

## **«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**

Ελπίδα Τοκμακίδου  
Δασκάλα

### **Θεωρητικό πλαίσιο αναφοράς**

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

Κάθε μεταβατική εμπειρία αποτελεί αιτία αλλά και προϊόν της ανάπτυξης, έχοντας ως κύρια γνωρίσματά της την προσωπική, μοναδική βίωσή της και την «αίσθηση της αλλαγής» (Mögel, 1984:158· Griebel, Niesel, 2002: 65). Τα χαρακτηριστικά αυτά συναντώνται και κατά τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, όπου ο κόσμος του παιδιού διευρύνεται και όπου το ίδιο καλείται να προσαρμοστεί στο νέο χώρο, αλλά και, πολύ περισσότερο, στις πολυεπίπεδες αλλαγές που υφίστανται. Αλλαγές στο επίπεδο των προσώπων, των κανόνων, του τρόπου και του ρυθμού εργασίας αλλά και των νέων ρόλων που αναλαμβάνει με την ένταξή του στο νέο περιβάλλον (Βρυνιώτη, 2008:121). Το μικρό παιδί καλείται να μεταμορφωθεί από ένα νήπιο που «παίζει» στο χώρο του νηπιαγωγείου σε μαθητή που «μαθαίνει» στο δημοτικό σχολείο, όπου διδάσκεται τη «σοβαρότητα» της ζωής (Πανταζής, 2001:13).

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική μας πραγματικότητα –και σύμφωνα με την πρόσφατη απόφαση περί υποχρεωτικής προσχολικής φοίτησης– η είσοδος του παιδιού στο δημοτικό σχολείο δεν αποτελεί την πρώτη εμπειρία μετάβασης, καθώς η μετακίνησή του από το οικείο οικογενειακό περιβάλλον σε αυτό του νηπιαγωγείου προηγείται. Εξάλλου, όπως υποστηρίζεται (Fthenakis 1998:7), τέτοιου είδους εμπειρίες είναι ενδεχόμενο να αυξηθούν τα επόμενα χρόνια εξαιτίας των σύγχρονων δημογραφικών, οικονομικών και κοινωνικών συνθηκών. Έτσι, η μετάβαση στο δημοτικό σχολείο αποτελεί ένα δείγμα μόνο αυτής της δυναμικής και

εξελισσόμενης διαδικασίας, που πρόκειται να γνωρίσει το άτομο στην πορεία της ανάπτυξής του.

Η σπουδαιότητα, όμως, της συγκεκριμένης μετάβασης έγκειται στο γεγονός ότι μπορεί να αποτελέσει «πρόγευση» μετέπειτα μεταβάσεων και να ασκήσει καθοριστική επίδραση στην προσαρμοστικότητα και στην ικανότητα του παιδιού για επιτυχή αντιμετώπιση των προκλήσεων (Dunlop και Fabian, 2002:148). Η σχολική ένταξη σηματοδοτεί την αρχή μιας σχέσης ανάμεσα στο άτομο και τη γνώση. Για αυτό και στην αναζήτηση των αιτίων της σχολικής αποτυχίας συχνά γίνεται λόγος για τις πρώτες δυσκολίες που συναντά το παιδί κατά την είσοδό του στα πλαίσια του σχολικού θεσμού. Οι πρώτες εμπειρίες που αποκτούν τα μέλη της σχολικής κοινότητας από το σχολικό περιβάλλον επηρεάζουν πολύπλευρα τη συμπεριφορά τους, τη στάση τους προς το σχολείο και την αποδοτικότητά τους (Ματσαγγούρας 2003:213· Ramey και Ramey 1998:293). Σύμφωνα με τον Yeboah (2002:53), η επίδοση του παιδιού στο σχολείο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι ένδειξη της επιτυχημένης ή μη μετάβασής του σε αυτό, καθώς «... τα παιδιά που έχουν ομαλή μετάβαση από την προσχολική εκπαίδευση στη σχολική είναι πιθανό να ενισχύσουν την απόδοσή τους...». Η εγκατάλειψη των σπουδών δεν αντιμετωπίζεται πλέον ως ένα στιγμιαίο γεγονός, αλλά ως προϊόν συσσωρευμένων αρνητικών εμπειριών στο χώρο του σχολείου, γι' αυτό και υποστηρίζεται πως τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στα πρώτα τους χρόνια στο σχολείο είναι πιθανό να συνεχίσουν να βιώνουν τέτοιου είδους προβλήματα σε όλη τη διάρκεια παραμονής τους σε αυτό (Einarsdóttir, 2007:74). Έτσι, ενισχύεται η άποψη –στο πλαίσιο της αντισταθμιστικής αγωγής– πως η ομαλή προσαρμογή των νεοεισερχόμενων παιδιών στο νέο σχολικό περιβάλλον (Σουμέλης, 1997: 24) συμβάλλει στην πρόληψη της σχολικής αποτυχίας και του αναλφαριθμητισμού.

Καθώς η μετάβαση στο νέο σχολικό περιβάλλον συχνά προκαλεί άγχος, είναι ενδεχόμενο ένας σημαντικός αριθμός νεοεισερχόμενων παιδιών να παρουσιάσουν προβλήματα, τα οποία περιγράφονται «ως δυσκολίες προσαρμογής», «αναπτυξιακή ανισορροπία» ή «αντιδράσεις μετάβασης» (Niesel και Griebel, 2007: 22). Κατά τη μετάβαση απαιτείται από το άτομο ένας προσωπικός αναπροσανατολισμός, αλλαγές των περιθωρίων δράσης και των συνθηκών ζωής αλλά και προσαρμογή στη νέα κατάσταση (Βρυνιώτη, 2008:114). Η προσαρμογή στις απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος είναι συνισταμένη τόσο των ατομικών χαρακτηριστικών κάθε μαθητή όσο και των συνθηκών που επικρατούν σε αυτό, αλλά και του τρόπου που το οικογενειακό περιβάλλον παρεμβαίνει και υποστηρίζει την προσπάθεια του παιδιού (Σωτηρίου και Ζαφειροπούλου, 2003:4). Γι' αυτό και πρέπει να συνυπολογίζονται όλοι αυτοί οι παράγοντες ως συστατικά στοιχεία μιας ομαλής μετάβασης. Άλλωστε, η αποδοχή της ισότιμης παρουσίας και της κοινής δράσης (μεμονωμένα και σε αλληλεπίδραση) των ατόμων, των εκπαιδευτικών θεσμών αλλά και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος αποτέλεσε τη βασική αρχή της οικοσυστημικής προσέγγισης (Dunlop και Fabian, 2002:151), η οποία θεωρείται κυρίαρχο θεωρητικό εργαλείο στην «προβληματι-

