλληλα, αναφέρεται η δημιουργία νέων παιδαγωγικών προσεγγίσεων και η υιοθέτησή τους για κατασκευή μοντέλων μετάβασης, καθώς και
- ✓ η λειτουργία ευρωπαϊκών προγραμμάτων συνεργασίας πολλών χωρών με θέμα τη μετάβαση,
- ✓ ενώ παρουσιάζεται ως παράδειγμα η συμμετοχή του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας σε ερευνητικό πρόγραμμα μετάβασης.
- ✓ Παρουσιάζονται διαχρονικές μελέτες που αφορούν τις προϋποθέσεις εισαγωγής των παιδιών στο σχολείο,
- ✓ έρευνες που αφορούν τη σχολική ετοιμότητα και τη μετάβαση, καθώς και
- ✓ τις κοινωνικές ανισότητες και τον τρόπο που επιδρούν σε καταστάσεις μετάβασης των παιδιών στο δημοτικό σχολείο.
- ✓ Παρουσιάζονται, τέλος, έρευνες με αντικείμενο τη διερεύνηση των απόψεων ειδικών, γονιών και παιδιών αναφορικά με τη μετάβαση και
- ✓ τονίζεται η διαφορετικότητα των απόψεών τους.

13. Στην υποκατηγορία «*Θεωρητική ενημέρωση*» → «*Εκπαιδευτική πολιτική*» → «*Αναλυτικά προγράμματα και μετάβαση*» σε σύνολο 5 ερμηνευτικών αναφορών υποστηρίζονται τα εξής:

- ✓ Το αναλυτικό πρόγραμμα νηπιαγωγείου-δημοτικού σχολείου χαρακτηρίζεται ενιαίο,
- ✓ υποστηρίζεται ότι στα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ νηπιαγωγείου-δημοτικού-γυμνασίου προάγεται η συνέχεια,
- ✓ εντοπίζεται συμβατότητα μεταξύ σκοπών και στόχων των εν λόγω αναλυτικών προγραμμάτων,
- ✓ αλλά δίνονται και περιθώρια διαφοροποίησης ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών.

14. Στην υποκατηγορία «*Θεωρητική ενημέρωση*» → «*Αποσαφήνιση όρου μετάβασης*» → «*Ιστορική αναδρομή*» σε σύνολο 22 ερμηνευτικών αναφορών παρουσιάζονται τα εξής:

- ✓ Η έναρξη ενασχόλησης με τη μετάβαση διεθνώς το 1852 (πιο συγκεκριμένα, με τις προτάσεις του Froebel).
- ✓ Στην Ελλάδα, απασχολεί την εκπαιδευτική και επιστημονική κοινότητα μετά τον 20ο αιώνα, με την πρόταση για οργανική σύνδεση νηπιαγωγείου - δημοτικού σχολείου.
- ✓ Στις Δυτικοευρωπαϊκές χώρες, κατά το τελευταίο τρίτο του 20ου αιώνα, παρατηρείται αύξηση του ερευνητικού ενδιαφέροντος για το θέμα της μετάβασης.

- ✓ Υποστηρίζεται ότι οι συνθήκες είναι ευνοϊκές για τη συστηματική ενασχόληση με το ζήτημα της μετάβασης και
- ✓ συνδέεται το ενδιαφέρον και η μελέτη της μετάβασης με την αύξηση διδακτικού και ερευνητικού προσωπικού που ασχολείται με την πρώιμη ηλικία.
- ✓ Επισημαίνεται η δημιουργία Ενώσεων, όπως:
  - η European Early Childhood Education and Research Association (EECERA)
  - ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Στήριξης, που ασχολούνται και με το ζήτημα της μετάβασης.
- ✓ Παρουσιάζονται συγκεκριμένες χρονικές περίοδοι που αποτελούν κομβικά σημεία ενασχόλησης με τη μετάβαση όπως:
  - η Διακήρυξη της Bologna και
  - η στήριξη των Ευρωπαϊκών χωρών από την Ευρωπαϊκή Ένωση.
- ✓ Τονίζεται, επίσης, ότι η ενιαιοποίηση του ευρωπαϊκού χώρου ανώτατης εκπαίδευσης συντελεί θετικά στο να αποτελέσει η μετάβαση των παιδιών και η συνεργασία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων αντικείμενο ευρωπαϊκών προγραμμάτων ανώτατης εκπαίδευσης.
- ✓ Στην Ελλάδα, το πρόβλημα της μετάβασης παραμένει ανύπαρκτο, γεγονός που θεωρείται ότι οφείλεται στην απομόνωση της Ελλάδας, λόγω της πολιτικής και της οικονομικής της κατάστασης.
- ✓ Επισημαίνεται καθυστέρηση στην ανάπτυξη των παιδαγωγικών και κοινωνικών επιστημών στον ελλαδικό χώρο και
- ✓ παρουσιάζεται συνοπτικός πίνακας χωροχρονικής εξέλιξης του ζητήματος, ο οποίος περιλαμβάνει συνοπτικά τα ιστορικά στοιχεία που παρουσιάστηκαν.
- ✓ Τέλος, επισημαίνεται ότι η μετάβαση αποτελεί κεντρικό αντικείμενο έρευνας τα τελευταία 15 χρόνια,
- ✓ με στροφή της ερευνητικής και εκπαιδευτικής κοινότητας στη σχέση συνέχειας – ασυνέχειας.

15. Στην υποκατηγορία «Πρακτικές εφαρμογές» → «Ιστορικές παραθέσεις δράσεων» σε σύνολο 3 αναφορών ως ιστορική δράση μετάβασης παρουσιάζεται η εξής:

- ✓ Η πρόταση του Froebel για το Διαμεσολαβητικό σχολείο, στο οποίο θα φοιτούσε η ηλικιακή ομάδα των παιδιών η οποία το προσεχές σχολικό έτος θα εισαγόταν στο δημοτικό σχολείο.
- ✓ Κύριος στόχος του διαμεσολαβητικού σχολείου όφειλε να είναι η συστηματική προετοιμασία των παιδιών για το σχολείο,
- ✓ μέσω ειδικών ασκήσεων,
- ✓ ενώ οι προδιαγραφές όριζαν να λειτουργεί ως αυτόνομη ενδιάμεση βαθμίδα.
- ✓ Σήμερα, το διαμεσολαβητικό σχολείο θα μπορούσε να αποδοθεί στα ελληνικά με τον όρο «εισαγωγική τάξη» ή «τάξη υποδοχής».

16. Τέλος, στην υποκατηγορία «*Ειδικοί στόχοι*» της κατηγορίας-δένδρου «*Στόχοι*» εντοπίζονται ως ειδικοί στόχοι του βιβλίου που αφορούν την αποσαφήνιση του όρου της μετάβασης οι εξής:

- ✓ Να προβληματιστούν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με κομβικά θέματα μετάβασης / συνεργασίας αναφορικά με τη μετάβαση, όπως για παράδειγμα:
  - η σχολική ετοιμότητα, στο πλαίσιο της οικοσυστημικής προσέγγισης του Bronfenbrenner (1993),
  - η σύνδεση της οικογένειας, του νηπιαγωγείου, του δημοτικού σχολείου και της τοπικής κοινωνίας.
- ✓ «*Να γνωρίσουν οι εκπαιδευτικοί την προβληματική της μετάβασης στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής ιστορικής, κοινωνικής, πολιτιστικής και οικονομικής εξέλιξης*».<sup>113</sup>
- ✓ Να αναλογιστούν τις επιπτώσεις που έχει η μη ομαλή μετάβαση:
  - στην περαιτέρω σχολική πορεία του παιδιού και
  - στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του.

#### 6. Αξιολόγηση προγραμμάτων μετάβασης.

Στη θεματική ενότητα «*Αξιολόγηση προγραμμάτων μετάβασης*» εντάσσονται 2 υποκατηγορίες:

##### 1. Αξιολόγηση δραστηριοτήτων μετάβασης.

##### 2. Στόχοι που αναφέρονται στην αξιολόγηση προγραμμάτων μετάβασης.

1. Στην υποκατηγορία «*Πρακτικές εφαρμογές*» → «*Δραστηριότητες παιδιών και μετάβαση*» → «*Αξιολόγηση δραστηριοτήτων μετάβασης*» σε σύνολο 30 ερμηνευτικών αναφορών εντοπίζονται τα εξής:

- ✓ Παρουσιάζεται η γενική φιλοσοφία αξιολόγησης των προγραμμάτων μετάβασης, με:
  - εντοπισμό περιοχών βελτίωσης και
  - έλεγχο εκπλήρωσης των στόχων του προγράμματος.
- ✓ Τονίζεται η σημασία:
  - του σχεδιασμού και της προετοιμασίας των προγραμμάτων,
  - της αξιολόγησης σταδίων του προγράμματος,
  - της διαμορφωτικής αξιολόγησης,
  - της συνολικής ανατροφοδοτικής αξιολόγησης και
  - της συνέπειας με την υλοποίηση των στόχων που τέθηκαν κατά τον προγραμματισμό.
- ✓ Σημαντική θεωρείται:
  - η πρόβλεψη και καταγραφή των εμποδίων,
  - οι τρόποι υπερκέρρασης των εμποδίων και
  - η αξιοποίηση τους στο σχεδιασμό των δράσεων της επόμενης χρονιάς.

<sup>113</sup> Αλευριάδου κ.ά., 2008: 104

- ✓ Προτείνεται η χρήση ημερολογίου ως εργαλείου αξιολόγησης και δίνονται παραδείγματα αξιολογήσεων των επιμέρους προτεινόμενων δράσεων, όπως:
  - αξιολόγηση συζήτησης διευθυντών,
  - αξιολόγηση υλοποίησης στόχων,
  - αξιολόγηση συζήτησης εκπαιδευτικών,
  - αξιοποίηση καταγραφών των εμπειριών των παιδιών,
  - χρήση ατομικών φακέλων,
  - συλλογικού φάκελου τάξης και
  - παρουσιάσεις δράσεων.
- ✓ Προτείνεται επίσης διερεύνηση των απόψεων των γονιών για το υλοποιημένο πρόγραμμα μετάβασης, με ημιδομημένη ή δομημένη συνέντευξη ή γραπτό ερωτηματολόγιο.

2. Αναφορικά, τέλος, με τους «Στόχους» και την αξιολόγηση προγραμμάτων μετάβασης, στην υποκατηγορία «Γενικός σκοπός» εντοπίζεται κείμενο που προσδιορίζει ως γενικό σκοπό συγκεκριμένης δράσης:

- ✓ την ανατροφοδότηση των νηπιαγωγών από τις διαδικασίες μετάβασης τις οποίες βίωσαν τα παιδιά της τάξης τους.

Επίσης, στην κατηγορία «Ειδικοί στόχοι» ως επιμέρους στόχοι του Ο.Ο. αναφέρονται οι εξής:

- ✓ Να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί γνώσεις και δεξιότητες σχετικές με την αξιολόγηση προγραμμάτων μετάβασης.
- ✓ Να υιοθετήσουν μια στάση αναστοχασμού σχετικά με τις δράσεις τους στο πλαίσιο της αξιολόγησης του συνολικού προγράμματος μετάβασης μεταξύ των δύο ιδρυμάτων.

#### *7. Επιμορφωτική στήριξη και μετάβαση.*

Στη θεματική ενότητα «Επιμορφωτική στήριξη και μετάβαση» εντάσσονται

9 κατηγορίες και υποκατηγορίες:

1. *Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών,*
2. *Εκπαιδευτική πολιτική,*
3. *Θετικές πολιτικές παρεμβάσεις,*
4. *Αρνητικές πολιτικές παρεμβάσεις,*
5. *Επιμορφωτική στήριξη,*
6. *Δια βίου μάθηση & ανάπτυξη,*
7. *Προτάσεις συγγραφέων,*
8. *Ιδεατή κατάσταση και*
9. *Στόχοι που αφορούν την επιμορφωτική στήριξη των εκπαιδευτικών.*



1. Στην υποκατηγορία «*Θεωρητική ενημέρωση*» → «*Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών*» και σε σύνολο 6 ερμηνευτικών αναφορών επισημαίνονται τα εξής:

- ✓ Η ανάπτυξη προγραμμάτων συνεργασίας νηπιαγωγείου – δημοτικού σχολείου συνδέεται με την ευρύτερη διερεύνηση του επαγγελματικού ορίζοντα των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη συνεργασία με συναδέλφους της αντίστοιχης βαθμίδας.
- ✓ Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνδέεται με την ενεργό συμμετοχή τους:
  - στο σχεδιασμό,
  - στην υλοποίηση και
  - στην αξιολόγηση δραστηριοτήτων συστηματικής συνεργασίας των προσχολικών και των σχολικών μονάδων.
- ✓ Συνδέεται, επίσης, με την παρατήρηση, τον εντοπισμό συμπτωμάτων, προβλημάτων στην τάξη από τους εκπαιδευτικούς και την εξεύρεση λύσεων,
- ✓ όχι με την εφαρμογή συνταγών,
- ✓ αλλά τεκμηριώνοντας επιστημονικά την εκπαιδευτική τους πράξη και λειτουργώντας ως ερευνητές του έργου τους.

2. Στην υποκατηγορία «*Θεωρητική ενημέρωση*» → «*Εκπαιδευτική πολιτική*» και σε σύνολο 17 ερμηνευτικών αναφορών επισημαίνονται τα εξής:

- ✓ Για να είναι ομαλή η μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, χρειάζεται συνεχής συμφωνία στις βασικές θέσεις αγωγής μεταξύ γονέων - δασκάλων και νηπιαγωγών,
- ✓ συνεργασία των δύο ιδρυμάτων, νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου και
- ✓ συμμετοχή των γονέων στη συνεργασία των δύο ιδρυμάτων.
- ✓ Θεσμοθέτηση της συνεργασίας μεταξύ νηπιαγωγών και δασκάλων
- ✓ και αποκεντρωμένη επιστημονική στήριξη εκπαιδευτικών.
- ✓ Το θέμα της μετάβασης των παιδιών στο δημοτικό σχολείο αποτελεί αντικείμενο συζητήσεων στην Ευρωπαϊκή Ένωση.
- ✓ Επισημαίνεται η εφαρμογή καινοτόμων παρεμβάσεων στο ολόημερο νηπιαγωγείο την περίοδο 2006-2008, όπου επιχειρείται σύμφωνα με τους συγγραφείς:
  - σύνδεση των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης μεταξύ τους αλλά και
  - με την κοινωνία ευρύτερα.
- ✓ Προτείνεται θεσμοθέτηση συμμετοχής των σχολικών συμβούλων, με πραγματοποίηση επιμορφωτικών σεμιναρίων και
- ✓ η δημιουργία ιστότοπου ανταλλαγής απόψεων, εμπειριών και δραστηριοτήτων νηπιαγωγών και στελεχών εκπαίδευσης.
- ✓ Τονίζεται η σημασία της οργανικής σύνδεσης της προσχολικής με τη σχολική εκπαίδευση με ενιαίο αναλυτικό πρόγραμμα για όλες τις βαθμίδες και
- ✓ μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος από κάτω προς τα επάνω.
- ✓ Υποστηρίζεται ως σημαντική η χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής για θέσπιση πλαισίου συνεργασίας προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης και

- ✓ η σύσταση κατευθυντήριων γραμμών από το Υπουργείο Παιδείας αναφορικά με τις απαιτήσεις που οφείλει να πληροί ένα παιδί για να φοιτήσει στην πρώτη τάξη και να είναι επιτυχής η μετάβασή του σε αυτό.

3. Στην υποκατηγορία «*Θεωρητική ενημέρωση*» → «*Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών*» → «*Θετικές πολιτικές παρεμβάσεις*» και σε σύνολο 23 ερμηνευτικών αναφορών επισημαίνονται τα εξής:

- ✓ Θεωρείται θετική παρέμβαση εκ μέρους της πολιτείας η εφαρμογή καινοτόμων παρεμβάσεων για τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο.
- ✓ Επισημαίνεται η σύνδεση πορισμάτων εκπαιδευτικών ερευνών με τη διαμόρφωση κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής διεθνώς,
- ✓ η εμπειρική τεκμηρίωση των προβλημάτων μετάβασης που αντιμετωπίζουν τα παιδιά και
- ✓ η ανάδειξη της μετάβασης σε θέμα προτεραιότητας.
- ✓ Παρουσιάζεται διακρατική έρευνα με θέμα τη μετάβαση που είναι σε εξέλιξη και
- ✓ η σύνδεση των προβλημάτων της μετάβασης με τα δικαιώματα του παιδιού.
- ✓ Γίνονται αναφορές στις καινοτόμες παρεμβάσεις και το πιλοτικό πρόγραμμα μετάβασης που υλοποιήθηκε τη χρονική περίοδο 2006-2008 και
- ✓ στην αξιολόγηση του πιλοτικού προγράμματος από το φορέα υλοποίησης.
- ✓ Θεωρείται σημαντική η θεσμοθέτηση υποχρεωτικής φοίτησης στο νηπιαγωγείο,
- ✓ η αναγνώριση του θέματος μετάβασης ως κοινωνικο-πολιτικό-εκπαιδευτικό πρόβλημα και
- ✓ η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που ξεκινά από την προσχολική εκπαίδευση.
- ✓ Επίσης, εντοπίζεται ως σημαντική η ποιοτική αναβάθμιση των βαθμίδων της εκπαίδευσης και
- ✓ η οργανική σύνδεσή τους,
- ✓ η ισότητα ευκαιριών και αποτελεσμάτων που παρέχει στα παιδιά και
- ✓ η αναγνώριση της σημαντικότητας της μετάβασης με πολιτικές στήριξης της ομαλής μετάβασης των παιδιών στο σχολείο.
- ✓ Προτείνεται να ληφθούν υπόψη σε επίπεδο διοίκησης σχολείου:
  - οι γενικές πρακτικές για θέματα μετάβασης που υιοθετούνται,
  - οι ανάγκες των παιδιών αναφορικά με την επικείμενη μετάβαση και
  - να ενσωματωθούν προγράμματα μετάβασης στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου.
- ✓ Εκτιμάται, επίσης, ότι προς αυτή την κατεύθυνση κινήθηκε το πιλοτικό πρόγραμμα με θέμα τη μετάβαση και
- ✓ ότι η αξιολόγησή του στηρίχθηκε στην παραδοχή ότι ο σχεδιασμός ενός προγράμματος μετάβασης οφείλει να προβλέπει δράσεις συνεργασίας για την κάθε ομάδα που μετέχει σε αυτό ξεχωριστά.
- ✓ Τέλος, υποστηρίζεται ότι οι ισότιμες θεσμικές προϋποθέσεις νηπιαγωγών και δασκάλων που ισχύουν στην Ελλάδα αποτελούν

συγκριτικό πλεονέκτημα έναντι των άλλων χωρών στην ανάπτυξη συνεργασίας των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων.

4. Στην υποκατηγορία «*Θεωρητική ενημέρωση*» → «*Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών*» → «*Αρνητικές πολιτικές παρεμβάσεις*» σε σύνολο 17 ερμηνευτικών αναφορών παρουσιάζονται τα εξής:

- ✓ Η αγνόηση, συγκάλυψη, παρερμηνεία ή υποτίμηση του θέματος της μετάβασης,
- ✓ η παρουσίαση μόνο της θετικής πλευράς του,
- ✓ σε συνδυασμό με την αμφισημία του όρου,
- ✓ την παρερμηνεία του σε επίπεδο σχολικής τάξης,
- ✓ την περικοπή κονδυλίων και
- ✓ το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής χωρίς ερευνητικά πορίσματα, ο οποίος οδήγησε σε αρνητικές πολιτικές παρεμβάσεις.
- ✓ Οι ανεκπλήρωτες δεσμεύσεις της πολιτείας και
- ✓ η γραφειοκρατική διεκπεραίωση δραστηριοτήτων μετάβασης, έχουν τόσο μεσοπρόθεσμες όσο και μακροπρόθεσμες συνέπειες στα παιδιά όπως:
  - σχολική φοβία,
  - αποτυχία,
  - διαρροή.
- ✓ Επισημαίνονται λάθη σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής όπως:
  - οι άνισες ευκαιρίες στην αφετηρία της θεσμοθετημένης υποχρεωτικής εκπαίδευσης,
  - η ηλικία των παιδιών ως κριτήριο ένταξης στο δημοτικό σχολείο,
  - η απουσία υποστηρικτικών μέτρων αντιμετώπισης της ανομοιογένειας του μαθητικού δυναμικού,
  - η κατάργηση της στασιμότητας στην ίδια τάξη σε συνδυασμό με έλλειψη επιπλέον στήριξης.
- ✓ Επισημαίνονται, τέλος, οργανωτικές δυσλειτουργίες που δυσχεραίνουν την ανάπτυξη προγραμμάτων μετάβασης και συνεργασίας ανάμεσα στα δύο ιδρύματα όπως:
  - η τοποθέτηση της δασκάλας της πρώτης τάξης τον Σεπτέμβριο,
  - η υπηρετήση του εκπαιδευτικού στην πρώτη τάξη ως ανάθεση και όχι ως επιλογή,
  - η συγκρότηση της πρώτης τάξης από παιδιά διαφορετικών προσχολικών εμπειριών,
  - η απουσία κρατικής προσπάθειας.

5. Στην υποκατηγορία «*Θεωρητική ενημέρωση*» → «*Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών*» → «*Επιμορφωτική στήριξη*» σε σύνολο 7 ερμηνευτικών αναφορών προτείνονται τα εξής:

- ✓ Παρακολούθηση εφαρμογής πιλοτικού προγράμματος με θέμα τη μετάβαση από τις Σχολικές Συμβουλές,
- ✓ οργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων για εκπαιδευτικούς και δημιουργία ιστότοπου ανταλλαγής απόψεων.

- ✓ Υποστηρίζεται επίσης ότι με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα μετάβασης:
  - το ολοήμερο νηπιαγωγείο βελτιώνεται,
  - αποκτά νέα δυναμική και
  - δίνει δυνατότητες στα παιδιά να ανταποκριθούν με επιτυχία στις απαιτήσεις και στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας.
- ✓ Οι εκπαιδευτικοί της πρώτης τάξης με τη συμμετοχή τους σε προγράμματα μετάβασης:
  - ευαισθητοποιούνται ως προς τη διαφορετικότητα επίδοσης των παιδιών.
- ✓ Σημαντική θεωρείται, τέλος, η κοινή ενδοσχολική επιμόρφωση δασκάλων και νηπιαγωγών,
- ✓ ενώ εντοπίζεται έλλειψη καθοδήγησης των εκπαιδευτικών από τις Σχολικές Συμβούλους.

6. Στην υποκατηγορία «*Θεωρητική ενημέρωση*» → «*Αποσαφήνιση όρου μετάβασης*» → «*Παράγοντες επίδρασης*» → «*Δια βίου μάθηση & ανάπτυξη*»<sup>114</sup> σε σύνολο 6 ερμηνευτικών αναφορών επισημαίνονται τα εξής:

- ✓ Η διαμόρφωση θετικής στάσης προς τη δια βίου μάθηση ξεκινά από την προσχολική αγωγή.
- ✓ Το 1996 επανακάμπτει το θέμα της μετάβασης στη Σύνοδο χωρών – μελών του ΟΟΣΑ, με θέμα την πραγματοποίηση της δια βίου μάθησης για όλους,
- ✓ ξεκινά διακρατική έρευνα για την προσχολική και πρωτοσχολική αγωγή και εκπαίδευση,
- ✓ ενώ αναγνωρίζεται η παραδοχή ότι η προσχολική αγωγή αποτελεί θεμέλιο της δια βίου μάθησης<sup>115</sup>.
- ✓ Επανέρχεται στο προσκήνιο η συζήτηση σχετικά με τη μακροπρόθεσμη επίδραση των προγραμμάτων πρωτοσχολικής και προσχολικής εκπαίδευσης στη διαμόρφωση θετικής στάσης προς τη δια βίου μάθηση<sup>116</sup> και
- ✓ βρίσκει όλο και μεγαλύτερη απήχηση η παραδοχή ότι η μετάβαση από την προσχολική στη σχολική βαθμίδα αποτελεί σημαντική φάση στην προσωπική βιογραφία μάθησης του παιδιού, διότι συμβάλλει στη θεμελίωση της διαμόρφωσης θετικής στάσης προς τη δια βίου μάθηση<sup>117</sup>.

7. Στην ελεύθερη κατηγορία «*Προτάσεις συγγραφέων*», σε σύνολο 8 ερμηνευτικών αναφορών προτείνονται τα εξής:

<sup>114</sup> Τα κείμενα που εντοπίζονται στο κείμενο του Ο.Ο. και αφορούν τη δια βίου μάθηση, δεν αναφέρονται στους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής, αλλά στα παιδιά και στην ανάπτυξη συνθηκών δια βίου μάθησης των παιδιών. Για το λόγο αυτό, επιλέχθηκε να ενταχθούν ως υποκατηγορία στους παράγοντες που επιδρούν στη μετάβαση των παιδιών και όχι στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Εντούτοις, το περιεχόμενό τους εντάχθηκε στη θεματική ενότητα «*Επιμορφωτική στήριξη και μετάβαση*», γιατί θεωρήθηκε σημαντική η επιμορφωτική στήριξη των εκπαιδευτικών σε θέματα δια βίου μάθησης, για να αποτελέσει το νηπιαγωγείο, θεμέλιο της δια βίου μάθησης και των παιδιών.

<sup>115</sup> Αλευριάδου κ.ά., 2008:107.

<sup>116</sup> Αλευριάδου κ.ά., 2008:108.

<sup>117</sup> Αλευριάδου κ.ά., 2008:108.

- ✓ Οργάνωση διηλικιακών ομάδων εργασίας νηπιαγωγείου - δημοτικού σχολείου.
- ✓ Θεσμοθέτηση χρόνου συνεργασίας μεταξύ νηπιαγωγών και δασκάλων.
- ✓ Αποκεντρωμένη επιστημονική υποστήριξη των συμμετεχόντων σε προγράμματα μετάβασης.
- ✓ Υιοθέτηση του οικοσυστημικού / αναπτυξιακού μοντέλου μετάβασης.
- ✓ Ουσιαστική επιμόρφωση νηπιαγωγών και στελεχών εκπαίδευσης, και όχι απλή ενημέρωση, αναφορικά με το θέμα της μετάβασης.
- ✓ Να βοηθήσουν στη μύηση και των υπολοίπων συναδέλφων οι συνάδελφοι που υλοποίησαν προγράμματα μετάβασης και συμμετείχαν στο πιλοτικό πρόγραμμα του Υ.ΠΑΙ.Θ.
- ✓ Στήριξη σχολικών συμβούλων.
- ✓ Πρωτοβουλία δημοτικών σχολείων για συμμετοχή στο πρόγραμμα μετάβασης,
- ✓ Διαφοροποίηση στον τρόπο αντιμετώπισης των γονιών με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες τους.

8. Στην ελεύθερη κατηγορία «*Ιδεατή κατάσταση*» σε σύνολο 22 ερμηνευτικών αναφορών, παρουσιάζονται τα εξής:

- ✓ Το ολόημερο νηπιαγωγείο συνδέεται άμεσα με καταστάσεις διευκόλυνσης της μετάβασης των παιδιών.
- ✓ Παρουσιάζονται ως καταστάσεις που υλοποιούνται στο ελληνικό σχολείο όπως:
  - επεξεργασία κοινών θεμάτων νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου,
  - συνεργασία νηπιαγωγών, δασκάλων και γονέων για θέματα μετάβασης,
  - κοινές συνεδριάσεις νηπιαγωγών - δασκάλων,
  - εκατέρωθεν γνώση αναλυτικών προγραμμάτων,
  - εύκολη προσαρμογή των παιδιών στις χρονικές απαιτήσεις του δημοτικού σχολείου,
  - πιθανή ανάπτυξη συνεργασίας φορέων εκπαίδευσης,
  - διηλικιακές ομάδες συνεργασίας, παιδιών νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου.
- ✓ Ως οφέλη από τη συνεργασία διηλικιακών ομάδων παιδιών νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου παρουσιάζονται τα εξής:
  - ανάπτυξη της αυτοαντίληψης των παιδιών,
  - αποδοχή των διαφορών,
  - ανάπτυξη ικανοτήτων συνεργασίας.
- ✓ Επισημαίνεται ότι, με την αντιμετώπιση των προβλημάτων μετάβασης, θα μειωθεί ο λειτουργικός αναλφαβητισμός και η σχολική διαρροή ως στοιχεία άμεσα συνδεδεμένα.
- ✓ Αναμένεται με την εφαρμογή και γενίκευση του πιλοτικού προγράμματος μετάβασης:
  - βελτίωση της παιδαγωγικής αποτελεσματικότητας του σχολείου,
  - αναβάθμιση του ολοημέρου νηπιαγωγείου.
- ✓ Παρουσιάζεται το εκπαιδευτικό υλικό των τριών βιβλίων ως επαρκές για τη στήριξη των νηπιαγωγών σε θέματα μετάβασης.

- ✓ Αναμένεται συνέχιση της πρωτοβουλίας των νηπιαγωγών σε θέματα μετάβασης, χωρίς θεσμική ρύθμιση από μέρους της πολιτείας της εφαρμογής προγραμμάτων μετάβασης και της συνεργασίας των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων.
- ✓ Προσδοκείται ύπαρξη πρωτοβουλίας σε θέματα μετάβασης και από το δημοτικό σχολείο.

9. Τέλος, στους «Στόχους» των κειμένων του Ο.Ο. και συγκεκριμένα στην υποκατηγορία «Εδικοί στόχοι» γίνεται αναφορά στη δια βίου μάθηση σε συγκεκριμένο στόχο ως εξής:

- ✓ *Να προβληματιστούν, (οι εκπαιδευτικοί) ..., για ... τη διαμόρφωση θετικής στάσης προς τη διά βίου μάθηση στην αφετηρία της θεσμοθετημένης υποχρεωτικής εκπαίδευσης<sup>118</sup>.*

Συμπερασματικά, είναι εμφανές ότι από τις 6 θεματικές ενότητες στις οποίες εντάχθηκαν οι κατηγορίες-δένδρα και οι υποκατηγορίες του Ο.Ο. η πιο μεγάλη σε πλήθος κατηγοριών και ερμηνευτικών αναφορών, είναι η θεματική ενότητα «5. Αποσαφήνιση όρου μετάβασης» στην οποία εντάχθηκαν ερμηνευτικά στοιχεία από 14 από τις 16 κατηγορίες και υποκατηγορίες που συνολικά απαρτίζουν τη θεματική ενότητα. Ακολουθεί στη δεύτερη θέση η θεματική ενότητα «7. Επιμορφωτική στήριξη και μετάβαση» με ερμηνευτικά στοιχεία από 9 υποκατηγορίες. Στην τρίτη θέση εντάσσονται οι θεματικές ενότητες «1. Βασικές ικανότητες παιδιών» και «4. Οικογένεια και μετάβαση» στις οποίες εντοπίστηκε κείμενο σε 8 κατηγορίες και υποκατηγορίες από τις 10 που απαρτίζουν τις δύο θεματικές ενότητες. Έπεται η θεματική ενότητα «2. Παραδείγματα προγραμμάτων μετάβασης» με 7 κατηγορίες και υποκατηγορίες, ακολουθεί η θεματική ενότητα «3. Συνεργασία εκπαιδευτικών και μετάβαση», η οποία περιλαμβάνει 5 κατηγορίες και υποκατηγορίες, και τελευταία στον Ο.Ο. είναι η «6. Αξιολόγηση προγραμμάτων μετάβασης», στην οποία εντοπίστηκε κείμενο σε 2 μόνο υποκατηγορίες.

#### **6.2.2. Αποτελέσματα ανάλυσης επιλεγμένων κειμένων από τον Οδηγό Γονέα**

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου των επιλεγμένων κειμένων από τον Ο.Γ. ως εξής:

- Αποτυπώνονται και σχολιάζονται τα αποτελέσματα στην ποσοτική τους μορφή.
- Παρουσιάζεται και σχολιάζεται το περιληπτικό περιεχόμενο των 7 επιμέρους θεματικών ενότητων της ποιοτικής ανάλυσης της έρευνας δράσης, ώστε να

<sup>118</sup> Αλευριάδου κ.ά., 2008:104.

δοθεί περιληπτικά η επίσημη πρόταση της πολιτείας προς τους γονείς για το θέμα της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.

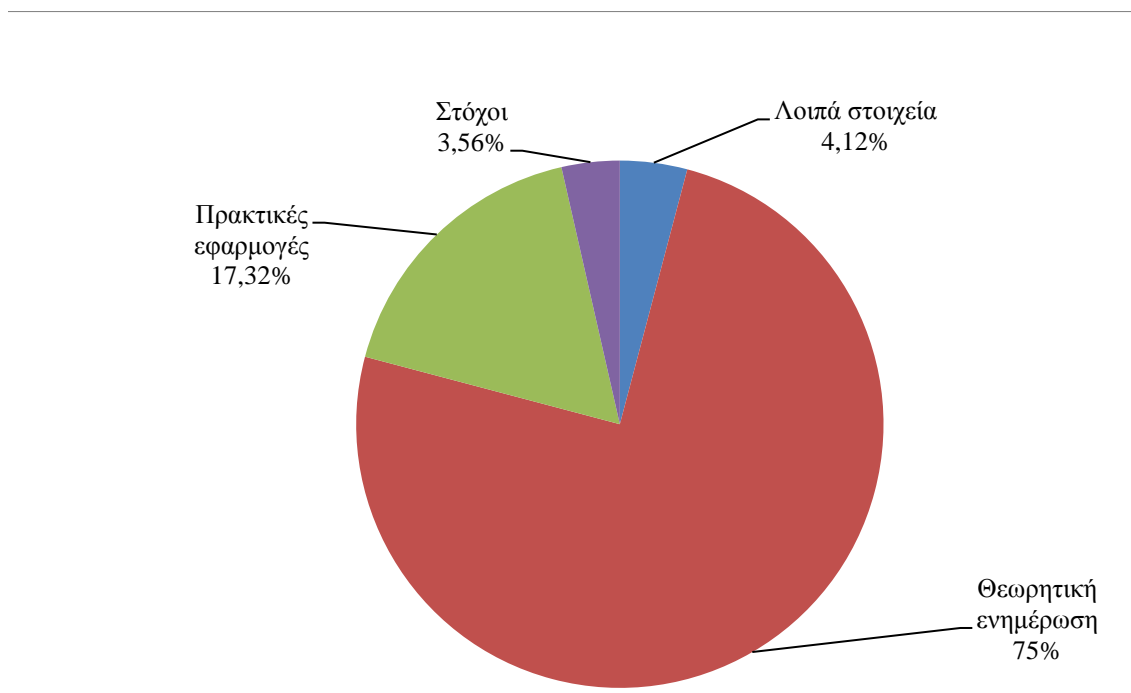
- Σχολιάζεται το εν λόγω περιεχόμενο ως προς τη σχέση του με όσα προτείνονται στους εκπαιδευτικούς στον Ο.Ο.

#### **6.2.2.1. Ποσοτικά αποτελέσματα ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου του Οδηγού Γονέα**

Το σύνολο των 13<sup>119</sup> σελίδων των επιλεγμένων κειμένων από τον Ο.Ο. οργανώθηκαν με την αξιοποίηση του λογισμικού προγράμματος NVivo8 σε 4 συνολικά κατηγορίες, από τις οποίες οι 3 έχουν τη μορφή δένδρου και η 1 είναι ελεύθερη. Στα επιλεγμένα κείμενα του Ο.Γ., μεγαλύτερο ποσοστό κειμένου (75%) καταλαμβάνει η κατηγορία-δένδρο με τίτλο «*Θεωρητική ενημέρωση*». Ακολουθεί η κατηγορία-δένδρο «*Πρακτικές εφαρμογές*» με ποσοστό 17,32% και η κατηγορία-δένδρο «*Στόχοι*» με ποσοστό 3,56%. Οι ελεύθερες κατηγορίες με τίτλους, «*Ιδεατή κατάσταση*», «*Προτάσεις συγγραφέων*» και «*Λανθασμένες πρακτικές*» δεν εντοπίστηκαν στο κείμενο του Ο.Γ. Τέλος, ποσοστό 4,12% από τα κείμενα εντάχθηκε στην ελεύθερη κατηγορία με τίτλο «*Λοιπά στοιχεία*», η οποία περιέχει κυρίως επικεφαλίδες κεφαλαίων και εισαγωγικές φράσεις. Παρατηρείται παρόμοια διάρθρωση σε ποσοστά κειμένου του Ο.Γ. με αυτή του Ο.Ο. με τη «*Θεωρητική ενημέρωση*» στα δύο επιλεγμένα κείμενα, να καταλαμβάνει το μεγαλύτερο ποσοστό κειμένου, τις άλλες δύο κατηγορίες-δένδρα, «*Πρακτικές εφαρμογές*» και «*Στόχοι*», να κυμαίνονται σε παρόμοια ποσοστά, ενώ απουσιάζουν η «*Ιδεατή κατάσταση*», οι «*Προτάσεις συγγραφέων*» και οι «*Λανθασμένες πρακτικές*». Τα ποσοστά που καταλαμβάνουν σε λέξεις οι κατηγορίες μέσα στο κείμενο, παρουσιάζονται στο **γράφημα 6.2**, που ακολουθεί.

---

<sup>119</sup> Για περισσότερες πληροφορίες για τα κείμενα που επιλέχθηκαν από τον Ο.Ο. και αξιοποιήθηκαν στην έρευνα βλέπε στο υποκεφάλαιο 5.4.2 *Επίσημα κείμενα που αναφέρονται στη μετάβαση*, του κεφαλαίου 5. *Το ερευνητικό πρόβλημα και η μεθοδολογία της έρευνας*, σ. 168, της παρούσας διατριβής.



**ΓΡΑΦΗΜΑ 6.2:** Κατηγορίες που προέκυψαν από την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου των επιλεγμένων κειμένων του Ο.Γ.

Οι κατηγορίες θα παρουσιαστούν, στη συνέχεια, με βάση το μέγεθός τους, σύμφωνα με τα ποσοτικά αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου του Ο.Γ.. Επισημαίνεται, αρχικά, ότι στις ελεύθερες κατηγορίες εντοπίστηκε περιεχόμενο μόνο στην κατηγορία «Λοιπά στοιχεία», η οποία καταλαμβάνει ποσοστό κειμένου 4,12%, απαρτίζεται από 21 κυριολεκτικές αναφορές οι οποίες αναλύονται σε 25 ερμηνευτικές και αφορούν κυρίως επικεφαλίδες, συνδετικές φράσεις και διατυπωμένες ερωτήσεις που επαναλαμβάνονται κατά την απάντησή τους από τους συγγραφείς και οι οποίες επιλέχθηκε να μην κατηγοριοποιηθούν δύο φορές στην ίδια κατηγορία.

Στον **Πίνακα 6.21**, που ακολουθεί, παρουσιάζονται τα ποσοτικά αποτελέσματα των ελεύθερων κατηγοριών που αναδύθηκαν κατά την ανάλυση περιεχομένου του Ο.Γ..



**ΠΙΝΑΚΑΣ 6.21:** Ποσοτικά αποτελέσματα ελεύθερων κατηγοριών από τον «Οδηγό Ολοήμερου Νηπιαγωγείου<sup>120</sup>»

Τύπος	Όνομα κατηγορίας	Πηγές *	Γενικές αναφορές **	Ερμηνευτικές αναφορές ***	Ποσοστό ****
Ελεύθερες κατηγορίες	Ιδεατή κατάσταση	Ο.Γ.			
	Λανθασμένες πρακτικές	Ο.Γ.			
	Προτάσεις συγγραφέων	Ο.Γ.			
	Λοιπά στοιχεία	Ο.Γ.	21	25	4,12%
<b>Σύνολα</b>	<b>Κατηγορίες: 1/4</b>	<b>Σ. Αν.: 21</b>	<b>Γ. Αν.: 21</b>	<b>Ερμ. Αν.: 25</b>	<b>4,12%</b>

Επεξηγήσεις ΠΙΝΑΚΑ 6.21:

\* Στη στήλη με τίτλο «Πηγές» δηλώνεται ότι τα κείμενα που αναλύονται προέρχονται από τον Οδηγό Γονέα (Ο.Γ.) και στην τελική γραμμή κάθε τμήματος του πίνακα καταγράφεται το σύνολο των κυριολεκτικών αναφορών (γενικών και ειδικών), που έχουν εντοπιστεί το κείμενο (Σ.Αν.).

\*\* Στη στήλη με τίτλο «Γενικές αναφορές» καταγράφεται το πλήθος των κυριολεκτικών αναφορών που έχουν εντοπιστεί στις πιο γενικές κατηγορίες, όπως καταγράφεται από το λογισμικό πρόγραμμα NVivo 8, οι οποίες στη συνέχεια αναλύονται σε υποκατηγορίες και στο τέλος της στήλης το σύνολο των γενικών αναφορών που εντοπίστηκαν στο κείμενο (Γ. Αν.).

\*\*\* Στη στήλη με τίτλο «Ερμηνευτικές αναφορές» αποτυπώνεται το πλήθος των ερμηνευτικών αναφορών που έχει προκύψει από την ερμηνευτική κωδικοποίηση των κυριολεκτικών αναφορών (Ερμ. Αν.).

\*\*\*\* Στη στήλη με τίτλο «Ποσοστό» καταγράφεται το ποσοστό λέξεων επί του κειμένου που καταλαμβάνει στο σύνολό της η εκάστοτε κατηγορία ή υποκατηγορία στο κυριολεκτικό της περιεχόμενο, όπως έχει καταγραφεί από το λογισμικό πρόγραμμα NVivo 8 και στο τέλος της στήλης το συνολικό ποσοστό των ελεύθερων κατηγοριών.

Οι κατηγορίες-δένδρα στην περίπτωση του Ο.Γ., όπως και στον Ο.Ο., θα παρουσιαστούν με βάση το μέγεθός τους, σύμφωνα με τα ποσοτικά αποτελέσματα ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Η παρουσίαση ξεκινά από τη «*Θεωρητική ενημέρωση*», η οποία είναι η μεγαλύτερη κατηγορία-δένδρο, συνεχίζει με την κατηγορία «*Πρακτική εφαρμογή*» και καταλήγει στην κατηγορία «*Στόχοι*», η οποία είναι η πιο μικρή.

#### ***A. Ποσοτικά αποτελέσματα ανάλυσης Ο.Γ., της κατηγορίας-δένδρου: Θεωρητική ενημέρωση.***

Η πιο μεγάλη από τις κατηγορίες-δένδρα που εντοπίστηκε στον Ο.Γ. είναι, όπως και στον Ο.Ο., η τρίτη κατηγορία με τον τίτλο «*Θεωρητική ενημέρωση*». Η κατηγορία-δένδρο «*Θεωρητική ενημέρωση*» απαρτίζεται από 88 συνολικά κυριολεκτικές αναφορές, από τις οποίες 26 είναι γενικές και 62 ειδικές. Αναλύεται σε 223 ερμηνευτικές αναφορές και καταλαμβάνει 75% ποσοστό κειμένου. Επίσης, δεν εντοπίστηκε κείμενο στον Ο.Γ. που να εντάσσεται στα γενικά στοιχεία της κατηγορίας-δένδρου «*Θεωρητική ενημέρωση*». Κατά την εφαρμογή των κατηγοριών που αναδύθηκαν από τη συμβατική ποιοτική ανάλυση περιεχομένου

<sup>120</sup> Αλευριάδου, Α., Βρυνιώτη, Π. Κ., Κυρίδης, Γ. Α., Σιβροπούλου – Θεοδοσιάδου, Ε. & Χρυσafiδης, Κ. (2008). *Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου*. ΥΠ.Ε.Π.Θ./Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων Κ.Π.Σ. /Ε.Υ.Ε. Αθήνα: Πατάκης.

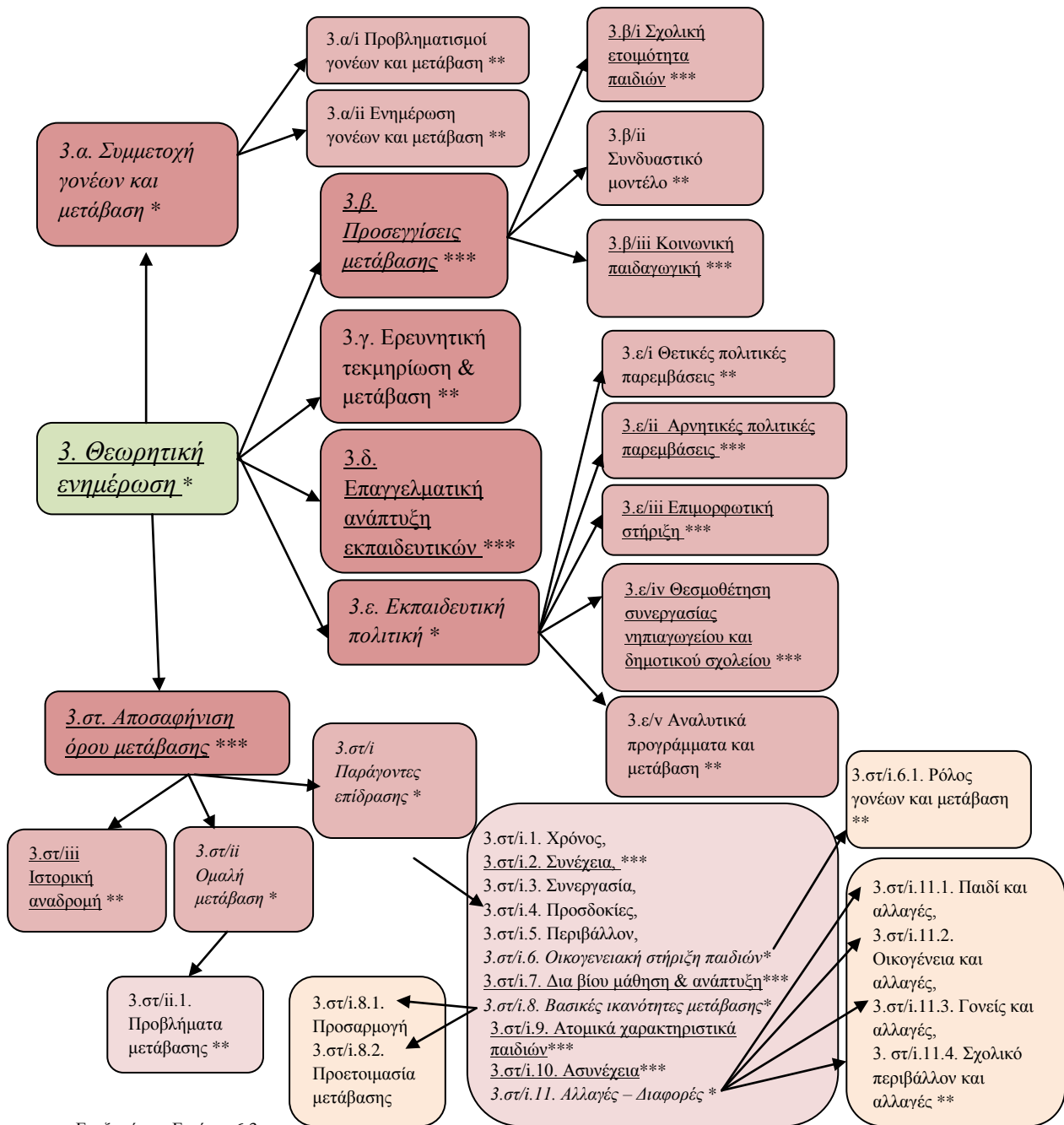
του Ο.Ο., στην κατευθυντική ποιοτική ανάλυση περιεχομένου του Ο.Γ., εντοπίστηκαν τα εξής:

- Σε 14 από τις 38 συνολικά κατηγορίες και υποκατηγορίες της κατηγορίας-δένδρου «*Θεωρητική ενημέρωση*», δεν εντοπίστηκε κείμενο στον Ο.Γ. Η έλλειψη σχετικών κειμένων στις εν λόγω υποκατηγορίες του Ο.Γ. πιθανώς να οφείλεται στη διαφορά μεγέθους των επιλεγμένων κειμένων: 13 σελίδες τα κείμενα του Ο.Γ. και 56 σελίδες τα κείμενα του Ο.Ο<sup>121</sup>.
- Αναδύθηκαν 5 κατηγορίες, κατά την ανάλυση περιεχομένου του Ο.Γ., στις οποίες εντάχθηκε κείμενο το οποίο δεν ήταν δυνατό να συμπεριληφθεί στις υπάρχουσες κατηγορίες του Ο.Ο. και οι οποίες είναι οι εξής: «*3.στ/ii.1. Προβλήματα μετάβασης*», «*3.στ/i.6.1. Ρόλος γονέων και μετάβαση*», «*3.στ/i.8.1. Προσαρμογή*», «*3.στ/i.8.2. Προετοιμασία μετάβασης*» και «*3.στ/i.11.4. Σχολικό περιβάλλον και αλλαγές*».

Οι διακλαδώσεις της κατηγορίας-δένδρου «*Θεωρητική ενημέρωση*» παρουσιάζονται στην **Εικόνα 6.3**, που ακολουθεί.

---

<sup>121</sup> Για περισσότερα στοιχεία βλέπε στο Κεφάλαιο 5. *Το ερευνητικό πρόβλημα και η μεθοδολογία της έρευνας*, της διατριβής, σ.. 108.



Επεξηγήσεις Εικόνας 6.3:

\*Οι υποκατηγορίες οι οποίες καταγράφονται με πλάγιους χαρακτήρες αναλύονται σε επιπλέον υποκατηγορίες. \*\*Οι υποκατηγορίες που καταγράφονται με κανονικούς χαρακτήρες δεν έχουν επιπλέον διακλαδώσεις. Σε κάθε διακλάδωση το μέγεθος γραμματοσειράς μικραίνει με κατεύθυνση από την κύρια υποκατηγορία στις διακλαδώσεις της. Οι κατηγορίες που βρίσκονται σε ίδιο επίπεδο ανάλυσης αποτυπώνονται με το ίδιο μέγεθος γραμματοσειράς.

\*\*\* Οι 14 υποκατηγορίες με υπογραμμισμένους χαρακτήρες, είναι αυτές στις οποίες δεν εντοπίστηκε καθόλου κείμενο στον Οδηγό Γονέα, αλλά παρουσιάζονται στο σχεδιάγραμμα για τους εξής λόγους: α) στις 3 υποκατηγορίες «3. Θεωρητική ενημέρωση», «3.β. Προσεγγίσεις μετάβασης» και «3.στ. Αποσαφήνιση όρου μετάβασης» δεν εντοπίστηκε κείμενο με γενικό περιεχόμενο, εντούτοις υπάρχει κείμενο στις υποκατηγορίες που τις απαρτίζουν, β) οι 11 υποκατηγορίες, «3.δ. Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών», «3.β/ι Σχολική ετοιμότητα παιδιών», «3.β/iii Κοινωνική παιδαγωγική», «3.ε/ii Αρνητικές πολιτικές παρεμβάσεις», «3.ε/iii Επιμορφωτική στήριξη», «3.ε/iv Θεσμοθέτηση συνεργασίας Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου», «3.στ/iii Ιστορική αναδρομή», «3.στ/ι.2. Συνέχεια», «3.στ/ι.7. Δια βίου μάθηση & ανάπτυξη», «3.στ/ι.9. Ατομικά χαρακτηριστικά παιδιών» και «3.στ/ι.10. Ασυνέχεια» έχουν εντοπιστεί ως κατηγορίες στον Οδηγό Ολοήμερου.

**Εικόνα 6.3:** Οι διακλαδώσεις της κατηγορίας-δένδρου «*Θεωρητική ενημέρωση*» του Ο.Ο. σε μορφή διαγράμματος

Η κατηγορία-δένδρο «*Θεωρητική ενημέρωση*», όπως φαίνεται στην **Εικόνα 6.3**, αναλύεται σε 5 από τις 6 αρχικές υποκατηγορίες, αφού στην υποκατηγορία «*Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών*» δεν εντοπίστηκε κείμενο. Πρώτη σε μέγεθος διακλάδωση της κατηγορίας-δένδρου «*Θεωρητική ενημέρωση*» στον Ο.Γ. είναι η υποκατηγορία «*Αποσαφήνιση όρου μετάβασης*», η οποία εντοπίστηκε σε 68 συνολικά κυριολεκτικές αναφορές, 18 γενικές και 50 ειδικές, οι οποίες αναλύθηκαν σε 183 ερμηνευτικές αναφορές και καταλαμβάνουν ποσοστό κειμένου 55,77%. Η υποκατηγορία «*Αποσαφήνιση όρου μετάβασης*» περιλαμβάνει και γενικά στοιχεία σε 3 γενικές αναφορές, οι οποίες αναλύονται σε 4 ερμηνευτικές και καταλαμβάνουν 2,73% ποσοστό κειμένου, ενώ εντοπίστηκε κείμενο σε 17 από τις 22 κατηγορίες στις οποίες διακλαδώνεται η υποκατηγορία. Οι 5 υποκατηγορίες που δεν εμπεριέχουν κείμενο στον Ο.Γ. είναι οι εξής: Η υποκατηγορία «*Παράγοντες επίδρασης*» στα γενικά της στοιχεία και οι διακλαδώσεις της «*Συνέχεια*», «*Δια βίου μάθηση & ανάπτυξη*», «*Ατομικά χαρακτηριστικά παιδιών*», «*Ασυνέχεια*» και «*Ιστορική αναδρομή*».

Από τις τρεις αρχικές διακλαδώσεις της υποκατηγορίας «*Αποσαφήνιση όρου μετάβασης*» αυτή που καταλαμβάνει μεγαλύτερο ποσοστό κειμένου (46,85%) είναι η υποκατηγορία «*Παράγοντες επίδρασης*». Από τους «*Παράγοντες επίδρασης*» της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, αυτός που απαντάται στο κείμενο του Ο.Γ. σε μεγαλύτερο ποσοστό είναι οι «*Βασικές ικανότητες μετάβασης*», οι οποίες κατείχαν τέταρτη θέση σε ποσοστό κειμένου στον Ο.Ο. Οι «*Βασικές ικανότητες μετάβασης*» εντοπίζονται συνολικά σε 20 κυριολεκτικές αναφορές – 5 γενικές και 15 ειδικές – οι οποίες αναλύονται σε 54 ερμηνευτικές αναφορές και καταλαμβάνουν 23,53% ποσοστό κειμένου.

Εντοπίστηκαν γενικά στοιχεία στην κατηγορία «*Βασικές ικανότητες μετάβασης*» σε 5 γενικές κυριολεκτικές αναφορές, οι οποίες αναλύονται σε 21 ερμηνευτικές και καταλαμβάνουν 9,20% ποσοστό κειμένου. Επίσης, η υποκατηγορία διακλαδώθηκε στον Ο.Γ. σε 2 υποκατηγορίες στις οποίες δεν εντοπίστηκε κείμενο στον Ο.Ο. και είναι οι υποκατηγορίες «*Προετοιμασία μετάβασης*», η οποία περιλαμβάνει 5 κυριολεκτικές ειδικές αναφορές που αναλύθηκαν σε 17 ερμηνευτικές και καταλαμβάνουν 8,22% ποσοστό κειμένου, και «*Προσαρμογή*» με 10 κυριολεκτικές ειδικές αναφορές, 16 ερμηνευτικές και 6,11% ποσοστό κειμένου.

Δεύτερος σημαντικός «Παράγοντας επίδρασης» του κειμένου του Ο.Γ. είναι η υποκατηγορία «Αλλαγές – Διαφορές» η οποία καταλαμβάνει συνολικά 11,46% ποσοστό κειμένου, εμφανίζεται σε 20 κυριολεκτικές αναφορές – 8 γενικές και 12 ειδικές – και αναλύεται σε 57 ερμηνευτικές και βρίσκεται στην τέταρτη θέση στον Ο.Ο. Επίσης, περιλαμβάνει γενικά στοιχεία σε 8 γενικές κυριολεκτικές αναφορές, που αναλύθηκαν σε 14 ερμηνευτικές και καταλαμβάνουν 5,17% ποσοστό κειμένου. Η υποκατηγορία «Αλλαγές – Διαφορές» διακλαδώνεται σε 4 επιμέρους υποκατηγορίες: Την υποκατηγορία «Σχολικό περιβάλλον και αλλαγές», με 5 κυριολεκτικές αναφορές, 6 ερμηνευτικές και 3,41% ποσοστό κειμένου. Την υποκατηγορία «Παιδί και αλλαγές», με 5 κυριολεκτικές αναφορές, 31 ερμηνευτικές και 1,52% ποσοστό κειμένου. Την υποκατηγορία «Γονείς και αλλαγές», με 1 κυριολεκτική αναφορά, 5 ερμηνευτικές και 1,07% ποσοστό κειμένου και την υποκατηγορία «Οικογένεια και αλλαγές» με 1 κυριολεκτική και 1 ερμηνευτική αναφορά και 0,29% ποσοστό κειμένου. Η υποκατηγορία «Αλλαγές – Διαφορές» εντοπίζεται τρίτη σε μέγεθος στον Ο.Ο. ενώ δεύτερη σε μέγεθος στον Ο.Ο. είναι η κατηγορία «Συνέχεια» στην οποία δεν εντοπίστηκε κείμενο στον Ο.Γ.

Τρίτη σε μέγεθος διακλάδωση της υποκατηγορίας «Παράγοντες επίδρασης» εντοπίζεται η υποκατηγορία «Οικογενειακή στήριξη παιδιών», η οποία καταλαμβάνει συνολικά 3,22% ποσοστό κειμένου, απαντάται σε 5 κυριολεκτικές αναφορές – 2 γενικές και 3 ειδικές – και αναλύθηκε σε 8 ερμηνευτικές. Στην υποκατηγορία «Οικογενειακή στήριξη παιδιών» εντοπίστηκε κείμενο με γενικά στοιχεία σε 2 αναφορές οι οποίες αναλύθηκαν σε 4 ερμηνευτικές και καταλαμβάνουν 1,46% ποσοστό κειμένου. Επίσης, κατά την ποιοτική ανάλυση του Ο.Γ. αναδύθηκε η υποκατηγορία «Ρόλος γονέων και μετάβαση», η οποία δεν υπήρχε κατά την ανάλυση του Ο.Ο σε 3 κυριολεκτικές αναφορές οι οποίες αναλύθηκαν σε 4 ερμηνευτικές και καταλαμβάνουν ποσοστό κειμένου 1,76%. Η υποκατηγορία «Οικογενειακή στήριξη παιδιών» στον Ο.Ο. είναι δέκατη σε μέγεθος με βάση το ποσοστό κειμένου που της αντιστοιχεί, ενώ τρίτη σε μέγεθος στον Ο.Ο. είναι η υποκατηγορία «Αλλαγές – Διαφορές».

Τέταρτη σε μέγεθος στον Ο.Γ. εντοπίζεται η υποκατηγορία «Συνεργασία», η οποία εντοπίστηκε σε 3 κυριολεκτικές αναφορές, 7 ερμηνευτικές αναφορές και ποσοστό κειμένου 2,85%. Στον Ο.Ο., τέταρτη σε μέγεθος είναι η υποκατηγορία «Βασικές ικανότητες μετάβασης» ενώ η «Συνεργασία» είναι δεύτερη σε μέγεθος. Πέμπτη σε μέγεθος διακλάδωση της υποκατηγορίας «Παράγοντες επίδρασης» είναι

η υποκατηγορία «Χρόνος», η οποία στον Ο.Ο. βρίσκεται στην πρώτη θέση με πάρα πολλές αναφορές ενώ στον Ο.Γ. εντοπίστηκε σε 4 κυριολεκτικές και ερμηνευτικές αναφορές με ποσοστό κειμένου 2,41%.

Έκτη σε μέγεθος διακλάδωση της υποκατηγορίας «Παράγοντες επίδρασης» σε ποσοστό κειμένου εντοπίζεται η υποκατηγορία «Προσδοκίες» σε 2 κυριολεκτικές και 3 ερμηνευτικές αναφορές και ποσοστό κειμένου 2,22%. Η υποκατηγορία «Προσδοκίες» στον Ο.Ο. είναι στην ενδέκατη θέση, ενώ έκτη είναι η υποκατηγορία «Ατομικά χαρακτηριστικά παιδιών», στην οποία στον Ο.Γ. δεν εντοπίστηκε καθόλου κείμενο. Έβδομη και τελευταία διακλάδωση σε μέγεθος είναι η υποκατηγορία «Περιβάλλον», με ποσοστό κειμένου 1,16% σε 2 κυριολεκτικές και ερμηνευτικές αναφορές. Η υποκατηγορία «Περιβάλλον» εντοπίζεται έβδομη και στον Ο.Ο.. Στις υπόλοιπες 4 διακλαδώσεις της υποκατηγορίας «Παράγοντες επίδρασης» όπως αναφέρθηκε ήδη, δεν εντοπίστηκε κείμενο.

Δεύτερη σε μέγεθος αρχική διακλάδωση της υποκατηγορίας-δένδρου «Αποσαφήνιση όρου μετάβασης» είναι η υποκατηγορία «Ομαλή μετάβαση», η οποία εντοπίζεται συνολικά σε 9 κυριολεκτικές αναφορές που αναλύονται σε 44 ερμηνευτικές και συγκεντρώνουν ποσοστό κειμένου 6,19%. Η υποκατηγορία «Ομαλή μετάβαση» στα γενικά της στοιχεία καταλαμβάνει ποσοστό κειμένου 2,86% σε 5 κυριολεκτικές αναφορές και 16 ερμηνευτικές. Διακλαδώνεται επίσης στην υποκατηγορία «Προβλήματα μετάβασης», με ποσοστό κειμένου 3,33% σε 4 κυριολεκτικές αναφορές οι οποίες αναλύθηκαν σε 28 ερμηνευτικές. Παρατηρείται ότι η υποκατηγορία «Ομαλή μετάβαση» είναι συγκεντρωμένη στο κείμενο σε μικρό αριθμό αναφορών που όμως περιέχουν ποικιλία νοημάτων με βάση την ερμηνευτική ανάλυση. Στον Ο.Ο. η υποκατηγορία «Ομαλή μετάβαση» είναι τρίτη σε μέγεθος και δε εντοπίστηκε καθόλου κείμενο στη διακλάδωση της, την υποκατηγορία «Προβλήματα μετάβασης». Τέλος, στην τρίτη διακλάδωση της υποκατηγορίας «Αποσαφήνιση του όρου μετάβαση», η υποκατηγορία «Ιστορική αναδρομή» δεν εντοπίστηκε κείμενο στον Ο.Γ., ενώ στον Ο.Ο. ήταν δεύτερη σε μέγεθος. Στον **Πίνακα 6.22**, που ακολουθεί, παρουσιάζονται αναλυτικά τα ποσοτικά στοιχεία της υποκατηγορίας «Αποσαφήνιση όρου μετάβασης».

**ΠΙΝΑΚΑΣ 6.22:** Ποσοτικά στοιχεία της υποκατηγορίας «Αποσαφήνιση όρου μετάβασης», διακλάδωσης της κατηγορίας-δένδρου «Θεωρητική ενημέρωση», του Ο.Γ.

Όνομα υποκατηγορίας		Πηγές *	Γενικές αναφορές **	Ειδικές αναφορές ***	Ερμηνευτικές αναφορές ****	Ποσοστό *****	
3.στ. Αποσαφήνιση Όρου μετάβασης	3.στ. Γενικά στοιχεία	Ο.Γ.	3		4	2,73%	
	3.στ/ι Γενικά στοιχεία						
	3.στ/ι.1. Χρόνος	Ο.Γ.		4	4	2,41%	
	3.στ/ι.2. Συνέχεια						
	3.στ/ι.3. Συνεργασία	Ο.Γ.		3	7	2,85%	
	3.στ/ι.4. Προσδοκίες	Ο.Γ.		2	3	2,22%	
	3.στ/ι.5. Περιβάλλον	Ο.Γ.		2	2	1,16%	
	3.στ/ι.6. Οικογενειακή στήριξη παιδιών	3.στ/ι.6. Γενικά στοιχεία	Ο.Γ.	2		4	1,46%
		3.στ/ι.6.1.Ρόλος γονέων και μετάβαση	Ο.Γ.		3	4	1,76%
	3.στ/ι.7. Δια βίου μάθηση & ανάπτυξη						
	3.στ/ι.8. Βασικές ικανότητες μετά-βασης	3.στ/ι.8. Γενικά στοιχεία	Ο.Γ.	5		21	9,20%
		3.στ/ι.8.1. Προσαρμογή			10	16	6,11%
		3.στ/ι.8.2. Προετοιμασία μετάβασης	Ο.Γ.		5	17	8,22%
	3.στ/ι.9. Ατομικά χαρακτηριστικά παιδιών						
	3.στ/ι.10. Ασυνέχεια	Ο.Γ.					
	3.στ/ι.11. Αλλαγές – Διαφορές	3.στ/ι.11. Γενικά στοιχεία	Ο.Γ.	8		14	5,17%
		3.στ/ι.11.1. Σχολικό περιβάλλον και αλλαγές	Ο.Γ.		5	6	3,41%
		3.στ/ι.11.2. Παιδί και αλλαγές	Ο.Γ.		5	31	1,52%
		3.στ/ι.11.3. Οικογένεια και αλλαγές	Ο.Γ.		1	1	0,29%
		3.στ/ι.11.4. Γονείς και αλλαγές	Ο.Γ.		1	5	1,07%
	3.στ/ii Ομαλή μετάβαση	3.στ/ii Γενικά στοιχεία	Ο.Γ.		5	16	2,86%
		3.στ/ii.1. Προβλήματα μετάβασης	Ο.Γ.		4	28	3,33%
	3.στ/iii Ιστορική αναδρομή						
<b>Σύνολα</b>	<b>Υποκατηγορίες: 17/22</b>	<b>Σ. Av.:68</b>	<b>Γ. Av.:18</b>	<b>Ει. Av.:50</b>	<b>Ερμ. Av.:183</b>	<b>55,77%</b>	

Επεξηγήσεις ΠΙΝΑΚΑ 6.22:

\* Στη στήλη με τίτλο «Πηγές» δηλώνεται ότι τα κείμενα που αναλύονται προέρχονται από τον Οδηγό Ολοήμερου (Ο.Ο.) και στην τελική της στήλη καταγράφεται το σύνολο των κυριολεκτικών αναφορών (γενικών και ειδικών), που έχουν εντοπιστεί το κείμενο (Σ. Av.).

\*\* Στη στήλη με τίτλο «Γενικές αναφορές» καταγράφεται το πλήθος των κυριολεκτικών αναφορών που έχουν εντοπιστεί στις πιο γενικές κατηγορίες, όπως καταγράφεται από το λογισμικό πρόγραμμα NVivo 8, οι οποίες στη συνέχεια αναλύονται σε υποκατηγορίες και στην τελική γραμμή της στήλης καταγράφεται στο σύνολο των γενικών αναφορών (Γ. Av.).

\*\*\* Στη στήλη με τίτλο «Ειδικές αναφορές» παρουσιάζεται το πλήθος των κυριολεκτικών αναφορών των υποκατηγοριών και στην τελική γραμμή της στήλης το σύνολο των ειδικών αναφορών (Ει. Av.).

\*\*\*\* Στη στήλη με τίτλο «Ερμηνευτικές αναφορές» αποτυπώνεται το πλήθος των ερμηνευτικών αναφορών που έχει προκύψει από την ερμηνευτική κωδικοποίηση των κυριολεκτικών αναφορών και στην τελική γραμμή της στήλης το σύνολο των ερμηνευτικών αναφορών (Ερμ. Av.).

\*\*\*\*\* Στη στήλη με τίτλο «Ποσοστό» καταγράφεται το ποσοστό λέξεων επί του κειμένου που καταλαμβάνει στο σύνολό της η εκάστοτε κατηγορία ή υποκατηγορία στο κυριολεκτικό της περιεχόμενο, όπως έχει καταγραφεί από το λογισμικό πρόγραμμα NVivo 8 και στην τελική γραμμή της στήλης το συνολικό ποσοστό που καταλαμβάνει η κατηγορία-δένδρο στο κείμενο.

Δεύτερη σε μέγεθος διακλάδωση της κατηγορίας-δένδρου «Θεωρητική ενημέρωση» είναι η υποκατηγορία «Συμμετοχή γονέων και μετάβαση», η οποία

εντοπίστηκε σε 13 συνολικά κυριολεκτικές αναφορές, από τις οποίες οι 6 είναι γενικές και οι 7 ειδικές και αναλύθηκαν σε 23 ερμηνευτικές αναφορές οι οποίες καταλαμβάνουν 12,07% ποσοστό κειμένου. Στην υποκατηγορία «Συμμετοχή γονέων και μετάβαση» εντοπίστηκαν γενικά στοιχεία σε 6 γενικές κυριολεκτικές αναφορές, οι οποίες αναλύθηκαν σε 12 ερμηνευτικές και καταλαμβάνουν 3,33% ποσοστό κειμένου. Επίσης, κατά την ποιοτική ανάλυση του Ο.Γ. αναδύθηκαν οι δύο διακλαδώσεις της υποκατηγορίας στις οποίες δεν εντοπίστηκε κείμενο στον Ο.Ο. Η υποκατηγορία «Ενημέρωση γονέων και μετάβαση», με 2 κυριολεκτικές αναφορές, 6 ερμηνευτικές και 4,49% ποσοστό κειμένου και η υποκατηγορία «Προβληματισμοί γονέων και μετάβαση», με 5 κυριολεκτικές και ερμηνευτικές αναφορές και ποσοστό κειμένου 4,25%. Στον Ο.Ο., η υποκατηγορία «Συμμετοχή γονέων και μετάβαση» εντοπίζεται τέταρτη σε μέγεθος. Στον Πίνακα 6.23, που ακολουθεί, παρουσιάζονται αναλυτικά τα ποσοτικά στοιχεία της υποκατηγορίας «Συμμετοχή γονέων και μετάβαση».

**ΠΙΝΑΚΑΣ 6.23:** Ποσοτικά στοιχεία της υποκατηγορίας «Συμμετοχή γονέων και μετάβαση», διακλάδωσης της κατηγορίας-δένδρου «Θεωρητική ενημέρωση» του Ο.Γ.

Όνομα υποκατηγορίας		Πηγές *	Γενικές αναφορές **	Ειδικές αναφορές ***	Ερμηνευτικές αναφορές ****	Ποσοστό *****
3.α. Συμμετοχή γονέων και μετάβαση	3.α. Γενικά στοιχεία	Ο.Γ.	6		12	3,33%
	3.α/i Προβληματισμοί γονέων και μετάβαση	Ο.Γ.		5	5	4,25%
	3.α/ii Ενημέρωση γονέων και μετάβαση	Ο.Γ.		2	6	4,49%
<b>Σύνολα</b>	<b>Υποκατηγορίες:</b>	<b>Σ. Αν.:13</b>	<b>Γ. Αν.: 6</b>	<b>Ει. Αν.: 7</b>	<b>Ερμ. Αν.: 23</b>	<b>12,07%</b>

Επεξηγήσεις ΠΙΝΑΚΑ 6.23:

\* Στη στήλη με τίτλο «Πηγές» δηλώνεται ότι τα κείμενα που αναλύονται προέρχονται από τον Οδηγό Ολοήμερου (Ο.Ο.) και στην τελική της στήλη καταγράφεται το σύνολο των κυριολεκτικών αναφορών (γενικών και ειδικών), που έχουν εντοπιστεί το κείμενο (Σ. Αν.).

\*\* Στη στήλη με τίτλο «Γενικές αναφορές» καταγράφεται το πλήθος των κυριολεκτικών αναφορών που έχουν εντοπιστεί στις πιο γενικές κατηγορίες, όπως καταγράφεται από το λογισμικό πρόγραμμα NVivo 8, οι οποίες στη συνέχεια αναλύονται σε υποκατηγορίες και στην τελική γραμμή της στήλης καταγράφεται στο σύνολο των γενικών αναφορών (Γ. Αν.).

\*\*\* Στη στήλη με τίτλο «Ειδικές αναφορές» παρουσιάζεται το πλήθος των κυριολεκτικών αναφορών των υποκατηγοριών και στην τελική γραμμή της στήλης το σύνολο των ειδικών αναφορών (Ει. Αν.).

\*\*\*\* Στη στήλη με τίτλο «Ερμηνευτικές αναφορές» αποτυπώνεται το πλήθος των ερμηνευτικών αναφορών που έχει προκύψει από την ερμηνευτική κωδικοποίηση των κυριολεκτικών αναφορών και στην τελική γραμμή της στήλης το σύνολο των ερμηνευτικών αναφορών (Ερμ. Αν.).

\*\*\*\*\* Στη στήλη με τίτλο «Ποσοστό» καταγράφεται το ποσοστό λέξεων επί του κειμένου που καταλαμβάνει στο σύνολό της η εκάστοτε κατηγορία ή υποκατηγορία στο κυριολεκτικό της περιεχόμενο, όπως έχει καταγραφεί από το λογισμικό πρόγραμμα NVivo 8 και στην τελική γραμμή της στήλης το συνολικό ποσοστό που καταλαμβάνει η κατηγορία-δένδρο στο κείμενο.

Τρίτη σε μέγεθος είναι η υποκατηγορία «Εκπαιδευτική πολιτική», η οποία εντοπίστηκε σε 1 γενική κυριολεκτική αναφορά και 3 ειδικές, αναλύθηκε σε 6 ερμηνευτικές αναφορές και καταλαμβάνει συνολικό ποσοστό κειμένου 2,87%. Στην



υποκατηγορία «Εκπαιδευτική πολιτική» εντοπίστηκε κείμενο με γενικά στοιχεία σε 1 γενική κυριολεκτική αναφορά, η οποία αναλύθηκε σε 1 ερμηνευτική και καταλαμβάνει ποσοστό κειμένου 0,94%. Επίσης, εντοπίστηκε κείμενο μόνο στις 2 από τις 5 διακλαδώσεις της υποκατηγορίας, δηλαδή στις υποκατηγορίες «Θετικές πολιτικές παρεμβάσεις» και «Αναλυτικά προγράμματα και μετάβαση». Στην υποκατηγορία «Θετικές πολιτικές παρεμβάσεις», εντοπίστηκε κείμενο σε 1 κυριολεκτική αναφορά η οποία αναλύθηκε σε 1 ερμηνευτική και καταλαμβάνει ποσοστό κειμένου 0,53% και στην υποκατηγορία «Αναλυτικά προγράμματα και μετάβαση», εντοπίστηκε κείμενο σε 2 κυριολεκτικές αναφορές, αναλύθηκε σε 2 ερμηνευτικές και καταλαμβάνει ποσοστό κειμένου 1.40%. Τα στοιχεία της υποκατηγορίας «Εκπαιδευτική πολιτική» παρουσιάζονται συνοπτικά στον Πίνακα 6.24, που ακολουθεί.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 6.24:** Ποσοτικά στοιχεία της υποκατηγορίας «Εκπαιδευτική πολιτική», διακλάδωσης της κατηγορίας-δένδρου *Θεωρητική ενημέρωση*, του Ο.Γ.

Όνομα υποκατηγορίας		Πηγές *	Γενικές αναφορές **	Ειδικές αναφορές ***	Ερμηνευτικές αναφορές ****	Ποσοστό *****
3.ε. Εκπαιδευτική πολιτική	3.ε. Γενικά στοιχεία	Ο.Γ.	1		3	0,94%
	3.ε/i Θετικές πολιτικές παρεμβάσεις	Ο.Γ.		1	1	0,53%
	3.ε/ii Αρνητικές πολιτικές παρεμβάσεις	Ο.Γ.				
	3.ε/iii Επιμορφωτική στήριξη	Ο.Γ.				
	3.ε/iv Θεσμοθέτηση συνεργασίας νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου	Ο.Γ.				
	3.ε/v Αναλυτικά προγράμματα και μετάβαση	Ο.Γ.		2	2	1,40%
<b>Σύνολα</b>	<b>Υποκατηγορίες: 2/5</b>	<b>Σ. Αν.: 4</b>	<b>Γ. Αν.: 1</b>	<b>Ει. Αν.:3</b>	<b>Ερμ. Αν.:6</b>	<b>2,87%</b>

Επεξηγήσεις ΠΙΝΑΚΑ 6.24:

\* Στη στήλη με τίτλο «Πηγές» δηλώνεται ότι τα κείμενα που αναλύονται προέρχονται από τον Οδηγό Ολοήμερου (Ο.Ο.) και στην τελική της στήλη καταγράφεται το σύνολο των κυριολεκτικών αναφορών (γενικών και ειδικών), που έχουν εντοπιστεί το κείμενο (Σ. Αν.).

\*\* Στη στήλη με τίτλο «Γενικές αναφορές» καταγράφεται το πλήθος των κυριολεκτικών αναφορών που έχουν εντοπιστεί στις πιο γενικές κατηγορίες, όπως καταγράφεται από το λογισμικό πρόγραμμα NVivo 8, οι οποίες στη συνέχεια αναλύονται σε υποκατηγορίες και στην τελική γραμμή της στήλης καταγράφεται στο σύνολο των γενικών αναφορών (Γ. Αν.).

\*\*\* Στη στήλη με τίτλο «Ειδικές αναφορές» παρουσιάζεται το πλήθος των κυριολεκτικών αναφορών των υποκατηγοριών και στην τελική γραμμή της στήλης το σύνολο των ειδικών αναφορών (Ει. Αν.).

\*\*\*\* Στη στήλη με τίτλο «Ερμηνευτικές αναφορές» αποτυπώνεται το πλήθος των ερμηνευτικών αναφορών που έχει προκύψει από την ερμηνευτική κωδικοποίηση των κυριολεκτικών αναφορών και στην τελική γραμμή της στήλης το σύνολο των ερμηνευτικών αναφορών (Ερμ. Αν.).

\*\*\*\*\* Στη στήλη με τίτλο «Ποσοστό» καταγράφεται το ποσοστό λέξεων επί του κειμένου που καταλαμβάνει στο σύνολό της η εκάστοτε κατηγορία ή υποκατηγορία στο κυριολεκτικό της περιεχόμενο, όπως έχει καταγραφεί από το λογισμικό πρόγραμμα NVivo 8 και στην τελική γραμμή της στήλης το συνολικό ποσοστό που καταλαμβάνει η κατηγορία-δένδρο στο κείμενο.

Τέταρτη σε μέγεθος είναι η υποκατηγορία «Προσεγγίσεις μετάβασης», στην οποία δεν εντοπίστηκε κείμενο με γενικά στοιχεία, αλλά εντοπίστηκε κείμενο μόνο στη 1 από τις 3 διακλαδώσεις που την απαρτίζουν, στην υποκατηγορία «Συνδυαστικό μοντέλο» σε 1 κυριολεκτική αναφορά, η οποία αναλύθηκε σε 8 ερμηνευτικές και καταλαμβάνει ποσοστό κειμένου 2,81%. Η πιο μικρή σε μέγεθος υποκατηγορία στο πρώτο επίπεδο ανάλυσης είναι η υποκατηγορία «Ερευνητική τεκμηρίωση και μετάβαση», η οποία εντοπίστηκε σε 1 γενική αναφορά, αναλύθηκε σε 3 ερμηνευτικές και καταλαμβάνει ποσοστό κειμένου 1,48%.

Με βάση τα ποσοτικά αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου του Ο.Γ., στην κατηγορία-δένδρο «Θεωρητική ενημέρωση» αναφέρονται κυρίως τα εξής:

- ✓ Αποσαφήνιση του Όρου της Μετάβασης, με παρουσίαση:
  - Παραγόντων Επίδρασης της μετάβασης όπως:
    - οι Βασικές ικανότητες μετάβασης στις οποίες γίνεται ιδιαίτερη αναφορά:
      - στην Προετοιμασία της μετάβασης και
      - στην Προσαρμογή,
    - οι Αλλαγές – Διαφορές, όπου παρουσιάζονται ιδιαίτερα:
      - το Σχολικό περιβάλλον και οι αλλαγές,
      - οι Γονείς και οι αλλαγές και
      - η Οικογένεια και οι αλλαγές,
    - η Οικογενειακή στήριξη των παιδιών, όπου δίνεται έμφαση:
      - στο Ρόλο των γονέων κατά τη μετάβαση,
    - η Συνεργασία,
    - ο Χρόνος,
    - οι Προσδοκίες και
    - το Περιβάλλον.
  - Στοιχείων που αφορούν την Ομαλή μετάβαση των παιδιών.
- ✓ Παρουσίαση της Συμμετοχής των γονέων στη μετάβαση των παιδιών τους με:
  - Ενημέρωση των γονέων και
  - εντοπισμό τυχόν Προβληματισμών τους για την επικείμενη μετάβαση των παιδιών τους.
- ✓ Παρουσίαση της Εκπαιδευτικής πολιτικής που αφορά τη μετάβαση με:

- *Θετικές πολιτικές παρεμβάσεις και*
- *Αναλυτικά προγράμματα που αφορούν τη μετάβαση.*
- ✓ Παρουσίαση των *Προσεγγίσεων μετάβασης* όπου εντοπίζονται στοιχεία για:
  - Το Συνδυαστικό μοντέλο.
- ✓ Παρουσίαση στοιχείων που αφορούν *Ερευνητική τεκμηρίωση και μετάβαση.*

Στον **Πίνακα 6.25**, που ακολουθεί, παρουσιάζονται τα συνολικά ποσοτικά αποτελέσματα της κατηγορίας-δένδρου «*Θεωρητική ενημέρωση*» όπως αναδύθηκαν κατά την ανάλυση περιεχομένου του Ο.Γ. Οι χρωματικές διαβαθμίσεις του **Πίνακα 6.25** στις στήλες «*Γενικές αναφορές*», «*Ειδικές αναφορές*», «*Ερμηνευτικές αναφορές*» και «*Ποσοστό*», από κόκκινο έως πράσινο, επιλέχθηκαν για να δείχνουν το μέγεθος της κάθε κατηγορίας (κόκκινο για πολύ μικρές έως πράσινο για τις πιο μεγάλες κατηγορίες).

**ΠΙΝΑΚΑΣ 6.25:** Ποσοτικά αποτελέσματα της κατηγορίας-δένδρου «*Θεωρητική ενημέρωση*» από την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου του Ο.Γ.

Τύπος	Όνομα κατηγορίας	Πηγές	Γενικές αναφορές	Ειδικές αναφορές	Ερμηνευτικές αναφορές	Ποσοστό		
Κατηγορίες Δένδρα	3. Θεωρητική ενημέρωση							
	3.σ. Αποσαφήνιση Όρου Μετάβασης							
	3.σ.τ. Παράγοντες επίδρασης							
	3.σ. Συμμετοχή γονέων και μετάβαση	3. Γενικά στοιχεία						
		3.α. Γενικά στοιχεία						
		3.α. Γενικά στοιχεία	Ο.Γ.	6		12	3,33%	
		3.α/i Προβληματισμοί γονέων και μετάβαση	Ο.Γ.		5	5	4,25%	
		3.α/ii Ενημέρωση γονέων και μετάβαση	Ο.Γ.		2	6	4,49%	
		3.β. Γενικά στοιχεία						
		3.β/i Σχολική ετοιμότητα παιδιών						
		3.β/ii Συνδυαστικό μοντέλο	Ο.Γ.		1	8	2,81%	
		3.β/iii Κοινωνική παιδαγωγική						
		3.γ. Ερευνητική τεκμηρίωση και μετάβαση	Ο.Γ.	1		3	1,48%	
		3.δ. Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών						
	3.ε. Εκπαιδευτική πολιτική	3.ε. Γενικά στοιχεία						
		3.ε/i Θετικές πολιτικές παρεμβάσεις	Ο.Γ.		1	1	0,53%	
		3.ε/ii Αρνητικές πολιτικές παρεμβάσεις						
		3.ε/iii Επιμορφωτική στήριξη						
		3.ε/iv Θεσμοθέτηση συνεργασίας νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου						
		3.ε/v Αναλυτικά προγράμματα και μετάβαση.	Ο.Γ.		2	2	1,40%	
	3.σ.τ. Αποσαφήνιση Όρου Μετάβασης	3.σ.τ. Γενικά στοιχεία						
		3.σ.τ/i Γενικά στοιχεία						
		3.σ.τ/i.1. Χρόνος	Ο.Γ.		4	4	2,41%	
		3.σ.τ/i.2. Συνέχεια						
		3.σ.τ/i.3. Συνεργασία	Ο.Γ.		3	7	2,85%	
		3.σ.τ/i.4. Προσδοκίες	Ο.Γ.		2	3	2,22%	
		3.σ.τ/i.5. Περιβάλλον	Ο.Γ.		2	2	1,16%	
		3.σ.τ/i.6. Οικογενειακή στήριξη παιδιών	3.σ.τ/i.6. Γενικά στοιχεία					
			3.σ.τ/i.6.1.Ρόλος γονέων και μετάβαση	Ο.Γ.	2		4	1,46%
		3.σ.τ/i.7. Δια βίου μάθηση & ανάπτυξη						
		3.σ.τ/i.8. Βασικές ικανότητες μετάβασης	3.σ.τ/i.8. Γενικά στοιχεία					
			3.σ.τ/i.8.1. Προσαρμογή			10	16	6,11%
			3.σ.τ/i.8.2. Προετοιμασία μετάβασης	Ο.Γ.		5	17	8,22%
3.σ.τ/i.9. Ατομικά χαρακτηριστικά παιδιών								
3.σ.τ/i.10. Ασυνέχεια		Ο.Γ.						
3.σ.τ/i.11. Αλλαγές - Διαφορές		3.σ.τ/i.11. Γενικά στοιχεία						
		3.σ.τ/i.11.1. Σχολικό περιβάλλον και αλλαγές	Ο.Γ.		5	6	3,41%	
	3.σ.τ/i.11.2. Παιδί και αλλαγές	Ο.Γ.		5	31	1,52%		
	3.σ.τ/i.11.3. Οικογένεια και αλλαγές	Ο.Γ.		2	1	0,29%		
	3.σ.τ/i.11.4. Γονείς και αλλαγές	Ο.Γ.		1		1,07%		
				5				

		3.στ/ii Ομοιολή μετάβαση	3.στ/ii Γενικά στοιχεία	Ο.Γ.		5	16	2,86%
			3.στ/ii.1. Προβλήματα μετάβασης	Ο.Γ.		4	28	3,33%
			3.στ/iii Ιστορική αναδρομή					
<b>Σύνολο</b>		<b>Υποκατηγορίες: 25/38</b>		<b>Σ.Αν.:88</b>	<b>Γ.Αν.:26</b>	<b>Ει.Αν.:62</b>	<b>Ερμ. Αν.:223</b>	<b>75,00%</b>

Επεξηγήσεις ΠΙΝΑΚΑ 6.25:

\* Στη στήλη με τίτλο «Πηγές» δηλώνεται ότι τα κείμενα που αναλύονται προέρχονται από τον Οδηγό Ολοήμερου (Ο.Ο.) και στην τελική της στήλη καταγράφεται το σύνολο των κυριολεκτικών αναφορών (γενικών και ειδικών), που έχουν εντοπιστεί το κείμενο (Σ.Αν.).

\*\* Στη στήλη με τίτλο «Γενικές αναφορές» καταγράφεται το πλήθος των κυριολεκτικών αναφορών που έχουν εντοπιστεί στις πιο γενικές κατηγορίες, όπως καταγράφεται από το λογισμικό πρόγραμμα NVivo 8, οι οποίες στη συνέχεια αναλύονται σε υποκατηγορίες και στην τελική γραμμή της στήλης καταγράφεται στο σύνολο των γενικών αναφορών (Γ. Αν.).

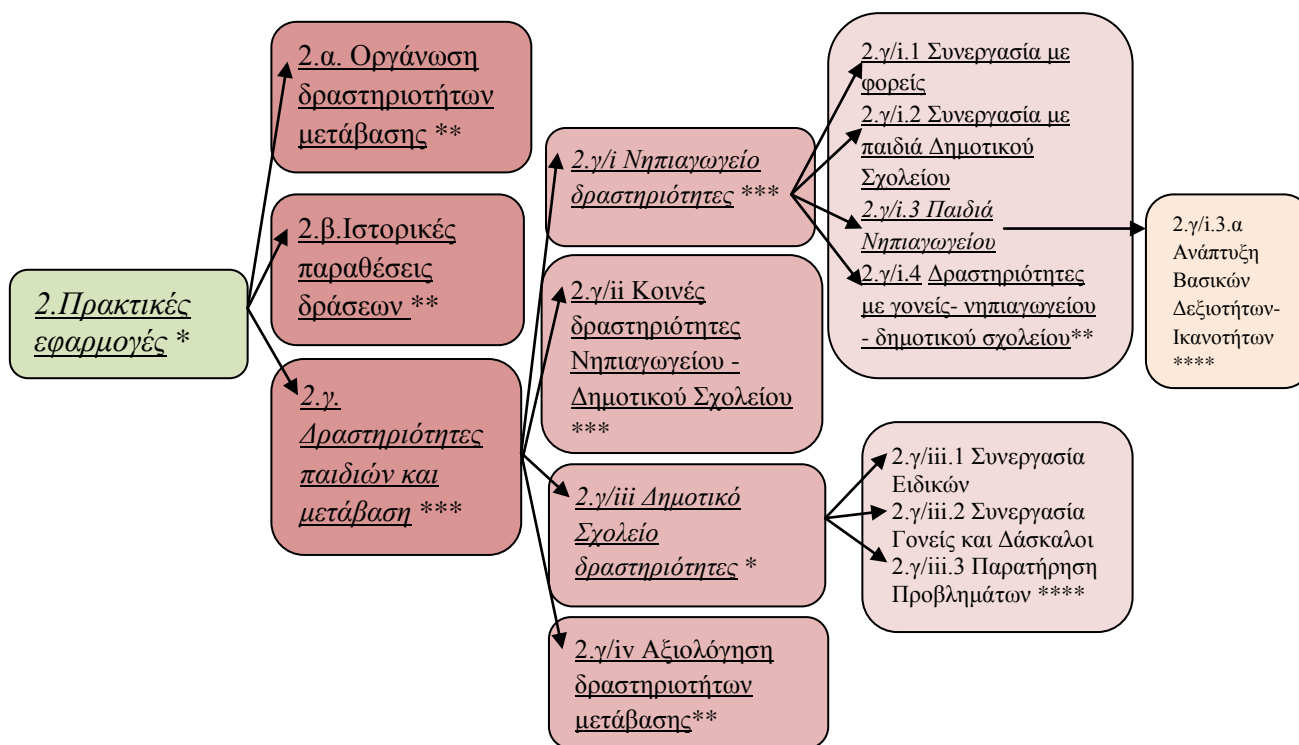
\*\*\* Στη στήλη με τίτλο «Ειδικές αναφορές» παρουσιάζεται το πλήθος των κυριολεκτικών αναφορών των υποκατηγοριών και στην τελική γραμμή της στήλης το σύνολο των ειδικών αναφορών (Ει.Αν.).

\*\*\*\* Στη στήλη με τίτλο «Ερμηνευτικές αναφορές» αποτυπώνεται το πλήθος των ερμηνευτικών αναφορών που έχει προκύψει από την ερμηνευτική κωδικοποίηση των κυριολεκτικών αναφορών και στην τελική γραμμή της στήλης το σύνολο των ερμηνευτικών αναφορών (Ερμ. Αν.).

\*\*\*\*\* Στη στήλη με τίτλο «Ποσοστό» καταγράφεται το ποσοστό λέξεων επί του κειμένου που καταλαμβάνει στο σύνολό της η εκάστοτε κατηγορία ή υποκατηγορία στο κυριολεκτικό της περιεχόμενο, όπως έχει καταγραφεί από το λογισμικό πρόγραμμα NVivo 8 και στην τελική γραμμή της στήλης το συνολικό ποσοστό που καταλαμβάνει η κατηγορία-δένδρο στο κείμενο.

## ***B. Ποσοτικά αποτελέσματα ανάλυσης Ο.Γ. της κατηγορίας-δένδρου «Πρακτικές εφαρμογές».***

Δεύτερη σε μέγεθος κατηγορία-δένδρο που εντοπίζεται στον Ο.Ο. είναι η κατηγορία «Πρακτικές εφαρμογές», η οποία καταλαμβάνει 17,32% ποσοστό κειμένου, με 8 κυριολεκτικές αναφορές και 15 ερμηνευτικές. Η μόνη διακλάδωση της κατηγορίας-δένδρου «Πρακτικές εφαρμογές» στην οποία εντοπίστηκε κείμενο στον Ο.Γ. είναι η υποκατηγορία «Δραστηριότητες παιδιών και μετάβαση». Επίσης, από τις διακλαδώσεις της υποκατηγορίας «Δραστηριότητες παιδιών και μετάβαση» οι μόνες στις οποίες εντοπίστηκε κείμενο είναι οι εξής 4 υποκατηγορίες: «Ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων», «Συνεργασία ειδικών», «Συνεργασία γονέων και δασκάλων» και «Παρατήρηση προβλημάτων». Στην **Εικόνα 6.4**, που ακολουθεί, παρουσιάζεται διάγραμμα με τις επιμέρους διακλαδώσεις της κατηγορίας-δένδρου «Πρακτικές εφαρμογές».



