



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών

— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

Σχολή Επιστημών Αγωγής

Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ «ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ:

Μια ποιοτική έρευνα για τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών
της προσχολικής και δημοτικής εκπαίδευσης αναφορικά με την
μετάβαση των νηπίων με αναπηρία από το νηπιαγωγείο στο
δημοτικό σχολείο

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια: ΑΛΕΞΟΠΟΥΛΟΥ ΘΕΟΔΩΡΑ

A.M.:161101

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ ΚΑΛΛΙΡΟΗ

ΑΘΗΝΑ
2020

Περιεχόμενα

Περίληψη	8
Summary	10
Εισαγωγή	12
Μέρος πρώτο: Θεωρητική πλαισίωση	19
1ο Κεφάλαιο: Αναπηρία και Ένταξη	19
1.1 . Προσεγγίσεις αναπηρίας	19
1.2 Η εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία	22
1.3 Ενταξιακή εκπαίδευση	25
1.4 Μια ενταξιακή προσέγγιση - A Strength-based approach	29
2ο Κεφάλαιο: Η μετάβαση - Εννοιολογική προσέγγιση της έννοιας	34
2.1. Η έννοια της μετάβασης	34
2.2. Μεταβάσεις υψηλής ποιότητας	38
2.3 Η σημαντικότητα των θετικών μεταβάσεων	40
2.4 Επίτευξη θετικών μεταβάσεων από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο	42
2.5 Θετικές μεταβάσεις και παιδιά με αναπηρία	45
2.1.1 Μια ελπιδοφόρα πρακτική μετάβασης: AStrength – based approach	47
3ο Κεφάλαιο: Μοντέλα μετάβασης	51
3.1. Εισαγωγή στα μοντέλα	51
3.2 Μια βιοοικολογική προοπτική για τη μετάβαση στην εκπαίδευση:	54
Λόγοι επιλογής του μοντέλου του Bronfenbrenner	54
3.2.1 Το Βιο-οικολογικό μοντέλο σε σχέση με την αναπηρία	56
3.2.2 Παρουσίαση του Βιοοικολογικού μοντέλου του Urie Bronfenbrenner	58
3.2.2.1 Οικολογικό μοντέλο: Ένθετα συστήματα επιρροής	60
3.2.2.1.1 Το μικροσύστημα (The micro-system)	63
3.2.2.1.2 Το μεσοσύστημα (The meso-system)	64
3.2.2.1.2.1 Οικολογικές μεταβάσεις στο μεσοσύστημα	66
3.2.2.1.2.2 Ο κοινωνικός ρόλος του παιδιού	67
3.2.2.1.3 Εξωσύστημα (The exo-system)	69
3.2.2.1.4 Το μακροσύστημα (The macro-system)	69
3.2.2.2 Μοντέλο PPCT: Process-person-context-time	70
3.2.2.2.1 «Η διεργασία» (The process)	71
3.2.2.2.2 « Το πρόσωπο» (The person)	74
Οι δυνάμεις του ατόμου (person forces)	77
Χαρακτηριστικά ζήτησης (person demands)	78
Χαρακτηριστικά των πόρων (person resources)	78

3.2.2.2.3 Το «πλαίσιο» (The contex)	79
3.2.2.2.4 Ο «χρόνος» (The time)	80
3.2 Συνεισφορά και κριτική του Βιοοικολογικού	83
3.3 A strengths-based approach – Θετική Ψυχολογία	84
3.4 Το μοντέλο του Bridges - Η ψυχολογική διάσταση της μετάβασης	86
3.4.1 Η αλλαγή και η μετάβαση	88
3.4.2 Εφαρμογή του μοντέλου στην εκπαίδευση	91
4ο Κεφάλαιο: Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας	95
4.1 Εγγύς διεργασίες: Ο ρόλος των σχέσεων στις εκπαιδευτικές μεταβάσεις	95
4.1.1 Οι σχέσεις μεταξύ των παιδιών	97
4.1.2 Οι σχέσεις των παιδιών με τους γονείς	98
4.1.3 Οι σχέσεις των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς	100
4.1.4 Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς	101
4.1.5 Οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών	103
4.2 Άτομο	105
4.2.1 Το παιδί	106
4.2.1.1 Δεξιότητες που απαιτούνται για την «είσοδο» στο σχολείο	106
4.2.1.2 Η φοίτηση στο νηπιαγωγείο	108
4.2.1.3 Η φοίτηση των μαθητών με αναπηρία	109
4.2.2 Οι εκπαιδευτικοί	112
4.2.2.1 Πεποιθήσεις και προσδοκίες	112
4.3. Το πλαίσιο	114
4.3.1. Σχολικά και προσχολικά «περιβάλλοντα»	114
4.3.2. Συνέχεια –Ασυνέχεια μεταξύ της προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης	115
4.3.3. Η σημασία της κοινής επαγγελματικής κατάρτισης	119
4.3.4. «Συνδέσεις» μεταξύ των βαθμίδων εκπαίδευσης: Συνεργασία μεταξύ ιδρυμάτων	119
4.4. Ο χρόνος	123
4.4.1. Η ηλικία έναρξης της σχολικής φοίτησης.	123

Μέρος δεύτερο : Ερευνητικό **125**

5ο Κεφάλαιο: Μεθοδολογία της έρευνας	125
5.1. Σκοπός της έρευνας	125
5.2. Ερευνητικά ερωτήματα	126
5.3. Μεθοδολογική Προσέγγιση	127
5.3.1. Μεθοδολογικό εργαλείο: Συνέντευξη (ημιδομημένη)	128
5.3.2. Μέθοδος Ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων: Ανάλυση Περιεχομένου	130
5.4. Μεθοδολογικός σχεδιασμός	133
5.4.1. Εξετάζοντας ποια παραδείγματα συνάδουν με την έρευνα και το Βιοοικολογικό μοντέλο (PPCT) που την πλαισιώνει	134
5.4.2. Διεξαγωγή συνεντεύξεων	135
5.4.2.1. Θεματικοί άξονες συνέντευξης	136

5.5. Εγκυρότητα και αξιοπιστία	138
5.5.1. Οικολογική εγκυρότητα	138
5.6. Δείγμα έρευνας	139
5.6.1. Η διαδικασία επιλογής του δείγματος	140
5.6.2. Μέγεθος δείγματος	143
6ο Κεφάλαιο: Παρουσίαση ευρημάτων	145
Εισαγωγή	145
6.1. Πρώτος Θεματικός Άξονας: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη μετάβαση	147
6.1.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός της μετάβασης: Οι ορισμοί	148
6.1.2. Χρονικός προσδιορισμός της μετάβασης	150
6.1.3. Η σημασία που αποδίδεται στη μετάβαση από τις εκπαιδευτικούς των δύο βαθμίδων	154
6.1.4. Πώς βιώνεται η μετάβαση από τα παιδιά	155
6.1.5. Πότε η μετάβαση θεωρείται ομαλή-επιτυχής	156
6.2. Δεύτερος Θεματικός Άξονας: Οι παράγοντες που διαμορφώνουν τη μετάβαση των νηπίων, με και χωρίς αναπηρία, στο δημοτικό	159
6.2.1. Τα χαρακτηριστικά των μαθητών και των εκπαιδευτικών, ως παράγοντες που διαμορφώνουν τη μεταβατική διαδικασία	160
6.2.1.1. Παράγοντες που αφορούν τα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών	160
6.2.1.2. Παράγοντες που αφορούν τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών	168
6.2.1.2.1. Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού	168
6.2.1.2.2. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών	172
Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών ως παράγοντας που επηρεάζει τη μετάβαση στο δημοτικό	172
6.2.2. Οισχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των εμπλεκομένων στη μεταβατική διαδικασία, ως παράγοντες που διαμορφώνουν τη μεταβατική διαδικασία	176
6.2.2.1. Οι σχέσεις φιλίας μεταξύ των μαθητών	176
6.2.2.1.1. Πώς βιώνουν τα νήπια την επικείμενη μετάβαση στο δημοτικό	176
6.2.2.1.2. Η διατήρηση των φιλικών σχέσεων των μαθητών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό	177
6.2.2.1.3. Πώς επηρεάζει τους μαθητές της Α΄ δημοτικού η ύπαρξη φίλων από το νηπιαγωγείο	179
6.2.2.1.4. Παράγοντες που επηρεάζουν τη διατήρηση των φιλικών σχέσεων από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό	181
6.2.2.1.5. Παράγοντες που επηρεάζουν τη δημιουργία νέων φιλικών σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές	183
6.2.2.2. Σχέσεις εκπαιδευτικών-γονέων	185
6.2.2.2.1. Η αξία των θετικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων	185
6.2.2.2.2. Παράγοντες που διαμορφώνουν τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς	186
6.2.2.3. Οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών	189
6.2.2.3.1. Πώς ορίζουν οι εκπαιδευτικοί τη συνεργασία κατά την εκπαιδευτική μετάβαση	189
6.2.2.3.2. Η σημασία της συνεργασίας μεταξύ δασκάλων και νηπιαγωγών για την επίτευξη ομαλών μεταβάσεων	191
6.2.2.3.3. Παράγοντες που διαμορφώνουν τις συνεργατικές σχέσεις μεταξύ δασκάλων και νηπιαγωγών	193

6.2.3. Το πλαίσιο ως παράγοντας που διαμορφώνει τη μεταβατική διαδικασία	196
6.2.3.1. Η χωρική εγγύτητα	196
6.2.3.2. Τα αναλυτικά προγράμματα	199
6.2.3.3. Ακαδημαϊκές προσδοκίες	202
6.3. Τρίτος Θεματικός Άξονας:	207
Οι πρακτικές μετάβασης που επιλέχθηκαν από τις εκπαιδευτικούς	207
6.3.1. Οι πρακτικές μετάβασης στο νηπιαγωγείο	209
6.3.2. Οι πρακτικές μετάβασης στο δημοτικό	214
6.4. Τέταρτος θεματικός άξονας: Η εκπαιδευτική πολιτική σε θέματα μεταβάσεων	219
6.4.1. Το νέο προεδρικό διάταγμα	219
6.5. Πέμπτος θεματικός άξονας: Η προοπτική	224
6.5.1. Προτάσεις των εκπαιδευτικών για βελτίωση των μεταβατικών εμπειριών των μαθητών	224

7ο Κεφάλαιο: Ανάλυση των Ευρημάτων **229**

7.1. Πρώτη ενότητα: Το άτομο	229
7.1.1. Οι εκπαιδευτικοί: Οι αντιλήψεις για τη μετάβαση και τα χαρακτηριστικά του ατόμου	229
7.1.1.1. Οι αντιλήψεις για τη μετάβαση	229
7.1.1.2. Τα χαρακτηριστικά του «ατόμου»	237
7.1.2. Οι μαθητές/τριες: Τα «χαρακτηριστικά» των μαθητών	242
7.2. Δεύτερη ενότητα: Εγγύς διεργασίες: Σχέσεις και Πρακτικές	248
7.2.1. Οι σχέσεις ως παράγοντας επιρροής της μεταβατικής διαδικασίας	248
7.2.2. Εκπαιδευτικές πρακτικές	262
7.3. Τρίτη ενότητα: Το πλαίσιο	267
7.3.1. Οι διαφορετικοί πολιτισμοί της προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης	267
7.4. Τέταρτη ενότητα: Ο χρόνος – Εκπαιδευτική πολιτική	270
7.5. Πέμπτη ενότητα: Η Προοπτική	273

8ο Κεφάλαιο: Συμπεράσματα και προτάσεις **276**

8.1. Τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας	276
8.2. Προτάσεις	281
8.2.1. Σε επίπεδο μικροσυστήματος	281
8.2.2. Σε επίπεδο μεσοσυστήματος	282
8.2.3. Σε επίπεδο εξωσυστήματος και μακροσυστήματος	283
8.3. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	283
8.4. Περιορισμοί της έρευνας	284

Βιβλιογραφία **286**

Παράρτημα **328**

Περίληψη

Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό αποτελεί μια κρίσιμη περίοδο στην ανάπτυξη των παιδιών (Pianta, Rimm-Kauffman & Cox, 1999), ενώ οι εμπειρίες από τις μεταβάσεις αυτές αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες της μελλοντικής προόδου και των ακαδημαϊκών επιτεύξεών τους (Fabian & Dunlop, 2007 · Peters, 2010). Για τους σκοπούς αυτής της εργασίας, ο όρος μετάβαση αναφέρεται σε μια διαδικασία αλλαγής που βιώνουν τα παιδιά και οι οικογένειές τους, όταν αλλάζουν βαθμίδες εκπαίδευσης, με σημαντικές διαφορές κάθε φορά στις πολιτικές, το πρόγραμμα σπουδών, τη μεθοδολογία διδασκαλίας, τα περιβάλλοντα, τους ρόλους και τις προσδοκίες (Klerfelt & Granelid, 1994). Αυτή η φάση της ζωής των παιδιών αναγνωρίζεται γενικά ως περίοδος με έντονες, γρήγορες και πολλαπλές αναπτυξιακές, κοινωνικές και θεσμικές αλλαγές (Vogler, Crivello & Woodhead, 2008) και ενώ η μετάβαση είναι αναμενόμενη και συνδεδεμένη με τη ζωή του κάθε παιδιού, ταυτόχρονα είναι και μια αγχωτική περίοδος για τα ίδια και τους γονείς τους.

Η παρούσα ποιοτική μελέτη πραγματεύεται τη μετάβαση των παιδιών με αναπηρία από την προσχολική στη δημοτική εκπαίδευση. Στοχεύει στο να παράσχει μια γενική εικόνα των σχέσεων που αναπτύσσονται και των πρακτικών που υιοθετούνται από δασκάλους και νηπιαγωγούς. Αποσκοπεί στην επισήμανση των παραγόντων, των αντιλήψεων και πολιτικών που διαμορφώνουν τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και καθορίζουν τις πρακτικές που αυτοί υιοθετούν κατά τη διαδικασία μετάβασης των μαθητών, με στόχο την κατανόηση, η οποία θα μας επιτρέψει να παρέμβουμε και να ανατρέψουμε τους παράγοντες που δημιουργούν την ευπάθεια, δρουν ανασταλτικά και δυσχεραίνουν τις εκπαιδευτικές μεταβάσεις και των ανάπηρων μαθητών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό (Crump & Slee, 2015).

Η μελέτη πραγματοποιήθηκε με εκπαιδευτικούς νηπιαγωγείων και δημοτικών του νομού Αττικής, κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς 2018-2019. Για τη συλλογή των στοιχείων επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη και η θεματική ανάλυση του περιεχομένου, για την ανάλυση των δεδομένων. Η επιλογή του Βιοοικολογικού μοντέλου (Bronfenbrenner & Morris, 2006) και η επικέντρωση στη μετάβαση ως μια βιοοικολογική έννοια, απηχεί τη θέση που θέλει την έρευνα, την πολιτική και την πρακτική να

απομακρύνεται από μια ελλειμματική προσέγγιση και να ασπάζεται προσεγγίσεις βασισμένες στις δυνάμεις του ατόμου, στη συγκεκριμένη περίπτωση, όλων των εμπλεκομένων στη μετάβαση (Saleebey, 2006). Ερευνήθηκαν οι αντιλήψεις και οι πρακτικές μετάβασης που επιλέγονται από τους εκπαιδευτικούς των δύο πλαισίων, οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους και η επίδραση αυτών στην μετάβαση των ανάπηρων μαθητών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό.

Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι οι δασκάλες και οι νηπιαγωγοί προσδιορίζουν τις μεταβάσεις ως καίριας σημασίας στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών αφού θέτει τις βάσεις της μετέπειτα σχολικής τους πορείας. Αναγνωρίζουν την αλλαγή ως κρίσιμο χαρακτηριστικό της μεταβατικής περιόδου, που συχνά αποτελεί πρόκληση για τους μαθητές και τους γονείς τους. Οι γονείς των μαθητών με αναπηρία, παρουσιάζονται με ψηλότερα επίπεδα άγχους, αφού εκτός από τη μετάβαση τους απασχολεί και η αναπηρία των παιδιών τους. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την αξία ανάπτυξης συνεργατικών σχέσεων μεταξύ τους και την αναγκαιότητα αυτών για ομαλές εκπαιδευτικές μεταβάσεις. Οι πρακτικές που δηλώθηκαν αφορούν όλους τους μαθητές, χωρίς να γίνεται διάκριση για τους μαθητές με αναπηρία. Η ανταλλαγή πληροφοριών για την εξέλιξη και τη μάθηση των μαθητών και οι επισκέψεις των νηπίων στα δημοτικά, τον Ιούνιο, αναφέρθηκαν ως οι συχνότερες πρακτικές. Η μεταξύ τους επικοινωνία είναι κατά βάση τηλεφωνική, ενώ συναντήσεις για να εργαστούν από κοινού σε θέματα μετάβασης - σχεδιασμό μεταβατικών προγραμμάτων ή ανταλλαγή δοκιμασμένων μεθόδων και τεχνικών για αποτελεσματικές μεταβάσεις - δεν αναφέρθηκαν.

Λέξεις κλειδιά: μαθητές με αναπηρία, μετάβαση, συνεργασία εκπαιδευτικών

Summary

The transition from kindergarten to primary school is a very critical period for the children development (Pianta, Rimm-Kauffman, Cox, 1999) meanwhile the experiences from this transition are crucial parameters for the children's future progress and academic achievements (Fabian & Dunlop, 2007· Peters, 2010). For the purpose of this dissertation, the term transition refers to the children's and families' process of change from one education level to the other, where significant differences on the policies, curriculum, teaching methodology, environment, roles and expectations can be found (Klerfelt & Graneld, 1994). The transition from one education level to the other can be described as a period with intense, rapid and multiple developmental, social and institutional changes (Vogler, Crivello & Woodhead, 2008). Moreover, while this shift is anticipated and linked with the kids' life, it can also be a very stressful period for them and their parents.

This dissertation deals with the transition of the handicapped children from preschool to elementary education. It targets to provide a general view on the relationships developed and practices adopted by teachers and kindergarteners. It aims to understand the parameters, ideologies and practices that form the relationships among the teachers and define the practices that they adopt through the process of the student's transition with ultimate goal the understanding of the factors that act as inhibitors and hamper the educational transition of disabled pupils from kindergarten to elementary school (Crump & Slee, 2015).

The research took place at the beginning of the new school year, in kindergartens and elementary schools in the prefecture of Attica. Semi-structured interview and thematic analysis of the content were selected for data collection and data analysis. The choice of the Bio-ecological model (Bronfenbrenner & Morris, 2006) and the focus on the transition as a bio-ecological concept, appeals the concept that claims that this policy and practices move away from a deficit approach and to adopt approaches based on the individual's forces (Saleebey, 2006). Additionally, the transition practices chosen by teachers in both contexts, the relationships developed among them and the impact that these had on the transition of handicapped students from kindergarten to elementary school were investigated. It was also

examined whether the characteristic of disability affect the quality of the relationships and ultimately the practices selected.

The findings of the study show that the teachers and kindergarteners identify the transition crucial to the student's educational path as they laid the fundamentals for their later schooling. They identify the change as a critical feature of this transitional period that frequently is a challenge for students and their parents. The parents of kids with disabilities are presented with high anxiety and stress levels not only because of the child's transition to another educational level but also because of the child's disability. It was common that teachers recognize the value of developing collaborative relationships with each other and the importance of this collaboration for smooth educational transitions. All the practices applied are referred to all the students, with no discrimination for students with disabilities. The exchange of information between the kindergarteners and the teachers regarding the student developments and the visits of the pupils to elementary schools in June were cited as the most common practices. The exchange of information and the communication was mainly by telephone, while meetings to work were focusing on transition issues, transition planning or exchange of proven methods and techniques for effective transitions.

Keywords: handicapped students, transition, teacher collaboration

Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα σε ερμηνευτικούς όρους, επιχειρεί μια πρόσβαση στις απόψεις και εμπειρίες των εκπαιδευτικών, αναζητώντας τους παράγοντες που επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές μεταβάσεις. Διερευνά τον αντίκτυπο ενός χαρακτηριστικού όπως η αναπηρία, στην εκπαιδευτική μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό, σε σχέση με τους εξωτερικούς παράγοντες που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ερευνώνται οι δραστηριότητες και πρακτικές που επιλέγονται από νηπιαγωγούς και δασκάλους, σε δημοτικά και νηπιαγωγεία γενικής αγωγής της Αττικής, κατά τη μετάβαση των ανάπηρων μαθητών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό. Επισημαίνονται οι σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των δύο βαθμίδων και ο αντίκτυπος αυτών στις εκπαιδευτικές μεταβάσεις. Η κατανόηση που θα προκύψει θα μας επιτρέψει να έχουμε μια εικόνα των μεταβατικών διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα στα σχολεία μας, να διαπιστώσουμε τι λειτουργεί υποστηρικτικά, συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό στον σχεδιασμό κατάλληλων παρεμβάσεων και στην εν τέλει ανατροπή των παραγόντων που παρεμποδίζουν και δυσχεραίνουν τις εκπαιδευτικές μεταβάσεις.

Αναγνωρίζοντας τον σημαντικό ρόλο της θετικής εκκίνησης στο σχολείο και παράλληλα, έχοντας υπόψη τις διαφορετικές προοπτικές και προσεγγίσεις γύρω από τις εκπαιδευτικές μεταβάσεις, στη μελέτη αυτή υιοθετούμε τον ορισμό για τη μετάβαση των Slee και Crump (2015), ως σημείο αναφοράς για τη διεξαγωγή της έρευνας αυτής, αποβλέποντας σε θετικές μεταβάσεις για τους ανάπηρους μαθητές. Οι Slee και Crump (2015) εκλαμβάνουν τη μετάβαση ως αλλαγή και ως μια διαρκή διαδικασία. Αναγνωρίζουν τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο ως « ένα σημαντικό γεγονός ζωής», αφού η περίοδος αυτή αντιστοιχεί σε μια σειρά από μεγάλες αλλαγές τόσο σε προσωπικό επίπεδο- ψυχολογικές και αναπτυξιακές- όσο και σε πρακτικό επίπεδο, όπως η αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος και οι οργανωτικές διαφορές μεταξύ των βαθμίδων εκπαίδευσης. Οι αλλαγές αυτές εκλαμβάνονται ως προκλήσεις και επιφορτίζουν το σχολείο υποδοχής των μαθητών με μεγάλη ευθύνη, ως μέρος, μιας συνεχούς προσπάθειας ενδυνάμωσης των εμπλεκομένων και μείωσης των ποσοστών εγκατάλειψης. Θέτουν τους/τις μαθητές/τριες στο επίκεντρο

προγραμμάτων που στοχεύουν στην παροχή υποστήριξης ώστε να κινητοποιηθούν, να αισθανθούν «ασφαλείς» με την αλλαγή και να αντιμετωπίσουν τα γεγονότα «αναχώρησης» και «άφιξης» στη ζωή τους. Ειδικότερα:

«Οι δράσεις για τη μετάβαση απλώνονται, είναι κοινές για τους μαθητές από την πρώτη τάξη ως την τελευταία, (ξεκινώντας νωρίτερα και συνεχίζοντας αργότερα) έτσι ώστε η μετακίνηση καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής να γίνει δεύτερη φύση στους μαθητές. Οι δεξιότητες που αποκτήθηκαν σχετικά με τη διαχείριση των αλλαγών αποτελούν σημαντικό μέρος της αντιμετώπισης αλλαγών στη σχολική οργάνωση, την οικογενειακή δομή και τη σωματική ανάπτυξη, καθώς και στις μεταβαλλόμενες προσδοκίες της κοινότητας και στις αλλαγές που προκύπτουν από την τεχνολογική πρόοδο, ιδίως τα κοινωνικά μέσα». (Slee & Crump, 2015, σελ. 12).

Η υποστήριξη κατά περίπτωση, ανά βαθμίδα εκπαίδευσης, προτείνεται από τους ίδιους, προβάλλοντας την ανάγκη εισαγωγής στρατηγικών μετάβασης για τους μαθητές κατά την είσοδο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, προκειμένου να διασφαλιστεί η φοίτηση των μαθητών, διαφορετικά η μετάβαση δεν θα αποτελεί πρόβλημα κατά την είσοδο στη δευτεροβάθμια, αφού οι μαθητές θα έχουν εγκαταλείψει το σχολείο νωρίτερα. Το γεγονός αυτό κάνει επιτακτική την μελέτη των δραστηριοτήτων που επιλέγονται από νηπιαγωγούς και δασκάλους, στα σχολεία και τα νηπιαγωγεία γενικής αγωγής κατά τη μετάβαση των ανάπηρων μαθητών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό, καθώς και των πρακτικών στήριξης και παροχών από το επίσημο κράτος.

Η εκπαιδευτική μετάβαση είναι μια περίοδος ταχείας αλλαγής στη ζωή ενός παιδιού με την έρευνα να παρουσιάζει τα παιδιά να είναι ενθουσιασμένα με το νέο ξεκίνημα, αλλά και να ανησυχούν για το πόσο καλά θα αντιμετωπίσουν τις νέες προκλήσεις. Αισιοδοξία και άγχος, μια πρόκληση και μια απειλή ταυτόχρονα (O'Toole, 2016). Ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές βιώνουν μια μετάβαση καθορίζει τις μελλοντικές εκπαιδευτικές εμπειρίες, επισημαίνοντας έτσι και τη σημασία των γεγονότων στο χρονοσύστημα.¹ Οι θετικές πρώιμες

¹ Ο όρος αφορά το βιο-οικολογικό μοντέλο του Bronfenbrenner για την ανάπτυξη. Στην αρχική του διατύπωση, το μοντέλο χαρακτηρίζεται από 4 συστήματα: μικροσύστημα, μεσοσύστημα, εξωσύστημα και μακροσύστημα. Μικροσύστημα: το επίπεδο όπου το άτομο έχει άμεση εμπειρία και αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, σε τακτική βάση (πχ. οικογένεια, σχολείο). Μεσοσύστημα: είναι ένα σύστημα δύο ή περισσότερων μικροσυστημάτων. Περιλαμβάνει τις διασυνδέσεις μεταξύ δύο ή περισσότερων ρυθμίσεων, όπως το σχολείο, η ομάδα των φίλων και η οικογένεια. Εξωσύστημα: το επίπεδο με το οποίο το παιδί δεν έχει άμεση σχέση και εμπειρία, αλλά που μπορεί, ωστόσο, να επηρεάσει τα παιδιά. Μακροσύστημα: αντικατοπτρίζει την ιδεολογία και τους θεσμούς σε μια συγκεκριμένη κοινωνική τάξη ή πολιτισμό. Το χρονοσύστημα εισήχθη σε μεταγενέστερη διατύπωση του μοντέλου (Bronfenbrenner, 1986a, 1986b) ως η παράμετρος που επηρεάζει τα άλλα συστήματα και αντικατοπτρίζει την αλλαγή ή τη συνέχεια στο πέρασμα του χρόνου. Η ιστορική εποχή στην οποία αναπτύσσεται ένα παιδί

εμπειρίες συντελούν στην ανθεκτικότητα των παιδιών και δημιουργούν θετικές προσδοκίες σχετικά με την ικανότητά τους να μάθουν και να πετύχουν. Συχνά η μετακίνηση από το νηπιαγωγείο (ένα γνωστό μικροσύστημα) στο δημοτικό (ένα άγνωστο μικροσύστημα), από μια γνωστή κατάσταση σε μια άγνωστη, μπορεί να προκαλέσει αναστάτωση (στο μεσοσύστημα), καθώς το παιδί δεν γνωρίζει τι ακριβώς θα συναντήσει στο νέο σχολείο. Νέος δάσκαλος και συμμαθητές, σε ένα άγνωστο περιβάλλον. Τα συναισθήματα για το «μεγάλο σχολείο», μεγάλα κι αυτά σε ένταση και ποικίλα. Αγωνία, προσμονή, περιέργεια, χαρά, είναι κάποια που εντοπίζονται από τη διεθνή έρευνα (Margetts & Kienig, 2013). Επίσης, οι McIntyre, Blacher και Baker (2006) συνέκριναν την προσαρμογή στο σχολείο για μικρά παιδιά με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και διαπίστωσαν ότι τα παιδιά με αναπηρία είχαν λιγότερες θετικές εμπειρίες από τους συνομηλίκους τους. Οι απαιτήσεις του γενικού σχολείου, τίθενται ως δεξιότητες επιβίωσης για τους ανάπηρους μαθητές και αφορούν την ικανότητα να λειτουργούν ανεξάρτητα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, να ακολουθούν τις ρουτίνες της τάξης, να ολοκληρώνουν εργασίες σε μια καθορισμένη χρονική περίοδο, με ή χωρίς την καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό (Carta, Atwater & Schwartz, 1991). Μελέτες στο Ηνωμένο Βασίλειο και στην Ευρώπη (Cleave, Jowett & Bate, 1982) έδειξαν ότι οι κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες κατά τη διάρκεια της μετάβασης δημιουργούν ανασφάλεια και φραγμούς στη μάθηση. Μια μετάβαση όταν συνοδεύεται από δυσκολίες, φαίνεται να προδιαγράφει το «τέλος» από την πρώτη στιγμή (O'Kane & Hayes, 2006), καθώς καταγράφεται ως ένα τραυματικό γεγονός με τις ανάλογες επιπτώσεις στις μελλοντικές πεποιθήσεις και τα κίνητρα (Educational Transitions and Change Research Group, 2011).

Στη βιβλιογραφία, υπάρχει γενική συναίνεση, ότι η επιτυχής μετάβαση των παιδιών πρέπει να εξεταστεί στο πλαίσιο των σχέσεων μεταξύ των διάφορων εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Στράτη & Αναγνωστοπούλου, 2012). Η εγκαθίδρυση θετικών σχέσεων μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινότητας, παρέχει τη δυνατότητα συνεργασίας και μέσω αυτής την ανταλλαγή πληροφοριών, τη δημιουργία δικτύων και την αναγνώριση της διαφορετικότητας των πλαισίων και των πόρων (Clark, 2007). Τα σχολεία έχουν

καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία και διατήρηση συνεργατικών σχέσεων, που αποτελούν το κλειδί για αποτελεσματικές μεταβάσεις (Dockett & Perry, 2017). Τονίζεται η ανάγκη για συνεργασία των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα καθώς επισημαίνονται οι ασυνέχειες κατά τη μετάβαση από τα νηπιαγωγεία στα δημοτικά σχολεία (Margetts, 2012). Κατά τη μετάβαση στη δημοτική εκπαίδευση, ο δάσκαλος της προσχολικής και όχι ο δάσκαλος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχει τη γνώση του παιδιού. Καλούνται να συνεργαστούν ώστε οι δυο διαφορετικοί κόσμοι να πλησιάσουν ο ένας τον άλλο, να δημιουργήσουν μια «συνεχή γραμμή». Η μεταξύ τους συνεργασία καλείται «παιδαγωγική συνέχεια» και τοποθετεί την ανάπτυξη και μάθηση του παιδιού στο κοινωνικό πλαίσιο προκειμένου να υποστηριχτούν μαθητές και γονείς κατά τη μετάβαση (Johannesson, 2012). Η μεταφορά πληροφοριών μεταξύ των εκπαιδευτικών δρα υποστηρικτικά για τους μαθητές, αφού αξιοποιούνται οι πρότερες εμπειρίες και τα δυνατά στοιχεία τους. Η έρευνα αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν αυτή την ανάγκη για συνεργασία σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης (Petriwskyj, 2005).

Γνωρίζοντας τους κινδύνους που συνεπάγονται την απόδοση ελλείμματος σε μαθητές από την επισήμανση και τα στερεότυπα, στην εργασία αυτή χρησιμοποιούμε τον όρο «ανάπηροι μαθητές», εναρμονιζόμενοι με τον ορισμό της αναπηρίας υπό το πρίσμα της μη προνομιούχας ομάδας, μιας ευάλωτης ομάδας πληθυσμού που μειονεκτεί κοινωνικά αφού απολαμβάνει λιγότερα προνόμια από τις «ικανές» σωματικά ομάδες. Προσδιορίζοντας την αναπηρία υιοθετούμε τον ορισμό των Slee και Crump (2015)². Στον ορισμό αυτό αμφισβητείται η ιδέα ότι η αναπηρία οφείλεται σε προσωπικό έλλειμμα και υποστηρίζεται ότι προκύπτει από περιβάλλοντα που έχουν σχεδιαστεί για να ικανοποιούν τις ανάγκες μιας πλειοψηφίας χωρίς αναπηρία, αποκλείοντας έτσι τα παιδιά με αναπηρία. Εστιάζει στις συνθήκες του περιβάλλοντος που βρίσκονται έξω από τον έλεγχο του μαθητή και προκαλούν ευπάθεια. Ειδικότερα:

«Ορισμένα παιδιά και νέοι αντιμετωπίζουν εμπόδια στη συμμετοχή και στην επίτευξη στον τομέα της εκπαίδευσης. Αυτό μπορεί να οφείλεται σε διάφορους παράγοντες, όπως η διάλυση της οικογένειας, ή δυσλειτουργία αυτής, σε προσωπικά ή οικογενειακά προβλήματα, προβλήματα υγείας όπως χρόνιες ή ψυχικές ασθένειες, σε σεξουαλική

²Προτείνεται από το πρόγραμμα EEP 2001 (Education Engagement Partnership) και SFYS (School Focused Youth Services).

κακοποίηση, στη σχολική κουλτούρα, στην έλλειψη πρόσβασης σε κατάλληλες και έγκαιρες υποστηρίξεις, στον εκφοβισμό, στις δυσκολίες γραμματισμού ή αριθμητικής, σε προβλήματα με ναρκωτικά και αλκοόλ, στην έλλειψη στέγης και τη φτώχεια. Αυτοί οι νέοι και οι οικογένειές τους χρειάζονται υποστήριξη, αφενός για την αντιμετώπιση αυτών των φραγμών και αφετέρου για να βρουν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα το οποίο τους ταιριάζει καλύτερα» (Slee & Crump 2015, σελ. 19).

Ασπαζόμενοι τη φιλοσοφία που αναγνωρίζει την αναπηρία ως προϊόν εμποδίων σ' έναν κόσμο που σχεδιάζεται χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις βλάβες και τις ανάγκες των αναπήρων (New Zealand, 2012) και αναγνωρίζοντας, ότι όλοι οι μαθητές χρειάζονται υποστήριξη από εκπαιδευτικούς που θα θέτουν ως στόχο την κάλυψη όλων των μαθησιακών αναγκών τους, χωρίς να γίνεται διάκριση σε βάρος των ανάπηρων μαθητών, θα επιχειρήσουμε να κατανοήσουμε τι συμβαίνει κατά τη μετάβαση των ανάπηρων μαθητών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό, στοχεύοντας στην άρση των παραγόντων που τους εμποδίζουν να λάβουν ισότιμη εκπαίδευση, καταπατώντας με τον τρόπο αυτόν τα εκπαιδευτικά τους δικαιώματα.

Η ερευνητική αυτή εργασία αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό και το πρακτικό. Το πρώτο μέρος αναφέρεται στη θεωρία που πλαισιώνει την εργασία και το δεύτερο μέρος στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε. Στο τέλος παρατίθενται η βιβλιογραφία και το παράρτημα. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια σύντομη ανασκόπηση στην έννοια της αναπηρίας και της ενταξιακής εκπαίδευσης. Στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρείται η εννοιολογική προσέγγιση της έννοιας της μετάβασης. Εκλαμβάνοντας τη διευκόλυνση των παιδιών για ομαλές, θετικές εκπαιδευτικές μεταβάσεις, πλέον ως μια εκπαιδευτική πρόκληση, παρουσιάζεται μια προσέγγιση βασισμένη στις δυνάμεις, στα πλεονεκτήματα των μαθητών με αναπηρία, που συνιστά μια οικολογική προοπτική και αναγνωρίζει τη σημασία του περιβάλλοντος, των ανθρώπων και των πολλαπλών συνθηκών που διαμορφώνουν τη ζωή τους. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το Βιοοικολογικό μοντέλο του Bronfenbrenner (Bronfenbrenner and Morris, 2006) και η συνεισφορά του στην κατανόηση των εκπαιδευτικών μεταβάσεων. Ακολουθεί μια σύντομη παρουσίαση της προσέγγισης που αναφέρεται στα «δυνατά σημεία του ατόμου», ενός από τους πυλώνες της Θετικής ψυχολογίας και τέλος, λαμβάνοντας υπόψη τη ψυχολογική διάσταση της μετάβασης, γίνεται μια αναφορά στο μοντέλο μετάβασης του Bridges (1991) και στην εφαρμογή του στον τομέα της εκπαίδευσης. Στο

τέταρτο κεφάλαιο εναρμονίζοντας την εργασία με το Βιοοικολογικό μοντέλο γίνεται μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας με βάση τις τέσσερις συνιστώσες του Βιοοικολογικού μοντέλου (PPCT) του Bronfenbrenner, της «διαδικασίας», του «προσώπου», του «περιβάλλοντος» και του «χρόνου».

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας, το ερευνητικό, που αποτελεί το πέμπτο κεφάλαιο, προβάλλεται ο σκοπός της ποιοτικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε, τα ερευνητικά ερωτήματα, η μεθοδολογική προσέγγιση, τα ερευνητικά εργαλεία και η περιγραφή του μεθοδολογικού σχεδιασμού, της διαδικασίας διεξαγωγής των συνεντεύξεων και της επιλογής του ερευνητικού δείγματος. Στο έκτο κεφάλαιο ακολουθεί η παρουσίαση των ευρημάτων, στο έβδομο η ανάλυση και η ερμηνεία τους και στο ένατο τα συμπεράσματα, οι περιορισμοί και οι προτάσεις για μελλοντικές έρευνες. Τέλος, παρατίθεται η βιβλιογραφία και στο παράρτημα, ο οδηγός των ημι-δομημένων συνεντεύξεων.

Παρόλο που το θέμα της εργασίας αφορά τη μετάβαση στο δημοτικό μαθητών/τριών με αναπηρία, πολλά από τα θέματα που συζητήθηκαν και παρουσιάζονται στις σελίδες που ακολουθούν, ισχύουν ταυτόχρονα ή εφαρμόζονται σε όλους τους μαθητές που μεταβαίνουν από την προσχολική στη σχολική εκπαίδευση.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους αυτούς των οποίων η βοήθεια ήταν ορόσημο στην ολοκλήρωση αυτού του έργου. Επιτρέψτε μου να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στην οικογένειά μου, τους αγαπητούς συναδέλφους και τους αξιότιμους καθηγητές για την υποστήριξη, την ενθάρρυνση και τη βοήθεια που μου πρόσφεραν κατά τη διάρκεια του μεταπτυχιακού αυτού. Ξεχωριστά θα ήθελα να ευχαριστήσω τους καθηγητές που μου έδωσαν την ευκαιρία να συνεχίσω τις μεταπτυχιακές μου σπουδές και να συνεργαστώ με μια υπέροχη ομάδα, καθηγητών/τριών και φοιτητών/τριών, αλλά πάνω απ' όλα την επιβλέπουσα της διπλωματικής μου εργασίας, καθηγήτρια κα. Παπαδοπούλου Καλιρρόη, για την εξαιρετική συνεργασία που είχαμε όλο αυτό το διάστημα. Η καθοδήγηση και οι συμβουλές που μου παρείχε για την προετοιμασία και την ολοκλήρωση της παρούσας μελέτης, στάθηκαν πολύτιμες. Ο στόχος αυτού του έργου δεν θα είχε υλοποιηθεί χωρίς την αμέριστη δική της βοήθεια και υποστήριξη. Σας ευχαριστώ που σταθήκατε συνοδοιπόροι στο συναρπαστικό αυτό ταξίδι!

Μέρος πρώτο: Θεωρητική πλαισίωση

1ο Κεφάλαιο: Αναπηρία και Ένταξη

1.1 . Προσεγγίσεις αναπηρίας

Η πολυπλοκότητα του ορισμού της αναπηρίας οφείλεται σε διαφορετικές και συχνά ανταγωνιστικές εννοιολογικές προσεγγίσεις από επιστημονικούς κλάδους, σε μια προσπάθεια κατανόησης της έννοιας (Βλάχου, Διδασκάλου & Παπανάνου, 2012). Οδηγεί δε, στη διαμόρφωση μοντέλων προσέγγισης της έννοιας και αντανακλά στον διαφορετικό τρόπο που χρησιμοποιούνται οι όροι, προκειμένου να την προσδιορίσουν (Ντεροπούλου, 2015). Ο τρόπος που ορίζουμε την αναπηρία καθορίζει τις προσδοκίες και τον τρόπο αλληλεπίδρασης με τα ανάπηρα άτομα (Barton, 2012), αφού τα άτομα νοηματοδοτούν τα αντικείμενα στον κοινωνικό τους περίγυρο και στη συνέχεια προσανατολίζουν τη συμπεριφορά τους προς αυτά, με όρους που πηγάζουν από τις έννοιες που τους έχουν ήδη αποδώσει (Oliver, 2009).

Όπως αναφέρει ο Chancerel (1987) το φαινόμενο της αναπηρίας προσδιορίζεται από την αλληλεπίδραση των κανόνων που θέτει η κοινωνία και των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του ανάπηρου (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998), όπου η κοινωνία θέτει τα κριτήρια, βάσει των οποίων ένα άτομο χαρακτηρίζεται ως ανάπηρο ή μη, και την ίδια στιγμή, το άτομο, κατά κύριο λόγο, αυτοπροσδιορίζεται από τις πεποιθήσεις του κοινωνικού συνόλου. Στις περιπτώσεις των ανάπηρων μαθητών, ο τρόπος με τον οποίο περιγράφεται μια «μειονότητα», αυτόματα υποδεικνύει και έναν τρόπο αντιμετώπισης με συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πρακτικές, καθώς και τον τρόπο που άλλοι μαθητές και εκπαιδευτικοί θα αντιμετωπίζουν τους μαθητές αυτούς (Ζώνιου – Σιδέρη, 2011, σελ. 234). Συχνά, στο επίπεδο της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής, μαθητές με αναπηρία αφήνονται στο περιθώριο, επιβεβαιώνοντας έτσι την «αυτό-εκπληρούμενη προφητεία». Οι ελλείψεις και οι αδυναμίες

στις αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών³ διαμορφώνουν τις ταυτότητες⁴ των μαθητών, νομιμοποιώντας έτσι τον διαχωρισμό σε φυσιολογικούς και μη μαθητές και διαιώνίζοντας τον αποκλεισμό και την αδράνεια.

Ορισμοί που αποδίδονται από ειδικούς επαγγελματίες περιγράφουν την αναπηρία είτε ως ανατομική, σωματική, ψυχολογική και αισθητηριακή βλάβη, είτε ως ασθένεια που επηρεάζει αρνητικά την σωματική και ψυχολογική λειτουργία του ατόμου (Oliver, 1983, όπ. αναφ. στο Ντεροπούλου, 2015). Στη σύγχρονη πραγματικότητα οι αντιλήψεις γύρω από την αναπηρία πηγάζουν από κλινικές και ελλειμματικές προσεγγίσεις, ενώ η άγνοια, οι προκαταλήψεις και ο οίκτος εκδηλώνονται μέσα από κοινωνικές και εκπαιδευτικές πρακτικές «προστασίας και ομαλοποίησης» (Ντεροπούλου, 2015). Η σπουδαιότητα των ορισμών και της επικράτησης ενίοτε κάποιου από αυτούς, φαίνεται αφού σύμφωνα με τον W. I. Thomas (1966), αν οι άνθρωποι ορίζουν τις καταστάσεις ως πραγματικές, τότε θα είναι πραγματικές και στις συνέπειές τους. Στην περίπτωση της αναπηρίας, αν η αναπηρία οριστεί ως τραγωδία, οι ανάπηροι θα αντιμετωπίζονται ως θύματα και οι κοινωνικές συναναστροφές και πολιτικές θα μεταφράζονται ως αποζημιώσεις για το τραγικό συμβάν που τους συνέβη (Oliver, 2009). Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, εντοπίζοντας την πηγή των προβλημάτων στο άτομο, οι παρεμβάσεις περιορίζονται στο ίδιο το άτομο – διάγνωση, θεραπεία, αποκατάσταση – σε μια προσπάθεια να αντιμετωπιστούν τα στοιχεία που καθιστούν τα άτομα δυσλειτουργικά. Συνακόλουθα, χάνεται η ευκαιρία να ερευνήσουμε αν δομικά, θεσμικά, ιδεολογικά κ.α. εμπόδια ευθύνονται για τη δυσλειτουργία και αναποτελεσματικότητα, όχι μόνο των ανάπηρων μαθητών αλλά και όλων των μαθητών, μιας και στα γενικά σχολεία σήμερα οι μαθητές με ειδικές ανάγκες είναι τα παιδιά που μαθαίνουν αργά, είναι δίγλωσσα, άτακτα, με μειωμένη προσοχή, κ.α. (Σιδέρη, Ντεροπούλου &

³Οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού για έναν μαθητή αντανακλώνται στη συμπεριφορά του και μέσω των αλληλεπιδραστικών σχέσεων που λαμβάνουν χώρα στην εκπαιδευτική διαδικασία, μεταφέρονται στον μαθητή. Ο μαθητής λαμβάνοντας το μήνυμα αυτό ανταποκρίνεται με ανάλογη συμπεριφορά που θα επιβεβαιώσει τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού (Merton & Robert, 1968).

⁴Σύμφωνα με τους Miller & Turnbull (1986), οι άνθρωποι συμμορφώνονται και επαληθεύουν τις προσδοκίες των άλλων για δύο λόγους. Επειδή περιμένουν μια ανταμοιβή ή επειδή δεν επιθυμούν τις αρνητικές συνέπειες που θα επιφέρει η μη συμμόρφωση. Στην περίπτωση των μαθητών, όταν ο μαθητής διαπιστώσει ότι δεν έχει την υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό, αν μπορεί να συνεχίσει χωρίς να τον επηρεάσει αυτό, θα διαψεύσει τις αρνητικές προφητείες του δασκάλου του. Αν όμως δεν έχει τη δύναμη να αδιαφορήσει για την έλλειψη υποστήριξης, τότε μοιραία θα υποδυθεί τον ρόλο που του υπαγόρευσε ο εκπαιδευτικός, βγάζοντας αληθινές τις προσδοκίες του.

Μπαλαφούτη, 2012). Αν όμως, η αναπηρία θεωρηθεί ως κοινωνική καταπίεση, τότε το πρόβλημα μετατοπίζεται από το άτομο κι έτσι από θύμα μιας προσωπικής τραγωδίας, μετατρέπεται «σε θύμα μιας κοινωνίας που το παραμελεί και το αγνοεί» (Oliver, 2009, σελ. 40). Κατόπιν τούτου, οι κοινωνικές πολιτικές θα στοχεύουν στην ανακούφιση των ατόμων από την καταπίεση που βιώνουν.

Η ανάλυση των διαφορετικών θεωρήσεων της αναπηρίας οδήγησε στη διαμόρφωση 3 μοντέλων προσέγγισης της (Ντεροπούλου, 2015). Το κλινικό μοντέλο (ιατρικό ή θεραπευτικό), το ατομικό μοντέλο (απόρροια του κλινικού) ή μοντέλο ατομικής, παθολογικής βλάβης (που θεωρεί την αναπηρία ως προσωπική τραγωδία) και το κοινωνικό μοντέλο. Παρακάτω επιχειρείται μια πολύ σύντομη παρουσίαση των μοντέλων προσέγγισης της αναπηρίας, κυρίως για να επισημανθεί η επίδραση που ασκείται μέσω αυτών στην εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία.

Για το ιατρικό μοντέλο, η αναπηρία αποτελεί ένα είδος ασθένειας, ένα εξατομικευμένο πρόβλημα, που οφείλεται σε μια επίκτητη ή εκ γενετής κατάσταση. Πρόκειται για μια δυσλειτουργία και ένα ατομικό ελάττωμα, με την ευθύνη να μετατοπίζεται στο άτομο, και το ανάπηρο άτομο να θεωρείται εξαρτημένο και να χρήζει συνεχούς φροντίδας. Βασίζεται στην αυθεντία της ιατρικής διάγνωσης, η οποία σύμφωνα με τους Thomas και Wood (2003, όπ. αναφ. στο Ντεροπούλου, 2015) μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως «υποστηρικτική πηγή φροντίδας για το ανάπηρο άτομο». Οδηγεί στην ενίσχυση της «ετικετοποίησης» και του στιγματισμού των ανάπηρων ατόμων και παράλληλα στην υπερεκτίμηση «των επαγγελματιών», των «ειδικών επιστημόνων» που δύνανται να αποφασίζουν για την τύχη των αναπήρων (Ντεροπούλου, 2015).

Το ατομικό μοντέλο, εκλαμβάνοντας την αναπηρία ως προσωπική τραγωδία, ως προσωπική υπόθεση, δημιουργεί αισθήματα ενοχής και απομονώνει κοινωνικά το άτομο αποδυναμώνοντας το αίσθημα συλλογικής ευθύνης και συλλογικών διεκδικήσεων (Oliver, 1983).

Το κοινωνικό μοντέλο θεωρεί την αναπηρία ως κοινωνική κατασκευή, αφού η κοινωνία δεν αποδέχεται την ύπαρξη της «διαφορετικότητας» έχοντας ορίσει τα πρότυπα

του «κανονικού» και του «φυσιολογικού» (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998). Σήμερα, αν και υπάρχει πλήθος μελετών που αναλύουν και ερμηνεύουν την αναπηρία σύμφωνα με το κοινωνικό μοντέλο, εν τούτοις το ιατρικό είναι αυτό που φαίνεται να επικρατεί και να διαμορφώνει τις συνθήκες σε όλες τις πτυχές της ζωής των ανάπηρων. Προκειμένου να αλλάξει κατεύθυνση ο τρόπος που περιγράφονται τα άτομα με αναπηρία από την κοινωνία, αλλά και οι πεποιθήσεις των ίδιων των ανάπηρων, που κατά κύριο λόγο διαμορφώνονται από το κοινωνικό περιβάλλον, θα πρέπει να αλλάξει η διαδικασία αντίληψης, διαχείρισης και αξιολόγησης της αναπηρίας (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998). Η συγκεκριμένη διαδικασία που αποδίδει την αναπηρία στα «ελλείμματα» των ίδιων των ατόμων και όχι στα ελλείμματα της κοινωνίας που οδηγούν στον αποκλεισμό των ανάπηρων (Aberley, 2006), είναι άδικη και καταδικαστική για τα άτομα με αναπηρία (Barton & Oliver, 1997).

Το φαινόμενο της κοινωνικής καταπίεσης από ανεπαρκείς νόμους, ιδέες και κοινωνικές πολιτικές που βίωναν τα ανάπηρα άτομα, καθώς και η αναζήτηση συμμαχιών για τον μετασχηματισμό της κοινωνίας και τη βελτίωση της προσωπικής και κοινωνικής ζωής τους, επιχείρησε να αναδείξει το αναπηρικό κίνημα, ένα κοινωνικό κίνημα, που πρωτοεμφανίστηκε στη Μεγάλη Βρετανία το 1970. Η προσωπική και κοινωνική ενδυνάμωση των ατόμων με αναπηρία αποτέλεσαν μέρος των ενεργειών του κινήματος των αναπήρων. Η βελτίωση της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης, το συναίσθημα της προσωπικής αυτοπραγμάτωσης, θεωρήθηκαν ως μέσο προσωπικής ενδυνάμωσης των ατόμων με αναπηρία, καθώς εξασφαλίζουν το συναίσθημα της ισότιμης παρουσίας τους στο κοινωνικό γίγνεσθαι (Van Houten & Jacobs, 2006).

1.2 Η εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία

Ο σχεδιασμός της αναπηρίας υπό το πρίσμα του ιατρικού μοντέλου και η αξιολόγηση των παιδιών προκειμένου να βεβαιωθεί ότι χρήζουν βοήθειας, συνεχίζεται σήμερα ως πεδίο ειδικής εκπαίδευσης (Ballard, 2007). Η γλώσσα του ιατρικού μοντέλου φέρει «την ιδεολογία του αποκλεισμού» (Ballard 2004b, σελ. 103). Μέσω της γλώσσας μεταφέρονται αξίες και ιδεολογίες, δίνοντάς της έτσι τη δύναμη να συμπεριλάβει ή να αποκλείσει. Ο χαρακτηρισμός που προσδίδει ειδικές ανάγκες στα άτομα, έχει καταγραφεί ως παράδειγμα γλώσσας που τα υποτιμά και τα αποκλείει (Mittler, 2000). Προϋποθέτει την ύπαρξη μιας ομάδας μαθητών με

ανάγκες, που σχετίζονται με το έλλειμμα και το μη φυσιολογικό-κανονικό. Η κατηγοριοποίηση και ο χαρακτηρισμός των παιδιών ως έχοντα ειδικές ανάγκες αποτιμάται αρνητικά τόσο στο σχολείο όσο και στις κοινωνίες (Ainscow, 2000). Ο Corbett (2001) στο ίδιο πνεύμα, θεωρεί την κατηγοριοποίηση των παιδιών σε έχοντα ειδικές ανάγκες, ως ένα από τα μεγαλύτερα εμπόδια στην πρόοδο, προκαλώντας βλάβες που ακόμη κι η κατάργηση του όρου δύσκολα θα αποκαταστήσει (Mittler, 2000). Οι Booth και Ainscow (1998) υπογραμμίζουν επίσης, ότι η κατηγοριοποίηση των μαθητών ως άτομα με ειδικές ανάγκες, αποτελεί μια «οργανωτική απάντηση» στην ποικιλομορφία και ενθαρρύνει τον αποκλεισμό τους. Όροι όπως «διάγνωση, διαταραχές, θεραπεία», έχουν χρησιμοποιηθεί ευρέως στην εκπαίδευση και αφορούν την επισήμανση, τα στερεότυπα, εγκυμονώντας κινδύνους με «την απόδοση ελλείμματος» σε ομάδες μαθητών (Slee & Crump, 2015). Ήδη από το πρώτο βιβλίο του “Ideology and curriculum, 1979”, ο Apple (2004) περιγράφει το πώς ερμηνεύεται η «διαφορά» και κατασκευάζονται οι «ταυτότητες» των μαθητών από τους καθιερωμένους μηχανισμούς:

«Χρησιμοποιώντας επίσημες κατηγορίες και κατασκευές όπως αυτές που ορίζονται και εξελίσσονται από τις επίσημες θεσμικές πρακτικές – για παράδειγμα οι μελέτες για τους «αργούς μαθητούμενους», τα «προβλήματα πειθαρχίας» και τα «προγράμματα αποκατάστασης» - ... οι ερευνητές μπορεί να δανείζονται το ρητορικό κύρος της επιστήμης σε ό, τι μπορεί να είναι αμφισβητήσιμες πρακτικές μιας εκπαιδευτικής γραφειοκρατίας και ενός διαστρωματωμένου οικονομικού συστήματος. [Ως εκ τούτου,] ρητά, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στους μαθητές. Η προσοχή δίνεται κυρίως στα συγκεκριμένα συμπεριφορικά, συναισθηματικά ή εκπαιδευτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν και έτσι υπάρχει έντονη τάση να αποτρέπεται η προσοχή από τις ανεπάρκειες του ίδιου του εκπαιδευτικού ιδρύματος και από τις γραφειοκρατικές, πολιτιστικές και οικονομικές συνθήκες που εν τέλει προκάλεσαν την αναγκαιότητα, εφαρμόζοντας αρχικά αυτά τα κατασκευάσματα» (Apple 1979, σελ. 135).

Ο θεσμός της Ειδικής Αγωγής, είτε ως συμπλήρωμα στη γενική εκπαίδευση είτε ως ξεχωριστή δομή, δέχεται σοβαρή αμφισβήτηση από τη δεκαετία του '90. Συγκεκριμένα, ο Oliver (1990) θεωρεί την αύξηση της δημοτικότητας της «διορθωτικής εκπαίδευσης» ως αποτέλεσμα προσωπικών πεποιθήσεων του σωματικά ικανού ατόμου που επιδιώκει να μάθει στα παιδιά με εγκεφαλική παράλυση, για παράδειγμα, να εμπλακούν σε «κανονικές» δραστηριότητες, όπως να αναπτύξουν τον λόγο και να κατακτήσουν την κίνηση, χωρίς να γίνεται λόγος για προσαρμογή του περιβάλλοντος. Επιπλέον, σύμφωνα με τον ίδιο, η ειδική

αγωγή, συντελεί στη διάδοση της αντίληψης που θέλει οι μαθητές της να είναι κοινωνικά ανώριμοι και απομονωμένοι, ενισχύοντας έτσι τον μύθο των «αιώνιων παιδιών», παιδιών χωρίς δεξιότητες που δεν θα υπερβούν ποτέ αυτόν τον μύθο. Οι μαθητές, παρουσιάζονται μέσα από έρευνες να έχουν αρνητική αυτοεικόνα και χαμηλή αυτοεκτίμηση, έχοντας υιοθετήσει απαξιωτικούς κοινωνικούς ρόλους, *«ως άρρωστοι, αξιοθρήνητοι, ως ανθρώπινα βάρη που χρήζουν οίκτο και λύπηση»* (Hutchinson & Tennyson, 1986, όπ. αναφ. στον Oliver, 1990, σελ. 33). Επιπλέον, σύμφωνα με τον Bart, (1984, όπ. αναφ. στο Oliver, 1990) στα ειδικά σχολεία η ανάγκη για ιατρική κυριαρχεί πάνω στην ανάγκη για εκπαίδευση, έτσι οι μαθητές είναι πολλές ώρες εκτός τάξης για ιατρικές παρεμβάσεις, ενώ οι σχολικοί νοσοκόμοι καταγράφονται ως κυρίαρχες παρουσίες ασκώντας μεγάλη επίδραση. Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι επαγγελματίες, σοβαρά επηρεασμένοι από το ιατρικό μοντέλο, ενισχύουν την πολιτισμική εικόνα του ανάπηρου ως αναξιοπαθούντα, με αποτέλεσμα οι μαθητές να κοινωνικοποιούνται αποδεχόμενα την τραγωδία ως κάτι το προσωπικό. Υπό αυτές τις συνθήκες, οι μαθητές, λειτουργώντας ως άρρωστοι αποδέχονται παθητικά τον ρόλο του αρρώστου. Οι πρακτικές της ειδικής εκπαίδευσης διαχωρίζουν και αποκλείουν παρεκκλίνοντας του στόχου τους, διαψεύδοντας προσδοκίες και δημιουργώντας ανάγκες (Ballard, 2004).

Ο θεσμικός διαχωρισμός της «γενικής» και «ειδικής» εκπαίδευσης παρέχει στους μαθητές ειδική μεταχείριση- εξαρτώντας την ένταξη από την επιτυχή διάγνωση των «ελλειμμάτων» των μαθητών και την ανάπτυξη των πόρων- που είναι συχνά δομημένη για αποκλεισμό (Slee, 2013). Στα έγγραφα της UNESCO (2005, σελ. 9) η αμφισβήτηση εντείνεται τόσο από άποψη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων όσο και από την άποψη της αποτελεσματικότητας. Ειδικότερα:

«Ο αναθεωρημένος τρόπος σκέψης οδήγησε έτσι στον επαναπροσδιορισμό των ειδικών αναγκών ...», με αποτέλεσμα, «...η πρόοδος να είναι πιο πιθανή εάν αναγνωρίσουμε ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές οφείλονται στους τρόπους με τους οποίους οργανώνονται τα σχολεία και από τις δύσκαμπτες μεθόδους διδασκαλίας». Υποστηρίχθηκε επίσης ότι: «... τα σχολεία πρέπει να μεταρρυθμιστούν και η παιδαγωγική πρέπει να βελτιωθεί με τρόπους που θα τους οδηγήσουν να ανταποκριθούν θετικά στην ποικιλομορφία των μαθητών, βλέποντας τις μεμονωμένες διαφορές όχι ως προβλήματα που πρέπει να διορθωθούν, αλλά ως ευκαιρίες για εμπλουτισμό της μάθησης» UNESCO (2005, σελ. 9).

Οι σκοπιμότητες των υποστηρικτικών θεσμών της Ειδικής Αγωγής αναδεικνύονται από έναν διαφωτιστικό συλλογισμό του Slee (2012) για το δίπολο αποκλεισμός-ένταξη. Η επινόηση ή διατήρηση του αποκλεισμού αποτελεί μια πολιτική υπόρρητη επιδίωξη που ευνοεί τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης. Οι φραγμοί οδηγούν σε αποκλεισμό. Ο αποκλεισμός, δεν είναι το αποτέλεσμα μιας «φυσικής αξιοκρατικής διανομής» όπως εξηγούν οι Hernstein και Murray (1994 όπ. αναφ. στο Slee, 2003). Είναι δομικός και πολιτιστικός, (Levitas, 1998) και ως εκ τούτου η μεταρρύθμιση του σχολείου σύμφωνα με τις απαιτήσεις της μεταβαλλόμενης εποχής, *«... καθιερώνει τη σχολική εκπαίδευση ως μια δημοκρατική μαθητεία, στην οποία η ποικιλομορφία γίνεται πηγή και όχι εμπόδιο, ενώ το πρόγραμμα σπουδών και η παιδαγωγική συνδέονται με τον κόσμο του μαθητή... »* (Slee, 2003, σελ. 184).

Μια δημοκρατική, περιεκτική κοινωνία απαιτείται, που θα καλύπτει όλες τις ταυτότητες και ανάγκες και θα αφορά όλους τους μαθητές, απομακρύνοντας τον κίνδυνο περιθωριοποίησης (Ballard, 2004). Σύμφωνα με την Ballard (2016), κατανοώντας τα δικαιώματα όλων των παιδιών και παρέχοντας τους πολιτιστικούς και υλικούς πόρους, οδηγούμαστε σε ένα κοινωνικά δίκαιο εκπαιδευτικό σύστημα που μπορεί να καλύψει την ποικιλομορφία.

1.3 Ενταξιακή εκπαίδευση

Ο ορισμός της ενταξιακής εκπαίδευσης που χρησιμοποιήθηκε αρχικά για την καταπολέμηση των διακρίσεων που αντιμετωπίζουν οι ανάπηροι σπουδαστές, σήμερα θεωρείται ως η απάντηση σε όλο και πιο πολύπλοκες, απαιτητικές, πολυπολιτισμικές και ολοκληρωμένες κοινωνίες. Αντιμετωπίζει την ποικιλομορφία ως πλεονέκτημα που βοηθάει την προετοιμασία των ανθρώπων για τη ζωή και την ενεργό συμμετοχή τους σε αυτές τις κοινωνίες (Booth & Ainscow, 2002). Στοχεύει στην προώθηση των κοινών αξιών των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της ισότητας, της ελευθερίας, της ανεκτικότητας και της μη διάκρισης μέσω της εκπαίδευσης, βασισμένη σε καινοτόμες προσεγγίσεις και πρακτικές που αναπτύχθηκαν για το σχεδιασμό αποτελεσματικών και δίκαιων εκπαιδευτικών συστημάτων που καλύπτουν όλες τις πτυχές της εκπαίδευσης, δια βίου και για όλους τους μαθητές (UNESCO, 2008).

Ο ευρωπαϊκός φορέας που περιγράφει την κατάσταση στα κράτη μέλη της ΕΕ, δείχνει ότι όλες οι ευρωπαϊκές χώρες συμφωνούν ότι οι κυριότερες ευρωπαϊκές και διεθνείς δηλώσεις και ψηφίσματα, σχετικά με την αναπηρία και την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, παρέχουν τις βασικές αρχές της ισότητας στους στόχους. Ωστόσο, υπάρχουν μεγάλες διαφορές ως προς τον τρόπο με τον οποίο αυτές οι αρχές μεταφράζονται σε εθνικές πολιτικές που καθοδηγούν τις πρακτικές διδασκαλίας και εκμάθησης χωρίς αποκλεισμούς σε ευρωπαϊκές χώρες (Meijer & Watkins, 2016). Ενώ οι χώρες δείχνουν την πολιτική βούληση να εφαρμόσουν εκπαιδευτικές πολιτικές συμπερίληψης, ωστόσο, αντιμετωπίζουν και τις προκλήσεις που περιβάλλουν το αίτημα. Η εμπειρία σε πολλές χώρες δείχνει κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες να οδηγούν σε φαινόμενα αποκλεισμού, σε απογοήτευση και κοινωνικό κατακερματισμό και συχνά να αποτελούν πρότυπα ανισότητας και αποκλεισμού στην εκπαίδευση (UNESCO, 2008).

Οι ανάπηροι μαθητές, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, παρουσιάζονται από τον Fulcher, (1989, όπ. αναφ. στο Σιδέρη κ. ά., 2012) όταν έχουν πρόσβαση στη γενική εκπαίδευση να μην λαμβάνουν ισότιμη εκπαίδευση σε σχέση με την εκπαίδευση που παρέχεται στους άλλους μαθητές. Ειδικότερα, πριν την είσοδό τους στο σχολείο καλούνται να αποδείξουν ότι μπορούν να ωφεληθούν από τη φοίτηση στο πλαίσιο αυτό (Biklen, 2000) και βιώνουν την απομόνωση ή απόρριψη από τις αρνητικές στάσεις του προσωπικού και των συμμαθητών με τη μη παροχή ικανοποιητικών πηγών μάθησης, με περικεκομμένα και ανεπαρκή αναλυτικά προγράμματα και με τις υποδομές των σχολείων να εμποδίζουν τη φοίτηση (Welsh & Brassart, 2002). Τα παραπάνω παραδείγματα είναι ενδεικτικά της αδυναμίας του εκπαιδευτικού συστήματος να συμπεριλάβει τους ανάπηρους μαθητές στις δραστηριότητες της γενικής εκπαίδευσης, καθότι η ένταξη στην εκπαίδευση δεν σημαίνει *«να παρατάμε τα παιδιά σε ένα άκαμπο, με ελάχιστους πόρους, σχολικό πλαίσιο, αν και αυτό συμβαίνει συχνά κάτω από το πρίσμα του σχεδιασμού της ενταξιακής πολιτικής...»* (Barton, 2000, σελ. 4, όπ. αναφ. στο Σιδέρη κ. ά., 2012). Ζητούμενο της ένταξης, αποτελεί η ουσιαστική συμμετοχή όλων των μαθητών στις δραστηριότητες της γενικής τάξης (Σιδέρη κ. ά., 2012).

Ο προσανατολισμός των εκπαιδευτικών συστημάτων σε κοινωνίες χωρίς αποκλεισμούς αξιώνει την αντιμετώπιση του αποκλεισμού στις διάφορες εκδηλώσεις του και απαιτεί την εστίαση στο εκπαιδευτικό σύστημα, που όπως διαπιστώνεται αντί να εντάσσει, αποκλείει, με ζητούμενο την ανάπτυξη μιας προοδευτικής ενταξιακής εκπαίδευσης. Μελετώντας την εμπειρία, καλούμαστε να αξιολογήσουμε και να σκεφτούμε πώς οι υπάρχουσες εκπαιδευτικές πολιτικές μπορούν να έχουν προβλέψιμες ή απρόβλεπτες συνέπειες για τον αποκλεισμό στην εκπαίδευση (Slee, 2008). Η απάντηση στα ερωτήματα πότε και πώς εμποδίζεται η ένταξη των ανάπηρων μαθητών στις βαθμίδες της σχολικής εκπαίδευσης, *«... εκθέτοντας τον αποκλεισμό σε όλες τις μορφές του, τη γλώσσα που χρησιμοποιούμε, τα προγράμματα σπουδών και τις σχέσεις που αναπτύσσονται στα σχολεία, τα κολέγια και τα πανεπιστήμια...»* (Corbett & Slee, 2000, όπ. αναφ. στο Slee, 2008, σελ. 134) δείχνει τον δρόμο στον σχεδιασμό μιας ουσιαστικής εκπαιδευτικής πολιτικής για την προώθηση της ένταξης. «Η αποδόμηση» (Deconstruction) (Slee & Allan, 2001) προτείνεται ως ένας τρόπος έκθεσης του αποκλεισμού, ο οποίος εμπεριέχεται στις πολιτικές της ενταξιακής εκπαίδευσης. Η πρόταση της «αποδόμησης» των Slee και Allan (2001) προσφέρει τη δυνατότητα, κατά την επανεξέταση της Ενταξιακής Εκπαίδευσης, να σκεφτούμε διαφορετικά, ώστε να καλυφθούν τα κενά, να αρθούν οι φραγμοί, να επιλυθούν οι συγκρούσεις και να διαπραγματευθούν τα διλήμματα. Όπως επισημαίνει ο Slee: *«... οι διακρίσεις και ανεπάρκειες στις σημερινές μορφές σχολικής εκπαίδευσης, καθιστούν τη συζήτηση για την Ειδική και την Γενική Αγωγή, οπισθοδρομική»* (2008, σελ. 103).

Η γλώσσα και της ειδικής και της γενικής αγωγής υποβάλλει αυταρχικές αντιλήψεις για την κανονικότητα και τη διαταραχή (Slee, 2008). Γνωρίζουμε ότι τα ειδικά σχολεία μπορούν να προστατέψουν τους μαθητές με αναπηρία από το «πείραγμα» και το bullying των συμμαθητών (Farrell 2006, όπ. αναφ. στο Slee, 2008), αλλά επίσης γνωρίζουμε έναν μεγάλο αριθμό Βρετανών ερευνητών που κατέγραψαν τις επιβλαβείς επιπτώσεις της ειδικής εκπαίδευσης σε μαθητές με αναπηρία. Τα ίδια τα άτομα με αναπηρία, θεωρούν ότι η ειδική εκπαίδευση τους οδηγεί στην απομόνωση, αφού στερώντας τους την επικοινωνία με τους συνομηλίκους, οι γνώσεις τους για τον κόσμο είναι περιορισμένες και δεν τους προετοιμάζει για συμμετοχή στην κοινωνία (Fish, 1985). Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι θα πρέπει να

κλείσουν τα ειδικά σχολεία και να επιβληθούν τα γενικά ως η βιώσιμη λύση για όλα τα παιδιά. Άλλωστε, τα γενικά σχολεία δεν προορίζονταν ποτέ για όλους και αναμφισβήτητα «απέτυχαν» για πολλούς μαθητές. Η συμμετοχή των αυτόχθονων μαθητών, των μαθητών με αναπηρία και των παιδιών από φτωχές οικογένειες ήταν πάντα μικρή ή δεν υπήρχε (Connell, 1994). Το πρόβλημα δεν είναι το ειδικό σχολείο, αλλά η σύμπραξη των ειδικών και γενικών σχολείων ώστε να καλύψουν την αποτυχία. Η δομή και η κουλτούρα των σχολείων της γενικής αγωγής υπονομεύει την ενταξιακή εκπαίδευση, η οποία θα πρέπει να αποτελέσει μέρος μιας ευρύτερης μεταρρύθμισης της σχολικής εκπαίδευσης (Slee, 2008).

Η ενταξιακή εκπαίδευση αποτυγχάνει όταν δεν πληρούνται οι προϋποθέσεις που απαιτούνται για να μπορούν οι μαθητές να ζουν, να παρακολουθούν και να μαθαίνουν με ασφάλεια (Booth, 1996). Εκδηλώνεται με τη μορφή τριών ομάδων εμποδίων. Το πρώτο εμπόδιο αφορά την εξασφάλιση της φυσικής πρόσβασης στην εκπαίδευση. Το δεύτερο εμπόδιο σχετίζεται με την ποιότητα της εκπαιδευτικής εμπειρίας, η οποία έχει καταλυτικό ρόλο στην ένταξη κατά τον πρώτο χρόνο φοίτησης, αφού σε περίπτωση που οι σχολικές υπηρεσίες δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών καθιστά αβέβαιη την εκπαιδευτική πορεία του μαθητή. Το τρίτο εμπόδιο, εμφανίζεται στο μέλλον, όταν οι μαθητές εγκαταλείψουν την εκπαίδευση, μιας και το μερίδιο στην αγορά εργασίας που απολαμβάνουν τα άτομα με αναπηρία και γενικότερα οι περιθωριοποιημένες ομάδες, είναι περιορισμένο. Ειδικότερα, η ηλικία εγγραφής των μαθητών με αναπηρία και το επίπεδο γνώσεων που απαιτούνται στην πρώτη τάξη, συχνά οδηγούν σε αποτυχία, χαμηλή αυτοεικόνα, λειτουργικό αναλφαβητισμό και μειωμένα επίπεδα πρόσβασης στην ανώτερη εκπαίδευση. Ακόμα κι αν η φοίτηση είναι εξασφαλισμένη, ο αποκλεισμός μπορεί να προέρχεται από την ακαμψία του προγράμματος σπουδών, ή ο μαθητής να αποκλείεται από σημαντικές μαθησιακές εμπειρίες καθώς η μέθοδος διδασκαλίας και οι διδακτικές προσεγγίσεις δεν ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές του ανάγκες. Οι μέθοδοι αξιολόγησης, η έλλειψη υποστήριξης, η προκατάληψη, το ακατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό και οι χαμηλές επιδόσεις καθιστούν τη μαθησιακή εμπειρία δυσάρεστη και αρνητική, ενώ το αίσθημα της αδυναμίας κατακλύζει τον μαθητή (Papadopoulou, Karagiannis, Karnavas, Koutidou & Kapetanakis, 2017). Οι παράγοντες που σχετίζονται με το σχολείο και την εμπειρία των

νέων μαθητών, δεν μπορούν να απομονωθούν από τους κοινωνικούς ή υποκειμενικούς παράγοντες, μιας και ο αποκλεισμός εκκινεί από μια πρόωμη «γνωστική διαρροή» και συνεχίζει σε ένα πλαίσιο αλληλεπιδράσεων με το σχολικό σύστημα, τους εκπαιδευτικούς, τους συμμαθητές, τους θεσμούς, τα προγράμματα και τις μεθόδους (Bautier, 2003, όπ. αναφ. στο Papadopoulou et. al., 2017). Μαθητές με «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», όπως σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, που έχουν υποστεί κακοποίηση, παραμέληση ή εγκατάλειψη, υπόκεινται περισσότερο στον κίνδυνο του αποκλεισμού και μάλιστα όχι από προσωπική επιλογή (Schnapper, 2008, όπ. αναφ. στο Papadopoulou et. al. , 2017).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τα παιδιά με αναπηρία χαρακτηρίζονται ως διαφορετικά και χρήζουν ειδικής εκπαίδευσης, σε μονάδες ειδικής αγωγής ή ειδικές τάξεις εντός των γενικών σχολείων. Αντιμετωπίζονται ως έχοντα προσωπικό έλλειμμα και κατατάσσονται σε ειδικά περιβάλλοντα προκειμένου να λάβουν «ειδική εκπαίδευση». Ο χαρακτηρισμός των μαθητών με «ειδικές ανάγκες» υποδηλώνει την έννοια της θεραπείας και προωθεί το ιατρικό μοντέλο (Liasidou, 2008 · Angelides et al, 2006). Οι μαθητές φοιτούν σε ειδικά σχολεία ή ειδικές τάξεις εντός των γενικών σχολείων, όπου λαμβάνουν εκπαίδευση χωρίς αναλυτικό πρόγραμμα, με ασαφή το περιεχόμενο των μαθημάτων, το μαθησιακό υλικό να κατακερματίζεται και να τροποποιείται, ώστε πρακτικά να αποδεικνύεται όχι μόνο ως ποσοτικά λιγότερο αλλά και ποιοτικά, γεγονός που οδηγεί στο διαχωρισμό των παιδιών (Phtiaka, 2006 · Ζώνιου-Σιδέρη, Καραγιάννη, Ντεροπούλου, Παπασταυρινίδου & Σπανδάγου, 2004).

1.4 Μια ενταξιακή προσέγγιση - A Strength-based approach

Η συμπερίληψη (inclusion) συνδέεται στενά με την προσέγγιση που βασίζεται στα δυνατά σημεία του μαθητή (the strength-based approach) και θα λέγαμε ότι εκκινεί από αυτήν. Οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν πέρα από την αναπηρία και επικεντρώνονται στις ικανότητες του παιδιού, σε αυτό που κάνουν καλά, σχεδιάζοντας πρακτικές για επέκταση της μάθησης και ανάπτυξης του παιδιού. Η αναγνώριση ότι παράλληλα με τις ανάγκες στα άτομα, συμπεριλαμβανομένων και αυτών με αναπηρία, συνυπάρχουν και δυνάμεις, συνάδει με προσεγγίσεις που βασίζονται στις δυνάμεις του ατόμου (Thompson, Wehmeyer &

Hughes, 2010). Ως δυνάμεις ορίζονται οι πνευματικές, σωματικές και διαπροσωπικές δεξιότητες και ικανότητες, η διάθεση-ταπεραμέντο, τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρα ενός παιδιού. Μια προσέγγιση βασισμένη στις δυνάμεις, στα πλεονεκτήματα, όπως περιγράφεται από τη Scerra (2011), αποτελεί μια οικολογική προοπτική που αναγνωρίζει τη σημασία του περιβάλλοντος, των ανθρώπων και των πολλαπλών συνθηκών που διαμορφώνουν τη ζωή τους (Saint-Jacques, Turcotte & Pouliot, 2009). Η έμφαση σε αυτό το μοντέλο έγκειται στην ανακάλυψη και συζήτηση των δυνατοτήτων των μαθητών, στις θετικές ιδιότητες του παιδιού (Brownlee, Rawana & MacArthur, 2014). Η προσοχή στρέφεται στις δυνατότητες, τα πλεονεκτήματα, τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες και τις γνώσεις τους και όχι στα όριά τους (Grant & Cadell, 2009).

Η προσέγγιση αυτή αντιπροσωπεύει μια μετατόπιση παραδείγματος - μια κίνηση μακριά από μια προσέγγιση που βασίζεται στο έλλειμμα (Elsie & Smith, 2006) που ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να ξεκινήσουν με αυτό που λειτουργεί για το παιδί, με αυτό που υπάρχει, όχι με αυτό που απουσιάζει. Τα παιδιά με αναπηρία συνήθως αναγνωρίζονται ότι βρίσκονται σε κίνδυνο ή ότι χρειάζονται υπηρεσίες βάσει αναφορών σχετικά με τα ελλείμματα και τα προβλήματα συμπεριφοράς τους (Griffith, Hurley, Duppong, Trout, Synhorst, Allen & Epstein, 2010). Ενώ η εκτίμηση των ελλειμμάτων και των προβλημάτων είναι σημαντική, καθώς εντοπίζει τομείς όπου τα παιδιά ενδέχεται να αντιμετωπίζουν δυσκολίες, η αξιολόγηση που επικεντρώνεται αποκλειστικά στις αρνητικές πτυχές της συμπεριφοράς των παιδιών είναι προβληματική, καθώς μπορεί να περιορίσει το φάσμα των διαθέσιμων πληροφοριών και να αποκλείσει θετικές συμπεριφορές που θα χρησίμευαν ως αποτρεπτικοί παράγοντες για αρνητικά αποτελέσματα (Epstein, Mooney, Ryser & Pierce, 2004). Αντίθετα, η αξιολόγηση με βάση τα δυνατά σημεία, εστιάζει στις θετικές πλευρές της συμπεριφοράς και παρέχει αφενός περιθώρια βελτίωσης με λιγότερο στιγματισμό και αφετέρου σημαντικές πληροφορίες που απαιτούνται για τον προγραμματισμό της παρέμβασης (Epstein et al., 2004). Επικεντρώνεται στη μέτρηση

«...εκείνων των συμπεριφορικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, ικανοτήτων και χαρακτηριστικών που δημιουργούν μια αίσθηση προσωπικής ολοκλήρωσης, συμβάλλουν στην ικανοποίηση των σχέσεων με τα μέλη της οικογένειας, τους συνομηλίκους και τους ενήλικες, ενισχύοντας την ικανότητα του παιδιού να

αντιμετωπίζει τις αντιξοότητες και το άγχος, προωθώντας έτσι την προσωπική, κοινωνική και ακαδημαϊκή τους ανάπτυξη (Epstein & Sharma, 1998, σελ. 3).

Η προσέγγιση που βασίζεται στα δυνατά σημεία αφορά την ισότιμη εκτίμηση των μαθητών χωρίς διακρίσεις, εστιάζοντας στο τι μπορεί να κάνει το παιδί και όχι στο τι δεν μπορεί να κάνει. Επιχειρείται η περιγραφή της μάθησης και ανάπτυξης του παιδιού με σεβασμό και ειλικρίνεια, με τη μάθηση να λαμβάνει χώρα στις περιοχές της εγγύς και δυνητικής ανάπτυξης, με βάση τις ικανότητες του παιδιού, συμβαδίζοντας με τη βασική αρχή ότι οι άνθρωποι αντιμετωπίζουν δυσκολίες και προκλήσεις που χρειάζονται προσοχή και υποστήριξη (Department of Education and Early Childhood Development, 2010). Βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αντιληφθούν τη μάθηση ως μια δυναμική, σύνθετη και ολιστική διαδικασία, η οποία μπορεί να επιδεικνύεται από τους μαθητές με διάφορους τρόπους. Θεωρώντας τα παιδιά ως άτομα με επάρκεια και ικανότητα για μάθηση, αναγνωρίζει τις μοναδικές ιδιότητες και ικανότητες κάθε παιδιού και προωθεί την αξιοποίησή τους στις ζώνες της εγγύς⁵ και της δυνητικής ανάπτυξης. Οι εκπαιδευτικοί αναζητούν τι μπορεί να κάνει ήδη ένα παιδί, τι μπορεί να κάνει όταν του παρέχεται εκπαιδευτική υποστήριξη και τι θα μπορεί να κάνει κάποια μέρα (Belonging, Being & Becoming, 2009). Ένα αυξανόμενο σύνολο ερευνών και αποδεικτικών στοιχείων στηρίζει την προσέγγιση με βάση τα δυνατά σημεία επισημαίνοντας ότι δεν πρόκειται για έναν τρόπο απόκρυψης της αλήθειας και σίγουρα δεν είναι μόνο για τα «θετικά» πράγματα. Δεν είναι μονομερής και όπως δεν εστιάζει σε προβλήματα, έτσι δεν εστιάζει στην ελαχιστοποίηση των ανησυχιών. Δεν είναι επίσης, ένα εργαλείο για την «ετικετοποίηση-επισήμανση» των ατόμων (Department of Education and Early Childhood Development, 2010).

Οι εκπαιδευτικοί από διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης συχνά διαφέρουν στη στοχοθεσία και στον τρόπο αντιμετώπισης των προβλημάτων που εμφανίζονται. Η επιθυμία τους όμως να πετύχουν και να εκπληρώσουν οι μαθητές τα όνειρά τους, αποτελεί ένα κομβικό σημείο που τους ενώνει. Ο κοινός αυτός στόχος συχνά εμποδίζεται από τις προσεγγίσεις του ιατρικού μοντέλου που τονίζουν τις αδυναμίες και τα ελλείμματα.

⁵Είναι η απόσταση ανάμεσα στο τι έχει ήδη κατακτήσει το παιδί (πραγματική ανάπτυξη) και τι μπορεί να επιτύχει όταν του παρέχεται εκπαιδευτική υποστήριξη (Vygotsky, 1978/1997, Νους στην κοινωνία).

Σύμφωνα με τους Lakehead και MacArthur (2012), η προσέγγιση που βασίζεται στις δυνάμεις προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν τις δυνάμεις τους για να ξεπεράσουν προβλήματα και να πετύχουν τους στόχους τους. Όπως οι ίδιοι τονίζουν, επιβάλλει την εμπλοκή σε ανακλαστικές πρακτικές, κατά τις οποίες ο εκπαιδευτικός μέσω κριτικού προβληματισμού, πρώτα για τις δικές του επαγγελματικές πρακτικές και αξίες, οργανώνει ένα πλαίσιο δράσης που σέβεται τη διαφορετικότητα του κάθε παιδιού και διασφαλίζει τα δικαιώματά του, μεγιστοποιεί τις ευκαιρίες και παρέχει υποστήριξη ή παρεμβαίνει όταν εντοπίζεται η ανάγκη. Η αξιοποίηση των δυνάμεων των μαθητών σε συνδυασμό με την στήριξη από τους εκπαιδευτικούς, τα σχολεία και την ευρύτερη κοινότητα οδηγεί στην αύξηση της ανθεκτικότητας των μαθητών, αφού καταφέρνουν να ξεπεράσουν τα ελλείμματα και τις ετικέτες που τα ακολουθούν.

Οι Rawana και MacArthur (2012) υποστηρίζουν ότι τα σχολεία μπορούν να συμβάλλουν στην ψυχική ευημερία των μαθητών τους μέσα από την εφαρμογή μοντέλων «των δυνάμεων» το οποίο μπορεί να επηρεάσει τη σχολική κουλτούρα και να οδηγήσει σε ένα θετικό σχολικό περιβάλλον, όπου αλλάζει ο τρόπος με τον οποίο αλληλεπιδρούν οι εκπαιδευτικοί, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους. Ως εκ τούτου ενθαρρύνονται οι εκπαιδευτικοί να εκλαμβάνουν τη μάθηση των παιδιών ως δυναμική, ολιστική και σύνθετη διαδικασία, που μπορεί να παρουσιαστεί με διάφορους τρόπους. Καλούνται να αρχίζουν με αυτό που υπάρχει στο παιδί και όχι με αυτό που απουσιάζει (Department of Education and Early Childhood Development, 2010). Η προσέγγιση αυτή μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους μαθητές να δημιουργήσουν μια εικόνα για το πώς θα μπορούσε να είναι η μάθηση και η ανάπτυξη ενός παιδιού στο μέλλον.

Παράλληλα, η Dykens (2006) υποστηρίζει μια θετική ψυχολογική προοπτική στον τομέα της νοητικής αναπηρίας, προτείνοντας μια στροφή από μια διάγνωση που βασίζεται σε αρνητικά στοιχεία, στις δυνατότητες που διαθέτουν τα άτομα με αναπηρία. Ειδικότερα, στη μελέτη με θέμα: «Towards a Positive Psychology of Mental Retardation» η Dykens (2006) διατείνεται ότι σε άτομα με νοητική αναπηρία και διπλή διάγνωση (συνύπαρξη ψυχιατρικών διαταραχών), θα πρέπει να δίνεται μεγαλύτερη έμφαση σε δυνατά σημεία του

χαρακτήρα, στην αύξηση της ευτυχίας και ελπιδοφορίας, παρά σε συναφή προβλήματα συμπεριφοράς. Σημειώνει, ότι η μετατόπιση αυτή μπορεί να επηρεάσει θετικά τα εσωτερικά κίνητρα των ατόμων αυτών, που συχνά παρεμποδίζονται από μια σειρά αποτυχημένων εμπειριών. Επιπλέον, τάσσεται υπέρ τη μετακίνησης της έρευνας προς μια πιο θετική ψυχολογική προοπτική, προτείνοντας την στροφή σε παράγοντες που σχετίζονται με την αντιμετώπιση και τα θετικά αποτελέσματα, κάνοντας τα παιδιά και τις οικογένειες να ευδοκιμήσουν και να έχουν πλουσιότερη εμπειρία. Παράλληλα, υποστηρίζει παρεμβάσεις που θα οδηγήσουν στην αύξηση των κοινωνικο-συναισθηματικών ικανοτήτων και της αυτοκατευθυντικής ικανότητας.

2^ο Κεφάλαιο: Η μετάβαση - Εννοιολογική προσέγγιση της έννοιας

2.1. Η έννοια της μετάβασης

Οι μεταβάσεις αποτελούν πολύπλοκες διαδικασίες που βιώνονται με πολλαπλούς τρόπους και συμβαίνουν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής των ανθρώπων (Protz, 2012). Σειρές μεταβάσεων, οριζόντιες και κάθετες (Kagan, 2003),⁶ έχουν τη θέση τους στην καθημερινότητα εξαιτίας γεγονότων όπως η έλευση νέου μέλους στην οικογένεια, η απώλεια αγαπημένου προσώπου, το διαζύγιο των γονέων, η αλλαγή στον εργασιακό τομέα ή ο αποχωρισμός από την οικογένεια. Οι μεταβάσεις επηρεάζοντας πολλές πτυχές της ζωής του ατόμου, δημιουργούν ευκαιρίες για επιτεύγματα και θετικές εξελίξεις στο μέλλον ή αφήνουν πίσω ανεπιθύμητες καταστάσεις. Η μετάβαση στο εκπαιδευτικό πλαίσιο γίνεται κατανοητή σαν μια αλλαγή πλαισίου, που περιλαμβάνει μετακίνηση από ένα περιβάλλον ή μια δραστηριότητα σε μια άλλη, όπως είναι το πέρασμα από τη μια βαθμίδα εκπαίδευσης στην επόμενη (Dunlop & Fabian, 2007), με τη μετάβαση στο δημοτικό να αναγνωρίζεται ως μια από τις σημαντικότερες μεταβάσεις στη ζωή του παιδιού (Dockett, Petriwskyj & Perry, 2014). Την περίοδο αυτή, οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με καιρίες διαφορές στις πολιτικές και μεθόδους, το πρόγραμμα σπουδών και τα περιβάλλοντα, το ρόλο των γονέων και των εκπαιδευτικών καθώς και τις προσδοκίες αυτών από τα παιδιά (Fabian, 1994). Εντοπίζεται έτσι η ανάγκη για εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, με στόχο τη διευκόλυνση της μετάβασης.

Οι εκπαιδευτικές μεταβάσεις συζητήθηκαν για πρώτη φορά το 1971, στη Βενετία, σε επίπεδο διάσκεψης κορυφής των Ευρωπαϊκών Υπουργών Παιδείας όπου και αναγνωρίστηκε η έλλειψη θεσμικού πλαισίου που θα επικύρωνε τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της συνεργασίας ανάμεσα στους φορείς της προσχολικής εκπαίδευσης και στα σχολεία και θα επέτρεπε την επίτευξη συνέχειας σε επίπεδο στόχων, περιεχομένου και διδακτικής μεθοδολογίας (Vrinioti, Einarsdottir & Broström, 2010). Η στάση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου τη δεκαετία του '90, η στροφή της προσοχής στην Προσχολική Εκπαίδευση και

⁶Οι όροι της οριζόντιας και κάθετης μετάβασης αναφέρονται από τον Kagan (2003) για να περιγράψει την κίνηση των παιδιών στις καθημερινή τους ζωή, (οριζόντια) ενώ η κάθετη μετάβαση χαρακτηρίζεται από μια σημαντική αλλαγή στην καθημερινή ρουτίνα, όπως η μετάβαση από το σπίτι στο σχολείο, από την προσχολική στη σχολική αγωγή (Kagan, 2003 · Dunlop & Fabian, 2007).

Φροντίδα (OECD, 2017) και το αυξημένο ενδιαφέρον στο πεδίο της έρευνας, ανέδειξαν τις εκπαιδευτικές μεταβάσεις και τη συνεργασία σε θέματα μείζονος σημασίας (Woodhead, 1981). Τις δύο τελευταίες δεκαετίες οι εκπαιδευτικές μεταβάσεις απασχολούν τη διεθνή κοινότητα και αναγνωρίζεται η δυναμική τους για μελλοντική ανάπτυξη και εξέλιξη (Dockett & Perry, 2007).

Η μετάβαση προσεγγίζεται ως μια ανοιχτή έννοια, μια έννοια με πολλές συνιστώσες, επιδέχεται πολλές θεωρητικές ερμηνείες (Vogler, Crivello & Woodhead, 2008) και έχει οριστεί με διαφορετικούς τρόπους από τους μελετητές (Firth, Couch & Everiss, 2009). Οι ορισμοί αυτοί προκύπτουν από τη διαφορετική κατανόηση των μεταβάσεων και τον τρόπο που ερμηνεύονται οι προκλήσεις και τα προβλήματα που συνοδεύουν μια εκπαιδευτική μετάβαση (Dockett & Perry, 2007). Μετάβαση, προσαρμογή, ρύθμιση, αντιμετώπιση της αλλαγής, διαδικασία αλλαγής, είναι μόνο μερικοί από τους όρους που χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν το φαινόμενο, γεγονός που καθιστά αναγκαία την επεξήγηση των εννοιών κάθε φορά από τους συντάκτες, για να εξασφαλιστεί η σωστή κατανόηση του θέματος (Protz, 2012).

Η αλλαγή, ως ένα κρίσιμο χαρακτηριστικό των μεταβατικών περιόδων, εμφανίζεται συχνά ως όρος που χρησιμοποιείται για την κατανόηση της μετάβασης. Σύμφωνα με τους Lam και Pollard (2006) καθώς οι συμμετέχοντες μετακινούνται αλλάζοντας ρόλους και ταυτότητες, αναμένεται μια αλλαγή στις καταστάσεις ή στους πολιτισμούς. Στην περίπτωση των μαθητών, καθώς αυτοί κινούνται μεταξύ των βαθμίδων εκπαίδευσης, έρχονται αντιμέτωποι με πολλές αλλαγές, τη στιγμή που η προσαρμογή τους εξαρτάται από το αν μπορούν να ενσωματωθούν στη νέα ομάδα (Dunlop & Fabian, 2007). Σαν μια «σημαντική αλλαγή για τα παιδιά και τις οικογένειές τους, που περιλαμβάνει τη διαπραγμάτευση και την προσαρμογή» ορίζεται η μετάβαση και από το Ινστιτούτο Έρευνας (Research Institute for Professional Practice, 2011). Η έναρξη της φοίτησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση συνδέεται με την διαπραγμάτευση αλλαγών ή ασυνεπειών στο φυσικό περιβάλλον (κτίρια), στο μαθησιακό (προγράμματα σπουδών, γνωστική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης), στους κανόνες και τις ρουτίνες, τη θέση και τον ρόλο του μαθητή καθώς και τις σχέσεις τόσο για τους μαθητές όσο και για τις οικογένειές τους (Dockett & Perry, 2006).

Όσο μεγαλύτερες είναι οι αλλαγές που διαπραγματεύονται, τόσο μεγαλύτερες είναι οι εντάσεις που δημιουργούνται λόγω της επιθυμίας για διατήρηση των παλιών προτύπων και της σταθερότητας που τα χαρακτηρίζουν, κάνοντας την προσαρμογή στα νέα δεδομένα δύσκολη (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000).

Άλλοι ευρύτεροι ορισμοί, αντιμετωπίζουν τη μετάβαση ως ένα σύνολο διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα καθώς τα άτομα - στην περίπτωση των εκπαιδευτικών μεταβάσεων οι μαθητές, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί - κινούνται μεταξύ των βαθμίδων (Dockett & Perry 2007). Σε αυτό το πνεύμα, οι Pianta και Cox (2006), ορίζουν τη μετάβαση ωςάν μια διαδικασία, που αφορά τα παιδιά, την οικογένεια και το σχολείο - μη καθορισμένη σαφώς χρονικά- που ξεκινά πριν την είσοδο των παιδιών στο νέο σχολείο και εκτείνεται μέχρι τη στιγμή που οι μαθητές και οι γονείς θα αισθανθούν ασφαλείς και θα αναπτύξουν την αίσθηση ότι ανήκουν στο νέο πλαίσιο. Ειδικότερα, η μετάβαση, ως μια διαδικασία και όχι σαν ένα συμβάν, λαμβάνει χώρα πολύ πριν από την πρώτη μέρα και συνεχίζεται πολύ μετά επηρεάζοντας τα παιδιά και τις οικογένειές τους, τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς καθώς και τις υπηρεσίες εκτός ωρών του σχολείου (State of Victoria Department of Education and Early Childhood Development, 2012). Αναγνωρίζεται δε, ως ολοκληρωμένη, όταν το παιδί βρισκόμενο σε ένα νέο αλλά ασφαλές περιβάλλον, μπορεί να διαπραγματευτεί την αλλαγή στους κανόνες, τις σχέσεις, τον τόπο και τους ρόλους (Fthenakis,1998). Τα αποτελέσματα έρευνας που πραγματοποιήθηκε από την Αυστραλιανή κυβέρνηση, σε γονείς μαθητών, παρουσιάζουν τη μετάβαση ως διαδικασία κι όχι ως ένα γεγονός μικρής διάρκειας, που ξεκινά με την προετοιμασία για φοίτηση και ολοκληρώνεται όταν τα παιδιά προσαρμοστούν στο νέο σχολικό πλαίσιο (Hirst, Jervis,Visagie, Sojo & Cavanagh, 2011 · New Zealand Ministry of Education, 2012). Οι Perry και Allard (2003), παρουσιάζουν τη μετάβαση ως μια εσωτερική διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές υπόκεινται σε πολιτισμικές, κοινωνικές και γνωστικές αλλαγές κατά το πέρασμα από τη μια βαθμίδα εκπαίδευσης στην επόμενη. Η αλλαγή που επέρχεται με το πέρασμα αυτό είναι αναπόφευκτη και άμεση, αλλά η μετάβαση μπορεί να διαρκέσει περισσότερο, αφού οι συμμετέχοντες είναι πιθανόν να μπορούν ή να μην μπορούν να συμφωνήσουν με την αλλαγή.

Άλλοι ορισμοί επικεντρώνονται στην αλλαγή της ταυτότητας και του ρόλου των μαθητών και της οικογένειάς τους καθώς αναλαμβάνουν νέους ρόλους, με το πέρασμα στην επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης (Dockett & Perry, 2007). Η διαδικασία αυτή της μετακίνησης μαθητών και οικογένειας έχει τη μορφή μιας κατεξοχήν ατομικής αλλά και κοινωνικής εμπειρίας⁷ αφού είναι αποτέλεσμα ενεργητικής συμμετοχής σε πολιτιστικές και κοινωνικές δραστηριότητες (Rogoff, 2003). Οι Pianta, Rimm-Kaufman και Cox (1999) υπό το πρίσμα ενός οικολογικού μοντέλου παρουσιάζουν τη μετάβαση του παιδιού στο σχολείο ως την επίδραση των συνθηκών και των σχέσεων μεταξύ αυτών. Επιπλέον, κάποιοι ορισμοί εξισώνουν την έννοια της μετάβασης με αυτή της «σχολικής ετοιμότητας - έτοιμα σχολεία», όπου το σχολείο είναι «έτοιμο» να υποδεχτεί και να υποστηρίξει τους μαθητές και τις οικογένειές τους με στόχο την ομαλή προσαρμογή τους στο νέο σύστημα (UNICEF, 2012).

Στις μεγάλες προκλήσεις που προκύπτουν από τις αυξημένες απαιτήσεις που ενδέχεται να αντιμετωπίσουν κατά τη μετάβαση διαμέσου των εκπαιδευτικών βαθμίδων οι μαθητές και οι οικογένειές τους, επικεντρώνονται άλλοι ορισμοί (Griebel & Niesel, 2009). Για παράδειγμα, η μετάβαση για τους Arnold, Bartlett, Gowani και Merali (2007) νοείται ως η περίοδος πριν, κατά και μετά τη μετακίνηση ενός παιδιού στο δημοτικό σχολείο και περιγράφεται ως κάτι τρομακτικό αλλά ταυτόχρονα και συναρπαστικό, ως μια «ανεξίτηλη μνήμη». Οι Hirst, Jervis, Visagie, Sojo και Cavanagh (2011) υποδεικνύουν ότι οι αυξημένες απαιτήσεις παρουσιάζονται σχεδόν ως συντριπτικές προκλήσεις για μερικά παιδιά (Hirst et al., 2011), επικεντρώνοντας έτσι την προσοχή στη σημασία της παροχής υποστήριξης και αναγνώρισης των ισχυρών δυνατοτήτων των παιδιών, καθώς κατευθύνονται στις προκλήσεις αυτές και αναπτύσσουν μια αυξημένη αίσθηση της δικής τους ικανότητας Fabian και Dunlop (2007).

Υπό το πρίσμα αυτής της θεώρησης, ένα άλλο μέρος των ορισμών επικεντρώνεται στη σημαντικότητα και της υποστήριξης της οικογένειας, σε σχέση με το εύρος των αλλαγών που ενδέχεται να αντιμετωπίσουν τα μέλη της κατά τη μετάβαση. Η υποστήριξη

⁷Σύμφωνα με τη Rogoff (2003) η ανθρώπινη ανάπτυξη είναι μια διαδικασία στην οποία οι άνθρωποι μετασχηματίζονται μέσω της συνεχιζόμενης συμμετοχής τους σε πολιτιστικές δραστηριότητες, οι οποίες με τη σειρά τους συμβάλλουν στις αλλαγές των πολιτιστικών κοινοτήτων τους από γενιά σε γενιά.

μπορεί να ενδυναμώσει τους γονείς, να αυξήσει τα επίπεδα εμπιστοσύνης και μέσω αυτών και των παιδιών τους (Hirst, Jervis, Visagie, Sojo & Cavanagh, 2011).

Η υποστήριξη κατά περίπτωση, ανά βαθμίδα εκπαίδευσης προτείνεται και από τους Slee και Crump (2015), προβάλλοντας την ανάγκη εισαγωγής στρατηγικών μετάβασης για τους μαθητές κατά την είσοδο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, προκειμένου να διασφαλιστεί η φοίτηση των μαθητών, διαφορετικά η μετάβαση δεν θα αποτελεί πρόβλημα κατά την είσοδο στη δευτεροβάθμια, αφού οι μαθητές θα έχουν εγκαταλείψει το σχολείο νωρίτερα. Ειδικότερα, οι Slee και Crump (2015) εκλαμβάνοντας τη μετάβαση ως αλλαγή και ως μια διαρκή διαδικασία, αναγνωρίζουν τη μετάβαση από το δημοτικό σχολείο στο γυμνάσιο ως « ένα σημαντικό γεγονός ζωής», αφού η περίοδος αυτή αντιστοιχεί σε μια σειρά από μεγάλες αλλαγές τόσο σε προσωπικό επίπεδο - ψυχολογικές και αναπτυξιακές - όσο και σε πρακτικό - όπως η αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος και οι οργανωτικές διαφορές μεταξύ πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι αλλαγές αυτές εκλαμβάνονται ως προκλήσεις και επιφορτίζουν το σχολείο υποδοχής των μαθητών με μεγάλη ευθύνη, ως μέρος μιας συνεχούς προσπάθειας ενδυνάμωσης των εμπλεκόμενων και μείωσης των ποσοστών εγκατάλειψης. Θέτουν τον μαθητή στο επίκεντρο προγραμμάτων που στοχεύουν στην παροχή υποστήριξης ώστε ο μαθητής να κινητοποιηθεί, να αισθανθεί «ασφαλής» με την αλλαγή και να αντιμετωπίσει τα γεγονότα «αναχώρησης» και «άφιξης» στη ζωή του. Ειδικότερα:

«Οι δράσεις για τη μετάβαση απλώνονται, είναι κοινές για τους μαθητές από την πρώτη τάξη ως την τελευταία, (ξεκινώντας νωρίτερα και συνεχίζοντας αργότερα) έτσι ώστε η μετακίνηση καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής να γίνει δεύτερη φύση στους μαθητές. Οι δεξιότητες που αποκτήθηκαν σχετικά με τη διαχείριση των αλλαγών αποτελούν σημαντικό μέρος της αντιμετώπισης αλλαγών στη σχολική οργάνωση, την οικογενειακή δομή και τη σωματική ανάπτυξη, καθώς και στις μεταβαλλόμενες προσδοκίες της κοινότητας και στις αλλαγές που προκύπτουν από την τεχνολογική πρόοδο, ιδίως τα κοινωνικά μέσα» (Slee & Crump, 2015, σελ. 12).

2.2. Μεταβάσεις υψηλής ποιότητας

Όταν εξετάζουμε τις μεταβάσεις, είναι σημαντικό να αναγνωρίζουμε ότι όλα τα παιδιά επηρεάζουν και επηρεάζονται από τα περιβάλλοντα στα οποία ζουν και τα οποία είναι διαμορφωμένα από την οικογένεια, τον πολιτισμό και την εμπειρία (Bronfenbrenner &

Morris, 2006). Κάθε παιδί είναι μοναδικό και συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία της μάθησης, δεχόμενο την κατάλληλη υποστήριξη από τους ενήλικες που επενδύουν ενεργά στην επιτυχία του, παρέχοντάς του την κατάλληλη κάθε φορά υποστήριξη μέσα στην τοπική κοινότητα που ενισχύει την αίσθηση του ανήκειν και της ευημερίας για αυτό και την οικογένειά του (DET, 2016).

Ο χαρακτηρισμός μιας μετάβασης ως θετικής - ομαλής - επιτυχημένης εξαρτάται από την προοπτική που εξετάζεται κάθε φορά, από τις απόψεις των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία - από έναν γονέα, εκπαιδευτικό ή από αυτούς που χαράσσουν την εκπαιδευτική πολιτική⁸ - και την ποικιλία των εμπειριών των μαθητών και των συνθηκών που επικρατούν (Kids Matter, 2011). Η παροχή αναπτυξιακών κατάλληλων σχολικών δραστηριοτήτων και η οικοδόμηση μιας ισότιμης εταιρικής σχέσης των εκπαιδευτικών με τους γονείς (McIntyre, Blacher & Baker, 2006) σε συνδυασμό, από την μεριά των μαθητών, με την απουσία αρνητικών αποτελεσμάτων, την ακαδημαϊκή επάρκεια, την ανάληψη ευθύνης και την ικανότητα να ακολουθούν οδηγίες και να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους, αποτελούν τα κριτήρια που εντοπίζονται στη βιβλιογραφία να ορίζουν μια μετάβαση ως θετική – πετυχημένη (LoCasale-Crouch, Gosse & Pianta, 2009).

Ερευνητικά, οι απόψεις για το τι αποτελεί πετυχημένη μετάβαση εξετάστηκαν στη μελέτη των Perry και Dockett (2001) με τη συμμετοχή 355 γονέων και 166 δασκάλων στη Νέα Νότια Ουαλία. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αξιολογήσουν σε έναν κατάλογο 20 αντικειμένων, αυτό που θεωρούσαν ότι ήταν σημαντικό για μια πετυχημένη μετάβαση στο σχολείο. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν τους γονείς και εκπαιδευτικούς να μοιράζονται τις ίδιες προσδοκίες, αλλά να έχουν διαφορετικές αντιλήψεις για το τι συνιστά θετική μετάβαση. Οι απαντήσεις κωδικοποιήθηκαν σε 8 κατηγορίες που περιελάμβαναν τους εξής τομείς: γνώσεις, προσαρμογή, ικανότητες, κανόνες, στάσεις (διάθεση), φυσικό περιβάλλον, εκπαιδευτικό περιβάλλον και οικογενειακά θέματα. Για τους εκπαιδευτικούς η προσαρμογή και η διάθεση (στάσεις απέναντι στο σχολείο και τη μάθηση) ήταν οι σημαντικότεροι

⁸Το ευρύτερο σύστημα και οι πολιτικές αντικατοπτρίζουν ένα όραμα για τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών (Department of Education and Training 2016, Victorian Early Years Learning and Development Framework: For all children from birth to eight years, Department of Education and Training, Melbourne, p. 5).

παράγοντες, ενώ για τους γονείς σημαντικό ρόλο έπαιζε το εκπαιδευτικό περιβάλλον (η φύση και τα χαρακτηριστικά του σχολικού περιβάλλοντος) και η προσαρμογή σε αυτό.

Μια ακόμη έρευνα που διεξήχθη από την ερευνητική ομάδα του Πανεπιστημίου Victoria Early Childhood Education (Transition to School, Resource Kit, 2017) παρέχει στοιχεία που μπορούν να αξιοποιήσουν τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να παρακολουθούν και να αξιολογούν αν οι μαθητές βιώνουν επιτυχείς μεταβάσεις. Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας αυτής, μπορούμε να μιλάμε για θετική μετάβαση όταν εξασφαλίζεται η εμπειρία της συνέχειας στη μάθηση και όταν τα παιδιά παρουσιάζουν μια σειρά συμπεριφορών όπως: να συμμετέχουν και να παρακολουθούν στο σχολείο (αποχωρίζονται εύκολα από τον γονέα), να επικοινωνούν με εμπιστοσύνη με τους εκπαιδευτικούς και συνομηλίκους, να ζητάνε βοήθεια όταν χρειάζονται, να έχουν γνώση των σχολικών ρουτινών και των ρόλων τους, να διατηρούν και να κάνουν νέους φίλους, να αισθάνονται ασφαλή και να έχουν θετική αυτοεικόνα. Η επιτυχής μετάβαση περιλαμβάνει και τους γονείς και υφίσταται όταν οι γονείς είναι σε επαφή με το σχολείο πριν αρχίσει η νέα χρονιά, λαμβάνουν και διαβιβάζουν πληροφορίες σχετικά με το παιδί, έχουν θετικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς των άλλων μαθητών και συμμετέχουν σε σχολικές δραστηριότητες (State of Victoria, Department of Education and Training, 2017).

2.3 Η σημαντικότητα των θετικών μεταβάσεων

Κατά την προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία οι μεταβάσεις από το οικογενειακό πλαίσιο προς τον παιδικό σταθμό ή και στο νηπιαγωγείο και στη συνέχεια στο δημοτικό αποτελούν, κατ' αρχήν, μέρος των λεγόμενων πρώιμων ή πρώτων εμπειριών του παιδιού και θεωρούνται μείζονος σημασίας αφού καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την κατεύθυνση της σχολικής πορείας και ψυχολογικής ανάπτυξης ενός παιδιού (Pianta & Kraft-Sayre, 1999).

«Η έναρξη του σχολείου είναι μια σημαντική μετάβαση στη ζωή τόσο για τα παιδιά όσο και για τις οικογένειές τους. Τόσο προκλητική όσο και συναρπαστική, είναι μια εποχή αλλαγής στην οποία τα παιδιά, οι οικογένειες και οι εκπαιδευτικοί προσαρμόζονται σε νέους ρόλους, ταυτότητες, προσδοκίες, αλληλεπιδράσεις και σχέσεις» (VEYLDF, 2016, σελ. 25).

Η σημαντικότητα της θετικής μετάβασης στο σχολείο αποδεικνύεται ερευνητικά και συνδέεται με θετικά εκπαιδευτικά και κοινωνικά αποτελέσματα (Alexander & Entwisle, 1998 · Dockett & Perry, 2007 · Dunlop & Fabian, 2007 · Margetts, 2007 · Peters, 2010). Θεωρείται σημαντικό γεγονός, τόσο για τα παιδιά όσο και για τις οικογένειές τους και μπορεί να έχει σημαντικό αντίκτυπο στα μεταγενέστερα εκπαιδευτικά και κοινωνικά επιτεύγματα ενός παιδιού (VEYLDF, 2016 · Slee & Crump, 2015 · Dockett & Perry, 2013). Οι θετικές μεταβάσεις βελτιώνουν τα ακαδημαϊκά και προσωπικά αποτελέσματα των σπουδαστών - τα επίπεδα εμπιστοσύνης και την αίσθηση του μέλλοντός τους - ώστε οι νέοι να παραμένουν στη σχολική φοίτηση και να βελτιώνουν τις επιλογές τους για σταδιοδρομία και απασχόληση σε παραγωγικές ζωές ενηλίκων (Crump & Slee, 2015). Ο χαρακτηρισμός της μετάβασης ως «ορόσημο» στη ζωή των μαθητών, που αποδόθηκε από τους Pianta και Cox (2002) αποδεικνύεται από την συνεχώς αυξανόμενη διεθνή εστίαση στις εκπαιδευτικές μεταβάσεις και την αναγνώριση των μεταβάσεων από τα εθνικά εκπαιδευτικά προγράμματα σπουδών, ως μείζονος σημασίας, αφού μια θετική μετάβαση προωθεί την ψυχική υγεία και ευημερία των παιδιών (Pianta & Kraft-Sayre, 1999). Μια ομαλή μετάβαση συνιστά μια θετική εμπειρία που αντανακλά σε θετικά κοινωνικά, συναισθηματικά και ακαδημαϊκά αποτελέσματα. Αναγνωρίζεται ως παράγοντας που διακόπτει τους κύκλους του κοινωνικού και οικονομικού μειονεκτήματος, προωθώντας την ανθεκτικότητα των παιδιών (Smart, Sanson, Baxter, Edwards & Hayes, 2008). Βασίζεται στις υποστηρικτικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των προσώπων που εμπλέκονται στη μετάβαση, των οποίων η αξία και η συνεισφορά αναγνωρίζεται. Οι μαθητές νιώθουν ότι ανήκουν σε έναν χώρο που τους παρέχει ασφάλεια και τη δυνατότητα της επιτυχίας, οι γονείς αισθάνονται σεβαστά και χρήσιμα μέλη της σχολικής κοινότητας, ενώ οι εκπαιδευτικοί απολαμβάνουν την εκτίμηση και την υποστήριξη των μαθητών και των οικογενειών τους, της εκπαιδευτικής κοινότητας και του συστήματος γενικότερα.