κή» της μετάβασης. Η υιοθέτησή της ανοίγει νέους δρόμους στην «παιδαγωγική της μετάβασης», αφού αναγνωρίζονται τα ευρύτερα πλαίσια που ενεργοποιούνται και επηρεάζουν τη διαδικασία μετάβασης, ενώ ταυτόχρονα προωθούνται μεθοδολογικές πρακτικές, στις οποίες συνυπολογίζονται οι ενδεχόμενες πηγές δυσκολιών. Επιπλέον, η προσέγγιση αυτή επιτρέπει να αντιμετωπίσουμε το παιδί ως έναν εν δυνάμει παράγοντα μιας επιτυχούς μετάβασης, καθώς αυτό αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του και το αναμορφώνει, στο μέτρο των δυνατοτήτων του.

Η τάση αυτή φαίνεται να έχει επηρεάσει και τον τρόπο σκέψης των ερευνητών της μετάβασης. Τα τελευταία χρόνια καταγράφεται μια στροφή του ερευνητικού ενδιαφέροντος, το οποίο εστιάζεται στο ίδιο το παιδί, μέσα από την αναζήτηση πληροφοριών για τον τρόπο που αυτό βιώνει τη μεταβατική διαδικασία. Δεν αντιμετωπίζεται πλέον ως «*tabula rasa*», αλλά ως ένα δρων υποκείμενο στην εκπαιδευτική διαδικασία (Βρυνιώτη, 2008:102). Ολοένα και περισσότεροι ερευνητές (Einarsdóttir, 2007:75· Fabian, 2007:3) αναφέρονται σε έρευνες «με τα παιδιά» και όχι σε έρευνες «για τα παιδιά». Επικαλούνται μάλιστα τη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (UNICEF, 2008:15) και συγκεκριμένα το άρθρο 12, όπου αναγνωρίζεται το δικαίωμα του παιδιού να εκφράζει ελεύθερα τη γνώμη του σε θέματα που το αφορούν, γι' αυτό και πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη. Η Einarsdóttir (2003) υποστηρίζει ότι τα παιδιά μπορούν να είναι πολύτιμοι συνεργάτες στην έρευνα που αφορά τα ίδια και το περιβάλλον τους. Σε έρευνά της εξέτασε τις απόψεις και στάσεις των μικρών παιδιών (σε ομάδες ηλικίας 5-6 ετών) της Ισλανδίας αναφορικά με τη μετάβασή τους στο «κανονικό» σχολείο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά έχουν ανάμεικτα συναισθήματα για τη μετάβασή τους αυτή (ενθουσιασμό αλλά και ανησυχία για την ανταπόκρισή τους στις σχολικές απαιτήσεις) και γνωρίζουν πριν ακόμη ενταχθούν στο σχολείο ότι αυτό διαφέρει σημαντικά από το νηπιαγωγείο. Επίσης, η γνώση της ρουτίνας του σχολείου, των κανόνων και του τρόπου συμπεριφοράς σε αυτό αποτελεί σημαντικό μέρος της γνώσης που αισθάνονται πως θα πρέπει να κατακτήσουν κατά τη σχολική τους ένταξη.

Ανταποκρινόμενοι στο αίτημα της ενεργού συμμετοχής των παιδιών στην έρευνα της μετάβασης οι Dockett και Perry (1999, 2004) πραγματοποίησαν έρευνες στις οποίες ήταν κυρίαρχη η φωνή τους. Με αυτές απέδειξαν ότι η βίωση της μεταβατικής εμπειρίας από τα παιδιά ούτε περιορισμένη είναι ούτε έχει περιορισμένη αξία. Αντίθετα, τα παιδιά γνωρίζουν καλά τι συμβαίνει γύρω τους και έχουν τη διάθεση να συζητήσουν και να «μοιραστούν» τις σχετικές εμπειρίες τους. Η έρευνά τους εστιάζεται στην ηλικιακή κατηγορία (των 4,6-5,6 ετών) κατά την οποία τα παιδιά, σύμφωνα με τα δεδομένα της Αυστραλίας, παρακολουθούν την πρώτη (προπαρασκευαστική) τάξη του υποχρεωτικού σχολείου. Η μελέτη των αποτελεσμάτων δείχνει ότι οι απαντήσεις φαίνεται να επηρεάζονται από τη χρονική στιγμή της έρευνας, αλλά και από το είδος της συμμετοχής των παιδιών σε αυτή. Έτσι, σε έρευνα των Dockett και Perry (1999), που έγινε τέσσερις εβδομάδες μετά τη σχολική ένταξη, τα θέματα στα οποία αναφέρονται τα παι-

διά –στις συνεντεύξεις τους σε μικρές ομάδες– κινούνται γύρω από τη γνώση των κανόνων του σχολείου και της σχολικής τάξης, ενώ, όσον αφορά τη στάση τους για το σχολείο, άλλα παιδιά δηλώνουν ότι έχουν θετικά, άλλα αρνητικά και άλλα ανάμεικτα συναισθήματα. Βλέπουν το σχολείο ως ένα χώρο μάθησης στον οποίο κυρίαρχος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος οργανώνει τις συνθήκες μέσα στη σχολική τάξη. Σε μια ακόμη έρευνά τους (Dockett και Perry, 2004) συμμετείχαν παιδιά της ίδιας ηλικίας, τα οποία μέσα από τις ζωγραφιές τους (που έγιναν στο τέλος της σχολικής χρονιάς) μίλησαν για τις αλλαγές που βίωσαν κατά τον πρώτο τους χρόνο στο σχολείο. Οι σχολικοί κανόνες παύουν να αποτελούν πρώτη επιλογή τους. Αισθάνονται πια «ενταγμένα» στο χώρο του σχολείου, γι' αυτό και οι αναφορές τους έχουν σχέση με τα συναισθήματα και τη στάση τους απέναντι στο σχολείο.