Επεξηγήσεις Εικόνα 6.4:

\*Οι υποκατηγορίες οι οποίες καταγράφονται με πλάγιους χαρακτήρες, αναλύονται σε επιπλέον υποκατηγορίες.

\*\*Οι υποκατηγορίες που καταγράφονται με κανονικούς χαρακτήρες δεν έχουν άλλες επιπλέον διακλαδώσεις. Σε κάθε διακλάδωση το μέγεθος γραμματοσειράς μικραίνει με κατεύθυνση από την κύρια υποκατηγορία στις διακλαδώσεις της. Οι κατηγορίες που βρίσκονται σε ίδιο επίπεδο ανάλυσης αποτυπώνονται με το ίδιο μέγεθος γραμματοσειράς.

\*\*\* Οι 12 από τις 16 συνολικά υποκατηγορίες που εμφανίζονται με υπογραμμισμένους χαρακτήρες είναι αυτές στις οποίες δεν εντοπίστηκε καθόλου κείμενο στον Ο. Γ., αλλά παρουσιάζονται στο σχεδιάγραμμα γιατί έχουν εντοπιστεί ως κατηγορίες στον Ο.Ο.

\*\*\*\* Οι μόνες υποκατηγορίες στις οποίες εντοπίστηκε κείμενο στον Ο.Γ. είναι η υποκατηγορία «2.γ/i.3.α Ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων» στην οποία εντοπίστηκε κείμενο και στον Ο.Ο. και οι υποκατηγορίες «2.γ/iii.1 Συνεργασία ειδικών», «2.γ/iii.2 Συνεργασία γονέων και δασκάλων» και «2.γ/iii.3 Παρατήρηση προβλημάτων», οι οποίες αναδύθηκαν κατά την ανάλυση περιεχομένου τους Ο.Γ. και δεν εντοπίστηκε αντίστοιχο κείμενο στον Ο.Ο.

**Εικόνα 6.4:** Οι διακλαδώσεις της κατηγορίας-δένδρου «Πρακτικές εφαρμογές» του Ο.Γ. σε μορφή διαγράμματος

Η πιο μεγάλη από τις 4 αυτές διακλαδώσεις της υποκατηγορίας «Δραστηριότητες παιδιών και μετάβαση» είναι η διακλάδωση της υποκατηγορίας «Νηπιαγωγείο δραστηριότητες» → «Παιδιά νηπιαγωγείου» → «Ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων», η οποία καταλαμβάνει 11,16% ποσοστό κειμένου, με 4 κυριολεκτικές αναφορές, που αναλύονται σε 7 ερμηνευτικές.

Επόμενη σε μέγεθος διακλάδωση της υποκατηγορίας «Δραστηριότητες παιδιών και μετάβαση» είναι η υποκατηγορία «Δημοτικό σχολείο δραστηριότητες», η οποία εντοπίζεται σε 4 συνολικά κυριολεκτικές αναφορές, αναλύεται σε 8 ερμηνευτικές και καταλαμβάνει 6,16% ποσοστό κειμένου. Οι τρεις διακλαδώσεις της υποκατηγορίας «Δημοτικό σχολείο δραστηριότητες», αναδύθηκαν κατά την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου του Ο.Γ. και δεν υπάρχει αντίστοιχο κείμενο στον

Ο.Ο. σε καμία από αυτές. Επίσης, δεν εντοπίστηκε κείμενο στα γενικά στοιχεία της υποκατηγορίας.

Από τις τρεις διακλαδώσεις της υποκατηγορίας «*Δημοτικό σχολείο δραστηριότητες*» αυτή που καταλαμβάνει μεγαλύτερο ποσοστό κειμένου είναι η υποκατηγορία «*Συνεργασία γονείς και δάσκαλοι*» με 5,13% ποσοστό κειμένου σε 2 κυριολεκτικές αναφορές, οι οποίες αναλύονται σε 4 ερμηνευτικές. Επόμενη σε μέγεθος είναι η υποκατηγορία «*Παρατήρηση προβλημάτων*» με 1 κυριολεκτική αναφορά, 3 ερμηνευτικές και 0,80% ποσοστό κειμένου. Τελευταία υποκατηγορία σε μέγεθος είναι η «*Συνεργασία ειδικών*» με 1 κυριολεκτική και ερμηνευτική αναφορά και ποσοστό κειμένου 0,23%. Στον **Πίνακα 6.26**, που ακολουθεί, παρουσιάζονται οι διακλαδώσεις της υποκατηγορίας «*Δραστηριότητες παιδιών και μετάβαση*» με τα αντίστοιχα ποσοτικά στοιχεία όπως προέκυψαν από την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου του Ο.Γ.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 6.26:** Ποσοτικά στοιχεία της υποκατηγορίας «*Δραστηριότητες παιδιών και μετάβαση*», διακλάδωσης της κατηγορίας-δένδρου «*Πρακτικές εφαρμογές*» του Ο.Γ.

Όνομα υποκατηγορίας		Πηγές *	Γενικές αναφορές **	Ειδικές αναφορές ***	Ερμηνευτικές αναφορές ****	Ποσοστό *****		
2.γ. Δραστηριότητες παιδιών και μετάβαση	2.γ. Γενικά στοιχεία							
	2.γ/i Νηπιαγωγείο δραστηριότητες	2.γ/i Γενικά στοιχεία						
		2.γ/i.1 Συνεργασία με φορείς						
		2.γ/i.2 Συνεργασία με παιδιά Δημοτικού Σχολείου						
		2.γ/i.3 Παιδιά Νηπιαγωγείου	2.γ/i.3 Γενικά στοιχεία			4	7	11,16%
			2.γ/i.3.α Ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων					
		2.γ/i.4 Δραστηριότητες με γονείς νηπιαγωγείου - δημοτικού σχολείου						
	2.γ/ii Κοινές δραστηριότητες νηπιαγωγείου - δημοτικού σχολείου							
	2.γ/iii Δημοτικό σχολείο δραστηριότητες	2.γ/iii Γενικά στοιχεία						
		2.γ/iii.1 Συνεργασία ειδικών	Ο.Γ.		1	1	0,23%	
		2.γ/iii.2 Συνεργασία γονέων και δασκάλων	Ο.Γ.		2	4	5,13%	
		2.γ/iii.3 Παρατήρηση προβλημάτων	Ο.Γ.		1	3	0,80%	
	2.γ/iv Αξιολόγηση δραστηριοτήτων μετάβασης							
	<b>Σύνολο</b>	<b>Υποκατηγορίες: 4/12</b>	<b>Σ. Αν.:8</b>	<b>Γ. Αν.:0</b>	<b>Ει. Αν.:8</b>	<b>Ερμ. Αν.:15</b>	<b>17,32%</b>	

Επεξηγήσεις ΠΙΝΑΚΑ 6.26:

\* Στη στήλη με τίτλο «*Πηγές*», δηλώνεται ότι τα κείμενα που αναλύονται προέρχονται από τον Οδηγό Ολοήμερου (Ο.Ο.) και στην τελική της στήλη καταγράφεται το σύνολο των κυριολεκτικών αναφορών (γενικών και ειδικών), που έχουν εντοπιστεί το κείμενο (Σ.Αν.).

\*\* Στη στήλη με τίτλο «*Γενικές αναφορές*» καταγράφεται το πλήθος των κυριολεκτικών αναφορών που έχουν εντοπιστεί στις πιο γενικές κατηγορίες, όπως καταγράφεται από το λογισμικό πρόγραμμα NVivo 8, οι οποίες στη συνέχεια αναλύονται σε υποκατηγορίες και στην τελική γραμμή της στήλης καταγράφεται στο σύνολο των γενικών αναφορών (Γ. Αν.).

\*\*\* Στη στήλη με τίτλο «*Ειδικές αναφορές*» παρουσιάζεται το πλήθος των κυριολεκτικών αναφορών των υποκατηγοριών και στην τελική γραμμή της στήλης το σύνολο των ειδικών αναφορών (Ει.Αν.).

\*\*\*\* Στη στήλη με τίτλο «*Ερμηνευτικές αναφορές*» αποτυπώνεται το πλήθος των ερμηνευτικών αναφορών που έχει προκύψει από την ερμηνευτική κωδικοποίηση των κυριολεκτικών αναφορών και στην τελική γραμμή της στήλης το σύνολο των ερμηνευτικών αναφορών (Ερμ. Αν.).

\*\*\*\*\* Στη στήλη με τίτλο «*Ποσοστό*» καταγράφεται το ποσοστό λέξεων επί του κειμένου που καταλαμβάνει στο σύνολό της η εκάστοτε κατηγορία ή υποκατηγορία στο κυριολεκτικό της περιεχόμενο, όπως έχει καταγραφεί από το λογισμικό πρόγραμμα NVivo 8 και στην τελική γραμμή της στήλης το συνολικό ποσοστό που καταλαμβάνει η κατηγορία-δένδρο στο κείμενο.

Με βάση τα ποσοτικά αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου του Ο.Γ., η κατηγορία-δένδρο «*Πρακτικές εφαρμογές*» ποσοτικά επικεντρώνεται:

- ✓ Στην παρουσίαση στοιχείων που αφορούν δραστηριότητες που οργανώνονται στο νηπιαγωγείο και σχετίζονται με την *ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων μετάβασης των παιδιών.*
- ✓ Στην παρουσίαση *Δραστηριοτήτων που προτείνονται να υλοποιηθούν στο δημοτικό σχολείο*, όπου προτείνεται σε τρεις επιμέρους διακλαδώσεις, οι οποίες προέκυψαν κατά την ανάλυση περιεχομένου του Ο.Γ.:
  - *Συνεργασία ειδικών,*
  - *Συνεργασία γονέων και δασκάλων και*
  - *Παρατήρηση προβλημάτων των παιδιών από τους γονείς.*

Στον **Πίνακα 6.27**, που ακολουθεί, παρουσιάζονται τα συνολικά ποσοτικά αποτελέσματα της κατηγορίας-δένδρου «*Πρακτικές εφαρμογές*» όπως αναδύθηκαν κατά την ανάλυση περιεχομένου του Ο.Γ. Οι χρωματικές διαβαθμίσεις του **Πίνακα 6.27** στις στήλες «*Γενικές αναφορές*», «*Ειδικές αναφορές*», «*Ερμηνευτικές αναφορές*» και «*Ποσοστό*», από κόκκινο έως πράσινο, επιλέχθηκαν για να δείχνουν το μέγεθος της κάθε κατηγορίας (κόκκινο για πολύ μικρές έως πράσινο για τις πιο μεγάλες κατηγορίες).



**ΠΙΝΑΚΑΣ 6.27:** Ποσοτικά στοιχεία της κατηγορίας-δένδρου «Πρακτικές εφαρμογές» του Ο.Γ.

Τύπος	Όνομα κατηγορίας	Πηγές *	Γενικές αναφορές **	Ειδικές αναφορές ***	Ερμηνευτικές αναφορές ****	Ποσοστό *****							
Κατηγορίες Δένδρα	2. Πρακτικές εφαρμογές	2.γ. Δραστηριότητες παιδιών και μετάβαση											
							2. Γενικά στοιχεία						
							2.α. Οργάνωση δραστηριοτήτων μετάβασης						
							2.β. Ιστορικές παραθέσεις δράσεων						
							2.γ. Γενικά στοιχεία						
							2.γ/i Νηπιαγωγείο δραστηριότητες	2.γ/i Γενικά στοιχεία					
								2.γ/i.1 Συνεργασία με φορείς					
								2.γ/i.2 Συνεργασία με παιδιά δημοτικού σχολείου					
								2.γ/i.3 Γενικά στοιχεία					
							2.γ/i.3 Παιδιά νηπιαγωγείου	2.γ/i.3.α Ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων			4	7	11,16%
								2.γ/i.4 Δραστηριότητες με γονείς νηπιαγωγείου - δημοτικού σχολείου					
							2.γ/ii Κοινές δραστηριότητες νηπιαγωγείου - δημοτικού σχολείου						
							2.γ/iii Δημοτικό σχολείο δραστηριότητες	2.γ/iii Γενικά στοιχεία					
								2.γ/iii.1 Συνεργασία ειδικών	Ο.Γ.		1	1	0,23%
								2.γ/iii.2 Συνεργασία γονέων και δασκάλων	Ο.Γ.		2	4	5,13%
2.γ/iii.3 Παρατήρηση προβλημάτων	Ο.Γ.		1	3	0,80%								
2.γ/iv Αξιολόγηση δραστηριοτήτων μετάβασης													
<b>Σύνολα</b>	<b>Υποκατηγορίες: 4/15</b>	<b>Σ. Αν.: 8</b>	<b>Γ. Αν.:0</b>	<b>Ει. Αν.: 8</b>	<b>Ερμ. Αν.: 15</b>	<b>17,32%</b>							

Επεξηγήσεις ΠΙΝΑΚΑ 6.27:

\* Στη στήλη με τίτλο «Πηγές» δηλώνεται ότι τα κείμενα που αναλύονται προέρχονται από τον Οδηγό Ολοήμερου (Ο.Ο.) και στην τελική της στήλη καταγράφεται το σύνολο των κυριολεκτικών αναφορών (γενικών και ειδικών), που έχουν εντοπιστεί το κείμενο (Σ. Αν.).

\*\* Στη στήλη με τίτλο «Γενικές αναφορές» καταγράφεται το πλήθος των κυριολεκτικών αναφορών που έχουν εντοπιστεί στις πιο γενικές κατηγορίες, όπως καταγράφεται από το λογισμικό πρόγραμμα NVivo 8, οι οποίες στη συνέχεια αναλύονται σε υποκατηγορίες και στην τελική γραμμή της στήλης καταγράφεται στο σύνολο των γενικών αναφορών (Γ. Αν.).

\*\*\* Στη στήλη με τίτλο «Ειδικές αναφορές» παρουσιάζεται το πλήθος των κυριολεκτικών αναφορών των υποκατηγοριών και στην τελική γραμμή της στήλης το σύνολο των ειδικών αναφορών (Ει. Αν.).

\*\*\*\* Στη στήλη με τίτλο «Ερμηνευτικές αναφορές» αποτυπώνεται το πλήθος των ερμηνευτικών αναφορών που έχει προκύψει από την ερμηνευτική κωδικοποίηση των κυριολεκτικών αναφορών και στην τελική γραμμή της στήλης το σύνολο των ερμηνευτικών αναφορών (Ερμ. Αν.).

\*\*\*\*\* Στη στήλη με τίτλο «Ποσοστό» καταγράφεται το ποσοστό λέξεων επί του κειμένου που καταλαμβάνει στο σύνολό της η εκάστοτε κατηγορία ή υποκατηγορία στο κυριολεκτικό της περιεχόμενο, όπως έχει καταγραφεί από το λογισμικό πρόγραμμα NVivo 8 και στην τελική γραμμή της στήλης το συνολικό ποσοστό που καταλαμβάνει η κατηγορία-δένδρο στο κείμενο.

**Γ. Ποσοτικά αποτελέσματα ανάλυσης Ο.Γ., της κατηγορίας-δένδρου «Στόχοι».**

Η πιο μικρή κατηγορία-δένδρο στον Ο.Γ. (όπως και στον Ο.Ο.), είναι η κατηγορία «Στόχοι», με 2 κυριολεκτικές αναφορές, οι οποίες αναλύονται σε 14 ερμηνευτικές, καταλαμβάνουν 3,56% ποσοστό κειμένου, και στην οποία δεν εντοπίζονται γενικά στοιχεία. Ο «Γενικός σκοπός» εντοπίζεται σε 1 κυριολεκτική αναφορά, αναλύεται σε 9 ερμηνευτικές και καταλαμβάνει ποσοστό κειμένου 2,41%. Οι «Ειδικοί στόχοι» εντοπίζονται, επίσης, σε 1 κυριολεκτική αναφορά, η οποία αναλύεται σε 5 ερμηνευτικές και καταλαμβάνει 1,14% ποσοστό κειμένου. Παρατηρούμε ότι το κείμενο παρουσιάζει σε συγκεκριμένα σημεία τόσο το «Γενικό σκοπό» του όσο και τους «Ειδικούς στόχους» του. Ο «Γενικός σκοπός» επίσης καταλαμβάνει μεγαλύτερο ποσοστό κειμένου από τους «Ειδικούς στόχους» και αναλύεται επίσης με μεγαλύτερο αριθμό ερμηνευτικών αναφορών.

Στον Πίνακα 6.28, που ακολουθεί, παρουσιάζονται τα ποσοτικά αποτελέσματα της κατηγορίας-δένδρου «Στόχοι» όπως αναδύθηκαν κατά την ανάλυση περιεχομένου του Ο.Γ. Οι χρωματικές διαβαθμίσεις του Πίνακα 6.28 στις στήλες «Γενικές αναφορές», «Ειδικές αναφορές», «Ερμηνευτικές αναφορές» και «Ποσοστό» από κόκκινο έως πράσινο επιλέχθηκαν για να δείχνουν το μέγεθος της κάθε κατηγορίας (κόκκινο για πολύ μικρές έως πράσινο για τις πιο μεγάλες κατηγορίες).

**ΠΙΝΑΚΑΣ 6.28:** Ποσοτικά αποτελέσματα της κατηγορίας-δένδρου «Στόχοι» από την ανάλυση περιεχομένου του Ο.Γ.

Τύπος	Όνομα κατηγορίας	Πηγές *	Γενικές αναφορές **	Ειδικές αναφορές ***	Ερμηνευτικές αναφορές ****	Ποσοστό *****	
Κατηγορίες Δένδρα	1. Στόχοι	1. Γενικά στοιχεία	Ο.Γ.				
		1.α. Ειδικοί στόχοι	Ο.Γ.		1	5	1,14%
		1.β. Γενικός σκοπός	Ο.Γ.		1	9	2,42%
<b>Σύνολα</b>	<b>Υποκατηγορίες: 2</b>	<b>Σ. Αν.: 2</b>	<b>Γ. Αν.: 0</b>	<b>Ει. Αν.: 2</b>	<b>Ερμ. Αν.: 14</b>	<b>3,56%</b>	

Επεξηγήσεις ΠΙΝΑΚΑ 6.28:

\* Στη στήλη με τίτλο «Πηγές» δηλώνεται ότι τα κείμενα που αναλύονται προέρχονται από τον Οδηγό Ολοήμερου (Ο.Ο.) και στην τελική της στήλη καταγράφεται το σύνολο των κυριολεκτικών αναφορών (γενικών και ειδικών), που έχουν εντοπιστεί το κείμενο (Σ.Αν.).

\*\* Στη στήλη με τίτλο «Γενικές αναφορές» καταγράφεται το πλήθος των κυριολεκτικών αναφορών που έχουν εντοπιστεί στις πιο γενικές κατηγορίες, όπως καταγράφεται από το λογισμικό πρόγραμμα NVivo 8, οι οποίες στη συνέχεια αναλύονται σε υποκατηγορίες και στην τελική γραμμή της στήλης καταγράφεται στο σύνολο των γενικών αναφορών (Γ. Αν.).

\*\*\* Στη στήλη με τίτλο «Ειδικές αναφορές» παρουσιάζεται το πλήθος των κυριολεκτικών αναφορών των υποκατηγοριών και στην τελική γραμμή της στήλης το σύνολο των ειδικών αναφορών (Ει. Αν.).

\*\*\*\* Στη στήλη με τίτλο «Ερμηνευτικές αναφορές» αποτυπώνεται το πλήθος των ερμηνευτικών αναφορών που έχει προκύψει από την ερμηνευτική κωδικοποίηση των κυριολεκτικών αναφορών και στην τελική γραμμή της στήλης το σύνολο των ερμηνευτικών αναφορών (Ερμ. Αν.).

\*\*\*\*\* Στη στήλη με τίτλο «Ποσοστό» καταγράφεται το ποσοστό λέξεων επί του κειμένου που καταλαμβάνει στο σύνολό της η εκάστοτε κατηγορία ή υποκατηγορία στο κυριολεκτικό της περιεχόμενο, όπως έχει καταγραφεί από το λογισμικό

πρόγραμμα NVivo 8 και στην τελική γραμμή της στήλης το συνολικό ποσοστό που καταλαμβάνει η κατηγορία-δένδρο στο κείμενο.

### 6.2.2.2. *Ερμηνευτικά αποτελέσματα ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου του Οδηγού Γονέα*

Στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν τα ερμηνευτικά αποτελέσματα της ανάλυσης περιεχομένου από τον Ο.Γ., χωρισμένα στις 7 θεματικές ενότητες («1. Βασικές ικανότητες παιδιών», «2. Παραδείγματα προγραμμάτων μετάβασης», «3. Συνεργασία εκπαιδευτικών και μετάβαση», «4. Οικογένεια και μετάβαση», «5. Αποσαφήνιση του όρου μετάβαση», «6. Αξιολόγηση προγραμμάτων μετάβασης» και «7. Επιμορφωτική στήριξη και μετάβαση»), όπως αξιοποιήθηκαν και κατά την παρουσίαση των ερμηνευτικών αποτελεσμάτων του Ο.Ο. Για καθεμία από τις 7 θεματικές ενότητες παρουσιάζονται οι κατηγορίες και οι υποκατηγορίες του Ο.Γ. στις οποίες εντοπίστηκε σχετικό κείμενο, καθώς και οι ερμηνευτικές αναφορές που προέκυψαν σε κάθε κατηγορία, ώστε να προσδιοριστεί το περιεχόμενο της πληροφόρησης που παρέχει το κείμενο του Ο.Γ. για την κάθε θεματική ενότητα τόσο προς τις νηπιαγωγούς όσο και προς τους γονείς<sup>122</sup>.

#### *1. Βασικές ικανότητες παιδιών*

Από τις 8 κατηγορίες και υποκατηγορίες που εντάσσονται στη θεματική ενότητα «Βασικές ικανότητες παιδιών» εντοπίστηκε στον Ο.Γ. περιεχόμενο σε 5 από τις 10 συνολικά κατηγορίες και υποκατηγορίες της θεματικής ενότητας. Στις υποκατηγορίες «Ατομικά χαρακτηριστικά παιδιών», «Προσεγγίσεις μετάβασης», «Σχολική ετοιμότητα παιδιών» και «Κοινωνική παιδαγωγική» δεν εντοπίστηκε κείμενο.

Κείμενο στον Ο.Γ. εντοπίστηκε στις εξής υποκατηγορίες:

1. Βασικές ικανότητες μετάβασης,
2. Προσαρμογή,
3. Προετοιμασία μετάβασης,
4. Ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων,
5. Συνδυαστικό μοντέλο,
6. Στόχοι που αναφέρονται σε βασικές ικανότητες.

1. Στην υποκατηγορία «Θεωρητική ενημέρωση» → «Αποσαφήνιση όρου και μετάβαση» → «Παράγοντες επίδρασης» → «Βασικές ικανότητες μετάβασης» σε

---

<sup>122</sup> Για περισσότερα στοιχεία βλέπε στο υποκεφάλαιο 5.7.2.2. Κατευθυντική ανάλυση περιεχομένου των κειμένων από τον «Οδηγό Γονέα», στη σ. 176, της παρούσας διατριβής.

σύνολο 21 ερμηνευτικών αναφορών στα γενικά στοιχεία της υποκατηγορίας, παρουσιάζονται τα εξής νέα στοιχεία στον Ο.Γ. σε σχέση με τον Ο.Ο.:

- ✓ Θεωρούνται σημαντικές οι βασικές ικανότητες για την αντιμετώπιση διαφόρων καταστάσεων από τα παιδιά.
- ✓ Η αντιμετώπιση δυσκολιών μετάβασης συνδέεται με την προσωπική ανάπτυξη των παιδιών.
- ✓ Δίνεται ένα παράδειγμα αντιμετώπισης δυσκολιών για καλύτερη κατανόηση.
- ✓ Επισημαίνεται ως λάθος πρακτική η πρόωρη προετοιμασία και η αποσπασματική εξάσκηση των παιδιών σε γραφή, ανάγνωση και αρίθμηση.
- ✓ Δίνεται προτεραιότητα στην ανάπτυξη βασικών επικοινωνιακών ικανοτήτων.
- ✓ Συνδέονται οι βασικές επικοινωνιακές ικανότητες με την ικανότητα προσαρμογής των παιδιών σε νέες καταστάσεις.
- ✓ Προσδιορίζονται επιπλέον βασικές επικοινωνιακές ικανότητες όπως:
  - αναζήτηση βοήθειας,
  - προσοχή.

Επίσης παρουσιάζονται και κοινά στοιχεία με τον Ο.Ο. όπως:

- ✓ Από τις βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες οι εξής:
  - αποφυγή κινδύνων,
  - επικοινωνία,
  - αυτοεξυπηρέτηση και αυτονομία.
- ✓ Προσδιορίζονται βασικές κοινωνικές δεξιότητες με παρόμοιο τρόπο, όπως:
  - ευρύτερη κοινωνική ανάπτυξη,
  - συμμετοχή σε δραστηριότητες με εφαρμογή οδηγιών.
  - συνεργασία σε ομάδες,
  - τήρηση κανόνων,
  - αυτοκυριαρχία.
- ✓ Προσδιορίζονται βασικές γνωστικές ικανότητες όπως:
  - λήψη αποφάσεων,
  - ανάληψη ευθυνών,
  - ανάληψη πρωτοβουλιών,
  - διεκδίκηση.

2. Στην υποκατηγορία «*Θεωρητική ενημέρωση*» → «*Αποσαφήνιση όρου και μετάβαση*» → «*Παράγοντες επίδρασης*» → «*Βασικές ικανότητες μετάβασης*» → «*Προσαρμογή του Ο.Γ.*», σε σύνολο 16 ερμηνευτικών αναφορών παρουσιάζονται τα εξής νέα στοιχεία, τα οποία δεν εντοπίστηκαν στον Ο.Ο.:

- ✓ Η προσαρμογή προσδιορίζεται ως πρόβλημα των παιδιών:
  - σε έναν ή περισσότερους τομείς σχολικών απαιτήσεων,
  - πρόβλημα μεγάλης χρονικής διάρκειας,
  - με μεταβολές στην έντασή του.

- ✓ Οι ικανότητες προσαρμογής των παιδιών συνδέονται με τη μετάβασή τους στο δημοτικό σχολείου.
- ✓ Οι ικανότητες προσανατολισμού των παιδιών στην κοινωνική ζωή συνδέονται με τις ικανότητες προσαρμογής.
- ✓ Η προσαρμογή των παιδιών αποτελεί δοκιμασία της ψυχικής αντοχής τους.
- ✓ Επισημαίνεται ότι η προσαρμογή επηρεάζεται από:
  - τις διαφορές πλαισίου νηπιαγωγείου - δημοτικού,
  - την εξοικείωση του παιδιού με τις διαφορές πλαισίου,
  - τις απαιτήσεις των δασκάλων και
  - την ικανότητα ανταπόκρισης του παιδιού σε άγνωστες καταστάσεις.

3. Στην υποκατηγορία «*Θεωρητική ενημέρωση*» → «*Αποσαφήνιση όρου και μετάβαση*» → «*Παράγοντες επίδρασης*» → «*Βασικές ικανότητες μετάβασης*» → «*Προετοιμασία μετάβασης*» του Ο.Γ. σε σύνολο 17 ερμηνευτικών αναφορών εντοπίζονται, επίσης, τα εξής νέα στοιχεία:

- ✓ Θεωρείται σημαντική η προετοιμασία του παιδιού πριν την ένταξη στο δημοτικό σχολείο και προσδιορίζεται ως:
  - μακροχρόνια διαδικασία,
  - αποτέλεσμα συνεργασίας των γονέων, του νηπιαγωγείου, του δημοτικού σχολείου και του παιδιού.
- ✓ Η έναρξη της προετοιμασίας του παιδιού προσδιορίζεται 2 χρόνια πριν την είσοδό του στο δημοτικό σχολείο.
- ✓ Η συνεργασία των γονέων με το νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο, βασίζεται στα εξής:
  - σε κοινό κώδικα επικοινωνίας,
  - στον προσδιορισμό του ρόλου των γονιών αναφορικά με την προετοιμασία των παιδιών.
- ✓ Η προετοιμασία των παιδιών για το δημοτικό σχολείο επηρεάζεται θετικά από:
  - τη φυσική ανάπτυξη και υγεία των παιδιών,
  - τη συμμετοχή των παιδιών στον ορισμό και την τήρηση κανόνων,
  - τις λογικές απαγορεύσεις που επιβάλλουν οι γονείς στα παιδιά,
  - τη διαχείριση χρόνου των παιδιών,
  - την ενθάρρυνση,
  - την ατομική πρόοδο των παιδιών,
  - τη θετική ανατροφοδότηση και βελτίωση των αδύνατων σημείων των παιδιών,
  - την υπεύθυνη συζήτηση με τα παιδιά,
  - τη γραφή και ανάγνωση με σωστή μεθοδολογία.
- ✓ Η προετοιμασία των παιδιών για το δημοτικό σχολείο επηρεάζεται αρνητικά από:
  - συγκρίσεις των παιδιών με άλλα παιδιά,
  - απειλές,
  - πίεση και
  - αποσπασματικές ακαδημαϊκές γνώσεις που παρέχουν οι γονείς στα παιδιά.

4. Στην υποκατηγορία «Πρακτικές εφαρμογές» → «Δραστηριότητες παιδιών και μετάβαση» → «Νηπιαγωγείο δραστηριότητες» → «Παιδιά νηπιαγωγείου» → «Ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων» εντοπίστηκαν τα εξής νέα στοιχεία στον Ο.Γ.:

- ✓ Προσδιορίζονται συγκεκριμένες βασικές ικανότητες που πρέπει να αναπτύξουν τα παιδιά, ώστε να μην αντιμετωπίσουν πρόβλημα κατά τη μετάβασή τους στο δημοτικό σχολείο.
- ✓ Παρουσιάζονται συγκεκριμένες δράσεις που ευνοούν την ανάπτυξη των εν λόγω βασικών ικανοτήτων όπως:
  - «Το παιδί να έχει ένα σταθερό βιολογικό ρυθμό, δηλαδή να έχει σταθερές ώρες φαγητού, ύπνου, εργασίας και ανάπαυσης.
  - Να συναποφασίζουν με το παιδί τους τους κανόνες, αλλά και να επιμένουν στην τήρησή τους.
  - Οι απαγορεύσεις τους να είναι λίγες και στα μέτρα του παιδιού και να απαιτούν με ήπια σταθερότητα την εφαρμογή τους.
  - Να βάζουν όρια σχετικά με τη διαχείριση του χρόνου, κάθε πράγμα αρχίζει και τελειώνει στην ώρα του.
  - Να μην κάνουν χρήση απειλών, αμοιβών, ποινών σε σχέση με τις σχολικές επιδόσεις, αλλά οπωσδήποτε να ενθαρρύνουν κάθε προσπάθεια του παιδιού.
  - Να μην κάνουν συγκρίσεις με τα αδέρφια ή άλλα παιδιά για τις σχολικές επιδόσεις.
  - Να μην επιμένουν στην «ξεκομμένη εξάσκηση» της γραφής, της ανάγνωσης και της αρίθμησης, αλλά να εκμεταλλεύονται κάθε ευκαιρία για να αναδείξουν την κοινωνική αναγκαιότητά τους.
  - Να αρχίζουν από την επιβράβευση των δυνατών σημείων του παιδιού τους, για να βελτιώσουν τα αδύνατα σημεία του.
  - Να ρωτούν κάθε ημέρα το παιδί τους πώς πέρασε στο σχολείο, να ακούνε τι τους λέει και να συζητούν υπεύθυνα μαζί του, όχι μόνο όταν έχει κάποιο πρόβλημα, αλλά για οτιδήποτε το ενδιαφέρει<sup>123</sup>».

Επίσης παρουσιάζονται στην υποκατηγορία του Ο.Γ. «Ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων» και κοινά στοιχεία με τον Ο.Ο. όπως:

- ✓ Προσδιορίζονται οι ικανότητες που πρέπει να διαθέτουν τα παιδιά κατά την είσοδό τους στο σχολείο από τη σκοπιά των παιδιών, των γονιών και των δασκάλων.
- ✓ Προτείνονται δράσεις που στοχεύουν στην ανάπτυξη βασικών επικοινωνιακών και κοινωνικών ικανοτήτων.
- ✓ Επισημαίνεται η αναγκαιότητα ανάπτυξης βασικών ικανοτήτων μετάβασης, όπως:
  - η προετοιμασία παιδιών για αντιμετώπιση προβλέψιμων δυσκολιών.
- ✓ Τονίζεται ότι οι βασικές ικανότητες μετάβασης βοηθούν τα παιδιά στην αντιμετώπιση δυσκολιών κατά τη διαδικασία αγωγής και μάθησης.

<sup>123</sup> Βρυνιωτη κ.ά., 2008: 116.

5. Στην υποκατηγορία «*Θεωρητική ενημέρωση*» → «*Προσεγγίσεις μετάβασης*» → «*Συνδυαστικό μοντέλο*» σε σύνολο 8 ερμηνευτικών αναφορών εντοπίστηκαν στον Ο.Γ. τα εξής νέα στοιχεία, τα οποία προτείνει το συνδυαστικό μοντέλο μετάβασης:

- ✓ σύνδεση σκοπών και στόχων των αναλυτικών προγραμμάτων,
- ✓ προετοιμασία των παιδιών στη διαχείριση των αλλαγών που δημιουργεί η μετάβαση,
- ✓ προσαρμογή των αλλαγών στα μέτρα του παιδιού,
- ✓ σεβασμό στις εμπειρίες των παιδιών,
- ✓ διαχείριση των αλλαγών από τα παιδιά.

Επίσης, εντοπίστηκαν στον Ο.Γ., στην υποκατηγορία «*Συνδυαστικό μοντέλο*» στοιχεία με κοινό ερμηνευτικό περιεχόμενο με τον Ο.Ο., όπως:

- ✓ Απόδοση διαφορετικού εννοιολογικού περιεχομένου στον όρο *σχολική ετοιμότητα*,
- ✓ Αντιμετώπιση της μετάβασης των παιδιών ως ευθύνη πολλών ατόμων και ιδρυμάτων,
- ✓ Απόδοση κοινού εννοιολογικού προσδιορισμού της ομαλής μετάβασης από τους συμμετέχοντες.

6. Στην υποκατηγορία «*Γενικοί στόχοι*» της κατηγορίας-δένδρου «*Στόχοι*» εντοπίστηκαν τα εξής νέα στοιχεία:

- ✓ Επισημαίνεται ως γενικός σκοπός του Ο.Γ. η σύνδεση της επιτυχημένης αντιμετώπισης των προκλήσεων της μετάβασης των παιδιών με τη συστηματική προετοιμασία τους, στην οποία ο ρόλος των γονέων είναι ουσιαστικός.

Τέλος, στην υποκατηγορία «*Ειδικοί στόχοι*», η οποία εντάσσεται στην κατηγορία-δένδρο «*Στόχοι*», εντοπίστηκαν οι εξής ειδικοί στόχοι που αφορούν τις βασικές ικανότητες μετάβασης των παιδιών και οι οποίοι δεν αναφέρονται στον Ο.Γ.:

- ✓ Ειδικοί στόχοι προετοιμασίας παιδιού για να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις της επικείμενης μετάβασης οι οποίοι είναι οι εξής:
  - να αγαπήσει το παιδί το σχολείο,
  - να ανταποκρίνεται δημιουργικά στις απαιτήσεις του σχολείου,
  - να είναι ευχαριστημένο και περήφανο από την εκπλήρωση των απαιτήσεων του σχολείου,
  - να διαμορφώσει θετική στάση προς τη μάθηση.

## 2. Παραδείγματα προγραμμάτων μετάβασης.

Στη θεματική ενότητα «*Παραδείγματα προγραμμάτων μετάβασης*», από τις 7 κατηγορίες που την απαρτίζουν («*Οργάνωση δραστηριοτήτων μετάβασης*»,



«Δραστηριότητες παιδιών και μετάβαση», «Νηπιαγωγείο δραστηριότητες», «Δημοτικό σχολείο δραστηριότητες», «Κοινές δραστηριότητες νηπιαγωγείου – δημοτικού σχολείου», «Ανθασμένες πρακτικές» και «Στόχοι» που αφορούν τα προγράμματα μετάβασης) στον Ο.Γ. δεν εντοπίστηκε κείμενο σε καμία από τις υποκατηγορίες.

### 3. Συνεργασία εκπαιδευτικών και μετάβαση.

Στη θεματική ενότητα «Συνεργασία εκπαιδευτικών και μετάβαση», από τις 5 υποκατηγορίες που την αποτελούν («Συνεργασία», «Θεσμοθέτηση συνεργασίας νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου», «Συνεργασία με φορείς», «Συνεργασία ειδικών» και «Στόχοι»), εντοπίστηκε κείμενο στην εξής 1 υποκατηγορία:

#### 1. Συνεργασία ειδικών

1. Στην υποκατηγορία «Συνεργασία ειδικών», σε σύνολο 1 ερμηνευτικής αναφοράς, προτείνεται στους γονείς:

- ✓ Η παροχή συμβουλών από κάποιον ειδικό σε περίπτωση που εντοπίσουν πρόβλημα μετάβασης.

### 4. Οικογένεια και μετάβαση.

Στη θεματική ενότητα «Οικογένεια και μετάβαση», από τις 10 υποκατηγορίες που την απαρτίζουν, εντοπίστηκε κείμενο στις 9 υποκατηγορίες:

#### 1. Συμμετοχή γονέων και μετάβαση,

#### 2. Προβληματισμοί γονέων και μετάβαση,

#### 3. Οικογενειακή στήριξη παιδιών,

#### 4. Ρόλος γονέων και μετάβαση,

#### 5. Οικογένεια και αλλαγές,

#### 6. Γονείς και αλλαγές,

#### 7. Δραστηριότητες με γονείς δημοτικού σχολείου και νηπιαγωγείου (δεν εντοπίστηκε κείμενο στον Ο.Γ.),

#### 8. Συνεργασίας γονέων και δασκάλων,

#### 9. Παρατήρηση προβλημάτων και

#### 10. Στόχοι που αναφέρονται στη συμμετοχή της οικογένειας κατά τη μετάβαση των παιδιών στο δημοτικό σχολείο.

1. Στην υποκατηγορία του Ο.Γ. «Θεωρητική ενημέρωση» → «Συμμετοχή γονέων και μετάβαση», σε σύνολο 12 ερμηνευτικών αναφορών στα γενικά στοιχεία της

υποκατηγορίας, εντοπίζονται νέα στοιχεία τα οποία δεν αναφέρονταν στον Ο.Ο. και στα οποία επισημαίνονται τα εξής:

- ✓ Το θέμα της μετάβασης είναι σημαντικό για παιδιά, αλλά και γονείς,
- ✓ οι γονείς με βάση τεκμηριωμένα στοιχεία από τον Ευρωπαϊκό χώρο φαίνεται να λαμβάνουν μέτρα, ώστε να είναι ομαλή η μετάβαση των παιδιών τους στο δημοτικό σχολείο,
- ✓ η μετάβαση αφορά και τους γονείς:
  - βιώνεται και από τους ίδιους σε ένα βαθμό και
  - υποχρεώνονται στην αντιμετώπισή της μαζί με τα παιδιά.
- ✓ Συνδέεται η μετάβαση και με την προσωπική ανάπτυξη των γονέων.
- ✓ Προτείνεται δημιουργική ενασχόληση των γονιών με τα παιδιά τους και απενοχοποίησή τους για τυχόν λάθη που θεωρούν ότι έχουν κάνει.

2. Στην υποκατηγορία «*Θεωρητική ενημέρωση*» → «*Συμμετοχή γονέων και μετάβαση*» → «*Προβληματισμοί γονέων και μετάβαση*» σε σύνολο 5 ερμηνευτικών αναφορών επισημαίνονται τα εξής νέα στοιχεία στον Ο.Γ.:

- ✓ Προσδιορίζονται ως αρνητικές επιδράσεις των γονιών τα εξής:
  - οι συγκρίσεις του παιδιού τους με άλλα παιδιά και
  - η ελλιπής αντίληψη του ρόλου τους στη μετάβαση των παιδιών τους (φόβος, έλλειψη γνώσεων).
- ✓ Επισημαίνονται ως προβληματισμοί των γονέων:
  - η προετοιμασία των παιδιών σε γραφή και ανάγνωση,
  - η εξοικείωσή τους με τα βιβλία της πρώτης τάξης.
- ✓ Προτείνεται η προσέγγιση των παιδιών από τους γονείς, ώστε να προσδιοριστούν οι προσδοκίες τους από την πρώτη τάξη.

3. Στην υποκατηγορία «*Θεωρητική ενημέρωση*» → «*Αποσαφήνιση όρου μετάβασης*» → «*Παράγοντες επίδρασης*» → «*Οικογενειακή στήριξη παιδιών*» και σε σύνολο 4 ερμηνευτικών αναφορών τονίζονται τα εξής νέα στοιχεία στον Ο.Γ.:

- ✓ Θεωρείται σημαντικός ο ρόλος των γονέων:
  - στη συγκρότηση της προσωπικότητας των παιδιών και
  - στη διαμόρφωση θετικής στάσης προς τη μάθηση.

Στα κοινά στοιχεία με τον Ο.Ο. επισημαίνεται και στον Ο.Γ. ότι:

- ✓ είναι σημαντική η στήριξη των γονιών, ώστε να είναι τα παιδιά:
  - στην ώρα τους στο σχολείο και
  - προετοιμασμένα για τη σχολική μέρα.

4. Στην υποκατηγορία «*Θεωρητική ενημέρωση*» → «*Αποσαφήνιση όρου μετάβασης*» → «*Παράγοντες επίδρασης*» → «*Οικογενειακή στήριξη παιδιών*» → «*Ρόλος γονέων και μετάβαση*» και σε σύνολο 4 ερμηνευτικών αναφορών επισημαίνονται τα εξής νέα στοιχεία στον Ο.Γ.:

- ✓ Δίνεται μια εισαγωγική περιγραφή του ρόλου των γονέων σε αντιδιαστολή με το ρόλο των παιδιών κατά τη μετάβαση.
- ✓ Επισημαίνεται ότι κάποιες φορές οι γονείς σκέφτονται περισσότερο το ρόλο τους στη μετάβαση παρά τις δικές τους ανάγκες για στήριξη.
- ✓ Τονίζεται ότι και οι γονείς διανύουν περίοδο προσαρμογής στο νέο τους ρόλο ως γονείς παιδιών δημοτικού σχολείου.

5. Στην υποκατηγορία «*Θεωρητική ενημέρωση*» → «*Αποσαφήνιση όρου μετάβασης*» → «*Παράγοντες επίδρασης*» → «*Αλλαγές - Διαφορές*» → «*Οικογένεια και αλλαγές*» και σε 1 ερμηνευτική αναφορά τονίζεται το εξής νέο στοιχείο στον Ο.Γ.:

- ✓ Οι διαφορετικές οικογενειακές προϋποθέσεις επηρεάζουν και τη μετάβαση των παιδιών σε διαφορετικό βαθμό.

6. Στην υποκατηγορία «*Θεωρητική ενημέρωση*» → «*Αποσαφήνιση όρου μετάβασης*» → «*Παράγοντες επίδρασης*» → «*Αλλαγές - Διαφορές*» → «*Γονείς και αλλαγές*», σε σύνολο 5 ερμηνευτικών αναφορών, επισημαίνεται στον Ο.Γ. 1 νέο στοιχείο που δεν εντοπίστηκε στον Ο.Ο.:

- ✓ η υποχρέωση προσαρμογής των γονέων στο πρόγραμμα του σχολείου.

Από τα στοιχεία της υποκατηγορίας «*Γονείς και αλλαγές*», τα κοινά στοιχεία που εντοπίστηκαν στον Ο.Γ. με τα αντίστοιχα του Ο.Ο. είναι τα εξής:

- ✓ Κατά τη μετάβαση των παιδιών στο δημοτικό σχολείο, αλλάζει ο ρόλος των γονέων.
- ✓ Οι αλλαγές εντοπίζονται σε:
- ✓ αλλαγή ταυτότητας – γονείς νηπιαγωγείου/δημοτικού σχολείου,
  - αλλαγή υποχρεώσεων των γονέων και
  - υποχρέωση προσαρμογής των γονέων στο πρόγραμμα του σχολείου.

7. Στην υποκατηγορία «*Πρακτικές εφαρμογές*» → «*Δραστηριότητες παιδιών και μετάβαση*» → «*Νηπιαγωγείο δραστηριότητες*» → «*Δραστηριότητες με γονείς δημοτικού σχολείου και νηπιαγωγείου*» δεν εντοπίστηκε κείμενο στον Ο.Γ.

8. Στην υποκατηγορία «*Πρακτικές εφαρμογές*» → «*Δραστηριότητες παιδιών και μετάβαση*» → «*Δημοτικό σχολείο δραστηριότητες*» → «*Συνεργασία γονέων και δασκάλων*», η οποία αναδύθηκε κατά την ανάλυση περιεχομένου του Ο.Γ., προτείνονται τα εξής νέα στοιχεία:

- ✓ Συζήτηση των γονέων με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης με αντικείμενο τη συμπεριφορά του παιδιού,
- ✓ ανταλλαγή απόψεων των γονέων με τους εκπαιδευτικούς, έπειτα από παρατήρηση συμπεριφοράς παιδιού στο σχολείο και στο σπίτι, και,

- ✓ επίστευση της συνεργασίας μετά την παρουσίαση των συμπτωμάτων και την παρατήρησή τους από τον εκπαιδευτικό.

9. Στην υποκατηγορία «Πρακτικές εφαρμογές» → «Δραστηριότητες παιδιών και μετάβαση» → «Δημοτικό σχολείο δραστηριότητες» → «Παρατήρηση προβλημάτων», η οποία αναδύθηκε κατά την ανάλυση περιεχομένου του Ο.Γ., σε σύνολο 3 ερμηνευτικών αναφορών, προτείνονται τα εξής νέα στοιχεία:

- ✓ Παρατήρηση των προβλημάτων προσαρμογής των παιδιών από τους γονείς,
- ✓ παρατήρηση προβλημάτων προσαρμογής στο δημοτικό σχολείο και
- ✓ παρατήρηση των παιδιών μετά την εμφάνιση συμπτωμάτων προβληματικής προσαρμογής.

10. Τέλος, «Στόχοι» που αναφέρονται στη θεματική ενότητα «Οικογένεια και μετάβαση» εντοπίστηκαν στο «Γενικό Σκοπό» του Ο.Γ. στον οποίο επισημαίνεται ότι γενικοί στόχοι του βιβλίου είναι να προσδιοριστεί η σημασία:

- ✓ της προετοιμασίας των γονέων για την επικείμενη μετάβαση των παιδιών,
- ✓ του ρόλου που καλούνται να διαδραματίσουν οι γονείς κατά τη μετάβαση των παιδιών.

#### 5. Αποσαφήνιση όρου μετάβαση.

Από τις 16 υποκατηγορίες που εντάσσονται στη θεματική ενότητα «Αποσαφήνιση όρου μετάβαση», εντοπίστηκε κείμενο σε 11 υποκατηγορίες στον Ο.Γ.:

1. Παράγοντες επίδρασης (δεν εντοπίστηκε κείμενο στον Ο.Γ.),
2. Χρόνος,
3. Συνέχεια (δεν εντοπίστηκε κείμενο στον Ο.Γ.),
4. Ασυνέχεια (δεν εντοπίστηκε κείμενο στον Ο.Γ.),
5. Προσδοκίες,
6. Περιβάλλον,
7. Αλλαγές – Διαφορές,
8. Παιδί και αλλαγές,
9. Σχολικό περιβάλλον και αλλαγές,
10. Ομαλή μετάβαση,
11. Προβλήματα μετάβασης,
12. Ερευνητική τεκμηρίωση και μετάβαση,

13. Αναλυτικά προγράμματα και μετάβαση,

14. Ιστορική αναδρομή (δεν εντοπίστηκε κείμενο στον Ο.Γ.),

15. Ιστορικές παραθέσεις δράσεων (δεν εντοπίστηκε κείμενο στον Ο.Γ.) και

16. Στόχοι που αναφέρονται στην αποσαφήνιση του όρου της μετάβασης.

1. Στην υποκατηγορία «*Θεωρητική ενημέρωση*» → «*Αποσαφήνιση όρου μετάβασης*» → «*Παράγοντες επίδρασης*» δεν εντοπίστηκε κείμενο στα γενικά στοιχεία της κατηγορίας στον Ο.Γ.

2. Στην υποκατηγορία του Ο.Γ. «*Θεωρητική ενημέρωση*» → «*Αποσαφήνιση όρου μετάβασης*» → «*Παράγοντες επίδρασης*» → «*Χρόνος*», σε σύνολο 4 ερμηνευτικών αναφορών, επισημαίνονται τα εξής κοινά στοιχεία με τον Ο.Ο.:

- ✓ η διαφορετική οργάνωση του χρόνου σε νηπιαγωγείο – δημοτικό σχολείο,
- ✓ η σημασία του χρόνου που απαιτείται για επίτευξη ισορροπίας,
- ✓ οι διαφορές σε τομείς ανάπτυξης των παιδιών μέχρι και 4 χρόνια σε κάποια χρονική περίοδο της ζωής του και
- ✓ τονίζεται ότι η είσοδος των παιδιών στο σχολείο, μπορεί να αποτελέσει σημείο αναφοράς για προσδιορισμό τυχόν αναπτυξιακών διαφορών.

3. Στην υποκατηγορία «*Θεωρητική ενημέρωση*» → «*Αποσαφήνιση όρου μετάβασης*» → «*Παράγοντες επίδρασης*» → «*Συνέχεια*» δεν εντοπίστηκε κείμενο στον Ο.Γ.

4. Στην υποκατηγορία «*Θεωρητική ενημέρωση*» → «*Αποσαφήνιση όρου μετάβασης*» → «*Παράγοντες επίδρασης*» → «*Ασυνέχεια*» δεν εντοπίστηκε κείμενο στον Ο.Γ.

5. Στην υποκατηγορία «*Θεωρητική ενημέρωση*» → «*Αποσαφήνιση όρου μετάβασης*» → «*Παράγοντες επίδρασης*» → «*Προσδοκίες*», σε σύνολο 3 ερμηνευτικών αναφορών, προτείνονται τα εξής κοινά στοιχεία με τον Ο.Ο.:

- ✓ Συζήτηση γονέων με τα παιδιά για προσδιορισμό των προσδοκιών τους από το σχολείο,
- ✓ ανάγνωση από τους γονείς σχετικών παραμυθιών με ερωτήσεις στα παιδιά για εντοπισμό προσδοκιών και
- ✓ ενίσχυση, απάλειψη, αποσαφήνιση κ.λπ. των προσδοκιών των παιδιών για το δημοτικό σχολείο, ανάλογα με το είδος της προσδοκίας.

6. Στην υποκατηγορία «*Θεωρητική ενημέρωση*» → «*Αποσαφήνιση όρου μετάβασης*» → «*Παράγοντες επίδρασης*» → «*Περιβάλλον*», σε σύνολο 2 ερμηνευτικών αναφορών, επισημαίνονται τα εξής κοινά στοιχεία με τον Ο.Ο.:

- ✓ Μετάβαση μπορεί να παρατηρηθεί κατά τη μετακίνηση ενός ατόμου σε καινούριο περιβάλλον,
- ✓ ενώ κατά τη διαδικασία της μετάβασης διαταράσσεται η ισορροπία ανάμεσα στα διαφορετικά περιβάλλοντα.

7. Στην υποκατηγορία «*Θεωρητική ενημέρωση*» → «*Αποσαφήνιση όρου μετάβασης*» → «*Παράγοντες επίδρασης*» → «*Αλλαγές – Διαφορές*», στα γενικά στοιχεία της κατηγορίας και σε σύνολο 14 ερμηνευτικών διαφορών, προσδιορίζονται τα εξής κοινά στοιχεία με τον Ο.Ο.:

- ✓ Επισημαίνεται η ύπαρξη αλλαγών κατά τη μετάβαση των παιδιών στο δημοτικό σχολείο όπως:
  - αλλαγή ρόλων,
  - αλλαγές κανόνων,
  - πολυεπίπεδες αλλαγές,
  - αλλαγές σε ατομικό επίπεδο,
  - αλλαγές σε αλληλεπιδράσεις και σχέσεις.
- ✓ Επισημαίνονται συγκεκριμένες αλλαγές σε ευρύτερο πλαίσιο, όπως:
  - περιορισμός της κίνησης των παιδιών στο δημοτικό σχολείο,
  - διαφορετικό επικοινωνιακό - διδακτικό στυλ των εκπαιδευτικών,
  - διαφορετικές απαιτήσεις των δύο ιδρυμάτων.
- ✓ Προτείνεται να αντιμετωπίζονται οι αλλαγές ως κοινό βίωμα.
- ✓ Επισημαίνεται ότι οι μεγάλες και απότομες αλλαγές μπορεί να οδηγήσουν σε αρνητική στάση των παιδιών απέναντι στο σχολείο και στη μάθηση γενικότερα.

8. Στην υποκατηγορία «*Θεωρητική ενημέρωση*» → «*Αποσαφήνιση όρου μετάβασης*» → «*Παράγοντες επίδρασης*» → «*Αλλαγές – Διαφορές*» → «*Παιδί και αλλαγές*», σε σύνολο 31 ερμηνευτικών διαφορών, προσδιορίζονται τα εξής κοινά στοιχεία με τον Ο.Ο.:

- ✓ Επισημαίνονται αλλαγές που αφορούν άμεσα το παιδί όπως:
  - αλλαγή ρόλου του παιδιού,
  - αλλαγή της θέσης του παιδιού στην κοινότητα,
  - αλλαγή ταυτότητας, από παιδί νηπιαγωγείου σε δημοτικού σχολείου,
  - αλλαγή συμπεριφοράς,
  - αλλαγή στη σχέση χρόνου και χώρου,
  - αλλαγή συνηθειών,
  - αλλαγή στις απαιτήσεις και
  - αλλαγή αυτοαντίληψης.
- ✓ Επισημαίνεται ως αλλαγή στην αυτοαντίληψη η σύνδεση της επιτυχίας και του αυτοπροσδιορισμού του παιδιού με βάση γνωστικά επιτεύγματα.
- ✓ Προσδιορίζεται δημιουργία αντιφατικών συναισθημάτων κατά τη μετάβαση όπως:
  - υπερηφάνεια,
  - αποχωρισμός,
  - απώλεια.

Επισημαίνονται επίσης και νέα στοιχεία στον Ο.Γ. στην υποκατηγορία «*Παιδί και αλλαγές*», όπως:

- ✓ Οι αλλαγές που σχετίζονται με τη διαφορά πλαισίου νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου, όπως αλλαγές:
  - υποχρεώσεων,
  - συμμαθητών,
  - εκπαιδευτικού,
  - σχολικών κανόνων,
  - τρόπου εργασίας και
  - αξιολόγησης.
- ✓ Επισημαίνεται ότι υπάρχουν διαφορές στον τρόπο βίωσης των αλλαγών σε κάθε παιδί.
- ✓ Ο τρόπος βίωσης των αλλαγών επηρεάζεται από:
  - διαφορές στο επίπεδο ανάπτυξης των παιδιών και
  - διαφορές στις εμπειρίες τους.

9. Στην υποκατηγορία «*Θεωρητική ενημέρωση*» → «*Αποσαφήνιση όρου μετάβασης*» → «*Παράγοντες επίδρασης*» → «*Αλλαγές – Διαφορές*» → «*Σχολικό περιβάλλον και αλλαγές*», σε σύνολο 6 ερμηνευτικών διαφορών, προσδιορίζονται τα εξής νέα στοιχεία στον Ο.Γ.:

- ✓ Επισημαίνεται ότι, με την αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος κατά τη μετάβαση, εντοπίζονται οι εξής αλλαγές:
  - βίωση απώλειας φίλων και οικείας ατμόσφαιρας,
  - νέα τάξη χωρίς παλιό πυρήνα παιδιών όπως στο νηπιαγωγείο.
- ✓ Επισημαίνεται ότι οι διαφορές οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος δημιουργούν σύγχυση στο παιδί.
- ✓ Εντοπίζονται, επίσης, αλλαγές και στα παιδιά που έρχονται στο σχολείο χωρίς φοίτηση στο νηπιαγωγείο.
- ✓ Τονίζεται, τέλος, η ύπαρξη διαφορών στα αναλυτικά προγράμματα, στους στόχους που επιλέγουν και στις μεθόδους που αξιοποιούν νηπιαγωγείο και δημοτικό σχολείο.

10. Στην υποκατηγορία «*Θεωρητική ενημέρωση*» → «*Αποσαφήνιση όρου μετάβασης*» → «*Ομαλή μετάβαση*», σε σύνολο 16 ερμηνευτικών αναφορών στα γενικά στοιχεία στον Ο.Γ., εντοπίζεται το εξής κοινό στοιχείο με τον Ο.Ο.:

- ✓ Επισημαίνεται ότι η μετάβαση είναι δυναμική διαδικασία.

Νέα στοιχεία που εντοπίζονται στον Ο.Γ. και αφορούν την ομαλή μετάβαση αφορούν τα εξής:

- ✓ Επισημαίνεται η ύπαρξη θετικών συναισθημάτων κατά τη μετάβαση των παιδιών όπως:
  - υπερηφάνεια,
  - αυτοπεποίθηση,
  - ευχαρίστηση,
  - χαρά,
  - ικανοποίηση.

- ✓ Τονίζεται η ύπαρξη δύο όψεων στη μετάβαση και επισημαίνονται τα στοιχεία της θετικής όψης της μετάβασης.
- ✓ Η θετική όψη της μετάβασης αντιμετωπίζεται ως κίνητρο για ανάπτυξη και πρόοδο.
- ✓ Επισημαίνεται ότι η επιτυχής αντιπαράθεση με άγνωστες καταστάσεις συνδέεται με υψηλότερο επίπεδο ικανοτήτων.
- ✓ Τονίζεται ότι η ομαλή μετάβαση συνδέεται με την προσωπική ανάπτυξη και την ευρύτερη πρόοδο των παιδιών.

11. Στην υποκατηγορία «*Θεωρητική ενημέρωση*» → «*Αποσαφήνιση όρου μετάβασης*» → «*Ομαλή μετάβαση*» → «*Προβλήματα μετάβασης*», σε σύνολο 24 ερμηνευτικών αναφορών, εντοπίζονται τα εξής νέα στοιχεία στον Ο.Γ.:

- ✓ Τα προβλήματα που μπορεί να εντοπιστούν κατά τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείου προσδιορίζονται στα εξής:
  - άρνηση των παιδιών απέναντι στο σχολείο,
  - αναζήτηση αποκλειστικότητας του εκπαιδευτικού,
  - φόβος,
  - προβλήματα κατανόησης,
  - έλλειψη φίλων.
- ✓ Προσπάθεια πρόκλησης της προσοχής με αρνητικές συμπεριφορές όπως:
  - αδιάφορη παθητική στάση,
  - συμπεριφορά γελωτοποιού ή επιθετική συμπεριφορά,
  - δε συζητά στο σπίτι για το σχολείο.
- ✓ Σωματοποιημένες αντιδράσεις όπως:
  - νύστα,
  - πλήξη,
  - κούραση,
  - ενόχληση,
  - δυσφορία.
- ✓ Παρουσιάζονται αρνητικά συναισθήματα που μπορεί να δημιουργηθούν στα παιδιά κατά τη μετάβαση όπως:
  - Αβεβαιότητα,
  - άγνοια,
  - άγχος,
  - αγωνία,
  - αναστάτωση.
  - Απροθυμία,
  - άρνηση,
  - ανησυχία.
  - Διατάραξη ισορροπίας,
  - νευρικότητα,
  - φοβία, τα
  - αραχή,
  - ταλαιπωρία.
- ✓ Επισημαίνεται, τέλος, ότι η μετάβαση μπορεί να βιωθεί ως τραυματικό γεγονός από τα παιδιά και χρειάζεται προσεκτική αντιμετώπιση.



12. Στην υποκατηγορία «*Θεωρητική ενημέρωση*» → «*Ερευνητική τεκμηρίωση & μετάβαση*», σε σύνολο 6 ερμηνευτικών αναφορών, προσδιορίζονται τα εξής νέα στοιχεία στον Ο.Γ.:

- ✓ Με βάση αποτελέσματα ερευνών επισημαίνεται στους γονείς ότι η μετάβαση των παιδιών στο δημοτικό σχολείο:
  - θεωρείται κρίσιμη περίοδος της παιδικής ηλικίας σε όλες τις χώρες,
  - οι επιπτώσεις της στη σχολική πορεία των παιδιών είναι καθοριστικές και
  - σχετίζεται με τη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών.

13. Στην υποκατηγορία «*Θεωρητική ενημέρωση*» → «*Εκπαιδευτική πολιτική*» → «*Αναλυτικά προγράμματα και μετάβαση*», σε σύνολο 2 ερμηνευτικών αναφορών, τονίζονται τα εξής νέα στοιχεία στον Ο.Γ.:

- ✓ Με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα είναι σημαντικό να υπάρχει ευελιξία από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διαδικασία προσαρμογής των παιδιών.
- ✓ Παρά την κοινή εκπαιδευτική πολιτική που είναι δυνατό να υιοθετείται σε κάποια χώρα, οι διαφορές στην υιοθέτηση της εκπαιδευτικής πολιτικής από τους εκπαιδευτικούς είναι σημαντική.

14. Στην υποκατηγορία «*Θεωρητική ενημέρωση*» → «*Αποσαφήνιση όρου μετάβασης*» → «*Ιστορική αναδρομή*» δεν εντοπίστηκε κείμενο στον Ο.Γ.

15. Στην υποκατηγορία «*Πρακτικές εφαρμογές*» → «*Ιστορικές παραθέσεις δράσεων*» δεν εντοπίστηκε κείμενο στον Ο.Γ.

16. Τέλος στους «*Στόχους*» των κειμένων του Ο.Γ., και συγκεκριμένα στην υποκατηγορία «*Γενικός σκοπός*», εντοπίζεται ως σκοπός του Ο.Γ. η ενημέρωση των γονέων, ώστε να είναι σε θέση να προσδιορίσουν:

- ✓ Πότε το παιδί τους είναι σωστά προετοιμασμένο για φοίτησή στο δημοτικό σχολείο και
- ✓ τι πρέπει να κάνουν οι ίδιοι, ώστε να αντιμετωπίσει με επιτυχία τις προκλήσεις και τις δυσκολίες της μετάβασης.
- ✓ Να ενημερωθούν οι γονείς για τις αλλαγές που επιφέρει σε παιδιά και γονείς η μετάβαση,
- ✓ να κατανοήσουν γιατί επιφέρει αλλαγές στα παιδιά η μετάβαση και
- ✓ ποιες είναι αυτές οι αλλαγές.

#### 6. Αξιολόγηση προγραμμάτων μετάβασης.

Στη θεματική ενότητα «*Αξιολόγηση προγραμμάτων μετάβασης*» εντάσσονται

2 υποκατηγορίες:

1. *Αξιολόγηση δραστηριοτήτων μετάβασης.*
2. *Στόχοι που αναφέρονται στην αξιολόγηση προγραμμάτων μετάβασης.*

Δεν εντοπίστηκαν κείμενα που να αναφέρονται στην αξιολόγηση προγραμμάτων μετάβασης στον Ο.Γ., ούτε και «Στόχοι» με ανάλογο περιεχόμενο.

#### *7. Επιμορφωτική στήριξη και μετάβαση.*

Από τις 9 κατηγορίες και υποκατηγορίες που εντάσσονται στη θεματική ενότητα «*Επιμορφωτική στήριξη και μετάβαση*», στον Ο.Γ. εντοπίστηκε κείμενο σε 3 κατηγορίες:

1. *Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών* (δεν εντοπίστηκε κείμενο στον Ο.Γ.),
2. *Εκπαιδευτική πολιτική*,
3. *Θετικές πολιτικές παρεμβάσεις*,
4. *Αρνητικές πολιτικές παρεμβάσεις* (δεν εντοπίστηκε κείμενο στον Ο.Γ.),
5. *Επιμορφωτική στήριξη* (δεν εντοπίστηκε κείμενο στον Ο.Γ.),
6. *Δια βίου μάθηση & ανάπτυξη* (δεν εντοπίστηκε κείμενο στον Ο.Γ.),
7. *Προτάσεις συγγραφέων* (δεν εντοπίστηκε κείμενο στον Ο.Γ.),
8. *Ιδεατή κατάσταση*(δεν εντοπίστηκε κείμενο στον Ο.Γ.),
9. *Στόχοι που αφορούν την επιμορφωτική στήριξη των εκπαιδευτικών.*

1. Στην υποκατηγορία «*Θεωρητική ενημέρωση*» → «*Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών*» δεν εντοπίστηκε κείμενο στον Ο.Γ.

2. Στην υποκατηγορία «*Θεωρητική ενημέρωση*» → «*Εκπαιδευτική πολιτική*», σε σύνολο 3 ερμηνευτικών αναφορών επισημαίνονται τα εξής νέα στοιχεία στον Ο.Γ.:

- ✓ Αναφέρεται ότι, ως αποτέλεσμα εκπαιδευτικής πολιτικής, τα προβλήματα προσαρμογής των παιδιών στο δημοτικό σχολείο στην Ευρώπη περιορίζονται στο 10-15%, ενώ στις ΗΠΑ ανέρχονται στο 40% των παιδιών.
- ✓ Αναφέρεται ως σημαντική η λήψη μέτρων από την πολιτεία και από τους γονείς, ώστε να μειωθεί ή να εξαλειφθεί το ποσοστό προβλημάτων προσαρμογής.

3. Στην υποκατηγορία «*Θεωρητική ενημέρωση*» → «*Εκπαιδευτική πολιτική*» → «*Θετικές πολιτικές παρεμβάσεις*», σε 1 ερμηνευτική αναφορά του Ο.Γ., επισημαίνεται το εξής κοινό στοιχείο με τον Ο.Γ.:

- ✓ Θεωρείται σημαντική η θεσμοθέτηση υποχρεωτικής φοίτησης στο νηπιαγωγείο.

Στις υποκατηγορίες «*4.Αρνητικές πολιτικές παρεμβάσεις*», «*5. Επιμορφωτική στήριξη*», «*6. Δια βίου μάθηση & ανάπτυξη*», «*7. Προτάσεις συγγραφέων*» και «*8. Ιδεατή κατάσταση*» δεν εντοπίστηκε κείμενο στον Ο.Γ.

9. Όσον αφορά, τέλος, την κατηγορία «Στόχοι», στην υποκατηγορία «Γενικός σκοπός, επισημάνθηκαν στον Ο.Γ. οι εξής γενικοί στόχοι που να αφορούν την επιμορφωτική στήριξη των γονέων:

- ✓ Να βοηθήσει ο Ο.Γ. τους γονείς να προσδιορίσουν το ρόλο τους στη μετάβαση των παιδιών.
- ✓ Να δοθούν απαντήσεις σε ερωτήσεις των γονέων ώστε να αυξηθεί η ετοιμότητά τους σε καταστάσεις μετάβασης των παιδιών τους στο δημοτικό σχολείο.

Κλείνοντας την παρουσίαση των θεματικών ενότητων επισημαίνεται ότι εντοπίστηκε κείμενο στον Ο.Γ. μόνο στις 5 από τις 7 θεματικές ενότητες. Στις θεματικές ενότητες «2. Παραδείγματα προγραμμάτων μετάβασης» και «6. Αξιολόγηση προγραμμάτων μετάβασης» δεν εντοπίστηκε κείμενο σε καμία από τις κατηγορίες και υποκατηγορίες που τις απαρτίζουν. Από τις υπόλοιπες 5 θεματικές ενότητες αυτή που εμφανίζεται με περιεχόμενο σε μεγάλο αριθμό κατηγοριών και υποκατηγοριών στον Ο.Γ. είναι, όπως και στον Ο.Ο., η θεματική ενότητα «5. Αποσαφήνιση του όρου μετάβαση», με κείμενο σε 11 υποκατηγορίες. Δεύτερη σε μέγεθος είναι η θεματική ενότητα «4. Οικογένεια και μετάβαση», με περιεχόμενο σε 9 υποκατηγορίες. Τρίτη ακολουθεί η θεματική ενότητα «1. Βασικές ικανότητες παιδιών», με περιεχόμενο σε 5 υποκατηγορίες, τέταρτη η «7. Επιμορφωτική στήριξη και μετάβαση», με 3 υποκατηγορίες, και πέμπτη η «3. Συνεργασία εκπαιδευτικών και μετάβαση», με περιεχόμενο σε 1 υποκατηγορία.

### **6.2.3. Αποτελέσματα ανάλυσης επιλεγμένων κειμένων από το Εγχειρίδιο Δραστηριοτήτων για Νηπιαγωγούς**

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου των επιλεγμένων κειμένων του Ε.Δ. ως εξής: Αποτυπώνονται και σχολιάζονται τα αποτελέσματα στην ποσοτική τους μορφή και στη συνέχεια οι κατηγορίες εντάσσονται στις 9 θεματικές ενότητες που προέκυψαν από την έρευνα δράσης και παρουσιάζεται το ερμηνευτικό τους περιεχόμενο, όπως έχει προκύψει από την ερμηνευτική κωδικοποίηση των κυριολεκτικών αναφορών των κατηγοριών και υποκατηγοριών του Ε.Δ. Στόχος της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου του Ε.Δ. είναι να προσδιοριστεί το είδος και η ποικιλία των δράσεων που επέλεξαν οι νηπιαγωγοί κατά την πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος μετάβασης που υλοποιήθηκε από το ΥΠ.Π.Ε.Θ.<sup>124</sup> κατά το σχολικό έτος 2007-2008 και να εντοπιστούν τυχόν δράσεις που προτείνονται από το Πρόγραμμα, αλλά δεν επιλέγονται από τις νηπιαγωγούς.

#### **6.2.3.1. Ποσοτικά αποτελέσματα ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου του Εγχειριδίου Δραστηριοτήτων για Νηπιαγωγούς**

Κατά την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου των 142 σελίδων<sup>125</sup> του Ε.Δ., εφαρμόστηκαν 9 κατηγορίες-δένδρα και 3 ελεύθερες κατηγορίες στο λογισμικό πρόγραμμα NVivo8, όπως αυτές προέκυψαν από τις δύο προηγούμενες αναλύσεις περιεχομένου του Ο.Ο. και του Ο.Γ.<sup>126</sup> Η κατηγορία-δένδρο με το μεγαλύτερο ποσοστό κειμένου (37,24%) είναι η κατηγορία «Δράσεις στο νηπιαγωγείο». Δεύτερη σε μέγεθος είναι η κατηγορία-δένδρο «Κοινές δράσεις παιδιών νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου», με ποσοστό κειμένου 26,63%, τρίτη σε μέγεθος η κατηγορία-δένδρο «Εισαγωγικές παρατηρήσεις», με ποσοστό κειμένου 14,02%, και τέταρτη η κατηγορία «Αξιολόγηση προγραμμάτων», με ποσοστό κειμένου 12,09%.

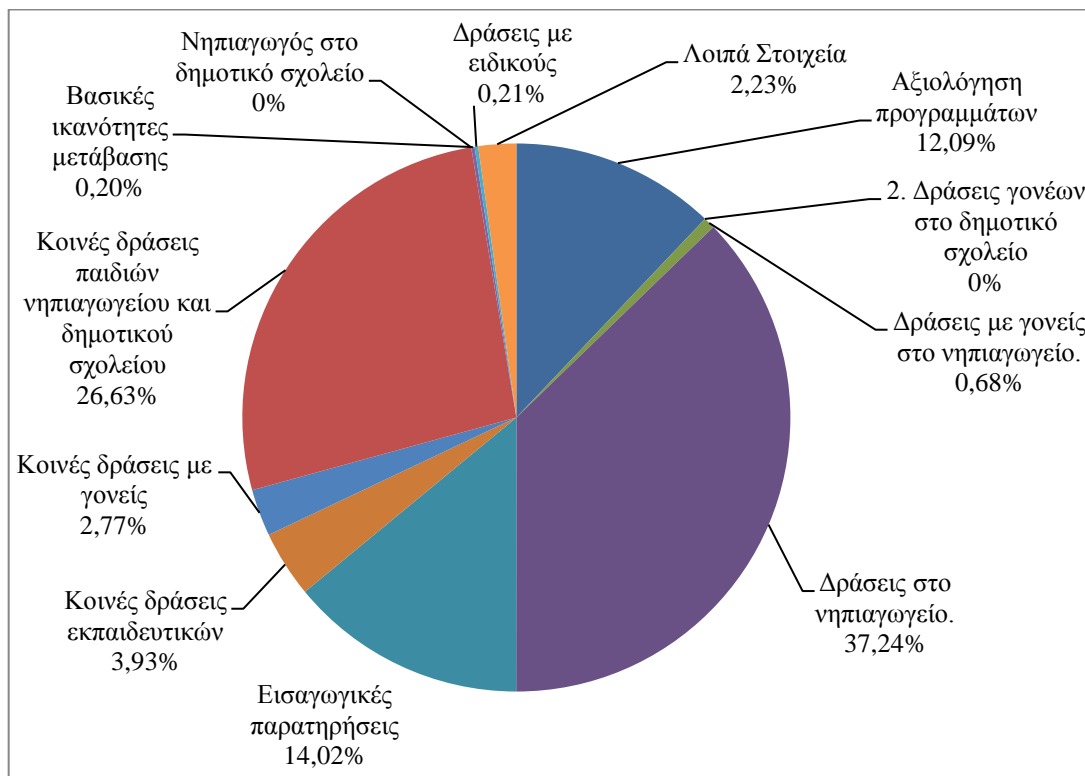
Ακολουθεί με μικρό ποσοστό κειμένου (3,93%) πέμπτη στη σειρά η κατηγορία-δένδρο «Κοινές δράσεις εκπαιδευτικών», έκτη η κατηγορία «Κοινές δράσεις με γονείς», με ποσοστό κειμένου 2,77%, και έβδομη η κατηγορία «Δράσεις με γονείς στο νηπιαγωγείο», με ποσοστό κειμένου 0,68%. Στις κατηγορίες-δένδρα

<sup>124</sup> Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά βλέπε στην παράγραφο 5.2.2. Το ερευνητικό πλαίσιο, του Κεφαλαίου 5 της παρούσας διατριβής, σ. 112.

<sup>125</sup> Για περισσότερες πληροφορίες για τα κείμενα που επιλέχθηκαν από τον Ο.Ο. και αξιοποιήθηκαν στην έρευνα βλέπε στην παράγραφο 5.4.2 Επίσημα κείμενα που αναφέρονται στη μετάβαση, του κεφαλαίου 5. Το ερευνητικό πρόβλημα και η μεθοδολογία της έρευνας, σ. 134, της παρούσας διατριβής.

<sup>126</sup> Για περισσότερα στοιχεία βλέπε στο υποκεφάλαιο 5.7.2.3. Κατευθυντική ανάλυση περιεχομένου των κειμένων από το «Εγχειρίδιο Δραστηριοτήτων για Νηπιαγωγούς», στη σ. 181, της παρούσας διατριβής.

«Δράσεις γονέων στο δημοτικό σχολείο» και «Νηπιαγωγός στο δημοτικό σχολείο» δεν εντοπίστηκε κείμενο με παραδείγματα δράσεων στο Ε.Δ. Οι ελεύθερες κατηγορίες εντοπίζονται σε πολύ μικρά ποσοστά κειμένου. Η κατηγορία «Δράσεις με ειδικούς» απαντάται σε ποσοστό 0,21% και η κατηγορία «Βασικές ικανότητες μετάβασης» καταλαμβάνει ποσοστό κειμένου 0,20%. Τέλος, στην κατηγορία «Λοιπά στοιχεία», εντάχθηκαν επικεφαλίδες, τίτλοι ενοτήτων και εισαγωγικές φράσεις οι οποίες καταλαμβάνουν 2,23% ποσοστό κειμένου. Τα ποσοστά που καταλαμβάνουν σε λέξεις τόσο οι κατηγορίες δένδρα όσο και οι ελεύθερες κατηγορίες μέσα στο κείμενο του Ε.Δ., παρουσιάζονται στο **ΓΡΑΦΗΜΑ 6.3** που ακολουθεί.



**ΓΡΑΦΗΜΑ 6.3: Κατηγορίες που προέκυψαν από την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου των επιλεγμένων κειμένων του Ε.Δ.**

Οι κατηγορίες θα παρουσιαστούν, στη συνέχεια, με βάση το μέγεθός τους, σύμφωνα με τα ποσοτικά αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου του Ε.Δ.. Παρατηρούμε, αρχικά, ότι οι ελεύθερες κατηγορίες εντοπίστηκαν σε πολύ μικρά ποσοστά. Η ελεύθερη κατηγορία «Δράσεις με ειδικούς» εντοπίζεται σε 1 κυριολεκτική αναφορά, η οποία αναλύεται σε 3 ερμηνευτικές και καταλαμβάνει

0,21% ποσοστό κειμένου. Η κατηγορία «Βασικές ικανότητες μετάβασης» εντοπίζεται, επίσης, σε 1 κυριολεκτική αναφορά, η οποία αναλύεται σε 4 ερμηνευτικές και καταλαμβάνει 0,20% ποσοστό κειμένου. Τέλος, στην κατηγορία «Λοιπά στοιχεία», εντάσσονται 181 κυριολεκτικές αναφορές, οι οποίες αναλύονται σε 209 ερμηνευτικές, οι οποίες αφορούν επικεφαλίδες, τίτλους ενοτήτων και εισαγωγικές φράσεις και καταλαμβάνουν 2,23% ποσοστό κειμένου.

Στον Πίνακα 6.29, που ακολουθεί, παρουσιάζονται τα ποσοτικά αποτελέσματα των ελεύθερων κατηγοριών όπως προέκυψαν κατά την κατευθυντική ποιοτική ανάλυση περιεχομένου του Ε.Δ. Οι χρωματικές διαβαθμίσεις του Πίνακα στις στήλες «Γενικές αναφορές», «Ερμηνευτικές αναφορές» και «Ποσοστό», δηλώνουν συγκριτικά το μέγεθος των κατηγοριών, ξεκινώντας από το κόκκινο για τις πολύ μικρές κατηγορίες, συνεχίζοντας με διαβαθμίσεις του κίτρινου για μέτριες και καταλήγοντας σε πράσινο χρώμα για τις μεγάλες κατηγορίες.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 6.29:** Ποσοτικά αποτελέσματα ελεύθερων κατηγοριών από το «Εγχειρίδιο Δραστηριοτήτων για Νηπιαγωγούς».

Τύπος	Όνομα κατηγορίας	Πηγές *	Γενικές αναφορές **	Ερμηνευτικές αναφορές ***	Ποσοστό ****
Ελεύθερες κατηγορίες	1. Βασικές ικανότητες μετάβασης	Ε.Δ.	1	4	0,20%
	2. Δράσεις με ειδικούς	Ε.Δ.	1	3	0,21%
	3. Λοιπά στοιχεία	Ε.Δ.	181	209	2,23%
<b>Σύνολα</b>	<b>Κατηγορίες: 3</b>	<b>Σ.Αν.:399</b>	<b>Γ.Αν:183</b>	<b>Ερ.Αν.:216</b>	<b>2,64%</b>

Επεξηγήσεις ΠΙΝΑΚΑ 6.29:

\* Στη στήλη με τίτλο «Πηγές» δηλώνεται ότι τα κείμενα που αναλύονται προέρχονται από τον Οδηγό Ολοήμερου (Ο.Ο.) και στην τελική γραμμή της στήλης καταγράφεται το σύνολο των κυριολεκτικών αναφορών (γενικών και ειδικών), που έχουν εντοπιστεί το κείμενο (Σ. Αν.).

\*\* Στη στήλη με τίτλο «Γενικές Αναφορές» καταγράφεται το πλήθος των κυριολεκτικών αναφορών που έχουν αναδυθεί κατά την ανάλυση περιεχομένου του Ο.Ο., όπως καταγράφεται από το λογισμικό πρόγραμμα NVivo 8. Στην τελική γραμμή της στήλης καταγράφεται το σύνολο των γενικών αναφορών που εντοπίστηκαν στον Ο.Ο. (Γ. Αν.).

\*\*\* Στη στήλη με τίτλο «Ερμηνευτικές Αναφορές» αποτυπώνεται το πλήθος των ερμηνευτικών αναφορών που έχει προκύψει από την ερμηνευτική κωδικοποίηση των κυριολεκτικών αναφορών και στην τελική γραμμή της στήλης το σύνολο των ερμηνευτικών αναφορών (Ερμ. Αν.).

\*\*\*\* Στη στήλη με τίτλο «Ποσοστό» καταγράφεται το ποσοστό λέξεων επί του κειμένου που καταλαμβάνει στο σύνολό της η εκάστοτε κατηγορία ή υποκατηγορία στο κυριολεκτικό της περιεχόμενο, όπως έχει καταγραφεί από το λογισμικό πρόγραμμα NVivo 8 και στην τελική στήλη το σύνολο των ποσοστών των ελεύθερων κατηγοριών.

Από την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου τόσο του Ο.Ο. όσο και του Ο.Γ., επιλέχθηκαν 9 συνολικά κατηγορίες-δένδρα, που αφορούν εφαρμογή δράσεων αναφορικά με τη μετάβαση των παιδιών από τα νηπιαγωγεία στο δημοτικό σχολείο και εφαρμόστηκαν στην κατευθυντική ποιοτική ανάλυση περιεχομένου του Ε.Δ. Οι 3 από τις κατηγορίες-δένδρα διακλαδώνονται σε επιμέρους υποκατηγορίες σε δύο επίπεδα και οι 6 κατηγορίες-δένδρα σε ένα επίπεδο ανάλυσης. Από τις 3 κατηγορίες δένδρα που διακλαδώνονται σε δύο επίπεδα, η κατηγορία με τις περισσότερες

διακλαδώσεις είναι η κατηγορία «*Κοινές δράσεις παιδιών νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου*».

Η κατηγορία «*Κοινές δράσεις παιδιών νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου*» διακλαδώνεται σε 11 υποκατηγορίες (6 σε πρώτο επίπεδο και 5 σε δεύτερο), από τις οποίες η υποκατηγορία «*Αξιοποίηση Τ.Π.Ε.*», αναδύθηκε κατά την εφαρμογή των κατηγοριών στην ανάλυση των κειμένων του Ε.Δ. Η κατηγορία «*Αξιολόγηση προγραμμάτων*» διακλαδώνεται σε 8 υποκατηγορίες (4 σε πρώτο επίπεδο και 4 σε δεύτερο) και η κατηγορία «*Εισαγωγικές παρατηρήσεις*» διακλαδώνεται σε 5 υποκατηγορίες (4 σε πρώτο επίπεδο και 1 σε δεύτερο). Από τις 6 κατηγορίες δένδρα που διακλαδώνονται σε ένα επίπεδο, η κατηγορία «*Δράσεις στο Νηπιαγωγείο*» διακλαδώνεται σε 8 υποκατηγορίες, η κατηγορία «*Κοινές δράσεις εκπαιδευτικών*» σε 4 υποκατηγορίες και η κατηγορία «*Κοινές δράσεις με γονείς*» διακλαδώνεται σε 3 υποκατηγορίες. Τέλος, οι κατηγορίες «*Δράσεις γονέων στο δημοτικό σχολείο*», «*Δράσεις με γονείς στο νηπιαγωγείο*» και «*Νηπιαγωγός στο δημοτικό σχολείο*» διακλαδώνονται όλες σε 2 υποκατηγορίες.

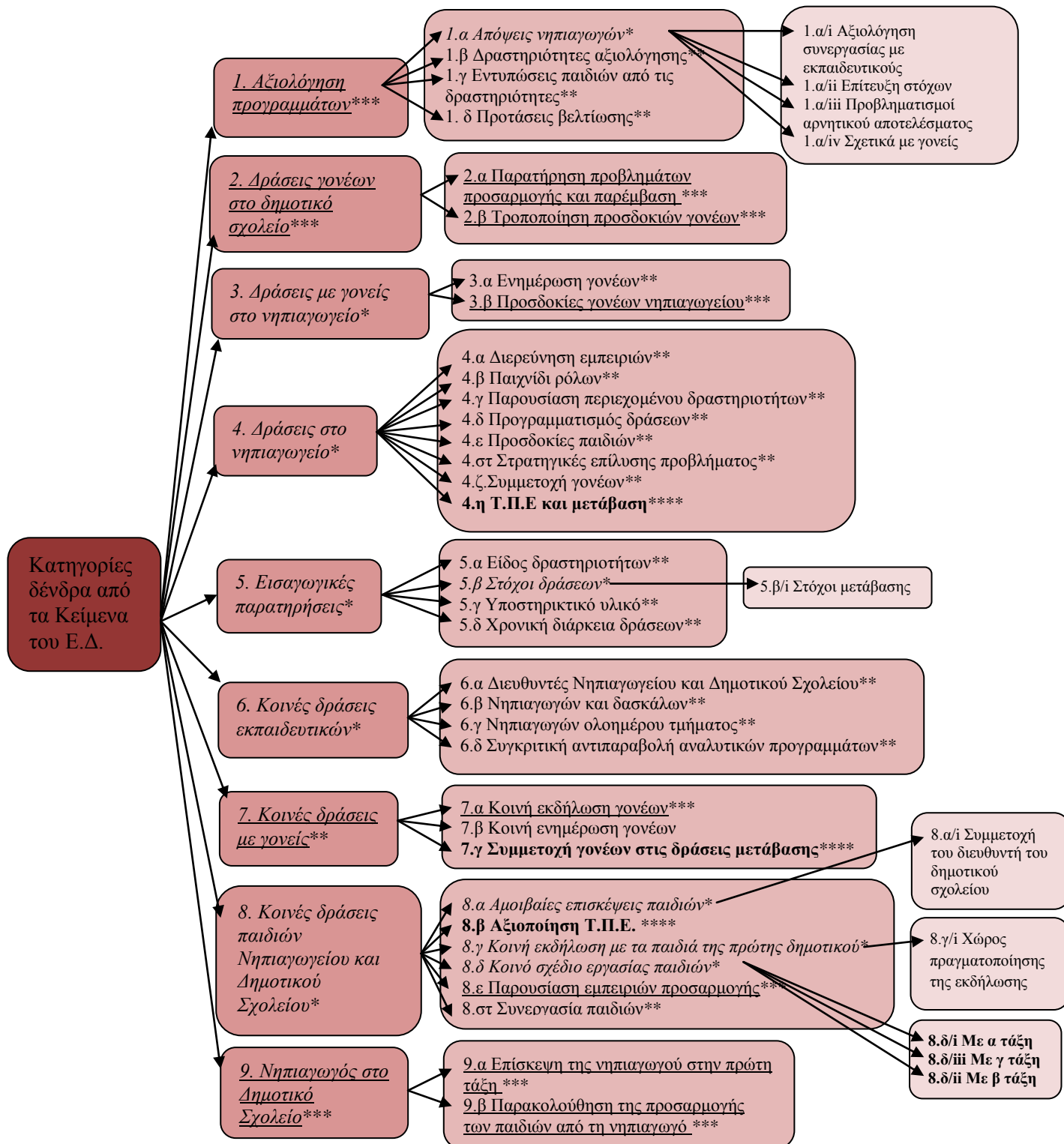
Συνολικά στο Ε.Δ. εφαρμόστηκαν για ανάλυση περιεχομένου 9 κατηγορίες-δένδρα, οι οποίες αναλύθηκαν σε 32 υποκατηγορίες σε πρώτο επίπεδο και 7 υποκατηγορίες σε δεύτερο επίπεδο. Κατά τη διαδικασία ανάλυσης των κειμένων του Ε.Δ., αναδύθηκαν 3 επιπλέον υποκατηγορίες («*Τ.Π.Ε και μετάβαση*», «*Συμμετοχή γονέων στις δράσεις μετάβασης*» και «*Αξιοποίηση Τ.Π.Ε.*») σε πρώτο επίπεδο ανάλυσης των αντίστοιχων κατηγοριών δένδρα και 3 υποκατηγορίες («*Με α τάξη*», «*Με γ τάξη*» και «*Με β τάξη*») σε δεύτερο επίπεδο, οι οποίες δεν προέκυπταν από τα αποτελέσματα των αναλύσεων του Ο.Ο. και του Ο.Γ.

Από το σύνολο των 9 κατηγοριών δένδρα και των 45 συνολικά υποκατηγοριών τους, που διαμορφώθηκαν από τα αποτελέσματα ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου του Ο.Ο., του Ο.Γ. και του Ε.Δ., δεν εντοπίστηκε καθόλου κείμενο:

- σε 2 κατηγορίες δένδρα («*Δράσεις γονέων στο δημοτικό σχολείο*», «*Νηπιαγωγός στο δημοτικό σχολείο*» και στις 4 υποκατηγορίες τους),
- σε 2 ακόμα κατηγορίες δένδρα δεν εντοπίστηκε κείμενο στα γενικά τους στοιχεία («*Αξιολόγηση προγραμμάτων*», «*Κοινές δράσεις με γονείς*») και
- σε 3 ακόμα υποκατηγορίες («*Προσδοκίες γονέων νηπιαγωγείου*», «*Κοινή εκδήλωση γονέων*», «*Παρουσίαση εμπειριών προσαρμογής*»).

Από το σύνολο των 54 υποκατηγοριών των κατηγοριών-δένδρων του Ε.Δ., εντοπίστηκε κείμενο σε 43 συνολικά κατηγορίες-δένδρα και υποκατηγορίες. Στην **Εικόνα 6.3**, που ακολουθεί, παρουσιάζονται με τη μορφή διαγράμματος οι διακλαδώσεις των 9 κατηγοριών δένδρα του Ε.Δ. όπως προέκυψαν από την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου του Ο.Ο. και του Ο.Γ., αλλά και αναδύθηκαν κατά την κατευθυντική ανάλυση περιεχομένου του Ε.Δ.





Επεξηγήσεις Εικόνας 6.3:

\*Οι υποκατηγορίες οι οποίες καταγράφονται με πλάγιους χαρακτήρες αναλύονται σε επιπλέον υποκατηγορίες. \*\*Οι υποκατηγορίες που καταγράφονται με κανονικούς χαρακτήρες δεν έχουν επιπλέον διακλαδώσεις. Σε κάθε διακλάδωση του διαγράμματος, το μέγεθος γραμματοσειράς μικραίνει με κατεύθυνση από την κύρια υποκατηγορία στις διακλαδώσεις της. Οι κατηγορίες που βρίσκονται σε ίδιο επίπεδο ανάλυσης αποτιμώνονται με το ίδιο μέγεθος γραμματοσειράς.

\*\*\* Οι 11 υποκατηγορίες με υπογραμμισμένους χαρακτήρες (4 κατηγορίες-δένδρα και 7 υποκατηγορίες πρώτου επιπέδου ανάλυσης), είναι αυτές στις οποίες δεν εντοπίστηκε καθόλου κείμενο στο Ε.Δ., αλλά παρουσιάζονται στο σχεδιάγραμμα για τους εξής λόγους:

α) Στις δύο κατηγορίες-δένδρα «1. Αξιολόγηση δραστηριοτήτων» και «7. Κοινές δράσεις με γονείς» δεν εντοπίστηκε κείμενο με γενικό περιεχόμενο, εντούτοις υπάρχει κείμενο στις υποκατηγορίες που τις απαρτίζουν, β) Στις κατηγορίες-δένδρα «2. Δράσεις γονέων στο δημοτικό σχολείο» και «9. Νηπιαγωγός στο δημοτικό σχολείο» δεν εντοπίστηκε κείμενο, όπως και στις 4 υποκατηγορίες που τις απαρτίζουν («2.α Παρατήρηση προβλημάτων προσαρμογής και παρέμβαση», «2.β Τροποποίηση

προσδοκίων γονέων» και «9.α Επίσκεψη της νηπιαγωγού στην πρώτη τάξη» και «9.β Παρακολούθηση της προσαρμογής των παιδιών από τη νηπιαγωγό».) και

γ) Δεν εντοπίστηκε κείμενο, επίσης, σε 3 επιμέρους διακλαδώσεις από 3 κατηγορίες-δένδρα, δηλαδή στις υποκατηγορίες «7.α Κοινή εκδήλωση γονέων», «3.β Προσδοκίες γονιών νηπιαγωγείου» και «8.ε Παρουσίαση εμπειριών προσαρμογής».

\*\*\*\* Οι 6 υποκατηγορίες με τονισμένους χαρακτήρες αναδύθηκαν κατά την κατευθυντική ποιοτική ανάλυση περιεχομένου του Ε.Δ. Πρόκειται για τις υποκατηγορίες «4.η Τ.Π.Ε και μετάβαση», «7.γ Συμμετοχή γονέων στις δράσεις μετάβασης» και «8.β Αξιοποίηση Τ.Π.Ε.» σε πρώτο επίπεδο ανάλυσης και «8.δ/i Με α τάξη», «8.δ/iii Με γ τάξη» και «8.δ/ii Με β τάξη» σε δεύτερο επίπεδο ανάλυσης.