Η διευκόλυνση των παιδιών για ομαλές, θετικές εκπαιδευτικές μεταβάσεις, συνιστά πλέον πολιτική πρόκληση (OECD, Starting Strong reports, 2010). Στη χώρα μας, το ζήτημα της μετάβασης τέθηκε έντονα στην εκπαιδευτική έρευνα, με το ενδιαφέρον να εστιάζεται στη θεσμική θέση των 2 ιδρυμάτων (Βρυγιώτη, 2000), στις προκαταλήψεις και τα

στερεότυπα που συναντώνται στις σχέσεις δασκάλων και νηπιαγωγών (Ξωχέλλης, 2000) και στην ασυνέχεια που εμφανίζεται καθώς το δημοτικό σχολείο δεν λαμβάνει υπόψη το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου (Μπαγάκης και συν. 2006). Οι Βруνιώτη και Ματσαγγούρας (2005) επιχείρησαν μια οικοσυστημική ερευνητική προσέγγιση των κοινωνικών σχέσεων στο πλαίσιο της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο και η Διδάχου (2006) ερεύνησε την προβληματική της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο και εξέτασε την οργάνωση δραστηριοτήτων μετάβασης, στο πλαίσιο συνεργατικής έρευνας δράσης. Η Γουργιώτου (2014) παρουσίασε κριτικές θεωρήσεις και εφαρμοσμένες πρακτικές μετάβασης στον ελληνικό και διεθνή χώρο διατυπώνοντας προτάσεις διασφάλισης της συνέχειας στη μάθηση, την ανάπτυξη και την επαγγελματική αποκατάσταση των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Την χαρτογράφηση των κοινωνικών αναπαραστάσεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών και γονέων για το ζήτημα της μετάβασης των μικρών παιδιών στο δημοτικό σχολείο, παρουσίασαν οι Γουργιώτου και Χριστοδούλου - Γκλιάου, (2017).

2.4 Επίτευξη θετικών μεταβάσεων από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο

Οι θετικές μεταβάσεις δεν είναι δεδομένες και σίγουρα δεν είναι αποτέλεσμα σύμπτωσης. Απαιτείται προγραμματισμός, συνεργασία, επικοινωνία, σκοπός, χρόνος και πόροι. Σύμφωνα με τους Patton και Wang (2012) η μετάβαση από το νηπιαγωγείο πρέπει να είναι "μια διαδικασία και όχι ένα μοναδικό γεγονός", ενώ οι σχέσεις μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία (του παιδιού, της οικογένειας, του δασκάλου, του νηπιαγωγού, των συνομηλίκων και της κοινότητας, θεωρούνται ως το θεμέλιο για επιτυχείς μεταβάσεις.

Η Γουργιώτου (2014) αναφέρει ως βασικά συστατικά για μια ομαλή μετάβαση την παροχή συνέχειας στη μάθηση των παιδιών, τη συνεργασία ανάμεσα στους δασκάλους και νηπιαγωγούς, την προετοιμασία παιδιών και γονέων για την αλλαγή που έρχεται και την ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ των μαθητών, των εκπαιδευτικών και της οικογένειας του μαθητή. Ο ρόλος των εμπλεκόμενων θεωρείται καθοριστικός και οι μεταβατικές εμπειρίες των μαθητών φαίνεται να έχουν δυνατό αντίκτυπο στην ακαδημαϊκή εξέλιξη και ευημερία τους. Οι Evangelou, Taggart, Sylva, Melhuish, Sammons και Siraj-Blatchford (2008) ερευνώντας τι οδηγεί σε μια επιτυχημένη μετάβαση, αναφέρουν μια σειρά πρακτικών που

εφάρμοσαν τα σχολεία που πήραν μέρος στην έρευνα, όπως την ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των εκπαιδευτικών, τις επισκέψεις σε σχολεία υποδοχής από τους «υποψήφιους μαθητές», γονείς και εκπαιδευτικούς, τη διανομή ενημερωτικού υλικού, συζητήσεις καθώς και κοινές κοινωνικές εκδηλώσεις των νηπιαγωγείων και δημοτικών. Οι δραστηριότητες αυτές αναφέρονται από τους ερευνητές ως πόροι «γεφύρωσης» των βαθμίδων εκπαίδευσης. Πρακτικές αυτού του είδους, σύμφωνα με τον Broström (2000) -παρά το γεγονός ότι αποδεικνύονται επωφελείς για τους μαθητές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς- είναι χρονοβόρες και συνοδεύονται από πολλά προβλήματα. Ο ισχυρισμός για τη σχετικά εύκολη εφαρμογή τους με τα κατάλληλα μεταβατικά προγράμματα, ανατρέπεται από εμπόδια που αφορούν την έλλειψη χρόνου και πόρων, με το σημαντικότερο εμπόδιο, τις διαφορετικές ερμηνείες και κατανοήσεις των νηπιαγωγών και δασκάλων, που αντανακλώνται και στις μεταξύ τους σχέσεις, να μην επισημαίνεται.

Τα παραπάνω, φαίνονται πολύ ξεκάθαρα στην έκθεση Transition: a positive start to school initiative consultation /Victorian Department of Education and Early Childhood Development (2015) που ακολούθησε την έρευνα Transition: a positive start to school resource kit / Victorian Department of Education and Early Childhood Development (2010) για τις μεταβάσεις στην εκπαίδευση. Η έρευνα αυτή αποσκοπούσε στην κατανόηση των μεταβατικών προσεγγίσεων, με στόχο να εντοπιστεί τι λειτουργεί καλά και τι όχι, ώστε να γίνουν οι απαραίτητες βελτιώσεις. Τα στοιχεία αυτά παραθέτονται εδώ για να ενισχύσουν την κατανόηση για τις εκπαιδευτικές μεταβάσεις και αντίστοιχα να οδηγήσουν στην ανάπτυξη και παροχή πόρων που θα τις στηρίζουν. Τα αποτελέσματα της έρευνας περιλαμβάνουν στρατηγικές που εφαρμόστηκαν πριν και μετά από την έναρξη φοίτησης στα δημοτικά και στα νηπιαγωγεία για να διευκολύνουν τους μαθητές και τις οικογένειές τους κατά τη μετακίνηση στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Οι μεταβατικές πρακτικές που περιγράφονται στην έρευνα υποστηρίζονται από ισχυρές συνεργατικές σχέσεις. Η δημιουργία και διατήρηση ισχυρών σχέσεων ανάμεσα στις βαθμίδες εκπαίδευσης αντικατοπτρίζουν μια οικολογική κατανόηση που τοποθετεί τις σχέσεις ως κεντρικό σημείο επιτυχημένων μεταβάσεων. Σημαντικές κρίθηκαν επίσης οι αμοιβαίες επισκέψεις μεταξύ των σχολείων και οι ευκαιρίες ανταλλαγής πληροφοριών, ως δράσεις που έλαβαν χώρα την

περίοδο της έρευνας. Διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί και στα δύο επίπεδα δεσμεύονται για θετικές μεταβατικές εμπειρίες μέσω συναντήσεων, επαγγελματικών συζητήσεων και ανταλλαγής επισκέψεων με στόχο την ανάπτυξη ισχυρότερων συνδέσεων και κοινών αντιλήψεων. Οι γονείς, σημειώθηκε ότι θεωρούν την αυξημένη επικοινωνία με δασκάλους και νηπιαγωγούς, ως παράγοντα που μπορεί να επηρεάσει θετικά τη μετάβαση του παιδιού. Τα παιδιά εντοπίστηκαν να αναφέρουν τις φιλικές σχέσεις με τους συμμαθητές και την ενασχόληση με δραστηριότητες που τους αρέσουν- όπως το παιχνίδι- ότι επηρεάζουν πολύ τις σχολικές τους εμπειρίες. Η οικογενειακή υποστήριξη, η ύπαρξη μεγαλύτερων αδερφιών, η δημιουργία φίλων, το υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον, τα προγράμματα μετάβασης, η εξοικείωση με τον δάσκαλο και τις ρουτίνες της τάξης φάνηκε ότι αποτελούν μερικούς από τους παράγοντες που επηρεάζουν τις μεταβάσεις των παιδιών και συνδέονται με την ενίσχυση των πρακτικών μετάβασης. Καταγράφηκε επίσης ότι οι μεταβατικές προσεγγίσεις ήταν διαφορετικές σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης και σε κάποιες περιπτώσεις χρησιμοποιήθηκαν πρόσθετοι πόροι.

Ειδικότερα, πραγματοποιήθηκαν οι δραστηριότητες:

- Συνεντεύξεις ένας προς ένας, με γονείς και παιδιά, πριν και κατά την εγγραφή στο νέο πλαίσιο, που σε κάποιες περιπτώσεις είχαν και άτυπη μορφή, καθώς οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι «έψαχναν» τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις προοπτικές των μαθητών και γονέων.
- Συζητήσεις γονέων και εκπαιδευτικών, συναντήσεις με την οικογένεια και όλους τους επαγγελματίες που ασχολούνται με τα παιδιά, προκειμένου να θέσουν στόχους και να «προχωρήσουν μαζί». Τα προς συζήτηση θέματα αφορούσαν τη σχολική ετοιμότητα, πληροφορίες σχετικά με τις «πρακτικές» που προωθούνται στο επίσημο πρόγραμμα και την επέκτασή τους στο σπίτι από τους γονείς.
- Δραστηριότητες με τα παιδιά όλο το χρόνο που τα βοηθούν να προετοιμαστούν για το σχολείο και στοχεύουν στην καλλιέργεια ανθεκτικότητας, τη διαχείριση συμπεριφοράς και την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων.
- Επισκέψεις «προσανατολισμού» στο σχολείο, που προγραμματίζονται από το νηπιαγωγείο και το σχολείο. Περιλάμβαναν δραστηριότητες με βάση το παιχνίδι και

συχνά οι επισκέψεις πραγματοποιούνταν για να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές τις σχολικές εγκαταστάσεις, για να πάρουν μέρος σε σχολικές δραστηριότητες ή για να παρακολουθήσουν μάθημα σε κάποια τάξη.

- Νυκτερινές ενημερωτικές συναντήσεις για τους γονείς.
- Ενημερωτικές συνεδρίες για τους γονείς, κατά τις οποίες οι οικογένειες ενημερώθηκαν για τις συναντήσεις που πραγματοποιήθηκαν μεταξύ νηπιαγωγών και δασκάλων, με στόχο τη διαφάνεια, δόθηκαν πληροφορίες σχετικά με τις εγγραφές και τη διαδικασία προετοιμασίας των μεταβατικών δηλώσεων, για τη σχολική ενδυμασία – στολή, ενώ μοιράστηκε ένα CD σχετικά με την ετοιμότητα του σχολείου και υλικό με άρθρα σχετικά με τις ομαλές μεταβάσεις.
- Παροχή ενός βιβλίου συνταγών για το μεσημεριανό γεύμα και για τον τρόπο συσκευασίας ενός κουτιού για το γεύμα στο σχολείο.
- Σχολικές εκδρομές.
- Τηλεδιασκέψεις μεταξύ εκπαιδευτικών από διαφορετικά σχολεία και βαθμίδες , συναντήσεις «ομάδας δικτύου».⁹Οι συναντήσεις αυτές πραγματοποιούνταν καθ' όλη τη διάρκεια του έτους με στόχο να μοιράζονται ιδέες και να ανταλλάσσουν απόψεις για διάφορα θέματα.

2.5 Θετικές μεταβάσεις και παιδιά με αναπηρία

Στην περίπτωση των μαθητών με αναπηρία, στη βιβλιογραφία αναφέρονται λιγότερες θετικές μεταβάσεις οι οποίες συνήθως αποδίδονται σε δυσκολίες προσαρμογής που αντιμετωπίζουν οι μαθητές (Mc Intyre, Blacher & Baker, 2006). Οι Mc Intyre et al. (2006) τονίζουν τη σημασία της ισότιμης σχέσης γονέων και εκπαιδευτικών για θετικές μεταβάσεις, η οποία όμως δεν υφίσταται αφού όπως αναφέρεται από τους Dockett, Perry και Kearney (2011) οι γονείς πρέπει και οι ίδιοι να προσαρμοστούν στο σύστημα. Επιπρόσθετα, η διαφορά σε επίπεδο πολιτικής και σε εκτελεστικό επίπεδο, αναφορικά με τις υπηρεσίες που

⁹Μια «διαδικτυακή ομάδα» από εκπαιδευτικούς της προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης. Οι συναντήσεις γίνονταν τέσσερις φορές το χρόνο για μια σειρά θεμάτων - όχι μόνο της μετάβασης.

παρέχονται από διάφορους φορείς, τονίζεται από τους γονείς, καθώς παρατηρούνται μεγάλες καθυστερήσεις και μακρές περίοδοι αναμονής (Janus et al., 2008).

Από την έρευνα καταγράφεται ότι όλα τα παιδιά επωφελούνται από την προετοιμασία και τον προγραμματισμό των πρακτικών μετάβασης (The Transition: A Positive Start to School Resource Kit, 2017). Πολλές από τις δραστηριότητες που χρησιμοποιήθηκαν αποδείχτηκαν ευεργετικές για όλα τα παιδιά και ακόμα περισσότερο για τα παιδιά με αναπηρία, αφού η προετοιμασία βοηθά τον κοινό προγραμματισμό για οποιεσδήποτε προσαρμογές ή πόρους που απαιτούνται. Το επίπεδο και ο τύπος υποστήριξης διαφέρει από παιδί σε παιδί, ενώ διαπιστώνεται ότι τα παιδιά με αναπηρία είναι έτοιμα να ακολουθήσουν επιτυχημένες μαθησιακές εμπειρίες στο δημοτικό σχολείο, όταν υπάρχει μια θετική αλληλεπίδραση ανάμεσα στα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά του παιδιού, τις σχολικές πρακτικές και την οικογενειακή και κοινοτική υποστήριξη (Pianta & Kraft-Sayre, 2003, όπ. αναφ. στο Γουργιώτου, 2014).

Ο προγραμματισμός μιας προσεκτικής μετάβασης πρέπει να ξεκινήσει τουλάχιστον ένα έτος πριν το ξεκίνημα στο σχολείο και να περιλαμβάνει δραστηριότητες που θα εμπλέκουν την οικογένεια, θα προετοιμάζουν τα παιδιά για τις αλλαγές που θα ακολουθήσουν και θα παρέχει ευκαιρίες για συνεργασία στους εκπαιδευτικούς, δάσκαλους και νηπιαγωγούς (Protocol for Early Childhood Transition to School for Children with Additional Supports Needs, 2002; revised 2015). Σε μια σωστά προγραμματισμένη μετάβαση οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν και σέβονται τα παιδιά, εκτιμούν την ποικιλομορφία και τον πολιτισμό τους και δημιουργούν συνδέσεις μεταξύ αυτών και των οικογενειών τους. Χρειάζεται να παρέχουν ευκαιρίες ισότιμης συμμετοχής των γονέων στη διαδικασία μετάβασης και να καλλιεργούν την ικανότητα των παιδιών να μαθαίνουν, ανεξάρτητα από τις ικανότητες ή τις περιστάσεις, βοηθώντας τα παιδιά να αναπτύξουν μια αίσθηση του τόπου, ταυτότητας και σύνδεσης με τον κόσμο. Επιπλέον, να διασφαλίζουν την ισότιμη πρόσβαση των μαθητών σε πόρους και υπηρεσίες και να προσδιορίζουν ακριβώς τον τύπο και το επίπεδο υποστήριξης που απαιτείται. Η Γουργιώτου (2014) διακρίνει κι αυτή την ανάγκη συμμετοχής των γονέων στον σχεδιασμό και στη λήψη αποφάσεων, καθώς και στον προσεκτικό σχεδιασμό των δραστηριοτήτων και συντονισμό

όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, προκειμένου να διευκολυνθούν οι μαθητές με αναπηρία, στη μετάβαση μεταξύ των βαθμίδων. Προτείνει επιπλέον συναντήσεις με τους γονείς κατά τις οποίες θα παρέχονται λεπτομέρειες και συγκεκριμένες πληροφορίες σχετικά με τη μετάβαση, όπως και περισσότερες επισκέψεις στο σχολείο υποδοχής των παιδιών, με τους γονείς τους, πριν την έναρξη των μαθημάτων. Η καθιέρωση επικοινωνίας και συντονισμού, μεταξύ των συναδέλφων και των φορέων παροχής υπηρεσιών, κρίνεται απαραίτητη.

Το ενδιαφέρον για τη διερεύνηση και τον εντοπισμό πρακτικών που στηρίζουν τη διαδικασία μετάβασης των μαθητών με αναπηρία και των οικογενειών τους, καθοδηγεί την έρευνα την τελευταία δεκαετία. Η έρευνα έχει επικεντρωθεί στον εντοπισμό αποτελεσματικών πρακτικών μετάβασης, παρά στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των πολλών επιπέδων του συστήματος και των επιδράσεων αυτών στα παιδιά την περίοδο της μετάβασης μεταξύ των βαθμίδων εκπαίδευσης (Rous, Hallam, Harbin, McCormick & Jung, 2007).

2.1.1 Μια ελπιδοφόρα πρακτική μετάβασης: A Strength – based approach

Στο πλαίσιο της προσέγγισης αυτής, η οποία ήδη παρουσιάστηκε σε προηγούμενη ενότητα όπου επισημάνθηκε η ενταξιακή της διάσταση, τονίζεται ότι μια καθοριστική διάσταση των μεταβάσεων που αναγνωρίζονται ως υψηλής ποιότητας αποτελεί η ενημέρωση σχετικά με τις ανάγκες και τα δυνατά σημεία των μαθητών (Carter, Brock & Trainor, 2012). Ο όρος δυνατά σημεία του μαθητή μπορεί να ερμηνευτεί με τον απλό ορισμό «ότι κάνει το παιδί να αισθάνεται ισχυρό», αφού σύμφωνα με τον Fox (2008) αυτό συμβάλλει σε μια αίσθηση ενδυνάμωσης. Όπως και στο Βιοοικολογικό μοντέλο, η αλληλεπίδραση ανάμεσα στα παιδιά και τα διαφορετικά περιβάλλοντα αναγνωρίζεται ως σημαντική. Η προσέγγιση αυτή προσδιορίζει μια σειρά παραγόντων και πρακτικών που παίζουν κεντρικό ρόλο στις επιτυχείς μεταβάσεις. Για παράδειγμα, οι οικογένειες καθώς και ένα ισχυρό δίκτυο υπηρεσιών και προγραμμάτων προσδιορίζονται ως παράγοντες που υποστηρίζουν τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών στο ευρύτερο κοινωνικό, περιβαλλοντικό, πολιτικό και οικονομικό περιβάλλον (Transition: A positive start to resource Kit, 2017) και εμπλέκονται στη μετάβαση. Σε επίπεδο πρακτικών δίνεται έμφαση στην πρακτική των εκπαιδευτικών που αξιοποιούν τη γνώση και κατανόηση των

δεξιοτήτων και δυνατοτήτων του παιδιού ως «σκαλωσιές - ικριώματα» στη μάθηση και ανάπτυξη. Αυτό αποτελεί έναν τρόπο εργασίας δασκάλων και νηπιαγωγών που επικεντρώνεται σε συνεργασία και λύσεις, έχοντας ως σημείο εκκίνησης τις ικανότητες των παιδιών και όχι τις αδυναμίες και μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς των δύο πλαισίων, με στόχο ένα θετικό ξεκίνημα στο σχολείο. Η ουσία είναι ότι παράσχει επαρκείς πληροφορίες για το τι μπορεί να πετύχει το παιδί και στρατηγικές για την υποστήριξη του παιδιού καθ' όλη τη διάρκεια της μετάβασης. Αποτελεί επομένως έναν χρήσιμο τρόπο πλαισίωσης μιας συζήτησης και λήψης αποφάσεων σχετικά με τη μάθηση και ανάπτυξη του παιδιού.

Επιπλέον, δίνεται έμφαση στον τόνο και τη γλώσσα που χρησιμοποιείται κατά την ανταλλαγή και μεταφορά πληροφοριών σχετικά με την εκμάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού, ως μέσο επίτευξης της συνέχειας της μάθησης κατά το πέρασμα στην επόμενη βαθμίδα. Η σωστή χρήση των πληροφοριών, ενισχύει και κατευθύνει δασκάλους και νηπιαγωγούς να θέτουν υψηλές προσδοκίες για τα παιδιά, παρέχοντας πλούσιες ευκαιρίες μάθησης. Δάσκαλοι και νηπιαγωγοί, από κοινού, αποφασίζουν για το είδος της πληροφορίας που θα διακινείται μεταξύ των δύο πλαισίων και κάνουν επιλογές, σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών, για το πώς θα επεκτείνουν τη μάθηση του κάθε παιδιού. Οι δάσκαλοι του δημοτικού ενημερώνονται για το τι έχουν μάθει τα παιδιά, για τις στρατηγικές που έχουν χρησιμοποιηθεί με επιτυχία και σχεδιάζουν πώς μπορούν να συνεχίσουν να υποστηρίζονται στο νέο πλαίσιο. Προσαρμογές και υποστηρίξεις μπορεί να χρειαστούν για τους μαθητές με αναπηρία, κατά τη μετάβαση στο δημοτικό. Οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν πέρα από την αναπηρία και επικεντρώνονται στις ικανότητες του παιδιού, σε αυτό που κάνουν καλά, σχεδιάζοντας πρακτικές για επέκταση της μάθησης και ανάπτυξης του παιδιού.

Η προσέγγιση με βάση τα δυνατά σημεία του μαθητή δεν αποκλείει την εξέταση των «προκλήσεων» ενός μαθητή με αναπηρία, αφού εντοπίζοντας το πότε και γιατί εμφανίζεται μια συμπεριφορά, οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να σχεδιάσουν τις κατάλληλες στρατηγικές παρέμβασης και συζητήσεις με την οικογένεια σχετικά με το θέμα. Δάσκαλοι και νηπιαγωγοί εντοπίζουν τομείς που οι μαθητές χρειάζονται υποστήριξη ή παρέμβαση, συμπληρώνουν και υποστηρίζουν τις δυνάμεις και ικανότητες του μαθητή, όπου και όταν

χρειάζεται. Βασίζονται σε δεξιότητες και ενδιαφέροντα, εφορμώντας από τις ικανότητες των παιδιών. Επιλέγουν διαφοροποιημένες στρατηγικές μάθησης γνωρίζοντας τι μπορεί να κάνει το παιδί και τι πρέπει να ακολουθήσει. Αυτό σημαίνει ότι δεν αναμένεται από όλα τα παιδιά να εκκινήσουν από το ίδιο σημείο. Δεδομένου, ότι η διάγνωση που συνοδεύει έναν μαθητή με αναπηρία υποδεικνύει μόνο τις ανάγκες του, οι δυνάμεις είναι δυνατό να εντοπίζονται αν λάβουμε υπόψη τις πολλαπλές διαστάσεις της ζωής των μαθητών αυτών (Wehman, 2001), η μελέτη των οποίων μπορεί να συνεισφέρει και στη σύνταξη προγραμμάτων μετάβασης.

Σε αυτό το πνεύμα, οι Hughes και Carter (2001) προτείνουν να μην συντάσσονται ειδικά προγράμματα για τους μαθητές με αναπηρία, αλλά να εντάσσονται και αυτοί στα υπάρχοντα. Οι Stewart et al. (2010) θεωρούν ως αναποτελεσματικά τα προγράμματα που σχεδιάζονται με βάση την αναπηρία, σε αντίθεση με τα μεταβατικά προγράμματα που επικεντρώνονται στις δυνάμεις και στις ικανότητες του μαθητή και στοχεύουν στην παροχή υπηρεσιών και μέσων υποστήριξης σύμφωνα με τις ανάγκες και τις προτιμήσεις του μαθητή. Ως εκ τούτου, στην ομάδα σχεδιασμού είναι απαραίτητο να συμμετέχουν εκτός από τους εκπαιδευτικούς και οι μαθητές με τους γονείς τους. Οι επίσημες και ανεπίσημες αξιολογήσεις, οι προτιμήσεις και οι επιθυμίες του μαθητή και της οικογένειάς του, το υπάρχον πλαίσιο και οι διαθέσιμοι πόροι, αποτελούν τα κριτήρια βάση των οποίων μπορεί να συνταχθεί ένα μεταβατικό πρόγραμμα. Ο σχεδιασμός αφορά το διάστημα πολύ πριν την είσοδο στη νέα βαθμίδα, ενώ η επίτευξη των στόχων του προγράμματος μπορεί να έχει μεγάλη διάρκεια (Stewart et al., 2010).

Στους σχεδιασμούς αυτούς σημαντικός ρόλος αποδίδεται στους γονείς. Οι Geenen, Powers και Lopez-Vasquez (2001) για παράδειγμα παρουσιάζουν τους γονείς να επιζητούν μεγαλύτερη συμμετοχή στη διαδικασία μετάβασης των ανάπηρων μαθητών, ενώ οι Blacher (2001) καθώς και οι Kim και Turnbull, (2004) περιγράφουν τους γονείς ως μια πηγή αξιολογής βοήθειας στη διαμόρφωση προγραμμάτων μετάβασης αφού αναγνωρίζονται ως μια «διαρκή πηγή υποστήριξης» των ανάπηρων μαθητών. Παρόμοια οι Carter, Brock και Trainor (2012) θεωρούν απαραίτητη την αναζήτηση των απόψεων των γονέων σχετικά με τα δυνατά σημεία των παιδιών που θα ενημερώσουν τη διαδικασία προγραμματισμού των μεταβάσεων.

Ταυτόχρονα, ο ρόλος των προσδοκιών είναι επίσης κεντρικός. Οι υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές με αναπηρία μπορούν να ενισχύσουν τον προγραμματισμό των μεταβάσεων σύμφωνα με τους Carter et al (2012), οι οποίοι διαπίστωσαν πολύ χαμηλά ποσοστά «πίστης» των εκπαιδευτικών απέναντι στις δυνατότητες των μαθητών. Το εύρημα αυτό προβλημάτισε τους ερευνητές, οι οποίοι προτείνουν μια «προσεκτικότερη εξέταση» σε μελλοντικές έρευνες, αφού η βιβλιογραφία έχει τεκμηριώσει ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα επηρεάζονται από τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών (Carter et al., 2010 · Harris & Rosenthal, 1985). Ο Buntinx (2013) αναγνωρίζει ότι οι προσωπικές ικανότητες, τα ενδιαφέροντα, οι προτιμήσεις και οι στόχοι ζωής των ατόμων με αναπηρία θα πρέπει να κατευθύνουν τον προγραμματισμό των παρεμβάσεων καθώς και τις διαδικασίες υποστήριξης. Στην ίδια κατεύθυνση ο IDEA (2004), νόμος των ΗΠΑ περί βελτίωσης της εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρίες του 2004, δήλωνε ότι «τα δυνατά σημεία, οι προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα» των ανάπηρων μαθητών θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη, αν ο στόχος είναι η ομαλή μετάβαση μεταξύ των εκπαιδευτικών βαθμίδων. Τα αποτελέσματα έρευνας των Carter, Brock και Trainor (2014) επισφραγίζουν το γεγονός που θέλει τη διαδικασία της επιτυχημένης μετάβασης να διαμορφώνεται από τις προσωπικές δυνάμεις και ικανότητες των ανάπηρων μαθητών. Οι προσεγγίσεις που βασίζονται στα δυνατά σημεία, αποδεικνύεται όχι μόνο ότι περιορίζουν και αμβλύνουν βραχυπρόθεσμα ειδικά προβλήματα αλλά και ότι μπορούν να οικοδομήσουν μακροπρόθεσμα ηθικούς, υγιείς και χαρούμενους ανθρώπους που αντιμετωπίζουν τις αντιξοότητες και απολαμβάνουν μια καλή ζωή (Lerner & Benson, 2003).

3ο Κεφάλαιο: Μοντέλα μετάβασης

3.1. Εισαγωγή στα μοντέλα

Οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν τη δική τους προσωπική θεωρία που αποτελείται από αρχές, αξίες, πεποιθήσεις, ενδιαφέροντα και εμπειρίες, ενώ συγχρόνως η πρακτική τους ενημερώνεται και καθοδηγείται από το έργο πολλών θεωρητικών όπως: Piaget, Vygotsky, Skinner, Bandura, Chomsky, Bronfenbrenner, Erikson, Bowlby, Ainsworth, Rogoff, Foucault, κ.ά. . Η σχέση των αρχών και της πρακτικής είναι δυναμική, αφού οι σκέψεις και οι πεποιθήσεις διαμορφώνουν τις πράξεις και οι πράξεις με τη σειρά τους επηρεάζουν τα πιστεύω και τις αρχές. Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών αποτελούν ισχυρές επιρροές στη μάθηση των παιδιών (Raban et al., 2007). Η μετάβαση από την άλλη, είναι μια ευρεία έννοια που επιτρέπει πολλαπλές θεωρητικές ερμηνείες, με κάθε θεωρία να προτείνει διαφορετικούς τρόπους κατανόησης μιας προσωπικής μετάβασης. Οι Docket και Perry (2007) καθώς και οι Griebel και Niesel (2004) διαπιστώνουν την αδυναμία μιας θεωρίας να ερμηνεύσει τις παραμέτρους που προκύπτουν κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών μεταβάσεων. Προτείνουν η κατανόηση των αναπτυξιακών προκλήσεων και προβλημάτων που ενδέχεται να προκύψουν κατά τη διάρκεια της μετάβασης, να επιτευχθεί μέσω προσεγγίσεων που προκύπτουν από διαφορετικά επιστημονικά πεδία.

Τα τελευταία χρόνια η έρευνα για τις μεταβάσεις στην εκπαίδευση δείχνει μια μετατόπιση στις απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών σε μια πιο ολιστική άποψη της μετάβασης. Ειδικότερα, αναγνωρίζουν τη σημασία της συλλογικής ευθύνης όλων όσων συμμετέχουν στις εκπαιδευτικές μεταβάσεις και παρουσιάζουν τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών μεταβάσεων να μην εξαρτώνται κατά κύριο λόγο από την έμφυτη ετοιμότητα των παιδιών για επιτυχή προσαρμογή στο νέο πλαίσιο. Μια οικολογική προοπτική παρέχει στοιχεία για την κατανόηση της διαδικασίας που λαμβάνει χώρα κατά τη μετάβαση των μαθητών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό και αναγνωρίζει τη σημασία της συλλογικής ευθύνης των συμμετεχόντων (Niesel & Griebel, 2005). Η οικολογική προσέγγιση λαμβάνει υπόψη τα πραγματικά περιβάλλοντα και τα συστήματα στα οποία ζουν τα ανθρώπινα όντα, τις σχέσεις μεταξύ των ατόμων και αυτών των συστημάτων και τις σχέσεις μεταξύ των ίδιων των συστημάτων. Αντανακλώντας αυτή τη μετατόπιση, οι πιο πρόσφατες έρευνες στην

ψυχολογία, την κοινωνιολογία και την εκπαίδευση έχουν απομακρυνθεί από την παραδοσιακή προσέγγιση της ξεχωριστής μελέτης των παιδιών. Όλο και περισσότερο, δίνεται προσοχή στην κατανόηση της παιδικής ηλικίας σε ένα ευρύτερο κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο όπου τα παιδιά θεωρούνται ενεργοί συμμετέχοντες. Το έργο του Bronfenbrenner αντανakλά αυτή την μετατόπιση (Bronfenbrenner & Morris, 1998, 2006), ενώ η Brooker (2008, σελ. 5) αναγνωρίζει τον Bronfenbrenner: «... ως τον πατέρα των μεταβατικών σπουδών», με τη θεωρία του να στηρίζει τις μεταγενέστερες έρευνες για τη μετάβαση, καθώς αποτελεί «... ένα κλειδί για την ορθή πρακτική, βοηθώντας μας να δούμε τόσο γιατί οι εμπειρίες των παιδιών είναι τόσο ποικίλες όσο και πώς μπορούμε να τις κάνουμε καλύτερες» (Brooker, 2008, σελ. 16).

Η οικολογική προσέγγιση του Bronfenbrenner, εφαρμοζόμενη στο πεδίο των μεταβάσεων, παρουσιάζει συνάφεια και επίσης μπορεί να συμπληρωθεί με σημαντικές έννοιες από το μοντέλο μετάβασης του Bridges (1991) και την προσέγγιση με βάση τις δυνάμεις, A Strength-based approach - της Θετικής Ψυχολογίας (Seligman, 2011).

Το μοντέλο μετάβασης του William Bridges (1991) "Managing Transitions, 1991", εμπεριέχει μια καινοτομία, δεδομένου ότι ορίζει την αρχή της μετάβασης με ένα τέλος, μιας και σύμφωνα με τον ίδιο, κάθε μετάβαση που περνά το άτομο στην πορεία της ζωής του, ξεκινά με ένα τέλος κάποιου είδους. Η θεωρία αυτή χαρακτηρίζεται από το στοιχείο της «αυτοβοήθειας» και της «αισιοδοξίας». Το άτομο μπορεί να κινητοποιηθεί μέσω αυτής και με τις στρατηγικές αυτοβοήθειας που παρέχει, να κατανοήσει τι ακριβώς συμβαίνει σε μια μεταβατική περίοδο. Όταν βγει, θα είναι ένας «καλύτερος» άνθρωπος, που θα έχει την ευκαιρία για μια νέα αρχή (Brandt, 2019). Η μετάβαση ως διαδικασία, είναι πιο πολύπλοκη, κάτι πολύ περισσότερο από την εξοικείωση με το περιβάλλον, τα πρόσωπα και το πρόγραμμα σπουδών. Ξεκινώντας το σχολείο, το κάθε παιδί χρειάζεται «τον χρόνο του», διαφορετικός για κάθε παιδί, για να αισθανθεί ότι «ανήκει» και να μπορέσει να πάρει μέρος στη μαθησιακή διαδικασία. Κάθε αλλαγή απαιτεί από το παιδί να εξοικειωθεί με νέα πρόσωπα, περιβάλλοντα, πρακτικές και προσδοκίες. Οι μαθητές συχνά, για πολλούς λόγους, αισθάνονται άβολα με την αλλαγή αυτή, αντιστέκονται και δεν τη δέχονται. Στο σημείο αυτό προκύπτει και η ευθύνη των γονιών και των εκπαιδευτικών να βοηθήσουν τα παιδιά

κατά το πέρασμα μεταξύ των εκπαιδευτικών βαθμίδων. Ο δάσκαλος γνωρίζοντας τα συναισθήματα των μαθητών όταν λαμβάνει χώρα μια αλλαγή, μπορεί να τους καθοδηγήσει ώστε στο τέλος να αποδεχτούν την αλλαγή. Βοηθώντας τα παιδιά να κατανοήσουν τι συμβαίνει και στηρίζοντάς τα στο νέο ξεκίνημα, τα καθιστούν ικανά, ώστε αυτά να συνεχίσουν με αυτοπεποίθηση τη δική τους πορεία εκμάθησης (Bridges, 1991).

Η θετική ψυχολογία, στον τομέα της εκπαίδευσης, εστιάζει στην καλλιέργεια της ευημερίας και της ανθεκτικότητας των μαθητών, στις πνευματικές και γνωστικές τους δυνάμεις, στις δυνάμεις του χαρακτήρα και στην ανάπτυξη του νοήματος ή του σκοπού της ζωής (McGrath, 2009). Μία θετική ψυχολογική προοπτική στον τομέα της αναπηρίας, εστιάζει στις δυνατότητες που διαθέτουν τα άτομα με αναπηρία κι όχι στις ελλείψεις. Αφορά την ισότιμη εκτίμηση των μαθητών χωρίς διακρίσεις, εστιάζοντας στο τι μπορεί να κάνει το παιδί και όχι στο τι δεν μπορεί. Είναι ζωτικής σημασίας να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις ώστε τα άτομα με αναπηρία χρησιμοποιώντας τα δυνατά τους στοιχεία να αναπτύξουν τις ικανότητές τους, να βελτιώνουν την ποιότητα και να οικοδομούν θετικές σχέσεις και να εστιάζουν στην επίτευξη των στόχων τους, πάντα σε ισορροπία με τα άλλα σημαντικά πράγματα στη ζωή (Seligman, 2011).

Ως εκ τούτου, η σύλληψη της μετάβασης με βάση έννοιες από τα δύο αυτά μοντέλα στη βάση μιας οικολογικής προοπτικής, παρέχει στα παιδιά με αναπηρία τη δυνατότητα για μια δίκαιη εκπαίδευση, αφού αναγνωρίζει την αλληλεπίδραση των προσωπικών παραγόντων με το πλαίσιο χωρίς να αγνοεί σημαντικές πτυχές της ζωής του ατόμου, όπως οι πρότερες εκπαιδευτικές εμπειρίες, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας, το φύλο, την ηλικία, το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο. Σε ερευνητικό δε επίπεδο, η σύνδεση αυτή επιτρέπει την καλύτερη κατανόηση της μετάβασης μέσα από ένα πλέγμα επιδράσεων και αλληλεπιδράσεων που περιλαμβάνουν τα παιδιά, τους σημαντικούς άλλους σε διαφορετικά πλαίσια εντός των οποίων αναπτύσσονται, τα ίδια τα πλαίσια και τα χαρακτηριστικά τους καθώς και τη σημαντικότητα τόσο των πεποιθήσεων όσο και των πρακτικών όσων εμπλέκονται. Στην παρούσα μελέτη, η βιοοικολογική προσέγγιση του Bronfenbrenner επελέγη ως το βασικό θεωρητικό μοντέλο για τη διερεύνηση της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό, με ταυτόχρονη συνεισφορά του μοντέλου του Bridges και του

μοντέλου των δυνατοτήτων, αναμένοντας ότι ο συνδυασμός αυτός θα προσφέρει στην κατανόηση των πολυάριθμων αλλαγών που βιώνουν οι μαθητές, κατά τη διάρκεια της μετάβασης στο δημοτικό σχολείο.

3.2 Μια βιοοικολογική προοπτική για τη μετάβαση στην εκπαίδευση:

Λόγοι επιλογής του μοντέλου του Bronfenbrenner

Η Οικολογία της Ανθρώπινης Ανάπτυξης του Bronfenbrenner (1979) εξελίχθηκε στο Βιοοικολογικό μοντέλο της Ανθρώπινης Ανάπτυξης των Bronfenbrenner και Morris (2006), το οποίο αναλύει τη διαδικασία ανάπτυξης, μέσω της πολύπλοκης αλληλεπίδρασης μεταξύ των βιοφυσιολογικών χαρακτηριστικών ενός ατόμου και του περιβαλλοντικού του πλαισίου (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Το Βιοοικολογικό μοντέλο, αποτελεί ένα πλαίσιο που απεικονίζει τη σύνθετη δυναμική σε διαφορετικά πλαίσια, παρέχοντας τη δυνατότητα να αναλογιστούμε τους διάφορους παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη των παιδιών. Τονίζει τη σημασία των θετικών αλληλεπιδράσεων, σχέσεων και επικοινωνίας για την υγιή ανάπτυξη του παιδιού, εντοπίζοντας τις εγγύς διαδικασίες ή διεργασίες (proximal processes) ως τον βασικό τρόπο που συντελείται η ανάπτυξη. Η ποιότητα αυτών των εγγύς διαδικασιών προσδιορίζεται από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις στις οποίες συμμετέχει το παιδί και αυτό παρέχει μια σύνδεση μεταξύ των δομικών (βιολογικών) παραγόντων που επηρεάζουν την ανάπτυξη και των διαδικασιών που την υποστηρίζουν (Hayes, O'Toole & Halpenny, 2017, σελ. 10). Η πολυπλοκότητα της ανθρώπινης ανάπτυξης ξεδιπλώνεται μέσα από «*αμφίδρομες, συνεργειακές αλληλεπιδράσεις*» (Bronfenbrenner & Morris, 2006, σελ. 799). Το μοντέλο αυτό της ανθρώπινης ανάπτυξης, μπορεί να αποτελέσει το πλαίσιο για τη θεωρία και την έρευνα στην εκπαίδευση, όπως συμβαίνει και στην ψυχολογία και την κοινωνιολογία (Hayes, O'Toole & Halpenny, 2017).

Οι Bronfenbrenner και Morris (2006) μελετούν την ανθρώπινη ανάπτυξη τόσο στο διαπολιτισμικό όσο και στο ιστορικό της πλαίσιο. Εξετάζουν τις ομοιότητες και τις παραλλαγές της στο πέρασμα του χρόνου στους πολιτισμούς και τις κουλτούρες του κόσμου. Το Βιοοικολογικό μοντέλο παρέχει ένα θεωρητικό πλαίσιο για να κατανοήσουμε την ανθρώπινη δραστηριότητα σε μια ιεραρχία συστημάτων που αλληλεπιδρούν και

αλληλοεπηρεάζονται. Στην παρούσα έρευνα, η ανθρώπινη δραστηριότητα αφορά τη μετάβαση των μαθητών από την προσχολική στη σχολική εκπαίδευση. Η διαδικασία της μετάβασης απαιτεί πολύ έντονη και σταθερή μελέτη των χαρακτηριστικών των ανθρώπων και των περιβαλλοντικών τους αλληλεπιδράσεων (Schlossberg, 1981). Το Βιοοικολογικό μοντέλο επιλέγεται ως βάση για την κατανόηση του τρόπου που οι μαθητές μεταβαίνουν στην επόμενη σχολική βαθμίδα, την απεικόνιση των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων και των πρακτικών που υιοθετούνται από αυτούς. Παρέχει μια δομή για την αναγνώριση, αφενός μεν, του περιβάλλοντος στο οποίο κινούνται τα παιδιά και αφετέρου του αντίκτυπου των κοινωνικών και πολιτικών πιέσεων στα πρόσωπα. Επιτρέπει δε, τον εντοπισμό των τρόπων με τους οποίους οι εξωτερικοί και θεσμικοί παράγοντες επηρεάζουν τις διαδικασίες μετάβασης των μαθητών.

Παράλληλα, καθώς το Βιοοικολογικό μοντέλο επικεντρώνεται στις αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα σε διαφορετικά πλαίσια, μεταξύ διαφόρων παραγόντων, εναρμονίζεται με την ποιοτική έρευνα που στοχεύει στην προσεκτική εξέταση των παραγόντων που σχετίζονται με το θέμα που μελετάται (Yin, 2003) και εξυπηρετεί την εξερεύνηση της πολυπλοκότητας των εκπαιδευτικών μεταβάσεων (Margetts, 1999a). Το Βιοοικολογικό μοντέλο της ανθρώπινης ανάπτυξης των Bronfenbrenner και Morris (2006) επιτρέπει στους ερευνητές, στους επαγγελματίες και στους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής να συνθέσουν μια συνολική εικόνα του τρόπου με τον οποίο τα μεμονωμένα χαρακτηριστικά αλληλεπιδρούν, επηρεάζονται και επηρεάζουν το εκπαιδευτικό σύστημα.

Η θεωρία του Bronfenbrenner ανέτρεψε τον τρόπο με τον οποίο οι αναπτυξιακοί εξέταζαν το περιβάλλον της ανάπτυξης ενός παιδιού. Σύμφωνα με τον Bronfenbrenner (1978) : *«Η σχεδόν αποκλειστική εστίαση της έρευνας – κυρίως στην αναπτυξιακή ψυχολογία- στις ιδιότητες του ατόμου με λίγη αναφορά στο περιβάλλον, δημιουργεί μια κατακερματισμένη τροχιά γνώσης, μια κατακερματισμένη επιστήμη»* (σελ. 15). Μέχρι τότε η αναπτυξιακή ψυχολογία εξετάζοντας την επίδραση μιας μόνο πτυχής του περιβάλλοντος του παιδιού π.χ. τις επιπτώσεις ενός διαζυγίου, θεωρούσε ως υπεύθυνη την πτυχή αυτή για τις γνωστικές, κοινωνικές ακόμα και τις βιολογικές διαφορές μεταξύ των παιδιών. Η θεωρία αυτή, έδωσε

τη δυνατότητα για μια λεπτομερή ανάλυση των περίπλοκων και πολυπαραγοντικών περιβαλλοντικών επιπτώσεων που διαμορφώνουν την ανάπτυξη (Shaffer & Kipp, 2014).

Ο Bronfenbrenner (1977) προτάσσει τις οικολογικές μεταβάσεις ως κατάλληλες να παράσχουν ένα πλαίσιο για την αντιμετώπιση των αναπτυξιακών αλλαγών κατά τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Επισημαίνει ότι:

«Ένα εποικοδομητικό πλαίσιο για αναπτυξιακή έρευνα παρέχεται από τις οικολογικές μεταβάσεις που συμβαίνουν περιοδικά στη ζωή ενός ατόμου. Αυτές οι μεταβάσεις περιλαμβάνουν αλλαγές στον ρόλο και το πλαίσιο ως συνάρτηση της ωρίμανσης του ατόμου ή των γεγονότων στον κύκλο ζωής των άλλων που είναι υπεύθυνοι για τη φροντίδα και την ανάπτυξή του. Τέτοιες μεταβάσεις πρέπει να σχεδιαστούν και να αναλυθούν ως αλλαγές στα οικολογικά συστήματα και όχι μόνο μέσα στα άτομα. Οι αναπτυξιακές μεταβάσεις δεν περιορίζονται στα πρώτα χρόνια αλλά επαναλαμβάνονται, υπό διάφορες μορφές, καθ' όλη τη διάρκεια ζωής του ατόμου. Ως εκ τούτου, η πειραματική οικολογία της ανθρώπινης ανάπτυξης πρέπει να ενσωματώνει μια προοπτική της ζωής, εάν πρόκειται να αποδώσει δικαιοσύνη στα φαινόμενα που εμπίπτουν στην αρμοδιότητά της» (σελ. 526).

Ο Bronfenbrenner (1979b) επιδιώκοντας να ενθαρρυνθούν οι μελετητές να μελετήσουν την ανάπτυξη σε διαφορετικά περιβάλλοντα παρουσίασε ένα μεγάλο αριθμό ερευνητικών υποθέσεων - που επικεντρώνονται στις διαδοχικές μετατοπίσεις που υφίσταται το άτομο, καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του, από το ένα οικολογικό πλαίσιο στο άλλο, (Scarr – Salapatek & Williams, 1973) - οι οποίες μπορούν να αποτελέσουν ένα παράδειγμα για οικολογική έρευνα, στο επίπεδο του μεσο-συστήματος.

3.2.1 Το Βιο-οικολογικό μοντέλο σε σχέση με την αναπηρία

Οι Niesel και Griebel (2005) υποστηρίζουν ότι το Βιο-οικολογικό μοντέλο παρέχει ένα θεωρητικό πλαίσιο για την κατανόηση της διαδικασίας της μετάβασης των μαθητών από την προσχολική στη σχολική εκπαίδευση και προβάλλει την αναγνώριση της αναγκαιότητας για κατανόηση των ζητημάτων της διαφορετικότητας, προκειμένου να ερμηνεύουμε συμπεριφορές και αντιλήψεις (Hayes, O'Toole & Halpenny, 2017). Σύμφωνα με τους ίδιους, μας επιτρέπει να κοιτάξουμε πέρα από το άτομο, στο πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσεται και τις σχέσεις (διαδικασίες) με τις οποίες το κάνει. Αυτό μπορεί να βοηθήσει να αποφευχθεί μια προβληματική εστιασμένη έλλειψη αφήγησης, με την οποία τα παιδιά και οι οικογένειές

τους «κατηγορούνται» για τυχόν εκπαιδευτικές δυσκολίες ή ορισμένες ομάδες γονέων θεωρούνται ότι «δεν ενδιαφέρονται» για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Μας επιτρέπει να δούμε μια συνολική εικόνα του τρόπου με τον οποίο αλληλεπιδρούν τα μεμονωμένα χαρακτηριστικά, επηρεάζονται και επηρεάζουν το πλαίσιο στο οποίο βρίσκονται (Hayes, O'Toole & Halpenny, 2017).

Η εννοιολογική βάση που παρέχει, αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο στην έρευνα για την αναπηρία και την ενταξιακή εκπαίδευση, διότι επιτρέπει την εξέταση παραγόντων, που είτε αφορούν το παιδί είτε είναι έξω από αυτό, οι οποίοι αλληλοεπιδρούν και επηρεάζουν την ενταξιακή διαδικασία (Kamenoroulou, 2012). Οι Bronfenbrenner και Morris (2006) περιγράφουν τα δίκτυα επιρροών που διαμορφώνουν τη ζωή των παιδιών, δίνοντας έμφαση στις διαδικασίες. Οι μεταμορφωτικές διαδικασίες μπορούν να τεθούν σε κίνηση από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι μπορούν να δρουν αναγνωρίζοντας τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών, την επίδραση του πλαισίου και των διαδικασιών στις σχέσεις, στον δεδομένο κοινωνικοπολιτικό χρόνο. Κατά αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί παραμένουν διαθέσιμοι για παροχή υποστήριξης σε μαθητές και γονείς - ιδιαίτερα αυτών από ευπαθείς κοινωνικές ομάδες, των ανάπηρων μαθητών, αυτών με δυσκολίες στη μάθηση και συμπεριφορά - αποφεύγοντας έτσι τις «πολιτιστικές ανατροπές» στις προσδοκίες συμπεριφοράς και στις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. Εξασφαλίζουν ένα περιβάλλον «φιλικό» προς τον μαθητή που αναπτύσσει το αίσθημα του «ανήκει» και προωθεί θετικά, κοινωνικά, συναισθηματικά και εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Ζητήματα όπως η γλώσσα, ο πολιτισμός, η αναπηρία, λαμβάνονται σοβαρά υπόψη, ενώ αναγνωρίζεται το δυναμικό του κάθε μαθητή και παρέχεται χώρος, χρόνος και ευκαιρίες για συμμετοχή σε πλούσιες μαθησιακές εμπειρίες.

Η παραδοχή αυτή επιτρέπει μια άλλη ερμηνευτική προσέγγιση σε φαινόμενα όπως αυτό του Pygmalion (Rosenthal & Jacobsen, 1968), σύμφωνα με το οποίο, οι χαμηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών γίνονται αυτοεκπληρούμενες προφητείες. Ειδικότερα, συνήθειες μαθητών, από οικογένειες της εργατικής τάξης, που διαφέρουν από τις αντίστοιχες των μέσων μαθητών, ερμηνεύονται από τους εκπαιδευτικούς ως αποτέλεσμα έλλειψης κινήτρου, ή χαμηλής νοημοσύνης. Οι ερμηνείες αυτές μεταδίδονται στο παιδί μέσω των πρακτικών που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί – υλικά και ευκαιρίες μάθησης- και

των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των δύο. Η αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό διαμορφώνει την εικόνα του παιδιού για τις ικανότητές του και το βαθμό επίτευξης του ακαδημαϊκού έργου. Η εικόνα του εαυτού και της επίτευξης «παγώνει» τον μαθητή ο οποίος μη καταβάλλοντας την απαιτούμενη προσπάθεια, βγάζει αληθινή την προφητεία (Hayes, O'Toole & Halpenny, 2016). Στην ερμηνεία αυτή που θέλει την «διάθεση» του «κινήτρου» ως αποκλειστικά εσωτερική υπόθεση για το παιδί, η Βιοοικολογική θεωρία προσθέτει την κυκλική διαδικασία εσωτερίκευσης που εξηγεί πώς αλληλοσυνδέονται εξωτερικές εμπειρίες και εσωτερικά χαρακτηριστικά. Ειδικότερα, η αναγνώριση ότι οι πολύπλοκες αλληλεπιδράσεις μεταξύ του ατόμου, των σχέσεων και του περιβάλλοντος σε συνάρτηση με τον χρόνο παράγουν τα χαρακτηριστικά του προσώπου, οδηγεί στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η εσωτερίκευση των συμπεριφορών που βασίζονται στην εμπειρία και τη διαδικασία, έχει ως αποτέλεσμα, το εξωτερικό πλαίσιο να γίνεται μέρος του εσωτερικού προσώπου (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Αποτελέσματα όπως η «συμπεριφορά» ή το «κίνητρο» δεν είναι μόνο συνάρτηση των επιμέρους ατομικών χαρακτηριστικών των παιδιών, αλλά προκύπτουν από σύνθετες αλληλεπιδράσεις με τα περιβάλλοντα και τις σχέσεις που βιώνουν (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Η ιδέα αυτή ανατρέπει τη θέση των Tudge et al. (2009) που θέλει για παράδειγμα παιδιά με ίσα χαρακτηριστικά πόρων να έχουν διαφορετικές αναπτυξιακές τροχιές, αν το ένα από αυτά δεν έχει κίνητρο και δεν επιμένει. Ο κίνδυνος ακούσιας αναπαραγωγής ανισοτήτων από μια εσφαλμένη προσδοκία ομοιογένειας σε συμπεριφορά, ικανότητα ή βαθμό κινητοποίησης από μαθητές και γονείς, αγνοώντας προϋπάρχουσες εμπειρίες, βιώματα, το πολιτιστικό κεφάλαιο, επισημαίνεται από τους Hayes, O'Toole και Halpenny (2016). Η βιοοικολογική προσέγγιση, στην εκπαιδευτική πρακτική ενημερώνεται από μια πίστη στη δυναμική φύση της ανάπτυξης του παιδιού και αντανακλά μια μετατόπιση από μια προσέγγιση βασισμένη στο έλλειμμα.

3.2.2 Παρουσίαση του Βιοοικολογικού μοντέλου του Urie Bronfenbrenner

Η θεωρία της ανθρώπινης ανάπτυξης που προτάθηκε από τον Bronfenbrenner πέρασε από διάφορα στάδια, αλλαγές και τροποποιήσεις για να εξελιχτεί από οικολογική σε βιοοικολογική. Από την πρώτη παρουσίαση το 1979, το οικολογικό μοντέλο έχει ενημερωθεί αρκετές φορές, ενώ σύμφωνα με τους Tudge et al. (2009), το Βιοοικολογικό μοντέλο

βρισκόταν σε διαρκή κατάσταση ανάπτυξης μέχρι το θάνατο του Bronfenbrenner, το 2005. Για τον λόγο αυτόν, οι Bronfenbrenner και Morris (2006, σελ. 793) το χαρακτήριζαν ως «έργο σε εξέλιξη». Ακόμα και η πληρέστερη αυτή έκδοση θεωρήθηκε ως ένα «εξελισσόμενο θεωρητικό σύστημα». Η έννοια των «εγγύς διεργασιών» αποτελεί το αντικείμενο των πιο ενημερωμένων εκδόσεων του Βιοοικολογικού μοντέλου (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Στο μοντέλο αυτό, τα πρόσωπα και οι αλληλεπιδράσεις με τα μικρο-μεσο-εξω-μακρο- και τα χρονοσυστήματα συνθέτουν τέσσερα βασικά στοιχεία για την κατανόηση της ανάπτυξης του παιδιού και της μελέτης. Τα στοιχεία αυτά, δηλαδή οι διεργασίες, το άτομο, το πλαίσιο και ο χρόνος (Process, Person, Context and Time – the PPCT model), πρέπει να εξεταστούν το καθένα ξεχωριστά, αλλά και από την άποψη της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Υποδεικνύουν, ότι οι δράσεις σε οποιοδήποτε σύστημα επηρεάζουν όλα τα άλλα συστήματα ή μέρη αυτών, αφού κανένα από αυτά δεν κινείται μεμονωμένα. Το γεγονός αυτό αποτελεί ένα σημαντικό πλεονέκτημα για τη μελέτη της ζωής του παιδιού.

Οι αλλαγές στη θεωρία του Bronfenbrenner αντανακλούν μια διαδικασία «επανεξέτασης, αναθεώρησης και επέκτασης και μάλιστα της απόρριψης ορισμένων αντιλήψεων που διατυπώθηκαν στη μονογραφία του 1979 (Rosa & Tudge, 2013). Ο ίδιος προτείνει το 1989, δέκα χρόνια μετά τη δημοσίευση της «Οικολογίας της Ανθρώπινης Ανάπτυξης, 1979» τη διάκριση της θεωρίας σε δυο περιόδους. Η πρώτη να λήγει με την εν λόγω δημοσίευση και η δεύτερη να είναι η περίοδος αμφισβήτησης του αρχικού μοντέλου (Bronfenbrenner, 1999).

Από την πρώτη στιγμή, ο Bronfenbrenner, τοποθετούσε το αναπτυσσόμενο άτομο να επηρεάζει και να επηρεάζεται από το περιβάλλον (Bronfenbrenner, 1977). Οι αναδιατυπώσεις των ιδεών στο έργο του ήρθαν σαν φυσική συνέπεια της επιθυμίας του να τονίσει τον ρόλο του ατόμου, τις εγγύς διεργασίες και τον αντίκτυπο του χρόνου. Οι Rosa και Tudge (2013) θεωρούν ως ατυχές το γεγονός ότι η θεωρία αντιμετωπίζεται από πολλούς σαν να ασχολείται αποκλειστικά με την επιρροή του πλαισίου στην ανάπτυξη, παραβλέποντας τις εγγύς διεργασίες και το πώς τα χαρακτηριστικά του ατόμου, το πλαίσιο και ο ιστορικός χρόνος τις επηρεάζουν.

Η πρώτη από τις τρεις φάσεις που διατρέχουν τη θεωρία, όπως προτείνεται από τους Rosa και Tudge (2013) αφορά το διάστημα από το 1970-1979 και σηματοδοτείται από την έκδοση του βιβλίου «Η Οικολογία της Ανθρώπινης Ανάπτυξης: Πειράματα από τη Φύση και το Σχέδιο» (1979). Οι δύο επόμενες φάσεις ξεκινούν με τις δημοσιεύσεις των εγγράφων Bronfenbrenner και Crouter το 1983 και Bronfenbrenner και Morris το 1998. Στη δεύτερη φάση (1980-1993) καταγράφονται αλλαγές που εφιστούν την προσοχή στον ρόλο του ατόμου και στις αναπτυξιακές διαδικασίες. Στην τρίτη φάση (1993-2006) οι κεντρικές διαδικασίες αναγνωρίζονται ως το κεντρικό σημείο της θεωρίας, οι οποίες αμοιβαία επηρεάζονται από τα χαρακτηριστικά του ατόμου, το πλαίσιο και τον ιστορικό χρόνο. Στη φάση αυτή το μοντέλο Process-Person-Context-Time (PPCT, 1998), προτείνεται ως το κατάλληλο πλαίσιο εφαρμογής της θεωρίας στην έρευνα. Δεδομένων των αλλαγών αυτών και για να καταστεί σαφές το θεωρητικό πλαίσιο που καθοδηγεί αυτή τη μελέτη, επιχειρείται μια σύντομη παρουσίαση της Α' φάσης της θεωρίας (τα ένθετα μικρο-μεσο-εξω-μακρο-συστήματα) και στη συνέχεια ακολουθεί η παρουσίαση των βασικών στοιχείων και προτάσεων της Βιοοικολογικής θεωρίας.

3.2.2.1 Οικολογικό μοντέλο: Ένθετα συστήματα επιρροής

Το οικολογικό μοντέλο της ανθρώπινης ανάπτυξης του Bronfenbrenner, αποτελεί μια οικολογική προσέγγιση που λαμβάνει υπόψη τα περιβάλλοντα και τα συστήματα στα οποία ζουν τα άτομα, τις μεταξύ τους σχέσεις, τις σχέσεις των ατόμων με τα συστήματα, αλλά και τις σχέσεις μεταξύ των ίδιων των συστημάτων. Μια ερμηνεία του όρου «οικολογική» δόθηκε αρχικά από τον ίδιο, σύμφωνα με την οποία: «.. η οικολογία συνεπάγεται μια προσαρμογή μεταξύ του οργανισμού και του περιβάλλοντος» (Bronfenbrenner 1975, σελ. 439) για να συμπληρωθεί λίγα χρόνια αργότερα ως εξής:

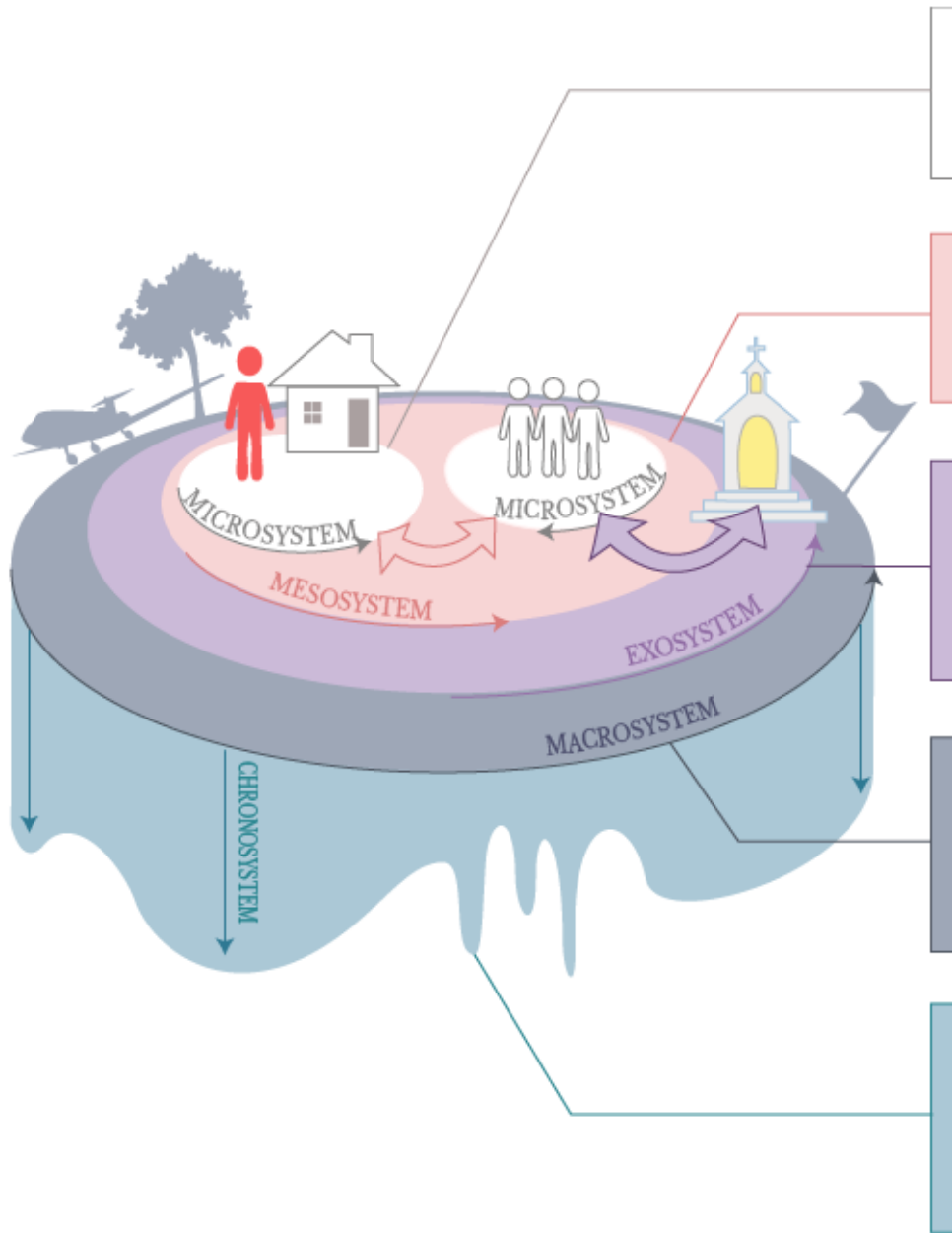
«Η οικολογία της ανθρώπινης ανάπτυξης αποτελεί την επιστημονική μελέτη της προοδευτικής, αμοιβαίας στέγασης μεταξύ ενός ενεργού, αναπτυσσόμενου ανθρώπου και των μεταβαλλόμενων ιδιοτήτων των άμεσων ρυθμίσεων στις οποίες ζει ο αναπτυσσόμενος, καθώς αυτή η διαδικασία επηρεάζεται από τις σχέσεις μεταξύ αυτών των ρυθμίσεων και από τα μεγαλύτερα περιβάλλοντα στα οποία ενσωματώνονται οι ρυθμίσεις» (Bronfenbrenner 1979, σελ. 21).

Ο Bronfenbrenner (1975) μελέτησε την αλλαγή των περιβαλλόντων¹⁰ και το πώς αυτή η αλλαγή επηρεάζει τα άτομα που ζουν σε αυτά. Δεν εστίαζε απλώς στο περιβάλλον, αλλά στο οικολογικό σύστημα του οποίου μέλος ήταν το άτομο. Στο βιβλίο του «Η Οικολογία της Ανθρώπινης Ανάπτυξης: Πειράματα από τη Φύση και το Σχέδιο (1979)» χρησιμοποιώντας μια οικολογική προσέγγιση προκειμένου να συμπεριλάβει μια ολιστική φύση της ανθρώπινης ανάπτυξης, παρουσίασε τα άτομα να αποτελούν μέρος του περιβάλλοντος και να επηρεάζονται από τα διαφορετικά επίπεδά του: μακροσυστήματα (μεγάλης κλίμακας, από απόσταση) και μικρο (μικρά / τοπικά κοντά). Εξέτασε τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ του αναπτυσσόμενου προσώπου και του μεταβαλλόμενου περιβάλλοντος, στο οποίο ενσωματώνεται η ανάπτυξη. Ερμηνεύοντας την ανάπτυξη στα πρώτα χρόνια της μάθησης μέσα από μια οικολογική προσέγγιση γίνεται φανερό ότι η ανάπτυξη επηρεάζεται από τις αλλαγές που συμβαίνουν τόσο στα μικροσυστήματα-οικογένεια, σχολείο, φίλοι- που περιβάλλουν το παιδί, όσο και στο μακροσύστημα, το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσονται.

Στο Ecological Model of Human Development (1979), ο Bronfenbrenner, επηρεασμένος από τον Brim (1975) περιγράφει το περιβάλλον, τοπολογικά, ως διάταξη τεσσάρων αλληλοσυνδεδεμένων δομών: το μικρο-, μεσο-, το εξω- και το μακροσύστημα, με τις δομές που βρίσκονται κοντά στο αναπτυσσόμενο άτομο να εμπεριέχονται σε εκείνες που βρίσκονται μακριά.

«Η δομή του οικολογικού περιβάλλοντος του παιδιού σχεδιάζεται τοπολογικά ως ένθετη διάταξη δομών, η καθεμιά από τις οποίες περιέχεται στην επόμενη. Για να περιγράψουμε αυτά τα διαδοχικά επίπεδα, θα χρησιμοποιήσουμε μια ορολογία προσαρμοσμένη από τον Brim (1975)» (Bronfenbrenner, 1978, σελ. 3).

¹⁰Ο Bronfenbrenner (1978, σελ. 5) σε μια διάλεξη χρησιμοποιεί τον όρο «την οικολογία της παιδικής ηλικίας» δίνοντας τον ορισμό του περιβάλλοντος: «...τον ορισμό του περιβάλλοντος. Προτιμώ φυσικά να ονομάζω αυτό το θέμα με ένα άλλο όνομα που μερικοί από εσάς θα αναγνωρίσετε –the ecology of childhood».



(<https://psychpics.com/2015/12/16/eco-system-theory/>)

3.2.2.1.1 Το μικροσύστημα (The micro-system)

Ένα μικροσύστημα είναι το σύμπλεγμα των σχέσεων μεταξύ του αναπτυσσόμενου προσώπου και του περιβάλλοντος (a setting)¹¹, σε ένα άμεσο περιβάλλον που περιέχει αυτό το άτομο (π.χ. σπίτι, σχολείο, χώρο εργασίας κ.λπ.). Το μικροσύστημα, αποτελεί το πρώτο επίπεδο επιρροής. Το σπίτι, το σχολείο, η γειτονιά, αποτελούν μικροσυστήματα στα οποία λαμβάνουν χώρα αμοιβαίες αλληλεπιδράσεις μεταξύ του παιδιού και των άλλων (Bronfenbrenner, 1979).

Το μικροσύστημα ενός βρέφους συνήθως περιορίζεται στην οικογένεια. Μεγαλώνοντας, καθώς συμμετέχει σε περισσότερα μικροσυστήματα επηρεάζεται από τα άτομα που συναναστρέφεται, αλλά και τα δικά του βιολογικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν τους άλλους, το μικροσύστημά τους, καθιστώντας έτσι τα μικροσυστήματα δυναμικά πλαίσια ανάπτυξης (Shaffer & Kipp, 2014). Στην πρώιμη παιδική ηλικία, το μαθητευόμενο παιδί και το μαθησιακό περιβάλλον συνδέονται στενά. Οι ικανότητες που αναπτύσσει το παιδί αντανακλούν τον χώρο στον οποίο το παιδί μαθαίνει. Η ποιότητα των εμπειριών του παιδιού καθορίζεται από το μικροσύστημα του σχολείου. Για παράδειγμα, το παιδί μαθαίνει να εξερευνά σε χώρους που η εξερεύνηση αποτιμάται και το πρόγραμμα σπουδών αντανακλά αυτές τις αξίες (Hayes, O'Toole & Halpenny, 2017).

«Ένα οικολογικό πείραμα απαιτεί την αναγνώριση του κοινωνικού συστήματος που πραγματικά λειτουργεί στο ερευνητικό περιβάλλον. Αυτό το σύστημα θα περιλαμβάνει συνήθως όλους τους συμμετέχοντες, χωρίς να αποκλείεται ο πειραματιστής. Αυτή είναι η απαίτηση αναγνώρισης του συνόλου του λειτουργικού κοινωνικού συστήματος στο περιβάλλον (Bronfenbrenner, 1978, σελ. 10).

Η πρόταση αυτή είναι μεγάλης σπουδαιότητας καθώς αναγνωρίζει τη συμπερίληψη στα συστήματα περισσότερων από δύο ατόμων. Το κλασικό ψυχολογικό πείραμα μέχρι τότε επέτρεπε μόνο δύο συμμετέχοντες. Στις περιπτώσεις που εξέταζαν δραστηριότητες περισσότερων από δύο ατόμων σε διαφορετικούς ρόλους, η ανάλυση της συμπεριφοράς των

¹¹Μια ρύθμιση (a setting) ορίζεται ως ένας χώρος με συγκεκριμένα φυσικά χαρακτηριστικά, στον οποίο οι συμμετέχοντες ασχολούνται με συγκεκριμένες δραστηριότητες, με συγκεκριμένα αντικείμενα σε συγκεκριμένους ρόλους (π.χ. κόρη, γονέα, δάσκαλο, υπάλληλο κ.λπ.) για συγκεκριμένες χρονικές περιόδους. Οι παράγοντες του τόπου, του χρόνου, των συμμετεχόντων, της δραστηριότητας και του ρόλου αποτελούν τα στοιχεία μιας ρύθμισης (Bronfenbrenner, 1978, σελ. 3).

ατόμων γινόταν ξεχωριστά και ερμηνευόταν ως ξεχωριστό αποτέλεσμα (Bronfenbrenner, 1978).

«Σε αντίθεση με το συμβατικό μοντέλο της δυαδικής έρευνας, το οποίο περιορίζεται στην εκτίμηση του άμεσου αποτελέσματος δύο παραγόντων το ένα στο άλλο, ο σχεδιασμός ενός οικολογικού πειράματος πρέπει να λαμβάνει υπόψη την ύπαρξη στο σύστημα συστημάτων που περιλαμβάνουν περισσότερα από δύο άτομα (Συστήματα $N + 2$). Αυτά τα μεγαλύτερα συστήματα πρέπει να αναλύονται με όρους όλων των πιθανών υποσυστημάτων (δηλ., Dyads, triads κ.λπ.) και των δυναμικών δευτερογενών και ανώτερων επιπτώσεων που σχετίζονται με αυτά» (Bronfenbrenner, 1978, σελ. 10).

3.2.2.1.2 Το μεσοσύστημα (The meso-system)

Ο Bronfenbrenner (1978) ονομάζει το δεύτερο επίπεδο επιρροής μεσοσύστημα. Το μεσοσύστημα είναι ένα σύστημα δύο ή περισσότερων μικροσυστημάτων (όπως το σχολείο, η ομάδα των συμμαθητών και η οικογένεια) στα οποία το παιδί συμμετέχει ενεργά. Λαμβάνονται υπόψη οι διασυνδέσεις μεταξύ των μικροσυστημάτων και αναγνωρίζεται η επίδρασή τους στο παιδί, καταδεικνύοντας πως η συμπεριφορά σε ένα μικροσύστημα επηρεάζεται από εμπειρίες που βιώνονται όχι μόνο εντός του ενός, αλλά και από τα άλλα μικροσυστήματα που περιβάλλουν το παιδί. *«Το μεσοσύστημα περιλαμβάνει τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των κύριων ρυθμίσεων που περιβάλλουν το αναπτυσσόμενο άτομο σε ένα συγκεκριμένο σημείο της ζωής του» (Bronfenbrenner, 1978, σελ. 6).* Στο παραδοσιακό μοντέλο έρευνας, η συμπεριφορά και η ανάπτυξη εξετάζονται σε μία ρύθμιση κάθε φορά χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι πιθανές αλληλεξαρτήσεις μεταξύ των ρυθμίσεων.

«Μια οικολογική προσέγγιση προσκαλεί να λαμβάνονται υπόψη οι κοινές επιπτώσεις δύο ή περισσότερων ρυθμίσεων ή των στοιχείων τους. Αυτή είναι η απαίτηση, όπου υπάρχουν περισσότερες από μία ρυθμίσεις, να αναλύονται οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ρυθμίσεων» (Bronfenbrenner, 1978, σελ.13).

Οι συνδέσεις μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου, δύο μικροσυστημάτων, που αποτελούν το μεσοσύστημα, μπορεί να διευκολύνουν την κατανόηση του εξω- και μακρο-συστήματος του παιδιού, παρέχοντας σημαντικές λεπτομέρειες για τη ζωή τους (Neal & Neal, 2013). *«Οι σχέσεις του ατόμου σε κάθε ρύθμιση επηρεάζονται από τις σχέσεις σε άλλες ρυθμίσεις στη ζωή του συγκεκριμένου ατόμου. Υπάρχει μια αλυσίδα δραστηριότητας που τα άτομα σέρνουν μαζί τους καθώς μετακινούνται στα μικροσυστήματα» (Slesnick et al., 2007,*

σελ. 1238). Ο σχεδιασμός ενός οικολογικού πειράματος στο οποίο συμμετέχει το ίδιο άτομο σε περισσότερες από μία καταστάσεις « θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τα πιθανά υποσυστήματα και τις συναφείς υψηλές επιδράσεις που ενδέχεται να υπάρχουν σε όλες τις ρυθμίσεις» (Bronfenbrenner, 1978, σελ. 15). Ο Bronfenbrenner στηριζόμενος σε μελέτες των Gottfried, Fleming και Gottfried (1998) και Luster και McAdoo (1996), που αφορούν παιδιά και ενήλικες σε πραγματικά περιβάλλοντα υποστηρίζει ότι ισχυροί, υποστηρικτικοί δεσμοί μεταξύ των μικροσυστημάτων μπορεί να επηρεάσουν θετικά την ανάπτυξη. Η ικανότητα ενός πλαισίου, όπως το σπίτι, το σχολείο ή ο χώρος εργασίας, για να λειτουργήσει ως ένα αποτελεσματικό πλαίσιο για ανάπτυξη, εξαρτάται από την ύπαρξη και τη φύση των σχέσεων, της διασύνδεσης μεταξύ των ρυθμίσεων (Bronfenbrenner, 1979). Η διασύνδεση αυτή είναι κοινωνική και περιλαμβάνει την κοινή συμμετοχή, την επικοινωνία, την ανταλλαγή των πληροφοριών και τη γνώση που διαθέτει το κάθε πλαίσιο για το άλλο. Η αρχή αυτή νοηματοδοτεί ερωτήματα που τονίζουν την αναπτυξιακή σπουδαιότητα των οικολογικών μεταβάσεων. Ερωτήματα όπως: Κατά τη μετάβαση σε ένα νέο πλαίσιο, το άτομο είναι μόνο του, συνοδεύεται, θα βρεθεί ανάμεσα σε γνωστά πρόσωπα; Πριν εισέρθει στη νέα ρύθμιση, σε ένα νέο σχολείο, κολέγιο, εταιρεία, κατέχει το ίδιο και η οικογένειά του πληροφορίες σχετικά με αυτό; Οι γνώσεις αυτές επηρεάζουν τη μελλοντική πορεία και ανάπτυξη στο νέο περιβάλλον; Δεδομένου ότι σχεδόν κάθε μετάβαση εμπλέκει περισσότερα από ένα μικροσυστήματα, οι αλληλεπιδραστικές διαδικασίες εμφανίζονται μέσα αλλά και σε διαφορετικά όρια, γεγονός που συνεπάγεται αλληλεπιδράσεις και με συστήματα ανώτερης τάξης. Για παράδειγμα, η ανταπόκριση της οικογένειας στον γονικό ρόλο εξαρτάται τόσο από εσωτερικούς παράγοντες όπως το άγχος, όσο και από εξωτερικούς όπως το ωράριο εργασίας, την υποστήριξη από φίλους και γνωστούς (Bronfenbrenner 1979).

Οι Lillvist και Wilder (2016) εφαρμόζοντας τη θεωρία στην εκπαίδευση, αναφέρουν ότι στις εκπαιδευτικές μεταβάσεις, σε ένα μικροεπίπεδο η ικανότητα και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών είναι σημαντικές για την υλοποίηση των μεταβατικών δραστηριοτήτων που διεξάγονται στο μεσοεπίπεδο. Το «μεσοσύστημα» από την άλλη, που περιλαμβάνει την επικοινωνία και τις αλληλεπιδράσεις εντός των μικροσυστημάτων, αλλά και τις μεταξύ τους, μπορεί να περιγραφεί ως δραστηριότητες που γεφυρώνουν το παρελθόν και το μέλλον του

παιδιού, για παράδειγμα το νηπιαγωγείο με το δημοτικό. Η εκπαιδευτική πολιτική, τα αναλυτικά προγράμματα, αποτελούν μέρος του εξωσυστήματος, ενώ επιρροές από παράγοντες όπως οι κοινωνικές αξίες, ή το πολιτιστικό υπόβαθρο του παιδιού, αναφέρονται στο μακροσύστημα. Τα άλλα, περισσότερο απομακρυσμένα συστήματα μπορούν να περιγραφούν με βάση τις τοπικές και εθνικές κατευθυντήριες γραμμές και το πρόγραμμα σπουδών που πλαισιώνουν τις πρακτικές. Το τελευταίο επίπεδο, αυτό του χρόνου, αναπαριστά την επίδραση του χρόνου στην ανάπτυξη, τόσο τον χρόνο όπως βιώνεται από το άτομο, όσο και τον ιστορικό χρόνο.

3.2.2.1.2.1 Οικολογικές μεταβάσεις στο μεσοσύστημα

Στο επίπεδο του μεσοσυστήματος, ο Bronfenbrenner έδωσε ιδιαίτερη προσοχή στις αλλαγές των ρόλων των ατόμων και των περιβαλλόντων στα οποία κινούνται, ονομάζοντας αυτό το φαινόμενο ως οικολογική μετάβαση (1976, 1978). Ωστόσο, λίγο αργότερα, επαναδιατυπώνει, τοποθετώντας τις μεταβάσεις σε όλα τα επίπεδα του οικολογικού περιβάλλοντος, σε οποιαδήποτε στιγμή της ζωής (Bronfenbrenner, 1979b). *«Μια οικολογική μετάβαση είναι ένα τυπικό παράδειγμα της αμοιβαίας στέγασης μεταξύ ενός οργανισμού και του πλαισίου του-με άλλα λόγια- της ουσίας αυτού που ο Bronfenbrenner αντιλήφθηκε ως οικολογία της ανθρώπινης ανάπτυξης»* (Rosa & Tudge, 2013, σελ. 247). Καταστάσεις που σχετίζονται με τους τρόπους που το μεσοσύστημα μπορεί να επηρεάσει την ανθρώπινη ανάπτυξη, μπορεί να είναι ο ερχομός ενός νέου μέλους στην οικογένεια ή ο θάνατος ενός, η μετάβαση του παιδιού από το σπίτι στο σχολείο, το πέρασμα στην ενηλικίωση, η μετάβαση σε νέα βαθμίδα εκπαίδευσης, η εύρεση, η αλλαγή ή η απώλεια εργασίας, ένας γάμος ή ένα διαζύγιο, η ασθένεια, η μετανάστευση, κ.λπ. . Οι αιτίες με τις οποίες το μεσοσύστημα επηρεάζει την ανάπτυξη, εντοπίζονται σε βιολογικές αλλαγές που σχετίζονται με την φυσική ωρίμανση είτε με τη διαχείριση των αλλαγών αυτών από τα άτομα είτε με τις αλλαγές του περιβάλλοντος. Παρόλα αυτά, είτε είναι αποτέλεσμα, είτε παραγωγός μιας αναπτυξιακής διαδικασίας, ο αντίκτυπος αφορά το άτομο αλλά και το σύστημα στο οποίο αυτό ανήκει (Bronfenbrenner, 1978). Ως εκ τούτου, οι οικολογικές μεταβάσεις συνεπάγονται αλλαγές με την πάροδο του χρόνου στον ρόλο, τη δραστηριότητα και συχνά στον τόπο. Μια

αναπτυξιακή αλλαγή στην κατάσταση ενός μέλους του συστήματος μεταβάλλει ταυτόχρονα και τις σχέσεις μεταξύ των άλλων:

«Το μέγεθος του μικροσυστήματος διευρύνεται και συστέλλεται με γάμους, γεννήσεις, βαθμολογήσεις, διαζύγια και θανάτους. Οι αμοιβαίες διαδικασίες, οι επιπτώσεις, είναι ο κανόνας, καθώς μια αναπτυξιακή αλλαγή στην ιδιότητα και την κατάσταση ενός μέλους του συστήματος, κατά κανόνα μεταβάλλει τις σχέσεις μεταξύ των άλλων» (Bronfenbrenner 1978, σελ. 15).

Για παράδειγμα, ένα διαζύγιο, μπορεί να αλλάξει το είδος των δραστηριοτήτων και αλληλεπίδρασης με τους γονείς ή τα αδέρφια στο σπίτι ή να έχει αντίκτυπο στη συμπεριφορά του παιδιού στην τάξη, με επακόλουθες επιπτώσεις στη μάθηση και την ανάπτυξη. Οι οικολογικές μεταβάσεις, σχεδόν πάντα συνεπάγονται μια αλλαγή ρόλου, δηλαδή στις προσδοκίες για συμπεριφορά που συνδέεται με συγκεκριμένες θέσεις στην κοινωνία. Οι ρόλοι έχουν μια μαγευτική δύναμη για να αλλάξουν τον τρόπο με τον οποίο ένα άτομο αντιμετωπίζεται, ενεργεί, και κατά συνέπεια, ακόμα και αυτό που σκέφτεται και αισθάνεται. Η αρχή ισχύει όχι μόνο για το αναπτυσσόμενο άτομο αλλά και για τους άλλους στον κόσμο του (Bronfenbrenner, 1979, σελ. 6).

3.2.2.1.2.2 Ο κοινωνικός ρόλος του παιδιού

Ο ρόλος του παιδιού¹² στην κοινωνία εξετάζεται ως συνάρτηση της σταθερότητας και της αλλαγής στο οικολογικό περιβάλλον. Το τελευταίο θεωρείται ότι περιλαμβάνει όχι μόνο τις άμεσες ρυθμίσεις που περιέχουν το αναπτυσσόμενο άτομο αλλά και τα ευρύτερα πλαίσια, επίσημα και άτυπα, στα οποία ενσωματώνονται αυτές οι ρυθμίσεις.

Ένας κοινωνικός ρόλος περιλαμβάνει τις συμπεριφορές και τις προσδοκίες που συνδέονται με μια συγκεκριμένη θέση στην κοινωνία, (Bronfenbrenner, 1978). Ο ίδιος, σχολιάζοντας τον ορισμό αυτόν πηγαίνει ένα βήμα πιο πέρα εξετάζοντας όχι μόνο το παιδί, αλλά και έναν, έναν, τους όρους "συμπεριφορά", "προσδοκίες", "κοινωνία" και "θέση". Ειδικότερα, αναγνωρίζει την αμοιβαιότητα στους ρόλους, περιλαμβάνοντας όχι μόνο την προσδοκία και τη συμπεριφορά του Α προς το Β, αλλά και του Β προς τον Α. Επιπλέον, υποστηρίζει ότι οι ρόλοι είναι δομημένοι σε μια ακόμη διάσταση, εκείνη του χρόνου. Και ο

¹²Ένα νεότερο μέλος του είδους *Homosapiens* (Bronfenbrenner, 1978).

χρόνος δεν είναι μια απλή υπόθεση, αφού σύμφωνα με τον Kurt Lüscher (1974, όπ. αναφ. στο Bronfenbrenner, 1977) υπάρχει περισσότερο από ένα είδος χρόνου. Η πρώτη μορφή, είναι ο χρονολογικός, «*chronological time*», το είδος του χρόνου δηλαδή που υπολογίζεται με ρολόι ή ημερολόγιο.

«Ο χρονολογικός χρόνος είναι σημαντικός για εμάς, διότι ένας συγκεκριμένος ρόλος δεν παραμένει ο ίδιος με την πάροδο του χρόνου. Υπάρχουν ιστορικές αλλαγές. Όπως έχει τεκμηριώσει ο καθηγητής Lüscher και πολλά άλλα μέλη του σεμιναρίου μας, ο ρόλος του παιδιού δεν είναι ο ίδιος σήμερα όπως ήταν πριν από εκατό χρόνια ή - στη χώρα μου - ακόμη και πριν από δέκα χρόνια» (Bronfenbrenner, 1977, σελ. 5).

Η δεύτερη μορφή χρόνου είναι ο αναπτυξιακός χρόνος, που έχει ιδιαίτερη σημασία για την παιδική ηλικία, δεδομένου ότι μεγαλώνοντας το παιδί αλλάζει ο ρόλος του και μαζί με αυτόν αλλάζουν και οι ρόλοι των άλλων. Συνακόλουθα, οι προσδοκίες και οι συμπεριφορές τροποποιούνται, μερικές φορές ριζικά. Παράλληλα, ο Bronfenbrenner, υπογραμμίζει την ύπαρξη του χρόνου και στο φαινομενολογικό πεδίο. Δηλαδή, αυτό που αναμένουμε, σχετικά με τη συμπεριφορά που θα λάβει χώρα κάποια στιγμή στο άμεσο μέλλον, όπως είναι η προσδοκία ότι ένα παιδί θα υπακούει στο αίτημα ενός γονέα ή στις οδηγίες ενός δασκάλου, ή στο απώτερο, όταν η συμπεριφορά αναμένεται να συμβεί πολύ αργότερα. Η ύπαρξη προσδοκιών για αναμενόμενες συμπεριφορές από τα παιδιά, έχει συνέπειες για τις αναμενόμενες συμπεριφορές στο μέλλον. Αυτές οι προσδοκίες για το μέλλον είναι επίσης μέρος του σημερινού κοινωνικού ρόλου του παιδιού, ειδικά επειδή συνήθως δημιουργούν άμεσες προσδοκίες στο παρόν. Για παράδειγμα, γονικές επιθυμίες ή ακόμη και απαιτήσεις, ότι το παιδί ενεργεί σήμερα με ορισμένους τρόπους, αποκτά ορισμένες συνήθειες και δεξιότητες που θεωρούνται απαραίτητες, προκειμένου να λειτουργήσει με συγκεκριμένο τρόπο στο πιο μακρινό μέλλον (Bronfenbrenner, 1977). Τέλος, σχολιάζοντας τον όρο «θέση στην κοινωνία», ο Bronfenbrenner αναφέρει: «...αυτό το στοιχείο, «θέση στην κοινωνία», ορίζει μια πρόσθετη προϋπόθεση για κάθε ρόλο. Δηλαδή, ο ρόλος ορίζεται όχι μόνο από την εσωτερική δομή του, αλλά και από τη θέση του σε ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Επομένως, πρέπει να κατανοήσουμε τη φύση αυτού του περιβάλλοντος» (Bronfenbrenner, 1978, σελ. 5).

3.2.2.1.3 Εξωσύστημα (The exo-system)

Ο Bronfenbrenner χαρακτήρισε το εξωσύστημα ως τον «τρίτο κύκλο του οικολογικού μοντέλου» (1977c, σελ. 526). Το εξωσύστημα είναι μια επέκταση του μεσοσυστήματος που περιλαμβάνει και άλλες, συγκεκριμένες κοινωνικές δομές, τόσο επίσημες όσο και ανεπίσημες, που προσκρούουν στις άμεσες ρυθμίσεις που περιέχουν το αναπτυσσόμενο άτομο και επομένως επηρεάζουν, οριοθετούν ή ακόμα και καθορίζουν τι συμβαίνει εκεί (Bronfenbrenner, 1978, σελ. 3). Οι δομές που περιλαμβάνουν τον κόσμο της εργασίας, τη γειτονιά, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, τις κυβερνητικές υπηρεσίες, τα άτυπα κοινωνικά δίκτυα και ένα σωρό άλλες οικολογικές συνθήκες, αποτελούν ρυθμίσεις του εξωσυστήματος (Bronfenbrenner, 1978). Πρόκειται για μακρινές επιρροές που καθορίζουν την ποιότητα ζωής του παιδιού, αν και το ίδιο δεν συμμετέχει άμεσα σε αυτές. Το εξωσύστημα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο σε αυτή την πρώτη φάση της θεωρίας, επειδή οι πολιτικοί αναπτύσσουν μέσα σε αυτό τις κοινωνικές πολιτικές μιας συγκεκριμένης κοινωνίας (Rosa, Tudge, 2013). Η μελέτη για την οικολογία της ανθρώπινης ανάπτυξης απαιτεί έρευνες που ξεπερνούν το άμεσο περιβάλλον που περιέχει το άτομο. Απαιτεί την εξέταση των ευρύτερων πλαισίων, τυπικών και άτυπων, τα οποία επηρεάζουν τα γεγονότα στο άμεσο περιβάλλον (Bronfenbrenner, 1977).

3.2.2.1.4 Το μακροσύστημα (The macro-system)

Οι κοινωνικοπολιτιστικές πεποιθήσεις και τα μακροοικονομικά συστήματα αποτελούν μέρος του μακροσυστήματος και επηρεάζουν σημαντικά την ποιότητα των εμπειριών των παιδιών παρόλο που δεν βρίσκονται σε άμεση επαφή με αυτά. Ειδικότερα:

«Οι δομές αυτές, «μακροσυστήματα», διαφέρουν θεμελιωδώς από τα προηγούμενα στάδια και αναφέρονται στους θεσμούς του πολιτισμού ή της υποκουλτούρας, όπως είναι τα οικονομικά, κοινωνικά, εκπαιδευτικά, νομικά και πολιτικά συστήματα, των οποίων τα τοπικά μικρο-, μεσο- και εξω-συστήματα είναι οι συγκεκριμένες εκδηλώσεις. Τα μακροοικονομικά συστήματα σχεδιάζονται και εξετάζονται όχι μόνο σε διαρθρωτικούς όρους αλλά και ως φορείς πληροφοριών και ιδεολογίας που, τόσο ρητά όσο και σιωπηρά, προσδίδουν νόημα και κίνητρα σε συγκεκριμένους οργανισμούς, κοινωνικά δίκτυα, ρόλους, δραστηριότητες, και τις αλληλεπιδράσεις τους» (Bronfenbrenner, 1978, σελ.6).

Μέρος των μακροσυστημάτων καθορίζονται από νόμους, αλλά τα περισσότερα είναι ανεπίσημα, έχουν τη μορφή ιδεολογίας και παρουσιάζονται μέσα από την πρακτική και τις εθιμοτυπίες στην καθημερινότητα (Bronfenbrenner, 1978). Η ιδεολογία αυτή είναι ευρεία και διαφέρει ανά πολιτισμό και κοινωνική τάξη, υπαγορεύει συμπεριφορές και μπορεί να επηρεάσει άμεσα ή έμμεσα τα παιδιά (Shaffer & Kipp, 2014).

3.2.2.2 Μοντέλο PPCT: Process-person-context-time

Οι Bronfenbrenner και Morris (1998) παρουσίασαν μια νέα έκδοση του μοντέλου, με νέο όνομα, σε μια πιο σύνθετη και δυναμική δομή, που εξακολουθεί όμως να εξελίσσεται. Ο νέος τίτλος προτάθηκε ήδη από το 1994 από τους Bronfenbrenner και Ceci, με στόχο να τονιστεί η σημαντικότητα του ατόμου και ονομάζεται τώρα Βιοοικολογικό μοντέλο. Το εν λόγω μοντέλο, σύμφωνα με τον ίδιο, εισάγει σημαντικές θεωρητικές καινοτομίες από εκείνο του 1983 τόσο σε μορφή όσο και σε περιεχόμενο. Η μετατόπιση του κέντρου βάρους από το περιβάλλον στις διαδικασίες, εισήχθη, χωρίς να αξιώνει μια μετατόπιση παραδείγματος, καταγράφοντας ότι: «...μια αξιοσημείωτη μετατόπιση στο κέντρο βάρους του μοντέλου, στο οποίο τα χαρακτηριστικά των παλαιότερων εκδόσεων τίθενται αρχικά σε αμφισβήτηση, αλλά στη συνέχεια ανασυνδυάζονται» (Bronfenbrenner & Morris, 2006, σελ. 794). Για να καταλήξουν οι ίδιοι ότι το Βιοοικολογικό μοντέλο είναι: «ένα εξελισσόμενο θεωρητικό σύστημα για την επιστημονική μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης με την πάροδο του χρόνου» (Bronfenbrenner & Morris, 2006, σελ. 793). Αυτό το σύστημα προϋποθέτει ότι τα τέσσερα στοιχεία από τα οποία σχηματίζεται - η διαδικασία, το πρόσωπο, το περιβάλλον και ο χρόνος - αλληλεπιδρούν δυναμικά και επηρεάζουν ταυτόχρονα τα αναπτυξιακά αποτελέσματα των ανθρώπων (Bronfenbrenner, 1999).

Πρόκειται για δικτυωμένα συστήματα επιρροής, η ουσία της θεωρίας του Βιοοικολογικού μοντέλου (Bronfenbrenner, 2005 · Bronfenbrenner&Morris, 2006). Στην τελική μορφή της θεωρίας (Bronfenbrenner & Morris, 1998) τη Βιοοικολογική συμπεριλήφθηκε το μοντέλο Process-Person-Context-Time (PPCT), βάση του οποίου μπορεί να διεξαχθεί μια βιοοικολογική έρευνα. Τα τέσσερα βασικά αλληλεπιδραστικά στοιχεία ανάπτυξης, της «διαδικασίας», του «προσώπου», του «περιβάλλοντος» και του «χρόνου» αποτελούν τις τέσσερις καθοριστικές συνιστώσες του Βιοοικολογικού μοντέλου, οι οποίες

σύμφωνα με τον Bronfenbrenner και Morris (1998), «θα πρέπει να είναι θεωρητικά συνδεδεμένες μεταξύ τους και με τα εξεταζόμενα αναπτυξιακά αποτελέσματα. Αυτό σημαίνει ότι η επιλογή των μεταβλητών που αντιπροσωπεύουν καθεμία από τις καθοριστικές ιδιότητες θα πρέπει να βασίζεται σε ρητές υποθέσεις σχετικά με τις υποτιθέμενες αλληλεπιδράσεις τους» (Bronfenbrenner & Morris, 2006, σελ. 825). Για να δείξει πώς λειτουργούσε το μοντέλο PPCT, ο Bronfenbrenner βασιζόταν σε μεγάλο βαθμό στην έρευνα των άλλων - από το έργο του Drillien που δημοσιεύθηκε στη δεκαετία του 1960, της μελέτης του Elder σχετικά με τη μεγάλη κατάθλιψη, στην έρευνα του Steinberg και των συναδέλφων σχετικά με τις επιπτώσεις των διαφορετικών γονικών πρακτικών στα αποτελέσματα των εφήβων (Rosa, & Tudge, 2013).

Στη συνέχεια περιγράφεται το μοντέλο Process-Person-Context-Time (PPCT), όπως παρουσιάστηκε από τους Bronfenbrenner and Morris (2006). Αρχίζουμε με την παρουσίαση των τεσσάρων καθοριστικών ιδιοτήτων του μοντέλου και τις δυναμικές, αλληλεπιδραστικές μεταξύ τους σχέσεις.

3.2.2.2.1 «Η διεργασία» (The process)

Το πρώτο βασικό στοιχείο του Βιοοικολογικού μοντέλου, που αποτελεί και τον κεντρικό πυλώνα του, «η διεργασία», “the process”, περιλαμβάνει συγκεκριμένες μορφές αλληλεπίδρασης μεταξύ οργανισμού και περιβάλλοντος, που ονομάζονται εγγύς διεργασίες, οι οποίες θεωρούνται ως οι κύριοι μηχανισμοί της ανθρώπινης ανάπτυξης. Ωστόσο, η ισχύς των διεργασιών αποτελεί συνάρτηση των χαρακτηριστικών του αναπτυσσόμενου ατόμου, των περιβαλλόντων, άμεσων και μακρινών και της χρονικής περιόδου που λαμβάνουν χώρα αυτές (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Μια από τις κεντρικές αρχές του Βιοοικολογικού μοντέλου, είναι ότι τα παιδιά αναπτύσσονται μέσω των σχέσεων που βιώνουν. Ο Bronfenbrenner αναφέρεται σε αυτές τις σημαντικές σχέσεις ως «εγγύς διεργασίες»: *«Η ανθρώπινη ανάπτυξη λαμβάνει χώρα μέσω διαδικασιών, μιας σταδιακά πιο σύνθετης αμοιβαίας αλληλεπίδρασης μεταξύ ενός ενεργού, εξελισσόμενου βιοψυχολογικού ανθρώπινου οργανισμού και των προσώπων, αντικειμένων και συμβόλων στο άμεσο περιβάλλον»* (Bronfenbrenner, 1995, σελ. 620). Οι αλληλεπιδράσεις

αυτές θα πρέπει να λαμβάνουν χώρα σε τακτικά χρονικά διαστήματα για να εξασφαλίζεται η αποτελεσματικότητά τους και το σημαντικότερο δεν είναι μονοκατευθυντικές, αφού υπάρχει «αμοιβαιότητα ανταλλαγής» σύμφωνα με την οποία το άτομο δεν αποτελεί παθητικό αποδέκτη εμπειριών. Αντίθετα, το πρόσωπο θεωρείται ως διαμορφωτής των ρυθμίσεων, μέσω των ενεργειών που λαμβάνουν χώρα στον ιστορικό χρόνο. Με αυτό τον τρόπο, το βιολογικό στοιχείο¹³εισέρχεται στο οικολογικό μοντέλο (Bronfenbrenner & Morris, 1998, 2006). Τα βιοψυχολογικά χαρακτηριστικά του ατόμου και το περιβάλλον στο οποίο λαμβάνουν χώρα οι διαδικασίες, είναι υπεύθυνα για τη μορφή, τη δύναμη και την κατεύθυνση των «εγγύς διεργασιών» που επηρεάζουν την ανθρώπινη ανάπτυξη.

«Η μορφή, η ισχύς, το περιεχόμενο και η κατεύθυνση των εγγύς διεργασιών που επηρεάζουν την εξέλιξη ποικίλλουν συστηματικά ως κοινή λειτουργία των χαρακτηριστικών του αναπτυσσόμενου ατόμου, του περιβάλλοντος - τόσο άμεσου όσο και πιο απομακρυσμένου - στο οποίο διεξάγονται οι διαδικασίες, της φύσης των εξεταζόμενων αναπτυξιακών αποτελεσμάτων και τις κοινωνικές συνέχειες και αλλαγές που εμφανίζονται με την πάροδο του χρόνου μέσω της πορείας ζωής και της ιστορικής περιόδου κατά την οποία ζούσε ο άνθρωπος» (Bronfenbrenner & Morris, 1998, σελ. 996).

Η κύρια έμφαση δίνεται στον ρόλο των αναπτυξιακών διαδικασιών και των αποτελεσμάτων, στην παραγωγή μεγάλων μεταβολών με την πάροδο του χρόνου στην κατάσταση και στη δομή της ευρύτερης κοινωνίας, καθώς και τις συνέπειες αυτών των αλλαγών για το μέλλον της κοινωνίας. Ειδικότερα, οι εγγύς διεργασίες ορίζονται ως μετρήσιμοι μηχανισμοί, μέσω των οποίων οι γενετικές επιδράσεις αποτυπώνονται σε παρατηρήσιμα φαινόμενα, αποτελώντας έτσι μια εννοιολογική γέφυρα μεταξύ της κληρονομικότητας και της αναπτυξιακής λειτουργίας (Bronfenbrenner & Ceci, 1994). Η κληρονομικότητα, παρουσιάζεται ως συνάρτηση των εγγύς διεργασιών και των χαρακτηριστικών του περιβάλλοντος, στο οποίο οι διεργασίες λαμβάνουν χώρα. Τέλος, οι Bronfenbrenner και Ceci (1994) μιλούν για διαφοροποίηση της κληρονομικότητας καθώς σχετίζεται με συγκεκριμένα αναπτυξιακά αποτελέσματα και υποθέτουν ότι οι ποιοτικές εγγύς διεργασίες οδηγούν σε υψηλότερα επίπεδα κληρονομικότητας και κατά συνέπεια σε αυξημένα επίπεδα αναπτυξιακής λειτουργίας. Σε ένα περιβάλλον με βελτιωμένες εγγύς

¹³Αυτή η προσέγγιση παρουσιάζει τα βιολογικά χαρακτηριστικά ενός ατόμου να αλληλοεπιδρούν με τις περιβαλλοντικές δυνάμεις για να διαμορφώσουν την ανάπτυξη, οπότε η περιγραφή αυτής της προοπτικής ως Βιοοικολογικής θεωρίας είναι περισσότερο ακριβής (Bronfenbrenner, 1995).

διεργασίες τα άτομα θα μεγιστοποιήσουν το γενετικό τους δυναμικό, ενώ οι παρατηρήσιμες διαφορές στον συγκεκριμένο πληθυσμό θα οφείλονται σε αυτό το διαφορετικό δυναμικό. Οι εγγύτερες διαδικασίες έχουν μεγαλύτερη δύναμη για την πραγματοποίηση γενετικών δυνατοτήτων για θετικά αναπτυξιακά αποτελέσματα σε οργανωμένα, ευνοημένα περιβάλλοντα απ' ό,τι σε ασυνεπή, μειονεκτούντα περιβάλλοντα. Έχουν περισσότερη δύναμη για την εξάλειψη των γενετικών δυνατοτήτων για αρνητικά αναπτυξιακά αποτελέσματα σε ασυνεπή, μειονεκτούντα περιβάλλοντα από ό,τι σε οργανωμένα, ευνοϊκά περιβάλλοντα. Πιο απλά, οι ισχυρές, θετικές σχέσεις μπορεί να έχουν τη δύναμη να ξεπεράσουν τις επιπτώσεις των πιο επιβλαβών περιβαλλόντων. Ακόμη και τα πολύ θετικά περιβάλλοντα μπορεί να μην είναι αρκετά καλά χωρίς ζεστές και με αγάπη σχέσεις (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Ενώ τονίζεται το γεγονός της δύναμης των περιβαλλοντικών επιρροών: «να πραγματοποιούν μεμονωμένες διαφορές στο γενετικό δυναμικό για ανθρώπινη ικανότητα» (Bronfenbrenner & Ceci, 1994, σελ. 570), ωστόσο, στο Βιοοικολογικό μοντέλο, γίνεται διάκριση μεταξύ των εννοιών του περιβάλλοντος και της διεργασίας, με την τελευταία να κατέχει κεντρική θέση. Σύμφωνα με τους Bronfenbrenner και Morris (2006) η επίδραση της διεργασίας είναι πιο ισχυρή από εκείνη του πλαισίου στο οποίο εμφανίζεται. Οι εγγύς διεργασίες, είναι οι πρωταρχικοί μηχανισμοί στην ανάπτυξη καθώς μέσω της συμμετοχής σε αυτές τις δραστηριότητες και των αλληλεπιδράσεων, τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον κόσμο. Το Βιοοικολογικό μοντέλο τονίζει ότι τα άτομα ζουν αλληλένδετα μέσω ενός δικτύου κοινών σχέσεων ή «συνδεδεμένων ζώων». Στην πρώιμη εκπαίδευση, όταν σκεφτόμαστε την «ποιότητα» θα πρέπει να εστιάζουμε περισσότερο στις σχέσεις που συμβαίνουν στα πρώτα χρόνια της ζωής, στη δύναμη του διαπροσωπικού και του ρόλου των σχέσεων στη μάθηση αφού τα προγράμματα που χαρακτηρίζονται από υποστηρικτικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ δασκάλου-παιδιού είναι πιο αποτελεσματικά για τα παιδιά (Sabol et al, 2013). Η ανταπόκρισή μας στην κατανόηση της ανάπτυξης των παιδιών απαιτεί να δώσουμε προτεραιότητα στις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις - σε σχέση με την άμεση διδασκαλία - ως τον ακρογωνιαίο λίθο της πρώιμης εκπαιδευτικής πρακτικής (Hayes, όπ. αναφ. στο Mhathuna & Taylor, 2012, σελ. xvii). Ωστόσο, η έννοια της διεργασίας του Bronfenbrenner ξεπερνά το

διαπροσωπικό και ενσωματώνει "προοδευτικά πιο πολύπλοκη αμοιβαία αλληλεπίδραση με αντικείμενα και σύμβολα" (Bronfenbrenner & Morris, 2006, σελ. 814), γεγονός που καθιστά σημαντικό, παράλληλα με την έμφαση στις διαπροσωπικές σχέσεις και την προσοχή στην «ποιότητα» των συνθηκών στους χώρους που λαμβάνει χώρα η εκπαιδευτική διαδικασία. Όλα τα περιβάλλοντα είναι πολιτιστικά κατασκευασμένα, διαμορφωμένα από γενιές ανθρώπινης δραστηριότητας και δημιουργικότητας, με μεσολάβηση σύνθετων συστημάτων πεποιθήσεων, συμπεριλαμβανομένου του «κατάλληλου» τρόπου ανάπτυξης των παιδιών. Το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό του περιβάλλοντος κάθε παιδιού είναι οι άνθρωποι με τους οποίους δημιουργεί στενές σχέσεις. Από αυτή την άποψη, τα πρότυπα της φροντίδας, της επικοινωνίας και της διδασκαλίας δεν είναι κάτι που απλώς επηρεάζει την ανάπτυξη των παιδιών. Αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της αναπτυξιακής διαδικασίας, στο βαθμό που το παιδί εμπλέκεται και συμμετέχει στις διαδικασίες αυτές από την αρχή (Woodhead, 1999). Η έννοια των εγγύς διεργασιών έχει σημαντικές επιπτώσεις στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση, υπογραμμίζοντας τη δύναμη των αλληλεπιδράσεων και τον σημαντικό ρόλο του ενήλικα. Οι θετικές, ποιοτικές, αμοιβαίες μαθησιακές εμπειρίες διευκολύνουν την ανάπτυξη γενετικών ή θετικών διατάξεων, σε αντίθεση με τις αρνητικές ή διαταρακτικές σχέσεις. Οι ενήλικες, κατανοώντας τα χαρακτηριστικά του παιδιού και του περιβάλλοντος, θα ανακαλύψουν ποια διευκολύνουν τη θετική ανάπτυξη και μάθηση. Οι εγγύς διαδικασίες που σχετίζονται με την πρακτική των πρώτων ετών περιλαμβάνουν αλληλεπιδράσεις όπως η σίτιση ή η παρηγοριά ενός μωρού, το παιχνίδι με ένα νεότερο παιδί, οι δραστηριότητες μεταξύ παιδιών της ίδιας ηλικίας, η ομάδα ή το μοναχικό παιχνίδι, η ανάγνωση και η μάθηση νέων δεξιοτήτων (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

3.2.2.2.2 « Το πρόσωπο» (The person)

Η δεύτερη καθοριστική ιδιότητα του μοντέλου, « το πρόσωπο» (the person), ήρθε να καλύψει ένα αναγνωρισμένο κενό του αρχικού μοντέλου. Συγκεκριμένα, οι μέχρι τότε αναπτυξιακές μελέτες με οικολογική φιλοσοφία, είχαν δώσει λίγες σχετικά γνώσεις για τα χαρακτηριστικά των αναπτυσσόμενων ατόμων. *«Η κριτική που μόλις έκανα ισχύει και για τα δικά μου γραπτά. . . . Πουθενά στη μονογραφία του 1979, ούτε αλλού μέχρι σήμερα, βρίσκουμε ένα παράλληλο σύνολο δομών για την εννοιοποίηση των χαρακτηριστικών του*

αναπτυσσόμενου ατόμου» (Bronfenbrenner, 1989α, σελ. 188). Ως εξέλιξη στην παραπάνω διαπίστωση, οι Bronfenbrenner και Morris (1998) στη Βιοοικολογική θεωρία εστιάζουν στα προσωπικά χαρακτηριστικά που φέρουν μαζί τους τα άτομα, σε όλες τις κοινωνικές καταστάσεις και στον τρόπο που αυτά μπορούν να ενισχύσουν ή να εμποδίσουν την ανάπτυξη και την εξέλιξη (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Τρεις¹⁴ τύποι χαρακτηριστικών του προσώπου, φαίνεται να επηρεάζουν την κατεύθυνση και τη δύναμη των εγγύς διεργασιών, μέσω της πορείας ζωής, σε ένα δεδομένο στάδιο ανάπτυξης και αυτοί είναι: οι διαθέσεις (*person forces*), οι πόροι (*resources*), και οι απαιτήσεις (*demands*). Όπως αναφέρεται,

«Σε μια προσπάθεια να εντοπιστούν τέτοια χαρακτηριστικά σχετικά με τη διαδικασία, εφαρμόσαμε τη στρατηγική διαδοχικών σχεδιασμών... Αρχίζοντας με τις συνέπειες που προκύπτουν από το θεωρητικό μοντέλο, οι οποίες στη συνέχεια συνδέονται με τα υπάρχοντα ευρήματα της έρευνας, οι διαδοχικές εφαρμογές αυτής της στρατηγικής έχουν οδηγήσει στην αντίληψη τριών ειδών χαρακτηριστικών που σχετίζονται με τη διαδικασία, τα οποία για λόγους ευκολίας χαρακτηρίζονται ως «person forces, resources, and demands». (Bronfenbrenner & Morris, 2006, σελ. 810).

Τα χαρακτηριστικά αυτά επηρεάζουν την ανάπτυξη (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Πρόκειται για έναν συνεχή κύκλο μετασχηματισμού, μια σπειροειδή δυναμική, όπου τα προσωπικά χαρακτηριστικά και οι διαθέσεις του παιδιού προκαλούν απαντήσεις από το περιβάλλον και οι απαντήσεις αυτές επηρεάζουν τα προσωπικά χαρακτηριστικά του παιδιού και προκαλούν περαιτέρω απαντήσεις από το παιδί. Η κατανόηση αυτών των επιρροών, επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να ανταποκριθούν με ευαισθησία στις διαφορετικές ανάγκες του κάθε παιδιού, αναγνωρίζοντας τους παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν μια συμπεριφορά.

Ενώ στην αναπτυξιακή έρευνα τα γνωστικά και κοινωνικο-συναισθηματικά χαρακτηριστικά θεωρούνται ως αποτελέσματα της ανάπτυξης του ατόμου, στο Βιοοικολογικό μοντέλο εξετάζονται ως πρόδρομοι και παραγωγοί της ανάπτυξης, αφού φαίνεται να επηρεάζουν την εμφάνιση και τη λειτουργία των εγγύς διαδικασιών, οι οποίες εμπεριέχουν εκτός από τις αντικειμενικές συμπεριφορές μετά από κάθε αλληλεπίδραση και τις προσωπικές ψυχολογικές καταστάσεις των αλληλεπιδρώντων ατόμων (Bronfenbrenner &

¹⁴Στα κείμενα των Bronfenbrenner and Morris (2006) αναφέρονται ως «Person forces, resources, and demands».

Morris, 2006). Η δυνατότητα των προσωπικών χαρακτηριστικών να αλλάξουν τα περιβάλλοντα αποτελεί ένα σημαντικό χαρακτηριστικό που επισημάνθηκε στο Βιοοικολογικό μοντέλο. Αναγνωρίζει μια αμοιβαιότητα στην αλληλεπίδραση μεταξύ του ατόμου και του πλαισίου στο οποίο κινείται. Το πλαίσιο επηρεάζει την ανάπτυξη του παιδιού και με τη σειρά του το παιδί μπορεί διαμορφώσει το περιβάλλον στο οποίο κινείται, μέσα από αυτές τις αλληλεπιδράσεις (Bronfenbrenner, 1995 · Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Το 1995 ο Bronfenbrenner, παρουσιάζει ως χαρακτηριστική ιδιότητα του Βιοοικολογικού παραδείγματος τη σύλληψη των ατόμων ως «ενεργών παραγόντων» στο περιβάλλον τους. Το παιδί, «πλούσιο σε δυναμικό, ισχυρό, δυνατό και ικανό» (Malaguzzi, 1993, σ. 10, όπ. αναφ. στο Bronfenbrenner, 1995) συμμετέχει στη διαμόρφωση της ανάπτυξής του (Tudge et al. 2009). Συμμετέχει ενεργά στην δική του παιδική ηλικία και διαπραγματεύεται κριτικά, με στόχο την αλλαγή του περιβάλλοντος. Ο Bronfenbrenner δίνοντας μια σαφέστερη εικόνα του ενεργού ρόλου των παιδιών στην αλλαγή του πλαισίου τους, φέρνει ως παράδειγμα ένα παιδί, απλά με την παρουσία του, να δημιουργεί μια αλλαγή στο περιβάλλον εξαιτίας του τρόπου με τον οποίο οι άλλοι απαντούν σε χαρακτηριστικά όπως η ηλικία, το φύλο και το χρώμα του δέρματος. Αποτελέσματα ερευνών, αναγνωρίζουν ότι χαρακτηριστικά όπως το φύλο διαμορφώνουν τις αλληλεπιδράσεις και, στη συνέχεια, την ανάπτυξη των παιδιών. Σύμφωνα με τα ευρήματα αυτά, το φύλο των παιδιών επηρεάζει την ποιότητα των σχέσεων των ενηλίκων με τα παιδιά, αφού οι προσδοκίες για το φύλο σηματοδοτούν το πώς ερμηνεύουν οι εκπαιδευτικοί τη συμπεριφορά των μαθητών (Runions, 2014, όπ. αναφ. στο Bronfenbrenner, 1995).