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

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

Μια άλλη προοπτική στη μελέτη των μεταβατικών βιωμάτων δίνεται στην έρευνα του Peters (2000), ο οποίος εξέτασε τις σχετικές εμπειρίες ενός μικρού δείγματος παιδιών και των οικογενειών τους σε ένα βάθος χρόνου (ακολουθώντας τα παιδιά αυτά από την ηλικία των 4-8 ετών) στη Νέα Ζηλανδία. Οι παρατηρήσεις των παιδιών κινούνταν γύρω από τη βίωση της ασυνέχειας μεταξύ νηπιαγωγείου και σχολείου, η οποία, όμως, συνδεόταν με την προοπτική της διευρυμένης μάθησης και της επίτευξης πιο απαιτητικών στόχων. Στη συγκεκριμένη έρευνα τονίζονται, επίσης, η ύπαρξη των φίλων και η προοπτική της δημιουργίας

νέων φιλικών σχέσεων, η οποία πρέπει να αντιμετωπιστεί ως παράγοντας-κλειδί στην υποβοήθηση της μετάβασης.

Ακολουθώντας την ίδια προοπτική, όσον αφορά τη διερεύνηση των απόψεων των παιδιών σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα κατά τη βίωση της μεταβατικής διαδικασίας, πραγματοποιήθηκαν παρόμοιες έρευνες και στον ευρωπαϊκό χώρο, με χαρακτηριστικότερο παράδειγμα αυτό των Griebel και Niesel, στη Γερμανία. Σε μια σειρά ερευνών, οι οποίες περιλάμβαναν ένα μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων (παιδιά, γονείς και εκπαιδευτικούς προσχολικής και σχολικής αγωγής), οι νεοεισερχόμενοι μαθητές συμμετείχαν σε μικρές ομάδες συζήτησης κατά διαφορετικά χρονικά διαστήματα (πριν τη σχολική τους ένταξη και όταν αυτά βρισκόνταν στο νηπιαγωγείο, 3 και 6 μήνες μετά από αυτή) προσβλέποντας στην εξέλιξη της μεταβατικής τους εμπειρίας. Κατά το σχολιασμό των αποτελεσμάτων, οι νέοι μαθητές παρουσιάζονται (Griebel και Niesel, 2002:68) αρχικά να έχουν περιορισμένη γνώση για το τι πραγματικά γίνεται στο σχολείο· μισό χρόνο μετά τη σχολική τους ένταξη φαίνονται να παραδέχονται ότι η πραγματικότητα ήταν διαφορετική απ' ό,τι φαντάζονταν, έχουν εξοικειωθεί με το νέο σχολικό περιβάλλον, ενώ παράλληλα είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις σχολικές απαιτήσεις, γεγονός που τους κάνει να αισθάνονται υπερήφανοι.

Οι παραπάνω αναφορές αποτελούν ένα δείγμα μόνο του ολοένα αυξανόμενου ενδιαφέροντος της έρευνας όσον αφορά τις απόψεις, τις αντιλήψεις και τις στάσεις των παιδιών απέναντι στο γεγονός της μετάβασής τους από ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον σε ένα άλλο. Οι έρευνες αυτές προσθέτουν μια ακόμη διάσταση, μαζί με αυτή της οπτικής των γονέων και των εκπαιδευτικών, στο ζήτημα της μετάβασης. Παρόμοια με αυτές τις έρευνες είναι και η στροφή που χαρακτηρίζει την έρευνα της μετάβασης και στον ελληνικό χώρο. Χαρακτηριστικές είναι οι έρευνες των Σωτηρίου και Ζαφειροπούλου (2002), και Βρυνιώτη και Ματσαγγούρα (2005), οι οποίες αφορούν την αλλαγή της έννοιας του εαυτού κατά την είσοδο στην Α' τάξη και την έρευνα της εξέλιξης των φιλικών σχέσεων στο χώρο του σχολείου, αντίστοιχα.

Επιπλέον, οι παραπάνω απόψεις αξιοποιήθηκαν κατά το στάδιο της ανίχνευσης των ενδιαφερόντων και αναγκών των συμμετεχόντων παιδιών (νηπίων και μαθητών ενός τμήματος της Α' τάξης δημοτικού σχολείου στη Δυτική Θεσσαλονίκη) ενός σχεδίου εργασίας, που έγινε το σχολικό έτος 2007-08 στο πλαίσιο του πιλοτικού προγράμματος «Εφαρμογή καινοτόμων παρεμβάσεων στο ολοήμερο νηπιαγωγείο: Διευκολύνοντας την ομαλή μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο» (Υπ.Ε.Π.Θ., 2007). Οι ιδέες των παιδιών καθόρισαν το σχεδιασμό και την υλοποίηση των δραστηριοτήτων ενός project (Τοχμακίδου και Κέζου, 2010) με τίτλο «Μαζί στο σχολείο». Αυτό είχε ως γενικότερο σκοπό την υποστήριξη των νηπίων και την καλλιέργεια θετικής στάσης τους απέναντι στον κόσμο του δημοτικού σχολείου, σύμφωνα με το πνεύμα της οικοσυστημικής προσέγγισης και μέσα από την υποβοήθηση των εκπαιδευτικών, των γονέων και συνομηλίκων τους.

## Η έρευνα

Η βελτίωση της μεταβατικής διαδικασίας είναι δυνατή μέσα από την εξασφάλιση των προϋποθέσεων εκείνων που είναι απαραίτητες για μια ομαλή και «άθραυστη» μετάβαση. Ο στόχος αυτός μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την εμπλοκή των εκπαιδευτικών και τη συνειδητοποίηση του ρόλου τους στη μεταβατική διαδικασία. Στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται και η δική μου συμμετοχή στη συγκεκριμένη προσπάθεια. Επιδιώκοντας να δοθεί ένα «βήμα» στα ίδια τα παιδιά να μιλήσουν για τις εμπειρίες αλλά και τις αντιλήψεις τους, έγιναν συνεντεύξεις από τη δασκάλα της τάξης (A1) σε μικρές ομάδες των τριών μαθητών/-τριών, πρακτική που έχει υιοθετηθεί και σε αντίστοιχες έρευνες (Dockett και Perry, 1999· Griebel και Niesel, 2002· Yeο και Clarke, 2005· Margetts, 2006). Παρόμοια ήταν η δράση μας και στο χώρο του νηπιαγωγείου, αλλά και προς τους γονείς παιδιών του νηπιαγωγείου. Στόχος της έρευνας ήταν η ανάδυση των ενδιαφερόντων και αναγκών των συμμετεχόντων, ώστε να σχεδιαστούν «κατάλληλες» δραστηριότητες μετάβασης μέσα από την κοινή δράση των εκπαιδευτικών. Από τη διερεύνηση των απαντήσεων των παιδιών αναδείχτηκαν στοιχεία που αξιοποιήθηκαν κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση του project, επαληθεύοντας την υπόθεση ότι μέσα από τη διερεύνηση των απόψεων των συμμετεχόντων μπορούν να αναδυθούν αξιόπιστα και αξιοποιήσιμα στοιχεία.