**Εικόνα 6.3:** Οι διακλαδώσεις των κατηγοριών-δένδρων όπως προέκυψαν κατά την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου του Ε.Δ. σε μορφή διαγράμματος

Τα αποτελέσματα από την εφαρμογή των κατηγοριών-δένδρων στην κατευθυντική ποιοτική ανάλυση περιεχομένου του Ε.Δ. θα παρουσιαστούν, στη συνέχεια, με βάση το μέγεθος που καταλαμβάνουν σε ποσοστό κειμένου, όπως αυτό προέκυψε από το λογισμικό πρόγραμμα NVivo 8.

#### **1<sup>η</sup> Κατηγορία-δένδρο:** «Δράσεις στο νηπιαγωγείο»

Η πιο μεγάλη από τις κατηγορίες-δένδρα είναι η κατηγορία «Δράσεις στο νηπιαγωγείο», με 82 συνολικά κυριολεκτικές αναφορές (3 γενικές και 79 ειδικές), 156 ερμηνευτικές αναφορές και ποσοστό κειμένου 37,24%. Στην κατηγορία-δένδρο «Δράσεις στο νηπιαγωγείο» εντοπίστηκε κείμενο στα γενικά στοιχεία σε 3 γενικές αναφορές, οι οποίες αναλύθηκαν σε 3 ερμηνευτικές και καταλαμβάνουν ποσοστό κειμένου 0,03%. Από τις 8 διακλαδώσεις της κατηγορίας-δένδρου «Δράσεις στο νηπιαγωγείο» αυτή που καταλαμβάνει το μεγαλύτερο ποσοστό κειμένου (22%), με 33 κυριολεκτικές αναφορές και 65 ερμηνευτικές, είναι η υποκατηγορία «Παρουσίαση περιεχομένου δράσεων».

Ακολουθεί, δεύτερη στη σειρά, η υποκατηγορία «Προγραμματισμός δράσεων», με 17 κυριολεκτικές αναφορές, 29 ερμηνευτικές και ποσοστό κειμένου 7,52%. Τρίτη σε μέγεθος είναι η υποκατηγορία «Προσδοκίες παιδιών», με 7 κυριολεκτικές αναφορές, οι οποίες αναλύονται σε 27 ερμηνευτικές και καταλαμβάνουν 2,31% ποσοστό κειμένου. Επισημαίνεται ότι η υποκατηγορία «Προσδοκίες παιδιών» εμφανίζεται συγκεντρωμένη στο κείμενο σε 7 σημεία που περιέχουν μεγάλο αριθμό ερμηνειών (27), σε σύγκριση με την υποκατηγορία «Προγραμματισμός δράσεων», όπου οι 17 κυριολεκτικές αναφορές αναλύονται σε 29 ερμηνευτικές.

Τέταρτη σε μέγεθος διακλάδωση της κατηγορίας-δένδρου «Δράσεις στο νηπιαγωγείο» είναι η υποκατηγορία «Παιχνίδι ρόλων», με 5 κυριολεκτικές και 5 ερμηνευτικές αναφορές και ποσοστό κειμένου 1,49%. Πέμπτη σε μέγεθος είναι η υποκατηγορία «Διερεύνηση εμπειριών», με 4 κυριολεκτικές και 5 ερμηνευτικές

αναφορές και ποσοστό κειμένου 1,38%, ενώ εκτη σε μέγεθος είναι η υποκατηγορία «Συμμετοχή γονέων», με 4 κυριολεκτικές αναφορές, 6 ερμηνευτικές και ποσοστό κειμένου 1,03%. Τέλος, οι δύο τελευταίες υποκατηγορίες εμφανίζονται σε πολύ μικρά ποσοστά. Έβδομη σε μέγεθος είναι η υποκατηγορία «Στρατηγικές επίλυσης προβλήματος», με 3 κυριολεκτικές αναφορές, 5 ερμηνευτικές και 0,92% ποσοστό κειμένου και όγδοη η υποκατηγορία «Τ.Π.Ε. και μετάβαση», με 5 κυριολεκτικές αναφορές οι οποίες αναλύονται σε 11 ερμηνευτικές και καταλαμβάνουν ποσοστό κειμένου 0,39%. Επισημαίνεται ότι η υποκατηγορία «Τ.Π.Ε. και μετάβαση» αναδύθηκε από το κείμενο του Ε.Δ., είναι πολύ μικρή σε μέγεθος με βάση τα ποσοστά κειμένου και τις κυριολεκτικές αναφορές, αλλά σε επίπεδο ερμηνείας εντοπίστηκαν σε αυτή αρκετές διαφορετικές πληροφορίες. Στον Πίνακα 6.30, που ακολουθεί, παρουσιάζονται συνοπτικά τα ποσοτικά αποτελέσματα της κατηγορίας-δένδρου «Δράσεις στο νηπιαγωγείο», όπως προέκυψαν κατά την εφαρμογή της στο Ε.Δ.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 6.30:** Οι διακλαδώσεις της κατηγορίας-δένδρου του Ε.Δ. «Δράσεις στο νηπιαγωγείο»

Όνομα κατηγορίας-δένδρου και υποκατηγοριών		Πηγές *	Γενικές αναφορές	Ειδικές αναφορές ***	Ερμηνευτικές αναφορές ****	Ποσοστό *****
4. Δράσεις στο νηπιαγωγείο	4. Γενικά στοιχεία	Ε.Δ.	3		3	0,03%
	4.α. Διερεύνηση εμπειριών	Ε.Δ.		4	4	1,38%
	4.β. Παιχνίδι ρόλων	Ε.Δ.		5	5	1,49%
	4.γ. Παρουσίαση περιεχομένου δραστηριοτήτων	Ε.Δ.		33	65	22,00%
	4.δ. Προγραμματισμός δράσεων	Ε.Δ.		17	29	7,52%
	4.ε. Προσδοκίες παιδιών	Ε.Δ.		8	28	2,48%
	4.στ. Στρατηγικές επίλυσης προβλήματος	Ε.Δ.		3	5	0,92%
	4.ζ. Συμμετοχή γονέων	Ε.Δ.		4	6	1,03%
	4.η. Τ.Π.Ε και μετάβαση*****	Ε.Δ.		5	11	0,39%
<b>Σύνολα</b>	<b>Υποκατηγορίες: 8</b>	<b>Σ. Αν.:82</b>	<b>Γ. Αν.: 3</b>	<b>Ει. Αν.: 79</b>	<b>Ερμ. Αν.: 156</b>	<b>37,24%</b>

Επεξηγήσεις ΠΙΝΑΚΑ 6.30:

\* Στη στήλη με τίτλο «Πηγές» δηλώνεται ότι τα κείμενα που αναλύονται προέρχονται από το Εγχειρίδιο Δραστηριοτήτων (Ε.Δ.) και στην τελική γραμμή της στήλης καταγράφεται το σύνολο των κυριολεκτικών αναφορών (γενικών και ειδικών), που έχουν εντοπιστεί το κείμενο (Σ. Αν.).

\*\* Στη στήλη με τίτλο «Γενικές αναφορές» καταγράφεται το πλήθος των κυριολεκτικών αναφορών που έχουν εντοπιστεί στα γενικά στοιχεία της κατηγορίας-δένδρου 4. Δράσεις στο νηπιαγωγείο, όπως καταγράφεται από το λογισμικό πρόγραμμα NVivo 8 και στην τελική γραμμή της στήλης καταγράφεται στο σύνολο των γενικών αναφορών (Γ. Αν.).

\*\*\* Στη στήλη με τίτλο «Ειδικές αναφορές» παρουσιάζεται το πλήθος των κυριολεκτικών αναφορών των υποκατηγοριών και στην τελική γραμμή της στήλης το σύνολο των ειδικών αναφορών (Ει. Αν.).

\*\*\*\* Στη στήλη με τίτλο «Ερμηνευτικές αναφορές» αποτυπώνεται το πλήθος των ερμηνευτικών αναφορών που έχει προκύψει από την ερμηνευτική κωδικοποίηση των κυριολεκτικών αναφορών και στην τελική γραμμή της στήλης το σύνολο των ερμηνευτικών αναφορών (Ερμ. Αν.).

\*\*\*\*\* Στη στήλη με τίτλο «Ποσοστό» καταγράφεται το ποσοστό λέξεων επί του κειμένου που καταλαμβάνει στο σύνολό της η εκάστοτε κατηγορία ή υποκατηγορία στο κυριολεκτικό της περιεχόμενο, όπως έχει καταγραφεί από το λογισμικό πρόγραμμα NVivo 8 και στην τελική γραμμή της στήλης το συνολικό ποσοστό που καταλαμβάνει η κατηγορία-δένδρο στο κείμενο.

\*\*\*\*\* Η υποκατηγορία «4.η Τ.Π.Ε και μετάβαση», η οποία απεικονίζεται με τονισμένους χαρακτήρες, αναδύθηκε κατά την κατευθυντική ποιοτική ανάλυση περιεχομένου του Ε.Δ.

**2<sup>η</sup> Κατηγορία-δένδρο:** «Κοινές δράσεις παιδιών Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου»

Δεύτερη σε μέγεθος κατηγορία-δένδρο του Ε.Δ. είναι η κατηγορία «Κοινές δράσεις παιδιών Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου», με 64 συνολικά κυριολεκτικές αναφορές, 9 γενικές και 55 ειδικές, οι οποίες αναλύονται σε 157 ερμηνευτικές και καταλαμβάνουν ποσοστό κειμένου 26,63%. Η κατηγορία-δένδρο «Κοινές δράσεις παιδιών Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου», στα γενικά της στοιχεία περιλαμβάνει κείμενο σε 5 γενικές αναφορές, οι οποίες αναλύονται σε 9 ερμηνευτικές και καταλαμβάνουν ποσοστό κειμένου 2,05%. Η πιο μεγάλη σε μέγεθος διακλάδωση της κατηγορίας-δένδρου «Κοινές δράσεις παιδιών Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου» είναι η υποκατηγορία «Συνεργασία παιδιών», με 29 κυριολεκτικές αναφορές, 109 ερμηνευτικές και ποσοστό κειμένου 22,09%. Στα κείμενα του Ε.Δ. εντοπίζεται ως σημαντική η συνεργασία των παιδιών στις δραστηριότητες που παρουσιάζονται, με πλήθος κυριολεκτικών αναφορών οι οποίες εμπεριέχουν σημαντικό αριθμό ερμηνευτικών στοιχείων.

Δεύτερη σε μέγεθος διακλάδωση της κατηγορίας-δένδρου «Κοινές δράσεις παιδιών Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου» είναι η υποκατηγορία «Αξιοποίηση Τ.Π.Ε.», η οποία αναδύθηκε κατά την κατευθυντική ανάλυση περιεχομένου του Ε.Δ. χωρίς να αναφέρεται στα κείμενα του Ο.Ο. και του Ο.Γ. Η υποκατηγορία «Αξιοποίηση Τ.Π.Ε.» εντοπίζεται σε 7 κυριολεκτικές αναφορές, οι οποίες αναλύονται σε 8 ερμηνευτικές και καταλαμβάνουν 0,97% ποσοστό κειμένου.

Τρίτη σε μέγεθος διακλάδωση της κατηγορίας-δένδρου «Κοινές δράσεις παιδιών Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου» είναι η υποκατηγορία «Κοινό σχέδιο εργασίας παιδιών», με 11 κυριολεκτικές αναφορές, 1 γενική και 10 ειδικές, 13 ερμηνευτικές αναφορές και συνολικό ποσοστό κειμένου 0,65%. Στην υποκατηγορία «Κοινό σχέδιο εργασίας παιδιών» εντοπίστηκε κείμενο στα γενικά της στοιχεία σε 1 κυριολεκτική αναφορά, η οποία αναλύεται σε 2 ερμηνευτικές, καταλαμβάνει ποσοστό κειμένου 0,31% και διακλαδώνεται σε 3 υποκατηγορίες, οι οποίες αναδύθηκαν κατά την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου του Ε.Δ.

Η μεγαλύτερη από τις 3 διακλαδώσεις της υποκατηγορίας «Κοινό σχέδιο εργασίας παιδιών» είναι η υποκατηγορία «Με α τάξη», η οποία εντοπίζεται σε 8 κυριολεκτικές αναφορές, αναλύεται σε 9 ερμηνευτικές και καταλαμβάνει 0,28% ποσοστό κειμένου. Ακολουθούν οι υποκατηγορίες «Με β τάξη» και «Με γ τάξη» με 1 κυριολεκτική και ερμηνευτική αναφορά η καθεμία και ίδιο ποσοστό κειμένου και

στις δύο, 0,03%. Επισημαίνεται ότι τα κοινά σχέδια εργασίας των παιδιών νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου που προτείνονται στο Ε.Δ. στις περισσότερες περιπτώσεις υλοποιούνται με την α τάξη του δημοτικού σχολείου, ενώ εντοπίστηκαν και άλλα δύο παραδείγματα, το ένα με τη β και το άλλο με τη γ τάξη του δημοτικού σχολείου.

Τέταρτη σε μέγεθος διακλάδωση της κατηγορίας-δένδρου «*Κοινές δράσεις παιδιών Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου*» είναι η υποκατηγορία «*Αμοιβαίες επισκέψεις παιδιών*», με 6 κυριολεκτικές αναφορές, 9 ερμηνευτικές και 0,51% ποσοστό κειμένου. Η υποκατηγορία «*Αμοιβαίες επισκέψεις παιδιών*» περιλαμβάνει κείμενο στα γενικά της στοιχεία σε 5 κυριολεκτικές αναφορές, οι οποίες αναλύονται σε 6 ερμηνευτικές και καταλαμβάνουν ποσοστό κειμένου 0,43%. Διακλαδώνεται επίσης στην υποκατηγορία «*Συμμετοχή του διευθυντή του δημοτικού σχολείου*», με 1 κυριολεκτική αναφορά, 3 ερμηνευτικές και 0,08% ποσοστό κειμένου.

Πέμπτη σε μέγεθος διακλάδωση της κατηγορίας-δένδρου «*Κοινές δράσεις παιδιών Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου*» είναι η υποκατηγορία «*Κοινή εκδήλωση με τα παιδιά της πρώτης Δημοτικού*», η οποία στα γενικά της στοιχεία περιλαμβάνει κείμενο σε 3 αναφορές, οι οποίες αναλύονται σε 6 ερμηνευτικές και καταλαμβάνουν ποσοστό κειμένου 0,33%. Η υποκατηγορία «*Κοινή εκδήλωση με τα παιδιά της πρώτης Δημοτικού*» διακλαδώνεται στην υποκατηγορία «*Χώρος πραγματοποίησης της εκδήλωσης*», με 3 κυριολεκτικές και ερμηνευτικές αναφορές και ποσοστό κειμένου 0,03%. Τέλος, στην υποκατηγορία «*Παρουσίαση εμπειριών προσαρμογής*», διακλάδωση της κατηγορίας-δένδρου «*Κοινές δράσεις παιδιών Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου*», δεν εντοπίστηκε σχετικό κείμενο στο Ε.Δ.

Στον **Πίνακα 6.31**, που ακολουθεί, παρουσιάζονται τα ποσοτικά αποτελέσματα της κατηγορίας-δένδρου «*Κοινές δράσεις παιδιών Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου*», όπως αυτά προέκυψαν κατά την κατευθυντική ανάλυση περιεχομένου του Ε.Δ.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 6.31:** Οι διακλαδώσεις της κατηγορίας-δένδρου του Ε.Δ. «Κοινές δράσεις παιδιών Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου»

Όνομα κατηγορίας-δένδρου και υποκατηγοριών	Πηγές *	Γενικές αναφορές **	Ειδικές αναφορές ***	Ερμηνευτικές αναφορές ****	Ποσοστό *****		
8. Κοινές δράσεις παιδιών Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου	8. Γενικά στοιχεία	Ε.Δ.	5		9	2,05%	
	8.α Αμοιβαίες επισκέψεις παιδιών	8.α Γενικά στοιχεία	Ε.Δ.		5	6	0,43%
		8.α/ί Συμμετοχή του διευθυντή του Δημοτικού Σχολείου	Ε.Δ.		1	3	0,08%
	8.β Αξιοποίηση Τ.Π.Ε.	Ε.Δ.		7	8	0,97%	
	8.γ Κοινή εκδήλωση με τα παιδιά της πρώτης Δημοτικού	8.γ Γενικά στοιχεία	Ε.Δ.	3		6	0,33%
		8.γ/ί Χώρος πραγματοποίησης της εκδήλωσης	Ε.Δ.		3	3	0,03%
	8.δ Κοινό σχέδιο εργασίας παιδιών	8.δ Γενικά στοιχεία	Ε.Δ.	1		2	0,31%
		8.δ/ί Με α τάξη *****	Ε.Δ.		8	9	0,28%
		8.δ/ii Με β τάξη *****	Ε.Δ.		1	1	0,03%
		8.δ/iii Με γ τάξη *****	Ε.Δ.		1	1	0,03%
	8.ε Παρουσίαση εμπειριών προσαρμογής	Ε.Δ.					
	8.στ Συνεργασία παιδιών	Ε.Δ.		29	109	22,09%	
	<b>Σύνολα</b>	<b>Υποκατηγορίες: 10/11</b>	<b>Σ. Αν.: 64</b>	<b>Γ. Αν.: 9</b>	<b>Ει. Αν.: 55</b>	<b>Ερμ. Αν.: 157</b>	<b>26,63%</b>

Επεξηγήσεις ΠΙΝΑΚΑ 6.31:

\* Στη στήλη με τίτλο «Πηγές» δηλώνεται ότι τα κείμενα που αναλύονται προέρχονται από το Εγχειρίδιο Δραστηριοτήτων για Νηπιαγωγούς (Ε.Δ.) και στην τελική γραμμή της στήλης καταγράφεται το σύνολο των κυριολεκτικών αναφορών (γενικών και ειδικών), που έχουν εντοπιστεί το κείμενο (Σ. Αν.).

\*\* Στη στήλη με τίτλο «Γενικές αναφορές» καταγράφεται το πλήθος των κυριολεκτικών αναφορών που έχουν εντοπιστεί στις πιο γενικές υποκατηγορίες της κατηγορίας-δένδρου «8. Κοινές δράσεις παιδιών νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου», όπως καταγράφονται από το λογισμικό πρόγραμμα NVivo 8, οι οποίες στη συνέχεια αναλύονται σε υποκατηγορίες και στην τελική γραμμή της στήλης καταγράφεται στο σύνολο των γενικών αναφορών (Γ. Αν.).

\*\*\* Στη στήλη με τίτλο «Ειδικές αναφορές» παρουσιάζεται το πλήθος των κυριολεκτικών αναφορών των υποκατηγοριών και στην τελική γραμμή της στήλης το σύνολο των ειδικών αναφορών (Ει. Αν.).

\*\*\*\* Στη στήλη με τίτλο «Ερμηνευτικές αναφορές» αποτυπώνεται το πλήθος των ερμηνευτικών αναφορών που έχει προκύψει από την ερμηνευτική κωδικοποίηση των κυριολεκτικών αναφορών και στην τελική γραμμή της στήλης το σύνολο των ερμηνευτικών αναφορών (Ερμ. Αν.).

\*\*\*\*\* Στη στήλη με τίτλο «Ποσοστό» καταγράφεται το ποσοστό λέξεων επί του κειμένου που καταλαμβάνει στο σύνολό της η εκάστοτε κατηγορία ή υποκατηγορία στο κυριολεκτικό της περιεχόμενο, όπως έχει καταγραφεί από το λογισμικό πρόγραμμα NVivo 8 και στην τελική γραμμή της στήλης το συνολικό ποσοστό που καταλαμβάνει η κατηγορία-δένδρο στο κείμενο.

\*\*\*\*\*Οι 3 υποκατηγορίες με τονισμένους χαρακτήρες, «8.δ/ί Με α τάξη», «8.δ/iii Με γ τάξη» και «8.δ/ii Με β τάξη», αναδύθηκαν κατά την κατευθυντική ποιοτική ανάλυση περιεχομένου του Ε.Δ.

### 3<sup>η</sup> Κατηγορία-δένδρο: «Εισαγωγικές παρατηρήσεις»

Τρίτη σε μέγεθος κατηγορία-δένδρο στο Ε.Δ. είναι η κατηγορία «Εισαγωγικές παρατηρήσεις», η οποία εντοπίζεται σε 124 συνολικά κυριολεκτικές αναφορές, 67 γενικές και 57 ειδικές, οι οποίες αναλύονται σε 469 ερμηνευτικές και καταλαμβάνουν 14,02% ποσοστό κειμένου. Η κατηγορία-δένδρο «Εισαγωγικές παρατηρήσεις» περιλαμβάνει κείμενο με γενικά στοιχεία σε 21 αναφορές, οι οποίες αναλύονται σε 76 ερμηνευτικές και καταλαμβάνει ποσοστό κειμένου 5,17%. Διακλαδώνεται επίσης σε 4 υποκατηγορίες από τις οποίες η πιο μεγάλη σε μέγεθος είναι η υποκατηγορία «Στόχοι δράσεων», με 50 κυριολεκτικές αναφορές, 291 ερμηνευτικές και ποσοστό κειμένου 6,96%. Στην υποκατηγορία «Στόχοι δράσεων», στα γενικά της στοιχεία εντοπίζονται 46 κυριολεκτικές αναφορές, 271 ερμηνευτικές

και 6,11% ποσοστό κειμένου, ενώ διακλαδώνεται στην υποκατηγορία «Στόχοι μετάβασης», με 4 κυριολεκτικές αναφορές, 20 ερμηνευτικές και ποσοστό κειμένου 0,85%.

Δεύτερη σε μέγεθος διακλάδωση της κατηγορίας-δένδρου «Εισαγωγικές παρατηρήσεις» είναι η υποκατηγορία «Υποστηρικτικό υλικό», με 29 κυριολεκτικές αναφορές, 57 ερμηνευτικές και 1,01% ποσοστό κειμένου. Ακολουθεί η υποκατηγορία «Χρονική διάρκεια δράσεων», με 12 κυριολεκτικές και ερμηνευτικές αναφορές και 0,56% ποσοστό κειμένου, ενώ τέταρτη είναι η υποκατηγορία «Είδος δραστηριοτήτων», με 12 κυριολεκτικές αναφορές, 33 ερμηνευτικές και 0,32% ποσοστό κειμένου. Επισημαίνεται ότι στα κείμενα του Ε.Δ., στις εισαγωγικές παρατηρήσεις των δραστηριοτήτων, εντοπίστηκε ποικιλία στο είδος των δραστηριοτήτων που προτείνονται για υλοποίηση στις νηπιαγωγούς με 33 ερμηνευτικές αναφορές σε 12 μόνο κυριολεκτικές και το πιο μικρό ποσοστό κειμένου των υποκατηγοριών της κατηγορίας-δένδρου «Εισαγωγικές παρατηρήσεις». Στον Πίνακα 6.32, που ακολουθεί, παρουσιάζονται τα ποσοτικά αποτελέσματα της κατηγορίας-δένδρου «Εισαγωγικές παρατηρήσεις», όπως αυτά προέκυψαν κατά την κατευθυντική ανάλυση περιεχομένου του Ε.Δ.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 6.32:** Οι διακλαδώσεις της κατηγορίας-δένδρου του Ε.Δ. «Εισαγωγικές παρατηρήσεις»

Όνομα κατηγορίας-δένδρου και υποκατηγοριών		Πηγές *	Γενικές αναφορές **	Ειδικές αναφορές ***	Ερμηνευτικές αναφορές ****	Ποσοστό *****	
5. Εισαγωγικές παρατηρήσεις	5. Γενικά στοιχεία	Ε.Δ.	21		76	5,17%	
	5.α. Είδος δραστηριοτήτων	Ε.Δ.		12	33	0,32%	
	5.β. Στόχοι δράσεων	5.β Γενικά στοιχεία	Ε.Δ.	46		271	6,11%
		5.β/ι Στόχοι μετάβασης	Ε.Δ.		4	20	0,85%
	5.γ Υποστηρικτικό υλικό	Ε.Δ.		29	57	1,01%	
	5.δ Χρονική διάρκεια δράσεων	Ε.Δ.			12	0,56%	
	<b>Σύνολα</b>	<b>Υποκατηγορίες: 5</b>	<b>Σ. Αν.: 124</b>	<b>Γ. Αν.: 67</b>	<b>Ει. Αν.: 57</b>	<b>Ερμ. Αν.: 469</b>	<b>14,02%</b>

Επεξηγήσεις ΠΙΝΑΚΑ 6.32:

\* Στη στήλη με τίτλο «Πηγές» δηλώνεται ότι τα κείμενα που αναλύονται προέρχονται από το Εγχειρίδιο Δραστηριοτήτων (Ε.Δ.) και στην τελική γραμμή της στήλης καταγράφεται το σύνολο των κυριολεκτικών αναφορών (γενικών και ειδικών), που έχουν εντοπιστεί το κείμενο (Σ. Αν.).

\*\* Στη στήλη με τίτλο «Γενικές αναφορές» καταγράφεται το πλήθος των κυριολεκτικών αναφορών που έχουν εντοπιστεί στα γενικά στοιχεία της κατηγορίας-δένδρου 5. Εισαγωγικές παρατηρήσεις, καθώς και στις υποκατηγορίες οι οποίες στη συνέχεια αναλύονται σε υποκατηγορίες, όπως καταγράφονται από το λογισμικό πρόγραμμα NVivo 8 και στην τελική γραμμή της στήλης καταγράφεται στο σύνολο των γενικών αναφορών (Γ. Αν.).

\*\*\* Στη στήλη με τίτλο «Ειδικές αναφορές» παρουσιάζεται το πλήθος των κυριολεκτικών αναφορών των υποκατηγοριών και στην τελική γραμμή της στήλης το σύνολο των ειδικών αναφορών (Ει. Αν.).

\*\*\*\* Στη στήλη με τίτλο «Ερμηνευτικές αναφορές» αποτυπώνεται το πλήθος των ερμηνευτικών αναφορών που έχει προκύψει από την ερμηνευτική κωδικοποίηση των κυριολεκτικών αναφορών και στην τελική γραμμή της στήλης το σύνολο των ερμηνευτικών αναφορών (Ερμ. Αν.).

\*\*\*\*\* Στη στήλη με τίτλο «Ποσοστό» καταγράφεται το ποσοστό λέξεων επί του κειμένου που καταλαμβάνει στο σύνολό της η εκάστοτε κατηγορία ή υποκατηγορία στο κυριολεκτικό της περιεχόμενο, όπως έχει καταγραφεί από το λογισμικό πρόγραμμα NVivo 8 και στην τελική γραμμή της στήλης το συνολικό ποσοστό που καταλαμβάνει η κατηγορία-δένδρο στο κείμενο.

#### **4<sup>η</sup> Κατηγορία-δένδρο: «Αξιολόγηση προγραμμάτων»**

Τέταρτη σε μέγεθος κατηγορία-δένδρο του Ε.Δ. είναι η κατηγορία «Αξιολόγηση προγραμμάτων», η οποία εντοπίζεται σε 79 κυριολεκτικές αναφορές, 14 γενικές και 65 ειδικές, οι οποίες αναλύονται σε 254 ερμηνευτικές και καταλαμβάνουν 12,09% ποσοστό κειμένου. Η κατηγορία-δένδρο «Αξιολόγηση προγραμμάτων» δεν περιλαμβάνει κείμενο στα γενικά της στοιχεία και διακλαδώνεται σε 4 υποκατηγορίες, από τις οποίες η μεγαλύτερη σε μέγεθος είναι η υποκατηγορία «Απόψεις νηπιαγωγών».

Η υποκατηγορία «Απόψεις νηπιαγωγών» στα γενικά της στοιχεία περιλαμβάνει κείμενο σε 14 κυριολεκτικές αναφορές, οι οποίες αναλύονται σε 31 ερμηνευτικές αναφορές και καταλαμβάνουν 1,56% ποσοστό κειμένου. Διακλαδώνεται σε 4 επιμέρους υποκατηγορίες από τις οποίες η μεγαλύτερη σε μέγεθος είναι η υποκατηγορία «Επίτευξη στόχων», με 12 κυριολεκτικές αναφορές, 90 ερμηνευτικές και ποσοστό κειμένου 3,52%. Δεύτερη σε μέγεθος διακλάδωση της υποκατηγορίας «Απόψεις νηπιαγωγών» είναι η υποκατηγορία «Σχετικά με γονείς», με 17 κυριολεκτικές αναφορές, 35 ερμηνευτικές και 1,80% ποσοστό κειμένου. Τρίτη σε μέγεθος είναι η υποκατηγορία «Αξιολόγηση συνεργασίας με εκπαιδευτικούς», με 6 κυριολεκτικές αναφορές, 8 ερμηνευτικές και ποσοστό κειμένου 0,51%, ενώ τέταρτη είναι η υποκατηγορία «Προβληματισμοί αρνητικού αποτελέσματος», με 1 κυριολεκτική αναφορά, 3 ερμηνευτικές και 0,16% ποσοστό κειμένου.

Δεύτερη σε μέγεθος διακλάδωση της κατηγορίας-δένδρου «Αξιολόγηση προγραμμάτων» είναι η υποκατηγορία «Εντυπώσεις παιδιών από τις δραστηριότητες», με 20 κυριολεκτικές αναφορές, 65 ερμηνευτικές και 3,41% ποσοστό κειμένου. Τρίτη ακολουθεί η υποκατηγορία «Δραστηριότητες αξιολόγησης», με 7 κυριολεκτικές αναφορές, 19 ερμηνευτικές και 0,91% ποσοστό κειμένου, ενώ τέταρτη και τελευταία η υποκατηγορία «Προτάσεις βελτίωσης», με 2 κυριολεκτικές αναφορές, 3 ερμηνευτικές και ποσοστό κειμένου 0,22%. Στον **Πίνακα 6.33**, που ακολουθεί, παρουσιάζονται τα ποσοτικά αποτελέσματα της κατηγορίας-δένδρου «Αξιολόγηση προγραμμάτων», όπως αυτά προέκυψαν κατά την κατευθυντική ανάλυση περιεχομένου του Ε.Δ.



**ΠΙΝΑΚΑΣ 6.33:** Οι διακλαδώσεις της κατηγορίας-δένδρου του Ε.Δ. «Αξιολόγηση προγραμμάτων»

Όνομα κατηγορίας-δένδρου και υποκατηγοριών		Πηγές *	Γενικές αναφορές **	Ειδικές αναφορές ***	Ερμηνευτικές αναφορές ****	Ποσοστό *****	
1. Αξιολόγηση Προγραμμάτων	1. Γενικά στοιχεία	Ε.Δ.					
	1.α. Απόψεις νηπιαγωγών	1.α. Γενικά στοιχεία	Ε.Δ.	14		31	1,56%
		1.α/i Αξιολόγηση συνεργασίας με εκπαιδευτικούς	Ε.Δ.		6	8	0,51%
		1.α/ii Επίτευξη στόχων	Ε.Δ.		12	90	3,52%
		1.α/iii Προβληματισμοί αρνητικού αποτελέσματος	Ε.Δ.		1	3	0,16%
		1.α/iv Σχετικά με γονείς	Ε.Δ.		17	35	1,80%
	1.β. Δραστηριότητες αξιολόγησης	Ε.Δ.		7	19	0,91%	
	1.γ. Εντυπώσεις παιδιών από τις δραστηριότητες	Ε.Δ.		20	65	3,41%	
	1.δ. Προτάσεις βελτίωσης	Ε.Δ.		2	3	0,22%	
<b>Σύνολα</b>	<b>Υποκατηγορίες: 8</b>	<b>Σ. Αν.: 79</b>	<b>Γ. Αν.: 14</b>	<b>Ει. Αν.: 65</b>	<b>Ερμ. Αν.: 254</b>	<b>12,09%</b>	

Επεξηγήσεις ΠΙΝΑΚΑ 6.33:

\* Στη στήλη με τίτλο «Πηγές» δηλώνεται ότι τα κείμενα που αναλύονται προέρχονται από το Εγχειρίδιο Δραστηριότητας (Ε.Δ.) και στην τελική γραμμή της στήλης καταγράφεται το σύνολο των κυριολεκτικών αναφορών (γενικών και ειδικών), που έχουν εντοπιστεί το κείμενο (Σ. Αν.).

\*\* Στη στήλη με τίτλο «Γενικές αναφορές» καταγράφεται το πλήθος των κυριολεκτικών αναφορών που έχουν εντοπιστεί στα γενικά στοιχεία της κατηγορίας-δένδρου «1. Αξιολόγηση προγραμμάτων» καθώς και στις υποκατηγορίες οι οποίες στη συνέχεια αναλύονται σε υποκατηγορίες, όπως καταγράφονται από το λογισμικό πρόγραμμα NVivo 8 και στην τελική γραμμή της στήλης καταγράφεται στο σύνολο των γενικών αναφορών (Γ. Αν.).

\*\*\* Στη στήλη με τίτλο «Ειδικές αναφορές» παρουσιάζεται το πλήθος των κυριολεκτικών αναφορών των υποκατηγοριών και στην τελική γραμμή της στήλης το σύνολο των ειδικών αναφορών (Ει. Αν.).

\*\*\*\* Στη στήλη με τίτλο «Ερμηνευτικές Αναφορές» αποτυπώνεται το πλήθος των ερμηνευτικών αναφορών που έχει προκύψει από την ερμηνευτική κωδικοποίηση των κυριολεκτικών αναφορών και στην τελική γραμμή της στήλης το σύνολο των ερμηνευτικών αναφορών (Ερμ. Αν.).

\*\*\*\*\* Στη στήλη με τίτλο «Ποσοστό» καταγράφεται το ποσοστό λέξεων επί του κειμένου που καταλαμβάνει στο σύνολό της η εκάστοτε κατηγορία ή υποκατηγορία στο κυριολεκτικό της περιεχόμενο, όπως έχει καταγραφεί από το λογισμικό πρόγραμμα NVivo 8 και στην τελική γραμμή της στήλης το συνολικό ποσοστό που καταλαμβάνει η κατηγορία-δένδρο στο κείμενο.

#### 5<sup>η</sup> Κατηγορία-δένδρο: «Κοινές δράσεις εκπαιδευτικών»

Πέμπτη σε μέγεθος κατηγορία-δένδρο του Ε.Δ. είναι η κατηγορία «Κοινές δράσεις εκπαιδευτικών», με 20 συνολικές κυριολεκτικές αναφορές, 1 γενική και 19 ειδικές, 37 ερμηνευτικές αναφορές και ποσοστό κειμένου 3,93%. Η κατηγορία-δένδρο «Κοινές δράσεις εκπαιδευτικών» στα γενικά της στοιχεία περιλαμβάνει κείμενο σε 1 κυριολεκτική και ερμηνευτική αναφορά, η οποία καταλαμβάνει ποσοστό κειμένου 0,06%, και διακλαδώνεται σε 4 υποκατηγορίες από τις οποίες μεγαλύτερη σε μέγεθος είναι η υποκατηγορία «Νηπιαγωγών και δασκάλων». Η υποκατηγορία «Νηπιαγωγών και δασκάλων» περιλαμβάνει κείμενο σε 10 κυριολεκτικές αναφορές, οι οποίες αναλύονται σε 23 ερμηνευτικές και καταλαμβάνουν ποσοστό κειμένου 2,87%.

Δεύτερη σε μέγεθος διακλάδωση της κατηγορίας-δένδρου «Κοινές δράσεις εκπαιδευτικών» είναι η υποκατηγορία «Νηπιαγωγών ολοήμερου τμήματος», με 7 κυριολεκτικές αναφορές, 10 ερμηνευτικές και 0,89% ποσοστό κειμένου. Τρίτη σε μέγεθος διακλάδωση είναι η υποκατηγορία «Συγκριτική αντιπαραβολή αναλυτικών προγραμμάτων», με 1 κυριολεκτική αναφορά, 2 ερμηνευτικές και ποσοστό κειμένου

0,09%. Τέταρτη και τελευταία διακλάδωση της κατηγορίας-δένδρου «Κοινές δράσεις εκπαιδευτικών» είναι η υποκατηγορία «Διευθυντές Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου», με 1 κυριολεκτική και ερμηνευτική αναφορά και ποσοστό κειμένου 0,02%. Στον Πίνακα 6.34, που ακολουθεί, παρουσιάζονται τα ποσοτικά αποτελέσματα της κατηγορίας-δένδρου «Κοινές δράσεις εκπαιδευτικών», όπως αυτά προέκυψαν κατά την κατευθυντική ανάλυση περιεχομένου του Ε.Δ..

**ΠΙΝΑΚΑΣ 6.34:** Οι διακλαδώσεις της κατηγορίας-δένδρου του Ε.Δ. «Κοινές δράσεις εκπαιδευτικών»

Όνομα κατηγορίας-δένδρου και υποκατηγοριών		Πηγές *	Γενικές αναφορές **	Ειδικές αναφορές ***	Ερμηνευτικές αναφορές ****	Ποσοστό *****
6. Κοινές δράσεις εκπαιδευτικών	6. Γενικά στοιχεία	Ε.Δ.	1		1	0,06%
	6.α. Διευθυντές Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου	Ε.Δ.		1	1	0,02%
	6.β. Νηπιαγωγών και δασκάλων	Ε.Δ.		10	23	2,87%
	6.γ. Νηπιαγωγών ολοήμερου τμήματος	Ε.Δ.		7	10	0,89%
	6.δ. Συγκριτική αντιπαραβολή αναλυτικών προγραμμάτων	Ε.Δ.		1	2	0,09%
<b>Σύνολα</b>	<b>Υποκατηγορίες: 4</b>	<b>Σ. Αν.: 20</b>	<b>Γ. Αν.: 1</b>	<b>Ει. Αν.: 19</b>	<b>Ερμ. Αν.: 37</b>	<b>3,93%</b>

Επεξηγήσεις ΠΙΝΑΚΑ 6.34:

\* Στη στήλη με τίτλο «Πηγές» δηλώνεται ότι τα κείμενα που αναλύονται προέρχονται από το Εγχειρίδιο Δραστηριοτήτων (Ε.Δ.) και στην τελική γραμμή της στήλης καταγράφεται το σύνολο των κυριολεκτικών αναφορών (γενικών και ειδικών), που έχουν εντοπιστεί το κείμενο (Σ. Αν.).

\*\* Στη στήλη με τίτλο «Γενικές αναφορές» καταγράφεται το πλήθος των κυριολεκτικών αναφορών που έχουν εντοπιστεί στα γενικά στοιχεία της κατηγορίας-δένδρου «6. Κοινές δράσεις εκπαιδευτικών», όπως καταγράφεται από το λογισμικό πρόγραμμα ΝVivo 8 και στην τελική γραμμή της στήλης καταγράφεται στο σύνολο των γενικών αναφορών (Γ. Αν.).

\*\*\* Στη στήλη με τίτλο «Ειδικές αναφορές» παρουσιάζεται το πλήθος των κυριολεκτικών αναφορών των υποκατηγοριών και στην τελική γραμμή της στήλης το σύνολο των ειδικών αναφορών (Ει. Αν.).

\*\*\*\* Στη στήλη με τίτλο «Ερμηνευτικές αναφορές» αποτυπώνεται το πλήθος των ερμηνευτικών αναφορών που έχει προκύψει από την ερμηνευτική κωδικοποίηση των κυριολεκτικών αναφορών και στην τελική γραμμή της στήλης το σύνολο των ερμηνευτικών αναφορών (Ερμ. Αν.).

\*\*\*\*\* Στη στήλη με τίτλο «Ποσοστό» καταγράφεται το ποσοστό λέξεων επί του κειμένου που καταλαμβάνει στο σύνολό της η εκάστοτε κατηγορία ή υποκατηγορία στο κυριολεκτικό της περιεχόμενο, όπως έχει καταγραφεί από το λογισμικό πρόγραμμα ΝVivo 8 και στην τελική γραμμή της στήλης το συνολικό ποσοστό που καταλαμβάνει η κατηγορία-δένδρο στο κείμενο.

#### **6<sup>η</sup> Κατηγορία-δένδρο:** «Κοινές δράσεις με γονείς»

Έκτη σε μέγεθος κατηγορία-δένδρο του Ε.Δ. είναι η κατηγορία «Κοινές δράσεις με γονείς», η οποία περιλαμβάνει 16 ειδικές κυριολεκτικές αναφορές, οι οποίες αναλύονται σε 23 ερμηνευτικές και καταλαμβάνουν ποσοστό κειμένου 2,77%. Η κατηγορία-δένδρο «Κοινές δράσεις με γονείς» δεν περιλαμβάνει κείμενο στα γενικά της στοιχεία, διακλαδώνεται σε 3 κατηγορίες από τις οποίες η υποκατηγορία «Κοινή εκδήλωση γονέων» επίσης δεν περιλαμβάνει κείμενο. Από τις άλλες δύο υποκατηγορίες η μεγαλύτερη σε μέγεθος, η οποία αναδύθηκε κατά την ανάλυση περιεχομένου του Ε.Δ., είναι η υποκατηγορία «Συμμετοχή γονέων στις δράσεις μετάβασης», με 14 κυριολεκτικές αναφορές, 17 ερμηνευτικές και ποσοστό κειμένου 2,22%. Τελευταία σε μέγεθος διακλάδωση της κατηγορίας-δένδρου «7. Κοινές δράσεις με γονείς» είναι η υποκατηγορία «Κοινή ενημέρωση γονέων», με 2

κυριολεκτικές αναφορές, 6 ερμηνευτικές και 0,55% ποσοστό κειμένου. Στον Πίνακα 6.35, που ακολουθεί, παρουσιάζονται τα ποσοτικά αποτελέσματα της κατηγορίας-δένδρου «Κοινές δράσεις με γονείς», όπως αυτά προέκυψαν κατά την κατευθυντική ανάλυση περιεχομένου του Ε.Δ.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 6.35:** Οι διακλαδώσεις της κατηγορίας-δένδρου του Ε.Δ. «Κοινές δράσεις με γονείς»

Όνομα κατηγορίας-δένδρου και υποκατηγοριών		Πηγές *	Γενικές αναφορές **	Ειδικές αναφορές ***	Ερμηνευτικές αναφορές ****	Ποσοστό *****
7. Κοινές δράσεις με γονείς	7. Γενικά στοιχεία	Ε.Δ.				
	7.α. Κοινή εκδήλωση γονέων	Ε.Δ.				
	7.β. Κοινή ενημέρωση γονέων	Ε.Δ.		2	6	0,55%
	7.γ. Συμμετοχή γονέων στις δράσεις μετάβασης*****	Ε.Δ.		14	17	2,22%
<b>Σύνολα</b>	<b>Υποκατηγορίες: 3</b>	<b>Σ. Αν.: 16</b>	<b>Γ. Αν.: 0</b>	<b>Ει. Αν.: 16</b>	<b>Ερμ. Αν.: 23</b>	<b>2,77%</b>

Επεξηγήσεις ΠΙΝΑΚΑ 6.35:

\* Στη στήλη με τίτλο «Πηγές» δηλώνεται ότι τα κείμενα που αναλύονται προέρχονται από το Εγχειρίδιο Δραστηριότητας (Ε.Δ.) και στην τελική γραμμή της στήλης καταγράφεται το σύνολο των κυριολεκτικών αναφορών (γενικών και ειδικών), που έχουν εντοπιστεί το κείμενο (Σ. Αν.).

\*\* Στη στήλη με τίτλο «Γενικές αναφορές» δεν υπάρχουν αναφορές, γιατί στην κατηγορία-δένδρο «7. Κοινές δράσεις με γονείς» δεν εντοπίστηκε κείμενο στα γενικά στοιχεία της υποκατηγορίας, ενώ στην τελική γραμμή της στήλης καταγράφεται ως σύνολο των γενικών αναφορών 0 (Γ. Αν.).

\*\*\* Στη στήλη με τίτλο «Ειδικές αναφορές» παρουσιάζεται το πλήθος των κυριολεκτικών αναφορών των υποκατηγοριών και στην τελική γραμμή της στήλης το σύνολο των ειδικών αναφορών (Ει. Αν.).

\*\*\*\* Στη στήλη με τίτλο «Ερμηνευτικές αναφορές» αποτυπώνεται το πλήθος των ερμηνευτικών αναφορών που έχει προκύψει από την ερμηνευτική κωδικοποίηση των κυριολεκτικών αναφορών και στην τελική γραμμή της στήλης το σύνολο των ερμηνευτικών αναφορών (Ερμ. Αν.).

\*\*\*\*\* Στη στήλη με τίτλο «Ποσοστό» καταγράφεται το ποσοστό λέξεων επί του κειμένου που καταλαμβάνει στο σύνολό της η εκάστοτε κατηγορία ή υποκατηγορία στο κυριολεκτικό της περιεχόμενο, όπως έχει καταγραφεί από το λογισμικό πρόγραμμα NVivo 8 και στην τελική γραμμή της στήλης το συνολικό ποσοστό που καταλαμβάνει η κατηγορία-δένδρο στο κείμενο.

\*\*\*\*\* Η υποκατηγορία με τονισμένους χαρακτήρες «7.γ. Συμμετοχή γονέων στις δράσεις μετάβασης» αναδόθηκε κατά την κατευθυντική ποιοτική ανάλυση περιεχομένου του Ε.Δ.

### 7<sup>η</sup> Κατηγορία-δένδρο: «Δράσεις με γονείς στο νηπιαγωγείο»

Εβδομη σε μέγεθος κατηγορία-δένδρο του Ε.Δ. είναι η κατηγορία «Δράσεις με γονείς στο νηπιαγωγείο», η οποία καταλαμβάνει 0,68% ποσοστό κειμένου, σε 5 συνολικά κυριολεκτικές αναφορές, 1 γενική και 4 ειδικές, οι οποίες αναλύονται σε 10 ερμηνευτικές αναφορές. Στα γενικά της στοιχεία, η κατηγορία-δένδρο «Δράσεις με γονείς στο Νηπιαγωγείο» εμφανίζεται με 1 κυριολεκτική και 1 ερμηνευτική αναφορά, καταλαμβάνει ποσοστό κειμένου 0,21%. Διακλαδώνεται σε 2 υποκατηγορίες από τις οποίες η υποκατηγορία «Ενημέρωση γονέων» καταλαμβάνει 0,47% ποσοστό κειμένου, με 4 κυριολεκτικές αναφορές και 9 ερμηνευτικές, ενώ η υποκατηγορία «Προσδοκίες γονέων νηπιαγωγείου» δεν περιλαμβάνει κείμενο. Στον Πίνακα 6.36, που ακολουθεί, παρουσιάζονται τα ποσοτικά αποτελέσματα της κατηγορίας-δένδρου «Δράσεις με γονείς στο Νηπιαγωγείο», όπως αυτά προέκυψαν κατά την κατευθυντική ανάλυση περιεχομένου του Ε.Δ.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 6.36:** Οι διακλαδώσεις της κατηγορίας-δένδρου του Ε.Δ. «Δράσεις με γονείς στο νηπιαγωγείο»

Όνομα κατηγορίας-δένδρου και υποκατηγοριών	Πηγές *	Γενικές αναφορές **	Ειδικές αναφορές ***	Ερμηνευτικές αναφορές ****	Ποσοστό *****	
3. Δράσεις με γονείς στο νηπιαγωγείο	3. Γενικά στοιχεία	Ε.Δ.	1		1	0,21%
	3.α. Ενημέρωση γονέων	Ε.Δ.		4	9	0,47%
	3.β. Προσδοκίες γονέων νηπιαγωγείου	Ε.Δ.				
<b>Σύνολο</b>	<b>Υποκατηγορίες: 1/2</b>	<b>Σ. Αν.: 5</b>	<b>Γ. Αν.: 1</b>	<b>Ει. Αν.: 4</b>	<b>Ερμ. Αν.: 10</b>	<b>0,68%</b>

Επεξηγήσεις ΠΙΝΑΚΑ 6.36:

\* Στη στήλη με τίτλο «Πηγές» δηλώνεται ότι τα κείμενα που αναλύονται προέρχονται από το Εγχειρίδιο Δραστηριότητας (Ε.Δ.) και στην τελική γραμμή της στήλης καταγράφεται το σύνολο των κυριολεκτικών αναφορών (γενικών και ειδικών), που έχουν εντοπιστεί το κείμενο (Σ. Αν.).

\*\* Στη στήλη με τίτλο «Γενικές αναφορές» καταγράφεται το πλήθος των κυριολεκτικών αναφορών που έχουν εντοπιστεί στα γενικά στοιχεία της κατηγορίας-δένδρου «3. Δράσεις με γονείς στο νηπιαγωγείο», όπως καταγράφεται από το λογισμικό πρόγραμμα NVivo 8 και στην τελική γραμμή της στήλης καταγράφεται στο σύνολο των γενικών αναφορών (Γ. Αν.).

\*\*\* Στη στήλη με τίτλο «Ειδικές αναφορές» παρουσιάζεται το πλήθος των κυριολεκτικών αναφορών των υποκατηγοριών και στην τελική γραμμή της στήλης το σύνολο των ειδικών αναφορών (Ει. Αν.).

\*\*\*\* Στη στήλη με τίτλο «Ερμηνευτικές αναφορές» αποτυπώνεται το πλήθος των ερμηνευτικών αναφορών που έχει προκύψει από την ερμηνευτική κωδικοποίηση των κυριολεκτικών αναφορών και στην τελική γραμμή της στήλης το σύνολο των ερμηνευτικών αναφορών (Ερμ. Αν.).

\*\*\*\*\* Στη στήλη με τίτλο «Ποσοστό» καταγράφεται το ποσοστό λέξεων επί του κειμένου που καταλαμβάνει στο σύνολό της η εκάστοτε κατηγορία ή υποκατηγορία στο κυριολεκτικό της περιεχόμενο, όπως έχει καταγραφεί από το λογισμικό πρόγραμμα NVivo 8 και στην τελική γραμμή της στήλης το συνολικό ποσοστό που καταλαμβάνει η κατηγορία-δένδρο στο κείμενο.

Η κατηγορία-δένδρο «Δράσεις με γονείς στο δημοτικό σχολείο», η οποία διακλαδώνεται στις υποκατηγορίες «Παρατήρηση προβλημάτων προσαρμογής και παρέμβαση» και «Τροποποίηση προσδοκιών γονέων», δημιουργήθηκε με βάση τις υποκατηγορίες «Βασικές ικανότητες παιδιών», «Προσαρμογή» και «Προβλήματα προσαρμογής» και τις κυριολεκτικές και ερμηνευτικές αναφορές τους από την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου του Ο.Γ<sup>127</sup>. Κατά τον ίδιο τρόπο δημιουργήθηκε και η κατηγορία-δένδρο «Νηπιαγωγός στο Δημοτικό σχολείο», με υποκατηγορίες «Επίσκεψη της νηπιαγωγού στην πρώτη τάξη» και «Παρακολούθηση προσαρμογής των παιδιών από τη νηπιαγωγό», κυρίως από τις αναφορές της υποκατηγορίας «Δημοτικό Σχολείο δραστηριότητες», του Ο.Ο. Στις δύο αυτές κατηγορίες-δένδρα δεν εντοπίστηκαν σχετικά παραδείγματα στο Ε.Δ.

Με βάση τα ποσοτικά αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου του Ε.Δ. τα παραδείγματα που εμπεριέχονται στο κείμενο επικεντρώνονται στα εξής:

- ✓ Σε μεγαλύτερο ποσοστό παρουσιάζονται Δράσεις στο νηπιαγωγείο οι οποίες αφορούν κυρίως:
  - ο Παρουσίαση του περιεχομένου των δράσεων και περιγραφή του τρόπου υλοποίησής τους.

<sup>127</sup> Για περισσότερα στοιχεία βλέπε στη σ.316 της παρούσας διατριβής.

- Προγραμματισμό των δράσεων και περιγραφή χειρισμών οργάνωσής τους.
  - Προσδοκίες των παιδιών του νηπιαγωγείου για την επικείμενη μετάβασή τους στο δημοτικό σχολείο και τρόπους αποτύπωσης των προσδοκιών τους.
  - Διερεύνηση των εμπειριών των παιδιών του νηπιαγωγείου αναφορικά με το δημοτικό σχολείο.
  - Παιχνίδι ρόλων με καταστάσεις που μπορεί να συμβαίνουν στο δημοτικό σχολείο.
  - Συμμετοχή γονέων στις δράσεις μετάβασης στο χώρο του νηπιαγωγείου.
  - Στρατηγικές επίλυσης προβλήματος με παραδείγματα και
  - Τ.Π.Ε. και μετάβαση όπου αξιοποιούνται οι νέες Τεχνολογίες σε δράσεις στο νηπιαγωγείο.
- ✓ Επόμενες σε πλήθος δραστηριότητες αφορούν Κοινές δράσεις παιδιών νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου, όπου παρουσιάζονται κυρίως:
- Παραδείγματα συνεργασίας παιδιών νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου.
  - Παραδείγματα αξιοποίησης Τ.Π.Ε. κατά την υλοποίηση κοινών δραστηριοτήτων παιδιών νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου.
  - Κοινό σχέδιο εργασίας παιδιών:
    - Στις περισσότερες περιπτώσεις με την α τάξη,
    - σε ένα παράδειγμα με τη β τάξη και
    - σε ένα παράδειγμα με τη γ τάξη.
  - Παραδείγματα με αμοιβαίες επισκέψεις παιδιών στο νηπιαγωγείο ή στο δημοτικό σχολείο και
    - συμμετοχή του διευθυντή του δημοτικού σχολείου σε μια περίπτωση.
  - Παραδείγματα κοινής εκδήλωσης των παιδιών του νηπιαγωγείου με τα παιδιά της πρώτης δημοτικού, στα οποία δηλώνεται:
    - Ο χώρος πραγματοποίησης της εκδήλωσης ενώ
    - δεν επιλέχθηκε ως παράδειγμα η παρουσίαση εμπειριών προσαρμογής των παιδιών της πρώτης τάξης, στα παιδιά του νηπιαγωγείου.
- ✓ Μεγάλο τμήμα από το κείμενο του Ε.Δ. καταλαμβάνουν οι εισαγωγικές παρατηρήσεις των δράσεων, οι οποίες περιλαμβάνουν:
- Στόχους δράσεων και σε μερικές περιπτώσεις:
    - επιμέρους στόχους μετάβασης.
  - Περιγραφή υποστηρικτικού υλικού για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων.
  - Αποτύπωση της χρονικής διάρκειας των δράσεων.

- Παρουσίαση του είδους των δραστηριοτήτων που κάθε φορά υλοποιούνται.
- ✓ Σημαντικό κομμάτι του κειμένου αφορά την αξιολόγηση των προγραμμάτων που παρουσιάζονται η οποία αποτυπώνεται:
  - Στις απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με:
    - την επίτευξη των στόχων του προγράμματος,
    - τη συμμετοχή και τις απόψεις των γονέων,
    - τα αποτελέσματα της συνεργασίας των νηπιαγωγών με συναδέλφους εκπαιδευτικούς καθώς και
    - προβληματισμούς αρνητικού αποτελέσματος που προέκυψαν σε κάποιες περιπτώσεις για ορισμένες πτυχές των δράσεων.
  - Στις εντυπώσεις των παιδιών από τις δραστηριότητες.
  - Σε δραστηριότητες αξιολόγησης που επιλέχθηκαν από τις νηπιαγωγούς και
  - σε προτάσεις βελτίωσης των δράσεων για αξιοποίηση σε επόμενη υλοποίηση.
- ✓ Μικρότερο τμήμα του κειμένου αφορά κοινές δράσεις εκπαιδευτικών, όπως:
  - Συνεργασία νηπιαγωγών και δασκάλων,
  - συνεργασία νηπιαγωγών ολοήμερου τμήματος, παράδειγμα συγκριτικής αντιπαραβολής αναλυτικών προγραμμάτων και
  - συνεργασία Διευθυντών Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου.
- ✓ Μικρό τμήμα κειμένου, επίσης, αφορά κοινές δράσεις με γονείς νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου, στις οποίες αναφέρεται κυρίως:
  - η συμμετοχή γονέων του Νηπιαγωγείου στις δράσεις μετάβασης,
  - κοινή ενημέρωση γονέων για θέματα μετάβασης και
  - δεν υπάρχει παράδειγμα για κοινή εκδήλωση γονέων νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου.
- ✓ Το μικρότερο τμήμα κειμένου, τέλος, αφορά δράσεις με γονείς στο νηπιαγωγείο οι οποίες επικεντρώνονται:
  - ✓ στην ενημέρωση των γονέων για θέματα μετάβασης, ενώ
  - ✓ δεν υπάρχει παράδειγμα ενασχόλησης των νηπιαγωγών με τις προσδοκίες των γονέων του νηπιαγωγείου, για την επικείμενη μετάβαση των παιδιών τους στο δημοτικό σχολείο.

Επισημαίνεται ότι στο κείμενο του Ε.Δ. δεν εντοπίστηκαν παραδείγματα που να αφορούν τις υποκατηγορίες «Δράσεις με γονείς στο δημοτικό σχολείο», «Παρατήρηση προβλημάτων προσαρμογής και παρέμβαση» και «Τροποποίηση

προσδοκιών των γονέων». Επίσης, δεν εντοπίστηκαν παραδείγματα που να αφορούν τις υποκατηγορίες «Νηπιαγωγός στο Δημοτικό σχολείο», «Επίσκεψη της νηπιαγωγού στην πρώτη τάξη» και «Παρακολούθηση της προσαρμογής των παιδιών από τη νηπιαγωγό».

Στον Πίνακα 6.37, που ακολουθεί, παρουσιάζονται τα συνολικά ποσοτικά αποτελέσματα της ανάλυσης περιεχομένου του Ε.Δ. Οι χρωματικές διαβαθμίσεις στις στήλες «Γενικές αναφορές», «Ειδικές αναφορές», «Ερμηνευτικές αναφορές» και «Ποσοστό», από κόκκινο έως πράσινο, δηλώνουν το μέγεθος της κάθε κατηγορίας, ξεκινώντας από κόκκινο για πολύ μικρές κατηγορίες και καταλήγοντας σε πράσινο για τις πιο μεγάλες.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 6.37:** Ποσοτικά αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου του Ε.Δ.

Τύπος	Όνομα κατηγορίας	Πηγές *	Γενικές αναφορές **	Ειδικές αναφορές ***	Ερμηνευτικές αναφορές ****	Ποσοστό *****		
Κατηγορίες δένδρα	1. Αξιολόγηση προγραμμάτων	1. Γενικά στοιχεία	Ε.Δ.					
		1.α. Απόψεις νηπιαγωγών	1.α Γενικά στοιχεία	Ε.Δ.	14		31	1,56%
			1.α/i Αξιολόγηση συνεργασίας με εκπαιδευτικούς.	Ε.Δ.		6	8	0,51%
			1.α/ii Επίτευξη στόχων	Ε.Δ.		12	90	3,52%
			1.α/iii Προβληματισμοί αρνητικού αποτελέσματος	Ε.Δ.		1	3	0,16%
			1.α/iv Σχετικά με γονείς	Ε.Δ.		17	35	1,80%
			1.β Δραστηριότητες αξιολόγησης	Ε.Δ.		7	19	0,91%
		1.γ Εντυπώσεις παιδιών από τις δραστηριότητες	Ε.Δ.		20	65	3,41%	
		1.δ Προτάσεις βελτίωσης	Ε.Δ.		2	3	0,22%	
		2. Δράσεις γονέων στο Δημοτικό Σχολείο	2. Γενικά στοιχεία	Ε.Δ.				
	2.α Παρατήρηση προβλημάτων προσαρμογής και παρέμβαση		Ε.Δ.					
	2.β. Τροποποίηση προσδοκιών γονέων		Ε.Δ.					
	3. Δράσεις με γονείς στο Νηπιαγωγείο	3. Γενικά στοιχεία	Ε.Δ.	1		1	0,21%	
		3.α Ενημέρωση γονέων	Ε.Δ.		4	9	0,47%	
		3.β Προσδοκίες γονέων Νηπιαγωγείου	Ε.Δ.					
	4. Δράσεις στο νηπιαγωγείο	4. Γενικά στοιχεία	Ε.Δ.	3		3	0,03%	
		4.α Διερεύνηση εμπειριών	Ε.Δ.		4	4	1,38%	
		4.β Παίχνιδι ρόλων	Ε.Δ.		5	5	1,49%	
		4.γ. Παρουσίαση περιεχομένου δραστηριοτήτων	Ε.Δ.		33	65	22,00%	
		4.δ Προγραμματισμός δράσεων	Ε.Δ.		17	29	7,52%	
		4.ε Προσδοκίες παιδιών	Ε.Δ.		8	28	2,48%	
		4.στ Στρατηγικές επίλυσης προβλήματος	Ε.Δ.		3	5	0,92%	
		4.ζ Συμμετοχή γονέων	Ε.Δ.		4	6	1,03%	
	4.η Τ.Π.Ε. και μετάβαση *****	Ε.Δ.		5	11	0,39%		



5. Εισαγωγικές παρατηρήσεις	5. Γενικά στοιχεία		Ε.Δ.	21		76	5,17%	
	5.α Είδος δραστηριοτήτων		Ε.Δ.		12	33	0,32%	
	5.β Στόχοι δράσεων	5.β Γενικά στοιχεία	Ε.Δ.	46		271	6,11%	
		5.β/1 Στόχοι μετάβασης	Ε.Δ.		4	20	0,85%	
	5.γ Υποστηρικτικό υλικό		Ε.Δ.		29	57	1,01%	
	5.δ Χρονική διάρκεια δράσεων		Ε.Δ.		12	12	0,56%	
	6. Κοινές δράσεις εκπαιδευτικών	6. Γενικά στοιχεία		Ε.Δ.	1		1	0,06%
		6.α Διευθυντές Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου.		Ε.Δ.		1	1	0,02%
		6.β Νηπιαγωγών και δασκάλων		Ε.Δ.		10	23	2,87%
		6.γ Νηπιαγωγών ολοήμερου τμήματος		Ε.Δ.		7	10	0,89%
		6.δ Συγκριτική αντιπαραβολή αναλυτικών προγραμμάτων		Ε.Δ.		1	2	0,09%
		7. Κοινές δράσεις με γονείς		Ε.Δ.				
	7. Γενικά στοιχεία		Ε.Δ.					
	7.α Κοινή εκδήλωση γονέων		Ε.Δ.					
	7.β Κοινή ενημέρωση γονέων		Ε.Δ.		2	6	0,55%	
	7.γ Συμμετοχή γονέων στις δράσεις μετάβασης*****		Ε.Δ.		14	17	2,22%	
	8. Κοινές δράσεις παιδιών Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου.	8. Γενικά στοιχεία		Ε.Δ.	5		9	2,05%
		8.α Αμοιβαίες επισκέψεις παιδιών	8.α Γενικά στοιχεία	Ε.Δ.	5		6	0,43%
			8.α/1 Συμμετοχή του διευθυντή του Δημοτικού Σχολείου	Ε.Δ.		1	3	0,08%
		8.β Αξιοποίηση Τ.Π.Ε. *****		Ε.Δ.		7	8	0,97%
		8.γ Κοινή εκδήλωση με τα παιδιά της πρώτης Δημοτικού	8.γ Γενικά στοιχεία	Ε.Δ.	3		6	0,33%
			8.γ/1 Χώρος πραγματοποίησης της εκδήλωσης	Ε.Δ.		3	3	0,03%
		8.δ Κοινό σχέδιο εργασίας παιδιών	8.δ Γενικά στοιχεία	Ε.Δ.	1		2	0,31%
			8.δ/1 Με α τάξη *****	Ε.Δ.		8	9	0,28%
			8.δ/ii Με β τάξη *****	Ε.Δ.		1	1	0,03%
			8.δ/iii Με γ τάξη *****	Ε.Δ.		1	1	0,03%
		8.ε Παρουσίαση εμπειριών προσαρμογής		Ε.Δ.				
		8.στ Συνεργασία παιδιών		Ε.Δ.		29	109	22,09%
		9. Νηπιαγωγός στο Δημοτικό Σχολείο	9. Γενικά στοιχεία		Ε.Δ.			
	9.α Επίσκεψη της νηπιαγωγού στην πρώτη τάξη		Ε.Δ.					
9.β Παρακολούθηση της προσαρμογής των παιδιών από τη νηπιαγωγό			Ε.Δ.					
<b>Σύνολα</b>	<b>Υποκατηγορίες: 43/54</b>		<b>Σ. Αν.: 390</b>	<b>Γ. Αν.: 100</b>	<b>Ει. Αν.: 290</b>	<b>Ερμ. Αν.: 1106</b>	<b>97,36%</b>	

Επεξηγήσεις ΠΙΝΑΚΑ 6.37:

\* Στη στήλη με τίτλο «Πηγές» δηλώνεται ότι τα κείμενα που αναλύονται προέρχονται από το Εγχειρίδιο Δραστηριοτήτων για Νηπιαγωγούς (Ε.Δ.) και στην τελική γραμμή της στήλης καταγράφεται το σύνολο των κυριολεκτικών αναφορών (γενικών και ειδικών), που έχουν εντοπιστεί το κείμενο (Σ.Αν.).

\*\* Στη στήλη με τίτλο «Γενικές αναφορές» καταγράφεται το πλήθος των κυριολεκτικών αναφορών που έχουν εντοπιστεί στις πιο γενικές υποκατηγορίες των κατηγοριών δένδρα, όπως καταγράφονται από το λογισμικό πρόγραμμα NVivo 8, οι οποίες στη συνέχεια αναλύονται σε υποκατηγορίες και στην τελική γραμμή της στήλης καταγράφεται στο σύνολο των γενικών αναφορών (Γ. Αν.).

\*\*\* Στη στήλη με τίτλο «Ειδικές αναφορές» παρουσιάζεται το πλήθος των κυριολεκτικών αναφορών των υποκατηγοριών και στην τελική γραμμή της στήλης το σύνολο των ειδικών αναφορών (Ει.Αν.).

\*\*\*\* Στη στήλη με τίτλο «Ερμηνευτικές αναφορές» αποτυπώνεται το πλήθος των ερμηνευτικών αναφορών που έχει προκύψει από την ερμηνευτική κωδικοποίηση των κυριολεκτικών αναφορών και στην τελική γραμμή της στήλης, το σύνολο των ερμηνευτικών αναφορών (Ερμ. Αν.).

\*\*\*\*\* Στη στήλη με τίτλο «Ποσοστό» καταγράφεται το ποσοστό λέξεων επί του κειμένου που καταλαμβάνει στο σύνολό της η εκάστοτε κατηγορία ή υποκατηγορία στο κυριολεκτικό της περιεχόμενο, όπως έχει καταγραφεί από το λογισμικό πρόγραμμα NVivo 8 και στην τελική γραμμή της στήλης το συνολικό ποσοστό που καταλαμβάνει η κατηγορία-δένδρο στο κείμενο.



\*\*\*\*\*Οι υποκατηγορίες με τονισμένους χαρακτήρες, είναι όσες αναδύθηκαν κατά την κατευθυντική ποιοτική ανάλυση περιεχομένου του Ε.Δ.

### 6.2.3.2. Ερμηνευτικά αποτελέσματα ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου του Εγχειριδίου Δραστηριοτήτων για Νηπιαγωγούς

Στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν τα ερμηνευτικά αποτελέσματα της ανάλυσης περιεχομένου από το Ε.Δ. Θα αξιοποιηθούν οι 7 θεματικές ενότητες («1. Βασικές ικανότητες παιδιών», «2. Παραδείγματα προγραμμάτων μετάβασης», «3. Συνεργασία εκπαιδευτικών και μετάβαση», «4. Οικογένεια και μετάβαση», «5. Αποσαφήνιση του όρου μετάβαση», «6. Αξιολόγηση προγραμμάτων μετάβασης» και «7. Επιμορφωτική στήριξη και μετάβαση») οι οποίες αξιοποιήθηκαν και κατά την παρουσίαση των ερμηνευτικών αποτελεσμάτων του Ο.Ο. και του Ο.Γ.. Εντοπίζονται, αρχικά, κατηγορίες και υποκατηγορίες του Ε.Δ., οι οποίες κρίνονται σχετικές με το περιεχόμενο της εκάστοτε θεματικής ενότητας και, στη συνέχεια, με την αξιοποίηση του περιεχομένου των ερμηνευτικών αναφορών των κατηγοριών, παρουσιάζεται συνοπτικά το σύνολο της πληροφόρησης που παρέχει το κείμενο του Ε.Δ. για την κάθε θεματική ενότητα προς τις νηπιαγωγούς<sup>128</sup>.

#### 1. Βασικές ικανότητες παιδιών.

Στη θεματική ενότητα «Βασικές ικανότητες παιδιών» εντάσσεται το ερμηνευτικό περιεχόμενο από τις 4 κατηγορίες-δένδρα και τις υποκατηγορίες τους:

1. Από την κατηγορία-δένδρο «Εισαγωγικές παρατηρήσεις» το ερμηνευτικό περιεχόμενο της υποκατηγορίας «Στόχοι δράσεων. Η υποκατηγορία επιλέχθηκε, γιατί οι στόχοι των δράσεων αναφέρονται κυρίως σε ανάπτυξη διάφορων ικανοτήτων από τα παιδιά.
2. Από την κατηγορία-δένδρο «Κοινές δράσεις παιδιών Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου» το ερμηνευτικό περιεχόμενο της υποκατηγορίας «Συνεργασία παιδιών». Η υποκατηγορία εντάχθηκε στη θεματική ενότητα «Βασικές ικανότητες παιδιών», γιατί μέσα από τα παραδείγματα συνεργασίας των παιδιών νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου εντοπίζεται ένας μεγάλος αριθμός ικανοτήτων που αναπτύσσουν τα παιδιά και σχετίζονται με τη συνεργασία, την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση.
3. Από την κατηγορία-δένδρο «Δράσεις στο Νηπιαγωγείο» το ερμηνευτικό περιεχόμενο της υποκατηγορίας «Παιχνίδι ρόλων», ως άμεσα σχετική με την

<sup>128</sup> Για περισσότερα στοιχεία βλέπε στο υποκεφάλαιο 5.7.2.3. Κατευθυντική ανάλυση περιεχομένου των κειμένων από το «Εγχειρίδιο Δραστηριοτήτων για Νηπιαγωγούς», στη σ. 181, της παρούσας διατριβής.

ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων από τα παιδιά που θα συντελέσουν θετικά στην ομαλή τους μετάβαση.

4. Από την κατηγορία-δένδρο «*Δράσεις στο Νηπιαγωγείο*» το ερμηνευτικό περιεχόμενο της υποκατηγορίας «*Στρατηγικές επίλυσης προβλήματος*», ως παραδείγματα ανάπτυξης της συγκεκριμένης βασικής ικανότητας.

1. Στην υποκατηγορία «*Στόχοι δράσεων*» της κατηγορίας-δένδρου «*Εισαγωγικές παρατηρήσεις*», σε σύνολο 271 ερμηνευτικών αναφορών, παρουσιάζονται τα εξής:

- ✓ Συνολικά 220 *γνωστικοί στόχοι*, οι οποίοι αφορούν κυρίως:
  - Τον εμπλουτισμό των γνώσεων των παιδιών από το φυτικό και ζωικό περιβάλλον, τους φυτικούς και ζωικούς οργανισμούς, μέσω:
    - παρατήρησης καταστάσεων από τα παιδιά, συλλογής πληροφοριών, πειραματισμών, ανακαλύψεων, εξερεύνησης, σύγκρισης στοιχείων και καταστάσεων, ομαδοποίησης, ταξινόμησης, περιγραφής, εξήγησης, ερμηνείας, κατάληξης σε συμπεράσματα.
  - Την ανάπτυξη γλώσσας και της επικοινωνίας μέσω:
    - Αφήγησης και εμπλουτισμού του προφορικού λόγου,
    - συμμετοχής σε συζητήσεις,
    - αξιοποίησης στοιχειώδους επιχειρηματολογίας,
    - σύνθεσης παραμυθιού, ακολουθίας σε λογοτεχνικό κείμενο,
    - ανάκλησης προηγούμενων γνώσεων, πρόβλεψης καταστάσεων, πρότασης και υλοποίησης ιδεών από τα παιδιά.
  - Την προσέγγιση μαθηματικών εννοιών μέσω:
    - αξιοποίησης πινάκων διπλής εισόδου, διατύπωσης υποθέσεων, κατηγοριοποίησης, μέτρησης, υπολογισμών,
    - διαχείρισης υλικών, αριθμητικών εφαρμογών στην καθημερινή ζωή,
    - τήρησης ακολουθίας,
    - διατύπωσης αποριών,
    - επίλυσης προβλημάτων,
    - δημιουργίας μαθηματικού υποστηρικτικού υλικού,
    - αντιστοίχισης,
    - εκτέλεσης απλών μαθηματικών πράξεων,
    - αναπαραγωγής μοτίβων,
    - ενασχόλησης με ποσότητες, με αναλογίες, με αναμείξεις,
    - αξιοποίησης, γνώσης και χρήσης της τεχνολογίας και εργαλείων,
    - άσκησης σε καταστάσεις που προάγουν την κριτική σκέψη και προβληματισμούς.
  - Την κατανόηση των στοιχείων του κόσμου με αξιοποίηση:
    - διαθεματικότητας, έρευνας, σύνθεσης, ανάλυσης, κατανόησης της σημασίας της παρατήρησης και της περιγραφής.
- ✓ Συνολικά 30 *συναισθηματικοί στόχοι* που αφορούν:
  - Βίωση και έκφραση συναισθημάτων με:
    - λόγο, ζωγραφική, δημιουργική έκφραση, αυτοσχεδιασμό, μίμηση, απόλαυση έργων, αισθητική ανάπτυξη, και δραματοποίηση.
- ✓ Συνολικά 21 *κοινωνικοί στόχοι* που αφορούν:

- Την κατανόηση της αξίας της ομαδικής εργασίας μέσω:
  - Ανακάλυψης μέσα από συνεργασία,
  - θετικής στάσης και συμπεριφοράς απέναντι στο περιβάλλον,
  - δημιουργίας συνθηκών καλής οργάνωσης της ομαδικής εργασίας για διευκόλυνση,
  - ανάπτυξης ικανότητας ανταπόκρισης σε σύμβολα, σήματα, οδηγίες,
  - υιοθέτησης καλής συμπεριφοράς, συνεργατικότητας, θετικής αλληλεπίδρασης και
  - αξιοποίησης της πραγματικής αξίας του υπολογιστή για τον άνθρωπο.

2. Στην υποκατηγορία «*Συνεργασία παιδιών*» της κατηγορίας-δένδρου «*Κοινές δράσεις παιδιών νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου*», σε σύνολο 109 ερμηνευτικών αναφορών, επισημαίνονται ως σημαντικά κατά τις κοινές δράσεις των παιδιών νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου, τα εξής:

- ✓ Το κοινό ελεύθερο παιχνίδι,
- ✓ η από κοινού στοχευμένη παρατήρηση καταστάσεων από τα παιδιά,
- ✓ η στοχευμένη κοινή εργασία από τα παιδιά όπως:
  - ζωγραφική, κατασκευές, συλλογή αντικειμένων, ταξινόμηση, καταγραφές, ποίημα, αξιοποίηση παροιμιών, φωτογράφιση, μαγνητοφώνηση, βιντεοσκόπηση, φωτοτύπηση, δημιουργία αφίσας, παρουσίαση αποτελεσμάτων, διερεύνηση σε βιβλία, επίσκεψη στο Μουσείο, αξιολόγηση δράσεων, εργασία στον υπολογιστή, αξιοποίηση έργων τέχνης, προετοιμασία κοινής εκδήλωσης, ανάγνωση κειμένων, καθώς και δημιουργία ιστορίας, ιστογράμματος, προσκλήσεων, κολλάζ, δελτίου τύπου.
- ✓ Τα κοινά ομαδικά και μη παιχνίδια όπως:
  - μουσικοκινητικά, γνωριμίας, ρυθμού, μαθηματικών.
- ✓ Η από κοινού διατύπωση ερωτήσεων από τα παιδιά και η εξεύρεση απαντήσεων με τη συμβολή και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών.
- ✓ Η γνωριμία των παιδιών.
- ✓ Η συνεργασία με τους γονείς των παιδιών νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου.
- ✓ Η συνεργασία με εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων όπως:
  - με τη δασκάλα της Μουσικής για εκμάθηση τραγουδιού και
  - με τη δασκάλα Φυσικής Αγωγής για εκμάθηση χορού.

3. Στην υποκατηγορία «*Παιχνίδι ρόλων*» της κατηγορίας-δένδρου «*Δράσεις στο νηπιαγωγείο*», σε σύνολο 5 ερμηνευτικών αναφορών, παρουσιάζεται η ανάπτυξη γνωστικών και κοινωνικοσυναισθηματικών ικανοτήτων από τα παιδιά καθώς υποδύονται:

- ✓ τις δασκάλες στο δημοτικό σχολείο,
- ✓ τους πελάτες και τους εργαζόμενους στην Τράπεζα και

- ✓ τα υλικά στοιχεία του Ηλεκτρονικού Υπολογιστή (κεντρική μονάδα, πληκτρολόγιο, ποντίκι, οθόνη κ.λπ.), για να κατανοήσουν καλύτερα τη λειτουργία του.
4. Στην υποκατηγορία «*Στρατηγικές επίλυσης προβλήματος*», της κατηγορίας-δένδρου «*Δράσεις στο Νηπιαγωγείο*», σε σύνολο 5 ερμηνευτικών αναφορών, προτείνεται η ανάπτυξη ικανοτήτων επίλυσης προβλήματος από τα παιδιά μέσω:
- ✓ Αντλησης σωστών πληροφοριών από το βιβλίο μητρώου μαθητών για την έρευνα της τάξης,
  - ✓ πρότασης λύσεων σε καταστάσεις προβληματισμού,
  - ✓ δοκιμής προτάσεων για επαλήθευση,
  - ✓ πρότασης ιδεών για οργάνωση κοινού παιχνιδιού με τα παιδιά του δημοτικού σχολείου στον ηλεκτρονικό υπολογιστή.

## 2. Παραδείγματα προγραμμάτων μετάβασης.

Στη θεματική ενότητα «*Παραδείγματα προγραμμάτων μετάβασης*» εντάσσεται το ερμηνευτικό περιεχόμενο από τις εξής κατηγορίες δένδρα και τις υποκατηγορίες τους:

1. Από την κατηγορία-δένδρο «*Εισαγωγικές παρατηρήσεις*» το ερμηνευτικό περιεχόμενο της υποκατηγορίας «*Είδος δραστηριοτήτων*», γιατί παρουσιάζεται συνοπτικά το είδος των δραστηριοτήτων που επιλέγουν οι νηπιαγωγοί στα προτεινόμενα παραδείγματα του Ε.Δ.
2. Από την κατηγορία-δένδρο «*Δράσεις στο νηπιαγωγείο*» τα γενικά της στοιχεία, ως εισαγωγικά στα παραδείγματα δράσεων μετάβασης.
3. Από την κατηγορία-δένδρο «*Δράσεις στο νηπιαγωγείο*» το ερμηνευτικό περιεχόμενο της υποκατηγορίας «*Διερεύνηση εμπειριών*», γιατί προτείνονται στην υποκατηγορία αυτή δραστηριότητες διερεύνησης γνώσεων και εμπειριών των παιδιών πριν την εισαγωγή ενός νέου προγράμματος ή δράσης στο νηπιαγωγείο, για σύνδεση με τις προηγούμενες γνώσεις τους.
4. Από την κατηγορία-δένδρο «*Δράσεις στο νηπιαγωγείο*» το ερμηνευτικό περιεχόμενο της υποκατηγορίας «*Προσδοκίες παιδιών*», ως παράδειγμα που συνδέεται άμεσα με εισαγωγικές δραστηριότητες προγραμμάτων μετάβασης.
5. Από την κατηγορία-δένδρο «*Δράσεις στο νηπιαγωγείο*» το ερμηνευτικό περιεχόμενο της υποκατηγορίας «*Παρουσίαση περιεχομένου δραστηριοτήτων*», ώστε να περιγραφεί συνοπτικά το προτεινόμενο περιεχόμενο των δραστηριοτήτων.

6. Από την κατηγορία-δένδρο «*Δράσεις στο νηπιαγωγείο*» το ερμηνευτικό περιεχόμενο της υποκατηγορίας «*Προγραμματισμός δράσεων*», γιατί στην υποκατηγορία προτείνονται παραδείγματα δραστηριοτήτων που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά να οργανώσουν και να προγραμματίσουν τις δράσεις τους.
7. Από την κατηγορία-δένδρο «*Δράσεις στο νηπιαγωγείο*» το ερμηνευτικό περιεχόμενο της υποκατηγορίας «*Τ.Π.Ε και μετάβαση*», ως δράση προτεινόμενη στο Ε.Δ.
8. Από την κατηγορία-δένδρο «*Κοινές δράσεις παιδιών νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου*» τα γενικά στοιχεία της κατηγορίας, ως εισαγωγικά για τα παραδείγματα κοινών δράσεων νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου.
9. Από την κατηγορία-δένδρο «*Κοινές δράσεις παιδιών νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου*» το ερμηνευτικό περιεχόμενο της υποκατηγορίας «*Αμοιβαίες επισκέψεις παιδιών*», ως παράδειγμα κοινών δράσεων των παιδιών.
10. Από την υποκατηγορία «*Συμμετοχή του διευθυντή του δημοτικού σχολείου*», διακλάδωση της υποκατηγορίας «*Αμοιβαίες επισκέψεις παιδιών*», της κατηγορίας-δένδρου «*Κοινές δράσεις παιδιών νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου*», ως παράδειγμα συμμετοχής του Διευθυντή της σχολικής μονάδας στις δράσεις των παιδιών.
11. Από την κατηγορία-δένδρο «*Κοινές δράσεις παιδιών νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου*» το ερμηνευτικό περιεχόμενο της υποκατηγορίας «*Αξιοποίηση Τ.Π.Ε.*» επίσης ως παράδειγμα κοινών δράσεων.
12. Από την κατηγορία-δένδρο «*Κοινές δράσεις παιδιών νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου*» το ερμηνευτικό περιεχόμενο της υποκατηγορίας «*Κοινή εκδήλωση με τα παιδιά της πρώτης δημοτικού*», γιατί στα γενικά στοιχεία της κατηγορίας παρουσιάζονται παραδείγματα κοινών εκδηλώσεων.
13. Από την κατηγορία-δένδρο «*Κοινές δράσεις παιδιών νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου*» το ερμηνευτικό περιεχόμενο της υποκατηγορίας «*Κοινό σχέδιο εργασίας παιδιών*», στην οποία παρουσιάζονται παραδείγματα υλοποίησης κοινών σχεδίων εργασίας με την α, τη β και την γ τάξη δημοτικού σχολείου.
1. Στην υποκατηγορία «*Είδος δραστηριοτήτων*», της κατηγορίας-δένδρου «*Εισαγωγικές παρατηρήσεις*», σε σύνολο 33 ερμηνευτικών αναφορών,

παρουσιάζονται επιγραμματικά σε διάφορα σημεία του κειμένου τα εξής είδη δραστηριοτήτων:

- ✓ Παρατηρήσεις,
- ✓ συζητήσεις,
- ✓ καταγραφές,
- ✓ πειραματισμοί,
- ✓ παιχνίδια,
- ✓ επισκέψεις,
- ✓ καλλιτεχνικές δημιουργίες,
- ✓ μαθηματικά,
- ✓ εικαστικά,
- ✓ γλώσσα,
- ✓ μουσική.
- ✓ Δραστηριότητες:
  - Μελέτης περιβάλλοντος,
  - Δημιουργίας και Έκφρασης,
  - Τεχνολογίας,
  - Δραματικής Τέχνης.
- ✓ Σχέδιο εργασίας.
- ✓ Θεματική προσέγγιση.

2. Στην κατηγορία-δένδρο «*Δράσεις στο νηπιαγωγείο*», στα γενικά στοιχεία της κατηγορίας σε 1 ερμηνευτική αναφορά, δηλώνεται ότι:

- ✓ το νηπιαγωγείο στο οποίο υλοποιούνται οι δράσεις είναι ολοήμερο.

3. Στην υποκατηγορία «*Διερεύνηση εμπειριών*» της κατηγορίας-δένδρου «*Δράσεις στο νηπιαγωγείο*», σε σύνολο 5 ερμηνευτικών αναφορών, προτείνεται διερεύνηση των προηγούμενων εμπειριών των παιδιών στις εξής περιπτώσεις:

- ✓ Πριν την επίσκεψή τους στο Μουσείο.
- ✓ Πριν την επίσκεψη των γονέων τους στο νηπιαγωγείο.
- ✓ Πριν τη χρήση Ηλεκτρονικού Υπολογιστή στο νηπιαγωγείο.

4. Στην υποκατηγορία «*Προσδοκίες παιδιών*» της κατηγορίας-δένδρου «*Δράσεις στο νηπιαγωγείο*», σε σύνολο 28 ερμηνευτικών αναφορών, παρουσιάζονται τα εξής παραδείγματα:

- ✓ Δραστηριότητες διερεύνησης προηγούμενων εμπειριών και γνώσεων για το δημοτικό σχολείο, στα οποία αποτυπώνονται:
  - άγχος, φοβία και επιφυλάξεις από μέρους των παιδιών.
  - αισθήματα μοναξιάς στο πλήθος των παιδιών.
  - Ανησυχία για:
    - το αυστηρό πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου,
    - τον αυστηρό δάσκαλο,
    - τα δύσκολα μαθήματα,

- την αντιμετώπιση από τα μεγάλα παιδιά και τη συμπεριφορά τους προς τα παιδιά του νηπιαγωγείου.
- Ενθουσιασμός και προσδοκία για:
  - την καλή δασκάλα,
  - τους φίλους και συγγενείς που θα συναντήσουν εκεί,
  - το παιχνίδι στο προαύλιο του δημοτικού σχολείου.
- ✓ Δραστηριότητες στις οποίες αποτυπώνεται η σημασία και η σπουδαιότητα που αποδίδουν για τα ίδια τα παιδιά στην επικείμενη φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο.

5. Στην υποκατηγορία «*Παρουσίαση περιεχομένου δραστηριοτήτων*» της κατηγορίας-δένδρου «*Δράσεις στο νηπιαγωγείο*», σε σύνολο 65 ερμηνευτικών αναφορών, παρουσιάζονται και περιγράφονται τα εξής παραδείγματα δραστηριοτήτων μετάβασης:

- ✓ Δραστηριότητες: παρατήρησης, συζητήσεων, καταγραφών, μαθηματικών, μουσικής, συνεργασίας, διαπολιτισμικές (επαφής με τη γλώσσα παιδιών από άλλες χώρες που φοιτούν στο νηπιαγωγείο, προσδιορισμού χωρών στο χάρτη, μαγειρικής άλλων χωρών), προσδιορισμού της Ταυτότητας των παιδιών, στον Υπολογιστή, γραφής.
- ✓ Πειραματισμοί,
- ✓ παιχνίδια (γνωριμίας, ομαδικά)
- ✓ επισκέψεις (γονέων στο νηπιαγωγείο),
- ✓ καλλιτεχνικές δημιουργίες (κατασκευές αντικειμένων για δημιουργία μουσείου στην τάξη, δημιουργία πρόσκλησης για τη γιορτή του νηπιαγωγείου, δημιουργία προσκλήσεων προς τους γονείς, φωτογραφίες από τα παιδιά, ηχογράφιση από τα παιδιά),
- ✓ χορός.
- ✓ Προετοιμασία επίσκεψης στο δημοτικό σχολείο με:
  - Ανακοίνωση προς τους γονείς,
  - δημιουργία πρόσκλησης για τα παιδιά του δημοτικού σχολείου,
  - δημιουργία ζωγραφιάς δώρο για τα παιδιά στο δημοτικό σχολείο,
  - κατασκευή δώρου στα παιδιά του δημοτικού σχολείου,
  - παρατήρηση της ζωγραφιάς δώρο από τα παιδιά του δημοτικού σχολείου,
  - συμμετοχή γονέων στην προετοιμασία,
  - ανάγνωση παραμυθιών.
- ✓ Προετοιμασία κοινής θεματικής προσέγγισης με το δημοτικό σχολείο και
- ✓ συνεργασία παιδιών με το δημοτικό σχολείο, μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή για την προετοιμασία της θεματικής ενότητας.

6. Στην υποκατηγορία «*Προγραμματισμός δράσεων*» της κατηγορίας-δένδρου «*Δράσεις στο νηπιαγωγείο*», σε σύνολο 29 ερμηνευτικών αναφορών, παρουσιάζονται παραδείγματα προγραμματισμού δραστηριοτήτων, που αφορούν τόσο τα παιδιά όσο και τους εκπαιδευτικούς, όπως:



- ✓ Παραδείγματα προγραμματισμού δράσεων από τα παιδιά:
  - Δημιουργία πίνακα καθηκόντων, αρμοδιοτήτων και δραστηριοτήτων.
  - Δημιουργία συστήματος υπενθύμισης των αρμοδιοτήτων.
  - Μοίρασμα αρμοδιοτήτων στις ομάδες.
  - Δημιουργία – καταγραφή ερωτήσεων ομάδων.
  - Δημιουργία ιστογράμματος με υποενότητες ή θέματα προς διερεύνηση.
  - Υπενθύμιση κανόνων κυκλοφοριακής αγωγής πριν από επίσκεψη.
  - Προγραμματισμός υποδοχής από τα παιδιά, καλεσμένων στο νηπιαγωγείο.
  - Οργάνωση αίτησης για βοήθεια προς τους γονείς.
  - Προετοιμασία του χώρου από την ομάδα για επικείμενη επίσκεψη καλεσμένων.
- ✓ Παραδείγματα προγραμματισμού από τους εκπαιδευτικούς, όπως:
  - Κοινό προγραμματισμό νηπιαγωγού-δασκάλας δημοτικού σχολείου.
  - Προετοιμασία εργασίας από τους εκπαιδευτικούς για:
    - αξιοποίηση λογοτεχνικού κειμένου,
    - αξιοποίηση έργων τέχνης,
    - οργάνωση κοινού σχεδίου εργασίας νηπιαγωγείου α' τάξης δημοτικού σχολείου,
    - οργάνωση κοινής συνάντησης με γονείς,
    - αξιοποίηση υλικού που θα προκύψει από επίσκεψη,
    - οργάνωση τελικής παρουσίασης δράσεων των ομάδων.

7. Στην υποκατηγορία «*T.Π.Ε και μετάβαση*» της κατηγορίας-δένδρου «*Δράσεις στο νηπιαγωγείο*», σε σύνολο 11 ερμηνευτικών αναφορών, παρουσιάζονται αντικείμενα και υλικό από τις Νέες Τεχνολογίες το οποίο αξιοποιείται στις δραστηριότητες των παιδιών, όπως:

- ✓ Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής του νηπιαγωγείου,
- ✓ κασετόφωνο,
- ✓ φωτογραφική μηχανή,
- ✓ φαξ,
- ✓ φωτοτυπικό μηχάνημα,
- ✓ η αίθουσα πληροφορικής του δημοτικού σχολείου από τα παιδιά του νηπιαγωγείου,
- ✓ παιχνίδι με εκπαιδευτικά λογισμικά,
- ✓ κάμερα λήψης.

8. Στην κατηγορία-δένδρο «*Κοινές δράσεις παιδιών νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου*», στα γενικά στοιχεία της κατηγορίας και σε σύνολο 9 ερμηνευτικών αναφορών παρουσιάζονται τα εξής γενικά σχόλια:

- ✓ Προτείνεται κοινή μετακίνηση των παιδιών νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου σε έξοδο και
- ✓ συνεργασία με εκπαιδευτικό μουσικής από το δημοτικό σχολείο.

- ✓ Αναφέρεται γενικά ότι το ολοήμερο νηπιαγωγείο θα συνεργαστεί με το δημοτικό σχολείο, σε:
  - κοινό μάθημα στην α δημοτικού,
  - συμμετοχή των παιδιών του νηπιαγωγείου στο μάθημα της α δημοτικού,
  - δημιουργία μεικτών ομάδων για εργασία,
  - συνεργασία των παιδιών σε υλοποίηση σχεδίου εργασίας,
  - συνεργασία των παιδιών όπου τα παιδιά του δημοτικού σχολείου θα αναλάβουν το ρόλο του γραφέα.

9. Στην υποκατηγορία «*Αμοιβαίες επισκέψεις παιδιών*» της κατηγορίας-δένδρου «*Κοινές δράσεις παιδιών νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου*», στα γενικά στοιχεία της κατηγορίας σε σύνολο 6 ερμηνευτικών αναφορών, παρουσιάζονται τα εξής παραδείγματα:

- ✓ Επίσκεψη των παιδιών του νηπιαγωγείου στην β τάξη του δημοτικού σχολείου.
- ✓ Παρακολούθηση κοινού μαθήματος από τα παιδιά νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου στην α τάξη.
- ✓ Συμμετοχή των παιδιών του νηπιαγωγείου στο διάλειμμα του δημοτικού σχολείου.
- ✓ Κοινή μετακίνηση των παιδιών σε έξοδο με τα πόδια.
- ✓ Επίσκεψη των παιδιών της α δημοτικού στο νηπιαγωγείο.