Η ύπαρξη αμφίδρομων επιρροών μεταξύ ενηλίκων και παιδιών, αποτελεί μια βασική αρχή του Βιοοικολογικού μοντέλου. Η μεταξύ τους σχέση εξαρτάται από τα προσωπικά χαρακτηριστικά τόσο του ενήλικα όσο και του παιδιού. Τα χαρακτηριστικά αυτά παρουσιάζονται στον ορισμό του μικροσυστήματος (Bronfenbrenner & Morris, 1998, 2006) στα χαρακτηριστικά που αποδίδονται στους γονείς, συγγενείς, εκπαιδευτικούς ή άλλων ατόμων που αποτελούν μέρος του περιβάλλοντος του αναπτυσσόμενου παιδιού-προσώπου σε τακτική βάση με την πάροδο του χρόνου (Bronfenbrenner, 1995). Αναφέρεται ότι,

«Οι τρεις τύποι χαρακτηριστικών προσώπου που περιγράφηκαν προηγουμένως ενσωματώνονται στον ορισμό του μικροσυστήματος ως χαρακτηριστικά γονέων, συγγενών, στενών φίλων, καθηγητών, μέντορα, συναδέλφων, συζύγων ή άλλων που συμμετέχουν στη ζωή του αναπτυσσόμενου προσώπου, σε μια αρκετά τακτική βάση, για παρατεταμένες χρονικές περιόδους» (Bronfenbrenner & Morris, 2006, σελ. 796).

Τα χαρακτηριστικά των σημαντικών ενηλίκων στη ζωή του παιδιού, θα επηρεάσουν τόσο τις εγγύς διεργασίες όσο και τα προσωπικά χαρακτηριστικά του παιδιού (Bowlby, 2007), ενώ έρευνες σχετικά με την προσκόλληση μεταξύ δασκάλων και παιδιών καταδεικνύουν την προσωπική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών να επηρεάζει τις σχέσεις που διαμορφώνει με τα παιδιά στην τάξη του (Riley, 2011). Επιπλέον, οι Bronfenbrenner and Morris (2006) τονίζουν τη σπουδαιότητα της ύπαρξης κατάλληλων υλικών που θα παρέχουν στο παιδί την ευκαιρία για περαιτέρω ανάπτυξη κάποιων χαρακτηριστικών. Σαν παράδειγμα θέτουν ένα παιδί που έχει αναπτύξει δεξιότητες στον τομέα της τεχνολογίας. Όταν του παρέχονται ευκαιρίες να εμπλέκεται με σχετικές ενασχολήσεις, θα μπορέσει να αναπτύξει περαιτέρω αυτές τις δεξιότητες. Σε αντίθετη περίπτωση οι δεξιότητες αυτές θα περιοριστούν.

Ως προς το «πρόσωπο», επισημαίνονται τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

Οι δυνάμεις του ατόμου (person forces)

Οι δυνάμεις του ατόμου (person forces), αναφέρονται ως « διάθεση» σε προηγούμενα γραπτά (1995b), είναι τα χαρακτηριστικά του προσώπου, που μπορούν να επηρεάσουν τα αναπτυξιακά αποτελέσματα σε μεγαλύτερο βαθμό από τα άλλα χαρακτηριστικά (Rosa & Tudge, 2013), καθώς σύμφωνα με τους Bronfenbrenner και Morris (2006) ενεργοποιούν, διατηρούν, εμποδίζουν ή διακόπτουν τις εγγύς διεργασίες. Πρόκειται για παραλλαγές του κινήτρου, της επιμονής και της ιδιοσυγκρασίας και συνδέονται με την ικανότητα να ξεκινήσουν ή να διατηρήσουν αμοιβαίες αλληλεπιδράσεις με γονείς ή άλλους φροντιστές»

Η ικανότητα των παιδιών να εστιάζουν, να δείχνουν ενδιαφέρον, να ενθουσιάζονται, διαμορφώνουν τις απαντήσεις των ενηλίκων, οι οποίοι με τη σειρά τους επηρεάζονται μέσω της αλληλεπίδρασης με αυτά τα παιδιά. Τα χαρακτηριστικά αυτά, έχουν θετικό αντίκτυπο, αφού θέτουν σε κίνηση τις εγγύς διεργασίες και διατηρούν τη λειτουργία τους. Αντίθετα,

χαρακτηριστικά όπως η απάθεια, η έλλειψη ενδιαφέροντος, η συστολή, τα αισθήματα ανασφάλειας, η παρορμητικότητα, η εκρηκτικότητα, η δυσκολία ελέγχου των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς, αποτρέπουν ή διαταράσσουν τις αντιδράσεις από το περιβάλλον, αφού εμποδίζουν τα άτομα να εμπλακούν σε εγγύς διαδικασίες που απαιτούν πιο περίπλοκα πρότυπα αμοιβαίας αλληλεπίδρασης για εκτεταμένες χρονικές περιόδους (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Χαρακτηριστικά ζήτησης (person demands)

Τα χαρακτηριστικά ζήτησης (*person demands*), καθορίζουν το βαθμό αλληλεπίδρασης με τον κοινωνικό περίγυρο, προωθώντας με αυτόν τον τρόπο ή εμποδίζοντας τη λειτουργία των εγγύς διεργασιών. Αναφέρονται στα προσωπικά χαρακτηριστικά, τα οποία σε προηγούμενα γραπτά περιέγραφε ως χαρακτηριστικά του «προσωπικού κινήτρου» και δύνανται να επηρεάσουν τις αρχικές αλληλεπιδράσεις λόγω των προσδοκιών που σχηματίζονται από την πρώτη στιγμή (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Ως παραδείγματα χαρακτηριστικών ζήτησης οι Bronfenbrenner και Morris (2006) αναφέρουν την ιδιοσυγκρασία, την εμφάνιση, την υπερδραστηριότητα-παθητικότητα, την ηλικία, το φύλο και το χρώμα, χαρακτηριστικά τα οποία δρουν ως άμεσο ερέθισμα με την πρώτη επαφή.

Χαρακτηριστικά των πόρων (person resources)

Τα χαρακτηριστικά των πόρων (*person resources*) περιλαμβάνουν ψυχικούς και συναισθηματικούς πόρους, όπως προηγούμενες εμπειρίες, νοημοσύνη και δεξιότητες, καθώς και υλικούς πόρους, όπως η πρόσβαση στην εκπαίδευση, η εξασφάλιση της στέγης και η βοήθεια από έναν ειδικό. Σύμφωνα με τους Bronfenbrenner και Morris, (2006, σελ. 812) πρόκειται για «βιοψυχολογικές υποχρεώσεις και περιουσιακά στοιχεία, μορφές ικανότητας, γνώσεις και εμπειρίες οι οποίες επεκτείνουν την ποιότητα και ποσότητα αλληλεπιδράσεων και πηγών ανάπτυξης, που διατίθενται στο παιδί». Χαρακτηριστικά πόρων, όπως η αναπηρία, η σοβαρή ασθένεια, οι γενετικές κληρονομιές μπορούν να περιορίσουν ή να διαταράξουν αλληλεπιδράσεις και δραστηριότητες του παιδιού. Παράλληλα, ο Bronfenbrenner διατείνεται πως ο αντίκτυπος αυτών των χαρακτηριστικών εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, συμφωνώντας με τον Brewster (2004), που αναγνωρίζει τη δύναμη στο φυσικό

και κοινωνικό περιβάλλον να απενεργοποιήσει ένα παιδί, πολύ περισσότερο από οποιαδήποτε αναπηρία (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

3.2.2.2.3 Το «πλαίσιο» (The context)

Σε αυτή τη φάση της θεωρίας, το «πλαίσιο» έλαβε πολύ λιγότερη προσοχή, χωρίς περαιτέρω τροποποιήσεις (Rosa & Tudge, 2013). Παρά το γεγονός ότι στο Βιοοικολογικό μοντέλο ανατρέπεται η υπερβολική έμφαση στο «πλαίσιο», σύμφωνα με τον Downes (2014) το πλαίσιο και οι έννοιες του μικρο-συστήματος, μεσο-συστήματος, εξω-συστήματος και μακρο-συστήματος, είναι αυτές για τις οποίες είναι ευρέως γνωστό το μοντέλο.

Η παραδοχή από τους Bronfenbrenner και Ceci, (1993, 1994) ότι οι βιολογικοί παράγοντες και οι εξελικτικές διαδικασίες, διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην ανθρώπινη ανάπτυξη και θέτουν απαιτήσεις σχετικά με τις περιβαλλοντικές συνθήκες που είναι απαραίτητες για να μπορέσει το άτομο να αξιοποιήσει πλήρως το δυναμικό του (Bronfenbrenner & Ceci, 1993, 1994), αποτελεί μια βασική επιτυχία¹⁵ του Βιο οικολογικού μοντέλου σύμφωνα με τους Bronfenbrenner και Morris (2006), αφού αναγνώρισε την αναγκαιότητα να μελετάται η παιδική ανάπτυξη εντός του περιβάλλοντος στο οποίο συντελείται. Οι επιρροές από το άμεσο περιβάλλον, όπως η οικογένεια, το σχολείο, η γειτονιά, και οι πιο απομακρυσμένες επιρροές, όπως οι κοινωνικοπολιτιστικές πεποιθήσεις και αξίες και οι πολιτικές που ενημερώνονται από αυτές τις πεποιθήσεις, καθώς και οι σχέσεις μεταξύ αυτών, ασκούν ισχυρή επίδραση στην ευημερία του παιδιού και στην ικανότητά του να μαθαίνει. Οι επιρροές από τον χώρο της εργασίας, τα κοινωνικά μέσα και τα άτυπα κοινωνικά δίκτυα, επηρεάζουν την ποιότητα της εμπειρίας των παιδιών, αφού επηρεάζουν την ευημερία των σημαντικών ενηλίκων για τη ζωή κάθε παιδιού. Το μακρο-σύστημα περικλείει τα υπόλοιπα συστήματα, επηρεάζοντας όλα αυτά, αλλά συνάμα και επηρεαζόμενο από αυτά. Μια συγκεκριμένη πολιτιστική ομάδα μπορεί να μοιράζεται ένα σύνολο αξιών, αλλά οποιοδήποτε συγκεκριμένο σύστημα αξιών για να έχει κάποια επιρροή

¹⁵Μία από τις βασικές επιτυχίες του έργου τους ήταν ότι έβγαλε τη ψυχολογία μακριά από μια μόνη εστίαση στη «μελέτη της παράξενης συμπεριφοράς των παιδιών σε περίεργες καταστάσεις για το συντομότερο δυνατό χρονικό διάστημα» (Bronfenbrenner, 1979)

σε ένα αναπτυσσόμενο άτομο, πρέπει να βιώνεται μέσα σε ένα ή περισσότερα από τα μικροσυστήματα στα οποία βρίσκεται αυτό το άτομο (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

3.2.2.2.4 Ο «χρόνος» (The time)

Η τέταρτη καθοριστική ιδιότητα του μοντέλου, το στοιχείο «του χρόνου» - σε μια διευρυμένη μορφή σε σχέση με αυτό που ο Bronfenbrenner (1988) είχε ονομάσει χρονοσύστημα¹⁶ - αποκτά εξέχουσα θέση στο Βιοοικολογικό μοντέλο και αποτελεί ένα από τα στοιχεία που το διαφοροποιούν από το Οικολογικό. Οι Bronfenbrenner και Morris (2006) δηλώνουν τον χρόνο σαν μια καθοριστική ιδιότητα του Βιοοικολογικού παραδείγματος, αφού οι εγγύς διαδικασίες δεν μπορούν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά, σε περιβάλλοντα ασταθή και απρόβλεπτα σε χώρο και χρόνο. Για να είναι αποτελεσματική η αλληλεπίδραση πρέπει να συμβαίνει σε αρκετά τακτική βάση.

Η μορφή, η ισχύς, το περιεχόμενο και η κατεύθυνση των εγγύς διεργασιών που επηρεάζουν την εξέλιξη ποικίλλουν συστηματικά ως συνάρτηση των χαρακτηριστικών του αναπτυσσόμενου ατόμου, του περιβάλλοντος - τόσο άμεσου όσο και πιο απομακρυσμένου - στο οποίο διεξάγονται οι διαδικασίες, τα αναπτυξιακά αποτελέσματα που εξετάζονται και τις κοινωνικές συνέχειες και αλλαγές που συμβαίνουν με την πάροδο του χρόνου μέσω της πορείας ζωής και της ιστορικής περιόδου κατά την οποία ζούσε ο άνθρωπος (Bronfenbrenner & Morris, 2006, σελ.798). Το σύστημα του χρόνου εξετάζει την επίδραση των κοινωνικο-ιστορικών συνθηκών στην ανάπτυξη του ατόμου και σύμφωνα με τους Bronfenbrenner και Morris (1998, σελ.1020 · 2006, σελ. 821): *«η πορεία ζωής των ατόμων είναι ενσωματωμένη και διαμορφώνεται από τους ιστορικούς χρόνους και τα βιώματά τους».*

Οι ρόλοι που αντιστοιχούν σε κάθε παιδί καθορίζονται από τις απόψεις και τάσεις της εποχής του, οι οποίες επηρεάζουν και τη φύση και την ποιότητα των εμπειριών του, διαμορφώνοντας με αυτόν τον τρόπο την παιδική ηλικία. Οι αλλαγές στα πρότυπα της παιδικής ανατροφής κατά την ιστορική εποχή και οι επιπτώσεις τους στην ανάπτυξη υπήρξαν επαναλαμβανόμενα θέματα στο έργο του Bronfenbrenner που άρχισαν στα τέλη της

¹⁶Το χρονοσύστημα, εκφράζει την αλλαγή ή τη συνέχεια στο πέρασμα του χρόνου και επηρεάζει όλα τα συστήματα (Neal and Neal, 2013).

δεκαετίας του 1950 και συνεχίζονται μέχρι σήμερα (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Ο Bronfenbrenner υποδεικνύει ότι οι αναπτυξιακές διαδικασίες είναι πιθανό να ποικίλλουν ανάλογα με τα συγκεκριμένα ιστορικά γεγονότα που συμβαίνουν καθώς το αναπτυσσόμενο παιδί φτάνει σε μια συγκεκριμένη ηλικία. Αν σκεφτούμε τα παιδιά των προσφύγων στην Ευρώπη, αντιλαμβανόμαστε ότι τα γεγονότα που συνδέονται στενά με την ιστορική εποχή κατά την οποία αναπτύσσονται επηρεάζουν σημαντικά την ανάπτυξή τους. Ομοίως, ο τρόπος με τον οποίο τα γεγονότα αυτά μπορεί να έχουν αντίκτυπο σε ένα μικρό παιδί είναι πιθανό να είναι διαφορετικός από τον τρόπο με τον οποίο επηρεάζουν τον έφηβο (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Ο Bronfenbrenner παρουσιάζει στο Βιοοικολογικό μοντέλο την έννοια της σταθερότητας και της αλλαγής να συμβαίνει μέσα σε μια φαινομενολογική οπτική,¹⁷ σύμφωνα με την οποία δεν λαμβάνονται υπόψη μόνο οι αντικειμενικές ιδιότητες του περιβάλλοντος, αλλά και οι υποκειμενικές ιδιότητες που βιώνει το άτομο (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Ο χρόνος, καθώς και ο συγχρονισμός¹⁸, είναι εξίσου σημαντικός, διότι όλες οι πτυχές του μοντέλου PPCT μπορούν να θεωρηθούν από την άποψη της σχετικής σταθερότητας και αλλαγής. Αυτό ισχύει είτε πρόκειται για την προσωπική ανάπτυξη, τους τύπους δραστηριοτήτων και τις αλληλεπιδράσεις στις οποίες εμπλέκονται, ή τα διάφορα μικροσυστήματα στα οποία βρίσκονται. Επιπλέον, οι πολιτισμοί συνεχίζουν να αλλάζουν, αν και σε ορισμένες περιόδους ιστορικού χρόνου οι ρυθμοί αλλαγής είναι πολύ πιο γρήγοροι από τους άλλους (Tudge, Mokrova, Hatfield & Karnik, 2009). Οι Bronfenbrenner and Morris (1998) εντόπισαν τρεις τρόπους με τους οποίους ο χρόνος θα μπορούσε να επηρεάσει τις εγγενείς διαδικασίες στην ανάπτυξη των παιδιών: «ο μικρο-χρόνος» (micro-time), ο «μεσο-χρόνος» (meso-time) και ο «μακρο-χρόνος» (macro-time):

- i) **Micro-time**: αναφέρεται στην έννοια της συνέχειας, σε σχέση με την ασυνέχεια των σχέσεων στο εσωτερικό των μικροσυστημάτων, στο τι συμβαίνει κατά τη διάρκεια μιας συγκεκριμένης αλληλεπίδρασης ή δραστηριότητας.

¹⁷Από μεθοδολογική άποψη, μια φαινομενολογική ανάλυση είναι η ανάλυση του τρόπου με τον οποίο ο κάθε συμμετέχων αντιλαμβάνεται το περιβάλλον και τα διάφορα στοιχεία που περιέχονται σε αυτό (Bronfenbrenner, 1976, 1977a, 1977c)

¹⁸Timing in lives: Το χρονοδιάγραμμα στις ζωές, αναφέρει ότι ο αναπτυξιακός αντίκτυπος μιας διαδοχής μεταβάσεων ή γεγονότων ζωής εξαρτάται από το πότε συμβαίνουν στη ζωή ενός ατόμου (Bronfenbrenner & Morris, 2006, σελ. 822).

- ii) **Meso-time**: αναφέρεται στην περιοδική εμφάνιση των σχέσεων στο διάστημα μιας ημέρας, ή εβδομάδας. Δείχνει σε ποιο βαθμό οι δραστηριότητες και οι αλληλεπιδράσεις που συμβαίνουν επαναλαμβάνονται, στο περιβάλλον του αναπτυσσόμενου παιδιού. Η σημασία του micro-time και meso-time για την ανάπτυξη των παιδιών αποτυπώνεται στο ελεύθερο παιχνίδι. Ο χρόνος που διατίθεται στα παιδιά για να συμμετάσχουν σε ελεύθερο παιχνίδι, η διάρκεια των περιόδων αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές και η συχνότητα των ευκαιριών για ελεύθερο παιχνίδι, είναι συναφείς με τις έννοιες του «micro-time»¹⁹ και του «meso-time».
- iii) **Macro-time**: αναφέρεται στις μεταβαλλόμενες προσδοκίες και ενέργειες που λαμβάνουν χώρα στην ευρύτερη κοινωνία, κατά τη διάρκεια της ζωής, σε συνθήκες αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης με τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα της ανθρώπινης ανάπτυξης (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Ο «macro-time» αφορά στο γεγονός ότι οι αναπτυξιακές διαδικασίες είναι ανάλογες με τα ιστορικά γεγονότα που συμβαίνουν στην πορεία της ζωής. Μια απεικόνιση της σημασίας του «macro-time» που έχει καταγραφεί καλύτερα σε έρευνα του Elder (1974, 1996, όπ. αναφ. στο Bronfenbrenner & Morris, 2006), έχει επιδείξει σημαντικές διακυμάνσεις στις αναπτυξιακές τροχιές των ανθρώπων από δύο ομάδες που γεννήθηκαν στην ίδια γεωγραφική περιοχή αλλά με 10 χρόνια διαφορά.

Σύνοψη

Ενσωματώνοντας καθεμιά από αυτές τις πτυχές στο Βιοοικολογικό μοντέλο, οι Bronfenbrenner και Morris όρισαν την ανθρώπινη ανάπτυξη ως: *«το φαινόμενο της συνέχειας και της αλλαγής στα βιοψυχολογικά χαρακτηριστικά των ανθρώπων, τόσο ως άτομα όσο και ως ομάδες. . . στην πορεία της ζωής, σε διαδοχικές γενιές, και σε ιστορικό χρόνο, τόσο στο παρελθόν όσο και στο μέλλον»* (2006, σελ. 793).

Η Βιοοικολογική θεωρία διευκρινίζει ότι οι ερευνητές χρειάζεται να μελετήσουν τις συνθήκες ζωής του αναπτυσσόμενου ατόμου, τις σχέσεις με τους άλλους στο ίδιο

¹⁹Η συχνή παροχή ευκαιριών για ελεύθερο παιχνίδι συνεισφέρει στο να γίνεται το παιχνίδι πιο ποικίλο και πολύπλοκο (Santer et al., 2007). Όπως επισημαίνουν οι Siraj – Blatchford et al., (2002), στο ελεύθερο παιχνίδι τα παιδιά αναπτύσσουν τη δεξιότητα της ταξινόμησης, πολύ πριν από την ανάπτυξη πιο πολύπλοκων γνώσεων και κατανόησης στα μαθηματικά και την επιστήμη.

περιβάλλον, τους μηχανισμούς που οδηγούν σε ανάπτυξη - εγγύς διαδικασίες- τα προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου και των άλλων με τους οποίους αλληλεπιδρά, την εξέλιξη με την πάροδο του χρόνου όσο και την ιστορική εποχή κατά την οποία ζουν αυτά τα άτομα (Rosa & Tudge, 2013).

3.2 Συνεισφορά και κριτική του Βιοοικολογικού

Το μοντέλο του Bronfenbrenner μελετά την ανάπτυξη του ατόμου μέσα στα ένθετα συστήματα. Ο Bronfenbrenner υπογράμμισε τη σπουδαιότητα της μελέτης της ανθρώπινης ανάπτυξης μέσω των κινήσεων στα διαφορετικά περιβάλλοντα και των αλληλοεπιδράσεων - σχέσεων που αναπτύσσονται κατά την περίοδο αυτή. Επικαλούμενος ευρήματα από εργασίες επιχείρησε την αναγνώριση των επιπτώσεων των οικολογικών συστημάτων στην πραγματική ζωή. Ως θεωρητικός αμφισβήτησε τις δικές του προτάσεις και ο ίδιος επέστησε την προσοχή σε ξεχωριστές φάσεις στην ανάπτυξη της θεωρίας του. Η κριτική που ασκήθηκε από τον Downes (2014, όπως αναφ. στο Hayes, O'Tool & Halpenny, 2017) υποστηρίζει ότι η συγκράτηση του ατόμου μέσα στα ένθετα συστήματα περιορίζει τον αντίκτυπο των συστημάτων στο άτομο και του ατόμου στα συστήματα και οδηγεί στην αντίληψη «των στατικών συστημάτων» που είναι πολύ δύσκολο να αλλάξουν. Οι O'Tool et al., (2017) αντίθετα, υποστηρίζουν ότι η δικτύωση αυτή αφήνει τα περιθώρια να θεωρηθεί το άτομο ως ενεργός παράγοντας σε αλληλεπιδρώντα συστήματα.

Οι Shaffer και Kipp (2014) θεωρούν ότι η έμφαση του Βιοοικολογικού μοντέλου στις πολύπλοκες συναλλαγές μεταξύ των προσώπων και των μεταβαλλόμενων περιβαλλόντων είναι ταυτόχρονα η δύναμη και η αδυναμία του μοντέλου, λόγω της απουσίας των κανονιστικών προτύπων.

«Πού είναι τα κανονιστικά πρότυπα ανάπτυξης; Πρέπει να διατυπώνουμε διαφορετικές θεωρίες για άτομα από διαφορετικά περιβάλλοντα - ένα για τις γυναίκες της Ταϊλάνδης που γεννήθηκαν στη δεκαετία του 1940 και ένα για τους Ισπανόφωνους Αμερικανούς που γεννήθηκαν στη δεκαετία του '70; Εάν τα μοναδικά άτομα επηρεάζουν και επηρεάζονται από το μοναδικό τους περιβάλλον, κάθε ζωή είναι μοναδική;» (Shaffer & Kipp, 2014, σελ. 68).

Οι ίδιοι, θεωρούν ότι το μοντέλο εστιάζοντας στα οικολογικά συστήματα δεν παρέχει εμπεριστατωμένες γνώσεις για τους βιολογικούς παράγοντες και για τον λόγο αυτόν δεν

μπορεί να παράσχει ένα συνεκτικό κανονιστικό πορτρέτο της ανθρώπινης ανάπτυξης, μια ολοκληρωμένη προοπτική, παρά μόνο ένα σημαντικό συμπλήρωμα των αναπτυξιακών θεωριών.

Ανεξάρτητα από τις θετικές ή αρνητικές κριτικές, οι προσωπικές εμπειρίες και οι εμπειρίες των άλλων μας επιτρέπουν να αξιολογήσουμε τον βαθμό που τα Βιοοικολογικά συστήματα επιδρούν στην πραγματική ζωή. Στην παρούσα εργασία, η κριτική των Shaffer and Kipp (2014) μας ενδυναμώνει και ισχυροποιεί την απόφασή μας να πλαισιώσουμε την εργασία μας με το Βιοοικολογικό μοντέλο.

3.3 A strengths-based approach – Θετική Ψυχολογία

Όπως έχει συζητηθεί σε προηγούμενη ενότητα, η κατανόηση της μετάβασης των παιδιών με αναπηρία από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό μπορεί να γίνει καλύτερα κατανοητή αν το μοντέλο του Bronfenbrenner συνδυαστεί με μοντέλα που διαφοροποιούνται από αυτά που βασίζονται στο έλλειμμα και προσφέρουν μια εναλλακτική προοπτική, μετατοπίζοντας την κατανόηση της αναπηρίας, η οποία τώρα εκλαμβάνεται ως συνάρτηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των προσωπικών χαρακτηριστικών και των περιβαλλοντικών απαιτήσεων. Τα εν λόγω μοντέλα ασπάζονται αρχές και εφαρμόζουν πρακτικές της Θετικής ψυχολογίας. Η εφαρμογή των αρχών της Θετικής ψυχολογίας σε τομείς που παρέχουν υπηρεσίες και υποστηρίζουν άτομα με αναπηρία - όπως η ψυχική υγεία και η εκπαίδευση - δίνει έμφαση στα δυνατά σημεία (strengths) (K., A., Shogren et al., 2017), εστιάζει στις θετικές εμπειρίες, τα χαρακτηριστικά και τους θεσμούς και στο πώς μπορούν να αξιοποιηθούν οι προσωπικές δυνατότητες και οι ικανότητες για να καταστεί η ζωή πιο ικανοποιητική και ουσιαστική, σε αντίθεση με το μοντέλο της νόσου που εστιάζει, όπως περιγράφεται, στη θεραπεία ψυχικών ασθενειών (Seligman, 2011). Αρχές που αναγνωρίζουν την εγγενή ικανότητα των ατόμων να μαθαίνουν, να μεγαλώνουν και να αλλάζουν και που αντιλαμβάνονται την κοινότητα ως πλούσια πηγή πόρων, με τη συνεργασία ως πρωταρχική και κεντρική συνιστώσα των σχέσεων, μπορούν να θεσπιστούν με πολλούς τρόπους σε διάφορα πλαίσια για την επίτευξη θετικών αποτελεσμάτων και την ενίσχυση των παιδιών, των νέων και των οικογενειών τους (Saint-Jacques, et al., 2009). Σύμφωνα με τις βασικές αρχές των προσεγγίσεων με βάση τα δυνατά σημεία:

- Όλα τα παιδιά έχουν δυνατά σημεία και ικανότητες. Τα μοντέλα των δυνάμεων τονίζουν ότι όλοι έχουν ισχυρά σημεία που μπορούν να τα χρησιμοποιήσουν για να επιτύχουν προσωπικούς στόχους.

- Τα παιδιά μεγαλώνουν και αναπτύσσονται από τις δυνάμεις και τις ικανότητές τους. Η περιγραφή του προφίλ των δυνατοτήτων ενός μαθητή, του επιτρέπει να προσδιορίσει τις δυνάμεις του, τα δυνατά του σημεία, γεγονός ιδιαίτερα χρήσιμο και για τους μαθητές με χαμηλό επίτευγμα ή αναπηρία, αφού συγκρίνοντας τους μαθητές με τον «κανόνα», ή με τους άλλους συμμαθητές, συχνά εντοπίζουμε αδυναμίες και προβλήματα. Όσον αφορά τις παρεμβάσεις, όταν ξεκινούν από τα προβλήματα, οι μαθητές απογοητεύονται, γίνονται αμυντικοί και εγκαταλείπουν την προσπάθεια. Όμως, αν το σημείο εκκίνησης είναι τα δυνατά τους σημεία - τα πράγματα στα οποία είναι καλοί- οι μαθητές βιώνοντας επιτυχίες, μπορούν να προσπεράσουν εμπόδια, να δημιουργήσουν και να υλοποιήσουν πιθανές λύσεις (Niemiec, 2013).

- Το πρόβλημα είναι το πρόβλημα-το παιδί δεν είναι το πρόβλημα. Αναγνωρίζεται ότι το πρόβλημα και το άτομο είναι ξεχωριστά. Χωρίς να ελαχιστοποιείται το πρόβλημα (Department of Education and Early Childhood Development, 2010), ούτε να αγνοείται το αρνητικό στη ζωή, καθώς αναζητείται η λύση, επιλέγεται η εστίαση στο θετικό παρά να εργαστεί απευθείας στο πρόβλημα. Ερευνώντας κάθε φορά για πιθανές εναλλακτικές λύσεις, τονίζονται όχι μόνο τα θετικά γνωρίσματα και οι εμπειρίες, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο αυτά τα χαρακτηριστικά μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αντιμετώπιση των προβλημάτων (Seligman, 2011).

- Όταν τα παιδιά και οι γύρω τους (συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών) εκτιμούν και κατανοούν τα δυνατά σημεία του παιδιού, τότε το παιδί μπορεί να μάθει και να αναπτυχθεί. Τα δυνατά σημεία του παιδιού, αφορούν τις πνευματικές, σωματικές και διαπροσωπικές δεξιότητες, ικανότητες και διαθέσεις του. Το Βιο-οικολογικό μοντέλο ανάπτυξης τοποθετεί τα παιδιά στο κέντρο, η μάθηση και η ανάπτυξη των οποίων, εξαρτάται από τα πρόσωπα και ένα ισχυρό δίκτυο υπηρεσιών και προγραμμάτων του ευρύτερου κοινωνικού, πολιτικού και οικονομικού περιβάλλοντος. Ως εκ τούτου, είναι ζωτικής σημασίας να δημιουργούνται οι προϋποθέσεις ώστε να ενισχύονται και να υποστηρίζονται οι

υπάρχουσες δυνάμεις και ικανότητες των ατόμων με αναπηρία, αντί να στέκονται και να παραμένουν με το πρόβλημα ή την ανησυχία.

Στον τομέα της εκπαίδευσης (θετική εκπαίδευση), η θετική ψυχολογία στοχεύει στην καλλιέργεια της ευημερίας και της ανθεκτικότητας των μαθητών, στις πνευματικές και γνωστικές τους δυνάμεις, στις δυνάμεις του χαρακτήρα και στην ανάπτυξη του νοήματος ή του σκοπού της ζωής (McGrath, 2009). Παρέχει μια ευρύτερη θεώρηση της σχολικής εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρία, αφού η έμφαση μετακινείται από τις δυσκολίες και τη ψυχοπαθολογία, στην πρόληψη, την οικοδόμηση ικανοτήτων και των αλλαγών στο φυσικό περιβάλλον, με απώτερο στόχο τη βελτίωση της ποιότητας ζωής (Huebner , Suldo, Smith, & McKnight, 2004). Το ενδιαφέρον για εφαρμογή της θετικής ψυχολογίας στην εκπαίδευση αυξάνεται αφού σχετίζεται με την ευημερία των παιδιών και το ακαδημαϊκό επίτευγμα (Huebner et al. 2009). Σύμφωνα με τους Quinlan et al. (2011) οι προσεγγίσεις με βάση τις δυνάμεις, στην εκπαιδευτική πρακτική ορίζονται ως διαδικασίες

«... που έχουν σχεδιαστεί για να εντοπίζουν και να αναπτύσσουν δυνατά σημεία σε ένα άτομο ή μια ομάδα. Οι παρεμβάσεις ενθαρρύνουν το άτομο ή την ομάδα να αναπτύξουν και να χρησιμοποιήσουν τα δυνατά τους, όποια κι αν είναι αυτά. Στόχος τους είναι να προωθήσουν την ευημερία ή άλλα επιθυμητά αποτελέσματα (π.χ. ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα) μέσω αυτής της διαδικασίας» (Quinlan et. al., 2011, p. 1147).

Αρχές που αναγνωρίζουν την εγγενή ικανότητα των ατόμων να μαθαίνουν, να μεγαλώνουν και να αλλάζουν και που αντιλαμβάνονται την κοινότητα ως πλούσια πηγή πόρων, με τη συνεργασία ως πρωταρχική και κεντρική συνιστώσα των σχέσεων, μπορούν να θεσπιστούν με πολλούς τρόπους σε διάφορα πλαίσια για την επίτευξη θετικών αποτελεσμάτων και την ενίσχυση των παιδιών, των νέων και των οικογενειών τους (Saint-Jacques, et al., 2009).

3.4 Το μοντέλο του Bridges - Η ψυχολογική διάσταση της μετάβασης

Η μετάβαση εκλαμβάνεται ως διαδικασία αλλαγής²⁰ (μετασχηματισμού) μιας κατάστασης ή πολιτισμού στην οποία οι συμμετέχοντες μετακινούνται αλλάζοντας ταυτότητες (Van Gennep, 1960, όπ. αναφ. στο Lam & Pollard, 2006). Αντίστοιχα, η

²⁰Η αλλαγή είναι ένα κρίσιμο χαρακτηριστικό των μεταβατικών περιόδων και ενώ τα περισσότερα παιδιά κάνουν τη μετάβαση στο σχολείο με επιτυχία, μπορεί μερικές φορές να συνδέεται με το άγχος, την αβεβαιότητα και τη σύγχυση.

μετάβαση στις βαθμίδες εκπαίδευσης ορίζεται ως: «μια κίνηση από μια σειρά περιστάσεων σε άλλη, με αλλαγές στα περιβάλλοντα, στις σχέσεις, τις συμπεριφορές, τις ρουτίνες, τους ρόλους και τις προσδοκίες» (DET 2014, σελ. 5). Ειδικότερα, η έναρξη της φοίτησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση συνδέεται με την διαπραγμάτευση αλλαγών ή ασυνεπειών στο φυσικό περιβάλλον (κτίρια), στο μαθησιακό (προγράμματα σπουδών, μέθοδοι διδασκαλίας, διδακτικές προσεγγίσεις), στους κανόνες και τις ρουτίνες, τη θέση και τον ρόλο του μαθητή καθώς και τις σχέσεις τόσο για τους μαθητές όσο και για τις οικογένειές τους (Margetts, 2005). Τα παιδιά κινούνται μεταξύ των εκπαιδευτικών πλαισίων και αντιμετωπίζουν αλλαγές στις σχέσεις και στις προσδοκίες, ενώ η προσαρμογή εξαρτάται από το αν μπορούν να ενσωματωθούν στη νέα ομάδα (Dunlop & Fabian, 2007). Όσο μεγαλύτερες είναι οι αλλαγές που διαπραγματεύονται, τόσο μεγαλώνουν και οι εντάσεις που δημιουργούνται λόγω της επιθυμίας για διατήρηση των παλιών προτύπων και της σταθερότητας που τα χαρακτηρίζουν, κάνοντας την προσαρμογή στα νέα δεδομένα δύσκολη (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Η πίεση να προσαρμοστούν γρήγορα στις νέες ρυθμίσεις, το νέο περιβάλλον και οι άγνωστοι συμμαθητές, οι προσδοκίες και οι ακαδημαϊκές προκλήσεις, προκαλούν άγχος και στρες στο παιδί και στην οικογένειά του (Blair, 2002, όπ. αναφ. στο Nuske, Hassrick, Bronstein, Hauptman, Aponte, Levato, Stahmer, Mandell, Mundy, Kasari & Smith, 2018) που μπορεί να οδηγήσει σε δυσπροσαρμοστικές συμπεριφορές, όπως υπερκινητικότητα, μειωμένη προσοχή, αρνητική στάση και συναισθηματικές δυσκολίες (Caspi, Henry, McGee, Moffitt & Silva, 1995, όπ. αναφ. στο Margetts, 2005). Οι μαθητές που έχουν περάσει στρες λόγω των πολλών αλλαγών, έχουν συνήθως χαμηλή βαθμολογία, καθόλου κίνητρα, ενώ ενδέχεται να εγκαταλείψουν το σχολείο (Cauley & Jovanovich, 2006). Οι σχέσεις των παιδιών στο νέο πλαίσιο, ο εκφοβισμός, ο τρόπος επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς, οι καθυστερημένες παροχές, είναι μόνο κάποιες από τις ανησυχίες των γονέων παιδιών με αναπηρία (Zeedyk et al., 2003, όπ. αναφ. στο Nuske et. al., 2018). Η μετάβαση θεωρείται ολοκληρωμένη όταν το παιδί βρίσκεται σε ένα ασφαλές νέο περιβάλλον όπου θα διαπραγματευτεί με νέους ανθρώπους, τόπους, τρόπους, κανόνες και ταυτότητα (Fthenakis, 1998).

Ως διαδικασία αλλαγής, συγκεκριμένα, ως μια ψυχολογική αλλαγή, αντιλαμβάνεται και ο Bridges (2013) τη μετάβαση κατά την οποία το άτομο διερχόμενο από 3 στάδια αποδέχεται σταδιακά τις συνθήκες της νέας κατάστασης και τις αλλαγές που αυτή επιφέρει. Επιχειρώντας να «εισέλθει» στο νέο πλαίσιο και να βρει τη θέση του εκ νέου, το άτομο τοποθετείται ανάμεσα σε αυτό που ήταν και σε αυτό που πρόκειται να γίνει (Bridges, 2013). Η απώλεια «του παλιού, του γνώριμου» προκαλεί άγχος και σύγχυση. Απρόσμενες αλλαγές μπορεί να οδηγήσουν σε χαμηλή αυτοπεποίθηση και έλλειψη κινήτρων, ενώ τυχόν παλιές αδυναμίες να επανεμφανίζονται. Άλλοι ορμούν μπροστά κι άλλοι μένουν γραπωμένοι πίσω. Πρόκειται για μια αργή διαδικασία κατά την οποία συναισθήματα όπως η άρνηση, το άγχος, η σύγχυση και ο θυμός, αντικαθίστανται από αυτά του σκεπτικισμού, για να δώσουν με τη σειρά τους κι αυτά τη θέση τους στην αποδοχή, την ελπίδα και τον ενθουσιασμό όταν το άτομο βιώνει μια νέα αρχή και ξαναβρίσκει τον έλεγχο.

Η αλλαγή αποτελεί κοινό χαρακτηριστικό κάθε μετάβασης και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν τις πρακτικές συνέπειες αυτής της αλλαγής, προσέχοντας παράλληλα και την ψυχολογική της διάσταση. Η θεωρία του Bridges (2009) περιγράφει τις εσωτερικές αλλαγές που συμβαίνουν σε ένα άτομο όταν μεταβαίνει σε ένα νέο περιβάλλον και μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση των εκπαιδευτικών μεταβάσεων. Προτείνει νέους τρόπους χειρισμού μιας συχνά δύσκολης κατάστασης, όπως είναι το πέρασμα στην αλλαγή. Σύμφωνα με τον ίδιο, η μετάβαση είναι σε μεγάλο βαθμό μια εσωτερική διαδικασία - μια ψυχολογική και συναισθηματική περίοδος- που απαιτεί ευαισθησία, συνειδητοποίηση και ένα σχέδιο για να εξελιχθεί θετικά (Bridges, 2009).

3.4.1 Η αλλαγή και η μετάβαση

Σύμφωνα με τον Bridges (2009) η αλλαγή και η μετάβαση είναι διαφορετικές. Ενώ η αλλαγή είναι κατάσταση - η μετάβαση είναι μια ψυχολογική διαδικασία στην οποία υποβάλλονται τα άτομα ώστε να ανταποκριθούν σε μια νέα κατάσταση. Η αντίληψη αυτή είναι πολύ σημαντική ιδιαίτερα στον δυτικό πολιτισμό, όπου η αλλαγή είναι ενδημική και ταχεία και αναμένεται από το άτομο η γρήγορη προσαρμογή, χωρίς να κοιτάζει πίσω. Η σιωπηρή αυτή απαίτηση στερεί από το άτομο τον χρόνο ώστε να γίνει ψυχολογικά έτοιμο για νέες αρχές.

Η αλλαγή είναι μια κατάσταση, είναι το εξωτερικό γεγονός που συμβαίνει, μια νέα στρατηγική, μια αλλαγή στην ηγεσία, μια συγχώνευση ή ένα νέο προϊόν, η ανάληψη μιας νέας θέσης, η συνταξιοδότηση, το ξεκίνημα στο δημοτικό. Μπορεί να συμβεί πολύ γρήγορα. Η μετάβαση είναι η εσωτερική ψυχολογική διαδικασία που οι άνθρωποι περνούν μέσα από την εσωτερικοποίηση και την εξοικείωση με τη νέα κατάσταση που επιφέρει η αλλαγή. Συμβαίνει στην πορεία που επιχειρείται μια αλλαγή. Είναι η κατάσταση στην οποία μπαίνουν τα άτομα εξαιτίας της αλλαγής. Οι μεταβάσεις είναι διαδικασίες που ξεκινούν με ένα τέλος και τελειώνουν με μια αρχή. Το σημείο εκκίνησης της μετάβασης είναι «οι καταλήξεις», δηλαδή το σημείο στο οποίο βρίσκονται οι άνθρωποι την στιγμή που αποχωρούν από την παλιά κατάσταση. Το πρώτο βήμα στη διαχείριση της μετάβασης είναι η κατανόηση ότι κάτι πρέπει να μείνει πίσω. Για παράδειγμα η μετακόμιση στο νέο σπίτι, μια ευχάριστη αλλαγή, συμβαίνει αρκετά γρήγορα. Αυτή είναι η αλλαγή, η εξωτερική κατάσταση. Εσωτερικά, η ψυχολογική κατάσταση συμβαίνει πιο αργά. Για κάποιο χρονικό διάστημα το άτομο βρίσκεται σε μια κατάσταση μεταξύ της παλιάς πραγματικότητας και της νέας. Για παράδειγμα, με τη μετακόμιση, κλείνει ένας κύκλος σχέσεων. Ακόμα κι αν διατηρηθούν οι επαφές με την παλιά γειτονιά, η σχέση δεν θα είναι ποτέ η ίδια. Και στο νέο σπίτι όμως θα περάσει χρόνος ώσπου το άτομο να αισθανθεί «σαν το σπίτι του». Η αλλαγή είναι εξωτερική (η διαφορετική πολιτική, η πρακτική, η νέα δομή), ενώ η μετάβαση είναι εσωτερική (ένας ψυχικός αναπροσανατολισμός που πρέπει τα άτομα να περάσουν πριν η αλλαγή μπορέσει να λειτουργήσει). Η μετακίνηση των ατόμων από την παλιά κατάσταση στη νέα, είναι απαραίτητη, εάν θέλουμε η αλλαγή να εξελιχθεί όπως έχει προγραμματιστεί (Bridges, 2009).

Ο Bridges (2009) εκτιμά ότι η διαχείριση των μεταβάσεων επιβάλλει την υποστήριξη των ατόμων καθώς περνούν από τρεις μεταβατικές φάσεις: Η πρώτη φάση αναφέρεται ως «τερματισμοί», γιατί η μετάβαση όσο κι αν φαίνεται παράδοξο, αρχίζει με ένα τέλος. Αρχίζει όταν οι άνθρωποι εντοπίσουν αυτό που χάνουν, χωρίς να μπορούν να διαχειριστούν αυτές τις απώλειες. Προσδιορίζουν τι έχει τελειώσει, τι αφήνουν πίσω και τι θα κρατήσουν, σχέσεις, φιλίες, καταστάσεις. Δεν πρόκειται μόνο για μια προσωπική προτίμηση που χρειάζεται να εγκαταλείψουν, αλλά για συνθήκες που τους πρόσφεραν τη χαρά της

συμμετοχής, της προσφοράς, τη χαρά της επιτυχίας, πρόσωπα που συνεργάζονταν, που μοιράζονταν, αυτούς που τους καταλάβαιναν. Την «ταυτότητά» τους, την ίδια την πραγματικότητα.

Η δεύτερη φάση, «η ουδέτερη ζώνη», έρχεται μετά την αποχώρηση από την παλιά κατάσταση. Πρόκειται για τη δεύτερη δύσκολη φάση της μετάβασης, ένα ενδιάμεσο στάδιο το οποίο θεωρείται ο πυρήνας της διαδικασίας μετάβασης. Τα άτομα έχουν αφήσει το παλιό, αλλά το νέο δεν είναι πλήρως λειτουργικό. Στο στάδιο αυτό συμβαίνουν κρίσιμες ψυχολογικές ανακατατάξεις και επανασχεδιασμοί. Είναι το διάστημα μεταξύ της παλιάς πραγματικότητας, της αίσθησης του εαυτού και της νέας στην οποία βρίσκεται. Εδώ έρχονται αντιμέτωποι με νέες προκλήσεις, μαθαίνουν νέες διαδικασίες, αλλά υπάρχει μια ρευστότητα και δεν αισθάνονται ακόμα άνετα. Η αβεβαιότητα και η σύγχυση με την οποία έρχεται αντιμέτωπο το άτομο, απομυζούν το μεγαλύτερο μέρος της ενέργειας του. Νέες αρχές αναζητούνται! Βιώνοντας μια δυσάρεστη κατάσταση τα άτομα όσο βρίσκονται στην ουδέτερη ζώνη, τείνουν να βγουν απ αυτήν. Άλλοι προσπαθούν να τρέξουν μπροστά, σε μια νέα κατάσταση, άλλοι υποχωρούν στο παρελθόν. Ωστόσο, η παραμονή σε αυτή τη φάση είναι αναγκαία για μια επιτυχημένη μετάβαση αφού εκεί λαμβάνει χώρα ο μετασχηματισμός. Στον δυτικό πολιτισμό, οι άνθρωποι συνήθως προσπαθούν να παραβλέψουν και να προσπεράσουν την απώλεια και τον πόνο «ενός τερματισμού», πηγαίνοντας κατευθείαν σε μια νέα αρχή, που χαρακτηρίζεται από ενθουσιασμό, ελπίδα και αποδοχή. Αντί αυτού πρέπει να προηγηθεί «μια ψυχολογική μετάβαση από το τέλος σε μια νέα αρχή» και αυτό συμβαίνει όταν το άτομο βρίσκεται στην ουδέτερη ζώνη. Η ουδέτερη ζώνη είναι το «κατώφλι» που υπάρχει μεταξύ της παλιάς ζωής και της νέας. Ξεχωρίζει από την καθημερινή ζωή. Το άτομο συνομιλεί με τον εαυτό του και ακούει τα εσωτερικά του μηνύματα. Είναι αυτή η περίοδος που έχει τελειώσει κάτι και δεν έχει ξεκινήσει ακόμα μια νέα αρχή (Bridges, 2009).

Το άτομο θεωρείται ότι εισέρχεται στην τρίτη ζώνη, τη «νέα αρχή», όταν αναπτύσσει δεξιότητες που χρειάζονται για να εργαστεί με επιτυχία στον νέο τομέα. Όταν προσαρμόζεται στις ρουτίνες και προγραμματίζει το μέλλον. Το νέο ξεκίνημα περιλαμβάνει νέες αντιλήψεις, νέες αξίες και στάσεις. Συνοδεύεται από μια απελευθέρωση ενέργειας σε

μια νέα κατεύθυνση - είναι η έκφραση της νέας ταυτότητας. Παρόλα αυτά, η μετακίνηση προς μια νέα αρχή είναι δύσκολη. Άλλοι επειδή παραμένουν προσκολλημένοι στα «παλιά», άλλοι γιατί παγώνουν όταν βρίσκονται μπροστά σε κάτι νέο και άλλοι γιατί βιάστηκαν να περάσουν χωρίς να είναι έτοιμοι ψυχολογικά. Για να περάσει το άτομο στην τρίτη φάση θα πρέπει να αρχίσει να σκέφτεται και να συμπεριφέρεται διαφορετικά, κάτι που μπορεί να είναι ενοχλητικό ή και απειλητικό, αφού ενδέχεται να θέσει σε κίνδυνο την αίσθηση της ικανότητας και της αξίας. Ειδικά σε πλαίσια που το λάθος τιμωρείται, το άτομο δεν περνά στο τελευταίο στάδιο της μετάβασης περιμένοντας να δει πώς θα χειριστούν οι άλλοι την νέα αρχή.

Αν τα άτομα μείνουν αβοήθητα κατά τη διάρκεια αυτών των φάσεων, ακόμα και τα καλύτερα εκπαιδευτικά προγράμματα είναι καταδικασμένα σε αποτυχία. Το πρόβλημα ξεκινά με τη θεώρηση ότι η μετάβαση είναι αυτόματη, ότι συμβαίνει μόνο επειδή συμβαίνει η αλλαγή. Αλλά δεν είναι. Η μετάβαση διαρκεί περισσότερο, διότι απαιτεί τα άτομα να υποβληθούν σε αυτές τις διαδικασίες. Ακόμη κι όταν μια αλλαγή δίνει σημάδια ότι μπορεί να λειτουργήσει, πάντα υπάρχει το θέμα του χρονισμού, επειδή η μετάβαση συμβαίνει πολύ πιο αργά από την αλλαγή. Συχνά οι ηγέτες που εφαρμόζουν τις αλλαγές ξεχνούν τις καταλήξεις και τις ουδέτερες ζώνες. Προσπαθούν να ξεκινήσουν με το τελικό στάδιο της μετάβασης. Αυτός είναι και ο λόγος που πολλές φορές τα φιλόδοξα σχέδια δεν τελεσφορούνται. Βασίζονται στο να ολοκληρώσουν την αλλαγή, χωρίς να «ακολουθήσουν» και τα άτομα. Και στο τέλος δεν μπορούν να καταλάβουν τι πήγε στραβά! (Bridges, 2009).

3.4.2 Εφαρμογή του μοντέλου στην εκπαίδευση

Η αποχώρηση από το νηπιαγωγείο και η είσοδος στο δημοτικό, μια εκπαιδευτική μετάβαση, υποδηλώνει μια αλλαγή στις περιστάσεις με τον αντίκτυπο αυτής να εξαρτάται από τη φύση της μετάβασης (Fabian and Dunlop, 2002). Τα παιδιά καθώς δεν γνωρίζουν να διαχειριστούν την αλλαγή αυτή είναι πιο ευάλωτα, με αποτέλεσμα να βιώνουν μια αγχωτική εμπειρία με δυσμενή αποτελέσματα στην ακαδημαϊκή πορεία και εξέλιξη (Fabian and Dunlop, 2002). Οι διαδοχικές αλλαγές μπορούν να έχουν σοβαρό αντίκτυπο στα μικρά παιδιά και το άγχος, ο διαχωρισμός και οι ανασφαλείς συσχετισμοί μπορούν να επηρεάσουν όχι μόνο τη συναισθηματική υγεία ενός παιδιού αλλά και τη γνωστική και πνευματική

ανάπτυξη (O'Connor, 2018). Επιπλέον, «τα παιδιά και οι νέοι με ειδικές ανάγκες μπορεί να χρειάζονται πρόσθετη υποστήριξη για τη διαχείριση των μεταβάσεων» (DCSF 2005: 17). Ως εκ τούτου, οι συνέπειες των πρακτικών μετάβασης στα παιδιά θα πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη. Οδυνηρές μεταβάσεις προκύπτουν από κακό σχεδιασμό ή από αλλαγή που επιβλήθηκε (Bridges, 2009). Όπως ο ίδιος εξηγεί, είναι κρίσιμο να κατανοήσουμε ότι η εμπειρία της μετάβασης είναι βαθιά μοναδική. Όλοι ξεκινούν τη μετάβασή τους σε διαφορετικές χρονικές στιγμές και όλοι περνούν τη μετάβαση με διαφορετικές ταχύτητες. Κάθε αλλαγή προκαλεί «ένα ιδιωτικό νόημα μέσα μας», μοναδικό για τον καθένα μας, με βάση τις προηγούμενες εμπειρίες μας.

Όπως σημειώνει ο Bridges (2009), ενόψει αυτού του σύνθετου συνδυασμού αλλαγών (της περίπτωσης εκτός από εμάς), της μετάβασης (της διαδικασίας αναπροσανατολισμού μέσα μας) και του συντονισμού (το ιδιωτικό νόημα που αντηχεί από το παρελθόν) καθίσταται ευκολότερο να καταλάβουμε γιατί οι άνθρωποι συχνά έχουν έναν δύσκολο χρόνο προσπαθώντας να αντιμετωπίσουν μια οποιαδήποτε σημαντική αλλαγή, για να μην αναφέρουμε πολλές αλλαγές την ίδια στιγμή. Η σωστά διαχειριζόμενη μετάβαση, σύμφωνα με τον Bridges (2009), επιτρέπει στα άτομα να αναλάβουν νέους ρόλους έχοντας κατανοήσει τον σκοπό, τον νέο ρόλο, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να συμμετέχουν και να συνεισφέρουν πιο αποτελεσματικά. Η κοινή κατανόηση της μετάβασης εξασφαλίζει την σωστή αξιοποίηση του χρόνου, των πόρων και της εμπειρίας για την υποστήριξη και διευκόλυνση θετικών αποτελεσμάτων. Ο ίδιος, προτείνει μια μέθοδο για τη διαχείριση της μετάβασης, στην οποία ο εκπαιδευτικός, λόγω θέσης, είναι αυτός που μπορεί να δει και γνωρίζει αυτό που οι μαθητές αγνοούν. Κατά συνέπεια είναι αυτός που θα πρέπει να σχεδιάζει και να προγραμματίζει έχοντας κατά νου ότι οι μαθητές χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να κάνουν τη μετάβαση. Να αφήσουν πίσω τα παλιά, να περάσουν την ουδέτερη ζώνη για να κάνουν στο τέλος μια νέα αρχή. Σύμφωνα με τον Bridges (2009), ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι κομβικός, αφού είναι το πρόσωπο που θα σχεδιάσει, θα έχει την επιστασία και θα φέρει εις πέρας το «πρόγραμμα». Οι εκπαιδευτικοί που σχεδιάζουν τη μετάβαση χρειάζεται να συμπεριλάβουν στον σχεδιασμό τα ακόλουθα βήματα:

- Να γνωρίζουν για ποιο σκοπό γίνεται αυτή η αλλαγή, γιατί πρέπει να γίνει και να μπορούν να περιγράψουν την αλλαγή πολύ σύντομα.
- Να εξασφαλίσουν τον προσεκτικό σχεδιασμό κάθε λεπτομέρειας. Να υπάρχει υπεύθυνος που θα παρακολουθεί τις αλλαγές και θα φροντίζει να τηρούνται τα χρονοδιαγράμματα των αλλαγών, οι οποίες θα εξηγούνται από ένα σχέδιο επικοινωνίας.
- Να γνωρίζουν ποιος καλείται να αφήσει πίσω και τι, φροντίζοντας παράλληλα να διασφαλίσει τους όρους που θα επιτρέψουν στα άτομα να αποχωρήσουν με σεβασμό. Η κατανόηση και αποδοχή των συναισθημάτων των μαθητών που μετακινούνται, η προστασία των «δικαιωμάτων τους» καθώς αφήνουν την ασφάλεια της «παλαιάς θέσης», αποτελούν συνθήκες που θα πρέπει να σεβαστεί και να εξασφαλίσει ο εκπαιδευτικός, με συνεχή ροή των πληροφοριών μεταξύ των ενδιαφερόμενων.
- Η επικοινωνία με τα άτομα όταν βρίσκονται στην ουδέτερη ζώνη είναι πολύ σημαντική και δηλωτική του ενδιαφέροντος και της στήριξης από τον εκπαιδευτικό. Ο λόγος που συμβαίνει η αλλαγή, πώς θα φτάσουμε εκεί και τι θα συναντήσουμε, είναι ορισμένα από τα θέματα προς συζήτηση με τα άτομα που βιώνουν υψηλά επίπεδα αβεβαιότητας όταν βρίσκονται στη ζώνη αυτή.
- Τα προβλήματα που προκύπτουν κατά την πορεία, είναι ανάγκη να εντοπίζονται άμεσα, έγκαιρα και να αντιμετωπίζονται.
- Η μοντελοποίηση συμπεριφορών και στάσεων είναι απαραίτητη προκειμένου να διευκολυνθεί το νέο ξεκίνημα.
- Η παροχή σε ευκαιρίες για πρακτική και πόρους για την ανάπτυξη των αναμενόμενων συμπεριφορών κρίνεται απαραίτητη, όπως και η ανταμοιβή των επιθυμητών. Οι στόχοι προς επίτευξη πρέπει να συνοδεύονται και από κατάλληλους πόρους για την πραγματοποίησή τους (Bridges, 2009).

Τα ευρήματα από την έρευνα της Ackesjö (2014) σχετικά με τις μεταβάσεις των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό, εντοπίζουν την ευθύνη των εκπαιδευτικών με κατάλληλες προπαρασκευαστικές δραστηριότητες να παρέχουν στα παιδιά ευκαιρίες για:

- να προετοιμαστούν με το δικό τους ρυθμό για όσα πρόκειται να ακολουθήσουν στο νέο πλαίσιο,

- να δώσουν τις δικές τους ερμηνείες του για το τι πρόκειται να συμβεί,
- να συνειδητοποιήσουν ότι ο χρόνος στην προσχολική τελείωσε και κάτι νέο ακολουθεί.

Στη συνέχεια μέσα από καλά προγραμματισμένες δραστηριότητες, οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τους μαθητές να αποκτήσουν θετικές εμπειρίες και συναισθήματα ασφάλειας. Σύμφωνα με τα παραπάνω, η συνεργασία των εκπαιδευτικών κρίνεται απολύτως απαραίτητη, ενώ οι απαντήσεις στα ερωτήματα και τις ανησυχίες των παιδιών μπορεί να αποτρέψει τον χαρακτηρισμό μιας μετάβασης ως κρίσιμη ή ως απειλή.

4ο Κεφάλαιο: Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν μελέτες σχετικά με την εκπαιδευτική μετάβαση, οργανωμένες βάσει του μοντέλου του Bronfenbrenner που αναλύθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, δηλαδή ως προς τις εγγύς διεργασίες, τα πρόσωπα, το πλαίσιο και τον χρόνο.

4.1 Εγγύς διεργασίες: Ο ρόλος των σχέσεων στις εκπαιδευτικές μεταβάσεις

Διερευνώντας τον αντίκτυπο των σχέσεων στην ανάπτυξη του παιδιού, εστιάζουμε στη βιοοικολογική έννοια της «διεργασίας» και τη δύναμή της να ξεπεράσει τις πιθανές δυσκολίες που σχετίζονται με το «πρόσωπο» και το «πλαίσιο» σε δεδομένο «χρόνο» (Bronfenbrenner & Morris, 2005). Οι «εγγύς διεργασίες» αποτελούν το κλειδί στην κατανόηση των γεγονότων σε όλα τα επίπεδα των συστημάτων. Τονίζοντας την καθοριστική σημασία των σχέσεων στην εκπαίδευση, ο Philip Riley (2011) επανακαθορίζει τα θεμέλιά της, απορρίπτοντας το παραδοσιακό τρίπτυχο: ανάγνωση, γραφή και αριθμητική (the 3Rs, Reading, wRiting and aRithmetic) και τοποθετώντας στη θέση του, ένα ακόμα πιο θεμελιώδες σύνολο, το τρίπτυχο: «σχέσεις, σχέσεις και σχέσεις» “the 3Rs, Relations, Relations and Relations”. Κατά την άποψη αυτή, η επιτυχημένη λειτουργία ενός σχολείου και η αποτελεσματική μάθηση των μαθητών προϋποθέτει την ύπαρξη του συνόλου: «Σχέση από την πλευρά του μαθητή, σχέση από την σκοπιά του εκπαιδευτικού και σχέση από την ηγεσία του σχολείου».

Κεντρικό ρόλο στην παιδαγωγική με την έννοια που αναφέρθηκε έχουν οι σχέσεις και οι αλληλεπιδράσεις: μεταξύ των παιδιών, μεταξύ ενηλίκων και μικρών παιδιών, μεταξύ των ενηλίκων και των συναδέλφων τους και των γονέων των παιδιών με τα οποία εργάζονται και μεταξύ των μαθητών και των περιβαλλόντων όπου λαμβάνει χώρα η μάθηση. Μια «παιδαγωγική φροντίδας» είναι ένα στυλ πρακτικής που θέτει ως προϋπόθεση την εμπλοκή των παιδιών, τον σεβασμό σε αυτά και την ενσωμάτωση των ευκαιριών μάθησης που παρέχονται, σε όλες τις διαστάσεις. Βασίζεται στις ατομικές δυνατότητες και τις διαθέσεις του παιδιού, εντός του κοινωνικού πλαισίου και απορρέει από την πεποίθηση ότι είναι οι στενές αλληλεπιδράσεις, οι εγγύς διαδικασίες μεταξύ παιδιών και μεταξύ παιδιών και

ενηλίκων που οδηγούν στην ανάπτυξη και τη μάθηση (Hayes όπ. αναφ. στο Mhathuna & Taylor, 2012 σελ. xvii).

Στις σημαντικές σχέσεις που πρέπει να ληφθούν υπόψη περιλαμβάνονται αυτές των παιδιών και των συνομηλίκων τους, καθώς και οι σχέσεις με τους ενήλικες, ιδιαίτερα εκείνες με γονείς και εκπαιδευτικούς. Οι Bronfenbrenner και Morris (2005) παρουσιάζουν αντιξοότητες και προβλήματα να υπερνικούνται από τη δυνητική δύναμη των σχέσεων. Οι δυνατές, θετικές σχέσεις μπορούν να ξεπεράσουν τις συνέπειες από επιζήμια περιβάλλοντα, ενώ από την άλλη και τα θετικά περιβάλλοντα έχουν ανάγκη από θετικές σχέσεις μεταξύ των ενηλίκων και των παιδιών. Όπως οι ίδιοι επισημαίνουν (1988/2005, σελ. 262, όπ. αναφ. στο Olfman & Robbins, 2012) για να μπορέσει ένα παιδί να αναπτυχθεί ομαλά χρειάζεται η συνεχιζόμενη, παράλογη εμπλοκή, ενός ή περισσότερων ενηλίκων « ... με λίγα λόγια, κάποιος θα πρέπει να είναι τρελός για αυτό το παιδί». Τα παιδιά χρειάζονται την χωρίς όρους αγάπη και συνεπή φροντίδα από την οικογένεια και η οικογένεια με τη σειρά της χρειάζεται υποστήριξη σε αυτή την προσπάθεια.

Βασικά στοιχεία της «διαδικασίας» στο πλαίσιο του μεσοσυστήματος είναι οι «συνδέσεις» ανάμεσα στις βαθμίδες εκπαίδευσης και μεταξύ των σχολείων και της ευρύτερης κοινότητας. Οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι ζωτικής σημασίας για μια επιτυχημένη εκπαιδευτική μετάβαση (Coffey, 2013). Οι ανοιχτοί διάυλοι επικοινωνίας μεταξύ των ενδιαφερομένων σε όλες τις φάσεις της μετάβασης - πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τη μετάβαση - αποτελούν το κλειδί των θετικών μεταβάσεων. Η διασφάλιση των ευκαιριών στους μαθητές να έρθουν σε επαφή με τους νέους δασκάλους και συμμαθητές και η ενημέρωση των γονέων και εκπαιδευτικών για θέματα που θα προκύψουν με το ξεκίνημα των μαθητών στο νέο πλαίσιο, κρίνεται απαραίτητη, έτσι ώστε όλοι μαζί να συνεισφέρουν σε μια ομαλή μετάβαση.

«Μετάβαση σημαίνει σχέσεις και ποιότητα σχέσεων» αναφέρει η Γουργιώτου, (2019). Ειδικοί παράγοντες όπως η αναπηρία, η γλώσσα, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας, η θρησκεία, κλπ. εντοπίζονται στη βιβλιογραφία να επηρεάζουν τη «διαδικασία» κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής μετάβασης. Οι γονείς, οι δάσκαλοι και τα

παιδιά εμφανίζονται να βιώνουν διαφορετικά τη μετάβαση και να προσαρμόζονται σε αυτή την αλλαγή (Bronfenbrenner & Morris, 2005).

4.1.1 Οι σχέσεις μεταξύ των παιδιών

Οι φιλίες που σχηματίζουν τα παιδιά με τους συνομηλίκους τους αποτελούν κοινωνικές σχέσεις που επηρεάζουν την ψυχοκοινωνική προσαρμογή τόσο κατά την παιδική ηλικία, όσο και μεγαλώνοντας (Gifford-Smith & Brownell, 2003). Οι παιδικές φιλίες, ως μια πηγή κοινωνικής και σχολικής υποστήριξης σε περιόδους άγχους (Hay, Payne & Chadwick, 2004) διευκολύνουν τη σχολική προσαρμογή και τη μετάβαση στο σχολείο (Ladd, Birch & Buhs, 1999). Η σύναψη νέων φιλικών σχέσεων ή η διατήρηση των παλιών επηρεάζει τη συμπεριφορά και τη στάση των παιδιών απέναντι στο «νέο σχολείο» (Ladd et al., 1999). Η δημιουργία και η διατήρηση μιας φιλίας δεν αφορά μόνο την ανάπτυξη δεξιοτήτων, αλλά την ολότητα της ανθρώπινης ύπαρξης, αφού:

« Η φιλία και η ανάπτυξη των γνωστικών και κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων φέρουν μια ουσιαστική και αμφίδρομη σχέση. Φαίνεται να είναι μια εγγενής, βιολογική ανάγκη που εξυπηρετεί εξελικτικούς σκοπούς. Βοηθά στην προσαρμοστικότητα στο περιβάλλον και επιτρέπει στο παιδί να είναι ενεργός παράγοντας στην ανάπτυξη και την ταυτότητά του» (Papadopoulou M., 2015, σελ. 4).

Τα παιδιά με πολλούς φίλους παρουσιάζουν μεγαλύτερα επίπεδα συμμετοχής στις σχολικές δραστηριότητες και ακαδημαϊκή επάρκεια (Erath, Flanagan & Bierman, 2008). Οι φιλικές σχέσεις είναι συνυφασμένες με τη σχολική προσαρμογή και κατά συνέπεια με την ακαδημαϊκή δέσμευση και επιτυχία και τη μειωμένη πιθανότητα εγκατάλειψης του σχολείου (Ladd, 1990). Η ύπαρξη φίλων παρέχει μεγάλη συναισθηματική υποστήριξη και αμβλύνει τα συναισθήματα της απομόνωσης (Hamm & Faircloth, 2005). Ως εκ τούτου, η εξασφάλιση στα παιδιά ενός φιλικού περιβάλλοντος, η παροχή φυσικού και συναισθηματικού χώρου και χρόνου προκειμένου τα παιδιά να συναναστραφούν και να οικοδομήσουν σχέσεις, αποτελεί προτεραιότητα (Papadopoulou, 2015). Οι Dockett και Perry (2013), αναγνωρίζουν ότι οι σχέσεις με τους συνομηλίκους διευκολύνουν τη διαδικασία της μετάβασης, αφού μέσω της φιλίας και με την καθοδήγηση από τους συμμαθητές τα παιδιά μαθαίνουν τους κανόνες, τους ρόλους και αντιλαμβάνονται τη σχολική κουλτούρα. Τα ερευνητικά αποτελέσματα από μελέτη των Pellegrini και Blatchford, (2000, όπ. αναφ. στο Λ. Αναγνωστάκη, 2008) για τη

σημασία των φιλικών σχέσεων στα παιδιά του δημοτικού σχολείου έδειξαν ότι βοηθούν τα παιδιά στην κοινωνική και ακαδημαϊκή προσαρμογή στο σχολείο, κυρίως όταν υπάρχουν σημαντικές αλλαγές, όπως η αλλαγή σχολικού πλαισίου.

Ωστόσο, οι Ledger, Smith και Rich (2000), σε μια εθνογραφική μελέτη παρατήρησης των φιλικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών του νηπιαγωγείου, διάρκειας 18 μηνών, διαπίστωσαν ότι οι φιλίες των παιδιών στο νηπιαγωγείο δεν συνεχίστηκαν με τη μετάβαση στο δημοτικό, λόγω του ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά χωρίζουν τις προϋπάρχουσες φιλικές ομάδες, επιθυμώντας να επιδείξουν οι μαθητές ανεξαρτησία και προωθώντας τη δημιουργία νέων φιλικών σχέσεων. Η έρευνα όμως ταυτόχρονα έδειξε ότι, μαθητές που ήρθαν στο δημοτικό χωρίς φίλους από το νηπιαγωγείο, προσαρμόστηκαν χωρίς προβλήματα, ενώ αντίθετα, μαθητές που είχαν ήδη φίλους στην τάξη, δυσκολεύτηκαν την περίοδο της μετάβασης. Τα ευρήματα αυτά μας προσανατολίζουν στο ότι παρά τη μεγάλη σημασία τους, οι προϋπάρχουσες σχέσεις μεταξύ των μαθητών και η διατήρησή τους δεν διασφαλίζει από μόνη της μια ομαλή μετάβαση.

4.1.2 Οι σχέσεις των παιδιών με τους γονείς

Σύμφωνα με τη Βιοοικολογική θεωρία οι ισχυρές εγγύς διαδικασίες μεταξύ γονέων και παιδιών επιδρούν υποστηρικτικά και συμβάλλουν σε θετικές μεταβάσεις στο μεσοσύστημα (Bronfenbrenner & Morris, 2005). Ο Baumrind (1971) υποδεικνύει τον τρόπο που αλληλεπιδρούν παιδιά και ενήλικες, ως παράγοντα που επηρεάζει την μεταβατική εμπειρία των μαθητών. Η συμπεριφορά ενός παιδιού είναι το αποτέλεσμα σύνθετων διαδικασιών αλληλεπίδρασης μεταξύ του πλαισίου και των ατομικών χαρακτηριστικών του (Bronfenbrenner & Morris, 2005) που μπορεί να σχετίζεται με την προσέγγιση ανατροφής των παιδιών, η οποία με τη σειρά της είναι αποτέλεσμα της κουλτούρας και των προσωπικών βιωμάτων των γονέων. Οι θετικές δεξιότητες και οι διαθέσεις που αποκτούν μέσα στην οικογένεια τα παιδιά, είναι πιθανό να οδηγήσουν σε υψηλή αυτοεκτίμηση και μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα σε νέες καταστάσεις και περιβάλλοντα (Baumrind, 1971). Κατά τον Bronfenbrenner (1989c),

«Για να αναπτυχθεί - διανοητικά, συναισθηματικά, κοινωνικά και ηθικά - ένα παιδί απαιτείται η συμμετοχή του προοδευτικά, σε μια πιο πολύπλοκη αμοιβαία δραστηριότητα, σε τακτική βάση, για μεγάλα χρονικά διαστήματα, με ένα ή περισσότερα άλλα άτομα με τους οποίους το παιδί αναπτύσσει ισχυρή, αμοιβαία και παράλογη προσκόλληση,²¹ τα οποία είναι αφοσιωμένα στην ανάπτυξη αυτού του παιδιού, κατά προτίμηση για μια ζωή, για πάντα» (σελ. 5).

Έχει επισημανθεί από τους Bronfenbrenner και Morris (2006) ότι η θεωρία του δεσμού παρέχει ένα πλαίσιο που μπορεί να ερμηνεύσει τον ρόλο των εγγύς διαδικασιών μεταξύ παιδιών και γονέων-εκπαιδευτικών, την περίοδο της εκπαιδευτικής μετάβασης. Η θεωρία του δεσμού αναφέρεται στο συναισθηματικό σύνδεσμο ανάμεσα στο βρέφος και τον «κύριο φροντιστή», συνήθως τη μητέρα, από τον οποίο θα εξαρτηθούν οι μελλοντικές σχέσεις, η ψυχολογική υγεία και ευεξία του παιδιού (Bowlby, 1988). Η αγάπη, η στοργή και η ικανοποίηση των αναγκών του βρέφους εγκαθιδρύουν συναισθήματα ασφάλειας και εμπιστοσύνης, τα οποία θα αποτελέσουν τη βάση αυτονομίας του παιδιού μεγαλώνοντας. Η συναισθηματική ανταπόκριση του γονέα στις ανάγκες του παιδιού έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός ισχυρού δεσμού ο οποίος παρέχει μια ασφαλή βάση αυτονομίας. Η ανάγκη του παιδιού να βρίσκεται συνεχώς κοντά στον γονέα, καλύπτεται από το συναίσθημα της εμπιστοσύνης, αφού το παιδί γνωρίζει ότι ο γονέας θα είναι εκεί όταν τον χρειαστεί. Ο πάντα διαθέσιμος γονέας αποτελεί μια ασφαλή βάση στην οποία το παιδί μπορεί να καταφύγει όταν χρειαστεί, μέχρι να νιώσει δυνατό και να συνεχίσει (Bowlby, 1973). Αντίθετα η έλλειψη αγάπης και υποστήριξης γεμίζει το παιδί με φόβο και ανασφάλεια, προσεγγίζει τις νέες σχέσεις με επιφύλαξη, καθιστώντας δύσκολη την σύναψη σχέσεων με άλλους (Bowlby, 1973). Συνακόλουθα, ο τρόπος που βιώνεται ο δεσμός, θα προδιαγράψει τις αναμενόμενες συμπεριφορές των παιδιών και ως μαθητών (Berk, 2009). Ανασφαλείς ή αποδιοργανωμένοι τύποι δεσμού γίνονται η αιτία τα παιδιά να αδυνατούν να αντιμετωπίσουν νέες καταστάσεις, όπως αυτή της εκπαιδευτικής μετάβασης, καθώς δυσκολεύονται στη δημιουργία σχέσεων με συνομηλίκους αλλά και ενήλικες (Riley, 2011). Αντιμετωπίζοντας την αλλαγή, με τη μετακίνηση εντός των μικροσυστημάτων την περίοδο της εκπαιδευτικής μετάβασης, τα παιδιά ενδέχεται να κατακλυσθούν από άγχος, το οποίο να

²¹Τι σημαίνει ο όρος "παράλογη προσκόλληση"; Μία μόνο απάντηση: Αυτό είναι το πρώτο παιδί που προσπαθείτε να σώσετε σε μια φωτιά (Bronfenbrenner, 1989c).

εμφανιστεί στη συνέχεια ως δυσκολία αποχωρισμού από κάποιον ενήλικα και σε ορισμένες περιπτώσεις να εξελιχτεί σε σχολική άρνηση (Bahali, 2009).

4.1.3 Οι σχέσεις των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς

Την εποχή που το παιδί βρίσκεται για μεγάλο χρονικό διάστημα εκτός γονικής εποπτείας, αναγνωρίζεται η σπουδαιότητα μιας δευτερεύουσας σχέσης δεσμού (Bowlby, 2007) στο πρόσωπο των δασκάλων και άλλων επαγγελματιών της εκπαίδευσης, που σύμφωνα με τους Bronfenbrenner και Morris (2006) αποτελούν βασικά συστατικά του μικροσυστήματος του παιδιού και μπορούν να επηρεάσουν τις εμπειρίες τους κατά την περίοδο της μετάβασης. Σύμφωνα με το Βιοοικολογικό μοντέλο, η σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το παιδί, αντανακλά τα προσωπικά χαρακτηριστικά και των δύο (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Ένα βασικό στοιχείο που μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τη σχέση αυτή και συνακόλουθα τις εμπειρίες μετάβασης, αποτελούν οι διαφορετικές προσδοκίες σχετικά με τη συμπεριφορά των παιδιών, στα νηπιαγωγεία και δημοτικά (Brooker, 2008). Οι Dockett και Perry (2007) για παράδειγμα, σε έρευνα που διεξήγαγαν διαπίστωσαν ότι δάσκαλοι και γονείς αναμένουν από τα παιδιά, μόλις εισέλθουν στο δημοτικό, να επιδείξουν υπευθυνότητα και αυτορρύθμιση, δεξιότητες που ενδέχεται να μην έχουν κατακτήσει σε υψηλό επίπεδο μέχρι εκείνη τη στιγμή. Οι αξιώσεις αυτές αναπόφευκτα ακολουθούνται από μια ανισσοροπία στις σχέσεις καθώς οι έμπειροι και γνώστες εκπαιδευτικοί μεταθέτουν την ευθύνη στους λιγότερο έμπειρους και γνώστες. Αναμένουν από αυτούς να κάνουν όλες τις αλλαγές.

Ο Rogers (1983, 1990, όπ. αναφ. στον Riley 2011), ο ιδρυτής της ανθρωποκεντρικής προσέγγισης της διδασκαλίας, στήριξε ερευνητικά τη θεωρία που αναγνωρίζει ότι οι σχέσεις μεταξύ δασκάλου και μαθητή επηρεάζουν άμεσα τις εμπειρίες των μαθητών και κατ' επέκταση τα μαθησιακά αποτελέσματα. Ειδικότερα, ο Rogers (1995) θεωρεί ως απαραίτητη προϋπόθεση για θετικές παιδαγωγικές εμπειρίες την ανάπτυξη ποιοτικών σχέσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές τους. Ο τρόπος οργάνωσης της τάξης και οι προσδοκίες για αναμενόμενες συμπεριφορές από τους μαθητές που ξεκινούν το δημοτικό, αποτελεί μια βασική παράμετρο που καθορίζει τις σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών και οδηγεί σε ευκολότερες ή σε δύσκολες μεταβάσεις (Brooker, 2008). Οι Dockett και Perry

(2007) αναφέρουν τη «διαθεσιμότητα» των εκπαιδευτικών να ακούσουν τους μαθητές τους ως υπεύθυνη για τη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης και σεβασμού στη σχολική κοινότητα, επιβεβαιώνοντας και πάλι τη δύναμη των διαπροσωπικών σχέσεων για θετικές εμπειρίες των μαθητών αλλά και επιτυχημένες εκπαιδευτικές μεταβάσεις, σύμφωνα με τους Birch και Ladd (1997).

Τα προβλήματα συμπεριφοράς και η χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση αποτελούν παράγοντες προβληματικής μετάβασης από το προσχολικό στο δημοτικό σχολείο, σύμφωνα με τις απόψεις και των εκπαιδευτικών (O'Kane & Hayes, 2006). Η Baumrind (1971) συσχετίζει αυτές τις συμπεριφορές με τα αυταρχικά ή επιτρεπτικά γονικά στυλ μέριμνας που έχουν ως αποτέλεσμα παιδιά δυστυχημένα, με άγχος, να παρουσιάζουν αποσυρμένες ή δύσκολες συμπεριφορές. Η προσέγγιση αυτή της Baumrind συμβαδίζει με την βιο-οικολογική προοπτική που αναγνωρίζει τη συμπεριφορά ενός παιδιού ως το προϊόν μιας σύνθετης διαδικασίας αλληλεπίδρασης μεταξύ αυτού και του περιβάλλοντος, χωρίς η ευθύνη να βαραίνει τα παιδιά. Η Pellerin (2005) μελετώντας τα αποτελέσματα των πρακτικών πειθαρχίας που υιοθετούνται από τα σχολεία, διαπιστώνει ότι παράγουν παρόμοια αποτελέσματα με τα στυλ γονικής μέριμνας, καταδεικνύοντας τα αυταρχικά σχολεία –authoritarian schools - ως εκείνα που έχουν τα μεγαλύτερα ποσοστά εγκατάλειψης. Επιπρόσθετα, και οι Gregory, Skiba, και Noguera (2010), εξετάζοντας την επίδραση του τρόπου επιβολής της πειθαρχίας στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα, εντόπισαν τις αυταρχικές πρακτικές στα εκπαιδευτικά πλαίσια, να συνδέονται με μείωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων και να είναι εξαιρετικά αναποτελεσματικές για τα παιδιά σε περιόδους εκπαιδευτικής μετάβασης.

4.1.4 Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς

Ο Hornby (2000) αναγνωρίζει ως κρίσιμο παράγοντα που επηρεάζει τη μορφή της επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς, τις προσωπικές τους ιστορίες, το προσωπικό τους σύστημα πεποιθήσεων. Συχνά οι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν μια ελλειμματική στάση απέναντι στις οικογένειες των παιδιών αφού οι γονείς παρουσιάζονται μέσα από το λόγο τους ως «προβληματικοί», «ευάλωτοι», «αδιάφοροι» ή «λιγότερο ικανοί»

κατά συνέπεια είναι προτιμότερο να μένουν εκτός σχολείου. Αρνητική θεώρηση όμως αποκαλύπτεται στην έρευνα να υφίσταται και από τους γονείς για τους εκπαιδευτικούς, θεωρώντας τους «μη διαθέσιμους» για μια ουσιαστική σχέση, ή μη ικανούς να χειριστούν σωστά τα προβλήματα που προκύπτουν (Hornby & Lafaele, 2011). Ως εκ τούτου, η διαφορετική κατανόηση και ερμηνεία γεγονότων και καταστάσεων, μεγαλώνει το χάσμα μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων, αυξάνοντας τη δυσπιστία και μειώνοντας την πιθανότητα για ανάπτυξη θετικών σχέσεων μεταξύ τους (Waller & Waller 1998). Παρόλα αυτά, όπως αναφέρει η Bastiani, «οι γονείς μιλάνε με πολλές φωνές» (όπ. αναφ. στους Waller & Waller 1998, σελ. 113) και απέχουν πολύ από το να είναι μια ομοιογενής ομάδα, με κοινά χαρακτηριστικά (Munn, 1993).

Επιπλέον, η αντίληψη της θέσης και του ρόλου που αναλογεί σε γονείς και εκπαιδευτικούς, έχει αντίκτυπο στον τρόπο που αποτιμάται και εφαρμόζεται η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών, αλλά και στις μεταξύ τους σχέσεις. Το θέμα της «σχολικής φοίτησης και εκπαίδευσης» αποκτά μια ιδιαίτερη σημασία, καθώς η ερμηνεία των όρων αυτόματα μετατοπίζει την εξουσία και εμπειρογνωμοσύνη προς έναν από τους δυο, τον γονέα ή τον εκπαιδευτικό (INTO, 1997). Ειδικότερα, η παραδοχή ότι η εκπαίδευση αφορά κυρίως τη σχολική φοίτηση, αυτόματα αναγνωρίζει ότι οι δάσκαλοι διαθέτουν περισσότερες γνώσεις, δεξιότητες και εμπειρογνωμοσύνη και καθιστά τη γονική εμπλοκή απλώς υποστηρικτική. Αν όμως η σχολική φοίτηση θεωρηθεί ως ένα κομμάτι της εκπαίδευσης, τότε οι γονείς αποκτούν σαφώς μεγαλύτερη εξουσία στην εκπαίδευση των παιδιών, με το σχολείο να συμπληρώνει τη μάθηση με εξειδικευμένη τεχνογνωσία. Η προσέγγιση αυτή βρίσκει αντίθετους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θεωρούν ότι η γονική εμπλοκή αναιρεί τον επαγγελματικό τους ρόλο (Lasky, 2000).

Τέλος, οι χαμηλές επικοινωνιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών και οι ανύπαρκτες στρατηγικές ανάπτυξης συνεργατικών πρακτικών, αναφέρονται στη βιβλιογραφία ως εμπόδια στην επικοινωνία μεταξύ γονιών και εκπαιδευτικών (Epstein & Sanders, 2006) και παρουσιάζονται να έχουν σοβαρό αντίκτυπο στις περιπτώσεις των εκπαιδευτικών μεταβάσεων, κατά τις οποίες οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να «υποστηρίξουν» τη συμμετοχή των γονέων (Hornby & Lafaele, 2011 · INTO, 1997).

4.1.5 Οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών

Η μετάβαση μπορεί να προσφέρει ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς της προσχολικής και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, να συνεργαστούν για να ενισχύσουν και να υποστηρίξουν τη συνεχή εκμάθηση και ανάπτυξη των παιδιών (Dockett et al., 2011). Σύμφωνα με τη Mhathúna (2011) η καλή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων θα ωφελήσει τελικά τα παιδιά καθώς εισέρχονται στη σχολική εκπαίδευση, δημιουργώντας τις συνθήκες για ένα θετικό ξεκίνημα. Ο από κοινού προγραμματισμός των μεταβατικών δραστηριοτήτων και η ανταλλαγή πληροφοριών αποτελούν μερικές από τις συνεργατικές πρακτικές που συμβάλουν στη θετική προσαρμογή των μαθητών στο νέο πλαίσιο (Kagan & Neuman, 1998).

Η Peters (2010) περιγράφει το πέρασμα των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό ως ένα «ταξίδι μάθησης» που διευκολύνεται από τις «γέφυρες» που στήνουν οι εκπαιδευτικοί των δύο βαθμίδων. Οι γέφυρες αυτές που ενώνουν τις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης, είναι αποτέλεσμα της συνεργασίας των εκπαιδευτικών και αφορά κοινούς δεσμούς, κοινή στρατηγική και προσέγγιση, σε στόχους και πρακτικές. Ωστόσο, η δημιουργία μιας προσχολικής τάξης στη Σουηδία, διάρκειας ενός έτους, ειδικά σχεδιασμένη για τον λόγο αυτόν, τελικά δεν αποτέλεσε τη «γέφυρα» που αναμενόταν ανάμεσα στα δύο πλαίσια (Sandberg, Hellbrom, Thibbin & Garpelin, 2014).

Οι O'Kane και Hayes (2006) αναφέρουν χαμηλά επίπεδα επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, δασκάλων και νηπιαγωγών, στην Ιρλανδία, κατά το πέρασμα των μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Η ανταλλαγή πληροφοριών ήταν περιορισμένη και περιστασιακή. Διαφορές ιδεολογιών και κουλτούρας αποτυπώνονται στις διαφορετικές πρακτικές, ενώ άγνοια των στόχων, των μεθόδων και των περιβαλλόντων εντοπίζεται (O'Kane, 2007).

Κενά στην κατανόηση του τι συμβαίνει στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας, όπως και η ασαφής εικόνα του τι συμβαίνει στα νηπιαγωγεία, για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας, έχουν επίσης διαπιστωθεί διεθνώς (Dunlop & Fabian, 2002), υποδεικνύοντας την ανάγκη να ελέγχεται τόσο η ποιότητα όσο και η ποσότητα της επικοινωνίας (Ring et al, 2015). Η φτωχή επικοινωνία και η ασυμφωνία σε στόχους φαίνεται να αποτελεί ένα μεγάλο

εμπόδιο σε θετικές μεταβατικές εμπειρίες (Dunlop & Fabian, 2003). Η έρευνα έχει δείξει ότι η κακή επικοινωνία μεταξύ της προσχολικής και της σχολικής αγωγής αποτελεί εμπόδιο στην επιτυχή μετάβαση των παιδιών (Margetts, 1999). Αντίθετα, η συνεχής επικοινωνία μεταξύ αυτών των ομάδων βοηθά στην κατανόηση της φιλοσοφίας και των διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και διασφαλίζει ότι θα αξιοποιηθούν οι πρότερες γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών. Επιπλέον, ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί των δύο βαθμίδων συνεργάζονται σε ένα κοινό εννοιολογικό πλαίσιο μάθησης των παιδιών, προτείνεται από την Dunlop (2002), ως ένα από τα κλειδιά για την επιτυχή μετάβαση.

Ο Neuman (2000), εντόπισε ως εμπόδιο στην επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης φιλοσοφικές διαφορές, οι οποίες ενισχύονται και από διαρθρωτικές, καθώς τα δύο πλαίσια υπάγονται σε διαφορετική διοικητική υπόσταση με διαφορετικούς κανονισμούς. Τα διαφοροποιημένα προγράμματα σπουδών της Προσχολικής Αγωγής και της Δημοτικής Εκπαίδευσης αποτελούν κοινή πρακτική σε αρκετές ευρωπαϊκές χώρες, με έναν αυξανόμενο αριθμό ευρωπαϊκών χωρών σήμερα να υιοθετεί ένα ενιαίο σύστημα, με το οποίο τα προγράμματα σπουδών οργανώνονται σε μία μόνο φάση, συνήθως από το Υπουργείο Παιδείας. Ένα συνεχές πλαίσιο στα προγράμματα σπουδών δίνει τη δυνατότητα για ίσες ευκαιρίες στην επαγγελματική εξέλιξη, για βελτίωση στα αναλυτικά προγράμματα και για ομαλές μεταβάσεις από την προσχολική στη σχολική αγωγή (ET 2020, Working Group Schools). Εκτενείς έρευνες και δημοσιεύσεις στον ελληνικό χώρο, εμπλέκονται σε συζητήσεις σχετικά με την δημιουργία ενός κοινού τύπου συνάντησης για το νηπιαγωγείο και το δημοτικό. Η τάση αυτή αποτυπώνεται σε δράσεις για μια στενότερη και ουσιαστική σχέση μεταξύ των δύο βαθμίδων, που όμως αποτέλεσαν σε πολλές περιπτώσεις σημείο καχυποψίας, τριβών και ανταγωνισμού μεταξύ των εκπαιδευτικών (Γουργιώτου, 2018).

Οι Timperley, McNaughton, Howie και Robinson (2003) διαπίστωσαν ότι οι διαφορετικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων, ακυρώνει στην πράξη την επιθυμία τους - δέσμευση - για συνεργασία κατά τη διάρκεια της μετάβασης. Οι δάσκαλοι παρουσιάζονται στην έρευνα να αναμένουν ότι οι μαθητές θα πρέπει να εξοικειωθούν με τις

«σχολικές ρουτίνες» και «τις αναμενόμενες συμπεριφορές» κατά τη φοίτηση στο νηπιαγωγείο, ενώ οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι οι δάσκαλοι θα έπρεπε να προσφέρουν ευκαιρίες να μάθουν τα παιδιά τις συμπεριφορές αυτές κατά τις επισκέψεις στο σχολείο, πριν τη φοίτηση. Οι εκ διαμέτρου αντίθετες προσδοκίες των εκπαιδευτικών, δυσκολεύουν τη μετάβαση των μαθητών και καθιστούν φανερή την απουσία της ουσιαστικής επικοινωνίας μεταξύ τους, τονίζοντας παράλληλα την αξία της.

Συμπέρασμα

Οι σχέσεις των παιδιών με τους συνομήλικους αποδεικνύονται σημαντικές και υποστηρίζουν τους μαθητές κατά τη περίοδο της μετάβασης. Ως καθοριστικές επισημαίνονται και οι σχέσεις των παιδιών με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα, οι σχέσεις στοργής και φροντίδας μεταξύ των παιδιών και της οικογένειας καθώς και οι υποστηρικτικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς κάνουν ευκολότερη τη μετάβαση στο σχολείο. Ως εκ τούτου, προτείνεται η διατήρηση των βασικών σχέσεων σε όλες τις μεταβάσεις.

4.2 Άτομο

Στην ενότητα αυτή θα διερευνηθεί η αλληλεπίδραση του «ατόμου» με τη «διαδικασία» και το «πλαίσιο» στο «χρόνο» της εκπαιδευτικής μετάβασης. Θα μελετηθεί δηλαδή πώς οι προσωπικές διαθέσεις και δεξιότητες που διαθέτει το κάθε παιδί, επηρεάζουν σε επίπεδο σχέσεων και πλαισίου, την περίοδο της εκπαιδευτικής μετάβασης, αλλά και επηρεάζονται απ' αυτήν. Επιπλέον, καθώς οι εκπαιδευτικοί βλέπουν τον κόσμο μέσα από το πρίσμα των δικών τους εμπειριών και φέρουν μαζί τους ποικίλες συμπεριφορές και πεποιθήσεις (INTO, 2009) μελετάται εάν οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών, εκπορεύονται από κάποιο χαρακτηριστικό των μαθητών και των γονιών, καθορίζουν τις πρακτικές και συμπεριφορές τους.

4.2.1 Το παιδί

4.2.1.1 Δεξιότητες που απαιτούνται για την «είσοδο» στο σχολείο

Η συζήτηση για τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο συχνά ταυτίζεται με την έννοια της ετοιμότητας (Britto & Rebello, 2010) και αφορά την κατάκτηση από τα παιδιά δεξιοτήτων και ικανοτήτων, οι οποίες αξιολογούνται με βάση καθορισμένα πρότυπα απόδοσης, κατά την είσοδό τους στο σχολείο. Με το νέο ξεκίνημα, η ανάπτυξη των παιδιών πρέπει να είναι σύμφωνη με αυτό που καθορίζουν τα πρότυπα (Bennett, 1989), διαφορετικά η μελλοντική μάθηση και πορεία των μαθητών θεωρείται ότι διακυβεύεται (Fabian & Dunlop, 2006). Εξαιτίας αυτού, το ζήτημα της ετοιμότητας τίθεται κατά τα πρώτα χρόνια της σχολικής φοίτησης και συχνά αναφέρεται για να χαρακτηρίσει τη διαδικασία μετάβασης μεταξύ των εκπαιδευτικών πλαισίων (Bennett, 1989).

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση καταγράφει την αρχική απροθυμία των συμμετεχόντων στον τομέα της ανάπτυξης των παιδιών να καθορίσουν την έννοια της σχολικής ετοιμότητας (UNICEF, School Readiness, 2012), εξαιτίας των πολλών ερμηνειών που απορρέουν από διαφορετικές αφετηρίες, για θέματα που σχετίζονται με το παιδί, τη γνώση και το ρόλο του σχολείου στην κοινωνία.

«Τα ερωτήματα σχετικά με το αν, πώς και γιατί ένα παιδί πρέπει να «ετοιμαστεί» για το σχολείο στην Αγγλία είναι επιβεβαιωτικά για την πολύ βαθύτερη τάση που αναπτύσσεται στον εκπαιδευτικό τομέα της προσχολικής αγωγής σε σχέση με ένα διευρυνόμενο εννοιολογικό χάσμα. Δεν υπάρχει συμφωνία σχετικά με τον ορισμό του όρου «σχολική ετοιμότητα» ή «ετοιμότητα για το σχολείο» και τη χρήση του, διότι δεν υπάρχει συμφωνία ως προς το πώς τα μικρά παιδιά πρέπει να είναι προετοιμασμένα. Στην ουσία, η διαφωνία σχετικά με την ορολογία και τον ορισμό ενσαρκώνει μια θεμελιώδη διαφορά στην αντίληψη του σκοπού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης» (Bingham & Whitebread, 2012, σελ. 4).

Ερευνητικά αποτελέσματα, σήμερα, παρουσιάζουν την τάση αυτή να αλλάζει, με χαρακτηριστικό παράδειγμα τους εκατοντάδες ορισμούς που να προκύπτουν ως αποτέλεσμα της αναζήτησης Google Scholar με τον όρο «σχολική ετοιμότητα» (Britto, 2010). Οι αντιλήψεις που αποδέχονταν την ωριμότητα του παιδιού ως δείκτη ετοιμότητας για τη σχολική φοίτηση, αποδεικνύονται εσφαλμένες και αντικαθίστανται από αυτές που εντοπίζουν την ετοιμότητα για το σχολείο ως το αποτέλεσμα περιβαλλοντικών και

πολιτιστικών εμπειριών του παιδιού. Οι παραδοχές αυτές επηρέασαν και τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις σε χώρες της Βόρειας και Κεντρικής Ευρώπης, στις οποίες η εστίαση στις δεξιότητες αλφαριθμητισμού και αριθμητικής αντικαταστάθηκαν από μια προσέγγιση «κοινωνικής παιδαγωγικής» που προωθεί την ευρύτερη ανάπτυξη των παιδιών, υποστηρίζοντας παράλληλα τις οικογένειες. Σε μια τέτοια προσπάθεια, την περασμένη δεκαετία, η UNICEF ανέπτυξε το μοντέλο των φιλικών προς τα παιδιά σχολείων (CFS), το οποίο παρέχει τη δυνατότητα σε όλα τα παιδιά, αξιοποιώντας τις δυνάμεις τους, να συμμετάσχουν στη μαθησιακή διαδικασία. Στο μοντέλο αυτό, η σχολική ετοιμότητα διέπεται από δύο χαρακτηριστικά γνωρίσματα, τη μετάβαση και την απόκτηση δεξιοτήτων, που αναφέρονται σε τρεις διαστάσεις: την ετοιμότητα των παιδιών για το σχολείο, την ετοιμότητα των σχολείων για τα παιδιά και την ετοιμότητα των οικογενειών και των κοινοτήτων για το σχολείο (UNICEF, 2012).

Τα έτοιμα παιδιά, η πρώτη από τις τρεις διαστάσεις της σχολικής ετοιμότητας αναφέρεται στη μάθηση και την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, ενώ τα έτοιμα σχολεία, εκκινώντας από το σχολικό περιβάλλον, προάγουν και παροτρύνουν τη μάθηση όλων των παιδιών και στηρίζουν ομαλές μεταβατικές εμπειρίες. Η διάσταση των έτοιμων οικογενειών έχει στο επίκεντρο την εμπλοκή των γονέων στη μάθηση, την ανάπτυξη και στη μετάβαση των παιδιών στο σχολείο. Οι διασυνδεδεμένες αυτές διαστάσεις, μέσω συνεργατικών πρακτικών, μπορούν να εξασφαλίσουν ομαλές μεταβάσεις (UNICEF, 2012).

Ειδικότερα, τα έτοιμα παιδιά, η πρώτη από τις τρεις διαστάσεις της σχολικής ετοιμότητας αναφέρεται στην ωριμότητα του παιδιού ως δείκτη ετοιμότητας για τη σχολική φοίτηση. Η ετοιμότητα των παιδιών υποδηλώνει ότι τα παιδιά με την είσοδό τους στο σχολείο έχουν φτάσει σε επίπεδα ανάπτυξης που τους επιτρέπουν να προσαρμοστούν με επιτυχία στο νέο πλαίσιο. Στην πράξη όμως αυτό δεν είναι πάντα εφικτό, καθώς ένα μεγάλος αριθμός μαθητών κάθε χρόνο δυσκολεύεται να προσαρμοστεί, εξαιτίας του διαφορετικού βαθμού προετοιμασίας του (Ladd, 2009). Η σπουδαιότητα της ετοιμότητας των παιδιών για το σχολείο, εκφράζεται με την εφαρμογή προγραμμάτων, τα οποία δίνουν προτεραιότητα στην προσαρμογή των παιδιών και στην προετοιμασία για τη σχολική μάθηση, γεγονός που δημιουργεί πιέσεις στα παραδοσιακά προγράμματα σπουδών του νηπιαγωγείου. Αυτές οι

πιέσεις δεν προέρχονται μόνο από το σχολικό σύστημα, αφού η έγκαιρη γνώση της σχολικής μάθησης αποτελεί συχνά ζητούμενο και από τους γονείς (Weikart, 1999). Αντίθετες πρακτικές, στις σκανδιναβικές χώρες, υποστηρίζουν ότι οι φυσικές στρατηγικές μάθησης της πρώιμης παιδικής ηλικίας, θα πρέπει να γίνονται σεβαστές και να αντικατοπτρίζονται στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου (Bennett, 2004). Οι Dahlberg και Taguchi (1994) αντιπροτείνουν, οι υπηρεσίες της πρώιμης παιδικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να συνεργαστούν (εκπαιδευτικοί-γονείς-κοινότητες) και να βρεθούν σε ένα «παιδαγωγικό τόπο συνάντησης» για τη δημιουργία και εφαρμογή μιας κοινής κουλτούρας. Μια τέτοια πρωτοβουλία μπορεί να αποτελέσει τη βάση μιας «ισχυρής και ισότιμης εταιρικής σχέσης» (ΟΟΣΑ, 2001, 2006) μεταξύ των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης που θα εξασφαλίσει μεγαλύτερη συνέχεια στις εκπαιδευτικές εμπειρίες των παιδιών και θα προωθήσει επιτυχείς μεταβάσεις (ΟΟΣΑ, 2001, 2006). Η Γουργιώτου (2012), αναφέρει επιγραμματικά, ότι οι χαρακτηρισμοί – ετικέτες - «έτοιμα παιδιά» ή «μη έτοιμα» δεν προσφέρουν τίποτα, καθώς επικεντρώνονται περισσότερο στο παρελθόν και όχι στο μέλλον και στο μαθησιακό δυναμικό του παιδιού.

Στο πνεύμα του «σχολεία έτοιμα για τα παιδιά» οι Dockett και Perry (2013) επισημαίνουν την επιρροή διαθρωτικών και συγκυριακών παραγόντων στα σχολεία κατά την περίοδο των μεταβάσεων. Τα παιδιά, οι οικογένειες και τα σχολεία συνιστούν το ευρύτερο οικολογικό σύστημα (Bronfenbrenner, 1989) που είναι ανάγκη να εξετάζεται στη συζήτηση της σχολικής ετοιμότητας, λόγω της έντονης επιρροής της στις τρεις αυτές διαστάσεις (Britto, 2010). Η συμμετοχή των παιδιών σε ολοκληρωμένα μεταβατικά προγράμματα που σχεδιάζονται και από τις δύο βαθμίδες (INTO, 2009), η επικοινωνία των εκπαιδευτικών πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς που μπορεί να αφορά το πρόγραμμα σπουδών και τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις (Margetts, 2003), η ενημέρωση και οι συναντήσεις με τους γονείς (INTO, 2009) καθώς και η εξοικείωση των παιδιών με το νέο πλαίσιο (Brooker, 2008) αποτελούν πρακτικές που μπορούν να διευκολύνουν τη μετάβαση.

4.2.1.2 Η φοίτηση στο νηπιαγωγείο

Οι υψηλές σχολικές επιδόσεις προκύπτουν από τη φοίτηση στην προσχολική εκπαίδευση εφόσον τα νηπιαγωγεία ικανοποιούν κάποια κριτήρια (Department for Children,

Schools and Families, 2008). Ο συνδυασμός της ποιοτικής προσχολικής εκπαίδευσης με ένα υποστηρικτικό οικογενειακό πλαίσιο έχει θετικό αντίκτυπο και δίνει ένα προβάδισμα στα παιδιά που εισέρχονται στο δημοτικό σχολείο (Γουργιώτου, Ε., 2018). Η φοίτηση στο νηπιαγωγείο επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά βιώνουν τη φοίτηση στο πρώτο έτος του δημοτικού, σύμφωνα με έρευνα του Jacob (1998). Ειδικότερα, στην έρευνα αυτή, το 97% των ερωτηθέντων, νηπιαγωγοί και δάσκαλοι, δήλωσαν ότι η συμμετοχή των παιδιών σε κάποια μορφή προσχολικής αγωγής έχει ισχυρό αντίκτυπο στη φοίτηση στην πρώτη δημοτικού. Κατά τη φοίτηση στο νηπιαγωγείο το παιδί γίνεται μέλος μια ομάδας. Αλληλεπιδρά με συμμαθητές και εκπαιδευτικούς αναπτύσσοντας έτσι δεξιότητες, που επιτρέπουν την ομαλή προσαρμογή και το προετοιμάζουν παράλληλα για τις ρουτίνες του δημοτικού. Αναπτύσσει κοινωνικές δεξιότητες, δημιουργεί διαπροσωπικές σχέσεις μειώνοντας έτσι το άγχος αποχωρισμού τις πρώτες μέρες στο σχολείο, αφού οι μικροί μαθητές έχουν συνηθίσει την ομαδική ζωή της τάξης. Σε άλλες έρευνες, οι δάσκαλοι εντόπισαν τα θετικά αποτελέσματα της φοίτησης στο νηπιαγωγείο, σε υψηλής ποιότητας προσχολικά πλαίσια (OECD, 2015 · O'Kane & Hayes, 2006). Ο ορισμός της «ποιότητας» που αφορά την προσχολική εκπαίδευση δεν είναι εύκολο να οριστεί (Sabol, Soliday, Hong, Pianta & Burchinal, 2013). Παρόλα αυτά, στη βιβλιογραφία η ποιοτική προσχολική εκπαίδευση αναφέρεται ως υποστήριξη για θετική μετάβαση στο δημοτικό σχολείο και για θετικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα γενικότερα (Pianta, Barnett, Burchinal & Thornburg, 2009). Ποιοτικές εκπαιδευτικές παροχές σε επίπεδο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απαιτούνται ώστε να διατηρηθούν τα οφέλη καθώς μεγαλώνουν τα παιδιά (O' Kane, 2015).

4.2.1.3 Η φοίτηση των μαθητών με αναπηρία

Η αναπηρία, οι κληρονομικές ασθένειες και οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αποτελούν χαρακτηριστικά του «προσώπου» που μπορούν να περιορίσουν ή να διαταράξουν τον βαθμό στον οποίο ένα παιδί μπορεί να πάρει μέρος σε δραστηριότητες, να εμπλακεί σε αλληλεπιδράσεις, να ευδοκιμήσει. Οι Bronfenbrenner και Morris (2006) μέσα από το Βιοοικολογικό μοντέλο καθιστούν φανερό πώς ο αντίκτυπος αυτών των χαρακτηριστικών εξαρτάται από διάφορους παράγοντες. Το περιβάλλον, οι στάσεις και συμπεριφορές μπορούν να απενεργοποιήσουν ένα παιδί περισσότερο από κάθε αναπηρία ή να ενθαρρύνουν

τη συμμετοχή και την ένταξή του (World Health Organization, 2011). Μέρος της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, παρουσιάζει τους μαθητές με αναπηρία να αντιμετωπίζουν τις μεταβάσεις όπως και οι συμμαθητές τους. Οι μεταβατικές εμπειρίες των μαθητών με αναπηρία δηλώνονται ως παρόμοιες με των άλλων παιδιών (Lovitt et al, 2009) αν και οι εμπειρίες των ανάπηρων μαθητών επηρεάζονται από συστημικούς παράγοντες, όπως το ότι τίθενται σε εφαρμογή νομοθετικές ρυθμίσεις και τους παρέχονται διάφορες υπηρεσίες. Οι Nuske, Hassrick, Bronstein, et al. (2019) εξετάζοντας τις μεταβάσεις μαθητών στο φάσμα του αυτισμού αναφέρουν υψηλά επίπεδα άγχους και προκλητική συμπεριφορά από τους μαθητές, με τους γονείς να κατακλύζονται από συναισθήματα αγωνίας για την τύχη των παιδιών τους και τους εκπαιδευτικούς να προσπαθούν να στηρίξουν τους μαθητές με ανεπαρκείς πόρους. Η εμπειρία των μαθησιακών δυσκολιών ή αναπηριών από ένα παιδί ενδέχεται να επηρεάσει τις μεταβατικές εμπειρίες του (Maunsell et al., 2007), αλλά και τη γονική συμμετοχή (Hornby & Lafaele, 2011). Τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ενδέχεται να αντιμετωπίσουν δυσκολίες κατά τη μετάβαση, μερικές φορές ελλείψει και των κατάλληλων υποστηρικτικών μέσων (Hayes, O'Toole & Halpenny, 2017), κατά συνέπεια, τονίζεται η ζωτική σημασία παροχής υποστηρίξεων και προσαρμογών για να εξασφαλιστεί η ομαλή μετάβαση (INTO, 2009). Σε έρευνα των Maunsell et al. (2007), οι μαθητές με αναπηρία, παρουσιάζονται να βιώνουν μοναξιά και απομόνωση τόσο στον ακαδημαϊκό όσο και στον κοινωνικό τομέα, σε περιόδους μετάβασης, με τον χρόνο προσαρμογής στο νέο πλαίσιο να διαρκεί περισσότερο σε σχέση με τους μη ανάπηρους συνομηλίκους τους (INTO, 2009).

Η Berk (2001) υποστηρίζει τη δυναμική των σχέσεων ανάμεσα στα παιδιά με ειδικές ανάγκες, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς για θετικά αποτελέσματα. Παράλληλα και οι Birch και Ladd (1997) διαπιστώνουν ότι οι θετικές σχέσεις είναι απαραίτητες για μια θετική μετάβαση των «ευάλωτων παιδιών», τα οποία έχουν μεγαλύτερη ανάγκη για υποστήριξη. Οι πυλώνες των μεταβατικών προγραμμάτων φαίνεται να είναι οι υποστηρικτικές και ενθουσιώδεις αλληλεπιδράσεις δασκάλου–μαθητή (Sabol, Hong, Pianta & Burchinal, 2013), ενώ οι καλές σχέσεις και η επικοινωνία μεταξύ σπιτιού και σχολείου αναδεικνύονται ως βασικό συστατικό που μπορεί να διαμορφώσει θετικές εμπειρίες (INTO, 2009). Η παροχή

πληροφοριών από και προς όλες τις κατευθύνσεις, την προσχολική στην πρωτοβάθμια και αυτή με τη σειρά της προς τους γονείς σχετικά με το νέο περιβάλλον, αλλά και των γονέων προς το νέο πλαίσιο, θα επιτρέψει στα σχολεία υποδοχής να προετοιμαστούν καλά για την άφιξη των μαθητών με αναπηρία (INTO, 2008). Η συμμετοχή των γονέων των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ή αναπηρίες είναι απαραίτητη για την υλοποίηση ατομικών προγραμμάτων, με την έρευνα να καταδεικνύει τους γονείς να δραστηριοποιούνται με προθυμία στις περιπτώσεις αυτές, αν και συχνά η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς γίνεται δύσκολη λόγω ασυμφωνίας σε στόχους και τρόπους εφαρμογής (Seligman, 2000). Η ακαδημαϊκή ικανότητα ή η εκδήλωση προκλητικής συμπεριφοράς, που πολλές φορές συμπίπτει με μια δυσκολία του μαθητή, ενδέχεται να αποτελέσουν ακόμα ένα εμπόδιο ή παράγοντα διευκόλυνσης για τη συνεργασία της οικογένειας με το σχολείο και τη συμμετοχή στις εκπαιδευτικές μεταβάσεις (Parsons, 1999). Η ενημέρωση από τους γονείς για τις ανάγκες των παιδιών και τις συστημικές δυσκολίες που ενδέχεται να αντιμετωπίζουν οι οικογένειες, κρίνεται απαραίτητη σύμφωνα με την έρευνα των Ring et al. (2015).

Η εξατομίκευση της μετάβασης και η επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών από τις δύο βαθμίδες, όσο και με τους γονείς, αποτελούν στρατηγικές διευκόλυνσης του μαθητή. Δυστυχώς η κρίσιμη ανταλλαγή πληροφοριών δεν συμβαίνει παρά τα σημαντικά οφέλη που αναφέρονται στη βιβλιογραφία (Voorhis et al., 2013). Οι Στράτη & Αναγνωστοπούλου (2016) επισημαίνουν ως ευεργετικές στη μετάβαση των ανάπηρων μαθητών, πρακτικές όπως η ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες του παιδιού, η χρήση της αυθεντικής αξιολόγησης, η προσαρμογή του μαθησιακού περιβάλλοντος στις ανάγκες του μαθητή και η ανταλλαγή επισκέψεων ανάμεσα στις δύο μονάδες. Ειδικότερα, εντοπίζουν την παροχή συνέχειας στη μάθηση, τη διασφάλιση της διαρκούς επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, τον σχεδιασμό από κοινού δράσεων για την προετοιμασία των μαθητών και την ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων μεταξύ γονέων, εκπαιδευτικών και παιδιών. Τέλος, ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και το εξατομικευμένο πρόγραμμα αποτελούν παράγοντες υποστήριξης, προκειμένου οι μαθητές με αναπηρία να φοιτήσουν στο δημοτικό σχολείο.

4.2.2 Οι εκπαιδευτικοί

4.2.2.1 Πεποιθήσεις και προσδοκίες

Οι χαμηλές επικοινωνιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών και οι ανύπαρκτες στρατηγικές ανάπτυξης συνεργατικών πρακτικών, αναφέρονται στη βιβλιογραφία ως εμπόδια στην επικοινωνία μεταξύ γονιών και εκπαιδευτικών (Erstein & Sanders, 2006) και παρουσιάζονται να έχουν σοβαρό αντίκτυπο στις περιπτώσεις των εκπαιδευτικών μεταβάσεων, κατά τις οποίες οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να «υποστηρίξουν» τη συμμετοχή των γονέων (INTO, 1997). Ο Hornby (2000), αναγνωρίζει ως κρίσιμο παράγοντα που επηρεάζει τη μορφή της επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς, τις προσωπικές τους ιστορίες, το προσωπικό τους σύστημα πεποιθήσεων. Συχνά οι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν μια ελλειμματική στάση απέναντι στις οικογένειες των παιδιών αφού παρουσιάζοντας τους γονείς ως «προβληματικούς», «ευάλωτους», «αδιάφορους» ή «λιγότερο ικανούς», θεωρούν ότι είναι προτιμότερο να μένουν εκτός σχολείου. Αρνητική θεώρηση όμως αποκαλύπτεται στην έρευνα, να υφίσταται και από τους γονείς για τους εκπαιδευτικούς, αποκαλώντας τους ως «μη διαθέσιμους» για μια ουσιαστική σχέση, ή ως μη ικανούς να χειριστούν σωστά τα προβλήματα που προκύπτουν (Hornby & Lafaele, 2011). Όπως διαπιστώνεται η διαφορετική κατανόηση και ερμηνεία γεγονότων και καταστάσεων, μεγαλώνει το χάσμα μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων, αυξάνοντας τη δυσπιστία και μειώνοντας την πιθανότητα για ανάπτυξη θετικών σχέσεων μεταξύ τους (Fraleay & Waller, 1998). Ως εκ τούτου και οι γονείς απέχουν πολύ από το να είναι μια ομοιογενής ομάδα, με κοινά χαρακτηριστικά (Munn, 1993).