Όσον αφορά την έρευνα στο χώρο του σχολείου, δόθηκε ένας μικρός αριθμός ανοιχτών ερωτήσεων στους 42 μαθητές/-τριες της Α' τάξης (που φοιτούσαν στα τμήματα A1 και A2, με 21 παιδιά στο καθένα) του 7<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Ευόσμου Θεσσαλονίκης, προκειμένου να ανιχνευτούν οι αντιλήψεις τους για το δημοτικό σχολείο καθώς επίσης και οι υποδείξεις τους για τη υποβοήθηση των νηπίων μπροστά στο ενδεχόμενο της μετάβασης σε αυτό την επόμενη σχολική χρονιά. Κάθε συνέντευξη είχε διάρκεια κατά μέσο όρο μισής ώρας, στην οποία οι ερωτήσεις λειτουργούσαν ως ερεθίσματα, για να προκαλέσουν τα παιδιά να συμμετέχουν σε μια σχετική συζήτηση.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Απρίλιο του 2008. Η χρονική αυτή στιγμή κρίθηκε κατάλληλη τόσο για τα νήπια (όσον αφορά την προοπτική της μετάβασής τους) όσο και για τους μαθητές του σχολείου (λόγω της εμπειρίας που έχουν ήδη συσσωρεύσει από τη φοίτησή τους σε αυτό). Οι συνεντεύξεις των παιδιών απομαγνητοφωνήθηκαν και οι απαντήσεις τους καταγράφηκαν και κωδικοποιήθηκαν σε κατηγορίες. Η κωδικογράφηση και η στατιστική επεξεργασία τους έγινε με τη βοήθεια του SPSS (πακέτου Στατιστικής Ανάλυσης των Κοινωνικών Επιστημών, v. 15).

Μια εκ νέου θεώρηση των δεδομένων –μέσα από την ανάλυση και επεξεργασία των απαντήσεων των παιδιών σε ένα μη δομημένο ερωτηματολόγιο– αποκαλύπτει ένα πλήθος πληροφοριών για τον τρόπο κατά τον οποίο οι συγκεκριμένοι μικροί μαθητές/-τριες της Α' τάξης αντιλαμβάνονται τη μετάβαση και την ένταξή τους στο δημοτικό σχολείο. Μέρος αυτών των ερευνητικών δεδομένων (που αφορά τρία ερωτήματα) παρουσιάζεται στη συνέχεια.



## Αποτελέσματα

Μέσα από τις απαντήσεις των μαθητών/-τριών της Α' τάξης μπορεί να έχουμε μια πρώτη γενική άποψη για το «τι είναι το δημοτικό σχολείο» όσον αφορά την οπτική των συγκεκριμένων μικρών παιδιών που βιώνουν μια μεταβατική διαδικασία. Έτσι, το πρώτο ερώτημα που κλήθηκαν να διαπραγματευτούν σε ομάδες συζήτησης αφορούσε την έννοια του δημοτικού σχολείου και τη διαφορά που αυτό παρουσιάζει σε σχέση με το νηπιαγωγείο. Το σχολείο ορίζεται ως ένας χώρος μάθησης (44 αναφορές σε σύνολο 111 απαντήσεων των μαθητών Α1 και Α2 τάξης), ο οποίος διαφέρει από αυτόν του νηπιαγωγείου όσον αφορά την ύπαρξη διαφορετικών μαθημάτων και του διαλείμματος (23 συνολικά απαντήσεις), την ύπαρξη διαφορετικών χώρων (15 απαντήσεις) αλλά και τη διαφορετική οργάνωση και διαρρύθμισή τους (10 απαντήσεις):

*«Το δημοτικό σχολείο είναι το μέρος που τα παιδιά του νηπιαγωγείου μαθαίνουν λέξεις και γράμματα.... Εμείς θα προχωράμε, θα πηγαίνουμε στη Β' και στην Γ' τάξη. Ενώ αυτοί θα μαθαίνουν τα γράμματα και θα γράφουν. Όλοι μαθαίνουν πάντα... Το σχολείο είναι διαφορετικό, εδώ έχουμε πιο πολλές τάξεις. Εμείς έχουμε μαθήματα που είναι η γλώσσα, μαθηματικά, μελέτη, μαθαίνουμε να μετράμε, κάνουμε αφαιρέσεις, πολλαπλασιασμό... Είναι ένα σχολείο που πάνε από την Α' ως την Στ' τάξη και κάθε μέρα στην αρχή μαθαίνουμε γράμματα και όταν τα τελειώσουμε μαθαίνουμε τα μαθηματικά... Δεν είναι το ίδιο με το νηπιαγωγείο, γιατί εδώ τρώμε μόνο στα διαλείμματα. Στο νηπιαγωγείο δε χτυπούσε κουνούνι για να σχολάσουμε, ενώ εδώ χτυπάει...».*

Μέσα από τις αναφορές των παιδιών διαφαίνεται ότι το μάθημα και η μάθηση προσλαμβάνουν διαφορετικό χαρακτήρα στο δημοτικό σχολείο σε σχέση με αυτό του νηπιαγωγείου:

*«Στο νηπιαγωγείο τα παιδιά ζωγραφίζουν, αυτά κάνουν μόνο ζωγραφική... Εκεί παίζουν και εμείς διαβάζουμε. Εκεί δε γράφουν, μόνο μιλάνε. Ενώ στο σχολείο όταν μας λέει κάτι η δασκάλα πρέπει να το γράφουμε κιόλας... Εμείς κάνουμε μαθήματα. Στο νηπιαγωγείο κάνουν παιχνίδια και μαθήματα, τα παιδιά παίζουν, λένε ιστορίες. Και εδώ λέμε ιστορίες, αλλά πιο πολύ γράφουμε... Δεν κάνουν μάθημα, αλλά όχι, κάνουν μάθημα, όχι όμως με βιβλία, τους τα λέει η κυρία τους... Εκεί πέρα τα νηπιαγωγεία όλο παίζουν, ενώ εδώ δεν παίζουμε καθόλου, μόνο στα διαλείμματα παίζουμε... Κάνουν λίγα πράγματα, γιατί τα παιδιά είναι μικρά, εμείς γράφουμε, διαβάζουμε και κάνουμε πάρα πολλά πράγματα και στο σπίτι κάνουμε και κάμποσα μαθήματα... Εδώ γράφουμε και διαβάζουμε και πρέπει να προσπαθούμε... Όχι, δεν κάνουν μάθημα, όπως στο σχολείο, απλά τους μαθαίνουν οι κυρίες κάποια πράγματα που λίγα από αυτά θα τα ξαναπούνε στο σχολείο. Δεν είναι το ίδιο μάθημα, γιατί δε διαβάζουν ούτε γράφουν... ».*