10. Στην διακλάδωση «*Συμμετοχή του διευθυντή του δημοτικού σχολείου*» της υποκατηγορίας «*Αμοιβαίες επισκέψεις παιδιών*» της κατηγορίας-δένδρου «*Κοινές δράσεις παιδιών νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου*», σε σύνολο 3 ερμηνευτικών αναφορών προτείνεται κατά την επίσκεψη των παιδιών στο δημοτικό σχολείο:

- ✓ Καλωσόρισμα των παιδιών του νηπιαγωγείου από το διευθυντή
- ✓ ξενάγηση στους χώρους του σχολείου,
- ✓ ενημέρωση για θέματα του δημοτικού σχολείου με ευχάριστα σχόλια.

11. Στην υποκατηγορία «*Αξιοποίηση Τ.Π.Ε.*» της κατηγορίας-δένδρου «*Κοινές δράσεις παιδιών νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου*», σε σύνολο 8 ερμηνευτικών αναφορών, παρουσιάζονται ως παραδείγματα κοινών δράσεων των παιδιών, στα οποία συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί ως υποστηρικτές, τα εξής:

- ✓ Επιλογή φωτογραφιών.
- ✓ Φωτοτύπηση αντιγράφων.
- ✓ Δημιουργία κειμένου στον Η.Υ.
- ✓ Αποστολή με φαξ.
- ✓ Αξιοποίηση τηλεφώνων.
- ✓ Σάρωση εικόνων.
- ✓ Δημιουργία αφίσας.

12. Στην υποκατηγορία «*Κοινή εκδήλωση με τα παιδιά της πρώτης Δημοτικού*» της κατηγορίας-δένδρου «*Κοινές δράσεις παιδιών νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου*», σε σύνολο 6 ερμηνευτικών αναφορών, παρουσιάζονται παραδείγματα:

- ✓ Κοινής σχολικής παράστασης,
- ✓ κοινής έκθεσης ζωγραφικής,
- ✓ κοινής παράστασης χορού,
- ✓ κοινής εκτέλεσης τραγουδιών,
- ✓ κοινής παρακολούθηση βίντεο.

13. Στην υποκατηγορία «*Κοινό σχέδιο εργασίας παιδιών*» της κατηγορίας-δένδρου «*Κοινές δράσεις παιδιών νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου*», στα γενικά στοιχεία της κατηγορίας, σε σύνολο 2 ερμηνευτικών αναφορών, επισημαίνεται ότι:

- ✓ Το σχέδιο εργασίας προέκυψε από τα παιδιά του νηπιαγωγείου και συμμετείχαν σε αυτό γονείς και παιδιά του δημοτικού σχολείου.
- ✓ Η συνεργασία των παιδιών πραγματοποιήθηκε στο χώρο του δημοτικού σχολείου.

Στις τρεις διακλαδώσεις της υποκατηγορίας «*Κοινό σχέδιο εργασίας παιδιών*», οι οποίες αναδύθηκαν από το κείμενο, σε σύνολο 11 ερμηνευτικών αναφορών αναφέρεται απλά ότι η συνεργασία σε 9 περιπτώσεις παραδειγμάτων θα πραγματοποιηθεί με την α τάξη, σε 1 περίπτωση με τη β τάξη και σε 1 περίπτωση με την γ τάξη του δημοτικού σχολείου.

### 3. *Συνεργασία εκπαιδευτικών και μετάβαση.*

Στη θεματική ενότητα «*Συνεργασία εκπαιδευτικών και μετάβαση*» εντάσσεται το ερμηνευτικό περιεχόμενο από τις εξής κατηγορίες δένδρα και τις υποκατηγορίες τους:

1. Από την κατηγορία-δένδρο «*Κοινές δράσεις εκπαιδευτικών*» τα γενικά στοιχεία της κατηγορίας ως εισαγωγικά για παραδείγματα συνεργασίας εκπαιδευτικών.
2. Από την κατηγορία-δένδρο «*Κοινές δράσεις εκπαιδευτικών*» το ερμηνευτικό περιεχόμενο της υποκατηγορίας «*Διευθυντών νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου*», γιατί παρουσιάζονται παραδείγματα συνεργασίας εκπαιδευτικών σε θέσεις ευθύνης.
3. Από την κατηγορία-δένδρο «*Κοινές δράσεις εκπαιδευτικών*» το ερμηνευτικό περιεχόμενο της υποκατηγορίας «*Νηπιαγωγών και δασκάλων*», ως κατεξοχήν σχετικό περιεχόμενο με τη θεματική ενότητα.

4. Από την κατηγορία-δένδρο «*Κοινές δράσεις εκπαιδευτικών*» το ερμηνευτικό περιεχόμενο της υποκατηγορίας «*Νηπιαγωγών ολοήμερου τμήματος*», γιατί παρουσιάζονται παραδείγματα συνεργασίας στο ίδιο τμήμα παιδιών.
  5. Από την κατηγορία-δένδρο «*Αξιολόγηση προγραμμάτων*» το ερμηνευτικό περιεχόμενο της υποκατηγορίας «*Αξιολόγηση συνεργασίας με εκπαιδευτικούς*», γιατί παρουσιάζονται αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών που αφορούν τη συνεργασία τους με συναδέλφους κατά την εφαρμογή προγραμμάτων μετάβασης.
1. Στην κατηγορία-δένδρο «*Κοινές δράσεις εκπαιδευτικών*», στα γενικά στοιχεία της κατηγορίας, σε σύνολο 1 ερμηνευτικής αναφοράς, παρουσιάζεται σχόλιο στο οποίο επισημαίνεται:
    - ✓ η σημασία της συνεργασίας των εκπαιδευτικών σε επίπεδο προετοιμασίας κοινών δράσεων όπως για παράδειγμα πριν την επίσκεψη της δασκάλας της α τάξης στο νηπιαγωγείο.
  2. Στην υποκατηγορία «*Διευθυντών νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου*» της κατηγορίας-δένδρου «*Κοινές δράσεις εκπαιδευτικών*», σε σύνολο 1 ερμηνευτικής αναφοράς, επισημαίνεται ότι:
    - ✓ Η νηπιαγωγός επισκέπτεται το διευθυντή του δημοτικού σχολείου με στόχο την προετοιμασία του προγράμματος μετάβασης.
  3. Στην υποκατηγορία «*Νηπιαγωγών και δασκάλων*» της κατηγορίας-δένδρου «*Κοινές δράσεις εκπαιδευτικών*», σε σύνολο 23 ερμηνευτικών αναφορών παρουσιάζονται παραδείγματα συνεργασίας νηπιαγωγών και δασκάλων όπως:
    - ✓ Συζήτηση για προγραμματισμό δράσεων μετάβασης.
    - ✓ Ύπαρξη εξαρχής καλών σχέσεων και αξιοποίησή τους στο πρόγραμμα μετάβασης.
    - ✓ Αποδοχή από τους δασκάλους της ανάγκης για συνεργασία με τις νηπιαγωγούς.
    - ✓ Συνεργασία εκπαιδευτικών για ανάπτυξη κοινής θεματικής προσέγγισης.
    - ✓ Συνεργασία εκπαιδευτικών για εμπλοκή των γονιών νηπιαγωγείου - δημοτικού στο πρόγραμμα μετάβασης.
    - ✓ Παρουσίαση δισταγμών ορισμένων δασκάλων για την υλοποίηση του προγράμματος μετάβασης.
    - ✓ Συνεργασία εκπαιδευτικών για κοινή επίσκεψη των παιδιών στο Μουσείο.
    - ✓ Συνεργασία εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της υλοποίησης των δράσεων.
    - ✓ Παρουσίαση πρωτοβουλίας δασκάλων για αξιοποίηση δραστηριότητας με Η.Υ. στις δραστηριότητες μετάβασης.

4. Στην υποκατηγορία «*Νηπιαγωγών ολοήμερου τμήματος*» της κατηγορίας-δένδρου «*Κοινές δράσεις εκπαιδευτικών*», σε σύνολο 10 ερμηνευτικών αναφορών, παρουσιάζονται ως κοινές δράσεις των νηπιαγωγών του ολοήμερου τμήματος οι εξής:

- ✓ Προγραμματισμός δράσεων μετάβασης,
- ✓ συνεργασία για υλοποίηση θεματικής προσέγγισης,
- ✓ συνεργασία για υλοποίηση σχεδίου εργασίας,
- ✓ ενημέρωση της μιας νηπιαγωγού προς την άλλη για το περιεχόμενο των δράσεων.

5. Στην υποκατηγορία «*Αξιολόγηση συνεργασίας με εκπαιδευτικούς*» της κατηγορίας-δένδρου «*Αξιολόγηση Προγραμμάτων*», σε σύνολο 8 ερμηνευτικών αναφορών, παρουσιάζονται τα εξής αποτελέσματα συνεργασίας εκπαιδευτικών:

- ✓ Θετικά αποτελέσματα με ανάπτυξη αμοιβαίων σχέσεων:
  - άριστης συνεργασίας,
  - εξαιρετικής συνεργασίας,
  - πολύ καλής συνεργασίας.
- ✓ Αρνητικά αποτελέσματα με:
  - αντιρρήσεις από τον εκπαιδευτικό της πρώτης τάξης.
- ✓ Μέτρια αποτελέσματα με:
  - Αξιοποίηση της εμπειρίας της νηπιαγωγού από πρότερη καλή σχέση με εκπαιδευτικούς της πρώτης τάξης και
  - βελτίωση από την πλευρά της νηπιαγωγού, στρατηγικών καλής συνεργασίας.

#### 4. *Οικογένεια και μετάβαση.*

Στη θεματική ενότητα «*Οικογένεια και μετάβαση*» εντάσσεται το ερμηνευτικό περιεχόμενο από τις εξής κατηγορίες δένδρα και τις υποκατηγορίες τους:

1. Από την κατηγορία-δένδρο «*Δράσεις με γονείς στο νηπιαγωγείο*» τα γενικά στοιχεία της κατηγορίας ως σχετικά με τη θεματική ενότητα.
2. Από την κατηγορία-δένδρο «*Δράσεις με γονείς στο νηπιαγωγείο*» το ερμηνευτικό περιεχόμενο της υποκατηγορίας «*Ενημέρωση γονέων*», ως προτεινόμενο είδος συνεργασίας του νηπιαγωγείου με τους γονείς.
3. Από την κατηγορία-δένδρο «*Δράσεις στο νηπιαγωγείο*» το ερμηνευτικό περιεχόμενο της υποκατηγορίας «*Συμμετοχή γονέων*», γιατί παρουσιάζονται παραδείγματα συμμετοχής των γονέων στις δράσεις μετάβασης των παιδιών στο Νηπιαγωγείο.
4. Από την κατηγορία-δένδρο «*Κοινές δράσεις με γονείς*» το ερμηνευτικό περιεχόμενο της υποκατηγορίας «*Κοινή ενημέρωση γονέων*», γιατί αφορά

παραδείγματα συνεργασίας νηπιαγωγείου, δημοτικού σχολείου και οικογένειας.

5. Από την κατηγορία-δένδρο «*Κοινές δράσεις με γονείς*» το ερμηνευτικό περιεχόμενο της υποκατηγορίας «*Συμμετοχή γονέων στις δράσεις μετάβασης*», γιατί αφορά παραδείγματα εμπλοκής των γονέων στις δράσεις μετάβασης.

6. Από την κατηγορία-δένδρο «*Αξιολόγηση προγραμμάτων*» το ερμηνευτικό περιεχόμενο της υποκατηγορίας «*Σχρετικά με γονείς*», γιατί παρουσιάζονται απόψεις των νηπιαγωγών για τη συμμετοχή των γονέων σε δράσεις μετάβασης και απόψεις των ίδιων των γονέων αναφορικά με τη συμμετοχή τους.

1. Στην κατηγορία-δένδρο «*Δράσεις με γονείς στο νηπιαγωγείο*», σε 1 ερμηνευτική αναφορά, παρουσιάζεται:

- ✓ η διαδικασία προετοιμασίας των παιδιών για επικείμενη επίσκεψη αλλοδαπού γονιού στο νηπιαγωγείο.

2. Στην υποκατηγορία «*Ενημέρωση γονέων*» της κατηγορίας-δένδρου «*Δράσεις με γονείς στο νηπιαγωγείο*», σε σύνολο 9 ερμηνευτικών αναφορών, παρουσιάζονται τα εξής:

- ✓ Παραδείγματα ενημέρωσης γονέων.
- ✓ Αιτήσεις για βοήθεια προς τους γονείς για συμμετοχή στις δράσεις του Νηπιαγωγείου.
- ✓ Ανταλλαγή απόψεων με τους γονείς για θέματα που αφορούν τα παιδιά τους.
- ✓ Συμμετοχή των παιδιών στην ενημέρωση των γονέων για τις δράσεις του Νηπιαγωγείου με τη δημιουργία ενημερωτικού γράμματος.

3. Στην υποκατηγορία «*Συμμετοχή γονέων*» της κατηγορίας-δένδρου «*Δράσεις στο Νηπιαγωγείο*», σε σύνολο 6 ερμηνευτικών αναφορών, παρουσιάζονται δράσεις μετάβασης με συμμετοχή των γονέων, οι οποίες οργανώνονται στο νηπιαγωγείο, όπως:

- ✓ Παρουσία γονέων στο νηπιαγωγείο στο πλαίσιο διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων αλληλεπίδρασης νηπιαγωγείου – οικογένειας.
- ✓ Ανάπτυξη σχεδίου εργασίας με τίτλο «*Οι γονείς στο νηπιαγωγείο*» και παρουσίασή του.
- ✓ Επικοινωνία και ενημέρωση των γονέων από τις νηπιαγωγούς για τη δράση.
- ✓ Εκδήλωση θετικών συναισθημάτων των παιδιών, από τη συμμετοχή των γονιών τους στη δράση.
- ✓ Εκδήλωση αρνητικών συναισθημάτων ορισμένων παιδιών, από την απουσία των γονιών τους από τις δραστηριότητες.

4. Στην υποκατηγορία «*Κοινή ενημέρωση γονέων*» της κατηγορίας-δένδρου «*Κοινές δράσεις με γονείς*», σε σύνολο 6 ερμηνευτικών αναφορών, παρουσιάζονται στοιχεία από παραδείγματα κοινής ενημέρωσης γονέων νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου, όπως:

- ✓ Πραγματοποίηση κοινής συνάντησης ενημέρωσης γονέων για τις δράσεις μετάβασης.
- ✓ Εκδήλωση ανησυχίας από ορισμένους γονείς του δημοτικού σχολείου για την ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης εάν τα παιδιά τους εμπλακούν σε δραστηριότητες μετάβασης.
- ✓ Ευρύτερη θετική στάση των γονέων για το πρόγραμμα.
- ✓ Εκδήλωση ενδιαφέροντος ορισμένων γονέων για παροχή βοήθειας.
- ✓ Πρόσκληση των εκπαιδευτικών προς τους γονείς για παροχή βοήθειας στις δράσεις μετάβασης.

5. Στην υποκατηγορία «*Συμμετοχή γονέων στις δράσεις μετάβασης*» της κατηγορίας-δένδρου «*Κοινές δράσεις με γονείς*», σε σύνολο 17 ερμηνευτικών αναφορών παρουσιάζονται παραδείγματα συμμετοχής των γονέων στις δράσεις μετάβασης, όπως:

- ✓ Οι γονείς ως συνοδοί στις δράσεις μετάβασης.
- ✓ Οι γονείς ως συμμετοχοί στις δραστηριότητες ως βοηθοί των παιδιών:
  - στη μεταφορά αντικειμένων,
  - στις λήψεις με κάμερα,
  - στον Η.Υ.
- ✓ Εμπλοκή και των παιδιών στην συνεργασία με τους γονείς, με:
  - Δημιουργία πρόσκλησης συνεργασίας προς τους γονείς,
  - Πραγματοποίηση συγκεκριμένης εργασίας, με τη βοήθεια των γονέων στο σπίτι.

6. Στην υποκατηγορία «*Σχετικά με γονείς*» της κατηγορίας-δένδρου «*Αξιολόγηση προγραμμάτων*», σε σύνολο 35 ερμηνευτικών αναφορών, παρουσιάζονται τα εξής:

- ✓ Οι νηπιαγωγοί στις αξιολογήσεις τους από τη συμμετοχή των γονέων στις δράσεις μετάβασης θεωρούν ότι:
  - Οι γονείς ευαισθητοποιήθηκαν,
  - πρόσφεραν βοήθεια όταν τους ζητήθηκε,
  - συμμετέχουν συνέχεια μερικοί συγκεκριμένοι γονείς και όχι όλοι.
- ✓ Η αρχική ενημέρωση των γονιών είναι σημαντική για:
  - τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα των παιδιών,
  - την αμοιβαία πληροφόρηση και
  - την ευρύτερη συνεργασία οικογένειας – νηπιαγωγείου.
- ✓ Η συμμετοχή των γονέων μπορεί να αυξηθεί με τεχνικές κινητοποίησης όπως:
  - Συνεργασία από απόσταση,
  - ανταπόκριση στα αιτήματα των παιδιών για συνεργασία.
- ✓ Σε ορισμένες περιπτώσεις οι νηπιαγωγοί επισημαίνουν:

- Έλλειψη συμμετοχής των γονέων που την αποδίδουν στην έλλειψη ενδιαφέροντος ή σχετικών γνώσεων π.χ. στον Η.Υ.
- Αλληλεπίδραση παιδιών και γονιών στις δράσεις.
- Εκδήλωση θετικών συναισθημάτων από γονείς και παιδιά.
- Γνωριμία των γονέων μεταξύ τους με αφορμή τις δράσεις.
- Οι γονείς λειτουργούν ως μαθητές στις δράσεις.

#### 5. Αποσαφήνιση του όρου μετάβαση.

Στη θεματική ενότητα «Αποσαφήνιση του όρου μετάβαση» εντάσσεται το ερμηνευτικό περιεχόμενο από τις εξής υποκατηγορίες:

1. Από την κατηγορία-δένδρο «Εισαγωγικές παρατηρήσεις» και τη διακλάδωσή της «Στόχοι δράσεων» η υποκατηγορία «Στόχοι μετάβασης», διότι θεωρήθηκε ότι οι συγκεκριμένοι στόχοι συντελούν στη διευκρίνιση στοιχείων που αφορούν τις δράσεις που οργανώνουν οι νηπιαγωγοί, στοχευμένα για τη μετάβαση.

2. Από την κατηγορία-δένδρο «Εισαγωγικές παρατηρήσεις» και τη διακλάδωσή της «Στόχοι δράσεων» η υποκατηγορία «Χρονική διάρκεια δράσεων», ως στοιχείο που συντελεί στην αποσαφήνιση της μετάβασης.

1. Στην υποκατηγορία «Στόχοι μετάβασης», διακλάδωση της υποκατηγορίας «Στόχοι δράσεων» της κατηγορίας-δένδρου «Αξιολόγηση προγραμμάτων», σε σύνολο 20 ερμηνευτικών αναφορών, παρουσιάζονται στόχοι που αφορούν συγκεκριμένες δράσεις μετάβασης, όπως:

- ✓ Επαφή των παιδιών με τους χώρους του δημοτικού σχολείου.
- ✓ Επαφή παιδιών με το έμπνηχο δυναμικό του δημοτικού σχολείου.
- ✓ Αντιμέτωπιση του φόβου που εκδηλώνουν τα παιδιά και μείωση της ανησυχίας τους, με τη δημιουργία συνθηκών:
  - θετικής αλληλεπίδρασης παιδιών νηπιαγωγείου – δημοτικού σχολείου.
  - ανάπτυξης αυτοεκτίμησης,
  - συνέχειας στις εκπαιδευτικές βαθμίδες,
  - εδραίωσης καλών σχέσεων ανάμεσα στα παιδιά νηπιαγωγείου δημοτικού σχολείου.
- ✓ Παροχή στήριξης στα παιδιά από το σχολείο και την οικογένεια, μέσω:
  - συνεργασίας σχολείου – οικογένειας,
  - γνωριμίας με τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου,
  - ανάπτυξης ικανοτήτων συνεργασίας.

2. Στην υποκατηγορία «Χρονική διάρκεια δράσεων» της κατηγορίας-δένδρου «Αξιολόγηση προγραμμάτων», σε σύνολο 12 ερμηνευτικών αναφορών, παρουσιάζονται τα εξής στοιχεία:



- ✓ Οι δράσεις μετάβαση προτείνεται να υλοποιούνται όταν ολοκληρωθούν τα  $\frac{3}{4}$  της φοίτησης των παιδιών στο νηπιαγωγείο.
  - ✓ Οι δράσεις μετάβασης μπορεί να αφορούν:
  - ✓ συναντήσεις 1 διδακτικής ώρας,
  - ✓ δράσεις:
    - 1 ημέρας έως 5 ημερών,
    - 2 έως 4 εβδομάδων και
    - 2 έως 3 μηνών.
6. *Αξιολόγηση προγραμμάτων μετάβασης.*

Στη θεματική ενότητα «Αξιολόγηση προγραμμάτων μετάβασης» εντάσσεται το ερμηνευτικό περιεχόμενο από τις εξής κατηγορίες δένδρα και τις υποκατηγορίες τους:

1. Από την κατηγορία-δένδρο «Αξιολόγηση προγραμμάτων» το ερμηνευτικό περιεχόμενο της υποκατηγορίας «Απόψεις νηπιαγωγών», γιατί αποτυπώνονται γενικά στοιχεία που αφορούν τις αξιολογήσεις που κάνουν οι ίδιες οι νηπιαγωγοί για τα παραδείγματα προγραμμάτων που παρουσιάζονται στο κείμενο.
  2. Από την κατηγορία-δένδρο «Αξιολόγηση προγραμμάτων» το ερμηνευτικό περιεχόμενο της υποκατηγορίας «Επίτευξη στόχων», ως προτεινόμενος τρόπος αξιολόγησης των προγραμμάτων.
  3. Από την κατηγορία-δένδρο «Αξιολόγηση προγραμμάτων» το ερμηνευτικό περιεχόμενο της υποκατηγορίας «Προβληματισμοί αρνητικού αποτελέσματος», ως απόψεις των νηπιαγωγών κατά την αξιολόγηση.
  4. Από την κατηγορία-δένδρο «Αξιολόγηση προγραμμάτων» το ερμηνευτικό περιεχόμενο της υποκατηγορίας «Δραστηριότητες αξιολόγησης», ως μέθοδος αξιολόγησης.
  5. Από την κατηγορία-δένδρο «Αξιολόγηση προγραμμάτων» το ερμηνευτικό περιεχόμενο της υποκατηγορίας «Εντυπώσεις παιδιών από τις δραστηριότητες», ως μέθοδος αξιολόγησης των δράσεων.
  6. Από την κατηγορία-δένδρο «Αξιολόγηση προγραμμάτων» το ερμηνευτικό περιεχόμενο της υποκατηγορίας «Προτάσεις βελτίωσης», ως αποτέλεσμα των αξιολογήσεων των νηπιαγωγών μετά το πέρας του προγράμματος.
1. Στην υποκατηγορία «Απόψεις νηπιαγωγών» της κατηγορίας-δένδρου «Αξιολόγηση Προγραμμάτων», σε σύνολο 31 ερμηνευτικών αναφορών, παρουσιάζονται τα εξής στοιχεία:

- ✓ Οι νηπιαγωγοί, αξιολογώντας τις δράσεις των παιδιών, επισημαίνουν ως:

- θετική την επαφή των παιδιών με τα παιδιά του δημοτικού σχολείου,
- άριστη τη συνεργασία τους,
- αποτελεσματική την κοινή επίλυση προβλημάτων από τα παιδιά.
- ✓ Παρατηρούν επίσης, ότι μετά το πέρας των δράσεων, τα παιδιά:
  - δημιούργησαν μεικτές ομάδες με τα παιδιά του δημοτικού σχολείου,
  - αλληλεπίδρασαν και ανέπτυξαν καλές σχέσεις μαζί τους,
  - αξιοποίησαν τα μαθηματικά και τα σύνδεσαν με πραγματικές καταστάσεις της ζωής,
  - διεύρυναν τις γνώσεις τους,
  - οδηγήθηκαν σε αποδοχή της διαφορετικότητας,
  - αμβλύθηκε το άγχος τους για το δημοτικό σχολείο,
  - ενεπλάκησαν δημιουργικά στην όλη διαδικασία,
  - εκδήλωσαν συναισθήματα: αγάπης, αδελφότητας, ενσυναίσθησης, φιλίας και κατανόησης.
- ✓ Αξιολογώντας το ρόλο τους στη διαδικασία υλοποίησης του προγράμματος, οι νηπιαγωγοί επισημαίνουν ότι:
  - Είναι σημαντικός ο καλός προγραμματισμός των δράσεων για την επιτυχία το προγράμματος.
  - Μέσω της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα, δόθηκε η δυνατότητα σε νηπιαγωγούς και δασκάλους να βελτιώσουν τις παιδαγωγικές πρακτικές τους.
  - Με αφορμή το πρόγραμμα αναπτύχθηκε καλή συνεργασία σχολείου – οικογένειας.

2. Στην υποκατηγορία «*Επίτευξη στόχων*» της κατηγορίας-δένδρου «*Αξιολόγηση Προγραμμάτων*», σε σύνολο 90 ερμηνευτικών αναφορών, παρουσιάζονται τα εξής:

- ✓ Οι νηπιαγωγοί δηλώνουν γενικά ότι:
  - Είτε επιτεύχθηκαν οι στόχοι με επιτυχία,
  - είτε επιτεύχθηκαν οι στόχοι σε μεγάλο βαθμό,
- ✓ Οι νηπιαγωγοί σχολιάζουν την αξιολόγηση επίτευξης γνωστικών στόχων όπως:
  - πίνακες αναφοράς, πίνακες διπλής εισόδου, παρατήρηση, ανακάλυψη, περιγραφή, σύγκριση, αντιστοίχιση, σειροθέτηση, ταξινόμηση, συμβολική αναπαράσταση, απορίες, διατύπωση υποθέσεων, προσέγγιση μαθηματικών εννοιών, εντοπισμού περιοδικότητας φυσικών φαινομένων, εντοπισμού χρονικής ακολουθίας γεγονότων, ρυθμική ακολουθία κλιμακωτού λογοτεχνικού κειμένου, προσεκτική ακρόαση, φωνολογική επίγνωση, εμπλουτισμός γνώσεων, κατανόηση κειμενικών χαρακτηριστικών των κειμένων, επαφή με βασικές εκδοχές του γραπτού λόγου, επίλυση προβλημάτων, επαφή με ηλεκτρονικό υπολογιστή, χρήση στοιχειώδους επιχειρηματολογίας, κατανόηση της αξίας του γραπτού λόγου, πειραματισμοί, ανακάλυψη σώματος, κανόνες ασφαλείας κατά τη μετακίνηση, εμπλουτισμός προφορικού λόγου.
- ✓ Σχολιάζουν την επίτευξη κοινωνικών στόχων όπως:
  - συμμετοχή των παιδιών στις δραστηριότητες, συμμετοχή σε συζήτηση, ομαδική εργασία, κυκλοφοριακή αγωγή, μουσειακή αγωγή, καλή συμπεριφορά.

- ✓ Σχολιάζουν την επίτευξη συναισθηματικών στόχων, όπως:
  - έκφραση συναισθημάτων, δημιουργική έκφραση, προτάσεις των παιδιών για υλοποίηση, κίνηση, δραματοποίηση.
- ✓ Σχολιάζουν την επίτευξη στόχων μετάβασης, όπως:
  - Θετική αλληλεπίδραση παιδιών,
  - δημιουργία αισθήματος ασφάλειας,
  - μείωση άγχους μαθημάτων,
  - θετικές στάσεις συνεργασίας,
  - αλληλοπαραδοχή,
  - υποστήριξη,
  - βίωση της δράσης ως θετικής εμπειρίας,
  - δημιουργία βάσεων για συνέχεια εμπειριών νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου,
  - θετική αλληλεπίδραση με το δάσκαλο,
  - επικοινωνία.

3. Στην υποκατηγορία «*Προβληματισμοί αρνητικού αποτελέσματος*» της κατηγορίας-δένδρου «*Αξιολόγηση προγραμμάτων*», σε σύνολο 3 ερμηνευτικών αναφορών, παρουσιάζονται οι εξής προβληματισμοί των νηπιαγωγών αναφορικά με τις υλοποιημένες δράσεις μετάβασης που υλοποιήθηκαν:

- ✓ Η μεγάλη ηλικιακή διαφορά μεταξύ των παιδιών και η ανάπτυξη αισθημάτων μειονεξίας των παιδιών του νηπιαγωγείου.
- ✓ Η ανάπτυξη κατάλληλων δεξιοτήτων που θα βοηθούσαν τα παιδιά να συμμετέχουν ισότιμα στις δράσεις,
- ✓ Η γενικότερη αξιολόγηση της κατάστασης και η αναπροσαρμογή των στόχων σε μελλοντικές δράσεις.

4. Στην υποκατηγορία «*Δραστηριότητες αξιολόγησης της κατηγορίας-δένδρου*» «*Αξιολόγηση προγραμμάτων*», σε σύνολο 19 ερμηνευτικών αναφορών, παρουσιάζονται παραδείγματα δραστηριοτήτων αξιολόγησης, όπως:

- ✓ Ολοκλήρωση αρχικού ιστογράμματος από τα παιδιά, ώστε να προσδιοριστεί η νέα γνώση από την ομάδα.
- ✓ Συζητήσεις αξιολόγησης με στόχο:
  - Αλλαγή τρόπου σκέψης από τα παιδιά,
  - διατήρηση του ενδιαφέροντος της ομάδας,
  - ανακεφαλαίωση,
  - έλεγχο ολοκλήρωσης ενεργειών.
- ✓ Καταγραφή ενεργειών που προέκυψαν εκτός προγράμματος.
- ✓ Αξιολόγηση της συμμετοχής των παιδιών σε δημιουργία και παρουσίαση:
  - Προσκλήσεων,
  - αφίσας,
  - δελτίου τύπου,
  - θεατρικού έργου,
  - έκθεσης,
  - χορού,

- παρουσίαση αποτελεσμάτων,
- αυτοσχέδιων δραματοποιήσεων.

5. Στην υποκατηγορία «*Εντυπώσεις παιδιών από τις δραστηριότητες*» της κατηγορίας-δένδρου «*Αξιολόγηση προγραμμάτων*», σε σύνολο 65 ερμηνευτικών αναφορών, παρουσιάζονται τα εξής:

- ✓ Διερεύνηση από τις νηπιαγωγούς των εντυπώσεων και των συναισθημάτων των παιδιών αναφορικά με τις εμπειρίες τους κατά τη διαδικασία του προγράμματος μετάβασης, με:
  - Προφορική αποτύπωση από τα παιδιά,
  - αποτύπωση εντυπώσεων με ζωγραφιά,
  - εκδήλωση ενθουσιασμού.
  - Σύγκριση συναισθημάτων πριν και μετά την επίσκεψη.
- ✓ Εκδήλωση από τα παιδιά συναισθημάτων όπως:
  - Ανακούφισης από ανησυχίες και φοβίες,
  - ενδυνάμωσης,
  - αποδοχής,
  - ικανοποίησης από την ανάπτυξη συνεργασίας με τα μεγαλύτερα παιδιά,
  - θετικής άποψης για το δάσκαλο ή τη δασκάλα,
  - ωριμότητας,
  - ευχαρίστησης.
- ✓ Προσδιορισμός από τους εκπαιδευτικούς αλλαγής στα παιδιά στους παρακάτω τομείς:
  - τρόπο συμπεριφοράς,
  - τρόπο σκέψης,
  - τρόπο επίλυσης προβλημάτων.
- ✓ Εκδήλωση θετικών συναισθημάτων για τη συμμετοχή γονιών στη δράση.
- ✓ Εκδήλωση αρνητικών συναισθημάτων από την έλλειψη συμμετοχής κάποιων γονέων.
- ✓ Κατανόηση των λόγων για τους οποίους κάποιοι γονείς απουσίαζαν.
- ✓ Εκδήλωση ενισχυμένης αυτοεικόνας και αυτοεκτίμησης, από τα παιδιά.

6. Στην υποκατηγορία «*Προτάσεις βελτίωσης*» της κατηγορίας-δένδρου «*Αξιολόγηση προγραμμάτων*» σε σύνολο 3 ερμηνευτικών αναφορών παρουσιάζονται τα εξής:

- ✓ Αναζήτηση πηγών από τις νηπιαγωγούς που αφορούν κυρίως το γνωστικό περιεχόμενο των επιλεγμένων δράσεων.
- ✓ Ανάπτυξη στρατηγικών για αντιμετώπιση παρόμοιων περιστατικών στο μέλλον.
- ✓ Θεωρητική ενίσχυση σε θέματα μεθοδολογίας.
- ✓ Εκδήλωση ανάγκης για παρακολούθηση σεμιναρίων από τις νηπιαγωγούς σχέσεων με τη συνεργασία με τους γονείς και τη στήριξη τους σε θέματα μετάβασης.

## 7. Επιμορφωτική στήριξη και μετάβαση.

Στη θεματική ενότητα «*Επιμορφωτική στήριξη και μετάβαση*» εντάσσεται το ερμηνευτικό περιεχόμενο από τις εξής κατηγορίες-δένδρα και τις υποκατηγορίες τους:

1. Από την κατηγορία-δένδρο «*Εισαγωγικές παρατηρήσεις*» τα γενικά στοιχεία της κατηγορίας, γιατί παρουσιάζουν στοιχεία τα οποία θα μπορούσαν να είναι διευκρινιστικά και βοηθητικά προς τις νηπιαγωγούς που θέλουν να οργανώσουν πρόγραμμα μετάβασης.
2. Από την κατηγορία-δένδρο «*Εισαγωγικές παρατηρήσεις*» το ερμηνευτικό περιεχόμενο της υποκατηγορίας «*Υποστηρικτικό υλικό*», γιατί παρουσιάζεται υλικό το οποίο θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν οι νηπιαγωγοί στις δικές τους προσπάθειες υλοποίησης προγραμμάτων μετάβασης.

1. Στην κατηγορία-δένδρο «*Εισαγωγικές παρατηρήσεις*», στα γενικά στοιχεία της κατηγορίας, σε σύνολο 76 ερμηνευτικών αναφορών, παρουσιάζονται τα εξής:

- ✓ Επισημαίνεται ο καταγισμός γνώσεων και πληροφορίας που χαρακτηρίζει την εποχή μας, σε συνδυασμό με την ανάγκη για ευελιξία και επιλογή.
- ✓ Τονίζεται ως αποτέλεσμα της ανάπτυξης της γνώσης και της τεχνολογίας:
  - η βίωση συνεχών αλλαγών και
  - η ανάγκη για προσαρμογή της εκπαίδευσης στις αλλαγές.
- ✓ Παρουσιάζεται συνοπτικά το πρόγραμμα της μετάβασης του Υ.ΠΑΙ.Θ.
- ✓ Επισημαίνεται η ανάγκη για:
  - διδακτική και μεθοδολογική συνέχεια νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου,
  - επαφή των παιδιών με το δημοτικό σχολείο,
  - κατάκτηση απαραίτητων γνώσεων από τα παιδιά,
  - αλληλεπίδραση των παιδιών με ομάδες συνομηλίκων,
  - ενεργό συμμετοχή της οικογένειας στα προγράμματα μετάβασης,
  - καλή προετοιμασία του προγράμματος,
  - εμπλοκή των φορέων της τοπικής κοινωνίας στις δράσεις,
  - άριστη συνεργασία όλων των εμπλεκομένων.
- ✓ Προτείνεται, για την επίτευξη στον στόχων του προγράμματος, η αξιοποίηση:
  - Θεματικών προσεγγίσεων,
  - σχεδίων εργασίας και
  - δραστηριοτήτων αλληλεπίδρασης με:
    - ομαδική εργασία και
    - ανάπτυξη δραστηριοτήτων συνεργασίας με τα παιδιά του δημοτικού σχολείου.
- ✓ Υποστηρίζεται η ανάγκη για:
  - ολιστική ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών και
  - ολική αντίληψη της γνώσης.

- ✓ Σε επίπεδο αξιολόγησης, υποστηρίζεται ως σημαντικός ο έλεγχος επίτευξης των στόχων του προγράμματος.
- ✓ Θεωρείται υποστηρικτικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού:
  - στην ανάπτυξη στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων,
  - στη διατύπωση υποθέσεων από τα παιδιά και
  - στο σχεδιασμό δράσεων από την ομάδα.
- ✓ Γίνεται εισαγωγική παρουσίαση των κεφαλαίων του Ε.Δ., στην οποία επισημαίνεται ότι στα παραδείγματα θα αξιοποιηθούν:
  - Στοιχεία από τη Μελέτη περιβάλλοντος και τις Επιστήμες στο νηπιαγωγείο.
  - Η άνοιξη ως έναυσμα για ανάπτυξη παρατήρησης του φυτικού και του ζωικού κόσμου.
  - Το Μουσείο.
  - Οι νέες τεχνολογίες, αφού επισημαίνεται ως σημαντικός ο τεχνολογικός γραμματισμός των παιδιών.
  - Τα φυσικά φαινόμενα, τα μαθηματικά, η μουσική, ο ρυθμός.
- ✓ Στα προγράμματα τονίζεται ότι θα συμμετέχουν:
  - παιδιά νηπιαγωγείου,
  - παιδιά δημοτικού σχολείου και
  - εκπαιδευτικοί των δύο βαθμίδων.

2. Στην υποκατηγορία «Υποστηρικτικό υλικό» της κατηγορίας-δένδρου «Εισαγωγικές παρατηρήσεις», σε σύνολο 57 ερμηνευτικών αναφορών, παρουσιάζονται τα εξής υλικά ως σημαντικά για την υλοποίηση του προγράμματος:

- ✓ Φυσικό και άχρηστο, ανακυκλώσιμο υλικό,
- ✓ αντικείμενα σχετικά με το θέμα με το οποίο ασχολείται η ομάδα,
- ✓ βιβλία, παραμύθια, βιβλία τέχνης και έντυπο υποστηρικτικό υλικό,
- ✓ τεχνολογικά μέσα,
- ✓ αντικείμενα εικαστικής δημιουργίας,
- ✓ χαρτί,
- ✓ φωτογραφικό υλικό,
- ✓ μουσικά όργανα,
- ✓ πίνακες καταγραφής των ομάδων οι οποίοι χρησιμοποιούνται ως υπενθύμιση αλλά και ως στοιχείο αξιολόγησης.

Επισημαίνεται ότι, από τις 7 θεματικές ενότητες που αξιοποιήθηκαν κατά την παρουσίαση των ερμηνευτικών αποτελεσμάτων του Ε.Δ., εντοπίστηκε κείμενο σε όλες τις θεματικές ενότητες. Πρώτη σε μέγεθος θεματική ενότητα, όπως ήταν αναμενόμενο, είναι η «2. Παραδείγματα προγραμμάτων μετάβασης», στην οποία εντάχθηκε το περιεχόμενο από 13 κατηγορίες-δένδρα και υποκατηγορίες. Ακολουθούν στη δεύτερη θέση οι θεματικές ενότητες «4. Οικογένεια και μετάβαση» και «6. Αξιολόγηση προγραμμάτων μετάβασης», στις οποίες εντάσσονται 6 κατηγορίες και υποκατηγορίες. Επόμενη σε μέγεθος είναι η θεματική ενότητα «3. Συνεργασία εκπαιδευτικών και μετάβαση», με περιεχόμενο από 5 κατηγορίες και υποκατηγορίες. Ακολουθεί η θεματική ενότητα «1. Βασικές ικανότητες παιδιών», με

περιεχόμενο από 4 κατηγορίες και υποκατηγορίες. Τελευταίες σε μέγεθος είναι οι θεματικές ενότητες «5. Αποσαφήνιση του όρου μετάβασης» και «7. Επιμορφωτική στήριξη και μετάβαση», με περιεχόμενο από 2 κατηγορίες και στις δύο θεματικές ενότητες.

### 6.3. Αποτελέσματα ερωτηματολογίου

Στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα από τα δεδομένα του ερωτηματολογίου που διανεμήθηκε στις νηπιαγωγούς του Νομού Αχαΐας. Θα παρουσιαστεί το σύνολο των δημογραφικών χαρακτηριστικών των νηπιαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα και των στοιχείων των νηπιαγωγείων στα οποία υπηρετούν. Θα ακολουθήσει παρουσίαση των απαντήσεων των νηπιαγωγών στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, καθώς και διερεύνηση της διακύμανσης των απαντήσεων<sup>129</sup>. Θα εξαχθούν συμπεράσματα αναφορικά με τις απόψεις των νηπιαγωγών για το περιεχόμενο των γνώσεων που διαθέτουν ή που χρειάζεται να ενισχύσουν αναφορικά με το θέμα της μετάβασης, για τις θεωρητικές παραμέτρους που υιοθετούν και το είδος των δράσεων που επιλέγουν.

#### 6.3.1. Χαρακτηριστικά συμμετεχόντων στην έρευνα

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 268 νηπιαγωγοί του Νομού Αχαΐας, από τους οποίους 267 ήταν γυναίκες και 1 άντρας. Με βάση το επίπεδο σπουδών τους σε σχέση με τα θέματα μετάβασης, οι νηπιαγωγοί κατατάχθηκαν σε τρεις κατηγορίες:

α) *Λίγο ευαισθητοποιημένοι σε θέματα μετάβασης με βάση το επίπεδο σπουδών* (96 νηπιαγωγοί): Στην κατηγορία εντάχθηκαν όσοι νηπιαγωγοί είχαν πτυχίο σχολής Νηπιαγωγών (με ή χωρίς εξομοίωση με το πτυχίο Παιδαγωγικών Τμημάτων) ή άλλους τίτλους σπουδών, τους οποίους απέκτησαν πριν το 1987.

β) *Αρκετά ευαισθητοποιημένοι σε θέματα μετάβασης λόγω σπουδών* (134 νηπιαγωγοί). Στην κατηγορία εντάχθηκαν όσοι νηπιαγωγοί είχαν πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών ή επιπλέον τίτλους, τους οποίους απέκτησαν από το 1988 έως το 2000.

γ) *Πολύ ευαισθητοποιημένοι σε θέματα μετάβασης* (38 νηπιαγωγοί). Η κατηγορία περιλαμβάνει νηπιαγωγούς με πτυχία Παιδαγωγικού Τμήματος ή άλλους τίτλους σπουδών, τα οποία αποκτήθηκαν μετά το 2000 (33 νηπιαγωγοί), καθώς και νηπιαγωγοί με πτυχία Σχολής Νηπιαγωγών με εξομοίωση πτυχίου με αυτή των Παιδαγωγικών Τμημάτων, η οποία αποκτήθηκε μετά το 2000 (3 νηπιαγωγοί).

Τα συνολικά έτη υπηρεσίας των νηπιαγωγών κυμαίνονταν από 2 έως 33 με Μέσο Όρο (Μ.Ο.)=15,19 και Τυπική Απόκλιση (Τ.Α.)=7,321. Ποσοστό 7,5% των

---

<sup>129</sup> Για περισσότερα στοιχεία βλέπε στο υποκεφάλαιο 5.7.3. Περιγραφική στατιστική ανάλυση δεδομένων ερωτηματολογίου από τις νηπιαγωγούς του Νομού Αχαΐας, στη σ. 187, της παρούσας διατριβής.



συμμετεχόντων νηπιαγωγών έχει από 2 έως 5 έτη υπηρεσίας, ποσοστό 53% από 5 έως 15 και ποσοστό 39,6% από 15 και άνω. Τα έτη υπηρεσίας των συμμετεχόντων στο ίδιο νηπιαγωγείο κυμαίνονται από 1 έως 29. Ποσοστό 43,3% των συμμετεχόντων υπηρετούν στο ίδιο νηπιαγωγείο από 1 έως 2 χρόνια και ποσοστό 56,7% υπηρετούν στο ίδιο νηπιαγωγείο 3 χρόνια και πλέον. Ποσοστό 35,8% των συμμετεχόντων νηπιαγωγών υπηρετούν ως προϊστάμενες στο νηπιαγωγείο τους, ενώ το 64,2% ως απλές νηπιαγωγοί. Ποσοστό 25,7% των νηπιαγωγών δηλώνει ότι υπηρεσιακά υπάγεται στην πρώτη σχολική σύμβουλο του νομού και 61,6% στη δεύτερη, ενώ 12,7% των συμμετεχόντων επιλέγει να μην απαντήσει στην ερώτηση.

Τα νηπιαγωγεία στα οποία υπηρετούν οι συμμετέχοντες σε ποσοστό 14,9% είναι μονοθέσια, ενώ το 85,1% είναι διθέσια και άνω, με μεγαλύτερο αριθμό τμημάτων. Ποσοστό 50,4% των νηπιαγωγείων λειτουργούν ως κλασσικά και το 49,2% ως ολοήμερα. Στο μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγείων που συμμετείχαν στην έρευνα, φοιτούν περισσότερα νήπια, ποσοστό 73%, στο 6,7% εξ αυτών φοιτά ίσος αριθμός νηπίων – προνηπίων, στο 18,7% των νηπιαγωγείων υπερτερούν τα προνήπια, ενώ για το 6% των νηπιαγωγείων δε δόθηκαν στοιχεία για τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν σε αυτά. Ποσοστό 74,3% των νηπιαγωγείων στεγάζεται σε αστική περιοχή, 15,8% σε ημιαστική και 9,8% σε αγροτική. Ποσοστό 54,5% των νηπιαγωγείων συστεγάζονται με το όμορο δημοτικό σχολείο ενώ 45,5% δε συστεγάζονται. Από τα 145 συστεγαζόμενα νηπιαγωγεία που συμμετείχαν στην έρευνα στα 134 νηπιαγωγεία, ποσοστό 92,4%, τα παιδιά του νηπιαγωγείου δεν έχουν επαφή με τα παιδιά του δημοτικού σχολείου στη διάρκεια του διαλείμματος, ενώ ποσοστό 7,6% των συστεγαζόμενων νηπιαγωγείων υλοποιεί κοινά διαλείμματα.

### 6.3.2. Α' Άξονας – Ενημέρωση και επιμορφωτικές ανάγκες σε θέματα μετάβασης

Στον Α' Άξονα του ερωτηματολογίου εντάσσονται οι ερωτήσεις ΓΑ1, ΓΑ2, ΓΒ1, ΓΒ2 και ΓΒ3, οι οποίες στοχεύουν στη διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών αναφορικά με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες σε θέματα μετάβασης.

#### Ερώτηση ΓΑ1

Στην ερώτηση του ερωτηματολογίου ΓΑ1 που αφορά το επίπεδο ενημέρωσης και δραστηριοποίησης των νηπιαγωγών σε θέματα μετάβασης, απάντησαν και οι 268 συμμετέχοντες νηπιαγωγοί. Οι νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι τις απασχολεί *πολύ* (ποσοστό 54,3%) και *πάρα πολύ* (ποσοστό 15,2%) το θέμα της μετάβασης στο νηπιαγωγείο τους κατά τη σχολική χρονιά κατά την οποία συμπληρώνεται το ερωτηματολόγιο. Οι απαντήσεις των νηπιαγωγών διαφοροποιούνται με βάση την οργανικότητα του νηπιαγωγείου και τη συστέγαση με το δημοτικό σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί που υπηρετούν σε διθέσια νηπιαγωγεία δηλώνουν σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό ( $\chi^2=10,771$ , degrees of freedom (df)=3, p-value (p)<0,05), ότι τις απασχολεί *πολύ* το θέμα της μετάβασης (ποσοστό 66,7%) σε σχέση με τις νηπιαγωγούς που υπηρετούν σε μονοθέσια νηπιαγωγεία (42,5%). Οι νηπιαγωγοί, επίσης, που υπηρετούν σε συστεγαζόμενα με το δημοτικό σχολείο νηπιαγωγεία, είναι κυρίως αυτές που δηλώνουν σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό ( $\chi^2=8,217$ , df=3, p<0,05), ότι τις απασχολεί *πολύ* το θέμα της μετάβασης, τη δεδομένη σχολική χρονιά σε ποσοστό 70,5%, σε σχέση με τους νηπιαγωγούς των μη συστεγαζόμενων νηπιαγωγείων (54,1%).

Οι περισσότεροι ερωτώμενοι (ποσοστό 69,6%) δηλώνουν ότι υλοποιούν αθροιστικά ελάχιστα ή λίγο δραστηριότητες μετάβασης στο νηπιαγωγείο τους. Οι απαντήσεις των ερωτώμενων διαφοροποιούνται με βάση τα χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο. Οι νηπιαγωγοί που δηλώνουν κυρίως ότι υλοποιούν *ελάχιστα* δραστηριότητες μετάβασης, είναι οι νηπιαγωγοί που υπηρετούν στο ίδιο νηπιαγωγείο έως 2 χρόνια (ποσοστό 35,3%) σε σχέση με όσες υπηρετούν στο ίδιο νηπιαγωγείο 2 χρόνια και άνω (19,7%). Η διαπίστωση είναι και στατιστικώς σημαντική ( $\chi^2=10,109$ , df=3, p<0,05).

Ποσοστό 63% των συμμετεχόντων αθροιστικά, θεωρούν ότι είναι *ελάχιστα* έως *λίγο* ενημερωμένοι θεωρητικά σε θέματα μετάβασης. Οι απαντήσεις τους διαφοροποιούνται με βάση τον τύπο του νηπιαγωγείου (κλασικό ή ολοήμερο), την

περιοχή και τη σχολική σύμβουλο στην οποία υπάγεται το νηπιαγωγείο. Οι νηπιαγωγοί που υπηρετούν σε κλασικά νηπιαγωγεία είναι κυρίως εκείνοι που δηλώνουν ότι είναι λίγο ενημερωμένοι σε θεωρητικά θέματα που αφορούν τη μετάβαση (43,7%) σε σχέση με τους νηπιαγωγούς των ολοήμερων (31,2%). Η διαπίστωση είναι και στατιστικώς σημαντική ( $\chi^2=11,278$ ,  $df=3$ ,  $p<0,05$ ). Επίσης, οι νηπιαγωγοί των αγροτικών περιοχών του νομού Αχαΐας δηλώνουν σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό ( $\chi^2=13,740$ ,  $df=6$ ,  $p<0,05$ ) ότι είναι λίγο ενημερωμένοι σε θεωρητικά θέματα μετάβασης (61,5%) σε σχέση με τις νηπιαγωγούς των ημιαστικών (47,6%) και των αστικών περιοχών (33%). Οι νηπιαγωγοί που υπάγονται στη δεύτερη σχολική σύμβουλο του νομού διαφοροποιούνται και δηλώνουν σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό ( $\chi^2=19,615$ ,  $df=3$ ,  $p<0,001$ ) πολύ ενημερωμένοι σε θεωρητικά θέματα μετάβασης (ποσοστό 44,8%) έναντι των νηπιαγωγών που υπάγονται στην πρώτη σχολική σύμβουλο (20,3%).

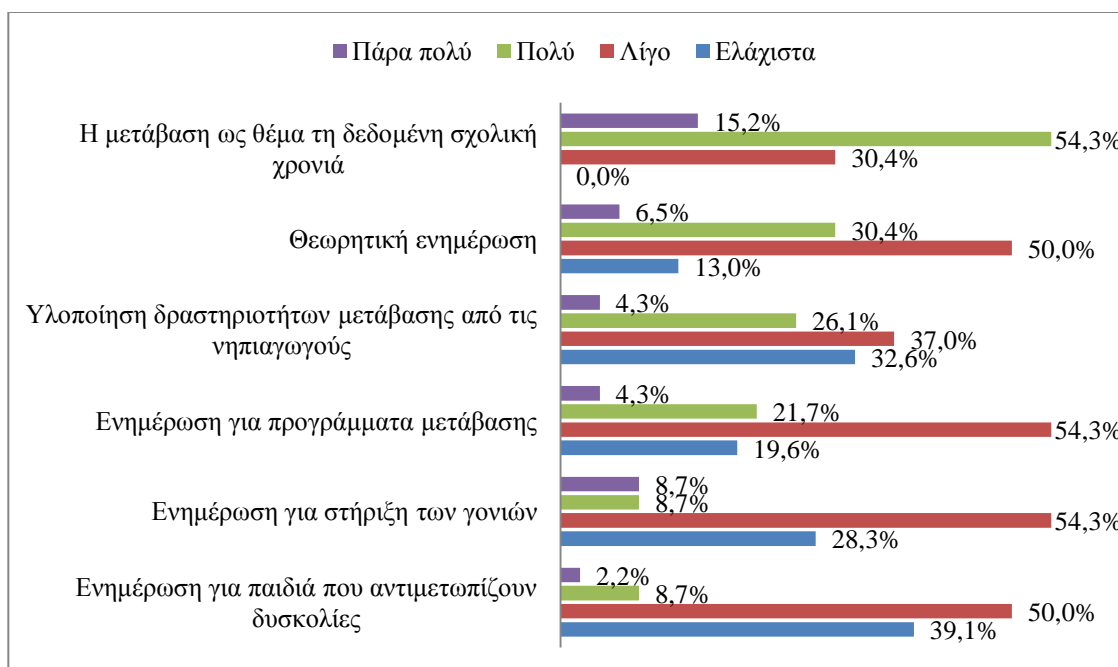
Αντίστοιχα, το 73,9% των συμμετεχόντων νηπιαγωγών αθροιστικά θεωρούν ότι είναι *ελάχιστα* ή *λίγο* ενημερωμένοι για προγράμματα μετάβασης, με το μεγαλύτερο ποσοστό (54,3%) να δηλώνουν *λίγο* ενημερωμένοι. Οι απαντήσεις των ερωτώμενων διαφοροποιούνται με βάση το έτος απόκτησης πτυχίου, τα έτη υπηρεσίας στο ίδιο νηπιαγωγείο και τη σχολική σύμβουλο στην οποία υπάγεται το νηπιαγωγείο τους. Οι νηπιαγωγοί που θεωρούν ότι είναι *ελάχιστα* ή *λίγο* ενημερωμένοι για προγράμματα μετάβασης είναι κυρίως εκείνοι που έχουν αποκτήσει πτυχίο σχολής νηπιαγωγών πριν το 1987. Η διαπίστωση αυτή είναι και στατιστικώς σημαντική ( $\chi^2=23,426$ ,  $df=6$ ,  $p<0,001$ ). Οι νηπιαγωγοί που υπηρετούν στο ίδιο νηπιαγωγείο πάνω από 2 χρόνια, δηλώνουν στατιστικώς σημαντικά ( $\chi^2=8,297$ ,  $df=3$ ,  $p<0,05$ ) *λίγο* ενημερωμένοι για προγράμματα μετάβασης (ποσοστό 52,6%) σε σχέση με αυτούς που είναι στο ίδιο νηπιαγωγείο έως 2 χρόνια (36,2%). Οι νηπιαγωγοί που υπάγονται στη δεύτερη σχολική σύμβουλο του νομού, όμως, δηλώνουν σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό ( $\chi^2=10,147$ ,  $df=3$ ,  $p<0,05$ ), *πολύ* ενημερωμένοι για προγράμματα μετάβασης (ποσοστό 37,6%) έναντι των νηπιαγωγών που υπάγονται στην πρώτη σχολική σύμβουλο (17,4%).

Οι περισσότεροι νηπιαγωγοί αθροιστικά σε ποσοστό 82,6%, θεωρούν ότι είναι *ελάχιστα* ή *λίγο* ενημερωμένοι σε θέματα που αφορούν τη στήριξη των γονιών κατά τη διάρκεια της μετάβασης των παιδιών τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Οι νηπιαγωγοί που υπηρετούν σε μονοθέσια νηπιαγωγεία δηλώνουν σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό ( $\chi^2=14,423$ ,  $df=3$ ,  $p<0,01$ ) ότι είναι

λίγο ενημερωμένοι σε θέματα που αφορούν τη στήριξη των γονιών (75%) σε σχέση με όσους υπηρετούν σε διθέσια (43,4%).

Τέλος, ποσοστό νηπιαγωγών 89,1% δηλώνει αθροιστικά *ελάχιστα* ή *λίγο* ενημερωμένο σε θέματα που αφορούν παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά τη μετάβασή τους. Για το συγκεκριμένο υποερώτημα δεν παρατηρείται κάποια διαφοροποίηση των απαντήσεων των συμμετεχόντων με βάση τις ανεξάρτητες μεταβλητές.

Με βάση τις συνολικές απαντήσεις των νηπιαγωγών στο ερώτημα **ΓΑ1** είναι εμφανές ότι τις περισσότερες από τις μισές νηπιαγωγούς του δείγματος τις απασχολεί *πολύ* το θέμα της μετάβασης στο νηπιαγωγείο τους. Μισές από τις νηπιαγωγούς τις ενδιαφέρει *λίγο* η θεωρητική ενημέρωση και πάνω από 60% των νηπιαγωγών δηλώνει ότι υλοποιεί *λίγο* ή *ελάχιστα* δραστηριότητες μετάβασης. Τέλος, συνολικό ποσοστό νηπιαγωγών πάνω από 70% δηλώνουν *λίγο* ή *ελάχιστα* ενημερωμένες για προγράμματα μετάβασης, για τεχνικές στήριξης των γονέων κατά τη μετάβαση των παιδιών και για θέματα μετάβασης που αφορούν παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Στο **Γράφημα 6.4**, που ακολουθεί, παρουσιάζονται οι απαντήσεις των νηπιαγωγών στην ερώτηση **ΓΑ1**, η οποία αφορά το επίπεδο ενημέρωσης και δραστηριοποίησής τους σε θέματα μετάβασης.



**ΓΡΑΦΗΜΑ 6.4: Ενημέρωση και δραστηριοποίηση σε θέματα μετάβασης.**

## Ερώτηση ΓΑ2

Στην ερώτηση του ερωτηματολογίου ΓΑ2, που σχετίζεται με τα περιεχόμενα επιμόρφωσης σε θέματα μετάβασης τα οποία οι νηπιαγωγοί θεωρούν ως σημαντικά, απάντησαν οι 222 νηπιαγωγοί του δείγματος, ταξινομώντας όλα τα προτεινόμενα περιεχόμενα. Ως πιο σημαντικό περιεχόμενο επιμόρφωσης οι νηπιαγωγοί επέλεξαν την γνώση των βασικών ικανοτήτων που πρέπει να αναπτύξουν τα παιδιά, ώστε να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της μετάβασης (Μ.Ο.=3,26 και Τ.Α.=2,18). Οι απαντήσεις των νηπιαγωγών διαφοροποιούνται με βάση τη συστέγαση των νηπιαγωγείων τους με το δημοτικό σχολείο. Οι νηπιαγωγοί που υπηρετούν σε μη συστεγαζόμενα με το δημοτικό σχολείο νηπιαγωγεία επέλεξαν στατιστικώς σημαντικά ( $F=4,721$ ,  $df=1,220$ ,  $p<0,05$ ) πιο ψηλά σε ιεράρχηση την επιμόρφωση σε θέματα ανάπτυξης βασικών ικανοτήτων των παιδιών (Μ.Ο.=2,91 και Τ.Α.=2,021) σε σχέση με τους νηπιαγωγούς των συστεγαζόμενων νηπιαγωγείων (Μ.Ο.=3,54 και Τ.Α.=2,277).

Ακολουθούν τα παραδείγματα προγραμμάτων μετάβασης (Μ.Ο.=3,64 με Τ.Α.=1,854) και οι μέθοδοι συνεργασίας εκπαιδευτικών, με πολύ μικρή διαφορά μεταξύ τους (Μ.Ο.=3,65 με Τ.Α.=1,939). Οι απαντήσεις των νηπιαγωγών διαφοροποιούνται με βάση τον αριθμό νηπίων και προνηπίων που φοιτούν στα νηπιαγωγεία τους. Οι νηπιαγωγοί που υπηρετούν σε νηπιαγωγεία με ίσο αριθμό νηπίων και προνηπίων επέλεξαν στατιστικώς σημαντικά πιο ψηλά στην ιεράρχηση ( $F=4,416$ ,  $df=2,205$ ,  $p<0,05$ ) τα παραδείγματα προγραμμάτων μετάβασης (Μ.Ο.=2,33 και Τ.Α.=1,175) από τις νηπιαγωγούς που υπηρετούν σε νηπιαγωγεία με μεγαλύτερο αριθμό νηπίων (Μ.Ο.=3,66 και Τ.Α.=1,870) και με μεγαλύτερο αριθμό προνηπίων (Μ.Ο.=3,91 και Τ.Α.=1,736).

Επόμενο περιεχόμενο επιμόρφωσης στη σειρά επιλογής είναι τα θέματα που αφορούν την οικογένεια (Μ.Ο.=4,01 και Τ.Α.=1,966), ακολουθούν περιεχόμενα επιμόρφωσης που αφορούν μαθησιακές δυσκολίες και μετάβαση (Μ.Ο.=4,76 και Τ.Α.=2,115) και έπεται η αποσαφήνιση του όρου μετάβαση (Μ.Ο.=5,01 και Τ.Α.=2,9). Τα αποτελέσματα των νηπιαγωγών διαφοροποιούνται με βάση τη συστέγαση ή όχι του νηπιαγωγείου τους με το δημοτικό σχολείο. Οι νηπιαγωγοί των συστεγαζόμενων με το δημοτικό σχολείο νηπιαγωγείων ιεραρχούν στατιστικώς σημαντικά πιο ψηλά ( $F=4,687$ ,  $df=1,220$ ,  $p<0,05$ ) την αποσαφήνιση του όρου ως περιεχόμενο επιμόρφωσης (Μ.Ο.=4,63 και Τ.Α.=2,875) σε σχέση με τους νηπιαγωγούς των μη συστεγαζόμενων νηπιαγωγείων (Μ.Ο.=5,47 και Τ.Α.=2,876).

Παρατηρούμε ότι οι μέθοδοι αξιολόγησης των προγραμμάτων μετάβασης δεν ενδιαφέρουν σημαντικά τις νηπιαγωγούς και τις επιλέγουν χαμηλά σε ιεράρχηση (M.O.=5,64 και T.A=1,851). Οι απαντήσεις των νηπιαγωγών διαφοροποιούνται με βάση το έτος απόκτησης πτυχίου και το καθεστώς εργασίας τους. Οι νηπιαγωγοί, μάλιστα, που έχουν αποκτήσει τίτλους σπουδών μετά το 2000, φαίνεται να ενδιαφέρονται στατιστικά λιγότερο σημαντικά ( $F=3,335$ ,  $df=2,219$ ,  $p<0,05$ ) για την αξιολόγηση προγραμμάτων μετάβασης (M.O.=6,39 και T.A.=1.903) έναντι των νηπιαγωγών που έχουν αποφοιτήσει από Σχολές Νηπιαγωγών πριν το 1987 (M.O.=5,56 και T.A.=2,049) και των νηπιαγωγών που έχουν αποφοιτήσει από Παιδαγωγικά Τμήματα από το 1988 έως το 2000 (M.O.=5.47 και T.A.=1,635). Επίσης, στατιστικά λιγότερο σημαντικά ( $F=7,346$ ,  $df=1,220$ ,  $p<0,05$ ), φαίνεται να ενδιαφέρονται για την αξιολόγηση προγραμμάτων μετάβασης και οι αναπληρωτές νηπιαγωγοί (M.O.=6,67 και T.A.=1,742) έναντι των μόνιμων (M.O.=5,53 και T.A.=1,833). Χαμηλά σε ιεράρχηση επιλέγονται, τέλος, από τους συμμετέχοντες τα πορίσματα των ερευνών (M.O.=6,46 και T.A=2,218) και τα ιστορικά στοιχεία που σχετίζονται με τη μετάβαση (M.O.=8,30 και T.A=1,484), χωρίς διαφοροποιήσεις με βάση τις ανεξάρτητες μεταβλητές.

Με βάση τα αποτελέσματα στην ερώτηση **ΓΑ2**, οι νηπιαγωγοί επιλέγουν τα σχετικά με τη μετάβαση περιεχόμενα επιμόρφωσης με την εξής σειρά: Βασικές ικανότητες παιδιών, Παραδείγματα προγραμμάτων μετάβασης, Συνεργασία εκπαιδευτικών και μετάβαση, Οικογένεια και μετάβαση, Αποσαφήνιση του όρου, Αξιολόγηση προγραμμάτων, Πορίσματα ερευνών και Ιστορικά στοιχεία. Στον **Πίνακα 6.38**, που ακολουθεί, παρουσιάζονται οι απαντήσεις των νηπιαγωγών στην ερώτηση **ΓΑ2**, η οποία αφορά τον τρόπο με τον οποίο ιεραρχούν περιεχόμενα επιμόρφωσης σε θέματα μετάβασης.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 6.38:** Ιεράρχηση επιλογών περιεχομένου επιμόρφωσης σε θέματα μετάβασης

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Βασικές ικανότητες παιδιών	222	1	9	3,26	2,185
Παραδείγματα προγραμμάτων μετάβασης	222	1	9	3,64	1,854
Συνεργασία εκπαιδευτικών και μετάβαση	222	1	9	3,65	1,939
Οικογένεια και μετάβαση	222	1	9	4,01	1,966
Μαθησιακές δυσκολίες και μετάβαση	222	1	9	4,76	2,115
Αποσαφήνιση όρου μετάβασης	222	1	9	5,01	2,900
Αξιολόγηση προγραμμάτων μετάβασης	222	1	9	5,64	1,851
Πορίσματα ερευνών	222	1	9	6,46	2,218
Ιστορικά στοιχεία	222	1	9	8,30	1,484

### Ερώτηση ΓΒ1

Στην ερώτηση του ερωτηματολογίου **ΓΒ1** που σχετίζεται με τον αποτελεσματικό τρόπο επιμόρφωσης αναφορικά με τη μετάβαση, οι 231 νηπιαγωγοί που ιεράρχησαν όλες τις επιλογές θεωρούν τα στοχευμένα ενημερωτικά εργαστήρια ως τα πιο αποτελεσματικά (Μ.Ο.=2,36 και Τ.Α.=1,438). Οι απαντήσεις των νηπιαγωγών διαφοροποιούνται με βάση την περιοχή του νηπιαγωγείου στο οποίο υπηρετούν. Οι νηπιαγωγοί που υπηρετούν σε αγροτικές περιοχές επιλέγουν στατιστικώς σημαντικά *πιο ψηλά* στην ιεράρχηση ( $F=3,907$ ,  $df=2,225$ ,  $p<0,05$ ) τα στοχευμένα εργαστήρια ως αποτελεσματικό τρόπο επιμόρφωσης (Μ.Ο.=1,86 και Τ.Α.=1,108) από τις νηπιαγωγούς που υπηρετούν σε ημιαστικές περιοχές (Μ.Ο.=1,98 και Τ.Α.=1,097) και αστικές (Μ.Ο.=2,53 και Τ.Α.=1,524).

Ακολουθούν (χωρίς διαφορά μεταξύ τους) η υλοποίηση προγράμματος μετάβασης με στήριξη (Μ.Ο.=3,04 και Τ.Α.=1,847) και οι υποχρεωτικές ενημερωτικές εισηγήσεις (Μ.Ο.=3,04 και Τ.Α.=1,611). Οι νηπιαγωγοί που υπηρετούν σε αγροτικές περιοχές επιλέγουν στατιστικώς σημαντικά *πιο χαμηλά* στην ιεράρχηση ( $F=3,997$ ,  $df=2,225$ ,  $p<0,05$ ) τις υποχρεωτικές ενημερωτικές εισηγήσεις ως αποτελεσματικό τρόπο επιμόρφωσης (Μ.Ο.=4,05 και Τ.Α.=1,962) από τις νηπιαγωγούς που υπηρετούν σε ημιαστικές (Μ.Ο.=2,70 και Τ.Α.=1,539) και αστικές περιοχές (Μ.Ο.=3,00 και Τ.Α.=1,856).

Η συνεργασία με συναδέλφους είναι τέταρτη στη λίστα επιλογών (Μ.Ο.=3,72 και Τ.Α.=1,575), ενώ ο Οδηγός με επεξηγήσεις πέμπτη (Μ.Ο.=4,27 και Τ.Α.=1,335). Οι νηπιαγωγοί που υπηρετούν σε μονοθέσια νηπιαγωγεία φαίνεται να διαφοροποιούνται στατιστικώς σημαντικά ( $F=4,753$ ,  $df=1,229$ ,  $p<0,05$ ), επιλέγοντάς τον Ο.Ο πιο ψηλά σε ιεράρχηση ως εργαλείο επιμόρφωσης (Μ.Ο=3,84 και Τ.Α.=1,365) σε σχέση με τους νηπιαγωγούς που υπηρετούν σε διθέσια νηπιαγωγεία (Μ.Ο=4,36 και Τ.Α.=1,316). Οι νηπιαγωγοί των αγροτικών περιοχών επίσης επιλέγουν στατιστικώς σημαντικά πιο ψηλά σε ιεράρχηση ( $F=3,109$ ,  $df=2,225$ ,  $p<0,05$ ) τον Ο.Ο. ως εργαλείο επιμόρφωσης (Μ.Ο=3,90 και Τ.Α.=1,375) από τις νηπιαγωγούς που υπηρετούν σε αστικές (Μ.Ο=4,20 και Τ.Α.=1,338) και ημιαστικές περιοχές (Μ.Ο=4,70 και Τ.Α.=1,224). Το αναλυτικό πρόγραμμα, τέλος (Μ.Ο.=4,46 και Τ.Α.=1,385), κατατάσσεται από τους συμμετέχοντες νηπιαγωγούς στους λιγότερο αποτελεσματικούς τρόπους επιμόρφωσης.

Με βάση τα συνολικά αποτελέσματα στην ερώτηση **ΓΒ1**, οι νηπιαγωγοί ιεραρχούν τους αποτελεσματικούς για τις ίδιες τρόπους επιμόρφωσης με την ακόλουθη σειρά: Στοχευμένα ενημερωτικά εργαστήρια, Υποχρεωτικές ενημερωτικές εισηγήσεις, Υλοποίηση προγράμματος με στήριξη, Συνεργασία με συναδέλφους, Οδηγός με επεξηγήσεις και Αναλυτικό Πρόγραμμα. Στον **Πίνακα 6.39**, που ακολουθεί, παρουσιάζονται οι απαντήσεις των νηπιαγωγών στην ερώτηση **ΓΒ1**, η οποία αφορά τον τρόπο επιμόρφωση που επιλέγουν οι νηπιαγωγοί ως πιο αποτελεσματικό.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 6.39:** Ιεράρχηση επιλογών αποτελεσματικού τρόπου επιμόρφωσης.

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Στοχευμένα ενημερωτικά εργαστήρια	231	1	6	2,36	1,438
Υποχρεωτικές ενημερωτικές εισηγήσεις	231	1	6	3,04	1,847
Υλοποίηση προγράμματος μετάβασης με στήριξη	231	1	6	3,04	1,611
Συνεργασία με συναδέλφους	231	1	6	3,72	1,575
Οδηγός με επεξηγήσεις	231	1	6	4,27	1,335
Αναλυτικό Πρόγραμμα	231	1	6	4,46	1,385

Στην επιλογή *κάτι άλλο...* του ερωτήματος **ΓΒ1** απάντησαν συνολικά 12 νηπιαγωγοί και οι απαντήσεις τους ομαδοποιήθηκαν σε 5 κατηγορίες.



Στην πρώτη κατηγορία (*Συνδυασμός όλων και αξιοποίηση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας*<sup>130</sup>) εντάχθηκαν δύο απαντήσεις: στην πρώτη απάντηση η ερωτώμενη (E29) κατέταξε την προτεινόμενη απάντησή της στον αριθμό 1, ενώ η δεύτερη (E138) πρότεινε τον συνδυασμό χωρίς αξιοποίηση των ΤΠΕ.

Στη δεύτερη κατηγορία (*Υποχρεωτική εμπλοκή δασκάλων, συνεργασία, ενημέρωση*) οι απαντήσεις των τεσσάρων νηπιαγωγών που εντάχθηκαν στην κατηγορία (E36, E66, E241, E252) κυμαίνονται από την απλή ενημέρωση των δασκάλων (E252 και 5<sup>η</sup> σειρά προτίμησης στην πρόταση), στην απλή συνεργασία με δασκάλους Α' δημοτικού ως κοινό τρόπο επιμόρφωσης (E66 και με 7<sup>η</sup> σειρά προτίμησης) και την υποχρεωτική συνεργασία και εμπλοκή των δασκάλων της Α' τάξης (πρόταση από δύο νηπιαγωγούς του δείγματος (E36 και E241) χωρίς σειρά προτίμησης).

Στην τρίτη κατηγορία (*Συνεργασία με φορείς*) εντάσσονται δύο απαντήσεις χωρίς σειρά προτίμησης στις δύο προτάσεις, στις οποίες προτείνεται ως τρόπος επιμόρφωσης η συνεργασία με φορείς που έχουν επεξεργαστεί αντίστοιχα προγράμματα (E69) ή η συνεργασία με ειδικούς, παιδοψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς και λογοθεραπευτές με παράλληλη υποβολή των παιδιών σε Test A<sup>131</sup> (E122).

Στην τέταρτη κατηγορία (*Συνεργασία με γονείς*) υπάρχουν τρεις απαντήσεις, η μια χωρίς σειρά προτίμησης και οι δύο τοποθετούν τη συνεργασία με τους γονείς τελευταία στη λίστα προτίμησης.

Στην πέμπτη κατηγορία έχουμε δύο προτάσεις για κοινή επιμόρφωση με τους δασκάλους. Η πρώτη νηπιαγωγός της κατηγορίας προτείνει επίσης «...να γνωρίσουμε καλύτερα τις ανάγκες των γονέων σε σχέση με τη μετάβαση». Στον **Πίνακα 6.40**, που ακολουθεί, παρουσιάζονται οι απαντήσεις των νηπιαγωγών στην επιλογή *κάτι άλλο...* της ερώτησης **ΓΒ1**, η οποία αφορά αποτελεσματικούς τρόπους επιμόρφωσης που προτείνουν οι ίδιες και δεν έχουν καλυφθεί από τις προτεινόμενες επιλογές της ερώτησης. Στον πίνακα παρατίθεται το ακριβές κείμενο των απαντήσεων.

---

<sup>130</sup> Στο εξής ΤΠΕ.

<sup>131</sup> Ο όρος Α' ΤΕΣΤ (Ανιχνευτική Δοκιμασία Σχολικής Ετοιμότητας) χρησιμοποιείται για να δηλώσει δοκιμασία σταθμισμένη στην Ελλάδα που ελέγχει πρώιμες μαθησιακές ικανότητες σε παιδιά που παρακολουθούν νηπιαγωγείο και πραγματοποιείται από ειδικό κέντρο και εξειδικευμένους επιστήμονες. Για περισσότερες πληροφορίες <http://www.atest.gr/>

**ΠΙΝΑΚΑΣ 6.40:** Απόψεις των νηπιαγωγών για αποτελεσματικούς τρόπους επιμόρφωσης – ανοιχτή επιλογή ερωτήματος ΓΒ1

1. Συνδυασμός όλων και αξιοποίηση ΤΠΕ	2. Υποχρεωτική εμπλοκή δασκάλων, συνεργασία, ενημέρωση	3. Συνεργασία με φορείς	4. Συνεργασία με γονείς	5. Από κοινού επιμόρφωση
Συνδυασμός των προαναφερομένων προσθετικά με μια αντίστοιχη πλατφόρμα ηλεκτρονικής μάθησης Moodle (1). ** (E29) *	Υποχρεωτική συνεργασία με το δάσκαλο της Α' τάξης. (E36) *	Συνεργασία με φορείς που έχουν επεξεργαστεί αντίστοιχα προγράμματα. (E69) *	Συνεργασία με τους γονείς. (7) ** (E136)	Επιμόρφωση από κοινού νηπιαγωγών και δασκάλων και να γνωρίσουμε καλύτερα τις ανάγκες των γονέων σε σχέση με τη μετάβαση. (E215) *
Νομίζω ότι δεν μπορείς να βασιστείς αποκλειστικά σε έναν τρόπο, θεωρώ ότι όλοι οι παραπάνω τρόποι λειτουργούν συνδυαστικά. (E138) *	Συνεργασία με εκπαιδευτικούς Α' τάξης Δημοτικού Σχολείου (7). ** (E66) *	Συνεργασία και με άλλες ειδικότητες, παιδοψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, λογοθεραπευτές, Test A στα παιδιά. (E122) *	Συνεργασία με τους γονείς. (7) ** (E137) *	Επιμόρφωση από κοινού νηπιαγωγών και δασκάλων για καλύτερη συνεργασία και υλοποίηση κοινού προγράμματος μετάβασης. Υπάρχει ακόμα κατά την άποψή μου ένα κενό. (E216) *
	1. Να γίνει αντιληπτό από τους δασκάλους ως κάτι ιδιαίτερα σημαντικό. 2. Να μπει ως υποχρεωτικό κομμάτι στο αναλυτικό πρόγραμμα. (E241) *		Συνεργασία γονιών-νηπιαγωγού. (E248) *	
	Ενημέρωση των εκπαιδευτικών του δημοτικού σχολείου (5). ** (E252) *			
2	4	2	3	2

Επεξηγήσεις ΠΙΝΑΚΑ 6.3:

\* Οι ενδείξεις E που συνοδεύονται από αριθμό αφορούν την αρίθμηση των ερωτηματολογίων κατά την κωδικοποίηση και αποδελτίωσή τους.

\*\* Ο αριθμός στην παρένθεση δηλώνει τη σειρά προτίμησης που πρότειναν οι νηπιαγωγοί να ενταχθεί η απάντησή τους.

## Ερώτηση ΓΒ2

Η ερώτηση του ερωτηματολογίου ΓΒ2 αφορά την πληροφόρηση των συμμετεχόντων για το πακέτο επιμόρφωσης του Ο.Ο.: εάν γνωρίζουν, δηλαδή, την ύπαρξη του Ο.Ο. και σε ποιο βαθμό θεωρούν ότι είναι εξοικειωμένοι με το περιεχόμενό του. Οι συμμετέχοντες νηπιαγωγοί σε ποσοστό 55,4% γνωρίζουν ότι υπάρχει ο Ο.Ο. στο νηπιαγωγείο τους. Οι απαντήσεις των νηπιαγωγών διαφοροποιούνται με βάση το έτος απόκτησης πτυχίου, τα έτη υπηρεσίας, τον τύπο του νηπιαγωγείου, τη θέση υπηρεσίας, το καθεστώς ενασχόλησης, τη συστέγαση ή όχι του νηπιαγωγείου με δημοτικό σχολείο, τα έτη υπηρεσίας των ερωτώμενων στο ίδιο νηπιαγωγείο, τον αριθμό νηπιών-προνηπίων στο τμήμα.

Οι συμμετέχοντες που απαντούν κυρίως ότι δεν υπάρχει ο Ο.Ο. στο νηπιαγωγείο τους είναι οι νηπιαγωγοί που έχουν αποκτήσει πτυχίο Σχολής Νηπιαγωγών πριν το 1987 (ποσοστό 49,4%) σε σχέση με αυτούς που έχουν πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος από το 1988 έως το 2000 (28,8%) και μετά το 2000

(24,3%). Η διαπίστωση αυτή είναι στατιστικώς σημαντική ( $\chi^2=16,757$   $df=4$ ,  $p<0,05$ ). Οι συμμετέχοντες που απαντούν επίσης σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό ( $\chi^2=11,359$ ,  $df=4$ ,  $p<0,05$ ) ότι *δεν υπάρχει* ο Ο.Ο. στο νηπιαγωγείο τους είναι κυρίως οι νηπιαγωγοί με πάνω από 15 χρόνια υπηρεσίας (ποσοστό 36,4%) σε σχέση με αυτούς που έχουν από 2 έως 5 έτη υπηρεσίας (22,2%) ή αυτούς που έχουν από 5 έως 15 έτη (21,8%).

Οι νηπιαγωγοί που υπηρετούν σε κλασικά νηπιαγωγεία δηλώνουν επίσης σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό ( $\chi^2=37,177$ ,  $df=2$ ,  $p<0,001$ ) ότι *δεν υπάρχει* ο Ο.Ο. στο νηπιαγωγείο τους (47,4%) σε σχέση με τους νηπιαγωγούς των ολοήμερων νηπιαγωγείων (10,3%). Οι νηπιαγωγοί που υπηρετούν ως προϊστάμενες στο νηπιαγωγείο δηλώνουν επίσης σε στατιστικά βαθμό ( $\chi^2=9,578$ ,  $df=2$ ,  $p<0,01$ ) ότι *δεν υπάρχει* ο Ο.Ο. στο νηπιαγωγείο τους (38,4%) σε σχέση με τις απλές νηπιαγωγούς (21,3%). Οι συμμετέχοντες που απαντούν σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό ( $\chi^2=11,640$ ,  $df=2$ ,  $p<0,01$ ) ότι *δεν υπάρχει* ο Ο.Ο. στο νηπιαγωγείο τους είναι κυρίως οι μόνιμοι νηπιαγωγοί (37,7%) έναντι των αναπληρωτών (13%).

Οι νηπιαγωγοί των συστεγαζόμενων με το δημοτικό σχολείο νηπιαγωγείων, απαντούν σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό ( $\chi^2=6,254$ ,  $df=2$ ,  $p<0,05$ ) ότι *υπάρχει* ο Ο.Ο. στο νηπιαγωγείο τους (69,1%) έναντι των νηπιαγωγών των μη συστεγαζόμενων (59,3%). Οι νηπιαγωγοί με πάνω από 2 έτη υπηρεσίας στο ίδιο νηπιαγωγείο απαντούν επίσης σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό ( $\chi^2=10,059$ ,  $df=2$ ,  $p<0,05$ ) ότι *υπάρχει* ο Ο.Ο. στο νηπιαγωγείο τους (ποσοστό 70,4%) σε σχέση με αυτές που υπηρετούν στο ίδιο νηπιαγωγείο 1 έως 2 έτη (58,6%).

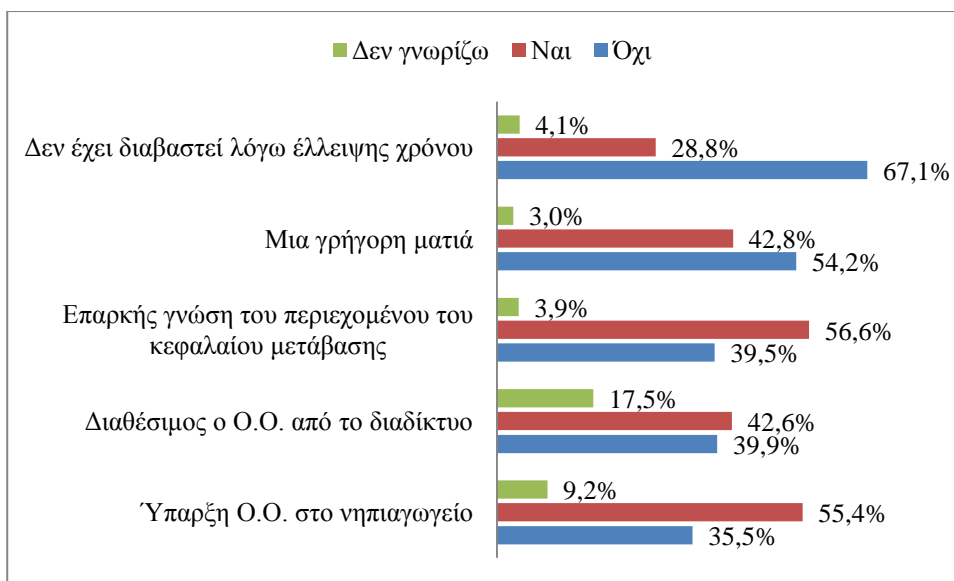
Ποσοστό 42,6% των συμμετεχόντων έχουν τον Ο.Ο. στη διάθεσή τους από το διαδίκτυο, ενώ ποσοστό 39,9% δηλώνει το αντίθετο. Οι νηπιαγωγοί που δηλώνουν σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό ( $\chi^2=13,247$ ,  $df=4$ ,  $p<0,05$ ) ότι *δεν έχουν* τον Ο.Ο. στη διάθεσή τους από το διαδίκτυο είναι κυρίως νηπιαγωγοί με διδακτική εμπειρία από 15 έτη και πάνω (ποσοστό 40,9%) σε σχέση με όσους εργάζονται από 2 έως 5 έτη (29,4%) και από 5 έως 15 έτη (26%).

Όσον αφορά το επίπεδο γνώσης του περιεχομένου του Ο.Ο., ποσοστό 56,6% των συμμετεχόντων δηλώνει ότι γνωρίζει επαρκώς το περιεχόμενό του, ενώ ποσοστό 42,8% των νηπιαγωγών έχει ρίξει μια γρήγορη ματιά. Οι νηπιαγωγοί που υπηρετούν σε μονοθέσια νηπιαγωγεία δηλώνουν σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό ( $\chi^2=8,347$ ,  $df=2$ ,  $p<0,05$ ) ότι έχουν ρίξει *μια γρήγορη ματιά* στον Ο.Ο. (ποσοστό 73,3%) σε σχέση με τις νηπιαγωγούς που υπηρετούν σε διθέσια νηπιαγωγεία

(46,4%). Οι νηπιαγωγοί, επίσης, που υπηρετούν σε ολόημερα νηπιαγωγεία είναι αυτοί που δηλώνουν σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό ( $\chi^2=22,117$ ,  $df=2$ ,  $p<0,001$ ) ότι έχουν ρίξει μια γρήγορη ματιά στο περιεχόμενο του Ο.Ο. (ποσοστό 68,7%) σε σχέση με όσους εργάζονται σε κλασικά (33,3%). Οι νηπιαγωγοί, επίσης, με μεγαλύτερο αριθμό νηπίων στην τάξη τους δηλώνουν σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό ( $\chi^2=10,755$ ,  $df=4$ ,  $p<0,05$ ) ότι έχουν ρίξει μια γρήγορη ματιά στον Ο.Ο. (ποσοστό 38,9%) σε σχέση με τις νηπιαγωγούς με ίσο αριθμό νήπιων-προνηπιων (28,6%) και τις νηπιαγωγούς με μεγαλύτερο αριθμό προνηπίων (23,8%).

Ποσοστό 28,8% των συμμετεχόντων δεν έχει διαβάσει τον Ο.Ο. λόγω έλλειψης χρόνου. Οι συμμετέχοντες νηπιαγωγοί που υπηρετούν σε κλασικά νηπιαγωγεία δηλώνουν σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό ( $\chi^2=8,022$ ,  $df=2$ ,  $p<0,05$ ) ότι δεν έχουν διαβάσει τον Ο.Ο. λόγω έλλειψης χρόνου (ποσοστό 44,3%) σε σχέση με τις νηπιαγωγούς που υπηρετούν σε ολόημερα νηπιαγωγεία (19,6%).

Με βάση τα συνολικά αποτελέσματα στην ερώτηση **ΓΒ2**, μεγάλο ποσοστό νηπιαγωγών δηλώνει ότι δεν έχει διαβάσει το βιβλίο λόγω έλλειψης χρόνου και πάνω από τις μισές νηπιαγωγούς δηλώνουν ότι του έχουν ρίξει μόνο μια γρήγορη ματιά. Επίσης, οι μισές και πλέον νηπιαγωγοί του δείγματος δηλώνουν ότι γνωρίζουν επαρκώς το περιεχόμενο του Ο.Ο., αρκετές δηλώνουν ότι το έχουν στη διάθεσή τους από το διαδίκτυο και οι μισές και πλέον νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι υπάρχει στο νηπιαγωγείο τους. Στο **Γράφημα 6.5**, που ακολουθεί, παρουσιάζονται οι απαντήσεις των νηπιαγωγών στην ερώτηση **ΓΒ2**, η οποία αφορά την πληροφόρησή τους αναφορικά με τη μετάβαση από τον Ο.Ο.



**ΓΡΑΦΗΜΑ 6.5:** Απόψεις των νηπιαγωγών για την πληροφόρησή τους σχετικά με τη μετάβαση από τον Ο.Ο.

Στην επιλογή *κάτι άλλο...* του ερωτήματος **ΓΒ2** απάντησαν συνολικά 9 νηπιαγωγοί και οι απαντήσεις τους ομαδοποιήθηκαν σε 4 κατηγορίες.

Στην πρώτη κατηγορία, οι δύο νηπιαγωγοί που απάντησαν δίνουν έμφαση στο γεγονός ότι δεν έχουν τον οδηγό (E19) ή δεν γνώριζαν την ύπαρξη του βιβλίου (E149).

Στη δεύτερη κατηγορία, οι νηπιαγωγοί θέλησαν να δηλώσουν ότι έχουν ενημερωθεί για τη μετάβαση από σεμινάρια και εγκυκλίους της σχολικής συμβούλου (E18 και E195).

Στην τρίτη κατηγορία, δηλώνουν ότι έχουν φωτοτυπήσει το βιβλίο, για να το κρατήσουν στην προσωπική τους βιβλιοθήκη (E139 και E161).

Τέλος, στην τέταρτη κατηγορία, οι νηπιαγωγοί προτείνουν ότι πρέπει να διαβαστεί στοχευμένα (E69) και να υπάρχει σε όλα τα νηπιαγωγεία (E215 και E216). Στον **Πίνακα 6.41**, που ακολουθεί, παρουσιάζονται οι απαντήσεις των νηπιαγωγών στην επιλογή *κάτι άλλο...* της ερώτησης **ΓΒ2**, η οποία αφορά τις απόψεις τους για την πληροφόρηση που έχουν για το περιεχόμενο του Ο.Ο. και δεν έχουν καλυφθεί από τις προτεινόμενες επιλογές της ερώτησης. Στον πίνακα παρατίθεται το ακριβές κείμενο των απαντήσεων των ερωτώμενων.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 6.41:** Απόψεις των νηπιαγωγών για την πληροφόρησή τους σχετικά με το περιεχόμενο του Ο.Ο. – ανοιχτή επιλογή ερωτήματος ΓΒ2

1. Έμφαση	2. Σεμινάρια	3. Προσωπικό αρχείο	4. Προτάσεις
<i>Δεν έχουμε στο σχολείο μας τον οδηγό ολοήμερου νηπιαγωγείου.(E19) *</i>	<i>Έχω ενημερωθεί από 2 σχετικά σεμινάρια μόνο και ενημερωτικές εγκυκλίους της σχολικής συμβούλου.(E18) *</i>	<i>Το έχω φωτοτυπήσει και υπάρχει στη βιβλιοθήκη μου.(E139) *</i>	<i>Χρειάζεται να το διαβάσουμε πολλές φορές και πιο συγκεκριμένα (στοχευμένα).(E69) *</i>
<i>Δεν γνώριζα ότι υπήρχε τέτοιο βιβλίο.(E149) *</i>	<i>Κάναμε κάποιο σεμινάριο παλιά με τη σχολική σύμβουλο και ασχοληθήκαμε αρκετά με τη μετάβαση.(E195) *</i>	<i>Το έχω φωτοτυπήσει για δική μου χρήση.(E161) *</i>	<i>Να το έχουν όλοι οι νηπιαγωγοί στη διάθεσή τους.(E215) *</i>
			<i>Θα προτιμούσα το ΥΠ.Ε.Π.Θ. να το έστειλε σε όλα τα νηπιαγωγεία για να είναι όλες ενημερωμένες.(E216) *</i>
<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>3</b>

Επεξηγήσεις ΠΙΝΑΚΑ 6.41

\* Οι ενδείξεις Ε που συνοδεύονται από αριθμό αφορούν την αρίθμηση των ερωτηματολογίων κατά την κωδικοποίηση και αποδελτίωσή τους.

### Ερώτηση ΓΒ3

Στην ερώτηση του ερωτηματολογίου **ΓΒ3** όπου αποτυπώνεται η άποψη των νηπιαγωγών που έχουν διαβάσει τον Ο.Ο. για το περιεχόμενο που σχετίζεται με τη μετάβαση, ποσοστό 48,8% των συμμετεχόντων νηπιαγωγών *μάλλον συμφωνούν* και 17,8% *συμφωνούν* ότι το κεφάλαιο της μετάβασης είναι πλήρες – επιστημονικό – κατατοπιστικό. Επίσης, αθροιστικά ποσοστό 70,5% των συμμετεχόντων, θεωρούν τον οδηγό *εύχρηστο* για άντληση πληροφοριών. Οι απαντήσεις των ερωτώμενων διαφοροποιούνται με βάση το έτος απόκτησης πτυχίου, την περιοχή του νηπιαγωγείου στο οποίο υπηρετούν, και τη σχολική σύμβουλο στην οποία υπάγεται το νηπιαγωγείο τους.