Επιπλέον, η αντίληψη της θέσης και του ρόλου που αναλογεί σε γονείς και εκπαιδευτικούς, έχει αντίκτυπο στον τρόπο που αποτιμάται και εφαρμόζεται η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών, αλλά και στις μεταξύ τους σχέσεις, με τα συνακόλουθα επακόλουθα για τις εκπαιδευτικές μεταβάσεις. Το θέμα της «σχολικής φοίτησης και εκπαίδευσης» αποκτά μια ιδιαίτερη σημασία, καθώς η ερμηνεία των όρων αυτόματα μετατοπίζει την εξουσία και εμπειρογνωμοσύνη προς έναν από τους δυο, τον γονέα ή τον εκπαιδευτικό (INTO, 1997). Ειδικότερα, η παραδοχή ότι η εκπαίδευση αφορά κυρίως τη σχολική φοίτηση, αυτόματα αναγνωρίζει ότι οι δάσκαλοι διαθέτουν περισσότερες

γνώσεις, δεξιότητες και εμπειρογνωμοσύνη και καθιστά τη γονική εμπλοκή απλώς υποστηρικτική. Αν όμως η σχολική φοίτηση θεωρηθεί ως ένα κομμάτι της εκπαίδευσης, τότε οι γονείς αποκτούν σαφώς μεγαλύτερη εξουσία στην εκπαίδευση των παιδιών, με το σχολείο να συμπληρώνει τη μάθηση με εξειδικευμένη τεχνογνωσία. Η προσέγγιση αυτή βρίσκει αντίθετους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θεωρούν ότι η γονική εμπλοκή αναιρεί τον επαγγελματικό τους ρόλο (INTO, 1997).

Η ακαδημαϊκή επιτυχία συσχετίζεται συχνά με τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών (Oakes et al., 1992). Οι φοιτητές θεωρούνταν ευάλωτοι όταν οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών ήταν χαμηλές, δεδομένου ότι σε αυτή την περίπτωση έχαναν την αυτοπεποίθησή τους, με αποτέλεσμα την αντίστοιχη μείωση της απόδοσης. Στις περιπτώσεις που οι δάσκαλοι είχαν υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές τους, η αυτοπεποίθηση των μαθητών αυξανόταν και τελικά οι μαθητές αξιοποιούσαν τις δυνατότητές τους. Ο Gregory (1984) υποστήριξε ότι οι χαμηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους μαθητές που θεωρούνταν «χαμηλής ικανότητας», συνιστούν ένα ολέθριο πρόβλημα, αφού μπορεί να επηρεάσει αρνητικά όχι μόνο τις ευκαιρίες μάθησης που τους παρέχονται, αλλά και στις ευκαιρίες ζωής τους. Το γεγονός πως μαθητές από το ίδιο σχολείο, με τις ίδιες εκπαιδευτικές εμπειρίες, έχουν διαφορετικές μεταβατικές εμπειρίες (Byrne & Smyth, 2010) ερμηνεύεται από τους Blanden et al., (2011, όπ. αναφ. στο Baker et al., 2014) ως αποτέλεσμα της κοινωνικής τάξης και της κοινωνικοοικονομικής τους κατάστασης, εξαιτίας του ότι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών επηρεάζονται από την κοινωνική τάξη των γονέων (Ritchie, Flouris & Buchanan, 2004). Οι προσδοκίες αυτές, προέρχονται από αρνητικά στερεότυπα για τους γονείς της εργατικής τάξης (Dockett et al., 2012), συνδέονται με χαμηλά επίπεδα επίτευξης των μαθητών και ως εκ τούτου προδιαγράφουν τη μελλοντική τους πορεία (Ermisch, J., Jäntti, M. & Smeeding, T. (2012). Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν προσδοκίες για χαμηλές επιδόσεις από τους μαθητές, όταν διαπιστώσουν ότι οι γονείς δεν μπορούν να στηρίξουν τα παιδιά τους στον ακαδημαϊκό τομέα (Hauser-Cram et al., 2003). Συνακόλουθα, οι μαθητές αυτοί λαμβάνουν ένα αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών με χαμηλότερες απαιτήσεις, σε σύγκριση με τους άλλους μαθητές (Jussim et al., 1996). Οι χαμηλές προσδοκίες συνδέονται με τη μαθητική διαρροή (Oakes et al., 1992) ενώ βλέπουμε

μαθητές από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά επίπεδα να έχουν πιο δύσκολες μεταβάσεις από αυτές των συνομηλίκων τους (Dockett et al., 2012).

Σύνοψη

Τα «άτομα» και οι «εγγύς διαδικασίες» μπορούν να επηρεάσουν τις εμπειρίες της εκπαιδευτικής μετάβασης των μαθητών από την προσχολική στη σχολική αγωγή μέσω στοχοθετημένων πρακτικών, πρόθυμων και υποστηρικτικών αλληλεπιδράσεων δασκάλου – μαθητή και της καλής επικοινωνίας με τους γονείς.

4.3 Το πλαίσιο

4.3.1 Σχολικά και προσχολικά «περιβάλλοντα»

Το σχολείο και το νηπιαγωγείο αποτελούν τα κύρια περιβάλλοντα που εξετάζονται υπό το πρίσμα των εκπαιδευτικών μεταβάσεων. Τα σχολικά και προσχολικά «περιβάλλοντα» διαφέρουν πολύ μεταξύ τους. Ενδέχεται να έχουν διαφορετικό «γεωγραφικό» χαρακτήρα, αντικείμενα και διαρρύθμιση χώρων, πρόσωπα και σχέσεις, ρόλους και προσδοκίες, με σημαντικές επιπτώσεις στα παιδιά. Οι διαφορές αυτές στα δύο εκπαιδευτικά περιβάλλοντα εκθέτουν το παιδί σε μεγάλες αλλαγές, στις οποίες οφείλει να προσαρμοστεί σε σύντομο χρονικό διάστημα. Οι αλλαγές αυτές σύμφωνα με τη Γουργιώτου (2008), αφορούν και στην αύξηση του αριθμού των μαθητών στην Α΄ τάξη σε σχέση με την τάξη του νηπιαγωγείου και του χρόνου παραμονής τους σε αυτήν. Οι Ring et al., (2015) εντοπίζουν τον μεγάλο αριθμό των μαθητών στην τάξη του δημοτικού, ως παράγοντα που δυσκολεύει την προσαρμογή των μαθητών στις νέες αλλαγές. Επιπλέον, αλλάζουν οι προσδοκίες για τις εργασίες των μαθητών, οι οποίες τώρα γίνονται ατομικές, με μικρά περιθώρια για βοήθεια, σε διαφορετικό περιεχόμενο προγράμματος και με άλλου τύπου διδασκαλία (Γουργιώτου, 2008).

Το νέο ξεκίνημα στο δημοτικό σχολείο θεωρείται ως μια από τις κρισιμότερες περιόδους της παιδικής ηλικίας (Γουργιώτου, 2008) και απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό και καθοδήγηση (Brault, 2005). Ένα σχέδιο μετάβασης στο δημοτικό σχολείο μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να κάνουν μια καλή αρχή, να αναπτύξουν μια θετική στάση προς την

εκπαίδευση ενισχύοντας τις πιθανότητες για μελλοντική επιτυχία. Ο ρόλος της νηπιαγωγού είναι καθοριστικός, καθώς είναι αυτή που πρέπει να οργανώσει ένα πρόγραμμα μετάβασης, με στόχο την προετοιμασία των παιδιών για τη μετάβαση στο δημοτικό, επιδιώκοντας να διασφαλίσει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων αλλά και να εξασφαλίσει την εμπλοκή των γονέων. Και τα δύο αυτά αποτελούν το κλειδί για τον σχεδιασμό ενός μεταβατικού προγράμματος, που θα έχει στο επίκεντρο το παιδί, θα προσδιορίζει με ακρίβεια ρόλους, ευθύνες, διαδικασίες και το βασικό χρονοδιάγραμμα, διατηρώντας παράλληλα την ευελιξία και την ικανότητα να ανταποκρίνεται άμεσα στις αλλαγές των αναγκών των μελών και των πόρων (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008).

Διακρίνεται η ανάγκη για μια μετατόπιση της έρευνας στις παιδαγωγικές σχέσεις και δράσεις, όταν πρόκειται για την μετακίνηση των ανάπηρων παιδιών μεταξύ των εκπαιδευτικών επιπέδων, με στόχο την αύξηση της αλληλεπίδρασης και τη μείωση των διαφορών μεταξύ των μαθητών, καθώς και την ενίσχυση της συμμετοχής των γονέων (Γουργιώτου, 2018). Σε συμφωνία με τα παραπάνω προκύπτει η ανάγκη, οι εκπαιδευτικές, κοινωνικές και ψυχολογικές ανάγκες των παιδιών να αποτελέσουν οδηγό για την επιλογή των προγραμμάτων σπουδών και των διδακτικών προσεγγίσεων (Ματσαγγούρας, 1998). Η ενίσχυση της επικοινωνίας μεταξύ των βαθμίδων αποτελεί τη βάση, σύμφωνα με την Mathathna (2011), για την πραγμάτωση συνεργατικών πρακτικών και την υιοθέτηση κοινών πολιτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων κατά τη συζήτηση των αναλυτικών προγραμμάτων.

4.3.2 Συνέχεια – Ασυνέχεια μεταξύ της προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης

Για την υλοποίηση μεταβατικών δράσεων και προκειμένου να ξεπεραστούν οι δυσκολίες που παρατηρούνται σε περιόδους μετάβασης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ο Μπαγάκης (2006) προτείνει την τήρηση 4 αρχών: των αρχών της ατομικότητας, της ελεύθερης επιλογής, της συνεργατικότητας, και την αρχή της συνέχειας. Οι δύο πρώτες θεωρούνται από τον ίδιο ως αξίωμα και δεν επιδέχονται αμφισβήτηση ενώ η τελευταία θεωρείται ως κάτι στο οποίο οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν δυνατότητα παρέμβασης, αφού εξαρτάται από την εκπαιδευτική πολιτική. Η αρχή της συνέχειας, μεταξύ της προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης, όπως εντοπίζεται από τον Μπαγάκη (2006), αποτελεί ουσιαστικό

ζήτημα που τέθηκε από τον Friedrich Frobel, ήδη από το 1852, με την κατάθεση ενός ολοκληρωμένου σχεδίου που επεξεργάζονταν την οργανική σύνδεση των δύο βαθμίδων. Πολύ αργότερα, το 1960, στη βιβλιογραφία εντοπίζεται το αίτημα για συνέχεια στη διαδικασία αγωγής και μάθησης κατά τη μετάβαση μεταξύ των βαθμίδων, να αντλεί επιχειρήματα από τα πορίσματα των ανθρωπιστικών επιστημών σε ζητήματα ισότητας ευκαιριών των μαθητών (Βρυνιώτη, 2008β, σελ. 99-152). Η «ασυνέχεια στα προγράμματα σπουδών» και οι αλλαγές από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό, έχουν αποτελέσει αντικείμενο ανησυχίας διεθνώς, τη στιγμή που υπάρχει μια μετατόπιση από «το παιδί ως επίκεντρο» σε προσεγγίσεις που εστιάζουν στη βαθμολογία και στις εξετάσεις (Smyth et al., 2004). Σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Βρυνιώτη και Ματσαγγούρας (2005), διαπίστωσαν την ύπαρξη χάσματος μεταξύ των νηπιαγωγείων και των δημοτικών, εξαιτίας της απουσίας οργανικής σύνδεσης μεταξύ της προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης, που οδήγησε στην αποτυχία και τη σχολική φοβία τους μαθητές της Α΄ τάξης του Δημοτικού. Κατόπιν τούτου, προτάσσουν την ποιοτική επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού ως παράγοντα που συνεισφέρει σε ομαλές μεταβάσεις. Την ανάγκη σύνδεσης των δύο βαθμίδων αναγνωρίζει και η Margetts (2002), η οποία θεωρεί ότι η έκβαση μιας μετάβασης είναι αποτέλεσμα του περιβάλλοντος, καθώς σε «γνώριμα» πλαίσια τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν τις πρότερες γνώσεις και εμπειρίες απαλλαγμένα από το άγχος ή άλλες προκλήσεις, μετουσιώνοντάς της σε νέα γνώση.

Η σχολική φοβία, η πρόωρη εγκατάλειψη και ο λειτουργικός αναλφαβητισμός θεωρήθηκαν ως αποτελέσματα της ασυνέχειας των αναλυτικών προγραμμάτων των βαθμίδων εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα το ζήτημα της ομαλής μετάβασης των παιδιών από την προσχολική στη σχολική ηλικία να συνδεθεί με την απαίτηση για ενοποιημένα προγράμματα σπουδών από το νηπιαγωγείο ως το λύκειο και μια γενικότερη μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος, ήδη από τη δεκαετία του '60 (Dunlop & Fabian, 2007). Ειδικότερα, η άκαμπτη στάση κατά την οποία σαφώς προσδιορισμένα ακαδημαϊκά καθήκοντα ανατίθενται στους μαθητές, αποτελεί μια διαδικασία που δυσκολεύει τις μεταβάσεις και μπορεί να έχει σοβαρές συνέπειες σε ακαδημαϊκό και κοινωνικό επίπεδο ή

να διευρύνει το χάσμα στην επίτευξη όταν συντρέχουν και άλλοι παράγοντες όπως οικονομικά, οικογενειακά ή προβλήματα υγείας.

Η τήρηση της αρχής της συνέχειας έχει θέσει ερωτήματα σχετικά με τη φύση της σχέσης μεταξύ προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης, για τους παράγοντες που την καθορίζουν, τα χαρακτηριστικά που τη διακρίνουν και βεβαίως για τη διασφάλιση αυτής. Η Γουργιώτου (2018), απαντώντας στα ερωτήματα αυτά εντοπίζει τη συνέχεια σε επίπεδο: α) προετοιμασίας των μαθητών του νηπιαγωγείου, β) της ευθυγραμμισμένης συνέχειας σε αναλυτικά προγράμματα και παιδαγωγικές πρακτικές, καθώς και της ετοιμότητας του σχολείου να δεχτεί τον μαθητή και τέλος γ) στη δημιουργία μιας ουσιαστικής σχέσης μεταξύ των δύο βαθμίδων. Οι Dunlop και Fabian (2007) διακρίνουν την ασυνέχεια τόσο στο περιβάλλον όσο και στις αρχές, καθώς και στις μεθόδους και πρακτικές που χρησιμοποιούνται στα δύο πλαίσια. Η ηλικία φοίτησης των μαθητών συνδέεται με μια ορισμένη φάση της εκπαίδευσης και των αναλυτικών προγραμμάτων, ενώ η μέθοδος διδασκαλίας αλλάζει με αποτέλεσμα τα παιδιά να κινδυνεύουν από γνωστική σύγχυση. Η ασυνέχεια, εντοπίζεται επίσης στις κουλτούρες των δύο πλαισίων, στους ρόλους και στις αξίες. Καθώς η έννοια της συνέχειας ερμηνεύεται ως μια συνέχεια στις εμπειρίες και αφού οι πρότερες εμπειρίες καθορίζουν τις παρούσες και προδιαγράφουν τις μελλοντικές, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν γνώσεις σχετικά με το παρελθόν του παιδιού, προκειμένου αυτό που έχει μάθει στο παρελθόν το παιδί να αποτελέσει εργαλείο κατανόησης και αποτελεσματικής αντιμετώπισης των μελλοντικών καταστάσεων (Dewey, 1963, όπ. αναφ. στο Wilder & Lillvist, 2018).

Από την άλλη, η Ackesjö (2014) αναγνωρίζει τις ασυνέχειες ως ευκαιρίες που ανοίγουν νέους ορίζοντες στη μάθηση και η Page (2000) εξισώνει τις ασυνέχειες που βιώνουν τα παιδιά κατά την περίοδο της μετάβασης, με τη συνέχεια της ζωής και της μάθησης. Αλλαγές στις διαδικασίες λειτουργίας της ομάδας, στις αλληλεπιδράσεις με συμμαθητές και δασκάλους (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000) στον φυσικό χώρο και αλλαγές λιγότερο ορατές, όπως νέοι ρόλοι και ταυτότητες τους οποίους καλείται να αναλάβει και να υποδυθεί ο μαθητής, εντοπίζουν οι Lam και Pollard (2006). Οι μαθητές βρίσκονται σε ένα μεγαλύτερο και άγνωστο περιβάλλον που το μοιράζονται με άγνωστα

παιδιά, μεγαλύτερης ηλικίας, με άγνωστους ενήλικες που θέτουν διαφορετικές προσδοκίες, νέους κανόνες και ρουτίνες ξένες σε αυτά, καλούμενα να επαναπροσδιορίσουν την ταυτότητα τους και να διαπραγματευτούν την κοινωνική τους θέση στο νέο πλαίσιο. Η αλλαγή αυτή μπορεί να φέρει τον ενθουσιασμό μιας νέας αρχής, την ανυπομονησία της συνάντησης με νέα πρόσωπα, τη δημιουργία νέας φιλίας και την ευκαιρία για απόκτηση νέας γνώσης.

Το νέο ξεκίνημα στο σχολείο αποτελεί ορόσημο στη διαδικασία της ανάπτυξης (DES, 1967). Η συνέχεια στο πρόγραμμα σπουδών και στις μεθόδους διδασκαλίας της προσχολικής και σχολικής αγωγής συνδέεται με θετικές μεταβατικές εμπειρίες με μεγάλο αντίκτυπο στην προσωπική ανάπτυξη και στις σχέσεις με τους άλλους. Η ευελιξία που παρέχουν τα συστήματα και ο συγχρονισμός μεταξύ των συστημάτων είναι απαραίτητα και αποτελούν προτεραιότητα. Τα ευέλικτα σχολικά συστήματα μπορούν να εγγυώνται συνάφεια στις μεθόδους διδασκαλίας και να παρέχουν εκπαιδευτικό υλικό κατάλληλο για όλους τους μαθητές. Η ανταπόκριση των μαθητών στις αλλαγές είναι θετική όταν οι αλλαγές συνοδεύονται από καθοδήγηση και υποστήριξη (Continuity and transitions in learner development Produced by the ET 2020 Working Groups). Σε άλλες περιπτώσεις η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό αποτελεί για ένα μεγάλο αριθμό παιδιών ένα ρήγμα στη συνέχεια της διαδικασίας αγωγής και μάθησης, το οποίο μπορεί να έχει όχι μόνο άμεσες αρνητικές συνέπειες στη συμπεριφορά και στις σχολικές επιδόσεις των πρώτων χρόνων αλλά και μακροπρόθεσμες αρνητικές επιπτώσεις στη διαμόρφωση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και εμμέσως στη διαμόρφωση της στάσης προς τη δια βίου μάθηση (Γουργιώτου, 2008). Η συνεργασία μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου επισημαίνεται ως βασικός παράγοντας γεφύρωσης του χάσματος αυτού.

Η έλλειψη ισοτιμίας ανάμεσα στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό, παρατηρείται σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες και προσπάθειες αντιμετώπισης του θέματος αφορούν ένα συνδυασμό εκστρατειών ευαισθητοποίησης (Continuity and transitions in learner development, 2017). Οι ευρωπαϊκές χώρες, συχνά, για να βελτιώσουν τη συνέχεια στις βαθμίδες εκπαίδευσης υιοθέτησαν μεθόδους, όπως ανταλλαγές εκπαιδευτικών, την κοινή εκπαίδευση και τη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη. Χρησιμοποίησαν τη νομοθεσία

και πρότυπα για να βελτιώσουν τη συνέχεια και θέσπισαν την αξιολόγηση των προγραμμάτων σε επίπεδο προπτυχιακών και μεταπτυχιακών σπουδών, προκειμένου να διασφαλίσουν τη συνάφεια των προγραμμάτων. Η συνέχεια σε αυτό το επίπεδο παρέχει συνέχεια και στα αναλυτικά προγράμματα των νηπιαγωγείων και σχολείων (Horwood, Hay & Dymont, 2016).

4.3.3 Η σημασία της κοινής επαγγελματικής κατάρτισης

Ο Neuman (2000) εντόπισε ως εμπόδιο στην επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης φιλοσοφικές διαφορές, οι οποίες ενισχύονται και από διαρθρωτικές διαφορές, καθώς τα δύο πλαίσια υπάγονται σε διαφορετική διοικητική υπόσταση με διαφορετικούς κανονισμούς. Τα διαφοροποιημένα προγράμματα σπουδών της Προσχολικής Αγωγής και της Δημοτικής Εκπαίδευσης αποτελούν κοινή πρακτική σε αρκετές ευρωπαϊκές χώρες, με έναν αυξανόμενο αριθμό ευρωπαϊκών χωρών σήμερα να υιοθετεί ένα ενιαίο σύστημα, με το οποίο τα προγράμματα σπουδών οργανώνονται σε μία μόνο φάση, συνήθως από το Υπουργείο Παιδείας. Ένα συνεχές πλαίσιο στα προγράμματα σπουδών δίνει τη δυνατότητα για ίσες ευκαιρίες στην επαγγελματική εξέλιξη, για βελτίωση στα αναλυτικά προγράμματα και για ομαλές μεταβάσεις από την προσχολική στη σχολική αγωγή (ET 2020, Working Group Schools). Εκτενείς έρευνες και δημοσιεύσεις στον ελληνικό χώρο, εμπλέκονται σε συζητήσεις σχετικά με την δημιουργία ενός κοινού τόπου συνάντησης για το νηπιαγωγείο και το δημοτικό. Η τάση αυτή αποτυπώνεται σε δράσεις για μια στενότερη και ουσιαστική σχέση μεταξύ των δύο βαθμίδων, που όμως αποτέλεσαν σε πολλές περιπτώσεις σημείο καχυποψίας, τριβών και ανταγωνισμού μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων (Γουργιώτου, 2018).

4.3.4 «Συνδέσεις» μεταξύ των βαθμίδων εκπαίδευσης: Συνεργασία μεταξύ ιδρυμάτων

Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων αποτελεί ουσιαστικό μέρος της συνέχειας για τους εκπαιδευόμενους. Τα συστήματα θα πρέπει να διαθέτουν δομές και μηχανισμούς για τη στήριξη της συνεργασίας μεταξύ των ιδρυμάτων και μεταξύ των φορέων, εστιάζοντας στις μεταβάσεις μεταξύ επιπέδων και τύπων εκπαίδευσης (Continuity and transitions in learner development, 2016-18).

Την αναγνώριση του κινδύνου αποχώρησης από το σχολείο ως αποτέλεσμα χαμηλής επίτευξης, συνοδεύει η απόφαση να εξεταστούν οι μεταβάσεις μεταξύ των βαθμίδων εκπαίδευσης και τύπων σχολείων (Teachers and school leaders in schools as learning organizations, 2017). Κάθε μετάβαση σε μια νέα βαθμίδα χρήζει προσοχής, καθώς οι μαθησιακές διαδρομές των μαθητών δεν είναι ανεμπόδιστες. Η διαφορετικότητα των βαθμίδων μπορεί να αποδειχθεί θετική, αν παρέχεται η κατάλληλη υποστήριξη. Ευέλικτες πολιτικές εξασφαλίζουν συνθήκες που παρέχουν καθοδήγηση και βοήθεια στους μαθητές και όλους τους εμπλεκόμενους. Κατάλληλοι μηχανισμοί που θα διευκολύνουν τη δημιουργία και ανταλλαγή δεδομένων μεταξύ των εκπαιδευτικών των σχολείων θα πρέπει να διατίθενται και να συνοδεύονται από στοχοθετημένη υποστήριξη των ανάπηρων μαθητών, σε μια εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς (Day & Clemson, 2017). Την ύπαρξη χάσματος εξαιτίας της μη οργανικής σύνδεσης της προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης διαπίστωσαν οι Βруниώτη και Ματσαγγούρας (2005) με επακόλουθο τη σχολική φοβία και αποτυχία των μαθητών της Α τάξης του Δημοτικού. Εντοπίζουν δε, την ποιοτική επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού ως παράγοντα που συνεισφέρει σε ομαλές μεταβάσεις. Την ανάγκη σύνδεσης των βαθμίδων αυτών αναγνωρίζει και η Margetts (2002), η οποία θεωρεί ότι η έκβαση μιας μετάβασης είναι αποτέλεσμα του περιβάλλοντος, καθώς σε «γνώριμα» πλαίσια τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν τις πρότερες γνώσεις και εμπειρίες, απαλλαγμένα από το άγχος ή άλλες προκλήσεις, μετουσιώνοντάς τες σε νέα γνώση.

Οι θεσμικές αλλαγές ²² με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευόμενοι κατά την περίοδο της μετάβασης επιβάλλουν τη στήριξη της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και των φορέων. Η συνεργασία μεταξύ των ιδρυμάτων, συνίσταται στην ύπαρξη μηχανισμών που επιτρέπουν τη ροή των πληροφοριών, χτίζει γέφυρες και διασφαλίζει τη συνέχεια και εξέλιξη της μάθησης και ανάπτυξης των μαθητών (Day & Clemson, 2017). Οι εκπαιδευτικοί από τη βαθμίδα αποχώρησης μπορούν να αναλάβουν, σε πρώτο στάδιο, τον προγραμματισμό της μετάβασης, καθώς είναι αυτοί που κατέχουν τη γνώση για τον μαθητή, με την υπόδειξη ότι στη συνέχεια η ροή των

²²Όπως αλλαγή στο μαθησιακό περιβάλλον, στα προγράμματα σπουδών και τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις.

πληροφοριών θα γίνεται και από τις δυο κατευθύνσεις, αναπτύσσοντας από κοινού το «σχέδιο μετάβασης». Σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες η υποχρέωση να αναπτύσσεται σχέδιο μετάβασης και από τις δύο βαθμίδες είναι θεσμοθετημένη, εξασφαλίζοντας με τον τρόπο αυτό μια κοινή λογοδοσία. Στην Ιταλία για παράδειγμα απαιτείται οι βαθμίδες εκπαίδευσης να αξιολογούν την αποτελεσματικότητά τους στη στήριξη των μαθητών κατά τη μετάβαση στο επόμενο πλαίσιο, αλλά και την αποτελεσματικότητα των δράσεων για σύνδεση με την προηγούμενη βαθμίδα. Η συνεργασία σε επίπεδο συστήματος, αφορά τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και την από κοινού χρήση των στοιχείων που αφορούν τους μαθητές, διασφαλίζοντας με τον τρόπο αυτόν τη συνέχεια, την εξέλιξη και την υποστήριξη της μάθησης των εκπαιδευομένων. Ενισχύεται και συμπληρώνεται με τις άτυπες μορφές συνεργασίας που αναπτύσσονται στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, επιτρέποντας την εξοικείωση με τις αρχές και τα προγράμματα σπουδών, θεμελιώνοντας σχέσεις εμπιστοσύνης και κατανόησης μεταξύ τους (Day & Clemson, 2017).

Σύμφωνα με τα στοιχεία έρευνας (Continuity and transitions in learner development, 2018) η δομή και η γεωγραφική κατανομή των σχολείων εξαρτάται από το νομικό πλαίσιο της χώρας και προάγει ή καθιστά δύσκολη τη συνεργασία. Η συστέγαση των ιδρυμάτων ενθαρρύνει υψηλά επίπεδα αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευτικών και διευκολύνει τους μαθητές κατά την εισαγωγή τους στην επόμενη βαθμίδα. Στη Γερμανία τα σχολεία του Steiner Waldorf έχουν και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο ίδιο κτίριο, παρέχοντας ίσες ευκαιρίες, από την άποψη της συνεργασίας. Η προώθηση ομαλών μεταβάσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών βαθμίδων στην Πορτογαλία, επιδιώκεται μέσω της ομαδοποίησης των σχολείων σε ομάδες των τριών βαθμίδων. Η «ειδική αγωγή» συμπεριλαμβάνεται σε κάθε ομάδα, με την μετάβαση να αποτελεί κριτήριο σε κάθε αξιολόγηση που διενεργεί η Επιθεώρηση Εκπαίδευσης. Η διαρκής συνεργασία αποτελεί μία από τις βασικές αρχές του προγράμματος των σχολείων και αποτυπώνεται σε κοινά έργα μεταξύ των εκπαιδευτικών από διαφορετικές βαθμίδες, διατηρώντας τον ανοιχτό διάλογο και τη μάθηση. Σε περιπτώσεις που οι μαθητές αλλάζοντας βαθμίδα εκπαίδευσης αλλάζουν και περιοχή, όπως στην περίπτωση των σχολείων της Μάλτας, οι μεταβατικές πρακτικές επικεντρώνονται σε ψυχολογική υποστήριξη των μαθητών, των οικογενειών τους και των εκπαιδευτικών. Στη

Νορβηγία, από το 2004, απαιτείται μια διευρυμένη συνεργασία από όλους τους εμπλεκόμενους, με το νορβηγικό εθνικό σύστημα για την ποιότητα στο Νηπιαγωγείο, από το 2016 να βασίζεται σε μηχανισμούς διαλόγου και διασφάλισης της ποιότητας, που περιλαμβάνουν όλα τα ενδιαφερόμενα μέλη (Continuity and transitions in learner development, 2016-2018).

Η ανταλλαγή των πληροφοριών μπορεί να αφορά τις επιδόσεις των μαθητών και άλλες πληροφορίες. Η ανταλλαγή δεδομένων και πληροφοριών μπορεί να αφορά οτιδήποτε περιέχει και μεταδίδει γνώσεις για τους μαθητές και την οικογένειά τους, πολύ σημαντικές για την κατανόηση των εκπαιδευτικών μεταβάσεων. Οι πληροφορίες αυτές, πολύ σημαντικές για τον εκπαιδευτικό, σε κάποιες ευρωπαϊκές χώρες εστιάζουν σε μαθητές με χαμηλή επίδοση ή σε ομάδες μαθητών που κινδυνεύουν από τον σχολικό αποκλεισμό ή την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου. Για παράδειγμα στη Σουηδία ορίζεται ότι τα σχολεία εισαγωγής πρέπει να ενημερώνονται για τους μαθητές που χαρακτηρίζονται «σε κίνδυνο». Στην Εσθονία μια κάρτα συνοδεύει τον μαθητή στο δημοτικό, η οποία βοηθά τον δάσκαλο να κατανοήσει την ατομικότητα και τις αναπτυξιακές ανάγκες του, ενώ του επιτρέπει να προγραμματίσει μέσα υποστήριξης και τη συνεργασία με τους γονείς. Στην Ιρλανδία τον μαθητή συνοδεύει ένα εκπαιδευτικό διαβατήριο και υποστηρικτικό υλικό²³ για τον δάσκαλο του δημοτικού. Ένα εθνικό σύστημα παρακολούθησης για τον έλεγχο του κινδύνου πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου έχει αναπτυχθεί στην Πορτογαλία. Τέλος, κάποιες ευρωπαϊκές χώρες έχουν αναπτύξει ένα εθνικό πρόγραμμα αποθήκευσης δεδομένων με τα στοιχεία των εκπαιδευομένων, για να διευκολύνεται η πρόσβαση των σχολείων. Στην Ελλάδα μια εθνική βάση δεδομένων, το «My school», παρέχει στοιχεία για όλα τα είδη σχολείων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (συμπεριλαμβανομένης και της ιδιωτικής εκπαίδευσης) παρακολουθώντας την πορεία των μαθητών. Η προστασία των προσωπικών δεδομένων ρυθμίζει την ανταλλαγή των πληροφοριών, ενώ παράλληλα λαμβάνεται υπόψη ο κίνδυνος «στιγματισμού» των μαθητών, όταν πρόκειται για ανταλλαγή πληροφοριών σχετικά με προκλητικές συμπεριφορές των παιδιών ή αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (Downes, P., 2016a).

²³Το υποστηρικτικό υλικό αναπτύχθηκε από το Εθνικό Συμβούλιο για το πρόγραμμα σπουδών και την αξιολόγηση (NCCA).

4.4. Ο χρόνος

Ο χρόνος κατά τον οποίο συμβαίνουν οι μεταβάσεις, αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα που προσδιορίζει τη μεταβατική εμπειρία.

4.4.1 Η ηλικία έναρξης της σχολικής φοίτησης.

Οι Vogler et al. (2008) αναγνωρίζουν ότι στην επικρατέστερη δυτική κουλτούρα η χρονολογική ηλικία των παιδιών χρησιμοποιείται για να οριοθετήσει τα στάδια της παιδικής ηλικίας, γεγονός που γίνεται αντιληπτό και στην περίπτωση των μεταβάσεων αφού καθορίζεται από τον χρόνο εγγραφής του παιδιού στο πλαίσιο. Στη βιβλιογραφία δίστανται οι απόψεις σχετικά με το ποια είναι η κατάλληλη ηλικία για να εγγραφούν τα παιδιά στο σχολείο, όπως αναφέρουν οι Ring et al. (2015). Σε σχετική έρευνα που πραγματοποίησαν οι συμμετέχοντες είχαν μικτές απόψεις για το θέμα. Από την άλλη η Margetts (2003), θεωρεί ότι η ηλικία δεν θα πρέπει να αποτελεί κριτήριο έναρξης της φοίτησης στο σχολείο, μιας και ένα σύνολο πολλών άλλων παραγόντων επηρεάζουν την προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο. Παράλληλα, οι O' Kane και Hayes (2006) υποστηρίζουν ότι η ηλικία κατά την οποία ξεκινά η σχολική φοίτηση για τα παιδιά του δημοτικού θα παίξει αποφασιστικό ρόλο στο πώς θα βιώσουν οι μαθητές την μετάβαση.

Στις περισσότερες χώρες η υποχρεωτική εκπαίδευση αρχίζει στην ηλικία των 6 ετών (Brooker, 2008), ενώ στην Ελλάδα εγγράφονται στην Α' τάξη του δημοτικού, μαθητές που συμπληρώνουν την 31^η Δεκεμβρίου του έτους εγγραφής, ηλικία έξι (6) ετών. Ειδικότερα, σύμφωνα με την έκθεση «Υποχρεωτική Εκπαίδευση στην Ευρώπη – 2016/17» στα 17 από τα 28 κράτη – μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, το όριο ηλικίας εγγραφής στην Α' τάξη καθορίζεται στα 6 χρόνια, σε 8 χώρες στα 7 χρόνια, στη Μάλτα και στο Ηνωμένο Βασίλειο στα 5 χρόνια και στην Κύπρο στα 5 χρόνια και 8 μήνες. Στην έρευνα TIMSS 2015, συγκρίνοντας τις επιδόσεις των μαθητών της Δ' δημοτικού, στα Μαθηματικά και στην Επιστήμη, με την ηλικία εγγραφής των μαθητών στο δημοτικό, παρουσιάζονται οι χώρες με ηλικία εγγραφής το 6^ο έτος (Χονγκ Κονγκ, Ρωσία, Ιαπωνία, Κορέα) ή το 7^ο (Σιγκαπούρη, Κινεζική Ταϊπέι) να είναι πρώτες σε επιδόσεις.

Διαχρονικά, τα αποτελέσματα ερευνών που πραγματοποιούνται κάθε χρόνο από το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης της Κύπρου (ΚΕΕΑ, 2015· 2016) στη Γ΄ και ΣΤ΄ τάξη, δείχνουν τους μικρότερους μαθητές των τάξεων αυτών (δηλαδή τους μαθητές που γεννήθηκαν τα δύο τελευταία τρίμηνα του χρόνου) να βρίσκονται σε μειονεκτική θέση, σε σχέση με τους μεγαλύτερους συμμαθητές τους, χαρακτηριζόμενοι ως μαθητές που παρουσιάζουν ρίσκο να μείνουν λειτουργικά αναλφάβητοι.

Ο Πίνακας 1: Απεικονίζει συνοπτικά τα αποτελέσματα της έρευνας, που έγινε κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών 2014-2015 και 2015-2016, για τη Γλώσσα και τα Μαθηματικά.

Μαθητές που παρουσιάζουν ρίσκο να μείνουν αναλφάβητοι					
	Γλωσσικός αναλφαβητισμός		Μαθηματικός αναλφαβητισμός		
	Γ΄ τάξη	ΣΤ΄ τάξη	Γ΄ τάξη	ΣΤ΄ τάξη	
2014-2015					
Μαθητές που γεννήθηκαν από Ιανουάριο-Μάρτιο	8,8%	6,6%	9,4%	5,2%	
Μαθητές που γεννήθηκαν από Οκτώβριο-Δεκέμβριο	14,6%	8,4%	15,6%	7,2%	
2015-2016					
Μαθητές που γεννήθηκαν από Ιανουάριο-Μάρτιο	10,4%	5,6%	10,2%	5,4%	
Μαθητές που γεννήθηκαν από Οκτώβριο-Δεκέμβριο	14,1%	6,5%	16,1%	6,8%	

Πίνακας 1: (<http://www.paideia-news.com/index.php?id=1>)

Ως εκ τούτου, η Διατμηματική Επιτροπή για την Επιτυχία και την προώθηση του Αλφαβητισμού (2016), εισηγείται την αύξηση του ορίου ηλικίας εγγραφής των μαθητών στην Α΄ δημοτικού, στα 6 χρόνια. Στο πλαίσιο αυτό το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, αποφάσισε την επέκταση της ηλικίας εγγραφής στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου, κατά δύο μήνες, έτσι ώστε όλοι οι μαθητές που θα εγγράφονται στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου να έχουν συμπληρώσει τα 6 έτη (θα ισχύσει από τη σχολική χρονιά 2021-2022).

Μέρος δεύτερο : Ερευνητικό

5ο Κεφάλαιο: Μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα ποιοτική έρευνα, βασιζόμενη στη Βιοοικολογική θεωρία του Bronfenbrenner (1995) και στο μοντέλο PPCT (Process- Person-Context-Time) ως πλαίσιο για τη θεωρία και την έρευνα, διερεύνησε την εκπαιδευτική μετάβαση των μαθητών με αναπηρία, από την προσχολική στη σχολική αγωγή, σε δημόσια σχολεία και νηπιαγωγεία της Αθήνας. Οι συνεντεύξεις αποτέλεσαν το μέσο συλλογής των δεδομένων, με ερωτώμενους δασκάλους και νηπιαγωγούς, τον Οκτώβριο του 2019.

5.1. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας εργασίας αποτελεί η αναζήτηση των αντιλήψεων και απόψεων των νηπιαγωγών και των δασκάλων που εργάζονται σε τμήματα Γενικής Αγωγής, σχετικά με τη μετάβαση των ανάπηρων μαθητών από την προσχολική στη σχολική εκπαίδευση και η καταγραφή της μεταβατικής διαδικασίας. Επιχειρείται ο προσδιορισμός των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων και ο ρόλος που αυτές διαδραματίζουν στη διαδικασία μετάβασης των ανάπηρων μαθητών. Μελετώνται οι συνεργατικές σχέσεις που αναπτύσσονται και οι πρακτικές που υιοθετούνται από τους δασκάλους και τους νηπιαγωγούς, κατά τη μετάβαση των ανάπηρων μαθητών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό. Η μελέτη των παραγόντων, των ιδεολογιών και πολιτικών που διαμορφώνουν τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και καθορίζουν τις πρακτικές που αυτοί υιοθετούν κατά τη διαδικασία μετάβασης των μαθητών, επιχειρείται από αυτή την έρευνα, με στόχο την κατανόηση, η οποία θα μας επιτρέψει να παρέμβουμε και να ανατρέψουμε τους παράγοντες που δημιουργούν την ευπάθεια (Crump & Slee, 2015). Επιπλέον, τοποθετώντας τη μετάβαση στο κοινωνικό-ιστορικό πλαίσιο, ερευνάται ο αντίκτυπος του νέου νόμου (Προεδρικό Διάταγμα υπ' αριθμ. 79/2017, ΦΕΚ 109/Α/1-8-2017) στον σχεδιασμό και την οργάνωση των μεταβατικών δραστηριοτήτων.

5.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Η διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων αποτέλεσε ένα απαιτητικό εγχείρημα το οποίο οδήγησε στον περιορισμό του ερευνητικού πεδίου του συγκεκριμένου θέματος. Κάθε ερευνητικό ερώτημα διακρίνεται για τη σαφήνεια και συνδέεται με το επόμενο και το προηγούμενο, συγκροτώντας ένα συνεκτικό σύνολο που επεξηγεί τον σκοπό. Ειδικότερα, συγκεκριμενοποιεί τον σκοπό της έρευνας, αναλύοντάς τον και εξειδικεύοντάς τον σε επιμέρους ερωτήματα. Τα ερωτήματα είναι ανοιχτά και επιτρέπουν λεπτομερείς περιγραφές και εξηγήσεις, οδηγώντας σε χρήσιμες πληροφορίες (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Το βασικό ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας είναι:

- Πώς πραγματοποιείται σήμερα η μετάβαση των ανάπηρων μαθητών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό και πώς οι συνεργατικές σχέσεις των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων μπορούν να υποστηρίξουν μια θετική μετάβαση;

Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα, έχουν ως εξής:

1. Πώς προσεγγίζουν οι εκπαιδευτικοί, νηπιαγωγείου και δημοτικού την έννοια της μετάβασης των μαθητών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό;
 - 1.1. Πώς προσδιορίζουν τη μετάβαση;
 - 1.1.1. Διαφοροποιείται ο προσδιορισμός αυτός όταν πρόκειται για μαθητές με αναπηρία;
 - 1.2. Πώς προσδιορίζουν την ομαλή μετάβαση οι εκπαιδευτικοί των δύο βαθμίδων;
 - 1.2.1. Ποιοι παράγοντες θεωρούν ότι επηρεάζουν την ομαλή μετάβαση των μαθητών;
 - 1.2.2. Διαφοροποιούνται οι παράγοντες αυτοί όταν πρόκειται για μαθητές με αναπηρία;
2. Ποιες πρακτικές υιοθετούνται σε σχέση με τη μετάβαση;
 - 2.1. Ποιους τρόπους οργάνωσης και υλοποίησης της μετάβασης επιλέγουν ο καθένας από τη θέση του;
 - 2.1.1. Διαφοροποιούνται οι πρακτικές που επιλέγουν όταν πρόκειται για μαθητές με αναπηρία;
 - 2.2. Πώς προσδιορίζουν οι εκπαιδευτικοί την έννοια της συνεργασίας αναφορικά με τη μετάβαση;
 - 2.2.1. Ποιες συνεργατικές πρακτικές υιοθετούν;

- 2.2.2. Διαφοροποιούνται οι συνεργατικές πρακτικές όταν πρόκειται για μαθητές με αναπηρία;
- 2.3. Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των δύο βαθμίδων;
3. Επηρεάζει και πώς η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική το θέμα της μετάβασης;
- 3.1. Γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική για το θέμα της μετάβασης;
- 3.2. Το νέο προεδρικό διάταγμα ²⁴καλύπτει τη μετάβαση και των μαθητών με αναπηρία;
- 3.3. Τι αντίκτυπο είχε στις συνεργατικές πρακτικές που επιλέχθηκαν από τους εκπαιδευτικούς και των δύο βαθμίδων;
- 3.4. Τι αντίκτυπο είχε στις μεταβατικές δραστηριότητες που επιλέχθηκαν από τους εκπαιδευτικούς;

5.3. Μεθοδολογική Προσέγγιση

Στην εκπαιδευτική έρευνα, η μελέτη των μαθησιακών εμπειριών και η αξιολόγηση των πρακτικών, τόσο στην γενική αγωγή όσο και στην ειδική, είχε σαν αποτέλεσμα την επιλογή ποιοτικών ειδών αξιολόγησης στη θέση των ποσοτικών ερευνών (Hegarty & Evans, 1985). Προτείνεται η εστίαση των ερευνητών στο άμεσο πλαίσιο του σχολείου, της ειδικής τάξης και στην ευρύτερη κοινωνία, προκειμένου να λάβουν υπόψη το κοινωνικό-πολιτικό πλαίσιο της αναπηρίας και των μαθησιακών δυσκολιών. Η μονομερής εστίαση στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών ενέχει τον κίνδυνο νομιμοποίησης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων (Barton & Tomlison, 1981). Οι Mertens και McLaughlin (1995) με τη σειρά τους, προτείνουν ποιοτικές μεθόδους αξιολόγησης για την έρευνα στην ειδική αγωγή, δεδομένου ότι αυτές μπορούν να λάβουν υπόψη τη μοναδικότητα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, σύνδρομα και αναπηρίες.

Επιπλέον, δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στον ερευνητή ως άτομο, στην κρίση του και στην κρίση όσων θα διαβάσουν την έρευνα (Eisner, 1991). Αυτός ή αυτή δεν είναι ο

²⁴Το νέο Προεδρικό Διάταγμα 79/2017 - ΦΕΚ 109/Α/1-8-2017, Οργάνωση και λειτουργία νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων, αναφέρεται και στη διασφάλιση της ομαλής μετάβασης των μαθητών από τη μία βαθμίδα στην άλλη.
<https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/protobathmia-ekpaideuse/proedriko-diatagma-79-2017-fek-109a-1-8-2017.html>

αντικειμενικός παρατηρητής. Ο ερευνητής στις ποιοτικές μεθόδους έρευνας δεν θεωρείται αμερόληπτος και χωρίς προκαταλήψεις κριτής, αλλά φορέας προσωπικών βιωμάτων, απόψεων και προσδοκιών (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Σε ένα πλαίσιο αναστοχασμού, ο αυτο-προβληματισμός του ερευνητή σχετικά με τη στάση, τη θέση και τον ρόλο του ατόμου στην κοινωνία είναι ζωτικής σημασίας. Πίσω από όλες τις έρευνες βρίσκεται η βιογραφία του ερευνητή, ο οποίος μιλάει από μια συγκεκριμένη τάξη, από μια φυλετική, πολιτιστική και εθνοτική προοπτική. Μπορούμε να δούμε μόνο ότι μας επιτρέπει να αναγνωρίσουμε η τάξη, ο πολιτισμός, η φυλή, το φύλο ή άλλοι παράγοντες (Denzin & Lincoln, 2005).

Στην παρούσα μελέτη επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα, αφού οι μελέτες της ποιοτικής έρευνας μπορούν να δώσουν λεπτομέρειες σχετικά με τις συμπεριφορές των χρηστών, τις ανάγκες, τις επιθυμίες και τις ρουτίνες τους (Madrigal & McClain, 2012). Σημαίνοντα στοιχεία της ποιοτικής ερευνητικής μεθόδου αποτελούν οι πληροφορίες που λαμβάνονται και αποτυπώνουν τα συναισθήματα, τις αξίες, και τις αντιλήψεις που υποκρύπτουν και επηρεάζουν μια συμπεριφορά. Οι ποιοτικοί ερευνητές στοχεύουν γενικά στην ακρίβεια - στην καθημερινή πραγματικότητα κάποιου κοινωνικού φαινομένου και στη μελέτη σημαντικών ερωτημάτων, δίνοντας έμφαση στη βιωμένη εμπειρία, στα νοήματα και στις αναπαραστάσεις μη στοχεύοντας σε μετρήσιμα αποτελέσματα και στατιστικές συγκρίσεις των δεδομένων (Ιωσηφίδης, 2008). Στο πλαίσιο αυτό, επιχειρείται να κατανοηθεί ένα κοινωνικό φαινόμενο, όπως η εκπαιδευτική μετάβαση, μέσα από τα μάτια και την αντίληψη των εκπαιδευτικών, με βάση την ερμηνεία που αποδίδουν σε αυτό, καθώς και ο βαθμός στον οποίο η ερμηνεία αυτή καθορίζει τις μεταβατικές πρακτικές που επιλέγουν.

5.3.1. Μεθοδολογικό εργαλείο: Συνέντευξη (ημιδομημένη)

Η συλλογή των ποιοτικών στοιχείων πραγματοποιήθηκε με ένα ανοιχτό και ευέλικτο εργαλείο, τη συνέντευξη. Η ερευνητική συνέντευξη, συζήτηση συνήθως μεταξύ δύο ατόμων, στοχεύει στην απόκτηση πληροφοριών, με τα ερευνητικά ερωτήματα να καθορίζουν το περιεχόμενό της (Cannell & Kahn, 1968). Οι συνεντεύξεις θεωρούνται ως το καταλληλότερο εργαλείο για την ποιοτική συλλογή δεδομένων, εξαιτίας της πληθώρας όσων ο αξιολογητής δεν μπορεί να παρατηρήσει (Fitzpatrick et al., 2004). Ο ερευνητής οπλισμένος με πειθαρχία και ικανότητα ευελιξίας, συλλέγει χρήσιμα ποιοτικά δεδομένα, που αναλύονται σε

κατηγορίες κατά την ανάλυση του περιεχομένου, μια διαδικασία πολύ απαιτητική (Greene, Caracelli & Graham, 1989). Οι ποιοτικές μελέτες εξασφαλίζουν αξιόπιστες πληροφορίες για το τι συμβαίνει και υπό ποιες προϋποθέσεις (Davies & Dodd, 2002).

Υπάρχουν διαφορετικοί τύποι συνεντεύξεων και μια τυπολογία που χρησιμοποιείται συνήθως τις διακρίνει σε δομημένες, ημι-δομημένες και μη δομημένες συνεντεύξεις (Ιωσηφίδης, 2003). Ειδικότερα, η διάκριση αυτή συνδέεται με το «βάθος»²⁵ των απαντήσεων που αναζητάμε. Η δομημένη μορφή συνέντευξης διακρίνεται για προκαθορισμένες ερωτήσεις, διατύπωση και διάταξη αυτών, που περιορίζουν την πιθανότητα εναλλακτικών απαντήσεων,

«βασίζεται σε ένα αυστηρά προκαθορισμένο σύνολο ερωτήσεων το οποίο τίθεται σε όλους τους ερωτώμενους με τον ίδιο τρόπο. Οι ερωτήσεις σε αυτόν τον τύπο συνέντευξης είναι προκαθορισμένες, τόσο ως προς το περιεχόμενο όσο και ως προς τη σειρά με την οποία ακολουθεί η μία την άλλη» (Θ. Ιωσηφίδης, 2003, σελ. 40).

Στις ημι-δομημένες μορφές συνέντευξης οι ερωτήσεις είναι δεδομένες, σε αντίθεση με τη διατύπωση και τη διάταξη, που μπορούν κάθε φορά να διαφοροποιηθούν από τον ερευνητή. Είναι δυνατό, ερωτήσεις να παραλειφθούν, να τροποποιηθούν, να προστεθούν ή και να δοθούν εξηγήσεις, παρέχοντας έτσι μια ευελιξία στον ερευνητή να προσαρμόσει τη συνέντευξη στα μέτρα του συνεντευξιζόμενου και τη δυνατότητα να συλλεχθούν μη τυπικές απαντήσεις. Αυτού του είδους οι συνεντεύξεις επιτρέπουν μεγαλύτερη ευελιξία στις αποκρίσεις. Τέλος, οι μη δομημένες, μπορεί να είναι και εντελώς άτυπες, παρέχοντας τη δυνατότητα στον αποκρινόμενο να εκφραστεί ελεύθερα, με ελάχιστη προτροπή από τον ερευνητή (Ιωσηφίδης, 2003).

Η επιλογή της συνέντευξης ως τεχνική συλλογής δεδομένων μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους ή να αποτελεί το μοναδικό εργαλείο, όπως και στην παρούσα έρευνα, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν μπορεί να παραχθεί ποιοτικό υλικό. Αποτελεί μια απαιτητική και χρονοβόρα επιλογή, ενώ ένα σημαντικό τμήμα της πληροφορίας ενδέχεται να μην γίνει στο τέλος αντικείμενο ανάλυσης. Στη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε ο τύπος της ημιδομημένης συνέντευξης, με στόχο η κάθε συνεδρία να

²⁵ Λόγω της αυξημένης αμεσότητας του ερευνητή και των συμμετεχόντων, οι ποιοτικές μέθοδοι έρευνας εστιάζουν στο βάθος της περιγραφής και στην ανάλυση των κοινωνικών φαινομένων και διαδικασιών (Ιωσηφίδης, 2003).

έχει διάρκεια περίπου 40- 45 λεπτά. Όπως προαναφέρθηκε, πρόκειται για συνέντευξη ποιοτικής έρευνας αφού χρησιμοποιείται για να μελετηθούν οι προσωπικές απόψεις των εκπαιδευτικών για διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο μιας κοινωνικής ομάδας και απαιτούνται οι προσωπικές τους αφηγήσεις για το πώς εξελίσσεται το φαινόμενο της μετάβασης και πώς το βιώνουν οι ίδιοι (King, 1994).

5.3.2. Μέθοδος Ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων: Ανάλυση Περιεχομένου

Η ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας βασίζεται στην ανάλυση περιεχομένου, μια απλοποιημένη, σχηματοποιημένη και γρήγορη μέθοδο, που αφορά τις εκφραζόμενες ιδέες. Ο ερευνητής με την ανάλυση περιεχομένου αναλύει κάποιο συγκεκριμένο μήνυμα, εντοπίζοντας τις συμβολικές ενότητες εννοιών, με απώτερο στόχο την ερμηνεία (Τζάνη, 2000). Χρησιμοποιείται για τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών του περιεχομένου, των πομπών και αποδεκτών της επικοινωνίας και των επιπτώσεων σε αυτούς (Βάμβουκας, 2002), επιτρέποντας την κατανόηση του κοινωνικού γίνεσθαι με τρόπο υποκειμενικό και επιστημονικό. Πρόκειται για μια τεχνική της έρευνας, για συστηματική καταγραφή του περιεχομένου ποιοτικών συνεντεύξεων, με στόχο όχι την γενικευμένη αναγωγή των συμπερασμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό, αλλά την εις βάθος κατανόηση του υπό μελέτη θέματος (Παπαναστασάτος, 2016).

Με την ανάλυση περιεχομένου, επιχειρείται η εύρεση ιδιοτήτων ή καταστάσεων που συγκροτούν τις νοηματικές ορίζουσες του υλικού, πετυχαίνοντας την αναδιοργάνωση της πληροφορίας, που εμπεριέχει τα τεκμήρια (Βάμβουκας, 2002). Περιλαμβάνει τη συστηματική ανάλυση του περιεχομένου των δεδομένων, σπάζοντάς τα σε σημαντικά κομμάτια και οργανώνοντάς τα κατά τρόπο που να εξασφαλίζεται η καλύτερη κατανόησή τους. Καθορίζεται από τους στόχους της έρευνας και προϋποθέτει τη σωστή συλλογή των δεδομένων, μιας και δεν έχουν όλα τα δεδομένα τον ίδιο βαθμό βαρύτητας στην ανάλυση (Παπαναστασάτος, 2016). Η δομή της ανάλυσης, σύμφωνα με τον Παπαναστασάτο (2016), περιλαμβάνει 6 βήματα, με πρώτο την απομαγνητοφώνηση και ταξινόμηση του υλικού και στη συνέχεια την ανασκόπηση των δεδομένων. Ακολουθεί η διερεύνηση των υποθεμάτων για να εντοπιστούν οι κατηγορίες ή οι άξονες από τις απαντήσεις των ερωτήσεων οι οποίες στη συνέχεια θα κατηγοριοποιηθούν βάση ομοιοτήτων ή διαφορών. Η αποτελεσματική

ανάλυση προχωρώντας πέρα από τις λέξεις, συνεκτιμά και το κλίμα που επικρατούσε κατά τη διάρκεια της συζήτησης, τη γλώσσα του σώματος και τη συνέπεια των απαντήσεων, μιας και σε πολλές περιπτώσεις αυτές οι μορφές επικοινωνίας συνεισφέρουν στην κατανόηση και ερμηνεία των φαινομένων (Ιωσηφίδης, 2003).

Η ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας βασίστηκε στην πρόταση των Miles και Huberman (1994), βάση της οποίας η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων περιλαμβάνει, τρία στάδια, τρεις αλληλένδετες διαδικασίες οι οποίες αναφέρονται: α) στον περιορισμό, β) την παρουσίαση και γ) στον έλεγχο και τη νοηματοδότηση των δεδομένων. Στο πρώτο στάδιο, ο περιορισμός των δεδομένων, αφορά μια διαδικασία που διατρέχει την ανάλυση σε όλα τα στάδια και συνεχίζεται και μετά την ολοκλήρωση της έρευνας εστιάζοντας στο κέντρο της ερευνητικής προσπάθειας (Miles & Huberman, 1994, όπ. αναφ. στο Ιωσηφίδης, 2003). Η παρουσίαση των δεδομένων, στο δεύτερο στάδιο αφορά στην οργάνωση της πληροφορίας ώστε να καταστεί δυνατή η επεξεργασία και ανάλυσή της. Οι περιλήψεις, η παρουσίαση σε πίνακες και διαγράμματα κ. τ. λ. αποτελούν κάποιες από τις μεθόδους οργάνωσης των πληροφοριών. Στο τελευταίο στάδιο, της απόδοσης νοήματος και ελέγχου των δεδομένων, ο ερευνητής αποδίδει νόημα στα ποιοτικά δεδομένα, δομώντας το ερμηνευτικό και θεωρητικό πλαίσιο, αναμένοντας πάντα την απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα και την κατανόηση του φαινομένου που ερευνά.

▪ Η πορεία

Αρχικά επιδιώχτηκε η μείωση των δεδομένων, στη συνέχεια τα εναπομείναντα σημαντικά οργανώθηκαν κατά τρόπο που να εξασφαλίζεται η καλύτερη κατανόησή τους και στο τέλος επανεξετάστηκαν για να επιβεβαιωθούν τα θέματα που είχαν εντοπιστεί. Ειδικότερα, στην πρώτη φάση της μείωσης των δεδομένων, έχοντας ορίσει το αντικείμενο της έρευνας και πριν ξεκινήσει η συλλογή των δεδομένων, ελήφθησαν αποφάσεις σχετικά με τη δειγματοληψία, για τα άτομα που θα συμμετείχαν, για τα δεδομένα που θα απαντούσαν καλύτερα στις ερωτήσεις αξιολόγησης, κλπ. Επρόκειτο για μια πρώτη απόπειρα μείωσης των δεδομένων, αφού σύμφωνα με τον Robson (2007), οι αποφάσεις για το τι θα επιλεγεί, θα συνοψιστεί και το πώς θα οργανωθεί, αποτελούν αναλυτικές επιλογές. Στη συνέχεια, ο ερευνητής προχώρησε σε «εξερευνητική ανάγνωση» προκειμένου να εξοικειωθεί με το

υλικό. Η προσεκτική ανάγνωση βοήθησε τον ερευνητή να έχει μια εικόνα του τι λένε ή τι κάνουν οι συμμετέχοντες, αναζητώντας παράλληλα νοήματα, θέματα και μοτίβα προς αξιοποίηση στα επόμενα στάδια. Στη δεύτερη φάση, την εμφάνιση των δεδομένων, πραγματοποιήθηκε η κωδικοποίηση των πληροφοριών αρχικά μέσω κειμένων και στη συνέχεια με πίνακες. Η κωδικοποίηση συνιστά ένα από τα πιο καθοριστικά στάδια στη διαδικασία της ανάλυσης, καθώς αποτελεί οργανικό μέρος και βάση της (Ιωσηφίδης, 2003). Όπως αναφέρουν οι Miles & Huberman (1994) οργανώνει τα δεδομένα σε ομάδες που έχουν νόημα, σε σχέση πάντα με το ερευνητικό ερώτημα. Σε απόσπασμα του κειμένου δίνεται ένας εννοιολογικός προσδιορισμός, ένας κωδικός²⁶, που εκφράζει πολύ συνοπτικά το νόημα που δίνει ο ερευνητής σε αυτό. Αν σε αυτό το απόσπασμα περιέχονται περισσότερα από ένα νοήματα, δίνονται περισσότεροι κωδικοί. Κωδικοί με όμοια χαρακτηριστικά ή νοήματα μπορούν να ενοποιηθούν σχηματίζοντας κωδικούς ανώτερου επιπέδου. Οι συνδυασμοί κωδικών οδηγούν τον ερευνητή στον σχηματισμό θεμάτων ή υποθεμάτων (Miles & Huberman, 1994). Ο Robson (2007) σημειώνει ότι οι πίνακες, τα διαγράμματα κλπ. έχουν ουσιαστική λειτουργία τόσο κατά τη διάρκεια της συλλογής όσο κι αργότερα επειδή δίνουν μια εικόνα για το τι λένε τα δεδομένα, τι δικαιολογημένα συμπεράσματα μπορούν να βγουν, αλλά και τι αναλύσεις χρειάζονται επιπλέον. Έχοντας το υλικό από τις συνεντεύξεις ακολουθήθηκε η παρακάτω διαδικασία, ίδια για καθεμιά από αυτές. Το διάβασμα του κειμένου ακολουθούσε η σήμανση των σημείων που αναφέρονταν σε κάθε ερώτηση και τα νέα θέματα που προέκυπταν από τους ερωτώμενους. Στη συνέχεια γινόταν η καταγραφή των παραπάνω στοιχείων με τη μορφή απαντήσεων σε συγκεκριμένες ερωτήσεις: Ποιος ήταν ο ερωτώμενος, ποια ζητήματα καλύφθηκαν, ποια η συνάφειά τους με τα ερωτήματα, οι νέες «συνεισφορές». Την καταγραφή αυτή ακολουθούσε μια αρχική κωδικοποίηση κατά την οποία ομάδες λέξεων έφτιαχναν μια κατηγορία. Σε δεύτερο επίπεδο, οι κατηγορίες αυτές μετά από σύμπτυξη αποτέλεσαν μέρος μιας νέας κατηγορίας. Απαντώντας στο ερώτημα «τι φαίνεται να ταιριάζει με τι;» πραγματοποιήθηκε η «κωδικοποίηση των δεδομένων» και η βαθύτερη κατανόηση τους.

²⁶Οι κωδικοί αποτελούν εργαλεία ανάπτυξης και οργάνωσης που βοηθούν τον ερευνητή να συγκεντρώσει μαζί κοινές νοηματοδοτήσεις

Ακολούθησε η καταγραφή, με τη μορφή μιας περίληψης, των ευρημάτων ώστε να γίνει η αντιπαραβολή τους με τα ερευνητικά ερωτήματα και να εντοπιστεί αν έχουν συλλεχτεί επαρκή δεδομένα. Η περίληψη αυτή αποδείχτηκε πολύ χρήσιμη για μια ακόμη μείωση των δεδομένων, με μια νέα κωδικοποίηση, αλλά και για το επόμενο στάδιο της παρουσίασης. Τα δεδομένα τώρα παρουσιάζονται σε πίνακες που «περιγράφουν», «εξηγούν» και «επιτρέπουν την πρόβλεψη», διευκολύνοντας την κατανόηση και την εξαγωγή νοήματος. Κατά τη διάρκεια του τελευταίου βήματος, επανεξετάστηκαν τα δεδομένα σε μια απόπειρα ελέγχου και επαλήθευσης των θεμάτων που είχαν εντοπιστεί. Στην παρουσίαση των δεδομένων, επιλέχθηκαν και αναδείχθηκαν αποσπάσματα που απεικόνιζαν την ουσία των επικρατέστερων θεμάτων. Ακολούθησε η ανάλυση και διατύπωση των συμπερασμάτων. Για την παρουσίαση των συμπερασμάτων, πραγματοποιήθηκε η τμηματοποίηση του ποιοτικού υλικού σε ενότητες που αναφέρονται σε μια συγκεκριμένη θεματική περιοχή (Ιωσηφίδης, 2003).

5.4. Μεθοδολογικός σχεδιασμός

Στην παρούσα έρευνα, η κατανόηση της διαφορετικότητας ως παράγοντα που διαμορφώνει τις υποκείμενες εμπειρίες, υποδεικνύει την ηθική προοπτική της. Τα παιδιά δεν είναι όλα τα ίδια. Προέρχονται από διαφορετικό κοινωνικό, εθνοτικό και θρησκευτικό υπόβαθρο. Έχουν ένα ευρύ φάσμα πνευματικών και εκπαιδευτικών ικανοτήτων. Επιπλέον, τα παιδιά με αναπηρία έχουν διαφορετικά και ρευστά πλαίσια και εμπειρίες (Davis et al., 2000).

«Δεν υπάρχει μια παιδική ηλικία, αλλά πολλές, που σχηματίζονται στη διασταύρωση διαφόρων πολιτιστικών, κοινωνικών και οικονομικών συστημάτων, φυσικών και ανθρωπογενών φυσικών περιβαλλόντων. Οι διαφορετικές θέσεις στην κοινωνία παράγουν διαφορετικές εμπειρίες» (Fronnes, 1993, σελ. 1).

Αποδεχόμενοι αυτή την οπτική, δεοντολογικές και μεθοδολογικές επιπτώσεις αναδύονται. Ο ερευνητής είναι ανάγκη να αμφισβητεί τις δικές του υποθέσεις, να μην αναζητά καθολικές απαντήσεις για τα παιδιά και να διασφαλίζει ότι οι δειγματοληψίες και οι επιλογές μοντέλων δεν αποκλείουν τις απόψεις ορισμένων ομάδων (Hill, 2005). Παράλληλα,

ο σεβασμός στη διαφορετικότητα απομακρύνει το ενδεχόμενο ακούσιας αναπαραγωγής των ανισοτήτων, πρωταρχικός στόχος της παρούσας έρευνας.

5.4.1 Εξετάζοντας ποια παραδείγματα συνάδουν με την έρευνα και το Βιοοικολογικό μοντέλο (PPCT) που την πλαισιώνει

«Οι επιστημονικές γνώσεις δεν είναι αντικειμενικές ή ουδέτερες (Kuhn, 1970) και η ιδέα του «αντικειμενικού ερευνητή είναι μύθος» (Greene & Hill, 2005, σ. 8). Οι Bronfenbrenner και Morris (1998), αναγνωρίζουν ότι τα στατιστικά μοντέλα που χρησιμοποιούνται είναι αρκετά συχνά ακατάλληλα για την κατανόηση των οικοσυστημικών επιρροών. Η παραδοχή από τις θετικές επιστήμες για μια «εξωτερική» αλήθεια που αγνοεί την ανθρώπινη εμπειρία και τις αλληλοεπιδράσεις, βρίσκει αντίθετη τη βιοοικολογική προοπτική. Η Βιοοικολογική θεωρία, στην ώριμη μορφή της διευκρινίζει ότι οι ερευνητές θα πρέπει να μελετήσουν τις συνθήκες στις οποίες ένα αναπτυσσόμενο άτομο ξοδεύει χρόνο και τις σχέσεις με τους άλλους, στις ίδιες συνθήκες, τα προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου (και εκείνα τα άτομα με τα οποία συνήθως αλληλεπιδρά), την εξέλιξη με την πάροδο του χρόνου και την ιστορική στιγμή στην οποία ζουν αυτά τα άτομα, καθώς και τους μηχανισμούς που οδηγούν στην ανάπτυξη (εγγύς διαδικασίες) (Rosa & Tudge, 2013).

Η εφαρμογή του θετικιστικού παραδείγματος στην ειδική αγωγή, μέσα από τη σχέση αιτίας-αποτελέσματος, έχει οδηγήσει στο ψυχο-ιατρικό παράδειγμα έρευνας, που εντοπίζει το πρόβλημα αποκλειστικά στο άτομο, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη άλλοι εξωγενείς παράγοντες (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Ως εκ τούτου, η έρευνα αυτή και γενικότερα το βιοοικολογικό μοντέλο που την πλαισιώνει, δεν συνάδει με το θετικιστικό παράδειγμα.

Το ερμηνευτικό παράδειγμα υιοθετεί μια οικο-συστημική στάση επιχειρώντας μια πιο ολοκληρωμένη άποψη του προβλήματος, εκκινώντας από την αρχή που θέλει τη γνώση ως μεταβλητή και συνεχώς ανανεωόμενη, χωρίς να βασίζεται σε προκαθορισμένες οντολογικές υποθέσεις. Αποδέχεται τις πολλαπλά κοινωνικά κατασκευασμένες «πραγματικότητες», γεγονός που αναδεικνύει τη σημαντικότητα των απόψεων των ατόμων. Η παραδοχή ότι ελάχιστες γενικεύσεις μπορούν να εφαρμοστούν από τη μια κατάσταση

στην άλλη, συμφωνεί με μια βιοοικολογική παραδοχή. Ως εκ τούτου, το ερμηνευτικό παράδειγμα καθοδηγεί την ποιοτική αυτή έρευνα.

5.4.2 Διεξαγωγή συνεντεύξεων

Το ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων είναι ο ερευνητής και όχι το πρωτόκολλο συνέντευξης, αφού ο ρόλος του ερευνητή δεν περιορίζεται μόνο στην απόκτηση απαντήσεων, αλλά περισσότερο στο να γνωρίζει τι θα ρωτήσει και πώς να το ζητήσει (Steven, Taylor, Bogdan & DeVault, 2016). Η συλλογή δεδομένων στην έρευνα αυτή, πραγματοποιήθηκε με ποιοτικές, σε βάθος συνεντεύξεις. Με τον όρο συνέντευξη σε βάθος, εννοούμε προσωπικές επαφές μεταξύ του ερευνητή και των πληροφοριοδοτών, συνομιλίες μεταξύ ίσων και όχι μια επίσημη ανταλλαγή ερωτήσεων και απαντήσεων (Steven, et al., 2016). Οι συνεντεύξεις πρόσωπο με πρόσωπο προσφέρουν μια ευελιξία να δοθεί συνέχεια σε ενδιαφέρουσες αποκρίσεις, να διερευνηθούν υποκείμενα κίνητρα, με τις μη λεκτικές απαντήσεις να προσφέρουν μηνύματα που βοηθούν στην κατανόηση των απαντήσεων. Όλες οι συνεντεύξεις απαιτούν προσεκτική προετοιμασία και η ερευνήτρια στην παρούσα μελέτη χρειάστηκε να προγραμματίσει εκ νέου συναντήσεις εξαιτίας απρόβλεπτων συμβάντων, ενώ ο τόπος και ο χρόνος αποτελούσε κυρίως επιλογή του συμμετέχοντα.

Η διεξαγωγή δύο πιλοτικών συνεντεύξεων προηγήθηκε για να γίνει έλεγχος των ερωτήσεων στον Οδηγό Συνέντευξης. Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν και η ερευνήτρια μετά την απομαγνητοφώνηση, διαπίστωσε ότι τα περισσότερα ερωτήματα απαντήθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό, ενώ κάποια χρειάζονταν επαναδιατύπωση. Η αλληλεπίδραση με τους συνεντευξιαζόμενους ήταν πολύ θετική, με μια δυσκολία να προκύπτει στην ανάλυση των συνεντεύξεων, η οποία λύθηκε στην πορεία. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στον χώρο των σχολείων, μετά το τέλος των μαθημάτων, σύμφωνα με την επιθυμία του δείγματος, ενώ η διάρκεια που είχε ανακοινωθεί από την πρώτη επαφή, τηρήθηκε απαρέγκλιτα. Γνωρίζοντας ότι η συμπεριφορά της ερευνήτριας επηρεάζει σημαντικά τον συμμετέχοντα, η ερευνήτρια κάθε φορά έθετε ως στόχο τη δημιουργία κλίματος στο οποίο δυο άνθρωποι μιλούν φυσικά μεταξύ τους σχετικά με σημαντικά θέματα (Steven, et al., 2016). Οι συνεντεύξεις που ακολούθησαν είχαν χαρακτήρα χαλαρό, με φιλικές συνομιλίες

και αποτέλεσαν ένα βήμα από το οποίο το δείγμα και όχι ο ερευνητής μπορούσε να εκφράσει τη γνώμη και τις εμπειρίες του, χωρίς να βρεθεί αντιμέτωπο με αρνητικές κρίσεις για τις απόψεις του. Όπως αναφέρουν οι Benney και Hughes (1956, όπ. αναφ. στο Steven et al. 2016) εάν ο ερευνητής επιθυμεί «να ανοιχτούν» οι συμμετέχοντες, θα πρέπει να αποφύγει τις αρνητικές κρίσεις και όχι μόνο, καθώς χρειάζεται πάντα να είναι προσεκτικός καθώς οι λέξεις και οι χειρονομίες του επηρεάζουν το δείγμα. Τα ζητήματα της εγγύησης ανωνυμίας και εμπιστευτικότητας ετίθεντο, για μία ακόμα φορά, πριν την έναρξη της συνέντευξης, αφού δεν έχουν μόνο ηθική διάσταση, αλλά επηρεάζουν και την ποιότητα της έρευνας (Ιωσηφίδης, 2003). Τέλος, οι συνομιλίες καταγράφονταν με κινητό μετά τη συγκατάθεση-συναίνεση των συμμετεχόντων, ενώ ο ερευνητής εγγυόταν την πλήρη πρόσβαση των συμμετεχόντων στα αποτελέσματα της έρευνας.

Σεβόμενος ο ερευνητής τις αρχές της εχεμύθειας και της εμπιστευτικότητας, φρόντισε ώστε τα προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων να μην αποκαλύπτονται και να διαφυλάσσονται με απόλυτη εχεμύθεια. Για τον λόγο αυτόν, εφαρμόστηκαν τεχνικές ψευδωνυμοποίησης, σύμφωνα με τις οποίες μετά το αρχικό γράμμα Δ, ή Ν που παραπέμπουν στις λέξεις δάσκαλος και νηπιαγωγός, ένας αριθμός δηλώνει τον συμμετέχοντα, π.χ. Δ1, Δ2, Ν1, Ν2, κ.λ.π. .

5.4.2.1 Θεματικοί άξονες συνέντευξης

Η προσπάθεια των ερευνητών να «μεταφράσουν» τα ερευνητικά ερωτήματα σε ερωτήσεις συνέντευξης, συνιστά *«ένα υπολειμματικό υπόλοιπο του λογικού θετικισμού που δεν έχει καμιά σχέση με την ποιοτική ερευνητική πρακτική»* (Maxwell, J. A., 2012, σελ. 236). Οι ερωτήσεις της συνέντευξης δεν κρίνονται από το αν προκύπτουν από τα ερευνητικά ερωτήματα, αλλά από το αν παρέχουν τα δεδομένα που θα οδηγήσουν στην απάντηση των ερωτημάτων αυτών. Οι ερωτήσεις, πολύ πιο εστιασμένες, συγκεκριμένες και διαφορετικές από τα γενικά ερωτήματα, στοχεύουν στην κατανόηση του τρόπου που τα εκπαιδευτικά πλαίσια, νηπιαγωγείο και δημοτικό, διευκολύνουν, προετοιμάζουν και πραγματοποιούν τη μετάβαση των νηπίων με αναπηρία στο δημοτικό σχολείο. Επιπλέον, ερευνούν τη συνεισφορά των συνεργατικών σχέσεων των δασκάλων και νηπιαγωγών στη διαδικασία

μετάβασης. Ο παρακάτω οδηγός συνέντευξης περιλαμβάνει 45 προσεκτικά διατυπωμένες ερωτήσεις, κατανεμημένες σε πέντε θεματικούς άξονες.

- 1^{ος} θεματικός άξονας

Στον πρώτο θεματικό άξονα, αυτόν της εισαγωγής επιχειρείται η ενημέρωση του συνεντευξιαζόμενου για το θέμα της έρευνας, για τη δική του συμβολή σε αυτή καθώς και για τα δικαιώματά του. Του καθίσταται γνωστό ότι η συνέντευξη προορίζεται μόνο για την έρευνα, ότι όσα ειπωθούν είναι άκρως εμπιστευτικά και ότι διατηρεί το δικαίωμα να αποσυρθεί οποιαδήποτε στιγμή ή να αρνηθεί να απαντήσει σε όποιες ερωτήσεις αυτός κρίνει. Πληροφορείται επίσης, ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις, αποσπάσματα των οποίων μπορεί να αποτελέσουν τμήμα της διπλωματικής εργασίας, χωρίς να αναφερθεί το όνομά του ή κάποιο προσωπικό στοιχείο. Τέλος, αφού δηλωθεί η εκτιμώμενη διάρκεια της συνέντευξης και συμφωνηθεί η έναρξη της εγγραφής, ζητείται από τον συμμετέχοντα να ξεκινήσει η συνέντευξη με ερωτήσεις που αφορούν προσωπικά του στοιχεία (συλλογή δημογραφικών στοιχείων).

- 2^{ος} θεματικός άξονας

Στον δεύτερο θεματικό άξονα, αυτόν της μετάβασης, ζητείται ο εννοιολογικός προσδιορισμός της έννοιας, οι παράγοντες που επηρεάζουν την ομαλή μετάβαση των παιδιών, εστιάζοντας στα παιδιά με αναπηρία, και οι πρακτικές μετάβασης που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί. Ερευνάται αν η ύπαρξη παιδιών με αναπηρία επηρεάζει την επιλογή των μεταβατικών δραστηριοτήτων.

- 3^{ος} θεματικός άξονας

Στον τρίτο θεματικό άξονα, αυτόν της συνεργασίας, επιδιώκεται η εννοιολογική προσέγγιση της έννοιας από τους εκπαιδευτικούς και ανιχνεύονται οι παράγοντες που διαμορφώνουν τις σχέσεις σε συνεργατικές ή τις εμποδίζουν. Στοχεύοντας στον εντοπισμό των συνεργατικών πρακτικών που λαμβάνουν χώρα στο διάστημα της μετάβασης, ερευνώνται οι διαδικασίες τακτικής και αμφίδρομης επικοινωνίας, η ποιότητα των

πληροφοριών και η ανάπτυξη δημιουργικών συνεργασιών. Ερευνάται αν η ύπαρξη παιδιών με αναπηρία επηρεάζει τις σχέσεις.

- 4ος θεματικός άξονας

Στον τέταρτο θεματικό άξονα, ερευνάται η συνεισφορά του θεσμικού πλαισίου για τη διασφάλιση των προϋποθέσεων τόσο σε θέματα μετάβασης όσο και της συνεργασίας. Οι προϋποθέσεις αναφέρονται στην εκπαιδευτική πολιτική, σε θεσμοθετημένες συναντήσεις, υποστηρικτικές δράσεις, υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δράσεων και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο λειτουργίας της εκπαιδευτικής κοινότητας.

- 5ος θεματικός άξονας

Στον πέμπτο θεματικό άξονα, αυτόν της προοπτικής ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να προτείνουν τυχόν αλλαγές και τον τρόπο υλοποίησης αυτών, σε θέματα που αφορούν τη μετάβαση των παιδιών στο δημοτικό.

5.5. Εγκυρότητα και αξιοπιστία

5.5.1. Οικολογική εγκυρότητα

Η βασική επιδίωξη του ερευνητή στην ποιοτική έρευνα είναι η απεικόνιση της πραγματικότητας των κοινωνικών καταστάσεων, στο φυσικό ή συμβατικό περιβάλλον, μέσα από τις εμπειρίες και τη θέαση των κοινωνικών υποκειμένων (Ιωσηφίδης, 2003). Μία έρευνα διαθέτει οικολογική εγκυρότητα όταν οι μέθοδοι, τα εργαλεία και το πλαίσιο, προσεγγίζουν τις συνθήκες της πραγματικής ζωής μέσα στις οποίες λαμβάνει χώρα το φαινόμενο που ερευνάται. Στην εκπαίδευση, η οικολογική εγκυρότητα είναι ιδιαίτερα σημαντική και χρήσιμη στη χαρτογράφηση του πώς συμβαίνουν οι πολιτικές (Brock-Utne, 1996). Προκειμένου να επιτευχθεί σε υψηλότερα επίπεδα ο βαθμός εμφάνισης της οικολογικής εγκυρότητας, χρειάζεται να συμπεριληφθούν στην έρευνα όσο το δυνατόν περισσότερα χαρακτηριστικά και παράγοντες μιας συγκεκριμένης κατάστασης. Παράλληλα, η συμπερίληψη μεγάλου αριθμού παραγόντων και χαρακτηριστικών δυσχεραίνει την τήρηση κεντρικών ηθικών αρχών πολλών ερευνών, όπως η ανιχνευσιμότητα, η ανωνυμία και η μη προσδιορισσιμότητα (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Για να αυξηθούν οι πιθανότητες

για εγκυρότητα και αξιοπιστία, απαιτείται η ξεκάθαρη σκέψη του αναλυτή, αφού οι άνθρωποι ως «φυσικοί αναλυτές» έχουν ανεπάρκειες και μεροληψίες. Στην παρούσα έρευνα, ήδη από το στάδιο του σχεδιασμού καταβλήθηκε προσπάθεια να γίνει σωστός προγραμματισμός του χρόνου, να εξασφαλιστούν επαρκείς πόροι και να επιλεγεί η κατάλληλη μεθοδολογία για τη συλλογή των δεδομένων και την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Η επιλογή στρατηγικής δειγματοληψίας²⁷ και η διευθέτηση ενδεχόμενων δεοντολογικών καθώς και πρακτικών ζητημάτων, οι σκέψεις για τον τρόπο ανάλυσης, παρουσίασης και δημοσιοποίησης των δεδομένων, αποτέλεσαν σημαντικές παραμέτρους που περιλήφθηκαν από το αρχικό στάδιο του ερευνητικού σχεδιασμού. Μέσα από διαδικασίες αναστοχασμού, ο ερευνητής, εξέτασε τη δική του υποκειμενικότητα και αυτή των συμμετεχόντων, καθώς σε μια ποιοτική προσέγγιση τόσο η δική του υποκειμενικότητα όσο και των συμμετεχόντων, είναι αναμενόμενη και δεν εντοπίζεται ως εμπόδιο (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Η μεροληψία του ερευνητή επιδιώχτηκε να περιοριστεί με τις διαδικασίες ελέγχου από τους ίδιους τους συμμετέχοντες, βάζοντας σε ισχύ τη συμφωνία για την παροχή ανατροφοδότησης στα ευρήματα.

5.6. Δείγμα έρευνας

Η δειγματοληψία αναφέρεται στην στρατηγική επιλογής μιας ομάδας ή υποσύνολου του συνολικού πληθυσμού (δείγμα) για να συμπεριληφθούν σε μια μελέτη. Η στρατηγική δειγματοληψίας εξαρτάται από το ερευνητικό παράδειγμα που υιοθετεί ο ερευνητής. Όπως αναφέρουν οι Cohen, Manion και Morrison (2007), οι αποφάσεις δειγματοληψίας πρέπει να ληφθούν νωρίς από τον ερευνητή, ήδη από τον σχεδιασμό της έρευνας, αφού παράγοντες όπως η δαπάνη, ο χρόνος και η προσβασιμότητα στέκονται εμπόδιο στην αναζήτηση πληροφοριών από ολόκληρο τον πληθυσμό. Ως εκ τούτου, ο ερευνητής, όπως συνέβη και στην παρούσα μελέτη, αναζητά τα δεδομένα από μια μικρότερη ομάδα πληθυσμού, το δείγμα, το οποίο χρειάζεται να διαθέτει κατά προσέγγιση τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού στον οποίο ανήκει. Οι δειγματοληπτικές στρατηγικές που συνάδουν με την ποιοτική έρευνα εντάσσονται στην ευρύτερη κατηγορία της δειγματοληψίας σκοπιμότητας που αποσκοπεί να

²⁷Η διαδικασία της δειγματοληψίας αποτελεί ένα σημαντικό μέρος του ερευνητικού σχεδιασμού καθώς η επιλογή του δείγματος επηρεάζει τόσο την ποιότητα των δεδομένων όσο και τα συμπεράσματα της έρευνας (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

αποφέρει τη μέγιστη δυνατή πληροφόρηση σχετικά με το αντικείμενο της έρευνας, ενώ προσφέρεται για ενδελεχή και εις βάθος μελέτη. Η δειγματοληψία χιονοστιβάδας ή αλυσιδωτή δειγματοληψία (snowballor chain sampling) είναι μία από τις στρατηγικές που μπορούν να αξιοποιηθούν στην ποιοτική έρευνα και εντάσσονται στην ευρύτερη κατηγορία της δειγματοληψίας σκοπιμότητας (Patton, 2002). Σε αυτόν τον τύπο δειγματοληψίας ο ερευνητής εντοπίζει έναν μικρό αριθμό ατόμων τα οποία διαθέτουν τα χαρακτηριστικά και την κοινωνική δικτύωση ώστε να τον οδηγήσουν στον εντοπισμό και άλλων που πληρούν τις προϋποθέσεις για ένταξη στο δείγμα. Η αρχική αυτή ομάδα χρησιμεύει για να φέρει σε επαφή τον ερευνητή με φίλους και γνωστούς που έχουν τα επιθυμητά χαρακτηριστικά και οι τελευταίοι με τη σειρά τους να συστήσουν στον ερευνητή άλλους. Έτσι προκύπτει κι ο όρος χιονοστιβάδα δειγματοληψίας (Cohen, Manion & Morrison, 2007) που αναφέρεται στη διαδικασία της συσσώρευσης, καθώς το κάθε άτομο συστήνει άλλα (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

5.6.1. Η διαδικασία επιλογής του δείγματος

Στην παρούσα έρευνα, Μέσα από μια διαδικασία κατά την οποία αλυσιδωτά ένα άτομο συστήνει τους επόμενους συμμετέχοντες, ο ερευνητής αναμένει το δείγμα να αποτελείται από άτομα με χαρακτηριστικά διαφορετικά από αυτών που επέλεξε ο ίδιος, έτσι ώστε να υπάρχει μια πιο πλήρης εικόνα του φαινομένου (Ιωσηφίδης, 2008). Στην πρώτη φάση επιλέχτηκαν από τον ερευνητή άτομα - κλειδιά και από τις 2 βαθμίδες εκπαίδευσης, δύο δάσκαλοι και δύο νηπιαγωγοί, που με τη σειρά τους οδήγησαν στον εντοπισμό και των άλλων μελών του δείγματος. Η συλλογή υψηλής ποιότητας ποιοτικών δεδομένων και η έμφαση στην περιγραφή όσο και στην ανάλυση του φαινομένου της μετάβασης και των συνεργατικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων, αποτέλεσαν στόχο κατά τη διάρκεια επιλογής του δείγματος (Ιωσηφίδης, 2008). Ο σκοπός και τα ερωτήματα της έρευνας, όπως και το ερώτημα αν το δείγμα μπορεί να προσφέρει επαρκείς και κατάλληλες πληροφορίες για το θέμα της έρευνας (Ισαρη & Πουρκός, 2015) καθόρισε την επιλογή της στρατηγικής της δειγματοληψίας, από τον ερευνητή.

Η εν λόγω έρευνα πραγματοποιήθηκε σε νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία της Αθήνας. Όπως παρουσιάζεται στον πίνακα (1) οι συμμετέχοντες ήταν 10 εκπαιδευτικοί, από

τους οποίους 5 νηπιαγωγοί και 5 δάσκαλοι. Η επιλογή αυτή ήταν αποτέλεσμα αφενός της προθυμίας τους να συμμετάσχουν στην έρευνα και αφετέρου επειδή θεωρούνται από τον ερευνητή έμπειρα και ενεργά μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ειδικότερα, τα κριτήρια που τέθηκαν για την επιλογή του δείγματος ήταν η επαγγελματική εμπειρία (τουλάχιστον 5 χρόνια υπηρεσίας), η εκπροσώπηση της προσχολικής και δημοτικής εκπαίδευσης και η συνεκπαίδευση στις τάξεις τους, μαθητών με αναπηρία. Αναφορικά με το προφίλ των συμμετεχόντων η ηλικία τους εντοπίζεται μεταξύ 36 και 55 ετών. Δύο συμμετέχοντες από 36 έως 40, τρεις από 40 έως 46 και πέντε από 47 έως 52 ετών. Δύο άτομα είχαν έως δέκα συνολικά έτη προϋπηρεσίας, τρία από δεκαέξι έως είκοσι, και πέντε άτομα από είκοσι δύο έως είκοσι πέντε χρόνια. Πρόκειται για μόνιμους εκπαιδευτικούς. Οι τέσσερις εκπαιδευτικοί διαθέτουν μεταπτυχιακό και οι υπόλοιποι το βασικό πτυχίο. Αναφορικά με τις σπουδές οχτώ από τις νηπιαγωγούς έχουν βασικό πτυχίο και δύο κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο. Έξι δασκάλες έχουν το βασικό πτυχίο, μία δασκάλα έχει δεύτερο πτυχίο και τρεις κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο. Αναλυτικά τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών παρατίθενται στους πίνακες που ακολουθούν.

Πίνακας 2: Πίνακας Συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

Πίνακας 2: Συμμετεχόντων εκπαιδευτικών					
Εκπαιδευτικοί	Φύλο	Ηλικία	Επάγγελμα	Σπουδές	Συνολικά έτη υπηρεσίας
N1	Γυναίκα	32-40	Νηπιαγωγός	Μεταπτυχιακό	10-20
N2	Γυναίκα	40-45	Νηπιαγωγός	Μεταπτυχιακό	10-20
N3	Γυναίκα	40-45	Νηπιαγωγός	Βασικό πτυχίο	10-20
N4	Γυναίκα	50-55	Νηπιαγωγός	Βασικό	20-33

				πτυχίο	
Ν5	Γυναίκα	50-55	Νηπιαγωγός	Βασικό πτυχίο	20-33
Δ1	Γυναίκα	32-40	Δασκάλα	Μεταπτυχιακό	10-20
Δ2	Γυναίκα	40-45	Δασκάλα	2 ^ο πτυχίο	20-33
Δ3	Γυναίκα	50-55	Δασκάλα	Βασικό πτυχίο	20-33
Δ4	Γυναίκα	50-55	Δασκάλα	Βασικό πτυχίο	20-33
Δ5	Γυναίκα	50-55	Δασκάλα	Μεταπτυχιακό	20-33

Όπως αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς και των δύο βαθμίδων τα παιδιά με αναπηρία, είχαν διαγνώσεις με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή, με αυτισμό/νοητική αναπηρία, με προβλήματα λόγου, μικτή αναπτυξιακή διαταραχή και νοητική αναπηρία, όπως παρατίθενται και στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 3: Διαγνώσεις μαθητών με αναπηρία στα τμήματα των εκπαιδευτικών

Πίνακας 3: Διαγνώσεις μαθητών με αναπηρία στα τμήματα των εκπαιδευτικών		
	Τμήμα του νηπιαγωγείου	Τμήμα του δημοτικού
Αυτισμός/Νοητική αναπηρία	1	1

Αυτισμός/Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή	4	4
Προβλήματα λόγου και ομιλίας	4	1
Γενικευμένη ανωριμότητα, Μικτή αναπτυξιακή διαταραχή	1	2
Νοητική αναπηρία		1
Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ)	1	3
Σύνολο	11	12

5.6.2. Μέγεθος δείγματος

Είναι δύσκολο να προσδιοριστεί το μέγεθος του δείγματος που θα συμπεριληφθεί σε μια έρευνα. Στις ποιοτικές προσεγγίσεις δεν υπάρχουν κανόνες ως προς το μέγεθος του δείγματος (Ιωσηφίδης, 2008) αν και η βασική ιδέα είναι ότι ο ερευνητής συνεχίζει μέχρι να φτάσει στον «κορεσμό», δηλαδή μέχρι τη στιγμή που η συλλογή δεδομένων φαίνεται να προσθέτει λίγο ή καθόλου σε ότι έχεις ήδη μάθει. Τότε λαμβάνεται η τελική απόφαση για το μέγεθος. Σύμφωνα με τον Patton (2002), ο σκοπός, τα ερωτήματα της έρευνας και ο τρόπος που θα αξιοποιήσουμε αυτή τη γνώση καθορίζει και το μέγεθος του δείγματος. Ο ίδιος εντοπίζει το βάθος και το εύρος της έρευνας ως παράγοντες διαμόρφωσης του αριθμού των συμμετεχόντων, αναφέροντας ότι μια εις βάθος μελέτη, σε μικρό δείγμα μπορεί να αποδώσει πλούσιο υλικό, τη στιγμή που μια πιο ευρεία μελέτη μεγαλύτερου δείγματος εξυπηρετεί όταν ερευνούνται διαφοροποιήσεις και αποκλίσεις. Η Marshall (1996, όπ. αναφ. στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015) θεωρεί ότι οι επαναλαμβανόμενες και οι εις βάθος συνεντεύξεις παράγουν πλούσια δεδομένα, με λιγότερα άτομα. Παρόλα αυτά, ο ερευνητής είναι ανάγκη να έχει πάντα υπόψη το γεγονός ότι η ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων που έχει ήδη

συλλέξει παράγον με τη σειρά τους συμπεράσματα, προτείνουν νέα θέματα κ.λ.π. που μπορεί να απαιτούν περαιτέρω συλλογή δεδομένων (Robson, 2007). Η εκτίμηση του αριθμού των συμμετεχόντων στην προκειμένη έρευνα καθορίστηκε από το γεγονός ότι το θέμα της έρευνας ήταν ξεκάθαρο και σαφές και οι συμμετέχοντες, δάσκαλοι και νηπιαγωγοί έχοντας την εμπειρία, δεν δυσκολεύτηκαν να μιλήσουν για το θέμα, παράγοντας έτσι πλούσια και «δοκιμασμένα» δεδομένα (Morse, 2000).

6ο Κεφάλαιο: Παρουσίαση ευρημάτων

Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα ευρήματα που συγκεντρώθηκαν από τη χρήση ημι-δομημένων συνεντεύξεων από νηπιαγωγούς και δασκάλους, αφού στόχος της έρευνας αυτής ήταν να διερευνηθούν πολλαπλές προοπτικές - εδώ οι απόψεις των εκπαιδευτικών και από τις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης - που σύμφωνα με το Βιοοικολογικό μοντέλο «τονίζουν το ρόλο της υποκειμενικότητας» (Bronfenbrenner, 1979). Η διερεύνηση των απόψεων για τη μετάβαση και των πρακτικών που επιλέγουν οι νηπιαγωγοί και δάσκαλοι, αποτέλεσε κύριο μέλημα της εργασίας, ενώ παράλληλα εξετάστηκε αν το χαρακτηριστικό της αναπηρίας των μαθητών επηρέασε τις απόψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών, σε θέματα μετάβασης. Τα ευρήματα παρουσιάζονται σε πέντε άξονες: τον άξονα των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, των παραγόντων που συνδέονται με τη μετάβαση και την επηρεάζουν, των πρακτικών μετάβασης που αναφέρονται από τους εκπαιδευτικούς, της εκπαιδευτικής πολιτικής σε θέματα μετάβασης και τέλος τον άξονα της προοπτικής, των προτάσεων δηλαδή των εκπαιδευτικών για βελτίωση των μεταβατικών εμπειριών των μαθητών με αναπηρία.

Ειδικότερα, **στον πρώτο θεματικό άξονα** παρουσιάζονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον εννοιολογικό προσδιορισμό του όρου της μετάβασης, τον χρονικό προσδιορισμό και τη σημασία που της αποδίδεται, τον τρόπο που βιώνεται η μετάβαση από τα παιδιά στα δύο πλαίσια και τον προσδιορισμό της ομαλής μετάβασης, σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς και τις δασκάλες των μαθητών.

Στον δεύτερο θεματικό άξονα των παραγόντων, που σύμφωνα με τις εκπαιδευτικούς διαμορφώνουν τις μεταβατικές εμπειρίες των μαθητών, παρουσιάζονται τα ευρήματα που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά του ατόμου(των μαθητών και των εκπαιδευτικών), των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών-γονιών και μαθητών, καθώς και του πλαισίου στο οποίο δραστηριοποιούνται, στο δεδομένο χρόνο της μετάβασης. Ειδικότερα:

Α) Τα «χαρακτηριστικά» των μαθητών και των εκπαιδευτικών, ως παράγοντες επιρροής της μεταβατικής διαδικασίας αφορούν :

Σε σχέση με τα παιδιά

- την αναπηρία
- τις ατομικές δεξιότητες
- τις διαθέσεις - συμπεριφορά
- την προσχολική φοίτηση

Σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς

- τις προσδοκίες και τη στάση απέναντι στους μαθητές,
- την εκπαίδευση που έχουν λάβει σε θέματα αναπηρίας και μετάβασης.

Β) Οι σχέσεις, ως παράγοντας επιρροής της μεταβατικής διαδικασίας, αφορούν τις:

- σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς
- σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών
- τις φιλικές σχέσεις των μαθητών από το νηπιαγωγείο
- και τις σχέσεις των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς

Γ) Τα χαρακτηριστικά του «πλαισίου» που επηρεάζουν και αυτά με τη σειρά τους τη διαδικασία της μετάβασης, αφορούν:

- την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών
- τα συστεγαζόμενα ιδρύματα
- τα προγράμματα σπουδών
- τις ακαδημαϊκές προσδοκίες

Στον τρίτο θεματικό άξονα, παρουσιάζονται οι πρακτικές που επιλέγουν οι δασκάλες και οι νηπιαγωγοί για τη διαδικασία της μετάβασης. Εξετάζεται αν η αναπηρία, ως χαρακτηριστικό κάποιων μαθητών, επηρέασε τις επιλογές τους. Οι πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν από το ερώτημα πώς η προσχολική παιδική εκπαίδευση υποστηρίζει τα παιδιά καθώς ετοιμάζονται να μεταβούν στο σχολείο και πώς το σχολείο υποδοχής με τη σειρά του στηρίζει τους/τις μαθητές/τριες, σε συνδυασμό με το αν η αναπηρία αποτελεί

παράγοντα διαφοροποίησης, προσδιόρισαν ποιες είναι οι μεταβατικές πρακτικές που χρησιμοποιούνται στα δύο πλαίσια.

Στον τέταρτο θεματικό άξονα, τοποθετώντας την έρευνα στην «ιστορική της εποχή» και εστιάζοντας στην εκπαιδευτική πολιτική, αποτυπώνονται τα ευρήματα σχετικά με τον αντίκτυπο του νέου νόμου στο θέμα της μετάβασης των μαθητών, στις σχέσεις και τις επιλογές των δραστηριοτήτων που επιλέχθηκαν από τις εκπαιδευτικούς.

Στον πέμπτο θεματικό άξονα, της προοπτικής, περιλαμβάνονται οι προτάσεις των εκπαιδευτικών, προσβλέποντας σε θετικές μεταβάσεις.

Σύμφωνα με το μοντέλο PPCT, του Bronfenbrenner, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη μετάβαση και τα χαρακτηριστικά των προσώπων, εντάσσονται στη διάσταση «άτομο», (person). Οι σχέσεις και οι πρακτικές, εντάσσονται στη διάσταση «διαδικασία», (processes). Τα χαρακτηριστικά του πλαισίου, εντάσσονται στη διάσταση «πλαίσιο», (context), ενώ η εκπαιδευτική πολιτική στη διάσταση του «χρόνου», “time”. Για λόγους παρουσίασης, τα ευρήματα παρουσιάζονται ως προς τις ενότητες που αναφέρθηκαν στην αρχή, ενώ η ένταξη των ευρημάτων σύμφωνα με το μοντέλο επιχειρείται στο κεφάλαιο της ανάλυσης των ευρημάτων.

6.1. Πρώτος Θεματικός Άξονας: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη μετάβαση

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα για την εκπαιδευτική μετάβαση, με έμφαση σε αυτήν από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, όπως προέκυψαν από τη συγκέντρωση των δεδομένων. Συγκεκριμένα, θα παρουσιαστεί η εννοιολογική προσέγγιση της έννοιας, μέσα από τον ορισμό, τη σημασία που της αποδίδεται από τις εκπαιδευτικούς, την ερμηνεία για τις επιτυχημένες και ομαλές μεταβάσεις, καθώς και τον τρόπο που βιώνουν τα παιδιά τη μετάβαση.

6.1.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός της μετάβασης: Οι ορισμοί

Οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών

Προσδιορίζοντας τη μετάβαση οι νηπιαγωγοί, την παρουσίασαν σαν μια νέα, απαιτητική και σημαντική αρχή για τα παιδιά, που απαιτεί τη βοήθεια και συμπαράσταση των εκπαιδευτικών. Σε κάποιες περιπτώσεις, η νέα αυτή αρχή προσεγγίστηκε ως διαδικασία, προσδίδοντας στην έννοια τη διάσταση μιας «φάσης» στη φοίτηση των παιδιών, η οποία μπορεί να αναφέρεται και στην προετοιμασία των παιδιών κατά τη διάρκεια φοίτησης στο νηπιαγωγείο για το νέο ξεκίνημα στο δημοτικό. Χαρακτηριστικά, μια νηπιαγωγός ανέφερε:

[...] είναι το πέταγμα του παιδιού, το φτερούγισμα από τη φωλιά του νηπιαγωγείου στην πρώτη του φωλιά στο δημοτικό. Αυτό το φτερούγισμα προς τα πάνω, το άνωθεν φτερούγισμα, είναι ένα πολύ μεγάλο βήμα για τα παιδιά, τεράστιο ... για μας μπορεί να είναι κάτι χαριτωμένο, γλυκό, τρυφερό, που το θεωρούμε πολύ εύκολο να γίνει, για τα παιδιά είναι μια τεράστια διαδικασία και θέλουμε να είμαστε κοντά τους, να συμπαραστεκόμαστε στην δυσκολία- γιατί για δυσκολία πρόκειται για το παιδάκι - με όσο πιο λειτουργικό τρόπο μπορούμε. N2

Η μετάβαση σηματοδοτεί μια απαιτητική αλλαγή, όπως όλες οι συμμετέχουσες ανέφεραν, που συνοδεύεται με αλλαγές στα περιβάλλοντα, στους ρόλους των προσώπων και συνεπάγεται σημαντικές προσαρμογές:

[...] Είναι μια σημαντική αλλαγή στη ζωή τους η οποία είναι απαιτητική, γιατί τα παιδιά αποκτούν καινούριους ρόλους, βρίσκονται σε ένα νέο περιβάλλον, πολύ διαφορετικά δομημένο από αυτό του νηπιαγωγείου. Καινούργιο εκπαιδευτικό προσωπικό, το οποίο αλλάζει σε σχέση με το νηπιαγωγείο... οι απαιτήσεις τώρα είναι διαφορετικές... το μάθημα στην τάξη αλλάζει, ο τρόπος διδασκαλίας... διαφορετικό το αναλυτικό πρόγραμμα... η ρουτίνα του παιδιού στο νηπιαγωγείο... . Είναι φανερό ότι το παιδί έχει να αντιμετωπίσει αρκετές αλλαγές και εκεί θα πρέπει να δούμε πόσο έτοιμο είναι να προσαρμοστεί σε αυτή την νέα κατάσταση. N1

Πίνακας 4: Εννοιολογικός προσδιορισμός της μετάβασης, σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς -Οι ορισμοί

Οι νηπιαγωγοί ορίζουν τη μετάβαση	Απαντήσεις νηπιαγωγών	Σύνολο απαντήσεων
Ως απαιτητική αλλαγή	N1, N2, N3, N4, N5	5
Ως μια σημαντική φάση στη ζωή των παιδιών	N1, N2, N3, N4, N5	5
Ως μια νέα αρχή, ένα νέο ξεκίνημα	N4, N2	2
Ως μια διαδικασία προετοιμασίας	N2	1

Οι αντιλήψεις των δασκάλων

Οι απόψεις των δασκάλων ήταν παρόμοιες με αυτές των νηπιαγωγών, αφού και εδώ παρουσιάζεται η μετάβαση καταρχήν ως μια νέα αρχή, ένα ξεκίνημα.

[...] Δεν εννοώ το πέρασμα, πέρασμα. Το ξεκίνημα, να ανοίξουν ένα νέο κεφάλαιο. Να κάνουν μια νέα αρχή. Δ1

Οι δασκάλες αναφέρθηκαν στη μετάβαση ως μια διαδικασία αλλαγής που ξεκινά με τη φοίτηση των παιδιών στο δημοτικό. Υπονοείται ως μια περίοδος απαιτητική, και όπως ανέφεραν, τα παιδιά τη βιώνουν με διαφορετικό τρόπο το καθένα. Σύμφωνα με τις δασκάλες, ορισμένα παιδιά ενδέχεται να δυσκολευτούν να λειτουργήσουν στο νέο

περιβάλλον, γεγονός που μπορεί να δημιουργήσει περαιτέρω προβλήματα και η μετάβαση να χαρακτηριστεί ως δύσκολη.

[...] Είναι μια διαδικασία, αφήνουν κάτι πίσω και ξεκινούν κάτι νέο. Άλλοι τα καταφέρνουν καλά, άλλοι καλύτερα, άλλοι δυσκολεύονται...». Δ2

Πίνακας 5: Εννοιολογικός προσδιορισμός της μετάβασης, σύμφωνα με τους δασκάλους - Οι ορισμοί

Οι δάσκαλοι ορίζουν τη μετάβαση:	Απαντήσεις δασκάλων	Σύνολο απαντήσεων
Ως απαιτητική αλλαγή	N1, N2, N3, N4, N5	5
Ως μια νέα αρχή, ένα νέο ξεκίνημα	Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5	5
Ως απαιτητική αλλαγή	Δ2	1
Ως μια διαδικασία αλλαγής	Δ2	1

6.1.2 Χρονικός προσδιορισμός της μετάβασης

Πέρα από το τι είναι, η μετάβαση φάνηκε να προσδιορίζεται και χρονικά. Ο χρονικός προσδιορισμός της μετάβασης και η διάρκειά της, παρουσίασε σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ δασκάλων και νηπιαγωγών, ως προς τη χρονιά στην οποία αναφέρονται. Οι μεν νηπιαγωγοί αναφέρθηκαν σε διαδικασίες πριν το δημοτικό, κατά τη διάρκεια της φοίτησης στο νηπιαγωγείο, προσδίδοντας μια διάσταση προετοιμασίας. Αντίθετα οι δάσκαλοι αναφέρθηκαν στο διάστημα λίγων ημερών πριν το άνοιγμα των σχολείων και κατά τη

διάρκεια φοίτησης στην Α΄ τάξη, μιλώντας στην ουσία για προσαρμογή. Οι διαδικασίες που αφορούν το νηπιαγωγείο λαμβάνουν χώρα όλη τη χρονιά και κορυφώνονται κυρίως τον Ιούνιο, ενώ οι αντίστοιχες του δημοτικού ξεκινούν τον Σεπτέμβρη και συνεχίζονται όλη τη χρονιά, χωρίς όμως κοινό σχεδιασμό και στοχοθεσία μεταξύ των δύο πλαισίων. Κατά τον τρόπο αυτό, διαχωρίζεται η διαδικασία της μετάβασης χρονικά, σε αυτή που αφορά το νηπιαγωγείο και σε αυτή που αφορά το δημοτικό χωρίς κοινό σχεδιασμό και κοινές πρακτικές, όπως θα αναλυθεί και σε επόμενη ενότητα.

Οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών

Δύο από τις νηπιαγωγούς δήλωσαν ότι οι μαθητές στην τάξη τους προετοιμάζονται για το πέρασμα στο μεγάλο σχολείο ολόκληρη τη σχολική χρονιά, αφού η μετάβαση αποτελεί θεματική στο αναλυτικό τους πρόγραμμα. Σύμφωνα με άλλη νηπιαγωγό, οι δραστηριότητες για τη μετάβαση κορυφώνονται τις τελευταίες μέρες της χρονιάς, μιας και τότε πραγματοποιούν και τις επισκέψεις γνωριμίας στο δημοτικό και γίνονται οι σχετικές συζητήσεις με τα νήπια.

[...]εμείς κάνουμε μετάβαση χωρίς να το ξέρουμε. Μιλώ για εμένα, κάνω μετάβαση όλη τη χρονιά πάντα με τα παιδιά χωρίς να το ξέρω, ενστικτωδώς... ξεκινά από την πρώτη μέρα μέχρι και την τελευταία μέρα, είναι μέσα στο αναλυτικό μας πρόγραμμα. N5

[...] με το θέμα της μετάβασης ασχολούμαστε όλη τη χρονιά από την αρχή που θα έρθει το νήπιο στο νηπιαγωγείο μέχρι που θα τελειώσει το νηπιαγωγείο και θα πάει στο δημοτικό. N1

[...] λογικά ξεκινάμε μετά την τελική γιορτή, αφού έχουμε ηρεμήσει. Κάνουμε πολύ κουβέντα, πολύ συζήτηση, για όλα αυτά που έχουμε μάθει, για το τι θα κάνουμε στο δημοτικό. N3

Επιπλέον, μία από τις νηπιαγωγούς ανέφερε ότι τον Ιούνιο τυπικά είναι και το τέλος της μετάβασης για αυτές, αφού τότε φεύγουν τα παιδιά. Επίσης, επεσήμανε ότι ξεκινώντας η νέα σχολική χρονιά δεν έχουν καμία ενημέρωση για την πορεία των παιδιών από τις συναδέλφους του δημοτικού σχολείου.

[...] προγραμματίζουμε για τις τελευταίες μέρες, πριν κλείσουμε, μια επίσκεψη στο δημοτικό. Όταν συστεγαζόμαστε με το δημοτικό τα ανεβάζουμε και επισκεπτόμαστε την πρώτη τάξη... Εκεί τελειώνουμε εμείς, αφού τον Σεπτέμβρη αναλαμβάνουν οι

δάσκαλοι και εμείς δεν μαθαίνουμε πια για αυτά τα παιδιά, από τους δασκάλους..., όταν βλέπουμε τους γονείς πάντα ρωτάμε και μαθαίνουμε. N4

Οι πρακτικές μετάβασης κορυφώνονται τον Ιούνιο, σύμφωνα με μία νηπιαγωγό, η οποία, όπως δηλώνει, προσπαθεί να κάνει πιο ομαλή τη μετάβαση στο νέο πλαίσιο.

[...] Η έγνοια μου τις τελευταίες μέρες είναι να δημιουργώ τις γέφυρες με την επόμενη φωλιά... N2

Ο πίνακας 3 παρουσιάζει τον χρονικό προσδιορισμό της μετάβασης, έτσι όπως γίνεται αντιληπτός από τις νηπιαγωγούς.

Πίνακας 6: Χρονικός προσδιορισμός της μετάβασης, σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς

Χρονικός προσδιορισμός της μετάβασης	Απαντήσεις νηπιαγωγών	Σύνολο απαντήσεων
Διαρκεί όλη τη σχολική χρονιά	N1, N2, N3, N4, N5	5
Κορυφώνεται τον τελευταίο μήνα	N3, N4	2

Οι αντιλήψεις των δασκάλων

Όπως ανέφερε μια δασκάλα αρχή της μετάβασης θεωρείται ο Σεπτέμβρης, όταν πριν την έναρξη του σχολείου αναζητά τηλεφωνικά πληροφορίες, με στόχο την προετοιμασία για την υποδοχή των μαθητών/τριών. Η προετοιμασία αναφέρεται, τουλάχιστον σε αυτό το στάδιο, στον χωρισμό των τμημάτων και την κατανομή των μαθητών/τριών με διάγνωση σε αυτά.

[...] Πριν ανοίξουν τα σχολεία οι δάσκαλοι που θα πάρουν πρώτη τάξη επικοινωνούν με τα νηπιαγωγεία και ενημερώνονται για τους μαθητές που έχουν διάγνωση. Το θέμα

είναι ότι πρέπει να γίνει για να μοιράσουμε τα παιδιά. Αυτό θεωρώ ότι είναι το σημείο που ξεκινά η μετάβαση για το δημοτικό και συνεχίζεται. Δ2

Ολόκληρη η σχολική χρονιά όμως εκλαμβάνεται ως μεταβατική περίοδος, όπως ανέφερε μια άλλη δασκάλα, χωρίς όμως να αναφερθούν συγκεκριμένα προγράμματα προς υλοποίηση, αφήνοντας να εννοείται ότι η «μετάβαση» διαχέεται σε όλο το σχολικό πρόγραμμα, όλη τη σχολική χρονιά.

[...] Εμείς, ο δάσκαλος της τάξης ξεκινάμε από την πρώτη μέρα τη μετάβαση, που τελειώνει με τον αποχωρισμό στο τέλος... Δ5

Μία δασκάλα ανέφερε ότι αντιλαμβάνεται τη μετάβαση σαν ένα γεγονός, η διάρκεια του οποίου εξαρτάται αποκλειστικά από το παιδί, από τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού και συγκεκριμένα από τον χρόνο που αυτό χρειάζεται.

[...] εννοείται ότι η μετάβαση δεν μπορεί να γίνει σε μια βδομάδα, εξάλλου με τόσα παιδιά και τόσες προσωπικότητες δεν μπορείς να υπολογίσεις τον χρόνο για κάθε παιδί. Το κάθε παιδί έχει τον δικό του χρόνο. Δεν είναι μια στιγμιαία υπόθεση... και για τα παιδιά με αναπηρία, δεν τα ξεχωρίζουμε. Δ4

Η επίσκεψη των νηπιαγωγών και των μαθητών/τριών στο σχολείο αναφέρεται και από τις δασκάλες ως «κλασική» μεταβατική πρακτική που όμως δεν επιλέγεται από τους ίδιους, αφού η μετάβαση για τους δασκάλους ξεκινά τον Σεπτέμβρη και η επίσκεψη στο νηπιαγωγείο αφορά μόνο τη δασκάλα, που αναζητά πληροφορίες για τους μαθητές που σε λίγες μέρες θα ξεκινήσουν τη φοίτηση στο δημοτικό.