Οι αναφορές των παιδιών (10 απαντήσεις) στους διαφορετικούς χώρους του σχολείου (η ύπαρξη πολλών αιθουσών, κυλικείου, γυμναστηρίου) συνοδεύονται από σχεδόν ισάριθμες αναφορές (9 απαντήσεις) για τα υλικά του μαθητή, στοιχείο που, κατά τη γνώμη τους, τα διαφοροποιεί από τα παιδιά του νηπιαγωγείου:

*«Έχουμε πιο μεγάλες τσάντες και πιο βαριές... Έχουμε πιο πολλά βιβλία, ενώ αυτοί κουβαλάνε ζωγραφιές... Έχουμε τους δικούς μας μαρκαδόρους, που τους παίρνουμε μαζί μας... Επειδή έχουμε τις τσάντες μας, βάζουμε όλα τα βιβλία μας μέσα... Εδώ κρατάμε μολύβια, έχουμε κασετίνες...».*

Η διαφορετική φιλοσοφία και μεθοδολογία του δημοτικού σχολείου διαφαίνεται στις απαντήσεις των μαθητών/-τριών της Α' τάξης (7 αναφορές) όταν μιλούν για τις προτεραιότητες μάθησης:

*«Εμείς εδώ κάνουμε μαθήματα, στο νηπιαγωγείο έχουν μόνο παιχνίδια... Κάνουμε πρώτα μαθήματα και όταν τελειώσουμε όλες τις δουλειές μας μετά ζωγραφίζουμε... Τα παιδιά εκεί παίζουν μόνο και ζωγραφίζουν και μόνο λίγο κάνουν μάθημα, ενώ εδώ κάνουμε κανονικό μάθημα, δηλαδή το μάθημα είναι με βιβλία και διαβάζουμε...».*

Τέλος, μέσα από τις απαντήσεις των νεοεισερχόμενων μαθητών/-τριών δίνεται μια ακόμη διάσταση που ενδέχεται να «σημαδέψει» τη μετάβασή τους στο σχολείο. Αυτή αφορά το γεγονός ότι στο χώρο του δημοτικού σχολείου συγκεντρώνονται περισσότερα πρόσωπα, μαθητές και εκπαιδευτικοί (αναφέρεται από δύο παιδιά), ενώ επισημαίνεται -έστω από ένα παιδί- το ενδεχόμενο ότι η μετακίνηση στο σχολείο μπορεί να συμβάλλει στη διεύρυνση των φιλικών του σχέσεων: *«Εδώ έχει πιο πολλές τάξεις και τα παιδιά θα κάνουν περισσότερους φίλους».*

Για τους μαθητές του δημοτικού σχολείου, που έχουν βιώσει στην καθημερινότητά τους τόσο το χώρο όσο και τις διαδικασίες του, στην ερώτηση «τι μου αρέσει στο δημοτικό σχολείο;» φαίνεται (από τις 38 απαντήσεις του Α1 τμήματος και τις 39 του Α2) ότι οι μαθησιακές διαδικασίες βρίσκονται στις πρώτες θέσεις των επιλογών τους. *«Μου αρέσει στην τάξη γιατί παίζουμε, ζωγραφίζουμε, κάνουμε πολλά γράμματα και μου αρέσει αυτό το πράγμα... Μου αρέσει να διαβάζω, γιατί κάνει το μυαλό μου να δουλεύει πιο πολύ... Μου αρέσει μέσα στην τάξη όταν η κυρία μάς λέει να διαβάσουμε στη γλώσσα».* Η μαθησιακή διαδικασία είναι πρώτη επιλογή για το Α1 (44,7%) και δεύτερη επιλογή για το Α2 (43,6%), το οποίο αναφέρει ως πρώτη προτεραιότητα στις προτιμήσεις τους -όπως είναι, άλλωστε, αναμενόμενο- το διάλειμμα και το παιχνίδι κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου στο σχολείο (46,2%).

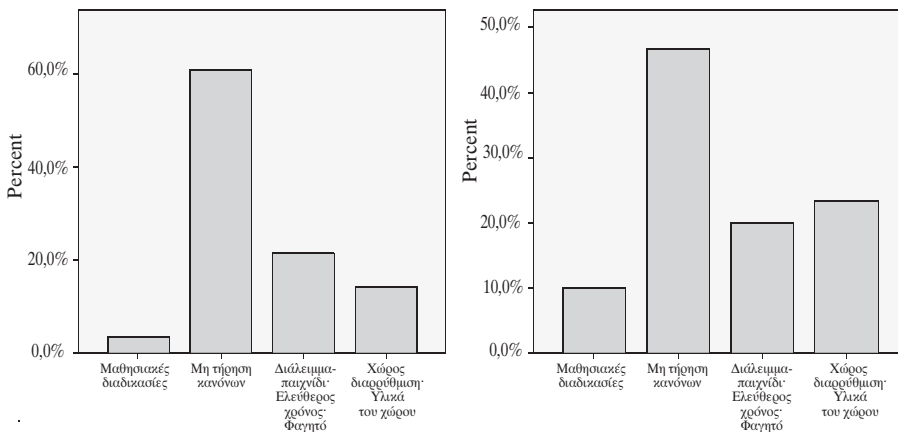
Η συγκεκριμένη διαφορά, αλλά και η αναφορά στην τήρηση των κανόνων που συναντάται στα σχόλια των μαθητών της Α1 τάξης, ίσως εξηγείται από το γεγονός ότι η ερευνήτρια είναι και η δασκάλα τους. Ενδεχομένως τα συγκεκριμένα παιδιά να θέλησαν -ασυνείδητα- να επαινέσουν τις διδακτικές της επιλογές. Άλλωστε, η πρακτική αυτή έχει καταγραφεί και σε άλλες έρευνες, όπου τα παιδιά θέλουν να ευχαριστήσουν τον ενήλικο που τα ρωτά (Einarsdóttir, 2003:40). Για το λόγο αυτό κρίθηκε αναγκαία η ξεχωριστή παρουσίαση των αποτελεσμάτων σε καθεμιά τάξη, ώστε η Α2 τάξη να λειτουργήσει και ως ομάδα ελέγχου όσον αφορά τις απαντήσεις των μαθητών (Πίνακας 1). Παρ' όλα αυτά, οι επιλογές και των δύο τμημάτων φαίνεται να είναι παρόμοιες. Στους μαθητές αρέσει το παιχνίδι, είτε αποτελεί μέρος της μαθησιακής διαδικασίας είτε πραγματοποιείται έξω από αυτή.