Πιο συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί που θεωρούν σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό ( $\chi^2=13,309$ ,  $df=6$ ,  $p<0,05$ ) ότι ο Ο.Ο. *δεν είναι εύχρηστος* για άντληση πληροφοριών είναι κυρίως εκείνοι που έχουν αποκτήσει τίτλους σπουδών μετά το 2000 (37,5%) σε σχέση με τους νηπιαγωγούς με πτυχίο Σχολής Νηπιαγωγών το οποίο έχει αποκτηθεί πριν το 1987 (22%) και τις νηπιαγωγούς με πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος από το 1988 έως το 2000 (24%). Οι νηπιαγωγοί των ημιαστικών περιοχών, από την άλλη πλευρά, δηλώνουν σε στατιστικώς σημαντικό

βαθμό ( $\chi^2=17,106$ ,  $df=6$ ,  $p<0,05$ ) ότι ο Ο.Ο. είναι *εύχρηστος* για άντληση πληροφοριών (47,1%) σε σχέση με τις νηπιαγωγούς των αστικών (31,4%) και των αγροτικών περιοχών (20%). *Εύχρηστος*, επίσης, δηλώνουν πως είναι ο Ο.Ο. και οι νηπιαγωγοί που υπάγονται στη δεύτερη σχολική σύμβουλο του νομού σε ποσοστό 42,4% έναντι των νηπιαγωγών που υπάγονται στην πρώτη σχολική σύμβουλο που το δηλώνουν σε ποσοστό 12,1%. Η διαπίστωση είναι και στατιστικώς σημαντική ( $\chi^2=12,722$ ,  $df=3$ ,  $p<0,05$ ).

Μικρό αθροιστικά ποσοστό συμμετεχόντων (29,7%) θεωρεί τον Ο.Ο. *αδιάφορο* και μη βοηθητικό με το μεγαλύτερο ποσοστό (41,3%) να *διαφωνεί*. Οι συμμετέχοντες που δηλώνουν σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό ( $\chi^2=9,162$ ,  $df=3$ ,  $p<0,01$ ) ότι *διαφωνούν* πως ο Ο.Ο. είναι αδιάφορος και μη βοηθητικός είναι οι αναπληρωτές νηπιαγωγοί (73,3%) σε σχέση με τους μόνιμους (37,1%).

Ποσοστό 58,1% αθροιστικά των συμμετεχόντων, τέλος, δηλώνει ότι ο Ο.Ο. είναι θεωρητικός, με πολλές κουραστικές λεπτομέρειες. Οι νηπιαγωγοί που υπάγονται στην πρώτη σχολική σύμβουλο του νομού θεωρούν σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό ( $\chi^2=17,438$ ,  $df=3$ ,  $p=0,001$ ), τον Ο.Ο. θεωρητικό με πολλές κουραστικές λεπτομέρειες (36,6%) έναντι των νηπιαγωγών που υπάγονται στη δεύτερη σχολική σύμβουλο (13,9%).

Με βάση τα συνολικά αποτελέσματα στην ερώτηση **ΓΒ3**, μεγάλο ποσοστό των νηπιαγωγών θεωρεί τον Ο.Ο. θεωρητικό με πολλές κουραστικές λεπτομέρειες. Οι περισσότερες νηπιαγωγοί της έρευνας, διαφωνούν με την άποψη ότι ο Ο.Ο. είναι αδιάφορος και μη βοηθητικός, ενώ μεγάλα ποσοστά νηπιαγωγών (πάνω από 50%) θεωρούν ότι είναι *εύχρηστος* για άντληση πληροφοριών και θα χαρακτήριζαν το κεφάλαιο για τη μετάβαση, πλήρες, επιστημονικό και κατατοπιστικό. Στο **Γράφημα 6.6**, που ακολουθεί, παρουσιάζονται οι απαντήσεις των νηπιαγωγών στην ερώτηση **ΓΒ3**, η οποία αφορά τις απόψεις των νηπιαγωγών για το περιεχόμενο του Ο.Ο. που σχετίζεται με τη μετάβαση.



**ΓΡΑΦΗΜΑ 6.6:** Απόψεις των νηπιαγωγών για το περιεχόμενο του Ο.Ο. που σχετίζεται με τη μετάβαση

Στην επιλογή *κάτι άλλο...* του ερωτήματος **ΓΒ3** απάντησαν 9 νηπιαγωγοί, των οποίων οι απαντήσεις ομαδοποιήθηκαν σε 3 κατηγορίες. Από τις 8 νηπιαγωγούς που γράφουν τις σκέψεις τους και κάνουν κριτική στο περιεχόμενο του Ο.Ο. η μια το βρίσκει ενημερωτικό (E174), η δεύτερη θεωρεί ότι χρειάζεται επεξηγήσεις (E195), ενώ η τρίτη το χαρακτηρίζει ως *...μη υλοποιήσιμο* (E56). Τρεις νηπιαγωγοί προτείνουν στοιχεία συμπλήρωσης, όπως διαπολιτισμικά πληροφοριακά στοιχεία (E38), προγράμματα και πρακτικές που έχουν υλοποιηθεί (E89) και παραδείγματα για παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες (E235). Οι υπόλοιπες 3 νηπιαγωγοί γράφουν σχόλια που δε σχετίζονται με το περιεχόμενο του οδηγού. Στον **Πίνακα 6.42**, που ακολουθεί, παρουσιάζονται κατηγοριοποιημένες οι απαντήσεις των νηπιαγωγών στην ανοιχτή επιλογή της ερώτησης **ΓΒ3**.



**ΠΙΝΑΚΑΣ 6.42:** Απόψεις των νηπιαγωγών για τον Ο.Ο. – ανοιχτή επιλογή της ερώτησης ΓΒ3

1. Κριτική περιεχομένου	2. Προτάσεις συμπλήρωσης	3. Άλλες προτάσεις
<i>Δε λαμβάνει υπόψη τις καθημερινές πρακτικές ανάγκες του νηπιαγωγείου και του δημοτικού με συνέπεια να είναι μη υλοποιήσιμο. Επίσης αναφέρεται σε θέματα άνευ ουσίας. (E56) *</i>	<i>Πιο πολλά διαπολιτισμικά πληροφορικά στοιχεία λόγω του μέχρι τώρα μεγάλου αριθμού φοιτούντων αλλοδαπών παιδιών στα Ολοήμερα. (E38) *</i>	<i>Δεν έχω εργαστεί σε ολοήμερο νηπιαγωγείο από το 2008 και μετά για αυτό δεν έχω διαβάσει τον οδηγό σχετικά με τη μετάβαση. (E108) *</i>
<i>Ενημερωτικό. (E174) *</i>	<i>Θα ήθελα να είναι πιο συγκεκριμένο και να παρουσιάζει προγράμματα και πρακτικές που έχουν υλοποιηθεί. (E89) *</i>	<i>Πρέπει οπωσδήποτε να ενημερωθούν και οι γονείς. Είναι οι πρώτοι δάσκαλοι και τα πιο αγαπημένα πρόσωπα των παιδιών τους. Και στην ουσία δεν υπάρχει ουσιαστική συνεργασία δασκάλων νηπιαγωγών. Γονείς δάσκαλοι και νηπιαγωγοί πρέπει από κοινού να συνεργαστούν. (E215) *</i>
<i>Χρειάζεται επεξήγηση. (E195) *</i>	<i>Περισσότερα απλά παραδείγματα για παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. (E235) *</i>	<i>Αυτό που θα ήθελα εγώ είναι να ενημερωθούν όλοι οι νηπιαγωγοί και όλοι οι δάσκαλοι και να υπάρχει ουσιαστική συνεργασία, αλληλοκατανόηση και σεβασμός για το καλό των παιδιών. (E216) *</i>
3	3	3

Επεξηγήσεις ΠΙΝΑΚΑ 6.5:

\* Οι ενδείξεις E που συνοδεύονται από αριθμό αφορούν την αρίθμηση των ερωτηματολογίων κατά την κωδικοποίηση και αποδελτίωσή τους.

### **6.3.3. Β' Άξονας – Απόψεις και δράσεις των συμμετεχόντων για τη μετάβαση**

Στον Β' Άξονα του ερωτηματολογίου εντάσσονται οι ερωτήσεις ΓΒ4, ΓΒ5, ΓΒ6, ΓΒ7 και ΓΓ1 στις οποίες οι νηπιαγωγοί καταγράφουν όσα γνωρίζουν και υλοποιούν αναφορικά με τη μετάβαση στην τάξη τους.

#### **Ερώτηση ΓΒ4**

Στην ερώτηση του ερωτηματολογίου **ΓΒ4** οι συμμετέχοντες νηπιαγωγοί δηλώνουν όσα γνωρίζουν ότι συμβαίνουν στο νηπιαγωγείο τους αναφορικά με τη μετάβαση σε δύο επίπεδα: ενημέρωσης (υποερωτήσεις ΓΒ4.1, ΓΒ4.5 και ΓΒ4.7) και συνεργασίας (υποερωτήσεις ΓΒ4.2, ΓΒ4.3, ΓΒ4.4 και ΓΒ4.6).

Όσον αφορά το επίπεδο συνεργασίας, οι συμμετέχοντες σε ποσοστό 67,7% δηλώνουν ότι *ανταλλάσσουν* πληροφορίες για την πρόοδο των παιδιών με τους δασκάλους της πρώτης τάξης. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων νηπιαγωγών φαίνεται να διαφοροποιούνται στατιστικώς σημαντικά ανάλογα με το έτος απόκτησης πτυχίου, τη διδακτική εμπειρία, τα έτη υπηρεσίας στο ίδιο νηπιαγωγείο, τη θέση (προϊσταμένη ή απλή νηπιαγωγός) και τη συστέγαση του νηπιαγωγείου με το δημοτικό σχολείο.

Οι συμμετέχοντες νηπιαγωγοί που έχουν αποκτήσει τίτλους σπουδών μετά το 2000 δηλώνουν σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό ( $\chi^2=10,721$ ,  $df=4$ ,  $p<0,05$ ) ότι *δεν ανταλλάσσουν* πληροφορίες για την πρόοδο των παιδιών με τους δασκάλους της πρώτης τάξης (34,2%) σε σχέση με τους νηπιαγωγούς που έχουν αποκτήσει πτυχίο Σχολής Νηπιαγωγών πριν το 1987 (18,8%) και Παιδαγωγικού Τμήματος από το 1988 έως το 2000 (28,8%). Οι νηπιαγωγοί με διδακτική εμπειρία από 2 έως 5 έτη δηλώνουν επίσης σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό ( $\chi^2=15,076$ ,  $df=4$ ,  $p<0,01$ ) ότι *δεν ανταλλάσσουν* πληροφορίες με τους δασκάλους της πρώτης τάξης (ποσοστό 45%) σε σχέση με όσους έχουν προϋπηρεσία από 5 έως 15 έτη (28,6%) και από 15 έτη και άνω (18,9%).

Οι νηπιαγωγοί που δηλώνουν σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό ( $\chi^2=46,611$ ,  $df=2$ ,  $p<0,001$ ) ότι *ανταλλάσσουν* πληροφορίες με τους δασκάλους της πρώτης τάξης είναι οι νηπιαγωγοί που υπηρετούν στο ίδιο νηπιαγωγείο πάνω από 2 έτη (ποσοστό 84,2%) σε σχέση με αυτούς που υπηρετούν 1 έως 2 έτη (45,6%). Επίσης, και οι προϊστάμενες των νηπιαγωγείων δηλώνουν σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό ( $\chi^2=9,077$ ,  $df=2$ ,  $p<0,05$ ) ότι *ανταλλάσσουν* πληροφορίες με τους δασκάλους (79,2%) σε σχέση με τις νηπιαγωγούς (61,2%). Σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό

( $\chi^2=9,928$ ,  $df=2$ ,  $p<0,05$ ) δηλώνουν ότι ανταλλάσσουν πληροφορίες και οι νηπιαγωγοί των συστεγαζόμενων νηπιαγωγείων (ποσοστό 78,6%) έναντι των νηπιαγωγών των μη συστεγαζόμενων νηπιαγωγείων (54,5%).

Ποσοστό 61% των συμμετεχόντων δηλώνει ότι *συνεργάζεται* με τους δασκάλους για θέματα μετάβασης των παιδιών στο δημοτικό σχολείο. Οι απαντήσεις τους διαφοροποιούνται με βάση τα έτη υπηρεσίας στο ίδιο νηπιαγωγείο και τη συστέγαση του νηπιαγωγείου με το δημοτικό σχολείο. Οι νηπιαγωγοί που δηλώνουν κυρίως ότι *συνεργάζονται* με τους δασκάλους είναι αυτοί που υπηρετούν στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο πάνω από 2 έτη (ποσοστό 67,1%) σε σχέση με όσους υπηρετούν στο ίδιο νηπιαγωγείο 1 έως 2 έτη (53%), με τη διαπίστωση αυτή να είναι στατιστικώς σημαντική ( $\chi^2=9,928$ ,  $df=2$ ,  $p<0,05$ ). Οι νηπιαγωγοί, επίσης, των συστεγαζόμενων νηπιαγωγείων δηλώνουν σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό ( $\chi^2=16,342$ ,  $df=2$ ,  $p<0,001$ ) ότι *συνεργάζονται* με τους δασκάλους της πρώτης τάξης (ποσοστό 71,7%) έναντι των νηπιαγωγών των μη συστεγαζόμενων νηπιαγωγείων (48,4%).

Ποσοστό 55,4% των συμμετεχόντων δηλώνει ότι *συμμετέχει* σε δράσεις μετάβασης με εμπλοκή συναδέλφων του δημοτικού σχολείου. Οι νηπιαγωγοί που δηλώνουν κυρίως ότι *συμμετέχουν* σε δράσεις μετάβασης με εμπλοκή συναδέλφων από το δημοτικό σχολείο είναι αυτοί που υπηρετούν στο ίδιο νηπιαγωγείο για περισσότερα από 2 έτη (ποσοστό 63,2%) σε σχέση με όσους υπηρετούν 1 έως 2 έτη (45,2%). Η διαπίστωση αυτή είναι και στατιστικώς σημαντική ( $\chi^2=13,654$ ,  $df=2$ ,  $p<0,001$ ). Οι νηπιαγωγοί που υπάγονται στη δεύτερη σχολική σύμβουλο του νομού δηλώνουν σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό ( $\chi^2=15,812$ ,  $df=2$ ,  $p<0,001$ ) ότι *συμμετέχουν* σε δράσεις μετάβασης με εμπλοκή και συναδέλφων του δημοτικού σχολείου (ποσοστό 63,6%) έναντι των νηπιαγωγών που υπάγονται στην πρώτη σχολική σύμβουλο (39,1%).

Ποσοστό 50,9% των συμμετεχόντων νηπιαγωγών θεωρούν ότι η προϊσταμένη *συνεργάζεται* με το διευθυντή του σχολείου για θέματα μετάβασης, ενώ 34,8% δηλώνουν ότι *δε συνεργάζεται*. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων φαίνεται να διαφοροποιούνται στατιστικώς σημαντικά ανάλογα με τη χρονολογία απόκτησης των τίτλων σπουδών τους ( $\chi^2=13,611$ ,  $df=4$ ,  $p<0,05$ ). Πιο συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί με πτυχίο Σχολής Νηπιαγωγών πριν το 1987 δηλώνουν κυρίως ότι η προϊσταμένη του νηπιαγωγείου και ο διευθυντής του δημοτικού σχολείου *δεν συνεργάζονται* για θέματα μετάβασης (42,7%) σε σχέση με

τους νηπιαγωγούς που έχουν αποκτήσει πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος από το 1988 έως το 2000 (32,3%) και μετά το 2000 (23,7%). Επίσης, οι νηπιαγωγοί με 15 και άνω έτη υπηρεσίας δηλώνουν σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό ( $\chi^2=19,783$ ,  $df=4$ ,  $p<0,001$ ) ότι η προϊσταμένη του νηπιαγωγείου και ο διευθυντής του δημοτικού σχολείου *δεν συνεργάζονται* (ποσοστό 47,2%), σε σχέση με τις νηπιαγωγούς με 2 έως 5 έτη υπηρεσίας (20%) και τις νηπιαγωγούς με 5 έως 15 έτη (27,7%).

Οι συμμετέχοντες που υπηρετούν στο νηπιαγωγείο ως νηπιαγωγοί και όχι ως προϊστάμενες δηλώνουν σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό ( $\chi^2=12,220$ ,  $df=2$ ,  $p<0,05$ ) ότι *δεν γνωρίζουν* εάν συνεργάζονται προϊσταμένη και διευθυντής (19,8%) σε σχέση με τις προϊστάμενες (4,2%). Οι νηπιαγωγοί που δηλώνουν κυρίως (ποσοστό 57%) ότι η προϊσταμένη του νηπιαγωγείου και ο διευθυντής *συνεργάζονται* για θέματα μετάβασης, είναι αυτοί που υπηρετούν στο νηπιαγωγείο πάνω από 2 έτη σε σχέση με αυτούς που εργάζονται στο ίδιο νηπιαγωγείο 1 έως 2 έτη (43,1%). Η διαπίστωση αυτή είναι και στατιστικώς σημαντική ( $\chi^2=14,244$ ,  $df=2$ ,  $p<0,001$ ). Παρόμοια στατιστικώς σημαντικά ( $\chi^2=12,563$ ,  $df=2$ ,  $p<0,05$ ) δηλώνουν ότι *συνεργάζονται* διευθυντής και προϊσταμένη οι νηπιαγωγοί που υπάγονται στη δεύτερη σχολική σύμβουλο του νομού (ποσοστό 60%) έναντι των νηπιαγωγών που υπάγονται στην πρώτη σχολική σύμβουλο (35,3%).

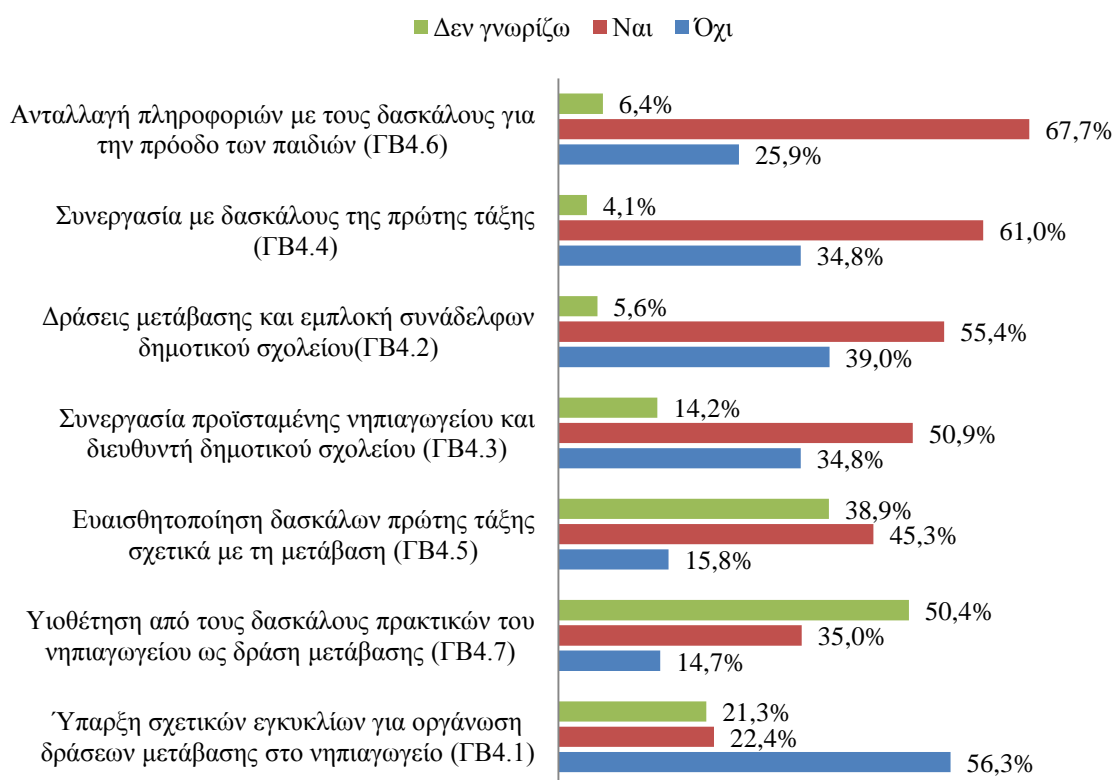
Σε επίπεδο ενημέρωσης, οι συμμετέχοντες νηπιαγωγοί σε ποσοστό 45,3% δηλώνουν ότι οι δάσκαλοι της πρώτης τάξης *είναι* ευαισθητοποιημένοι σε θέματα μετάβασης, ενώ ποσοστό 38,9% *δε γνωρίζουν* και 15,8% θεωρούν ότι οι δάσκαλοι *δεν είναι* ευαισθητοποιημένοι. Οι νηπιαγωγοί που δηλώνουν κυρίως ότι οι δάσκαλοι της πρώτης τάξης *είναι* ευαισθητοποιημένοι είναι αυτοί που υπηρετούν στο νηπιαγωγείο πάνω από 2 έτη (52%) σε σχέση με αυτούς που υπηρετούν 1 έως 2 έτη (36,5%). Η διαπίστωση αυτή είναι και στατιστικώς σημαντική ( $\chi^2=7,406$ ,  $df=2$ ,  $p<0,05$ ). Οι νηπιαγωγοί, επίσης, των συστεγαζόμενων νηπιαγωγείων δηλώνουν σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό ( $\chi^2=15,270$ ,  $df=2$ ,  $p<0,001$ ) ότι οι δάσκαλοι της πρώτης τάξης *είναι* ευαισθητοποιημένοι (ποσοστό 55,9%) έναντι των νηπιαγωγών των μη συστεγαζόμενων νηπιαγωγείων (32,8%). Παρόμοια στατιστικώς σημαντικά ( $\chi^2=15,030$ ,  $df=2$ ,  $p<0,001$ ) δηλώνουν ότι *είναι* ευαισθητοποιημένοι οι δάσκαλοι της πρώτης τάξης οι νηπιαγωγοί που υπάγονται στη δεύτερη σχολική σύμβουλο του νομού (ποσοστό 54,5%) έναντι των νηπιαγωγών που υπάγονται στην πρώτη σχολική σύμβουλο (26,9%).

Οι συμμετέχοντες δηλώνουν επίσης σε ποσοστό 50,4% ότι *δεν γνωρίζουν* εάν οι δάσκαλοι υιοθετούν πρακτικές του νηπιαγωγείου για το διάστημα της προσαρμογής των παιδιών στην πρώτη τάξη. Οι νηπιαγωγοί των συστεγαζόμενων νηπιαγωγείων δηλώνουν σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό ( $\chi^2=8,742$ ,  $df=2$ ,  $p<0,05$ ) ότι οι δάσκαλοι της πρώτης τάξης υιοθετούν πρακτικές του νηπιαγωγείου (ποσοστό 42,8%) έναντι των νηπιαγωγών των μη συστεγαζόμενων νηπιαγωγείων (25,6%). Οι νηπιαγωγοί που δηλώνουν, επίσης, σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό ( $\chi^2=7,922$ ,  $df=2$ ,  $p<0,05$ ) ότι οι δάσκαλοι της πρώτης τάξη υιοθετούν πρακτικές του νηπιαγωγείου για το διάστημα της προσαρμογής είναι αυτοί που υπάγονται στη δεύτερη σχολική σύμβουλο του νομού σε ποσοστό 40,6% έναντι των νηπιαγωγών που υπάγονται στην πρώτη σχολική σύμβουλο οι οποίοι το δηλώνουν σε ποσοστό 26,1%.

Τέλος, ποσοστό 56,3% των συμμετεχόντων δηλώνουν ότι *δε λαμβάνουν* κάθε χρόνο εγκυκλίους από την υπηρεσία τους, οι οποίες να αναφέρονται σε θέματα μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Οι νηπιαγωγοί με διδακτική υπηρεσία 15 έτη και άνω δηλώνουν σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό ( $\chi^2=12,143$ ,  $df=4$ ,  $p<0,05$ ) ότι *δε λαμβάνουν* εγκυκλίους σχετικές με τη μετάβαση (ποσοστό 66%) σε σχέση με τις νηπιαγωγούς με 2 έως 5 έτη υπηρεσίας (45%) και τις νηπιαγωγούς με 5 έως 15 έτη υπηρεσίας (50,7%). Οι νηπιαγωγοί που δηλώνουν επίσης σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό ( $\chi^2=13,806$ ,  $df=2$ ,  $p<0,01$ ) ότι *δε λαμβάνουν* εγκυκλίους είναι προϊστάμενες στο νηπιαγωγείο (70,8%) σε σχέση με τις νηπιαγωγούς (48,3%). Επίσης, οι νηπιαγωγοί των μη συστεγαζόμενων νηπιαγωγείων δηλώνουν σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό ( $\chi^2=9,196$ ,  $df=2$ ,  $p<0,05$ ), ότι *δε λαμβάνουν* εγκυκλίους οι οποίες να αναφέρονται σε θέματα μετάβασης (ποσοστό 66,4%) έναντι των νηπιαγωγών των συστεγαζόμενων νηπιαγωγείων (47,9%).

Με βάση τα συνολικά αποτελέσματα στην ερώτηση **ΓΒ4**, μεγάλο ποσοστό νηπιαγωγών δηλώνει ότι ανταλλάσσει πληροφορίες με τους δασκάλους για την πρόοδο των παιδιών, ότι συνεργάζεται με τους δασκάλους της πρώτης τάξης, ότι οι δάσκαλοι εμπλέκονται στις δράσεις μετάβασης και ότι υπάρχει συνεργασία προϊσταμένης νηπιαγωγείου και διευθυντή δημοτικού σχολείου για θέματα μετάβασης. Οι απόψεις των νηπιαγωγών αναφορικά με την ευαισθητοποίηση των δασκάλων της πρώτης τάξης σε θέματα μετάβασης δίστανται. Αρκετές δηλώνουν (38,9%) ότι *δεν γνωρίζουν*, κάποιες (15,8%) θεωρούν ότι οι δάσκαλοι *δεν είναι*

ευαισθητοποιημένοι, ενώ η πλειοψηφία δηλώνει ότι οι δάσκαλοι είναι ευαισθητοποιημένοι σε θέματα μετάβασης. Οι μισές νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι δεν γνωρίζουν εάν οι δάσκαλοι υιοθετούν πρακτικές από το νηπιαγωγείο ως δράση μετάβασης και πάνω από τις μισές ότι δεν γνωρίζουν για ύπαρξη εγκυκλίων που να αφορούν το θέμα. Στο **Γράφημα 6.7**, που ακολουθεί, παρουσιάζονται οι απαντήσεις των νηπιαγωγών στην ερώτηση **GB4**, η οποία αφορά όσα οι νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι συμβαίνουν στο νηπιαγωγείο τους αναφορικά με τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.



**ΓΡΑΦΗΜΑ 6.7:** Απόψεις των νηπιαγωγών για όσα συμβαίνουν στο νηπιαγωγείο τους σε επίπεδο ενημέρωσης και συνεργασίας με το δημοτικό σχολείο.

### Ερώτηση GB5

Στην ερώτηση του ερωτηματολογίου **GB5**, οι νηπιαγωγοί ιεραρχούν βασικές ικανότητες, γνώσεις και στάσεις που αξιοποιούν τα παιδιά κατά τη μετάβασή τους στο δημοτικό σχολείο και σχετίζονται με την ευρύτερη ανάπτυξή τους (κινητική, γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική, αισθητική). Οι 242 νηπιαγωγοί που ιεραρχούν πλήρως όλες τις επιλογές της λίστας κατατάσσουν τις ικανότητες που σχετίζονται με τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών ως πιο σημαντικές για την ομαλή μετάβαση τους στο δημοτικό σχολείο (Μ.Ο.=2,23 και Τ.Α.=1,424). Οι

νηπιαγωγοί που υπάγονται στην πρώτη σχολική σύμβουλο του νομού ιεραρχούν στατιστικώς σημαντικά ( $F=8,871$ ,  $df=1,209$ ,  $p<0,05$ ) πιο ψηλά τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών ( $M.O.=1,75$  και  $T.A.=0,952$ ) έναντι των νηπιαγωγών που υπάγονται στη δεύτερη σχολική σύμβουλο ( $M.O.=2,37$  και  $T.A.=1,54$ ).

Δεύτερες κατατάσσονται από τις νηπιαγωγούς οι ικανότητες που σχετίζονται με την κοινωνική ανάπτυξη ( $M.O.=2,68$  και  $T.A.=1,368$ ). Επόμενη επιλογή αποτελούν ευρύτερες γνωστικές ικανότητες, οι οποίες αποδίδονται ως θετική στάση απέναντι στη μάθηση ( $M.O.=3,53$  και  $T.A.=1,813$ ). Οι νηπιαγωγοί των συστεγαζόμενων νηπιαγωγείων ιεραρχούν τη θετική στάση απέναντι στη μάθηση στατιστικώς σημαντικά ( $F=4,749$ ,  $df=1,240$ ,  $p<0,05$ ), πιο ψηλά ( $M.O.=1,75$  και  $T.A.=0,952$ ) έναντι των μη συστεγαζόμενων ( $M.O.=1,75$  και  $T.A.=0,952$ ). Το ίδιο παρατηρείται σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό ( $F=4,172$ ,  $df=1,209$ ,  $p<0,05$ ) και για τις νηπιαγωγούς που υπάγονται στη δεύτερη σχολική σύμβουλο του νομού ( $M.O.=3,39$  και  $T.A.=1,569$ ) σε σχέση με τις νηπιαγωγούς που υπάγονται στην πρώτη σχολική σύμβουλο ( $M.O.=3,92$  και  $T.A.=2,101$ ).

Η γλωσσική ανάπτυξη, η οποία αποτελεί ιδιαίτερη μαθησιακή περιοχή γνωστικής ανάπτυξης στο νηπιαγωγείο, κατατάσσεται τέταρτη σε σειρά επιλογής ( $M.O.=3,80$  και  $T.A.=1,468$ ). Οι νηπιαγωγοί που υπηρετούν σε μονοθέσια νηπιαγωγεία θεωρούν στατιστικά λιγότερο σημαντική ( $F=13,397$ ,  $df=1,240$ ,  $p<0,05$ ) τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών ( $M.O.=4,35$  και  $T.A.=1,457$ ) από τις νηπιαγωγούς των διθέσιων νηπιαγωγείων ( $M.O.=3,70$  και  $T.A.=1,451$ ).

Παρεμβάλλονται κινητικές ικανότητες οι οποίες συνδέονται με καλή υγεία, φυσική κατάσταση και ευρύτερη κινητική ανάπτυξη ( $M.O.=4,49$  και  $T.A.=2,452$ ) και συνεχίζεται η επιλογή γνωστικών ικανοτήτων με αυτές που προάγουν τη μαθηματική ανάπτυξη ( $M.O.=5,56$  και  $T.A.=1,507$ ) και τις ευρύτερες εγκυκλοπαιδικές γνώσεις ( $M.O.=6,31$  και  $T.A.=1,282$ ), ιεραρχώντας τελευταίες τις ικανότητες αισθητικής ανάπτυξης των παιδιών ( $M.O.=7,23$  και  $T.A.=1,105$ ).

Συνολικά, οι νηπιαγωγοί του δείγματος ιεραρχούν τη συναισθηματική ανάπτυξη ως πιο σημαντική κατά τη μετάβαση των παιδιών, με την κοινωνική να έρχεται δεύτερη και να ακολουθεί στην τρίτη θέση η θετική στάση απέναντι στη μάθηση. Η γλωσσική ανάπτυξη ιεραρχείται στην πέμπτη θέση, η καλή υγεία και η κινητική ανάπτυξη στην έκτη και ακολουθούν η μαθηματική ανάπτυξη και οι ευρύτερες γνώσεις, ενώ τελευταία επιλέγεται η αισθητική ανάπτυξη των παιδιών. Στον **Πίνακα 6.43**, που ακολουθεί, παρουσιάζονται οι απαντήσεις των νηπιαγωγών

στην ερώτηση **ΓΒ5**, στην οποία ιεραρχούν βασικές ικανότητες, γνώσεις και στάσεις που αξιολογούν τα παιδιά κατά τη μετάβασή τους στο δημοτικό σχολείο και σχετίζονται με την ευρύτερη ανάπτυξή τους (κινητική, γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική, αισθητική).

**ΠΙΝΑΚΑΣ 6.43:** Ιεράρχηση από τις νηπιαγωγούς των βασικών ικανοτήτων που αξιολογούν τα παιδιά κατά τη μετάβαση

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Συναισθηματική ανάπτυξη και μετάβαση	242	1	8	2,23	1,424
Κοινωνική ανάπτυξη και μετάβαση	242	1	7	2,68	1,368
Θετική στάση απέναντι στη μάθηση και μετάβαση	242	1	8	3,53	1,813
Γλωσσική ανάπτυξη και μετάβαση	242	1	8	3,80	1,468
Καλή υγεία, φυσική κατάσταση, κινητική ανάπτυξη και μετάβαση	242	1	8	4,49	2,452
Μαθηματική ανάπτυξη και μετάβαση	242	1	8	5,56	1,507
Γνώσεις για τη φύση και τον κόσμο και μετάβαση	242	1	8	6,31	1,282
Αισθητική ανάπτυξη και μετάβαση	242	2	8	7,23	1,105

Στην επιλογή *κάτι άλλο...* του ερωτήματος **ΓΒ5** απάντησαν 7 νηπιαγωγοί, οι οποίοι δεν προτείνουν επιπλέον ικανότητες, αλλά δηλώνουν τη στήριξη που πρέπει να έχουν τα παιδιά από το ευρύτερο περιβάλλον, ώστε να μην αντιμετωπίσουν ιδιαίτερα προβλήματα κατά τη μετάβασή τους στο δημοτικό σχολείο. Η στήριξη των παιδιών αφορά τρία επίπεδα:

1) τη στήριξη της οικογένειας, με τις εξής απαντήσεις:

*«Η οικογένεια».*

*«Ο παράγοντας γονείς. Πώς βοηθούν τα παιδιά οι ίδιοι, αν είναι ενημερωμένοι για τη μετάβαση, για τα άγχη των παιδιών τους, τι προσδοκούν οι ίδιοι από το δημοτικό σχολείο, πώς τα μεταφέρουν στα παιδιά τους».*

*«Καλά ενημερωμένοι γονείς, γιατί έχουμε και σχεδόν 3 μήνες διακοπές».*

2) το σχολείο σε συνεργασία με την οικογένεια, με 3 απαντήσεις συμμετεχόντων:

*«Καλή σχολική εμπειρία στο νηπιαγωγείο και θετική ενίσχυση από τη νηπιαγωγό και τους γονείς».*

*«Συνεργασία γονέων με τους δασκάλους».*

*«Η οικογένεια και ο εκπαιδευτικός νηπιαγωγός - δάσκαλος της Α' τάξης».*



3) την πολιτεία και την ευρύτερη στήριξη με ενιαίο σχεδιασμό αναλυτικού προγράμματος και υποχρεωτική συνεργασία νηπιαγωγών – δασκάλων, με μια απάντηση:

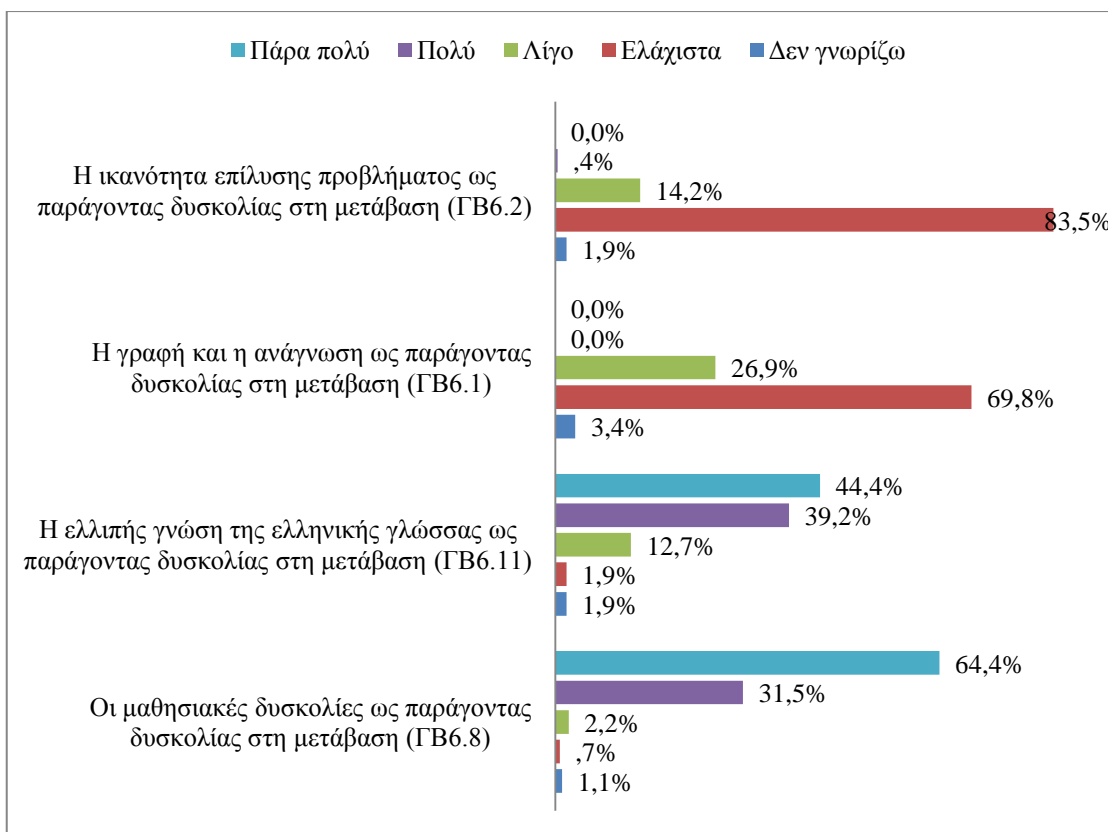
*«Ενιαίος σχεδιασμός αναλυτικού προγράμματος νηπιαγωγείου - πρώτης τάξης δημοτικού σχολείου (1). Στενή υποχρεωτική συνεργασία νηπιαγωγών δασκάλων (2)».*

### **Ερώτηση ΓΒ6**

Στην ερώτηση του ερωτηματολογίου **ΓΒ6** που αφορά την άποψη των νηπιαγωγών για γνώσεις, συμπεριφορές και δράσεις των παιδιών, οι οποίες λειτουργούν ως παράγοντας δυσκολίας κατά τη μετάβασή τους στο δημοτικό σχολείο, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων ομαδοποιούνται με βάση τη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Όσον αφορά τις απαντήσεις των νηπιαγωγών που συνδέονται με τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, ποσοστό 83,5% των συμμετεχόντων δηλώνουν ότι τα παιδιά που επιλύουν προβλήματα θα δυσκολευτούν *ελάχιστα* κατά τη μετάβασή τους.

Ποσοστό 69,8% των συμμετεχόντων δηλώνουν, επίσης, ότι θα δυσκολευτούν *ελάχιστα* τα παιδιά που γνωρίζουν να γράφουν και να διαβάζουν, επίσης αθροιστικά ποσοστό 83.6% των συμμετεχόντων υποστηρίζουν ότι τα παιδιά που δεν γνωρίζουν καλά τα ελληνικά θα δυσκολευτούν *πολύ έως πάρα πολύ* ενώ ποσοστό 95,9% υποστηρίζει αθροιστικά επίσης το ίδιο για τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες.

Οι νηπιαγωγοί του δείγματος θεωρούν ότι οι στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων βοηθούν τα παιδιά στη μετάβασή τους, όπως και η γνώση γραφής και ανάγνωσης. Αντίθετα, δηλώνουν ότι θα αντιμετωπίσουν δυσκολίες στη μετάβαση τα παιδιά που δεν μιλούν καλά την ελληνική γλώσσα και τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Στο **Γράφημα 6.8**, που ακολουθεί, παρουσιάζονται οι απαντήσεις των νηπιαγωγών στις υποερωτήσεις της ερώτησης **ΓΒ6**, που σχετίζονται με τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών.



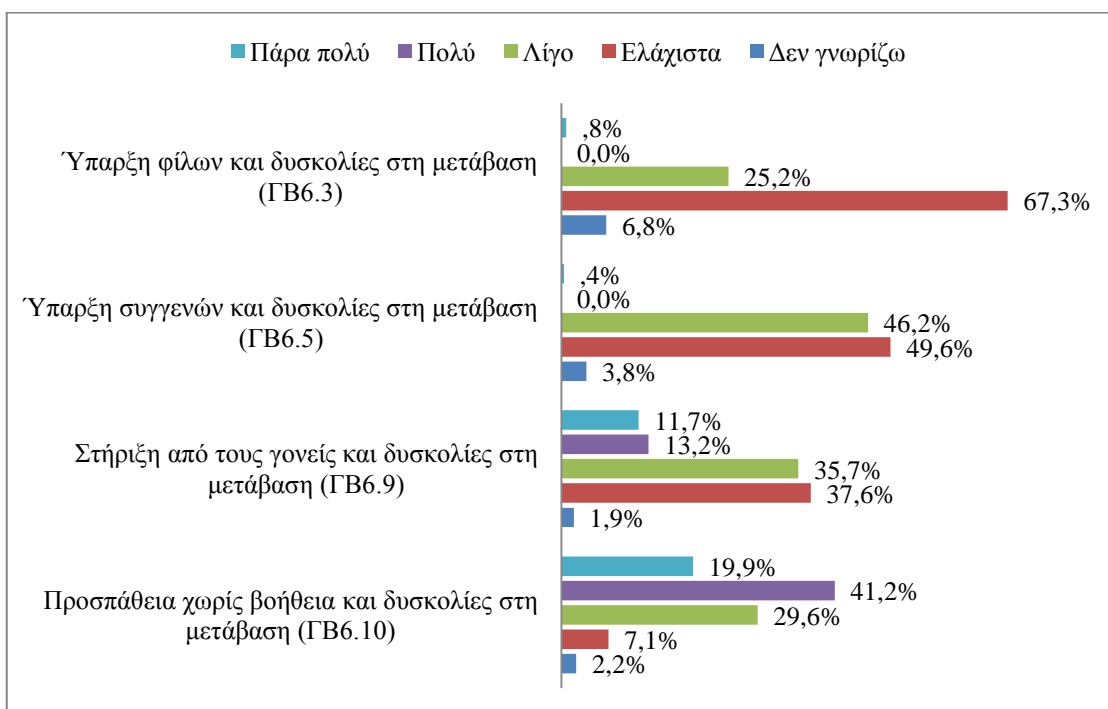
**ΓΡΑΦΗΜΑ 6.8: Απόψεις των νηπιαγωγών για συμπεριφορές και δράσεις των παιδιών που δυσχεραίνουν τη μετάβαση τους και συνδέονται με τη γνωστική τους ανάπτυξη.**

Στις υποερωτήσεις της ερώτησης **ΓΒ6** που αφορούν την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών ποσοστό 67,3% των συμμετεχόντων νηπιαγωγών δηλώνουν ότι τα παιδιά που έχουν φίλους στο δημοτικό σχολείο θα δυσκολευτούν *ελάχιστα* στη μετάβασή τους. Οι νηπιαγωγοί που σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό ( $\chi^2=8,491$ ,  $df=3$ ,  $p<0,05$ ) δηλώνουν ότι τα παιδιά που έχουν φίλους στο δημοτικό σχολείο θα δυσκολευτούν *ελάχιστα* είναι όσοι υπηρετούν σε μη συστεγαζόμενα νηπιαγωγεία (ποσοστό 74,4%) έναντι των νηπιαγωγών των συστεγαζόμενων νηπιαγωγείων (61,4%).

Οι συμμετέχοντες νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι εάν τα παιδιά έχουν συγγενείς στο δημοτικό σχολείο θα δυσκολευτούν *ελάχιστα* (49,6%) ή *λίγο* (46,2%) κατά τη μετάβασή τους. Στο θέμα της στήριξης των παιδιών από τους γονείς, ποσοστό 35,7% των συμμετεχόντων δηλώνουν ότι θα δυσκολευτούν *λίγο* και 37,6% ότι θα δυσκολευτούν *ελάχιστα* στη μετάβασή τους, εάν στηρίζονται από τους γονείς τους. Στην ίδια υποερώτηση, ωστόσο, 13,2% των νηπιαγωγών δηλώνουν ότι τα παιδιά θα δυσκολευτούν *πολύ* και 11,7% *πάρα πολύ* κατά τη μετάβασή τους παρά τη στήριξη των γονιών τους.

Τέλος, ποσοστό 41,2% των συμμετεχόντων υποστηρίζουν ότι τα παιδιά που προσπαθούν χωρίς βοήθεια από το σπίτι θα δυσκολευτούν *πολύ* και 19,9% *πάρα πολύ* κατά τη μετάβασή τους. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων φαίνεται να διαφοροποιούνται στατιστικώς σημαντικά με βάση την υπηρεσιακή τους κατάσταση ( $\chi^2=9,474$ ,  $df=4$ ,  $p<0,05$ ). Οι συμμετέχοντες νηπιαγωγοί που εργάζονται ως αναπληρωτές απαντούν σε μεγάλο ποσοστό (40%), σε σχέση με τους μόνιμους (17,8%), ότι τα παιδιά που εργάζονται στο σπίτι χωρίς βοήθεια θα δυσκολευτούν *πάρα πολύ* κατά τη μετάβασή τους.

Οι νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι η ύπαρξη φίλων και συγγενών είναι βοηθητική για τα παιδιά κατά τη μετάβασή τους στο δημοτικό σχολείο. Οι απόψεις τους διαφοροποιούνται σε θέματα που αφορούν τη στήριξη που παρέχουν οι γονείς, καθώς και στις περιπτώσεις όπου τα παιδιά προσπαθούν μόνα τους στο σπίτι χωρίς βοήθεια από ενήλικες. Στο **Γράφημα 6.9**, που ακολουθεί, παρουσιάζονται οι απαντήσεις των νηπιαγωγών σε υποερωτήσεις της ερώτησης **ΓΒ6**, που σχετίζονται με την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών.



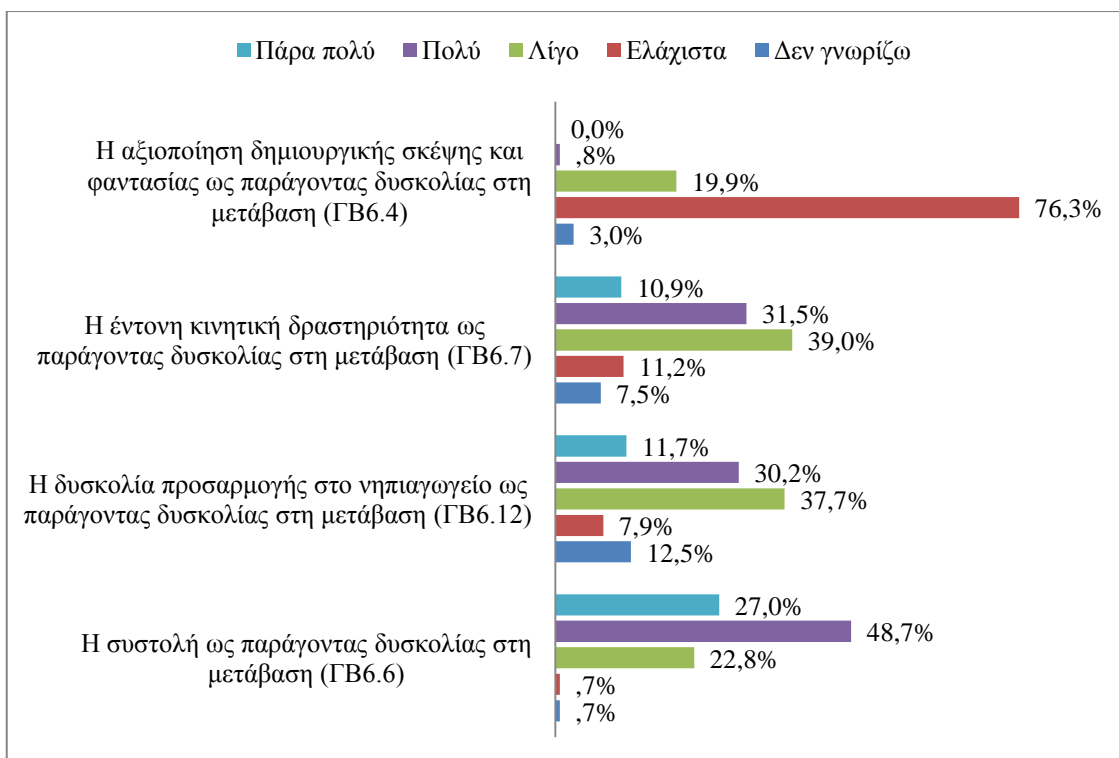
**ΓΡΑΦΗΜΑ 6.9:** Απόψεις των νηπιαγωγών για συμπεριφορές και δράσεις των παιδιών που δυσχεραίνουν τη μετάβασή τους και συνδέονται με την κοινωνική τους ανάπτυξη.

Στις υποερωτήσεις της ερώτησης **ΓΒ6** οι οποίες σχετίζονται με τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών ποσοστό 76,3% των συμμετεχόντων

νηπιαγωγών δηλώνουν ότι τα παιδιά που αξιοποιούν δημιουργική σκέψη και φαντασία θα δυσκολευτούν *ελάχιστα* κατά τη μετάβασή τους. Επίσης, δηλώνουν ότι τα παιδιά που επιλέγουν έντονες κινητικές δραστηριότητες θα δυσκολευτούν *λίγο* (39%) έως *πολύ* (31,5%). Οι νηπιαγωγοί που δηλώνουν στατιστικώς σημαντικά ( $\chi^2=13,964$ ,  $df=4$ ,  $p<0,05$ ) ότι τα παιδιά που επιλέγουν έντονες κινητικές δραστηριότητες θα δυσκολευτούν *πολύ* κατά τη μετάβασή τους είναι αυτοί που υπηρετούν στο ίδιο νηπιαγωγείο πάνω από 2 έτη (36,4%) σε σχέση με αυτούς που υπηρετούν στο νηπιαγωγείο έως 2 έτη (25%).

Οι συμμετέχοντες νηπιαγωγοί δηλώνουν επίσης ότι *λίγο* (37,7%) έως *πολύ* (30,2%) θα δυσκολευτούν και τα παιδιά που αντιμετώπισαν δυσκολίες στην προσαρμογή τους στο νηπιαγωγείο. Οι νηπιαγωγοί που υπηρετούν σε νηπιαγωγείο με μεγαλύτερο αριθμό νηπίων από ό,τι προνηπίων δηλώνουν σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό ( $\chi^2=16,295$ ,  $df=8$ ,  $p<0,05$ ) ότι τα παιδιά που αντιμετώπισαν δυσκολίες στην προσαρμογή τους στο νηπιαγωγείο θα δυσκολευτούν *πολύ* κατά τη μετάβασή τους στο δημοτικό σχολείο (35%) σε σχέση με τις νηπιαγωγούς με ίσο αριθμό νηπίων-προνηπίων (22,2) και τις νηπιαγωγούς που υπηρετούν σε νηπιαγωγεία με μεγαλύτερο αριθμό προνηπίων (18,4%). Οι νηπιαγωγοί που υπηρετούν σε ημιαστικές περιοχές δηλώνουν σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό ( $\chi^2=17,966$ ,  $df=8$ ,  $p<0,05$ ) ότι τα παιδιά που αντιμετώπισαν δυσκολίες στην προσαρμογή τους στο νηπιαγωγείο θα δυσκολευτούν *πολύ* κατά τη μετάβασή τους στο δημοτικό σχολείο (43,6%) σε σχέση με τους νηπιαγωγούς των αστικών (26,9%) και των αγροτικών περιοχών (30,8%). Τέλος, ποσοστό 48,7% των συμμετεχόντων θεωρεί τη συστολή των παιδιών ως παράγοντα που δυσχεραίνει *πολύ* και 27% *πάρα πολύ* τη μετάβασή τους στο δημοτικό σχολείο.

Οι περισσότεροι νηπιαγωγοί του δείγματος θεωρούν ότι τα παιδιά με δημιουργική σκέψη δεν θα δυσκολευθούν κατά τη μετάβασή τους. Αντίθετα, οι περισσότερες δηλώνουν ότι θα δυσκολευτούν *λίγο* έως *πολύ* τα παιδιά που εμφανίζουν έντονη κινητική δραστηριότητα, τα παιδιά που παρουσίασαν δυσκολίες κατά την προσαρμογή τους στο νηπιαγωγείο και *λίγο*, *πολύ* έως και *πάρα πολύ* θα δυσκολευτούν τα παιδιά που εμφανίζουν συστολή στη συμπεριφορά τους. Στο **Γράφημα 6.10**, που ακολουθεί, παρουσιάζονται οι απαντήσεις των νηπιαγωγών στις υποερωτήσεις της ερώτησης **ΓΒ6**, που σχετίζονται με τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.



**ΓΡΑΦΗΜΑ 6.10: Απόψεις των νηπιαγωγών για συμπεριφορές και δράσεις των παιδιών που δυσχεραίνουν τη μετάβαση τους και συνδέονται με τη συναισθηματική τους ανάπτυξη.**

### Ερώτηση ΓΒ7

Στην ερώτηση του ερωτηματολογίου **ΓΒ7**, οι νηπιαγωγοί περιγράφουν με συντομία τις απόψεις τους για τους γονείς που στηρίζουν τα παιδιά τους στη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Στην ανοιχτή αυτή ερώτηση απάντησαν συνολικά 202 νηπιαγωγοί από τις 268 του δείγματος. Οι απαντήσεις καταγράφηκαν και ταξινομήθηκαν σε κατηγορίες με τη βοήθεια του λογισμικού προγράμματος Nvivo8. Οι κατηγορίες προέκυψαν με βάση τη θετική ή την αρνητική οπτική των νηπιαγωγών για τη στήριξη που παρέχουν οι γονείς στα παιδιά τους κατά τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο, σε συνάρτηση με τα κείμενα των ίδιων των νηπιαγωγών.

Από την κατηγοριοποίηση προέκυψαν 4 στάσεις στις απόψεις των νηπιαγωγών: «*Θετική στάση*», «*Αρνητική στάση*», «*Ουδέτερη στάση*» και «*Χωρίς απάντηση*». Στη «*Θετική στάση*» εντάχθηκαν τρεις κατηγορίες:

α) η κατηγορία «*Θετική άποψη*», στην οποία εντάχθηκαν οι νηπιαγωγοί που εξέφρασαν γενική θετική άποψη για τη συμμετοχή των γονέων στη μετάβαση των παιδιών,

β) η κατηγορία *«Τεκμηριωμένη θετική άποψη»*, στην οποία εντάχθηκαν οι απαντήσεις με σχετική τεκμηρίωση της θετικής στάσης και

γ) Η κατηγορία *«Απλοί χαρακτηρισμοί»*, στην οποία εντάχθηκαν απαντήσεις με απλούς θετικούς χαρακτηρισμούς από τις νηπιαγωγούς.

Με τον ίδιο τρόπο δημιουργήθηκαν και οι τρεις κατηγορίες της *«Αρνητικής στάσης»*: α) *«Αρνητική άποψη»*, β) *«Τεκμηριωμένη αρνητική άποψη»* και γ) *«Απλοί χαρακτηρισμοί με αρνητική χροιά»*.

Στην *«Ουδέτερη στάση»* εντάχθηκε η κατηγορία: α) *«Μεικτές απαντήσεις»*, όπου εντάχθηκαν οι απαντήσεις των νηπιαγωγών με μεικτό περιεχόμενο και στην *«Χωρίς απάντηση»* εντάχθηκαν τα ερωτηματολόγια *«χωρίς κείμενο»* αλλά και τα κείμενα στα οποία οι νηπιαγωγοί δηλώσαν λόγους για τους οποίους δεν μπορούσαν να απαντήσουν στην ερώτηση. Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν οι απαντήσεις της *«Θετικής στάσης»*, της *«Αρνητικής στάσης»*, της *«Μεικτής στάσης»* και θα σχολιαστεί η ομάδα *«Χωρίς απάντηση»* ως προς το περιεχόμενο ορισμένων απαντήσεων.

### ***Θετική στάση.***

Από τους 202 νηπιαγωγούς που απάντησαν στην ανοιχτή ερώτηση του ερωτηματολογίου **ΓΒ7**, οι 161 δήλωσαν *Θετική στάση* στη στήριξη των γονέων προς τα παιδιά τους κατά τη μετάβασή τους στο δημοτικό σχολείο. Οι 94 από αυτούς εντάχθηκαν στην κατηγορία *Θετική άποψη*, γιατί δήλωσαν μια γενική θετική άποψη για τη στήριξη των γονιών, χωρίς να την επεξηγούν ακριβώς και δίνοντας κυρίως γενικόλογες απαντήσεις, όπως για παράδειγμα:

*«Ότι ενδιαφέρονται για τα παιδιά τους και είναι πρόθυμοι να κάνουν ό,τι μπορούν για την ομαλή αυτή μετάβαση».*

*«Εκτιμώ πως είναι απαραίτητη η στήριξη των παιδιών από τους γονείς. Επομένως, αυτοί οι γονείς έχουν θετική επίδραση στη διαδικασία».*

Σημαντική θεωρήθηκε, επίσης, από τις νηπιαγωγούς η ενημέρωση, το ενδιαφέρον και ευαισθητοποίηση των γονιών, όπως στις παρακάτω απαντήσεις:

*«Είναι άνθρωποι ενημερωμένοι, έχουν επίγνωση της σοβαρότητας του θέματος, καλλιεργημένοι, οι οποίοι έχουν άποψη γύρω από θέματα σχολικής επίδοσης μετάβασης και επίσης ευαισθητοποιημένοι»,*

*«Συνήθως είναι γονείς πολύ ευαισθητοποιημένοι οι οποίοι ενδιαφέρονται και ρωτούν συνέχεια».*

Υποστηρικτική, επίσης, στη μετάβαση των παιδιών θεωρήθηκε από τις νηπιαγωγούς η θετική στάση και η υπευθυνότητα που επιδεικνύουν οι γονείς:

*«Υπεύθυνους και συνειδητοποιημένους για τη σημαντική αλλαγή στη ζωή των παιδιών τους.»*,

*« Ωριμοί - υπεύθυνοι που γνωρίζουν πως με τη διαδικασία της μετάβασης ελαχιστοποιούνται οι δυσκολίες προσαρμογής των παιδιών τους.»*,

*«Υπεύθυνους, σωστούς, συνειδητοποιημένους και ευαισθητοποιημένους γιατί θεωρώ πως η μετάβαση είναι ένα αρκετά δύσκολο κομμάτι στη ζωή του παιδιού, οπότε σίγουρα χρειάζεται η βοήθεια και η στήριξη εκ μέρους των γονιών.»*

Σημαντική, τέλος, θεωρήθηκε από τις νηπιαγωγούς η συνεργασία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς, ως στοιχείο που χαρακτηρίζει γονείς που στηρίζουν τα παιδιά κατά τη μετάβασή τους στο δημοτικό σχολείο:

*«Είναι πρόθυμοι στη συνεργασία με τη νηπιαγωγό, στην αντιμετώπιση των προβλημάτων, αν υπάρχουν, από κοινού και στη συνέχεια, όταν τα παιδιά πηγαίνουν στο δημοτικό σχολείο, συζητούν, στηρίζουν τη δασκάλα και ακολουθούν τις συμβουλές της, όσον αφορά τη μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών τους.»*,

*«Είναι άνθρωποι που πάνω απ' όλα ακούνε και συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς, παραμερίζοντας τον εγωισμό τους και βάζοντας ως προτεραιότητα αυτό που είναι σωστό και καλό για τα παιδιά τους.»*,

*«Είναι πολύ θετική η ενεργή συμμετοχή των γονέων στη διαδικασία μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό, αρκεί να είναι σε συνεργασία με τους αντίστοιχους εκπαιδευτικούς.»<sup>132</sup>*

Στην κατηγορία «Τεκμηριωμένη θετική άποψη» εντάχθηκαν οι απαντήσεις 44 νηπιαγωγών, οι οποίες δίνουν σύντομη αλλά τεκμηριωμένη θετική απάντηση για το είδος της στήριξης των γονιών το οποίο εννοούν. Στις απαντήσεις τους οι νηπιαγωγοί δήλωσαν ως σημαντική την ενημέρωση των γονιών, αλλά και την ευθύνη τους για την ενημέρωση και τη στήριξη των παιδιών τους κατά τη μετάβασή τους:

*«Οι γονείς αυτοί είναι ενημερωμένοι και ευαισθητοποιημένοι πάνω στα αντίστοιχα θέματα. Προσπαθούν να προλαμβάνουν αρνητικές καταστάσεις, ώστε να εξασφαλίσουν την ομαλή μετάβαση και πορεία του παιδιού τους στο σχολείο. Αναζητούν λύσεις οδηγίες και συμβουλές από ειδικούς για να συμβάλλουν και αυτοί με τη σειρά τους μεθοδευμένα στο τελικό αποτέλεσμα»*,

*«Ως γονείς και μέλη της κοινωνίας που έχουν αντιληφθεί σωστά το ρόλο τους. Υπεύθυνοι και στοργικοί. Υπομονετικοί και με σωστή κριτική σκέψη. Άτομα που γνωρίζουν ότι το παιδί έχει ανάγκες και αυτή η*

<sup>132</sup> Οι κατηγοριοποιημένες απαντήσεις των νηπιαγωγών στην ανοιχτή ερώτηση **ΓΒ7** παρουσιάζονται στο Παράρτημα της διατριβής, σ.σ. 489-498.

*μετάβαση είναι ένα μεγάλο βήμα που προκαλεί ποικίλα συναισθήματα. Είναι η κατηγορία ανθρώπων που τους αξίζει να γίνονται γονείς».*

Με βάση τις απαντήσεις των νηπιαγωγών, οι γονείς που υποστηρίζουν τα παιδιά τους κατά τη μετάβασή τους στο δημοτικό σχολείο είναι αυτοί που γνωρίζουν, αποδέχονται και υποστηρίζουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών τους:

*«Οι γονείς που στηρίζουν τα παιδιά τους κατά τη διαδικασία της μετάβασής τους στο δημοτικό σχολείο είναι γονείς ενθαρρυντικοί και υποστηρικτικοί. Γνωρίζουν τις ανάγκες και τα δυνατά και αδύνατα στοιχεία των παιδιών τους και συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς για την καλύτερη αντιμετώπισή τους. Είναι ανοιχτοί στις προτάσεις και ενεργητικοί ακροατές»,*

*«Είναι γονείς με υπομονή και κατανόηση. Γνωρίζουν τις αδυναμίες των παιδιών τους και ενημερώνονται από ειδικούς πώς να αντιμετωπίζουν διάφορα προβλήματα και φοβίες των παιδιών τους».*

Επίσης, είναι γονείς που συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς και συμμετέχουν σε δραστηριότητες:

*«1. Επιδιώκουν να φοιτούν τα παιδιά με φίλους τους. 2. Επισκέπτονται τις τάξεις της Α' (τις αίθουσες). 3. Παρατηρούν τα αντικείμενα μέσα σε αυτές. 4 Έχουν μια πρώτη επαφή με τα βιβλία της Α' τάξης. 5. Προσεγγίζουν τα παιδιά της Α' τάξης και μιλούν για τις εμπειρίες τους»,*

*«Ο γονιός που βοηθά το παιδί του από κοινές δραστηριότητες μαζί του, δουλειές σπιτιού, παιχνίδι αλληλεπιδραστικό, με διήγηση παραμυθιών, βάζοντας όρια και κανόνες και έχοντας απαιτήσεις ανάλογες της ηλικίας του παιδιού συμβάλλει στην ολόπλευρη νοητική - συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη - προσαρμογή του παιδιού με το σχολείο.»*

*«Ψύχραιμοι, υπομονετικοί, συζητήσιμοι. Επισκέπτονται με τα παιδιά τους το σχολείο στο οποίο θα φοιτήσουν. Τα ενθαρρύνουν να παίξουν και να δημιουργήσουν φιλικές σχέσεις και με άλλα παιδιά που θα ξεκινήσουν μαζί τους στο "νέο" σχολείο. Χρησιμοποιούν τις γνωριμίες του παιδιού από το νηπιαγωγείο, τη γειτονιά κ.λπ.»*

*«1. Συχνές επαφές με παιδιά α' τάξεως δημοτικού σχολείου με σκοπό να ανταλλάξουν εμπειρίες και να δημιουργήσουν από κοινού. 2. Ακούνε με προσοχή το παιδί τους, τα προβλήματα, τις ανησυχίες του. 3. Το μαθαίνουν να ακούει και αυτό προσεκτικά τους άλλους. Να ακολουθεί οδηγίες, να διεκδικεί, να παίρνει πρωτοβουλίες. 4. Συστηματικές συναντήσεις με το δάσκαλο.»*

Γενικότερα, η ενημέρωση των γονέων σε θέματα μετάβασης, η αποδοχή και η υποστήριξη των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των παιδιών τους, η συναισθηματική στήριξη, η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, αλλά και συγκεκριμένες προτάσεις



δράσεων είναι τα χαρακτηριστικά των απαντήσεων που κατατάσσονται στην κατηγορία *«Τεκμηριωμένη θετική άποψη»*.

Στην κατηγορία *«Απλοί χαρακτηρισμοί με θετική χροιά»* εντάχθηκαν 23 απαντήσεις νηπιαγωγών οι οποίες ήταν σύντομες, σχεδόν μονολεκτικές και στις οποίες δόθηκαν χαρακτηρισμοί στους γονείς, ως επεξήγηση του ρόλου τους στη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Οι χαρακτηρισμοί δήλωναν θετική άποψη για το ρόλο των γονέων στη μετάβαση των παιδιών τους. Ενδεικτικά παραδείγματα των απαντήσεων που εντάχθηκαν στην κατηγορία είναι απαντήσεις όπως:

*«Συνειδητοί και υπεύθυνοι άνθρωποι».*

*«Υπεύθυνους, διορατικούς, συγκροτημένους».*

*«Συνεργάσιμους, επιεικείς».*

*«Ενσυνειδητοποιημένους και συνειδητοποιημένους με τη διαδικασία της μετάβασης».*

*«Υποστηρικτικοί, ενθαρρυντικοί με κατανόηση».*

*«Στοργικοί γονείς».*

*«Ενσυνειδητοποιημένοι και ενημερωμένοι».*

#### **Αρνητική στάση.**

Οι νηπιαγωγοί που εξέφρασαν αρνητική στάση για τη συμμετοχή των γονέων στη μετάβαση των παιδιών είναι συνολικά 12. Από τις 12 αυτές απαντήσεις, 6 εντάχθηκαν στην κατηγορία *«Αρνητική άποψη»*, στις οποίες οι νηπιαγωγοί αναφέρονται στο άγχος, την ανασφάλεια, την έλλειψη εμπιστοσύνης απέναντι σε παιδιά και εκπαιδευτικούς, την υπερπροστασία και την εμμονή σε γνωστικές ικανότητες που δυσκολεύουν τη διαδικασία μετάβασης των παιδιών:

*«Οι γονείς που στηρίζουν τα παιδιά τους κατά τη διαδικασία της μετάβασής τους στο δημοτικό σχολείο είναι ανήσυχοι και αγχωμένοι γιατί ξέρουν πόσο σημαντική είναι για την πρόοδο των παιδιών τους».*

*«Παρά τις καλές προθέσεις ένα μεγάλο ποσοστό εκδηλώνει υπέρμετρο άγχος, δε δείχνουν εμπιστοσύνη στα παιδιά τους, τους μεταδίδουν ανασφάλεια και φόβο, αναλαμβάνουν να κάνουν οι ίδιοι αυτό που θα έπρεπε να κάνουν τα παιδιά τους αφαιρούν το δικαίωμα να δοκιμάσουν και να κάνουν λάθος. Δεν τα αφήνουν να αναπτύξουν τη σκέψη τους».*

*«Πιστεύω ότι αρκετοί γονείς υποτιμούν τις δυνατότητες των παιδιών τους αλλά και των δασκάλων της Α' τάξης. Έχουν το φόβο ότι δεν θα μπορέσουν τα παιδιά τους να ανταποκριθούν στους γρήγορους (για αυτούς) ρυθμούς μάθησης για αυτό και επιθυμούν και απαιτούν τα νήπια να ξέρουν να μάθουν να διαβάζουν τελειώνοντας το νηπιαγωγείο».*

*«Προστατευτικούς. Τα παιδιά καλό είναι να αντιμετωπίζουν τη ζωή με ελάχιστη βοήθεια».*

*«Οι γονείς θεωρούν ότι αν τα παιδιά τους γνωρίζουν την A-B και ξέρουν να γράφουν και να διαβάζουν, θα έχουν ευκολία στην A' δημοτικού, στην ένταξή τους και μετάβασή τους, που κατά τη γνώμη μου είναι λάθος. Επιπλέον μεγάλο ποσοστό γονέων φοβούνται περισσότερο από τα παιδιά τους τη μετάβαση στο δημοτικό, κυρίως όταν δεν έχουν άλλα μεγαλύτερα παιδιά ή όταν δεν είναι στον ίδιο σχολικό χώρο με το νηπιαγωγείο και αυτό το μεταδίδουν στα παιδιά τους χωρίς να το καταλαβαίνουν».*

*«Υπερβολικούς και υπερπροστατευτικούς στα παιδιά τους, δημιουργώντας ανασφάλεια και έλλειψη εμπιστοσύνης και υπευθυνότητας στα παιδιά τους».*

Στην κατηγορία «*Τεκμηριωμένη αρνητική άποψη*» εντάχθηκαν τρεις απαντήσεις νηπιαγωγών, οι οποίες αποδίδουν την αρνητική επιρροή των γονιών στο άγχος, στην προσήλωση σε γνωστικές δεξιότητες των παιδιών, στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι γονείς, στην αδιαφορία ή τον υπερπροστατευτισμό, παράγοντες οι οποίοι κατά την άποψη των νηπιαγωγών, δυσχεραίνουν τη στήριξη που δυνάμει θα μπορούσαν να παρέχουν οι γονείς:

*«Αρκετά αγχωμένους και προσηλωμένους κυρίως στο θέμα της γλώσσας και των μαθημάτων και ελάχιστα στο συναισθηματικό τομέα (προσήλωση- αγάπη για τη μάθηση - κοινωνικές σχέσεις - άγχος για το νέο χώρο και το νέο σχολείο)».*

*«Οι περισσότεροι δείχνουν πλήρη αδιαφορία. Τα σημερινά προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο ενδότερο οικογενειακό περιβάλλον (οικονομική κρίση, ανεργία, άγχος κ.λπ.) είναι εκείνα που έχουν προτεραιότητα και όχι ο προβληματισμός για το πώς θα πάνε τα παιδιά τους στο δημοτικό σχολείο».*

*«Κάποιοι είναι αρκετά υπερπροστατευτικοί πολύ, κάποιοι άλλοι τους ενδιαφέρει η γνώση και πιέζουν το παιδί και κάποιοι άλλοι είναι αδιάφοροι».*

Τέλος, εντοπίστηκαν 3 απαντήσεις στις οποίες αποδίδεται αρνητική άποψη για τη στήριξη των γονιών στα παιδιά κατά τη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, με απλούς σύντομους χαρακτηρισμούς:

*«Φοβισμένους, ανυπόμονους, αγχωμένους».*

*«Αγχωμένοι, ανυπόμονοι και φοβισμένοι».*

*«Υπερβολικούς και υπερπροστατευτικούς».*

### **Ουδέτερη στάση**

*Ουδέτερη στάση αναφορικά με την άποψή τους για τη στήριξη των γονέων στα παιδιά κατά τη μετάβασή τους στο δημοτικό σχολείο, αποδόθηκε συνολικά σε 29 νηπιαγωγούς. Στην κατηγορία «*Μεικτή άποψη*» η οποία εκφράζει την ουδέτερη στάση εντάχθηκαν συνολικά 29 απαντήσεις στις οποίες οι νηπιαγωγοί*

παρουσιάζουν εξίσου και τις δύο περιπτώσεις γονέων με τα χαρακτηριστικά που παρουσιάστηκαν τόσο στις θετικές όσο και στις αρνητικές απόψεις. Βασικά σημεία που επισημαίνουν οι νηπιαγωγοί είναι η ευαισθητοποίηση, η ενημέρωση και η συνεργασία από τη θετική σκοπιά και το άγχος, η υπερπροστασία και η υπερβολή από την αρνητική σκοπιά:

*«Εξαρτάται από τον τρόπο και τις αιτίες στήριξης των παιδιών. Η στήριξη από τους γονείς είναι θετική όταν γίνεται στοχευμένα και με τη συνεργασία των υπεύθυνων εκπαιδευτικών, χωρίς όμως να φτάνει σε υπερβολικά σημεία αφαιρώντας από το παιδί κάθε δημιουργική σκέψη ή πρωτοβουλία ή να καταργεί την εργασία των εκπαιδευτικών».*

*«Με άγχος αρχικά, ανησυχία για το ρόλο τους στη στήριξη των παιδιών τους. Μετά τη συνεργασία με τις νηπιαγωγούς, (όπου και όταν υπάρχει) πιο ήρεμοι και πιο σίγουροι για τις ενέργειές τους. Οι γονείς που συμμετέχουν σε μια διαδικασία μετάβασης είναι πιο ανοιχτοί στην πρόσληψη νέων γνώσεων και πληροφοριών, πιο διαλεκτικοί και με διάθεση συνεργασίας».*

*«Στοργικοί γονείς βοηθούν στην ομαλή μετάβαση των νηπίων στο δημοτικό σχολείο. Ορισμένοι είναι τρομερά υπερπροστατευτικοί και δεν αφήνουν στα παιδιά τους περιθώρια πρωτοβουλίας και εκνευρίζουν τους δασκάλους του δημοτικού αλλά και του νηπιαγωγείου».*

*«Υπάρχουν γονείς που στηρίζουν πολύ τα παιδιά τους στη διαδικασία της μετάβασής τους στο δημοτικό σχολείο. Υπάρχουν όμως και κάποιοι γονείς οι οποίοι χωρίς να το αντιλαμβάνονται μεταφέρουν στο παιδί το δικό τους άγχος για το αν θα μπορέσει να ανταποκριθεί στις εργασίες της Α' δημοτικού».*

Στις απαντήσεις νηπιαγωγών οι οποίες εντάχθηκαν στην κατηγορία «Μεικτή άποψη» δίνονται στοιχεία για τον τρόπο που νοούν οι εκπαιδευτικοί τη στήριξη των γονιών με σύντομες λεπτομέρειες, ξεκινώντας από τη θετική στήριξη και καταλήγοντας στην αρνητική:

*«Δείχνουν ενδιαφέρον για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά κατά την προσαρμογή τους στην Α' Δημοτικού, προτείνουν λύσεις, επισκέπτονται το σχολείο, ρωτούν τη δασκάλα. Παράλληλα όμως μπορούν να γίνουν πιεστικοί, παρεμβατικοί και ίσως χειριστικοί απέναντι στα παιδιά».*

*«Συνήθως μορφωμένα-καλλιεργημένα άτομα με συναισθηματική ισορροπία. Όταν η στήριξη είναι ουσιαστική αλλά διακριτική και δεν αγιάζει την υπερπροστασία συνήθως βοηθά πολύ. Αν οι γονείς ξεπερνούν τα όρια παρ' όλη την καλή τους προαίρεση δημιουργούν άβουλα παιδιά, ανεύθυνα που δεν καταφέρνουν να δουλέψουν μόνα τους».*

Επίσης, οι νηπιαγωγοί των οποίων οι απαντήσεις εντάχθηκαν στην κατηγορία «Μεικτή άποψη» δίνουν στοιχεία για τους γονείς που δυσχεραίνουν με

τη στάση τους τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, διατηρώντας, τέλος, επιφύλαξη για τους γονείς που λειτουργούν υποστηρικτικά:

*«Πολλές φορές οι γονείς στην προσπάθειά τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους γίνονται αγχωτικοί και πιεστικοί δίνοντας βάση στο να μάθουν μόνο να γράφουν και να διαβάζουν, αδιαφορώντας για την κατάκτηση άλλων δεξιοτήτων και συμπεριφορών. Άλλοι πιο ενημερωμένοι στηρίζουν τα παιδιά με αγάπη και υπομονή, συνεργαζόμενοι μαζί μας, χωρίς άγχος και υπερβολές και τότε η μετάβαση γίνεται ομαλά και με επιτυχία.»*

*«Όταν τα παιδιά πηγαίνουν στο δημοτικό πολλές φορές οι γονείς έχουν περισσότερο άγχος από εκείνα. Τα πιέζουν στη γραφή και στο διάβασμα για να είναι έτοιμα και ξεχνούν άλλους βασικούς παράγοντες. Εκείνοι που με χαρά αντιμετωπίζουν τη μετάβαση αυτή ενδιαφέρονται και στηρίζουν την ολοκληρωμένη ανάπτυξη του παιδιού και πετυχαίνουν.»*

*«Οι γονείς τις περισσότερες φορές πιστεύουν ότι μετάβαση στο δημοτικό σημαίνει κατάκτηση της γραφής και της ανάγνωσης και πιέζουν τα παιδιά με αποτέλεσμα να τα φορτώνουν με άγχος και πίεση για το μεγάλο σχολείο. Άλλοι διαβάζοντας και ενημερώνοντας τους εαυτούς τους, γνωρίζουν ότι εκτός από τη γραφή υπάρχουν και άλλοι πιο σημαντικοί παράμετροι ώστε το παιδί τους να μεταβεί χαρούμενο και ορεξάτο στο δημοτικό (συναισθηματική, κοινωνική και γλωσσική ωριμότητα).»*

### **Χωρίς απάντηση**

Τέλος, εντάχθηκαν στην κατηγορία «Χωρίς απάντηση» 64 ερωτηματολόγια χωρίς κείμενο στη συγκεκριμένη ερώτηση και 2 απαντήσεις στις οποίες οι νηπιαγωγοί εξηγούν γιατί επιλέγουν να μην απαντήσουν στη συγκεκριμένη ερώτηση, ως εξής:

*«Δεν έχω αναπτύξει τέτοιο πρόγραμμα στο νηπιαγωγείο και δεν μπορώ ως εκ τούτου να απαντήσω στο ερώτημα.»*

*«Δε μπορώ να περιγράψω έναν γονέα που στηρίζει το παιδί του στη μετάβασή του χωρίς να έχω εικόνα της στήριξης που παρέχει.»*

Η απάντηση στις δεύτερης νηπιαγωγού, θα μπορούσε να ενταχθεί και στην «Ουδέτερη στάση», αλλά επειδή η ίδια επέλεξε να μην απαντήσει και όχι να περιγράψει διαφορετικούς τρόπους στήριξης των γονέων, επιλέχθηκε τελικά η ένταξη της απάντησης στη στάση «Χωρίς απάντηση».

Συνοψίζοντας, επισημαίνεται ότι από τις 202 νηπιαγωγούς που απάντησαν στην ανοιχτή ερώτηση ΓΒ7 161 νηπιαγωγοί εξέφρασαν θετική στάση για τη στήριξη των γονιών στα παιδιά κατά τη μετάβασή τους στο δημοτικό σχολείο. Από αυτές τις νηπιαγωγούς, οι 94 δήλωσαν θετική άποψη με γενικά σχόλια, 44 δήλωσαν τεκμηριωμένη θετική άποψη με εξειδικευμένα σχόλια, ενώ 23 νηπιαγωγοί κατέγραψαν απλούς χαρακτηρισμούς με θετική χροιά. Συνολικά 12 εξέφρασαν

αρνητική στάση σχετικά με τη στήριξη των γονέων στα παιδιά κατά τη μετάβασή τους στο δημοτικό σχολείο. Οι 6 δήλωσαν *αρνητική άποψη* με γενικά σχόλια, 3 δήλωσαν *τεκμηριωμένη αρνητική άποψη* με ειδικές παρατηρήσεις και 3 νηπιαγωγοί έδωσαν αρνητικούς *απλούς χαρακτηρισμούς*. Τέλος, 29 νηπιαγωγοί έδωσαν αμφιλεγόμενες μεικτές απαντήσεις και 66 νηπιαγωγοί δε συμπλήρωσαν κάτι ή έγραψαν ότι δεν είναι σε θέση να απαντήσουν στην ερώτηση. Στον **Πίνακα 6.44**, που ακολουθεί, παρουσιάζονται τα ποσοτικά στοιχεία κατηγοριοποίησης των απαντήσεων των νηπιαγωγών στην ανοιχτή ερώτηση **ΓΒ7**, που αφορά τις απόψεις των νηπιαγωγών για τη στήριξη που παρέχουν οι γονείς στα παιδιά κατά τη μετάβασή τους στο δημοτικό σχολείο.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 6.44** Κατηγορίες ανάλυσης στις απόψεις των νηπιαγωγών για τη στήριξη που παρέχουν οι γονείς στα παιδιά κατά τη μετάβαση

Θετική στάση	Σύνολο	Αρνητική στάση	Σύνολο	Ουδέτερη στάση	Σύνολο	Χωρίς απάντηση	Σύνολο
Θετική άποψη	94	Αρνητική άποψη	6	Μεικτές απαντήσεις	29	Χωρίς κείμενο	64
Τεκμηριωμένη θετική άποψη	44	Τεκμηριωμένη αρνητική άποψη	3			Τεκμηριωμένη άρνηση απάντησης	2
Απλοί χαρακτηρισμοί με θετική χροιά	23	Απλοί χαρακτηρισμοί με αρνητική χροιά	3				
<b>Σύνολο</b>	<b>161</b>	<b>Σύνολο</b>	<b>12</b>	<b>Σύνολο</b>	<b>29</b>	<b>Σύνολο</b>	<b>66</b>

### Ερώτηση ΓΓ1

Η ερώτηση του ερωτηματολογίου **ΓΓ1** αφορά δραστηριότητες μετάβασης που υλοποιούν στο νηπιαγωγείο τους οι νηπιαγωγοί, με έμφαση στη συχνότητα υλοποίησής τους. Από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών προκύπτει ότι κοινό ποσοστό συμμετεχόντων νηπιαγωγών (40,6%) δηλώνουν ότι έχουν υλοποιήσει κοινές επισκέψεις ή παρακολουθήσει παραστάσεις με το δημοτικό σχολείο *1 φορά*, αλλά και *2 φορές και πλέον*. Οι νηπιαγωγοί των συστεγαζόμενων νηπιαγωγείων δηλώνουν σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό ( $\chi^2=10,145$ ,  $df=3$ ,  $p<0,05$ ) ότι υλοποιούν κοινές επισκέψεις ή παρακολουθούν κοινές παραστάσεις με το δημοτικό σχολείο *2 φορές και πλέον* (46,3%) έναντι των νηπιαγωγών των μη συστεγαζόμενων νηπιαγωγείων (30,6%).

Οι συμμετέχοντες νηπιαγωγοί επιλέγουν επίσης να υλοποιούν κοινές σχολικές εορτές ή πολιτιστικές εκδηλώσεις σε ίδια σχεδόν ποσοστά είτε *1 φορά* (34,6%) είτε *2 φορές και πλέον* (34,2%). Οι νηπιαγωγοί των ολοήμερων

νηπιαγωγείων δηλώνουν σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό ( $\chi^2=7,873$ ,  $df=3$ ,  $p<0,05$ ) ότι έχουν υλοποιήσει *1 φορά* κοινή σχολική εορτή ή εκδήλωση με το δημοτικό σχολείο (43,1%) σε σχέση με τις νηπιαγωγούς των κλασικών νηπιαγωγείων (26,9%). Επίσης, οι νηπιαγωγοί των συστεγαζόμενων νηπιαγωγείων δηλώνουν σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό ( $\chi^2=23,064$ ,  $df=3$ ,  $p<0,001$ ) ότι υλοποιούν κοινές σχολικές εορτές *2 φορές και πλέον* (42,1%) έναντι των νηπιαγωγών των μη συστεγαζόμενων νηπιαγωγείων (24,8%).

Όσον αφορά τις αμοιβαίες επισκέψεις νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου, ποσοστό 49,1% των συμμετεχόντων νηπιαγωγών δηλώνουν ότι έχουν υλοποιήσει αμοιβαίες επισκέψεις *1 φορά*, ενώ 34,1% *2 φορές και πλέον*. Οι συμμετέχοντες νηπιαγωγοί σε ποσοστό 46,4% δηλώνουν ότι *ποτέ* δεν έχουν παρακολουθήσει τα παιδιά της τάξης τους το μάθημα στην πρώτη τάξη, ενώ 39% δηλώνει ότι *έχει* δοκιμάσει με τα παιδιά της τάξης της *1 φορά*. Ποσοστό 63,4% των συμμετεχόντων *ποτέ* δεν έχει υλοποιήσει κοινή ενημέρωση γονέων σε θέματα μετάβασης. Οι νηπιαγωγοί που υπηρετούν σε αγροτικές περιοχές δηλώνουν σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό ( $\chi^2=14,420$ ,  $df=6$ ,  $p<0,05$ ) ότι έχουν υλοποιήσει *2 φορές και πλέον* κοινές ενημερωτικές συναντήσεις γονέων (15,4%) σε σχέση με τους νηπιαγωγούς των αστικών (11,3%) και των αγροτικών περιοχών (2,4%).

Ποσοστό 76,6% των συμμετεχόντων *ποτέ* δεν έχει δοκιμάσει τη δημιουργία δικτύου φίλων με τα παιδιά του δημοτικού σχολείου. Οι νηπιαγωγοί των κλασικών νηπιαγωγείων δηλώνουν σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό ( $\chi^2=9,784$ ,  $df=3$ ,  $p<0,05$ ) ότι έχουν δοκιμάσει τη δημιουργία δικτύου φίλων *2 φορές και πλέον* (ποσοστό 11,2%) σε σχέση με αυτές των ολοήμερων (3,9%). Οι νηπιαγωγοί που υπηρετούν σε νηπιαγωγεία με ίσο αριθμό νηπίων-προνηπίων δηλώνουν επίσης σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό ( $\chi^2=13,007$ ,  $df=6$ ,  $p<0,05$ ) ότι έχουν δοκιμάσει το δίκτυο φίλων *2 φορές και πλέον* (22,2%) σε σχέση με τις νηπιαγωγούς με μεγαλύτερο αριθμό νηπίων (7,2%) και με μεγαλύτερο αριθμό προνηπίων (4%).

Ποσοστό 75,8% των συμμετεχόντων δηλώνει ότι δεν έχει υλοποιήσει *ποτέ* κοινό σχέδιο εργασίας. Οι προϊστάμενες των νηπιαγωγείων (ποσοστό 18,9%) σε σχέση με τις νηπιαγωγούς (12,4%) δηλώνουν σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό ( $\chi^2=8,218$ ,  $df=3$ ,  $p<0,05$ ) ότι έχουν υλοποιήσει κοινό σχέδιο εργασίας με το δημοτικό σχολείο *1 φορά*. Οι νηπιαγωγοί, τέλος, που διαφοροποιούνται σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό ( $\chi^2=10,804$ ,  $df=3$ ,  $p<0,05$ ) και δηλώνουν ότι έχουν υλοποιήσει *2 φορές και πλέον* κοινό σχέδιο εργασίας με το δημοτικό σχολείο είναι

αυτές που υπάγονται στη δεύτερη σχολική σύμβουλο του νομού (ποσοστό 8%) έναντι των νηπιαγωγών που υπάγονται στην πρώτη σχολική σύμβουλο (0%).

Ποσοστό 83,8% των συμμετεχόντων δεν έχει αξιοποιήσει ποτέ τον ηλεκτρονικό υπολογιστή σε δραστηριότητες μετάβασης. Όσον αφορά τις απαντήσεις των συμμετεχόντων για αξιοποίηση ηλεκτρονικού υπολογιστή σε προγράμματα μετάβασης, φαίνεται να διαφοροποιούνται στατιστικώς σημαντικά, ανάλογα με την υπηρεσιακή τους κατάσταση ( $\chi^2=14,986$ ,  $df=3$ ,  $p<0,05$ ). Πιο συγκεκριμένα οι μόνιμοι νηπιαγωγοί απαντούν σε μεγάλο ποσοστό (85,8%) έναντι των αναπληρωτών (64%) ότι δεν έχουν αξιοποιήσει ποτέ το ηλεκτρονικό υπολογιστή σε δραστηριότητες μετάβασης. Επίσης, οι νηπιαγωγοί με προϋπηρεσία από 2 έως 5 έτη δηλώνουν σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό ( $\chi^2=19,934$ ,  $df=6$ ,  $p<0,5$ ) ότι έχουν αξιοποιήσει τον ηλεκτρονικό υπολογιστή έστω *1 φορά* σε δραστηριότητες μετάβασης (ποσοστό 20%) σε σχέση με τις νηπιαγωγούς με 5 έως 15 έτη υπηρεσίας (12%) και με 15 έτη και άνω (8,7%).

Σύμφωνα με τις συνολικές απαντήσεις στην ερώτηση **ΓΓ1**, πάνω από 80% των ερωτώμενων δηλώνουν ότι έχουν υλοποιήσει κοινές παραστάσεις ή επισκέψεις με το δημοτικό σχολείο *1 φορά* ή *2 φορές και πλέον*. Πάνω από 60% των νηπιαγωγών δηλώνει ότι έχει πραγματοποιήσει κοινή γιορτή ή άλλη πολιτιστική εκδήλωση *1 φορά* ή *2 φορές και πλέον*, ενώ αντίθετα 30% από τους ερωτώμενους δηλώνει ότι δεν έχουν υλοποιήσει ποτέ κοινή εκδήλωση με το δημοτικό σχολείο. Οι αμοιβαίες επισκέψεις μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου επιλέγονται από το 85% των νηπιαγωγών *1 φορά* ή *2 φορές και πλέον*, ενώ η παρακολούθηση μαθήματος στην πρώτη τάξη από τα παιδιά του νηπιαγωγείου αν και δηλώνεται από το 50% των νηπιαγωγών ότι έχει υλοποιηθεί *1 φορά* ή *2 φορές και πλέον*, 47% των νηπιαγωγών δηλώνουν ότι δεν το έχουν υλοποιήσει ποτέ ως δράση μετάβασης. Ποσοστό 63% των νηπιαγωγών δηλώνει ότι δεν έχει πραγματοποιήσει κοινή εκδήλωση γονέων για θέματα μετάβασης, ενώ αντίθετα ποσοστό 23% δηλώνει ότι έχει υλοποιήσει κοινή εκδήλωση γονέων *2 φορές και πλέον*. Τέλος, μεγάλα ποσοστά νηπιαγωγών (πάνω από 75%) δηλώνουν ότι δεν έχουν δοκιμάσει ποτέ να οργανώσουν δημιουργία δικτύου φίλων, κοινό σχέδιο εργασίας ή να αξιοποιήσουν τον ηλεκτρονικό υπολογιστή σε δραστηριότητες μετάβασης. Στο **Γράφημα 6.11**, που ακολουθεί, παρουσιάζονται τα συνολικά αποτελέσματα των απαντήσεων των νηπιαγωγών στην ερώτηση **ΓΓ1**, η οποία αφορά δραστηριότητες μετάβασης που

υλοποιούν στο νηπιαγωγείο τους οι νηπιαγωγοί, με έμφαση στη συχνότητα υλοποίησής τους.



**ΓΡΑΦΗΜΑ 6.11: Δραστηριότητες μετάβασης που υλοποιούν οι νηπιαγωγοί.**

Στην ανοιχτή επιλογή του ερωτήματος ΓΓ1 απάντησαν 47 συμμετέχοντες νηπιαγωγοί και πρότειναν συνολικά 79 δραστηριότητες μετάβασης από τις οποίες οι 39 έχουν υλοποιηθεί 1 φορά στο νηπιαγωγείο τους, ενώ οι υπόλοιπες 40 δραστηριότητες 2 φορές και πλέον. Υπήρξε, επίσης, και μια απάντηση ερωτώμενου με τη μορφή σχολίου στο οποίο επεξηγεί το λόγο για τον οποίο δεν υλοποιεί πρόγραμμα μετάβασης στο νηπιαγωγείο που υπηρετεί:

*«Δεν έχουμε κάνει πρόγραμμα μετάβασης επειδή η απόσταση από τα όμορα δημοτικά είναι αρκετά μεγάλη...».*

Οι δραστηριότητες που προτείνουν οι συμμετέχοντες νηπιαγωγοί κατηγοριοποιήθηκαν ως προς τη συχνότητα υλοποίησής τους (1 φορά ή 2 φορές και πλέον) και ως προς το είδος τους (13 συνολικά κατηγορίες). Κάποιες από τις κατηγορίες υπήρχαν ήδη στο ερωτηματολόγιο («1. Καινοτόμα προγράμματα-σχέδια εργασίας-ανταλλαγή αποτελεσμάτων», «3. Συνεργασία εκπαιδευτικών», «7. Κοινή επιμορφωτική συνάντηση γονέων», «9. Σχολικές εορτές», «10. Ανταλλαγή



επισκέψεων με την Α' τάξη» και «13. Πολιτιστικές δράσεις»). Οι νηπιαγωγοί που εντάχθηκαν σε αυτές τις κατηγορίες, στις απαντήσεις τους περιγράφουν με συντομία το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων που έχουν υλοποιήσει.