[...] πριν τελειώσει η σχολική χρονιά οι νηπιαγωγοί τα ανεβάζουν στον όροφο και γνωρίζουν τον χώρο, τις πρώτες τάξεις που θα τα υποδεχτούν την επόμενη σχολική χρονιά... Από εκεί και πέρα ξεκινάμε εμείς. Τον Σεπτέμβρη πηγαίνουμε κάτω με τη λίστα των παιδιών και συζητάμε με τις νηπιαγωγούς για όλα τα παιδάκια. Δ3

Πίνακας 7: Χρονικός προσδιορισμός της μετάβασης, σύμφωνα με τις δασκάλες

Χρονικός προσδιορισμός της μετάβασης	Απαντήσεις δασκάλων	Σύνολο απαντήσεων
Διαρκεί όλη τη σχολική χρονιά	Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5	5
Ξεκινά λίγο πριν την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς	Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5	5

6.1.3 Η σημασία που αποδίδεται στη μετάβαση από τις εκπαιδευτικούς των δύο βαθμίδων

Οι αντιλήψεις νηπιαγωγών και δασκάλων

Σχολιάζοντας τη σημασία της μετάβασης των νηπίων στο δημοτικό, νηπιαγωγοί και δασκάλες ανέφεραν ότι τα γεγονότα που συμβαίνουν λίγο πριν και μετά την έναρξη του σχολείου είναι ζωτικής σημασίας για τη σχολική επιτυχία αλλά και την ευημερία όλων των μαθητών. Μία νηπιαγωγός συμπεριέλαβε και την ευημερία των εκπαιδευτικών.

[...] Πρόκειται για μια πολύ σημαντική φάση στη ζωή όλων των παιδιών... ένα πολύ μεγάλο και σημαντικό κομμάτι για όλους. Άσχετο αν έχουν διάγνωση ή όχι... και το όλους συμπεριλαμβάνει και εμάς... Είναι ένας από τους βασικούς ρόλους του νηπιαγωγείου. Ν5

[...] Είναι καθοριστικής σημασίας και το λέω αυτό γιατί έχω δει πόσο επηρεάζεται η πορεία των μαθητών που έχουν ένα άσχημο ξεκίνημα. Πολλές φορές φτάνουν μέχρι την Τετάρτη δημοτικού «για να βρουν τα βήματά τους»... Τα παιδιά με αναπηρία έχουν το δικό τους χρονοδιάγραμμα... δεν θα πω πιο σημαντικό, αλλά εξίσου σημαντικό. Πολύ σημαντικό! Δ2

Πίνακας 8: Η σημασία της μετάβασης των νηπίων στο δημοτικό, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς

Η μετάβαση των νηπίων στο Δημοτικό έχει αντίκτυπο στη:	Απαντήσεις εκπαιδευτικών	Σύνολο απαντήσεων
Σχολική επιτυχία	Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5 N1, N2, N3, N4, N5	10
Ευημερία των παιδιών	Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5 N1, N2, N3, N4, N5	10
Ευημερία των εκπαιδευτικών	N5	1

6.1.4 Πώς βιώνεται η μετάβαση από τα παιδιά

Στη συζήτηση για τον τρόπο που βιώνουν τα νήπια το επικείμενο πέρασμα στο δημοτικό, οι νηπιαγωγοί αναφέρθηκαν στο χρονικό διάστημα λίγο πριν τη λήξη του σχολικού έτους και περιέγραψαν τα συναισθήματα παιδιών και γονιών, το κλίμα που επικρατεί, τις συζητήσεις που γίνονται. Αναφέρθηκαν στις ανησυχίες των μαθητών και των γονιών που επικεντρώνονται στη μεγάλη αλλαγή που πλησιάζει και αφορούν περισσότερο τα πρόσωπα: τη νέα δασκάλα που θα αντικαταστήσει τη νηπιαγωγό και το αν θα είναι μαζί με τους φίλους τους από το νηπιαγωγείο.

Οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών

Κατά τη διάρκεια της συζήτησης, όλες οι νηπιαγωγοί, ανέφεραν πώς η μετάβαση στο δημοτικό είναι ένα θέμα που απασχολεί έντονα τα παιδιά αλλά και τους γονείς και συχνά αποτελεί αντικείμενο συζήτησης μέσα στην τάξη καθώς πλησιάζει το τέλος της σχολικής χρονιάς. Πηγή άγχους αποτελεί το νέο περιβάλλον και οι καινούργιοι εκπαιδευτικοί ενώ ιδιαίτερα σημαντικό ζήτημα αποτελεί για τα παιδιά το θέμα των φίλων και συμμαθητών, το κατά πόσο δηλαδή θα βρίσκονται μαζί με φίλους από το νηπιαγωγείο. Χαρακτηριστικά οι νηπιαγωγοί αναφέρουν:

[...] Στις συζητήσεις που κάνουμε εκεί προς το τέλος, ένα θέμα που απασχολεί τα παιδιά, είναι με ποιον θα είναι μαζί του χρόνου, στην πρώτη δημοτικού... Κάνουν σχέδια ότι θα πηγαίνουν την ίδια ώρα, θα παίζουν μαζί στα διαλείμματα, θα κάθονται στο ίδιο θρανίο... Αναρωτιούνται πού θα είμαστε εμείς... αν θα βλεπόμαστε... N3

[...] Τον τελευταίο καιρό μιλάγαμε πολύ με τις μαμάδες και τους εξηγούσα πώς θα κάνουμε επίσκεψη σε όλες τις τάξεις της πρώτης και σε όλες της Δευτέρας και θα γνωρίσουμε τις πιθανές δασκάλες μας... Ανησυχούν (οι μαμάδες), τους βγαίνει μια αγωνία και εμείς μπαίνουμε και σε έναν άλλο ρόλο για να πάρουμε λίγο από το άγχος τους, μιλάμε πολύ, είμαστε ανοιχτοί και μιλάμε πολύ. Ανησυχούμε κι εμείς γιατί το άγχος αυτό μεταφέρεται στα παιδιά... N2

[...] Είναι ανήσυχα και προβληματίζονται όταν συζητάμε για τους νέους φίλους που θα κάνουν στο μεγάλο σχολείο... Όταν τους εξηγήσεις ότι δεν θα είναι όλοι μαζί στην ίδια τάξη, θέλουν κατά κάποιο τρόπο να τους επιβεβαιώσεις με ποιον θα είναι μαζί, με ποιον θα κάθονται... N4

Πίνακας 9: Πώς βιώνουν τα νήπια την επικείμενη μετάβαση στο δημοτικό

Πώς βιώνουν τα νήπια την επικείμενη μετάβαση στο δημοτικό	Απαντήσεις νηπιαγωγών	Σύνολο απαντήσεων
Με ανάμικτα συναισθήματα (με προσμονή, αλλά και ανησυχία)	N1, N2, N3, N4, N5	5

6.1.5. Πότε η μετάβαση θεωρείται ομαλή-επιτυχής

Νηπιαγωγοί και δάσκαλοι

Σε μεγάλο ποσοστό, νηπιαγωγοί και δασκάλες φαίνεται να συνδέουν την επιτυχή μετάβαση με τις ικανότητες, τις δυνατότητες και τα χαρακτηριστικά των μαθητών, όπως το να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις νέες απαιτήσεις και προκλήσεις, να εξελίσσονται και να προσαρμόζονται.

[...] Είναι πολλά μαζί, γενικότερα όμως όταν ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του σχολείου... στο βαθμό που το κάθε παιδί μπορεί. Δ4

[...] Όταν εξελίσσεται και προσαρμόζεται σε καθετί καινούργιο μέσα στην τάξη, μπορούμε να πούμε ότι η μετάβαση είναι επιτυχημένη. Βέβαια, στα παιδιά με διάγνωση μπορεί να δεις καλύτερα την πρόοδο και την εξέλιξη. Δ3

Η ικανότητα του παιδιού να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του νηπιαγωγείου ή του δημοτικού, όπως αναφέρθηκε από μία νηπιαγωγό, θα του εξασφαλίσει μια ομαλή μετάβαση. Επιπλέον, η νηπιαγωγός αναγνωρίζει τον καθοριστικό ρόλο των εκπαιδευτικών του νηπιαγωγείου, στην εξέλιξη του παιδιού και στην επίτευξη ομαλών μεταβάσεων. Όπως διαπιστώνεται, η νηπιαγωγός εξισώνει την επιτυχή μετάβαση με τα χαρακτηριστικά των μαθητών, ως εκ τούτου, οι μαθητές/τριες έχουν την «ευθύνη» της μετάβασης.

[...] Σε γενικές γραμμές όταν ανταπεξέρχονται στις ανάγκες και του νηπιαγωγείου και κατ' επέκταση και του δημοτικού γιατί είναι μια συνέχεια το δημοτικό από το νηπιαγωγείο όπως και κάθε τάξη... Με το δικό του τρόπο το κάθε παιδάκι βρίσκει το δρόμο του. Εμείς είμαστε από κοντά για να το βοηθήσουμε σε αυτή την διαδρομή. Ν5

Η εικόνα του χαρούμενου μαθητή που αγαπά το σχολείο, αποτελεί δείγμα πετυχημένης μετάβασης για μία από τις νηπιαγωγούς. Ο μαθητής που έχει εμπιστοσύνη στον εαυτό του, λειτουργεί με αυτοπεποίθηση και ανταποκρίνεται καλύτερα στους νέους ρόλους και απαιτήσεις που συναντά. Ο μαθητής χαρούμενος και ευτυχισμένος, βλέπει θετικά το σχολείο και τη μάθηση και του δίνεται η δυνατότητα να αποκτήσει περαιτέρω γνώσεις και δεξιότητες.

[...] Όταν αποκομίζει θετικά συναισθήματα, έχει δηλαδή μια θετική εικόνα για τον εαυτό του, μια αυτοπεποίθηση, μια αυτοεκτίμηση, έχει αναπτύξει πολύ καλά τις κοινωνικές του δεξιότητες, αισθάνεται σίγουρο. Από εκεί και πέρα νομίζουμε ότι έχουμε συντελέσει θετικά ώστε να μεταβεί το παιδί της προσχολικής ηλικίας στο επόμενο βήμα που είναι η σχολική ηλικία με τα απαραίτητα εχέγγυα κοινωνικο-συναισθηματικά και γνωστικά, δηλαδή μέσα από μια ολόπλευρη ανάπτυξη που θα τον βοηθήσει να δομήσει τις ιδιαίτερες γνώσεις στο σχολείο. Ν1

Δεν παρατηρήθηκε ούτε μία αναφορά στην αναγκαιότητα πρακτικών μεταβάσης και προετοιμασίας των μαθητών ώστε η διαδικασία να είναι επιτυχής. Η συν-κατασκευή της

μετάβασης δεν υφίσταται, αφού δεν αναφέρθηκαν κοινές δράσεις σε επίπεδο δραστηριοτήτων και προγραμμάτων που συνεισφέρουν σε ομαλές μεταβάσεις. Η επιτυχής μετάβαση αποτελεί ατομική υπόθεση των μαθητών.

Πίνακας 10: Πότε θεωρείται μια μετάβαση πετυχημένη, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς

Μια μετάβαση θεωρείται ομαλή – Επιτυχημένη όταν:	Απαντήσεις εκπαιδευτικών	Σύνολο απαντήσεων
Ο μαθητής ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του νηπιαγωγείου και του δημοτικού	Δ1, Δ3, Δ4, Δ5, Ν5	10
Ο μαθητής αποκομίζει θετικά συναισθήματα και ενισχύεται η αυτοεικόνα του	Ν1, Ν2, Ν3, Ν4, Ν5	10
Ο μαθητής έχει αποκτήσει κοινωνικές και γνωστικές ικανότητες και μπορεί να τις εφαρμόσει και στα δυο πλαίσια	Ν3, Ν4	2
Ο μαθητής εξελίσσεται και προσαρμόζεται	Δ3	1
Ο μαθητής είναι χαρούμενος και ευτυχισμένος και έχει θετικά συναισθήματα για το σχολείο και τη μάθηση	Ν1	1

6.2 Δεύτερος Θεματικός Άξονας: Οι παράγοντες που διαμορφώνουν τη μετάβαση των νηπίων, με και χωρίς αναπηρία, στο δημοτικό

Οι παράγοντες που φάνηκαν να επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τη μετάβαση των μαθητών, μπορούν να παρουσιαστούν σε 3 κατηγορίες:

1. Των χαρακτηριστικών των μαθητών και των εκπαιδευτικών
2. Των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία (μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων)
3. Του πλαισίου, νηπιαγωγείου και δημοτικού, στο οποίο κινούνται και αλληλεπιδρούν

Ειδικότερα, ένας αριθμός παραγόντων που εντοπίστηκαν, από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, να διαμορφώνουν τη μετάβαση των μαθητών, αφορά χαρακτηριστικά των μαθητών ή των εκπαιδευτικών. Αναφορικά με τους μαθητές, η αναπηρία, οι ατομικές δεξιότητες, η συμπεριφορά, η ηλικία και το φύλο, παρουσιάστηκαν ως παράγοντες που κατά κάποιο τρόπο διευκόλυναν ή εμπόδισαν την επίτευξη μιας θετικής μετάβασης. Σχετικά με τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, αναφέρθηκαν οι προσδοκίες και η στάση απέναντι στους μαθητές, καθώς και η εκπαίδευση που έχουν λάβει σε θέματα αναπηρίας και μετάβασης, ως διαμορφωτικοί παράγοντες της μετάβασης.

Άλλοι παράγοντες που συνδέονται με τη μετάβαση και την επηρεάζουν, σύμφωνα με τις εκπαιδευτικούς της έρευνας, αφορούν τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των παιδιών και των συμμαθητών τους, μεταξύ των εκπαιδευτικών και των οικογενειών, μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά και των εκπαιδευτικών συστημάτων. Οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν τις φιλίες των παιδιών από το νηπιαγωγείο ως έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες διευκόλυνσης κατά τη μετάβαση από το ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον στο άλλο. Οι συμμετέχοντες επίσης, τόνισαν τη ζωτική φύση της επικοινωνίας και της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων, αλλά και μεταξύ των δασκάλων και νηπιαγωγών με τους γονείς των μαθητών.

Τέλος, θέματα που αφορούν το «πλαίσιο», τη συστέγαση των νηπιαγωγείων με τα δημοτικά σχολεία και τις προσδοκίες που προκύπτουν από τα προγράμματα σπουδών των δύο βαθμίδων, θίχτηκαν από τις εκπαιδευτικούς, δασκάλες και νηπιαγωγούς και παρουσιάζονται παρακάτω.

6.2.1 Τα χαρακτηριστικά των μαθητών και των εκπαιδευτικών,

ως παράγοντες που διαμορφώνουν τη μεταβατική διαδικασία

6.2.1.1 Παράγοντες που αφορούν τα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών

Η ηλικία, η αίσθηση «ασφάλειας» (όπως η δυσκολία του μαθητή να αποχωριστεί από τη μητέρα), η φοίτηση στο νηπιαγωγείο, η αναπηρία, οι ατομικές δεξιότητες και ικανότητες (η ανταπόκριση του παιδιού στις απαιτήσεις του δημοτικού) και άλλοι παράγοντες φάνηκαν να επηρεάζουν τη μετάβαση των νηπίων στο δημοτικό, όπως καταγράφηκε από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών.

Οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών

Η αναπηρία

Ερευνώντας τη μετάβαση των νηπίων με αναπηρία στο δημοτικό, προέκυψε μια αίσθηση αβεβαιότητας και αμηχανίας ως προς το χειρισμό της μετάβασης.

[...] Μερικές φορές ακολουθούμε με τον ίδιο σχεδόν ρυθμό όπως και για τα αλλά παιδιά, μερικές φορές έχουν αντανάκλαστικά περίεργα και μη ερμηνεύσιμα ακόμα και για τους γονείς τους... Αυτό το παιδί δεν ξέρεις κατά πόσο μπορείς να το ωθήσεις να ακολουθήσει διάφορες δραστηριότητες, γιατί δεν ξέρεις πως θα αντιδράσει: έχει ξέσπασμα οριακό, χωρίς να υπάρχει κάποια ενόχληση, όταν υπάρχει κάποια πίεση; N4

Η παρουσία παιδιών με αναπηρία στην τάξη προϋποθέτει και την παροχή επιπρόσθετης βοήθειας από κάποιο εξωτερικό πρόσωπο, όχι μόνο για τον μαθητή αλλά και για τον εκπαιδευτικό της τάξης. Η «ενίσχυση» που επικαλείται η νηπιαγωγός, αγορά την ενδυνάμωση και κατάρτιση για να διαχειριστούν αυτού του είδους τη «διαφορετικότητα».

[...] Καταλαβαίνεις, τα παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα, έχουν μεγάλες διαγνώσεις, εκεί χρειάζεσαι άμεση βοήθεια, εκεί έχεις να κάνεις και με την ακεραιότητα των άλλων παιδιών. Θέλεις οπωσδήποτε βοήθεια από τις πρώτες μέρες. Λέμε πράγματα, άλλες

φορές το κάνουμε με ένστικτο όπως είπα εγώ και άλλες φορές το κάνουμε επειδή πραγματικά μπαίνει το θέμα, αλλά και εμείς χρειαζόμαστε ενίσχυση. N2

Την αισιοδοξία της για τα προβλήματα που απορρέουν από μια διάγνωση, εξέφρασε μία νηπιαγωγός, δηλώνοντας ότι πάντα οι δυσκολίες αντιμετωπίζονται.

[...] Το παιδάκι όταν είχε μια διάγνωση..., η διάγνωση του αφορούσε μόνο προβλήματα στον λόγο και στην κινησιοθεραπεία... οι δυσκολίες νόμιζες ότι δεν θα ξεπεραστούν, αλλά πάντα τα πράγματα καλυτερεύουν... N5

Ο τρόπος που βιώνει ο κάθε μαθητής τη μετάβαση, οφείλεται κατά κύριο λόγο στα χαρακτηριστικά του ίδιου του παιδιού, ενώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να εντοπίζει τις ανάγκες και να παρέχει βοήθεια στον μαθητή, όπως ανέφερε μία νηπιαγωγός.

[...] Θεωρώ ότι το κάθε παιδί είναι μια ξεχωριστή προσωπικότητα με τις δικές του ιδιαιτερότητες, ικανότητες, δεξιότητες, το δικό του συναισθηματικό κόσμο, επομένως βιώνει με τον δικό του τρόπο τη φάση της μετάβασης. Είναι τόσο σημαντική και εμείς όμως οφείλουμε να έχουμε μια ενιαία γραμμή για όλα τα παιδιά που έρχονται στο νηπιαγωγείο, με διάγνωση ή χωρίς... Είναι εξίσου σημαντική και εξίσου δύσκολη, με τις ιδιαιτερότητες που θα πρέπει εμείς να ανιχνεύσουμε για να έρθουμε εκεί και να εστιάσουμε, να βοηθήσουμε περισσότερο. N1

Η θέαση των μαθητών ως άτομα που χρήζουν βοήθειας παρουσιάστηκε μέσα από τις περιγραφές των νηπιαγωγών, οι οποίοι θεωρούν ως απαραίτητη τη βοήθεια από την παράλληλη στήριξη, όταν υπάρχουν μαθητές με αναπηρία στο τμήμα.

[...] Η Παράλληλη Στήριξη που είχε για κάποιες ώρες σίγουρα βοήθησε αν και δεν αντιμετώπιζε κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα... N3

[...] Η συνεργασία υπάρχει και με την παράλληλη στήριξη γιατί εμείς θέλουμε, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, να βοηθήσουμε αυτά τα παιδιά. N1

Η ηλικία

Η ηλικία των μαθητών φάνηκε να παίζει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της μετάβασης, μόνο όταν πρόκειται για παιδιά με αναπτυξιακά θέματα, σύμφωνα με όσα δήλωσε μία νηπιαγωγός.

[...] Ποτέ δεν είδα την ηλικία σαν ένα παράγοντα που μπορεί να επηρεάσει τη μετάβαση στο δημοτικό. Ίσως για μερικά παιδιά που έχουν αναπτυξιακά θέματα. N5

Μία ακόμη νηπιαγωγός, επεσήμανε την αναπηρία ως αιτία επαναφοίτησης στο νηπιαγωγείο, με στόχο την «σχολική ωριμότητα» του παιδιού. Η νηπιαγωγός αναφέρεται στο παιδί με

αναπηρία με το σκεπτικό ότι η αιτία του προβλήματος είναι η αναπηρία του παιδιού, έτσι και η λύση εντοπίζεται μόνο σε δράσεις που αφορούν το ίδιο το παιδί, στην επανάληψη της φοίτησης.

[...] Το παιδί με τη διάγνωση είναι στο φάσμα του αυτισμού και φέτος έκανε την επαναφοίτησή του προκειμένου να είναι όσο γίνεται πιο ασχολικός ώριμος για την επόμενη βαθμίδα.. N1

Το φύλο

Μία νηπιαγωγός, εντόπισε το φύλο των μαθητών ως παράγοντα που δυσκολεύει τη μετάβαση στο δημοτικό και όπως δήλωσε, τα αγόρια δυσκολεύονται περισσότερο από τα κορίτσια και χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να ωριμάσουν.

[...] Συνήθως τα αγόρια είναι πιο ανώριμα από τα κορίτσια. Τα κορίτσια σε αυτή την ηλικία δουλεύουν με καλύτερο τρόπο και συμπεριφορικά και μαθησιακά. Τα αγόρια στο συμπεριφορικό κομμάτι μπορεί να δείξουν μια πιο ανώριμη συμπεριφορά και να θέλουν περισσότερο χρόνο στην ωρίμανσή τους στον χώρο. N4

Πίνακας 11: Τα «χαρακτηριστικά» του μαθητή ως παράγοντας που επηρεάζει τη μετάβαση στο δημοτικό, σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς

Τα χαρακτηριστικά του μαθητή ως παράγοντας που επηρεάζει τη μετάβαση στο δημοτικό	Απαντήσεις νηπιαγωγών	Σύνολο απαντήσεων
Η αναπηρία	N1, N2, N3, N4, N5	5
Η ηλικία	N4	1
Το φύλο	N4	1

Οι αντιλήψεις των δασκάλων

Οι απόψεις των δασκάλων σχετικά με τα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών που διαμορφώνουν τις μεταβάσεις, ήταν σε γενικές γραμμές παρόμοιες. Η αναπηρία, σαν

προσωπική κατάσταση, εντοπίστηκε από όλους, ως παράγοντας που ενδεχομένως επηρεάζει τις εμπειρίες των παιδιών και των οικογενειών, κατά τη φοίτηση των μαθητών, ενώ η ηλικία και η ικανότητα να μπορεί να αποχωριστεί από τη μητέρα, αναφέρθηκε ως αιτία από λίγους δασκάλους και νηπιαγωγούς. Οι συμμετέχοντες ήταν αισιόδοξοι για την πορεία των μαθητών στο επόμενο πλαίσιο. Αναφορές έγιναν επίσης, στη βοήθεια από την εκπαιδευτικό της τάξης και στην περίπτωση παιδιών με αναπηρία, της παράλληλης στήριξης, ως παράγοντες που επηρεάζουν τη μεταβατική διαδικασία.

Η αναπηρία

Η αλληλεπίδραση της αναπηρίας με τη «διαδικασία» και το «περιβάλλον» στον «χρόνο» της μετάβασης στο δημοτικό εντοπίζεται από τις διαπιστώσεις των δασκάλων. Όλοι οι δάσκαλοι αναγνώρισαν ότι οι δυσκολίες των παιδιών με αναπηρία περιλαμβάνουν την προσαρμογή, την επικοινωνία, τις ακαδημαϊκές σπουδές, τις κοινωνικές σχέσεις.

[...] Κυρίως να συνηθίσει την τάξη, να βγάζει τα βιβλία, λίγο στο γράψιμο, τον κούραζε το δίωρο γενικότερα. Δ1

Συγκεκριμένα, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με αναπηρία, είτε στον γνωστικό τομέα είτε στην προσαρμογή στο νέο σχολικό περιβάλλον - νέα τάξη, νέοι κανόνες, η αύξηση του χρόνου παραμονής στην αίθουσα για μάθημα, τα νέα πρόσωπα, η ακινησία στην τάξη - εντοπίζονται από όλους τους δασκάλους συχνά να αποτελούν δυσκολίες τόσο για τα παιδιά με αναπηρία, όσο και για τα παιδιά χωρίς αναπηρία και ως εκ τούτου αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο, με το ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά με προσαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως οι ίδιοι αναφέρουν. Οι διαφορές μεταξύ των πλαισίων που εντοπίζονται από τους εκπαιδευτικούς, σχολιάζονται απλά σαν γεγονότα της σχολικής καθημερινότητας και όχι σαν φαινόμενα «ασυνέχειας» που χρειάζεται να επιλυθούν.

[...] Τρία παιδάκια χωρίς διάγνωση και ένα με διάγνωση δυσκολεύτηκαν λίγο. Δε θα έλεγα ότι ήταν πολύ μεγάλο το χρονικό διάστημα... Περισσότερες δυσκολίες στον τομέα της οργάνωσης, της οργάνωσης της τάξης, στο θέμα των κανόνων γιατί πλέον μπαίνουν σε ένα καινούργιο πλαίσιο, περιβάλλον, καινούργια δασκάλα, άλλος χώρος που πρέπει να μπου κάποιιοι κανόνες και να οργανωθούν. Στο τέλος όλα προσαρμόστηκαν ομαλά.... Το παιδί με τη διάγνωση έχει Παράλληλη Στήριξη από την αρχή της σχολικής χρονιάς και το παιδί σιγά σιγά εξελίσσεται με τις δυσκολίες που έχει.... Δεν είχαμε ιδιαίτερα προβλήματα στο μαθησιακό τομέα, αλλά όσον αφορά στο να καθίσει στο

θρανίο, να παρακολουθήσει τα μαθήματα, να καθίσει τα συνεχιζόμενα δίωρα μέσα στην τάξη. Αυτό ήταν πολύ πειστικό.... Δεν μπορούσε να ανταποκριθεί στη διαδικασία της τάξης... Είχε δυσκολία με το γεγονός ότι έπρεπε να κάθεται σε μια καρέκλα όσο διαρκούσε το μάθημα και όταν η Παράλληλη Στήριξη τον έβγαζε έξω για να αποφορτιστεί, εκείνος δεν ήθελε να γυρίσει πίσω. Μετά τον ενοχλούσαν όλα. Ήταν φανερό ότι είχε συνηθίσει από το νηπιαγωγείο να σηκώνεται και να τριγυρίζει στην τάξη.... Το παιδί όμως μπορώ να σας πω κάθε μέρα έκανε και ένα βηματάκι. Βελτιώνεται καθημερινά... τώρα έχει ενταχθεί στην τάξη, στο μάθημα. Δ3

[...] Θεωρώ ότι όλοι αυτοί οι παράγοντες , οι καινούριοι ρόλοι, το καινούργιο περιβάλλον, οι διαφορετικές απαιτήσεις, το διαφορετικό στυλ διδασκαλίας, το διαφορετικό αναλυτικό πρόγραμμα είναι εξίσου σημαντικοί και για τα παιδιά που ας πούμε έχουν μια φυσιολογική ανάπτυξη και για τα παιδιά που αντιμετωπίζουν ένα είδος αναπηρίας. Δ4

Μία δασκάλα αμφισβήτησε τον κυριαρχικό ρόλο της διάγνωσης στην εκπαίδευση, αφού εντόπισε κοινά προβλήματα και δυσκολίες σε παιδιά με διάγνωση και χωρίς.

[...] Κάποια παιδιά αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες, κάποια παιδιά λιγότερες, δεν έχει να κάνει πάντα με τη διάγνωση. Πολλά παιδιά χωρίς διάγνωση δυσκολεύονται για διαφορετικούς λόγους... Σίγουρα είχε περισσότερες δυσκολίες, αν το συγκρίνουμε με τα άλλα παιδιά, αλλά και άλλα παιδιά είχαν τις δικές τους διαφορετικές δυσκολίες... Δ1

Η διάγνωση του μαθητή με αναπηρία κατά κάποιον τρόπο του εξασφαλίζει μια ανοχή, μια διαφορετική μεταχείριση.

[...] Αυτό που δυσκολεύει το παιδί με τη διάγνωση,... δεν μπορεί να προσέξει, κουράζεται πολύ εύκολα με αποτέλεσμα να μην συμμετέχει στις εργασίες, χάνεται, δεν ξέρει που είμαστε, δεν βγάζει τα τετράδια, τι να πω, ...καμιά φορά αντιδρά... Όλα αυτά μας είναι γνωστά, είναι καθημερινά, δυσκολεύουν κι εμάς και το παιδί... μέρα με τη μέρα όμως τα πράγματα βελτιώνονται. Στην πορεία προκύπτουν άλλα, με τα μαθήματα, τους συμμαθητές, είμαστε σε μια διαρκή εγρήγορση... αλλά βρίσκουμε την άκρη. Δ2

Δύο δασκάλες, δήλωσαν ότι τα παιδιά με αναπηρία εκτός από το ότι χρειάζονται παραπάνω χρόνο, θα χρειαστούν και κάποιο άλλο δομημένο πρόγραμμα, υπονοώντας τη διαφορετική μεταχείριση που εξασφαλίζει η διάγνωση στον μαθητή με αναπηρία.

[...] Όταν πρόκειται για τη μετάβαση στο δημοτικό, τα παιδιά με αναπηρία έχουν πιο έντονα χαρακτηριστικά, φαίνεται δηλαδή και μπορεί να χρειαστούν παραπάνω χρόνο και να χρειαστούν και κάποιο άλλο δομημένο πρόγραμμα προσαρμογής από αυτό που υπάρχει έτσι ώστε σιγά σιγά να αυτονομηθούν σε σχέση με τα άλλα παιδιά που δεν έχουν μια διάγνωση. Δ5

Τα διαφορετικά προγράμματα σπουδών του νηπιαγωγείου και του δημοτικού, αναφέρθηκαν και από άλλη δασκάλα ως παράγοντες που δυσκολεύουν τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο, αφού το πρόγραμμα του δημοτικού, ως πιο ακαδημαϊκό, έχει περισσότερους κανόνες, στους οποίους οφείλουν οι μαθητές να υπακούν. Οι διαφορές αυτές επηρεάζουν περισσότερο τα παιδιά με αναπηρία, αφού οι σχέσεις με τα νέα πρόσωπα και η συμπεριφορά βάση των νέων προσδοκιών συνθέτουν έναν νέο ρόλο, τον οποίο δυσκολεύονται να διαχειριστούν, γεγονός που αντανακλάται σε αρνητικές συμπεριφορές, σύμφωνα με την πλειοψηφία των δασκάλων.

[...] μπαίνουν σε μια ευρύτερη μαθησιακή διαδικασία, με πάρα πολλές απαιτήσεις καθημερινότητας στις οποίες δεν είχαν συνηθίσει στο νηπιαγωγείο, έτσι δημιουργείται άγχος και δυσκολία που τελικά καταλήγει σε ελλειμματική προσοχή. Επίσης και στην κοινωνική τους αλληλεπίδραση... δυσκολεύονται να κάνουν φίλους καινούργιους, εάν τα παιδιά δεν έχουν κάποιους συμμαθητές από το νηπιαγωγείο και έρχονται από άλλα νηπιαγωγεία, οπότε είναι πολύ σημαντικό το κομμάτι της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, να αποδεχτούν και να κάνουν τις φιλίες τους... Δ5

Οι γονείς, ο δάσκαλος της τάξης και της Παράλληλης Στήριξης, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών, μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις συνέπειες της μεταβατικής αυτής φάσης, μέσω του ελέγχου και διαχείρισης των στρεσογόνων καταστάσεων που συνεπάγεται η μετάβαση στο δημοτικό. Ειδικότερα, η βοήθεια από τον δάσκαλο της τάξης και της παράλληλης στήριξης παρουσιάστηκε ως αντισταθμιστικός παράγοντας σε αυτές τις δυσκολίες, ενώ κυριαρχούσε η αίσθηση ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συνεχίσουν αξιοποιώντας τις γνώσεις και ικανότητες των παιδιών, καθώς κανείς τους δεν αναφέρθηκε στις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής ως προαπαιτούμενες για την είσοδο στο δημοτικό

[...] Το παιδί με τη διάγνωση έχει Παράλληλη Στήριξη από την αρχή της σχολικής χρονιάς και το παιδί σιγά σιγά εξελίσσεται, με τις δυσκολίες που έχει.... Δ3

[...] Μπορεί να μη λυθεί απόλυτα το μαθησιακό, δεν το συζητώ, δεν μένουμε μόνο σε αυτό, το οποίο όμως ποτέ δεν το αφήνουμε, δεν το παρατάμε. Δουλεύουμε σε όλους τους τομείς... Είμαστε όλοι σε μια συνεχή προσπάθεια. Δ2

Η αίσθηση ασφάλειας

Η δυσκολία του παιδιού με αναπηρία, να αποχωριστεί τη μητέρα του, εντοπίστηκε από μία δασκάλα σαν μια από τις δυσκολίες που συνοδεύουν τη μετάβαση των μαθητών με αναπηρία, στο δημοτικό.

[...] Το σύνολο της τάξης ανταποκρίθηκε στις απαιτήσεις και εγκλιματίστηκε σχετικά ομαλά. Δύο παιδάκια, χρειάστηκαν λίγο περισσότερο χρόνο να αποχωριστούν τις μητέρες το πρωί που τα έφερναν στο σχολείο. Η παρουσία της Παράλληλης Στήριξης και της δασκάλας του Τμήματος Ένταξης βοήθησε σε μεγάλο βαθμό να μπουν τα παιδιά στην τάξη χωρίς κρίσεις. Δ4

Η ηλικία

Η ηλικία, ως παράγοντας που επηρεάζει τη μετάβαση των παιδιών στο δημοτικό, αναγνωρίστηκε και από μία δασκάλα. Η ηλικία σχετίζεται με τη σχολική ετοιμότητα και δυσκολεύει περισσότερο τα παιδιά με αναπηρία, σύμφωνα με την ίδια.

[...] Και η ηλικία είναι επιβαρυντική σε παιδιά τα οποία έχουν διάγνωση και ειδικά στα παιδιά με αυτισμό... Συνήθως αυτά τα παιδιά χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να μπορέσουν οι δεξιότητές τους να αναδυθούν και να αποκτήσουν σχολική ετοιμότητα ... Συχνά δίνεται οδηγία από τα ΚΕΔΥΥ να επαναφοιτήσουν στο νηπιαγωγείο... Εάν έχει γίνει η επαναφοίτηση σημαίνει ότι τα παιδιά θα είναι μεγαλύτερα, άρα αυτό το κομμάτι θα έχει δουλευτεί και θα έχει κατακτηθεί έτσι ώστε η σχολική ετοιμότητα να είναι δεδομένη και να μην υπάρχουν τέτοιου είδους προβλήματα όταν έρχονται στην πρωτοβάθμια. Δ5

Πίνακας 12: Τα «χαρακτηριστικά» των μαθητών/τριών ως παράγοντας που επηρεάζει τη μετάβαση στο δημοτικό, σύμφωνα με τις δασκάλες

Τα «χαρακτηριστικά» του μαθητή ως παράγοντας που επηρεάζει τη μετάβαση στο δημοτικό	Απαντήσεις δασκάλων	Σύνολο απαντήσεων
Η αναπηρία*	Δ1, Δ3, Δ4, Δ5, Δ2	5

Η ηλικία	Δ5	5
Οι διαθέσεις του μαθητή	Δ4	5

Πίνακας 13: Η αναπηρία σαν παράγοντας που επηρεάζει τη μετάβαση στο δημοτικό.

Η αναπηρία σαν παράγοντας που επηρεάζει τη μετάβαση στο δημοτικό	Απαντήσεις των δασκάλων	Σύνολο απαντήσεων
Δυσκολίες σε επίπεδο ατόμου: αλλαγή ταυτότητας, διαχείριση συναισθημάτων (ρόλοι, συναισθήματα)	Δ1, Δ3, Δ4, Δ5, Δ2	5
Δυσκολίες σε επίπεδο σχέσεων: Κτίσιμο νέων σχέσεων με τον δάσκαλο, τους συμμαθητές, απώλεια σχέσεων, προσδοκίες των άλλων (σχέσεις-πρόσωπα)	Δ2, Δ3, Δ1, Δ5, Δ4	5
Δυσκολίες σε επίπεδο οικείου περιβάλλοντος: Εξοικείωση με τον νέο χώρο και το πρόγραμμα (πρόγραμμα-χώρος)	Δ2, Δ3, Δ1, Δ5, Δ4	5
Ανάγκη για επιπλέον εκπαιδευτική υποστήριξη	Δ2, Δ3, Δ1, Δ5, Δ4	5

6.2.1.2 Παράγοντες που αφορούν τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών

6.2.1.2.1 Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού

Οι συμμετέχουσες αναφέρθηκαν και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ως σημαντικό παράγοντα στη διαδικασία της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό. Οι αναφορές τους επικεντρώθηκαν στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να υποστηρίξουν τα παιδιά σε όλους τους τομείς, ακαδημαϊκά, κοινωνικά και ψυχολογικά, θίγοντας τη σημασία της δικής τους εκπαίδευσης. Αναφέρθηκαν επίσης σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους καθώς και στην επαγγελματική τους ευεξία. Τα θέματα αυτά τονίστηκαν περισσότερο σε σχέση με τα παιδιά με αναπηρία.

Στην προηγούμενη ενότητα, στην πλειοψηφία τους, οι εκπαιδευτικοί υπογράμμισαν τις επιπτώσεις του χαρακτηριστικού της αναπηρίας στις εμπειρίες της μετάβασης των μαθητών στο δημοτικό, τονίζοντας παράλληλα ότι με την κατάλληλη υποστήριξη κάθε φορά, οι επιπλοκές και οι δυσκολίες μπορεί να μετριαστούν και να αντιμετωπιστούν. Οι δυσκολίες εντοπίζονται, αναγνωρίζονται και αντιμετωπίζονται από τους εκπαιδευτικούς, σηματοδοτώντας ενταξιακές πρακτικές. Η αναγνώριση της υποστήριξης των ανάπηρων μαθητών, από τους εκπαιδευτικούς, ως παράγοντα που επηρεάζει θετικά τη μετάβαση στο δημοτικό, επισύρει (συνεπάγεται) την ανάγκη των «έτοιμων εκπαιδευτικών» να βοηθήσουν τους μαθητές σε όλους τους τομείς, ακαδημαϊκά, κοινωνικά και ψυχολογικά.

Η ικανότητα των εκπαιδευτικών να υποστηρίξουν τη φοίτηση των μαθητών μπορεί να εξαρτάται από την εκπαίδευση που έχουν λάβει, η οποία μπορεί να εξαρτάται από τη σχολή και τα προγράμματα σπουδών της εποχής. Το γεγονός αυτό επαναφέρει τη συνειδητοποίηση της σημασίας του «πλαισίου» και του «χρόνου» για τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους μαθητές. Επιπλέον, αναγνωρίζεται η ανάγκη για υποστήριξη και των νηπιαγωγών και δασκάλων, αφού η ευεξία των εκπαιδευτικών μπορεί να επηρεάσει την ικανότητά τους να αντιμετωπίζουν τις κρίσιμες ανάγκες των μαθητών, συνεισφέροντας τελικά και στην ευημερία των μαθητών. Επισημαίνεται η δύναμη του μεσοσυστήματος και το πώς τα άτομα μεταφέρουν τις εμπειρίες τους από τη μία ρύθμιση στην άλλη.

Οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών

Μία νηπιαγωγός αναγνωρίζοντας τη σημασία του ρόλου των νηπιαγωγών και δασκάλων στην υποστήριξη των μαθητών με αναπηρία, σημείωσε ότι οι εκπαιδευτικοί, αναγνωρίζοντας τη διαφορετικότητα των μαθητών στους τομείς της εκμάθησης και ανάπτυξης, μέσω μιας «ενιαίας γραμμής» μπορούν να παράσχουν την κατάλληλη εκπαιδευτική υποστήριξη στους μαθητές τους. Αντίθετα, οι διαφορές στις κατανοήσεις των εκπαιδευτικών, δυσκολεύουν την επικοινωνία και συνεργασία στην πράξη και κάνουν αδύνατη τη συμπόρευση των εκπαιδευτικών σε μια ενιαία γραμμή με στόχο την υποστήριξη των μαθητών.

[...] Θεωρώ ότι το κάθε παιδί είναι μια ξεχωριστή προσωπικότητα με τις δικές του ιδιαιτερότητες, ικανότητες, δεξιότητες, το δικό του συναισθηματικό κόσμο, επομένως βιώνει με τον δικό του τρόπο τη φάση της μετάβασης. Είναι τόσο σημαντική και εμείς όμως οφείλουμε να έχουμε μια ενιαία γραμμή για όλα τα παιδιά που έρχονται στο νηπιαγωγείο, με διάγνωση ή χωρίς... Είναι εξίσου σημαντική και εξίσου δύσκολη, με τις ιδιαιτερότητες που θα πρέπει εμείς να ανιχνεύσουμε για να έρθουμε εκεί και να εστιάσουμε, να βοηθήσουμε περισσότερο... Αυτή υπάρχει (η συνεργασία) γιατί εμείς θέλουμε, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, να βοηθήσουμε τα παιδιά. Για αυτό δίνουμε πληροφορίες και εμείς ως νηπιαγωγοί αλλά και οι δάσκαλοι ζητάνε από εμάς πληροφορίες προκειμένου να ξεκινήσουμε με κάποια βασικά στοιχεία πάνω στους χαρακτήρες των παιδιών. N1

Άλλη νηπιαγωγός, παρουσίασε δύο διαφορετικές εκδοχές της αντιμετώπισης των δυσκολιών που προκύπτουν στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία: αυτή της απομόνωσης του εκπαιδευτικού, που «κάποτε» καλούνταν να αντιμετωπίσει και να δώσει μόνος του τη λύση σε προβλήματα και στο σήμερα που οι εκπαιδευτικοί «συζητάνε τόσο πολύ» τα θέματα που προκύπτουν. Ενώ αναφέρεται από την εκπαιδευτικό ότι η επικοινωνία με τους συναδέλφους μπορεί να βοηθήσει, τελικά διαπιστώνεται ότι σε κάθε περίπτωση, η αντιμετώπιση προβλημάτων αποτελεί μέρος της «δουλειάς της» νηπιαγωγού, γεγονός που υπονοεί την απουσία συνεργατικών μεταβατικών δραστηριοτήτων.

[...] Εκεί η νηπιαγωγός ανασυντάσσεται και τα αντιμετωπίζει. Είναι η δουλειά μας αυτή.... Κάποτε ούτε τις συζητούσαμε τόσο πολύ, τα βλέπαμε τα προβλήματα, μάλλον βλέπαμε τα παιδιά και λώναμε τα προβλήματα στην τάξη, μόνες μας. N3

Νηπιαγωγός εντόπισε την ανάγκη για «συνέχεια» της συναισθηματικής ασφάλειας και υποστήριξης που λαμβάνουν οι μαθητές στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό, από τους δασκάλους. Αναγνωρίστηκε από την νηπιαγωγό, η δύναμη των θετικών σχέσεων, της φροντίδας και της εγγύτητας με τους εκπαιδευτικούς, στην έκβαση ομαλών μεταβάσεων. Παράλληλα, επισημάνθηκε η ανάγκη «παιδαγωγικής συνέχειας» μεταξύ των δύο πλαισίων, ενώ έγινε σαφές ότι η διασφάλιση της ομαλής εισόδου και προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον απαιτεί από τους δασκάλους τη δημιουργία ασφαλών βάσεων για τους νεοεισερχόμενους μαθητές.

[...] Η αγάπη και ο ενθουσιασμός μιας δασκάλας μπορεί να βοηθήσει πάρα πολύ. Να γεφυρώσει τα πάντα; Όχι. Θέλει να βρει και από την άλλη πλευρά για να δέσει... να υπάρχει μια φιγούρα η οποία θα σε έχει ξεπροβοδήσει με το καλύτερο συναίσθημα... και μπροστά να υπάρχει κάποιος να σε υποδεχτεί... N2

Άλλη νηπιαγωγός αναφέρθηκε στη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να κάνει επιλογές και να αξιοποιεί το αναλυτικό πρόγραμμα προς όφελος των μαθητών, αναγνωρίζοντας τη διαφορετικότητα των αναγκών των μαθητών και κατά συνέπεια την ανάγκη προσαρμογής των μεθόδων και μέσων διδασκαλίας.

[...] Στο αναλυτικό πρόγραμμα υπάρχουν στόχοι και δράσεις,..... Φυσικά και υπάρχουν, αλλά εξαρτάται από τους ανθρώπους εξαρτάται από τη προσωπικότητα του δασκάλου στο πως θα εφαρμόσει το πρόγραμμα, τι θα χρησιμοποιήσει ή δεν θα χρησιμοποιήσει προκειμένου τα παιδιά να μπορούν να είναι ευπροσάρμοστα και να λειτουργούν σύμφωνα με τους κανόνες του σχολείου N5

Νηπιαγωγός, εντόπισε το «καλό κλίμα» που επικρατεί σε ένα σχολείο και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ως μέσο υποστήριξης των νηπιαγωγών και δασκάλων, προκειμένου κι εκείνοι με τη σειρά τους να μπορούν να υποστηρίξουν τους μαθητές τους.

[...] Βέβαια, όχι μόνο για τους μαθητές, αλλά και για τους δασκάλους. Εγώ πιστεύω ότι αν πρώτα ο δάσκαλος είναι κερδισμένος και περνά καλά μέσα στο σχολείο του, αυτόματα αυτό περνά και στους μαθητές του. Δεν με ενδιαφέρει πρώτα το καλό των μαθητών και μετά των δασκάλων, εμένα με ενδιαφέρει πρώτα το καλό των δασκάλων και μετά των μαθητών... Αν εμείς δεν είμαστε καλά, πώς θα περάσουμε στα παιδιά μας διάφορα πράγματα;... Και τα παιδιά για να είναι καλοί μαθητές και καλά παιδιά, ευτυχισμένα και χαρούμενα παιδιά όταν έρχονται στο σχολείο, πρέπει πρώτα να είναι οι δάσκαλοι... N5

Πίνακας 14: Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού ως παράγοντας που επηρεάζει τη μετάβαση των μαθητών, με ή χωρίς αναπηρία, στο δημοτικό, σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς.

Η προσωπικότητα ως παράγοντας που επηρεάζει τη μετάβαση των ανάπηρων μαθητών στο δημοτικό	Απαντήσεις των νηπιαγωγών	Σύνολο απαντήσεων
Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού	N1, N2, N3, N4, N5	5
Η κοινή κατανόηση της έννοιας της αναπηρίας	N1, N2, N5	3
Η σύμπραξη με τους συναδέλφους	N3, N2, N1	3
Η παροχή συναισθηματικής ασφάλειας και υποστήριξης από τους δασκάλους στους μαθητές	N2	1
Η ευημερία των εκπαιδευτικών	N5	1

Οι αντιλήψεις των δασκάλων

Οι δάσκαλοι αναγνώρισαν την προσωπικότητα του δασκάλου ως βασικό παράγοντα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που μπορούν να επηρεάσουν θετικά τα ακαδημαϊκά και κοινωνικά αποτελέσματα όλων των μαθητών.

[...] Ένας νόμος δεν μπορεί να άρει τα εμπόδια εάν δεν υπάρχει η προσωπικότητα του δασκάλου, ο ανθρώπινος παράγοντας... Όλα αυτά μας είναι γνωστά, είναι καθημερινά, δυσκολεύουν κι εμάς και το παιδί, μέρα με τη μέρα όμως τα πράγματα βελτιώνονται... αλλά βρίσκουμε την άκρη... Είμαστε όλοι σε μια συνεχή προσπάθεια. Δ2

Πίνακας 15: Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού ως παράγοντας που επηρεάζει τη μετάβαση των μαθητών, με ή χωρίς αναπηρία, στο δημοτικό, σύμφωνα με τις δασκάλες

Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού ως παράγοντας που επηρεάζει τη μετάβαση των ανάπηρων μαθητών στο δημοτικό	Απαντήσεις των νηπιαγωγών	Σύνολο απαντήσεων
Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού	N1, N2, N3, N4, N5	5

6.2.1.2.2 Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών

Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών ως παράγοντας που επηρεάζει τη μετάβαση στο δημοτικό

Δάσκαλοι και νηπιαγωγοί, με εξαίρεση δύο δασκάλους της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δήλωσαν ότι δεν έλαβαν επαρκή ή καθόλου κατάρτιση σε θέματα σχετικά με την επικοινωνία και συνεργασίας με τους γονείς, σε θέματα μετάβασης ή ειδικής αγωγής. Οι όποιες γνώσεις αποκτήθηκαν είτε μέσω παρατήρησης και εμπειρίας, είτε μέσω προσωπικής έρευνας, σύμφωνα με τις συμμετέχουσες στην έρευνα.

Οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών

Οι νηπιαγωγοί στο σύνολό τους δήλωσαν ότι δεν είναι ικανοποιημένες με την επιμόρφωση που έχουν λάβει σχετικά με θέματα μετάβασης και ότι δεν έχουν επιμορφωθεί ποτέ σχετικά με τη μετάβαση των παιδιών με αναπηρία.

[...] Η ενημέρωση ή επιμόρφωση που έχω είναι από ημερίδες που έχουν γίνει με το συγκεκριμένο θέμα, να είναι μια ή δύο στο παρελθόν, σαν ακροάτρια ημερίδων, αυτό είναι όλο κι όλο... όχι, δεν αναφέρονταν στα παιδιά με αναπηρία. Καμία σχέση δεν έχω διαβάσει κάποιο ειδικό εγχειρίδιο ούτε έχω συμμετάσχει σε κάποιο συνέδριο

δομημένο για αυτήν την έννοια... οι εργασίες, το συγκεκριμένο φετινό θέμα που είναι για μένα μαγικό, ο χώρος της λαϊκής παράδοσης, το αγάπησε η ομάδα, δούλεψε η ομάδα και τα παιδιά ήταν πολύ περήφανα, είχαν κουραστεί, γι αυτό και θελήσαμε να το μοιραστούμε με «τους επάνω». Έτσι ήρθε κι έδεσε με τη μετάβαση, που ουσιαστικά δεν την είχα σαν πρώτη κίνηση στο κεφάλι μου. Και πάλι θεωρώ ότι με βοηθάει το ένστικτό μου πολύ και όχι τόσο η από προσωπικού ενασχόληση με το θέμα και το αντικείμενο που μιλάμε τώρα. N2

Η αυτομόρφωση και η προσωπική ενημέρωση αναφέρθηκε από το σύνολο των νηπιαγωγών ως η πηγή γνώσεων σχετικά με τις εκπαιδευτικές μεταβάσεις, προκειμένου να καλύψουν τα κενά από την εκπαίδευση που είχαν δεχτεί στην αρχή της καριέρας τους ή της ελλιπούς επιμόρφωσης που δέχονται σήμερα.

[...] Καταρχάς θεωρώ ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να ενημερώνεται μόνος του, επομένως το πρώτο μου βήμα ήταν να ψάξω μόνη μου και να δω από πού μπορώ να αντλήσω πληροφορίες προκειμένου εγώ να είμαι πιο έτοιμη στα καθήκοντά μου και να βοηθήσω στην μετάβαση των παιδιών τόσο ως προς τα παιδιά που έρχονται πρώτη φορά στο νηπιαγωγείο όπως επίσης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό. Επίσης παλαιότερα στην αρχή της καριέρας μου είχα παρακολουθήσει και κάποια σεμινάρια, βραχυπρόθεσμα, όσον αφορά το θέμα αυτό. N3

[...] Από επίσημους φορείς επιμόρφωση σε εμάς τους νηπιαγωγούς ουσιαστική για τη μετάβαση στο δημοτικό δεν έχει γίνει και όποια γνώση υπάρχει γίνεται μέσω ιδιωτικής πρωτοβουλίας, τουλάχιστον από τη μεριά μου. N5

[...] Δεν έρχονται εγκύκλιοι ή διατάξεις, έγγραφα σχετικά με τη θέμα της μετάβασης και δεν έχουμε ενημερωθεί από τους σχολικούς συμβούλους για προγράμματα μετάβασης. N5

Μία νηπιαγωγός ανέφερε τον «Οδηγό Ολοήμερου» ως ένα πολύ χρήσιμο εγχειρίδιο, που αναφέρεται στη μετάβαση των νηπίων στο δημοτικό, που όμως χρειάζεται «αναβάθμιση».

[...] Ο οδηγός του ολοήμερου νηπιαγωγείου, ο οποίος είναι και το ευαγγέλιο αν θέλετε στην προκειμένη περίπτωση προκειμένου να κάνουμε τη δουλειά μας καλύτερα στο θέμα της μετάβασης... χρήζει ανανέωσης γιατί η εκπαίδευση προχωρά, έχουμε καινούρια δεδομένα, καινούρια πράγματα και πρέπει κι εμείς να ενημερωνόμαστε καλύτερα στο κομμάτι αυτό. N1

Πίνακας 16: Η κατάρτιση των νηπιαγωγών ως παράγοντας που επηρεάζει τη μετάβαση στο δημοτικό, σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς.

Η κατάρτιση των νηπιαγωγών ως παράγοντας που επηρεάζει τη μετάβαση στο δημοτικό	Απαντήσεις των νηπιαγωγών	Σύνολο απαντήσεων
Επιμόρφωση από σεμινάρια, διαλέξεις, ημερίδες και το έντυπο «Οδηγός Ολοήμερου»	N1, N2, N3, N4, N5	5
Ενημέρωση από προσωπική αναζήτηση	N1, N2, N5	3

Οι αντιλήψεις των δασκάλων

Οι δάσκαλοι αναφέρθηκαν στην απουσία, από τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, ενός οργανωμένου σχεδίου προγράμματος μετάβασης και στη μη επαρκή εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Συγκριτικά με τις νηπιαγωγούς, οι δάσκαλοι φαίνεται να είναι λιγότερο ενημερωμένοι σε θέματα σχετικά με τη μετάβαση, ενώ και από τους δύο δεν έγινε καμία αναφορά σε προγράμματα μετάβασης που λαμβάνουν χώρα έπειτα από κοινό προγραμματισμό.

[...] Ουδέποτε έγινε επιμόρφωση σχετικά με το θέμα αυτό. Ούτε άκουσα ποτέ να συζητούν οι συνάδελφοι σχετικά με το θέμα. Όσο για το αναλυτικό πρόγραμμα δεν έχω δει κάτι σχετικό. Η επικοινωνία με τη νηπιαγωγό αρχές Σεπτέμβρη γίνεται για καθαρά πρακτικούς λόγους προκειμένου να χωρίσουμε τα τμήματα. Δεν είχα σκεφτεί ποτέ ότι εντάσσεται σε πρόγραμμα μετάβασης... Δ2

[...] Δεν έχω παρακολουθήσει σεμινάριο σχετικό με το θέμα της μετάβασης, ότι κάνω είναι από την εμπειρία τόσων χρόνων, αφού έβλεπα ότι κάτι πρέπει να κάνω... Δ3

Οι πρακτικές που εφαρμόζουν τόσα χρόνια, σύμφωνα με μία δασκάλα, είναι αποτέλεσμα πολύχρονης εμπειρίας και παρατήρησης. Το γεγονός αυτό και τα καθημερινά ζητήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν στις τάξεις, λειτούργησαν σαν κίνητρο αυτομόρφωσης για προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη.

[...] Η αυτομόρφωση είναι το βασικότερο στο δικό μας κομμάτι. Κυρίως η εμπειρία φυσικά των χρόνων βοηθά στο πώς θα αντιμετωπίσουμε αλλά και το πόσο θα διαβάσουμε πάνω στα κομμάτια που αντιμετωπίζουμε κάθε μέρα. Συνήθως σε αυτά τα θέματα τα εκπαιδευτικά, επιμορφωτικού τύπου εμείς διαβάζουμε, μπαίνουμε στο internet. Κάποτε είχα παρακολουθήσει και ένα σεμινάριο από έναν σχολικό σύμβουλο. Δ5

Όπως δήλωσε και μία άλλη δασκάλα οι πρακτικές μετάβασης που χρησιμοποιούν, αποτελούν δράσεις «κοινής πρακτικής» μεταξύ των συναδέλφων και επεσήμανε την απουσία επίσημης πολιτικής σε θέματα επιμόρφωσης και εγκυκλίων.

[...] Ούτε έγγραφα, ούτε εγκύκλιοι, ούτε σεμινάρια, έχω δει, δεν έχουν πέσει στην αντίληψή μου. Αυτά τα μάθαμε από παλιότερους συναδέλφους και τα προσαρμόσαμε στην καθημερινότητά μας. Φαντάζεστε να περιμέναμε κάποιον νόμο; Δ4

Πίνακας 17: Η κατάρτιση των δασκάλων ως παράγοντας που επηρεάζει τη μετάβαση στο δημοτικό, σύμφωνα με τους δασκάλους

Η κατάρτιση των δασκάλων ως παράγοντας που επηρεάζει τη μετάβαση στο δημοτικό	Απαντήσεις των δασκάλων	Σύνολο απαντήσεων
Επιμόρφωση από προσωπική αναζήτηση και παρατήρηση καλών πρακτικών από άλλους δασκάλους	Δ5, Δ1, Δ2, Δ3, Δ4	5
Καμία επιμόρφωση από επίσημο φορέα	Δ2, Δ3, Δ4, Δ1	4
Επιμόρφωση από σεμινάριο	Δ5	1

6.2.2 Οισχέςσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των εμπλεκομένων

στη μεταβατική διαδικασία, ως παράγοντες που διαμορφώνουν τη μεταβατική διαδικασία

6.2.2.1 Οι σχέσεις φιλίας μεταξύ των μαθητών

Στη συζήτηση για τον τρόπο που βιώνουν τα νήπια το επικείμενο πέρασμα στο δημοτικό, οι νηπιαγωγοί αναφέρθηκαν στο χρονικό διάστημα λίγο πριν τη λήξη του σχολικού έτους και περιέγραψαν τα συναισθήματα παιδιών και γονιών, το κλίμα που επικρατεί, τις συζητήσεις που γίνονται. Αναφέρθηκαν στις ανησυχίες των μαθητών και των γονιών που επικεντρώνονται στη μεγάλη αλλαγή που πλησιάζει. Στη συνέχεια ζητήθηκε από τις νηπιαγωγούς να σχολιάσουν αν θεωρούν ότι τα «γνωστά πρόσωπα», η ύπαρξη φίλων από το νηπιαγωγείο, βοηθάει τους μαθητές να βιώσουν θετικά τη μετάβαση.

6.2.2.1.1 Πώς βιώνουν τα νήπια την επικείμενη μετάβαση στο δημοτικό

Οι νηπιαγωγοί

Κατά τη διάρκεια της συζήτησης, όλοι οι νηπιαγωγοί, ανέφεραν πώς η μετάβαση στο δημοτικό είναι ένα θέμα που απασχολεί έντονα τα παιδιά αλλά και τις μητέρες και συχνά αποτελεί αντικείμενο συζήτησης μέσα στην τάξη καθώς πλησιάζει το τέλος της σχολικής χρονιάς.

[...] Στις συζητήσεις που κάνουμε εκεί προς το τέλος, ένα θέμα που απασχολεί τα παιδιά, είναι με ποιον θα είναι μαζί του χρόνου, στην πρώτη δημοτικού... Κάνουν σχέδια ότι θα πηγαίνουν την ίδια ώρα, θα παίζουν μαζί στα διαλείμματα, θα κάθονται στο ίδιο θρανίο... Αναρωτιούνται πού θα είμαστε εμείς... αν θα βλέπουμε... N3

[...] Τον τελευταίο καιρό μιλάγαμε πολύ με τις μαμάδες και τους εξηγούσα πώς θα κάνουμε επίσκεψη σε όλες τις τάξεις της πρώτης και σε όλες της Δευτέρας και θα γνωρίσουμε τις πιθανές δασκάλες μας... Ανησυχούν (οι μαμάδες), τους βγαίνει μια αγωνία και εμείς μπαίνουμε και σε έναν άλλο ρόλο για να πάρουμε λίγο από το άγχος τους, μιλάμε πολύ, είμαστε ανοιχτοί και μιλάμε πολύ. Ανησυχούμε κι εμείς γιατί το άγχος αυτό μεταφέρεται στα παιδιά... N2

[...] Είναι ανήσυχα και προβληματίζονται όταν συζητάμε για τους νέους φίλους που θα κάνουν στο μεγάλο σχολείο... Όταν τους εξηγήσεις ότι δεν θα είναι όλοι μαζί στην ίδια τάξη, θέλουν κατά κάποιο τρόπο να τους επιβεβαιώσεις με ποιον θα είναι μαζί, με ποιον θα κάθονται... N4

Πίνακας 18. Πώς βιώνουν τα νήπια την επικείμενη μετάβαση στο δημοτικό, σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς

Πώς βιώνουν τα νήπια την επικείμενη μετάβαση στο δημοτικό	Απαντήσεις νηπιαγωγών	Σύνολο απαντήσεων
Με ανάμικτα συναισθήματα (με προσμονή αλλά και ανησυχία)	N1, N2, N3, N4, N5	4

6.2.2.1.2 Η διατήρηση των φιλικών σχέσεων των μαθητών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό

Οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών

Οι νηπιαγωγοί φάνηκε να δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στα ζητήματα φιλίας και οι απόψεις τους συγκλίνουν στο ότι θα πρέπει να προβλέπεται ή να αποτελεί προτεραιότητα η διατήρηση των φιλικών σχέσεων που έχουν τα παιδιά από το νηπιαγωγείο και κατά τη φοίτηση στην Α' δημοτικού, ως ένας τρόπος που θα εξασφαλίσει ομαλότερες μεταβάσεις και θα μειώσει τα επίπεδα άγχους και ανασφάλειας μαθητών και γονέων. Όπως αναφέρουν οι ίδιες,

[...] Δεν εξαρτάται από εμάς σίγουρα αυτό... αλλά αν ήταν στο χέρι μου θα ήταν προτεραιότητα να μην χαλάνε οι φιλίες. Πάντα στο μέτρο του δυνατού... N3

[...] Αν θέλουμε να υπάρχει μια συνέχεια τότε θα πρέπει στα νήπια που γράφονται στο ίδιο δημοτικό να υπάρχει πρόβλεψη γι αυτό... Βέβαια εμείς όλη τη χρονιά δουλεύουμε με στόχο την κοινωνικοποίηση των παιδιών και θεωρώ ότι είναι προετοιμασμένα... παρόλα αυτά, αν γίνεται, θεωρώ ότι δεν θα πρέπει να σπάνε τις φιλίες... όμως δεν παύει να είναι ένα κομμάτι που διαχειρίζονται οι δάσκαλοι κι όχι εμείς... N4

Πίνακας 19: Η διατήρηση των φιλικών σχέσεων από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό.

Η στάση των νηπιαγωγών

Η στάση των νηπιαγωγών απέναντι στη διατήρηση των φιλικών σχέσεων των παιδιών	Απαντήσεις νηπιαγωγών	Σύνολο απαντήσεων
Να αποτελεί προτεραιότητα	N3, N1, N2	3
Να υπάρχει πρόβλεψη	N4, N5	2

Οι αντιλήψεις των δασκάλων

Οι δάσκαλοι υποστηρίζουν ότι η διατήρηση των φίλων από το νηπιαγωγείο βοηθά πολύ τα παιδιά κατά τη μετάβαση, αλλά δεν φαίνεται να τους προβληματίζει και το αντίθετο, αφού σύμφωνα με τους ίδιους στις περισσότερες περιπτώσεις η εύρεση νέων φίλων δεν καθυστερεί και γίνεται εύκολα, κυρίως μέσα από το παιχνίδι.

[...] Νομίζω ότι οι γονείς ανησυχούν υπερβολικά... από τις πρώτες κιόλας μέρες τα παιδιά κάνουν νέες φιλίες. Πολλές φορές παίζοντας στο διάλειμμα βρίσκουν και τον νέο τους φίλο, τους νέους φίλους... Το παιχνίδι λύνει πολλά προβλήματα, κι ένα από αυτά είναι και το να βρεις νέο φίλο... Πολλές φορές συμβαίνει μετά από λίγο καιρό να αφήνουν τον φίλο από το νηπιαγωγείο, για έναν καινούργιο συμμαθητή. Δ2

[...] Τα παιδιά βρίσκουν «τα βήματά τους» και κάνουν νέους φίλους... κάθε χρόνο βλέπουμε την ίδια εικόνα... Δ5

Στο πρακτικό κομμάτι δε, η διατήρηση των φίλων από το νηπιαγωγείο δεν αποτελεί για τους δασκάλους κριτήριο για τον χωρισμό των μαθητών σε τμήματα, αν και έχει ζητηθεί και από τους γονείς.

[...]Όταν χωρίζουμε τα τμήματα τηρούμε κάποιες αναλογίες στον αριθμό αγοριών κοριτσιών ανά τμήμα, τον αριθμό των διαγνώσεων... συχνά έχουμε αιτήματα από γονείς να βάλουμε τα παιδιά τους στην ίδια τάξη. Δ2

[...]Μας το είχε ζητήσει και ο γονιός να είναι μαζί με άλλα παιδάκια από το νήπιο... Δ3

Πίνακας 20: Η διατήρηση των φιλικών σχέσεων από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό.

Η στάση των δασκάλων.

Η στάση των δασκάλων απέναντι στη διατήρηση των φιλικών σχέσεων των παιδιών	Απαντήσεις δασκάλων	Σύνολο απαντήσεων
Αναγνωρίζεται ως σημαντική	Δ3, Δ4, Δ5, Δ1, Δ2	5
Δεν αποτελεί προτεραιότητα	Δ4, Δ5, Δ1, Δ2, Δ3	5

6.2.2.1.3 Πώς επηρεάζει τους μαθητές της Α΄ δημοτικού η ύπαρξη φίλων από το νηπιαγωγείο

Οι αντιλήψεις των δασκάλων

Οι δασκάλες, επίσης αναγνώρισαν ότι τα παιδιά που διατηρούν τις φιλίες από το νηπιαγωγείο είναι πιο χαρούμενα, νιώθουν ασφάλεια, δείχνουν να έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, να μοιράζονται «κοινές αναμνήσεις» και να είναι «αυτοκόλλητα».

[...] Είναι πιο χαλαρά, ... πολλές φορές μιλούν και για πράγματα που έκαναν όταν ήταν στο νήπιο ... καμιά φορά θέλουν να κρατιούνται και στην ώρα του μαθήματος... Έχουν εδραιώσει μια φιλία και αυτό φαίνεται. Έχουν την άνεση των παλιών φίλων... Δ2

[...] Είναι μαζί στην τάξη, στο διάλειμμα, αυτοκόλλητοι... Είναι χαρούμενα, γελούν, κυκλοφορούν και παίζουν, τρέχουν... Δ3

[...] Γενικότερα στα παιδιά αρέσει να βρίσκονται με άλλα παιδιά και ακόμη περισσότερο με φίλους από το νηπιαγωγείο. Νιώθουν ασφάλεια, έχουν μεγαλύτερη

αυτοπεποίθηση... νιώθουν πιο άνετα, όταν βρίσκονται με συμμαθητές από το νήπιο... Δ1

Αντίθετα, κάποια από τα παιδιά που ξεκινώντας τη φοίτηση βρίσκονται σε ένα άγνωστο περιβάλλον, χωρίς φίλους από το νηπιαγωγείο, περιγράφονται ως διστακτικά, αγχωμένα και πολλές φορές δείχνουν να απομονώνονται

[...]Αναφέρομαι στα παιδιά που δεν έχουν φίλους από το νήπιο... Είναι πιο μαζεμένα, διστακτικά, μένουν μόνα στο διάλειμμα, δεν επιλέγουν να καθίσουν με κάποιο άλλο παιδάκι, μπορεί να μην πλησιάζουν τα άλλα παιδιά γιατί ντρέπονται, μοιάζουν παγωμένα... Δ2

[...]Αποφεύγουν τα άλλα βλέμματα, μοιάζουν να ντρέπονται, δεν ξεκινάνε συζήτηση... δεν αλλάζουν θέση και δεν ακολουθούν τους συμμαθητές τους, κάτι σαν να απομονώνονται... Τα παιδιά που έχουν διάφορες δυσκολίες... μπορεί να έχουν την ίδια εικόνα ή σε μεγαλύτερο βαθμό και για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα... Αγχώνονται πιο εύκολα και περισσότερες φορές από τα άλλα παιδιά...Δ1

Η δυσκολία αυτή φαίνεται να μεγεθύνεται για τα παιδιά με αναπηρία, σύμφωνα με όσα δήλωσαν οι δάσκαλοι στην πλειοψηφία τους.

[...]Τα παιδιά με αναπηρία έχουν πιο έντονα χαρακτηριστικά... και στην κοινωνική τους αλληλεπίδραση... δυσκολεύονται να κάνουν φίλους καινούργιους, εάν τα παιδιά δεν έχουν κάποιους συμμαθητές από το νηπιαγωγείο και έρχονται από άλλα νηπιαγωγεία, φαίνεται δηλαδή και μπορεί να χρειαστούν παραπάνω χρόνο και να χρειαστούν και κάποιο άλλο δομημένο πρόγραμμα προσαρμογής από αυτό που υπάρχει... Δ5

Σύμφωνα με μία δασκάλα η γνωριμία των παιδιών από το νηπιαγωγείο, η ύπαρξη φίλων σε μια τάξη, αποτελεί παράγοντα αποδοχής της διαφορετικότητας από τους «φίλους» συμμαθητές και ως εκ τούτου είναι υποστηρικτικό και για τα παιδιά με αναπηρία.

[...] Τα άλλα παιδιά ίσα ίσα μπορώ να πω ήταν πολύ ώριμα. Δεν αντιδρούσαν στις κινήσεις που έκανε το συγκεκριμένο παιδί, γιατί πολλές φορές κυλιόταν μέσα στην τάξη. Τα παιδιά το αντιμετώπιζαν πολύ ώριμα. Τον γνώριζαν, τον είχαν αποδεχτεί από την προηγούμενη χρονιά στο νηπιαγωγείο και αυτό βοηθούσε κι εκείνον...Δ4

Σύμφωνα με τους δασκάλους, όταν οι συμμαθητές στην τάξη είναι «παλιοί φίλοι» από το νηπιαγωγείο, αυτό βοηθά όλα τα παιδιά στην προσαρμογή στο νέο πλαίσιο.

[...] Δεν χρειάζεται να ρωτήσεις, τα βλέπεις κρατιούνται από το χεράκι και κάθονται μαζί... Σίγουρα όταν σε έναν χώρο είναι όλα καινούργια ο φίλος από το νηπιαγωγείο βοηθάει πολύ στην προσαρμογή... Τη βοήθησε να αποχωριστεί και τη μητέρα της, αφού

ήταν μια παρηγοριά να κάθεται μαζί με τη φίλη της από το νηπιαγωγείο... πολλές φορές όταν έκλαιγε, η φίλη της την παρηγορούσε... Δ4

[...] Όταν έμπαινε στην τάξη με την παράλληλη στήριξη έτρεχε να καθίσει με τον παλιό του φίλο... μπορεί να μην καθόταν πολύ ώρα, αλλά τον είχε σαν σημείο αναφοράς... πολλές φορές έβλεπες να τον ψάχνει με τα μάτια και πεταγόταν να πάει κοντά του... Σαφώς και τον βοήθησε, αλλά οι δυσκολίες του παιδιού ήταν πέρα από την παρουσία ενός φίλου στην τάξη... Δ3

Πίνακας 21: Πώς επηρεάζει τους μαθητές της Α΄ δημοτικού η ύπαρξη φίλων από το νηπιαγωγείο,

σύμφωνα με τις δασκάλους

Πώς επηρεάζει τους μαθητές της Α΄ δημοτικού η ύπαρξη φίλων από το νηπιαγωγείο, σύμφωνα με τις δασκάλους	Απαντήσεις δασκάλων	Σύνολο απαντήσεων
Τα παιδιά είναι χαρούμενα και έχουν αυτοπεποίθηση	Δ3, Δ4, Δ5, Δ1, Δ2	5
Τα παιδιά προσαρμόζονται πιο εύκολα	Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5	5
Μειώνει το άγχος και το στρες	Δ1, Δ4, Δ5	3
Υποστηρίζει τη μετάβαση και των παιδιών με αναπηρία	Δ1, Δ4, Δ5	3
Τα παιδιά αποδέχονται την διαφορετικότητα	Δ4	1

6.2.2.1.4 Παράγοντες που επηρεάζουν τη διατήρηση των φιλικών σχέσεων

από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό

Οι δάσκαλοι

Οι δάσκαλοι επικαλούμενοι πρακτικούς λόγους, όπως η ανάγκη να υπάρχει αναλογία στον αριθμό των αγοριών και κοριτσιών σε ένα τμήμα και αντίστοιχα και στον αριθμό των μαθητών με διάγνωση, ανά τμήμα, δήλωσαν ότι η διατήρηση των φίλων από το νηπιαγωγείο και στο τμήμα της Α΄ δημοτικού, δεν λαμβάνεται υπόψη κατά τον χωρισμό των μαθητών σε τμήματα.

[...] Όταν χωρίζουμε τα τμήματα τηρούμε κάποιες αναλογίες στον αριθμό αγοριών κοριτσιών ανά τμήμα, τον αριθμό των διαγνώσεων... Δεν είναι πάντα εύκολο να το κάνουμε κι αν το κάνουμε, μετά έχουμε πολλά αιτήματα και διαμαρτυρίες γιατί το κάναμε σε έναν κι όχι και σε αυτούς. Θεωρώ ότι δεν χρειάζεται. Τα παιδιά με διάγνωση μοιράζονται έτσι ώστε να υπάρχει ο ίδιος αριθμός διαγνώσεων σε κάθε τμήμα. Δ2

Την στάση τους αυτή ενισχύει η διαπίστωση της πλειοψηφίας των δασκάλων ότι η εύρεση νέων φίλων δεν καθυστερεί και γίνεται εύκολα, κυρίως μέσα από το παιχνίδι.

[...] Σε πολύ λίγο αν βγεις στο διάλειμμα θα δεις να παίζουν πολλά μαζί, σε μεγάλες παρέες... Δ3

[...] Τα παιδιά βρίσκουν «τα βήματά τους» και κάνουν νέους φίλους... κάθε χρόνο βλέπουμε την ίδια εικόνα... Δ5

Πίνακας 22: Παράγοντες που επηρεάζουν τη διατήρηση των φιλικών σχέσεων από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό, σύμφωνα με τους δασκάλους

Παράγοντες που επηρεάζουν τη διατήρηση των φιλικών σχέσεων από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό	Απαντήσεις δασκάλων	Σύνολο απαντήσεων
Πρακτικοί λόγοι λειτουργίας της τάξης	Δ3, Δ4, Δ5, Δ1, Δ2	5
Η δημιουργία νέων φιλικών σχέσεων	Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5	5

6.2.2.1.5 Παράγοντες που επηρεάζουν τη δημιουργία νέων φιλικών σχέσεων

ανάμεσα στους μαθητές

Η συζήτηση για τους παλιούς φίλους από το νηπιαγωγείο, έφερε στο προσκήνιο και το ζήτημα της δημιουργίας νέων φιλικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών, όπου οι δάσκαλοι ανέφεραν ως κυριότερους παράγοντες που διαμορφώνουν τις σχέσεις αυτές, τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών και την αναπηρία.

Οι δάσκαλοι

Συνεχίζοντας τη συζήτηση για τους μαθητές και τις φίλιες, οι δάσκαλοι δεν στάθηκαν στις παλιές φίλιες και αναφέρθηκαν στη δημιουργία των νέων φιλικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών και στους παράγοντες που την επηρεάζουν. Η δημιουργία φιλικών σχέσεων, όπως αναφέρει μια δασκάλα, εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως ο χαρακτήρας των παιδιών, το πόσο κοινωνικά είναι, κ.λ.π. . Αυτό όμως δεν φαίνεται να ισχύει και για τους μαθητές με διάγνωση, αφού η αναπηρία τους εμποδίζει να κοινωνικοποιηθούν, να κάνουν φίλους γενικότερα. Στην περίπτωση των μαθητών με αναπηρία, όπως αναφέρει άλλη δασκάλα, ο δάσκαλος, οι γονείς και ο εκπαιδευτικός της Παράλληλης Στήριξης - όταν προβλέπεται - υποστηρίζουν το μαθητή στη δημιουργία νέων φιλικών σχέσεων με τους συμμαθητές.

[...] Εξαρτάται από τον χαρακτήρα του παιδιού και πόσο κοινωνικό είναι, αν κάνει εύκολα φίλιες... αν γνωρίζει κάποια από τα παιδιά της τάξης του, αν έχει αδέρφια στο σχολείο, αν το νήπιο βρίσκεται στο ίδιο συγκρότημα με το σχολείο... Αν έχει μεγαλύτερο αδελφάκι έχει συμβεί να κάνει δυσκολότερα φίλους γιατί βασίζεται στον αδερφό, «κολλάει» πάνω του και δεν αναζητά την παρέα άλλων παιδιών... Σίγουρα, όλα τα παιδιά που έχουν αδέρφια δεν σημαίνει ότι θα κάνουν το ίδιο... Δ2

[...] Τα παιδιά που δυσκολεύονται να κάνουν φίλους, που δεν έχουν κοινωνικές δεξιότητες θα δυσκολευτούν με αυτή την αλλαγή... Οι γονείς το ξέρουν αυτό και ανησυχούν σχετικά με το πώς θα αντιμετωπιστούν από τα άλλα παιδιά ή ακόμα πώς θα συμπεριφερθεί το παιδί τους... Αυτό είναι κάτι που μας απασχολεί κι εμάς... Η κοινωνικοποίηση των παιδιών είναι προτεραιότητα για εμάς, αλλά ενώ πραγματικά κάποιες φορές ειδικά σε παιδιά με διάγνωση αυτισμού είναι πολύ μεγάλη η δυσκολία, στα άλλα παιδιά δεν είναι στην πραγματικότητα πρόβλημα.... τους παίρνει λίγο χρόνο να βρουν την παρεούλα τους... Μπορεί να είναι τις πρώτες ημέρες ή και εβδομάδες. Στις πολύ δύσκολες περιπτώσεις μερικές φορές είναι και μήνες... Δ5

[...] Αναφέρομαι στα παιδιά που δεν έχουν φίλους από το νήπιο... Τα παιδιά που έχουν διάφορες δυσκολίες μπορεί να έχουν την ίδια εικόνα ή σε μεγαλύτερο βαθμό και για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα... Εκεί είμαστε όλοι μαζί, με τους γονείς και την παράλληλη στήριξη και υποστηρίζουμε το παιδί, να έρθει πιο κοντά με κάποιο άλλο παιδί, να μπει σε μια ομάδα... Δ1

Επιπλέον, η συναναστροφή με όλους τους συμμαθητές και η δημιουργία νέων φίλων αποτελεί στόχο και επιδιώκεται από τους εκπαιδευτικούς, όπως δήλωσαν οι ίδιοι.

[...] Με ομαδικές εργασίες επιδιώκουμε να γνωριστούν τα παιδιά, τα παροτρύνουμε να αλλάζουν θέσεις για κάποιες ώρες την ημέρα, να μην κάνουν μόνο παρέα με τα γνωστά παιδάκια από το νήπιο... Δ5

Πίνακας 23. Παράγοντες που επηρεάζουν τη δημιουργία νέων φιλικών σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές, σύμφωνα με τις δασκάλες

Παράγοντες που επηρεάζουν τη διατήρηση των φιλικών σχέσεων από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό	Απαντήσεις δασκάλων	Σύνολο απαντήσεων
Οι δάσκαλοι	Δ3, Δ4, Δ5, Δ1, Δ2	5
Τα ατομικά χαρακτηριστικά	Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5	5
Η αναπηρία	Δ5, Δ1	

6.2.2.2 Σχέσεις εκπαιδευτικών-γονέων

6.2.2.2.1 Η αξία των θετικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων

Οι αντιλήψεις δασκάλων και νηπιαγωγών

Οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους, δάσκαλοι και νηπιαγωγοί αρχικά αναγνώρισαν τις θετικές σχέσεις με τους γονείς ως απαραίτητες και βασικές τόσο για τη μετάβαση όσο και για τη σχολική πορεία των μαθητών/τριών στο σύνολό της.

*[...] Η συνεργασία με τους γονείς δεν χρειάζεται να το πούμε, είναι απαραίτητη, είναι βασική, χωρίς αυτή δεν γίνεται. Είναι ευλογία η καλή επικοινωνία με τους γονείς...
N5*

Η συνεργασία με τους γονείς, δηλώνεται ως σημαντική και παράλληλα υποχρεωτική για το καλό του μαθητή, από όλους τους δασκάλους.

[...] Η συνεργασία μεταξύ των γονιών και της δασκάλας της τάξης για να μπορέσουμε να βοηθήσουμε καλύτερα το παιδί είναι απαραίτητη... Για όλα τα παιδιά, όχι μόνο για αυτά που έχουν διάγνωση. Δ3

[...] Είναι πολύ σημαντική η συνεργασία μεταξύ γονέων και δασκάλων... Ο απότερος στόχος είναι το καλό του παιδιού. Εγώ ήμουν πολύ τυχερή σε αυτόν τον τομέα. Δ4

Όπως δηλώνουν οι νηπιαγωγοί στο σύνολό τους, η συζήτηση με τους γονείς αποτελεί βασικό μέρος της δουλειάς τους, με προτεραιότητα στη συμβουλευτική και στόχο την αμοιβαία κατανόηση της αποστολής τους

[...] Η συνεργασία και οι καλές σχέσεις με τους γονείς όχι μόνο μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά στη μετάβαση, αλλά είναι και υποχρεωτική. Για μένα αυτή η συνεργασία πρέπει να υπάρξει με αλήθειες, με το ιστορικό του μαθητή ειδικά αν υπάρχει διάγνωση. Για παράδειγμα το τι ακριβώς ενοχλεί ένα παιδί ίσως το πει μόνο στους γονείς, στο σπίτι ή να το διαπιστώσουν οι γονείς... για να μπορεί ο εκπαιδευτικός να φτιάξει ένα δομημένο πρόγραμμα για το παιδί αλλά και για τα άλλα παιδιά. Δ5

Πίνακας 24: Η αξία των θετικών σχέσεων, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς.

Η αξία των θετικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων	Απαντήσεις εκπαιδευτικών	Σύνολο απαντήσεων
Οι θετικές σχέσεις είναι απαραίτητες	N5, Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, N1, N2, N3, N4	10
Οι θετικές σχέσεις είναι υποχρεωτικές	Δ5, Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, N1, N2, N3, N4,	10
Οι θετικές σχέσεις είναι βασικές και απαραίτητες	Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5 N1, N2, N3, N4, N5	10
Οι θετικές σχέσεις είναι βασικές	N5	1

6.2.2.2.2 Παράγοντες που διαμορφώνουν τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς

Οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών

Όλες οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα συμφώνησαν ότι βασικός παράγοντας που ενισχύει τη συνεργασία μεταξύ οικογένειας και εκπαιδευτικών είναι η στάση των γονιών, ενώ κάποιες αναφέρθηκαν στο άγχος των γονιών για τη μετάβαση των παιδιών τους στο δημοτικό ως καθοριστικό παράγοντα τόσο για τη σχέση με τις νηπιαγωγούς όσο και για την επιτυχία της μετάβασης. Λίγες αναφέρθηκαν στη διαθεσιμότητα των ίδιων των εκπαιδευτικών και στις δράσεις που προτείνονται στα αναλυτικά προγράμματα, ενώ αναφέρθηκε και η σημασία αναγνώρισης των διακριτών ρόλων γονέων και εκπαιδευτικών στην επιτυχία της μετάβασης.

Σε σχέση με την ομαλή συνεργασία ως αποκλειστική ευθύνη των γονιών, μια νηπιαγωγός ανέφερε:

[...] Ο γονιός έρχεται με τα χίλια δυο, συν την κρίση και έρχεται σε αγνώστους που θα του πάρουν το παιδί, το μοναδικό πράγμα δικό του που του έχει μείνει... Αυτοί θα αποφασίσουν τι σχέση θέλουν να έχουν μαζί μου... N3

Δύο από τις νηπιαγωγούς φαίνεται να τις απασχολεί και η «μετάβαση των γονέων» στο δημοτικό, πέρα από τη μετάβαση των μαθητών τους. Την περιγράφουν ως παράγοντα που μπορεί να επηρεάσει αρνητικά και τη μετάβαση των παιδιών.

[...] Οι γονείς να ζήσουν την δική τους προσαρμογή καταρχήν. Οι γονείς είναι οι πρώτοι που θέλουν προσαρμογή όταν έρχονται και ίσως οι γονείς είναι οι πρώτοι που κάνουν την μετάβαση το καλοκαίρι. Ένα μεγάλο κομμάτι από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά μπαίνοντας στο δημοτικό, ενώ αυτά μπορεί να έχουν κάνει τη μετάβαση, είναι ότι ο γονιός δεν κατάφερε να περάσει αυτό το κομμάτι. N3

[...] Οι 2 πρώτες συνελεύσεις θα έπρεπε να έχουν σχέση μόνο με εσάς, εσείς πόσο έτοιμοι είστε για το σχολείο που έρχεται το παιδί σας, εσείς πόσο το έχετε αποδεχτεί... N2

Πίνακας 25. Παράγοντες που διαμορφώνουν τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς,

σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς

Παράγοντες που διαμορφώνουν τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς, σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς	Απαντήσεις νηπιαγωγών	Σύνολο απαντήσεων
Η στάση των γονιών	N1, N2, N3, N4, N5	5
Το άγχος των γονιών για τη μετάβαση στο άλλο πλαίσιο	N2, N3	2
Η διαθεσιμότητα των νηπιαγωγών	N3, N4	2
Η αναγνώριση των ρόλων που αντιστοιχούν στον καθένα	N2	1
Τα αναλυτικά προγράμματα	N5	1

Οι αντιλήψεις των δασκάλων

Οι δάσκαλοι της έρευνας αναφέρθηκαν επίσης στη στάση των γονιών και την αμοιβαία εκτίμηση και εμπιστοσύνη μεταξύ αυτών και των δασκάλων, ως καθοριστικό παράγοντα που χτίζει και ενισχύει συνεργατικές σχέσεις μεταξύ των δύο.

[...] Πρέπει να αναπτυχθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης... πρέπει να αντιληφθεί ο γονέας ότι δεν υπάρχει ανταγωνιστική σχέση από μέρους μας. Δ4

[...] Μια σχέση εμπιστοσύνης ανάμεσα στους γονείς και στον εκπαιδευτικό μπορεί και πρέπει να χτιστεί. Είναι υποχρεωτικό αυτό. Δ5

Γενικότερα, η κουλτούρα του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί που απαρτίζουν τον σύλλογο διδασκόντων και ο Διευθυντής του σχολείου, αποτελούν τις συνιστώσες των θετικών, συνεργατικών σχέσεων μεταξύ δασκάλων και γονιών, όπως υποστήριξαν δύο δασκάλες.

[...] Έχω πολύ καλή σχέση και συνεργασία με τους γονείς των παιδιών και του συγκεκριμένου παιδιού.... σε αυτό συνέβαλλε και ο Διευθυντής και οι συνάδελφοι, όλα αυτά είναι και το κλίμα του σχολείου που παίζει σημαντικό ρόλο. Δ4

Πίνακας26: Παράγοντες που διαμορφώνουν τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς,

σύμφωνα με τις δασκάλες

Παράγοντες που διαμορφώνουν τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς, σύμφωνα με τις δασκάλες	Απαντήσεις δασκάλων	Σύνολο απαντήσεων
Η στάση των γονιών	Δ4, Δ5, Δ1, Δ2, Δ3	5
Η αναγνώριση των ρόλων που αντιστοιχούν στον καθένα	Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5	5
Το προσωπικό του σχολείου και ο Διευθυντής	Δ4, Δ1	2

6.2.2.3 Οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών

6.2.2.3.1 Πώς ορίζουν οι εκπαιδευτικοί τη συνεργασία κατά την εκπαιδευτική μετάβαση

Οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών

Στην πλειοψηφία τους οι νηπιαγωγοί όρισαν τη συνεργασία κατά την εκπαιδευτική μετάβαση των παιδιών από το ένα πλαίσιο στο άλλο, ως τη θέσπιση στόχων, διαμορφωμένων από κοινού και υλοποιήσιμων μέσα από κοινή προσπάθεια. Η άποψη αυτή ταυτίζεται με την άποψη των δασκάλων που είδαμε παραπάνω.

[...] Να προσπαθείς με κάποιον άλλο για να πετύχεις έναν στόχο, όχι αναγκαστικά τον δικό σου... είτε δικό σου είτε δικό του, ...να επικοινωνείς, να δίνεις και να παίρνεις... N3

[...]Λέγοντας συνεργασία εννοούμε κάθε είδους επικοινωνία που προάγει ένα συλλογικό έργο και βοηθά στην καλύτερη ανάπτυξη των παιδιών... N1

[...]... Πολύ σημαντικός ο ρόλος της συνεργασίας στην εκπαίδευση.... Αυτό που κάνουμε εμείς στο νηπιαγωγείο μας..... Νομίζω οι πράξεις μπορούν να ερμηνεύσουν καλύτερα την έννοια της συνεργασίας... Όταν γίνομαι συνυπεύθυνη... N4

Μία από τις νηπιαγωγούς, δήλωσε ότι η ενημέρωση που επιζητούν οι δάσκαλοι με την έναρξη της σχολικής χρονιάς, δεν συνιστά συνεργατική πρακτική, αφού σύμφωνα με την ίδια απουσιάζει η ανάληψη ενός στόχου από κοινού και η συνυπευθυνότητα που απορρέει από την κοινή στοχοθεσία.

[...] Δεν λέει κανείς ότι συνιστά «συνεργασία» με τον δάσκαλο η ενημέρωση που μας ζητάει στην αρχή της χρονιάς... Μάλλον για μια εξυπηρέτηση πρόκειται... κοίτα εγώ μπαίνω και στη θέση τους, αλλά δεν εξαρτάται από εμένα... Να προσπαθείς με κάποιον άλλο για να πετύχεις έναν στόχο, όχι αναγκαστικά τον δικό σου... είτε δικό σου είτε δικό του, ...να επικοινωνείς, να δίνεις και να παίρνεις... N3

Πίνακας 27: Εννοιολογική προσέγγιση του όρου «συνεργασία», σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς

Εννοιολογική προσέγγιση του όρου «συνεργασία», σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς	Απαντήσεις νηπιαγωγών	Σύνολο απαντήσεων
Επίτευξη κοινού στόχου-σκοπού	N3, N2, N4, N5	4
Συνυπευθυνότητα	N3, N4	2
Συλλογικότητα	N1	1

Οι αντιλήψεις των δασκάλων

Σε θεωρητικό επίπεδο, οι δασκάλες αναγνώρισαν την κοινή στοχοθεσία ως χαρακτηριστικό μιας συνεργατικής σχέσης, αλλά σε πρακτικό επίπεδο, όπως θα δούμε και παρακάτω, δεν αναφέρθηκαν σε προγραμματισμένες από κοινού στοχοθεσίες και δράσεις προετοιμασίας για την υποδοχή των νέων μαθητών.

[...] Να μοιράζεσαι έναν στόχο, έναν κοινό σκοπό. Αν υπάρχουν οι συνθήκες και η θέληση, γιατί πάντα χρειάζονται δύο και καμιά φορά και τρεις..... Δ1

Η συνεργασία με τις νηπιαγωγούς εκλαμβάνεται από τις δασκάλες ως μια μορφή ενημέρωσης. Οι νηπιαγωγοί φαίνεται να παίζουν τον ρόλο των πληροφοριοδοτών, προκειμένου να χωρίσουν τα τμήματα, κάτι που μονοδιάστατα προσδιορίζει και την έννοια της συνεργασίας, χωρίς να επεκτείνεται σε συνεργατικές πρακτικές οικοδόμησης σχέσεων για την ομαλή μετάβαση των παιδιών από το ένα πλαίσιο στο άλλο.

[...] Σκέφτομαι πόσες φορές τον μήνα χρειάστηκε να συνεργαστούμε με τις νηπιαγωγούς. Είναι λιγοστές οι φορές και πάντως όχι όλον τον χρόνο. Σε θέματα μετάβασης μιλάμε, αρχές Σεπτεμβρη, τότε σίγουρα γιατί πρέπει να χωρίσουμε τμήματα... Μας ενημερώνουν για τα παιδιά Δ2

Πίνακας 28: Εννοιολογική προσέγγιση του όρου «συνεργασία», σύμφωνα με τις δασκάλες

Εννοιολογική προσέγγιση του όρου «συνεργασία», σύμφωνα με τις δασκάλες	Απαντήσεις δασκάλων	Σύνολο απαντήσεων
Ως επίτευξη κοινού στόχου-σκοπού	Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5	5
Ως την ενημέρωση για τους μαθητές που θα φοιτήσουν στην Α΄ τάξη	Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5	5

6.2.2.3.2 Η σημασία της συνεργασίας μεταξύ δασκάλων και νηπιαγωγών για την επίτευξη ομαλών μεταβάσεων

Δάσκαλοι και νηπιαγωγοί

Οι δασκάλες και οι νηπιαγωγοί όρισαν διαφορετικά τη συνεργασία, αλλά συμφώνησαν για τη σημαντικότητα των συνεργατικών σχέσεων μεταξύ των νηπιαγωγών και των δασκάλων στην επίτευξη ομαλών μεταβάσεων και την εκπαίδευση γενικότερα.

[...] Όταν υπάρχει αυτή η συνεργασία, αυτού του είδους, βοηθάει να πατήσουμε, να καλλιεργήσουμε και να αναπτύξουμε τα ταλέντα, τις δυνατότητες και τις ικανότητες των παιδιών, δηλαδή να τα βοηθήσουμε να ανθίσουν ουσιαστικά, να χτίσουμε μια όμορφη κοινωνία. Δ4

[...] Γενικά, δεν θα βοηθήσει μόνο εμάς στο δημοτικό η συνεργασία των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων. Ξεκινώντας από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό, στο γυμνάσιο, στο λύκειο και ούτε καθεξής θα βοηθήσει να καλλιεργηθούν οι δυνατότητες των παιδιών, να εξαλειφθούν οι δυσκολίες... και θα βοηθήσουμε τα παιδιά που αντιμετωπίζουν κάποια προβλήματα να καλλιεργήσουν τα ταλέντα τους και όχι να στεκόμαστε μόνο στις αδυναμίες. Δ3

[...] Θεωρώ απαραίτητη τη συνεργασία και τη διδασκω και στους μαθητές μου... Δ1

[...] Πολύ σημαντικός ο ρόλος της συνεργασίας στην εκπαίδευση.... Αυτό που κάνουμε εμείς στο νηπιαγωγείο μας... Ν3

Πίνακας 29: Η σημασία της συνεργασίας μεταξύ δασκάλων και νηπιαγωγών για την επίτευξη ομαλών μεταβάσεων στο δημοτικό, σύμφωνα με τις δασκάλους και τις νηπιαγωγούς

Η σημασία της συνεργασίας μεταξύ δασκάλων και νηπιαγωγών για την επίτευξη ομαλών μεταβάσεων στο δημοτικό, σύμφωνα με τις δασκάλους και τις νηπιαγωγούς	Απαντήσεις εκπαιδευτικών	Σύνολο απαντήσεων
Απαραίτητη για θετικές εκπαιδευτικές μεταβάσεις	Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, N1,N2, N3,N4, N5,	10

6.2.2.3.3 Παράγοντες που διαμορφώνουν τις συνεργατικές σχέσεις μεταξύ

δασκάλων και νηπιαγωγών

Οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών

Οι νηπιαγωγοί αναγνώρισαν τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, τα χαρακτηριστικά τους και τις προσεγγίσεις που επιλέγουν, ως τον κύριο ρυθμιστικό παράγοντα της διαμόρφωσης συνεργατικών σχέσεων. Η θέληση για ανάληψη κοινών στόχων και ο βαθμός υπευθυνότητας που επιδεικνύει ο κάθε εκπαιδευτικός, θεωρούνται ως χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού που θα επιτρέψουν την ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς της άλλης βαθμίδας.

[...] Η συλλογικότητα είναι η αρχή της συνεργασίας και της συνέχειας. Το Α και το Ω πέρα από τις υλικοτεχνικές υποδομές, είναι ο ανθρώπινος παράγοντας... N1

Οι διαφορές μεταξύ των δασκάλων και νηπιαγωγών, είναι τέτοιου μεγέθους που στα μάτια μιας νηπιαγωγού φαντάζουν ως «διαφορετικοί κόσμοι», οι οποίοι και υποδεικνύονται ως η αιτία της έλλειψης συνεργασίας μεταξύ των δύο. Η ίδια, συνεχίζοντας, επεσήμανε έλλειψη ανταπόκρισης από τη μεριά των δασκάλων σε κινήσεις για σύμπραξη και συνεργασία.

[...] Εγώ θεωρώ ότι είμαστε διαφορετικοί κόσμοι εμείς και οι δάσκαλοι δυστυχώς. Εμείς δεν ξέρω κατά πόσο μπορούμε να κάνουμε κάτι περισσότερο για να βρεθούμε κοντά στον κόσμο του δασκάλου. Νομίζω ότι ο δάσκαλος θα πρέπει να ανοίξει μερικά παράθυρα μέσα του. Νομίζω ότι είναι πιο εύκολο εάν θέλει να το κάνει για να βρεθεί πιο κοντά σε εμάς γιατί εμείς το γνωστικό αντικείμενο δεν μπορούμε να το αναπαράγουμε του δασκάλου, καθαρά αυτό που κάνει, αλλά μπορούμε να τον βοηθήσουμε με τον δικό μας τρόπο, τον επικοινωνιακό, να καταλάβει τα παιδιά μας... N2

Μία ακόμη νηπιαγωγός, αναφέρθηκε στην αδιαφορία από μέρους των δασκάλων, να απαντήσουν στα «μηνύματα» για συνεργασία, των νηπιαγωγών.

[...] Υπάρχει ένας ενθουσιασμός αν τους πλησιάσεις και τους ενημερώσεις και τους δείξεις κάποια πράγματα. Υπάρχει ενθουσιασμός και παίρνεις επιβεβαίωση και καλά λόγια αλλά δεν καταλαβαίνουν ότι έχεις ανοίξει μια δίοδο για μελλοντική επικοινωνία και αναπαραγωγή σχέσεων. Δηλαδή είναι μια πόρτα που την ανοίγεις εσύ και κλείνει με τον αέρα, δεν μένει ανοιχτός αυτός ο διάυλος επικοινωνίας... N3

Το αναλυτικό πρόγραμμα και το σύστημα γενικότερα, εντόπισε ως ανασταλτικό παράγοντα ανάπτυξης συνεργατικών σχέσεων μεταξύ δασκάλων και νηπιαγωγών, μία από τις νηπιαγωγούς.

[...] Το σύστημα έχει φτιαχτεί έτσι να πιέζει, να ζορίζει, από τα πρώτα βήματα τα παιδιά σε μια σχολειοποιημένη διαδικασία και να χωρίζει τους εκπαιδευτικούς... δεν ξέρω κατά πόσο σας επιτρέπετε όσον αφορά τον χρόνο, ειλικρινά δεν ξέρω αν είναι δική σας επιλογή να τραβηχτείτε από το θέμα το συναισθηματικό των παιδιών που είναι τόσο σημαντικό για τη μετάβαση, εάν είναι αναγκαιότητα εκ των πραγμάτων από το αναλυτικό σας πρόγραμμα. N2

[...] Ο δάσκαλος αν θέλει θα πάρει τεχνικές και φόρμουλες από εμάς. Εάν δεν θέλει και εάν είναι πραγματιστής δάσκαλος, ο οποίος θέλει να ασχοληθεί με το αναλυτικό του πρόγραμμα, κάνει αυτό που ξέρει να κάνει καλά και δεν θα ασχοληθεί με τα υπόλοιπα. N4

Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση σε θέματα εκπαιδευτικών μεταβάσεων έχουν θετική επίδραση και συμβάλλουν στη δημιουργία συνεργατικών σχέσεων, απομακρύνοντας αρνητικές σκέψεις και διαθέσεις του παρελθόντος, όπως δήλωσε μια νηπιαγωγός.

[...] Τις περισσότερες φορές όταν καλούμαστε να κάνουμε προγράμματα, υπάρχει ένας αρνητισμός στην αρχή, αλλά τις περισσότερες φορές τελικά καταφέρνουμε να πετύχουμε στις δράσεις μας με το δημοτικό, άλλωστε τα τελευταία χρόνια έχουν αλλάξει πολύ οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των δύο σχολικών βαθμίδων. Έχουν έρθει εκπαιδευτικοί οι οποίοι είναι ενημερωμένοι πάνω στο επάγγελμά τους, έχουν δεχτεί σεμινάρια, γνωρίζουν πολύ σημαντικά πράγματα για τη μετάβαση και το κυριότερο έχουν διάθεση να συνεργαστούν... N1

Η συστέγαση των δύο μονάδων, αναφέρθηκε επίσης ως παράγοντας που ευνοεί την ανάπτυξη σχέσεων συνεργατικών, σύμφωνα με άλλη νηπιαγωγό. Οι σχέσεις αυτές χαρακτηρίζονται από ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών, σύμφωνα με την ίδια.

[...] Βέβαια, από όλα μου τα χρόνια από τότε που διορίστηκα είμαι μαζί σε δημοτικό και από τα πρώτα μου χρόνια οι δράσεις μου είναι κοινές με το δημοτικό σχολείο. Εγώ παίρνω πολλά από τους δασκάλους του δημοτικού και αντίστοιχα οι δάσκαλοι παίρνουν πολλά από εμένα. Ανταλλάσσουμε εμπειρίες και μαθαίνουμε ο ένας από τον άλλο. Είναι μια συνεργασία όχι μόνο αγάπης αλλά και συναδελφοσύνης, ο ένας πλουτίζει τον άλλον, είναι πλούτος και ευλογία. N5

Η κουλτούρα των εκπαιδευτικών και η στάση τους σε θέματα λήψης απόφασης και επίτευξης στόχων, διαμορφώνουν τις σχέσεις ανάμεσα σε δασκάλους και νηπιαγωγούς, όπως

δήλωσε μία νηπιαγωγός η οποία αντιδιαστέλει την ατομικότητα με τη συνεργασία, ενώ την ταυτίζει με τη συλλογικότητα.

[...]Όχι, βεβαίως, δεν υπάρχει η λέξη ατομικότητα. Υπάρχει η λέξη συλλογικότητα και στηριζόμαστε πάνω σε αυτό, στη συλλογικότητα και στη συνεργασία η οποία είναι και το κλειδί στην υπόθεση της μετάβασης... N1

Πίνακας 30: Παράγοντες που διαμορφώνουν τις συνεργατικές σχέσεις μεταξύ δασκάλων και νηπιαγωγών, σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς

Παράγοντες που διαμορφώνουν τις συνεργατικές σχέσεις μεταξύ δασκάλων και νηπιαγωγών, σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς	Απαντήσεις νηπιαγωγών	Σύνολο απαντήσεων
Προσωπικότητα (αντιλήψεις – διάθεση – συμπεριφορά)	N1, N1, N2, N3, N4, N5	5
Αναλυτικό πρόγραμμα	N4, N2	2
Σύστημα (εκπαιδευτικό)	N2	1
Η συστέγαση των νηπιαγωγείων με τα δημοτικά	N5	1
Η επιμόρφωση σε θέματα μετάβασης	N1	1

Οι αντιλήψεις των δασκάλων

Και οι δάσκαλοι όπως και οι νηπιαγωγοί παρουσιάζουν τους εκπαιδευτικούς, συνήθως της άλλης βαθμίδας, να αποτελούν παράγοντες που δυσκολεύουν τη μεταξύ τους συνεργασία.

[...] Εξαρτάται από τον άνθρωπο, τη διάθεση, αφού δεν προβλεπόταν πουθενά.... Την περίοδο εκείνη έχουν και τα έγγραφα και έχουν πολύ δουλειά. Συμβαίνει αρκετές φορές να χρειαστούν πολλά τηλέφωνα για να βρεις άκρη... Δ4

Παράλληλα, εντοπίστηκε από δύο δασκάλους και η μη θεσμοθέτηση της συνεργασίας, ως ανασταλτικός παράγοντας ανάπτυξης συνεργατικών σχέσεων.

[...] Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι υπάρχει μια γενίκευση και γινόταν από όλους τους εκπαιδευτικούς, αλλά όσοι έχουμε πάρει πολλά χρόνια πρώτη, γιατί υπάρχουν και εκπαιδευτικοί που έχουν χρόνια στην εκπαίδευση και δεν έχουν πάρει πρώτη, το γνωρίζουμε ότι είναι απαραίτητο και το κάνουμε και το κάναμε. Συνεργαζόμαστε. Τώρα, έχει θεσμοθετηθεί και θα πρέπει και όλοι οι εκπαιδευτικοί να το κάνουν... Δ5

Η συστέγαση των ιδρυμάτων εντοπίζεται ως παράγοντας που επιτρέπει και ενισχύει τη συνεργασία με τις νηπιαγωγούς αφού οι 4 από τις 5 δασκάλους αναφέρουν ως πολύ σημαντικό παράγοντα τη συστέγαση των ιδρυμάτων.

[...] Δεν είναι λίγες οι φορές που ζητάμε πληροφορίες και η απάντηση είναι ότι η νηπιαγωγός ήταν αναπληρώτρια και δεν υπάρχει κάποιος να απευθυνθείς... Αν συστεγάζεται το σχολείο με το νηπιαγωγείο τα πράγματα είναι διαφορετικά. Γνωρίζουμε ποιος μένει, ποιος φεύγει και ενημερωνόμαστε από το καλοκαίρι. Δ2

Πίνακας 31: Παράγοντες που διαμορφώνουν τις συνεργατικές σχέσεις μεταξύ δασκάλων και νηπιαγωγών, σύμφωνα με τους δασκάλους

Παράγοντες που διαμορφώνουν τις συνεργατικές σχέσεις μεταξύ δασκάλων και νηπιαγωγών, σύμφωνα με τις δασκάλους	Απαντήσεις δασκάλων	Σύνολο απαντήσεων
Προσωπικότητα (αντιλήψεις – διάθεση – συμπεριφορά)	N1, Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5	5
Η συστέγαση των νηπιαγωγείων με τα δημοτικά	Δ1, Δ2, Δ4, Δ5	4
Η θεσμοθέτηση της συνεργασίας	Δ5, Δ4	2

6.2.3 Το πλαίσιο ως παράγοντας που διαμορφώνει τη μεταβατική διαδικασία

6.2.3.1 Η χωρική εγγύτητα

Νηπιαγωγοί και δάσκαλοι

Όλοι οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν τη συστέγαση των δημοτικών και νηπιαγωγείων ως παράγοντα που ικανοποιεί τις προτιμήσεις και ανάγκες των οικογενειών και υποστηρίζει την ομαλότερη μετάβαση των νηπίων, αφού οι μαθητές θα παραμείνουν σε ένα γνωστό φυσικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον και θα τους επιτρέψει να διατηρήσουν σε μεγάλο βαθμό, τις φιλίες που έκαναν κατά τη φοίτηση στο νηπιαγωγείο. Ειδικότερα, δασκάλα, αναφέρει πώς το γνωστό περιβάλλον του σχολικού κτιρίου, αποτελεί ένα ασφαλές περιβάλλον για γονείς και μαθητές, ακόμη περισσότερο για τους μαθητές με αναπηρία, που θα συμβάλλει στη προσαρμογή κατά τη μετάβαση στην Α΄ δημοτικού..

[...] Τα βοηθάει να ξέρουν τον χώρο, να ξέρουν πού πηγαίνουν και πού δεν πρέπει να πηγαίνουν... Είναι βασικό για τα παιδιά, ειδικά για αυτά που αντιμετωπίζουν και άλλα προβλήματα γιατί δεν χρειάζεται να έχουν να αντιμετωπίσουν και την αλλαγή του σχολικού περιβάλλοντος. Είναι μια ανακούφιση πιστεύω και για τους γονείς γιατί γνωρίζουν το σχολείο, πώς λειτουργεί, τους εκπαιδευτικούς, έχουν αναπτύξει μια σχέση και με τους άλλους γονείς... Για όλους θεωρώ, ότι είναι για όλους σαν το σπίτι τους. Δ3

Η συστέγαση του νηπιαγωγείου με το δημοτικό, βοηθάει τα παιδιά με αναπηρία, όπως ανέφερε άλλη δασκάλα, αφού σε αντίθετη περίπτωση η αλλαγή του πλαισίου θα πρόσθετε ένα ακόμα πρόβλημα προσαρμογής, κατά τη μετάβαση στο δημοτικό.

[...] Είναι πολύ σημαντικό να συστεγάζεται το νηπιαγωγείο με το δημοτικό, γιατί θα τα διευκολύνει (τα παιδιά με αναπηρία) στην κοινωνική τους αλληλεπίδραση... Θα έχουν κάποια συγκεκριμένα κομμάτια κατακτήσει από την προσχολική αγωγή τα οποία θα τους βοηθήσουν να προσαρμοστούν στο καινούργιο περιβάλλον και στον χώρο πιο εύκολα. Θα έχουν τους φίλους, τη φίλια και θα αντιμετωπίσουν μόνο το μαθησιακό. Δ2

Νηπιαγωγός εντοπίζει ως μεγάλο όφελος τη συστέγαση των βαθμίδων, αφού η ίδια θα αποτελεί μια «γέφυρα» μεταξύ του νηπιαγωγείου και του σχολείου, για τους μικρούς μαθητές, στο ξεκίνημα της πρώτης δημοτικού. Το γεγονός αυτό το θεωρεί τόσο σημαντικό, που παραβλέπει ένα μεγάλο πρόβλημα από τη συστέγαση, αυτό του θορύβου.

[...] Είναι μεγάλο βοήθημα ότι εδώ πέρα υπάρχει συγκατοίκηση... Και είναι και βοήθεια γιατί η νηπιαγωγός θα είναι και εδώ του χρόνου και η πίσω αγκαλιά θα είναι εδώ κοντά... Πολλά νηπιαγωγεία είναι απομονωμένα. Εκεί είναι ο βαθμός δυσκολίας τεράστιος στο να έρθουν σε επαφή, αλλά ακόμα και με την παρουσία γονιών που έχουν το άγχος να συνοδεύσουν μια μέρα τα παιδιά στο δημοτικό μπορεί να γίνει ... Πάρα πολύ σημαντικό, για μας είναι πολύ ανθυγιεινό γιατί έχει πάρα πολύ θόρυβο, εσείς το έχετε συνηθίσει και σας φαίνεται ταυτόχρονο με την δουλειά σας... Για μας έχει πάρα πολύ θόρυβο, γιατί τα παιδιά μας δεν είναι θορυβώδη. Θα μπορούσαμε να

ζούμε και με λιγότερο θόρυβο . Στο νηπιαγωγείο μας ζούμε με λιγότερο θόρυβο και ο θόρυβος είναι πόνος λένε οι γιατροί . Η πολύ όχληση από τον θόρυβο είναι πόνος . Όμως είναι τόσα τα υπέρ που εάν με ρωτούσαν από δω και πέρα θα ήθελα μόνο σε συστεγαζόμενο να δουλέψω. N2

Τέλος, άλλη νηπιαγωγός, ενώ αναγνωρίζει πολλά προβλήματα από τη συστέγαση των δύο πλαισίων, χαρακτηρίζει ως ευλογία τη συνύπαρξη στον ίδιο χώρο και για τους εκπαιδευτικούς, αλλά ιδίως για τα παιδιά που με τον τρόπο αυτόν θα διατηρήσουν τις φιλίες που έκαναν κατά τη φοίτηση στο νηπιαγωγείο. Ειδικότερα:

[...] Βέβαια για μένα επειδή σχεδόν όλα μου τα χρόνια έχω δουλέψει σε νηπιαγωγεία που συστεγάζονται με το δημοτικό το θεωρώ ευλογία να είναι στο ίδιο κτίριο το νηπιαγωγείο με το δημοτικό και για εμάς και για τα παιδιά προπάντων που δεν χωρίζονται από τους συμμαθητές... Όπως είπα και παραπάνω σίγουρα μπορεί να υπάρξουν και προβλήματα όταν λειτουργούν στον ίδιο χώρο, το κοινό διάλειμμα, ο θόρυβος όταν τα διαλείμματα δεν είναι κοινά, οι δυσκολίες με τις πρόβες όταν κάνουμε γιορτές , αλλά στην πραγματικότητα όλοι αναγνωρίζουν ότι τα προβλήματα λύνονται και το κέρδος για όλους είναι τεράστιο.... N5

Πίνακας 32: Η χωρική εγγύτητα νηπιαγωγείου-δημοτικού, σύμφωνα με τις εκπαιδευτικούς

Η συστέγαση των ιδρυμάτων, ως παράγοντας που επηρεάζει τις εκπαιδευτικές μεταβάσεις	Απαντήσεις Εκπαιδευτικών	Σύνολο απαντήσεων
Διευκολύνει την προσαρμογή όλων των παιδιών, ως γνώριμο περιβάλλον	N1, Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, N1, N2, N3, N4, N5	10
Διευκολύνει την προσαρμογή όλων των παιδιών, επιτρέποντας τη διατήρηση των φιλικών σχέσεων από το νηπιαγωγείο	N3, N5, Δ2, Δ3	4
Διευκολύνει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών	N5	1

6.2.3.2 Τα αναλυτικά προγράμματα

Οι έρευνες αναφέρουν ως σημαντική τη γνώση των αναλυτικών προγραμμάτων της άλλης βαθμίδας από τους/τις εκπαιδευτικούς, νηπιαγωγούς και δασκάλες, για να διασφαλιστεί η συνέχεια σε επίπεδο προσδοκιών, όπως αυτές δημιουργούνται από τα ίδια τα αναλυτικά προγράμματα σε παιδιά, εκπαιδευτικούς και γονείς. Δάσκαλοι και νηπιαγωγοί δήλωσαν πώς η γνώση τους για τα αναλυτικά προγράμματα της άλλης βαθμίδας αφορά μόνο αυτά που βλέπουν ως αποτελέσματα στους μαθητές ή από τη φοίτηση των δικών τους παιδιών στις αντίστοιχες βαθμίδες. Βέβαια αναγνώρισαν και την πιθανότητα «αυτοσχεδιασμού», την ύπαρξη δηλαδή, ενός άτυπου αναλυτικού προγράμματος που διαμορφώνει τη διδακτική πρακτική.

Οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών

Οι νηπιαγωγοί ρωτήθηκαν εάν γνώριζαν τα αναλυτικά προγράμματα της άλλης βαθμίδας, με στόχο την προετοιμασία του μαθητή να αντιμετωπίσει θετικά τις απαιτήσεις που συνεπάγεται η μετάβαση στο σχολικό πλαίσιο. Απαντώντας στο ερώτημα, στο σύνολό τους οι νηπιαγωγοί, δήλωσαν ότι δεν γνωρίζουν το αναλυτικό πρόγραμμα της άλλης

βαθμίδας, ούτε αν περιέχει δράσεις σχετικές με τη μετάβαση. Οι τυχόν γνώσεις προέκυψαν από προσωπική ενασχόληση και εμπειρία, όταν τα παιδιά τους φοιτούσαν στο δημοτικό.

Χωρίς να παραγνωρίζουν τον ρόλο των αναλυτικών προγραμμάτων, δύο νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι παράλληλα με τα αναλυτικά προγράμματα ο εκπαιδευτικός αποτελεί καταλυτικό παράγοντα, αφού αυτός αποφασίζει το πώς και το τι θα επιλέξει από το αναλυτικό πρόγραμμα της βαθμίδας του, ενώ συχνά φαίνεται να «κάνει χίλια πράγματα» εκτός αναλυτικού προγράμματος.

[...] Πέρα από τι λέει το αναλυτικό πρόγραμμα, όπως εγώ διαπίστωσα, εξαρτάται κι από τον δάσκαλο γιατί το αναλυτικό πρόγραμμα μπορεί να έχει κάποια θετικά και κάποια αρνητικά αλλά και από εκεί και πέρα πιστεύω ότι εξαρτάται από τη προσωπικότητα του δασκάλου στο πως θα εφαρμόσει το πρόγραμμα, τι θα χρησιμοποιήσει ή δεν θα χρησιμοποιήσει προκειμένου τα παιδιά να μπορούν να είναι ευπροσάρμοστα και να λειτουργούν σύμφωνα με τους κανόνες του σχολείου... N3

Αναφορικά με τη συνέχεια των προγραμμάτων, προκειμένου να συνεχιστεί η «δουλειά» που κάνουν οι νηπιαγωγοί και να προετοιμαστούν τα παιδιά όπως πρέπει για το δημοτικό, προτείνεται από δύο νηπιαγωγούς να «πάρει ο δάσκαλος ιδέες και πρακτικές από τις νηπιαγωγούς.

[...] Ο δάσκαλος αν θέλει θα πάρει ιδέες και πρακτικές από εμάς και θα βοηθήσει τους μαθητές να προσαρμοστούν καλύτερα... N4

Άλλη νηπιαγωγός δήλωσε ότι αν και θεωρεί χρήσιμο να ενημερώνονται οι δάσκαλοι για τις πρακτικές που εφαρμόζονται στο νηπιαγωγείο, ώστε να συνεχίσει από εκεί που σταμάτησαν τα παιδιά, στην πράξη, η ίδια διαπιστώνει ότι οι δάσκαλοι δεν το κάνουν ποτέ.

[...] Σε κάποιο βαθμό θα έπρεπε να διεκδικήσετε, να επιχειρήσετε να βρείτε τεχνικές και φόρμες που σας προτείνουν οι νηπιαγωγοί, όταν σας προτείνουν ή να ζητήσετε όταν δεν σας προτείνουν... Οι δάσκαλοι δεν ζητάνε ποτέ... N2

Τέλος, μια αναφορά από νηπιαγωγό στο «ευαγγέλιο» των νηπιαγωγών, φέρνει στο προσκήνιο τον «Οδηγό του Ολοήμερου», ένα σύγγραμμα πολύ χρήσιμο για τις εκπαιδευτικές μεταβάσεις στο δημοτικό, με την επισήμανση από την ίδια ότι αν και αποτελεί τη μοναδική πηγή γνώσης για τις εκπαιδευτικές μεταβάσεις, πλέον χρήζει ανανέωσης.

[...] Ο οδηγός του ολοήμερου νηπιαγωγείου, ο οποίος είναι και το ευαγγέλιο αν θέλετε στην προκειμένη περίπτωση προκειμένου να κάνουμε τη δουλειά μας καλύτερα στο θέμα της μετάβασης... χρήζει ανανέωσης γιατί η εκπαίδευση προχωρά, έχουμε καινούρια δεδομένα, καινούρια πράγματα και πρέπει κι εμείς να ενημερωνόμαστε καλύτερα στο κομμάτι αυτό. N1

Πίνακας 33: Τα αναλυτικά προγράμματα ,ως παράγοντας που επηρεάζει τις εκπαιδευτικές μεταβάσεις, σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς

Τα αναλυτικά προγράμματα ως παράγοντας που επηρεάζει τις εκπαιδευτικές μεταβάσεις, σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς	Απαντήσεις νηπιαγωγών	Σύνολο απαντήσεων
Η στοιχειώδης γνώση του αναλυτικού προγράμματος της Α΄ δημοτικού	N1, N5, N1, N2, N3, N4	5
Εντοπίζουν μεγάλες διαφορές μεταξύ των αναλυτικών προγραμμάτων	N5, N2, N3, N4	5
Το άτυπο αναλυτικό πρόγραμμα	N2, N3, N5	3
Η έλλειψη γνώσης του περιεχόμενου των αναλυτικών προγραμμάτων του νηπιαγωγείου, από τους δασκάλους	N5, N2,	2
Ο «Οδηγός ολοήμερου» ως εργαλείο μετάβασης για τις νηπιαγωγούς	N1	1

Οι αντιλήψεις των δασκάλων

Με τη σειρά τους και οι δάσκαλοι δήλωσαν άγνοια για το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων του νηπιαγωγείου, παρά το γεγονός ότι έχουν συγκεκριμένες προσδοκίες από τις νηπιαγωγούς και τους/τις μαθητές/τριες.

[...] Δεν γνωρίζω αν είναι μέρος και του δικού τους αναλυτικού προγράμματος. Αν δεν είναι, νομίζω θα έπρεπε... σίγουρα όμως. Δ1

[...] Σε γενικές γραμμές, χωρίς να έχω διαβάσει τα δικά τους προγράμματα, δεξιότητες όπως η συναισθηματική οργάνωση και η ψυχοκινητικότητα δουλεύονται και στο νηπιαγωγείο, περισσότερο θα έλεγα. Δ5

Πίνακας 34: Η γνώση των αναλυτικών προγραμμάτων, ως παράγοντας που επηρεάζει τις εκπαιδευτικές μεταβάσεις, σύμφωνα με τις δασκάλες

Η γνώση των αναλυτικών προγραμμάτων, ως παράγοντας που επηρεάζει τις εκπαιδευτικές μεταβάσεις, σύμφωνα με τις δασκάλες	Απαντήσεις δασκάλων	Σύνολο απαντήσεων
Ελλιπής γνώση του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου	N1, Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5	5

6.2.3.3 Ακαδημαϊκές προσδοκίες

Η διερεύνηση των προσδοκιών των δασκάλων και των νηπιαγωγών στην έρευνα αυτή, αποκάλυψε μεγάλες διαφορές που προέρχονταν από το αναλυτικό πρόγραμμα: στους κανόνες της τάξης, στη μέθοδο διδασκαλίας, στον τρόπο εργασίας, στην αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης, αλλά και τον βαθμό της αλληλεπίδρασης μεταξύ των δασκάλων και νηπιαγωγών. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, με την είσοδο στο δημοτικό οι μαθητές γίνονται μέλη μιας μεγαλύτερης ομάδας, με άλλες απαιτήσεις, με έναν διαφορετικό ρόλο να υποδυθούν και διαφορετικές προσδοκίες να ικανοποιήσουν. Η προσαρμογή του μαθητή γίνεται αντιληπτή με όρους των χαρακτηριστικών του, όπως το επίπεδο ωρίμανσής του και τις γνώσεις και ικανότητες που έχει αποκτήσει μέχρι τότε. Δεν αναφέρθηκε η υλοποίηση προγραμμάτων μετάβασης, που θα μπορούσαν να αποτελέσουν τη «γέφυρα» για τη σύνδεση των αναλυτικών προγραμμάτων και τη συνέχεια στη μάθηση του παιδιού. Οι συστημικές διαφοροποιήσεις των ιδρυμάτων, όπως φάνηκε, διαμορφώνουν τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών και δυσκολεύουν τη μετάβαση των μαθητών.

Οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών

Αναφορικά με τις προσδοκίες των δασκάλων από τους μαθητές της Α΄ δημοτικού, μία νηπιαγωγός θέτει το ερώτημα, αν οι δάσκαλοι γνωρίζουν τη δουλειά που γίνεται στο νηπιαγωγείο, μιας και όπως η ίδια επεσήμανε, τα αναλυτικά προγράμματα των δύο βαθμίδων διαφέρουν. Στο σημείο αυτό, αναφέρει και την παρέμβαση στο αναλυτικό πρόγραμμα από τον εκπαιδευτικό, ανασύροντας στην επιφάνεια το «κρυφό» αναλυτικό πρόγραμμα. Δράττοντας την ευκαιρία, η ίδια δήλωσε ότι οι δικές της γνώσεις για τα αναλυτικά προγράμματα του δημοτικού προέρχονται από προσωπική έρευνα και εμπειρία.

[...] Στο αναλυτικό πρόγραμμα υπάρχουν στόχοι και δράσεις, φυσικά και υπάρχουν, αλλά εξαρτάται και από τους ανθρώπους. Δεν είναι ανάγκη να βαδίζουμε πάντα με το αναλυτικό πρόγραμμα... Υπάρχουν χίλια πράγματα που κάνουμε για να λειτουργούμε σωστά και συμπληρώνουν το αναλυτικό... Εμείς γνωρίζουμε το δικό μας. Ένα ερωτηματικό θα βάλω εδώ. Οι δάσκαλοι του δημοτικού γνωρίζουν τη δουλειά του νηπιαγωγείου; Πάνω σε αυτό, έχοντας κι εγώ δυο παιδιά, τα παιδιά μου, τα οποία έχω ζήσει και στη διάρκεια του νηπιαγωγείου και στη διάρκεια του δημοτικού, γνωρίζω για το αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού από τη φοίτηση των παιδιών μου. Από επίσημους φορείς επιμόρφωση σε εμάς τους νηπιαγωγούς ουσιαστική για τη μετάβαση και το πώς γίνεται η δουλειά στο δημοτικό δεν έχει γίνει και όποια γνώση υπάρχει γίνεται μέσω ιδιωτικής πρωτοβουλίας, τουλάχιστον από πλευράς μου... Ν5

Άλλη νηπιαγωγός αναφέρθηκε στις αλλαγές που αντιμετωπίζουν οι μαθητές κατά τη μετάβαση στο δημοτικό. Αλλαγές στο πρόγραμμα, τους κανόνες της τάξης, στον τρόπο εργασίας, το πέρασμα από ευέλικτα σχήματα σε αυστηρά δομημένα περιβάλλοντα. Αναφέρει δεξιότητες - όπως αυτή της ακρόασης και της πειθαρχίας, το να ακολουθούν οδηγίες και να περιμένουν τη σειρά - που έχουν κατακτηθεί από τα παιδιά του νηπιαγωγείου, να «μπλοκάρονται» από το πρόγραμμα, το χρόνο και τα μαθήματα, γενικότερα από απαιτήσεις που συνοδεύουν το νέο ξεκίνημα στο δημοτικό. Οι αλλαγές αυτές καταγράφονται ως τραυματικές για ορισμένους μαθητές, όπως δήλωσε η ίδια.

[...] Πρόκειται για παιδιά που για δύο χρόνια στο νηπιαγωγείο άκουγαν, μάθαιναν, συνεργάζονταν, πειθαρχούσαν, έπαιρναν πρωτοβουλίες... και τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, στο βαθμό που μπορούν γιατί και αυτά μαθαίνουν... και στο τέλος είναι μια ομάδα από παιδιά που μπορούν να ακολουθούν οδηγίες, που περιμένουν τη σειρά τους, δεν κάνουν φασαρία, αγαπάνε και βοηθάνε τους συμμαθητές... Τα ίδια παιδιά, κάποια από αυτά πηγαίνοντας επάνω, αλλάζει η εικόνα τους... Εδώ όταν κουράζονται ή μάλλον προτού κουραστούν, εμείς το βλέπουμε αυτό, είναι βασικό ξεκινώντας από τα παιδιά με

τα προβλήματα... μπορούμε να διακόψουμε, να κάνουν κάτι άλλο, επιλέγουν δραστηριότητες, σε ποια γωνιά θα δουλέψουν... πολλές κατασκευές και συνεχίζουμε αυτό που κάναμε αργότερα... δεν χρειάζεται να είναι κουμπωμένα, ακινητοποιημένα στην ίδια θέση κι αυτό πολύ βασικό. Είναι πιο ήρεμα, δεν τρέχουμε και μην ξεχνάς, έχουμε πολύ παιχνίδι, μαθαίνουμε μέσω του παιχνιδιού... Συζήτηση, πολύ συζήτηση, επιλέγουμε όλοι μαζί θεματικές για διάβασμα, για εξερεύνηση, για δραματοποίηση... Αν και είναι προετοιμασμένα για το μεγάλο σχολείο, για κάποια από αυτά δεν παύει να είναι ένα σοκ!... Το πρόγραμμα, ο χρόνος, τα μαθήματα... N5

Οι διαφορές στο πρόγραμμα σπουδών αποτελούν αιτία πίεσης από γονείς και δασκάλους, σύμφωνα με άλλη νηπιαγωγό. Η ίδια, υπογραμμίζει ότι στην περίπτωση αυτή, τα όρια θα πρέπει να τίθενται από την εκπαιδευτικό, ανεξάρτητα από τις απαιτήσεις που εκφράζονται εκατέρωθεν.

[...] Όσον αφορά την ανάπτυξη του γνωστικού, εννοείται οι απαιτήσεις είναι όλων των βαθμών και όλων μεγεθών . Εσύ χρειάζεται να πάρεις θέση απέναντι στις απαιτήσεις για να τις εκλογικεύσεις. Οι απαιτήσεις είναι από το άλφα μέχρι το ωμέγα και από κάτω τον πυθμένα της θάλασσας μέχρι το τελευταίο επίπεδο του ουρανού, αλλά αν έχεις άποψη για τα πράγματα τοποθετείς από την αρχή σταθερά και σοβαρά και περιορίζεις τις απαιτήσεις και τις φέρνεις στο μέρος της πραγματικότητας που εσύ θεωρείς ότι είναι ο ρόλος σου... και θεσμικά και επί της ουσίας, εννοώ και βάσει του αναλυτικού μας και άτυπα, αυτό που ξέρουμε ότι πρέπει να κάνουμε, από πού μέχρι πού, και βάσει των ημερίδων που έχουμε κάνει και της επιμέρους επιμόρφωσης που έχουμε πάρει... N2

Νηπιαγωγός αναφέρθηκε στα διαφορετικά προγράμματα σπουδών του δημοτικού και των μορφών μάθησης που λαμβάνουν χώρα στο νηπιαγωγείο. Υποδεικνύει τις κινητικές δεξιότητες, τις δεξιότητες κατασκευής και συμμετοχής σε δημιουργικές δραστηριότητες, ως παράγοντα που απομακρύνει τον φόβο και προωθεί ένα είδος άτυπης μάθησης

[...] Ότι κάνουν στο νηπιαγωγείο και ότι νομίζουμε ότι είναι διαφορετικό έρχεται μέσα από το τομέα δημιουργία . Γινόμαστε δημιουργικοί με τα παιδιά μας , φτιάχνοντας πράγματα με τα χέρια και ο λόγος να συνυπάρχει βέβαια , αλλά κυρίως με τα χέρια και καταστάσεις και με το σώμα και με τα χέρια ,εκεί νομίζω ότι είναι και όλη η γείωση , γειώνεται όλος ο φόβος συμμετέχει μπαίνει μέσα και μαθαίνει. Αυτό είναι ένα είδος άτυπης μάθησης επίσης. N4

Πίνακας 35: Οι ακαδημαϊκές προσδοκίες, ως παράγοντας που επηρεάζει τις εκπαιδευτικές μεταβάσεις, σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς

Ακαδημαϊκές προσδοκίες: Τα αναλυτικά προγράμματα και οι νηπιαγωγοί	Απαντήσεις νηπιαγωγών	Σύνολο απαντήσεων
Διαφορές στην οργάνωση της τάξης	N1, N5, N1, N2, N3, N4	5
Διαφορές στους κανόνες της τάξης,	N5, N2, N3, N4	4
Διαφορές στο αναλυτικό πρόγραμμα	N2, N5	2
Διαφορές στη μέθοδο διδασκαλίας	N5, N4	2
Διαφορές στην αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης	N1, N5	2

Οι αντιλήψεις των δασκάλων

Ενώ οι κοινωνικές δεξιότητες αναγνωρίστηκαν ως πολύ χρήσιμες από όλους τους δασκάλους, οι δεξιότητες θρυμματισμού δεν αξιολογήθηκαν ως σημαντικότερες κατά την είσοδο του παιδιού στο σχολείο, από την πλειοψηφία των δασκάλων. Μια δεύτερη ανάγνωση μπορεί να γίνει όμως, καθώς οι δάσκαλοι βλέπουμε να αξιολογούν πολύ θετικά τους μαθητές με γνωστικές ικανότητες, τους οποίους και διακρίνουν από τους άλλους μαθητές, που απλώς καταγράφονται ως έχοντες δυσκολίες.

Δασκάλα, εντόπισε την ανάπτυξη δεξιοτήτων να λαμβάνει χώρα στο νηπιαγωγείο σε αντίθεση με την έμφαση που δίνεται στις γνωστικές δεξιότητες και τη μείωση των δραστηριοτήτων στα προγράμματα του δημοτικού. Επιπλέον, διαχωρίζει τις δεξιότητες από τις ικανότητες και επεσήμανε τις δεξιότητες της συναισθηματικής οργάνωσης και της ψυχοκινητικότητας που διδάσκονται στο νηπιαγωγείο, να επιτρέπουν την αξιοποίηση του δυναμικού των παιδιών στην πρώτη δημοτικού.

[...] Σε γενικές γραμμές, χωρίς να έχω διαβάσει τα δικά τους προγράμματα, δεξιότητες όπως η συναισθηματική οργάνωση και η ψυχοκινητικότητα δουλεύονται και στο νηπιαγωγείο, περισσότερο θα έλεγα. Στην πρωτοβάθμια δουλεύουμε τις νοητικές

λειτουργίες, τις νοητικές ικανότητες.... Δεξιότητες βέβαια μαθαίνουν και στο δημοτικό. Οι δεξιότητες μαθαίνονται εύκολα από τα παιδιά. Οι ικανότητες είναι αυτές που έρχονται από το δυναμικό του παιδιού και αυτό φαίνεται πάρα πολύ και αυτή είναι η διαφορά μεταξύ νηπιαγωγείου και πρώτης τάξης. Δηλαδή όταν ένα παιδάκι της πρώτης τάξης τα Χριστούγεννα έχει μάθει να γράφει και να διαβάξει ενώ πρώτα ήταν τάμπουλα ράσα πάνω σε αυτό... Εκεί φαίνεται όλο αυτό το δυναμικό που έχει το παιδί όταν έρχεται από το νηπιαγωγείο. Δ5

Δασκάλα, αναφερόμενη στο πρόγραμμα σπουδών δήλωσε ότι τα παιδιά θα έπρεπε να προετοιμάζονται και «στο μαθησιακό κομμάτι», ακόμα από τη φοίτηση στο νηπιαγωγείο, έτσι ώστε να βελτιώνεται και η αυτοεικόνα τους.

[...] Στο «μαθησιακό κομμάτι», εάν έχουν δουλευτεί πάνω σε αυτόν τον τομέα στο νηπιαγωγείο, αυτό θα βοηθήσει στη συνολική τους εικόνα, στην αυτοεκτίμηση και την αυτοεικόνα τους... Όσο μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση έχουν τόσο καλύτερα τα καταφέρνουν. Δεν γνωρίζω αν αυτό είναι μέρος και του δικού τους αναλυτικού προγράμματος. Αν δεν είναι, νομίζω ότι θα έπρεπε.... Δ1

Μία δασκάλα ανέδειξε τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών, ως απαραίτητες δεξιότητες για τη δημιουργία φιλικών σχέσεων στον χώρο του σχολείου.

[...] Να είναι κοινωνικά και συναισθηματικά ώριμα... Για την κοινωνική τους αλληλεπίδραση να μπορούν να διαχειρίζονται τις φιλίες τους, τον κοινωνικό τους περίγυρο... Δ2

Δασκάλα, εντόπισε την ασυνέχεια σε επίπεδο προσδοκιών μεταξύ των βαθμίδων να αποτελεί «τσουνάμι» για τους μικρούς μαθητές. Τις συνέπειες αυτής της διαφοράς, καλούνται να διαχειριστούν οι δάσκαλοι προκειμένου να προστατέψουν τους μαθητές. Πίσω από αυτή τη διαπίστωση της δασκάλας εντοπίζεται η διαφορά στον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών, όταν φοιτούν στο νηπιαγωγείο σε σχέση με όταν φοιτούν στο δημοτικό. Στο νηπιαγωγείο αξιολογούνται τα σημαντικά γνωρίσματα της προσωπικότητας, ενώ στο δημοτικό η ακαδημαϊκή επίδοση.

[...] Κάθε φορά εκπλήσσομαι πολύ ευχάριστα κατεβαίνοντας στα τμήματα των νηπιαγωγείων... βλέπω παιδιά να εργάζονται όμορφα, αρμονικά, βλέπω τάξεις όμορφες με παιδιά να ασχολούνται μόνα τους, να παίρνουν πρωτοβουλίες για να κάνουν πράγματα και η πραγματικότητα όταν εγώ ανεβαίνω στο δημοτικό και παίρνω παιδιά της πρώτης δημοτικού, εκεί βλέπω μια πολύ μεγάλη διαφορά, ... και προσπαθώ να καταλάβω που οφείλεται η δυσκολία ορισμένων παιδιών όταν μεταβαίνουν... Νιώθω ότι είναι πολύ μεγάλη η διαφορά ανάμεσα στα δύο πλαίσια. Οι δεξιότητες υπάρχουν όμως οι απαιτήσεις αλλάζουν, τα ζητούμενα είναι σαν ένα τσουνάμι, ξέρουμε όλοι τι

σημαίνει τσουνάμι και εμείς θα πρέπει να γίνουμε ο κυματοθραύστης, να το μετατρέψουμε σε κυματάκι... Δ4

Πίνακας 36: Οι ακαδημαϊκές προσδοκίες, ως παράγοντας που επηρεάζει τις εκπαιδευτικές μεταβάσεις, σύμφωνα με τις δασκάλες.

Ακαδημαϊκές προσδοκίες: Τα αναλυτικά προγράμματα και οι δάσκαλοι. Αναμένεται οι μαθητές να έχουν:	Απαντήσεις δασκάλων	Σύνολο απαντήσεων
Κοινωνικές δεξιότητες	N1, Δ2, Δ1, Δ3, Δ4, Δ5	5
Ακαδημαϊκές δεξιότητες	Δ1, Δ2, Δ3	3
Διαφορές στα εργαλεία αξιολόγησης των δύο βαθμίδων	Δ5, Δ4	2
Συναισθηματική οργάνωση και η ψυχοκινητικότητα	Δ5	1

6.3 Τρίτος Θεματικός Άξονας:

Οι πρακτικές μετάβασης που επιλέχθηκαν από τις εκπαιδευτικούς

Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να μοιραστούν τις απόψεις τους σχετικά με τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες και πρακτικές που επιλέγουν για τη μετάβαση των νηπίων από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό, έτσι ώστε οι καλές πρακτικές να τονιστούν και να αποτελέσουν πεδίο αναφοράς για τους εκπαιδευτικούς των δύο βαθμίδων. Νηπιαγωγοί και δάσκαλοι ρωτήθηκαν για την εμπειρία τους στην προετοιμασία και υποδοχή των παιδιών στο δημοτικό. Τους ζητήθηκε να περιγράψουν δραστηριότητες που ανέλαβαν, εκπαιδευτικά προγράμματα μετάβασης²⁸ που υλοποίησαν, στρατηγικές διδασκαλίας, οτιδήποτε θεωρούσαν ο καθένας από τη θέση του, ως πρακτικές που διευκόλυναν τη μετάβαση των μαθητών, εστιάζοντας στους μαθητές με αναπηρία.

²⁸Τα εκπαιδευτικά προγράμματα τυπικά είναι μακροπρόθεσμες συνεχείς δραστηριότητες που αντιπροσωπεύουν κοινές προσπάθειες, σχεδιασμένες για να πετύχουν (κατακτήσουν) κύριους εκπαιδευτικούς στόχους.

Ο αριθμός και το είδος των στρατηγικών που επιλέχθηκαν από τους εκπαιδευτικούς των δύο βαθμίδων δεν διέφερε και συνήθως αφορούσε τη μεταξύ τους τηλεφωνική επικοινωνία, τις επισκέψεις των νηπίων στο δημοτικό και τις συζητήσεις με τους γονείς.

Δεν αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς, κάποιο οργανωμένο πρόγραμμα μετάβασης, ούτε και η χρήση «ειδικών» ή διαφορετικών δραστηριοτήτων ή πρακτικών για την προετοιμασία των παιδιών με αναπηρία, πριν το ξεκίνημα της φοίτησης στο δημοτικό. Η παρουσία του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης και η επαναφοίτηση του μαθητή, παρουσιάστηκε ως υποστηρικτικό μέσο. Επισημάνθηκε η ανάγκη για επιπλέον υποστήριξη των γονιών που έχουν παιδιά με αναπηρία.

Οι ρόλοι των δασκάλων και νηπιαγωγών ήταν μεμονωμένοι -ο καθένας αποφάσιζε για το τι θα κάνει και πότε- και σε καμία περίπτωση δεν προέκυψαν μετά από συμφωνία των δύο. Το πέρασμα των παιδιών στο επόμενο πλαίσιο, φαίνεται να αποσύρει και να μεταθέτει την ευθύνη της μετάβασης κάθε φορά.

Η συνεργασία με τους γονείς αποτέλεσε προτεραιότητα τόσο για τις νηπιαγωγούς, όσο και για τις δασκάλες. Οι δράσεις που προωθούν τη συνεργασία των δύο, φάνηκαν να προκύπτουν από το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου ή αποτελούσαν μέρος των εξατομικευμένων προγραμμάτων που δημιουργούσαν οι δασκάλες για τους μαθητές τους.

[...] Από την πρώτη συνέλευση δίνω το κινητό μου καλώς ή κακώς . Έχουν το κινητό μου και τους είπα να το κάνουν χρήση όποτε θέλουν, θα μπορούσα να βοηθήσω με οποιονδήποτε τρόπο. Όταν συναντάμε στην πρώτη συνέλευση τους γονείς τους κλείνουμε άλλες 2 συνελεύσεις να μιλάμε μόνο εμείς και εμείς ,ενήλικες, έξω τα παιδιά , γιατί ένας γονιός δεν γεννιέται γονιός για να ξέρει ούτε ποια επαφή θα έχει με το σχολείο, ούτε τι απαιτεί ένα σχολείο από αυτόν. N2

[...] Στο αναλυτικό μας πρόγραμμα υπάρχουν δράσεις που ενισχύουν τη συνεργασία με όλους τους γονείς και όχι μόνο για τους γονείς των παιδιών με αναπηρία. Δεν τους ξεχωρίζει. N5

[...] Πολλές φορές για τα παιδιά που έχουν γνωμάτευση θα πρέπει να καλούμε τους γονείς να συμμετέχουν όταν φτιάχνουμε ένα διαφορετικό δομημένο πρόγραμμα... Δ5

6.3.1. Οι πρακτικές μετάβασης στο νηπιαγωγείο

Οι πληροφορίες που μεταφέρουν στην αρχή της σχολικής χρονιάς στους δασκάλους του δημοτικού, παρουσιάστηκαν από όλες τις νηπιαγωγούς σαν μεταβατική πρακτική. Με πρωτοβουλία των δασκάλων και συνήθως μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας, οι δάσκαλοι ζητούσαν ενημέρωση για τα παιδιά με διάγνωση, ή για αυτά που αντιμετώπισαν δυσκολίες κατά τη φοίτηση στο νηπιαγωγείο. Σύμφωνα με όσα δήλωσαν οι νηπιαγωγοί στο σύνολό τους, η ενημέρωση για το μαθησιακό προφίλ των νηπίων αποτελεί τη συχνότερη μορφή συνεργασίας, η οποία και παρουσιάστηκε ως μεταβατική πρακτική, από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, δασκάλους και νηπιαγωγούς.

[...] Όσα δημοτικά έπαιρναν παιδιά μας και ήταν μακριά μας, μας έπαιρναν τηλέφωνο και μας ρώταγαν για τα παιδιά μας, αν μπορούσαμε να δώσουμε μια εικόνα. Εάν η εικόνα δεν ήταν ωφέλιμη, σε εισαγωγικά το βάζω, ζητούσαν πληροφορίες συγκεκριμένες... Ν2

Οι επισκέψεις των νηπίων στο δημοτικό σχολείο, αφορούν τη δεύτερη σε συχνότητα δραστηριότητα που επιλέγεται από τις νηπιαγωγούς, έπειτα από συνεννόηση που είχε προηγηθεί με τους δασκάλους του δημοτικού. Τα παιδιά, τον τελευταίο μήνα, μετακινούνται με τη συνοδεία των νηπιαγωγών για να δουν το σχολείο που θα φοιτήσουν την επόμενη χρονιά, αν και δεν έχουν εγγραφεί ακόμα σε συγκεκριμένο σχολείο. Πρόκειται για δραστηριότητα που έχει σχεδιαστεί για να εξοικειωθούν τα παιδιά με το σχολικό περιβάλλον, με την παρουσία και υποστήριξη των νηπιαγωγών, γνωστών και αγαπημένων προσώπων, γεγονός που μειώνει το άγχος των παιδιών για τα νέα περιβάλλοντα και πρόσωπα. Εκεί τα παιδιά αλληλεπιδρούν με μαθητές του δημοτικού και τους δασκάλους και ξεναγούνται στους χώρους του σχολείου. Παρακολουθούν μια ώρα μαθήματος, έχοντας την ευκαιρία να δουν από κοντά τι σημαίνει μάθημα στο δημοτικό και να απαντηθούν ερωτήματα που ίσως έχουν. Η επίσκεψη αυτή φαίνεται να αφορά μόνο τους μαθητές, αφού δεν αναφέρθηκαν περιπτώσεις ανταλλαγής απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών ή συνεργασίας πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα, είτε επίσημα είτε ανεπίσημα.

[...] Προσπαθούμε να μπούμε μέσα στον χώρο με έναν τρόπο σαν επισκέπτες, φιλικό, να τους πάμε κάποιο δώρο και να τους αφουγκραστούμε βασικά. Αυτό που επιχειρούσα είναι να μπούμε στον χώρο της επόμενης φωλιάς και να γνωρίσουμε τα πρόσωπα, να

δούμε χαμόγελα, να αδράξουν τα παιδιά την πρώτη χαμογελαστή φιγούρα που θα τους περιμένει και τον Σεπτέμβριο. Να εξοικειωθούμε λίγο με τον χώρο, να μην τους είναι άγνωστος ο χώρος όταν θα μπου τον Σεπτέμβριο που θα έχουν πολύ πίεση μέσα τους. Να μπου μαζί μου που είμαι η ασφαλιστική τους δικλίδα και να βγούμε χαμογελαστοί από εκεί πέρα. Να εισπράξουμε δηλαδή το χαμόγελο, την αγκαλιά του άλλου, τον καλό του λόγο και να φύγουμε γεμάτοι δύναμη, έτσι ώστε να λειτουργήσει αυτό θετικά, να κάνει καλές αναφορές όλο το καλοκαίρι και να είναι τα παιδιά όσο γίνεται «οπλισμένα» θετικά... N2

Την επίσκεψη στο νέο εκπαιδευτικό πλαίσιο ακολουθεί η συνομιλία με τα παιδιά, η τρίτη σε συχνότητα μεταβατική πρακτική, ως μέσο γεφύρωσης των διαφορών των δύο πλαισίων. Μέσω της συνομιλίας αυτής, οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να συζητήσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα των παιδιών, να απαντήσουν σε ερωτήματα, να καθησυχάσουν φόβους και αγωνίες, να δώσουν προοπτικές.

[...] Είναι ανήσυχα και προβληματίζονται όταν συζητάμε για τους νέους φίλους που θα κάνουν στο μεγάλο σχολείο... N4

[...] Στις συζητήσεις που κάνουμε εκεί προς το τέλος, ένα θέμα που απασχολεί τα παιδιά, είναι με ποιον θα είναι μαζί του χρόνου, στην πρώτη δημοτικού... N3

Ως εκπαιδευτική πρακτική, ακολουθεί η εκπόνηση project και η αξιοποίηση υλικού από το δημοτικό, όπως τα βιβλία, σύμφωνα με την πλειοψηφία των νηπιαγωγών. Οι δραστηριότητες ανάγνωσης και δραματοποίησης κειμένων από σχολικά βιβλία της Α' δημοτικού, δίνουν στα παιδιά την ευκαιρία να βιώσουν «πρώιμες σχολικές εμπειρίες» μέσα στην ασφάλεια του δικού τους χώρου. Ένα Project που «τρέχει» όλη τη χρονιά, αναφέρθηκε από μία νηπιαγωγό ως μεταβατική πρακτική και έχει ως στόχο τη σταδιακή εξοικείωση των νηπίων με το σχολικό περιβάλλον του δημοτικού. Στο σκεπτικό αυτό αναφέρεται και η χρήση των βιβλίων του «μεγάλου σχολείου» για να δελεάσει και να κεντρίσει το ενδιαφέρον των νηπίων.

[...] Project και μέσα από δραστηριότητες που κάνουμε και μέσα από επισκέψεις στο δημοτικό και του δημοτικού σε εμάς... Ξεκινάμε λοιπόν με ένα μεγάλο Project, που έχει να κάνει με τη γενικότερη θέαση των πραγμάτων. Δηλαδή τα παιδιά να αντιληφθούν τον χώρο, την αλλαγή του χώρου, πώς είμαστε εμείς εδώ και πώς είναι ο χώρος του δημοτικού. N1

[...] Προσπαθούμε να δείξουμε στα παιδιά διάφορες δραστηριότητες που κάνουμε εμείς εδώ και κάποιες που κάνουν στο δημοτικό, όπως για παράδειγμα η μελέτη του περιβάλλοντος, η γλώσσα που έχει μικρά κείμενα και μπορούμε να τα διαβάσουμε, να τα

δραματοποιήσουμε, να κάνουμε πώς είμαστε «πρωτάκια», ώστε να αντιληφθούν το πώς κάνουμε το μάθημα εμείς εδώ και πώς στο δημοτικό... N4

Η επαναφοίτηση στο νηπιαγωγείο, αναφέρεται από τις νηπιαγωγούς ως μια πρακτική για επιτυχημένη μετάβαση των μαθητών με αναπηρία όχι την παρούσα, αλλά την επόμενη χρονιά. Ειδικότερα, όταν λόγω σοβαρών δυσκολιών δεν δύνανται να παρακολουθήσουν την Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου, οι μαθητές επαναλαμβάνουν την τάξη και αυτή η επιπλέον χρονιά φοίτησης δίνει στον μαθητή τον χρόνο να «προετοιμαστεί» για την επόμενη χρονιά, για μια επιτυχημένη μετάβαση. Στο σημείο αυτό γίνεται αναφορά και για συνεργασία των νηπιαγωγών με τα Κ.Ε.Σ.Υ. που ως υπεύθυνος φορέας θα βεβαιώσει την αδυναμία του μαθητή να συνεχίσει τη φοίτηση στο δημοτικό. Η συνομιλία αυτή αναφέρθηκε ως πρακτική που στοχεύει στην ομαλή μετάβαση των μαθητών στο δημοτικό. Δεν αναφέρθηκαν διαφορετικές στρατηγικές για τη διευκόλυνση της μετάβασης των μαθητών με αναπηρία, αφού και οι 5 νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι οι δραστηριότητες μετάβασης που επιλέγουν για όλα τα παιδιά, αφορούν και τα παιδιά με αναπηρία, με μοναδική εξαίρεση την παρουσία του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης, που υποστηρίζει τους μαθητές με αναπηρία.

[...] Σαν τρόπος μετάβασης το ίδιο ισχύει- δεν λέει πουθενά ότι πρέπει να κάνουμε κάτι διαφορετικό - και για τις δύο κατηγορίες και για τα παιδιά που ανήκουν στο φυσιολογικό πλαίσιο ανάπτυξης και για τα παιδιά με διάγνωση. Όταν έχουμε στην τάξη παιδάκια με δυσκολίες ή αναπηρία μπορεί να έχουμε και μια έξτρα βοήθεια από τον εκπαιδευτικό της παράλληλης... N5

[...] Όλα αυτά που γίνονται μέσα στην τάξη αφορούν όλα τα παιδιά... και τα παιδιά με αναπηρία. Τώρα, αν με ρωτάς αν το πετυχαίνουν αμέσως αλλάζει η κουβέντα.... Στο νηπιαγωγείο σεβόμαστε πολύ το ρυθμό του κάθε παιδιού. Δίνουμε τον χρόνο που έχει ανάγκη το κάθε παιδί. N3

[...] Οι συναλλαγές του σχολείου μας με τα ΚΕΔΔΥ, συνήθως στο τέλος της χρονιάς ή με την έναρξη της νέας, αν χρειαστεί κάποια αξιολόγηση, αν έρθει κάποια διάγνωση ή ενδιάμεσα αν μιλήσουμε με κάποιο παιδί.... N1

Η επικοινωνία των νηπιαγωγών με τους γονείς, αναφέρθηκε επίσης ως μεταβατική πρακτική, από όλες τις νηπιαγωγούς, σε διαφορετικούς χρόνους και με διαφορετικές μορφές. Αφορά την παροχή πληροφοριών από τις νηπιαγωγούς στους γονείς, σε συναντήσεις εντός του σχολείου και άλλοτε λαμβάνει χώρα στο τέλος της σχολικής χρονιάς ή πρόκειται για προγραμματισμένη επαφή των γονιών με κάποιον ειδικό ή με την ίδια την νηπιαγωγό,

ερευνώντας την «ετοιμότητα και των γονέων» για τη μετάβαση στο νέο πλαίσιο. Όπως φαίνεται από τις απαντήσεις όλων των νηπιαγωγών, η κάλυψη των αναγκών της οικογένειας για πληροφόρηση, αποτελεί δική τους ευθύνη.

[...] με συνομιλίες και συζητήσεις αρκετές φορές με τους γονείς είτε σε ατομικό επίπεδο είτε σε συλλογικό επίπεδο, μπορεί και από έναν ειδικό για να διευκολύνει το άγχος και τις αγωνίες που αντιμετωπίζουν οι γονείς και των παιδιών με ειδικές ανάγκες και των άλλων παιδιών... N1

[...] να μιλάμε μόνο εμείς και εμείς, ενήλικες, έξω τα παιδιά, γιατί ένας γονιός δεν γεννιέται γονιός για να ξέρει ούτε ποια επαφή θα έχει με το σχολείο ούτε τι απαιτεί ένα σχολείο από αυτόν... «Οι 2 πρώτες συνελεύσεις θα έπρεπε να έχουν σχέση μόνο με εσάς, εσείς πόσο έτοιμοι είστε για το σχολείο που έρχεται το παιδί σας, εσείς πόσο το έχετε αποδεχτεί, εσείς πως με βλέπετε και θα λέτε αυτή θα έχει το παιδί μου, αξίζει να έχει το παιδί μου; Εσείς με εμένα θα κάνετε κουβέντα τώρα, εμείς οι δυο θα τα βρούμε πρώτα και μετά θα μιλήσουμε για το παιδί». Έτσι πρέπει να γίνεται για να κερδίσεις χρόνο. Εάν δεν το κάνεις έτσι, με μέθοδο, φτάνουμε γύρω στο Πάσχα να σε εμπιστευτούν και να σε εκτιμήσουν πλήρως... N2

Μία νηπιαγωγός ανέφερε το αντάμωμα με γονείς και μαθητές τον Σεπτέμβρη, με την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς, προκειμένου να συνεισφέρει στη μετάβαση των μαθητών της. Με τη δραστηριότητα αυτή δίνεται η ευκαιρία για μεγαλύτερη συμμετοχή των οικογενειών στη διαδικασία της μετάβασης.

[...] 15 Σεπτέμβρη θα είμαστε σε κάποιο πάρκο εδώ, θα πίνουμε χυμούς ή κάπου πιο κοντά και θα έχω και εγώ την πρώτη τους εικόνα από το δημοτικό και την αγκαλιά... ποιες δασκάλες έχουν, να πάρω το τηλέφωνο και να μιλήσω, να βάζω τα όρια. N2

Δύο από τις νηπιαγωγούς δηλώνουν ότι οι πρακτικές μετάβασης αφορούν δραστηριότητες καθημερινότητας, καθώς οι μαθητές προετοιμάζονται για το πέρασμα στο μεγάλο σχολείο ολόκληρη τη σχολική χρονιά. Δεν αναφέρθηκαν κοινές προσπάθειες ή μακροπρόθεσμες συνεχείς δραστηριότητες που εντάσσονται σε κάποιο πρόγραμμα μετάβασης.

[...] Όλα αυτά που κάνουμε, όλες οι δραστηριότητες που κάνουμε, ακόμα και το πώς πηγαίνουν τουαλέτα, το πώς βγαίνουν στο διάλειμμα, μιλώ για τις απλές δραστηριότητες τις καθημερινές μέχρι και τις πιο σύνθετες, που αφορούν τα μαθηματικά, την ανάγνωση, τη γραφή, τη μουσική, το παιχνίδι, τα πάντα. Όλες οι δραστηριότητες αφορούν την ομαλή μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό, μετά στο γυμνάσιο και στο λύκειο. Είναι μια συνέχεια όλα αυτά... Στο νηπιαγωγείο λοιπόν μπαίνουν αυτές οι βάσεις. N5

Πίνακας 37: Πρακτικές σχετικές με τη μετάβαση που επιλέγουν οι νηπιαγωγοί

Πρακτικές που επιλέγουν οι νηπιαγωγοί:		Απαντήσεις νηπιαγωγών	Σύνολο απαντήσεων
Χρονική περίοδος	Δράσεις		
Σεπτέμβριος	Τηλεφωνική επικοινωνία των δασκάλων με τις νηπιαγωγούς	N1, N2,N3, N4,N5	5
	Η διατήρηση επαφής με τα παιδιά που αποφοιτούν και τους γονείς τους	N2	1
Ιούνιος	Συζήτηση με τα παιδιά για θέματα σχετικά με τη μετάβαση στο δημοτικό	N1, N2,N3,N4, N5	5
	Επίσκεψη των νηπίων στο δημοτικό	N1, N2,N3,N4, N5	5
	Η πληροφόρηση των γονέων σε θέματα μετάβασης	N1, N2,N3,N4, N5	5
	Η συμβουλευτική στους γονείς από ειδικούς	N1	1
Όλη τη χρονιά	Διάθεση επιπλέον χρόνου στους μαθητές για την επίτευξη των στόχων	N1, N2, N5, N3, N4	5
	Η καθημερινή πρακτική στην τάξη	N5, N4	2
	Ένα βασικό project	N1	1

	Συνεργασία με ΚΕΔΔΥ	N1	1
--	---------------------	----	---

6.3.2 Οι πρακτικές μετάβασης στο δημοτικό

Η παροχή πληροφοριών από τις νηπιαγωγούς στους δασκάλους, για τα νήπια που μεταβαίνουν στο δημοτικό, λίγο πριν ξεκινήσει η νέα σχολική χρονιά ή στο τέλος της προηγούμενης, δηλώθηκε από όλους τους δασκάλους, ως η συχνότερη εκπαιδευτική πρακτική. Μία δασκάλα δήλωσε ότι η επικοινωνία αυτή μπορεί να επαναληφθεί και κατά τη διάρκεια της χρονιάς, αν συντρέχουν λόγοι.

[...] Βέβαια, προφορική επικοινωνία για το κάθε παιδί. Εάν μάλιστα το παιδί έχει και γνωμάτευση ζητάμε και παραπάνω στοιχεία, παραπάνω πληροφορίες.... Αλλά κατά τη διάρκεια ενός ορισμένου χρονικού διαστήματος, εάν εγώ έχω κάποια ιδέα σε οτιδήποτε σχετικά με τον μαθητή, κάποια άποψη και κάτι που θα δω, μπορώ αν θέλω να επικοινωνήσω και να πάρω περισσότερες πληροφορίες. Για το πώς λειτουργούσε με τη μητέρα, σε τι πλαίσιο δούλεψε το νηπιαγωγείο σχετικά με το κάθε παιδί, εάν είχαν παρατηρήσει κάποιο πρόβλημα που βλέπω εγώ τώρα... Δ5

[...] Καταρχήν, όταν παίρνουμε παιδάκια από το νηπιαγωγείο και είναι από το συστεγαζόμενο μιλάμε με τις νηπιαγωγούς για να μας πουν ακριβώς για το προφίλ του μαθητή. Σε περίπτωση που υπάρχουν παιδάκια με διάγνωση η συνεργασία με τους δασκάλους που θα πάρουν Α΄ τάξη είναι απαραίτητη, γιατί θα πρέπει να υπάρχει ισορροπία σε αριθμό μαθητών και διαγνώσεων. Δ2

Οι δάσκαλοι παρουσίασαν τις πληροφορίες για τους μαθητές ως απαραίτητο «εργαλείο» για να μπορέσουν να υποστηρίξουν και να διευρύνουν τη μάθηση των μαθητών. Όπως παρατηρήθηκε, οι εκπαιδευτικοί των δύο βαθμίδων δεν σχεδίασαν μαζί, δεν μοιράστηκαν ιδέες και πόρους και δεν έγινε καμία αναφορά για οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ των δύο.

[...]Ερχόμαστε σε επικοινωνία τον Σεπτέμβρη με τις νηπιαγωγούς και συζητάμε για τα παιδιά που έρχονται στο δημοτικό. Η συζήτηση αυτή είναι απαραίτητη για να προετοιμάσουμε τα τμήματα και για να γνωρίζουμε τις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού, τυχόν διαγνώσεις, οικογενειακά θέματα που δυσκολεύουν τα παιδιά και τους γονείς, αδυναμίες και δυνατά στοιχεία, έτσι ώστε να προετοιμάσουμε το έδαφος και να εξαλείψουμε κατά το δυνατό δυσκολίες... Δ3

Η παραδοχή από μία δασκάλα ότι δεν γνωρίζει συγκεκριμένες μεταβατικές πρακτικές, παραπέμπει στην έλλειψη εκπαίδευσης ή επιμόρφωσης στον κλάδο των δασκάλων, σε

θέματα σχετικά με τη μετάβαση. Η επικοινωνία με τους γονείς, που πραγματοποιείται στην αρχή της χρονιάς με στόχο το χτίσιμο σχέσεων εμπιστοσύνης και εκτίμησης, αξιολογείται από όλες τις δασκάλες ως πολύ σημαντική πρακτική μετάβασης. Η επίσκεψη των γονέων στο δημοτικό τον Ιούνιο ή τον Σεπτέμβρη για να γνωριστούν με τον δάσκαλο του παιδιού - συνήθως με πρωτοβουλία των γονέων και μόνο από γονείς που έχουν παιδί με διάγνωση - αναφέρθηκε από τις δασκάλες ως πρακτική μετάβασης. Οι άτυπες συναντήσεις με τους γονείς αποτελούν ισχυρές συνδέσεις μεταξύ των μικροσυστημάτων. Όσο περισσότερες είναι οι συνδέσεις αυτές και όσο ισχυρότεροι είναι οι δεσμοί, τόσο ευκολότερες είναι οι μεταβάσεις των μαθητών.

[...] Δε γνωρίζω κάποιες συγκεκριμένες δραστηριότητες για τη μετάβαση μετά το ξεκίνημα της σχολικής χρονιάς. Αυτό που κάνουμε όλα τα χρόνια και τα τελευταία πολύ περισσότερο αφού έχουμε πολλά παιδιά με διαγνώσεις στα τμήματα είναι η συνεργασία με τους γονείς... Δ3

[...] Συχνά οι γονείς των παιδιών με διάγνωση έρχονται πριν τη λήξη του σχολικού έτους είτε μόνοι τους είτε με το παιδί για να γνωρίσουν τον δάσκαλο που θα έχει το παιδί τους την επόμενη χρονιά. Συνήθως είναι πολύ αγχωμένοι και το βλέπεις, νιώθεις την αγωνία τους... Συζητάμε μαζί τους, αν και δεν ξέρουμε ακόμη ποιος θα πάρει πρώτη, τους καθησυχάζουμε. Θέλουν κι αυτοί υποστήριξη... Δ2

Η συνεργασία με τον Διευθυντή, τον εκπαιδευτικό του Τ.Ε. και της Παράλληλης Στήριξης αναφέρθηκαν από την πλειοψηφία των δασκάλων, ως κοινές πρακτικές μετάβασης που λαμβάνουν χώρα στο δημοτικό και για τα παιδιά με αναπηρία. Οι εκπαιδευτικοί στο δημοτικό συνεργάζονται, από τη θέση τους ο καθένας, για να υποστηρίξουν το νέο ξεκίνημα.

[...] Συνεργαζόμαστε και με τον εκπαιδευτικό του Τμήματος Ένταξης ή με την Παράλληλη Στήριξη που βοηθάει πολύ, ανάλογα με την περίπτωση... Δ3

[...] Ο Διευθυντής θα πρέπει να κάνει τις απαραίτητες ενέργειες για έγκριση παράλληλης στήριξης, εφόσον συμφωνούν και οι γονείς ή να τους φέρει σε επαφή με τον εκπαιδευτικό του Τ.Ε. αν χρειάζεται... Δ2

[...] Εμείς σε περίπτωση που έχουμε μαθητή με διάγνωση μιλάμε με τον Διευθυντή, πριν έρθουν τα παιδιά, για τις ενέργειες που προβλέπονται και κατόπιν με τον/την εκπαιδευτικό του Τ.Ε. προκειμένου να είμαστε έτοιμοι να υποδεχτούμε τους μαθητές... Δ4

Δεν αναφέρθηκαν ειδικές στρατηγικές για την υποστήριξη των παιδιών με αναπηρία από τις εκπαιδευτικούς, αλλά όπως υποστηρίχθηκε από ένα μέρος των εκπαιδευτικών, η καθημερινότητα στην τάξη και όσα λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια του μαθήματος, συμβάλλουν στην προσαρμογή και την πρόοδο των παιδιών.

[...] Και για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες ισχύει το ίδιο. Τουλάχιστον για εμάς, αλλά δεν έχω δει να κάνουν και οι νηπιαγωγοί κάτι διαφορετικό. Αν το παιδί έχει παράλληλη στήριξη το συνοδεύει. Όχι τίποτα διαφορετικό... Δ2

[...] Η υποδοχή των μαθητών, η στήριξη στα παιδάκια που κλαίνε τον πρώτο καιρό, η συνεργασία όπως είπαμε και πριν, η στήριξη όταν έχουμε μαθησιακές δυσκολίες στο γνωστικό κομμάτι, η υπομονή και επιμονή στις δυσκολίες που συναντούν τα παιδιά, η αναζήτηση βοήθειας από τον σχολικό σύμβουλο... Αν το καλοσκεφτεί κανείς, όλα όσα κάνουμε στοχεύουν στην προσαρμογή και την πρόοδο όλων των παιδιών, ... αυτό δεν είναι η μετάβαση; Δ4

[...] Κάνει λογοθεραπεία και εργοθεραπεία τα απογεύματα, όπως έχω μάθει. Εδώ όμως το ίδιο πρόγραμμα... Ότι ισχύει για τα άλλα παιδιά και για αυτό, δεν ακολουθούμε άλλο πρόγραμμα... Εκτός κι αν έχει κάνει επαναφοίτηση, αυτό μπορούμε να πούμε ότι είναι το διαφορετικό. Και η παράλληλη στήριξη... Η βοήθεια είναι διαφορετική, αφού έχει δίπλα και την παράλληλη στήριξη, κάνει λιγότερες ασκήσεις στο σχολείο, λιγότερες εργασίες στο σπίτι... και συχνή επικοινωνία με τους γονείς για να ξέρουν πώς δουλεύουμε στην τάξη και να μην μπερδεύουν το παιδί... Δ1

Οι επισκέψεις που πραγματοποιούν οι νηπιαγωγοί με τους μαθητές τους στο δημοτικό, λίγο πριν το τέλος της σχολικής χρονιάς, προκειμένου τα νήπια να αποκτήσουν μια πρώτη επαφή με το μεγάλο σχολείο, τους δασκάλους και τους συμμαθητές, δηλώθηκε και από τους δασκάλους, ως μια δημοφιλής και συχνή δραστηριότητα μετάβασης. Οι δάσκαλοι εμπλέκουν τους μαθητές τους με τα νήπια σε κοινές δραστηριότητες ή παιχνίδια για να έρθουν πιο κοντά, ενθαρρύνοντας τη δημιουργία φιλικών σχέσεων μεταξύ τους.

[...] Οι νηπιαγωγοί ανεβάζουν τα παιδιά πάνω και βλέπουν το χώρο, μπαίνουν στις τάξεις μας, γνωρίζομαστε, αλλά το σημαντικό είναι και βοηθάει αρκετά ότι βλέπουν και τους δασκάλους. Επιδιώκουμε να αφήσουμε μια καλή ανάμνηση για το καλοκαίρι και την υπόσχεση ότι τον Σεπτέμβρη θα είμαστε εκεί και θα τα περιμένουμε... τα καλωσορίζουμε, συστηνόμαστε, προτρέπουμε τους μαθητές μας να «σταθούν» δίπλα στα μικρά, να τα βάλουν στις παρέες τους, να τους λύσουν τυχόν απορίες, να παίξουν μαζί τους... Όλα αυτά τα κάνουμε για όλα τα παιδιά και για τα παιδιά με διάγνωση, γιατί Παράλληλη Στήριξη δεν έχουν όλα τα παιδιά. Δ5

[...] Επειδή είναι συστεγαζόμενο το σχολείο μας, όπως προανέφερα, οι νηπιαγωγοί τα ανεβάζουν στον όροφο και γνωρίζουν τα παιδιά τον χώρο, γνωρίζουν τις πρώτες τάξεις

που θα τα υποδεχτούν την επόμενη σχολική χρονιά ... Πιστεύω ότι βοηθάει τα παιδιά όταν βρίσκονται στο νηπιαγωγείο απλώς για να ξέρουν τον χώρο και να ξέρουν που πρέπει να πηγαίνουν και που δεν πρέπει... ίσως να ξεκαθαρίσουν τους χώρους Δημοτικό, Νηπιαγωγείο και απλώς να ξέρουν τι υπάρχει στο χώρο που κινούνται και τι πρέπει να προσέχουν.... Δ3

Ένα μέρος των δασκάλων περιγράφοντας τις στρατηγικές διδασκαλίας που ανταποκρίνονται στην ποικιλομορφία των μαθητών στην τάξη και στηρίζουν επιτυχημένες μεταβάσεις, τις προσδιόρισαν ως προσαρμογή της διδασκαλίας, της μεθόδου, των υλικών και την παροχή όσου χρόνου χρειάζεται κάθε φορά, ανάλογα με τον μαθητή.

[...] Στο γνωστικό κομμάτι ότι κάνουμε για όλη την τάξη, μη φανταστείτε ότι γίνεται για τα παιδιά με τις διαγνώσεις μόνο. Ο χρόνος που χρειάζονται διαφέρει, περισσότερο χρόνο, με περισσότερη βοήθεια στα παιδιά που δυσκολεύονται, όχι μόνο σε αυτά που έχουν διάγνωση, αυτό γίνεται αυτόματα, την ώρα που κάνεις το μάθημα και βλέπεις πώς ανταποκρίνεται το κάθε παιδί Διαμορφώνουμε τις ασκήσεις και τα φυλλάδια, προσαρμόζουμε τη μέθοδο διδασκαλίας μας ανάλογα με το μάθημα, τον χρόνο και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών, τα βοηθάμε να προσαρμοστούν όσο το δυνατό καλύτερα... τη θέση που κάθεται ο μαθητής, με ποιον θα κάθεται.... Δ5

Πίνακας 38: Πρακτικές μετάβασης που επιλέγουν οι δάσκαλοι.

Πρακτικές που επιλέγουν οι δάσκαλοι		Απαντήσεις δασκάλων	Σύνολο απαντήσεων
Χρονική περίοδος	Δράσεις		
Σεπτέμβριος	Τηλεφωνική επικοινωνία των δασκάλων με τις νηπιαγωγούς για συλλογή πληροφοριών που αφορούν τα νήπια που μεταβαίνουν στο δημοτικό	Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5	5
	Συνεργασία με τον διευθυντή του σχολείου αναφορικά με τους μαθητές με αναπηρία	Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5	5
	Συνάντηση με τους γονείς παιδιών με	Δ1, Δ2, Δ3,	5

	αναπηρία πριν την έναρξη του σχολείου	Δ4, Δ5	
	Αξιοποίηση των πληροφοριών για τον χωρισμό των μαθητών σε τμήματα	Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5	5
	Συνεργασία με τον/την ειδικό παιδαγωγό (εκπαιδευτικό του Τμήματος Ένταξης και της Παράλληλης Στήριξης)	Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5	5
Ιούνιος	Επίσκεψη των νηπίων στο δημοτικό	N1, N2,N3, N4,N5	5
	Συζητήσεις με τους γονείς μαθητών με αναπηρία	N1, N2,N3,N4, N5	5
Όλη τη χρονιά	Διάθεση επιπλέον χρόνου στους μαθητές για την επίτευξη των στόχων	Δ1, Δ2, Δ5, Δ3, Δ4	5
	Προσαρμογή της διδασκαλίας	Δ1, Δ2, Δ5	3
	Αναζήτηση βοήθειας από τον/την σχολικό σύμβουλο	Δ5	1
	Ενθάρρυνση των παιδιών να συνάψουν φιλικές σχέσεις με τα παιδιά του νηπιαγωγείου	Δ5	1

6.4 Τέταρτος θεματικός άξονας: Η εκπαιδευτική πολιτική σε θέματα μεταβάσεων

6.4.1 Το νέο προεδρικό διάταγμα

Οι αντιλήψεις νηπιαγωγών και δασκάλων

Ερευνώντας τον αντίκτυπο του νέου νόμου στις μεταβάσεις των νηπίων στο δημοτικό, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν αν έχουν παρατηρήσει αλλαγές στον τρόπο που γίνονται οι μεταβάσεις και εάν ναι, ποιες είναι αυτές. Η πλειοψηφία του δείγματος, οκτώ στους δέκα εκπαιδευτικούς, απάντησαν αρνητικά, μία νηπιαγωγός θετικά και μία δασκάλα δεν μπορούσε να εκφέρει γνώμη για λόγους που ανέφερε. Οι εκπαιδευτικοί δεν εντόπισαν αλλαγές εξαιτίας του νόμου, αφού σύμφωνα με όσα δήλωσαν, η μεταξύ τους συνεργασία σε θέματα μετάβασης, στην οποία αναφέρεται ο νόμος, υφίσταται εδώ και πολλά χρόνια.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν ότι ο νέος νόμος δεν αναφέρεται στην επικοινωνία, στην ανταλλαγή πληροφοριών και γενικότερα στη διευκόλυνση των παιδιών και την υποστήριξη παιδιών με αναπηρία. Ειδικότερα σχολίασαν, ότι δεν κάνει καμία αναφορά για τα παιδιά με αναπηρία και ότι δεν ορίζει και δεν εμπεριέχει στοιχεία που θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να λειτουργήσουν καλύτερα τη μεταβατική περίοδο. Δύο νηπιαγωγοί αναφέρθηκαν στα κενά που αφήνει ο νέος νόμος, αφού θεωρούν πως λείπουν οι προτάσεις για πρακτικές που θα διευκόλυναν τη μετάβαση των μαθητών. Επιπλέον, δεν προσθέτει τίποτα νέο, διαφορετικό σε σχέση με αυτά που έκαναν μέχρι τη ψήφισή του, όπως δήλωσαν οι ίδιες.

[...] Έχω διαβάσει το νέο προεδρικό διάταγμα το οποίο αναφέρει πολύ λίγα πράγματα αλλά δεν ορίζει και δεν εμπεριέχει περισσότερα στοιχεία που θα βοηθούσαν τους εκπαιδευτικούς να λειτουργήσουν καλύτερα στο πλαίσιο της μετάβασης. Ν1

[...] Έτσι όπως είναι διατυπωμένος δεν μπορεί να μας βοηθήσει γιατί δεν αναφέρεται σε κάποιες συγκεκριμένες πρακτικές που θα βοηθήσουν τη μετάβαση. Δεν παρουσιάζει καμία καινοτομία, τι μας λέει; Κάτι που πριν γίνει ο νόμος το κάναμε εμείς. Δ4

Η μία από τις νηπιαγωγούς επισημαίνει την απουσία αναφοράς στους μαθητές με αναπηρία, ενώ τονίζει ότι ο νέος νόμος περιορίζει τη μετάβαση χρονικά, αφού προτείνει οι συναντήσεις να γίνονται σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο, στην αρχή ή στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Αναφέρει τον «Οδηγό του Ολοήμερου Νηπιαγωγείου» να προσφέρει πολλά σε

θέματα μετάβασης, σε αντίθεση με το νέο προεδρικό διάταγμα που δεν καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς, δεν άρει εμπόδια, δεν προάγει τη συνεργασία ενώ διακρίνει ασάφεια και αοριστία.

[...] Δεν γίνεται σπουδαία αναφορά ούτε για τα παιδιά που είναι μέσα στην τάξη. Το αναφέρει απλά χωρίς να το αναλύει και όσον αφορά τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία θα έλεγα ότι δεν αναφέρεται καθόλου, παρά μόνο στον παράγοντα που έχει να κάνει με τις συναλλαγές του σχολείου με το ΚΕΔΔΥ... Δεν φέρνει κάτι καινούργιο, και δεν νομίζω ότι άρει κάποια εμπόδια, γιατί δεν ομαλοποιεί κάποια πράγματα, δεν εκλογικεύει κάποια πράγματα και γιατί δεν διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς στην καθημερινότητά τους. Δεν δίνει απολύτως καμία οδηγία. Αυτό που μας διευκολύνει περισσότερο είναι ο οδηγός του Ολοήμερου Νηπιαγωγείου, ο οποίος είναι και το «ευαγγέλιο» αν θέλετε, στην προκειμένη περίπτωση, προκειμένου εμείς να κάνουμε τη δουλειά μας καλύτερα, στο θέμα της μετάβασης... Δεν προάγει κανένα επίπεδο συνεργασίας. Το μόνο που μας λέει εδώ είναι ότι σε κάποια στιγμή, σε μια χρονική στιγμή δεδομένη, όχι καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, που εδώ θα έπρεπε να εστιάζει περισσότερο και να δίνει πιο πολύ σημασία. Μας λέει ότι σε μια χρονική στιγμή θα πρέπει να βρεθούμε και να δώσουμε πληροφορίες μάλλον περισσότερο για το γνωστικό κομμάτι ή για κάποιες ιδιαιτερότητες που έχει κάποιο παιδί ή και τα παιδιά. Λιγότερο ή σχεδόν καθόλου για το τι πρέπει ή πώς πρέπει να γίνει αυτή η διαδικασία... Σαν λοιπόν η μετάβαση να αποτελεί μια δεδομένη χρονική και όχι μια μεγάλη φάση στη διάρκεια της ζωής του παιδιού. Ν1

Με δεδομένο ότι προτάσσει κάτι που ήδη έκαναν, δεν θεωρείται ως καινοτόμος και δεν προάγει τη συνεργασία, απλώς κατοχυρώνει κάτι που οι εκπαιδευτικοί έκαναν άτυπα.

[...] Πιστεύω ότι είναι καλά μυαλά εκεί μέσα γιατί τα βιβλία τους και τα συγγράμματα τους πολλές φορές είναι πολύ χρήσιμα . Αυτό έφερε μια θεσμοθέτηση του ήδη άτυπου πράγματος που γινότανε τόσα χρόνια , δεν θεωρώ ότι έφερε κάτι διαφορετικό, το κάνει λίγο πιο επίσημο και το κάνει υποχρεωτικό εκεί που το αδρανούσαν, εκεί που το αμελούσαν και δεν το έκαναν για κάποιους λόγους , το κάνει υποχρεωτικό, θεσμοθετεί αυτό που λέει ... Απλά θεσμοθετείται αυτό που κάναμε άτυπα, απλά γίνεται βάσει νομοσχεδίου και παίρνει μια αυξημένη επισημότητα γιατί ο σύλλογος μπορεί να κρατεί και κάποια πρακτικά... Αυτό είναι ένα πολύ ωραίο πράγμα, είναι το 1/10 από αυτά που θα έπρεπε να γίνονται , ευχαριστούμε παρά πολύ το Υπουργείο που μας σκέφτηκε και επιτέλους θεσμοθετεί το 1/10, αλλά επίσης είμαστε χαρούμενοι γιατί είμαστε ελεύθεροι να σκεφτούμε τα υπόλοιπα 9/10 που μπορούμε να τα φτιάξουμε μόνοι μαςΝ2

[...] Πιστεύω ότι δεν μπορεί να μας βοηθήσει στο έργο μας, τόσο στο νηπιαγωγείο όσο και στο δημοτικό, το να έχουμε μια στιγμή επικοινωνίας που έτσι κι αλλιώς υπάρχει. Υπάρχει είτε το ορίζει το προεδρικό διάταγμα είτε όχι. Αυτή υπάρχει γιατί εμείς θέλουμε, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, να βοηθήσουμε τα παιδιά. Για αυτό δίνουμε πληροφορίες και

εμείς ως νηπιαγωγοί αλλά και οι δάσκαλοι ζητάνε από εμάς πληροφορίες προκειμένου να ξεκινήσουμε με κάποια βασικά στοιχεία πάνω στους χαρακτήρες των παιδιών. Ν1

[...] Μιλώντας προσωπικά, ο νέος νόμος δεν επηρέασε τη δρομολόγηση των μεταβατικών ενεργειών που έκανα για κανένα μαθητή, δεν ενδυνάμωσε συνεργατικές σχέσεις, απλώς μου κατοχύρωσε ενέργειες που έκανα άτυπα και μου τις κατοχύρωσε ως τυπικές.... Νομιμοποίησε τα επίπεδα συνεργασίας. Δ1

[...] Σίγουρα θεσμοθετήθηκε κάτι που γινόταν χρόνια άτυπα. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι υπάρχει μια γενίκευση και γινόταν από όλους τους εκπαιδευτικούς, αλλά όσοι έχουμε πάρει πολλά χρόνια πρώτη, γιατί υπάρχουν και εκπαιδευτικοί που έχουν χρόνια στην εκπαίδευση και δεν έχουν πάρει πρώτη, το γνωρίζουμε ότι είναι απαραίτητο και το κάνουμε και το κάναμε. Τώρα έχει θεσμοθετηθεί και θα πρέπει και όλοι οι εκπαιδευτικοί να το κάνουν... Μέχρι τώρα σε όσα σχολεία έχω πάει ο διευθυντής δεν έκανε ποτέ ένα σύλλογο με το θέμα της μετάβασης, αλλά άτυπα σε συζητήσεις και όταν υπάρξει πρόβλημα, σίγουρα θα υπάρξει αυτή η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Δ5

Επιπλέον, δασκάλα επεσήμανε ότι ο νέος νόμος δεν αναφέρεται στην επικοινωνία, στην ανταλλαγή πληροφοριών και γενικότερα στη διευκόλυνση των παιδιών και την υποστήριξη παιδιών με αναπηρία.

[...] Δεν βοηθά στην ομαλή μετάβαση γιατί δεν αναφέρει καν τα παιδιά με αναπηρία και τον τρόπο που πρέπει να γίνεται,, αλλά ούτε και τη μετάβαση γενικότερα αφού δεν είναι συγκεκριμένος ο νόμος να μας καθορίσει το πώς γίνονται οι ανάλογες κινήσεις μεταξύ των δύο πλαισίων... Δεν ενδυναμώνει τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών ούτε φέρνει κάτι νέο γιατί δεν λέει κάτι συγκεκριμένο ο νόμος το οποίο να μην το έχουμε κάνει. Το κάνουμε και με το παραπάνω με τον δικό μας τρόπο. Δ3

Μία δασκάλα δήλωσε ότι δεν γνωρίζει αν ο νόμος αυτός καλύπτει και τα παιδιά με αναπηρία, αφού σύμφωνα με την ίδια, ένα προεδρικό διάταγμα δεν είναι αρκετό να καλύψει το μεγάλο φάσμα της ειδικής αγωγής. Πιστεύει ότι χρειάζονται πολλοί νόμοι για την περίπτωση αυτή.

[...] Νομίζω ότι πρέπει να γίνουν πολλοί νόμοι και να υπάρχουν πολλές κατηγορίες παιδιών για να μπορέσει ο κάθε νόμος να πει για τα παιδιά που είναι στο φάσμα του αυτισμού, τα παιδιά με δυσλεξία, με ελλειμματική προσοχή, με μαθησιακές δυσκολίες, Είναι τόσο μεγάλο το φάσμα της ειδικής αγωγής και τόσες πολλές οι περιπτώσεις ... το κάθε παιδί είναι διαφορετικό, άρα ένας νόμος που θα μιλήσει για όλα αυτά τα παιδιά δεν υφίσταται. Άλλο το αναλυτικό πρόγραμμα του αυτισμού, άλλο ..., ένας νόμος δεν θα μπορούσε να συμπεριλάβει τις ιδιαιτερότητες από τόσα αναλυτικά προγράμματα. Όχι, δεν γνωρίζω σε τι βαθμό μπορεί ο νέος νόμος να καλύψει τη μετάβαση των παιδιών με αναπηρία εξ αιτίας όλων αυτών των προϋποθέσεων... Δ5

Η αντίθετη άποψη έρχεται από μία νηπιαγωγό που θεωρεί ότι το νέο προεδρικό διάταγμα συνεισφέρει σε θετικές μεταβάσεις, αφού η συνάντηση των εκπαιδευτικών στην αρχή της χρονιάς, αποτελεί ένα μέτρο που ενδυναμώνει τις σχέσεις συνεργασίας μεταξύ τους, δίνοντας την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να ενημερωθούν για τα παιδιά που έρχονται στο δημοτικό, καλύπτοντας έτσι και τη μετάβαση των μαθητών με αναπηρία. Η ίδια καταλήγει ότι η προφορική μεταφορά της γνώσης των νηπιαγωγών στους δασκάλους, συνεισφέρει στη μείωση της γραφειοκρατίας.

[...] Η συνεργασία μεταξύ δασκάλων και νηπιαγωγών γινόταν, αλλά άτυπα. Ο νόμος αυτός είναι ένα βήμα και βοηθά στην ενδυνάμωση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών... Νομίζω ότι καλύπτει σε μεγάλο βαθμό τη μετάβαση όλων των μαθητών και αυτών με αναπηρία γιατί πληροφορείται ο δάσκαλος εκ των προτέρων για το τι έχει να αντιμετωπίσει και λαμβάνει υπόψη του τη δουλειά που έχει γίνει στο νηπιαγωγείο για να μπορέσει να τη συνεχίσει και να την προχωρήσει... Η μεταφορά αυτής της εμπειρίας της νηπιαγωγού στον δάσκαλο, η μεταφορά της γνώσης, γίνεται προφορικά.όπως είναι, ενδυναμώνει και τους δύο. Τα υπόλοιπα νομίζω ότι είναι εντελώς τυπικά, γιατί μετά πάμε σε μια γραφειοκρατία που μόνο πονοκέφαλους φέρνει συνήθως. N5

Πίνακας 39: Η εκπαιδευτική πολιτική σε θέματα μεταβάσεων: Το νέο προεδρικό διάταγμα

Η εκπαιδευτική πολιτική σε θέματα μεταβάσεων:	<i>Απαντήσεις</i>	<i>Σύνολο</i>
Το νέο προεδρικό διάταγμα	<i>εκπ/κών</i>	<i>Απαντήσεων</i>
Δεν επηρέασε τη δρομολόγηση των μεταβατικών ενεργειών	Δ3, Δ1, Δ4	3
Δεν ενδυναμώνει τις συνεργατικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών	Δ3, Δ1, N1	3
Θεσμοθέτησε πρακτικές που μέχρι τότε εφαρμόζονταν άτυπα	Δ1, N2, Δ5	3
Δεν αναφέρει συγκεκριμένες πρακτικές	Δ4, N1	2

Περιορίζει χρονικά τη μετάβαση	N1, N3	2
Δεν είναι καινοτόμος	Δ3, Δ4	1
Νομιμοποίησε τα επίπεδα συνεργασίας	Δ1, Δ5	1
Δεν αναφέρεται στα παιδιά με αναπηρία	Δ3	1
Δεν άρει εμπόδια	Δ2	1
Καλύπτει με επάρκεια τη μετάβαση στο δημοτικό όλων των νηπίων	N5	1
Ενδυναμώνει τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών	N5	1
Χρειάζονται περισσότεροι νόμοι	Δ5	1

6.5 Πέμπτος θεματικός άξονας: Η προοπτική

6.5.1 Προτάσεις των εκπαιδευτικών για βελτίωση των μεταβατικών εμπειριών των μαθητών

Αναζητώντας τρόπους βελτίωσης των μεταβατικών εμπειριών των μαθητών και προσβλέποντας σε θετικές μεταβάσεις του μέλλοντος για όλους τους μαθητές, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν πώς θα μπορούσαν να βελτιωθούν οι μεταβάσεις των παιδιών καθώς αλλάζουν βαθμίδα εκπαίδευσης. Τι θα βελτίωναν, τι θα άλλαζαν ή τι θα κρατούσαν ίδιο από αυτά που κάνουν μέχρι τώρα.

Οι συλλογικές δράσεις αναδεικνύονται ως μέσο επίλυσης των προβλημάτων, σύμφωνα με μία νηπιαγωγό.

[...] Χωράνε κάποιες δράσεις, κάποια πράγματα να κάνουμε, όμως το κυριότερο κι εκεί που θα εστιάσω είναι στις συλλογικές δράσεις. Δηλαδή τι εννοώ, εννοώ ότι στο σχολείο μας, επειδή έχουμε την τύχη να συστεγαζόμαστε με το δημοτικό, θεωρώ ότι εκεί θα πρέπει να δώσουμε έμφαση, στο να κάνουμε συλλογικά πράγματα απέναντι σε κάποιους φορείς. Για παράδειγμα, η ενημέρωση των γονιών που έχουν παιδιά στο νηπιαγωγείο και των γονιών που έχουν παιδιά στο δημοτικό, θα είναι καλό να γίνεται σε συλλογικό επίπεδο... Έτσι λοιπόν όταν έχουμε συλλογικές δράσεις μπορούμε όλοι μαζί να καλύψουμε τα προβλήματα και να προχωρήσουμε μπροστά. Ν1

Δασκάλα, προτείνει ο Διευθυντής και η Προϊσταμένη του νηπιαγωγείου να ηγηθούν και να εξασφαλίσουν ότι η μετάβαση των μαθητών αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς, των οποίων η συμμετοχή θα είναι υποχρεωτική στις κοινές συναντήσεις δασκάλων και νηπιαγωγών, με στόχο τη διασφάλιση της ομαλής μετάβασης των μαθητών από την μία βαθμίδα στην άλλη.

[...] Σύμφωνα με τον νόμο και τα προηγούμενα που έχουμε πει, καλό θα ήταν να γίνεται και επίσημα μια κλήση από τον Διευθυντή σε σύλλογο διδασκόντων με την παρουσία της προϊσταμένης του νηπιαγωγείου στην αρχή της σχολικής χρονιάς, έτσι ώστε αυτά όλα τα οποία εμείς γνωρίζουμε, μέσα από την άτυπη πληροφόρηση που κάνουμε κάθε χρόνο, να γίνει νόμιμα και επίσημα και όσοι μέχρι τώρα δεν έχουν μπει σε αυτήν τη διαδικασία να την ακολουθήσουν, τυπικά και επίσημα. Δ5

Η υποχρεωτικότητα αυτή βρίσκει σύμφωνη ακόμη μία δασκάλα, η οποία εκτιμά ότι έτσι η συνεργασία θα είναι πιο οργανωμένη και ουσιαστική.

[...] Να είναι ουσιαστική αυτή η επικοινωνία, δηλαδή όταν λέμε ουσιαστική να είναι οργανωμένη, δηλαδή να υπάρχει μια φόρμα, να μην επαφίεται στην καλή διάθεση. Όπως είπαμε και πιο πριν στην αρχή της χρονιάς γίνεται αυτή η συνεργασία,

πηγαίνουμε στις νηπιαγωγούς και ρωτάμε, κατόπιν δική μας πρωτοβουλίας... Να υπάρχει ήδη μια οργάνωση από το ίδιο το νηπιαγωγείο ώστε να μας κατευθύνει, να υπάρχουν κατευθυντήριες γραμμές για τον δάσκαλο που θα αναλάβει αυτά τα παιδιά, να είναι συγκεκριμένα, να μιλάμε για συγκεκριμένα πράγματα. Για τα ενδιαφέροντά τους, για τις ιδιαιτερότητές τους, να ξέρουμε και εμείς, γιατί πολλές φορές ψάχνοντας πηγάζουμε. Δ4

Δύο δασκάλες, προτείνουν μια άλλη μορφή επικοινωνίας μεταξύ δασκάλων και νηπιαγωγών που θα προσδίδει μια τυπικότητα και θα εξασφαλίζει μια συνέπεια στη μεταξύ τους επικοινωνία.

[...] Νομίζω ότι θα ήταν πιο σωστό αν υπήρχε μια πιο άμεση επικοινωνία, αν υπήρχε κάποια τυποποίηση, δεν ξέρω αν είναι μια μορφή ή κάτι άλλο, σίγουρα σε γραπτή μορφή. Δ2

[...] Ίσως εδώ πρέπει να βάλουμε τον παράγοντα να ανταλλάσουν πληροφορίες... γιατί κάποιες φορές αποφεύγουν να πουν κάποια πράγματα, τα στρογγυλεύουν... Να συνεργάζονται και μέσα σε αυτές τις δράσεις που θα ξεκινάνε από το νηπιαγωγείο να τις αναλαμβάνουμε μαζί, νηπιαγωγείο και δημοτικό, καθ' όλη τη διάρκεια και μάλιστα όχι μόνο στην αρχή της χρονιάς, αλλά από τη στιγμή που ξεκινούν το νηπιαγωγείο και τη δεύτερη σχολική χρονιά, δηλαδή τη διάρκεια που τα παιδιά θα πρέπει να πάνε στην πρώτη δημοτικού μέχρι και να τελειώσουν την πρώτη δημοτικού... Θεωρώ ότι και αυτή είναι μια κρίσιμη περίοδος για τη μετάβασή τους και θα τους βοηθήσει πάρα πολύ να κάνουμε κοινές δράσεις... Εγώ το βλέπω τώρα που το παιδί μου είναι στο προνήπιο και θεωρώ ότι μπορεί να γίνει. Το κακό είναι ότι μέχρι τώρα επαφίεται στη καλή διάθεση και από τις δύο πλευρές. Δ1

Στις συναντήσεις συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, κρίνεται απαραίτητη και η συμμετοχή του σχολικού συμβούλου ή μελών από επιστημονική ομάδα, που θα προσδίδει βαρύτητα και εγκυρότητα στη διαδικασία, όπως δήλωσε μία νηπιαγωγός.

[...] Στη συνάντηση συνεργασίας της νηπιαγωγού και του δασκάλου, θα μπορούσε να λαμβάνει μέρος και ο σχολικός σύμβουλος και κάποια μέλη επιστημονικής ομάδας που ασχολούνται με τα παιδιά με αναπηρία, γιατί θα έχουμε μια ολοκληρωμένη άποψη και από τους ειδικούς και από τον δάσκαλο που βλέπει κάθε μέρα το παιδί στην τάξη. Ν3

Η ενδυνάμωση των σχέσεων μεταξύ των δασκάλων και νηπιαγωγών και η κάλυψη των κενών που δημιουργούνται από φιλοσοφικές και διαρθρωτικές διαφορές, προτείνεται μέσω των κοινών επιμορφώσεων, από μία νηπιαγωγό.

[...] Μια κοινή επιμόρφωση θα ωφελούσε δασκάλους και νηπιαγωγούς, γιατί όταν γίνονται ξεχωριστά οι επιμορφώσεις πάλι είμαστε νηπιαγωγοί με νηπιαγωγούς και δάσκαλοι με δασκάλους. Και πάνω σ' αυτό θα ήθελα να σας πω ότι εδώ και 33 χρόνια

και στο σήμερα, αυτό δυσκολεύει πολύ και τους δασκάλους. Δηλαδή, ξέρω ότι και πολλοί συναδέλφοί μου θέλουν να δουλεύουν σε ξεχωριστά νηπιαγωγεία, να μην έχουν σχέση με τους δασκάλους του δημοτικού όπως και πολλοί δάσκαλοι του δημοτικού θέλουν το δημοτικό να είναι αυτόνομο, να μην έχει μέσα στον χώρο του τα νηπιαγωγεία. Σαφώς υπάρχουν προβλήματα που δυσκολεύουν τη λειτουργικότητα κ.λ.π. , αλλά με καλή θέληση και όταν ξέρουμε ποιος είναι ο στόχος μας όλα τα προβλήματα λύνονται. Το κέρδος είναι μεγαλύτερο. N5

Την ανάγκη δημιουργίας ενός «φακέλου» που θα ακολουθεί τον μαθητή στο δημοτικό, με στοιχεία για τον ίδιο και πληροφορίες για τη φοίτηση από το νηπιαγωγείο, προτείνει δασκάλα, στοχεύοντας στην «ετοιμότητα» του δασκάλου να υποδεχτεί τους μαθητές.

[...] Να υπάρχει μια μεγαλύτερη συνεργασία πιστεύω και από τα δύο πλαίσια, από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό, μεταξύ των συναδέλφων νηπιαγωγών και δασκάλων, μια πιο τυπική συνεργασία, να υπάρχει ένας φάκελος όπου θα υπάρχουν μέσα τα τυχόν προβλήματα που έχουν αντιμετωπίσει κατά τη διάρκεια της φοίτησης του παιδιού μέσα στο νηπιαγωγείο, τις συνήθειες του παιδιού, τις αδυναμίες, τις δυνατότητες του παιδιού, ώστε να γνωρίζει ο κάθε δάσκαλος που θα αναλάβει την πρώτη τάξη να είναι προετοιμασμένος τι πρακτικές θα ακολουθήσει και ο ίδιος ο δάσκαλος για να βοηθήσει αυτό το παιδί, ώστε η μετάβαση να γίνει ακόμη πιο ομαλή. Δ3

Σχεδιασμός, οργάνωση και πραγματοποίηση κοινών εκπαιδευτικών δράσεων, προτείνει μια νηπιαγωγός, σε συνδυασμό με την υποστήριξη των εκπαιδευτικών και σε θεσμικό επίπεδο μέσω της επιμόρφωσης και θεσμοθέτησης μεταβατικών προγραμμάτων.

[...] Εάν θέλουμε και εάν μπορούμε και απλά να τα φέρουμε και σε καλύτερες μορφές τα επόμενα χρόνια. Μπορούμε βάση ενός καλού σχεδιασμού, ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς του νηπιαγωγείου και του δημοτικού, να πούμε ότι ο τελευταίος μήνας θα είναι ο μήνας γνωριμίας, ο μήνας μετάβασης. Ανάμεσά μας θα παίξουν πολλές δραστηριότητες όχι μια ή δυο. Θα ανεβοκατεβαίνουμε, θα ετοιμάσουμε για σας, θα ετοιμάσετε για μας , μπορούμε να βάλουμε θέμα, μπορούμε να μην βάλουμε θέμα , θα κάνουμε ένα μικρό φεστιβάλ, φεστιβάλ μετάβασης ή κάπως αλλιώς... Χίλια δυο πράγματα γίνονται και με πολύ χαρά και είναι και ευχάριστο τον τελευταίο μήνα και δεν απαιτεί και τίποτα το ιδιαίτερο. Εμείς έτσι και αλλιώς είμαστε ένα εργαστήρι πολυδύναμο όλο τέτοια κάνουμε, εσείς θα μπειτε στον χορό και θα χορέψετε μαζί μας. Καλό θα είναι... .. Αλλά και εμείς χρειαζόμαστε ενίσχυση. Θέλει να βγει ένα καλό εγχειρίδιο, να γίνονται δυο ημερίδες κάθε χρόνο, πριν τον τελευταίο μήνα, θέλει μια συνεργασία εκεί να θεσμοθετηθεί: ότι χρειάζεται να συνεργαστούν τον τελευταίο μήνα οι μεν και οι δε. Να αφήσουν τις υπόλοιπες υποχρεώσεις, να έρθουν σε μια επαφή να κάνουν ένα φεστιβάλ, μια γέφυρα, να υπάρχει μια ζωή, ένα ζωντάνεμα του πράγματος, ένας χορός και να φύγουν τα παιδάκια χορεύοντας. N2

Πίνακας 40: Προτάσεις των εκπαιδευτικών για βελτίωση των μεταβατικών εμπειριών των μαθητών

Προτάσεις των εκπαιδευτικών για βελτίωση των μεταβατικών εμπειριών των μαθητών	Απαντήσεις Εκπ/κών	Σύνολο Απαντήσεων
Σχεδιασμός, οργάνωση και πραγματοποίηση κοινών εκπαιδευτικών δράσεων	Δ1, N2, Δ4, N4, N1, N3, N5, N1, Δ2, Δ3, Δ4	7
Συλλογικές δράσεις	N1	1
Κοινή επιμόρφωση νηπιαγωγών και Δασκάλων	N5	1
Διεύρυνση της συνεργασίας με τη συμμετοχή διεπιστημονικής ομάδας	N3	1
Φάκελος μαθητή	Δ3	1
Γραπτή επικοινωνία	Δ2	1
Διοργάνωση «Φεστιβάλ για τον μήνα μετάβασης»	N2	1
Διοργάνωση ημερίδων	N2	1

7ο Κεφάλαιο: Ανάλυση των Ευρημάτων

Στο κεφάλαιο αυτό ακολουθεί η ανάλυση των ευρημάτων αναφορικά με την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Τα ευρήματα παρουσιάζονται σύμφωνα με τις κατηγορίες που συνιστούν το Βιοοικολογικό μοντέλο: το πρόσωπο (the person), τη διαδικασία, (the process), το πλαίσιο, (the contex) και τον χρόνο (the time), καθώς και με την επίδραση που ασκούν στη μετάβαση των νηπίων στο δημοτικό. Στην κατηγορία «το πρόσωπο», (the person), αναλύονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και τα «χαρακτηριστικά» των προσώπων, εκπαιδευτικών και μαθητών, ως παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία της μετάβασης. Στη δεύτερη κατηγορία της «διαδικασίας», (the process), αναλύονται θέματα γύρω από τις σχέσεις που αναπτύσσονται σε επίπεδο μικροσυστημάτων, καθώς και οι πρακτικές που αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς, ως οι κύριες μεταβατικές δραστηριότητες, κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό. Στην τρίτη κατηγορία «το πλαίσιο», (the contex), αναλύονται ευρήματα που αφορούν τη σχολική φοίτηση και τα αναλυτικά προγράμματα και στην τέταρτη σειρά έχουν τα θέματα που άπτονται της εκπαιδευτικής πολιτικής. Τέλος, οι προτάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους τρόπους βελτίωσης των μεταβατικών εμπειριών, αναλύονται στην κατηγορία της «προοπτικής».

7.1 Πρώτη ενότητα: Το άτομο

7.1.1 Οι εκπαιδευτικοί: Οι αντιλήψεις για τη μετάβαση και τα χαρακτηριστικά του ατόμου

7.1.1.1 Οι αντιλήψεις για τη μετάβαση

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών - και οι γενικές παιδαγωγικές γνώσεις- καθώς και οι δραστηριότητες - η διδακτική πρακτική και οι συνεργασίες- είναι θεμελιώδεις για την αποτελεσματική διδασκαλία και επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές εμπειρίες των μαθητών (Ispir, 2010).

i) Ορισμοί της μετάβασης

Το θέμα της μετάβασης αποτελεί αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνών, με κάποιες από αυτές να εκλαμβάνουν τη μετάβαση ως ένα στιγμιαίο γεγονός που εξαρτάται από τη

μαθησιακή ικανότητα του μαθητή στη δεδομένη στιγμή, σε αντίθεση με άλλες μελέτες που αντιλαμβάνονται τη μετάβαση ως μια εξελισσόμενη διαδικασία, κατά την οποία το παιδί μεταβαίνει από τη μια δομή στην άλλη. Καθοριστικό ρόλο στην πορεία αυτή διαδραματίζουν τόσο οι ατομικές προϋποθέσεις όσο και οι περιβαλλοντικοί παράγοντες, με ιδιαίτερη έμφαση στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ της οικογένειας, του σχολείου και της κοινότητας (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Ορίζοντας την έννοια της μετάβασης οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα χρησιμοποίησαν έναν μεγάλο αριθμό όρων όπως «... το πέρασμα, ... ένα νέο ξεκίνημα, μια νέα αρχή, ... μια σημαντική στιγμή στη ζωή τους, ... σαν αλλαγή», ενδεικτικό του τρόπου που κατανοούν την έννοια. Πολλές φορές χρησιμοποιώντας τους ίδιους όρους, οι εκπαιδευτικοί περιέγραψαν διαφορετικές πραγματικότητες και προκειμένου να υπάρξει σωστή κατανόηση, χρειάστηκε να επεξηγούν το νόημα και την ερμηνεία των όρων που χρησιμοποίησαν, γεγονός που αναγνωρίζεται και από τον (Prott, 2012). Μία από τις ερμηνείες που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, ορίζει τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό ως το πέρασμα που συνοδεύεται από ένα νέο ξεκίνημα, μια νέα αρχή. Σύμφωνα με αυτή το πέρασμα από τον γνωστό κόσμο του νηπιαγωγείου, «μια σχετικά δομημένη» σε μια σχετικά «ανοιχτή φάση ζωής», στον άγνωστο κόσμο του δημοτικού, συνοδεύεται από διαδοχικές αλλαγές και σηματοδοτεί μία νέα και σημαντική περίοδο στη ζωή του παιδιού και της οικογένειάς του (Κόπτης & Νάκου, 2009). Κατά τους συμμετέχοντες τα παιδιά που υποστηρίζονται στη διαχείριση των αλλαγών - βιώνουν ασφαλείς σχέσεις με τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές - αναπτύσσουν και δοκιμάζουν ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων, οικοδομώντας έτσι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες και στρατηγικές, πολύ σημαντικές για τη διαχείριση των αλλαγών που συνοδεύουν τις μεταβάσεις. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά στην απόκτηση αυτών των δεξιοτήτων αναγνωρίζοντας τις δυνάμεις που ήδη έχουν και αξιοποιώντας την ικανότητα που αποδεικνύουν (DEET, 2016).

Επίσης, η μετάβαση συσχετίστηκε από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, με την αλλαγή και προσαρμογή σε ένα νέο περιβάλλον. Αναφέρθηκαν αλλαγές στη δραστηριότητα, στην κατάσταση, στους ρόλους και τις σχέσεις, στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον. Η

προσαρμογή στις αλλαγές αυτές, συχνά περιλαμβάνει γνωστικές και συναισθηματικές πτυχές (Vogler, Crivello & Woodhead, 2015), γεγονός που όπως επισημάνθηκε από τους εκπαιδευτικούς, επιφορτίζει τους εμπλεκόμενους με τη διάγνωση της ικανότητας του παιδιού να αντιμετωπίσει τις σχολικές απαιτήσεις. Η διάγνωση αυτή συνδέεται με την έννοια της «σχολικής ετοιμότητας», μια έννοια πολύπλοκη και πολυδιάστατη που επιβάλλει προδιαγεγραμμένες γνωστικές δεξιότητες - γνώσεις και πρότυπα σωματικής, πνευματικής και κοινωνικής ανάπτυξης, απαραίτητα για να ανταποκριθούν τα παιδιά στις σχολικές απαιτήσεις (Scott-Little et al., 2006). Στη βιβλιογραφία ωστόσο, η πλειοψηφία των ορισμών με επικέντρωση στις δεξιότητες και ικανότητες του παιδιού, έχουν πλέον αντικατασταθεί από πιο πρόσφατους ορισμούς που θεωρούν την ετοιμότητα ως μια αμφίδρομη έννοια που περιλαμβάνει την επιρροή των οικογενειών, των σχολείων και της κοινότητας, με την μεταξύ τους αλληλεπίδραση να έχει τον μεγαλύτερο αντίκτυπο στη μεταβατική εμπειρία (Maxwell & Clifford, 2004). Η σημερινή προοπτική έχει μετατοπίσει το θέμα της «ετοιμότητας» στα σχολεία και όχι στα παιδιά, θέτοντας το ερώτημα τι πρέπει τα σχολεία να κάνουν για να καλύψουν τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες των παιδιών (Dunlop & Fabian, 2003). Τα «έτοιμα σχολεία», είναι έτοιμα να υποδεχτούν και να υποστηρίξουν τους μαθητές και τις οικογένειές τους με στόχο την ομαλή προσαρμογή (UNICEF, 2012). Η επικέντρωση στα «έτοιμα σχολεία» αντανακλά τη θέση που απορρίπτει την ελλειμματική προσέγγιση, η οποία εντοπίζει την ευθύνη της ομαλής μετάβασης στο παιδί. Ασπάζεται μια προσέγγιση βασισμένη στις δυνάμεις του χαρακτήρα των εμπλεκόμενων στις εκπαιδευτικές μεταβάσεις (Saleebey, 2006) και περιλαμβάνει βασικές πτυχές κοινωνικής υποστήριξης.

Επιπλέον, όπως συμβαίνει στη βιβλιογραφία και οι εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα, περιέγραψαν τη μετάβαση ως διαδικασία, σημειώνοντας ότι στο τέλος της διαδρομής δεν έχουν όλοι οι μαθητές θετικές εμπειρίες, χωρίς όμως να αναφέρουν συγκεκριμένα ποιοι ενδέχεται να δυσκολευτούν κατά την εκπαιδευτική μετάβαση. Όπως ανέφεραν, παρόλο που τα παιδιά ξεκινάνε μαζί, η μετάβαση για καθένα από αυτά, είναι μοναδική, ξεχωριστή. Για κάποια θα τελειώσει με θετικά κοινωνικά, συναισθηματικά και ακαδημαϊκά αποτελέσματα, την ίδια στιγμή που για άλλα θα αποτελέσει μια δύσκολη περίοδο, με αρνητικές επιπτώσεις, θέση που υποστηρίζεται και βιβλιογραφικά (Hirst, et al. , 2011).

Ένας ακόμη ορισμός που αναφέρθηκε από μία μόνο νηπιαγωγό, παρομοιάζει τη μετάβαση με το πέταγμα σε μια νέα φωλιά, με τις προκλήσεις που συνεπάγεται μια τέτοια αλλαγή, για τους μαθητές, εστιάζοντας επίσης στον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός τη συγκεκριμένη στιγμή. Από τον ορισμό αυτόν αναδύεται μια άλλη διάσταση της μετάβασης, διαφορετική από αυτή που επικεντρώνεται στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα: Η ψυχολογική διάσταση της μετάβασης και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην προσαρμογή των μαθητών σε νέα περιβάλλοντα. Η προσαρμογή σε ένα νέο σχολικό πλαίσιο επιφέρει ακαδημαϊκές και αναπτυξιακές προκλήσεις (Longobardi et al., 2016) που ενδέχεται να επηρεάσουν αρνητικά την ψυχολογική ευημερία των παιδιών. Μια σχέση, κατά την οποία οι μαθητές λαμβάνουν υποστήριξη στις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν, όπως αυτές κατά τη μετάβαση στο σχολείο, μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να αποκτήσουν ικανότητες χρήσιμες για την προσαρμογή κατά τη μετάβαση στο νέο πλαίσιο και γενικότερα θεωρείται προστατευτικός παράγοντας για την ανάπτυξη μιας σειρά προβληματικών καταστάσεων (Longobardi et al., 2016a). Στη διεθνή βιβλιογραφία αναγνωρίζεται ο σημαντικός ρόλος των σχέσεων, μεταξύ παιδιών και ενηλίκων, στην ανάπτυξη των παιδιών. Σύμφωνα με την Howes (1999), η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ δασκάλου και μαθητή, είναι κρίσιμη. Ο δάσκαλος, λειτουργεί ως εναλλακτικός φροντιστής θεωρείται φιγούρα προσκόλλησης γιατί παρέχει φυσική και συναισθηματική φροντίδα, είναι συνεπής και αναμενόμενος στη ζωή των παιδιών, προσφέρει μια ζώνη ασφαλείας, παρέχει άνεση και χρησιμεύει για την οργάνωση της συμπεριφοράς στην τάξη. Ως ο σημαντικός άλλος, μπορεί να συνεισφέρει στον ψυχολογικό κόσμο των παιδιών, προωθώντας νέα μοντέλα συναισθηματικής και συμπεριφοριστικής ρύθμισης (Pianta, 1999, όπ. αναφ. στο Prino et al., 2014). Στη βιβλιογραφία τονίζεται επίσης, ότι οι σχέσεις δασκάλου – μαθητή, που χαρακτηρίζονται από διαθεσιμότητα και υποστήριξη, αναγνώριση και ανταπόκριση στις ανάγκες του παιδιού – συμβάλλουν στη δημιουργία θετικού κλίματος, καλλιεργεί το αίσθημα του οικείου περιβάλλοντος και μιας αίσθησης ανταλλαγής και συνεργασίας (Longobardi, et al., 2019). Όπως αναφέρει η Howes (1999, σελ. 6), οι μαθητές παρουσιάζονται να επωφελούνται περισσότερο από τις ευκαιρίες μάθησης που παρέχονται στην τάξη, έχουν γρηγορότερη και καλύτερη προσαρμογή (Birch & Ladd, 1997), γίνονται αποδεκτοί και έχουν καλές σχέσεις με τους συνομηλίκους (Howes, Matheson & Hamilton, 1994), ενώ όπως υποστηρίζουν οι

Henricsson και Rydell (2004) διευκολύνεται και η ενσωμάτωση των παιδιών με αναπηρία. Έχει ενδιαφέρον επομένως που τα παραπάνω δεν κατείχαν κεντρική θέση στην αντίληψη των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα ως προς τη μετάβαση.

Στη βιβλιογραφία, συχνά τα παιδιά με αναπηρία φαίνονται να αντιμετωπίζουν προβλήματα με το νέο ξεκίνημα στο δημοτικό. Η μετάβαση των μαθητών με αναπηρία, αναφέρεται ως μια δύσκολη εμπειρία, με την μεταβατική περίοδο να καταγράφεται ως μια ευάλωτη περίοδος στη ζωή τους (Alexander & Entwisle, 1988). Το γεγονός αυτό φαίνεται να κινητοποιεί και τους εκπαιδευτικούς αυτής της έρευνας. Ειδικότερα, όπως ανέφεραν οι δασκάλες που συμμετείχαν στην έρευνα, σε συνεργασία με τους γονείς των μαθητών με αναπηρία και τη διεύθυνση του σχολείου, γίνονται από τον Ιούνιο οι απαραίτητες ενέργειες για να εξασφαλίσουν στους μαθητές την υποστήριξη που δικαιούνται με την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς, αναγνωρίζοντας και αυτοί όπως και η διεθνής έρευνα, ότι η ομαλή μετάβαση εξαρτάται από την ετοιμότητα του σχολείου να εξασφαλίσει μηχανισμούς στήριξης όλων των μαθητών προκειμένου να αντιμετωπίσει τις σύνθετες και διαδοχικές αλλαγές, που επηρεάζουν το συνολικό φάσμα της ατομικής και κοινωνικής ζωής τους (Transition: a positive start to school initiative consultation, 2015). Επιπλέον, η συνεργασία μεταξύ των ιδρυμάτων αναφέρεται από την διεθνή έρευνα ως προστατευτικός παράγοντας απέναντι στις προκλήσεις που τυχόν θα αντιμετωπίσουν όλα τα παιδιά (OECD, 2006), γεγονός που αναγνωρίζεται σε θεωρητικό τουλάχιστον επίπεδο, από τους συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα.

ii) Χρονικός προσδιορισμός της μετάβασης

Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο σχολείο θεωρείται μια δυναμική διαδικασία συνέχειας και αλλαγής (Continuity of learning: transitions from early childhood services to schools, 2015). Σε συμφωνία με αυτό το πνεύμα, οι μεταβάσεις αναγνωρίστηκαν από τους εκπαιδευτικούς αυτής της έρευνας, όχι σαν ένα γεγονός, αλλά ως διαδικασία, που εξελίσσεται όμως σε άλλο χρόνο για τις νηπιαγωγούς και άλλο για τις δασκάλες. Οι δραστηριότητες – πρακτικές που επιλέχθηκαν από τις εκπαιδευτικούς της έρευνας, για να βοηθήσουν τα παιδιά και τις οικογένειες να εξοικειωθούν με το νέο πλαίσιο, διαφέρουν σε

είδος, σε διάρκεια, στον χρόνο εκτέλεσης. Η μετάβαση ξεκινά νωρίτερα, σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς, με το σύνολο των δραστηριοτήτων να λαμβάνουν χώρα καθ' όλη τη σχολική χρονιά μέσα στην τάξη, για να κορυφωθούν τον τελευταίο μήνα της φοίτησης, τον Ιούνιο. Ακολουθούν οι δάσκαλοι, με το μεγαλύτερο μέρος των πρακτικών να πραγματοποιείται σε μια χρονικά περιορισμένη περίοδο, στην αρχή του σχολικού έτους, για να ολοκληρωθεί κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, σε διαφορετικό χρόνο για το κάθε παιδί. Στην ουσία οι νηπιαγωγοί προσδίδουν στη μετάβαση μια διάσταση προετοιμασίας και οι δασκάλες προσαρμογής.

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί προσδιορίζοντας χρονικά τη μετάβαση αναφέρθηκαν στις πρακτικές που σηματοδοτούν την έναρξη και τη λήξη. Το σημείο συνάντησης των πρακτικών που διεξάγονται από κοινού, αφορά στο διάστημα που ξεκινά η νέα σχολική χρονιά, την πρώτη εβδομάδα του Σεπτεμβρίου, και τελειώνει εκεί, ενδεικτικό του είδους και του βαθμού της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων. Όμως, το νέο ξεκίνημα στο σχολείο και η μετάβαση στο δημοτικό δεν είναι ένα εφάπαξ γεγονός που λήγει με το τέλος της πρώτης ημέρας ή εβδομάδας. Είναι μια μακροπρόθεσμη και σύνθετη διαδικασία που ξεκινά πολύ πριν τα παιδιά ξεκινήσουν το σχολείο και ολοκληρώνεται με το πέρασμα του χρόνου, όταν τα παιδιά και οι οικογένειες αισθάνονται ότι ανήκουν στο νέο πλαίσιο (Continuity of learning: transitions from early childhood services to schools, 2015). Η παραδοχή αυτή υποδηλώνει μια διαφορετική μορφή κατανόησης της μετάβασης, ως μια διαδικασία καθιέρωσης της συνέχειας από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό, μιας πολυεπίπεδης και πολυετής εμπειρίας, που στηρίζεται στη συνεργασία και συνεκτικότητα των προσώπων και του συστήματος για παρατεταμένες χρονικές περιόδους (Petriwskyj & Thorpe, 2005).

iii) Προσδιορισμός των ομαλών - επιτυχημένων μεταβάσεων

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, υποστήριξαν ότι οι επιτυχημένες μεταβάσεις σχετίζονται με τον τρόπο που τα παιδιά μαθαίνουν και επιτυγχάνουν. Οι απαντήσεις τους επικεντρώθηκαν κυρίως στην εμπειρία του παιδιού, σε επίπεδο μικροσυστημάτων, ως ενδεικτικό χαρακτηριστικό μιας επιτυχημένης μετάβασης. Ειδικότερα, δήλωσαν τις επιτυχημένες μεταβάσεις ως συνάρτηση της εξέλιξης και προσαρμογής των μαθητών στο νέο περιβάλλον και θεώρησαν ως απόδειξη μιας θετικής

μετάβασης τη θετική αυτοεικόνα, την ικανότητα να αντιμετωπίζουν τις αλλαγές που συνοδεύουν τη μετάβαση με αυτοπεποίθηση, την τάση να αποκομίζουν χαρά μέσα από τις καθημερινές δραστηριότητες, να έχουν θετικά συναισθήματα για το σχολείο και τη μάθηση, την ικανότητα να οικοδομούν νέες σχέσεις και να διατηρούν τις παλιές. Οι απόψεις αυτές είναι σε συμφωνία με τη βιβλιογραφία, στην οποία επισημαίνεται ότι τα παιδιά που βίωσαν ομαλές μεταβάσεις, κάνουν την καλύτερη δυνατή εκκίνηση, στο σύνολο της εκπαιδευτικής τους πορείας (Continuity of learning: transitions from early childhood services to schools, 2015, σελ. 56).

Η εξέλιξη των μαθητών και η συνακόλουθη προσαρμογή αναφέρθηκαν από το σύνολο των εκπαιδευτικών ως δείγμα μιας θετικής μετάβασης. Η ανταπόκριση του μαθητή στις απαιτήσεις που συνοδεύουν την μετάβαση, θεωρήθηκε από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, ως απόδειξη της επιτυχίας της, την οποία όμως δεν περιορίζουν χρονικά, αφού αναγνωρίζουν σε κάθε παιδί το δικαίωμα να έχει τη δική του πορεία, τον δικό του ρυθμό στο νέο ξεκίνημα. Επιπρόσθετα, τα ευρήματα έδειξαν ότι ο χρόνος που οι εκπαιδευτικοί των δύο βαθμίδων παρέχουν στα παιδιά για να αισθανθούν ότι «ανήκουν» στο νέο περιβάλλον και να δεσμευτούν στη «μάθηση», είναι διαφορετικός για το κάθε πλαίσιο. Παράλληλα, η εξέλιξη των μαθητών/τριών, για τις εκπαιδευτικούς της έρευνας φαίνεται περισσότερο στους μαθητές με αναπηρία, οι οποίοι δέχονται τη βοήθεια των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια αυτού του «ταξιδιού». Η βιβλιογραφική έρευνα αναγνωρίζει την υποχρέωση στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς να σταθούν δίπλα στα παιδιά κατά τη μεταβατική περίοδο, να τα βοηθήσουν να οικοδομήσουν σχέσεις και να εξασφαλίσουν τη συνέχεια στην εκμάθηση. Η ανταλλαγή σχετικών πληροφοριών και η διευκρίνιση των ευθυνών, παράλληλα με τον προσεκτικό σχεδιασμό της μετάβασης με άξονα τα χαρακτηριστικά του παιδιού, της οικογένειας, του σχολείου και της κοινότητας, απαιτείται (Resource Kit, 2017) και όπως διαπιστώνεται, επιβεβαιώνεται εν μέρει και από την παρούσα έρευνα. Ο Peters (2010) όμως, προτάσσει μια διαφορετική οπτική εξετάζοντας την εξέλιξη μιας μετάβασης, προκειμένου να χαρακτηριστεί ή όχι σαν πετυχημένη. Σύμφωνα με τον ίδιο, δεν στεκόμαστε στις αρχικές δεξιότητες και προσαρμογές του μαθητή, αλλά μέσα από το πέρασμα του χρόνου αξιολογούμε τις μακροχρόνιες τροχιές μάθησης. Όταν τα παιδιά

αναπτύξουν την αίσθηση ότι ανήκουν στο νέο περιβάλλον, τότε η μετάβαση μπορεί να χαρακτηριστεί ως ομαλή και επιτυχής. Ειδικότερα, την αίσθηση αυτή την αποκτά το παιδί όταν έχει μια ασφαλή σχέση ή συνδέεται με μια ομάδα ανθρώπων (Peters, 2010). Όταν τα παιδιά αισθάνονται ότι ανήκουν κάπου και νιώθουν υπερήφανα για τις οικογένειές τους, τους συνομηλίκους και την κοινότητα, αποκτούν αυτοπεποίθηση, είναι συναισθηματικά ισχυρά και αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες που προκύπτουν. Αυτό αποτελεί ένα ισχυρό υπόβαθρο για τη μάθηση και ανάπτυξη. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους, προσδίδουν στη θετική μετάβαση το χαρακτηριστικό της προσαρμογής στο νέο πλαίσιο, από μαθητές που διαθέτουν δεξιότητες και μπορούν να ανταποκριθούν στις νέες κάθε φορά απαιτήσεις.

iv) Η σημαντικότητα των ομαλών - επιτυχημένων μεταβάσεων

Η έναρξη του σχολείου αναγνωρίστηκε από τις εκπαιδευτικούς της μελέτης αυτής, ως μια σημαντική μετάβαση για τα παιδιά και τις οικογένειές τους, αφού μπορεί να αποτελέσει μια θετική εμπειρία, που θα εξελιχτεί σε μια επιτυχημένη πορεία ή σε κάποιες περιπτώσεις σε περίοδο ευπάθειας. Σύμφωνα και με τη βιβλιογραφία, *«Σχεδόν κάθε παιδί κινδυνεύει να κάνει μια κακή ή λιγότερο επιτυχημένη μετάβαση εάν τα μεμονωμένα χαρακτηριστικά του είναι ασυμβίβαστα με τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος που συναντούν (Peters, 2010, σελ. 2).*

Η αξία της θετικής μετάβασης αναγνωρίστηκε στην πρακτική της εκπαιδευτικής πολιτικής και των εκπαιδευτικών. Αποτυπώθηκε στις δηλώσεις των εκπαιδευτικών και στο νέο διάταγμα του νόμου για την εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν την πίστη τους για τη σημαντικότητα των θετικών εκπαιδευτικών μεταβάσεων διαμέσου των βαθμίδων, γεγονός που αποδεικνύεται στον σχεδιασμό και την υλοποίηση των δράσεων που επιχειρούν σε κάθε μία από αυτές. Αναγνώρισαν την έναρξη του σχολείου ως μια σημαντική στιγμή για τα παιδιά και τις οικογένειές τους και δήλωσαν ως άωτερο στόχο τους, η μετάβαση αυτή να γίνεται με επιτυχία, χωρίς άγχος, αβεβαιότητα και σύγχυση. Η μετάβαση στο δημοτικό αποτελεί μια πρόκληση για τα παιδιά, αφού κάθε αλλαγή συνοδεύεται από νέα πρόσωπα, πρακτικές και προσδοκίες. Η έρευνα επίσης, υπογραμμίζει τη σημασία των θετικών μεταβάσεων στην οικοδόμηση της αυτοπεποίθησης, της εμπιστοσύνης και της

ανθεκτικότητας των παιδιών, απαραίτητα εφόδια για μια επιτυχημένη σχολική πορεία (Continuity of learning: transitions from early childhood services to schools, 2015).

Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι μαθητές που βιώνουν μια άσχημη μετάβαση, δεν έχουν καλή εξέλιξη στην ακαδημαϊκή τους πορεία. Η άποψη αυτή ταυτίζεται με τα αποτελέσματα της έρευνας των Kagan και Neuman (1999), σύμφωνα με την οποία, τα παιδιά που βίωσαν μια αρνητική μεταβατική εμπειρία, είχαν δυσκολίες στη σχολική προσαρμογή, στην εύρεση νέων φίλων και επιπλέον είχαν προβλήματα υγείας και συναισθήματος. Οι θετικές μεταβάσεις σύμφωνα με τον Fabian (2003) συνοδεύονται με ακαδημαϊκή επίτευξη στο σχολείο και με επιτυχία στη μετέπειτα ζωή του (Brostrom, 2003).