**Πίνακας 1: Τι μου αρέσει στο δημοτικό σχολείο (μαθητές Α1 και Α2 τάξης, αντίστοιχα)**

Μαθητές Α1			Μαθητές Α2		
	Συχνότητα	Ποσοστά		Συχνότητα	Ποσοστά
Μαθησιακές διαδικασίες	17	44,7	Μαθησιακές διαδικασίες	17	43,6
Τήρηση κανόνων	4	10,5	Διάλειμμα-παιχνιδι-ελεύθερος χρόνος	18	46,2
Διάλειμμα-παιχνιδι-ελεύθερος χρόνος	9	23,7	Χώρος-διαρρύθμιση- υλικά του χώρου	4	10,3
Χώρος-διαρρύθμιση- υλικά του χώρου	8	21,1	Σύνολο	39	100,0
Σύνολο	38	100,0			

Από την άλλη πλευρά, τα παιδιά του δείγματος ερωτήθηκαν (Πίνακας 2) σχετικά με το «τι δεν τους αρέσει στο δημοτικό σχολείο» και σε ένα εξαιρετικά υψηλό ποσοστό (σε σύνολο 28 απαντήσεων του Α1 και 30 του Α2 τμήματος) δήλωσαν (60,7% και 46,7% αντίστοιχα) ότι τους ενοχλεί η μη τήρηση κανόνων (η φασαρία, το μάλωμα και οι διαπληκτισμοί μεταξύ των παιδιών, αλλά και η δημιουργία σκουπιδιών). Και παρά το γεγονός ότι στην προηγούμενη ερώτηση υπερισχύει η επιλογή του διαλείμματος και του παιχνιδιού, υπάρχουν περιπτώσεις παιδιών που απαντούν (21,4% και 20% αντίστοιχα) ότι δεν τους αρέσει το διάλειμμα, γιατί «...Μερικές φορές δε με παίζουν... Δε με παίζουν, κάθομαι στο παγκάκι αλλά δεν έρχεται κανένας να με παίξει. Στο νηπιαγωγείο είχα φίλες, ενώ εδώ πέρα δεν ξέρω γιατί δε με παίζουν... Δε μου αρέσει το διάλειμμα, επειδή τα παιδιά μάς σπρώχνουν...».

**Πίνακας 2: Τι δεν μου αρέσει στο δημοτικό σχολείο (μαθητές Α1 και Α2 τάξης αντίστοιχα)**

## Συζήτηση

Από τις απαντήσεις των μικρών μαθητών/-τριών διαφαίνεται ότι σε ένα σχετικά μικρό χρονικό διάστημα καταφέρνουν να εξοικειωθούν με το νέο σχολικό περιβάλλον, αποδέχονται το νέο, διευρυμένο ρόλο τους ως μαθητών του δημοτικού σχολείου και τη θέση τους σε αυτό. Παρά τις όποιες «άγνωστες» και «κρυφές» εσωτερικές διεργασίες που εξακολουθούν να υφίστανται, διαπιστώνεται ότι τα συγκεκριμένα παιδιά «μαθαίνουν» και οικειοποιούνται την κουλτούρα του σχολείου, όπως έχει ήδη υποστηριχτεί και σε προηγούμενες έρευνες (Fabian, 2000:12· Dockett και Perry, 2004:8). Οι αναφορές των παιδιών στον κατακερματισμό των γνωστικών περιοχών σε μαθήματα και στη διαφορετική αξιοποίηση του χώρου (αυλή- αίθουσα) και του χρόνου (διάλειμμα-μάθημα) στο πλαίσιο του δημοτικού σχολείου δείχνει ότι τα παιδιά γνωρίζουν πώς αυτό λειτουργεί, αντιπαραβάλλοντας βασικά (εσωτερικά και εξωτερικά) χαρακτηριστικά του με αυτά που έχουν συναντήσει στο νηπιαγωγείο. Τα σχόλια των μαθητών της Α' τάξης είναι παρόμοια με αυτά και άλλων ερευνών (Griebel και Niesel, 2002· Yeο και Clarke, 2005· Margetts, 2006). Τονίζεται η τυπικά οργανωμένη και συστηματική μάθηση που λαμβάνει χώρα στο δημοτικό σχολείο, αλλά και ο περιορισμός του παιχνιδιού μέσα στη σχολική αίθουσα. Παράλληλα, τα παιδιά παρουσιάζονται ιδιαίτερα ευχαριστημένα, καθώς είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις, παρά το γεγονός ότι αναγνωρίζουν ότι η εργασία στο σχολείο είναι δυσκολότερη από ό,τι στο νηπιαγωγείο. Έχοντας ξεκάθαρη άποψη για το «τι είναι το δημοτικό σχολείο» φαίνονται να απολαμβάνουν τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και να έχουν διαμορφώσει μια θετική στάση προς αυτό. Χαρακτηριστικές είναι οι εκφράσεις τους: «στο σχολείο έμαθα να σκέφτομαι έξυπνα... έμαθα να κάνω το φυλλάδιο μόνος μου», που είναι κοινές και σε άλλες έρευνες (Yeο και Clarke, 2005:5). Η γνώση των σχολικών κανόνων δίνει στα νεοεισερχόμενα παιδιά ένα επίπεδο οικειότητας, ασφάλειας και προβλεψιμότητας (Dockett και Perry, 1999:116· Margetts, 2006:2). Ήδη από τους πρώτους μήνες στο σχολείο οι μαθητές γνωρίζουν ποια είναι η ενδεδειγμένη συμπεριφορά στο χώρο της τάξης και του σχολείου (Yeο και Clarke, 2005:5) και έτσι αποκτούν την αίσθηση του «ανήκειν» σε αυτό. Έχουν αποδεχτεί ποιοτικές αλλαγές στην αίσθηση του εαυτού τους και αισθάνονται πως είναι ικανοί ως μαθητές του σχολείου (Griebel και Niesel, 2002:68), υιοθετώντας παράλληλα τους «κανόνες» του. Παρά το γεγονός ότι υπάρχουν συγκεκριμένες τυπικές καταστάσεις που περιορίζουν τον αυθορμητισμό και την ελεύθερη έκφρασή τους, εξακολουθούν να δηλώνουν ευχαριστημένοι από το νέο σχολικό χώρο στον οποίο έχουν ενταχθεί και προσπαθούν να προσαρμοστούν στη νέα κατάσταση. Θα ήταν, βέβαια, ενδιαφέρον να ανιχνευτεί με ποιο τρόπο τα παιδιά καταφέρνουν να αντισταθμίσουν τις διαφορές ανάμεσα στην ιδανική εικόνα που έχουν για το δημοτικό σχολείο και σε αυτό που βιώνουν στην καθημερινή εκπαιδευτική ρουτίνα.