Στην κατηγορία «1. Καινοτόμα προγράμματα-σχέδια εργασίας-αναταλλαγή αποτελεσμάτων» εντάχθηκαν συνολικά 9 απαντήσεις, στις οποίες οι νηπιαγωγοί παρουσιάζουν τα κοινά προγράμματα που υλοποίησαν με το δημοτικό σχολείο:

*«Κοινός καθαρισμός/ κοινή προσπάθεια καθαρισμού προαυλίου».*  
*«Όταν μιλήσαμε για τα Μ.Μ.Ε. στο παρελθόν πήραμε συνέντευξη από τα παιδιά της Α' τάξης κάνοντας τους δημοσιογράφους».*  
*«Διοργάνωση από κοινού με το δημοτικό παζαριού για φιλανθρωπικούς σκοπούς».*

Επίσης, στην κατηγορία «3. Συνεργασία εκπαιδευτικών», στις 2 απαντήσεις της κατηγορίας, οι νηπιαγωγοί παρουσιάζουν τη συνεργασία τους με τους δασκάλους της πρώτης τάξης, με λεπτομέρειες όπως:

*«Τακτικές συναντήσεις πριν το τέλος και κατά την έναρξη της επόμενης σχολικής χρονιάς νηπιαγωγών και δασκάλων των παιδιών που φοιτούν στην Α' Δημοτικού».*  
*«Εβδομαδιαίες συναντήσεις νηπιαγωγών - δασκάλων της Α' τάξης για δύο περίπου μήνες (Σεπτ. - Νοέμβ.) για τη μετάβαση των παιδιών Α' τάξης που την προηγούμενη χρονιά ήταν νήπια στη σχολική μονάδα μας».*

Στην κατηγορία «7. Κοινή επιμορφωτική συνάντηση γονέων» εντοπίστηκαν 8 απαντήσεις νηπιαγωγών που είτε συμμετείχαν στο Πιλοτικό πρόγραμμα του Υ.ΠΑΙ.Θ. είτε από δική τους πρωτοβουλία περιγράφουν την επιμορφωτική συνάντηση κυρίως ως εξής:

*«Επιμορφωτική συνάντηση συνάντηση γονέων με τη Σχολική Σύμβουλο Προσχολικής Αγωγής του σχολείου και με τον αντίστοιχο Σχολικό Σύμβουλο Δημ. Εκπαίδευσης».*  
*«Εκδήλωση ενημέρωσης των γονέων του νηπιαγωγείου σχετικά με τη μετάβαση».*  
*«Επιμορφωτική συνάντηση γονέων με ειδικό επιστήμονα».*

Παρόμοια περιγραφή δραστηριοτήτων παρατηρείται και στις άλλες κατηγορίες, όπως για παράδειγμα στην κατηγορία «9. Σχολικές γιορτές», όπου στις 6 απαντήσεις που εντάχθηκαν στην κατηγορία οι νηπιαγωγοί περιγράφουν σύντομα εορτές όπως:

*«Κοινό αποκριάτικο πάρτι και Τσικνοπέμπτης».*  
*«Διοργάνωση από κοινού σχολικών εορτών».*  
*«Κοινές δραστηριότητες για τα Χριστούγεννα και το Πάσχα».*

*«Διοργάνωση και διεξαγωγή από κοινού εορτών και θεατρικών δρώμενων».*

Στην κατηγορία επίσης «10. Ανταλλαγή επισκέψεων με την Α' τάξη», σε σύνολο 12 απαντήσεων, οι νηπιαγωγοί περιγράφουν σύντομα την επίσκεψη:

*«Επίσκεψη παιδιών της Α' τάξης του Δημοτικού στην τάξη του Νηπιαγωγείου».*

*«Επίσκεψη παιδιών της Α' τάξης στο νηπιαγωγείο (παιχνίδια φωνολογικής επίγνωσης, ψυχοκινητικά παιχνίδια)».*

*«Επισκέψεις σε τάξεις του δημοτικού σε σχέση με παρουσίαση προγράμματος και αντίστροφα. Επισκέψεις των μαθητών μας (παλαιών) στο νηπιαγωγείο μας. Γνωριμία με τους χώρους και τις διαδικασίες στο δημοτικό (τουαλέτα, κυλικείο, προσευχή στο προαύλιο, κουδούνι, Διευθυντής)».*

*«Επισκέψεις στην Α τάξη και γνωριμία με το χώρο και τους εκπαιδευτικούς».*

Τέλος, στην κατηγορία «13. Πολιτιστικές δράσεις» εντάχθηκαν 3 απαντήσεις, στις οποίες οι νηπιαγωγοί παρουσίασαν κοινή έκθεση βιβλίου και ανάγνωση παραμυθιών από κοινού με τα παιδιά του δημοτικού σχολείου.

Ορισμένες δραστηριότητες που προτάθηκαν από τις νηπιαγωγούς, υπήρχαν ως πρόταση και στον Ο.Ο. Η κατηγορία «2. Πρόγραμμα μετάβασης» είναι η κατεξοχήν προτεινόμενη από τον Ο.Ο. και σε αυτή εντάχθηκαν 3 απαντήσεις στις οποίες οι νηπιαγωγοί δηλώνουν τη συμμετοχή τους στο Πιλοτικό Πρόγραμμα του Υ.ΠΑΙ.Θ. Στην κατηγορία «13. Δράσεις στην τάξη του νηπιαγωγείου», η οποία επίσης προτείνεται στον Ο.Ο., εντάχθηκαν 2 απαντήσεις στις οποίες οι νηπιαγωγοί περιγράφουν:

*«Γνωριμία με δασκάλα της Α' τάξης και επίσκεψής της στο ολοήμερο».*

*«Συζήτηση για την Α' δημοτικού στην τάξη».*

Εντοπίστηκαν, επίσης, απαντήσεις οι οποίες είναι προτάσεις των ερωτώμενων για δραστηριότητες. Τέτοιου τύπου προτάσεις εντοπίστηκαν στην κατηγορία «4. Κοινό διάλειμμα», όπου 4 συνολικά νηπιαγωγοί παρουσιάζουν δράσεις που έχουν υλοποιήσει όπως:

*«Έχουμε βγει κάποια διαλείμματα από κοινού με το δημοτικό».*

*«Από κοινού οργανωμένο ομαδικό παιχνίδι στο διάλειμμα».*

*«Κοινό διάλειμμα με μικρές τάξεις (βοήθεια η ύπαρξη πολλών αδελφών στις μεγαλύτερες τάξεις)».*

Στην ίδια λογική είναι και οι απαντήσεις των νηπιαγωγών που εντάσσονται στις κατηγορίες «5. Εκκλησιασμός – πρωινή προσευχή», «6. Παρέλαση» και «8.

Εκδρομές». Τέλος, στην κατηγορία «11. Δραστηριότητες αισθητικής αγωγής» εντάχθηκαν 14 απαντήσεις νηπιαγωγών στις οποίες περιγράφονται δραστηριότητες όπως:

«Έχουμε στείλει ευχητήρια κάρτα σε παιδιά της Α' τάξης λέγοντάς τους τα κάλαντα».

«Παρουσίαση κουκλοθεάτρου σε παιδιά δημοτικού».

«Από κοινού υλοποίηση εικαστικής δημιουργίας (αφίσα)».

«Από κοινού κατασκευές χειροτεχνίας».

«Ανταλλαγή ομαδικών εργασιών. Ανταλλαγή καρτών στις γιορτές».

«Τα παιδιά του νηπιαγωγείου ζωγράρισαν για τα παιδιά του δημοτικού».

Από τις 13 κατηγορίες που αναδύθηκαν κατά την ανάλυση των απαντήσεων των νηπιαγωγών στην ερώτηση ΓΓ1, οι περισσότερες απαντήσεις εντάσσονται στην κατηγορία «11. Δραστηριότητες αισθητικής αγωγής». Ακολουθούν οι κατηγορίες «10. Ανταλλαγή επισκέψεων με την Α' τάξη, «1. Καινοτόμα προγράμματα-σχέδια εργασίας-ανταλλαγή αποτελεσμάτων», «7. Κοινή επιμορφωτική συνάντηση γονέων», «5. Εκκλησιασμός – πρωινή προσευχή», «8. Εκδρομές» «9. Σχολικές εορτές». Με πολύ μικρό αριθμό απαντήσεων τέλος έπονται οι κατηγορίες «2. Πρόγραμμα μετάβασης, «3. Συνεργασία εκπαιδευτικών», «4. Κοινό διάλειμμα», «6. Παρέλαση», «12. Πολιτιστικές δράσεις» και «13. Δράσεις στην τάξη του νηπιαγωγείου». Στον Πίνακα 6.45, που ακολουθεί, παρουσιάζονται οι απαντήσεις των νηπιαγωγών στην ερώτηση ΓΓ1, χωρισμένες στις 13 κατηγορίες που αναδύθηκαν κατά την ανάλυσή τους στις γραμμές του πίνακα και σε δύο στήλες ανάλογα με τη συχνότητα υλοποίησης των δραστηριοτήτων από τις νηπιαγωγούς.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 6.45: Προτάσεις δράσεων από τις νηπιαγωγούς στην ανοιχτή επιλογή του ερωτήματος ΓΓ1**

Είδος δράσεων/ Συχνότητα υλοποίησης	1 φορά	2 φορές και πλέον	Σύνολο κατά είδος
<b>1. Καινοτόμα προγράμματα – σχέδια εργασίας – ανταλλαγή αποτελεσμάτων</b>	1.Κοινός καθαρισμός/ κοινή προσπάθεια καθαρισμού προαυλίου. 2.Όταν μιλήσαμε για τα Μ.Μ.Ε. στο παρελθόν πήραμε συνέντευξη από τα παιδιά της Α' τάξης κάνοντας τους δημοσιογράφους 3.Παρουσίαση σχεδίου εργασίας στους γονείς του νηπιαγωγείου 4.Διοργάνωση από κοινού με το δημοτικό παζαριού για φιλανθρωπικούς σκοπούς	1.περιβαλλοντικό πρόγραμμα 2.Του Μουσείου τα μιλήματα", "Η μάνα στην τέχνη", γιορτή της μητέρας, 3.Κοινή δράση με το δημοτικό όσον αφορά την επιστροφή των Ελγινείων 4.Πολιτιστικό πρόγραμμα "Η μάνα στην τέχνη" 5.Πολιτιστικό πρόγραμμα "Του Μουσείου τα μιλήματα"	9
<b>2. Πρόγραμμα μετάβασης</b>	1.Καινοτόμες παρεμβάσεις στο νηπιαγωγείο 2.Συμμετοχή στο πρόγραμμα ομαλής μετάβασης (σχολικό έτος 2007-2008). 3.Συμμετοχή στο πρόγραμμα ομαλής μετάβασης (σχολικό έτος 2007-2008).		3
<b>3. Συνεργασία εκπαιδευτικών</b>	1. Τακτικές συναντήσεις πριν το τέλος και κατά την έναρξη της επόμενης σχολικής χρονιάς νηπιαγωγών και δασκάλων των παιδιών που φοιτούν στην Α' Δημοτικού	1. Εβδομαδιαίες συναντήσεις νηπιαγωγών - δασκάλων της Α' τάξης για δύο περίπου μήνες (Σεπτ. - Νοέμβ.) για τη μετάβαση των παιδιών Α' τάξης που την προηγούμενη χρονιά ήταν νήπια στη σχολική μονάδα μας	2
<b>4. Κοινό διάλειμμα</b>	1. Έχουμε βγει κάποια διαλείμματα από κοινού με το δημοτικό 2. Από κοινού οργανωμένο ομαδικό παιχνίδι στο διάλειμμα	1. Κοινό διάλειμμα με μικρές τάξεις (βοήθεια η ύπαρξη πολλών αδελφών στις μεγαλύτερες τάξεις) 2.Κοινό διάλειμμα	4
<b>5. Εκκλησιασμός – πρωινή προσευχή*</b>	1.Κοινοί εκκλησιασμοί 2.Εκκλησιασμός	1.εκκλησιαστικές γιορτές, 2.εκκλησιασμός, 3. Κοινοί εκκλησιασμοί 4. Πρωινή προσευχή 5. Πρωινή προσευχή 6.εκκλησιασμός	8
<b>6. Παρέλαση*</b>		1. Κοινές παρελάσεις	1
<b>7. Κοινή επιμορφωτική συνάντηση γονέων</b>	1. Επιμορφωτική συνάντηση γονέων - εκπαιδευτικών με τους Σχολικό Σύμβουλο Προσχ. Αγωγής και Δημοτικής Εκπαίδευσης για τη μετάβαση 2. Εκδήλωση ενημέρωσης των γονέων του νηπιαγωγείου σχετικά με τη μετάβαση 3. Ευαισθητοποίηση των γονέων	1. Επιμορφωτική συνάντηση συνάντηση γονέων με τη Σχολική Σύμβουλο Προσχολικής Αγωγής του σχολείου και με τον αντίστοιχο Σχολικό Σύμβουλο Δημ. Εκπαίδευσης. 2. Επιμορφωτική συνάντηση γονέων με ειδικό επιστήμονα 3. Επιμορφωτική συνάντηση γονέων με ειδικό επιστήμονα 4. Επιμορφωτική συνάντηση γονέων με ειδικό επιστήμονα 5. Επιμορφωτική συνάντηση γονέων με ειδικό επιστήμονα	8
<b>8. Εκδρομές*</b>	1.Κοινή εκδρομή	1.εκδρομές, 2.εκδρομές, 3. Εκδρομές και εκπαιδευτικές επισκέψεις μαζί με το δημοτικό σχολείο Εκδρομή 4.Εκπαιδευτικές εκδρομές 5.Εκπαιδευτικές εκδρομές 6.εκδρομές	7
<b>9. Σχολικές εορτές</b>	1.κοινή γιορτή για το καρναβάλι όταν ήμουν σε νηπιαγωγείο που συστεγαζόταν με το δημοτικό σχολείο	1.σχολικές γιορτές, 2.Κοινό αποκριάτικο πάρτι και Τσικνοπέμπτης 3. Διοργάνωση από κοινού σχολικών εορτών 4.Κοινές δραστηριότητες για τα Χριστούγεννα και το Πάσχα 5.Διοργάνωση και διεξαγωγή από κοινού εορτών και θεατρικών δρώμενων	6
<b>10. Ανταλλαγή επισκέψεων με την Α' τάξη</b>	1. Ήρθε μια τάξη του δημοτικού στην τάξη μας και μας παρουσίασε ένα μικρό θεατρικό δράσιμο και μετά τους παρουσιάσαμε και εμείς 2. Απλή επίσκεψη στην αίθουσα της Α' τάξης του δημοτικού σχολείου 3. Πρόσκληση αδερφού που φοιτά στο Δημοτικό (παλιού μαθητή του νηπιαγωγείου) να μας μιλήσει για τη ζωή και τους φίλους του, τους δασκάλους και τις δραστηριότητές του στο καινούριο σχολείο. 4.Απλές επισκέψεις και ξενάγηση στο χώρο και στις τάξεις	1. Επίσκεψη παιδιών της Α' τάξης του Δημοτικού στην τάξη του Νηπιαγωγείου 2. Επίσκεψη παιδιών της Α' τάξης στο νηπιαγωγείο (παιχνίδια φωνολογικής επίγνωσης, ψυχοκινητικά παιχνίδια) 3. Επίσκεψη παιδιών της Α' τάξης στο νηπιαγωγείο (παιχνίδια φωνολογικής επίγνωσης, ψυχοκινητικά παιχνίδια) 4.Επισκέψεις σε τάξεις του δημοτικού σε σχέση με παρουσίαση προγράμματος και αντίστροφα. Επισκέψεις μαθητών μας (παλαιών) στο νηπιαγωγείο μας	12

	<p>5. Επίσκεψη των παιδιών του νηπιαγωγείου μας στην πρώτη τάξη του δημοτικού</p> <p>6. Επίσκεψη στο χώρο του δημοτικού σχολείου επίσκεψη στην πρώτη τάξη γνωριμία με το χώρο</p> <p>7. Γνωριμία με τους χώρους και τις διαδικασίες στο δημοτικό (τουαλέτα, κυλικείο, προσευχή στο προαύλιο, κουδούνι, Διευθυντής)</p> <p>8. Επίσκεψεις στην Α τάξη και γνωριμία με το χώρο και τους εκπαιδευτικούς</p>		
<b>11. Δραστηριότητες αισθητικής αγωγής*</b>	<p>1. Έχουμε στείλει ευχετήρια κάρτα σε παιδιά της Α' τάξης λέγοντάς τους τα κάλαντα</p> <p>2. Παρουσίαση κουκλοθεάτρου σε παιδιά δημοτικού</p> <p>3. Από κοινού υλοποίηση εικαστικής δημιουργίας (αφίσα)</p> <p>4. Από κοινού κατασκευές χειροτεχνίας</p> <p>5. Ανταλλαγή ομαδικών εργασιών Ανταλλαγή καρτών στις γιορτές</p> <p>6. Τα παιδιά του νηπιαγωγείου ζωγράρισαν για τα παιδιά του δημοτικού</p> <p>7. ανταλλαγή εργασιών νηπίων και παιδιών Α' τάξης</p> <p>8. Αποστολή προσκλήσεων που έγραψαν τα παιδιά για τις γιορτές μας</p> <p>9. Ανταλλαγή χειροτεχνιών που έφτιαξε το κάθε παιδί για κάποιο άλλο του νηπιαγωγείου</p> <p>10. Ανταλλαγές ζωγραφιών</p>	<p>1. Παρουσίαση κουκλοθεάτρου σε παιδιά δημοτικού</p> <p>2. Εικαστικές δραστηριότητες,</p> <p>3. Εικαστικές δραστηριότητες,</p> <p>4. Θεατρικό παιχνίδι και κουκλοθέατρο με θέμα τη μετάβαση</p>	14
<b>12. Πολιτιστικές δράσεις</b>	<p>1. Έκθεση βιβλίου με συμμετοχή των παιδιών της Α' δημοτικού</p> <p>2. Ανάγνωση παραμυθιών</p> <p>3. Ανάγνωση παραμυθιών</p>		3
<b>13. Δράσεις στην τάξη του νηπιαγωγείου</b>	<p>1. Γνωριμία με δασκάλα της Α' τάξης και επίσκεψής της στο ολοήμερο</p>	<p>1. Συζήτηση για την Α' δημοτικού στην τάξη</p>	2
<b>Σύνολα κατά συχνότητα υλοποίησης:</b>	<b>39</b>	<b>40</b>	<b>79</b>

Επεξηγήσεις ΠΙΝΑΚΑ 6.45:

\* Οι κατηγορίες που αναγράφονται με πλάγιους χαρακτήρες είναι όσες δημιουργήθηκαν από προτάσεις των νηπιαγωγών και δεν υπήρχαν ήδη ως προτεινόμενες στον οδηγό ή στο ερωτηματολόγιο.

#### 6.4. Συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως ήταν αναμενόμενο, είναι πολλά και η προσπάθεια να παρουσιαστούν συνοπτικά καθίσταται πρακτικά και λειτουργικά αδύνατη. Εν τούτοις στο συγκεκριμένο κεφάλαιο της διατριβής γίνεται προσπάθεια να παρουσιαστεί συνοπτικά ο τρόπος με τον οποίο έγινε ο συνδυασμός των αποτελεσμάτων από την ανάλυση των διαφορετικών δεδομένων της έρευνας, ώστε να προκύψουν στη συνέχεια βασικά συμπεράσματα.

Όπως αναφέρθηκε στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας<sup>133</sup> της διατριβής, τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψαν από τρεις διαφορετικές πηγές δεδομένων. Ένα δύσκολο εγχείρημα ήταν ο συνδυασμός των αποτελεσμάτων, ο οποίος προέκυψε τόσο κατά τη διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων όσο και κατά την τελική συγγραφή τους. Κατά τη διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων, σε αρκετές περιπτώσεις αποτελέσματα από μία πηγή δεδομένων αποτέλεσαν αφετηρία ή συμπληρωματικό στοιχείο στην ανάλυση δεδομένων άλλης πηγής<sup>134</sup>.

Πιο συγκεκριμένα, η ανάλυση των δεδομένων ξεκίνησε με *συμβατή ανάλυση περιεχομένου*<sup>135</sup>, των επιλεγμένων κειμένων από τον Ο.Ο. Οι αναδυόμενες κατηγορίες που προέκυψαν από αυτή την επαγωγικής μορφής ανάλυση περιεχομένου, εφαρμόστηκαν αυτούσιες στον Ο.Γ. σε *κατευθυντική ανάλυση περιεχομένου*<sup>136</sup> κατά την οποία ακολουθήθηκε απαγωγική διαδικασία. Κάθε φορά όμως που εμφανιζόταν αναφορά στον Ο.Γ. η οποία δεν ήταν δυνατό να ενταχθεί στις υπάρχουσες από τον Ο.Ο. κατηγορίες, αναδυόταν νέα κατηγορία. Τόσο στον Ο.Ο. όσο και στον Ο.Γ. προέκυψε μεγάλος αριθμός κατηγοριών, στις οποίες εντάχθηκαν αυτούσια μονάδες κειμένου, ως αναφορές και μετρήθηκαν ποσοτικά ως προς το ποσοστό που καταλάμβαναν οι εν λόγω αναφορές στο κείμενο, με τη βοήθεια του NVivo 8, το οποίο έδινε στην ερευνήτρια αυτή τη δυνατότητα, ώστε να προσδιοριστεί ποσοτικά το μέγεθος της κάθε κατηγορίας. Για το λόγο αυτό η εν λόγω ανάλυση ονομάστηκε ποσοτική ανάλυση περιεχομένου<sup>137</sup>.

---

<sup>133</sup> Για περισσότερα στοιχεία βλέπε κεφάλαιο 5.4. *Πηγές δεδομένων*, της διατριβής και συγκεκριμένα στη σ. 130.

<sup>134</sup> Για περισσότερα στοιχεία βλέπε κεφάλαιο 5.7. *Μεθοδολογία ανάλυσης*, της διατριβής και συγκεκριμένα στη σ. 146.

<sup>135</sup> Για περισσότερα στοιχεία βλέπε στο κεφάλαιο 5.7.2. *Ποιοτική ανάλυση περιεχομένου επίσημων κειμένων του ΥΠ.Π.ΕΘ.*, στη σ. 168, της παρούσας διατριβής.

<sup>136</sup> Για περισσότερα στοιχεία βλέπε στο υποκεφάλαιο 5.7.2.3. *Κατευθυντική ανάλυση περιεχομένου των κειμένων από το «Εγχειρίδιο Δραστηριοτήτων για Νηπιαγωγούς»*, στη σ. 181, της διατριβής.

<sup>137</sup> Για περισσότερα στοιχεία βλέπε στο υποκεφάλαιο 5.7.2.1. *Συμβατή ανάλυση περιεχομένου των κειμένων από τον «Οδηγό Ολοήμερου Νηπιαγωγείου»*, στη σ. 169, της παρούσας διατριβής.

Επίσης εφαρμόστηκε ερμηνευτική κωδικοποίηση των δεδομένων<sup>138</sup>, ώστε να μειωθεί ο όγκος τους και να παρουσιαστεί περιληπτικά το περιεχόμενό τους. Οι φράσεις που προέκυψαν από την ερμηνευτική κωδικοποίηση των κατηγοριών του Ο.Ο., εφαρμόστηκαν αυτούσιες στην ερμηνευτική κωδικοποίηση του Ο.Γ. Επίσης και στην ερμηνευτική ανάλυση των δεδομένων<sup>139</sup>, όπως και στην ποσοτική, κάθε φορά που δεν μπορούσε κάποια φράση να αποδώσει το περιεχόμενο των κυριολεκτικών αναφορών του κειμένου, η ερευνήτρια κατέγραφε και επισήμαινε τη νέα ερμηνευτική απόδοση, ώστε να προσδιοριστούν διαφορές ως προς το περιεχόμενο των δύο κειμένων, του Ο.Ο. και του Ο.Γ.

Οι υποκατηγορίες της κατηγορίας δένδρο<sup>140</sup> *Πρακτικές εφαρμογές* που προέκυψαν κατά την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου του Ο.Ο. αποτέλεσαν τις γενικές κατηγορίες δένδρα για την *κατευθυντική ανάλυση περιεχομένου* των επιλεγμένων κειμένων από το Ε.Δ. Και σε αυτή την περίπτωση προέκυψαν αναδυόμενες κατηγορίες με βάση τις αναφορές των κειμένων του Ε.Δ., οι οποίες επισημάνθηκαν από την ερευνήτρια. Κατά την ερμηνευτική κωδικοποίηση του περιεχομένου των κατηγοριών του Ε.Δ., αξιοποιήθηκαν οι υπάρχουσες ερμηνευτικές κωδικοποιήσεις από τον Ο.Ο. και τον Ο.Γ. Οι ερμηνευτικές κωδικοποιήσεις των κατηγοριών παρουσιάστηκαν στην έρευνα ώστε να δοθεί η δυνατότητα στους αναγνώστες να έρθουν σε επαφή με το περιεχόμενο των κειμένων σε μία σύντομη μορφή.

Στη συνέχεια οι κατηγορίες δένδρα και οι υποκατηγορίες τους, από την ανάλυση περιεχομένου του Ο.Ο., του Ο.Γ. και του Ε.Δ. ομαδοποιήθηκαν με βάση το περιεχόμενό τους στις 7 γενικές κατηγορίες ανάλυσης που αναδύθηκαν κατά την ανάλυση περιεχομένου των απομαγνητοφωνημένων συναντήσεων ανατροφοδότησης της ομάδας. Στόχος της εν λόγω ομαδοποίησης των κατηγοριών, ήταν να προσδιοριστεί εάν είχε εντοπιστεί συγκεκριμένο περιεχόμενο στα επίσημα κείμενα της Πολιτείας, που να απαντούσε στις επιμέρους ερευνητικές ερωτήσεις που έθεσε η ομάδα έρευνα δράσης.

Κατά την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου των απομαγνητοφωνημένων συναντήσεων ανατροφοδότησης της ομάδας έρευνας δράσης, ακολουθήθηκε

---

<sup>138</sup> Για περισσότερα στοιχεία βλέπε στο υποκεφάλαιο 5.7.2.1. *Συμβατή ανάλυση περιεχομένου των κειμένων από τον «Οδηγό Ολοήμερου Νηπιαγωγείου»*, στη σ. 169, της παρούσας διατριβής.

<sup>139</sup> Για περισσότερα στοιχεία βλέπε στο υποκεφάλαιο 5.7.2.2. *Κατευθυντική ανάλυση περιεχομένου των κειμένων από τον «Οδηγό Γονέα»*, στη σ. 176, της παρούσας διατριβής.

<sup>140</sup> Για περισσότερα στοιχεία βλέπε στο κεφάλαιο 5.7. *Μεθοδολογία ανάλυσης*, στη σ. 146, της παρούσας διατριβής.

συμβατή ανάλυση περιεχομένου, όπως και στα κείμενα του Ο.Ο. και με βάση τα 7 επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα που αναδύθηκαν κατά τις διερευνήσεις της ομάδας, δημιουργήθηκαν 7 κατηγορίες ανάλυσης με 8<sup>η</sup> την κατηγορία *Λοιπά στοιχεία*, στην οποία εντάχθηκαν στοιχεία εκτός έρευνας<sup>141</sup>. Οι αναφορές από τα απομαγνητοφωνημένα κείμενα εντάχθηκαν αυτούσιες στην ποσοτική ανάλυση περιεχομένου, κατά την οποία με βάση το πλήθος των αναφορών που εντοπίστηκε σε κάθε κατηγορία, όπως προέκυπταν από το NVivo8, προσδιορίστηκε το συνολικό μέγεθός τους.

Κατά την ερμηνευτική κωδικοποίηση των αποτελεσμάτων από την ανάλυση περιεχομένου των απομαγνητοφωνημένων κειμένων από τις συναντήσεις ανατροφοδότησης της ομάδας έρευνας δράσης, χρησιμοποιήθηκαν οι τίτλοι των επιμέρους κατηγοριών από τις ποιοτικές αναλύσεις του Ο.Ο., του Ο.Γ. και του Ε.Δ., όπως αυτές είχαν ομαδοποιηθεί από την ερευνήτρια στις 7 επιμέρους κατηγορίες. Κατά την παρούσα ερμηνευτική κωδικοποίηση η ερευνήτρια επισήμαινε για ποιο θέμα συζητούσε κυρίως η ομάδα με βάση τις συγκεκριμένες κατηγορίες ανάλυσης, ενώ δημιουργούσε νέα ερμηνευτική κωδικοποίηση, όποτε κρινόταν απαραίτητο. Με αυτό τον τρόπο πραγματοποιήθηκε η συνδυαστική ανάλυση, αλλά και η συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας<sup>142</sup>.

Τέλος τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου συνδυάστηκαν ως συμπληρωματικά στοιχεία σε κάθε ένα από τα γενικά ερωτήματα της έρευνας, με στόχο να δοθεί η άποψη περισσότερων νηπιαγωγών αναφορικά με το θέμα της μετάβασης, τις επιμέρους επιμορφωτικές τους ανάγκες και τους τρόπους ενεργοποίησής τους στο πλαίσιο της τάξης τους.

---

<sup>141</sup> Για περισσότερα στοιχεία βλέπε στο υποκεφάλαιο 5.7.1.2. *Κατευθυντική ποιοτική ανάλυση περιεχομένου των κειμένων από τις απομαγνητοφωνημένες συναντήσεις ανατροφοδότησης της ομάδας έρευνας δράσης*, στη σ. 157, της παρούσας διατριβής.

<sup>142</sup> Για περισσότερα στοιχεία βλέπε στο υποκεφάλαιο 7.1. *Συζήτηση αποτελεσμάτων – Βασικά συμπεράσματα*, στη σ. 418, της παρούσας διατριβής.





## **7. Κεφάλαιο: Συμπεράσματα – Προτάσεις**

Στην παρούσα ερευνητική εργασία έγινε προσπάθεια προσδιορισμού:

α) του επίπεδου ενημέρωσης που θεωρούν ότι έχουν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής του Νομού Αχαΐας σε θέματα μετάβασης των παιδιών στο σχολείο

β) του περιεχομένου των επίσημων προτάσεων της πολιτείας προς τους εκπαιδευτικούς για το θέμα

γ) των προσεγγίσεων που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί, για να επιμορφωθούν σε θέματα μετάβασης, σε συνάρτηση και με το ρόλο που θεωρούν ότι διαδραματίζει η πολιτεία στην ενημέρωσή τους

δ) όσων υλοποιούνται στην τάξη αναφορικά με τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο στο Νομό Αχαΐας.

Στη συνέχεια, επιχειρείται να δοθεί απάντηση σε καθένα από αυτά τα γενικά ερωτήματα, με συνδυασμό των αποτελεσμάτων από τις τρεις μεθοδολογικές προσεγγίσεις (την έρευνα δράσης, τα επίσημα κείμενα και την ποσοτική αποτύπωση), ώστε να προκύψουν τα βασικά συμπεράσματα της έρευνας. Αποτυπώνεται, τέλος, η συνεισφορά της έρευνας και διατυπώνονται προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση.

### **7.1. Συζήτηση αποτελεσμάτων – Βασικά συμπεράσματα**

**A.** Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που θέτει η παρούσα εργασία, το οποίο στοχεύει να προσδιορίσει *πόσο ενημερωμένοι αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί προσχολικής για το θέμα της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο*, προκύπτουν τα εξής:

Οι νηπιαγωγοί της έρευνας δράσης δηλώνουν ελάχιστα ενημερωμένες σε θέματα μετάβασης, τις ενδιαφέρει το θέμα και για το λόγο αυτό συμμετέχουν στην ομάδα. Οι αναφορές της ομάδας έρευνας δράσης σε θέματα που σχετίζονται με την επιμορφωτική στήριξη γενικά ήταν ποσοτικά οι περισσότερες (95), κατατάσσοντας τη σχετική θεματική ενότητα στην πρώτη θέση ενδιαφέροντος για την ομάδα. Συμπερασματικά, προκύπτει ότι η επιμορφωτική στήριξη ήταν πρωταρχικής σημασίας για την ομάδα έρευνας δράσης και στοιχεία που εντάσσονταν στην εν λόγω κατηγορία εντοπίζονται με μεγάλη συχνότητα στις συναντήσεις ανατροφοδότησης των μελών της. Στην εν λόγω κατηγορία εντάχθηκαν συνολικά

17 κατηγορίες από τις οποίες 6 ήταν αναδυόμενες, ενώ οι 9 είχαν ήδη εντοπιστεί στην ανάλυση περιεχομένου των επίσημων κειμένων.

Στα επίσημα κείμενα της πολιτείας εντάχθηκαν 9 αναδυόμενες κατηγορίες από τον Ο.Ο., 3 από τον Ο.Γ. και 2 μόνο από το Εγχειρίδιο Δραστηριοτήτων, με 11 συνολικά διαφοροποιημένες κατηγορίες. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι, στο πλαίσιο της έρευνας δράσης, τις νηπιαγωγούς της ομάδας απασχόλησαν θέματα που εντάσσονταν σε όλες τις κατηγορίες που προτεινόταν από τα επίσημα κείμενα στη θεματική ενότητα «*Επιμορφωτική στήριξη και μετάβαση*», ενώ αναδύθηκε και ένας εξίσου σημαντικός αριθμός κατηγοριών που δεν υπήρχε στο περιεχόμενο των κειμένων. Οι αναδυόμενες κατηγορίες αφορούσαν *συντονισμούς δράσεων, μεθοδολογικά εργαλεία και διευκρινίσεις για την έρευνα δράσης, αναστοχασμούς της ομάδας, προβλήματα συντονισμού και ελλείψεις σε επιμορφωτική στήριξη* τις οποίες προσδιόρισαν οι νηπιαγωγοί.

Οι νηπιαγωγοί της ομάδας φαίνεται να εξαντλούν, από άποψη περιεχομένου, τα στοιχεία που σχετίζονται με την επιμόρφωσή τους σε θέματα μετάβασης, ενώ προσδιορίζουν και επιπλέον στοιχεία τόσο περιεχομένου, όσο και μεθοδολογικά στο πλαίσιο της έρευνας δράσης, γεγονός που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δεν ήταν ενημερωμένες και είχαν ανάγκη για επιμορφωτική στήριξη σε θέματα μετάβασης, συζήτησαν για αυτά σε μεγάλο εύρος και η έρευνα δράσης πρόσφερε το πλαίσιο να ασχοληθούν με αυτά σε βάθος και έκταση (Κατσαρού, 2010· Καραμπίνη & Ψίλου, 2005). Η ομάδα έρευνας δράσης εντόπισε, επίσης, έλλειψη επιμορφωτικής στήριξης και προβλήματα στο συντονισμό των δράσεων μετάβασης που οργάνωσε, ενώ τα θέματα που σχετίζονταν με την έρευνα δράσης, τα μεθοδολογικά εργαλεία που αξιοποίησε και οι διαδικασίες αναστοχασμού των μελών της αποτέλεσαν σημεία συζήτησης της ομάδας σε εκτενές επίπεδο.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η ενασχόληση της ομάδας με θέματα που σχετίζονται με την επιμορφωτική τους στήριξη αναφορικά με τη μετάβαση ήταν εξαντλητική τόσο από άποψη ποσότητας όσο και από άποψη περιεχομένου, γεγονός που επιβεβαιώνει την ανάγκη ενασχόλησής τους με θέματα επιμορφωτικής στήριξης. Στον **Πίνακα 7.1**, που ακολουθεί, παρουσιάζεται σε κατηγορίες το περιεχόμενο της θεματικής ενότητας «*Επιμορφωτική στήριξη και μετάβαση*», από την έρευνα δράσης και τα τρία επίσημα κείμενα της πολιτείας (Ο.Ο., Ο.Γ. και Ε.Δ.).

**ΠΙΝΑΚΑΣ 7.1:** Το περιεχόμενο της θεματικής ενότητας «*Επιμορφωτική στήριξη και μετάβαση*» σε συγκρίσιμες ερμηνευτικές κατηγορίες βάσει των κειμένων στα οποία εφαρμόστηκε ποιοτική ανάλυση περιεχομένου

<b>7. Επιμορφωτική στήριξη και μετάβαση</b>			
<b>Έρευνα δράσης</b>	<b>Οδηγός Ολοήμερου</b>	<b>Οδηγός Γονέα</b>	<b>Εγχειρίδιο Δραστηριοτήτων για Νηπιαγωγούς</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Επιμορφωτική στήριξη,</i></li> <li>2. <i>Συντονισμός δράσεων,</i></li> <li>3. <i>Μεθοδολογικά εργαλεία έρευνας δράσης,</i></li> <li>4. <i>Αναστοχασμός ομάδας,</i></li> <li>5. <i>Στόχοι,</i></li> <li>6. <i>Ενημέρωση για την έρευνα δράσης,</i></li> <li>7. <i>Υποστηρικτικό υλικό,</i></li> <li>8. <i>Εκπαιδευτική πολιτική,</i></li> <li>9. <i>Δια βίου μάθηση &amp; ανάπτυξη,</i></li> <li>10. <i>Προτάσεις συγγραφέων,</i></li> <li>11. <i>Εισαγωγικές παρατηρήσεις,</i></li> <li>12. <i>Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών,</i></li> <li>13. <i>Αρνητικές πολιτικές παρεμβάσεις,</i></li> <li>14. <i>Θετικές πολιτικές παρεμβάσεις,</i></li> <li>15. <i>Προβλήματα συντονισμού δράσης,</i></li> <li>16. <i>Ιδεατή κατάσταση,</i></li> <li>17. <i>Έλλειψη επιμορφωτικής στήριξης</i></li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών</i></li> <li>2. <i>Εκπαιδευτική πολιτική</i></li> <li>3. <i>Θετικές πολιτικές παρεμβάσεις</i></li> <li>4. <i>Αρνητικές πολιτικές παρεμβάσεις</i></li> <li>5. <i>Επιμορφωτική στήριξη</i></li> <li>6. <i>Δια βίου μάθηση &amp; ανάπτυξη</i></li> <li>7. <i>Προτάσεις συγγραφέων</i></li> <li>8. <i>Ιδεατή κατάσταση</i></li> <li>9. <i>Στόχοι</i></li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Εκπαιδευτική πολιτική</i></li> <li>2. <i>Θετικές πολιτικές παρεμβάσεις</i></li> <li>3. <i>Στόχοι</i></li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Εισαγωγικές παρατηρήσεις</i></li> <li>2. <i>Υποστηρικτικό υλικό</i></li> </ol>
	<b>9/17</b>	<b>4/17</b>	<b>2/17</b>

Σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο που διαμοιράστηκε στις νηπιαγωγούς του Νομού Αχαΐας, οι νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι τις απασχολεί πολύ το θέμα της μετάβασης, υλοποιούν ελάχιστα ή λίγο δραστηριότητες μετάβασης, θεωρούν ότι είναι ελάχιστα ενημερωμένοι για θέματα μετάβασης, προγράμματα μετάβασης, θέματα που αφορούν τη στήριξη των γονιών κατά τη διάρκεια της μετάβασης, καθώς και θέματα που αφορούν παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Η πρώτη εντύπωση που δημιουργείται από τις νηπιαγωγούς είναι ότι τους λείπει ενημέρωση σε όλες σχεδόν τις προτεινόμενες διαστάσεις του ερωτηματολογίου. Οι νηπιαγωγοί που διαφοροποιούνται και θεωρούν ότι είναι πολύ ενημερωμένες για θεωρητικά θέματα και για προγράμματα μετάβασης είναι αυτές που υπάγονται στη δεύτερη σχολική σύμβουλο του νομού, γεγονός που επιβεβαιώνει το σημαντικό ρόλο του σχολικού συμβούλου στην παροχή επιμόρφωσης για τις νηπιαγωγούς (Ζωγράφου – Τσαντάκη & Βοζίκη, 2005· Μπαγάκης, 2005).

Οι νηπιαγωγοί των κλασικών νηπιαγωγείων δηλώνουν λίγο ενημερωμένοι σε σχέση με τις συναδέλφους των ολοήμερων, γεγονός αναμενόμενο, καθώς τόσο το πιλοτικό πρόγραμμα μετάβασης όσο και τα τρία βιβλία που αναφέρονται στη μετάβαση απευθύνονταν στα ολόημερα νηπιαγωγεία, δημιουργώντας διαφοροποίηση στην ενημέρωση των νηπιαγωγών (Αλευριάδου κ.ά., 2008: 103). Με την παραπάνω διαφοροποίηση συμφωνούν και τα αποτελέσματα της έρευνας

δράσης, καθώς η νηπιαγωγός Ν1 της ομάδας, που ήταν προϊσταμένη σε κλασικό νηπιαγωγείο, δεν είχε υπόψη της τα σχετικά κείμενα και ζήτησε να τα φωτοτυπήσει και να τα κρατήσει στο νηπιαγωγείο της σχολιάζοντας:

*Ν1: Εμένα με ενδιαφέρει να μείνει στη βιβλιοθήκη του σχολείου. Αφού δεν μου το δώσανε αυτοί που έπρεπε, τουλάχιστον με κάποιο τρόπο να το βρω εγώ.*

Οι μισές σχεδόν από τις νηπιαγωγούς του Ν. Αχαΐας που ερωτήθηκαν δεν γνώριζαν εάν υπάρχει Ο.Ο. στο νηπιαγωγείο τους, ενώ οι μισές νηπιαγωγοί των κλασικών νηπιαγωγείων δήλωσαν ότι δεν υπάρχει στο νηπιαγωγείο τους.

**Β.** Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που αφορά τις «*Επίσημες προτάσεις της πολιτείας προς τους εκπαιδευτικούς*», επισημαίνονται τα εξής: Στα ποσοτικά αποτελέσματα ανάλυσης περιεχομένου του Ο.Ο., το μεγαλύτερο μέρος καταλαμβάνει η κατηγορία-δένδρο «*Θεωρητική ενημέρωση*» (287 αναφορές), ακολουθεί η κατηγορία «*Πρακτικές εφαρμογές*» (93 αναφορές), ενώ οι λοιπές κατηγορίες, «*Στόχοι*» (21) και «*Ελεύθερες κατηγορίες*»<sup>143</sup> (18) εντοπίζονται σε μικρά ποσοστά. Στον Ο.Γ., επίσης, η «*Θεωρητική ενημέρωση*» καταλαμβάνει το μεγαλύτερο εύρος (88 αναφορές), ακολουθούν οι «*Πρακτικές εφαρμογές*» (8 αναφορές), ενώ στις «*Ελεύθερες κατηγορίες*» δεν εντοπίζεται περιεχόμενο<sup>144</sup>. Η θεωρητική ενημέρωση τόσο των νηπιαγωγών όσο και των γονέων σε θέματα μετάβασης των παιδιών στο σχολείο κρίνεται ως πρωταρχικής σημασίας από τους συγγραφείς των βιβλίων, με αποτέλεσμα να καταλαμβάνει σημαντικό χώρο στα 2 βιβλία.

Επισημαίνεται, επίσης, ότι οι προτάσεις για πρακτικές εφαρμογές στον Ο.Γ. είναι ελάχιστες, γεγονός που παραπέμπει στο μοντέλο των έμμεσων επιδράσεων (Rimm-Kaufman, & Pianta, 2000). Η γονική φροντίδα και η ενίσχυση των οικογενειών, ώστε να υποστηρίξουν τα παιδιά, η συνέπεια στον τρόπο μάθησης στο σπίτι και στο σχολείο, οι προσδοκίες των γονιών και η συμμετοχή τους στην επιτυχία των παιδιών, φαίνεται να υιοθετούνται από τους συγγραφείς των βιβλίων. Ο τρόπος με τον οποίον προτείνεται η συμμετοχή των γονέων στη μετάβαση θεωρείται στατικός, αφορά κυρίως την περίοδο προσαρμογής των παιδιών και δεν προτείνεται στους γονείς δημιουργία σχέσεων και αλληλεπιδράσεων μέσα στο

<sup>143</sup> Τα λοιπά στοιχεία (102 αναφορές), δεν προσμετρούνται, ως μη σχετικά.

<sup>144</sup> Τα λοιπά στοιχεία (21 αναφορές), δεν προσμετρούνται ως μη σχετικά.

σχολικό πλαίσιο, με δυναμικό τρόπο και σε βάθος χρόνου (Rimm-Kaufman, & Pianta, 2000).

Στα ποσοτικά αποτελέσματα του Ε.Δ. οι κατηγορίες-δένδρα που αναδύθηκαν σε σειρά μεγέθους είναι οι εξής: «Δράσεις στο νηπιαγωγείο» (82 αναφορές), «Κοινές δράσεις παιδιών νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου» (64 αναφορές), «Εισαγωγικές παρατηρήσεις» (124 αναφορές), «Αξιολόγηση προγραμμάτων» (79 αναφορές), «Κοινές δράσεις εκπαιδευτικών» (20 αναφορές), «Κοινές δράσεις με γονείς» (16 αναφορές) και «Δράσεις με γονείς στο νηπιαγωγείο» (5 αναφορές). Οι ελεύθερες κατηγορίες «Δράσεις με ειδικούς» (1 αναφορά) και «Βασικές ικανότητες μετάβασης» (1 αναφορά)<sup>145</sup> εντοπίζονται σε πολύ μικρά ποσοστά στα κείμενα. Οι δράσεις στο νηπιαγωγείο και οι κοινές δράσεις νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου είναι αυτές στις οποίες εντοπίζεται μεγαλύτερο ποσοστό κειμένου, ενώ εισαγωγικές παρατηρήσεις που αφορούν κυρίως θεωρητικά εισαγωγικά και επεξηγηματικά στοιχεία, εντοπίζονται ως 3<sup>η</sup> κατά σειρά μεγέθους, κατηγορία-δένδρο στο βιβλίο Ε.Δ.

Στα τρία επίσημα κείμενα που μελετήθηκαν, εντοπίστηκαν προτεινόμενα στοιχεία και πληροφορίες, σε όλες τις θεματικές ενότητες που αναδύθηκαν ως σημαντικές από τα μέλη της έρευνας δράσης. Οι νηπιαγωγοί της ομάδας έρευνας δράσης, με βάση τα ποσοτικά στοιχεία της ανάλυσης περιεχομένου, ασχολήθηκαν με τις αναδυόμενες θεματικές ενότητες με την εξής σειρά: «1. Επιμορφωτική στήριξη και μετάβαση» (95 αναφορές), «2. Συνεργασία εκπαιδευτικών και μετάβαση» (53 αναφορές), «3. Βασικές ικανότητες παιδιών» (51), «4. Οικογένεια και μετάβαση» (46), «5. Αξιολόγηση προγραμμάτων» (38), και «6. Παραδείγματα προγραμμάτων μετάβασης» και «7. Θέματα αποσαφήνισης του όρου μετάβαση» (37 αναφορές αντίστοιχα).

Στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν και θα σχολιαστούν τα αποτελέσματα της έρευνας για καθεμία από τις παραπάνω θεματικές κατηγορίες, τόσο ως προτάσεις της επίσημης πολιτείας όσο και ως απόψεις, γνώσεις και δράσεις των νηπιαγωγών, ώστε να σχολιαστεί η γνώση του περιεχομένου των επίσημων κειμένων από τις νηπιαγωγούς και οι προσωπικές τους απόψεις, με βάση τη σχέση και την αλληλεπίδρασή τους με τους πολλαπλούς και πολύπλοκους παράγοντες της μετάβασης, με μια κριτική ματιά (Osberg & Biesta, 2010) και ως προσπάθεια

---

<sup>145</sup> Τα λοιπά στοιχεία (181 αναφορές), δεν προσμετρούνται ως μη σχετικά.

εντοπισμού των τρόπων σκέψης και δράσης των νηπιαγωγών σε θέματα μετάβασης από κάτω προς τα επάνω (bottom-up) (Large, 2015: 27).

**B.1** Παρουσιάστηκε στην απάντηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος η διαφοροποίηση των κειμένων σε περιεχόμενο στην 1<sup>η</sup> θεματική ενότητα, με τίτλο «*Επιμορφωτική στήριξη και μετάβαση*» και προσδιορίστηκε ότι, από άποψη ερμηνείας περιεχομένου, τα μέλη της ομάδας έρευνας δράσης ασχολήθηκαν με όλες τις ερμηνευτικές κατηγορίες των επίσημων κειμένων ενώ ανέδειξαν και άλλες ενδιαφέρουσες κατηγορίες.

Στο ερωτηματολόγιο δόθηκαν δύο ερωτήσεις για να εντοπιστεί εάν οι νηπιαγωγοί του Ν. Αχαΐας είχαν υπόψη τους τον Ο.Ο. και το περιεχόμενο που αφορούσε τη μετάβαση, ώστε να ανατρέξουν σε αυτό για να ενημέρωση και επιμορφωτική στήριξη. Μεγάλο ποσοστό νηπιαγωγών απάντησαν ότι δεν είχαν διαβάσει τον Ο.Ο. λόγω έλλειψης χρόνου και πάνω από τις μισές ότι του είχαν ρίξει μια γρήγορη ματιά. Οι μισές νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι γνωρίζουν το περιεχόμενο του Ο.Ο. και θεωρούν ότι είναι θεωρητικός με πολλές κουραστικές λεπτομέρειες, ενώ κάποιες θεωρούν ότι είναι αδιάφορος και μη βοηθητικός. Από την άλλη πλευρά, οι μισές νηπιαγωγοί τον βρίσκουν εύχρηστο για άντληση πληροφοριών και χαρακτηρίζουν το κεφάλαιο για τη μετάβαση πλήρες, επιστημονικό και κατατοπιστικό. Το υλικό από μόνο του, όσο λειτουργικό και να είναι, δεν επαρκεί για να καλυφτούν οι επιμορφωτικές ανάγκες των νηπιαγωγών, όπως δηλώνουν νηπιαγωγοί άλλης Περιφέρειας, στην έρευνα των Ζωγράφου – Τσαντάκη & Βοζίκη – Ζάχαρη (2012).

**B.2** Στη θεματική ενότητα «*Συνεργασία εκπαιδευτικών και μετάβαση*» εντοπίστηκαν συνολικά 16 ερμηνευτικές κατηγορίες. Στον Ο.Ο. εντοπίστηκαν 4, στον Ο.Γ. γονέα 1 ερμηνευτική κατηγορία και 5 στο Ε.Δ.. Επισημαίνεται ότι δεν υπήρξε ταύτιση περιεχομένου στις παραπάνω 10 κατηγορίες, δηλαδή διαφορετικό ήταν το περιεχόμενο του Ο.Ο. σε σχέση με το περιεχόμενο του Ο.Γ. και του Ε.Δ. Κατά την ανάλυση περιεχομένου των απομαγνητοφωνημένων συναντήσεων της ομάδας έρευνας δράσης, προσδιορίστηκαν 16 ερμηνευτικές κατηγορίες, από τις οποίες οι 10 ήταν κοινές με τα επίσημα κείμενα της πολιτείας και οι 6 ήταν αναδυόμενες. Οι αναδυόμενες κατηγορίες αφορούσαν *προβλήματα συνεργασίας*

*νηπιαγωγών, δασκάλων και νηπιαγωγών και δασκάλων μεταξύ τους, συνεργασία νηπιαγωγών κλασικού τμήματος, πρακτικές συνεργασίας νηπιαγωγών στο ίδιο τμήμα, συνεργασία νηπιαγωγών και δασκάλων ολοήμερου τμήματος και συνεργασία με εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων.*

Οι νηπιαγωγοί της έρευνας δράσης φαίνεται να εξαντλούν τα θέματα που παρουσιάζονται στα επίσημα κείμενα και αφορούν συνεργασίες εκπαιδευτικών, ενώ επισημαίνουν επιπλέον θέματα που παρουσιάζουν ενδιαφέρον. Το θέμα της συνεργασίας φαίνεται να είναι σημαντικό για τις νηπιαγωγούς της ομάδας, ενώ δε δίνεται μεγάλη έμφαση στα επίσημα κείμενα, τόσο σε ποικιλία περιεχομένου όσο και σε πλήθος σχετικών ερμηνευτικών αναφορών.

Με βάση τα παραπάνω, γίνεται εμφανές ότι η έρευνα δράσης έδωσε τη δυνατότητα στις εκπαιδευτικούς της ομάδας να συνεργαστούν, αλλά και να αναστοχαστούν κριτικά αναφορικά με τη συνεργασία, τη δική τους, συναδέλφων που συμμετείχαν στις δράσεις και γενικότερα, κάνοντας ταυτόχρονα προσπάθειες να βελτιώσουν το επίπεδο αυτών των συνεργασιών (Grundy, 2003: 213-214). Στον **Πίνακα 7.2**, που ακολουθεί, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της θεματικής ενότητας «*Συνεργασία εκπαιδευτικών και μετάβαση*», σε συγκρίσιμες ερμηνευτικές κατηγορίες, όπως προέκυψαν από την ανάλυση περιεχομένου των επίσημων κειμένων, αλλά και των απομαγνητοφωνημένων συναντήσεων ανατροφοδότησης της ομάδας.



**ΠΙΝΑΚΑΣ 7.2:** Το περιεχόμενο της θεματικής ενότητας «*Συνεργασία εκπαιδευτικών και μετάβαση*» σε συγκρίσιμες ερμηνευτικές κατηγορίες βάσει των κειμένων στα οποία εφαρμόστηκε ποιοτική ανάλυση περιεχομένου

3. Συνεργασία εκπαιδευτικών και μετάβαση			
Έρευνα δράσης	Οδηγός Ολοήμερου	Οδηγός Γονέα	Εγχειρίδιο Δραστηριοτήτων για Νηπιαγωγούς
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Νηπιαγωγών και δασκάλων,</i></li> <li>2. <i>Συνεργασία,</i></li> <li>3. <i>Προβλήματα συνεργασίας νηπιαγωγών δασκάλων,</i></li> <li>4. <i>Κοινές δράσεις εκπαιδευτικών,</i></li> <li>5. <i>Διευθυντών νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου,</i></li> <li>6. <i>Θεσμοθέτηση συνεργασίας Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου,</i></li> <li>7. <i>Αξιολόγηση συνεργασίας με εκπαιδευτικούς,</i></li> <li>8. <i>Συνεργασία ειδικών,</i></li> <li>9. <i>Συνεργασία με φορείς,</i></li> <li>10. <i>Συνεργασία νηπιαγωγών κλασικού τμήματος,</i></li> <li>11. <i>Πρακτικές συνεργασίας νηπιαγωγών στο ίδιο τμήμα,</i></li> <li>12. <i>Νηπιαγωγών ολοήμερου τμήματος,</i></li> <li>13. <i>Στόχοι,</i></li> <li>14. <i>Νηπιαγωγών και δασκάλων ολοήμερου τμήματος,</i></li> <li>15. <i>Συνεργασία με εκπαιδευτικούς ειδικότητας,</i></li> <li>16. <i>Προβλήματα συνεργασίας δασκάλων.</i></li> </ol> <b>16</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Συνεργασία,</i></li> <li>2. <i>Θεσμοθέτηση συνεργασίας νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου,</i></li> <li>3. <i>Συνεργασία με φορείς,</i></li> <li>4. <i>Στόχοι</i></li> </ol> <b>4/16</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Συνεργασία ειδικών</i></li> </ol> <b>1/16</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Κοινές δράσεις εκπαιδευτικών</i></li> <li>2. <i>Διευθυντών νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου</i></li> <li>3. <i>Νηπιαγωγών και δασκάλων</i></li> <li>4. <i>Νηπιαγωγών ολοήμερου τμήματος</i></li> <li>5. <i>Αξιολόγηση συνεργασίας με εκπαιδευτικούς</i></li> </ol> <b>5/16</b>

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου, σε σχετική ερώτηση επισημαίνεται ότι οι νηπιαγωγοί του Νομού Αχαΐας δηλώνουν ότι ανταλλάσσουν πληροφορίες με τους δασκάλους της πρώτης τάξης για την πρόοδο των παιδιών, ότι οι δάσκαλοι εμπλέκονται σε δράσεις μετάβασης και ότι διευθυντές και προϊστάμενες νηπιαγωγείου συνεργάζονται για θέματα μετάβασης. Οι νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι δε γνωρίζουν κατά πόσο οι δάσκαλοι ευαισθητοποιούνται ή κινητοποιούνται σε θέματα μετάβασης, ενώ οι μισές και πλέον από τις νηπιαγωγούς που ερωτήθηκαν δε γνωρίζουν κάτι αναφορικά με την ύπαρξη ενημερωτικών εγκυκλίων με θέμα τη μετάβαση.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι παρόλο που η συνεργασία ανάμεσα στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο είναι πρωταρχικής σημασίας για την οργάνωση και εφαρμογή ολοκληρωμένων δραστηριοτήτων μετάβασης (CEOM, 2010: 4), καθώς και για τη δημιουργία *συνέχειας* στην κουλτούρα, στις παραδόσεις και στις εμπειρίες μάθησης των παιδιών (Fabian & Dunlop, 2006: 10· Broström, 2002), οι προτάσεις της επίσημης πολιτείας αναφορικά είναι ελάχιστες, με τη θεσμοθέτηση συνεργασίας να θεωρείται πρωταρχικής σημασίας. Οι νηπιαγωγοί τόσο της ομάδας έρευνας δράσης όσο και του Νομού Αχαΐας, φαίνεται να αξιοποιούν τη συνεργασία με τους δασκάλους σε διάφορες περιστάσεις με στόχο τη

μετάβαση. Η συνεργασία, όμως, με τους δασκάλους δεν είναι τέτοια που να συντελεί στην ανταλλαγή απόψεων σε θέματα μετάβασης και προσαρμογής των παιδιών και να βοηθά τις νηπιαγωγούς να δημιουργήσουν σφαιρική εικόνα για τις απόψεις των συναδέλφων τους σχετικά με τη μετάβαση. Τέλος, εντοπίζεται έλλειψη ενημέρωσης μεγάλης ομάδας νηπιαγωγών για την ύπαρξη σχετικών ενημερωτικών εγκυκλίων με θέμα τη μετάβαση των παιδιών στο σχολείο.

**B.3** Στη θεματική ενότητα *«Βασικές ικανότητες παιδιών»* εντοπίζονται συνολικά 12 ερμηνευτικές κατηγορίες και στα τρία επίσημα κείμενα, από τις οποίες οι 8 εντοπίζονται στον Ο.Ο., στον Ο.Γ. εντοπίζονται 6 ερμηνευτικές κατηγορίες από τις οποίες 4 κοινές με τον Ο.Ο. και 2 νέες (*«Προσαρμογή»* και *«Προετοιμασία μετάβασης»*) και στο Ε.Δ. εντοπίζονται 4 συνολικά ερμηνευτικές κατηγορίες, 2 κοινές και 2 αναδυόμενες (*«Συνεργασία παιδιών»* και *«Παιχνίδι ρόλων»*). Οι 12 ερμηνευτικές κατηγορίες, με διαφορετική σειρά με βάση το μέγεθος του περιεχομένου τους, εντοπίζονται, επίσης, ως ερμηνευτικές κατηγορίες στις απομαγνητοφωνημένες συζητήσεις ανατροφοδότησης της έρευνας δράσης.

Εντοπίζεται ποικιλία ερμηνευτικών κατηγοριών στα τρία κείμενα, στη θεματική ενότητα *«Βασικές ικανότητες παιδιών»*, ενώ είναι η θεματική ενότητα που απασχολεί περισσότερο τα μέλη της ομάδας έρευνας δράσης από άποψη ποσότητας αναφορών. Από τη σειρά που παρουσιάζονται σε συχνότητα οι ερμηνευτικές κατηγορίες φαίνεται ότι, αν και τις νηπιαγωγούς της ομάδας τις απασχολούν θέματα που ανήκουν στο οικοσυστημικό/αναπτυξιακό μοντέλο –*κοινωνική παιδαγωγική, προετοιμασία μετάβασης, παιχνίδι ρόλων, συνεργασία παιδιών*– το μοντέλο των επιδράσεων του παιδιού φαίνεται να εμφανίζεται πιο συχνά στις συζητήσεις τους – *σχολική ετοιμότητα, ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων, ατομικά χαρακτηριστικά, προσαρμογή*, (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000).

Επίσης, εντοπίζεται στα επίσημα κείμενα αμφισημία ως προς το περιεχόμενό τους αναφορικά με τις βασικές ικανότητες. Στον Ο.Ο. και στον Ο.Γ. φαίνεται να αναφέρονται περισσότερα στοιχεία που σχετίζονται με το μοντέλο επιδράσεων του παιδιού (*ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων, σχολική ετοιμότητα, προσαρμογή, ατομικά χαρακτηριστικά παιδιών*), ενώ οι ερμηνευτικές κατηγορίες που εντοπίζονται στο Ε.Δ. ταιριάζουν περισσότερο στο οικοσυστημικό/αναπτυξιακό μοντέλο (*συνεργασία παιδιών, παιχνίδι ρόλων, στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων*) (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Στον

**Πίνακα 7.3**, που ακολουθεί, παρουσιάζονται συγκριτικά, τόσο ως προς τον αριθμό, όσο και ως προς τη συχνότητα εντοπισμού τους στα κείμενα, οι ερμηνευτικές κατηγορίες της θεματικής ενότητας «*Βασικές ικανότητες μετάβασης*».

**ΠΙΝΑΚΑΣ 7.3:** Το περιεχόμενο της θεματικής ενότητας «*Βασικές ικανότητες μετάβασης*» σε συγκρίσιμες ερμηνευτικές κατηγορίες βάσει των κειμένων στα οποία εφαρμόστηκε ποιοτική ανάλυση περιεχομένου

<b>1. Βασικές ικανότητες παιδιών</b>			
<b>Έρευνα δράσης</b>	<b>Οδηγός Ολοήμερου</b>	<b>Οδηγός Γονέα</b>	<b>Εγχειρίδιο Δραστηριοτήτων για Νηπιαγωγούς</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Κοινωνική παιδαγωγική</li> <li>2. Στόχοι δράσεων</li> <li>3. Σχολική ετοιμότητα παιδιών</li> <li>4. Ατομικά χαρακτηριστικά παιδιών,</li> <li>5. Ανάπτυξη βασικών Ικανοτήτων</li> <li>6. Προσεγγίσεις μετάβασης,</li> <li>7. Συνδυαστικό μοντέλο</li> <li>8. Προετοιμασία μετάβασης,</li> <li>9. Προσαρμογή,</li> <li>10. Βασικές ικανότητες μετάβασης,</li> <li>11. Παιχνίδι ρόλων,</li> <li>12. Συνεργασία παιδιών</li> </ol> <b>12</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Βασικές ικανότητες μετάβασης,</li> <li>2. Ατομικά χαρακτηριστικά παιδιών,</li> <li>3. Ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων</li> <li>4. Προσεγγίσεις μετάβασης</li> <li>5. Σχολική ετοιμότητα παιδιών</li> <li>6. Κοινωνική παιδαγωγική</li> <li>7. Συνδυαστικό μοντέλο</li> <li>8. Στόχοι δράσεων</li> </ol> <b>8/12</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Βασικές ικανότητες μετάβασης,</li> <li>2. Προσαρμογή,</li> <li>3. Προετοιμασία μετάβασης,</li> <li>4. Ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων.</li> <li>5. Συνδυαστικό μοντέλο</li> <li>6. Στόχοι δράσεων</li> </ol> <b>6/12</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Στόχοι δράσεων</li> <li>2. Συνεργασία παιδιών</li> <li>3. Παιχνίδι ρόλων</li> <li>4. Στρατηγικές επίλυσης προβλήματος</li> </ol> <b>4/12</b>

Με βάση τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου, οι νηπιαγωγοί κατατάσσουν τις ικανότητες που θεωρούν σημαντικές για τη μετάβαση των παιδιών με την εξής σειρά: «1. *Ικανότητες συναισθηματικής ανάπτυξης*», «2. *Ικανότητες που σχετίζονται με την κοινωνική ανάπτυξη*», «3. *Ικανότητες που σχετίζονται με τη θετική στάση απέναντι στη μάθηση*», «4. *Ικανότητες που σχετίζονται με ευεξία, καλή φυσική κατάσταση και ευρύτερη κινητική ανάπτυξη*», «5. *Ικανότητες που σχετίζονται με ακαδημαϊκές γνώσεις*» και «6. *Ικανότητες που σχετίζονται με αισθητική ανάπτυξη*».

Η ανάπτυξη στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων θεωρείται η πιο σημαντική ικανότητα από τις νηπιαγωγούς του Νομού Αχαΐας κατά τη μετάβαση των παιδιών στο σχολείο. Επίσης, σημαντική θεωρείται η γνώση γραφής και ανάγνωσης. Στον αντίποδα, θεωρούν ότι θα αντιμετωπίσουν δυσκολίες στη μετάβασή τους στο σχολείο τα παιδιά που δεν γνωρίζουν επαρκώς την ελληνική γλώσσα ή αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Οι γνωστικές ικανότητες, γενικά, θεωρούνται από τις νηπιαγωγούς του Νομού Αχαΐας πρωταρχικής σημασίας κατά τη μετάβαση των παιδιών στο σχολείο. Η ύπαρξη φίλων και συγγενών στο δημοτικό σχολείο θεωρείται επίσης βοηθητική, ενώ υπάρχει διάσταση απόψεων για τη στήριξη που παρέχουν οι γονείς σε σχέση με τα παιδιά που προσπαθούν μόνα τους. Οι νηπιαγωγοί, επίσης, υποστηρίζουν ότι τα παιδιά με δημιουργική σκέψη δε

θα δυσκολευτούν κατά τη μετάβασή τους στο σχολείο, σε αντίθεση με τα παιδιά που εμφανίζουν έντονη κινητική δραστηριότητα, με τα παιδιά που παρουσίασαν δυσκολίες κατά τη μετάβασή τους στο νηπιαγωγείο, καθώς και τα παιδιά που εμφανίζουν συστολή στη συμπεριφορά τους.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι νηπιαγωγοί του Νομού Αχαΐας θεωρούν ως πρωταρχικής σημασίας τη συναισθηματική, κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών στην πρώτη ερώτηση που σχετίζεται με τις βασικές ικανότητες, αλλά επιλέγουν ως εξίσου σημαντικές και βοηθητικές τις γνωστικές, και ακαδημαϊκές δεξιότητες που διαθέτουν τα παιδιά κατά τη μετάβασή του στο σχολείο στη δεύτερη σχετική ερώτηση. Εντοπίζεται επίσης αμφισημία στις απαντήσεις των νηπιαγωγών, οι οποίες αν και (διαισθητικά ή μη) λαμβάνουν υπόψη τις ικανότητες αυτορρύθμισης και *ανθεκτικότητας* σε αλλαγές και μεταβάσεις (Rimm-Kaufman 2004· Dunlop, 2003· Niesel & Griebel, 2005· Griebel & Niesel, 2003), παράλληλα φαίνεται να ταιριάζουν περισσότερο στο μοντέλο των επιδράσεων του παιδιού (Rimm-Kaufman, & Pianta, 2000).

**B.4** Στη θεματική ενότητα *«Αξιολόγηση προγραμμάτων μετάβασης»* και οι 14 ερμηνευτικές κατηγορίες εντοπίστηκαν στις συναντήσεις ανατροφοδότησης της ομάδας έρευνα δράσης, 2 ερμηνευτικές κατηγορίες εντοπίστηκαν στον Ο.Ο., καμία στον Ο.Γ. και 6 ερμηνευτικές κατηγορίες στο Ε.Δ. Οι νηπιαγωγοί της ομάδας εξαντλούν τις 8 συνολικά ερμηνευτικές κατηγορίες των επίσημων κειμένων και ασχολούνται επίσης με τις *απόψεις των δασκάλων, συλλογή και ανάλυση δεδομένων, καταγραφές δράσεων, απόψεις γονέων, δημοσιοποίηση και ανατροφοδότηση και απόψεις του Διευθυντή του δημοτικού σχολείου.*

Με βάση τα αποτελέσματα, επισημαίνεται ότι οι αναστοχαστικές διαδικασίες που ανέπτυξε η ομάδα ενσωμάτωσαν διαδικασίες συστηματικής αξιολόγησης, αφού η καταγραφή των δεδομένων, η συλλογή και η ανάλυσή τους, οι απόψεις των συμμετεχόντων και η δημοσιοποίηση και ανατροφοδότηση βοηθούν εν γένει τους εκπαιδευτικούς να γνωρίσουν με ολιστικό τρόπο την πολύπλοκη σχέση ανάμεσα στην αρχική κατάσταση στο σχολείο τους και στην τελική διαδικασία αλλαγής στην οποία καταλήγουν με τη συμβολή της έρευνας δράσης (Phelps & Graham, 2010· Phelps & Hase, 2002).

Τα στοιχεία που δίνει ο Ο.Ο. για την αξιολόγηση των δραστηριοτήτων μετάβασης είναι γενικά, εμμένοντας κυρίως σε στόχους αξιολόγησης. Στον Ο.Γ. δεν

υπάρχει σχετικό κείμενο, όπως δεν υπάρχει και κείμενο που να αφορά δραστηριότητες μετάβασης στις οποίες να συμμετέχουν γονείς. Εντούτοις, οι νηπιαγωγοί της ομάδας θεωρούν σημαντικές τις απόψεις των γονέων αναφορικά με τη συμμετοχή των παιδιών τους σε δραστηριότητες μετάβασης. Στο Ε.Δ. παρουσιάζονται 6 ερμηνευτικές κατηγορίες σχετικές με την αξιολόγηση των προγραμμάτων μετάβασης, οι οποίες απασχολούν εξίσου και τις νηπιαγωγούς της ομάδας.

Παρατηρείται ότι στα θεωρητικά κείμενα του Ο.Ο. είναι λίγες οι σχετικές αναφορές στην αξιολόγηση, ενώ στα παραδείγματα δραστηριοτήτων μετάβασης του Ε.Δ. προτείνονται διάφοροι τρόποι αξιολόγησης οι οποίοι αξιοποιήθηκαν στην πράξη κατά την υλοποίηση των εν λόγω παραδειγμάτων. Με βάση τα παραπάνω, εντοπίζεται έλλειψη σε πληροφορίες για την αξιολόγηση του προγράμματος μετάβασης προς τις νηπιαγωγούς τόσο σε θεωρητικό όσο και σε μεθοδολογικό επίπεδο στον Ο.Ο.. Δεν επισημαίνεται, επίσης, εάν υπήρξε αξιολόγηση του προγράμματος κατά το σχεδιασμό, την πιλοτική εφαρμογή ή μετά την παρουσίασή του στην εκπαιδευτική κοινότητα (Φλουρής & Κρίκας, 2009). Στον **Πίνακα 7.4**, που ακολουθεί, παρουσιάζονται συγκριτικά όλες οι ερμηνευτικές κατηγορίες της θεματικής ενότητας «Αξιολόγηση προγραμμάτων μετάβασης».

**ΠΙΝΑΚΑΣ 7.4:** Το περιεχόμενο της θεματικής ενότητας «Αξιολόγηση προγραμμάτων μετάβασης» σε συγκρίσιμες ερμηνευτικές κατηγορίες βάσει των κειμένων στα οποία εφαρμόστηκε ποιοτική ανάλυση περιεχομένου

6. Αξιολόγηση προγραμμάτων μετάβασης			
Έρευνα δράσης	Οδηγός Ολοήμερου	Οδηγός Γονέα	Εγχειρίδιο Δραστηριοτήτων για Νηπιαγωγούς
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Αξιολόγηση δραστηριοτήτων μετάβασης,</li> <li>2. Εντυπώσεις παιδιών από τις δραστηριότητες,</li> <li>3. Απόψεις νηπιαγωγών,</li> <li>4. Απόψεις δασκάλων,</li> <li>5. Δραστηριότητες αξιολόγησης,</li> <li>6. Επίτευξη στόχων,</li> <li>7. Προβληματισμοί αρνητικού αποτελέσματος,</li> <li>8. Στόχοι,</li> <li>9. Συλλογή και ανάλυση δεδομένων,</li> <li>10. Καταγραφές δράσεων,</li> <li>11. Απόψεις γονέων,</li> <li>12. Προτάσεις βελτίωσης,</li> <li>13. Δημοσιοποίηση και ανατροφοδότηση,</li> <li>14. Απόψεις διευθυντή δημοτικού σχολείου.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Αξιολόγηση δραστηριοτήτων μετάβασης.</li> <li>2. Στόχοι που αναφέρονται στην αξιολόγηση προγραμμάτων μετάβασης.</li> </ol> <p style="text-align: center;"><b>2/14</b></p>		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Απόψεις νηπιαγωγών</li> <li>2. Επίτευξη στόχων</li> <li>3. Προβληματισμοί αρνητικού αποτελέσματος</li> <li>4. Δραστηριότητες αξιολόγησης</li> <li>5. Εντυπώσεις παιδιών από τις δραστηριότητες</li> <li>6. Προτάσεις βελτίωσης</li> </ol> <p style="text-align: center;"><b>6/14</b></p>
<b>14</b>			

Στο ερωτηματολόγιο οι νηπιαγωγοί του Νομού Αχαΐας κατατάσσουν την αξιολόγηση προγραμμάτων μετάβασης έβδομη σε σειρά σπουδαιότητας από άποψη

περιεχομένου επιμόρφωσης. Δεν θεωρούν ότι είναι σημαντικό για τις ίδιες να επιμορφωθούν σε θέματα αξιολόγησης των δραστηριοτήτων μετάβασης σε σχέση με άλλα περιεχόμενα επιμόρφωσης, γεγονός το οποίο απορρέει ίσως από την απουσία παράδοσης στην αξιολόγηση των προγραμμάτων γενικότερα (Φλουρής & Κρίκας, 2009).

**B.5** Στη θεματική ενότητα «*Οικογένεια και μετάβαση*» εντοπίστηκαν 24 συνολικά συγκρίσιμες ερμηνευτικές κατηγορίες από τις οποίες οι 23 υπάρχουν στις απομαγνητοφωνημένες συναντήσεις ανατροφοδότησης της ομάδας. Στα επίσημα κείμενα εντοπίζονται συνολικά 14 κατηγορίες ως εξής: 8 στον Ο.Ο., 9 στον Ο.Γ. (6 κοινές και 3 αναδυόμενες) και 6 στο Ε.Δ. (2 κοινές και 4 αναδυόμενες).

Από τις 23 ερμηνευτικές κατηγορίες που εντοπίστηκαν στις απομαγνητοφωνημένες συναντήσεις οι 13 είναι κοινές και οι 10 αναδυόμενες. Στις αναδυόμενες κατηγορίες οι νηπιαγωγοί της ομάδας ασχολήθηκαν με: *την επαναφοίτηση των παιδιών και τη συνεργασία με τους γονείς, το μορφωτικό επίπεδο και το οικονομικό επίπεδο των γονέων, τις δυσκολίες πραγματοποίησης κοινής εκδήλωσης, τις πιέσεις των γονέων στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και την αντιμετώπιση αυτών των πιέσεων από τις νηπιαγωγούς, τα χαρακτηριστικά των γονέων, την ηλικία τους και την καταγωγή τους*. Επίσης, οι νηπιαγωγοί της ομάδας δεν ασχολήθηκαν με τις προτάσεις παρατήρησης προβλημάτων από τους γονείς κατά τη φοίτηση των παιδιών στην πρώτη τάξη, γεγονός αναμενόμενο αφού αφορά κυρίως προβλήματα προσαρμογής των παιδιών και συνεργασίας των γονέων με τους δασκάλους.

Στα επίσημα κείμενα εντοπίζεται αμφισημία περιεχομένου αφού οι 3 αναδυόμενες προτάσεις του Ο.Γ. αφορούν *συμμετοχή των γονέων στην προσαρμογή των παιδιών και συνεργασία των γονέων με τους δασκάλους*, ενώ βρίσκονται σε βιβλία που απευθύνονται σε νηπιαγωγούς. Οι συμβουλές που παρέχονται δεν αφορούν όλο το διάστημα της μετάβασης στο σχολείο, αλλά επικεντρώνονται μόνο στην προσαρμογή των παιδιών στην πρώτη τάξη (Wildenger & McIntyre, 2010· CEIEC, 2008: 8· Rimm-Kaufman & Pianta 2000· Pianta & Cox, 1999), γεγονός που παραπέμπει για άλλη μια φορά στο μοντέλο των *επιδράσεων* του παιδιού (Rimm-Kaufman & Pianta 2000). Επίσης, στις αναδυόμενες κατηγορίες του Ε.Δ. εντοπίζονται προτάσεις για *δράσεις με γονείς στο νηπιαγωγείο, κοινή ενημέρωση γονέων και συμμετοχή γονέων στις δράσεις μετάβασης*, οι οποίες δεν υπάρχουν στα

άλλα δύο κείμενα και παραπέμπουν στο *οικοσυστημικό/αναπτυξιακό* μοντέλο (Rimm-Kaufman & Pianta 2000).

Επισημαίνεται ότι οι νηπιαγωγοί της ομάδας εξαντλούν τα στοιχεία που η πολιτεία προτείνει αναφορικά με τους γονείς, ενώ ασχολούνται με αρκετά επιπλέον στοιχεία. Αξιοποιούν τη συνεργασία με τους γονείς κυρίως στις περιπτώσεις επαναφοίτησης των παιδιών στο νηπιαγωγείο (Ackerman & Barnett, 2015). Οι νηπιαγωγοί της ομάδας έρευνας δράσης δίνουν μεγάλη σημασία στα γενικά χαρακτηριστικά των γονέων, στο ρόλο τους και στη σχέση τους με τα παιδιά τους, αλλά και στην εμπλοκή τους στην εκπαίδευση των παιδιών (Fhtenakis, 1998). Εντοπίζονται προβλήματα στην επικοινωνία τους με τους γονείς με τη μορφή πιέσεων στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Το πλαίσιο της έρευνας δράσης έδωσε το έναυσμα να ασχοληθούν οι νηπιαγωγοί με το χειρισμό αυτών των πιέσεων, να συνεργαστούν και να αλληλεπιδράσουν στοχευμένα με τους γονείς (Griebel & Niesel, 2003).

Οι νηπιαγωγοί της ομάδας επιδιώκουν τη στήριξη των παιδιών από τους γονείς κυρίως στο οικογενειακό περιβάλλον και δεν τους εμπλέκουν ενεργά στις δραστηριότητες μετάβασης που υλοποιούν, παρόλο που η συμμετοχή τους θεωρείται σημαντική (Sukhdeep, Winters & Friedman, 2006). Το μοντέλο μετάβασης που υιοθετούν στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι το μοντέλο των *επιδράσεων* του παιδιού (Rimm-Kaufman & Pianta 2000). Στον **Πίνακα 7.5**, που ακολουθεί, παρουσιάζονται συγκριτικά όλες οι ερμηνευτικές κατηγορίες της θεματικής ενότητας «*Οικογένεια και μετάβαση*».

**ΠΙΝΑΚΑΣ 7.5:** Το περιεχόμενο της θεματικής ενότητας «Οικογένεια και μετάβαση» σε συγκρίσιμες ερμηνευτικές κατηγορίες βάσει των κειμένων στα οποία εφαρμόστηκε ποιοτική ανάλυση περιεχομένου

4. Οικογένεια και μετάβαση			
Έρευνα δράσης	Οδηγός Ολοήμερου	Οδηγός Γονέα	Εγχειρίδιο Δραστηριοτήτων για Νηπιαγωγούς
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Οικογενειακή στήριξη παιδιών,</li> <li>2. Ενημέρωση γονέων και μετάβαση,</li> <li>3. <u>Επαναφοίτηση παιδιών και συνεργασία με γονείς,</u></li> <li>4. <u>Μορφωτικό επίπεδο γονέων,</u></li> <li>5. Σχετικά με γονείς,</li> <li>6. Οικογένεια και αλλαγές,</li> <li>7. Γονείς και αλλαγές,</li> <li>8. <u>Οικονομικό επίπεδο γονέων,</u></li> <li>9. Προβληματισμοί γονέων και μετάβαση,</li> <li>10. Ρόλος γονέων και μετάβαση,</li> <li>11. Στόχοι,</li> <li>12. Συμμετοχή γονέων και μετάβαση,</li> <li>13. <u>Δυσκολίες πραγματοποίησης κοινής εκδήλωσης γονέων νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου,</u></li> <li>14. <u>Πιέσεις γονέων στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου,</u></li> <li>15. <u>Αντιμετώπιση των πιέσεων των γονέων από τις νηπιαγωγούς,</u></li> <li>16. <u>Στήριξη γονέων από ειδικούς και συνεργασία με εκπαιδευτικούς,</u></li> <li>17. Κοινή ενημέρωση γονέων,</li> <li>18. Συνεργασία γονέων και δασκάλων,</li> <li>19. <u>Χαρακτηριστικά γονέων,</u></li> <li>20. <u>Ηλικία γονέων,</u></li> <li>21. Συμμετοχή γονέων στις δράσεις μετάβασης,</li> <li>22. Δράσεις με γονείς στο νηπιαγωγείο,</li> <li>23. <u>Αλλοδαποί γονείς</u></li> </ol> <p>23/24</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Συμμετοχή γονέων και μετάβαση,</li> <li>2. Προβληματισμοί γονέων και μετάβαση,</li> <li>3. Ενημέρωση γονέων και μετάβαση,</li> <li>4. Οικογενειακή στήριξη παιδιών,</li> <li>5. Οικογένεια και αλλαγές,</li> <li>6. Γονείς και αλλαγές,</li> <li>7. Δραστηριότητες με γονείς δημοτικού σχολείου και νηπιαγωγείου,</li> <li>8. Στόχοι</li> </ol> <p>8/24</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Συμμετοχή γονέων και μετάβαση,</li> <li>2. Προβληματισμοί γονέων και μετάβαση,</li> <li>3. Οικογενειακή στήριξη παιδιών,</li> <li>4. <u>Ρόλος γονέων και μετάβαση</u></li> <li>5. Οικογένεια και αλλαγές,</li> <li>6. Γονείς και αλλαγές,</li> <li>7. <u>Συνεργασία γονέων και δασκάλων,</u></li> <li>8. <u>Παρατήρηση προβλημάτων,</u></li> <li>9. Στόχοι</li> </ol> <p>9/24</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <u>Δράσεις με γονείς στο Νηπιαγωγείο</u></li> <li>2. Ενημέρωση γονέων και μετάβαση</li> <li>3. Συμμετοχή γονέων και μετάβαση</li> <li>4. <u>Κοινή ενημέρωση γονέων</u></li> <li>5. <u>Συμμετοχή γονέων στις δράσεις μετάβασης</u></li> <li>6. <u>Σχετικά με γονείς</u></li> </ol> <p>6/24</p>

Στη σχετική ανοιχτή ερώτηση του ερωτηματολογίου οι νηπιαγωγοί του Νομού Αχαΐας απάντησαν στην πλειοψηφία τους ότι θεωρούν θετική την υποστήριξη που παρέχουν οι γονείς στα παιδιά τους, κατά τη μετάβαση στο σχολείο, υπό προϋποθέσεις. Πιο συγκεκριμένα θεωρούνται σημαντικά: η ενημέρωση, το ενδιαφέρον των γονέων και η ευαισθητοποίηση των γονέων σε θέματα μετάβασης, η θετική τους στάση, η υπευθυνότητά τους και η διάθεσή τους να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς. Ορισμένες νηπιαγωγοί θεώρησαν ότι οι ίδιοι οι γονείς είναι υπεύθυνοι για την ενημέρωσή τους σε θέματα μετάβασης, ότι οφείλουν να γνωρίζουν, να αποδέχονται και να υποστηρίζουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών τους, καθώς και να φροντίζουν να συμμετέχουν στις δραστηριότητες του σχολείου, ως απόρροια της συνεργασίας τους με τους γονείς.

Ένα μικρό ποσοστό νηπιαγωγών εξέφρασε αρνητική άποψη για τη συμμετοχή των γονέων στη μετάβαση των παιδιών, όταν δυσκολεύουν τη διαδικασία μετάβασης των παιδιών με το άγχος, την ανασφάλεια και την έλλειψη



εμπιστοσύνης σε παιδιά και εκπαιδευτικούς, με την υπερπροστασία ή την αδιαφορία και την εμμονή τους σε ανάπτυξη γνωστικών ικανοτήτων. Τα αποτελέσματα στην ερώτηση συμφωνούν με την άποψη των Griebel & Niesel (2003), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι οι γονείς βιώνουν με άγχος τη μετάβαση των παιδιών τους στο σχολείο, ότι έχουν διαμορφώσει τη δική τους θεωρία σχετικά με τη μετάβαση των παιδιών τους (Wildgruber et al., 2011· Αλεβριάδου κ.ά., 2008: 120· McCubbins, 2007: 17) και ότι η ενημέρωση και η υποστήριξη των γονέων κατά τη μετάβαση είναι σημαντική (Wildenger & McIntyre, 2010· Rimm-Kaufman & Pianta 2000).

**B.6** Στη θεματική ενότητα *«Παραδείγματα προγραμμάτων μετάβασης»* αναδύονται συνολικά 19 ερμηνευτικές κατηγορίες. Από αυτές οι 19 εντοπίζονται στις απομαγνητοφωνημένες συναντήσεις ανατροφοδότησης της ομάδας έρευνας δράσης, 7 εντοπίζονται στον Ο.Ο., 13 ερμηνευτικές κατηγορίες στο Ε.Δ., ενώ δεν εντοπίζονται ερμηνευτικές κατηγορίες στον Ο.Γ. Με βάση τα αποτελέσματα, είναι εμφανές ότι οι νηπιαγωγοί της ομάδας έρευνας δράσης ασχολούνται με όλα σχεδόν τα είδη παραδειγμάτων που προτείνονται από την πολιτεία, ενώ προτείνουν οι ίδιες και επιπλέον δράσεις όπως η *παρακολούθηση της προσαρμογής των παιδιών στην πρώτη τάξη*, η *δημιουργία δικτύου φίλων και η πρόσκληση δασκάλας στο νηπιαγωγείο*. Συμπερασματικά, οι δραστηριότητες που επέλεξαν οι νηπιαγωγοί της ομάδας, κρίθηκαν ως αποτελεσματικές, γιατί στόχευσαν στη δημιουργία σχέσεων και αλληλεπιδράσεων, ξεπέρασαν την απλή ξενάγηση στο δημοτικό σχολείο, ενέπλεξαν τους δασκάλους ή του διευθυντές του δημοτικού σχολείου, είχαν ευελιξία ανάλογα με το πλαίσιο του κάθε σχολείου, ξεκίνησαν από το νηπιαγωγείο και ολοκληρώθηκαν στο δημοτικό σχολείο με παρακολούθηση της προσαρμογής των παιδιών στην πρώτη τάξη από τις νηπιαγωγούς της ομάδας (CCCH, Policy Brief No 11, 2008· Dockett & Perry, 2001).

Στον Ο.Ο. οι αναφορές σε πρακτικές εφαρμογές είναι κυρίως γενικού τύπου οδηγίες, ενώ στο Ε.Δ. παρουσιάζονται παραδείγματα δράσεων που έχουν εφαρμοστεί στην πράξη κατά το πιλοτικό πρόγραμμα, το οποίο είχε ως στόχο την ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο (Ματσαγγούρας, 2012· Αλευριάδου κ.ά., 2008:102-103). Η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών προτείνεται στα παραδείγματα του Ε.Δ., χωρίς να υπάρχει σχετική αναφορά στα γενικά παραδείγματα του Ο.Ο. Οι νηπιαγωγοί της ομάδας έρευνας

δράσης δεν θεώρησαν εφικτή την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στις τάξεις τους, ενώ τα άλλα είδη και παραδείγματα δραστηριοτήτων αξιοποιήθηκαν με διάφορους τρόπους στο πλαίσιο της έρευνας δράσης σε καθένα από τα δύο νηπιαγωγεία. Επίσης, ενώ αρχικά οι δύο νηπιαγωγοί επέλεξαν παρόμοιες δραστηριότητες μετάβασης, κατά τον τρίτο κύκλο δράσης διαφοροποιήθηκαν τόσο ως προς το περιεχόμενο των δράσεων όσο και ως προς τον τρόπο υλοποίησής τους, με βάση τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες συνεργασίας που διαμορφώθηκαν σε κάθε σχολείο (Petrakos & Lehrer, 2011· CCCH, Policy Brief No 11, 2008). Στον **Πίνακα 7.6**, που ακολουθεί, παρουσιάζονται συνοπτικά τα αποτελέσματα των ερμηνευτικών κωδικοποιήσεων της θεματικής ενότητας *«Παραδείγματα προγραμμάτων μετάβασης»*, των απομαγνητοφωνημένων συναντήσεων της ομάδας, συγκριτικά με τα αποτελέσματα από τα επίσημα κείμενα.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 7.6:** Το περιεχόμενο της θεματικής ενότητας «Παραδείγματα προγραμμάτων μετάβασης» σε συγκρίσιμες ερμηνευτικές κατηγορίες βάσει των κειμένων στα οποία εφαρμόστηκε ποιοτική ανάλυση περιεχομένου

2. Παραδείγματα προγραμμάτων μετάβασης			
Έρευνα δράσης	Οδηγός Ολοήμερου	Οδηγός Γονέα	Εγχειρίδιο Δραστηριοτήτων για Νηπιαγωγούς
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Παρουσίαση περιεχομένου δραστηριοτήτων,</li> <li>2. Προγραμματισμός δράσεων,</li> <li>3. Κοινές δράσεις παιδιών νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου,</li> <li>4. Νηπιαγωγείο δραστηριότητες,</li> <li>5. Δραστηριότητες παιδιών και μετάβαση,</li> <li>6. Παρακολούθηση της προσαρμογής των παιδιών στην πρώτη τάξη.</li> <li>7. Οργάνωση δραστηριοτήτων μετάβασης,</li> <li>8. Αμοιβαίες επισκέψεις παιδιών,</li> <li>9. Διερεύνηση εμπειριών,</li> <li>10. Προσδοκίες παιδιών,</li> <li>11. Δημοτικό σχολείο Δραστηριότητες,</li> <li>12. Είδος δραστηριοτήτων,</li> <li>13. Στόχοι,</li> <li>14. Δημιουργία δικτύου φίλων.</li> <li>15. Συμμετοχή διευθυντή Δημοτικού σχολείου,</li> <li>16. Δράσεις με συμμετοχή γονέων,</li> <li>17. Πρόσκληση δασκάλας στο νηπιαγωγείο.</li> <li>18. Κοινό σχέδιο εργασίας παιδιών,</li> <li>19. Αανθασμένες πρακτικές,</li> </ol> <p>19/21</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Οργάνωση δραστηριοτήτων μετάβασης,</li> <li>2. Δραστηριότητες παιδιών και μετάβαση,</li> <li>3. Νηπιαγωγείο δραστηριότητες,</li> <li>4. Δημοτικό Σχολείο δραστηριότητες,</li> <li>5. Κοινές δραστηριότητες νηπιαγωγείου –δημοτικού σχολείου,</li> <li>6. Αανθασμένες πρακτικές</li> <li>7. Στόχοι</li> </ol> <p>7/21</p>		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Είδος δραστηριοτήτων</li> <li>2. Νηπιαγωγείο Δραστηριότητες,</li> <li>3. Διερεύνηση εμπειριών</li> <li>4. Προσδοκίες παιδιών</li> <li>5. Παρουσίαση περιεχομένου δραστηριοτήτων</li> <li>6. Προγραμματισμός δράσεων</li> <li>7. Τ.Π.Ε και μετάβαση</li> <li>8. Κοινές δράσεις παιδιών νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου,</li> <li>9. Αμοιβαίες επισκέψεις παιδιών,</li> <li>10. Αξιοποίηση Τ.Π.Ε.</li> <li>11. Συμμετοχή διευθυντή δημοτικού σχολείου</li> <li>12. Κοινή εκδήλωση με τα παιδιά της πρώτης δημοτικού</li> <li>13. Κοινό σχέδιο εργασίας παιδιών,</li> </ol> <p>13/21</p>

Όσον αφορά το ερωτηματολόγιο και τις δραστηριότητες μετάβασης που αξιολογούν οι νηπιαγωγοί του Νομού Αχαΐας, επισημαίνεται ότι, με βάση τα προτεινόμενα παραδείγματα τόσο από τον Ο.Ο. και το Ε.Δ. όσο και από τις δραστηριότητες που υλοποίησαν οι νηπιαγωγοί της ομάδας έρευνας δράσης, διατυπώθηκε σχετική ερώτηση, ώστε να αποτυπωθούν το είδος των δραστηριοτήτων που επιλέγουν οι νηπιαγωγοί του νομού και η συχνότητα οργάνωσης και εφαρμογής τους στο νηπιαγωγείο τους. Οι δραστηριότητες που επιλέχθηκαν να ενταχθούν στην ερώτηση ήταν 8, από τις οποίες οι 6 υπήρχαν ως παραδείγματα στον Ο.Ο. και στο Ε.Δ. (αμοιβαίες επισκέψεις, παρακολούθηση μαθήματος, κοινές παραστάσεις ή εκδηλώσεις, κοινές σχολικές γιορτές, κοινή ενημέρωση γονέων και κοινό σχέδιο εργασίας), ενώ οι 2 επιλέχθηκαν από προτάσεις της βιβλιογραφίας και υλοποιήθηκαν από την ομάδα έρευνας δράσης (δημιουργία δικτύου φίλων) ή προτεινόνταν στο Ε.Δ. ως παραδείγματα καλών πρακτικών (αξιοποίηση ηλεκτρονικού υπολογιστή). Επίσης, δόθηκε η δυνατότητα πρότασης

άλλων δράσεων από τις νηπιαγωγούς που δεν υπήρχαν στη λίστα σε ανοιχτή επιλογή.