7.1.1.2 Τα χαρακτηριστικά του «ατόμου»

i) Οι αξίες και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών

Το ζήτημα της επιρροής των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών στην πρακτική τους αποτελεί θέμα που έχει απασχολήσει την έρευνα. Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς της παρούσας έρευνας, η προσωπικότητα, οι αξίες και οι πεποιθήσεις τους θεωρήθηκαν από τους συμμετέχοντες ως καθοριστικός παράγοντας διαμόρφωσης των μεταξύ τους σχέσεων. Οι διαφορές στις κατανοήσεις των εκπαιδευτικών, δυσκολεύουν την επικοινωνία και συνεργασία στην πράξη και κάνουν αδύνατη τη συμπόρευση των εκπαιδευτικών σε μια ενιαία γραμμή με στόχο την υποστήριξη των μαθητών. Οι διαφορετικές αντιλήψεις, αξίες και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών οδηγούν σε διαφορετικές αξιολογήσεις και ερμηνείες των ίδιων μηνυμάτων, με συνέπεια να δημιουργούνται σημαντικά εμπόδια στην επικοινωνία. Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνεται και βιβλιογραφικά. Για παράδειγμα, ο Ξωχέλλης (2000) αναφέρει τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα ως αιτίες της αρνητικής στάσης που υφίσταται μεταξύ των δύο ειδικοτήτων και της διαφορετικής θεώρησης αναφορικά με τους ρόλους τους. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν τις οργανωτικές δομές των βαθμίδων και τις διαδικασίες που εφαρμόζονται, ως παράγοντες που δυσχεραίνουν την ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων μεταξύ των δασκάλων και των νηπιαγωγών. Η άποψη αυτή εμφανίζεται και στη Βρυνιώτη (2000), η οποία υποστηρίζει ότι η θεσμική σχέση των δύο ιδρυμάτων θεωρείται υπεύθυνη για τα προβλήματα επικοινωνίας, και συνεργασίας,

μεταξύ δασκάλων και νηπιαγωγών και της ομαλής μετάβασης των μαθητών. Η σχέση αυτή περιλαμβάνει την οργάνωση και δομή των ιδρυμάτων και τους εκπαιδευτικούς.

Όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα, αναγνώρισαν τη δύναμη στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού να επηρεάσει θετικά τα ακαδημαϊκά και κοινωνικά αποτελέσματα όλων των μαθητών. Η άποψη αυτή επιβεβαιώνεται και ερευνητικά, αφού οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν την πρακτική τους και την απόδοση των μαθητών (Eggen & Kauchak, 2001). Οι στάσεις, οι πεποιθήσεις και οι αντιλήψεις συνιστούν μια ομάδα νοητικών κατασκευών που ορίζουν τη δράση του ατόμου (Richardson, 1996) και θεωρούνται ως μέρος της ευρύτερης γνωστικής διεργασίας των εκπαιδευτικών (Cross, 2010 and Ellis, 2012:14, όπ. αναφ. στο Ζαρκογιάννη, 2016). Οι στόχοι, η γνώση, η παιδαγωγική και το πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα η διδασκαλία θεωρούνται παράγοντες που συμβάλλουν στην πολυπλοκότητα της σχέσης των πεποιθήσεων του ατόμου με τις πρακτικές που επιλέγει (Mansour, 2009). Οι Haney, Czerniak και Lumpe (1996), υποστηρίζουν ότι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών αποτελούν δείκτες της συμπεριφοράς στην τάξη, με τον Pajares (1992) να υποδεικνύει τις πεποιθήσεις ως ισχυρούς παράγοντες ρύθμισης της συμπεριφοράς. Επιπλέον, οι υψηλές προσδοκίες και η ενθάρρυνση συνδέονται στενά με την παιδική ηλικία και την αίσθηση της ικανότητας. Οι εκπαιδευτικοί της μελέτης αυτής, παρουσιάστηκαν να είναι ανοιχτοί στις δυνατότητες των παιδιών, να προσβλέπουν σε θετικά αποτελέσματα, χωρίς να τα περιορίζουν λόγω της ηλικίας ή κάποιου αναπτυξιακού σταδίου. Πρόκειται για μια προσδοκία επιτυχίας για το παιδί, που με τη σειρά της γεννά ένα ισχυρό κίνητρο για τα παιδιά: να εργαστούν, να πετύχουν στόχους και να εκπληρώσουν προσδοκίες. Οι υψηλές προσδοκίες αποτελούν προστατευτικό παράγοντα, για θετικότερα αποτελέσματα, για όλα τα παιδιά και ιδιαίτερα για τα παιδιά σε κίνδυνο (Strength-based approach, 2012).

Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί, αναγνωρίζοντας τη διαφορετικότητα των μαθητών στους τομείς της εκμάθησης και ανάπτυξης, αναφέρθηκαν στη δυνατότητα που έχουν να προσαρμόζουν μεθόδους και μέσα διδασκαλίας αξιοποιώντας το αναλυτικό πρόγραμμα προς όφελος των μαθητών. Ο εντοπισμός των δυνατών σημείων κάθε παιδιού και οι υψηλές προσδοκίες για επιτυχία, αποτελούν μέσα, με τα οποία οι εκπαιδευτικοί μπορούν να υποστηρίξουν τα δικαιώματα των παιδιών και αυτά να βιώσουν την επιτυχία

(State of Victoria Department of Education and Early Childhood Development, 2012). Η θεώρηση αυτή μπορεί να επικυρώσει υπάρχουσες πρακτικές ή να προκαλέσει και να οδηγήσει βελτιώσεις σε λιγότερο αποτελεσματικές πρακτικές. Μπορεί να βοηθήσει τα άτομα και τις ομάδες να προσδιορίσουν τα «επόμενα βήματα» για βελτίωση. Οι θετικές πτυχές της πρακτικής και των δεξιοτήτων μπορούν να προσδιοριστούν, να μεταφερθούν ή να επεκταθούν για να βελτιωθούν άλλα πλαίσια.

ii) Η επιμόρφωση

Αναγνωρίζοντας, οι δασκάλες και οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα, τη μετάβαση ως μια μακροπρόθεσμη συμμετοχική διαδικασία και τον σημαντικό συμβουλευτικό και καθοδηγητικό ρόλο που διαδραματίζουν όσοι διαχειρίζονται τη μετάβαση των παιδιών, τονίζουν την αναγκαιότητα για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα σχετικά με τη μετάβαση, μια άποψη που υποστηρίζεται διεθνώς βιβλιογραφικά (Carle & Samuel, 2006, όπ. αναφ. στο Αλευριάδου κ.ά., 2008: 129). Η κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη για τη διατήρηση της συνέχειας και την επίτευξη, την παγίωση και ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των παιδιών, των γονέων και των εκπαιδευτικών των δύο ιδρυμάτων, όπως και για τον σχεδιασμό προγραμμάτων μετάβασης (Διδάχου, 2016). Οι συνεχείς και σταθερές ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, η συνεχής διαβούλευση και υποστήριξη του εκπαιδευτικού, βελτιώνει την αλληλοεπίδραση μεταξύ αυτού και του παιδιού (National Center for Early Development and Learning, 2008). Οι δασκάλες της παρούσας έρευνας, τόνισαν την απουσία επιμόρφωσης σε θέματα εκπαιδευτικών μεταβάσεων, ενώ ένα μικρό ποσοστό των νηπιαγωγών δήλωσαν ότι επιμορφώθηκαν από τους Σχολικούς Συμβούλους της Προσχολικής Αγωγής, γεγονός που επισημαίνεται και βιβλιογραφικά από τους Αλευριάδου κ.ά., (2008). Οι πρακτικές ανάγκες και προσδοκίες των δασκάλων που συμμετείχαν στην έρευνα, για επιμόρφωση σε θέματα μετάβασης, δεν έτυχαν της απαιτούμενης προσοχής, τουλάχιστον όχι μέχρι πρόσφατα, κάτι που επισημαίνεται και στη βιβλιογραφία Yan (2005). Η διερεύνηση των επιμορφωτικών

αναγκών των εκπαιδευτικών, θα οδηγήσει στην ανάπτυξη προγραμμάτων μετάβασης²⁹ που ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες της σχολικής τάξης (Bayraktı, 2009).

Ένα σημείο που οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας τόνισαν ιδιαίτερα ήταν και η έλλειψη γνώσεων σχετικά με την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία, αφού δεν αποτέλεσε θεματική των σπουδών τους, αλλά και ούτε θέμα επιμόρφωσης στα χρόνια υπηρεσίας τους, συμφωνώντας με τα ευρήματα του Kemp (2003). Η εκπαίδευση, η εμπειρία και η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τα παιδιά με αναπηρία αποδεικνύονται σημαντικοί παράγοντες στη διαδικασία μετάβασης, ενώ οι δυσκολίες των μαθητών με αναπηρία, αυξάνονται όταν ο δάσκαλος της τάξης είναι απροετοίμαστος για την εκπαίδευση αυτών των μαθητών (Conn-Powers et al., 1990 · Hains et al., 1988). Η διεθνής έρευνα επισημαίνει τη γενική έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών όσον αφορά και την ανάπτυξη και εδραίωση σχέσεων με τους γονείς (INTO, 2009) γεγονός που διαπιστώνεται και από τους συμμετέχοντες στην παρούσα μελέτη. Η συνεργασία με τους γονείς πρέπει να αποτελέσει αντικείμενο τόσο στη βασική εκπαίδευση όσο και ως θεματική της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης.

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ένα αναγνωρισμένο διεθνώς θέμα μελέτης, συνδέεται με τη προσωπική βελτίωση και τη βελτίωση της εκπαίδευσης γενικότερα (Hargreaves, 2000, όπ. αναφ στο Σακούλης, Ασημάκη & Βεργίδης, 2017). Η ευρύτερη έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης περιλαμβάνει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μέσα από τη συμμετοχή σε τυπικές διαδικασίες, όπως σεμινάρια και διαλέξεις, αλλά και ενός άλλου, άτυπου συνόλου δραστηριοτήτων που συντελούν στην αλλαγή των γνωστικών διεργασιών των εκπαιδευτικών (Bayraktı, 2009). Η στέρση στην επαγγελματική τους εξέλιξη, συνδέεται με την παραίτηση από τις προσπάθειες βελτίωσης των σχολείων (American Federation of Teachers, 1995). Ως έναν από τους σπουδαιότερους παράγοντες

²⁹Ο μεγάλος αριθμός των προγραμμάτων μετάβασης δεν είναι αρκετός για την εξάλειψη της «ασυνέχειας» μεταξύ του νηπιαγωγείου και του δημοτικού και του χάσματος στην επίτευξη, μεταξύ των παιδιών με αναπηρία και των συμμαθητών τους. Χρειάζεται και τα ιδρύματα να είναι καλύτερα προετοιμασμένα, γεγονός που απαιτεί οι εκπαιδευτικοί να είναι «εξοπλισμένοι» να παράγουν τέτοια αποτελέσματα, κάτι που προκύπτει από τη συμμετοχή τους σε αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη. Η συνεχής διαβούλευση και υποστήριξη του εκπαιδευτικού, βελτιώνει την αλληλοεπίδραση μεταξύ αυτού και του παιδιού (National Center for Early Development and Learning. Connecting Professional Development to Child Outcomes. Early developments, 2008).

της πετυχημένης λειτουργίας της σχολικής μονάδας και παράλληλα ως στοιχείο αναμόρφωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων και προσαρμογής τους στη νέα εποχή, περιγράφουν οι Καυγάλης και Ραμπίδης (2006) την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η απουσία επιμόρφωσης στον εκπαιδευτικό χώρο έχει ως αποτέλεσμα την αναπαραγωγή από τους εκπαιδευτικούς, πρακτικών που έμαθαν οι ίδιοι ως μαθητές (Hargreaves, 1995).

iii) Η επίτευξη ευημερίας των εκπαιδευτικών

Η ευεξία του εκπαιδευτικού παρουσιάζεται ως παράγοντας που διαμορφώνει τις μεταβατικές εμπειρίες των παιδιών, σύμφωνα με τις απόψεις μέρους των νηπιαγωγών της έρευνας, άποψη που επιβεβαιώνεται και από την έρευνα που δείχνει τον συσχετισμό της ευεξίας με την αποτελεσματική διδασκαλία (Duckworth et al., 2009) και το κίνητρο των μαθητών για μάθηση (Pakarinen et al., 2010). Η πολύπλοκη φύση της εργασίας των εκπαιδευτικών, καθιστά το επάγγελμα δύσκολο, ως εκ τούτου οι εκπαιδευτικοί της παρούσας μελέτης, ζητούν τη βελτίωση των σχολείων όχι μόνο για τους μαθητές αλλά και το εκπαιδευτικό προσωπικό (Ντεροπούλου, Ενταξιακές εκπαιδευτικές πρακτικές). Στη διεθνή έρευνα καταγράφεται το ένα τρίτο των εκπαιδευτικών να καταλαμβάνεται από υψηλά επίπεδα άγχους και παρόμοιοι αριθμοί να εγκαταλείπουν το επάγγελμα κατά τα πρώτα πέντε έτη (Ingersoll & May, 2012, όπ. αναφ. στο Collie, Shapka, Perry & Martin, 2015). Ως αποτέλεσμα αυτών των ευρημάτων, το ενδιαφέρον των ερευνητών και των υπεύθυνων χάραξης πολιτικής στράφηκε στην έρευνα για την κατανόηση της ευημερίας των εκπαιδευτικών, ως ένα πολύ σημαντικό θέμα, όχι μόνο για τους εκπαιδευτικούς, αλλά και για τους μαθητές και τα σχολεία (Collie, Shapka, Perry & Martin, 2015). Η ευημερία γενικότερα των ατόμων είναι μια έννοια καλά τεκμηριωμένη από την έρευνα και ορίζεται ως ικανοποίηση από τη ζωή (Ryan & Deci, 2011). Στη βιβλιογραφία, η έρευνα εστιάζει σε διάφορους τομείς, ένας από τους οποίους είναι ο τομέας της εργασίας, στον οποίο η ευεξία σχετίζεται με τις θετικές αξιολογήσεις και την υγιή λειτουργία των ατόμων στον χώρο της εργασίας τους. Στην περίπτωση της εκπαίδευσης, καλείται ως ευεξία του εκπαιδευτικού, που συσχετίζεται με την ικανοποίηση από την εργασία, τα επίπεδα άγχους του εκπαιδευτικού – το φόρτο εργασίας, το κλίμα του σχολείου, η συμπεριφορά των μαθητών και του γενικότερου κλίματος (Collie, Shapka, Perry & Martin, 2015).

7.1.2 Οι μαθητές/τριες: Τα «χαρακτηριστικά» των μαθητών

Η «διάθεση», η ηλικία και η αναπηρία των μαθητών αποτελούν παράγοντες οι οποίοι εντοπίστηκαν στην παρούσα έρευνα να διευκολύνουν ή να εμποδίζουν τη μετάβαση στο δημοτικό.

i) Η διάθεση των παιδιών

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στην έρευνα, δήλωσαν ως στόχο του σχολείου την αίσθηση ευημερίας και συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η έρευνα, καταδεικνύει πως η μάθηση στα πρώτα χρόνια φοίτησης επιτυγχάνεται μόνο όταν οι σωματικές και συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών καλύπτονται (Brostrom, 2002). Η διάθεση των παιδιών, που χαρακτηρίζεται ως ευημερία, αποτελεί ένα βραχύχρονο ή μακροπρόθεσμο στόχο του σχολείου και ένα θετικό, σημαντικό αποτέλεσμα της μετάβασης. Η ευεξία - φυσική, κοινωνική, συναισθηματική, πνευματική (Laevers & Heylen 2003), σχετίζεται με μια κατάσταση κατά την οποία μαθητές εμπλέκονται σε δραστηριότητες που έχουν επιλεγεί και υποστηρίζονται από τους εκπαιδευτικούς, με τρόπο που να εγγυάται την αυτονομία τους. Η σωματική υγεία και η συναισθηματική ασφάλεια, η επίτευξη και η ευχαρίστηση, αποτελούν μερικά από τα βασικά συστατικά της ευημερίας (DfES, 2003).

ii) Η ηλικία

Η ηλικία κατά την οποία ένα παιδί μεταβαίνει στη σχολική εκπαίδευση αναφέρθηκε από την πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα ως σοβαρός παράγοντας, που διαμορφώνει τις εκπαιδευτικές μεταβάσεις των μαθητών με αναπηρία. Βιβλιογραφικά όμως, είναι αμφιλεγόμενη, αφού απόψεις όπως «όσο νωρίτερα το καλύτερο» προωθούσαν την είσοδο των παιδιών στο σχολείο και κατά συνέπεια στην «τυπική μάθηση», τη στιγμή που σε άλλες χώρες η είσοδος στην υποχρεωτική εκπαίδευση γινόταν πολύ αργότερα, με την προσχολική περίοδο να παρατείνεται και μαζί με αυτήν, μια πιο χαλαρή εμπειρία φοίτησης και μάθησης. Η Brooker (2008) μετατοπίζει το θέμα της συζήτησης, θέτοντας ως σημαντικότερο όχι το ερώτημα «πότε ξεκινούν», αλλά το «τι ξεκινούν», εντοπίζοντας το θέμα στα προγράμματα σπουδών και όχι στην ηλικία έναρξης της φοίτησης. Σύμφωνα με την ίδια, τις δεκαετίες του 1960 και 1970 στις παραδοσιακές τάξεις υποδοχής “traditional

reception classes” το καθημερινό πρόγραμμα περιελάμβανε περισσότερο τραγούδι και ελεύθερο παιχνίδι, εντός και εκτός της αίθουσας, σε αντίθεση με τις τάξεις υποδοχής της δεκαετίας του 2000, που είχαν πολύ μεγαλύτερες απαιτήσεις από τα μικρά παιδιά. Οι απαιτήσεις αυτές, μπορεί να δυσκολέψουν και να είναι καταπιεστικές για κάποια παιδιά ή να ανταποκρίνονται στις κλίσεις και δυνατότητες άλλων παιδιών.

iii) Η αναπηρία

Η αναπηρία και οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εντοπίστηκαν ως παράγοντες που ενδέχεται να διαμορφώσουν τις εμπειρίες των παιδιών και των οικογενειών τους, με τους εκπαιδευτικούς της παρούσας έρευνας να εκφράζουν μια αβεβαιότητα και αμηχανία ως προς την αντιμετώπιση της αναπηρίας, αλλά συνάμα και πολύ θετικά όσον αφορά την υποστήριξη των μαθητών με αναπηρία για τη μετάβαση από το ένα εκπαιδευτικό επίπεδο στο άλλο. Η αλληλεπίδραση της αναπηρίας με τη «διαδικασία» και το «περιβάλλον» στον «χρόνο» της μετάβασης στο δημοτικό εντοπίζεται από τις παρατηρήσεις και διαπιστώσεις των εκπαιδευτικών. Το Βιοοικολογικό μοντέλο αντιλαμβάνεται το παιδί ως ενεργό παράγοντα που επηρεάζει και επηρεάζεται από το περιβάλλον. Τα «ατομικά» χαρακτηριστικά είναι και αποτελέσματα και παραγωγοί της ανάπτυξης (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Αναγνωρίζοντας την επιρροή της πολυμορφίας και της διαφορετικότητας, δεν αναμένουμε όλα τα παιδιά, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί να συμπεριφέρονται με τον ίδιο τρόπο (O’ Toole, 2011).

Όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα διαπίστωσαν ότι τα παιδιά με αναπηρία, όπως και τα παιδιά χωρίς, αντιμετωπίζουν πολλές αλλαγές στο κοινωνικό και ακαδημαϊκό περιβάλλον κατά τη διάρκεια της μετάβασης. Αναγνώρισαν, ότι για μια επιτυχή έκβαση όλα τα παιδιά χρειάζονται την υποστήριξη των γονέων και των εκπαιδευτικών, οι οποίοι όπως αναφέρθηκε από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, είναι σε ετοιμότητα να βοηθήσουν, για να διευκολύνουν την επιτυχή είσοδο στο σχολείο. Η βιβλιογραφία επίσης τονίζει ότι οι θετικές σχέσεις και η συνεργασία μεταξύ των οικογενειών και του σχολείου, των μαθητών και των εκπαιδευτικών ενισχύει το μαθησιακό δυναμικό του παιδιού, προσδίδει θετικές προοπτικές και ενισχύει την ευημερία των παιδιών (The Transition Resource Kit, 2015). Η διεθνής έρευνα αναγνωρίζει τη βοήθεια από τους εκπαιδευτικούς, την οικογένεια και την κοινότητα,

να συμβάλλουν σε ομαλές μεταβάσεις και στη μελλοντική ανάπτυξη και πρόοδο όλων των παιδιών, συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών με αναπηρία (Ramey and Ramey, 1998).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας, υπέδειξαν ότι τα παιδιά με αναπηρία χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής και απαιτούν μεγαλύτερη υποστήριξη για τη βελτίωση της κοινωνικής και ακαδημαϊκής τους επάρκειας, όπως αναφέρεται και στην έρευνα των Rimm-Kaufman & Pianta (2000). Συμφώνησαν δε, ότι η κοινωνική προσαρμογή ήταν ίσως ο σημαντικότερος παράγοντας για μια ομαλή μετάβαση. Προσδιορίζοντας την προσαρμογή, αναφέρθηκαν σε δεξιότητες που επιτρέπουν στους μαθητές να αλληλεπιδρούν με ενήλικες και συνομήλικους και να σχηματίζουν «σημαντικές σχέσεις» (Ladd, Birch, & Buhs, 1999), αλλά και στην ικανότητα να αποχωρίζονται από τον γονέα, είτε να ακολουθούν οδηγίες και να λειτουργούν ως μέρος μιας ομάδας. Η αναγνώριση, ότι η μάθηση προκύπτει μέσα από πολιτιστικά και κοινωνικά πλαίσια, αντανακλά την κατανόηση του σημαντικού ρόλου της κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών - η αυτοπεποίθηση, η εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους και η αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας- στη γνωστική τους ανάπτυξη. Όταν τα παιδιά αισθάνονται ανασφαλή ή ευάλωτα, αδυνατούν να σκεφτούν με σαφήνεια και να δρουν ικανοποιητικά. Αν η κατάσταση αυτή συνεχιστεί για μεγάλο χρονικό διάστημα, η ανάπτυξή τους μπορεί να επιβραδυνθεί ή να σταματήσει. Η ικανότητα των παιδιών να επιδεικνύουν τις γνώσεις τους και να εφαρμόζουν τις δεξιότητές τους συνδέεται με το κοινωνικό τους περιβάλλον, την αίσθηση ότι ανήκουν σε αυτό. Η προοπτική αυτή αλλάζει το σύνθημα «το γνωρίζουν ή όχι» στο ερώτημα «είναι σε θέση να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους σε αυτό το πλαίσιο;»

Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας, παρουσίασαν τους μαθητές με αναπηρία να προσαρμόζονται στο νέο σχολικό περιβάλλον και να αντιμετωπίζουν ακαδημαϊκές και αναπτυξιακές προκλήσεις μέσα στην τάξη του γενικού σχολείου, με τον δικό του ρυθμό ο καθένας, χωρίς αυτό να διαταράσσει τις σχέσεις με τους δασκάλους ή τους συμμαθητές. Η έρευνα αναφέρει πολλές αιτίες που μπορεί να επηρεάσουν τις σχέσεις των παιδιών με τον εκπαιδευτικό της τάξης και κατά συνέπεια και τις σχέσεις με τους συνομήλικους (Robertson, Chamberlain & Kasari, 2003). Οι μαθησιακές δυσκολίες και τα προβλήματα συμπεριφοράς παρουσιάζονται να επηρεάζουν τη σχέση

μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Οι Al-Yagon και Mikulincer (2004), παρουσιάζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες να βιώνουν απόρριψη από τους δασκάλους και τους εκπαιδευτικούς να παραδέχονται μειωμένο συναισθηματικό δέσιμο με τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες σε σχέση με τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες μαθητές. Οι Henricsson και Rydell (2004) σε έρευνα που έκαναν πάνω στις σχέσεις μεταξύ δασκάλου και παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς, διαπίστωσαν ότι τα παιδιά με προβλήματα εξωστρέφειας (επιθετικότητα, υπερκινητικότητα και παρορμητικότητα) εκδήλωναν αρνητικές συμπεριφορές στις σχέσεις τους με τους δασκάλους και είχαν μεγαλύτερες συγκρούσεις, από ότι τα παιδιά χωρίς παρόμοια προβλήματα. Στην ίδια μελέτη αναφέρεται ότι τα παιδιά με εσωτερικά προβλήματα συμπεριφοράς (άγχος και κατάθλιψη) ανέπτυξαν συγκρουσιακές και εξαρτημένες σχέσεις με τον δάσκαλο, που συνέβαλαν και στις δύο περιπτώσεις σε αρνητικές σχέσεις. Τα προβλήματα στις σχέσεις μεγεθύνονται και πολλαπλασιάζονται για τους μαθητές στο φάσμα του αυτισμού λόγω της δυσκολίας που έχουν στην κατανόηση εκφάνσεων της κοινωνικής συμπεριφοράς ή εξαιτίας ορισμένων ασυνήθιστων ή υπερβολικών συμπεριφορών τους. Παρόμοιες συμπεριφορές που αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας, έλαβαν μεγάλη υποστήριξη από εκπαιδευτικούς και συμμαθητές και είχαν θετικές εκβάσεις. Οι Murray και Murray (2004) αναφέρουν ότι οι θετικές σχέσεις μεταξύ δάσκαλου- παιδιού θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως προστατευτικός παράγοντας για την ανάπτυξη εσωτερικών και εξωτερικών συμπτωμάτων. Αυτά τα ευρήματα αναφέρονταν τόσο για τα παιδιά με, όσο και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Ο μεγάλος αριθμός των μαθητών σε μια τάξη σε συνδυασμό με τις απαιτήσεις των αναλυτικών προγραμμάτων, κάνουν απαραίτητη την ύπαρξη ενός βοηθού στην τάξη. Η έρευνα έχει δείξει ότι το μεγάλο μέγεθος της τάξης επηρεάζει την ικανότητα των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν τις διαφορετικές ικανότητες και εμπειρίες των μαθητών (Ο' Kane, 2007) και να ανταποκριθούν επαρκώς στις ανάγκες των παιδιών (INTO, 2008). Η ένταξη των παιδιών με αναπηρία στα τμήματα γενικής αγωγής μεγαλώνει την πίεση στους εκπαιδευτικούς και την ανάγκη για τον δάσκαλο βοηθό (INTO, 2008). Οι συμμετέχουσες στην παρούσα έρευνα περιέγραψαν τον δάσκαλο της Παράλληλης Στήριξης ως πολύτιμο

βοηθό του δασκάλου στην τάξη του οποίου φοιτά μαθητής με αναπηρία. Παρόμοια ευρήματα συναντάμε και στη βιβλιογραφία, όπου ο δάσκαλος-βοηθός στην τάξη, παρουσιάζεται ως ένας παράγοντας που επηρεάζει τις σχέσεις του εκπαιδευτικού με τον μαθητή (Robertson, Chamberlain & Kasari, 2003, σελ. 124). Οι εκπαιδευτικοί παραδέχτηκαν ότι δεν έχουν λάβει την κατάλληλη εκπαίδευση για να υποστηρίξουν επαρκώς ένα παιδί με αναπηρία, μια παραδοχή που συναντάμε και στην έρευνα (Robertson, Chamberlain & Kasari, 2003). Σε αυτές τις περιπτώσεις ο δάσκαλος της Παράλληλης Στήριξης μπορεί να αναπτύξει μια στενότερη σχέση με τον μαθητή και να διαδραματίσει έναν διαμεσολαβητικό ρόλο μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, διατηρώντας τις ισορροπίες και βοηθώντας στην ενσωμάτωση του παιδιού στην τάξη (Longobardi et al., 2013). Διαμετρικά αντίθετα, είναι τα συμπεράσματα της έρευνας των Marks, Schrader και Levine (1999) που εξέτασαν την επίδραση της παρουσίας του δασκάλου-βοηθού στην τάξη, στις σχέσεις του παιδιού με τον εκπαιδευτικό της γενικής εκπαίδευσης. Οι ίδιοι διαπίστωσαν, ότι οι δάσκαλοι της Παράλληλης Στήριξης αναλαμβάνουν την πρωταρχική ευθύνη για τον μαθητή και βρίσκονται συνεχώς δίπλα του, γεγονός που μειώνει τον ρόλο του δασκάλου και περιορίζει την αλληλεπίδραση του παιδιού με τον δάσκαλο της τάξης και τους συμμαθητές. Σύμφωνα με τα παραπάνω, κατέληξαν ότι η παρουσία του εκπαιδευτικού της Παράλληλης Στήριξης εμποδίζει την ανάπτυξη θετικών σχέσεων του μαθητή με τον δάσκαλο της τάξης και τους συμμαθητές.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, εντόπισαν στους παράγοντες που επηρεάζουν τη μετάβαση των μαθητών στη σχολική κοινότητα, την κατάρτιση των ίδιων, το νέο περιβάλλον, την τάξη, τα νέα πρόσωπα, τις διαφορετικές προσεγγίσεις μάθησης και τις νέες ακαδημαϊκές προσδοκίες. Οι αλλαγές που συνοδεύουν τους παράγοντες αυτούς, μπορεί να είναι πιο απαιτητικές για τους μαθητές με αναπηρία, μια άποψη που υποστήριξαν στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα. Η Fabian (2002), προσδιόρισε τις νέες πρακτικές και καταστάσεις με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπο το παιδί, ως ασυνέχειες και τις ταξινόμησε σε τρεις κατηγορίες: τις φυσικές ασυνέπειες, τις κοινωνικές και τις φιλοσοφικές. Οι εκπαιδευτικοί περιέγραψαν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην υποστήριξη των παιδιών με αναπηρία να

προσαρμοστούν σε αυτές τις αλλαγές, αλλά τόνισαν επίσης, ότι «συστρατεύονται» για να τις μετριάσουν ή να τις εξαλείψουν. Αναφερόμενοι σε αυτές και στα καθημερινά προβλήματα, τόνισαν ότι αντιμετωπίζονται, σύμφωνα με τους ίδιους, το συντομότερο δυνατό, χάρη στις προσαρμογές που οι ίδιοι εφαρμόζουν και οι οποίες δρουν αντισταθμιστικά στα προβλήματα καθιστώντας τες εντέλει, ως αυτές που κάνουν τη διαφορά για τα παιδιά με αναπηρία. Λαμβάνοντας υπόψη, πως οι κατάλληλες υποστηρίξεις μπορούν να μειώσουν τα προβλήματα και τις δυσκολίες, τα σχολεία θα πρέπει να επικεντρώνονται σε προσαρμογές, που εύκολα μπορούν να προβλεφτούν και να υλοποιηθούν (INTO, 2008).

Ενέργειες αυτού του είδους, προάγουν έναν ενταξιακό χαρακτήρα, ταιριάζουν σε ένα «κοινωνικό μοντέλο» (Brewster, 2004) και αποδεικνύουν τον αλληλεπιδραστικό χαρακτήρα του «προσώπου», του «περιβάλλοντος» και του «χρόνου» (O' Toole, 2016). Η συμπερίληψη συνδέεται στενά με προσεγγίσεις που βασίζονται στις δυνάμεις όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η προοπτική «των δυνάμεων» προάγει την ανάπτυξη και την ένταξη για όλα τα παιδιά, διατηρώντας υψηλές προσδοκίες για αυτά και αντλώντας από τις δυνάμεις των εκπαιδευτικών, των οικογενειών και των παιδιών, διασφαλίζοντας έτσι την πρόσβαση, εμπλοκή και συμμετοχή των παιδιών στη μάθηση (Strength-based approach, 2012). Οι εκπαιδευτικοί που λειτουργούν με βάση αυτή την προοπτική, παρέχουν υποστήριξη και προβαίνουν στις κατάλληλες προσαρμογές πριν την είσοδο των παιδιών με αναπηρία στο σχολείο, εστιάζοντας στα δυνατά σημεία, στα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες του παιδιού, επιτυγχάνοντας το πλήρες δυναμικό του. Παρέχουν ευκαιρίες και προκλήσεις για να διευρύνουν τη μάθηση και την ανάπτυξη με γρηγορότερους ρυθμούς (Strength-based approach, 2012).

Οι οικογένειες διαδραματίζουν και αυτές κρίσιμους ρόλους στην υποστήριξη των μαθητών με αναπηρία και η συμμετοχή τους είναι απαραίτητη για τον προγραμματισμό της μετάβασης. Οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, εντόπισαν την ανάγκη για υποστήριξη των γονέων από τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να στηρίξουν με τη σειρά τους τα παιδιά τους, την περίοδο της μετάβασης. Δεν αναφέρθηκαν όμως στη συμμετοχή των γονέων σε μεταβατικές δραστηριότητες ή πρακτικές. Οι Morningstar, Turnbull and Turnbull (1995) έδειξαν ότι οι νέοι με αναπηρία των οποίων οι οικογένειες

συμμετείχαν ενεργά στον προγραμματισμό της μετάβασης, μακροπρόθεσμα είχαν καλύτερα αποτελέσματα από εκείνους χωρίς ισχυρή οικογενειακή συμμετοχή. Η οικογένεια είναι ο μόνιμος υποστηρικτής και πληροφοριοδότης για μαθητές με δυσκολίες (Brolin & Loyd, 2004). Η έρευνα υπογραμμίζει, ότι όταν οι οικογένειες, τα σχολεία και οι κοινότητες συνεργάζονται με θετικούς και συνεργατικούς τρόπους, η ικανότητα του παιδιού να επιτύχει το μαθησιακό δυναμικό ενισχύεται σημαντικά, όπως και η γενική τους υγεία και ευημερία.

7.2. Δεύτερη ενότητα: Εγγύς διεργασίες: Σχέσεις και Πρακτικές

7.2.1. Οι σχέσεις ως παράγοντας επιρροής της μεταβατικής διαδικασίας

Το Βιοοικολογικό μοντέλο τονίζει τη σημασία των στενών δεσμών μεταξύ του σχολείου και των κοινοτήτων στις οποίες ανήκει, ως το κλειδί για ένα δυνατό μεσοσύστημα για τα παιδιά και τις οικογένειες. Σημαντικοί παράγοντες που εντοπίστηκαν σε σχέση με τις «εγγύς διεργασίες» περιελάμβαναν σχέσεις μεταξύ των παιδιών και των συμμαθητών τους, μεταξύ των σχολείων και των οικογενειών, μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων και τέλος, των δύο εκπαιδευτικών συστημάτων, του νηπιαγωγείου και του σχολείου.

Οι μεταβάσεις αφορούν σχέσεις και συνεπάγονται συνέπεια και αλλαγή (Department of Education and Training 2016). Οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν την παροχή ενός ευνοϊκού περιβάλλοντος για τη μάθηση και την ευημερία των μαθητών, ως μέρος του ρόλου τους, ενώ δέχτηκαν τη συνεργασία οικογένειας - σχολείου και δασκάλων – νηπιαγωγών, ως απαραίτητες προϋποθέσεις προκειμένου να παράσχουν σταθερά περιβάλλοντα μάθησης για τα παιδιά. Η διεθνής έρευνα υπογραμμίζει ότι όταν οι οικογένειες, τα σχολεία και οι κοινότητες συνεργάζονται με θετικούς και συνεργατικούς τρόπους, η ικανότητα του παιδιού να επιτύχει το μαθησιακό δυναμικό ενισχύεται σημαντικά, όπως και η γενική τους υγεία και ευημερία καθώς αποκτούν θετικές προοπτικές και αίσθηση του σκοπού στη ζωή (The Transition Resource Kit, 2015).

i) Οι σχέσεις μεταξύ των παιδιών

Τα χαρακτηριστικά και η σημασία της φιλίας αλλάζουν ανάλογα με την ηλικία του παιδιού. Στην προσχολική ηλικία, τα νήπια αντιλαμβάνονται τη φιλία ως «αγάπη και

υποστήριξη», για να αλλάξει καθώς τα παιδιά ωριμάζουν και να σηματοδοτεί πλέον την οικειότητα, την πίστη και την εμπιστοσύνη. Οι φιλίες μεταξύ των συνομηλίκων παρέχουν στα παιδιά ευκαιρίες συνεργασίας και διαπραγμάτευσης και σαν σχέσεις είναι περισσότερο ισότιμες από τις σχέσεις που αναπτύσσουν με τους γονείς ή τους δασκάλους (Scafffer, 1996).

Στο θέμα των φιλικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών, οι εκπαιδευτικοί και οι ερευνητές συχνά παρουσιάζονται να παραμελούν τις παιδικές φιλίες κατά τα πρώτα χρόνια της υποχρεωτικής σχολικής φοίτησης (Carter and Nutbrown, 2016). Ενώ υπάρχουν μελέτες που ασχολήθηκαν με τις φιλικές σχέσεις των παιδιών στην προσχολική ηλικία, στη σχολική ηλικία, παρατηρούμε να πέφτει σε δεύτερη μοίρα το θέμα αυτό, αφού πλέον η ακαδημαϊκή πρόοδος έχει προτεραιότητα. Το ενδιαφέρον για τις φιλικές σχέσεις των παιδιών, επανεμφανίζεται την περίοδο της μετάβασης από την προσχολική στη σχολική εκπαίδευση, μιας και η έρευνα αναγνωρίζει, στις θετικές εμπειρίες και στις φιλικές σχέσεις μεταξύ των συνομηλίκων, τη δύναμη να επηρεάσουν τη μετάβαση στο σχολείο (Peters, 2003 · Vrinioti & Matsagouras, 2004). Η Margetts (2002) αναφέρει την προσαρμογή στο δημοτικό σχολείο να διευκολύνεται από την ύπαρξη ενός φίλου και για τον λόγο αυτόν προτείνει τα παιδιά να μπαίνουν στο δημοτικό σε ζευγάρια φίλων. Οι φιλίες των παιδιών επηρεάζουν σημαντικά την κοινωνική και συναισθηματική ικανότητα, τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα (Campbell et al, 2000) και τη θετική στάση απέναντι στο σχολείο. Η Brooker (2002) στη μελέτη που πραγματοποίησε σε παιδιά της εργατικής αστικής τάξης, στην Βρετανία, διαπίστωσε ότι τα παιδιά που είχαν φίλους από το νηπιαγωγείο ή τη γειτονιά, με την έναρξη της φοίτησης στο δημοτικό, συμμετείχαν περισσότερο στις μαθησιακές δραστηριότητες της τάξης, σε σχέση με τα παιδιά που δεν είχαν κάποιο φίλο, τα οποία τις πρώτες εβδομάδες φάνηκαν να περιφέρονται μόνα, να περιμένουν και να παρατηρούν. Στην Ιταλία, ο Corsaro (2003: 290) ερευνώντας για μεγάλο χρονικό διάστημα τη μετάβαση των παιδιών στο σχολείο, υποστήριξε ότι η παρουσία ενός φίλου βοήθησε το παιδί να διατηρήσει την ταυτότητά του, χωρίς να χρειαστεί να υιοθετήσει μια νέα, σύμφωνα με τα δεδομένα του νέου περιβάλλοντος. Τονίζει δε, τη δυναμική ποιότητα της παιδικής φιλίας, ιδιαίτερα καθώς αυτές αλλάζουν με την έναρξη της φοίτησης σε ένα νέο σχολείο και συνιστά να το λάβουν αυτό

σοβαρά υπόψη οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τον Ladd (1990), είναι ανάγκη να υποδέχονται τους μαθητές σε ένα περιβάλλον όπου οι προηγούμενες φιλίες εκτιμούνται, καθιστώντας το έτσι φιλικό προς τους μαθητές. Σε έρευνα που διεξήγαγε ο ίδιος διαπίστωσε ότι η υποστήριξη από γονείς, δασκάλους και φίλους συνομήλικους, βοηθά τους μαθητές να αντιμετωπίζουν καλύτερα τις προκλήσεις, ειδικά το πρώτο διάστημα της φοίτησης στο νέο σχολικό περιβάλλον. Ειδικότερα, ο δυνητικός ρόλος των φιλικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών στη σχολική προσαρμογή τους σε ένα νέο πλαίσιο, διερευνήθηκε από τον Ladd (1990), σε τρεις φάσεις: κατά την είσοδο στο σχολείο, 2 μήνες μετά και στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν στις περιπτώσεις απόρριψης των φιλικών σχέσεων των παιδιών, υψηλότερα επίπεδα αποφυγής του σχολείου, χαμηλότερα επίπεδα απόδοσης και αρνητικές σχολικές αντιλήψεις, από μέρος των μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας, παρουσίασαν τα παιδιά να βιώνουν συναισθήματα χαράς και ευτυχίας, όταν ξεκινούν το σχολείο με έναν φίλο ή γνωρίζουν κάποιον που είναι ήδη στο σχολείο. Ωστόσο, αυτό δεν τους εμποδίζει να παραβλέπουν τις φιλίες αυτές, όταν χωρίζουν τους μαθητές σε τμήματα. Αυτή η πρακτική σίγουρα θέτει ερωτήματα σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο τα σχολεία υποδέχονται τους μικρούς μαθητές. Παρουσιάζεται μια αντίφαση, καθώς από τη μια οι δάσκαλοι θέτουν ως στόχο να κάνουν τη μετάβαση των μαθητών στο δημοτικό όσο το δυνατόν πιο ανώδυνα και όσο το δυνατόν γρηγορότερα, αναζητώντας τρόπους προκειμένου να μειώσουν την ασυνέχεια μεταξύ των βαθμίδων και τη συναισθηματική δυσαρμονία. Από την άλλη, φαίνεται να μην έχουν γνώση των υφιστάμενων φιλικών σχέσεων ανάμεσα στα παιδιά, να αγνοούν τη δύναμη των σχέσεων με τους συνομήλικους σε μια κρίσιμη περίοδο, όπως αυτή της μετάβασης και να μην τις λαμβάνουν υπόψη κατά τον χωρισμό των μαθητών σε τμήματα. Παράλληλα, οι δάσκαλοι, όπως ανέφεραν, μέσω πολλών πρακτικών προτρέπουν και παροτρύνουν τους μαθητές να κάνουν νέες φιλίες. Η Bath (2009) υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν έναν ιδιαίτερο ρόλο στη ζωή των παιδιών. Μπορούν να βοηθήσουν ενεργά τα παιδιά να οικοδομήσουν νέες φιλίες. Εμπλέκοντας τους μαθητές σε συζητήσεις μέσα στην ομάδα, τα παιδιά ανακαλύπτουν κοινά ενδιαφέροντα και προτιμήσεις, βρίσκουν

στοιχεία που τα ενώνουν και καθίστανται ικανά να δημιουργήσουν νέες φιλίες. Στην πραγματικότητα όμως, στην περίπτωση της μετάβασης στην επόμενη βαθμίδα, εντοπίζεται ένα κενό, μια ασυμφωνία. Ερχόμενα τα παιδιά στο σχολείο, η αλλαγή έχει ήδη ολοκληρωθεί, χωρίς να έχουν προλάβει να κάνουν νέες φιλίες. Έτσι, οι μικροί μαθητές, αφήνονται να διαπραγματευτούν αλλαγές ή ασυνέπειες στο φυσικό και μαθησιακό περιβάλλον, στους κανόνες και τις ρουτίνες, τη θέση και τον ρόλο του μαθητή καθώς και τις σχέσεις με τα νέα πρόσωπα (Margetts, 2005), χωρίς τη συναισθηματική υποστήριξη από τους παλιούς φίλους. Όπως καταγράφεται στη βιβλιογραφία (Dockett & Perry, 2013), σε περιόδους σημαντικών αλλαγών, όπως η αλλαγή του σχολικού πλαισίου, η διατήρηση των παλιών φίλων επηρεάζει τη συμπεριφορά και τη στάση των παιδιών απέναντι στο «νέο σχολείο» και διευκολύνει τη διαδικασία μετάβασης, λειτουργώντας ως μια πηγή κοινωνικής και σχολικής υποστήριξης. Οι εκπαιδευτικοί, παραβλέποντας ότι η γνωριμία και η δημιουργία νέων φίλων θα καθυστερήσει, προτρέπουν σε νέες φιλίες, χωρίς να εξασφαλίζουν στα παιδιά φυσικό και συναισθηματικό χώρο και χρόνο προκειμένου να συναναστραφούν και να οικοδομήσουν νέες σχέσεις (Papadopoulou, 2015). Μια τέτοια στάση υποδηλώνει τη θεώρηση ότι η μετάβαση είναι αυτόματη, ότι συμβαίνει μόνο επειδή συμβαίνει η αλλαγή. Αυτό όμως αμφισβητείται. Η μετάβαση διαρκεί περισσότερο, συμβαίνει πολύ πιο αργά από την αλλαγή (Bridges, 2009). Η αλλαγή γίνεται αυτόματα, επιβάλλεται και αναμένεται από τα παιδιά να προσαρμοστούν χωρίς να κοιτάζουν πίσω. Η απαίτηση αυτή στερεί από τον μαθητή τον χρόνο που χρειάζεται για να προετοιμαστεί με το δικό του ρυθμό για όσα πρόκειται να ακολουθήσουν στο νέο πλαίσιο. Αυτό ενδέχεται να αποτελέσει μια αγχωτική εμπειρία για τα παιδιά (Fabian & Dunlop 2002) και πολύ περισσότερο για τα παιδιά με αναπηρία που σε μεταβατικές περιόδους ενδέχεται να χρειαστούν πρόσθετη υποστήριξη (DCSF 2005: 17). Αν τα παιδιά μείνουν αβοήθητα αυτή την περίοδο, ακόμα και τα καλύτερα εκπαιδευτικά προγράμματα είναι καταδικασμένα σε αποτυχία. Οδυνηρές μεταβάσεις προκύπτουν από κακό σχεδιασμό ή από αλλαγή που επιβλήθηκε (Evans et. al., 2014). Σύμφωνα με τον Bridges (2009) η αλλαγή και η μετάβαση είναι διαφορετικές. Η αλλαγή είναι μια κατάσταση, είναι ένα εξωτερικό γεγονός που μπορεί να συμβεί πολύ γρήγορα, ενώ η μετάβαση απαιτεί χρόνο για να μπορέσουν τα άτομα να εξοικειωθούν με τη νέα κατάσταση που επιφέρει η αλλαγή. Πρόκειται για μια εσωτερική

διαδικασία - μια ψυχολογική και συναισθηματική περίοδο- που απαιτεί ευαισθησία, συνειδητοποίηση και ένα σχέδιο για να εξελιχθεί θετικά. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν τις πρακτικές συνέπειες αυτής της αλλαγής, προσέχοντας παράλληλα και τη ψυχολογική της διάσταση. Ο Bridges (2009) εκτιμά ότι η διαχείριση των μεταβάσεων επιβάλλει την υποστήριξη των ατόμων καθώς περνούν από τις τρεις μεταβατικές φάσεις. Η κατανόηση της μετάβασης εξασφαλίζει την σωστή αξιοποίηση του χρόνου, των πόρων και της εμπειρίας για την υποστήριξη και διευκόλυνση θετικών αποτελεσμάτων. Σύμφωνα με τον Bridges (2009) ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι κομβικός, αφού είναι το πρόσωπο που θα σχεδιάσει τη μετάβαση. Δεν πρέπει να παραβλέπει ότι η εμπειρία της μετάβασης είναι βαθιά μοναδική. Τα παιδιά ξεκινούν τη μετάβασή τους σε διαφορετικές χρονικές στιγμές, με διαφορετικές ταχύτητες. Χρειάζεται να γνωρίζει ποιος καλείται να αφήσει πίσω και τι, φροντίζοντας παράλληλα να διασφαλίσει τους όρους που θα επιτρέψουν στους μαθητές να αποχωρήσουν με σεβασμό από μια κατάσταση και να κάνουν μια νέα αρχή. Η κατανόηση και αποδοχή των συναισθημάτων των μαθητών που μετακινούνται, η προστασία των «δικαιωμάτων τους» καθώς αφήνουν την ασφάλεια της «παλαιάς θέσης», αποτελούν συνθήκες που θα πρέπει να σεβαστεί ο εκπαιδευτικός.

Μια άλλη διαπίστωση των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας, ήταν ότι δεν διατηρούνται όλες οι παλιές φιλίες, οι φιλίες από το νηπιαγωγείο, αφού σε σύντομο χρονικό διάστημα, τα περισσότερα παιδιά, έχουν κάνει νέες φιλίες και έχουν ενταχθεί σε ομάδες. Η διαπίστωση αυτή των δασκάλων είναι σε συμφωνία με τα ευρήματα των Ledger et al., (2000) γύρω από τις δυσκολίες διατήρησης της φιλίας με το ξεκίνημα της νέας χρονιάς. Δεν μπορεί όμως αυτό να αναιρέσει το γεγονός, ότι είναι πολύ βοηθητικό για το παιδί να ξεκινά μια νέα αρχή, έχοντας δίπλα του πρόσωπα γνωστά (Dockett & Perry, 2013 · Ladd, Birch & Buhs, 1999). Τα φιλικά προς τα παιδιά περιβάλλοντα συμπεριλαμβάνουν και τη διατήρηση των φίλων (UNICEF, 2012).

ii) Οι σχέσεις μεταξύ των παιδιών και των εκπαιδευτικών

Η σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή, μια κομβική σχέση (Hughes, Bullock & Coplan, 2014) αποτελεί έναν σημαντικό πόρο ανάπτυξης ακαδημαϊκών, κοινωνικών, συναισθηματικών και γνωστικών δεξιοτήτων. Μπορεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά, αφού

τα αποτελέσματα μιας ασφαλούς σχέσης μεταξύ ενός παιδιού και ενός ενήλικα, είναι υψηλότερα επίπεδα κοινωνικότητας και συναισθηματικής κατανόησης (Hamre & Pianta, 2001). Η εγγύτητα, η σύγκρουση και η εξάρτηση, αποτελούν βασικές πτυχές αυτών των σχέσεων (Pianta, Hamre & Stuhlman, 2003). Το πρώτο στοιχείο, η εγγύτητα, σχετίζεται με τη στοργή, τη ζεστασιά και τη συναισθηματική εμπλοκή μεταξύ των δύο. Μέσα από τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας - για τη συμπεριφορά και το προφίλ των μαθητών - και τις αντιλήψεις που εξέφρασαν για την προσαρμογή των μαθητών στο σχολείο, μπορούμε να υποθέσουμε για τη σχέση που έχουν με τους μαθητές τους. Σύμφωνα λοιπόν με όσα δήλωσαν οι δάσκαλοι και νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα, οι εκπαιδευτικοί μέσα από μια βαθιά και δημιουργική σχέση παρέχουν συναισθηματική και ηθική στήριξη, υποστηρίζοντας κατάλληλα τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, ιδιαίτερα για τα παιδιά που βρίσκονται στην ομάδα κινδύνου για σχολική αποτυχία. Η εγγύτητα στις σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητή αντανακλάται στη θετική στάση του μαθητή απέναντι στο σχολείο και τη μάθηση και στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων (Birch & Ladd, 1997). Οι σχέσεις που χαρακτηρίζονται από εγγύτητα, καθίστανται προστατευτικός παράγοντας των παιδιών με αναπηρία (Ramey & Ramey, 1998). Το στοιχείο της σύγκρουσης αντανακλά μια συγκρουσιακή σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή ή την απουσία του συναισθηματικού δεσμού μεταξύ τους. Οι σχέσεις που χαρακτηρίζονται από το στοιχείο της σύγκρουσης συνοδεύονται από άρνηση και υψηλά επίπεδα άγχους, προβλήματα συμπεριφοράς, χαμηλές επιδόσεις και αποφυγή της φοίτησης (Baker, 2006). Το τελευταίο στοιχείο, της εξάρτησης, εκφράζει την έλλειψη εμπιστοσύνης σε πρόσωπα και θεσμούς, μειωμένη αυτοπεποίθηση, συναισθήματα αβεβαιότητας και απαίτησης για έγκριση και υποστήριξη. Οι μαθητές δυσκολεύονται στη σύναψη σχέσεων με τους συμμαθητές και κατακλύζονται από συναισθήματα μοναξιάς και απομόνωσης (Birch & Ladd, 1997).

Η ποιότητα της σχέσης δασκάλου- παιδιού, αποκτά μεγαλύτερη σημασία στα πρώτα χρόνια της σχολικής φοίτησης, όταν οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες και εδραιώνουν ικανότητες για την επιτυχή προσαρμογή στο σχολείο, ενώ παράλληλα διαμορφώνουν την αυτοεικόνα τους (Pianta, 2002). Η έρευνα αναφέρει πολλές αιτίες που μπορεί να επηρεάσουν τις σχέσεις των παιδιών με τον εκπαιδευτικό της τάξης και κατά συνέπεια και

τις σχέσεις με τους συνομήλικους (Robertson, Chamberlain & Kasari, 2003). Στις αιτίες που αφορούν τους μαθητές, στην παρούσα έρευνα, αναφέρονται χαρακτηριστικά του μαθητή, όπως οι μαθησιακές δυσκολίες και τα προβλήματα συμπεριφοράς. Η παρουσία μαθησιακών δυσκολιών παρουσιάζεται στην έρευνα, να επηρεάζει τη σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Οι Al-Yagon και Mikulincer (2004) διαπίστωσαν αρνητικές και απορριπτικές σχέσεις, με τα παιδιά να αναφέρουν ότι βιώνουν απόρριψη από τους δασκάλους και τους εκπαιδευτικούς να παραδέχονται χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής προσέγγισης με τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες σε σχέση με τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες μαθητές.

Επιπλέον, οι Henricsson and Rydell (2004) σε έρευνα που έκαναν πάνω στις σχέσεις δασκάλου και παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς, διαπίστωσαν ότι τα παιδιά με προβλήματα εξωστρέφειας (επιθετικότητα, υπερκινητικότητα και παρορμητικότητα) εκδήλωναν αρνητικές συμπεριφορές στις σχέσεις τους με τους δασκάλους και είχαν μεγαλύτερες συγκρούσεις, από ότι τα παιδιά χωρίς τέτοια προβλήματα. Στην ίδια μελέτη αναφέρεται ότι τα παιδιά με εσωτερικά προβλήματα (άγχος και κατάθλιψη) συμπεριφοράς ανέπτυξαν συγκρουσιακές και εξαρτημένες σχέσεις με τον δάσκαλο, που συνέβαλαν και στις δύο περιπτώσεις σε αρνητικές σχέσεις με τον δάσκαλο της τάξης.

iii) Οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και της οικογένειας

Η έναρξη του σχολείου, μια από τις πλέον σημαντικές στιγμές για το παιδί, επιβάλλει τη στενή συνεργασία ανάμεσα στα δύο μέρη, οικογένεια και εκπαιδευτικούς (Brooker, 2008 · Dockett et al., 2012). Η αναγνώριση και στήριξη των οικογενειών για τη διαχείριση των μεταβάσεων, συμβάλλει στην ευημερία των παιδιών. Σε σχετική συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς της παρούσας έρευνας αποτυπώθηκε απόλυτη σύμπνοια στις απόψεις τους, καθώς όλοι αναγνώρισαν την καλή επικοινωνία και τις θετικές σχέσεις μεταξύ γονιών και εκπαιδευτικών, να λειτουργούν ως προστατευτικός παράγοντας την περίοδο της μετάβασης στο δημοτικό σχολείο. Ο αποτελεσματικός διαχωρισμός των ρόλων και των λειτουργιών μεταξύ του σπιτιού και του σχολείου, σε συνδυασμό με τη διατήρηση μιας σχέσης μεταξύ τους που χαρακτηρίζεται από αμοιβαίο σεβασμό, μπορεί να αποδώσει την έννοια της καλής, θετικής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και οικογένειας (Keyes, 2000).

Ενώ η αξία των θετικών σχέσεων μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου, είναι παγκοσμίως αποδεκτή, η ανάπτυξη ή η διατήρηση αυτών των σχέσεων, αποτελεί πρόκληση. Η εμπιστοσύνη και ο αμοιβαίος σεβασμός ως απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη μιας αποδοτικής συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς αναγνωρίζεται τόσο βιβλιογραφικά, όσο και από τους εκπαιδευτικούς της παρούσας έρευνας κατά την αξιολόγηση των υφιστάμενων σχέσεων με τους γονείς των μαθητών τους. Κατά τον Keyes (2000), η συνεργασία και οι θετικές σχέσεις με την οικογένεια, εξαρτώνται από τις αξίες και στάσεις των γονέων και των δασκάλων, τις κοινωνικές δυνάμεις που αναπτύσσονται στον χώρο της εργασίας και στον τρόπο που ο καθένας από τους δύο, αντιλαμβάνεται τους ρόλους του.

Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό αποτελεί ένα σημαντικό και πολύπλοκο γεγονός στη ζωή κάθε παιδιού, αλλά και της οικογένειάς του, με αποτέλεσμα οι μεταβάσεις των παιδιών, να έχουν και μια άλλη διάσταση, αυτή της μετάβασης των γονέων. Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν και αναπτύσσονται, οι γονείς κάνουν προσαρμογές που σχετίζονται με τις αλλαγές στην ανάπτυξη των παιδιών τους. Μία από τις σημαντικότερες προσαρμογές που κάνουν οι γονείς ακολουθώντας τις αλλαγές αυτές, είναι «η έναρξη του σχολείου». Ακόμα κι αν τα παιδιά έχουν φοιτήσει στο νηπιαγωγείο, η προσαρμογή στο δημοτικό περιλαμβάνει προσαρμογές για όλη την οικογένεια καθιστώντας την ενδεχομένως «μια αγχωτική κανονιστική αλλαγή για τους γονείς» (De Caro Worthman, 2011, σελ. 441, όπ. αναφ. στο Dockett, Perry & Kearney, 2012). Οι ανοιχτοί διάλογοι επικοινωνίας, η έγκαιρη και συχνή ενημέρωση, η παροχή πληροφοριών και η συμβουλευτική υποστήριξη, παρουσιάστηκαν από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, ως μέσα αντιμετώπισης του άγχους των γονέων κατά την προσαρμογή στη νέα πραγματικότητα. Στην παρούσα έρευνα, διαπιστώθηκε επίσης, όταν πρόκειται για παιδί με αναπηρία, η μετάβαση να γίνεται ακόμη πιο περίπλοκη και δύσκολη και για το παιδί και για την οικογένειά του (Janus, Korpchanski, Cameron & Hughes, 2007). Το γεγονός αυτό θα πρέπει να ληφθεί υπόψη κατά τον σχεδιασμό των μεταβατικών πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς, ξεκινώντας από την εγγραφή στο νηπιαγωγείο, όπως δήλωσαν οι νηπιαγωγοί. Η υποστήριξη που λαμβάνουν οι γονείς εν όψει των αλλαγών που θα αντιμετωπίσουν κατά τη μετάβαση, ενδυναμώνει τους

γονείς και μέσω αυτών και τα παιδιά (Fabian & Dunlop 2007 · Hirst, Jervis, Visagie, Sojo & Cavanagh, 2011).

Οι γονείς των μαθητών με αναπηρία παρουσιάστηκαν από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας να ανησυχούν για τη μετάβαση των παιδιών και να αναζητούν πληροφορίες από τους εκπαιδευτικούς και των δύο πλαισίων, με τις επισκέψεις στα σχολεία να γίνονται συχνότερα και πριν την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς. Η ανατροφή των ανάπηρων παιδιών, η εκπαίδευση και επιπλέον ανησυχίες για θέματα σχετικά με την αναπηρία των παιδιών τους, αποτελούν θέματα που, σύμφωνα με τον Taub (2006), απασχολούν τις οικογένειες των παιδιών με αναπηρία. Συχνά, θεωρώντας τα σχολεία ως μη ασφαλείς χώρους, εκφράζουν υπερβολικές ανησυχίες και γίνονται υπερπροστατευτικοί. Έρευνα των Ysseldyke, Algozzine και Thurlow (2000) παρουσιάζει τους γονείς παιδιών με αναπηρία να ανησυχούν για τη συμπεριφορά των δικών τους αλλά και των άλλων παιδιών, φοβούμενοι θέματα εκφοβισμού, ενώ εκφράζουν ανησυχίες σχετικά με την στάση και την αποδοχή από τους γονείς και τους συμμαθητές (Heward, 2003). Η περίοδος της μετάβασης, αποτελεί μια περίοδο ιδιαίτερα αγχωτική για την οικογένεια, γεγονός που αναγάγει την καθοδήγηση και υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς, καθοριστική (Rous, Meyers & Striklin, 2007). Τον ρόλο αυτόν συχνά καλούνται να παίξουν και οι δάσκαλοι και νηπιαγωγοί της παρούσας έρευνας, όπως δήλωσαν οι ίδιοι, χαρακτηρίζοντάς τον μάλιστα ως εξαιρετικά σημαντικό. Η Κοντοπούλου (1998, /οπ. αναφ. στο Αλευριάδου, Βρυνιώτη, Κυρίδης, Σιβροπούλου-Θεοσιάδου & Χρυσοφίδης) αναγνωρίζει την ευθύνη της αρχικής ενημέρωσης, της καθοδήγησης και της ψυχολογικής στήριξης, να βαραίνει τους εκπαιδευτικούς, να αποτελεί μέρος της εργασίας τους, παρόλο που η συμβουλευτική γονέων, όπως η ίδια τονίζει, αποτελεί μια υπηρεσία που εφαρμόζεται από άλλους ειδικούς, σε άλλα πλαίσια. Οι ειδικοί αυτοί, ταυτοποιούνται από τον Taub (2006) στο πρόσωπο των επαγγελματιών συμβούλων των σχολείων, οι οποίοι κατανοώντας τις ανησυχίες των γονέων των παιδιών με αναπηρία, δρουν ως συνήγοροι τόσο των ίδιων όσο και των παιδιών.

Οι δραστηριότητες για οργανωμένη συμμετοχή και αξιοποίηση της γονικής παρουσίας μέσα στο σχολείο, που προτείνονται από το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, αναφέρθηκαν από τις νηπιαγωγούς της παρούσας μελέτης, άποψη που υποστηρίζεται και

από τη βιβλιογραφική έρευνα, ως παράγοντας που συμβάλλει στην οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης και αρμονίας μεταξύ της οικογένειας και των νηπιαγωγών (Αλευριάδου κ. ά.: Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου). Ιδιαίτερα στον χώρο της προσχολικής αγωγής, όπου ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του γονέα αλληλοσυμπληρώνονται, η εφαρμογή οποιασδήποτε παιδαγωγικής παρέμβασης θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει το οικογενειακό πλαίσιο που στηρίζει το παιδί. Οι σχέσεις μεταξύ των γονέων και των νηπιαγωγών παρουσιάστηκαν από τις συμμετέχουσες στην έρευνα ως «θερμότερες», σε σχέση με τις σχέσεις με τους δασκάλους, αναγνωρίζοντας το πρόσωπο της νηπιαγωγού ως φιλικό και εμπιστοσύνης. Η συχνή επαφή και η συνεργασία επιτυγχάνεται, καθώς οι γονείς βρίσκονται συχνότερα στο χώρο του νηπιαγωγείου, συνοδεύοντας τα παιδιά το πρωί και το μεσημέρι για να τα παραλάβουν. Οι γονείς δεν ανησυχούν για την επίδοση των παιδιών τους, κάτι που θα μπορούσε να τους αγχώνει, είναι πιο χαλαροί και δεν αμφισβητούν το εκπαιδευτικό έργο, ένα επιπλέον γεγονός που συμβάλλει στη δημιουργία θετικών σχέσεων με τις νηπιαγωγούς.

iv) Οι σχέσεις μεταξύ των δασκάλων και των νηπιαγωγών – Συνεργατικές πρακτικές

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα μελέτη τόνισαν τον κεντρικό ρόλο που παίζει η καλή επικοινωνία και οι θετικές σχέσεις μεταξύ των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην εξασφάλιση ομαλών μεταβάσεων. Ο ορισμός της συνεργασίας ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να καταστεί εύκολη η κατηγοριοποίηση των δράσεων που αναλαμβάνουν, σε συνεργατικές ή μη. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν διαφορετικούς όρους για την περιγραφή της έννοιας, αφήνοντας έτσι τον ερευνητή να ερμηνεύσει και να αποδώσει το δικό του νόημα. Για παράδειγμα η ανταλλαγή πληροφοριών δηλώθηκε ως συνεργατική πρακτική από μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών της έρευνας, ενώ ένα μικρότερο μέρος των εκπαιδευτικών διαφωνεί ως προς αυτό. Σε μια επισκόπηση της ορολογίας από τους Vangrieken, Dochy, Raes & Kyndt (2015), διαπιστώθηκε μεγάλη εννοιολογική σύγχυση, αφού πολλοί διαφορετικοί όροι περιγράφουν την έννοια της συνεργασίας και οι ερευνητές αποδίδουν διαφορετικές ερμηνείες στον ίδιο όρο. Σε συνέχεια των παραπάνω, ο όρος συνεργασία σύμφωνα με τους Vangrieken et al, (2015, σελ. 23) ορίζεται *«η κοινή αλληλεπίδραση μιας ομάδας, σε όλες τις δραστηριότητες που απαιτούνται για την εκτέλεση ενός κοινού έργου»*.

Οι όροι συνεργασία και συλλογικότητα συχνά χρησιμοποιήθηκαν εναλλακτικά στην παρούσα έρευνα, κάνοντας ασαφές ποια ερμηνεία αποδίδονταν και σε ποιον όρο. Αν και οι δύο όροι αναφέρονται συχνά μαζί και συνδέονται στενά, δεν είναι πανομοιότυποι. Ο όρος συλλογικότητα διαφέρει από τη συνεργασία, η οποία προσδιορίζεται από τις δράσεις, σε αντίθεση με τη συλλογικότητα που αναφέρεται στην ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών. Πολύ συχνά, ο όρος της συλλογικότητας, περιβάλλεται από μια θετική αξία και περιγράφει σχέσεις υποστηρικτικές, δημοκρατικές, σχέσεις αλληλεγγύης που βασίζονται σε ισότιμη εργασιακή κατάσταση, με τη διαφορά ότι προκύπτουν από διοικητική ρύθμιση που υποχρεώνει σε συνεργασία (Kelchtermans, 2006). Ο ίδιος, υποδεικνύει ότι τόσο η συλλογικότητα όσο και η συνεργασία πρέπει να γίνονται κατανοητές ως σημαντικές αλληλεπιδράσεις και πάντα λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο. Αμφότερες οι δύο έννοιες εμφανίζονται στο πλαίσιο ενός σχολείου, σε μια χρονική στιγμή και συνιστούν σημαντικές συνθήκες εργασίας για τους εκπαιδευτικούς της μονάδας.

Οι Dockett et al. (2011) αναγνωρίζουν την περίοδο των εκπαιδευτικών μεταβάσεων, ως αφορμή για τους εκπαιδευτικούς, να ζητήσουν και να προσφέρουν βοήθεια. Η καλή επικοινωνία μεταξύ νηπιαγωγών και δασκάλων ανιχνεύεται σε κοινούς στόχους και προσεγγίσεις, στις προσδοκίες και στο νόημα που αποδίδουν και έχει αντίκτυπο σε θετικές μεταβάσεις (Mhathúna, 2011). Η επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών μπορεί να θεωρηθεί ως μέρος των σχέσεων και ο τρόπος που ελάμβανε χώρα μεταξύ των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας, είναι ενδεικτικός των σχέσεων και της ποιότητας της μεταξύ τους συνεργασίας. Οι μορφές επικοινωνίας που αναφέρθηκαν από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, αφορούσαν τηλεφωνικές συνομιλίες, που γίνονταν συνήθως μόνο στην αρχή της χρονιάς. Το εύρημα αυτό, είναι σε συμφωνία με έρευνα των Einarsdottir et al. (2008), όπου οι προσωπικές συναντήσεις μεταξύ δασκάλων και νηπιαγωγών ελάμβαναν χώρα μόνο όταν επρόκειτο για μαθητές με αναπηρία, διαφορετικά οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονταν να επικοινωνούν μόνο τηλεφωνικά, χωρίς να αναφέρονται προσωπικές συναντήσεις ανταλλαγής ιδεών, θέτοντας έτσι θέμα για την ποιότητα της συνεργασίας. Σύμφωνα με τους Burgon and Walker (2013), τα καλά συστήματα επικοινωνίας ενισχύουν τις σχέσεις και ισχυροποιούν τον καλό σχεδιασμό για τη μετάβαση, οδηγώντας σε θετικά αποτελέσματα.

Επιπλέον, ο κοινός σχεδιασμός και η ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των δασκάλων και νηπιαγωγών, αναφέρεται και από τους Kagan και Neuman (1998) ως παράγοντας θετικής προσαρμογής των μαθητών κατά την εκπαιδευτική μετάβαση.

Ένα κενό στη συστηματική ή ολοκληρωμένη επικοινωνία μεταξύ δασκάλων και νηπιαγωγών παρατηρείται και από την O' Kane (2015), που θεωρεί ότι το γεγονός αυτό έχει αντίκτυπο και στους γονείς. Οι γονείς, σύμφωνα με την ίδια, ερχόμενοι αντιμέτωποι με τις δυσκολίες που προκύπτουν από την έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, αναζητούν πληροφορίες από τη νηπιαγωγό, πριν από τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο. Επίσης, ένα μέρος των εκπαιδευτικών της έρευνας, αμφισβήτησαν την καταλληλότητα της προφορικής επικοινωνίας (τηλεφωνική συνομιλία) ως μέσο πληροφόρησης για τους μαθητές και αντιπρότειναν την γραπτή μορφή επικοινωνίας. Από νηπιαγωγό που συμμετείχε στην έρευνα, διατυπώθηκε αντίθετη άποψη, σύμφωνα με την οποία, προτιμά την προφορική επικοινωνία, με την παρούσα μορφή. Όλες οι μορφές επικοινωνίας έχουν τη χρησιμότητά τους και μπορεί να είναι απαραίτητες, αλλά και η γραπτή έχει τη δική της αξία. Ένα γραπτό αρχείο, στο οποίο μπορούν να αναφέρονται οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί, αποδεικνύει τη μάθηση, διασφαλίζει την υπευθυνότητα με την καταγραφή όσων θα «ειπωθούν» και διευκολύνει την παρακολούθηση της προόδου του μαθητή (The Transition: A Positive Start to School Resource Kit, 2017).

Οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας ανέφεραν τις οργανωτικές δομές των βαθμίδων και τις διαδικασίες που εφαρμόζονται, ως παράγοντες που δυσχεραίνουν την ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων μεταξύ των δασκάλων και των νηπιαγωγών. Η άποψη αυτή ενισχύεται και από τη Βρυνιώτη (2000), η οποία υποστηρίζει ότι η θεσμική σχέση των δύο ιδρυμάτων θεωρείται υπεύθυνη για τα προβλήματα επικοινωνίας, και συνεργασίας, μεταξύ δασκάλων και νηπιαγωγών και της ομαλής μετάβασης των μαθητών. Η σχέση αυτή περιλαμβάνει την οργάνωση και δομή των ιδρυμάτων και τους εκπαιδευτικούς. Παρά τις διαφορές στο διαφορετικό υπόβαθρο και τα επίπεδα κατάρτισης, ένα μεγάλο ποσοστό των νηπιαγωγών και δασκάλων που συμμετείχαν στην έρευνα, δήλωσαν ότι αντλούν από την εμπειρία των συναδέλφων τους στην άλλη βαθμίδα, αλλά ταυτόχρονα την εμπλουτίζουν, ενώ επεσήμαναν ότι συνεργάζονται με στόχο τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών,

φροντίζοντας παράλληλα για τη δική τους ευημερία και την ευημερία των άλλων, εύρημα που ταυτίζεται με προηγούμενες έρευνες (VEYLDF, 2016).

Σε συμφωνία με τους Dockett et al. (2011), οι δασκάλες και οι νηπιαγωγοί της έρευνας, τόνισαν τη σπουδαιότητα και αναγκαιότητα της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων για την αποτελεσματικότερη μάθηση και ανάπτυξη των μαθητών, που οδηγεί σε θετικές μεταβάσεις. Ο αμοιβαίος σεβασμός μεταξύ των δασκάλων και νηπιαγωγών, θεωρήθηκε απαραίτητος από τις συμμετέχουσες στην παρούσα έρευνα για την ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων μεταξύ τους. Η άποψη αυτή συμπίπτει με τα ευρήματα των Dockett και Perry (2003b) και της Petriwskyj (2005), οι οποίοι επισημαίνουν πως προκειμένου να δημιουργηθούν ουσιαστικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών κατά τα πρώτα χρόνια της παιδικής ηλικίας και συνεπώς επιτυχημένες συνεργασίες, επιβάλλεται ο σεβασμός του επαγγέλματος και από τις δύο πλευρές.

Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, έχει περισσότερες από μία μορφές. Στη βιβλιογραφία αναγνωρίζεται μια ποικιλομορφία στη συνεργασία των εκπαιδευτικών, με τον Bonbjerg (2006) να περιγράφει δυο όψεις της: αυτή που αφορά την ανταλλαγή ιδεών και αυτή που εστιάζει στις ατομικές φιλοδοξίες για την ατομική δουλειά των εκπαιδευτικών. Μία διαφορετική μορφή συνεργασίας που χαρακτηρίζεται από αυξανόμενα επίπεδα αμοιβαίας σύνδεσης, κοινή αλληλεπίδραση και κοινή πρακτική αναφέρεται από τον Brouwer (2011). Μια μορφή συνεργασίας, που θέλει τους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται σαν ομάδα, θα πρέπει να πληρεί ορισμένα χαρακτηριστικά που αποτελούν και δείκτες που καθορίζουν τον βαθμό της ομαδικότητας. Οι κοινοί στόχοι και οι κοινές ευθύνες, η κοινή δέσμευση για το καθήκον, η αίσθηση της συνάφειας με την ομάδα, η αλληλεξάρτηση για την εκτέλεση του έργου και επίτευξης του στόχου, αποτελούν ορισμένους από τους δείκτες αυτούς (Carpenter et al., 2008). Οι εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα, εξέφρασαν μια ισχυρή άποψη ότι η αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ τους απαιτεί κοινούς στόχους και επικοινωνία, για να δημιουργήσουν μια αίσθηση κοινής προσπάθειας. Στην πράξη όμως, οι συνεργατικές πρακτικές που αναφέρθηκαν από τους ίδιους, ενώ είχαν ως επίκεντρο τους μαθητές και στόχευαν σε θετικές μεταβάσεις, δεν αναφέρονταν σε σχεδιασμό από κοινού σε επίπεδο στόχων, μεθοδολογίας και κατάρτισης προγραμμάτων μετάβασης. Η συνεργασία σε

επίπεδα διδακτικής και διδασκαλίας, η παρατήρηση των άλλων στην τάξη, η κριτική της λειτουργίας μέσα στην τάξη και η συζήτηση για τα προβλήματα που προκύπτουν, αποτελούν μορφές συνεργασίας σε «βαθύ» επίπεδο (Plauborg, 2009), που δεν διαπιστώθηκαν όμως στην παρούσα έρευνα καθώς οι εκπαιδευτικοί περιορίζουν τη συνεργασία περισσότερο σε πρακτικές υποθέσεις (π.χ. ο χωρισμός των τμημάτων, ενέργειες για την υποστήριξη των μαθητών με τον θεσμό της παράλληλης στήριξης, κ.α.).

Παρά την κοινή παραδοχή για τη σπουδαιότητα και την αναγκαιότητα ανάπτυξης συνεργατικών σχέσεων, μία ομάδα από τους εκπαιδευτικούς της παρούσας έρευνας, αποφάνθηκε ότι η συνεργασία στην πράξη εφαρμόζεται σε μικρό βαθμό, τυπικά. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί αμφισβήτησαν την ποιότητα της μεταξύ τους συνεργασίας και δήλωσαν ότι δεν ήταν ικανοποιημένοι από τη συνεργασία με τους συναδέλφους της άλλης βαθμίδας. Η συνεργασία, όπως παρουσιάζεται από τους ίδιους δεν υφίσταται στον βαθμό που θα περίμενε κανείς μετά την καθολική αναγνώριση για τα οφέλη και την αξία της. Σε διεθνές επίπεδο, οι ερευνητές ζήτησαν τη θέσπιση επίσημων πολιτικών για την προώθηση μεγαλύτερης διασύνδεσης και συνέχειας της μάθησης ανάμεσα σε δύο εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, με έμφαση στην αξιοποίηση των προηγούμενων μαθησιακών εμπειριών των παιδιών. Το γενικό επιχείρημα περιγράφει ως αναγκαία μια προγραμματισμένη προσέγγιση για την οικοδόμηση σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων (Einarsdottir, 2013 · Fabian, 2013). Είναι σαφές, ότι η μεγαλύτερη συνέχεια μεταξύ των τομέων θα υποστήριζε καλύτερα τα παιδιά που κάνουν εκπαιδευτικές μεταβάσεις. Η ανάγκη ανάπτυξης σχέσεων υποστήριξης είναι κρίσιμη, από την άποψη της συνέχειας αυτής.

ν) Η σχέση μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών ιδρυμάτων

Η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ των δύο ιδρυμάτων, παρουσιάστηκε από τις συμμετέχουσες στην παρούσα έρευνα, ως μέσο σύνδεσης των δύο βαθμίδων και απαραίτητη για την υποστήριξη των μαθητών κατά τη διαδικασία μετάβασης. Η σύνδεση της προσχολικής και της δημοτικής εκπαίδευσης αποτελεί θέμα που βρίσκεται στο κέντρο της πολιτικής συζήτησης και απασχολεί ιδιαίτερα τις χώρες μέλη του ΟΕCD, του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης, σε μια προσπάθεια βελτίωσης των εκπαιδευτικών δομών τους (Γουργιώτου & Κλωτσοτύρας, 2018)..

Η αναγνώριση της πρώιμης παιδικής ηλικίας ως «*μια θεμελιώδη φάση για την ανάπτυξη σημαντικών στάσεων και διαθέσεων απέναντι στη μάθηση*» (OECD, 2001, σελ. 128) και οι σημαντικές εξελίξεις που πυροδότησαν η έρευνα και οι δημοσιεύσεις των τελευταίων χρόνων, προκάλεσαν έναν νέο κύκλο συζητήσεων για τη σχέση μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (συνέχεια/ ασυνέχεια), τους παράγοντες που τη διαμορφώνουν, τα χαρακτηριστικά που την καθορίζουν και τον τρόπο που αυτή διασφαλίζεται. Οι απαντήσεις στα ερωτήματα επανατοποθετούν τη συζήτηση στο θέμα της ετοιμότητας των παιδιών για τη μετάβαση στο δημοτικό. Ένας νέος κύκλος συζητήσεων πραγματεύεται την προετοιμασία του παιδιού από τη πλευρά του νηπιαγωγείου, την υποδοχή του παιδιού από το δημοτικό, τη συνέχεια των αναλυτικών προγραμμάτων και παιδαγωγικών πρακτικών των δύο βαθμίδων και τη «*συνάντηση των δύο σε έναν κοινό τόπο*» (Γουργιώτου & Κλωτσοτύρας, 2018).

Η ετοιμότητα του νηπιαγωγείου διασφαλίζει και την ετοιμότητα του μαθητή για τη φοίτηση στο δημοτικό, αφαιρώντας όμως έτσι από το νηπιαγωγείο ένα σημαντικό κομμάτι του ρόλου του, ως πρωτογενούς φορέα κοινωνικοποίησης (Γουργιώτου & Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2016), λόγω της σχολειοποίησης στην οποία υπόκειται. Το νηπιαγωγείο, λειτουργώντας ως προθάλαμος ανάπτυξης ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, αναπτύσσοντας έννοιες και τεχνολογίες, συντάσσοντας προγράμματα και χρησιμοποιώντας συστήματα ελέγχου, παραπέμπει σε μια μαζικού τύπου εκπαίδευση, αγνοώντας τη διαφορετικότητα των μαθητών (Γουργιώτου & Κλωτσοτύρας, 2018). Σε απάντηση αυτών των φαινομένων, επιχειρήθηκε η δημιουργία παιδαγωγικών προσεγγίσεων και η διασύνδεση των αναλυτικών προγραμμάτων του νηπιαγωγείου με το δημοτικό, με στόχο τη διατήρηση της συνέχειας στην επόμενη βαθμίδα, προκειμένου η μετάβαση να μην επιφέρει αλλαγές που μπορεί να προκαλέσουν ρήξεις και προβλήματα στο παιδί. Το εγχείρημα αυτό, οδηγήθηκε σε αδιέξοδο στις χώρες που εφαρμόστηκε, αφού η διαφορετική και ενίοτε η αντίθετη κουλτούρα των δύο συστημάτων εμπόδισε την εφαρμογή «*των μοντέλων συνέχειας*» μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Γουργιώτου & Κλωτσοτύρας, 2018).

7.2.2 Εκπαιδευτικές πρακτικές

Τα προγράμματα μετάβασης ως δραστηριότητες που προωθούν τη συνέχεια της μάθησης των παιδιών σε διαφορετικά περιβάλλοντα, περιγράφονται από τους Dunlop και

Fabian (2007) ως δραστηριότητες «γεφύρωσης» που ενώνουν το χάσμα μεταξύ των δύο βαθμίδων. Οι ίδιοι επισημαίνουν ότι η έννοια της γέφυρας ως χώρου συνάντησης του σχολείου και του νηπιαγωγείου, ενός χώρου για την οικοδόμηση κοινών νοημάτων και νέων παιδαγωγικών, παρέχει τη δυνατότητα να εξερευνηθεί όχι μόνο η φύση της γέφυρας και ο τρόπος κατασκευής της, αλλά και ποιος είναι στη γέφυρα - να παρακολουθεί, να κατευθύνει ή να επιβλέπει τη διαδικασία της μετάβασης - για να εξασφαλιστεί ότι όλοι κάνουν ένα ασφαλές ταξίδι, ότι τους παρέχεται η κατάλληλη βοήθεια και ότι οποιαδήποτε εμπόδιο προκύψει είναι υπό έλεγχο. Αν και διεθνώς έχουν εφαρμοστεί διάφορα προγράμματα για την ομαλή μετάβαση των παιδιών στο δημοτικό σχολείο³⁰ (UNESCO, 1996), οι συμμετέχουσες στην έρευνα δεν αναφέρθηκαν στον σχεδιασμό ή υλοποίηση ανάλογων προγραμμάτων, αφού δάσκαλοι και νηπιαγωγοί είχαν μηδενική ως πολύ μικρή ενημέρωση ή επιμόρφωση σε σχετικά θέματα. Ως αποτέλεσμα των παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί και στις δύο βαθμίδες έχουν καταλήξει σε κάποιες δικές τους αποτελεσματικές τεχνικές, όπως διαπιστώνεται και σε σχετικές έρευνες (Αγγελάκη, Γκολφινόπουλου, Διδάχου, Παπαδάκου & Ρήγα, 2012).

Οι συχνότερες δράσεις, όπως παρουσιάστηκαν από τις εκπαιδευτικούς, δασκάλους και νηπιαγωγούς, αφορούν την μεταφορά πληροφοριών σχετικά με τα παιδιά, την γνωριμία των παιδιών με το κτίριο και τις εγκαταστάσεις, τις συναντήσεις με τους γονείς, δράσεις που

³⁰Η Γουργιώτου (2018) στον σχεδιασμό ενός προγράμματος μετάβασης των νηπίων στο δημοτικό, προτείνει δράσεις που εξακτινώνονται σε όλη τη σχολική χρονιά. Στο στάδιο της οργάνωσης, εντοπίζονται τα άτομα που εμπλέκονται στο πρόγραμμα, δημιουργείται το χρονοδιάγραμμα ανάπτυξης της δράσης και τα στάδια. Το χρονοδιάγραμμα περιλαμβάνει δύο διαφορετικές ομάδες παιδιών: Τα νήπια που φοιτούν στο νηπιαγωγείο και τα παιδιά που άρχισαν να φοιτούν στο δημοτικό. Τον Ιανουάριο πλέον, αξιολογείται η υπάρχουσα κατάσταση, καταγράφεται ο αριθμός των νηπίων που μετέχουν στο πρόγραμμα, εντοπίζονται τα κοντινά δημοτικά και βολιδοσκοπείται η βούληση για συνεργασία από τους διευθυντές των σχολείων και τους γονείς. Η ενημέρωση των γονέων και η συνάντηση με τους διευθυντές έχει σειρά, ενώ πίνακας με τα ονόματα των παιδιών έχει ήδη σταλεί στα σχολεία. Τον Φεβρουάριο πραγματοποιείται μια πρώτη αξιολόγηση των μαθητών και ο σχεδιασμός στρατηγικών. Τον Μάρτιο οργανώνονται επισκέψεις στο δημοτικό και οι συναντήσεις με τους δασκάλους για το κοινό πλαίσιο εργασίας, κοινές δραστηριότητες και μεθόδους διδασκαλίας. Τον Απρίλιο πραγματοποιούνται δράσεις από κοινού και τον Μάιο εκθέτονται τα έργα των παιδιών από τις δράσεις αυτές, ενημερώνονται οι ατομικοί φάκελοι των παιδιών και κοινοποιούνται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης στους γονείς. Τον Ιούνιο οι νηπιαγωγοί συμβουλεύουν τους γονείς για το πώς θα διαχειριστούν το θέμα της μετάβασης, την περίοδο των διακοπών. Τον Σεπτέμβρη οι νηπιαγωγοί συνδράμουν τους δασκάλους σε περίπτωση που κάποια παιδιά δυσκολεύονται και τον Οκτώβρη πραγματοποιείται η αξιολόγηση του προγράμματος. Τον Νοέμβριο γίνεται η ανάλυση δεδομένων και τον Δεκέμβριο ανακοινώνονται τα αποτελέσματα και οι προτάσεις.

συναντώνται και σε άλλες έρευνες (Patterson & Fleet, 1999). Οι εκπαιδευτικοί περιέγραψαν μια σειρά από πρόσθετες δραστηριότητες για τη στήριξη μαθητών με αναπηρία όπως: συχνές επισκέψεις των γονέων στο χώρο του σχολείου και συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς, συζητήσεις που ξεκινάνε νωρίτερα, πριν την έναρξη των μαθημάτων, με λεπτομερή και συγκεκριμένες πληροφορίες για τα παιδιά και τέλος ένας επιπλέον χρόνος φοίτησης στο νηπιαγωγείο (VEYLDF, 2015). Ειδικότερα, όπως δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, προγραμματίζουν τις μεταβατικές δράσεις σε ένα περιορισμένο χρονικό διάστημα, στο τέλος του προσχολικού ή στην αρχή του σχολικού έτους, με τις νηπιαγωγούς να φαίνεται ότι έχουν την κύρια ευθύνη των δράσεων, στις οποίες πρωταγωνιστούν οι μαθητές. Πριν την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς οι εκπαιδευτικοί πραγματοποιούν συναντήσεις με τους γονείς μαθητών με αναπηρία, συμφωνώντας με ευρήματα έρευνας των Fabian και Dunlop (2000) σύμφωνα με τα οποία, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ σημαντικό να ενημερώνονται οι γονείς από νωρίς, με το ξεκίνημα της φοίτησης, προκειμένου να διατηρούν ρεαλιστικές προσδοκίες.

i) Η ανταλλαγή πληροφοριών

Η αναζήτηση πληροφοριών από τις δασκάλες για τα νήπια που μεταβαίνουν στο δημοτικό, λίγο πριν ξεκινήσει η νέα σχολική χρονιά ή στο τέλος της προηγούμενης, δηλώθηκε και από τις δασκάλες και από τις νηπιαγωγούς ως η συχνότερη μεταβατική πρακτική. Οι δασκάλες παρουσιάστηκαν να ζητούν πληροφορίες από τις νηπιαγωγούς μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας, προκειμένου να διαπιστώσουν αν υπάρχουν μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες, ώστε να προετοιμαστούν και να τους προσφέρουν την κατάλληλη υποστήριξη. Η ανταλλαγή πληροφοριών μέσω συσκέψεων και η επικοινωνία σχετικά με τις δράσεις και το πρόγραμμα σπουδών, ως μεταβατικές δραστηριότητες, δεν πραγματοποιήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας, αλλά και στη βιβλιογραφία, φαίνεται να συναντώνται λιγότερο συχνά (La Paro et al., 1998). Αυτό είναι ενδεικτικό, του είδους της επικοινωνίας που υφίσταται μεταξύ των ιδρυμάτων (VAGO, 2015). Παράλληλα με την περιορισμένη διασύνδεση και επικοινωνία μεταξύ των δασκάλων και των νηπιαγωγών, αποδείχτηκε ότι ήταν περιορισμένη και ακόμα μικρότερη η εμπλοκή των γονέων στις δράσεις. Το γεγονός αυτό θα πρέπει να αξιολογηθεί ανάλογα, στο βαθμό που

επιρεάζει την ικανότητα των γονέων να στηρίζουν τα παιδιά τους όταν προκύψουν δυσκολίες και στο εάν ενδιαφέρει να ικανοποιηθούν αποτελεσματικά οι απαιτήσεις και να καλυφθούν οι ανάγκες της οικογένειας, λαμβάνοντας υπόψη ότι οι ποιοτικές σχέσεις και η συνεπής, αυθεντική επικοινωνία μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας, βοηθούν την οικογένεια να γιορτάσει τα επιτεύγματα του παιδιού τους (Strength-based approach, 2015).

Η ανάγκη μεταφοράς πληροφοριών παρουσιάζεται μεγαλύτερη για τα παιδιά με αναπηρία, σύμφωνα και με τις συμμετέχουσες δασκάλες και νηπιαγωγούς στην παρούσα έρευνα, προκειμένου να εξασφαλιστούν οι συνθήκες για ομαλή μετάβαση και απρόσκοπτη φοίτηση. Η έναρξη της σχολικής φοίτησης σηματοδοτεί μια κρίσιμη περίοδο μεταφοράς πληροφοριών μεταξύ των σχολικών βαθμίδων (VAGO, 2015). Οι εκπαιδευτικοί, νηπιαγωγοί και δάσκαλοι, κατά τον σχεδιασμό της μετάβασης των μαθητών με αναπηρία, στο νέο εκπαιδευτικό πλαίσιο, χρειάζεται να εξετάσουν τον αντίκτυπο μιας σειράς ακαδημαϊκών, κοινωνικών και θεσμικών θεμάτων που αναμένεται να προκύψουν (VEYLDF, 2016). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί των σχολείων υποδοχής, γνωρίζοντας την προηγούμενη μορφή ζωής και μάθησης του μαθητή, μπορούν να εξασφαλίσουν τη συνέχεια στη μάθηση και ανάπτυξη του παιδιού. Ως εκ τούτου, η ενημέρωση για τις «μοναδικές ιδιότητες» κάθε παιδιού είναι ανάγκη να λαμβάνεται υπόψη κατά την αξιολόγηση της εκμάθησης και ανάπτυξής τους και να αποτελεί κριτήριο για την ανάπτυξη προγραμμάτων

ii) Οι επισκέψεις στο σχολείο

Η πρακτική των αμοιβαίων επισκέψεων ανάμεσα στα σχολεία των δύο βαθμίδων, αποτελεί μία ιδιαίτερα προσφιλή πρακτική, με την οποία οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν τις μεταβατικές εμπειρίες ενός παιδιού. Οι αμοιβαίες επισκέψεις μεταξύ του νηπιαγωγείου και του δημοτικού, εντοπίστηκαν από διεθνείς έρευνες, ως μια από τις τρεις υποσχόμενες μεταβατικές πρακτικές που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί (VAGO, 2015). Νηπιαγωγοί και δάσκαλοι έχουν την ευκαιρία να συναντηθούν, να μοιραστούν πληροφορίες, να συνεκτιμήσουν τις τρέχουσες πρακτικές και να αναπτύξουν κοινά σχέδια δράσης, να εντοπίσουν τα «δυνατά σημεία», τις ομοιότητες και διαφορές, ανάμεσα στις δύο βαθμίδες. Γνωρίζοντας ο ένας το έργο του άλλου, προκαλείται μια νέα κατανόηση και σεβασμός ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς (VAGO, 2015). Επιπλέον, οι Lo Casale – Crouch et al.

(2008) αναφέρουν τις αμοιβαίες επισκέψεις ανάμεσα στα δύο πλαίσια, να έχουν θετικό αντίκτυπο στην κοινωνική επάρκεια των μαθητών και να συνδέονται με λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς.

Στην παρούσα έρευνα, όπως δηλώθηκε από τις νηπιαγωγούς, οι επισκέψεις στο δημοτικό σχολείο αποτελούν τη δεύτερη σε συχνότητα πρακτική μετάβασης, που επιλέγουν. Σύμφωνα με τις ίδιες, δεν πραγματοποιούνται αμοιβαίες επισκέψεις, καθώς μόνο οι νηπιαγωγοί πραγματοποιούν επισκέψεις στα συστεγαζόμενα δημοτικά, στοχεύοντας σε μια πρώτη μορφής εξοικείωσης των νηπίων με το νέο πλαίσιο. Οι δάσκαλοι, ακόμη και σε περιπτώσεις που μοιράζονται το ίδιο κτίριο, δεν προβαίνουν σε αντίστοιχες επισκέψεις, στερώντας έτσι τη βαθύτερη κατανόηση παιδαγωγικών και ειδικών θεμάτων από τη γνώση που μοιράζεται. Παρόλα αυτά, οι δασκάλες και οι νηπιαγωγοί της παρούσας έρευνας αναγνώρισαν τη σημαντικότητα αυτής της πρακτικής, προσδιορίζοντας τις επισκέψεις στα σχολεία ως δραστηριότητα που επιτρέπει την εξοικείωση με το νέο περιβάλλον και χαρακτηρίζοντάς την ως μια πρακτική που αποτελεί συστατικό στοιχείο των μεταβατικών προσεγγίσεων. Η πρώτη φορά που ένα παιδί επισκέπτεται την αίθουσα του σχολείου είναι πιθανό να επηρεάσει την μετέπειτα στάση του απέναντι στο σχολείο (Harper, 2015). Πρόκειται για μια ενεργητική πρακτική που μπορεί να μειώσει την ένταση και το άγχος που σχετίζεται με την ανησυχία για τα άγνωστα πρόσωπα και τα νέα περιβάλλοντα. Η περιήγηση στους χώρους του σχολείου, βοηθά τα παιδιά να δημιουργήσουν μια αίσθηση του μεγέθους και της πολυπλοκότητας του σχολείου, να εντοπίσουν τις θέσεις σημαντικών χώρων και των κυριότερων διαδρομών. Η αίσθηση της γνώσης μετά την επίσκεψη, βοηθά στην άμβλυση των φόβων, ενισχύει την αίσθηση ασφάλειας και σιγουριάς για το παιδί, καθώς νιώθει «οικειότητα» τώρα πια, με τα πρόσωπα και τον σχολικό χώρο (Harper, 2015), γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τις νηπιαγωγούς της παρούσας έρευνας.

iii) Η συμμετοχή των παιδιών σε ενημερωτικές συζητήσεις

Η τρίτη σε συχνότητα μεταβατική πρακτική που υιοθετούν οι νηπιαγωγοί, αφορά τη συζήτηση για το «μεγάλο σχολείο» κυρίως μετά την επίσκεψη στο δημοτικό. Η συμμετοχή των παιδιών σε συζητήσεις για την αναμενόμενη μετάβαση μπορεί να ανακουφίσει το παιδί από τον φόβο για το άγνωστο. Οι πιο συνηθισμένοι φόβοι που αναφέρθηκαν αφορούν

λεπτομέρειες για τη ζωή στο νέο πλαίσιο και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, ενώ τα καινούρια πρόσωπα, οι φίλοι που θα χάσουν, το άγνωστο περιβάλλον, αποτελούν μερικά από τα θέματα που απασχόλησαν τα νήπια, σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς της παρούσας έρευνας. Η κουβέντα αυτή, παρουσιάζεται από τις νηπιαγωγούς ως «λυτρωτική» για τα παιδιά, ως ένα μέσο γεφύρωσης του νέου με το παλιό που δίνει μια νέα προοπτική, αφού σύμφωνα και με την Harper (2015) μέσα από τη συζήτηση μπορούν να δοθούν απαντήσεις στις απορίες, να διαψευστούν οι φόβοι, να καταλαγιάσουν οι ανησυχίες και να ανακουφιστεί το παιδί από το άγχος.

7.3. Τρίτη ενότητα: Το πλαίσιο

Η ανάπτυξη του παιδιού είναι άμεσα συνδεδεμένη με το πλαίσιο στο οποίο κινείται. Μία από τις βασικές αρχές του Βιοοικολογικού μοντέλου, αναγνωρίζει την αμοιβαιότητα μεταξύ της «διάθεσης» του παιδιού και του περιβάλλοντος στο οποίο αναπτύσσεται. Οι διαθέσεις των παιδιών διαμορφώνουν τις εμπειρίες τους, οι οποίες με τη σειρά τους «εσωτερικοποιούνται», διαμορφώνοντας με τη σειρά τους τη «διάθεση» των παιδιών. Κατά αυτόν τον τρόπο καθορίζεται το πώς τα παιδιά θα ενεργούν στο μέλλον, με τις ενέργειες αυτές να επηρεάζουν τα μελλοντικά αναπτυξιακά αποτελέσματα. Κατά αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά αναπτύσσονται μέσω των σχέσεων τους, αφού οι επιλογές των παιδιών καθορίζονται από πολύπλοκες αλληλεπιδράσεις μεταξύ των προσωπικών χαρακτηριστικών, των πλαισίων και των σχέσεων που βιώνουν σε αυτά. Ως εκ τούτου, καθώς δεν είναι δυνατό να δούμε το «πλαίσιο» σε απομόνωση από τις σχέσεις και το άτομο, στον χρόνο που λαμβάνει χώρα η μεταβατική διαδικασία, πολλά από τα στοιχεία που αποτελούν μέρος του πλαισίου έχουν αναλυθεί στις προηγούμενες ενότητες.

7.3.1. Οι διαφορετικοί πολιτισμοί της προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης

Η μεγάλη «απόσταση» που υφίσταται μεταξύ των νηπιαγωγών και δασκάλων, όπως διαπιστώθηκε από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας, αποτελεί παράγοντα που εμποδίζει τη σύναψη σχέσεων και τη μεταξύ τους συνεργασία και οφείλεται στους διαφορετικούς πολιτισμούς των ιδρυμάτων, όπως αναφέρεται στο INTO (2009) και O' Kane (2015). Η διαφορετική πορεία, τα διαφορετικά προγράμματα, οι προσεγγίσεις και οι μέθοδοι

μεγαλώνουν την απόσταση αυτή (OECD, 2004). Η γνώση, από τους εκπαιδευτικούς της παρούσας έρευνας, για τα αναλυτικά προγράμματα, τους στόχους, τις προσδοκίες και τις προτεραιότητες της άλλης βαθμίδας ήταν συγκεχυμένες. Διαπιστώθηκαν κενά στην κατανόηση, μεταξύ των νηπιαγωγών και των δασκάλων, καθώς οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν γνωρίζουν τι συμβαίνει στην άλλη δομή. Τα κενά αυτά διαπιστώνονται και από τη διεθνή έρευνα, σύμφωνα με τους Dunlop και Fabian (2002). Όταν οι δάσκαλοι δεν γνωρίζουν το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, δεν μπορούν να ξέρουν τις εμπειρίες και δεξιότητες των παιδιών, ώστε να «χτίσουν» πάνω σε αυτές και να συνεχίσουν. Κατά τον ίδιο τρόπο, πολλοί νηπιαγωγοί δεν γνωρίζουν τα αντίστοιχα προγράμματα της πρώτης δημοτικού, ώστε να σχεδιάσουν κατάλληλες δραστηριότητες που θα βοηθήσουν στην ομαλή μετάβαση στο δημοτικό (Μπαγάκης και συν., 2006).

Στην ίδια προβληματική, τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών διαπιστώθηκαν ως ένα πεδίο από το οποίο απορρέουν προβλήματα επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας. Τα αναλυτικά προγράμματα ενίοτε εμπλέκουν τους εκπαιδευτικούς σε «φορμαλισμούς και σε τεχνοκρατικού τύπου διδακτικές επιλογές», καθιστώντας τους «εντελοδόχους» προσπαθώντας να ανταποκριθούν στα αιτήματα της ιεραρχίας, θεωρώντας ότι απευθύνονται σε ένα ομοιογενές σύνολο μαθητών. Συνέπεια τέτοιων επιλογών αποτελεί η αποπροσωποποίηση του εκπαιδευτικού και του μαθητή *«καθώς η εμπειρία, η επικοινωνία και οι σχέσεις διαμορφώνονται μηχανιστικά στο πλαίσιο που ορίζουν τελικά οι κανονισμοί και οι μετρήσεις»* (Τσάφος, 2008, σελ. 65). Ως αντισταθμιστικός παράγοντας, παρουσιάστηκαν από τους εκπαιδευτικούς της παρούσας έρευνας οι άτυπες δραστηριότητες *«της ευρύτερης σχολικής ζωής που δεν προγραμματίζονται ούτε ελέγχονται, ... είναι εκείνες που δημιουργούν την ιδιαίτερη ατμόσφαιρα του σχολείου, ... η οποία συμβάλλει στην επίτευξη στόχων και σκοπών»* που άλλοτε ενισχύουν και συμπληρώνουν ή αντιστρατεύονται τους επίσημους σκοπούς του αναλυτικού προγράμματος (Φλουρής, 1983, 74, όπ. αναφ. στο Βρεττός & Καψάλης, 1993). Ο εκπαιδευτικός με βάση τη δική του εκπαιδευτική θεωρία και ανάγνωση των ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ, ενδέχεται να αποτολμήσει τους δικούς του πειραματισμούς (Τσάφος, 2008), επαληθεύοντας τον Grundy (2003) που επισημαίνει ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα αναπτύσσεται στο πλαίσιο της

πρακτικής στην τάξη (Grundy, 2003: 42, όπ. αναφ. στο Τσάφος, 2008). Στον αντίποδα του επίσημου σχολικού προγράμματος, οι εμπειρίες των μαθητών που προέρχονται από ένα σύνολο όρων, σχέσεων και καταστάσεων που δεν εμπεριέχονται στο σχεδιασμό της επίσημης σχολικής διαδικασίας, αποτελούν το «παραπρόγραμμα» (Μαυρογιώργος, 1984) ή το «Άτυπο Αναλυτικό Πρόγραμμα», ή «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα». Το «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα» αποτελεί μια σημαντική πτυχή της εκπαίδευσης, όπως υπογραμμίζεται από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας, που δεν αναγνωρίζεται πάντα (Jackson, 1968, όπ. αναφ. στο Βρεττός κ.α., 1993). Πρόκειται για ένα «παραπρόγραμμα», σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (1984), που αναφέρεται κυρίως σε θέματα της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας και λειτουργεί παράλληλα με τη λειτουργία του επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος, πολλές φορές και σε βάρος του, είτε δρα απελευθερωτικά, όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους, αφού τους επιτρέπει να παρέμβουν και να κάνουν αυτά που το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα παραλείπει ή αγνοεί. Οι μηχανισμοί που συναπαρτίζουν το «παραπρόγραμμα» συναντώνται στα θεσμικά-οργανωτικά πλαίσια της λειτουργίας του σχολείου και των σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Η διαρρύθμιση του σχολικού χώρου, που υπαγορεύει συγκεκριμένες μορφές διδασκαλίας και επικοινωνίας, ο τρόπος κατανομής του χρόνου από τον εκπαιδευτικό, η χρήση της εξουσίας που κατέχει, ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών και η συμμόρφωση αυτών με τις ρουτίνες και τον γλωσσικό κώδικα του σχολείου, αποτελούν μερικούς από τους παράγοντες που θέτουν σε λειτουργία τους μηχανισμούς του κρυφού Αναλυτικού Προγράμματος (Βρεττός κ.α., 1993). Το Άτυπο Αναλυτικό Πρόγραμμα προσφέρει ένα ιδανικό πλαίσιο, φιλικό και ευχάριστο, που δίνει την ευκαιρία σε εκπαιδευτικούς και μαθητές να επανεκτιμήσουν ο ένας τον άλλο, προωθώντας έτσι τη συνεργασία των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων και ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση των μαθητών (Αναγνωστοπούλου, 1999, όπ. αναφ. στο Τόζιου, 2012).

Διεθνώς, σε επίπεδο πολιτικής, έχει αυξηθεί το ενδιαφέρον για τις πολύ διαφορετικές κουλτούρες που έχουν δημιουργηθεί μεταξύ σχολείου και νηπιαγωγείου, εξαιτίας των προγραμμάτων σπουδών και των προσεγγίσεων μάθησης (May, 2009). Η πίεση για την προετοιμασία των παιδιών όταν φοιτούν στο νηπιαγωγείο βάση των αναλυτικών

προγραμμάτων του δημοτικού έχει δημιουργήσει μια ένταση και την ανάγκη, σε πολλές χώρες, επανεξέτασης των αναλυτικών προγραμμάτων (Anning, Cullen & Flear, 2004). Η αναγνώριση της πρώιμης παιδικής ηλικίας ως φάσης με τη δική της αξία και σκοπό (Petriwskyj, Thorpe & Taylor, 2005) έρχεται από τις σκανδιναβικές χώρες. Έρευνα των Harrison et al. (2009), ανέφεραν θετικές αντιδράσεις από δασκάλους και νηπιαγωγούς όταν ρωτήθηκαν για την ευθυγράμμιση των πρακτικών διδασκαλίας ανάμεσα στα δύο πλαίσια. Οι συμμετέχοντες δάσκαλοι, της παρούσας έρευνας, αναγνώρισαν την αξία της ενσωμάτωσης μέρος των πρακτικών της πρωτοβάθμιας στην προσχολική με στόχο τη διευκόλυνση των μεταβάσεων στο σχολείο. Όπως δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα - και από τις δύο βαθμίδες - είναι πολύ σημαντικό για τις δασκάλους και τις νηπιαγωγούς να έχουν κοινή αντίληψη και να συμφωνούν ποια είδη γνώσεων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών απαιτούνται για την πιθανή επιτυχία ενός παιδιού στο πρώτο έτος του σχολείου, όπως υποδεικνύεται και ερευνητικά (Broström, 2000).

7.4. Τέταρτη ενότητα: Ο χρόνος – Εκπαιδευτική πολιτική

Το θέμα της μετάβασης απασχολεί τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα του κόσμου (Graham & Hill, 2002). Οι μεταβάσεις μεταξύ των βαθμίδων εκπαίδευσης αποδεικνύονται ευαίσθητες φάσεις της μαθησιακής διαδικασίας και αποτελεί κοινή πρόκληση για τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής η δημιουργία «παραγόντων» για την υποστήριξή τους. Οι τομείς-κλειδιά για τη συνέχεια στην ανάπτυξη των μαθητών που πρόκειται να φοιτήσουν στην Α' τάξη, περιλαμβάνει τη διασφάλιση της συνέχειας των ιδρυμάτων, του προγράμματος σπουδών, της κατάρτισης του προσωπικού και της μεταφοράς πληροφοριών μεταξύ των νηπιαγωγείων και των δημοτικών σχολείων. Τα συστήματα θα πρέπει να εξασφαλίζουν δομές και μηχανισμούς για τη στήριξη της συνεργασίας μεταξύ των ιδρυμάτων και την ανταλλαγή δεδομένων και στις δύο κατευθύνσεις, σύμφωνα με την γνώμη πολλών εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας, συμπεριλαμβάνοντας έτσι και μαθητές που έχουν δυσκολία στην πρόσβαση στην επίσημη εκπαίδευση (Continuity and transitions in learner development, 2020).

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί εντόπισαν, σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, κενά και ελλείψεις σε δομές και μηχανισμούς που όχι μόνο δεν διευκολύνουν το έργο τους, αλλά

και αποτελούν εμπόδια στην οργάνωση των εκπαιδευτικών μεταβάσεων μεταξύ των βαθμίδων. Ειδικότερα, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας, η μη θεσμοθέτηση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων, αποτελεί παράγοντα που δυσχεραίνει τις μεταβάσεις των μαθητών στην επόμενη βαθμίδα. Η ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων αναφέρθηκε από τους συμμετέχοντες ως επιβεβλημένη και ως εκ τούτου, αναγνώρισαν την ανάγκη για συντονισμό και προαγωγή επικοινωνίας και συνεργατικών πρακτικών από τη διεύθυνση του σχολείου. Μια σειρά μέτρων που προτείνονται από την Mhathúna (2011) για ποιοτικές μορφές επικοινωνίας, αφορούν την ανάγκη για μια κοινή πολιτική που θα ρυθμίζει τις μεταβάσεις και στις δύο βαθμίδες, συναντήσεις δασκάλων και νηπιαγωγών, ανίχνευση από κοινού των αναγκών και των ενδιαφερόντων των μαθητών και επισκέψεις των τάξεων του δημοτικού στο νηπιαγωγείο και αντίστροφα. Ο κεντρικός ρόλος των σχέσεων στις θετικές μεταβάσεις έχει αναγνωριστεί και πολλοί ερευνητές ζητούν να γίνουν περισσότερα σε επίπεδο πολιτικής για να εξασφαλιστεί μεγαλύτερη συνέπεια στην πράξη (Graham, 2012 · Fabian, 2013 · Einarsdottir, 2013).

Επιπλέον, διάφορα οργανωτικά θέματα αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς της παρούσας έρευνας, ως παράγοντες που θέτουν εμπόδια σε μία ομαλή εξέλιξη των εκπαιδευτικών μεταβάσεων. Συγκεκριμένα, η τοποθέτηση των δασκάλων σε τάξεις τον Σεπτέμβριο αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στη δημιουργία συνεργατικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων. Ειδικότερα, οι δάσκαλοι ανέφεραν ότι αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία για συνεργασία τις πρώτες μέρες του Σεπτεμβρίου, αφού τότε γίνεται η ανάθεση των τάξεων από τον σύλλογο διδασκόντων. Πρόκειται για μια «οργανωτική δυσλειτουργία» που εμποδίζει παιδιά και δασκάλους να γνωριστούν έγκαιρα πριν τη φοίτηση στο δημοτικό και επιπλέον δεν επιτρέπει εγκαίρως τη συνεργασία με τη νηπιαγωγό (Αλευριάδου κ.ά., 2008: 129) και τη «συνέχεια» της σχολικής κουλτούρας, μέσα από κοινές δραστηριότητες και κοινές μεθόδους διδασκαλίας (Αγγελάκη, Γκολφίνοπούλου, Διδάχου, Παπαδάκου, Ρήγα, OMER, 2012). Σε επίπεδο συνέχειας, κρίνεται απαραίτητη και η εξασφάλιση της «συνέχειας των σχέσεων» που περιλαμβάνει τη δυνατότητα να μπορέσει το παιδί να μετακινηθεί με τους φίλους του, τις σχέσεις που έχουν αναπτύξει η νηπιαγωγός

με τον δάσκαλο του δημοτικού και τη συμπαράσταση από τους γονείς (Dockett & Perry, 2001).

Από την άλλη, το Υπουργείο Παιδείας αναγνωρίζοντας ότι η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων αποτελεί μια σημαντική παράμετρο της συνέχειας για τους μαθητές, πρόσφατα, θεσμοθετεί - νομοθετεί και ορίζει τις παιδαγωγικές συναντήσεις με τους Διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς που θα διδάξουν στην Α΄ τάξη Δημοτικού, μεταξύ των συστεγαζόμενων ή όμορων με τα νηπιαγωγεία δημοτικά σχολεία, προκειμένου να ενημερώνονται για ζητήματα που αφορούν τη διδασκαλία και τη μάθηση στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο και θέματα αγωγής και προόδου των μαθητών των νηπιαγωγείων που πρόκειται να φοιτήσουν στο δημοτικό σχολείο» (Άρθρο 14 - Προεδρικό Διάταγμα 79/2017 - Παιδαγωγικές συναντήσεις και ενημέρωση για θέματα αγωγής και προόδου των μαθητών και μαθητριών).

*«Αρκεί ένας νόμος να δημιουργήσει γέφυρες;»*³¹ Το διάταγμα του νόμου, όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, μπορεί να θεωρηθεί ως μια επιδίωξη από την πλευρά της πολιτείας να ενισχύσει τις σχολικές πρακτικές που διευκολύνουν την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων. Οι εκπαιδευτικοί όμως, στην παρούσα έρευνα, στην πλειοψηφία τους, συμφωνούν ότι ο πρόσφατος νόμος αφήνει αρκετά κενά αφού δεν αναφέρει πρακτικές που θα εξασφαλίζουν την εφαρμογή του. Δεν θεωρήθηκε καινοτόμος και όπως επισημάνθηκε, αφήνει εκτός πεδίου τα παιδιά με αναπηρία.

Το θέμα της μετάβασης και της συνεργασίας μεταξύ του νηπιαγωγείου και του δημοτικού ως κοινωνικό, πολιτιστικό, πολιτικό και εκπαιδευτικό ζήτημα, αφορά την οργανική σύνδεση των δύο πλαισίων. Η σύνδεση αυτή αφορά και τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής για τη θέσπιση ενός πλαισίου συνεργασίας μεταξύ των δύο ιδρυμάτων (Dunlop & Fabian, 2007, όπ. αναφ. στο Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου). Ο θεσμικός διαχωρισμός και η συνακόλουθη διαφορετική φιλοσοφία και κουλτούρα των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων συνέβαλε στο έλλειμμα της συνεργασίας μεταξύ των κύριων μελών της εκπαιδευτικής διαδικασίας - των δασκάλων και νηπιαγωγών, των γονέων και της τοπικής κοινωνίας, η

³¹ (Γουργιώτου, Μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο: εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί και διδακτικές πρακτικές)

οποία εντοπίζεται ως «άκρως περιορισμένη ή ανύπαρκτη» σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία (Βρυνιώτη, 2000, σελ. 370). Με αφετηρία τη διαπίστωση αυτή οι Βρυνιώτη και Θωΐδης (2011), προτείνουν τη συνεκπαίδευση των εκπαιδευτικών της προσχολικής και σχολικής βαθμίδας, ως απάντηση στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, εξαιτίας της πολυδιάστατης ασυνέχειας που προκαλούν οι μεταβάσεις και ως παράγοντα «που συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας κοινής επαγγελματικής κουλτούρας των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων (Bosshart, 2008, όπ. αναφ. στο Βρυνιώτη και Θωΐδης 2011).