Από την άλλη πλευρά και ενώ οι γνώσεις τους σχετικά με το χώρο του scho-

λείου είναι πολύ πιθανό να εμπλουτιστούν, καθώς θα κινούνται από τη μια τάξη στην άλλη, ένας μεγάλος αριθμός πληροφοριών έχουν ήδη αποκτηθεί κατά τους πρώτους μήνες της σχολικής τους ένταξης. Όπως έχει υποστηριχτεί, το ελληνικό δημοτικό σχολείο «διδάσκει» στα παιδιά τη «σοβαρή» πλευρά της ζωής (Πανταζής, 2001: 13), γι' αυτό και ίσως τα σχόλια των παιδιών φωτίζουν το γεγονός ότι το σχολείο αποτελεί ένα χώρο μάθησης μέσα στον οποίο η εξουσία των ενηλίκων είναι αδιαμφισβήτητη και επιβεβλημένη. Το εύρημα αυτό συναντάται και στην έρευνα των Dockett και Perry (1999:117), οι οποίοι διαπιστώνουν ότι τα παιδιά αντιμετωπίζουν το σχολείο ως πηγή γνώσης, ενώ παράλληλα αναγνωρίζουν το σημαντικό ρόλο των εκπαιδευτικών για τη μετάδοση αυτής της γνώσης. Ταυτόχρονα, όμως, δίνουν μια ακόμη προοπτική στη μετάβαση των παιδιών φωτίζοντας μια επιπλέον διάσταση στη μετακίνησή τους: «το ενδεχόμενο απόκτησης νέων φίλων» (Dockett και Perry, 2004:2). Από τις απαντήσεις των συγκεκριμένων μαθητών/-τριών της Α' τάξης φαίνεται να μην απασχολεί ιδιαίτερα η προοπτική αυτή το σύνολο των παιδιών, ενώ υπάρχουν κάποιες αναφορές τους που ίσως χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής. Πρόκειται για το «παράπονο» που εκφράζεται σε σχέση με την απουσία φίλων στη διάρκεια του διαλείμματος. Και ενώ, όπως υποστηρίζεται, η αναζήτηση φίλων ανάμεσα στους συμμαθητές αποτελεί κύρια επιδίωξη των αρχάριων μαθητών (Βρυνιώτη και Ματσαγγούρας, 2005:93), η διάσταση της διεύρυνσης των κοινωνικών σχέσεων στο χώρο του δημοτικού σχολείου είναι πολύ περιορισμένη στις αναφορές των παιδιών. Φαίνεται πως ο ακαδημαϊκός προσανατολισμός του δημοτικού σχολείου είναι αυτός που υπερισχύει στη σκέψη τους και επηρεάζει την εικόνα που σχηματίζουν για το σχολείο ήδη από τις πρώτες τους εμπειρίες ένταξης.

Η σημασία της ύπαρξης νέων φίλων στο χώρο του σχολείου έχει τονιστεί ιδιαίτερα, καθώς θεωρείται παράγοντας-κλειδί για την υποβοήθηση της ομαλής μετάβασης (Dockett και Perry, 1999:116· Fabian, 2000:13· Peters, 2000: 22), γι' αυτό και θα πρέπει να προσεχτεί περισσότερο. Οι εκπαιδευτικοί, όπως έχει υποστηριχτεί (Margetts, 2006:7· Smith, 2003:2), θα πρέπει να αναλάβουν ένα ιδιαίτερα δυναμικό και υποστηρικτικό ρόλο όσον αφορά την αντιμετώπιση του ενδεχόμενου ύπαρξης παιδιών που φοβούνται να κινηθούν στο χώρο της σχολικής αυλής και της απουσίας φιλικών σχέσεων. Ιδιαίτερα για τα εκπαιδευτικά δεδομένα της χώρας μας, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να καταβάλουν μεγάλη προσπάθεια για να λειτουργήσουν ως διαμεσολαβητές, αφού στις σχετικές αναφορές των αρχάριων μαθητών (Βρυνιώτη και Ματσαγγούρας, 2005:93) «η δασκάλα σπάνια βρίσκεται στο επίκεντρο των γεγονότων».

Οι παραπάνω διαπιστώσεις δε φιλοδοξούν, βέβαια, να έχουν γενική ισχύ για όλους τους μαθητές/-τριες της Α' τάξης και για τον τρόπο που αυτοί/-ές βιώνουν τη μεταβατική διαδικασία. Αφορούν μια συγκεκριμένη ομάδα μαθητών, των οποίων η συμμετοχή στην έρευνα προέκυψε κατά τη διεξαγωγή ενός project με τα χαρακτηριστικά πιλοτικής δράσης. Παρ' όλα αυτά, εντοπίζονται κάποια ενδεικτικά στοιχεία που κάνουν την ανάγκη μιας ευρύτερης και αντιπροσωπευτικότερης έρευνας πιο επιβεβλημένη.

Η συγκεκριμένη προσπάθεια αποτελεί μια πρόταση ένταξης των παιδιών στην έρευνα της μετάβασης και ενεργού συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε αυτή. Παράλληλα, όμως, υποστηρίζει την ανάγκη να γίνει γνωστή και να διερευνηθεί σε ευρύτερη κλίμακα του μαθητικού πληθυσμού, όσον αφορά τον ελληνικό χώρο, η άποψη και η στάση των παιδιών απέναντι στο δημοτικό σχολείο και το γεγονός της μετάβασής τους σε αυτό.