Οι δραστηριότητες που επιλέχθηκαν να ενταχθούν στο ερωτηματολόγιο προέκυψαν από την υιοθέτηση του *οικοσυστημικού/αναπτυξιακού* μοντέλου μετάβασης, κατά το οποίο η ανάπτυξη σχέσεων, η επαφή των παιδιών με το νέο περιβάλλον και η υποστήριξή τους από ενήλικες και συνομηλίκους, δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την ομαλή μετάβασή τους στο σχολείο (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000).

**B.7** Στη θεματική ενότητα *«Αποσαφήνιση του όρου μετάβαση»* εντοπίστηκαν 18 συνολικά ερμηνευτικές κατηγορίες, από τις οποίες 17 συζητήθηκαν από τα μέλη της ομάδας έρευνας δράσης, 14 παρουσιάζονταν στον Ο.Ο., 11 υπήρχαν στον Ο.Γ. και μόνο 2 αναφέρονταν στο Ε.Δ.. Από τις 14 ερμηνευτικές κατηγορίες του Ο.Ο. η *«Ερμηνευτική τεκμηρίωση και μετάβαση»* είναι η κατηγορία που δεν υπάρχει στα υπόλοιπα επίσημα κείμενα ούτε απασχόλησε τις νηπιαγωγούς της ομάδας. Στον Ο.Γ. υπάρχουν 9 κοινές ερμηνευτικές κατηγορίες με τον Ο.Ο. αλλά και 2 αναδυόμενες (*«Σχολικό περιβάλλον και αλληλεπίδραση»* και *«Προβλήματα μετάβασης»*). Τέλος, οι *«Στόχοι μετάβασης»* και η *«Χρονική διάρκεια δράσεων»*, που αναδύθηκαν στο Ε.Δ. δεν εντοπίστηκαν στα υπόλοιπα κείμενα.

Από τα παραπάνω επισημαίνεται ότι οι νηπιαγωγοί της ομάδας έρευνας δράσης κατά τις συζητήσεις ανατροφοδότησής τους ασχολήθηκαν με όλα σχεδόν τα θέματα που αφορούσαν τον όρο μετάβαση στο σχολείο, με εξαίρεση την ερμηνευτική κατηγορία *«Ερευνητική τεκμηρίωση και μετάβαση»*. Οι νηπιαγωγοί της ομάδας δεν ενδιαφέρθηκαν για τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών που αφορούν τη μετάβαση και ούτε συζήτησαν κάτι σχετικό. Στόχος της ομάδας ήταν η αποσαφήνιση του όρου της μετάβασης, τόσο θεωρητικά όσο και από άποψη πρακτικής οπτικής, με διαδικασίες αναστοχασμού και σε μια προσπάθεια δόμησης προσωπικής θεωρίας, η οποία να απορρέει ή να στηρίζεται στο πλαίσιο της τάξης τους και να στοχεύει στη βελτίωσή του (Κατσαρού, 2010· Cohen, Manion & Morrison 2007: 29). Όσον αφορά τα επίσημα κείμενα, επισημαίνεται η προσπάθεια των συγγραφέων να καλύψουν ποικιλία θεμάτων και παραγόντων που αλληλεπιδρούν κατά τη διαδικασία της μετάβασης των παιδιών στο σχολείο. Επισημαίνεται, επίσης, μερική διαφοροποίηση στο περιεχόμενο του Ο.Γ. στο οποίο εντοπίστηκαν 2 αναδυόμενες κατηγορίες –*«Σχολικό περιβάλλον και αλλαγές»* και

«Προβλήματα μετάβασης», οι οποίες δεν αναφέρονται στον Ο.Ο. Στο Ε.Δ., τα στοιχεία που θεωρήθηκε ότι εντάσσονται στην εν λόγω κατηγορία αφορούν συγκεκριμένους στόχους μετάβασης και χρονική διάρκεια δράσεων, γιατί στην γενική ερμηνευτική κατηγορία στόχοι μετάβασης, εντοπίστηκαν ερμηνευτικές κωδικοποιήσεις όπως π.χ. επαφή παιδιών με χώρους δημοτικού σχολείου, αντιμετώπιση φόβου, μείωση ανησυχίας, θετική αλληλεπίδραση παιδιών, ανάπτυξη αυτοεκτίμησης, εδραίωση καλών σχέσεων ανάμεσα στα παιδιά, στήριξη από σχολείο, συνέχεια ανάμεσα στις δύο βαθμίδες, που παραπέμπουν σε στοιχεία που σχετίζονται με τον όρο μετάβαση στο σχολείο, καθώς και ο χρόνος που στο Ε.Δ. παρουσιάζεται κυρίως ως χρονική διάρκεια των δράσεων. Στον Πίνακα 7.7, που ακολουθεί, παρουσιάζονται συγκριτικά όλες οι ερμηνευτικές κατηγορίες της θεματικής ενότητας «Αποσαφήνιση του όρου μετάβαση».

**ΠΙΝΑΚΑΣ 7.7:** Το περιεχόμενο της θεματικής ενότητας «Αποσαφήνιση του όρου μετάβαση» σε συγκρίσιμες ερμηνευτικές κατηγορίες βάσει των κειμένων στα οποία εφαρμόστηκε ποιοτική ανάλυση περιεχομένου

5. Αποσαφήνιση του όρου μετάβαση			
Έρευνα δράσης	Οδηγός Ολοημέρου	Οδηγός Γονέα	Εγχειρίδιο Δραστηριοτήτων για Νηπιαγωγούς
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Σχολικό περιβάλλον και αλλαγές,</li> <li>2. Προβλήματα μετάβασης,</li> <li>3. Αναλυτικά προγράμματα και μετάβαση,</li> <li>4. Ομαλή μετάβαση,</li> <li>5. Περιβάλλον,</li> <li>6. Παιδί και αλλαγές,</li> <li>7. Ασυνέχεια,</li> <li>8. Παράγοντες επίδρασης,</li> <li>9. Χρονική διάρκεια δράσεων,</li> <li>10. Στόχοι μετάβασης,</li> <li>11. Χρόνος,</li> <li>12. Αλλαγές – Διαφορές,</li> <li>13. Προσδοκίες,</li> <li>14. Συνέχεια,</li> <li>15. Στόχοι,</li> <li>16. Ιστορικές παραθέσεις δράσεων,</li> <li>17. Ιστορική Αναδρομή,</li> <li>17/18</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Παράγοντες Επίδρασης</li> <li>2. Χρόνος,</li> <li>3. Συνέχεια,</li> <li>4. Ασυνέχεια,</li> <li>5. Προσδοκίες,</li> <li>6. Περιβάλλον,</li> <li>7. Αλλαγές – Διαφορές,</li> <li>8. Παιδί και αλλαγές,</li> <li>9. Ομαλή μετάβαση,</li> <li>10. <b>Ερευνητική τεκμηρίωση &amp; μετάβαση.</b></li> <li>11. Αναλυτικά προγράμματα και μετάβαση,</li> <li>12. Ιστορική αναδρομή,</li> <li>13. Ιστορικές παραθέσεις δράσεων,</li> <li>14. Στόχοι</li> <li>14/18</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Χρόνος,</li> <li>2. Προσδοκίες,</li> <li>3. Περιβάλλον,</li> <li>4. Αλλαγές – Διαφορές,</li> <li>5. Παιδί και αλλαγές,</li> <li>6. Σχολικό περιβάλλον και αλλαγές,</li> <li>7. Ομαλή μετάβαση,</li> <li>8. Προβλήματα μετάβασης,</li> <li>9. Ερευνητική τεκμηρίωση &amp; μετάβαση,</li> <li>10. Αναλυτικά προγράμματα και μετάβαση,</li> <li>11. Στόχοι</li> <li>11/18</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <u>Στόχοι μετάβασης</u></li> <li>2. <u>Χρονική διάρκεια δράσεων</u></li> </ol> <p>2/18</p>

Οι νηπιαγωγοί του Νομού Αχαΐας, σε σχετική ερώτηση του ερωτηματολογίου, ιεραρχούν 6<sup>η</sup> σε σειρά σπουδαιότητας για τις ίδιες την αποσαφήνιση του όρου μετάβαση, ενώ φαίνεται να τις ενδιαφέρουν ελάχιστα τα πορίσματα ερευνών και τα ιστορικά στοιχεία που συνδέονται με το θέμα. Μάλιστα, ο τρόπος με τον οποίο οι νηπιαγωγοί του Νομού ιεραρχούν τα επιμέρους θέματα που σχετίζονται με τη μετάβαση παρουσιάζει συγκεκριμένες διαφορές, με τη σειρά που δομήθηκαν οι θεματικές ενότητες της έρευνας δράσης, με βάση την ποσότητα

και την ποικιλία περιεχομένου που εντοπίστηκε σε αυτές. Ενώ για τις νηπιαγωγούς του Νομού Αχαΐας είναι πρωταρχικά σημαντικές οι *βασικές ικανότητες των παιδιών*, με τη *συνεργασία των εκπαιδευτικών* να επιλέγεται στην τρίτη σειρά, οι νηπιαγωγοί της έρευνας δράσης ασχολούνται περισσότερο με τη συνεργασία και λιγότερο με τις βασικές ικανότητες μετάβασης. Επίσης, ο ρόλος της οικογένειας, η αποσαφήνιση του όρου και η αξιολόγηση προγραμμάτων μετάβασης φαίνεται να είναι μην είναι με την ίδια σειρά σημαντικά για τις νηπιαγωγούς της ομάδας έρευνας δράσης και για τις νηπιαγωγούς του Νομού Αχαΐας.

Επισημαίνεται αλλαγή στον τρόπο ιεράρχησης των επιμέρους θεματικών ενοτήτων στην ομάδα έρευνας δράσης σε σχέση με τις νηπιαγωγούς του Νομού Αχαΐας. Στην ομάδα έρευνας δράσης πρωταρχικό στοιχείο συζήτησης αποτελεί η συνεργασία των εκπαιδευτικών και όχι οι βασικές ικανότητες, όπως συμβαίνει με τις νηπιαγωγούς του νομού. Η έρευνα δράσης της ομάδας οδηγεί στη δημιουργία σημείου διακλάδωσης<sup>146</sup> και κατευθύνει τις νηπιαγωγούς να ασχοληθούν με θέματα συνεργασίας σε πρωταρχικό βαθμό και να τροποποιηθούν από τα πρότυπα που θέλουν την ενασχόληση με τις βασικές ικανότητες ως πρωταρχικής σημασίας (Phelps & Graham, 2010· Phelps & Hase, 2002).

Γ. Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά *τους τρόπους που προσδιορίζουν οι εκπαιδευτικοί ως προσφιλείς και κατάλληλους για την επιμόρφωσή τους, καθώς και τις απόψεις τους για το ρόλο της πολιτείας στην ενημέρωσή τους*, επισημαίνονται τα εξής: Όσον αφορά την έρευνα δράσης, οι νηπιαγωγοί συμμετείχαν συνειδητά στην όλη διαδικασία, ενημερώθηκαν θεωρητικά, αλληλεπίδρασαν ουσιαστικά με νηπιαγωγούς και δασκάλους εντός και εκτός ομάδας, οργάνωσαν δραστηριότητες μετάβασης –με στήριξη από τη διευκολύντρια, αλλά και μόνες τους κατά τον τρίτο κύκλο της έρευνας δράσης– και δήλωσαν ότι εισέπραξαν οφέλη από την όλη διαδικασία. Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, η έρευνα δράσης θεωρήθηκε αποτελεσματική ως μέθοδος επιμόρφωσης γιατί:

*Ν1: ... Μάθαμε ένα σωρό πράγματα. ...Η αλληλεπίδραση που ο καθένας από τον άλλον έπαιρνε στοιχεία. Εσύ έπαιρνες κι απ' τις δυο μας, αλλά εμείς παίρναμε η μια από την άλλη... Και μας έδινες ιδέες, γιατί όλες αυτές τις δραστηριότητες κακά τα ψέματα εσύ τις σκέφτηκες. Θα μου πεις θα μπορούσατε. Θα μπορούσαμε. Αλλά τις σκέφτηκες εσύ, τις σκέφτηκε ο οδηγός, δεν ξέρω ποιος τις σκέφτηκε ε... και μεις μπορέσαμε και τις υλοποιήσαμε...*

<sup>146</sup> Περισσότερα στοιχεία για τα σημεία διακλάδωσης αναφέρονται στο Κεφάλαιο 2 και συγκεκριμένα στη σελίδα 33 της παρούσας διατριβής.

*N2: ...Συμφωνώ, βέβαια. Γιατί έδωσες την αρχή κι ο καθένας αποφάσισε τι θέλει να κάνει. Εγώ ήθελα να κάνω το παραμύθι. Η N1... ήθελε να κάνει το κουκλοθέατρο. Δηλαδή και γω πήρα ιδέα ότι κάποια στιγμή μπορώ να το κάνω αυτό και η N1... ...Κι απλωνόμαστε. Αυτή η ευελιξία, σου λέω και πάλι δεν είναι εύκολο. Συν το ψυχολογικό κομμάτι που ένιωθα ότι μπορούσα να σε πάρω ανά πάσα στιγμή ένα τηλέφωνο να σου πω ότι κάπου έχω κολλήσει, κάτι έχει γίνει, πως να το χειριστώ, πως να μιλήσω. Αν δεν υπάρχει κι αυτή η προσωπική σχέση είναι δύσκολο. Περιορίζεσαι εκεί στα απολύτως επαγγελματικά κι αν σου βγουν και πάλι.*

Η έρευνα δράσης στην οποία συμμετείχαν ξεκίνησε ως *τεχνική* έρευνα δράσης και κατέληξε σε *πρακτική*, γιατί ενώ αρχικά η διευκολύντρια είχε περισσότερο κατευθυντικό ρόλο, στην πορεία οι νηπιαγωγοί ανεξαρτητοποιήθηκαν και οργάνωσαν δραστηριότητες που ταίριαζαν στο πλαίσιο της τάξης τους, στην ιδιοσυγκρασία τη δική τους και των παιδιών της τάξης τους και διαφοροποιήθηκαν, τόσο ως προς το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων, όσο και ως προς τον τρόπο υλοποίησής τους (Πολύζου, 2012: 594· Carr & Kemmis, 1997:266).

Με βάση τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου, οι νηπιαγωγοί του Νομού Αχαΐας θεωρούν πιο αποτελεσματικό τρόπο επιμόρφωσης (από τις 6 προτεινόμενες επιλογές της σχετικής ερώτησης) τα στοχευμένα ενημερωτικά εργαστήρια. Ακολουθούν η υλοποίηση προγράμματος μετάβασης με στήριξη, οι υποχρεωτικές ενημερωτικές εισηγήσεις, η συνεργασία με συναδέλφους, ο Οδηγός με επεξηγήσεις και τελευταίο επιλέγεται ως μέσο επιμόρφωσης το αναλυτικό πρόγραμμα. Στην ανοιχτή επιλογή της ερώτησης, οι νηπιαγωγοί προτείνουν συνδυασμό όλων των προτάσεων με αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών, υποχρεωτική εμπλοκή των δασκάλων με συνεργασία και ενημέρωση, συνεργασία με φορείς, με γονείς και από κοινού επιμόρφωση με τους δασκάλους.

Οι πιο δημοφιλείς τρόποι επιμόρφωσης των νηπιαγωγών, δηλαδή τα στοχευμένα εργαστήρια και η υλοποίηση προγράμματος με στήριξη, προέρχονται από την *αναπτυξιακή προσέγγιση* επιμόρφωσης (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 10· Καραμπίνη & Ψίλου, 2005· Χρυσ αφίδης, 2005· Δεδούλη, 1998: 13-14). Οι υποχρεωτικές επιμορφωτικές εισηγήσεις παραπέμπουν σε *προσέγγιση θεραπείας ελλείψεων*, όπως και ο Οδηγός με επεξηγήσεις και το αναλυτικό πρόγραμμα. Το ειδικό εκπαιδευτικό υλικό όπως ένας ειδικός οδηγός με επεξηγήσεις ή ένα αναλυτικό πρόγραμμα δε θεωρείται από τις νηπιαγωγούς (τόσο της ομάδας έρευνας δράσης όσο και του Ν. Αχαΐας) αποτελεσματικό επιμορφωτικό υλικό. Η έκδοση ενός τέτοιου υλικού χωρίς περαιτέρω επιμορφωτική στήριξη, φαίνεται ανεπαρκής

στην περίπτωση της μετάβασης των παιδιών στο σχολείο (Χριστοδούλου-Γκλιάου, 2011· Ματσαγγούρας, 2012· Αλευριάδου κ.ά., 2008: 111).

Η συνεργασία με συναδέλφους ως επιμορφωτική διαδικασία, με βάση την *προσέγγιση της κριτικής διερεύνησης*, επιλέγεται στην τέταρτη θέση (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 11· Καραμπίνη & Ψίλου, 2005). Οι νηπιαγωγοί, επίσης, που επιλέγουν να προτείνουν επιμορφωτικές δράσεις στο ανοιχτό σκέλος της ερώτησης, φαίνεται να επιλέγουν μεθόδους επιμόρφωσης από την *προσέγγιση της κριτικής διερεύνησης*, αφού επιλέγουν συνδυασμούς μεθόδων, εμπλοκή και συνεργασία με φορείς και συναδέλφους. Η θεωρητική ενημέρωση από μόνη της, ακόμα και όταν περιλαμβάνει σαφείς οδηγίες και παραδείγματα, δεν κρίνεται επαρκής από τις νηπιαγωγούς, επιβεβαιώνοντας τη σύνδεση θεωρίας και πράξης που είναι πρωταρχικής σημασίας τόσο στο θέμα της μετάβασης όσο και στην εκπαιδευτική διαδικασία γενικότερα.

Δ. Στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά *τι πραγματικά υλοποιείται στην τάξη του νηπιαγωγείου*, επισημαίνονται τα εξής: Οι νηπιαγωγοί της έρευνας δράσης στην παρούσα εργασία επισήμαναν τις πολλές μεταβλητές που σχετίζονται με το θέμα της μετάβασης (Phelps & Hase, 2002), οδηγήθηκαν σε σταδιακή κατανόηση του φαινομένου, οδηγήθηκαν σε δράση και τροποποίησαν τον τρόπο που αντιμετώπιζαν τη μετάβαση στο νηπιαγωγείο τους (Elliott, 2005). Μένει να σχολιάσουμε κατά πόσο ο αναστοχασμός, η συνεργασία και ο διάλογος στο πλαίσιο της έρευνας δράσης, έδωσε τη δυνατότητα στις νηπιαγωγούς της ομάδας να προκαλέσουν τα πρότυπα και τις θεωρίες που κατεύθυναν την πρακτική τους και να προκαλέσουν αλλαγές στο νηπιαγωγείο τους σχετικά με τη μετάβαση των παιδιών στο σχολείο (Phelps & Graham, 2010).

Κοινή πρακτική της πλειοψηφίας των νηπιαγωγών αποτελεί η παρακολούθηση παραστάσεων ή η οργάνωση επισκέψεων σε διάφορους χώρους από κοινού με το δημοτικό σχολείο, όπως και οι αμοιβαίες επισκέψεις μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου. Αξιοσημείωτο είναι, επίσης, ότι, ενώ μεγάλο ποσοστό δηλώνει ότι έχει υλοποιήσει κοινές εκδηλώσεις με το δημοτικό σχολείο, το 30% δηλώνει ότι δεν το έχει κάνει ποτέ. Ενώ οι μισές νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι έχουν παρακολουθήσει το μάθημα στην πρώτη τάξη μαζί με τα παιδιά του νηπιαγωγείου, οι άλλες μισές δηλώνουν ότι δεν το έχουν υλοποιήσει ποτέ. Τέλος, ενώ η πλειοψηφία των νηπιαγωγών δηλώνει ότι έχει πραγματοποιήσει



κοινή εκδήλωση γονέων για θέματα μετάβασης, οι υπόλοιπες δηλώνουν δεν το έχουν κάνει ποτέ.

Η δημιουργία δικτύου φίλων, τα κοινά σχέδια εργασίας και η αξιοποίηση του ηλεκτρονικού υπολογιστή δεν αξιοποιούνται σε δραστηριότητες μετάβασης από τις νηπιαγωγούς του Νομού Αχαΐας. Επίσης, στην ανοιχτή επιλογή της σχετικής ερώτησης, οι νηπιαγωγοί παρουσιάζουν κυρίως δραστηριότητες αισθητικής αγωγής στις οποίες συμμετείχαν από κοινού τα παιδιά του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου, ανταλλαγές επισκέψεων και παρουσιάσεις αποτελεσμάτων της συμμετοχής των παιδιών σε καινοτόμα προγράμματα. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι ένας μεγάλος αριθμός νηπιαγωγών του Νομού Αχαΐας επιλέγει και υλοποιεί δραστηριότητες μετάβασης οι οποίες σε αρκετές περιπτώσεις είναι αποσπασματικές, δεν εντάσσονται σε ένα πρόγραμμα μετάβασης και δίνουν την εντύπωση ότι έχουν χαρακτήρα απλής διεκπεραίωσης, που λίγα έχει να προσφέρει στην ομαλή μετάβαση των παιδιών (Αλευριάδου κ.ά., 2008: 103). Ορισμένες από τις δραστηριότητες επιλέγονται με μεγαλύτερη συχνότητα, ενώ κάποιες άλλες διχάζουν σχεδόν τις νηπιαγωγούς, με κάποιες νηπιαγωγούς να τις υλοποιούν και άλλες όχι.

Παρατηρείται ανομοιογένεια στον τρόπο με τον οποίο οι νηπιαγωγοί του νομού αξιοποιούν τις δραστηριότητες μετάβασης, χωρίς να είμαστε σε θέση να προσδιορίσουμε τους λόγους για τους οποίους συμβαίνει, κατά την άποψή μας το στοιχείο αυτό παρουσιάζει ενδιαφέρον. Με βάση τη θεωρία της πολυπλοκότητας, οι αναδυόμενες συμπεριφορές όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, οδηγούν σε διαφορετική κάθε φορά δράση και ενεργοποίηση (Γεωργοπούλου, 2010: 76· Mason, 2008a· Βεργίδης, 2002), γεγονός που επισημαίνεται και στις δραστηριότητες μετάβασης που επιλέγουν οι νηπιαγωγοί του Νομού Αχαΐας.

Αναφορικά με τις δραστηριότητες μετάβασης που υλοποίησαν οι νηπιαγωγοί της έρευνας δράσης, παρατηρείται ποικιλία στις δραστηριότητες που επιλέγουν κατά την πορεία της έρευνας δράσης. Οι δραστηριότητες που επιλέγουν οι νηπιαγωγοί της ομάδας εμπεριέχουν στοιχεία που οι Dockett & Perry (2001) θεωρούν σημαντικά για να είναι αποτελεσματικές ως δραστηριότητες μετάβασης. Ξεφεύγουν από την απλή ξενάγηση στο δημοτικό σχολείο και δημιουργούν συνθήκες για την ανάπτυξη αλληλεπιδράσεων μεταξύ παιδιών, γονιών και εκπαιδευτικών, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες του πλαισίου του κάθε σχολείου. Επιδιώκουν την επικοινωνία με όσους εμπλέκονται στη μετάβαση και

ξεκινούν την οργάνωσή τους στο νηπιαγωγείο, ενώ η δράση τους ολοκληρώνεται στο δημοτικό σχολείο (CCCH, Policy Brief No 11, 2008· Dockett & Perry, 2001).

Από τα 8 παραδείγματα δραστηριοτήτων μετάβασης που προτείνονται στον Ο.Ο., οι νηπιαγωγοί της ομάδας δεν επιλέγουν την κοινή ενημέρωση γονέων νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου, ενώ μεγάλο ποσοστό νηπιαγωγών του Ν. Αχαΐας την έχει αξιοποιήσει ως δραστηριότητα μετάβασης. Επίσης, η ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με την αντιμετώπιση απρόβλεπτων καταστάσεων, η οποία προτείνεται ως 7<sup>η</sup> δράση στον Ο.Ο. (Αλευριάδου κ.ά., 2008: 135-146), θεωρήθηκε από τις νηπιαγωγούς της ομάδας ότι υλοποιείται στις τάξεις τους με διάφορες ευκαιρίες και δεν θεωρήθηκε ότι χρειάζεται να ενταχθεί σε ξεχωριστό πρόγραμμα μετάβασης. Η συγκεκριμένη δράση δεν εντάχθηκε στις επιλογές της σχετικής ερώτησης του ερωτηματολογίου και δεν προτάθηκε από τις νηπιαγωγούς του Νομού στην ανοιχτή επιλογή της σχετικής ερώτησης.

## 7.2. Συμπεράσματα

Στην παρούσα ερευνητική εργασία, με βάση τη συζήτηση των αποτελεσμάτων, προκύπτουν τα εξής βασικά συμπεράσματα:

Οι νηπιαγωγοί του Νομού Αχαΐας δεν θεωρούν ότι είναι πλήρως ενημερωμένοι σε θέματα μετάβασης, γεγονός που επισημαίνεται σε επίπεδο έρευνας δράσης από τις νηπιαγωγούς της ομάδας ενώ προκύπτει παράλληλα και από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών του Νομού Αχαΐας. Η επιμορφωτική στήριξη σε θέματα μετάβασης κρίνεται απαραίτητη από όλες τις νηπιαγωγούς. Οι νηπιαγωγοί της ομάδας θεωρούν ότι η έρευνα δράσης τους παρείχε την επιμορφωτική στήριξη που χρειάζονταν σε θέματα μετάβασης, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από την ανάλυση περιεχομένου των συναντήσεων ανατροφοδότησης της ομάδας, ενώ οι νηπιαγωγοί του Νομού επιλέγουν, μετά τα στοχευμένα ενημερωτικά εργαστήρια, την υλοποίηση προγράμματος μετάβασης με στήριξη ως αποτελεσματικό τρόπο επιμόρφωσης. Και στις δύο περιπτώσεις εντοπίζεται, από τη μια πλευρά, ανάγκη για κατευθυντική υποστήριξη που παραπέμπει στην *αναπτυξιακή προσέγγιση* επιμόρφωσης<sup>147</sup> (τεχνική έρευνα δράσης, στοχευμένα ενημερωτικά εργαστήρια και υλοποίηση προγράμματος μετάβασης με στήριξη), ενώ, από την άλλη, εκτιμάται ως θετική και επιλέγεται η *προσέγγιση της κριτικής διερεύνησης*<sup>148</sup> (πρακτική έρευνα δράσης, συνεργασία με συναδέλφους και συνδυασμός επιμορφωτικών μεθόδων και πρακτικών). Τέλος, η ύπαρξη επιμορφωτικού υλικού ή σχετικών οδηγιών από μόνη της δεν θεωρείται επαρκής (Χριστοδούλου-Γκλιάνου, 2011· Ματσαγγούρας, 2012· Αλευριάδου κ.ά., 2008: 111).

Η μετάβαση των παιδιών στο σχολείο είναι πολύπλοκη διαδικασία και κατά τη διάρκεια πραγματοποίησής της είναι σημαντικές οι αλληλεπιδράσεις πολλών και πολύπλοκων παραγόντων (Landsberg, 2013). Η πολυπλοκότητα του φαινομένου της μετάβασης προσδιορίζεται από την ποικιλία των κυριολεκτικών και ερμηνευτικών αναφορών που εντοπίστηκαν κατά την ανάλυση περιεχομένου τόσο των επίσημων κειμένων της πολιτείας όσο και των απομαγνητοφωνημένων συναντήσεων ανατροφοδότησης της έρευνας δράσης. Οι αναδυόμενες θεματικές ενότητες που προέκυψαν κατά την ανάλυση περιεχομένου των συναντήσεων ανατροφοδότησης της ομάδας αποτέλεσαν τρόπο προσδιορισμού της σκέψης και

<sup>147</sup> Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 10· Καραμπίνη & Ψίλου, 2005· Χρυσυφίδης, 2005· Δεδούλη, 1998: 13-14.

<sup>148</sup> Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 11· Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 11.

της δράσης των νηπιαγωγών σε θέματα μετάβασης, από κάτω προς τα επάνω (bottom-up), σε μια προσπάθεια αλλαγής και βελτίωσης των πρακτικών τους στο πλαίσιο της τάξης τους (Large, 2015: 27). Αξιοποιήθηκε η έρευνα δράσης σε συνδυασμό με ανάλυση περιεχομένου και ποσοτική αποτύπωση με ερωτηματολόγιο, ώστε να συνδυαστεί η μελέτη μιας περίπτωσης με τις απόψεις περισσότερων ατόμων, αλλά και με όσα η επίσημη πολιτεία υποστηρίζει, υπό το πρίσμα της ερευνήτριας η οποία προσπάθησε με κριτική ματιά να αποτυπώσει όσο το δυνατό περισσότερες απόψεις και προοπτικές επί του θέματος (Osberg & Biesta, 2010· Cohen, Manion & Morrison, 2007: 34).

Οι νηπιαγωγοί της έρευνας δράσης συζητούν περισσότερο για τα παρακάτω αναδυόμενα θέματα με την εξής σειρά:

1. επιμορφωτική στήριξη και μετάβαση,
2. συνεργασία εκπαιδευτικών,
3. βασικές ικανότητες παιδιών,
4. οικογένεια και μετάβαση,
5. αξιολόγηση προγραμμάτων,
6. παραδείγματα προγραμμάτων και
7. θέματα αποσαφήνισης του όρου.

Οι νηπιαγωγοί του Νομού Αχαΐας ιεραρχούν διαφορετικά τις θεματικές ενότητες που τις ενδιαφέρουν:

1. βασικές ικανότητες μετάβασης,
2. παραδείγματα προγραμμάτων,
3. συνεργασία εκπαιδευτικών,
4. οικογένεια και μετάβαση,
5. αποσαφήνιση του όρου και
6. αξιολόγηση προγραμμάτων.

Η ομάδα έρευνας δράσης διαφοροποιείται από τα πρότυπα και τις άτυπες παραδοχές που ισχύουν για το θέμα σε επίπεδο νομού, δημιουργώντας *παραφωνία* και σημείο διακλάδωσης στο σύστημα, οδηγώντας το σε κατάσταση ανισορροπίας που δυνάμει μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγή (Phelps & Graham, 2010· Phelps & Hase, 2002).

Με βάση την οικοσυστημική προσέγγιση, οι νηπιαγωγοί της έρευνας δράσης έχουν ως σημείο εκκίνησης το μοντέλο των *επιδράσεων* του παιδιού αναφορικά με τη μετάβαση, ενώ στη συνέχεια υιοθετούν αρκετά στοιχεία από το

*αναπτυξιακό/οικοσυστημικό* μοντέλο (Rimm-Kaufman & Pianta 2000). Στα επίσημα κείμενα εντοπίζονται αναφορές και από τα δύο μοντέλα, ενώ και οι νηπιαγωγοί του νομού διχάζονται ως προς τις απόψεις τους. Τα σημεία που εντοπίστηκε επιπρόσθετη δυσκολία εισαγωγής στοιχείων από το *αναπτυξιακό/οικοσυστημικό* μοντέλο είναι αυτά που αφορούν συνεργασίες και αλληλεπιδράσεις, όπως π.χ. συνεργασία εκπαιδευτικών, συνεργασία οικογένειας με εκπαιδευτικούς, συνεργασία παιδιών με εκπαιδευτικούς αλλά και παιδιών μεταξύ τους. Τα αποτελέσματα από την έρευνα δράσης στους τομείς των αλληλεπιδράσεων και της συνεργασίας φαίνεται να είναι θετικά. Οι συνεργασίες που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της έρευνας δράσης και οι αλληλεπιδράσεις που καταγράφηκαν ήταν πολλές, ποικιλόμορφες και ουσιαστικές. Προβλήματα εντοπίστηκαν κυρίως στο θέμα της συνεργασίας με τους γονείς για θέματα μετάβασης, με το οποίο η ομάδα δεν ασχολήθηκε συστηματικά.

Σε όλες τις επιμέρους θεματικές ενότητες, η ενασχόληση των νηπιαγωγών της ομάδας με τις επιμέρους ερμηνευτικές κατηγορίες είναι εξαντλητική από τη μια και ευρηματική από την άλλη, αφού σε όλες εντοπίζονται αναδυόμενες ερμηνευτικές κατηγορίες που δεν έχουν προβλεφτεί από την πλευρά της πολιτείας. Η διατύπωση αλλαγών σε επίπεδο μετάβασης από την επίσημη πολιτεία με συγκεκριμένο τρόπο εντοπίζεται ως ανεπαρκής, σε σχέση με την υποστήριξη και τη διευκόλυνση των νηπιαγωγών να λειτουργήσουν με αναδυόμενες διαδικασίες *αυτό-οργάνωσης* στο πλαίσιο έρευνας δράσης (Morrison, 2006). Επίσης, σε επίπεδο νομού φαίνεται ότι οι επίσημες προτάσεις της πολιτείας δεν είναι τόσο γνωστές στις νηπιαγωγούς, αφού οι μισές νηπιαγωγοί του νομού δήλωσαν πως δεν είχαν στη διάθεσή τους τα σχετικά κείμενα, ενώ υποστήριξαν ότι χρειαζόνταν επιπλέον επιμορφωτική στήριξη (Ζωγράφου – Τσαντάκη & Βοζίκη – Ζάχαρη, 2012).

Οι δραστηριότητες μετάβασης που επιλέγονται από τις νηπιαγωγούς του Νομού Αχαΐας είναι ποικίλες και διαφορετικές, αφού επηρεάζονται από το εκάστοτε πλαίσιο και τις αναδυόμενες συμπεριφορές όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Γεωργοπούλου, 2010: 76 · Mason, 2008a · Βεργίδης, 2002), ενώ συνήθως δεν εντάσσονται σε ένα πρόγραμμα μετάβασης και είναι αποσπασματικές στην πλειοψηφία τους (Αλευριάδου κ.ά., 2008: 103). Οι δραστηριότητες που επιλέγουν οι νηπιαγωγοί της έρευνας δράσης ξεφεύγουν από το επίπεδο απλής ξενάγησης στο νέο σχολείο, λαμβάνουν υπόψη το πλαίσιο του κάθε σχολείου, επιδιώκουν την ανάπτυξη επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης όλων

των εμπλεκόμενων, ξεκινούν από το νηπιαγωγείο και ολοκληρώνονται στο δημοτικό σχολείο σε βάθος χρόνου (CCCH, Policy Brief No 11, 2008· Dockett & Perry, 2001).

Παρατηρείται, επίσης, διαφοροποίηση στις δραστηριότητες που προτείνονται στον Ο.Ο. από τα παραδείγματα δραστηριοτήτων του Ε.Δ., ενώ δεν προτείνεται συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες μετάβασης ούτε στον Ο.Ο. αλλά ούτε και στον Ο.Γ. Η συμμετοχή των γονέων στα παραδείγματα του Ε.Δ. είναι κυρίως βοηθητική και υποστηρικτική από πλευράς διευκόλυνσης διαδικασιών. Οι νηπιαγωγοί του νομού επιλέγουν αρκετά συχνά την κοινή ενημέρωση των γονέων σε θέματα μετάβασης, ενώ οι νηπιαγωγοί της ομάδας έρευνας δράσης δεν επέλεξαν να ασχοληθούν με αυτή. Οι νηπιαγωγοί του νομού λειτουργούν –θα λέγαμε– ως ειδικοί που ενημερώνουν τους γονείς και θεωρούν ότι είναι σημαντικός ο υποστηρικτικός ρόλος που καλούνται να διαδραματίσουν (Kendall, 2012: 25· Sukhdeep, Winters & Friedman, 2006). Από τα πορίσματα της έρευνας δεν προκύπτει αν οι νηπιαγωγοί του νομού είναι κατάλληλα επιμορφωμένοι, για να είναι σε θέση να συνεργαστούν και να αλληλεπιδράσουν στοχευμένα με τους γονείς (Griebel & Niesel, 2003). Οι νηπιαγωγοί της ομάδας οργάνωσαν δίκτυο δημιουργίας φίλων ως υποστηρικτικό στη μετάβαση των παιδιών, ενώ οι νηπιαγωγοί του νομού δεν το επέλεξαν ως δράση που υλοποιούν συνήθως.

Η αξιολόγηση των προγραμμάτων μετάβασης απασχόλησε αρκετά την ομάδα έρευνας δράσης, επιλέγεται τελευταία από τις νηπιαγωγούς του νομού ως περιεχόμενο επιμόρφωσης, λίγα στοιχεία σχετικά με αυτήν εντοπίστηκαν στον Ο.Ο., καθόλου στοιχεία στον Ο.Γ., με περισσότερες αναφορές στο Ε.Δ., οι οποίες όμως εντάσσονταν στα παραδείγματα δραστηριοτήτων ως εγγενής διαδικασία. Οι θεωρητικές και μεθοδολογικές αναφορές στην αξιολόγηση στα θεωρητικά κείμενα του Ο.Ο. είναι ελάχιστες, ενώ οι νηπιαγωγοί του νομού φαίνεται να μην ενδιαφέρονται σε σημαντικό βαθμό, ίσως ως απόρροια της έλλειψης παράδοσης σε θέματα αξιολόγησης προγραμμάτων γενικότερα (Φλουρής & Κρίκας, 2009). Στην ομάδα έρευνας δράσης, όμως, αναπτύχθηκαν διαδικασίες συστηματικής αξιολόγησης στο πλαίσιο της έρευνας δράσης ως αποτέλεσμα αναστοχαστικών διαδικασιών (Phelps & Graham, 2010· Phelps & Hase, 2002).

Κλείνοντας τα συμπεράσματα, να επισημάνουμε ότι τα αποτελέσματα της παρούσας ερευνητικής εργασίας συμφωνούν με τις απόψεις των Lloyd et al. (1999) ότι:

- ο η μετάβαση στο σχολείο και η επιτυχία της επηρεάζεται από σειρά πολύπλοκων μεταβλητών,
- ο ο ρόλος της προσχολικής αγωγής είναι σημαντικός στη διευκόλυνση της μετάβασης,
- ο το εκάστοτε πλαίσιο επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τη μετάβαση, ενώ
- ο η αξιολόγησή της είναι διαρκώς υπό συζήτηση.

Η προσέγγιση της έρευνας έγινε προσπάθεια να είναι ολιστική, με βάση την οπτική των νηπιαγωγών της ομάδας έρευνας δράσης, την οπτική της πολιτείας, αλλά και των νηπιαγωγών του Νομού Αχαΐας:

- Σε επίπεδο παιδιών, προσεγγίστηκαν στοιχεία που αφορούσαν τις βασικές ικανότητες τους, τόσο ως σχολική ετοιμότητα όσο και ως *ανθεκτικότητα* σε αλλαγές και μεταβάσεις (Niesel & Griebel, 2005).
- Σε επίπεδο οικογένειας, προσεγγίστηκαν στοιχεία που αφορούσαν τη στήριξη και την ενημέρωση των γονέων, τη συνεργασία τους με το σχολείο και τη βοήθεια που παρέχουν στα παιδιά τους (Wildgruber, et al., 2011).
- Σε επίπεδο εκπαιδευτικών προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης, προσεγγίστηκαν στοιχεία που αφορούν τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, το ρόλο τους στη συνέχεια της εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής διαδικασίας, καθώς και στις πρακτικές μετάβασης που αξιοποιούν (Petriwskyj, 2005).
- Σε επίπεδο επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής, προσεγγίστηκαν θέματα που αφορούν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τη στήριξη της εφαρμογής και αξιολόγησης προγραμμάτων μετάβασης στις σχολικές μονάδες του νομού Αχαΐας (Petriwskyj, 2005).

Με βάση τα παραπάνω, επισημαίνεται ότι σε επίπεδο νομού Αχαΐας, πραγματοποιούνται δράσεις σχετικά με τη μετάβαση των παιδιών στο σχολείο, χωρίς να γίνεται συστηματική αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς τους και της ευελιξίας τους μέσα στο χρόνο. Σημείο καμπής στη βελτίωση της κατάστασης αποτελεί η επίσημη πρόταση της πολιτείας, μέσω σχετικών οδηγιών για οργάνωση δραστηριοτήτων μετάβασης, η οποία δεν κρίνεται επαρκής από τις νηπιαγωγούς της

ομάδας έρευνας δράσης αλλά και τις νηπιαγωγούς του νομού Αχαΐας. Τέλος, η έρευνα δράσης μπορεί δυνάμει να λειτουργήσει ως αποτελεσματικός τρόπος επιμόρφωσης των νηπιαγωγών σε θέματα μετάβασης, αφού παρέχει τη δυνατότητα πειραματισμού σε δράσεις, αλληλεπίδρασης με όλους τους παράγοντες, αναστοχασμού, αξιολόγησης και ανατροφοδότησης, που οδηγούν σε διαρκή δόμηση πρακτικής θεωρίας για τη μετάβαση στο σχολείο, με στοιχεία ευελιξίας που είναι απαραίτητα, ώστε να ανταπεξέλθουν οι εκπαιδευτικοί στην πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει τη μετάβαση, αλλά και την εκπαίδευση γενικότερα.



### 7.3. Συνεισφορά της έρευνας

Στην παρούσα ερευνητική εργασία προσεγγίζεται το θέμα της μετάβασης στο σχολείο με ολιστικό και συστημικό τρόπο. Αξιοποιούνται στοιχεία από την οικοσυστημική θεωρία της ανθρώπινης ανάπτυξης, από τη θεωρία της πολυπλοκότητας και από τις θεωρητικές παραδοχές της έρευνας δράσης, σε μια προσπάθεια εντοπισμού κοινών στοιχείων, τα οποία δίνουν διαφορετική οπτική στο θέμα της μετάβασης στο σχολείο.

Από άποψη θεωρητικής προσέγγισης, επισημάνθηκε η ανάγκη:

- εντοπισμού των πολλών παραγόντων που επιδρούν κατά τη διαδικασία της μετάβασης με βάση την οικοσυστημική θεωρία,
- εντοπισμού των πολλαπλών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παραγόντων σύμφωνα με τη θεωρία της πολυπλοκότητας και
- προσδιορισμού των σημαντικών στοιχείων αλληλεπίδρασης υπό την οπτική των εκπαιδευτικών, με βάση στοιχεία από την έρευνα δράσης ομάδας νηπιαγωγών.

Οι νηπιαγωγοί της ομάδας έρευνας δράσης έδωσαν τα στοιχεία που θεωρήθηκαν σημαντικά για τη μετάβαση στο σχολείο, καθώς αναδύονταν κατά τη διαδικασία, και όλα τα δεδομένα της έρευνας κατηγοριοποιήθηκαν με βάση αυτά τα στοιχεία (Βάμβουκας, 1991: 278) σε μια προσπάθεια μείωσης της ερευνώμενης πολυπλοκότητας του φαινομένου της μετάβασης στο σχολείο με κριτικό τρόπο (Osberg & Biesta, 2010). Θεωρούμε σημαντική συνεισφορά της έρευνας στην ερευνητική διαδικασία τη συνδυαστική αξιοποίηση των εν λόγω θεωρητικών πλαισίων, τόσο κατά τη μελέτη του φαινομένου της μετάβασης στο σχολείο όσο και ευρύτερα, καθώς και την επισήμανση της πολυπλοκότητας των εκπαιδευτικών διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα κατά τη διαδικασία της μετάβασης.

Στην έρευνα υιοθετήθηκε πολυμεθοδική και συνδυαστική προσέγγιση, με αξιοποίηση ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων, και συνδυασμός των αποτελεσμάτων από την έρευνα δράσης με όσα προτείνει η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική, αλλά και με βάση τις απόψεις των νηπιαγωγών του Νομού Αχαΐας. Τα δεδομένα της έρευνας προήλθαν από τρεις διαφορετικές πηγές: από την έρευνα δράσης, από τις επίσημες προτάσεις της πολιτείας και από τις απόψεις των νηπιαγωγών του Νομού Αχαΐας. Οικοσυστημικά, η προσέγγιση των δεδομένων έγινε σε επίπεδο μικροσυστήματος της τάξης με την έρευνα δράσης, σε επίπεδο εξωσυστήματος με τις απόψεις των συναδέλφων νηπιαγωγών του νομού και σε

επίπεδο μακροσυστήματος με το περιεχόμενο των επίσημων προτάσεων της πολιτείας αναφορικά με το θέμα (Rosenkoetter et al., 2009: 20). Όλα αυτά εξελίσσονταν σε βάθος τριών χρόνων που διήρκησε η έρευνα δράσης, κατά τη διάρκεια των οποίων η ερευνήτρια πραγματοποίησε την ανάλυση περιεχομένου των επίσημων κειμένων και συνδυαστικά δημιούργησε το ερωτηματολόγιο για την ποσοτική αποτύπωση των απόψεων των νηπιαγωγών του Νομού Αχαΐας για το θέμα της μετάβασης.

Κατά την ανάλυση των δεδομένων, επιλέχθηκε ποιοτική ανάλυση περιεχομένου σε όλα τα επιλεγμένα κείμενα και περιγραφική στατιστική ανάλυση των δεδομένων του ερωτηματολογίου. Όσον αφορά την ανάλυση περιεχομένου αξιοποιήθηκε συμβατή και κατευθυντική ανάλυση περιεχομένου με τη χρήση του λογισμικού προγράμματος N-Vivo 8 (Cohen, Manion & Morrison 2007: 487-489· Mayring, 2004· Mason, 2003: 249· Smith, 2000: 326). Συμβατή με το περιεχόμενο ανάλυση περιεχομένου πραγματοποιήθηκε στα κείμενα από τις απομαγνητοφωνημένες συναντήσεις ανατροφοδότησης της ομάδας έρευνας δράσης και στον Ο.Ο., με επαγωγική διαμόρφωση των κατηγοριών, ενώ κατευθυντική ανάλυση περιεχομένου εφαρμόστηκε στον Ο.Γ. και στο Ε.Δ., με απαγωγική εφαρμογή ήδη διαμορφωμένων κατηγοριών. Ακολουθήθηκε συγκεκριμένη σειρά διαδικασιών, όπως προτείνεται από τον Mayring (2000), με εξονυχιστική κατηγοριοποίηση και ερμηνεία των δεδομένων και δημιουργία συγκεκριμένων κανόνων κωδικοποίησης (Miles & Huberman, 1994: 118-130). Η ποσοτικοποίηση των δεδομένων από το λογισμικό πρόγραμμα έδωσε τη δυνατότητα ελέγχου της εξαντλητικής ανάλυσης των κειμένων και της αποφυγής επικαλύψεων στις κατηγορίες (Hsieh & Shannon, 2011· Cohen, Manion & Morrison 2007: 480· Mayring, 2004· 2000· Smith, 2000: 325).

Η συνοπτική παρουσίαση των κειμένων προήλθε από την ερμηνευτική κωδικοποίησή τους με αξιοποίηση λέξεων ή φράσεων από το κείμενο ή με νοηματική περίληψη της αναφοράς ή τμήματός της (Smith, 2000: 314). Παράλληλα στην ερμηνευτική κωδικοποίηση των απομαγνητοφωνημένων συναντήσεων της ομάδας έρευνας δράσης, αξιοποιήθηκαν οι τίτλοι των κατηγοριών από τα επίσημα κείμενα (Ο.Ο., Ο.Γ. και Ε.Δ.) για να επισημανθεί εάν η ομάδα ασχολήθηκε με τα εν λόγω θέματα και να είναι δυνατή η συνδυαστική συζήτηση των αποτελεσμάτων.

Η παρουσίαση και η συζήτηση των κατηγοριών με ομάδα ερευνητικής υποστήριξης και με το επιβλέποντα καθηγητή οδήγησε στη δημιουργία ενός ολοκληρωμένου συστήματος ερμηνευτικών κατηγοριών σε όλα τα ποιοτικά δεδομένα της έρευνας. Μια επίσης σημαντική συνεισφορά της έρευνας είναι η αξιοποίηση με συστηματικό τρόπο συγκεκριμένου εργαλείου ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου (Mayring, 2004), με αξιοποίηση λογισμικού προγράμματος, επανάληψη της διαδικασίας και πλήρη ποσοτικοποίηση των δεδομένων για έλεγχο της αξιοπιστίας και συνεργασία με ομάδα ερευνητικής υποστήριξης για έλεγχο της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων (Παγκουρέλια & Παπαδοπούλου, 2009· Cohen, Manion & Morrison 2007: 452-453· Kohlibacher, 2006· Mayring, 2004· 2000· Ιωσηφίδης, 2003: 62-64· Κυριαζή, 1999: 283-289).

Τέλος, σημαντική συνεισφορά της έρευνας θεωρούμε την αξιοποίηση των συμπερασμάτων στα οποία καταλήγει, όπου αναδεικνύεται με μετρήσιμα στοιχεία η πολυπλοκότητα του φαινομένου της μετάβασης, οι πολλαπλές αλληλεπιδράσεις των παραγόντων που επιδρούν στη μετάβαση των παιδιών στο σχολείο, ο σημαντικός ρόλος που καλούνται να διαδραματίσουν οι νηπιαγωγοί και οι ελλείψεις που οι ίδιοι προσδιορίζουν σε σχετικά θέματα επιμόρφωσης, σε συνάρτηση με τις απόψεις της επίσημης πρότασης από την πολιτεία κατά τη δεδομένη χρονική περίοδο. Οι νηπιαγωγοί στις οποίες απευθύνεται η έρευνα και κυρίως τις αφορά, θεωρούμε ότι ωφελούνται από την κοινοποίηση των αποτελεσμάτων της, αφού δίνεται έναυσμα για συζήτηση σε επίπεδο επιμορφωτικής στήριξης των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο της τάξης τους και με αξιοποίηση διαδικασιών που άπτονται στη έρευνα δράσης.

Θεωρούμε σημαντική συνεισφορά της έρευνας την ενασχόληση με ερευνητικά ερωτήματα για τη μετάβαση, υιοθετώντας, σύμφωνα με τον Rogers et al. (2013), ανοιχτή διάθεση στις διαφορετικές οπτικές, συντελώντας στην αύξηση της επίγνωσης της κατάστασης στο πλαίσιο της μετάβασης των παιδιών στο σχολείο και αξιοποιώντας το χρόνο και τα λάθη, για να αναδυθούν ιδέες για δράση και γνώση μέσα από τη δράση.

#### 7.4. Προτάσεις περαιτέρω διερεύνησης

Η παρούσα ερευνητική εργασία ασχολείται με θέματα που προσεγγίζονται ίσως για πρώτη φορά στην ελληνική πραγματικότητα. Η επέκταση και αξιοποίηση στοιχείων της έρευνας σε επόμενα επίπεδα ή στάδια θεωρούμε ότι θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Οι σχετικές προτάσεις περαιτέρω διερεύνησης αφορούν τόσο διαδικασίες σε πλαίσιο μικροσυστήματος, μεσοσυστήματος, εξωσυστήματος και μακροσυστήματος όσο και διαδικασίες αξιοποίησης των μεθοδολογικών εργαλείων που προτείνει η έρευνα.

Σε επίπεδο μικροσυστήματος, θα είχε ενδιαφέρον η αξιοποίηση της έρευνας δράσης υπό το πρίσμα της θεωρίας της πολυπλοκότητας και της οικοσυστημικής προσέγγισης, για να εντοπιστούν στοιχεία πολυπλοκότητας και αλληλεπιδράσεων μεταξύ παιδιών σε μια τάξη ή σε συμπράξεις τάξεων, με τη συνεργασία εκπαιδευτικών. Να δοθεί έμφαση στις απόψεις των ίδιων των παιδιών με τη συμμετοχή τους σε διαδικασίες έρευνας δράσης, αλλά και μέσω αποτύπωσης σε ερωτηματολόγια. Επιπλέον, προτείνεται η δημιουργία έρευνας δράσης με γονείς, ώστε να προσδιοριστεί το είδος της στήριξης που χρειάζονται, για να ανταπεξέλθουν στις πολύπλοκες διαδικασίες μετάβασης των παιδιών τους, εντοπίζοντας παράλληλα τρόπους οργάνωσης αυτής της στήριξης.

Σε επίπεδο μεσοσυστήματος, θα μπορούσε να προταθεί η οργάνωση έρευνας δράσης με στόχο τη συστηματική οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων μετάβασης σε ευρεία κλίμακα. Να δοθεί η ευκαιρία σε νηπιαγωγούς να πειραματιστούν σχετικά, αλλά κυρίως να συγκρίνουν τις διαφορετικές δυνατότητες για δράση που τους προσφέρει η πολυπλοκότητα του φαινομένου της μετάβασης και οι αλληλεπιδράσεις των πολλαπλών και πολύπλοκων παραγόντων που την απαρτίζουν, αυξάνοντας την ετοιμότητά τους να λειτουργούν δημιουργικά σε θέματα μετάβασης, όταν οι περιστάσεις το απαιτούν.

Σε επίπεδο εξωσυστήματος, θα είχε –κατά την άποψή μας– ενδιαφέρον η οργάνωση έρευνας δράσης σχολικών συμβούλων ή στελεχών της εκπαίδευσης, με στόχο τη διερεύνηση θεμάτων που σχετίζονται με τη στήριξη των νηπιαγωγών ή των δασκάλων σε θέματα μετάβασης, αλλά και ευρύτερα με θέματα που σχετίζονται με το ρόλο τους ως διευκολυντές, λειτουργώντας υποστηρικτικά σε διάφορες έρευνες δράσης των εκπαιδευτικών.

Σε επίπεδο μακροσυστήματος, θα είχε ενδιαφέρον η δημιουργία ομάδας έρευνας δράσης για τη συγγραφή επιμορφωτικού υλικού, το οποίο θα υιοθετεί τις

παραδοχές της θεωρίας της πολυπλοκότητας και θα στοχεύει στη δημιουργία συνθηκών αλλαγής και αυτό-οργάνωσης των διαδικασιών μετάβασης στα διαφορετικά πλαίσια των εκάστοτε νηπιαγωγείων και σχολείων (Morrison, 2006), ενώ θα συνοδεύεται παράλληλα από διαδικασίες διαρκούς επιμόρφωσης των ενδιαφερόμενων εκπαιδευτικών.

Κατανοούμε ότι όλα όσα προτάθηκαν για περαιτέρω διερευνήσεις μπορεί να θεωρηθούν από κάποιους ανεδάφικα, ανέφικτα ή απραγματοποίητα, ιδιαίτερα το τελευταίο σημείο που αφορά μακροσυστημικές διαδικασίες εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι συνθήκες, όμως, στο χώρο της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών έχουν αλλάξει, με όλο και περισσότερους εκπαιδευτικούς να υιοθετούν ενεργητικές προσεγγίσεις επιμόρφωσης και να περιμένουν κάτι αντίστοιχο από τους φορείς της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Από άποψη μεθοδολογικής προσέγγισης, θεωρούμε ότι το εργαλείο ανάλυσης περιεχομένου που αξιοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα μπορεί να αξιοποιηθεί σε διάφορες περιπτώσεις ανάλυσης κειμένων πλούσιων σε νοήματα και όγκο με αξιόπιστα αποτελέσματα. Επίσης, ο συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων ως πρόταση μπορεί να αξιοποιηθεί και σε άλλες περιστάσεις, χωρίς εμμονή στην ταύτιση ποιοτικών και ποσοτικών αποτελεσμάτων, κυρίως σε περιπτώσεις όπως αυτή της έρευνας δράσης υπό το πρίσμα της θεωρίας της πολυπλοκότητας, όπου οι εξαιρέσεις είναι σημαντικές και λαμβάνονται υπόψη στην κατανόηση της διαδικασίας της όποιας αλλαγής στο εκπαιδευτικό σύστημα (Phelps & Hase, 2002).

## Βιβλιογραφία

### Ελληνική

- Αγγελάκη, Χ., Γκολφίνοπούλου, Γ., Διδάχου, Ε., Παπαδάκου, Ε. & Ρήγα, Β. (2012). *4+1 κλειδιά για την αυτομόρφωση της νηπιαγωγού*. Αθήνα: Ελληνική Επιτροπή της Παγκόσμιας Οργάνωσης Προσχολικής Αγωγής (Ο.Μ.Ε.Ρ.).
- Αλευριάδου, Α., Βруνιώτη, Π. Κ., Κυρίδης, Γ. Α., Σιβροπούλου – Θεοδοσιάδου, Ε. & Χρυσυφίδης, Κ. (2008). *Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου*. ΥΠ.Ε.Π.Θ./Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων Κ.Π.Σ. /Ε.Υ.Ε. Αθήνα: Πατάκης.
- Altrichter, H. (2002). Γιατί πρέπει να κάνουν έρευνα οι εκπαιδευτικοί και πώς θα μπορούσαν να την κάνουν; Στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*, 23-30. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: μια εισαγωγή στις μεθόδους έρευνας δράσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αποστολοπούλου, Χ. (2010). Ο Συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτικού. *Ιάτωρ, Διαδικτυακό Ιατρικό Περιοδικό*. Ανακτήθηκε στις 12/1/2014 από το <http://www.iator.gr/2010/03/10/advice-role/>
- Αναγνωστόπουλος, Β. Δ., Ζωγράφος, Θ., Κούγιαλη, Γ., Κωτσαλίδου, Ε. & Πετρίκη, Σ. (2008). *Εγχειρίδιο Δραστηριοτήτων για Νηπιαγωγούς*. ΥΠ.Ε.Π.Θ./Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων Κ.Π.Σ. /Ε.Υ.Ε. Αθήνα: Πατάκης.
- Ασημακόπουλος, Α. Ν., Θεοχαρόπουλος, Χ. Ι. & Δημητρίου, Κ. Ν. (2006). *Ο Ρόλος της Συστημικής Ανάλυσης και του Συστημικού Αναλυτή στους σύγχρονους Δικτυακούς Οργανισμούς. Συστημικές Προσεγγίσεις σε Δίκτυο Επιχειρήσεων - Οργανισμών*. Χίος: ΕΕΣΜ σε συνδιοργάνωση με το Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Αυγητίδου, Σ. (2005). Η έρευνα δράσης ως μέθοδος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην έρευνα: ένα παράδειγμα. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 39, 39-56.

- Αυγητίδου, Σ. (2011). Η αξιοποίηση των ημερολογίων στην εκπαιδευτική έρευνα-δράση: προϋποθέσεις και διαδικασίες. *Action Research*, 2, 29-48. Ανακτήθηκε στις 12/11/2015 από το [http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch\\_Vol2/Issue02\\_04\\_p29-48.pdf](http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol2/Issue02_04_p29-48.pdf)
- Βαλμάς Φ., Λουμάκου Μ., Πομώνης Μ., Διδάχου Ε. & Μπαγάκης Γ. (2006). Αυτομόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών: ένα παράδειγμα μέσα από τη συνεργασία δασκάλων και νηπιαγωγών για την ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*, 157-167. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βάμβουκας, Μ. Ι. (1991). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Βεργίδης, Δ. (2002). Το χάος στην εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί και η εκπαιδευτική έρευνα. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*, 139-145. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βεργίδης, Δ. (2015). Μέθοδοι, τεχνικές και πρακτικές στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Μεθοδολογία, πολιτικές, πρακτικές επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο*, 135-145. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας. Οδηγός για φοιτητές και Υποψήφιους Διδάκτορες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Brinkmann, G. (1996). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: τάσεις στην Ευρώπη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 24, 27-37.
- Βρυνιώτη, Π. (1999). Η συνεργασία νηπιαγωγών και δασκάλων ως παράγοντας διαμόρφωσης ισότητας ευκαιριών κατά την μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο στην Ελλάδα και στη Γερμανία. Στα πρακτικά του Η΄ διεθνούς επιστημονικού συνεδρίου: «*Σχολική Αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες συνέπειες και αντιμετώπιση*». Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- 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 παιδαγωγών*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Βρυνιωτη, Κ., Κυρίδης, Α., Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου Ε. & Χρυσαιφίδης, Κ. (2008). *Οδηγός γονέα*. ΥΠ.Ε.Π.Θ./Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων Κ.Π.Σ. /Ε.Υ.Ε. Αθήνα: Πατάκης.
- Γεωργοπούλου, Π. (2010). *Η στροφή της κοινωνικής σκέψης στις επιστήμες της πολυπλοκότητας*. Αθήνα: Κριτική.
- Γιαλαμάς, Β. (2005). *Στατιστικές τεχνικές και εφαρμογές στις επιστήμες της αγωγής*. Αθήνα : Πατάκη.
- Γκαντώνα, Γ. (2007). *Η συμβολή ατομικών και ψυχοκοινωνικών παραγόντων κατά την προσαρμογή του φοιτητικού πληθυσμού στο Πανεπιστήμιο*. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Ψυχολογίας. Ανακτήθηκε στις 9-1-2015 από το <http://ikee.lib.auth.gr/record/80304/files/Gantona.pdf>
- Γκιολιάς, 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. *4<sup>ο</sup> Συνέδριο ΠΕΕΚΠΕ*, Ναύπλιο 12-14 Δεκεμβρίου.
- Γουργιώτου, Ε. (2008). *Αποτελεσματικές πρακτικές μετάβασης των νηπίων από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο*. Στο Κεντρικό Επιμορφωτικό Σεμινάριο Στελεχών της Εκπαίδευσης – Εισηγήσεις. Πάτρα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Γουργιώτου, Ε. (2012). Αξιολόγηση σχολικής ετοιμότητας ή ετοιμότητα για σχολική αξιολόγηση; Στο Ε. Γουργιώτου (Επιμ.), *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*, 80-98. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*. Αθήνα: Κώδικας.



- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δεδούλη, Μ. (1998). *Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Ένα πρόγραμμα βιοματικής – αναστοχαστικής διαδικασίας*. Αθήνα: Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών, Τμήμα ΦΠΨ, Τομέας Παιδαγωγικής.
- Διδάχου, Ε. (2006). *Η προβληματική της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο και η οργάνωση δραστηριοτήτων μετάβασης, στο πλαίσιο συνεργατικής έρευνας δράσης*. Πάτρα: Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.
- Διδάχου, Ε. & Μπαγάκης, Γ. (2012). Πειραματισμός μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο στο πλαίσιο συνεργατικής έρευνας δράσης. Στο Ε. Γουργιώτου (Επιμ.), *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*, 475-483. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Elliott, J. (2001). Τι είναι η εφαρμοσμένη έρευνα στην εκπαίδευση. Στο Γ. Μπαγάκης, (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Elliott, J. (2005). Ο εκπαιδευτικός ως μέλος μιας Δικτυωμένης Κοινότητας Μάθησης. Στο Γ. Μπαγάκης, (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, 42-62. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Freire, P. (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Grundy, S. (2003). *Αναλυτικό πρόγραμμα: Προϊόν ή πράξις*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Javeau, C. (2000). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. Αθήνα: τυποθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Ζούκης, Ν. (2007). Τρία ερωτήματα για την έρευνα – δράση και η αναζήτηση νέας προοπτικής. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 4<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα»*. Αθήνα 4 – 6 Μαΐου.

- Ζωγράφου – Τσαντάκη, Μ. & Βοζίκη, Α. (2005). Ο επιμορφωτικός ρόλος των Σχολικών Συμβούλων Προσχολικής Αγωγής από τη σκοπιά των Νηπιαγωγών. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, 326-333. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ζωγράφου – Τσαντάκη, Μ. & Βοζίκη – Ζάχαρη Α. (2012). Εκπαιδευτικό υλικό (βιβλία & CD-ROM) για τη μετάβαση των παιδιών προσχολικής ηλικίας στο δημοτικό σχολείο: Κριτική θεώρηση από νηπιαγωγούς, διαπιστώσεις, προτάσεις. Στο Ε. Γουργιώτου (Επιμ.), *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*, 70-79. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Καραμπίνη, Π. & Ψιλού Ε. (2005). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Εμπειρική έρευνα και συμπεράσματα – επισημάνσεις και προτάσεις. Στο Γ. Μπαγάκης, (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, 139-147. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καραχάλιου, Ρ. (2011). Ένα πρόγραμμα μετάβασης από την προσχολική στην πρωτοσχολική εκπαίδευση μέσα από το λαϊκό παραμύθι. *Το παραμύθι*, 2, 7-28. Αθήνα: Όναρ μέσω τέχνης.
- Κατσαρού, Ε. (2010). Έρευνα – Δράση: επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση: επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα*, 555-569. Αθήνα: Τόπος.
- Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ./Π.Ι.
- Κατσίλης, Ι. (1997). *Περιγραφική στατιστική. Εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες και την εκπαίδευση. Με έμφαση στην ανάλυση με υπολογιστές*. Αθήνα: Gutenberg.

- Καχριμάνης Γ., Κόμης, Β., Αβούρης, Ν. (2008). Μεθοδολογίες ανάλυσης της συνεργασίας. Στο Ν. Αβούρης, Χ. Καραγιαννίδης, Β. Κόμης (Επιμ.), *Συνεργατική τεχνολογία, συστήματα, και μοντέλα συνεργασίας για εργασία, μάθηση, κοινότητες πρακτικής και δημιουργία γνώσης*, 179-212. Αθήνα: Κλειδάριθμος. Ανακτήθηκε στις 17-3-2014 από το <http://karagian.users.uth.gr/cscl/08-Kachrimanis-Komis-Avouris.pdf>
- Κόμης, Β. & Εργαζάκη, Μ. (2010). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων με χρήση λογισμικού. *Έρευνα στην Εκπαίδευση, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου*. Κεφ. 16. Ανακτήθηκε στις 24-1-2014 από το <http://www.academia.edu/3002781/>
- Κομίλη, Α. (1989). *Βασικές αρχές και μέθοδοι επιστημονικής έρευνας στην ψυχολογία*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κόπτσης, Α. (2008). *Αξιολόγηση του προγράμματος καινοτόμες παρεμβάσεις στο ολοήμερο νηπιαγωγείο*. Στο Κεντρικό Επιμορφωτικό Σεμινάριο Στελεχών της Εκπαίδευσης – Εισηγήσεις. Πάτρα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Κόπτσης, Α. & Νάκου Α. (2009). Η μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό και από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο και η παράλληλη προετοιμασία για τη διευκόλυνσή της. Στο Σ. Γρόσδος (Επιμ.), *Η Διδακτική των Θετικών Επιστημών στην Εκπαίδευση: δημιουργώντας γέφυρες επικοινωνίας ανάμεσα στο Νηπιαγωγείο, το Δημοτικό, το Γυμνάσιο*, 139-149. Θεσσαλονίκη: OMEP. Ανακτήθηκε στις 17-7-2015 από το <https://stavros.files.wordpress.com/2011/07/12-h-didaktiki-twn-thetikwn-epistimwn.pdf>
- Κυριαζή, Ν. (1999). *Η κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Landsheere, G. (1996). *Η εμπειρική έρευνα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Ματσαγγούρας, Η. (2012). Σχολική ετοιμότητα και σχολική μετάβαση στο Π.Ι.: Συνέχεια ή/και ασυνέχεια; Κοινωνικο-συναισθηματική ή/και γλωσσικο-γνωστική ετοιμότητα; Στο Ε. Γουργιώτου (Επιμ.), *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*, 39-54. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μιχιώτης, Σ. (2007). Πολυπλοκότητα, γνώση και αλλαγή στον 21<sup>ο</sup> αιώνα. Αναζητώντας τα αρχέτυπα της οργανωσιακής κουλτούρας. *TETRAS, Σύμβουλοι Γνώσης Καινοτομίας και Ανάπτυξης*. Ανακτήθηκε στις 3-8-2015 από το [http://www.tetras-consult.gr/resources/Resources/Papers%20in%20Greek/CRANS\\_SS\\_Michiotis\\_paper.pdf](http://www.tetras-consult.gr/resources/Resources/Papers%20in%20Greek/CRANS_SS_Michiotis_paper.pdf)
- Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.), (2002). *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαγάκης, Γ. (2005). Γιατί συνέδριο για την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού; Στο Γ. Μπαγάκης, (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, 15-26. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.), (2011). *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης: προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών*. Αθήνα: Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.).
- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ. & Σταμάτης, Θ, (2007). *Ένα σχολείο μαθαίνει. Η αυτοαξιολόγηση ελληνικού σχολείου στο πλαίσιο του διεθνούς προγράμματος Carpe Vitam. Leadership for Learning*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Μπαγάκης, Γ., Διδάχου, Ε., Βαλμάς, Φ., Λουμάκου, Μ. & Πομώνης, Μ. (2006). *Η ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό και η προσαρμογή τους στην Α' τάξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπούνη, Τ. (2010). Τύχη ή Βεβαιότητα; Η διαλεκτική της θεωρίας του χάους. *Θαλής+Φίλοι*. Ανακτήθηκε στις 6/8/2015 από το <http://thalesandfriends.org/el/2010/01/01/tyxi-bebaiotita/>
- Ξωχέλλης, Π. (2002). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σήμερα: διεθνής αναγκαιότητα-ελληνικές εξελίξεις και εμπειρίες. Εισήγηση στο Διεθνές Συνέδριο *Η εκπαίδευση στην αρχή του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις*. Ανακτήθηκε στις 2-12-2013 από το <http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/ksoxelis.htm>

- Orna, E. & Stevens, G. (1998). *Οργάνωση των πληροφοριών στην έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παγκουρέλια, Ε. & Παπαδοπούλου, Μ. (2009). Κριτική Ανάλυση Λόγου – Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου: μια πρόταση συνδυαστικής αξιοποίησης για την ανίχνευση της ιδεολογίας των σχολικών εγχειριδίων. *Επιστήμες Αγωγής*, 4.
- Πανταζής, Σ., Σακελλαρίου Μ. & Μπάκας, Θ. (2012). Σκέψεις και συναισθήματα των παιδιών κατά τη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Στο Ε. Γουργιώτου (Επιμ.), *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*, 151-159. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Πετρογιάννης, Κ. (2010). Η οικοσυστημική προσέγγιση ως εναλλακτικό «Παράδειγμα» ποιοτικής μεθοδολογίας για τη μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης και συμπεριφοράς – Η συμβολή του Urie Bronfenbrenner. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση: επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα*, 387-432. Αθήνα: Τόπος.
- Πολύζου, Α. (2010). Η έρευνα δράση ως μαθησιακή και ερευνητική διαδικασία. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση: επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα*, 571-604. Αθήνα: Τόπος.
- Πομώνης Μ., Διδάχου Ε., Βαλμάς Φ., Λουμάκου Μ. & Μπαγάκης Γ. (2004). Η ομαλή μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό και η προσαρμογή τους. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο Εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*, 245-255. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ποταμιάνος, Γ. (1995). *Δοκίμια στην Ψυχολογία της Υγείας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πουρκός, Μ. & Δαφέρμος, Μ. (2010). Ποιοτική έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση: Θεωρητική και Ιστορική Οριοθέτηση του Πεδίου. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση: επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα*, 19-73.

Αθήνα: Τόπος. Ανακτήθηκε στις 25/8/2013 από το <http://www.academia.edu/1052683/.and...2010...and...19-73>.

- Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου. (2011). *Παιδαγωγικό πλαίσιο και αρχές προγράμματος σπουδών νηπιαγωγείου*. Νέο Σχολείο (Σχολείο 21<sup>ου</sup> αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών. Με συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Ρούσος, Π. & Τσαούσης, Γ. (2002). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σακελαρίου, Μ. (2012). Σχολική ετοιμότητα και μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, ως παράγοντας ενδυνάμωσης της συνεργασίας οικογένειας και νηπιαγωγείου. Στο Ε. Γουργιώτου (Επιμ.), *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*, 107-120. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Stenhouse, L. (2003). Εισαγωγή στην έρευνα και την ανάπτυξη του Αναλυτικού Προγράμματος. Αθήνα: Σαββάλας.
- Τοκμακίδου, Ε. (2010). «Εδώ γράφουμε και διαβάζουμε και πρέπει να προσπαθούμε»: Οι μικροί μαθητές μιλούν για τη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο και την ένταξή τους στο νέο σχολικό περιβάλλον. *Επιστημονικό Βήμα*, 13, 27-39.
- Τσιάρας, Β. & Μοδινού Ε. (2013). *Μορφοκλασματική Γεωμετρία*. Γενικό Λύκειο Νέας Κυδωνίας. Ανακτήθηκε στις 6/8/2015 από το [http://lyk-neaskydonias.gr/sites/default/files/Fractal\\_Geometry.pdf](http://lyk-neaskydonias.gr/sites/default/files/Fractal_Geometry.pdf)
- Φλογαΐτη, Ε. & Λιαράκου, Γ. (2009). *Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αρχάνες: Κ.Π.Ε. Αρχανών.
- Φλουρής, Γ. & Κρίκας, Ε. (2009). Αξιολόγηση προγραμμάτων σπουδών: Όψεις και προοπτικές της αξιολόγησης των διαθεματικών Προγραμμάτων Σπουδών. Στο Γ. Μπαγάκης & Κ. Δεμερτζή (Επιμ.), *Ένα χρόνο μετά την εφαρμογή των νέων αναλυτικών προγραμμάτων. Τι άλλαξε;* Αθήνα: Γρηγόρη.

Χριστοδούλου-Γκλιάου, Ν. (2011). Πολιτικές και μέτρα για την ένταξη όλων των παιδιών προσχολικής αγωγής στο εκπαιδευτικό σύστημα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16, 40-56.

Χρυσοφίδης, Κ. (2005). Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως αποτέλεσμα προσέγγισης της σχέσης θεωρίας και πράξης (Η επαγγελματική διάσταση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος). Στο Γ. Μπαγάκης, (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, 92-103. Αθήνα: Μεταίχμιο.

### **Ξενόγλωσση**

Ackerman, D. J. & Barnett, W. S. (2015). *Prepared for Kindergarten: What Does “Readiness” Mean?* NIEER Policy Report. The Pew Charitable Trusts.  
Ανακτήθηκε στις 5-11-2015 από το <http://www.researchgate.net/publication/255617499>

Alhadeff-Jones, M. (2008). Three Generations of Complexity Theories: Nuances and ambiguities. In M. Mason (Ed.), *Complexity Theory and the Philosophy of Education*, 62-78. Oxford: Wiley-Blackwell.

Amagoh, F. (2008). Perspectives on Organizational Change: Systems and Complexity Theories. *The Innovation Journal: The Public Sector Innovation Journal*, 13(3).

Bernard, M.E. (2006). It's time we teach social – emotional competence as well as we teach academic competence. *Reading & Writing Quarterly*, 22, 102-119. London & New York: Routledge.

Biesta, G. (2010). Five Theses on Complexity Reduction and its Politics. In D. Osberg & G. Biesta (Eds.), *Complexity Theory and the Politics of Education*, 5–13. Rotterdam: Sense Publishers.

Biesta, G. & Osberg, D. (2010). Complexity, Education and Politics from the Inside-Out and the Outside-In. In D. Osberg & G. Biesta (Eds.), *Complexity Theory and the Politics of Education*, 1–3. Rotterdam: Sense Publishers.  
Ανακτήθηκε στις 3/8/2013 από το

<https://www.sensepublishers.com/media/185-complexity-theory-and-the-politics-of-education.pdf>

Bohan-Baker, M. & Little, M.D.P. (2002). *The Transition to Kindergarten: A Review of Current Research and Promising Practices to Involve Families*. Harvard: Family Research Project. Ανακτήθηκε στις 3/12/2014 από το <http://www.hfrp.org/publications-resources/browse-our-publications/the-transition-to-kindergarten-a-review-of-current-research-and-promising-practices-to-involve-families>

Bowman, T.B. (1999). Kindergarten Practices with Children from Low – Income Families. In R. C. Pianta & M. J. Cox (Eds.), *The Transition to Kindergarten*, 281-304. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.

Britto, P. R., Rana, A. J. & Wright, C. (2012). *School Readiness. A Conceptual Framework*. New York: United Nations Children’s Fund.

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

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International Encyclopedia of Education*, 3, 37-43. Oxford: Elsevier.

Bronfenbrenner, U. (2001). The bioecological theory of human development. In N. J. Smelser & P.B. Batles (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences*, 10, 6963-6970. New York: Elsevier.

Bronfenbrenner, U. (2005). The Bioecological Theory of Human Development. In U. Bronfenbrenner (Ed.), *Making human beings human: Bioecological perspectives of human development*, 3-15. Thousand Oaks, CA: Sage.

Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bio-ecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568-586.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon (Series Ed.) & R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*,



793–828. New York, NY: Wiley. Ανακτήθηκε στις 3-6-2015 από το [Web of Science®](#)

Broström, S. (2003). Problems and Barriers in Children's Learning When They Transit from Kindergarten to Kindergarten Class in School. *European Early Childhood Education Research Monograph 1*, 51-66. Birmingham: European Early Childhood Research Association (EECERA).

Brydon-Miller, M. & Maguire, P. (2008). Participatory action research: contributions to the development of practitioner inquiry in education. *Educational Action Research*, 17(1), 79-93. London & New York: Routledge.

California Department of Education (CDE). (2013). Transitional Kindergarten Implementation Guide. A Resource for California Public School District Administrators and Teachers. Sacramento: Governor's State Advisory Council on Early Learning and Care. Ανακτήθηκε στις 25-10-2015 από το <http://www.cde.ca.gov/re/pn/rc/>

Caro-Bruce, C. (2000). *Action Research Facilitator's Handbook*. Texas: National Staff Development Council.

Carr, W. (2004). Teacher education in the 21<sup>st</sup> century. *Proceedings of the 4<sup>th</sup> Pancyprian Educational Conference, Teachers' Education and Development*, 1-32. Nicosia-Cyprus: Education Association of Cyprus.

Carr, W. (1994). Whatever Happened to Action Research? *Educational Action Research*, 2(3), 427- 436. Ανακτήθηκε στις 18/9/2015 από το <http://dx.doi.org/10.1080/0965079940020310>

Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education Knowledge and Action Research*. London: Falmer Press.

Catholic Education Office of Melbourne (CEOM). (2010). *Student Wellbeing. Central to Learning and School Improvement*. Melbourne: Catholic Education Office Melbourne, James Gould House.

- Cavanagh, S. (1997). Content analysis: concepts, methods and applications. *Nurse Researcher*, 4(3), 5-16. Ανακτήθηκε στις 1/2/2014 από το <http://ovidsp.tx.ovid.com/sp-2.3/ovidweb....>
- Centre for Community Child Health (CCCH), Policy Brief No 11 (2008). *Rethinking the transition to school: Linking schools and early years services*. Victoria Australia: The Royal Children's Hospital. Ανακτήθηκε στις 26/10/2015 από το [www.rch.org.au/ccch/policybriefs.cfm](http://www.rch.org.au/ccch/policybriefs.cfm)
- Center for Mental Health in Schools at UCLA (2008). *Transitions: Turning Risks into Opportunities for Student Support*. Los Angeles, CA: Author. Ανακτήθηκε στις 3/12/2014 από το <http://smhp.psych.ucla.edu>
- Centre for Equity & Innovation in Early Childhood (CEIEC) (2008). *Literature Review Transition: a positive start to school*. Melbourne: Author. Ανακτήθηκε στις 29/8/2013 από το <https://www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/earlychildhood/learning/transitionliteraturereview.pdf>
- Christenson, S. L. (1999). Families and Schools. Rights, Responsibilities, Resources, and Relationships. In R. C. Pianta & J. J. Cox, (Eds.), *The Transition to Kindergarten*, 143-177. Baltimore, Md.: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2005). *Research Methods in Education (fifth edition)*. London & New York: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education (sixth edition)*. London & New York: Routledge.
- Cowan, P. A. & Cowan C. P. (2009). The Role of Parents in Children's School Transition. Encyclopedia on Early Childhood Development. In R. E. Tremblay, R.G. Barr, R. DeV. Peters & M. Boivin (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 1-6. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Ανακτήθηκε στις 4/12/2014 από το <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Cowan-CowanANGxp-Parenting.pdf>.

- Davis, B. (2008). Complexity and Education: Vital simultaneities. In M. Mason (Ed.), *Complexity Theory and the Philosophy of Education*, 46-62. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Davis, B. & Sumara, D. (2008). Complexity as a theory of education. *Transnational Curriculum Inquiry*, 5(2), 33-44. Ανακτήθηκε στις 24/7/2013 από το <http://nitinat.library.ubc.ca/ojs/index.php/tci>
- Department of Education and Early Childhood Development (DEECD) (2009). *Transition: A Positive Start to School*. Melbourne: Author. Ανακτήθηκε στις 8/2/2011 από το <http://www.education.vic.gov.au/earlylearning/transitionschool/default.htm>
- Dick, B. (2004). Action research literature: Themes and trends. *Action Research*, 2(4), 425–444. London: SAGE Publications.
- Dick, B. (2006). Action research 2004-2006: Themes and trends. *Action Research*, 4(4), 439-458. London: SAGE Publications.
- Dick, B., Stringer, E. & Huxhman, C. (2009). Theory in action research. *Action Research*, 7(1), 5-12.
- Dockett, S. & Perry, B. (2002). Starting School: Effective Transitions. *Early Childhood Research & Practice*, 3(2). Ανακτήθηκε στις 18/5/2015 από το <http://ecrp.uiuc.edu/v3n2/dockett.html>
- Dockett, S. & Perry, B. (2007). The role of school and communities in children's school transition. In R.E. Tremblay, R.G. Barr & R.DeV. Peters (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 1-7. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Ανακτήθηκε στις 4/12/2014 από το <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Rimm-KaufmanANGxp.pdf>.
- Dockett, S., Petriwskyj, A. & Perry, B. (2014). Theorizing Transition: Shifts and Tensions. In B. Perry, S. Dockett & A. Petriwskyj (Eds.), *Transitions to School – International Research, Policy and Practice*. International perspectives on early childhood education and development 9. Springer Dordrecht: Science & Business Media.

- Doll, E.W. (2008). Complexity and the Culture of Curriculum. In M. Mason (Ed.), *Complexity Theory and the Philosophy of Education*, 181-203. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Dunlop, A-W. (2003). Bridging early educational transitions in learning through children's agency. *European Early Childhood Education Research Monograph, 1*, 25-33. Birmingham: European Early Childhood Research Association (EECERA).
- Dunlop, A-W. A. and Fabian, H. (Eds.) (2003). *Transitions. European Early Childhood Education Research Journal*. Themed Monograph 1.
- Duan, C. & Hill, C.E. (1996). Theoretical confusion in the construct of empathy: A review of the literature. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 261 – 274.
- Early, D., Pianta, R., Taylor, L. & Cox, M. (2001). Transition Practices: Findings from a National Survey of Kindergarten Teachers. *Early Childhood Education Journal*, 28(3), 199-206.
- Einarsdóttir, J. (2003). Towards a smooth transition from preschool to primary school in Iceland. *Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference*, 11-13 September. Edinburgh: Heriot-Watt University.
- Elliott, J. (1985). Facilitating Action Research in Schools: Some Dilemmas. In R. G. Burges (Ed.), *Field Methods, in the Study of Education*, London: The Falmer Press.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press.
- Elliott, J. & Zamorski, B. (2002). Researching disaffection with teachers. *Pedagogy, Culture and Society*, 10(2), 157-348.
- Eppel, E. A. (2009). *The contribution of complexity theory to understanding and explaining policy processes: A study of tertiary education policy processes in New Zealand*. Victoria: University of Wellington.
- Fabian, H. & Dunlop, A-W. (2006). Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school. *Paper commissioned for the*

*EFA Global Monitoring Report 2007, Strong foundations: early childhood care and education.*

Fabian, H. & Dunlop, A-W. (2007). *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school. Working Paper 42.* Bernard van Leer Foundation: The Hague, The Netherlands.

Families NSW Transition to School Project (2007). *Transition to School Guidelines.* Riverina Murray: NSW Department of Education and Training.

Fhtenakis, W. E. (1998). Family Transitions and Quality in Early Childhood Education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 6(1), 5-16.

Fuchs, C. & Hofkirchner, W.(2009). Autopoiesis and critical social systems theory. In R. Magalhães & R. Sanchez (Eds.), *Autopoiesis in organization theory and practice*, 111-129. Bingley: Emerald. Ανακτήθηκε στις 11/1/2016 από το <http://fuchs.uti.at/wp-content/uploads/2009/12/autopoiesis.pdf>

Gippsland Early Childhood Intervention Advisory Network (GECIAN) (2009). *Best Practice Transition Kit.* Gippsland: Author. Ανακτήθηκε στις 8/2/2011 από το [www.gecian.org.au](http://www.gecian.org.au)

Gloucestershire County Council (2007). *Developing successful transitions Year R to Year One. Gloucestershire Action Research Project.* Gloucestershire Children and Young People's Services. Ανακτήθηκε στις 29/9/2015 από το <http://www.gloucestershire.gov.uk/extra/CHttpHandler.ashx?id=39964>

Griebel, W. & Niesel, R. (2003). Successful Transitions: Social Competencies Help Pave the Way into Kindergarten and School. *European Early Childhood Education Research Monograph*, 1, 25-33. Birmingham: European Early Childhood Research Association (EECERA).

Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action. Volume 1: Reason and the Rationalization of Society.* Boston: Beacon Press.

Hair, E., Halle, T., Terry-Humen, E., Lavelle, B. & Calkins, J. (2006). Children's school readiness in ECLS-K: Predictions to academic, health and social

outcomes in first grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), 431-454.

Ανακτήθηκε στις 9/11/2015 από το

<http://www.sciencedirect.com/science/journal/08852006/21/4>

Hase, S. & Kenyon, C. (2007). Heutagogy: A child of Complexity Theory. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 4(1), 111–118. Ανακτήθηκε στις 26/7/2013 από το

[www.complexityandeducation.ca](http://www.complexityandeducation.ca)

Hase, S, Tay, B. H. & Goh, E. (2006). Developing learner capability through action research: from pedagogy to heutagogy in the workplace. *Paper presented at the Australian Vocational Education and Training Resear Association Conference*. Woollongong: April.

Hirst, M., Jervis, N., Visagie, K., Sojo, V. & Cavanagh, S. (2011). *Transition to primary school: a review of the literature*. Canberra: Commonwealth of Australia.

Hsieh, H-F & Shannon, S. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. Ανακτήθηκε στις 12/1/2014 από το <http://qhr.sagepub.com/content/15/9/1277>

Huang, L-S. (2012). Action Research. *Key Concepts & Theories in TEAL*, 13-17. BC TEAL.

Jiménez-Domínguez, B. (1996). Participant Action Research. In I. Parker & R. Spears (Eds.), *Psychology and Society: Radical Theory and Practice*, 220-230. London: Pluto Press.

Kagan, S. L., Moore, E. & Bredekamp, S. (Eds.), (1995). *Reconsidering children's early development and learning: Toward common views and vocabulary*. Report of the National Education Goals Panel, Goal 1 Technical Planning Group. Washington, DC: Government Printing Office.

Kamerman, S. B. (2008). School readiness and international developments in early childhood education and care. In R. E. Tremblay, R.G. Barr & R. DeV. Peters (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 1-6. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Ανακτήθηκε

στις 4/12/2014 από το <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Rimm-KaufmanANGxp.pdf>.

Kaufman, S. (1993). *The origins of order: Self-organization and selection in evolution*. New York: Oxford University Press.

Kelly, A. (2005). Education or Indoctrination? The Ethics of School-Based Action Research. In Burgess, G. R. (Ed.), *The Ethics of Educational Research*. Philadelphia: The Falmer Press, Taylor & Francis Inc. Ανακτήθηκε στις 20/10/2013 από το <http://www.carlosmoreno.info/upn/pdf/e7kLL1gdop.pdf#page=103>

Kemmis, S. (1993). Action Research and Social Movement: A Challenge for Policy Research. *Education Policy Analysis Archives*, 1 (1). Arizona State University. Ανακτήθηκε στις 19/9/2015 από το <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/678/800>

Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *The Action Research Planner*. Victoria: Deakin University.

Kendall, J. (2012). *Increasing Parental Involvement in Early Childhood Education*. Graduate Theses and Dissertations. Ανακτήθηκε στις 5/11/2015 από το <http://scholarcommons.usf.edu/etd/4340>

Kohlibacher, F. (2006). The Use of Qualitative Content Analysis in Case Study Research. *Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal]*, 7(1), Art.21. Ανακτήθηκε στις 8/1/2014 από το <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00mayring-e.htm>

Kraft-Sayre, M.E., & Pianta, R.C. (2000). *Enhancing the transition to kindergarten*. Charlottesville: University of Virginia, National Center for Early Development & Learning.

Landsberg, R. (2013). Transition to School – the next phase to the child’s learning and development. *Te Iti Kahurangi, School of Education e-Journal*, 1(30-41).

Large, D. N. (2015). *Complexity and Communities. The application of complexity to community studies*. Newcastle: University of Northumbria.

- Lee, H. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher Education*, 21, 699-715.
- Lee, S. & Goth, G. (2012). Action Research to Address the Transition from Kindergarten to Primary School: Children's Authentic Learning, Construction Play, and Pretend Play. *Early Childhood Research & Practice*, 17(1).
- Lemke, L. J. & Sabelli, H. N. (2008). Complex Systems and Educational Change: Towards a new research agenda. In M. Mason (Ed.), *Complexity Theory and the Philosophy of Education*, 112-123. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Lloyd, W. J., Steinberg, R. D. & Wilhelm – Chapin, K. M. (1999). Research on the Transition to Kindergarten. In R. C. Pianta & M. J. Cox (Eds.), *The Transition to Kindergarten*, 305-316. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. & Jakobsen, L. (2000). *Self – Evaluation in European Schools: A Story of Change*. London: Routledge.
- Marcon, R. A. (1999). Positive Relationships between Parent School Involvement and Public School Inner-city Preschoolers' Development and Academic Performance. *Social Psychology Review*, 28(3), 395-412.
- Margetts, K. (2003). Children Bring More to School than Their Backpacks: Starting School Down Under. *European Early Childhood Education Research Monograph*, 1, 5-14.
- Mason, M. (Ed.) (2008). *Complexity Theory and the Philosophy of Education*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Mason, M. (2008a). What Is Complexity Theory and What Are Its Implications for Educational Change? In M. Mason (Ed.), *Complexity Theory and the Philosophy of Education*, 32-45. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Mayring, Ph. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal]*, 1(2), Art.20. Ανακτήθηκε στις 5/9/2013 από το <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00mayring-e.htm>



- Mayring, Ph. (2004). Qualitative content analysis. In U. Flick, E. Kardorff & I. Steinke (eds.), *A Companion to Qualitative Research*, 266-269. London: Sage Publications.
- McCubbins, J. L. (2004). *Transition into Kindergarten: A Collaboration to Family and Educational Perspectives*. A Thesis Submitted to the faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Meisels, S. J. (1999). Assessing Readiness. In R. C. Pianta & J. J. Cox, (Eds.), *The Transition to Kindergarten*, 39-66. Baltimore, Md.: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Miles, M. B. & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Moen, P. (2006). Bronfenbrenner in Context and in Motion. *Journal for Sociology of Education and Socialization*, 26 (2), 247-261.
- Morrison, K. (2006). Complexity Theory and Education. *Paper presented at APERA Conference*, Hong Kong, 28-30 November 2006.
- Morrison, K. (2008). Educational Philosophy and the Challenge of Complexity Theory. In M. Mason (Ed.), *Complexity Theory and the Philosophy of Education*, 16-31. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Namey, E., Guest, G., Thaitu, L. & Johnson, L. (2007). Data Reduction Techniques for Large Qualitative Data Sets. Ανακτήθηκε στις 24-1-2016 από το [http://web.stanford.edu/~thairu/07\\_184.Guest.1sts.pdf](http://web.stanford.edu/~thairu/07_184.Guest.1sts.pdf)
- National Center for Early Development & Learning (NCEDL), (2002). Transition to Kindergarten. *Early Childhood Research & Policy Briefs*, 2. Chapel Hill: National Institute on Early Childhood Development & Education.
- Niesel, R. & Griebel, W. (2005). Transition Competence and Resiliency in Educational Institutions. *International Journal of Transitions in Childhood*, 1, 4-11. Ανακτήθηκε στις 9/11/2015 από το [https://extranet.education.unimelb.edu.au/LED/tec/journal\\_vol1.shtml](https://extranet.education.unimelb.edu.au/LED/tec/journal_vol1.shtml)

- Norusis, M.J. (2004). *SPSS 12.0 guide to data analysis*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- O'Donnell, K. (2008). *Parents' Reports of the School Readiness of Young Children from the National Household Education Surveys Program of 2007 (NCES 2008-051)*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Ontario Ministry of Education (2005). *Planning Entry to School. A Resource Guide*. Canada: Ontario. Ανακτήθηκε στις 8/2/2011 από το World Wide Web <http://www.edu.gov.on.ca>.
- Organization for Economic Co-Operation and Development OECD (2006). *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- Osberg, D. (2005). Redescrining "Education" in Complex Terms. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 2(1), 81-83.
- Osberg, D. (2010). Taking Care of the Future? The complex responsibility of education & politics. In D. Osberg & G. Biesta, (Eds.), *Complexity Theory and the Politics of Education*, 153-166. Rotterdam: Sense Publishers.
- Osberg, D. & Biesta, G. (2008). The emergent curriculum navigating a complex course between unguided learning and planned enculturation. *Journal of Curriculum Studies*, 40(3), 313-328. Ανακτήθηκε στις 24/8/2015 από το <http://dx.doi.org/10.1080/00220270701610746>
- Osberg, D. & Biesta, G. (Eds.), (2010). *Complexity Theory and the Politics of Education*. Rotterdam: Sense Publishers. Ανακτήθηκε στις 3/8/2013 από το <https://www.sensepublishers.com/media/185-complexity-theory-and-the-politics-of-education.pdf>
- Osberg, D. & Biesta, G. & Cilliers, P. (2008). From Representation to Emergence: Complexity's challenge to the epistemology of schooling. In M. Mason (Ed.), *Complexity Theory and the Philosophy of Education*, 204-217. Oxford: Wiley-Blackwell.