## Βιβλιογραφία

### Ξενόγλωσση

- Dockett, S. - Perry, B. (1999). "Starting school: What do the children say?" *Early Child Development and Care*, V. 159: pp.107-119.
- Dockett, S. - Perry, B. (2004). "As I got to learn it got fun": *Children's reflections on their first year at school*. Paper presented to the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education / New Zealand Educational Research Association, Auckland. Ανακτήθηκε: Ιούνιος 20, 2008 από <http://www.aare.edu.au/04pap/doc04324.pdf>. DOC04324
- Dunlop, A.W. - Fabian, H. (2002). Conclusions. Debating transitions, continuity and progression in the early years. In H. Fabian - A.W. Dunlop (Eds) *Transitions in the Early Years: Debating continuity and progression for young children in early education*, pp. 146-154. London and New York: Routledge Falmer.
- Einarsdóttir, J. (2003). "When the bell rings we have to go inside: Preschool children's views on the Primary School". *European Early Childhood Education Research Journal, Transitions, Themed Monograph*, No.1: pp. 35-50.
- Einarsdóttir, J. (2007). Children's voices on the transition from preschool to primary school, in A.W. Dunlop - H. Fadian (Eds), *Informing transitions in the early years: Research, Policy and Practice*, pp. 74-91. London: McGraw-Hill.
- Fabian, H. (2000). "A Seamless Transition?" Paper presented on the 10th European Conference on Quality in Early Childhood Education (EECERA), London 29th of August - 1st of September 2000. Ανακτήθηκε: Μάρτιος 14, 2008 από <http://extranet.edfac.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/fabian1.pdf>
- Fabian, H. (2007) Informing transitions, In A.W. Dunlop - H. Fabian (Eds), *Informing transitions in the early years: Research, Policy and Practice*, pp. 3-17. London: McGraw-Hill
- Fthenakis, W.E. (1998). "Family transition and quality in early childhood education". *European Early Education Research Journal*, 6 (1): pp. 5-17.
- Griebel W. – Niesel, R. (2002). Co-constructing transition into Kindergarten and school by children, parents and teachers. In: H. Fabian - A.W. Dunlop (Eds): *Transitions in the Early Years: Debating continuity and progression for young children in early education*, pp. 64-75. London and New York: Routledge Falmer.
- Margetts, K. (2006). "Teachers should explain what they mean": *What new children need to know about starting school*. Summary of paper presented at the EECERA 16th Annual Conference Reykjavik, Iceland, 30 August - 2 September 2006. Ανακτήθηκε: Ιανουάριος 31, 2008 από: [http://extranet.edfac.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/margetts\\_eecera\\_06.pdf](http://extranet.edfac.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/margetts_eecera_06.pdf)
- Mögel, H. (1984). *Ökopsychologie, Eine Einführung*. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer.
- Niesel, R. - Griebel, W. (2007). Enhancing the competence of transition systems through co-construction, in A.W. Dunlop - H. Fadian (Eds), *Informing transitions in the early years: Research, Policy and Practice*, pp. 21-38. London: McGraw-Hill.

- 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: Μάρτιος 15, 2008 από: <http://extranet.edfac.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/peters1.pdf>
- Ramey, S.L. - Ramey, C.T (1998). “The transition to school: Opportunities and challenges for children, families, educators and communities”. *The Elementary School Journal*, 98 (4): pp. 293-295.
- Smith, N. (2003). Transition from nursery to school playground: An intervention programme to promote emotional and social development. *Paper presented at the 13<sup>th</sup> European Early Childhood Education Research Association Conference, Glasgow, 3-6 Sept*. Ανακτήθηκε: Οκτώβριος 2009, από: <http://extranet.edfac.unimelb.edu.au/LED/tec/>.
- Yeboah, D.A. (2002). “Enhancing Transition from Early Childhood Phase to Primary Education: evidence from the research literature”. *Early Years*, Vol. 22, No. 1: pp. 51-67.
- Yeo, L. - Clarke, C. (2005). Starting School: a Singapore story told by children, *Australian Journal of Early Childhood*, Vol. 30, No. 3, September 2005, pp. 1-9. Ανακτήθηκε: Ιανουάριος 20, 2008 από: <http://www.earlychildhoodaustralia.org.au>

### Ελληνόγλωσση

- Βρυνιώτη, Κ. (2008). Μετάβαση των νηπίων από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, στο Α. Αλευριάδου - Κ. Βρυνιώτη - Α. Κυρίδης - Ε. Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου - Κ. Χρυσσαφίδης, *Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου*, ΥΠ.Ε.Π.Θ., Εθνική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων ΚΠΣ του ΥΠ.Ε.Π.Θ., 3<sup>ο</sup> Κεφάλαιο, σσ. 99-152, Αθήνα: Πατάκης.
- Βρυνιώτη, Κ. - Ματσαγγούρας, Η. (2005). “Μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο: Μια οικοσυστημική ερευνητική προσέγγιση των κοινωνικών σχέσεων των αρχάριων μαθητών και μαθητριών στη σχολική τάξη”. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 40, σσ. 78-102.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Πανταζής, Σ. (2001): “Η δήθεν σοβαρότητα της ζωής”, *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, τ. 24: σσ. 8-14.
- Σουμέλης, Κ. (1997): Γενική Θεώρηση της σχολικής αποτυχίας, στο *Σχολική Αποτυχία*, Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συμποσίου, Αθήνα 8-9-10 Δεκεμβρίου 1996, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΥΠ.Ε.Π.Θ., σσ. 21-28.
- Σωτηρίου, Α. - Ζαφειροπούλου, Μ. (2002). Διερεύνηση παραγόντων που επιδρούν στην προσαρμογή των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον της Α' τάξης του Δημοτικού σχολείου, *Πρακτικά του 3<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας* με θέμα: *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, Αθήνα, 7-11-2002. Ανακτήθηκε: Απρίλιος 22, 2008 από: [http://www.pee.gr/e\\_athena/sin\\_ath.htm](http://www.pee.gr/e_athena/sin_ath.htm)
- Τοκμακίδου, Ε. - Κέζου, Μ. (2010) *Η μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο: Δημιουργία ενός υποστηρικτικού πλαισίου μέσα από τη συνεργασία και την κοινή δράση των εκπαιδευτικών* (υπό δημοσίευση στα πρακτικά του 3<sup>ου</sup> Συνεδρίου της Εταιρείας Επιστημών Δράμας, 17, 18 και 19 Οκτωβρίου 2008).
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2007). «*Εφαρμογή καινοτόμων παρεμβάσεων στο Ολοήμερο Νηπιαγωγείο*», Αρ. Πρ. Φ59/92/57655/Γ1, 6-6-2007.
- UNICEF (2008). *Η σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού*, Αθήνα.