- Peters, S. (2000). Multiple perspectives on continuity in early learning and the transition to school. *Paper presented at "Complexity, diversity and multiple perspectives in early childhood" Tenth European Early Childhood Education Research Association Conference, University of London, London, 29 August - 1 September, 2000.* Ανακτήθηκε στις 3-6-2015 από το <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED447916.pdf>
- Petrakos, H. H. & Lehrer, J. S. (2011). Parents' and Teachers' Perceptions of Transition Practices in Kindergarten. *Exceptionality Education International, 21,* 62-73. Ανακτήθηκε στις 25-10-2015 από το <http://ir.lib.uwo.ca/eei/vol21/iss2/7>
- Phatudi, N. C. (2007). *A Study of Transition from Preschool and Home Contexts to Grade 1 in a Developing Country.* Pretoria: Faculty of Education University of Pretoria.
- Phelan, E. S. (2001). What Is Complexity Science Really? *Emergence, 3(1),* 120-136. Lawrence Erlbaum Associates.
- Phelps, R. & Graham, A. (2010). Exploring the complementarities between complexity and action research: the story of Technology Together. *Cambridge Journal of Education, 40(2),* 183-197. Ανακτήθηκε στις 9/8/2013 από το <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2010.481259>
- Phelps, R. & Hase, S. (2002). Complexity and action research: exploring the theoretical and methodological connection. *Educational Action Research, 10(3),* 507-524. Ανακτήθηκε στις 20/7/2013 από το <http://dx.doi.org/10.1080/09650790200200198>
- Phelps, R. (2005). The Potential of Reflective Journals in Studying Complexity “In Action”. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education, 2(1),* 37-54. Ανακτήθηκε στις 26/7/2013 από το [www.complexityandeducation.ca](http://www.complexityandeducation.ca)
- Pianta, R. C., & Cox, M. J. (2002). Transition to Kindergarten. *Early Childhood Research & Policy Briefs, 2(2),* 2-4.

- Pianta, R. C., Rimm-Kaufman, S. E. & Cox, M. J. (1999). Introduction: An Ecological Approach to Kindergarten. In R. C. Pianta & J. J. Cox, (Eds.), *The Transition to Kindergarten*, 3-12. Baltimore, Md.: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Pianta, R. C. & Rimm-Kaufman, S. E. (2007). *The Social Ecology of the Transition to School: Classrooms, Families, and Children. Educational Research and Development Centers Program*. Virginia: U.S. Department of Education to the National Center for Early Development and Learning.
- Policy Brief No 10 (2008). *Rethinking School Readiness*. Ανακτήθηκε στις 9/11/2015 από το [www.rch.org.au/ccch/policybriefs.cfm](http://www.rch.org.au/ccch/policybriefs.cfm) 3
- Porter, L. (2008). 'School readiness', an extract from *Young children's behavior*, (3rd ed.). Sydney: Elsevier.
- Prigogine, I. (1987). Exploring complexity. *European Journal of Operational Research*, 30, 97-103. North Holland: Elsevier Science Publishers B. V. Ανακτήθηκε στις 5/8/2015 από το [http://homes.nano.aau.dk/lg/Self-Assembly2010\\_files/Prigogin\\_Exploring%20complexity.pdf](http://homes.nano.aau.dk/lg/Self-Assembly2010_files/Prigogin_Exploring%20complexity.pdf)
- Rasmussen, J. (2010). Increasing Complexity by Reducing Complexity. A Luhmannian approach to learning. In D. Osberg & G. Biesta, (Eds.), *Complexity Theory and the Politics of Education*, 15-24. Rotterdam: Sense Publishers.
- Ramey, C. T. & Ramey, S. L. (1999). Beginning school for children at risk. In R. C. Pianta & M. J. Cox (Eds.), *The transition to kindergarten*, 217-252. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Research and Training Center on Family Support and Children's Mental Health. (2007). *Best Practices in Supporting Children and Families in The Transition to Kindergarten*. Portland: State University.
- Rimm-Kaufman, S. (2004). School transition and school readiness: An outcome of early childhood development In R.E. Tremblay, R.G. Barr & R.DeV. Peters (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 1-7. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Ανακτήθηκε

στις 4/12/2014 από το <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Rimm-KaufmanANGxp.pdf>.

Rimm-Kaufman, S. & Pianta, R. (2000). An Ecological Perspective on the Transition to Kindergarten: A Theoretical Framework to Guide Empirical Research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491-511.

Rimm-Kaufman, S., Pianta, R.C., & Cox, M.J. (2000). Teachers' Judgments of the Problems in the Transition to Kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 147-166.

Rock, T. C. & Levin, B. B. (2002). Collaborative Action Research Projects: Enhancing Preservice Teacher Development in Professional Development Schools. *Teacher Education Quarterly*, 7- 21.

Rogers, K. H., R. Luton, H. Biggs, R. Biggs, S. Blignaut, A. G. Choles, C. G. Palmer, & Tangwe, P. (2013). Fostering complexity thinking in action research for change in social–ecological systems. *Ecology and Society* 18(2): 31. Ανακτήθηκε στις 21/9/2015 από το <http://dx.doi.org/10.5751/ES-05330-180231>

Rosenkoetter, S., Schroeder, C., Rous, B., Hains, A., Shaw, J., & McCormick, K. (2009). *A review of research in early childhood transition: Child and family studies. Technical Report 5*. Lexington: University of Kentucky, Human Development Institute, National Early Childhood Transition Center. Ανακτήθηκε στις 4/12/2014 από το <http://www.ihdi.uky.edu/nectc/>

Rous, B. B., McCormick, K. & Hallam, R. (2006). *Use of Transition Practices by Public Preschool Teachers*. Research Brief, National Early Childhood Transition Center (NECTC).

Saluja, G., Scott-Little, C. & Clifford, R. M. (2000). Readiness for School: A Survey of State Policies and Definitions. *Early Childhood Research & Practice*, 2(2). Ανακτήθηκε στις 6/8/2015 από το <http://ecrp.uiuc.edu/v2n2/saluja.html>

Schneider, M. & Somers, M. (2006). Organizations as complex adaptive systems: Implications of Complexity Theory for leadership research. *The Leadership*

- Quarterly*, 17, 351-365. Elsevier Inc. Ανακτήθηκε στις 26/8/2015 από το [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com)
- School Readiness Summit Information Packet (2004). *What is school Readiness*. Washington: Bornlearning. Ανακτήθηκε στις 3/12/2014 από το <http://www.gesellinstitute.org.php53-10.dfw1-2.websitetestlink.com/wp-content/uploads/2013/09/schoolreadiness.pdf>
- Smith, C. P. (2000). Content analysis and narrative analysis. In H. T. Reis & C. M. Judd (eds.), *Handbook of research methods in social and personality psychology*, 313-335. New York: Cambridge University Press. Ανακτήθηκε στις 14/4/2014 από το <https://faculty.fuqua.duke.edu/~jglynch/Ba591/Session02/Smith%202000%20Handbook%20Content%20Analysis.pdf>
- Stringer, E. (2004). *Action research in Education*. New Jersey: Pearson Education.
- Stringer, E. (1999). *Action research*. London: Sage Publications.
- Strongman, L. (2013). Complexity theory – a brief introduction. *The general science journal*, 4878, 1-7. Ανακτήθηκε στις 4/8/2015 από το <http://gsjournal.net/Science-Journals/Research%20Papers-Mind%20and%20Consciousness/Download/4878>
- Sukhdeep, G., Winters, D. & Friedman, D. S. (2006). Educators' Views of Pre-Kindergarten and Kindergarten Readiness and Transition Practices. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(3), 213-227.
- Tosey, P. (2002). *Teaching on the edge of chaos. Complexity Theory, Learning Systems and Enhancement*. Educational Studies: University of Surrey. Ανακτήθηκε στις 17/8/2015 από το [http://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/resource\\_database/id111\\_Teaching\\_at\\_the\\_Edge\\_of\\_Chaos](http://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/resource_database/id111_Teaching_at_the_Edge_of_Chaos).
- Trueit, D. & Doll Jr. E. W. (2010). Thinking Complexly. Being – in – relation. In D. Osberg & G. Biesta, (Eds.), *Complexity Theory and the Politics of Education*, 135-151. Rotterdam: Sense Publishers.

- Tudge, J. R. H., Mokrova, I., Hatfield, B. & Karnik, R. (2009). Uses and Misuses of Bronfenbrenner's Bioecological Theory of Human Development. *Journal of Family Theory & Review*, 1, 198-210.
- U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics (2001). *Entering Kindergarten. A Portrait of American Children When They Begin School: Findings from The Condition of Education 2000*, Nicholas Zill and Jerry West, NCES 2001-035. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Van Veen, K. & Van de Ven, P.H. (2008). Integrating theory and practice. Learning to teach L1 language and literature. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 8(4), 39-60.
- Vogler, P., Grivello, G. & Woodhead, M. (2008). *Early childhood transitions research: A review of concepts, theory, and practice*. Working Paper No. 48. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation.
- Vrinioti, K., Einarsdottir, J., Broström, S. (2008). Transitions from Preschool to Primary School. In H. Müller, (Ed.), *Early Years Transition Program (EASE). Transition from pre-school to school: Emphasizing early literacy*, 16-20. Cologne/Germany: EU- Agency, Regional Government. Ανακτήθηκε στις 14/3/2011 από το <http://www.ease-eu.com/>
- Walby, S. (2003). Complexity Theory, Globalization and Diversity. *Paper presented to conference of the British Sociological Association*. University of York. Ανακτήθηκε στις 18/8/2015 από το <http://www.leeds.ac.uk/sociology/people/swdocs/Complexity%20Theory%20realism%20and%20path%20dependency.pdf>
- Walby, S. (2007). Complexity Theory, Systems Theory, and Multiple Intersecting Social Inequalities. *Philosophy of the Social Sciences*, 37, 449-470. Ανακτήθηκε στις 25/8/2015 από το <http://pos.sagepub.com/cgi/content/abstract/37/4/449>
- Weber, H. B. (1998). Origins of Order in Dynamical Models. *Biology and Philosophy*, 13, 133-144. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Ανακτήθηκε στις 25/8/2015 από το  
[http://www.profligategrace.com/documents/Grant/Origins\\_of\\_Order\\_in\\_Dynamical\\_Models.pdf](http://www.profligategrace.com/documents/Grant/Origins_of_Order_in_Dynamical_Models.pdf)

Weber, R. P. (1990). *Basic Content Analysis, 2nd ed.* Newbury Park, CA.

Whitehead, J. (2012). Educational Research for Social Change with Living Educational Theories. *Educational Research for Social Change (ERSC)*, 1(1), 5-21.

Wildenger, L. K. & McIntyre, L. L. (2010). Family Concerns and Involvement During Kindergarten Transition. *Journal of Child and Family Studies*. Ανακτήθηκε στις 8/11/2015 από το  
<http://www.researchgate.net/publication/226066656>

Wildgruber, A., Griebel, W., Niesel, R. & Nagel, B. (2011). Parents in their transition towards school. An empirical study in Germany. *Paper presented to the 21st EECERA annual Conference "Education from birth: Research, Practices and Educational Policy"*. Geneva, Switzerland, 14th to 17th September.

Wood, L. (2012). Editorial Action Research: Its Transformative Potential. *Educational Research for Social Changr (ERSC)*, 1(1), 1-4.

Zill, N. & Resnick, G. (2005). Role of early childhood education intervention programs in assisting children with successful transitions to school. In R.E. Tremblay, R.G. Barr & R.DeV. Peters (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 1-7. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Ανακτήθηκε στις 4/12/2014 από το  
<http://www.child-encyclopedia.com/documents/Rimm-KaufmanANGxp.pdf>.

Zuber-Skerritt, O. (1996a) Introduction. In O. Zuber- Skerritt (Ed.), *New Directions in Action Research*, 3-9. London: Falmer.

Zuber-Skerritt, O. (1996b) Emancipatory action research for organisational change and management development. In O. Zuber-Skerritt (Ed.), *New Directions in Action Research*, 83–105. London: Falmer.



Zuber-Skerrit, O. (2001). Action Learning and Action Research: Paradigm, Praxis and Programs. In Sankara, S., Dick, B. and Passfield, R. (Eds), *Effective Change Management through Action Research and Action Learning: Concepts, Perspectives, Processes and Applications*, 1-20. Lismore, Australia: Southern Cross University Press.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

### Περιεχόμενα

**Παράρτημα 1<sup>ο</sup>:** Το ερωτηματολόγιο της έρευνας 483

**Παράρτημα 2<sup>ο</sup>:** Πίνακες με τις απαντήσεις 202 νηπιαγωγών από τις 268 του δείγματος, οι οποίες απάντησαν στην ανοιχτή ερώτηση **ΓΒ7** του ερωτηματολογίου, η οποία αφορά τις απόψεις τους για τη στήριξη των γονέων κατά τη διαδικασία της μετάβασης 490

Παράρτημα 1<sup>ο</sup> Το ερωτηματολόγιο της έρευνας.

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί μια προσπάθεια διερεύνησης των απόψεών σας, για τη στήριξη που χρειάζεστε ως νηπιαγωγοί, στην οργάνωση δραστηριοτήτων που αφορούν την ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Σας παρακαλούμε να συμπληρώσετε ανώνυμα τα στοιχεία σας και να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις, σημειώνοντας Χ στο κατάλληλο τετράγωνο ή συμπληρώνοντας τις δικές σας προτάσεις στον αντίστοιχο χώρο. (Κατά την επεξεργασία των δεδομένων θα είναι σεβαστό το απόρρητο των απαντήσεών σας)  
**ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ.**

### Α' ΜΕΡΟΣ- ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

<b>A1. ΦΥΛΟ</b>		<b>2. ΣΥΝΟΛΙΚΑ ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ:</b>		
Άνδρας <input type="checkbox"/>	Γυναίκα <input type="checkbox"/>	Ιδιωτικός τομέας <input type="checkbox"/>	Δημόσιος τομέας <input type="checkbox"/>	
<b>A3. ΣΠΟΥΔΕΣ</b>		<b>4. ΕΤΟΣ ΑΠΟΚΤΗΣΗΣ ΠΤΥΧΙΟΥ</b>		
		Πριν το 1987	Από το 1988 έως το 2000	Μετά το 2000
Πτυχίο Σχολής Νηπιαγωγών	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπ/γών	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Εξομοίωση	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Μετεκπαίδευση	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Άλλο πτυχίο (Σχετικό με παιδαγωγικά)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Άλλο πτυχίο (Μη σχετικό με παιδαγωγικά)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Μεταπτυχιακό δίπλωμα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Διδακτορικό δίπλωμα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>A5. ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ</b>				
Μόνιμος/η <input type="checkbox"/>	Αναπληρωτής/τρια <input type="checkbox"/>			
<b>A6. ΣΥΝΟΛΙΚΑ ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΩΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ (ΣΕ ΔΗΜΟΣΙΟ ΚΑΙ ΙΔΙΩΤΙΚΟ ΤΟΜΕΑ)</b>				
Περίπου <input type="checkbox"/>				
<b>A7. ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΟ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ</b>				
Περίπου <input type="checkbox"/>				
<b>A8. ΘΕΣΗ ΠΟΥ ΚΑΤΕΧΕΤΕ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ</b>				
Προϊσταμένη του νηπιαγωγείου <input type="checkbox"/>	Νηπιαγωγός <input type="checkbox"/>			

## Β' ΜΕΡΟΣ- ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ

<b>B1. ΕΙΔΟΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ</b>	
Οργανικότητα: Μονοθέσιο <input type="checkbox"/> Διθέσιο <input type="checkbox"/>	Τύπος: Κλασικό <input type="checkbox"/> Ολοήμερο <input type="checkbox"/>
<b>B2. ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ</b> (Στο τμήμα σας)	
Αριθμός Νηπίων <input type="checkbox"/>	Αριθμός Προνήπιων <input type="checkbox"/>
<b>B3. ΠΕΡΙΟΧΗ</b>	
Αστική <input type="checkbox"/> Ημιαστική <input type="checkbox"/> Αγροτική <input type="checkbox"/>	
<b>B4. ΣΥΣΤΕΓΑΣΗ</b>	
Συστεγάζεται με το δημοτικό <input type="checkbox"/>	Δεν συστεγάζεται <input type="checkbox"/>
<b>B6. ΕΠΑΦΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ-ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ</b> (Συμπληρώνεται μόνο σε περίπτωση συστέγασης νηπιαγωγείου - δημοτικού σχολείου)	
Κοινό διάλειμμα <input type="checkbox"/>	Διάλειμμα σε διαφορετικές ώρες <input type="checkbox"/>

## Γ' ΜΕΡΟΣ

A.

**A1.** Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είστε ενημερωμένοι σχετικά με το θέμα της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο; Για κάθε ερώτηση, απαντήστε επιλέγοντας μία από τις προτεινόμενες απαντήσεις.

		Ελάχιστα	Λίγο	Πολύ	Πάρα Πολύ
A1.1.	Έχετε ενημερωθεί για θεωρητικά θέματα που σχετίζονται με τη μετάβαση;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A1.2.	Έχετε ενημερωθεί για διάφορα προγράμματα που μπορείτε να υλοποιήσετε στο νηπιαγωγείο σας για τη μετάβαση;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A1.3.	Έχετε ενημερωθεί για πρακτικές που βοηθούν τους γονείς, κατά τη μετάβαση των παιδιών τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A1.4.	Έχετε ενημερωθεί για θέματα που αφορούν τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο, παιδιών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A1.5.	Σας απασχολεί το θέμα της μετάβασης στο δικό σας νηπιαγωγείο;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A1.6.	Έχετε υλοποιήσει δραστηριότητες μετάβασης που προτείνονται από σχετικά προγράμματα για το νηπιαγωγείο;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**A2.** Μπορείτε να προσδιορίσετε ποιο περιεχόμενο από τα παρακάτω είναι πιο σημαντικό για εσάς στην επιμόρφωση αναφορικά με τη μετάβαση; Επιλέξτε κάποια από τα θέματα με σειρά προτίμησης, συμπληρώνοντας τον αριθμό 1 σε αυτό που θεωρείτε πιο σημαντικό και συνεχίζοντας την αρίθμηση.

		Σειρά προτίμησης
A2.1.	Ιστορικά στοιχεία.	<input type="checkbox"/>
A2.2.	Πορίσματα ερευνών.	<input type="checkbox"/>
A2.3.	Αποσαφήνιση του όρου μετάβαση.	<input type="checkbox"/>
A2.4.	Βασικές ικανότητες που πρέπει να αναπτύξουν τα παιδιά.	<input type="checkbox"/>
A2.5.	Παραδείγματα προγραμμάτων μετάβασης.	<input type="checkbox"/>
A2.6.	Αξιολόγηση προγραμμάτων μετάβασης.	<input type="checkbox"/>
A2.7.	Οικογένεια και μετάβαση.	<input type="checkbox"/>
A2.8.	Συνεργασία εκπαιδευτικών και μετάβαση.	<input type="checkbox"/>
A2.9.	Μαθησιακές δυσκολίες και μετάβαση.	<input type="checkbox"/>

**B.**

**B1.** Ποιος είναι για εσάς ο πιο αποτελεσματικός τρόπος επιμόρφωσης αναφορικά με το θέμα της μετάβασης; Επιλέξτε κάποιους από τους προτεινόμενους με σειρά προτίμησης, συμπληρώνοντας τον αριθμό 1 σε αυτόν που θεωρείτε πιο κατάλληλο και συνεχίζοντας την αρίθμηση.

		Σειρά προτίμησης
B1.1.	Υποχρεωτικές ενημερωτικές εισηγήσεις.	<input type="checkbox"/>
B1.2.	Αναλυτικό Πρόγραμμα.	<input type="checkbox"/>
B1.3.	Οδηγός Νηπιαγωγού.	<input type="checkbox"/>
B1.4.	Στοχευμένα ενημερωτικά εργαστήρια.	<input type="checkbox"/>
B1.5.	Υλοποίηση προγράμματος μετάβασης με στήριξη.	<input type="checkbox"/>
B1.6.	Συνεργασία με συναδέλφους.	<input type="checkbox"/>
B1.7.	Κάτι άλλο:..... .....	<input type="checkbox"/>

**B2.** Στα ολόημερα νηπιαγωγεία της επικράτειας το 2008, εστάλη το βιβλίο: ΥΠ.Ε.Π.Θ./Ε.Υ.Ε. (2008). *Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ./Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων Κ.Π.Σ. (Ε.Υ.Ε). Τι από τα παρακάτω ισχύει για εσάς αναφορικά με το συγκεκριμένο βιβλίο;

		Ναι	Όχι	Δεν γνωρίζω
B2.1.	Υπάρχει το βιβλίο στο νηπιαγωγείο μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B2.2.	Το έχω στη διάθεσή μου από το διαδίκτυο.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B2.3.	Έχω διαβάσει το κεφάλαιο της μετάβασης και γνωρίζω το περιεχόμενό του.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B2.4.	Έχω ρίξει μια γρήγορη ματιά στο κεφάλαιο της μετάβασης.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B2.5.	Δεν έχω προλάβει να το διαβάσω.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B2.6.	Κάτι άλλο..... ..... .....			

**B3.** Αν έχετε διαβάσει τον Οδηγό Ολοήμερου Νηπιαγωγείου (2008), ποιες είναι οι εντυπώσεις σας σχετικά με το κεφάλαιο της μετάβασης;

Το κεφάλαιο που αφορά τη μετάβαση είναι κατά τη γνώμη μου:		Συμφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ Λίγο	Διαφωνώ Λίγο	Διαφωνώ Απόλυτα
B3.1.	Πλήρες, επιστημονικό, κατατοπιστικό και σύντομο.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B3.2.	Εύχρηστο για να ανατρέχω σε αυτό όταν χρειάζεται να διευκρινίσω θέματα μετάβασης.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B3.3.	Αδιάφορο, γιατί δεν παρουσιάζει κάτι ουσιαστικό και βοηθητικό για εμένα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B3.4.	Θεωρητικό, με πολλές λεπτομέρειες που κουράζουν και δεν είναι απαραίτητες.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B3.5.	Κάτι άλλο..... ..... .....				

**B4.** Με βάση την ενημέρωσή σας, τι από τα παρακάτω ισχύει ή όχι, σε σχέση με τη μετάβαση, στο δικό σας νηπιαγωγείο;

		Ναι	Όχι	Δεν γνωρίζω
B4.1.	Λαμβάνετε κάθε χρόνο στο νηπιαγωγείο σας σχετικές εγκυκλίους για την υλοποίηση προγραμμάτων μετάβασης;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B4.2.	Στις δραστηριότητες μετάβασης που οργανώνετε στο νηπιαγωγείο σας, εμπλέκονται συνάδελφοι από το αντίστοιχο δημοτικό σχολείο;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B4.3.	Η προϊσταμένη του νηπιαγωγείου σας, συνεργάζεται με το διευθυντή του δημοτικού σχολείου για να οργανωθεί πρόγραμμα μετάβασης;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B4.4.	Συνεργάζεστε με τους δασκάλους της πρώτης τάξης με στόχο την ομαλή μετάβαση των παιδιών;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B4.5.	Οι δάσκαλοι της πρώτης τάξης του σχολείου με το οποίο συνεργάζεστε, είναι ευαισθητοποιημένοι σε θέματα μετάβασης;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B4.6.	Ανταλλάσσετε πληροφορίες μαζί τους, για την πρόοδο των παιδιών στην πρώτη τάξη;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B4.7.	Οι δάσκαλοι της πρώτης τάξης στο σχολείο σας, υιοθετούν κάποιες πρακτικές από το νηπιαγωγείο, για να βοηθήσουν τα παιδιά στην προσαρμογή τους;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**B5.** Από τους παρακάτω τομείς ανάπτυξης, ποιοί θεωρείτε ότι είναι πιο σημαντικοί και συντελούν θετικά στην ομαλή μετάβασή των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο; Επιλέξτε με σειρά προτίμησης, συμπληρώνοντας τον αριθμό 1 σε αυτόν που θεωρείτε πιο σημαντική και συνεχίζοντας την αρίθμηση.

	Σειρά προτίμησης
B5.1. Καλή υγεία, φυσική κατάσταση και κινητική ανάπτυξη.	<input type="checkbox"/>
B5.2. Κοινωνική ανάπτυξη.	<input type="checkbox"/>
B5.3. Συναισθηματική ανάπτυξη.	<input type="checkbox"/>
B5.4. Θετική στάση απέναντι στη μάθηση.	<input type="checkbox"/>
B5.5. Γλωσσική ανάπτυξη.	<input type="checkbox"/>
B5.6. Μαθηματική ανάπτυξη.	<input type="checkbox"/>
B5.7. Γνώσεις για τη φύση και τον κόσμο.	<input type="checkbox"/>
B5.8. Αισθητική ανάπτυξη.	<input type="checkbox"/>
B5.9. Κάποια άλλη:..... .....	<input type="checkbox"/>

**B6.** Από τις παρακάτω ομάδες παιδιών, ποιες θεωρείτε ότι **θα δυσκολευτούν περισσότερο** κατά τη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο; Για κάθε ερώτηση, απαντήστε επιλέγοντας μία από τις προτεινόμενες απαντήσεις.

		Ελάχιστα	Λίγο	Πολύ	Πάρα Πολύ	Δεν γνωρίζω
B6.1.	Τα παιδιά που ξέρουν να γράφουν και να διαβάζουν.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B6.2.	Τα παιδιά που έχουν αναπτύξει ικανότητες επίλυσης προβλημάτων.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B6.3.	Τα παιδιά που έχουν πολλούς φίλους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B6.4.	Τα παιδιά που αξιοποιούν δημιουργική σκέψη και φαντασία.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B6.5.	Τα παιδιά που έχουν συγγενείς (π.χ. αδέρφια, ή γονείς) στο δημοτικό σχολείο.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B6.6.	Τα παιδιά που εκδηλώνουν ντροπή και συστολή στις σχέσεις τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B6.7.	Τα παιδιά που επιλέγουν τη δράση και τις έντονες κινητικές δραστηριότητες.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B6.8.	Τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B6.9.	Τα παιδιά που στηρίζονται από τους γονείς τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B6.10.	Τα παιδιά που προσπαθούν, χωρίς βοήθεια από το οικογενειακό περιβάλλον.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B6.11.	Τα παιδιά που δεν γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B6.12.	Τα παιδιά που δυσκολεύτηκαν στην προσαρμογή τους στο νηπιαγωγείο.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**B7.** Πώς θα περιγράφατε με λίγα λόγια τους γονείς που στηρίζουν τα παιδιά τους κατά τη διαδικασία της μετάβασής τους στο δημοτικό σχολείο;

.....

.....

.....

.....

.....



Γ.

<b>Γ1. Από τις δραστηριότητες που προτείνονται στη συνέχεια, σημειώστε στο κατάλληλο τετράγωνο αν τις έχετε υλοποιήσει και με ποια συχνότητα στο νηπιαγωγείο σας.</b>					
		<b>Ποτέ</b>	<b>1 φορά</b>	<b>Πάνω από 2 φορές</b>	<b>Δεν γνωρίζω</b>
Γ1.1.	Αμοιβαίες επισκέψεις μεταξύ νηπιαγωγείου και πρώτης τάξης δημοτικού.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ1.2.	Παρακολούθηση μαθήματος στην πρώτη τάξη από τα παιδιά του νηπιαγωγείου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ1.3.	Παρακολούθηση από κοινού θεατρικών παραστάσεων ή άλλων εκδηλώσεων ή επίσκεψη σε διάφορους πολιτιστικούς χώρους (μουσείο, βιβλιοπωλείο, ωδείο κ.ά.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ1.4.	Από κοινού διοργάνωση σχολικών γιορτών ή άλλων πολιτιστικών εκδηλώσεων.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ1.5.	Από κοινού διοργάνωση εκδηλώσεων για γονείς ή/και για τους φορείς της τοπικής κοινωνίας, με στόχο την ενημέρωσή τους αναφορικά με το θέμα της μετάβασης.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ1.6.	Συμμετοχή από κοινού, του νηπιαγωγείου με την πρώτη τάξη, σε σχέδιο εργασίας.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ1.7.	Δημιουργία δικτύου φίλων για τα παιδιά του νηπιαγωγείου στο νέο σχολείο.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ1.8.	Αξιοποίηση του Ηλεκτρονικού Υπολογιστή για γνωριμία, συνεργασία και ανάπτυξη κοινού σχεδίου εργασίας με τα παιδιά του δημοτικού σχολείου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ1.9.	Άλλες δράσεις που έχετε υλοποιήσει στο παρελθόν αναφορικά με τη μετάβαση:			<b>1 φορά</b>	<b>Πάνω από 2 φορές</b>
1	..... .....			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	..... .....			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Σας ευχαριστούμε θερμά για τη βοήθειά σας και τη συμβολή σας στη διαδικασία αυτής της έρευνας.

Με εκτίμηση,

Ελένη Διδάχου.

**Παράτημα 2<sup>ο</sup>** Πίνακες με τις απαντήσεις 202 νηπιαγωγών από τις 268 του δείγματος, οι οποίες απάντησαν στην ανοιχτή ερώτηση **ΓΒ7** του ερωτηματολογίου, η οποία αφορά τις απόψεις τους για τη στήριξη των γονέων κατά τη διαδικασία της μετάβασης.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 1:** Θετική άποψη 94 νηπιαγωγών για τη στήριξη των γονιών στα παιδιά κατά τη διαδικασία της μετάβασης

<b>α.α.</b>	<b>Κατηγοριοποιημένες απαντήσεις των νηπιαγωγών στην ερώτηση που αφορά τη στήριξη των γονιών κατά τη μετάβαση των παιδιών</b>
1	<i>Είναι άνθρωποι ενημερωμένοι, έχουν επίγνωση της σοβαρότητας του θέματος, καλλιεργημένοι, οι οποίοι έχουν άποψη γύρω από θέματα σχολικής επίδοσης μετάβασης και επίσης ευαισθητοποιημένοι.</i>
2	<i>Είναι πρόθυμοι στη συνεργασία με τη νηπιαγωγό, στην αντιμετώπιση των προβλημάτων, αν υπάρχουν, από κοινού και στη συνέχεια όταν τα παιδιά πηγαίνουν στο δημοτικό σχολείο, συζητούν, στηρίζουν τη δασκάλα και ακολουθούν τις συμβουλές της, όσον αφορά τη μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών τους.</i>
3	<i>Υπάρχουν γονείς που ενδιαφέρονται για την ομαλή μετάβαση των παιδιών τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό και είναι συνήθως γονείς με ανώτατες σπουδές και μεσαίας κοινωνικής τάξης.</i>
4	<i>Γονείς που αφογκράζονται τις ανησυχίες των παιδιών τους, καλλιεργούν το συναισθηματικό τους κόσμο και τα βοηθούν να ανεξαρτητοποιηθούν για την ομαλή μετάβασή τους.</i>
5	<i>Συνήθως είναι γονείς πολύ ευαισθητοποιημένοι οι οποίοι ενδιαφέρονται και ρωτούν συνέχεια.</i>
6	<i>Γονείς που ενδιαφέρονται για την πρόοδο των παιδιών τους και δεν αμελούν την τακτική τους φοίτηση στο νηπιαγωγείο. Συνεργάζονται με τη νηπιαγωγό.</i>
7	<i>Υπεύθυνους και συνειδητοποιημένους για τη σημαντική αλλαγή στη ζωή των παιδιών τους.</i>
8	<i>Θετικοί απέναντι στη μάθηση. Συνεργάσιμοι με τους εκπαιδευτικούς και διαλεκτικοί.</i>
9	<i>Ενδιαφέρονται για την ολόπλευρη εξέλιξη του παιδιού τους.</i>
10	<i>Η θετική ενέργεια που εκπέμπουν οι γονείς είναι τροφοδότης ζωής για τα παιδιά.</i>
11	<i>Ψηφοί - υπεύθυνοι που γνωρίζουν πως με τη διαδικασία της μετάβασης ελαχιστοποιούνται οι δυσκολίες προσαρμογής των παιδιών τους.</i>
12	<i>Είναι άνθρωποι που πάνω απ' όλα ακούνε και συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς, παραμερίζοντας τον εγωισμό τους και βάζοντας ως προτεραιότητα αυτό που είναι σωστό και καλό για τα παιδιά τους.</i>
13	<i>Υποστηρικτικούς με τα παιδιά τους και συνεργάσιμους με το σχολείο.</i>
14	<i>Προχωρημένους, ενημερωμένους, κοντά στο παιδί τους. Γονείς που ενδιαφέρονται και για την εκπαίδευση και για την ψυχική υγεία του παιδιού τους.</i>
15	<i>Είναι γονείς που είτε λόγω μορφωτικού επιπέδου είτε λόγω επαγγέλματος ή λόγω του ποιοτικού χρόνου που περνούν με τα παιδιά τους γνωρίζουν τη σημασία της μετάβασης αυτή και εργάζονται συνειδητά για την επιτυχία της.</i>
16	<i>Συνεργάσιμοι με τους εκπαιδευτικούς, οπλισμένους με υπομονή και αγάπη για τα παιδιά τους και διάθεση να τα ενθαρρύνουν στην προσπάθειά τους.</i>
17	<i>Ευαισθητοποιημένοι και με γνώσεις σχετικά με τις δυσκολίες που ανακύπτουν κατά τη διαδικασία της μετάβασης. Πρόθυμοι να συνεργαστούν μαζί μας σε ότι τους ζητήσουμε.</i>
18	<i>Αγαπούν και ενθαρρύνουν τα παιδιά, δίνουν πρωτοβουλίες. Είναι συνεργάσιμοι, δεν είναι απαιτητικοί.</i>
19	<i>Ότι ενδιαφέρονται για τα παιδιά τους και είναι πρόθυμοι να κάνουν ότι μπορούν για την ομαλή αυτή μετάβαση.</i>
20	<i>Ός γνώστες των δυσκολιών. Είναι θετικό να υπάρχει στήριξη σε φάσεις μετάβασης.</i>
21	<i>Θεωρώ πως η ευαισθητοποίηση και η υπευθυνότητα που δείχνουν κάποιοι γονείς απέναντι σε θέματα των παιδιών τους είναι απαραίτητα στοιχεία για την ομαλή τους μετάβαση στο δημοτικό σχολείο και όχι μόνο.</i>
22	<i>Υπεύθυνους, συνεργάσιμους, γνώστες της όλης διαδικασίας. Αρκετά προνοητικούς και κοινωνικούς.</i>

23	Προσπαθούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους κατανοώντας τις δυσκολίες που μπορεί να υπάρξουν. Είναι συνειδητοποιημένοι, γνωρίζοντας ότι είναι ένα σημαντικό γεγονός στην όλη εξελικτική πορεία του παιδιού τους.
24	Εκτιμώ πως είναι απαραίτητη η στήριξη των παιδιών από τους γονείς. Επομένως αυτοί οι γονείς έχουν θετική επίδραση στη διαδικασία.
25	Είναι θετικό και σημαντικό οι γονείς να στηρίζουν τα παιδιά τους σε όλα τα στάδια της σχολικής πορείας τους. Πιστεύω ότι οι γονείς αυτοί είναι υπεύθυνοι και επιδρούν με θετικό τρόπο στην ομαλή μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.
26	Γονείς που ενδιαφέρονται για την εύκολη προσαρμογή των παιδιών τους στο δημοτικό, την ευημερία και συναισθηματική ισορροπία των παιδιών τους.
27	Υπεύθυνους, σωστούς, συνειδητοποιημένους και ευαισθητοποιημένους γιατί θεωρώ πως η μετάβαση είναι ένα αρκετά δύσκολο κομμάτι στη ζωή του παιδιού, οπότε σίγουρα χρειάζεται η βοήθεια και η στήριξη εκ μέρους των γονιών.
28	Οι γονείς αυτοί προέρχονται από ένα καλύτερο παιδαγωγικό και κοινωνικό περιβάλλον.
29	1.Γονείς που στηρίζουν (συναισθηματικά και ψυχικά) τα παιδιά τους. 2. Γονείς που είναι ενημερωμένοι.
30	Γονείς που ενδιαφέρονται και στηρίζουν τα παιδιά τους σε κάθε βήμα τους.
31	Όταν το οικογενειακό περιβάλλον στηρίζει και βοηθάει τα παιδιά στη διαδικασία της μετάβασής τους στο δημοτικό σχολείο σίγουρα τα αποτελέσματα είναι θετικά για την εξέλιξη και την προσαρμογή των παιδιών στη σχολική πραγματικότητα.
32	Συνειδητοποιημένοι με ενδιαφέρον για κάθε προσπάθεια του παιδιού τους.
33	Ευαισθητοποιημένους, συνειδητοποιημένους και ενήμερους για την παιδαγωγική πραγματικότητα.
34	Ενθαρρύνουν τα παιδιά και συζητούν μαζί τους.
35	Θεωρώ ότι ο σωστός γονιός είναι υποχρεωμένος να στηρίζει τα παιδιά του κατά τη διαδικασία της μετάβασής τους στο δημοτικό σχολείο με όσο το δυνατόν περισσότερους τρόπους.
36	Οι γονείς που στηρίζουν τα παιδιά τους είναι πιο ευαισθητοποιημένοι, πιο ενημερωμένοι και πιο υπομονετικοί. Επειδή χρειάζονται να έχουν χρόνο στη διάθεσή τους και να είναι άνθρωποι που να θέλουν τα παιδιά τους να προοδεύσουν περισσότερο από τους ίδιους στα πρώτα μαθητικά τους χρόνια.
37	Είναι πολύ θετική η ενεργή συμμετοχή των γονέων στη διαδικασία μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό, αρκεί να είναι σε συνεργασία με τους αντίστοιχους εκπαιδευτικούς.
38	Γονείς που ενδιαφέρονται για την ομαλή προσαρμογή των παιδιών τους.
39	Συνεργασία με εκπαιδευτικούς (με ουσιαστική συνεργασία και όχι τυπική), υποστηρικτικοί και ενθαρρυντικοί στα παιδιά τους.
40	Είναι γονείς ευαισθητοποιημένοι, γονείς που ενδιαφέρονται και θέλουν να βοηθήσουν το παιδί τους να μεταβεί ομαλά στο δημοτικό.
41	Ευαισθητοποιημένοι, πρόθυμοι να βοηθήσουν στην προσαρμογή του παιδιού τους, συνεργάσιμοι.
42	Ευαισθητοποιημένοι, πρόθυμοι, με ενδιαφέρον για την πρόοδο των παιδιών τους.
43	Οι γονείς που στηρίζουν τα παιδιά τους είναι αυτοί που είναι κοντά τους, τα αποδέχονται όπως είναι και δεν έχουν υπερβολικές προσδοκίες από αυτά.
44	Απαραίτητη προϋπόθεση η στήριξη των παιδιών από τους γονείς για ομαλή μετάβαση. Είναι η συναισθηματική σταθερά για να ξεπερνούν τις δυσκολίες.
45	Σημαντικός παράγοντας για ομαλή μετάβαση στο δημοτικό και προσαρμογή.
46	<b>Η έναρξη φοίτησης στο δημοτικό είναι μια περίοδος σημαντικών αλλαγών στη ζωή του παιδιού και προκαλεί φόβο και άγχος. Είναι βασικό να υπάρξει "συνέχεια" και εξέλιξη στις εμπειρίες μάθησης από τους γονείς, οι οποίοι θα πρέπει να είναι υποστηρικτές, βοήθοι και συνεχιστές της πορείας μάθησης του παιδιού τους. **</b>
47	Είναι πολύ σημαντική η συνεργασία με τους γονείς προκειμένου να μεταβούν ομαλά τα παιδιά από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Πρόθυμοι, συνεργάσιμοι κ.λπ.
48	<b>Η έναρξη φοίτησης στο δημοτικό είναι μια περίοδος σημαντικών αλλαγών στη ζωή του παιδιού και προκαλεί φόβο και άγχος. Είναι βασικό να υπάρξει "συνέχεια" και εξέλιξη στις εμπειρίες μάθησης από τους γονείς, οι οποίοι θα πρέπει να είναι υποστηρικτές και συνεχιστές της πορείας μάθησης του παιδιού τους. **</b>
49	Έχουν αντιληφθεί τη σημασία της στήριξης και από αυτούς και από το σχολικό περιβάλλον και προσπαθούν και αυτοί να από-συμφορήσουν τον ψυχικό τους κόσμο.

50	Γονείς οι οποίοι αγωνιούν για την εξέλιξη του παιδιού τους στο σχολείο, επιθυμούν να εγκλιματιστούν όσο το δυνατό πιο γρήγορα για να καλύψουν τα κενά που τυχόν έχουν αφήσει.
51	Γονείς ευαισθητοποιημένοι, ενημερωμένοι, συνεργάσιμοι για τη μετάβαση, κοινωνικά ώριμοι, πρόθυμοι για συμμετοχή τους στη μετάβαση.
52	Είναι γονείς ενημερωμένοι για το σχετικό θέμα. Ευαισθητοποιημένοι και κοινωνικά ώριμοι που αντιλαμβάνονται τη σπουδαιότητα της μετάβασης του παιδιού τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.
53	Οι γονείς αυτοί είναι ευαισθητοποιημένοι και ενημερωμένοι σχετικά με τη σημασία της μετάβασης στο δημοτικό σχολείο. Επίσης είναι συνεργάσιμοι.
54	Οι γονείς είναι ενημερωμένοι για το θέμα της μετάβασης και συνεργάσιμοι αντιλαμβανόμενοι τη σημασία της ομαλής μετάβασης και προσαρμογής του παιδιού τους στο δημοτικό.
55	Δημιουργούν θετική στάση ως προς το "μεγάλο" σχολείο. Στηρίζουν, ενθαρρύνουν, δημιουργούν ασφάλεια και αυτοεκτίμηση για τις ικανότητες του παιδιού τους. Βοηθούν και υπομονετικά... περιμένουν αυτό να μεταβεί.
56	Υπεύθυνος γονείς με ενδιαφέρον για την ομαλή εξέλιξη των παιδιών τους.
57	Η εμπλοκή των γονέων στη διαδικασία της μετάβασης είναι σημαντική. Οι γονείς που ενθαρρύνουν και συναισθηματικά στηρίζουν και ενισχύουν τις προσπάθειες των παιδιών και αποδέχονται τις αποτυχίες τους είναι καλύτερα προετοιμασμένοι ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου.
58	Γονείς με ενσυναίσθηση, υποστηρικτικούς και με εμπιστοσύνη στο εκπαιδευτικό μας σύστημα.
59	Ευαισθητοποιημένους, με διάθεση ειλικρινή για βοήθεια και καθόλου αδιάφορους.
60	Οι γονείς που στηρίζουν τα παιδιά τους κατά τη διαδικασία της μετάβασής τους στο δημοτικό σχολείο πρέπει να είναι οπλισμένοι με υπομονή και πνεύμα συνεργασίας προκειμένου η μετάβαση αυτή να γίνει ομαλά.
61	Είναι βασικό οι γονείς που γνωρίζουν το παιδί τους καλύτερα από τον καθένα να στηρίζουν τα παιδιά τους σε αυτή την δύσκολη φάση της ζωής τους. Διευκολύνουν, βοηθούν, υποστηρίζουν, ενθαρρύνουν το παιδί τους.
62	Ενημερωμένοι για το πόσο σημαντική είναι η μετάβαση αυτή των παιδιών τους τόσο για τη σχολική τους πορεία όσο και για την συναισθηματική τους ισορροπία. Σ' αυτή την περίπτωση οι γονείς γίνονται πολύτιμοι βοηθοί του εκπαιδευτικού.
63	Οι συγκεκριμένοι γονείς δείχνουν ευαισθητοποίηση στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών τους, θετική στάση απέναντι στη μάθηση και γενικά στη διαδικασία της εκπαίδευσης.
64	Είναι άτομα ενημερωμένα και ευαισθητοποιημένα, με θετική στάση στον τομέα της εκπαίδευσης των παιδιών τους και γενικά στη σχολική κοινότητα.
65	Είναι γονείς που ενδιαφέρονται για τη σωματική υγεία και τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών τους. Προσπαθούν με κάθε τρόπο να εντάξουν το παιδί τους μέσα σε ένα νέο σχολικό περιβάλλον που απέχει από το χώρο του νηπιαγωγείου.
66	Υπεύθυνος. Γονείς που γνωρίζουν να στηρίζουν τα παιδιά τους. Μεγαλύτερη σημασία έχει η συναισθηματική ανάπτυξη και υποστήριξη των παιδιών.
67	Ανταποκρίνονται με τον πιο σωστό τρόπο στον ρόλο τους. Βοηθούν στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης των παιδιών τους.
68	Άνθρωποι που ενδιαφέρονται για τα παιδιά τους και συνεργάσιμοι.
69	Πιστεύω ότι οι γονείς πρέπει να στηρίζουν τα παιδιά τους σε οποιαδήποτε προσπάθειά τους, πόσο μάλλον σε αυτή τη δύσκολη περίοδο της ζωής τους που πάνε στο δημοτικό σχολείο.
70	Οι γονείς που ενδιαφέρονται για την πρόοδο και την ανάπτυξη των παιδιών τους, συνειδητοποιημένους και υπεύθυνους.
71	Γονείς που ενδιαφέρονται για την ομαλή μετάβαση των παιδιών τους στο δημοτικό σχολείο, ευαισθητοποιημένους και ενημερωμένους για το πόσο σημαντική είναι η όλη διαδικασία για την περαιτέρω πρόοδό τους.
72	Υπομονετικούς, ανοιχτούς στην επικοινωνία με τον/τη δασκάλα, ενθαρρυντικούς στις πρώτες προσπάθειες του παιδιού (γραφή, ανάγνωση και αρίθμηση).
73	Αρκετά ενημερωμένοι και ευαισθητοποιημένοι σε ζητήματα που αφορούν την ανάπτυξη των παιδιών τους σε όλα τα επίπεδα.
74	Ενημερωμένοι για τη σημασία της ομαλής μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο στην μετέπειτα μαθησιακή τους πορεία. Συνειδητοποιημένοι για το δικό τους ενεργό ρόλο που έχουν στη διαδικασία της μετάβασης.
75	Είναι ευαισθητοποιημένοι στο ζήτημα της γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των

	παιδιών τους.
76	Αν και πολύ λίγοι γονείς ασχολούνται με τη μετάβαση, αυτοί που τα στηρίζουν είναι γονείς που θέλουν να είναι δίπλα στα παιδιά τους συνέχεια, βοηθώντας τα να ξεπερνάνε τα εμπόδια που παρουσιάζονται ευκολότερα.
77	Σωστοί και υπεύθυνοι γονείς γιατί ενδιαφέρονται πρώτα για την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών τους και μετά για τη μαθησιακή τους ανάπτυξη.
78	Ενυαισθητοποιημένους στο συγκεκριμένο θέμα, ενημερωμένους και υπεύθυνους γονείς που ασχολούνται δημιουργικά με τα παιδιά τους και τα στηρίζουν και τα βοηθούν να αποκτήσουν τα εφόδια που χρειάζονται γενικά στη ζωή τους.
79	Οι γονείς ενδιαφέρονται, ενημερώνονται, συζητούν με τους νηπιαγωγούς και τους δασκάλους. Γνωρίζουν καλύτερα τα παιδιά τους, τις ανάγκες τους και συνεργάζονται πρόθυμα για το καλό τους.
80	Ανθρώπους που έχουν τη δυνατότητα να αντιληφθούν τη δυσκολία που τυχόν θα αντιμετωπίσουν τα παιδιά τους κατά τη διαδικασία της μετάβασής τους στο δημοτικό και τα στηρίζουν.
81	Οι γονείς που στηρίζουν τα παιδιά τους κατά τη διαδικασία της μετάβασής τους στο δημοτικό σχολείο είναι αυτοί που νοιάζονται πολύ και ενδιαφέρονται πραγματικά για την πρόοδο κι την ομαλή πορεία τους. Είναι γονείς σκεπτόμενοι, με βαθιά ενυαισθησία και κατανόηση για τα προβλήματα που τυχόν συναντούν
82	Είναι άνθρωποι που στηρίζουν συναισθηματικά τα παιδιά τους, κοινωνικοί με διάθεση συνεργασία και αγάπη για τη μάθηση.
83	Αυτοί οι γονείς έχουν συνήθως κατάλαβει πως πρώτη τους δουλειά είναι η ανατροφή των παιδιών τους. Έχουν καλή συνεργασία με τις νηπιαγωγούς και τους ενδιαφέρει η πρόοδος και η συμπεριφορά των παιδιών τους μέσα στο σχολικό χώρο.
84	Ανθρώπους που αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες που θα φέρει η μετάβαση στα παιδιά τους.
85	Γονείς που ενδιαφέρονται για την ομαλή προσαρμογή του παιδιού τους στο δημοτικό σχολείο. Γονείς που νιώθουν και γνωρίζουν τι δυσκολίες πρόκειται να αντιμετωπίσει ένα παιδί που πηγαίνει πρώτη φορά στο δημοτικό.
86	Η βοήθεια που παρέχει ένας γονιός στο παιδί του κατά τη διαδικασία της μετάβασής του στο δημοτικό σχολείο είναι αναγκαία και αν γίνεται θα πρέπει να υπάρχει και συνεννόηση και από το σχολείο. Οι γονείς αυτοί που θα τους περιέγραφα υποστηρικτές.
87	Ενυαισθητοποιημένους σ' αυτά τα θέματα της μετάβασης, ενημερωμένους και στήριξη στα παιδιά τους.
88	Ενυαισθητοποιημένους, πιθανόν μορφωμένους, προβληματισμένους, γονείς που ασχολούνται ουσιαστικά και επιθυμούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους.
89	Έχουν επίγνωση του ρόλου τους.
90	Θα έλεγα ότι είναι πολύ υπεύθυνοι ως γονείς και ενυαισθητοποιημένοι καθώς και ενημερωμένοι ως προς τα θέματα που αφορούν την ομαλή κοινωνικοποίηση των παιδιών τους και τη θετική τους στάση απέναντι στη μάθηση.
91	Ανθρώπους που υποστηρίζουν τις αποφάσεις των παιδιών τους. Αφουγκράζονται τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς τους. Δημιουργός κατάλληλου κλίματος ώστε το παιδί να προχωρήσει χωρίς φόβο.
92	Γονείς που ενδιαφέρονται πραγματικά για το παιδί τους, που κατανοούν τη μεγάλη αλλαγή μπροστά στην οποία βρίσκεται το παιδί, ενθαρρυντικού, ουσιαστικούς και υποστηρικτικούς.
93	Είναι γονείς υπεύθυνοι. Ενδιαφέρονται άμεσα για την κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική προσαρμογή των παιδιών τους στο δημοτικό σχολείο.
94	Θεωρώ ότι είναι απαραίτητη η βοήθεια των γονιών για να γίνει ομαλά η μετάβασή τους στο δημοτικό. Αυτοί οι γονείς νιώθουν τη δυσκολία, ενδιαφέρονται για την πρόοδο αλλά και την ψυχική ηρεμία των παιδιών και τα στηρίζουν.

Επεξηγήσεις ΠΙΝΑΚΑ 1:

\* Οι αριθμοί αναφορών παρουσιάζονται στον πίνακα όπως αποδίδονται από το λογισμικό πρόγραμμα Nvivo8.

\*\* Οι δύο απαντήσεις είναι με έντονα γράμματα γιατί εντοπίστηκαν ως πανομοιότυπες.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Τεκμηριωμένη θετική άποψη 44 νηπιαγωγών για τη στήριξη των γονιών στα παιδιά κατά τη διαδικασία της μετάβασης**

<b>α.α. *</b>	<b>Κατηγοριοποιημένες απαντήσεις των νηπιαγωγών στην ερώτηση που αφορά τη στήριξη των γονιών κατά τη μετάβαση των παιδιών</b>
1	<i>Γονείς που συνεργάστηκαν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς με τη νηπιαγωγό. Που φρόντισαν την καθημερινή και τακτική φοίτηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο. Που έδειξαν ενδιαφέρον για δραστηριότητες.</i>
2	<i>Οι γονείς αυτοί είναι ενημερωμένοι και ευαισθητοποιημένοι πάνω στα αντίστοιχα θέματα. Προσπαθούν να προλαμβάνουν αρνητικές καταστάσεις, ώστε να εξασφαλίσουν την ομαλή μετάβαση και πορεία του παιδιού τους στο σχολείο. Αναζητούν λύσεις οδηγίες και συμβουλές από ειδικούς για να συμβάλλουν και αυτοί με τη σειρά τους μεθοδευμένα στο τελικό αποτέλεσμα.</i>
3	<i>Οι γονείς αυτοί λειτουργούν ως "συναισθηματικοί μέντορες". Αποδέχονται τα συναισθήματα των παιδιών τους βάζοντας ταυτόχρονα όρια. Γνωρίζουν τα χαρακτηριστικά της εξελικτικής φάσης που βρίσκονται τα παιδιά τους και τα βοηθούν να χειρίζονται τα συναισθήματά τους, να βρίσκουν διεξόδους και να λύνουν προβλήματα. Επίσης διακρίνονται από αυξημένη ενσυναίσθηση και επικοινωνιακές δεξιότητες με βασικότερη την ενεργητική ακρόαση.</i>
4	<i>Πρόθυμοι να βοηθήσουν το παιδί τους πηγαίνοντας μια βόλτα στην Α' Δημοτικού (στις τάξεις) και ζεναγώντας τα στο νέο περιβάλλον. Μιλούν στα παιδιά τους για τη νέα τους δασκάλα-δάσκαλο ενθαρρύνονται τα να ξεκινήσουν ομαλά τη νέα χρονιά.</i>
5	<i>Οι γονείς που στηρίζουν τα παιδιά τους κατά τη διαδικασία της μετάβασης τους στο δημοτικό σχολείο είναι γονείς ενθαρρυντικοί και υποστηρικτικοί. Γνωρίζουν τις ανάγκες και τα δυνατά και αδύνατα στοιχεία των παιδιών τους και συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς για την καλύτερη αντιμετώπισή τους. Είναι ανοιχτοί στις προτάσεις και ενεργητικοί ακροατές.</i>
6	<i>Ως γονείς και μέλη της κοινωνίας που έχουν αντιληφθεί σωστά το ρόλο τους. Υπεύθυνοι και στοργικοί. Υπομονετικοί και με σωστή κριτική σκέψη. Άτομα που γνωρίζουν ότι το παιδί έχει ανάγκες και αυτή η μετάβαση είναι ένα μεγάλο βήμα που προκαλεί ποικίλα συναισθήματα. Είναι η κατηγορία ανθρώπων που τους αξίζει να γίνονται γονείς.</i>
7	<i>Είναι γονείς οι οποίοι επικοινωνούν με τα παιδιά τους δείχνοντας έντονο ενδιαφέρον για τη συναισθηματική κάλυψη των παιδιών τους σε πρώτη φάση αλλά και τη διδακτική τους ενίσχυση βοηθώντας τα στις δυσκολίες που τυχόν συναντούν. Επίσης η στήριξη αυτή μπορεί να ενισχυθεί με τη διαρκή και σωστή συνεργασία με τους δασκάλους του παιδιού και στις δύο βαθμίδες.</i>
8	<i>Ψύχραιμους - Γνωρίζουν ή έχουν ενημερωθεί για την αλλαγή του παιδιού τους (από νήπιο μαθητής). Στηρίζουν το παιδί τους συναισθηματικά και πρακτικά - διαδικασίες προετοιμασίας για το μεγάλο σχολείο. Αναπτύσσουν εποικοδομητικό διάλογο και προσπαθούν να δημιουργούν κλίμα ηρεμίας.</i>
9	<i>Είναι εκείνοι οι γονείς που ενδιαφέρονται για την πρόοδο των παιδιών τους στο νηπιαγωγείο και ασχολούνται μαζί του και στο σπίτι στο θέμα της μάθησης. Προσπαθούν να είναι τα παιδιά τους αυτόνομα όχι προσκολλημένα μαζί τους, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να είναι κοινωνικά.</i>
10	<i>Οι γονείς που στηρίζουν τα παιδιά τους κατά τη διαδικασία της μετάβασης τους στο δημοτικό σχολείο θεωρώ ότι πρέπει περισσότερο να ενισχύσουν την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και ωριμότητα των παιδιών τους (προσωπικότητα, αυτοπεποίθηση, ανεξαρτησία, κοινωνικοποίηση, δημιουργική σκέψη και ανάπτυξη).</i>
11	<i>Οι γονείς που θα στηρίζουν τα παιδιά τους στη μετάβασή τους στο δημοτικό είναι αυτοί που θα ενδιαφέρονται πραγματικά για τον εσωτερικό κόσμο των παιδιών τους, για την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξή τους και γενικότερα για την ολοκλήρωση της προσωπικότητάς τους.</i>
12	<i>1. Επιδιώκουν να φοιτούν τα παιδιά με φίλους τους. 2. Επισκέπτονται τις τάξεις της Α' (τις αίθουσες). 3. Παρατηρούν τα αντικείμενα μέσα σε αυτές. 4 Έχουν μία πρώτη επαφή με τα βιβλία της Α' τάξης. 5. Προσεγγίζουν τα παιδιά της Α' τάξης και μιλούν για τις εμπειρίες τους.</i>
13	<i>Γονείς που αφιερώνουν χρόνο στα παιδιά τους (συζήτηση, παιχνίδι). Γονείς που ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να δοκιμάζουν καινούριες δραστηριότητες, να προσπαθούν, να μην φοβούνται την αποτυχία. Γονείς που διαβάζουν οι ίδιοι και βοηθούν με τη στάση τους να αποκτήσουν θετική στάση τα παιδιά τους απέναντι στη μάθηση.</i>
14	<i>1.Υπεύθυνους. 2. Σχετικούς με το ρόλο τους. 3 Γνώστες της θέσης που βρίσκονται τα παιδιά τους. 4 Ικανούς να στηρίζουν κάθε τι καινούριο στη ζωή των παιδιών τους, κάνοντας ανάλογες ενέργειες.</i>
15	<i>Είναι πολύ σημαντικό οι γονείς εκ των προτέρων να προσπαθήσουν να αναπτύξει το παιδί τους βασικές επικοινωνιακές - κοινωνικές δεξιότητες και με τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς και με ειδικούς αν χρειαστεί συμβάλλουν ικανοποιητικά στην ομαλή μετάβαση στο δημοτικό σχολείο.</i>
16	<i>Ο γονιός που βοηθά το παιδί του από κοινές δραστηριότητες μαζί του, δουλειές σπιτιού, παιχνίδι αλληλεπιδραστικό, με διήγηση παραμυθιών, βάζοντας όρια και κανόνες και έχοντας απαιτήσεις ανάλογες της ηλικίας του παιδιού συμβάλλει στην ολόπλευρη νοητική -συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη - προσαρμογή του παιδιού με το σχολείο.</i>
17	<i>Είναι γονείς με υπομονή και κατανόηση. Γνωρίζουν τις αδυναμίες των παιδιών τους και ενημερώνονται από ειδικούς πώς να αντιμετωπίζουν διάφορα προβλήματα και φοβίες των παιδιών τους.</i>

18	<i>Κατά τη γνώμη μου είναι αυτοί που ισορροπούν ανάμεσα στην αγάπη και την πραγματική φροντίδα για το παιδί τους και από την άλλη στην ανθρώπινη ανάγκη να μην αποχωριστούν τα παιδιά τους. Αυτοί που τα θέλουν ανεξάρτητα και αυτόνομα.</i>
19	<i>Ο γονέας που στηρίζει τη μετάβαση των παιδιών του στο δημοτικό έχει ο ίδιος θετική στάση για το σχολείο, είναι ήρεμος, έχει εξηγήσει από πριν την όλη διαδικασία στο παιδί του, το έχει πάει ο ίδιος να γνωρίσει το χώρο και το περνάει στο παιδί σαν κάτι εντελώς φυσιολογικό.</i>
20	<i>Είναι γονείς που έχουν υπομονή, επιμονή και κατανόηση ότι τα παιδιά τους θα βρεθούν σε ένα τελείως διαφορετικό χώρο από κάθε άποψη (μέγεθος, διάταξης, θρανίων, δραστηριοτήτων, δασκάλου). Είναι αυτοί που θα έχουν μιλήσει στα παιδιά τους για το χώρο στον οποίο θα βρεθούν, γιατί το άγνωστο προκαλεί φόβο. Είναι αυτοί που θα σταθούν δίπλα τους έτοιμοι να τα στηρίζουν στις όποιες αναποδιές ή δυσκολίες και θα προσπαθήσουν να εξηγήσουν ότι το δημοτικό σχολείο είναι χώρος δημιουργικής μάθησης, απόκτησης φίλων, εμπλουτισμού γνώσεων, ανάπτυξης δεξιοτήτων.</i>
21	<i>Ψύχραιμοι, υπομονετικοί, συζητήσιμοι. Επισκέπτονται με τα παιδιά τους το σχολείο στο οποίο θα φοιτήσουν. Τα ενθαρρύνουν να παίζουν και να δημιουργήσουν φιλικές σχέσεις και με άλλα παιδιά που θα ξεκινήσουν μαζί τους στο "νέο" σχολείο. Χρησιμοποιούν τις γνωριμίες του παιδιού από το νηπιαγωγείο, τη γειτονιά κ.λπ.</i>
22	<i>Υπεύθυνους, ευαισθητοποιημένους, άτομα που πιστεύουν ότι είναι σημαντικό τα παιδιά να οδηγούνται στην υποχρεωτική εκπαίδευση ομαλά μέσα από ευχάριστες διαδικασίες ούτως ώστε το σχολείο να μην είναι μόνο υποχρέωση αλλά και ευχαρίστηση.</i>
23	<i>Οι γονείς είναι ευαισθητοποιημένοι και ενημερωμένοι για τη σημασία της μετάβασης. Βρίσκονται δίπλα στα παιδιά τους και προσπαθούν να τα βοηθήσουν για καλύτερη προσαρμογή στο χώρο του δημοτικού σχολείου. Με τον τρόπο τους συμβάλλουν στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού και στην απόκτηση θετικής στάσης απέναντι στη μάθηση και γενικότερα στο σχολείο.</i>
24	<i>Οι γονείς αυτοί έχουν αναπτύξει μια θετική σχέση με το παιδί τους. Βρίσκονται κοντά του και είναι έτοιμοι να προτείνουν λύσεις όταν προκύπτουν προβλήματα. Ακούν και συζητούν συχνά με το παιδί τους. Δεν είναι αυστηροί κριτές, αλλά αρωγοί σε κάθε προσπάθειά του.</i>
25	<i>Η αλήθεια είναι ότι το έδαφος στρώνεται πολύ νωρίτερα με την έννοια ότι η πορεία προς την έξοδο (αυτονόμηση) από το γονεϊκό περιβάλλον χτίζεται βήμα-βήμα. Ο ρόλος των γονέων πρέπει να είναι υποστηρικτικός, ενθαρρυντικός με κατανόηση και υπομονή, σταθερότητα και σε άμεση συνεργασία με την εκπαιδευτική κοινότητα.</i>
26	<i>1. Συχνές επαφές με παιδιά α' τάξεως δημοτικού σχολείου με σκοπό να ανταλλάξουν εμπειρίες και να δημιουργήσουν από κοινού. 2. Ακούν με προσοχή το παιδί τους, τα προβλήματα, τις ανησυχίες του. 3. Το μαθαίνουν να ακούει και αυτό προσεκτικά τους άλλους. Να ακολουθεί οδηγίες, να διεκδικεί, να παίρνει πρωτοβουλίες. 4. Συστηματικές συναντήσεις με το δάσκαλο.</i>
27	<i>Οι γονείς που στηρίζουν τα παιδιά τους κατά την διαδικασία της μετάβασης είναι αυτοί που έχουν ενημερωθεί από τους νηπιαγωγούς των παιδιών τους και ανταποκρίνονται με τον καλύτερο τρόπο στο ρόλο τους. Ευχάριστοι και χαρούμενοι με συνέπεια να το μεταφέρουν και στα παιδιά τους.</i>
28	<i>Ενημερωμένους στα θέματα μετάβασης των παιδιών από τη μια σχολική βαθμίδα στην άλλη. Υπεύθυνους απέναντι στα παιδιά τους και έτοιμους να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς αν παρουσιαστεί κάποιο πρόβλημα με την ομαλή ένταξη των παιδιών τους.</i>
29	<i>Καταρχάς ενήμεροι για την συναισθηματική υποστήριξη και προτροπή που είναι απαραίτητη για την προσαρμογή των παιδιών στο δημοτικό. Την ενημέρωση αυτή μπορούν να την επιτύχουν μέσα από τη συνεργασία τους με τη νηπιαγωγό και τη δασκάλα του δημοτικού αντίστοιχα.</i>
30	<i>Συνειδητοποιημένους γιατί στηρίζουν τα παιδιά τους κατανοώντας τις αγωνίες και τα άγχη των παιδιών κατά τη διάρκεια της μετάβασης. Γονείς, κοινωνικά ευαισθητοποιημένοι γιατί κατανοούν ότι δεν αρκεί μόνο να ξέρουν τα παιδιά να γράφουν αλλά χρειάζεται και συναισθηματική και κοινωνική ωρίμανση.</i>
31	<i>Γονείς που προετοιμάζουν το παιδί τους φια την αλλαγή πλαισίου παρέχοντας σχετική ενημέρωση με διάφορους τρόπους και ανάλογα με τις ανάγκες του παιδιού τους. Ευέλικτοι στην υιοθέτηση εναλλακτικών συμπεριφορών και διαδικασιών, που δεν κρατάνε στην όλη διαδικασία πρωταγωνιστικό ρόλο αλλά ενθαρρύνουν το παιδί να αναλαμβάνει και να ολοκληρώνει πρωτοβουλίες, διαθέσιμοι όταν απαιτείται αλλά και με σταθερά θετική στάση προς την αλλαγή.</i>
32	<i>Θα τους περιέγραφα ως υποστηρικτικούς γονείς, που ενθαρρύνουν τα παιδιά τους, προσπαθούν να τους δημιουργήσουν ενδιαφέρον για τη μάθηση. Θα τους χαρακτήριζα ως ανεκτικούς σε κάποιες αδυναμίες και παραλήψεις των παιδιών τους.</i>
33	<i>Ενημερωμένοι και με διάθεση συνεργασίας με το σχολείο. Υποστηρικτικοί ως προς το παιδί τους. Υπεύθυνοι ως προς την ανάπτυξη και την προστασία του παιδιού. Προνοητικοί.</i>
34	<i>Βρίσκονται σε συνεχή επαφή με τους δασκάλους. Φροντίζουν να έχουν φέρει το παιδί τους σε επαφή με το χώρο του σχολείου πριν. Φροντίζουν για την συναισθηματική ισορροπία του παιδιού και κοινωνικές επαφές με συμμαθητές. Δεν πιέζουν για το γνωστικό τομέα.</i>

35	<i>Οι γονείς που στηρίζουν τα παιδιά τους κατά τη διαδικασία της μετάβασης τους στο δημοτικό σχολείο χαρακτηρίζονται από υπευθυνότητα και αφοσίωση προς αυτά. Οι γονείς αυτοί έχουν κατανοήσει το σκοπό και τη λειτουργία του νηπιαγωγείου καθώς και τις πιθανές δυσκολίες που ενδέχεται να επιφέρει η μετάβαση από αυτό στο δημοτικό σχολείο και προσπαθούν να βοηθήσουμε με κάθε τρόπο ώστε αυτή η διαδικασία να γίνει ομαλά και ανώδυνα για το παιδί.</i>
36	<i>Γονείς που εξηγούν όσο πιο απλά και περιγραφικά γίνεται το πρόγραμμα που ακολουθείται στο δημοτικό, δεν τα φοβίζονται για το καινούριο περιβάλλον ούτε τα αγχώνουν. Γονείς που στηρίζουν συναισθηματικά κυρίως τα παιδιά και τους προκαλούν το ενδιαφέρον για το καινούριο περιβάλλον.</i>
37	<i>Οι γονείς που βοηθούν τα παιδιά τους να είναι αυτόνομα και ανεξάρτητα, τα στηρίζουν συναισθηματικά, τους δίνουν ερεθίσματα για δημιουργικές δραστηριότητες και να επιλέγουν διαφορετικούς τρόπους επίλυσης σε ένα πρόβλημα.</i>
38	<i>Τα μαθαίνουν να παίρνουν πρωτοβουλίες, να είναι ανεξάρτητα και αυτόνομα, να διαχειρίζονται σωστά τη συμπεριφορά τους.</i>
39	<i>Η συμβολή των γονιών για την ομαλή μετάβαση του παιδιού στο δημοτικό είναι καθοριστικής σημασίας. Ο γονέας με το δικό του μοναδικό τρόπο σε στενή συνεργασία με το δάσκαλο μπορεί να αποτελέσει το μέσο της μετάβασης του παιδιού στο δημοτικό. Γενικότερα ένα γονιός ώριμος που νοιάζεται και αγκαλιάζει το παιδί τους στην ολότητά του και την μοναδικότητά του, ένας γονιός που προσπαθεί πραγματικά και μαθαίνει κι αυτό σε σχέση και συνάρτηση με το παιδί είναι ένας γονιός που διαρκώς εξελίσσεται.</i>
40	<i>Τα μαθαίνουν να παίρνουν πρωτοβουλίες, να είναι ανεξάρτητα και αυτόνομα, να διαχειρίζονται με ωραίο τρόπο τη συμπεριφορά τους στους άλλους ανθρώπους.</i>
41	<i>Είναι γονείς που ενδιαφέρονται, ασχολούνται με την μαθησιακή πορεία του παιδιού τους από το νηπιαγωγείο, ενδιαφέρονται για την συναισθηματική ισορροπία των παιδιών τους, τέλος οι γονείς που ελέγχουν τις φοβίες και ανασφάλειές τους.</i>
42	<i>Οι γονείς που στηρίζουν τα παιδιά τους σε αυτή τη διαδικασία είναι ευαισθητοποιημένοι γιατί γνωρίζουν πολύ καλά το ρόλο που παίζει η επικοινωνία και γονεϊκή συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Γνωρίζουν τον καθοριστικό ρόλο που μπορεί να παίζει η συμμετοχή τους σε αυτή τη διαδικασία στην καλή προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο, στην ικανοποιητική απόδοση-επίδοση και στη συνολική προσωπική - κοινωνική ανάπτυξη του.</i>
43	<i>Είναι γονείς (άσχετα από φυλή, γλώσσα, κοινωνικό -μορφωτικό-οικονομικό κ.λπ. Επίπεδο) που είτε έρχονται στο νηπιαγωγείο με τη διάθεση είτε πείθονται να υπάρξει στενή-άμεση-ειλικρινής συνεργασία προκειμένου να ενισχυθούν τα προς τόνωση στοιχεία του παιδιού ώστε να έχουμε ένα ευχάριστο αλλά αποτελεσματικό ταξίδι για το καλό του ίδιου του νηπίου.</i>
44	<i>Θα έλεγα ότι πρόκειται για γονείς που ενδιαφέρονται για το μέλλον του παιδιού τους, που στέκονται δίπλα τους, τα στηρίζουν. Αφουγκράζονται τις δυσκολίες τους και προσπαθούν να ενημερώνονται σε τέτοια θέματα από τους εκπαιδευτικούς για να τα βοηθήσουν. Δηλαδή ευαισθητοποιημένοι και ανοιχτόμυαλοι σε νέες ιδέες.</i>

Επεξηγήσεις ΠΙΝΑΚΑ 2.

\* Οι αριθμοί αναφορών παρουσιάζονται στον πίνακα όπως αποδίδονται από το λογισμικό πρόγραμμα Nvivo8.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 3: Αρνητική άποψη 6 νηπιαγωγών για τη στήριξη των γονιών στα παιδιά κατά τη διαδικασία της μετάβασης**

<b>α.α. *</b>	<b>Κατηγοριοποιημένες απαντήσεις των νηπιαγωγών στην ερώτηση που αφορά τη στήριξη των γονιών κατά τη μετάβαση των παιδιών</b>
1	<i>Οι γονείς που στηρίζουν τα παιδιά τους κατά τη διαδικασία της μετάβασης τους στο δημοτικό σχολείο είναι ανήσυχτοι και αγχώμενοι γιατί ξέρουν πόσο σημαντική είναι για την πρόοδο των παιδιών τους.</i>
2	<i>Παρά τις καλές προθέσεις ένα μεγάλο ποσοστό εκδηλώνει υπέρμετρο άγχος, δε δείχνουν εμπιστοσύνη στα παιδιά τους, τους μεταδίδουν ανασφάλεια και φόβο, αναλαμβάνουν να κάνουν οι ίδιοι αυτό που θα έπρεπε να κάνουν τα παιδιά τους αφαιρούν το δικαίωμα να δοκιμάσουν και να κάνουν λάθος. Δεν τα αφήνουν να αναπτύξουν τη σκέψη τους.</i>
3	<i>Πιστεύω ότι αρκετοί γονείς υποτιμούν τις δυνατότητες των παιδιών τους αλλά και των δασκάλων της Α' τάξης. Έχουν το φόβο ότι δεν θα μπορέσουν τα παιδιά τους να ανταποκριθούν στους γρήγορους (για αυτούς) ρυθμούς μάθησης για αυτό και επιθυμούν και απαιτούν τα νήπια να ξέρουν να μάθουν να διαβάζουν τελειώνοντας το νηπιαγωγείο.</i>
4	<i>Προστατευτικούς. Τα παιδιά καλό είναι να αντιμετωπίζουν τη ζωή με ελάχιστη βοήθεια.</i>
5	<i>Οι γονείς θεωρούν ότι αν τα παιδιά τους γνωρίζουν την Α-Β και ξέρουν να γράφουν και να διαβάζουν, θα έχουν ευκολία στην Α' δημοτικού, στην ένταξή τους και μετάβασή τους, που κατά τη γνώμη μου είναι λάθος. Επιπλέον μεγάλο ποσοστό γονέων φοβούνται περισσότερο από τα παιδιά τους τη μετάβαση στο δημοτικό, κυρίως όταν δεν</i>



	<i>έχουν άλλα μεγαλύτερα παιδιά ή όταν δεν είναι στον ίδιο σχολικό χώρο με το νηπιαγωγείο και αυτό το μεταδίδουν στα παιδιά τους χωρίς να το καταλαβαίνουν.</i>
6	<i>Υπερβολικούς και υπερπροστατευτικούς στα παιδιά τους, δημιουργώντας ανασφάλεια και έλλειψη εμπιστοσύνης και υπευθυνότητας στα παιδιά τους.</i>

Επεξηγήσεις ΠΙΝΑΚΑ 3:

\* Οι αριθμοί αναφορών παρουσιάζονται στον πίνακα όπως αποδίδονται από το λογισμικό πρόγραμμα Nvivo8.

#### ΠΙΝΑΚΑΣ 4: Τεκμηριωμένη αρνητική άποψη 3 νηπιαγωγών για τη στήριξη των γονιών στα παιδιά κατά τη διαδικασία της μετάβασης

α.α.	Κατηγοριοποιημένες απαντήσεις των νηπιαγωγών στην ερώτηση που αφορά τη στήριξη των γονιών κατά τη μετάβαση των παιδιών
1	<i>Αρκετά αγχωμένους και προσηλωμένους κυρίως στο θέμα της γλώσσας και των μαθημάτων και ελάχιστα στο συναισθηματικό τομέα (προσήλωση- αγάπη για τη μάθηση - κοινωνικές σχέσεις - άγχος για το νέο χώρο και το νέο σχολείο).</i>
2	<i>Οι περισσότεροι δείχνουν πλήρη αδιαφορία. Τα σημερινά προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο ενδότερο οικογενειακό περιβάλλον (οικονομική κρίση, ανεργία, άγχος κ.λπ.) είναι εκείνα που έχουν προτεραιότητα και όχι ο προβληματισμός για το πώς θα πάνε τα παιδιά τους στο δημοτικό σχολείο.</i>
3	<i>Κάποιοι είναι αρκετά υπερπροστατευτικοί πολύ, κάποιοι άλλοι τους ενδιαφέρει η γνώση και πιέζουν το παιδί και κάποιοι άλλοι είναι αδιάφοροι.</i>

#### ΠΙΝΑΚΑΣ 5: Απλοί χαρακτηρισμοί 26 νηπιαγωγών (23 με θετική χροιά και 3 με αρνητική χροιά) ως απάντηση για τη στήριξη των γονιών στη μετάβαση των παιδιών

α.α.	Κατηγοριοποιημένες απαντήσεις των νηπιαγωγών στην ερώτηση που αφορά τη στήριξη των γονιών κατά τη μετάβαση των παιδιών
1	<i>Συνειδητοί και υπεύθυνοι άνθρωποι.</i>
2	<b><i>Φοβισμένους, ανυπόμονους, αγχωμένους.</i></b> *
3	<i>Ευαισθητοποιημένους και ενημερωμένους σε αντίστοιχα θέματα.</i>
4	<i>Ευαισθητοποιημένους, με ενδιαφέρον για την πρόοδο των παιδιών τους.</i>
5	<i>Κοινωνικοί.</i>
6	<i>Υπεύθυνους, διορατικούς, συγκροτημένους.</i>
7	<i>Συνεργάσιμους, επιεικείς.</i>
	<i>Συνεργάσιμοι. Ανοιχτοί στην επικοινωνία. Ενημερωμένοι.</i>
8	<i>Ευαισθητοποιημένοι. Υπεύθυνοι. Στοργικοί. Ανοιχτόμυαλοι.</i>
9	<i>Υπεύθυνους!</i>
10	<b><i>Αγχωμένοι, ανυπόμονοι και φοβισμένοι.</i></b> *
11	<i>Ευαισθητοποιημένοι, καλλιεργημένοι.</i>
12	<i>Κορυφαίους.</i>
13	<i>Υπεύθυνους και ενημερωμένους.</i>
	<i>Σωστούς. Συνεργάσιμους.</i>
14	<i>Σωστούς. Συνειδητοποιημένους.</i>
15	<i>Υπεύθυνους.</i>
	<i>Συνεργάσιμους. Ευαισθητοποιημένους. Ενημερωμένους.</i>
	<i>Ευαισθητοποιημένους. Συνεργάσιμους. Ενημερωμένους. Ανθρώπους που αφιερώνουν ποιοτικό χρόνο στα παιδιά τους.</i>
16	<i>Ευαισθητοποιημένους και συνειδητοποιημένους με τη διαδικασία της μετάβασης.</i>
17	<i>Υποστηρικτικοί, ενθαρρυντικοί με κατανόηση.</i>
18	<i>Ευαισθητοποιημένοι και ενημερωμένοι με πολλές απορίες και ερωτήσεις.</i>
19	<i>Στοργικοί γονείς.</i>
20	<i>Ευαισθητοποιημένους.</i>
21	<i>Ευαισθητοποιημένοι και ενημερωμένοι.</i>
22	<i>Ευαισθητοποιημένοι και ενημερωμένοι.</i>

23	<b>Υπερβολικούς και υπερπροστατευτικούς.*</b> Επεξηγήσεις ΠΙΝΑΚΑ 5: * Οι χαρακτηρισμοί είναι με έντονα γράμματα γιατί διαφοροποιούνται από τους υπόλοιπους ως προς την άποψη των νηπιαγωγών για τη στήριξη των γονιών. Στην περίπτωση των τριών αυτών επιλογών η άποψη είναι αρνητική.
----	--

**ΠΙΝΑΚΑΣ 6.13:** Μεικτή άποψη 29 νηπιαγωγών για τη στήριξη των γονιών στα παιδιά κατά τη διαδικασία της μετάβασης

α.α.	Κατηγοριοποιημένες απαντήσεις των νηπιαγωγών στην ερώτηση που αφορά τη στήριξη των γονιών κατά τη μετάβαση των παιδιών
	<i>Εξαρτάται από τον τρόπο και τις αιτίες στήριξης των παιδιών. Η στήριξη από τους γονείς είναι θετική όταν γίνεται στοχευμένα και με τη συνεργασία των υπεύθυνων εκπαιδευτικών, χωρίς όμως να φτάνει σε υπερβολικά σημεία αφαιρώντας από το παιδί κάθε δημιουργική σκέψη ή πρωτοβουλία ή να καταργεί την εργασία των εκπαιδευτικών.</i>
1	<i>Με άγχος αρχικά, ανησυχία για το ρόλο τους στη στήριξη των παιδιών τους. Μετά τη συνεργασία με τις νηπιαγωγούς, (όπου και όταν υπάρχει) πιο ήρεμοι και πιο σίγουροι για τις ενέργειές τους. Οι γονείς που συμμετέχουν σε μια διαδικασία μετάβασης είναι πιο ανοιχτοί στην πρόσληψη νέων γνώσεων και πληροφοριών, πιο διαλεκτικοί και με διάθεση συνεργασίας.</i>
2	<i>Είναι υποστηρικτικοί βοηθούν όπου τα παιδιά το έχουν ανάγκη και όχι υποχρεωτικά.</i>
3	<i>Στοργικοί γονείς βοηθούν στην ομαλή μετάβαση των νηπίων στο δημοτικό σχολείο. Ορισμένοι είναι τρομερά υπερπροστατευτικοί και δεν αφήνουν στα παιδιά τους περιθώρια πρωτοβουλίας και εκνευρίζουν τους δασκάλους του δημοτικού αλλά και του νηπιαγωγείου.</i>
4	<i>Είναι γνώστες των προβλημάτων της μετάβασης, ευαισθητοποιημένοι με το θέμα, αλλά τις περισσότερες φορές υπερβολικοί.</i>
5	<i>Υπάρχουν γονείς που στηρίζουν πολύ τα παιδιά τους στη διαδικασία της μετάβασής τους στο δημοτικό σχολείο. Υπάρχουν όμως και κάποιοι γονείς οι οποίοι χωρίς να το αντιλαμβάνονται μεταφέρουν στο παιδί το δικό τους άγχος για το αν θα μπορέσει να ανταποκριθεί στις εργασίες της Α' δημοτικού.</i>
6	<i>Έχουν θετική συμπεριφορά αλλά χρειάζεται να ξεπεράσουν το άγχος τους και να δεχτούν περισσότερη ενημέρωση σχετικά με τη διαδικασία της μετάβασης.</i>
7	<i>Οι γονείς χρειάζονται ενημέρωση για να βοηθήσουν ουσιαστικά τα παιδιά τους στη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Είναι συνήθως αγχωμένοι.</i>
8	<i>Θα πρέπει να υπάρχει αυτή η στήριξη από την οικογένεια αλλά σε τέτοιο σημείο που να μην ασφυκτιά το παιδί και να μην είναι υπερπροστατευτικοί.</i>
9	<i>Οι γονείς αυτοί είναι γονείς που στηρίζουν τα παιδιά τους σε κάθε αλλαγή της ζωής τους πρώτα από όλα ψυχολογικά και συναισθηματικά χωρίς να τους μεταδίδουν άγχος και φοβίες.</i>
10	<i>Είναι θετικό γιατί οι γονείς αυτοί στηρίζουν τα παιδιά τους - ίσως όμως να είναι υπερπροστατευτικοί και θεωρώ ότι χρειάζονται όρια.</i>
11	<i>Η συμβολή τους είναι σημαντική, υπάρχει συνέχεια μ' αποτέλεσμα το παιδί να μην έχει άγχος που το εμποδίζει να ρυθμίσει μόνο του τις κοινωνικές δεξιότητες και έτσι δεν έρχεται σε σύγκρουση με τη δυνατότητά του για μάθηση.</i>
12	<i>Είναι άνθρωποι που ενδιαφέρονται για τα παιδιά τους και τα στηρίζουν ώστε να έχουν ομαλή μετάβαση απ' τη μια βαθμίδα στην άλλη. Είναι και οι ίδιοι αγχωμένοι και ίσως πολλές φορές αυτό το μεταδίδουν στα παιδιά τους</i>
13	<i>Πιστεύω πως ο ρόλος των γονέων κατά τη διαδικασία της μετάβασης είναι ουσιαστικός. Οι γονείς θα πρέπει να ζητούν την γνώμη από τους εκπαιδευτικούς, να επιστρατεύουν μηχανισμούς που θα ενισχύσουν αλλά και θα διευκολύνουν τα παιδιά.</i>
14	<i>Πιστεύω ότι είναι πολύ λίγοι οι γονείς που ασχολούνται με τη μετάβαση. Είναι θετικό και θα πρέπει να τη συνεργασία γονέα-παιδιού και εκπαιδευτικού να στηριχθεί το παιδί στο νέο περιβάλλον του δημοτικού σχολείου.</i>
15	<i>Ευαισθητοποιημένους. Το θέμα είναι όμως κατά πόσο είναι σωστά ενημερωμένοι ώστε η προσπάθειά τους να είναι και ουσιαστικά επιτυχής.</i>
16	<i>Ο κάθε γονιός προσπαθεί να εξηγήσει στο παιδί του ότι μετά το νηπιαγωγείο θα πάει στο δημοτικό για να μάθει γράμματα κ.λπ. Δεν ξέρω αν αυτό αρκεί για ένα εξάχρονο. Το κάθε παιδί έχει τη δική του προσωπικότητα, άλλο είναι πιο κοινωνικό, άλλο πιο δειλό κ.λπ. Το κάθε παιδί έχει τη στήριξη των γονιών του αλλά αν δεν ενημερωθούν και οι γονείς σωστά για τη μετάβαση ίσως κάνουν λάθη και να χρειαστούν βοήθεια.</i>
17	<i>Θεωρώ ότι οι γονείς που ασχολούνται από το νηπιαγωγείο με το παιδί τους και συνεργάζονται με τη νηπιαγωγό στο θέμα συναισθηματικής ισορροπίας του νηπίου είναι αυτοί που θα φροντίσουν και θα δράσουν θετικά στη μετάβαση του νηπίου στο δημοτικό.</i>
18	<i>Ενημερωμένοι με διάθεση να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Χωρίς προσκόλληση σε αυτά.</i>
19	<i>Ευαισθητοποιημένους, αν γίνεται με μέτρο, υπερπροστατευτικούς αν το παρακάνουν.</i>

20	<i>Οι γονείς πρέπει να συνεργάζονται, να μην εθελουφλούν μπροστά σε κάποιο πρόβλημα και να είναι πάντοτε ανοιχτοί σε διάλογο και συνεργασία. Θα πρέπει να σέβονται τις ικανότητες των παιδιών και να μην υπερβάλουν.</i>
21	<i>Δείχνουν ενδιαφέρον για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά κατά την προσαρμογή τους στην Α' Δημοτικού, προτείνουν λύσεις, επισκέπτονται το σχολείο, ρωτούν τη δασκάλα. Παράλληλα όμως μπορούν να γίνουν πιεστικοί, παρεμβατικοί και ίσως χειριστικοί απέναντι στα παιδιά.</i>
22	<i>Συνήθως μορφωμένα - καλλιεργημένα άτομα με συναισθηματική ισορροπία. Όταν η στήριξη είναι ουσιαστική αλλά διακριτική και δεν αγγίζει την υπερπροστασία συνήθως βοηθά πολύ. Αν οι γονείς ξεπερνούν τα όρια παρ' όλη την καλή τους προαίρεση δημιουργούν άβουλα παιδιά, ανεύθυνα που δεν καταφέρνουν να δουλέψουν μόνα τους.</i>
23	<i>1. Απόλυτα συνειδητοποιημένους στο ρόλο τους. 2. Συνεργάσιμους με τον εκάστοτε εκπαιδευτικό κυρίως της Α' τάξεως. 3. Προετοιμάζουν όσο γίνεται καταλληλότερα την ομαλότερη μετάβαση των παιδιών τους χωρίς πίεση-αδιαφορία- άγνοια -υπερπροστατευτικότητα.</i>
24	<i>Πολλές φορές οι γονείς στην προσπάθειά τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους γίνονται αγχωτικοί και πιεστικοί δίνοντας βάση στο να μάθουν μόνο να γράφουν και να διαβάζουν, αδιαφορώντας για την κατάκτηση άλλων δεξιοτήτων και συμπεριφορών. Άλλοι πιο ενημερωμένοι στηρίζουν τα παιδιά με αγάπη και υπομονή, συνεργαζόμενοι μαζί μας, χωρίς άγχος και υπερβολές και τότε η μετάβαση γίνεται ομαλά και με επιτυχία.</i>
25	<i>Όταν τα παιδιά πηγαίνουν στο δημοτικό πολλές φορές οι γονείς έχουν περισσότερο άγχος από εκείνα. Τα πιέζουν στη γραφή και στο διάβασμα για να είναι έτοιμα και ξεχνούν άλλους βασικούς παράγοντες. Εκείνοι που με χαρά αντιμετωπίζουν τη μετάβαση αυτή ενδιαφέρονται και στηρίζουν την ολοκληρωμένη ανάπτυξη του παιδιού και πετυχαίνουν.</i>
26	<i>Οι γονείς τις περισσότερες φορές πιστεύουν ότι μετάβαση στο δημοτικό σημαίνει κατάκτηση της γραφής και της ανάγνωσης και πιέζουν τα παιδιά με αποτέλεσμα να τα φορτώνουν με άγχος και πίεση για το μεγάλο σχολείο. Άλλοι διαβάζοντας και ενημερώνοντας τους εαυτούς τους, γνωρίζουν ότι εκτός από τη γραφή υπάρχουν και άλλοι πιο σημαντικοί παράμετροι ώστε το παιδί τους να μεταβεί χαρούμενο και ορεξάτο στο δημοτικό (συναισθηματική, κοινωνική και γλωσσική ωριμότητα).</i>
27	<i>Είναι σωστό όλοι οι γονείς να στηρίζουν τα παιδιά τους στο ξεκίνημά τους στο δημοτικό σχολείο, αλλά οι περισσότεροι είναι υπερβολικά προστατευτικοί και πιεστικοί. Πρέπει να είναι δίπλα στο παιδί και στο δάσκαλο και όχι απέναντί του, με απαιτήσεις και έντονη κριτική. Να παρακολουθούν τις επιδόσεις των παιδιών τους διακριτικά ενώ ταυτόχρονα να το αφήνουν ελεύθερο να εκφράζεται, να δημιουργεί, να επιλέγει μόνο του, να έχει πρωτοβουλία, χωρίς άγχος και στρες.</i>
28	<i>Οι γονείς που στηρίζουν τα παιδιά τους τις περισσότερες φορές είναι φορτικοί και αγχώνουν τα παιδιά, πριν καν ξεκινήσουν για μεγάλες επιδόσεις. Όμως αυτοί που είναι υποστηρικτικοί χωρίς συναισθηματικές και άλλες εξάρσεις πραγματικά βοηθούν πολύ τα παιδιά και τα στηρίζουν στη μεγάλη αλλαγή.</i>
29	<i>Κάποιοι από αυτούς είναι υπερπροστατευτικοί, με έντονη διάθεση διείσδυσης στο χώρο του σχολείου, ενδιαφέρονται αποκλειστικά για το γνωστικό κομμάτι του σχολείου και όχι για το κοινωνικοποιητικό. Μερικοί βέβαια στηρίζουν πραγματικά τα παιδιά τους και τα βοηθούν μόνο όταν πραγματικά αυτά το χρειάζονται, ενώ ενδιαφέρονται για την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού τους.</i>