Στο Γουργιώτου και Κλωτσοτύρας (2018), αναφέρεται δεν έχει σημειωθεί πρόοδος στη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ των δύο βαθμίδων και χαρακτηρίζονται ως αποσπασματικές οι παρεμβάσεις που έχουν εκπονηθεί από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα της Ελλάδας. Εντοπίζοντας την έλλειψη ενός πλαισίου μετάβασης, σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής προτείνεται η θέσπιση επικοινωνίας και συντονισμού μεταξύ των φορέων παροχής υπηρεσιών και η διευκόλυνση των παιδιών με ειδικές ανάγκες και των οικογενειών τους, την σύμπραξη των οποίων θεωρεί απαραίτητη στον σχεδιασμό και τη λήψη αποφάσεων. Επιπλέον, τονίζεται ότι ανάμεσα στις επιδιώξεις της Πολιτείας, θα πρέπει να συμπεριληφθεί η ενίσχυση της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και η θεμελίωση ενός μηχανισμού, και των αντίστοιχων υποδομών, που θα στηρίζει τις ενέργειες για τη μετάβαση, αίτημα που αναδείχτηκε και μέσα από τις συνεντεύξεις των δασκάλων και νηπιαγωγών της παρούσας έρευνας.

7.5. Πέμπτη ενότητα: Η Προοπτική

Οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για βελτίωση των μεταβατικών εμπειριών των μαθητών αφορούν σε οργανωτικές αλλαγές ή σε θέματα σχετικά με τη θέσπιση πολιτικών από την επίσημη πολιτεία, για την προώθηση μεγαλύτερης διασύνδεσης και συνέχειας της μάθησης ανάμεσα σε δύο εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, με έμφαση στην αξιοποίηση των προηγούμενων μαθησιακών εμπειριών των παιδιών.

Οι εκπαιδευτικοί και από τα δύο πλαίσια που συμμετείχαν στην παρούσα μελέτη, φάνηκε να συνειδητοποιούν ότι η μεταξύ τους συνεργασία αποτελεί πρόκληση και ο καθένας από αυτούς υποδεικνύει παράγοντες που διευκολύνουν ή παρεμποδίζουν την

πραγματοποίηση αποτελεσματικής συνεργασίας. Οι υποδείξεις αυτές, για διοικητική υποστήριξη και συνεχή κατάρτιση, είναι ενδεικτικές και υποδεικνύουν την ανάγκη για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Main, 2007). Εντοπίστηκε από ομάδα εκπαιδευτικών, η έλλειψη πολιτικών και δομών που θα ορίζει τις διαδικασίες, τους ρόλους, τις ευθύνες και τα χρονοδιαγράμματα, για όλους όσους εμπλέκονται στη διαδικασία της μετάβασης και παράλληλα θα επιτρέπει την προσαρμογή στις αλλαγές της παιδαγωγικής και του προγράμματος σπουδών με την υποστήριξη και καθοδήγηση διεπιστημονικής επιτροπής (Γουργιώτου, 2018). Η οργανική σύνδεση των ιδρυμάτων της προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης, αφορά τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής για τη θέσπιση ενός πλαισίου συνεργασίας. Οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν την ανάγκη για τακτική και ειλικρινή επικοινωνία με στόχο την εδραίωση συνεργατικών σχέσεων μεταξύ των δασκάλων και νηπιαγωγών (Main & Bryer, 2005 · Slavit et al., 2011). Η υποστήριξη σε διαρθρωτικό και πληροφοριακό επίπεδο (ημερίδες, εγχειρίδια, επιμορφωτικά σεμινάρια) από θεσμικά όργανα και από τη διεύθυνση των σχολείων και νηπιαγωγείων, προτάσσεται ως απαραίτητη, από το σύνολο των εκπαιδευτικών της έρευνας, για την εδραίωση αποτελεσματικής συνεργασίας, η οποία θα μεταφραστεί σε πραγματικές αλλαγές στην πρακτική της τάξης και βελτίωση της πρακτικής τους.

Σε μια μελλοντική προοπτική, οι νηπιαγωγοί προσβλέπουν σε δράσεις, από κοινού με τους δασκάλους, καθώς

«... χρειάζεται να συνεργαστούν τον τελευταίο μήνα οι μεν και οι δε. Να αφήσουν τις υπόλοιπες υποχρεώσεις, να έρθουν σε μια επαφή, να κάνουν ένα φεστιβάλ, μια γέφυρα, να υπάρχει μια ζωή, ένα ζωντάνεμα του πράγματος, ένας χορός και να φύγουν τα παιδάκια χορεύοντας». Ν5

Την ανάγκη για αλλαγή του τρόπου μεταφοράς των πληροφοριών που αφορούν τους μαθητές που θα φοιτήσουν στην Α' δημοτικού, από τους νηπιαγωγούς στους δασκάλους, τόνισαν ορισμένοι από τους δασκάλους. Προτείνουν, η μεταφορά των πληροφοριών να γίνεται μέσω ενός φακέλου με πληροφορίες, που θα συνοδεύει τα παιδιά στο δημοτικό. Στη βιβλιογραφία συναντάται η πρακτική αυτή με τη μορφή μιας δήλωσης, για την εκμάθηση και ανάπτυξη του παιδιού. Η δήλωση αυτή, γραμμένη από τις νηπιαγωγούς, συνοψίζει τη μάθηση και τις ικανότητες του παιδιού καθώς ξεκινά το σχολείο, προσδιορίζει τον ατομικό

τρόπο προσέγγισης στη μάθηση, τα ενδιαφέροντά του, δείχνοντας πώς μπορεί να υποστηριχθεί το παιδί στο νέο πλαίσιο, για να συνεχίσει τη μάθηση. Οι πληροφορίες αυτές βοηθούν τους δασκάλους να γνωρίσουν τα παιδιά και να σχεδιάσουν κατάλληλα προγράμματα εκμάθησης και διδασκαλίας. Στην περίπτωση των μαθητών με αναπηρία προτείνεται η δήλωση μετάβασης να είναι «πρόωρη», να σταλεί πριν κλείσουν τα σχολεία, ώστε να γίνει έγκαιρα η συζήτηση με τους γονείς και ο σχεδιασμός συμπερίληψης. Η δήλωση αυτή, αποτελείται από τρία τμήματα και συμπληρώνεται από τη νηπιαγωγό, τους γονείς και το παιδί. Τον σχεδιασμό της δήλωσης αυτής έχουν επιμεληθεί δάσκαλοι, νηπιαγωγοί και ακαδημαϊκοί.

8ο Κεφάλαιο: Συμπεράσματα και προτάσεις

8.1 Τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας

Η παρούσα έρευνα ενισχύει ευρήματα προηγούμενων ερευνών που προσδιορίζουν τις μεταβάσεις ως καίριας σημασίας στην εκπαιδευτική, αναπτυξιακή και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Επεκτείνει τα ευρήματα αυτά για να τονίσει τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν οι συνεργατικές σχέσεις μεταξύ των δασκάλων και νηπιαγωγών στη μετάβαση των μαθητών. Ερευνώντας τον τρόπο που τα παιδιά με αναπηρία μεταβαίνουν στο δημοτικό σχολείο, διαπιστώνει ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες, οι οποίες συχνά φαίνεται να επηρεάζουν και τους μαθητές χωρίς αναπηρία, αλλά και τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Οι Chadwick και Kemp (2002) εξέτασαν τη μετάβαση μαθητών με αναπηρία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και βρήκαν το 48% των εκπαιδευτικών να αναφέρουν δυσκολίες στη μετάβαση αυτών των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας εντοπίζουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με αναπηρία, τόσο σε περιβαλλοντικούς παράγοντες, όσο και στο χαρακτηριστικό της αναπηρίας, όπως παρουσιάζεται και στη βιβλιογραφία (Rous et al., 2007). Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αναγνώρισαν χαρακτηριστικά του ατόμου όπως η αναπηρία, η ηλικία, οι στάσεις και η προσωπικότητα των μαθητών και εκπαιδευτικών, αλλά και παράγοντες όπως το αναλυτικό πρόγραμμα, τα σχολικά περιβάλλοντα και την εκπαιδευτική πολιτική ως πιθανά εμπόδια σε θετικές μεταβάσεις για όλους τους μαθητές, για τους ίδιους και τους γονείς. Δήλωσαν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, για τα παιδιά με αναπηρία στη σχολική ηλικία, ότι μπορεί να επηρεάσουν το ίδιο και την οικογένειά του, επιβεβαιώνοντας και τα ευρήματα των Hains et al., (1987). Επιπλέον, ως παράγοντας που δυσκολεύει τη μετάβαση των μαθητών, εντοπίστηκε από την παρούσα μελέτη και η έλλειψη εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, από την επίσημη πολιτεία σε θέματα μετάβασης και αναπηρίας, η απουσία νομοθετικών τροποποιήσεων που αφορούν τα σχολεία, τους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά με αναπηρία και η απουσία προγραμμάτων μετάβασης ως στοιχείο, οργανικά συνυφασμένο με την εκπαιδευτική διαδικασία. Δάσκαλοι και νηπιαγωγοί αναγνώρισαν την ανάγκη για συνεργασία και τόνισαν την αξία της με στόχο την επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων για τα παιδιά και τις οικογένειές τους, όπως διαπιστώνεται και από άλλες έρευνες (Petriwskyj,

2005). Το επίπεδο συνεργασίας, όπως διαπίστωσαν οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας, είναι χαμηλότερο από αυτό που θα ήθελαν και αποδεικνύει μεγαλύτερο βαθμό ανταγωνισμού και ατομικισμού, σύμφωνα και με τα ευρήματα του Leonard (2002).

Στη μελέτη αυτή, οι απόψεις των εκπαιδευτικών και οι πρακτικές που ακολούθησαν κατά τη μετάβαση των μαθητών στο δημοτικό, αποτελούν το επίκεντρο. Οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι που συμμετείχαν στην έρευνα, αναγνώρισαν τη σημασία της ομαλής μετάβασης και δεσμεύτηκαν για αποτελεσματικές μεταβάσεις, λαμβάνοντας υπόψη τις δυνάμεις και τις ανάγκες των παιδιών, αλλά και τις προσδοκίες των γονιών. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν το νέο ξεκίνημα στο δημοτικό να αποτελεί μεγάλη πρόκληση για ορισμένα παιδιά όσο και για τις οικογένειές τους. Δήλωσαν ότι συχνά, τα παιδιά και οι οικογένειές τους, βιώνουν μεγάλο άγχος λόγω των αλλαγών που αντιμετωπίζουν και λόγω της έλλειψης εμπειρίας σε κάτι ανάλογο, όπως παρουσιάζεται και σε αντίστοιχες έρευνες (Wolery, 1999). Οι γονείς των μαθητών με αναπηρία, παρουσιάζονται με ψηλότερα επίπεδα άγχους, αφού εκτός από τη μετάβαση τους απασχολεί και η αναπηρία των παιδιών τους, σαν χαρακτηριστικό. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, οι μαθητές με αναπηρία χρειάζονται υποστήριξη και περισσότερο χρόνο προσαρμογής, σε σχέση με τους μαθητές χωρίς αναπηρία, για την κρίσιμη περίοδο της μετάβασης. Η ανταλλαγή πληροφοριών και ο από κοινού σχεδιασμός για τη φοίτηση του μαθητή στο νέο πλαίσιο συνεισφέρουν στην επίλυση πιθανών προβλημάτων (Rous, et al., 2007). Όπως προέκυψε από τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, οι εκπαιδευτικοί, εδραιώνοντας δεσμούς αγάπης με τα παιδιά και αναγνωρίζοντας τη μοναδικότητα του καθενός, σεβόμενοι το δικαίωμα των παιδιών να μαθαίνουν ακολουθώντας τον δικό τους χρόνο και ρυθμό, κατέβαλαν κάθε προσπάθεια για ομαλές μεταβάσεις από την προσχολική στη σχολική εκπαίδευση. Επισημαίνουν τη δύναμη των σχέσεων, του σεβασμού και των δεσμών αφενός στην υπέρβαση των δυσκολιών που προκύπτουν και αφετέρου στη διαμόρφωση της συναισθηματικής, γνωστικής και κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών. Οι ίδιοι αναγνωρίζουν τη δύναμη της συνεργασίας των εκπαιδευτικών να εξασφαλίζει θετικές μεταβάσεις. Περιγράφουν τον αντίκτυπο του νέου νόμου (Προεδρικό Διάταγμα υπ' αριθμ. 79/2017, ΦΕΚ 109/Α/1-8-2017) στις συνεργατικές πρακτικές που επιλέχτηκαν από τις εκπαιδευτικούς τη μεταβατική περίοδο. Αναφέρονται σε αυτόν, ως μη καινοτόμο και επαρκή

να γεφυρώσει το χάσμα μεταξύ των βαθμίδων, αναγνωρίζοντας παράλληλα τη δύναμη των «υποστηρικτικών πλαισίων» για τη γεφύρωση αυτή. Χαρακτηρίζεται από ασάφεια και αοριστία καθώς απουσιάζουν οι προτάσεις για μεταβατικές πρακτικές, ως εκ τούτου δεν προάγει τη συνεργασία και όπως δήλωσαν φαίνεται να αγνοεί την ύπαρξη των μαθητών με αναπηρία, αφού δεν γίνεται καμία αναφορά στα παιδιά αυτά. Παράλληλα, όπως επισημάνθηκε περιορίζει τη μετάβαση χρονικά, αφού τοποθετεί τις συναντήσεις σε συγκεκριμένες χρονικές περιόδους.

Το δεύτερο σκέλος της εργασίας εμπεριέχει τις πρακτικές που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί, εξετάζοντας παράλληλα αν επρόκειτο για συνεργατικές πρακτικές και κατά πόσο αυτές μπορούν να υποστηρίξουν μια θετική μετάβαση. Τα ευρήματα της έρευνας παρουσιάζουν τους δασκάλους και τις νηπιαγωγούς, να βοηθούν όλα τα παιδιά με τρόπους συμβατούς στη διαφορετικότητα, τα ατομικά χαρακτηριστικά και τις οικογενειακές προσδοκίες. Κάνουν επιλογές από τα αναλυτικά προγράμματα και σχεδιάζουν δραστηριότητες οργανωμένες ώστε να μεγιστοποιούν την υποστήριξη προς όλα τα παιδιά. Οι νηπιαγωγοί αναφέρουν ότι τα θέματα της μετάβασης αποτελούν μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, κατά τη διάρκεια όλης της σχολικής χρονιάς, αφού η μετάβαση αποτελεί θεματική του αναλυτικού τους προγράμματος. Προσκαλούν και αξιοποιούν τη γονική συμμετοχή. Ασκούν συμβουλευτικό ρόλο, ώστε οι γονείς γνωρίζοντας τα σχετικά με τις διαδικασίες μετάβασης και τη σχολική ζωή να είναι σε θέση να στηρίξουν τα παιδιά τους.

Κατά την επισκόπηση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί κατανοούν και αναφέρονται στη συνεργασία διαπιστώθηκε ότι χρησιμοποιούν διαφορετικούς όρους που δέχονται πολλαπλές ερμηνείες, καθιστώντας δύσκολη την εξαγωγή συμπερασμάτων. Στο επόμενο βήμα, του καθορισμού των συνεργατικών πρακτικών που κάθε φορά επιλέγονται, διαπιστώθηκε ότι οι πρακτικές αφορούν όλους τους μαθητές, χωρίς να γίνεται διάκριση για τους μαθητές με αναπηρία. Η πιο συχνή μορφή συνεργασίας αφορά την τηλεφωνική επικοινωνία δασκάλων και νηπιαγωγών, κατά την οποία οι δάσκαλοι ζητούν πληροφορίες για τις επιδόσεις και τις ικανότητες των μαθητών. Όταν πρόκειται για μαθητή με αναπηρία, οι πληροφορίες γίνονται πιο συγκεκριμένες. Η ηλικία, το φύλο, η καταγωγή, η γνωστική ανάπτυξη, οι κοινωνικές δεξιότητες και οι φιλίες των παιδιών θεωρούνται από τη Margetts,

(2002b) ως προσωπικά χαρακτηριστικά που θα πρέπει ο δάσκαλος στο σχολείο υποδοχής να γνωρίζει πριν την είσοδο του παιδιού στο σχολείο. Η οργάνωση επισκέψεων των νηπίων στο δημοτικό, είναι η αμέσως επόμενη δραστηριότητα μετάβασης, που επιλέγεται από τους εκπαιδευτικούς, όταν τα ιδρύματα συστεγάζονται. Η τρίτη σε σειρά πρακτική, είναι η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς και αφορά τη συμβουλευτική σε θέματα μετάβασης, κυρίως από τις νηπιαγωγούς και τη συνεργασία των γονιών με τον διευθυντή της μονάδας, πριν την έναρξη των μαθημάτων, σε θέματα που αφορούν την παροχή υποστηρίξεων σε μαθητές με αναπηρία. Η συνεργασία των γονέων με τους δασκάλους, αφορά τη γνωριμία του γονέα με παιδί με αναπηρία, με τον δάσκαλο της Α΄ τάξης.

Αναφορικά με τους παράγοντες που διαμορφώνουν τη συνεργασία, η φοίτηση των μαθητών σε διαφορετικά κτίρια αναφέρθηκε από τους συμμετέχοντες να αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα, που καθορίζει το είδος της συνεργασίας και το βάθος αυτής. Πρακτικά, λόγω της απόστασης των κτιρίων, επιλέγεται η τηλεφωνική επικοινωνία από τους εκπαιδευτικούς, χωρίς αυτό να καθορίζει την ποιότητα της συνεργασίας, αφού αυτή καθορίζεται από το είδος της πληροφορίας που μεταφέρεται. Στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι οι δυσκολίες ενός μαθητή με αναπηρία μεγεθύνονται όταν ο δάσκαλος είναι απροετοίμαστος. Οι γνώσεις για την αναπηρία, την υφιστάμενη υποστήριξη και τις εκπαιδευτικές μεθόδους που απαιτούνται, εντοπίζονται στην ευθύνη του σχολείου υποδοχής και κατά συνέπεια του δασκάλου (Hains et al., 1987).

Οι συνεργατικές σχέσεις περιορίζονται στην ομάδα των δύο, δασκάλου και νηπιαγωγού και αφορούν στη μετάδοση πληροφοριών σε πρακτικά ζητήματα που αφορούν τη φοίτηση του μαθητή και όχι σε συζητήσεις που άπτονται την πρακτική της τάξης. Η παραδοχή ότι τα βαθιά επίπεδα συνεργασίας προκύπτουν από αυξημένο βαθμό ομαδικότητας, ενέχει τον κίνδυνο να παρουσιάσει τη συνεργασία των δασκάλων με τις νηπιαγωγούς ως επιφανειακή, αν δεν ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι οι δάσκαλοι δεν έχουν λάβει εκπαίδευση ή επιμόρφωση για θέματα μετάβασης και δεν προβλέπονται στα αναλυτικά προγράμματα του δημοτικού, δράσεις και ολοκληρωμένα προγράμματα μετάβασης που απαιτούν μεγαλύτερη συμμετοχή. Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να αναφερθεί, ότι ο πολύ πρόσφατος νόμος που αναφέρεται στη μετάβαση των μαθητών από το

νηπιαγωγείο στο δημοτικό, φαίνεται να έχει κινητοποιήσει τους σχολικούς συμβούλους σε επιμορφώσεις σε θέματα μετάβασης των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, χωρίς όμως η δράση αυτή να έχει φτάσει σε όλα τα σχολεία.

Η έρευνα αυτή στοχεύει στη διερεύνηση αν η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών μπορεί να συνεισφέρει σε θετικές μεταβάσεις των μαθητών. Αυτό που προέκυψε από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών και μπορούμε να πούμε με σχετική ασφάλεια, είναι ότι όλοι αναγνωρίζουν την αξία ανάπτυξης συνεργατικών σχέσεων μεταξύ τους και την αναγκαιότητα αυτών για ομαλές εκπαιδευτικές μεταβάσεις. Αυτό είναι μόνο το ένα σκέλος. Η απάντηση στο ερευνητικό ερώτημα από τον ερευνητή, δεν είναι εύκολο να δοθεί αφού δεν πραγματοποιούνται οργανωμένα μεταβατικά προγράμματα, στο τέλος των οποίων γίνεται αξιολόγηση της διαδικασίας μετάβασης της προηγούμενης χρονιάς. Το στάδιο αυτό, πολύ χρήσιμο, δίνει την ευκαιρία για αναστοχασμό, για αναθεώρηση και σχεδιασμό νέων εκπαιδευτικών πρακτικών, θα μπορούσε να δώσει πληροφορίες για το αν οι πρακτικές που χρησιμοποιήθηκαν εμπεριείχαν το χαρακτηριστικό της συνεργασίας. Επιπλέον, η πορεία των μαθητών στους οποίους εφαρμόστηκαν οι πρακτικές, δεν παρακολουθείται ερευνητικά για να γνωρίζουμε την εξέλιξή τους. Η αξιολόγηση αυτή γίνεται σε θεωρητικό επίπεδο, με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικότερα για τα οφέλη της συνεργασίας και όχι γιατί έχουν καταγραφεί οι συνεργατικές πρακτικές και η πορεία των μαθητών που αφορούσαν. Ο Peters (2010), αναγνωρίζοντας τις εκπαιδευτικές μεταβάσεις ως διαδικασία, τονίζει ότι η αναγνώριση μιας μετάβασης ως επιτυχημένη, προκύπτει από την εξέταση των μακροχρόνιων διαδρομών μάθησης κι όχι από τις αρχικές δεξιότητες και προσαρμογή του πρώτου καιρού.

Στη διεθνή βιβλιογραφία αναγνωρίζονται τα οφέλη της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, τόσο για τους ίδιους, τους μαθητές και το σύνολο της σχολικής κοινότητας, προτάσσοντας την ανάγκη για στήριξη και ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο διάλογος με τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονταν, σύμφωνα με τον τρόπο που οι ίδιοι αντιλαμβάνονται τη συνεργασία, σε επίπεδο βαθμίδων, πολύ πριν τη ψήφιση του νέου νόμου. Φάνηκε ότι η συνεργασία αυτή πήγαζε από τη θέληση των εκπαιδευτικών

να δημιουργήσουν τις κατάλληλες συνθήκες προκειμένου να παραδώσουν οι μεν και να υποδεχτούν οι δε, τους νέους μαθητές. Το «έτοιμο σχολείο» είναι έτοιμο να υποδεχτεί τους μαθητές και να παράσχει την απαιτούμενη υποστήριξη (Dockett & Perry, 2007a). Μια σχέση αγάπης και φροντίδας για τους μαθητές διαφαίνεται να ωθεί τους εκπαιδευτικούς σε συνεργατικό έργο, όχι η ανάγκη για συνεργασία που προκύπτει από την επιβολή ενός νόμου. Παράλληλα, οι ίδιοι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την ανάγκη για συνεργασία. Η μη συνεργασία δεν αποτελεί πλέον επιλογή, επιζητώντας οι ίδιοι ένα πλαίσιο που θα εγγυάται και θα ενισχύει τις πρωτοβουλίες και θα μπορούσε να οδηγήσει σε μια συνεργατική συλλογικότητα.

Τα σχολεία πρέπει να επεκτείνουν πολλές από τις καλές πρακτικές που χρησιμοποιούν για παιδιά με ειδικές ανάγκες για να στηρίξουν καλύτερα όλα τα παιδιά στην επιτυχή μετάβαση στο σχολείο. Ορισμένα σχολεία πρέπει να επανεξετάσουν τον τρόπο που βοηθούν τους μαθητές να εγκατασταθούν στο σχολείο, υπό το πρίσμα των βέλτιστων πρακτικών.

8.2 Προτάσεις

Τα ευρήματα της μελέτης αυτής μπορούν να σταθούν η αφορμή για προτάσεις σε επίπεδο πολιτικής, πρακτικής και έρευνας στην εκπαίδευση στην Ελλάδα. Οι προτάσεις αυτές παρουσιάζονται σε σχέση με τις εγγύς διεργασίες (proximal process) σε τρία επίπεδα: το μικροσύστημα, το μεσοσύστημα και τα εξω- και μακρο- συστήματα, αναγνωρίζοντας ότι τα στοιχεία του τέταρτου επιπέδου, του χρονοσυστήματος διατρέχουν και τα τρία προηγούμενα επίπεδα.

8.2.1 Σε επίπεδο μικροσυστήματος

Στα πλαίσια της ομαλής εκπαιδευτικής μετάβασης και σε επίπεδο μικροσυστημάτων των εκπαιδευτικών βαθμίδων, νηπιαγωγείων και δημοτικών, με βάση το Βιοοικολογικό μοντέλο, τονίζεται η ανάγκη δημιουργίας πλαισίων που υποστηρίζουν τη δημιουργία θετικών σχέσεων μεταξύ παιδιών, γονέων και των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων. Τα νηπιαγωγεία και δημοτικά θα πρέπει να αναπτύξουν συστήματα υποστήριξης των μαθητών την περίοδο της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό, λαμβάνοντας υπόψη ζητήματα διαφορετικότητας όπως η αναπηρία, η δομή και η κουλτούρα της οικογένειας, οι

οικονομικές συνθήκες, κ.α. . Επιπλέον, αναγνωρίζοντας τον πιθανό αντίκτυπο της μετάβασης και στους γονείς, προκύπτει η ανάγκη ανάπτυξης περαιτέρω υποστηρίξεων που θα περιλαμβάνει και αυτούς, ώστε να μπορούν να προσφέρουν υποστήριξη με τη σειρά τους και αυτοί στα παιδιά τους. Αναγνωρίζεται η ανάγκη συναισθηματικής και ακαδημαϊκής υποστήριξης των μαθητών και από τις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης, με την επισήμανση πέρα από τα διοικητικά και οργανωτικά μέτρα που αναπτύσσουν τα σχολεία για να διευκολύνουν τη μετάβαση των μαθητών, να μην μένουν μόνο στο «πλαίσιο» αλλά να εστιάζουν και στη «διαδικασία», καθώς επισημαίνεται η δύναμη των θετικών αλληλεπιδράσεων και των σχέσεων αγάπης να υπερβαίνει πιθανά εμπόδια που προκύπτουν από τα περιβάλλοντα και τα πρόσωπα.

8.2.2 Σε επίπεδο μεσοσυστήματος

Σε επίπεδο μεσοσυστήματος τονίζεται η αμοιβαία υποστήριξη και η δημιουργία ισχυρών επαφών και συνδέσεων μεταξύ των μικροσυστημάτων, όπως σπίτι-σχολείο ή νηπιαγωγείο-δημοτικό. Η καλή επικοινωνία και η γόνιμη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο ιδρυμάτων δημιουργούν τις συνθήκες για ένα θετικό ξεκίνημα. Η συνεργασία μεταξύ των ιδρυμάτων, συνίσταται στην ύπαρξη μηχανισμών που επιτρέπουν τη ροή των πληροφοριών, το χτίσιμο «γεφυρών» και τη διασφάλιση της συνέχειας και εξέλιξης της μάθησης και ανάπτυξης των μαθητών. Η δημιουργία συνδέσεων μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού προϋποθέτει τον από κοινού προγραμματισμό μεταβατικών δραστηριοτήτων και την ανάπτυξη προγραμμάτων μετάβασης από τα νηπιαγωγεία, που θα επικεντρώνονται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που προετοιμάζουν τους μαθητές για τη φοίτηση στο δημοτικό. Τα σχολεία δε, χρειάζεται να συνεχίζουν λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη τις αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών για αυτοδιάθεση και παιχνίδι. Η μείωση των διαφορών ανάμεσα στις βαθμίδες εκπαίδευσης επιτρέπει στους μαθητές να αξιοποιούν τις δεξιότητές τους και έχει σαν αποτέλεσμα ομαλές κινήσεις μεταξύ των δύο μικροσυστημάτων. Όταν σκεφτόμαστε τον μαθητή, δεν θα πρέπει να ξεχνάμε ότι η συμπεριφορά και το κίνητρο είναι αποτέλεσμα σύνθετων μορφών αλληλεπίδρασης μεταξύ του ατόμου, του πλαισίου και του χρόνου. Ως εκ τούτου, η υποστήριξη και η συμμετοχή της οικογένειας αποτελεί στόχο, η οποία μέσω ισχυρών συνδέσεων στο μεσοσύστημα συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς για ομαλές

μεταβάσεις, γνωρίζοντας ότι αυτές διασφαλίζουν τη μελλοντική ακαδημαϊκή, κοινωνική και συναισθηματική ευεξία των μαθητών.

8.2.3 Σε επίπεδο εξωσυστήματος και μακροσυστήματος

Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό θα πρέπει να διακρίνεται, σε όλα τα επίπεδα, από σεβασμό στη διαφορετικότητα και να διαχέεται από στρατηγικές συμπερίληψης μαθητών με αναπηρία και ευάλωτων κοινωνικών ομάδων. Η συνεργασία και η καλή επικοινωνία της οικογένειας με τους εκπαιδευτικούς σε μικρο- και μεσοεπίπεδο και η εξασφάλιση εκπαιδευτικών πόρων σε μακροεπίπεδο, συνεισφέρουν σε ομαλές μεταβάσεις. Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, είναι ανάγκη να συμπεριλαμβάνονται στην αρχική εκπαίδευση και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θέματα: επιμόρφωσης και εξειδίκευσης στη διδασκαλία μαθητών με αναπηρία, μετάβασης και συμπερίληψης παιδιών και γονέων. Η δημιουργία παιδαγωγικών προσεγγίσεων και αναλυτικών προγραμμάτων που προωθούν μια στενότερη σχέση μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών θεσμών, του νηπιαγωγείου και του δημοτικού, αποτελεί θέμα ευρύτερης έρευνας. Η συλλογική σκέψη απαιτείται από τους εμπλεκόμενους στις εκπαιδευτικές μεταβάσεις και η διευκόλυνσή της θα πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα. Τα συστήματα θα πρέπει να διαθέτουν δομές και μηχανισμούς για τη στήριξη της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών βαθμίδων. Η ποιότητα θα πρέπει να αναζητείται στην ποιότητα των σχέσεων και αλληλεπιδράσεων μεταξύ και γύρω από τα παιδιά, όπως και στις πρακτικές φροντίδας και εκπαίδευσης και όχι μόνο στο «πλαίσιο» και τα στοιχεία που το συνθέτουν.

8.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα εργασία επιβεβαιώνει αρκετά από τα ευρήματα άλλων εργασιών, με κυριότερο αυτό που προσδιορίζει τη μετάβαση από την προσχολική στη σχολική βαθμίδα ως καίριας σημασίας, αφού όπως αναφέρουν οι Slee και Crump (2015) είναι η εποχή που θα πρέπει να διασφαλιστεί η φοίτηση των μαθητών, διαφορετικά η μετάβαση δεν θα αποτελεί πρόβλημα κατά την είσοδο στη δευτεροβάθμια, αφού οι μαθητές θα έχουν εγκαταλείψει το σχολείο νωρίτερα. Τα ευρήματα της έρευνας επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς, ερευνητές και τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής να κατανοήσουν πώς σε περιόδους εκπαιδευτικών

μεταβάσεων, οι εμπειρίες και η συμπεριφορά επηρεάζουν και επηρεάζονται από παράγοντες που αφορούν το περιβάλλον, τις προσωπικές περιστάσεις και την εκπαιδευτική πολιτική της εποχής. Παρέχουν μια θέαση πέρα από το «άτομο», στο περιβάλλον που κινείται και τις σχέσεις που αναπτύσσονται, στη δεδομένη χρονική στιγμή. Μελλοντικές ερευνητικές εργασίες θα μπορούσαν να εξετάσουν τις σχέσεις σε όλα τα επίπεδα: των εκπαιδευτικών και μαθητών, τις σχέσεις μεταξύ σχολείου και γονέων, σχολείου και φορέων, επιτρέποντας έτσι μια καλύτερη κατανόηση του κλίματος και των σχέσεων στην εκπαιδευτική μονάδα, και την επίδραση αυτών, στο πλαίσιο της μετάβασης των ανάπηρων μαθητών από την προσχολική στη σχολική εκπαίδευση.

8.4 Περιορισμοί της έρευνας

Ο Maxwell (2012) εντοπίζει δύο κατηγορίες απειλών για την εγκυρότητα μιας έρευνας. Η πρώτη αναφέρεται στην πιθανότητα οι προκαταλήψεις, οι αξίες, η θεωρία και οι προσδοκίες του ερευνητή να επηρεάσουν τη μελέτη, με την παραμόρφωση των δεδομένων, είτε κατά τη συλλογή είτε κατά την ανάλυση. Η δεύτερη κατηγορία απειλών για την εγκυρότητα αφορά την «αντιδραστικότητα», “reactivity” , μια αντίδραση του ερευνητή να εξαλείψει την επίδραση που ασκεί στον ερωτώμενο. Η αντίδραση αυτή χαρακτηρίζεται ως μάταιη από τους Hammersley & Atkinson (1995, όπ. αναφ. στο Maxwell, 2012), αφού σύμφωνα και με τους Briggs, (1986) και Mishle (1986 όπ. αναφ. στο Maxwell, 2012) η επιρροή που ασκεί ο ερευνητής στα δεδομένα είναι ισχυρή και αναπόφευκτη. Κατόπιν τούτου, ο Maxwell (2012), θέτει ως κύριο μέλημα όχι την εξάλειψη αυτής της επίδρασης ή την ελαχιστοποίηση αυτής, αλλά την κατανόηση αυτής της δύναμης του ερευνητή να επηρεάζει αυτό που λέει ο ερωτώμενος, ώστε να χρησιμοποιηθεί αυτή η επιρροή παραγωγικά και να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Ο κίνδυνος της μεροληψίας του ερευνητή είναι υπαρκτός και σε αυτή τη μελέτη, πολύ περισσότερο δε, αφού η πολύχρονη εργασία μου ως δασκάλα, η γνωριμία μου με τους δασκάλους και νηπιαγωγούς της περιοχής, οι γνώσεις μου πάνω σε θέματα μετάβασης και η συνεργασία μου με πολλούς εκπαιδευτικούς, αποτελούν παράγοντες που ενισχύουν τη μεροληψία του ερευνητή και επηρεάζουν αυτά που λέει ο ερωτώμενος. Στη βιβλιογραφία αναφέρονται στρατηγικές που βοηθούν στην αύξηση της αξιοπιστίας των συμπερασμάτων, με τον Maxwell (2012) να

αναφέρει την εντατική και μακροχρόνια εμπλοκή που επιτρέπει τη συλλογή «πλούσιων» δεδομένων, την επιστροφή των δεδομένων και των συμπερασμάτων στους συμμετέχοντες (Lincoln & Guba, 1985) την παράθεση των αντιφατικών στοιχείων και αρνητικών περιπτώσεων, επιτρέποντας στους αναγνώστες να τα αξιολογήσουν και να συνάψουν τα συμπεράσματά τους (Wolcott, 1990), την τριγωνοποίηση, τη συλλογή των δεδομένων από διαφορετικά άτομα και ρυθμίσεις, με μια ποικιλία μεθόδων (Fielding & Fielding, 1986), η στατιστική εκτίμηση των στοιχείων (Becker, 1970) και τέλος οι ακριβείς συγκρίσεις, όπως οι ομάδες ελέγχου (Miles & Huberman, 1994). Κατανοώντας λοιπόν τα παραπάνω και αναγνωρίζοντας την απειλή στη παρούσα έρευνα, με βάση τόσο την υπάρχουσα βιβλιογραφία, όσο και την προσωπική γνώση επί του θέματος, επέλεξα το δείγμα της έρευνας με τη μέθοδο της αλυσιδωτής δειγματοληψίας, επιχειρώντας κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της συνέντευξης, οι ερωτήσεις να είναι περισσότερο διευκρινιστικές - όσο το δυνατόν λιγότερο κατευθυντικές και εν μέρη ανοιχτές, «δίνοντας στον ερωτώμενο τη δυνατότητα να κινηθεί σε όλο το φάσμα των πιθανών απαντήσεων» (Κεδράκα, 2008, σελ. 4). Βιώνοντας τη συνέντευξη ως μια ζωντανή διαδικασία, που λαμβάνει χώρα σε πραγματικές συνθήκες και καταστάσεις (Κεδράκα, 2008) χρειάστηκε να γίνουν τροποποιήσεις και να ακολουθήσουμε «την απρόβλεπτη κατεύθυνση προς την οποία μπορεί να οδηγήσει η γνώση αυτών που απαντούν» (Bird & συν., 1999: 86, όπ. αναφ. στο Κεδράκα, 2008, σελ. 4).

Αν και όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ο τρόπος δειγματοληψίας επέτρεψε στον ερευνητή να διατηρήσει μια απόσταση από τα υποκείμενα της έρευνας και να συγκεντρώσει υλικό από διαφορετικά σχολεία και νηπιαγωγεία της περιοχής, εν τούτοις δεν χρησιμοποιήθηκαν ποικίλες μέθοδοι και πολλαπλές πηγές άντλησης των δεδομένων. Οι άτυπες μορφές συνεργασίας που λαμβάνουν χώρα σε νηπιαγωγεία και δημοτικά και η μη καταγραφή στόχων και δραστηριοτήτων που αφορούν την μετάβαση, η έλλειψη πρακτικών του συλλόγου διδασκόντων που αναφέρονται σε προγραμματισμένες συναντήσεις του συλλόγου διδασκόντων με τις προϊσταμένες νηπιαγωγούς ή έντυπα ενημέρωσης που

ακολουθούν τους μαθητές κατά την είσοδό τους στο δημοτικό σχολείο,³² δεν επέτρεψε την επισκόπηση εγγράφων και αποτέλεσε έναν παράγοντα που συνέβαλε στην επιλογή της συνέντευξης ως τη μόνη τεχνική συλλογής των δεδομένων. Με την παράθεση πληθώρας αυτούσιων αποσπασμάτων από τις καταγραφές των συνεντεύξεων, επιχειρείται να δοθεί μια ικανοποιητική εικόνα του φαινομένου.

Βιβλιογραφία

▪ Ελληνόγλωσσα

1. Αβραμίδης, Η. & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι έρευνας στην ειδική αγωγή*. Αθήνα : Παπαζήση.
2. Αγγελάκη, Χ., Γκολφινόπουλου, Γ., Διδάχου, Ε., Παπαδάκου, Ε. & Ρήγα, Β. (2012). *4+1 κλειδιά για την αυτομόρφωση της νηπιαγωγού*. Αθήνα: ΟΜΕΡ.
3. Αλευριάδου, Α., Βρυνιώτη, Π. Κ., Κυρίδης, Γ. Α., Σιβροπούλου – Θεοδοσιάδου, Ε. & Χρυσαφίδης, Κ. (2008). *Οδηγός ολοήμερου νηπιαγωγείου*. ΥΠ.Ε.Π.Θ./Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων Κ.Π.Σ. /Ε.Υ.Ε. Αθήνα: Πατάκης.
4. Αναγνωστάκη, Λ. (2008). Οι σχέσεις φιλίας των παιδιών με τους συνομηλίκους και η σημασία τους για τη φυσιολογική συναισθηματική ανάπτυξή τους. *Δελτ. Α' Παιδιατρική Κλινική Πανεπιστημίου Αθηνών*, 55(1), 32-37.
5. Βλάχου, Α., Διδασκάλου, Ε. & Παπανάνου, Ι. (2012). Εννοιολογικές προσεγγίσεις της αναπηρίας και οι επιπτώσεις τους στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. & Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (Επιμ.), *Αναπηρία και Εκπαιδευτική Πολιτική: Κριτική Προσέγγιση της Ειδικής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης* (σ.σ. 75-89). Αθήνα: Πεδίο.
6. Βάμβουκας, Μ. Ι. (1991²). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα.
7. Barton, L. (2012). Αναπηρία και κοινωνική δικαιοσύνη: Ορισμένες παρατηρήσεις. Στο Α. Ζώνιου–Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (επιστημονική

³²Πρόκειται για έντυπα όπου καταγράφονται από τις νηπιαγωγούς στοιχεία για τη φοίτηση και μάθηση των μαθητών την περίοδο της προσχολικής αγωγής και στη συνέχεια ενημερώνονται από τους εκπαιδευτικούς του δημοτικού, ώστε να είναι δυνατή η παρακολούθηση της προόδου του παιδιού καθ' όλη τη διάρκεια των πρώτων χρόνων φοίτησης των παιδιών στο σχολείο,

- επιμέλεια), *Αναπηρία και Εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική Προσέγγιση της Ειδικής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης*, 31-48. Αθήνα: Πεδίο.
8. Βρεττός, Ι. & Καψάλης, Α. (1994). *Αναλυτικά Προγράμματα: θεωρία και τεχνογνωσία σχεδιασμού και αναμόρφωσης*. Θεσσαλονίκη: ArtofText.
 9. Βρεττός, Ι. & Καψάλης, Α. (1997). *Αναλυτικό Πρόγραμμα, σχεδιασμός - αξιολόγηση αναμόρφωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
 10. Βρυνιώτη, Κ. (2000). *Θεσμικός διαχωρισμός και συνεργασία μεταξύ νηπιαγωγείου και πρωτοβάθμιου σχολείου στη Γερμανία και στην Ελλάδα. Εμπειρική – συγκριτική προσέγγιση των απόψεων Ελλήνων και Γερμανών εκπαιδευτικών*. Διδακτορική διατριβή, ΠΤΔΕ, έκδοση Πανεπιστημίου Αθηνών.
 11. 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*, 40, 78- 102.
 12. Βρυνιώτη, Κ. & Θωίδης, Ι. (2011). Η συνεκπαίδευση των εκπαιδευτικών προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης ως παράγοντας διασφάλισης συνέχειας κατά τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Στο Οικονομίδης, Β. (Επιμ.) *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και Ερευνητικές Προσεγγίσεις*. 367-379. Αθήνα: Πεδίο.
 13. Chancerel, J. (1987). *Η αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού στις χώρες μέλη της ΕΟΚ σήμερα*, 1ο Ευρωπαϊκό Συνέδριο, Υπουργείο Πολιτισμού, Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
 14. Γκλιάου, Ν. & Γουργιώτου, Ε. (2009). Στάσεις των νηπιαγωγών δημοσίων και ιδιωτικών νηπιαγωγείων δημοσίων και ιδιωτικών νηπιαγωγείων για τη χρήση του υπολογιστή στην προσχολική τάξη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 15, 148-165.
 15. Γουργιώτου, Ε. (2008). Αποτελεσματικές δραστηριότητες για τη μετάβαση των νηπίων στο δημοτικό σχολείο». Στο *Πρακτικά Εισηγήσεων στο Κεντρικό Επιμορφωτικό Σεμινάριο Στελεχών της Εκπαίδευσης για το “Ολοήμερο Νηπιαγωγείο”* (σσ). Αθήνα-Πάτρα-Θεσσαλονίκη: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

16. 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.
17. Γουργιώτου, Ε. (2018). Αναθεωρώντας τη σχέση της προσχολικής με τη δημοτική εκπαίδευση. Στο Γουργιώτου, Ε. & Κλωτσοτύρας, Δ. (επιμ.) (2018). *Συνέχεια στη Μάθηση και Ανάπτυξη των Παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό. Το Πρόγραμμα ΝΗΔΗ*. (3-10). Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.
18. Γουργιώτου, Ε. & Κλωτσοτύρας, Δ. (2018) (Επιμ.). *Συνέχεια στη μάθηση και ανάπτυξη των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό. Το Πρόγραμμα ΝΗΔΗ*. Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.
19. Δαφέρμος, Μ. (2002). *Η πολιτισμική ιστορία του Vygotsky. Φιλοσοφικές- Ψυχολογικές- Παιδαγωγικές διαστάσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
20. 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.
21. Διδάχου, Ε. (2016). *Η μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο: Επίσημη εκπαιδευτική πολιτική και επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών*. Διδακτορική Διατριβή. Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
22. Ζαρκογιάννη, Ε. (2016). Πεποιθήσεις εκπαιδευτικών και διδακτικές πρακτικές: Σύγχρονο θεωρητικό πλαίσιο διερεύνησης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 61 (33), 55-69.
23. Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους- Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Ι΄ έκδοση, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
24. Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
25. Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. & Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (2012). *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο.
26. Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Καραγιάννη, Π., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., Παπασταυρινίδου, Γ. & Σπανδάγου, Η. (2004). Η σημασία και ο ρόλος του αναλυτικού προγράμματος στην

- ενταξιακή εκπαίδευση των τυφλών παιδιών στην Ελλάδα, Στο: Ζώνιου-Σιδέρη, Α. & Σπανδάγου, Η. (Επιμ). *Εκπαίδευση και Τύφλωση*, 189-200. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
27. Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
28. Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
29. Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
30. Καψάλης, Α. & Ραμπίδης, Κ. (2006). Εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Εσωτερική αξιολόγηση μιας προσπάθειας. *Εκπαίδευση & Επιστήμη*. 3 (30), 257-273.
31. Κεδράκα, Α. (2008β). *Μεθοδολογία λήψης συνέντευξης*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: www.adulteduc.gr
32. 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*. Θεσσαλονίκη: ΟΜΕΡ.
33. Μαυρογιώργος, Γ. (1984). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: από τη γραφειοκρατική συμμόρφωση στη μετασχηματιστική παρέμβαση. Στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 15, 11-19.
34. Mertens, D. M. (2009). *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία*. Μεταφραστής: Σταύρος Κυρανάκης, Ματίνα Μαυράκη, Παναγιώτα Μπιθαρά. Επιστημονική επιμέλεια: Ελένη Γιαννακοπούλου ISBN: 978-960-455-166-8
35. 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».
36. Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2012). Αποτίμηση της πορείας των νομοθετικών αλλαγών τριάντα χρόνια μετά την ψήφιση του πρώτου νόμου για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα. Στο Α. Ζώνου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου και Α. Βλάχου (Επιμ.)

Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης. Αθήνα: Πεδίο.

37. Ντεροπούλου-Ντέρου Ε. & Βλάχου-Μπαλαφούτη Α. (2012). *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική* (σελ. 65-89). Εκδόσεις Πεδίο.
38. Ντεροπούλου-Ντέρου Ε. (2015). «*Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή. Ενότητα 2 Σύγχρονες ερμηνευτικές προσεγγίσεις της αναπηρίας: η πολυπλοκότητα του ορισμού της αναπηρίας*». Έκδοση: 1.0. Αθήνα 2015. Διαθέσιμο από τη δικτυακή διεύθυνση: <http://opencourses.uoa.gr/courses/ECD1/>.
39. Ντολιοπούλου, Ε. & Γουργιώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση με έμφαση στην προσχολική.* Αθήνα: Gutenberg.
40. Ξωχέλλης, Π. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης.* Αθήνα: Εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
41. Oliver, M. (2009). *Αναπηρία και Πολιτική* (επιμ. Γ. Καραγιάννη). Αθήνα: Επίκεντρο.
42. Παντελιάδου, Σ. (2000), *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: Τι και γιατί,* Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.
43. Παπαδοπούλου, Ε., Καραγιάννη, Ε., Καρναβάς, Β., Κουτίδου, Ε., Καπετανάκης, Ι. (2017). *Η Μαθητική Διαρροή στην Ελληνική Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.* Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής - Παρατηρητήριο για τα θέματα καταγραφής και αντιμετώπισης της Μαθητικής Διαρροής.
44. Παπαναστασάτος, Γ. (2016). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων.* Αθήνα: ΚΕΘΕΑ, Τομέας Έρευνας.
45. Prott, R. (2012). *Μεταβάσεις, οι αλλαγές που μας κάνουν να μεγαλώνουμε. Παιδιά στην Ευρώπη*, τεύχος 22. Ανακτήθηκε 23/3/2019, από www.childrenineurope.org
46. Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (2011). *Παιδαγωγικό πλαίσιο και αρχές προγράμματος σπουδών νηπιαγωγείου. Νέο Σχολείο (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών.* Με συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
47. Robson, C. (2007). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου* (μτφρ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, επιστ. επιμ. Κ. Μιχαλοπούλου). Αθήνα: Gutenberg

48. Σακκούλης, Δ., Ασημάκη, Α. & Βεργίδης, Δ. (2017). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα ορισμού και τυπολογίας. Η ελληνική εμπειρία και οι διεθνείς τάσεις. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 5(1), 104-126.
49. Slee, R. (2012). Επανεξετάζοντας την ένταξη και τον αποκλεισμό. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο.
50. Στράτη, Π. & Αναγνωστοπούλου, Ρ. (2016). Η μετάβαση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο. *Δείκτες Εκπαίδευσης*, 16 (18), 11-26.
51. Τζάνη, Μ. (2000). Σημειώσεις Μεθοδολογίας έρευνας κοινωνικών επιστημών.
52. Τόζιου, Σ. (2012). Η συμβολή του διευθυντή/τριας σχολείου της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη διευθέτηση των συγκρούσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς: Η περίπτωση των νομών Ημαθίας και Θεσσαλονίκης. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
53. Τσάφος, Β. (2008). Η θέση και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών: μια κριτική ανάγνωση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 46, 53-72.
54. Freire, P. (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Αθήνα: Επίκεντρο.

▪ Ξενόγλωσση

55. Abberley, P. (1987). The Concept of Oppression and the Development of a Social Theory of Disability. *Disability Handicap and Society*, 2(1), 15-19.
56. Abberley, P. 2006. The concepts of oppression. In L. Barton (ed). *Overcoming Disabling Barriers: 18 years of Disability and Society*, 21-36. New York: Routledge.
57. Ackerman, D. & Barnett, W. (2005). Prepared for kindergarten: *What does readiness mean?* NIEER policy report.
58. Ackesjö, H. & Persson, S. (2014). Barns erfarenheter av sociala gemenskaper i övergångarna till och från förskoleklass. [Children's experiences of social communities in the transitions to and from preschool class.] *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 19(1), 5-30.
59. ADEEWR (Australia Department of Education, Employment, and Workplace Relations) (2009). *Belonging, being and becoming: The early years learning framework for Australia*. Commonwealth of Australia.
60. Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press.
61. Ainscow, M. (2000a). Reaching out to all learners: some lessons from international experience. *School Effectiveness and School Improvement*, 11 (1), 1-9.
62. Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge Taylor & Francis Group
63. Alexander, K. L. & Entwisle, D. R. (1988). Achievement in the first 2 years of school: Patterns and processes. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 53(2, Serial No. 218).
64. Ali, S. R. & McWhirter, E. H. (2006). Rural Appalachian youth's vocational/ educational postsecondary aspirations: applying social cognitive career theory', *Journal of Career Development* 33 (2), 87-111.
65. Al-Yagon, M. & Mikulincer, M. (2004). Socioemotional and academic adjustment among children with learning disorders: The mediational role of attachment-based factors. *The Journal of Special Education*, 38 (2), 111-123.

66. Angelides, P. & Ainscow, M. (2000). Making sense of the role of culture in school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(2), 145-16.
67. Angelides, P., Stylianou, T. & Gibbs, P. (2006) Preparing teachers for inclusive education in Cyprus. *Teaching and Teaching Education*, 22 (4), 513-522.
68. Anning, A., Cullen, J. & Fler, M. (2004). *Early childhood education*. London: SAGE.
69. Apple, M., W. (2004). *Ideology and curriculum (3rd edition)*. New York and London: Routledge Falmer.
70. Arnold C., Bartlett K., Gowani, S. & Merali, R., (2006). *Is everybody ready? Readiness, transition and continuity. Reflections and moving forward*. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2007. Strong Foundations: Early Childhood Care and Education.
71. Ashton, P., T. (2014). *Historical Overview and Theoretical Perspectives of Research on Teachers' Beliefs* from: International Handbook of Research on Teachers' Beliefs. New York: Routledge.
72. Bahali, K. (2009). The clinical features of children and adolescents with school refusal. *Anatolian Journal of Child Psychiatry*, 10 (4), 310-317.
73. Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44(3), 211–229.
74. Baker, W., Sammons, P., Iram, S., Melhuish, E. & Taggart, B. (2014). Aspirations, education and inequality in England: insights from the Effective Provision of Pre-school, Primary and Secondary Education Project. In *Oxford Review of Education*, 40 (5), 525-542.
75. Ballard, K. (2004). Children and disability: Special or included. *Waikato Journal of Education*, 10, 315-326.
76. Ballard, K. (2007). *Education and imagination: Strategies for social justice*. The Herbison Lecture presented to the National Conference of the New Zealand Association for Research in Education, University of Canterbury, 4-7.
77. Baker, W., Sammons, P., Iram, S., Melhuish, E. & Taggart, B. (2014). Aspirations, education and inequality in England: insights from the Effective Provision of Pre-school,

- Primary and Secondary Education Project. *In Oxford Review of Education*, 40 (5), 525-542.
78. Barton, L. and Oliver, M. (edw) 1997. *Disability Studies: Past, Present and Future*. Leeds: Disability Press.
79. Barton, L. & Tomlinson, S. (eds) (1981). *Special education: policy, practice and social issues*. London: Croom Helm.
80. Barton, A. C. (1999). Crafting a multicultural science teacher education: A case study. *Journal of Teacher Education*, 50, 303-314.
81. Barton, L. and Oliver, M. (edw) 1997Q: *Disability Studies: Past, Present and Future*. Leeds: Disability Press.
82. Bath, C. (2009). *Learning to Belong: Exploring Young Children's Participation at the Start of School*. London: Routledge.
83. Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4 (1), 1-103.
84. Bayrakcı, M. (2009). In-Service Teacher Training in Japan and Turkey: a Comparative Analysis of Institutions and Practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(1), 10-22.
85. Belsky, J. & McKinnon, C. (1994). Transition to school: developmental trajectories and school experience. *Early Education and Development*, 5(2), 106–119
86. Bennett, D., B. (1989). *Evaluating Environmental Education in Schools. A practical guide for teachers*. Technical and Environmental Education , Unesco 1989.
87. Bennett, J. (2004). *Starting Strong: Curricula and Pedagogies in Early Childhood Education and Care*. Directorate for Education, OECD, Paris.
88. Berk, L., E. (2001). *How Parents and Teachers Can Make a Difference*. Oxford University Press, Inc.
89. Berk, L. E. (2009). *Child development*. New York: Pearson.
90. Berry, B., Daughtrey, A. & Wieder, A. (2009). *Teaching effectiveness and the conditions that matter most in high-needs schools: A policy brief*. Center for Teaching Quality.
91. Bevan, R., Llamas, C. & Watt, D., (eds), (2010). *Language and Identities*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

92. Biklen, D. (2000). Constructing inclusion: lessons from critical, disability narratives. In *International Journal of Inclusive Education* 4(4):337-353
93. Birch, S. & Ladd, G. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment. In K. Wentzel & J. Juvonen (Eds.), *Social Motivation: Understanding Children's School Adjustment* (pp. 199–225). New York: Cambridge University Press.
94. Bingham, S. & Whitebread, D. (2012). *School readiness: a critical review of perspectives and evidence*. TACTYC Occasional Paper No. 2: TACTYC.
95. Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationships and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 67-79.
96. Blacher, J. (2001). The transition to adulthood: Mental retardation, families, and culture. *American Journal of Mental Retardation*, 106, 173–188.
97. Booth, T. (1996). Stories of exclusion: Natural and unnatural selection. In E. Blyth & J. Miller (Eds.), *Exclusion from School Inter-professional Issues for Policy and Practice*, pp. 21-36. London: Routledge.
98. Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *The Index for Inclusion*, 2nd edition. Centre for Studies on Inclusive Education.
99. Bourdieu, P. (1973). Cultural Reproduction and Social Reproduction in R.K Brown (ed.) *Knowledge, Education and Cultural Change: Papers in the Sociology of Education*. London, Tavistock, 71- 112.
100. Bourdieu, P. (1990). *The Logic of Practice*. Cambridge, Polity Press.
101. Bovbjerg, K.M. (2006). Teams and Collegiality in Educational Culture. *European Educational Research Journal* 5(3 and 4): 244-253
102. Brault, Linda & Thomas (2005). *Children with Challenging Behavior: Strategies for Reflective Thinking*. Phoenix, AZ: CPG Publishing Company.
103. Brault, L. (2005). *Handbook on Transitions from Early Childhood Special Education Programs*. CDE.
104. Brewer, L. (1995). *Early intervention: transition to school. What do teachers think?* Australian Research in Early Childhood Education, 1, 1–13.

105. Brewin, M. & Statham, J. (2011). Supporting the transition from primary school to secondary school for children who are Looked After. *Educational Psychology in Practice*, 27(4), 365–381.
106. Brewster, S. (2004). Insights from a social model of literacy and disability. *Literacy*, 38(1), 46-51.
107. Bridges, W. (1991). *Managing transitions: Making the most of change*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
108. Britto, R., P. (2010). *School Readiness: A conceptual framework*, UNICEF, New York.
109. Brock-Utne, Birgit (1996). Reliability and validity in qualitative research within education in Africa. *International Review of Education*, 42 (6), 605-621.
110. Brolin, D. E., Lyod, R. J. (2004). *Career Development and transition services: A functional life skills approach (4th ed.)*. USA: Pearson Prentice Hall.
111. Bronfenbrenner, U. (1975). Reality and research in the ecology of human development. *Proceedings of the American Philosophical Society*, 119(6), 439–469.
112. Bronfenbrenner, U. (1976). An Ecological Orientation *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
113. Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513–531.
114. Bronfenbrenner, U. (1977). The ecology of human development in retrospect and prospect. In H. McGurk (Ed.), *Ecological Factors in Human Development* (pp. 275–286). Amsterdam: North Holland.
115. Bronfenbrenner, U. (1978). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
116. Bronfenbrenner, U. (1978). The social role of the child in ecological perspective. *Zeitschrift fur Soziologie*, 7(1), 4–20.
117. Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
118. Bronfenbrenner, U. & Crouter, A. C. (1983). The evolution of environmental models in developmental research. In P. H. Mussen (Series Ed.) & W. Kessen (Vol. Ed.), *Handbook*

- of child psychology, Vol. 1:History, theory and methods* (4th ed., pp. 357–414). New York, NY: Wiley
119. Bronfenbrenner, U. (1985). The future of childhood. In V. Greaney (Ed.), *Children: Needs and Rights* (pp. 167–186). New York: Irvington Publishers, Inc.
 120. Bronfenbrenner, U. (1988/2005). Strengthening family systems. In U. Bronfenbrenner (Ed.), *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development* (pp. 260–273). London: Sage.
 121. Bronfenbrenner, U. (1989b). *Who Cares for Children?* Paris: UNESCO.
 122. Bronfenbrenner, U. (1992/2005). Ecological systems theory. In U. Bronfenbrenner (Ed.), *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development* (pp. 106–173). London: Sage.
 123. Bronfenbrenner, U. and Ceci, S., J. (1993). Heredity, environment and the question “how?”: A first approximation. In R. Plomin and G. E. McClearn (Eds), *Nature, Nurture and Psychology* (pp. 313–323). Washington, DC: APA Books.
 124. Bronfenbrenner, U. and Ceci, S. J. (1994). Nature–nurture reconceptualised in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, *101*(4), 568–586.
 125. Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. In P. Moen, G. H. Elder Jr and K. Lóschner (Eds), *Examining Lives in Context: Perspectives on the Ecology of Human Development* (pp. 619–647). Washington, DC: American Psychological Association.
 126. Bronfenbrenner, U., & Morris P., A. (1998). The ecology of developmental processes. In: Damon W, Lerner R, editors. *Handbook of child psychology. Theories of development*. 4 (999–1058). New York: Wiley.
 127. Bronfenbrenner, U. (1942/2005). Social status, structure, and development in the classroom group. In U. Bronfenbrenner (Ed.), *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development* (pp. 22–26). London: Sage.
 128. Bronfenbrenner, U. (Ed.) (2005). *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development*. London: Sage.
 129. Bronfenbrenner U. & Morris P. A. (2006). The bioecological model of human development, in *Handbook of Child Psychology: Theoretical Models of Human*

- Development*, 6th Edn Vol. 1 eds Damon W., Lerner R. M., editors. (Hoboken, NJ: Wiley;), 793–828.
130. Brooker, L. (2002). *Starting School: young children learning cultures* Buckingham: Open University Press.
 131. Brooker, L. (2005). Learning to be a child: Cultural diversity and early years ideology. In N. Yelland (Ed.), *Critical Issues in Early Childhood Education* (pp. 115–130). Maidenhead: Open University Press.
 132. Brooker, L. (2008). *Supporting Transitions in the Early Years*. Maidenhead: Open University Press, McGraw-Hill.
 133. Broström, S. (2002). Communication and continuity in the transition from kindergarten to school. In H. Fabian & A.W. Dunlop (Ed): *Transitions in the Early Years: Debating continuity and progression for young children in early education*. London and New York: Routledge Falmer.
 134. Broström, S. (2003). «Transition from kindergarten to school in Denmark: Building bridges», in: Broström, S. & Wagner, J. (eds), *Early Childhood Education in Five Nordic Countries: Perspectives on the transition from preschool to school*, Aarhus. 39-74, DK: Systime.
 135. Broström, S. (2003a). Problems and barriers in children’s learning when they transit from kindergarten to kindergarten class in school. *European Early Childhood Research Journal, Research Monograph Series 1*.
 136. Brownlee, K., Rawana, E. P., & MacArthur, J. (2012). Implementation of a strengths-based approach to teaching in an elementary school. *Journal of Teaching and Learning*, 8, 1-12.
 137. Brouwer, P., (2011). Collaboration in teams. Unpublished doctoral thesis, University of Utrecht, Netherland.
 138. Brownlee, K., Rawana, E., P. & MacArthur, J. (2012). Implementing a strengths-based approach to teaching in an elementary school, *Journal of Teaching and Learning*, Vol. 8(1), 1-12
 139. Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

140. Bulkeley, J. & Fabian, H. (2006). Wellbeing and Belonging during Early Educational Transitions. *International Journal of Transitions in Childhood*, 2, 18-31.
141. Burgon, J. & Walker J. (2013). *Successful Transitions from Early Intervention to School-Age Special Education Services*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research.
142. Byrne, D. & Smyth, E. (2010). *No Way Back? The Dynamics of Early School Leaving*. Dublin: The Liffey Press in association with the ESRI
143. Campbell J., Lamb M. & Hwang C. (2000). Early child-care experiences and children's social competence between 1 ½ and 15 years of age. *Applied Developmental Science*. 4:166–175.
144. Campbell M, Fitzpatrick R, Haines A, Kinmonth AL, Sandercock, P., Spiegelhalter D. & Tyrer P. (2000). Framework for design and evaluation of complex interventions to improve health. *BMJ*. 321:694–696.
145. Cannell, C. F. & Kahn, R. L. (1968). Interviewing. *International Encyclopaedia of the Social Sciences*, 2 (2), 118-35.
146. Carnegie Council on Adolescent Development (1989), *Turning Points: Preparing American Youth for the Twenty-first Century*. New York: Carnegie Corporation.
147. Carpenter, D. (2017). Intellectual and physical shared workspace: professional learning communities and the collaborative culture. *International Journal of Educational Management*, 32, (1), 121-140.
148. Carrington, S. (1999). Inclusion needs a different school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3 (3), 257-268.
149. Carta, J. J., Atwater, J. B., & Schwartz, I. S. (1991). The effects of classroom survival skills intervention on young children with disabilities: Results of a two-year follow-up. Presentation at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Seattle, WA.
150. Carter, E. W., Brock, M. E., & Trainor, A. A. (2012). Transition assessment and planning for youth with severe intellectual and developmental disabilities. *The Journal of Special Education*, 47, 245-255. doi: 10.1177/0022466912456241

151. Carter C., & Nutbrown C. (2016). A Pedagogy of Friendship: Young Children's Friendships and How Schools Can Support Them. *International Journal of Early Years Education*. 24(4), 395-413.
152. Cauley, K., M. & Jovanovich, D. (2006). Developing an effective transition program for students entering middle school or high school. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas* 80(1): 15–25.
153. Chadwick, D. & Kemp, C. (2002). Critical factors of successful transition to mainstream kindergarten for children with disabilities. *Australian Journal of Special Education*, 26, 50-68
154. Clark, A. (2007). Understanding Community: A Review of Networks, Ties and Contacts (Working Paper), Economic and Social Research Council National Centre for Research Methods Working Paper Series 9/07, *Real Life Methods*, University of Leeds.
155. Cleave, S., Jowett, S. & Bate, M. (1982). *And so to school. A study of continuity from preschool to infant school*. Great Britain: NFER- Ne
156. Coffey, A. (2013). Relationships: The key to successful transition from primary to secondary school? *In Improving Schools* 16(3):261-271 .
157. Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education (6th ed.)*. Routledge/Taylor & Francis Group
158. Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E., & Martin, A. J. (2015). Teachers' beliefs about social-emotional learning: Identifying teacher profiles and their relations with job stress and satisfaction. *Learning and Instruction*, 39, 148–157.
159. Commonwealth of Australia. (2009). *Belonging, being & becoming: The early years learning framework for Australia*. Canberra, ACT: Department of Education, Employment and Workplace Relations for the Council of Australian Governments.
160. Connell, R., W. (1994). Poverty and education. *Harvard Educational Review*, 64 (2), 125-150.
161. Conn-Powers, M., C., Ross-Allen, J. & Holburn, S. (1990). Transition of young children into elementary education mainstream. *Topics in Early Childhood Education*, 9(4), 91–105.

162. Continuity of learning: transitions from early childhood services to schools (2015). *The Child – the Heart of the Matter*, Published 2015 © Crown copyright Education Evaluation Reports ISBN 978-0-478-43823-9.
163. Continuity and transitions in learner development. *Output of the ET2020 Working Group Schools 2016-18*. European Commission, Brussels:2016
164. Continuity and transitions in learner development (2017). *Guiding principles for policy development on learner pathways and transitions in school education*. Produced by the ET 2020 Working Group. European Commission B-1049 Brussels.
165. Corbett, J. (1999) Inclusion and Exclusion: issues for debate, in L. Barton and F. Armstrong (eds) *Difference and Difficulty: Insights, Issues and Dilemmas*, 96-127. Sheffield: University of Sheffield.
166. Corsaro, W. A. (2003). *We're friends, right? Inside kids' cultures*. Washington, D.C. Joseph Henry Press.
167. Cottle, T. J. (1973). *The Voices of School: Educational Issues through Personal Accounts*. Boston, MA : Little, Brown.
168. Crawford, C. (2012). *Youth with disabilities in transition from school to work or post-secondary education and training: A review of the literature in the United States and United Kingdom*. Toronto: (IRIS).
169. Crivello, G., Vogler, P. & Woodhead, M. (2008). *Early Childhood Transitions Research: A Review of Concepts, Theory and Practice*, Working Paper 48, The Hague: Bernard van Leer Foundation/Young Lives.
170. Crump, S., J. & Slee, R. (2015). *School Transitions for Vulnerable Young People: Re-engaging students through local initiatives*. Melbourne: The Victoria Institute for Education, Diversity and Lifelong Learning.
171. Dahlberg, G. & Lenz Taguchi, H. (1994). *Förskola och skola – om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats [Pre-school and school – two different traditions and the vision of a meeting place]*. Stockholm: HLS Förlag.
172. Daniels, H., Cole, M. & Wertsch, V., J. (2007). *The Cambridge Companion to Vygotsky*. Cambridge University Press.

173. Davis, H., Day, C., Cox, A. & Cutler, L. (2000). Child and adolescent mental health needs assessment and service implications in an inner-city area, *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 5(2), 169–188.
174. Davis J., M. & Watson N. (2010). Where Are the Children's Experiences? Analysing Social and Cultural Exclusion in 'Special' and 'Mainstream' Schools. *Disability & Society*, 16(5), 671- 687.
175. Day & Clemson (2017). Continuity and transitions in learner development. Produced by the ET 2020 Working Groups. European Commission. Available from: https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/Governance/2018-wgs3-learnerdevelopment_en.pdf.
176. Denzin, N., K. & Lincoln, Y., S. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In: Denzin, N.K. and Lincoln, Y. S., Eds., *Handbook of Qualitative Research*, 3rd Edition, Sage, Thousand Oaks, 1-32.
177. Department for Education and Skills (2005). *14-19 Education and Skills: Implementation Plan*. London: DfES.
178. Department for Children, Schools and Families departmental report 2008. Ref: ISBN 9780101739122, Cm 7391PDF, 2.4MB, 192 pages
179. Department of Education and Training (2016). *Victorian Early Years Learning and Development Framework: For all children from birth to eight years*, Department of Education and Training, Melbourne.
180. DfES (2003). *The Framework for Children's Services in England, Every Child Matters*. HM Treasury: 2003.
181. Dockett, S. & Perry, B. (2001). Starting School: effective transitions. *Early Childhood Research and Practice*, 3(2), 1-19.
182. Dockett, S. & Perry, B. (2001). *Beginning school together: Sharing strengths*. Watson, ACT: Australian Early Childhood Association.
183. Dockett, S. & Perry, B. (2003). The Transition to School: What's Important? *Educational Leadership*, 60 (7), 30-33.
184. Dockett, S. & Perry, B. (2007). *Transitions to school: Perceptions, experiences and expectations*. Sydney: University of New South Wales Press.

185. Dockett, S., Main, S. & Kelly, L. (2011). Consulting young children: Experiences from a museum. *Visitor Studies*, 14(1), 13-33.
186. Dockett, S., Perry, B., Kearney, E., Hampshire, A., Mason, J. & Schmied, V. (2011). *Facilitating children's transition to school from families with complex support needs*. Albury: Research Institute for Professional Practice, Learning and Education, Charles Sturt University.
187. Dockett, S., Perry, B. & Kearney, E. (2012). Family transitions as children start school. *Family Matters*, 90(1), 57–67.
188. Dockett, S. & Perry, B. (2013). Trends and tensions: Australian and international research about starting school. *International Journal of Early Years Education*, 21(2-3), 163-177.
189. Dockett S. & Perry B. (2014). *Continuity of learning: A resource to support effective transition to school and school age care*. Canberra: Australian Government.
190. Dockett, S., Griebel, W. & Perry, B. (2017). Transition to school: A family affair. In S. Dockett, W. Griebel & B. Perry (Eds.), *Families and transition to school* (1st ed., pp. 1-18). (International Perspectives on Early Childhood Education and Development; Vol. 21). Cham, Switzerland: Springer.
191. Downes, P. (2016). Developing a School System Governance Framework to Promote Quality for Transitions: Key Issues to Consider for a Differentiated, Holistic Strategy for Transitions'. Keynote Presentation, ET2020 Working Group on Schools, European Commission, Directorate-General, Education and Culture, Rue Joseph II Brussels, Sept 15-16.
192. Duckworth, L. & Quinn, P. (2009). Development and Validation of the Short Grit Scale(Grit–S), *Journal of Personality Assessment*, 91:2, 166-174.
193. Dunlop, A., W. & Fabian, H. (2002). *Transitions in the early years: Debating continuity and progression for children in early education*. London: Routledge/Falmer.
194. Dunlop, A., W. & Fabian, H. (2003) (Eds.). Transitions. *European Early Childhood Education Research Journal*. 11 (1), 2-4.
195. Dunlop, A., W. & Fabian, H. (2007a). *Informing Transitions in the Early Years: Research, Policy and Practice*. London: OUP/McGraw Hill.

196. Dunlop, A., W. (2007a). *Transforming Transitions*. Keynote Address at ‘Transforming Transitions’, International Transitions Research Conference, University of Strathclyde, Glasgow, 11th-13th April 2007.
197. Dykens E. M. (2006) Towards a positive psychology of mental retardation. *American Journal of Orthopsychiatry* 76, 185–93.
198. Early Years Matters (2016). Transitions. *Early Years Foundation Stage (EYFS)* website. Retrieved April 15, 2016.
199. Edinete, M. R. & Tudge, J. (2013). Urie Bronfenbrenner’s Theory of Human Development: Its Evolution From Ecology to Bioecology. *Journal of Family Theory & Review*. 5(4), 243–258.
200. Educational Transitions and Change (ETC) Research Group. (2011). *Transition to school: Position statement* Albury-Wodonga: Research Institute for Professional Practice, Learning and Education, Charles Sturt University.
201. Educational Transitions and Change Research Group (2011). *Transition to School: Position Statement*. Albury-Wodonga: Research Institute for Professional Practice, Learning and Education, Charles Sturt University.
202. Education Review Office (2015). *Continuity of learning: Transitions from early childhood services to school*.
203. Eggen, P. & Kauchak, D. (2001). *Educational psychology: Windows on classrooms*. New Jersey Prentice Hall, Inc.
204. Einarsdottir, J. (2003). Towards a smooth transition from preschool to primary school in Iceland, *Paper presented at the Annual Meeting of the British Educational Research Association*, Edinburgh.
205. Einarsdottir J., Dockett S. & Perry B., (2009). Making meaning: children’s perspectives expressed through drawings. *Early Child Development and Care*, 179 (2), 217-232.
206. Einarsdottir, J. (2013). ECCE setting to Primary School in Iceland. In Margetts, K., and Keinig, A. (Eds.), *International Perspectives on Transition to School: Reconceptualising Beliefs, Policy and Practice*. NY: Routledge.
207. Eisner, E. W. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York, NY: Macmillan Publishing Company.

208. Emily R., L. (2011). *Collaboration: A Literature Review*. Research Report. Pearson's Research Reports.
209. Ermisch, J., Jäntti, M. & Smeeding, T. (2012). *From Parents to Children: The Intergenerational Transmission of Advantage*. New York: Russell Sage.
210. Epstein, M. H. & Sharma, H. M. (1998). *Behavioral and Emotional Rating Scale: A strength based approach to assessment*. Austin, TX: PRO-ED.
211. Epstein, M. H., Mooney, P., Ryser, G., & Pierce, C. D. (2004). Validity and reliability of the Behavior and Emotional Rating Scale (2nd Edition): Youth Rating Scale. *Research on Social Work Practice*, 14, 358-367.
212. Epstein, J., L. & Sanders, M., G. (2006). Prospects for change: Preparing educators for school, family, and community partnerships. *Peabody Journal of Education*, 81(2), 81-120.
213. Erath, S., A., Flanagan, K., S. & Bierman, K., L. (2008). Early adolescent school adjustment: Associations with friendship and peer victimization. *Social Development*, 17(4), 853–870.
214. ET 2020 Working Groups. Continuity and transitions in learner development. Produced by the ET 2020 Working Group Schools 2016-18.
215. ET 2020 Working Group on Schools, European Commission, Directorate-General, Education and Culture, Rue Joseph II Brussels, Sept 15-16, 2016.
216. European ideas for better learning: the governance of school education systems. The final report and thematic outputs of the ET2020 Working Groups Schools (2016 – 2018). European Commission B-1049 Brussels.
217. European ideas for better learning: the governance of school education systems Produced by the ET 2020 Working Group Schools.
218. European Commission (2015a). *Education and Training Monitor 2015*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
219. European Commission/EACEA/Eurydice (2014a). The structure of the European education systems 2014/15: schematic diagrams. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

220. European Commission (2015a). Education and Training Monitor 2015. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
221. European ideas for better learning: the governance of school education systems. Produced by the ET 2020 Working Group Schools.
222. Evangelou, M., Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P. & Siraj-Blatchford, I. (2008) *What Makes a Successful Transition from Primary to Secondary School?* Nottingham: DfES
223. Evans, K., George, N., White, K., Sharp, C., Morris, M. & Marshall, H. (2010). *Ensuring that all Children and Young People Make Sustained Progress and Remain Fully Engaged through all Transitions Between Key Stages (C4EO Schools and Communities Research Review 2)*. London: Centre for Excellence and Outcomes in Children and Young People's Services.
224. Fabian, H. (2000). A seamless transition? *Proceedings from 10th European Conference on Quality in Early Childhood Education (EECRA)*, London 29th August – 1st September 2000.
225. Fabian, H. (2002a). *Children starting school*. London, David Fulton.
226. Fabian, H. & Dunlop, A-W. A. (eds.) (2002a). *Transitions in the Early Years: Debating continuity and progression for children in early education*. London, UK: Routledge Falmer.
227. Fabian, H. (2003). Managing the start of school for children from dysfunctional families. *Management in education*, 17(5):30-2.
228. Fabian, H. & Dunlop, W. A. (2007). *Outcomes of good practice in transition processes from children entering primary school*. Bernard van Leer Foundation.
229. Fabian, H. (2013). Towards successful transitions. In K. Margetts & A. Kienig, *International perspectives on transition to school* (pp. 45–55). London: Routledge Falmer.
230. Faircloth, B. S. & Hamm, J. V. (2005). Sense of Belonging Among High School Students Representing 4 Ethnic Groups. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(4), 293–309.
231. Fielding, N. & Fielding, J. (1986). *Linking data*. London, England: SAGE

232. Firth, J., Couch, J. & Everiss, L. (2009). *An exploration of the practices and systems that foster a sense of wellbeing and belonging for young children and their families as they transition from home to a 'formal' home-based care and education: Research Report for the Ministry of Education*. Center of Innovation Research. Wellington: COIR.
233. Fish, M., C. & Shashi J. (1985). A Systems Approach in Working with Learning Disabled Children: *Implications for the School*. 18 (10), 592-595.
234. Fitzpatrick, J., Sanders, J. R., & Worthen, B. (2004). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. Boston: Pearson Education.
235. Fraley, R. C. & Waller, N. G. (1998). Adult attachment patterns: A test of the typological model. In J. A. Simpson & W. S. Rholes (Eds.), *Attachment theory and close relationships* (p. 77–114). Guilford Press.
236. Frones, I. (1993). Changing childhoods. *Childhood*, 1(1), 1-2.
237. Gastaldi, F. G. M., Pasta, T., Longobardi, C., Prino, L. E. & Quaglia, R. (2014). Measuring the influence of stress and burnout in teacher-child relationship. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1), 17-28.
238. Geenen, S., Powers, L. & Lopez Vasquez, A. (2001). Multicultural aspects of parent involvement in transition planning. *Exceptional Children*, 67(2), 265-282.
239. Gifford-Smith, M. E. & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41(4), 235-284.
240. Golding, K., Fain, J., Frost, A., Templeton, S. and Durrant, E. (2013). *Observing Children with Attachment Difficulties in Preschool Settings: A Tool for Identifying and Supporting Emotional and Social Difficulties*. London: Jessica Kingsley.
241. Graham, C. & Hill, M. (2002). *The transition to secondary school*. Glasgow, Scotland: University of Glasgow.
242. Graham, I. (2012). *What's New: Supporting Children Through Transition in their Early Years*. Dublin: Barnardos.
243. Grant, Jill S. & Cadell, S. (2009). *Power, Pathological Worldviews, and the Strengths Perspective in Social Work*. Social Work Faculty Publications.

244. Gray, P.S., Williamson, J.B., Karp, D.A., Dalphin, J.R., Bettez, Halnon, K. & Carritte, J. (2007). *The research imagination: an introduction to qualitative and quantitative methods*. Cambridge: Cambridge University Press.
245. Greene, J. C., Caracelli, V. J. & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274.
246. Greene, S. & Hill, M. (2005). Researching children's experience: methods and methodological issues, in: S. Green & D. Hogan (Eds) *Researching children's experience* (Thousand Oaks, CA, Sage), 1–21.
247. Gregory, R. P. (1984). Streaming, setting and mixed ability grouping in primary and secondary schools: some research findings. *Educational Studies* 10 (3), 209–26.
248. Gregory, A., Skiba, R. J. & Noguera, P. A. (2010). The achievement gap and the discipline gap: Two sides of the same coin? *Educational Researcher*, 39(1), 59–68.
249. Griebel, W. & Niesel, R. (2002). Co-constructing transition into kindergarten and school by children, parents and teachers. In Fabian, H. & Dunlop, A.-W. (eds), *Transitions in the early years*, London, New York, Routledge Falmer, 64-75.
250. Griffith, K., A., Hurley, D., K., Trout, L., A., Synhorst, L. & Epstein, H., M. (2010). Assessing the Strengths of Young Children at Risk: Examining Use of the Preschool Behavioral and Emotional Rating Scale With a Head Start Population. *Journal of Early Intervention*, 32(4), 274-285.
251. Gronlund N.E. (1981). *Measurement and evaluation in teaching*. New York: Macmillan Publishing Co. Inc:
252. Grossmann, W. (1987). Kindergarten. A historic and systematic introduction into its development and pedagogical concepts. *KinderGarden: Eine historisch-systematische Einführung in seine Entwicklung und Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
253. Guba, E., G. & Lincoln, Y., S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.

254. Hains, A. H., Fowler, S. A. & Chandler, L. K. (1988). *Planning school transitions: Family and professional collaboration*. *Journal of the Division for Early Childhood*, 12 (2), 108–115.
255. Hains, A. H., Fowler, S. A., Schwartz, I. S., Kottwitz, E., & Rosenkoetter, S. (1989). A comparison of preschool and kindergarten teacher expectations for school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 4 (1), 75–88.
256. Hamm, J. V. & Faircloth, B. S. (2005). The role of friendship in adolescents' sense of school belonging. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 107, 61–78.
257. Hamre, B., K. & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625–638.
258. Handbook of Positive Psychology in Intellectual and Developmental Disabilities, Springer Series on Child and Family Studies, DOI 10.1007/978-3-319-59066-0_2
259. Haney, J., J., Czerniak, C., M. & Lumpe, A., T. (1996). Teacher beliefs and intentions regarding the implementation of science education reform strands. *Journal of Research in Science Teaching*, 33 (9), 971-993.
260. Haney, J., J., Lumpe, A., T., Czerniak, C. M. & Egan, V. (2002). From beliefs to actions: the beliefs and actions of teachers implementing change. *Journal of Science Teacher Education*, 13 (3), 171–187.
261. Hargreaves, D. (1995). School Culture, School Effectiveness and School Improvement, in *School Effectiveness and School Improvement*, 6 (91), 23-46.
262. Harper, J., L. (2015). Supporting Young Children's Transitions to School: Recommendations for Familie. *Early Childhood Education Journal*, 44, 653-59.
263. Harrison, L. J., Ungerer, J. A., Smith, G. J., Zubrick, S. R., Wise, S., Press, F., ... LSAC Research Consortium (2009). Child care and early education in Australia - the Longitudinal study of Australian children. *Social Policy Research Paper*, (40), 1-207.
264. Hauser-Cram, P., Sirin, S. R. & Stipek, D. (2003), 'When teachers' and parents' values differ: teachers' ratings of academic competence in children from lowincome families', *Journal of Educational Psychology* 95 (4), 813–20.
265. Hay, Payne & Chadwick (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 45(1), 84–108.

266. Hayes, N. (2013). *Early Years Practice: Getting it right from the start*. Dublin: Gill and Macmillan.
267. Hayes, N., O' Toole, L. & Halpenny, A., M. (2017). *Introducing Bronfenbrenner: A Guide for Practitioners and Students in Early Years Education*. London: Routledge.
268. Heckman, J. & Masterov, D. V. (2004). The Productivity Argument for Investing in Young Children In: Working Paper 5. Chicago: *Invest in Kids Working Group, Committee for Economic Development*.
269. Hegarty, S. & Evans, P. (1985). Research and Education. *Methods in Special Education*, NFER-Nelson, Windsor.109-13.
270. Henricsson, L. & Rydell, A., M. (2004). Elementary school children with behavior problems: Teacher-child relations and self-perception. A prospective study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(2), 111–138.
271. Heward, W. L. (2003). *Exceptional Children: An Introductory Survey of Special Education*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
272. Hill, S., A. (2005). *Black Intimacies: A Gender Perspective on Families and Relationships*. Gender Lens series. Walnut Creek , Calif.: Alta Mira Press.
273. Hirst, M., Jervis, N., Visagie, K., Sojo, V. & Cavanagh, S. (2011). *Transition to Primary School: A Review of the Literature*. Canberra: Commonwealth of Australia.
274. Hopwood, B., Hay, I. & Dymont, J. (2016). The transition from primary to secondary school: Teachers' perspectives. *Australian Educational Researcher*, 43(3), 289-307.
275. Hornby, G. & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, 63:1, 37- 52.
276. Howes, C., Matheson, C. C. & Hamilton, C. E. (1994). Maternal, teacher and child-care history correlates of children's relationships with peers. *Child Development*, 65 (1), 264–273.
277. Howes, C. & Smith, E., W. (1995). Relations among child care quality, teacher behavior, children's play activities, emotional security, and cognitive activity in child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 10(4), 381-404.

278. Howes, C. (1999). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 671-687). New York, NY, US: The Guilford Press.
279. Hughes, K., Bullock, A., & Coplan, R., J. (2014). A Person-centred Analysis of Teacher-child Relationships in Early Childhood. *British Journal of Educational Psychology* 84 (2), 253-267.
280. Irish National Teachers' Organisation (INTO) (1997). *Parental involvement: Possibilities for Partnership*. Dublin: INTO.
281. Irish National Teachers Organisation (INTO) (2008). *Discussion Document: Transitions in the Primary School*. Dublin: INTO.
282. Irish National Teachers' Organisation (INTO) (2009). *INTO Consultative Conference on Education, 2008: Transitions in the Primary School*. Dublin: INTO.
283. Ispir, O.A. (2010). Teachers' Burnout Levels and Their Attitudes Towards Teaching Profession. *EABR & ETLC Conference Proceedings*, 229-233. Dublin, Ireland.
284. Jacob, E. (1998). Clarifying Qualitative Research: A Focus on Traditions. *Educational Researcher*, 17 (1). 16-24.
285. Janus, M., Kopechanski, L., Cameron, R. & Hughes, D. (2007). In Transition: Experiences of Parents of Children with Special Needs at School Entry.. *Early Childhood Education, Journal*, 35, 479-485.
286. Johanneson (2012). Η παιδαγωγική συνέχεια: η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. *Παιδιά στην Ευρώπη*, 22, 13-14.
287. Jussim, L., Eccles, J. S. & Madon, S. (1996). Social perception, social stereotypes, and teacher expectations: accuracy and the quest for the powerful self-fulfilling. *Research in Education* No. 83 52 prophecy', in M. P. Zanna (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* XXVIII, San Diego CA: Academic Press, pp. 281-388.
288. Kagan, S. L. & Neuman, M. J. (1998). Lessons from three decades of transition research. *The Elementary School Journal*, 98(4), 365-379.
289. Kagan, R. 2003, *Of Paradise and Power, America and Europe in the New World Order*, New York: A. Knopf.

290. Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. *A review. Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 220-237.
291. Kemp, C. (2003). Investigating the transition of young children with intellectual disabilities to mainstream classes: An Australian perspective. *International Journal of Disability Development and Education*, 50, 404-433.
292. Keyes, C. R. (2000). Parent-teacher partnership: a theoretical approach for teachers. In *Issues in Early Childhood Education: Curriculum, Teacher Education & Dissemination of Information*. Proceedings of the Lilian Katz Symposium, November 5-6, 107-118.
293. Kim, K., H. & Turnbull, A. (2004). Transition to adulthood for students with severe intellectual disabilities: Shifting toward person-family interdependent planning. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29(1), 53-57.
294. King, N. (1994). The Qualitative Research Interview, in C.M. Cassell and G. Symon (eds). *Qualitative Methods in Organizational Research: A Practical Guide*, 14-36.
295. Klerfelt, A. & Graneld, P. W. (1994). *Children Encounter School*. Paper presented at Settings in Interaction: 4th Annual Conference on the Quality of Early Childhood Education, Goteburg, Sweden.
296. Kouvava, S., Antonopoulou, E. & Maridaki-Kassotaki, E. (2016). Friendship relations among primary school pupils with and without Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). *Preschool and Primary Education*, 4(2), 276-290.
297. Kozulin, A., Gindis, B., Ageyer, V. S. & Miller, S. M. (eds). *Vygotsky's educational theory in cultural context*. New York: Cambridge University Press.
298. Kraftsoff, S. & Quinn, S. (2009). Exploratory study investigating the opinions of Russian-speaking parents on maintaining their children's use of the Russian language. *Irish Journal of Applied Social Studies*, 10(1), 65-80.
299. Krovetz, M. (1999). *Fostering resiliency. Thrust for Educational Leadership*. California: Corwin Press.
300. Kuhn, T.S. (1970). *The structure of scientific revolutions*. Chicago Uni: The University of Chicago Press.

301. Ladd, G. W. (1990). Having friends, Keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development*, 61(4), 1081–1100.
302. Ladd, G.W., Birch, S. H. & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70 (6), 1373-1400.
303. Ladd, G., W. (2009). *School Readiness: Preparing Children for the Transition from Preschool to Grade School*. USA: Arizona State University.
304. La Paro, K., Pianta, R., C. & Stuhlman, M. (2004). The classroom assessment scoring system (CLASS): Findings from the prekindergarten year. *Elementary School Journal*, 104 (50), 409–426.
305. Laevers, F. & Heylen, L. (Eds.) (2003). *Involvement of children and teacher style. Insights from an international study on experiential education*. Leuven: Studia Paedagogica.
306. Lam, M.S. & Pollard, A. (2006). A conceptual framework for understanding children as agents in the transition from home to kindergarten, *Early Years*, 26 (2), 123-141.
307. Lasky, S. (2000). The cultural and emotional politics of teacher–parent interactions. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 843–860.
308. Lawson H., A. (2009). The logic of collaboration in education and the human services. *The Journal of Interprofessional Care*, 18(3), 225-237.
309. Laurie Day & Grainger Clemson (2017). Continuity and transitions in learner development. Produced by the ET 2020 Working Groups. European Commission, 2018.
310. Ledger, E., Smith, A., B. Rich, P. (2000). Friendships over the transition from early childhood centre to school. *International Journal of Early Years Education*, 8 (1), 57-69.
311. Leonard, L., J. (2002). Schools as professional communities: Addressing the collaborative challenge. *International Electronic Journal of Leadership in Learning*, 7(1).
312. Levitas, R. (1998). *The Inclusive Society? Social Exclusion and New Labour*. Macmillan
313. Liasidou, A. (2008) Politics of inclusive education policy-making: the case of Cyprus 4784 (excluding references), *International Journal of Inclusive Education*, 12:3, 229-241.

314. Lillvist, A. & Wilder, J. (2016). Valued and performed or not? Teachers' ratings of transition activities for young children with learning disability. In *European Early Childhood Education Research Journal*, 32 (3), 422-436.
315. Lincoln, YS. & Guba, EG. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
316. Longobardi, C., Prino, L. E., Pasta, T., Gastaldi, F. G. M, & Quaglia, R. (2013). Measuring the quality of teacher-child interaction in autistic disorder. *European Journal of investigation in health, psychology and education*, 2(3), 103-114.
317. LoCasale-Crouch J, Konold T, Pianta R., C. & Curby T. (2007). Observed classroom quality profiles in state-funded pre-kindergarten programs and associations with teacher, program, and classroom characteristics. *Early Childhood Research Quarterly* 22(1): 3–17.
318. Longobardi, C., Prino, L. E., Marengo, D. & Settanni, M. (2016b). Student teacher relationships as a protective factor for school adjustment during the transition from middle to high school. *Front. Psychol.*, 23 December 2016 | <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01988>
319. Longobardi C, Settanni M, Prino L., E., Fabris M., A. & Marengo D. (2019). Students' Psychological Adjustment in Normative School Transitions From Kindergarten to High School: Investigating the Role of Teacher-Student Relationship Quality. *Front. Psychol.* 10:1238. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01238
320. Lovitt, T.C., Plavins, M. & Cushing, S., 2009. What do pupils have to say about their experience in high school? *Remedial and Special Education*, 20 (2), 67-76.
321. Luzzo, D. A. & McWhirter, E. H. (2001). Sex and ethnic differences in the perception of educational and career-related barriers, and levels of coping efficacy, *Journal of Counseling and Development* 79 (1) 61–7.
322. Madrigal, D. & McClain, B. (2012). UX matters. *Strengths and Weaknesses of Quantitative and Qualitative Research*. Accessed on 8th January 2016. (<http://www.uxmatters.com/mt/archives/2012/09/strengths-and-weaknesses-of-quantitative-and-qualitative-research.php>)

323. Main, K. & Bryer, F. (2005). How teachers perceive multiageing in the middle school. *Journal of Multiage Education*, 1(2), 15-19.
324. Main, K. (2007). A year long study of the formation and development of middle school teaching teams (Doctoral dissertation).
325. Mansour, N. (2009). Science teachers' beliefs and practices: issues, implications and research agenda. *International Journal of Environmental and Science Education* 4(1), 25-48.
326. Margetts, K. (2002). Planning transition programme. In H. Fabian & A.-W. Dunlop (eds), *Transitions in the early years*, London, Routledge Falmer, 111-122.
327. Margetts, K. (2002). Transition to school: complexity and diversity. *European Early Childhood Education Research Journal*. 10 (2), 103-104.
328. Margetts, K. (2003). Children bring more to school than their backpacks: Starting school down under. *European Early Childhood Education Research Themed Monograph, I: Transitions*, 5-14.
329. Margetts, K. (2005). Children's adjustment to the first year of schooling: Indicators of hyperactivity, internalising and externalising behaviours. *International Journal of Transitions in Childhood*, Vol.1, 2005.
330. Margetts, K. (2012). Starting school. Presented at the Ready Together – Transition to School Program Starting School Forums, Ipswich and Inala, and the C&K Parent and Communities Forums , Chermside and Townsville.
331. Margetts, K. & Kienig, A. (Eds) (2013). *International Perspectives on Transition to School*. Abingdon: Routledge.
332. Margetts, K. (2014). Transition and adjustment to school. In B. Perry, S. Dockett, & A. Petriwskyj (Eds.), *Transitions to school: International research, policy and practice* (pp.75-87). Dordrecht: Springer
333. Marks, S. U., Schrader, C., & Levine, M. (1999). Paraeducator experiences in inclusive settings: Helping, hovering, or holding their own? *Exceptional Children*, 65(3), 315–328.
334. Maunsell, C., Barrett, V. & Candon, 2007. Primary to post-primary school: perceptions of pupils with Special Educational Needs. In: P. Downes & A. Gilligan, ed. 2007. *Beyond educational disadvantage*. Dublin: Institute of Public Administration.

335. Maxwell, K. & Clifford, R.M. (2004). Research in review: School readiness assessment. *Young Children*, 59 (1), 42-46.
336. Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
337. Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative research design: An interactive approach* (Vol. 41). Thousand Oaks, CA: Sage.
338. May, H. (2009). *Politics in the playground: the world of early childhood education in New Zealand*. (2nd ed.). Dunedin: Otago University Press.
339. McIntyre, L. L., Blacher, J. & Baker, B. L. (2006). The transition to school: Adaptation in young children with and without developmental delays. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50 (5), 349–361.
340. Meijer, C. & Watkins, A. (2016). Changing conceptions of inclusion underpinning education policy. In a A. Watkins & Meijer (Eds.), *Implementing Inclusive Education: Issues in Bridging the Policy-Practice Gap* (p.p. 1-16). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
341. Mertens, M.,D. & McLaughlin, A., J. (1995). *Research Methods in Special Education (Applied Social Research Methods)*. SAGE Publications
342. Merton, Robert K., (1968). *Social Theory and Social Structure*. New York: The Free Press
343. Mhic Mhathuna, M. (2011). Cultural and Linguistic Capital in Early Years Education and Care. *Our children, our future. Early Childhood Education and Care Conference. Institute of Technology, Sligo, Ireland. 20/21 October 2011*.
344. Mhic Mhathuna, M. (2012). Child Language in the Early Years in Mhic Mhathúna, M. and Taylor, M. (eds.) *Early Childhood Education and Care. An Introduction for Students in Ireland*, Gill and Macmillan, Dublin, 2012.
345. Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.
346. Miller, T., D. & Turnbull, W., (1986). Expectancies and Interpersonal Processes, *in Annual Review of Psychology*, 37(1), 233-256.

347. Misheva E. (2019). How to become an Educational Psychologist." *Educational Psychology in Practice*, 35(2), 241–242.
348. Mittler, P. (2000). *Working towards inclusive education*. London: David Fulton Publishers.
349. Morningstar, M., E., Turnbull A., P. & Turnbull H., R. (1995). What do students with disabilities tell us about the importance of family involvement in the transition from school to adult life?. *Exceptional Children* 62 (3), 249-260.
350. Morse, J. M. (2000). Determining sample size. *Qualitative Health Research*, 10 (1), 3-5.
351. Munn, P. (1993). *Parents and Schools*. London: Routledge
352. Murray, C. & Murray, K. M. (2004). Child Level Correlates of Teacher-Student Relationships: An Examination of Demographic Characteristics, Academic Orientations, and Behavioral Orientations. *Psychology in the Schools*, 41(7), 751–762.
353. National Center for Early Development and Learning (2008). <http://www.fpg.unc.edu/~ncedl/>. Connecting Professional Development to Child Outcomes. Early developments Summer | Vol. 12, No. 1
354. New Zealand Government, Education Review Office (2012). Transition from Primary to Secondary School. Available from: <http://www.ero.govt.nz/publications/evaluation-at-a-glance-transitions-from-primary-to-secondary-school/6-transition-from-primary-to-secondary-school/> .
355. Niemiec, R. M. (2013). VIA character strengths: Research and practice (The first 10 years). In H. H. Knoop & A. Delle Fave (Eds.), *Well-being and cultures: Perspectives on positive psychology* (pp. 11-30). New York: Springer.
356. Nuske, H., J., Hassrick, E., Bronstein, B., Hauptman, L., Aponte, C., Levato, Stahmer, A., Mandell, D., S., Mundy, P., Kasari, C. & Smith (2019). Broken bridges-new school transitions for students with autism spectrum disorder: A systematic review on difficulties and strategies for success. 23(2):306-325.
357. Oakes, J., Gamoran, A. & Page, R. N. (1992). Curriculum differentiation opportunities, outcomes, and meanings. In P. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum* (pp. 570–608). New York: Macmillan

358. O'Connor, A. (2018). *Understanding transitions in the early years: Supporting change through attachment and resilience* (2nd Ed.). Oxon, United Kingdom: Routledge.
359. OECD (2001), *Education Policy Analysis*. Paris: OECD Publishing,
360. OECD (2004). *Measuring Sustainable Development: Integrated Economic, Environmental and Social Frameworks*. Paris: OECD Publishing.
361. OECD (2006). *Starting Strong II: Early Education and Care*. OECD Publishing
362. OECD/CERI (Organisation for Economic Co-operation and Development/Centre for Educational Research and Innovation). (2008). *21st century learning: Research, innovation, and policy*. Retrieved January 15, 2016.
363. OECD (2012). *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing.
364. OECD (2014). *TALIS 2013 Technical Report*.
365. OECD (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. ix
European Commission (2014c). *Study on the effective use of early childhood education and care in preventing early school leaving* Available from:
http://ec.europa.eu/education/policy/school/earlychildhood_en.htm
366. OECD (2017). *Starting Strong V. Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. Paris: OECD.
367. Oliver M. (1983). *Social Work with Disabled People*. London: Macmillan.
368. Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement*. London: MacMillan and St Martins Press.
369. Oliver, M. (2009). *Αναπηρία και Πολιτική*. (Γ. Καραγιάννη, Επιμ., Μετάφραση του Μ. Oliver, 1990). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
370. Oliver, M. (2009). *Understanding Disability: From Theory to Practice*. London: Palgrave Macmillan.
371. Oliver, M. & Barnes, C. (2012). *The New Politics of Disablement*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
372. O'Kane, M. & N. Hayes (2006). The transition to school in Ireland: Views of preschool and primary school teachers. *International Journal of Transmissions in Childhood* 2: 4-16
373. O'Kane, M. (2007). *Building Bridges: The Transition from ECCE setting to Primary School for Children in Ireland*. Dublin Institute of Technology: Unpublished PhD Thesis.

374. O’Kane, M. & Hayes, N. (2008). The Transition to School in Ireland: What do the Children Say? Proceedings of the CECDE International Conference, “*Vision Into Practice*” *Making Quality a Reality in the Lives of Young Children*. Dublin: CECDE
375. O’Kane, M. (2015). Multiple Transitions. A Paper prepared for the symposium *Early Educational Alignment: Reflecting on Context, Curriculum and Pedagogy*, 15 October, 2015, Trinity College Dublin.
376. O’Toole, L. (2016). A Bio-ecological Perspective on Educational Transition: Experiences of Children, *Parents and Teachers*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Dublin Institute of Technology, Dublin, Ireland.
377. Page, J. M. (2000). *Reframing the Early Childhood Curriculum: Educational Imperatives for the Future*. London: Routledge Falmer.
378. Pajares, F. (1992). Teachers’ beliefs and educational research: Cleaning up the messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
379. Pakarinen, E., Kiuru, N., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Siekkinen, M. & Nurmi, J.-E. (2010). Classroom organization and teacher stress predict learning motivation in kindergarten children. *European Journal of Psychology of Education*, 25(3), 281-300.
380. Papadopoulou, M. & Birch, R. (2008). Being in the world. The event of learning. *Educational Philosophy and Theory*, 41(3), 270-286.
381. Papadopoulou, M. (2012). The ecology of role play: Intentionality and cultural evolution. *British Educational Research Journal*, 38 (4), 575-592.
382. Papadopoulou, M. (2015). The ‘space’ of friendship: Young children’s understandings and expressions of friendship in a reception class. *Early Child Development and Care*, 186 (10), 1544-1558.
383. Patterson, C. & Fleet, A. (1999). Multiple realities: Change in the first years of school. *Journal of Australian Research in Early Childhood Education*, 6(1), 85–97.
384. Patton, M., Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
385. Parsons, C. (1999). *Education, Exclusion and Citizenship*. London: Routledge.
386. Pellegrini, A., D. & Blatchford, P. (2000). *The child at school: interactions with peers and teachers*. London: Arnold.

387. Pellerin, L. A. (2005). Applying Baumrind's parenting typology to high schools: toward a middle-range theory of authoritative socialization. *Social Science Research*, 34(2), 283-303.
388. Perry, B., Dockett, S. & Howard, P. (2000). Starting school: issues for children, parents and teachers', *Journal of Australian Research in Early Childhood Education* 7(1),44–53.
389. Peters, S. J. (2003). *Inclusive Education: Achieving Education for All by Including Those with Disabilities and Special Education Needs (English)*. Washington, DC: World Bank.
390. Peters, S. (2010). *Literature review: Transition from early childhood education to school*. Report commissioned by the Ministry of Education. Wellington: Education Counts.
391. Petriwskyj, A., Thorpe, K. & Tayler, C. (2005). Trends in construction of transition to school in three western regions, 1990–2004. *International Journal of Early Years Education*, 13(1), 55–69.
392. Helen Phtiaka (2006) From separation to integration: parental assessment of State intervention, *International Studies in Sociology of Education*, 16:3, 175-189,
393. Pianta RC, Rimm-Kauffman SE. & Cox MJ. (1999). An ecological approach to kindergarten transition. In: Pianta RC, Cox MJ, eds. *The transition to kindergarten*, 3-12. Baltimore, Md: Paul H. Brookes Publishing.
394. Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
395. Pianta, R. C., La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M. J. & Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *The Elementary School Journal*, 102(3), 225–238.
396. Pianta, R. C., Hamre, B. & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology*, Vol. 7 (p. 199–234). John Wiley & Sons Inc.
397. Pianta, R., C., Barnett, W., S., Burchinal, M. & Thornburg, K., R. (2009). The Effects of Preschool Education: What We Know, How Public Policy Is or Is Not Aligned With the Evidence Base, and What We Need to Know. *Psychological Science in the Public Interest*, 10 (2), 49–88.

398. Planning for Individuals (2007.) *A Resource Kit and Implementation Guide for Disability Service Providers. Disability Services Division.*
399. Plauborg, H. (2009). Opportunities and limitations for learning within teachers' collaboration in teams: perspectives from action learning. *Research and practice* 6, 25-34.
400. Ramey, C. T. & Ramey, S. L. (1998). Early intervention and early experience. *American Psychologist*, 53(2), 109–120.
401. Raver, C., C. (2002). Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *Social Policy Report*, 16 (3), 3–18.
402. Reay, D., David, M. & Ball, S.J. (2005). *Degrees of Choice: Social Class, Race and Gender in Higher Education*. Stoke-on Trent, Sterling:Trentham Books.
403. Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed., pp. 102-119). New York: Macmillan.
404. Riley, P. (2011). *Attachment Theory and the Teacher-Student Relationship*. London: Routledge.
405. Rimm-Kaufman, S. E. & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491-511.
406. Ring, E., Mhic Mhathúna, M., Moloney, M., Hayes, N., Breatnach, D., Stafford, P., Carswell, D., Keegan, S., Kelleher, C., McCafferty, D., O'Keefe, A., Leavy, A., Madden, R. & Ozonyia, M. (2015). *An Examination of Concepts of School Readiness among Parents and Educators in Ireland*. Dublin: Department of Children and Youth Affairs.
407. Ritchie, C. Flouri, E. & Buchanan, A. (2004). *Aspirations and Expectations*. Oxford: Family and Parenting Institute.
408. Robertson, K., Chamberlain, B. & Kasari, C. (2003). General education teachers' relationships with included students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 33 (2), 123–130.
409. Robson, C. (2010). *Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers (third edition)*. Oxford: Blackwell.

410. Rosa, M., E. & Tudge, J. (2013). *Toward an Experimental Ecology of Human Development, Urie Bronfenbrenner*. *American Psychologist* • July 1977 • 513
411. Rosa, M., E., & Tudge, J. (2013). Urie Bronfenbrenner's Theory of Human Development: Its Evolution From Ecology to Bioecology. In *Journal of Family Theory & Review*, 5(4), 243–258.
412. 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.
413. Rosier K. & McDonald M. (2011). *Promoting positive education and care transitions for children*. Communities and Families Clearing house Resource Sheet.
414. Rous, B., Hallam, R., Harbin, G., McCormick, K. & Jung, L. (2007). The transition process for young children with disabilities: A conceptual framework. *Infants & Young Children*, 20, 135–148.
415. Rous, B., Myers, C.T. & Stricklin, S.B. (2007). Strategies for supporting transitions of young children with special needs and their families. *Journal of Early Intervention*, 30(1), 1- 18.
416. Rubie-Davies, C., Hattie, J. & Hamilton, R. (2006). Expecting the best for students: teacher expectations and academic outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 76 (3), 429-444.
417. Rubie-Davies, C., Irving, E., Widdowson, D. & Dixon, R. (2010). Expectations of achievement: Student, teacher, and parent perceptions. *Research in Education*, 83(1), 36-53.
418. Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2011). A self-determination theory perspective on social, institutional, cultural, and economic supports for autonomy and their importance for well-being. In V. I. Chirkov, R. M. Ryan, & K. M. Sheldon (Eds.), *Cross-cultural advancements in positive psychology: Vol. 1. Human autonomy in cross-cultural context: Perspectives on the psychology of agency, freedom, and well-being* (p. 45–64). Springer Science + Business Media.

419. Ryan, & K. M. Sheldon (Eds.), *Cross-cultural advancements in positive psychology: Vol. 1. Human autonomy in cross-cultural context: Perspectives on the psychology of agency, freedom, and well-being* (p. 45–64). Springer Science + Business Media.
420. Sabol, T. J., Hong, S. S., Pianta, R. C. & Burchinal, M. R. (2013). Can rating pre-k programs predict children's learning? *Science*, 341 (6148), 845– 846.
421. Saint-Jacques, M., Turcotte, D., & Pouliot, E. (2009). Adopting a strengths perspective in social work practice with families in difficulty: From theory to practice. *Families in Society*, 90(4), 454-461.
422. Saleebey, D. (Ed.). (2006). *The strengths perspective in social work practice* (5th ed.). Boston: Pearson.
423. Sandberg, G., Hellblom-Thibblin, T. & Garpelin, A. (2014). Transition to school—a Swedish perspective. *Early Childhood Folio*, 18(2), 15–21.
424. Schaffer, H. R. (1996). *Social development*. Blackwell Publishing.
425. Scarr-Salapatek, S. & Williams, M. L. (1973). The effects of early stimulation on low-birth-weight infants. *Child Development*, 44(1), 94–101.
426. Scerra, N. 2011, *Strengths-Based Practice: The Evidence, Research Paper*, Uniting Care, Parramatta, NSW.
427. Schmied, V. (2011). *Facilitating children's transition to school from families with complex support needs*. Albury: Research Institute for Professional Practice, Learning and Education, Charles Sturt University.
428. Scott-Little, C., Kagan, S. L. & Frelow, V. S. (2006). Conceptualization of readiness and the content of early learning standards: The intersection of policy and research? *Early Childhood Research Quarterly*, 21(2), 153–173.
429. Seligman, M. E. P.(2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and wellbeing*. New York: Free Press.
430. Semann, A., & Slattery, C. (2015). *Transition: A Positive Start to School - 2015 Consultation final report*. Melbourne: State Government of Victoria, DET Publishing.
431. Shaffer, D. R. & Kipp, K. (2007). *Developmental psychology: Childhood and adolescence*. Australia: Wadsworth/Thomson

432. Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L. & Singh, N. (Eds.) (2017). Handbook of positive psychology in intellectual and developmental disabilities: Translating research into practice. In N. Singh (Series Ed.), Springer series on child and family studies. New York: Springer.
436. Slaten, C., D., Ferguson, J., K., Allen, K.-A., Brodrick, D.-V. & Waters, L. (2016). School belonging: A review of the history, current trends, and future directions. *The Educational and Developmental Psychologist*, 33(1), 1–15.
437. Slavit, D., Kennedy, A., Lean, Z., Nelson, T. & Deuel, A. (2011). Support for professional collaboration in middle school mathematics: a complex web. *Teacher Education Quarterly*, 38 (3), 113-131.
438. Slee, R. (2003). Teacher education, government and inclusive schooling: The politics of the Faustian waltz. In J. Allan (Ed.), *Inclusion, Participation and Democracy: What is the purpose?* 207-223. Dordrecht: Kluwer.
439. Roger Slee (2013) How do we make inclusive education happen when exclusion is a political predisposition?, *International Journal of Inclusive Education*, 17:8, 895-907.
440. Slee, R. (2008). Beyond special and regular schooling? An inclusive education reform agenda. *International Studies in Sociology of Education*, 18(2), 99-116.
441. Slee, R. & Allan, J. (2001) Excluding the included: A reconsideration of inclusive education. *International Studies in Sociology of Education*, 11:2, 173-192.
442. Slesnick, N., Prestopnik, J., L., Meyers, R., J. & Glassman, M. (2007). Treatment outcome for homeless, street-living youth. *Addictive Behaviors*, 32 (6), 1237–1251.
443. Smart, D., Sanson, A., Baxter, J., Edwards, B. & Hayes, A. (2008). *Home -to- school transitions for financially disadvantaged children*. The Smith Family.
444. Smith, E. J. (2006). The strength-based counseling model. *The Counseling Psychologist*, 34(1), 13-79.
445. Strength-based approach. (2012). *A guide to writing Transition Learning and Development Statements*. State of Victoria (Department of Education and Early Childhood Development).

446. Talmon, A. & Ginzburg, K. (2017). Between childhood maltreatment and shame: The roles of self-objectification and disrupted body boundaries. *Psychology of Women Quarterly*, 41 (3), 325–337.
447. Taub, D.J. (2006). Understanding the Concerns of Parents of Students with Disabilities: Challenges and Roles for School Counselors. *Professional School Counseling Journal*, 10(1), 52-57.
448. Taylor, J., S., Bogdan, R., & DeVault, M. (2016). *Introduction to qualitative research methods. A guidebook and resource fourth edition*. Hoboken, New Jersey. John Wiley & Sons, Inc.
449. Teachers and school leaders in schools as learning organizations. Guiding principles for policy development in school education. Output of the ET2020 Working Group Schools 2016-18. European Commission B-1049, Brussels.
450. The Transition: *A Positive Start to School Resource Kit (the Kit) 2017*. Published by the Department of Education and Training Melbourne 2017. © State of Victoria (Department of Education and Training) 2017.
451. Thompson, J.R., Wehmeyer, M.L. & Hughes, C. (2010). Mind the gap! Implications of person-environment fit models of intellectual disability for students, educators, and schools. *Exceptionality*, 18, 168-181.
452. Timperley, H., McNaughton, S., Howie, L. and Robinson, V. (2003). Transitioning children from early childhood education to school. *Australian Journal of Early Childhood*, 28(2), 32-41.
453. Tobin, J, Arzubiaga, A. & Adair, J.K. (2013). *Children crossing borders: Immigrant parent and teacher perspectives on preschool*. New York: Russell Sage.
454. Thomas William I., (1966). *On social organization and social personality: selected papers*. University of Chicago Press.
455. Transition: a positive start to school initiative consultation (2015). RESOURCE KIT .
456. Tu, K. M., Erath, S. A., & Flanagan, K. A. (2012). Can socially adept friends protect peer-victimized early adolescents against lower academic competence? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33 (1), 24–30.

457. Tudge, J. R. H., Mokra, I. L., Hatfield, B. E. & Karnik, R. B. (2009). Uses and misuses of Bronfenbrenner's bioecological theory of human development. *Journal of Family Theory and Review*, 1(4), 198–210.
458. UNESCO (2005). EFA Global Monitoring Report 2005: Education for all, The quality imperative. Paris: UNESCO.
459. UNESCO, (2008). Inclusive Dimensions of the Right to Education: Normative Bases, Concept Paper.
460. United Nations Children's Fund, SCHOOL READINESS. A Conceptual Framework, UNICEF, New York, 2012.
461. VAGO, (2015). Report on Education Transitions by the Victorian Auditor General's Office (2015 – Consultation on Transition: A Positive Start to School initiative). Public Participation in Government Decision-Making: Better practice guide Victoria Auditor-General's Office, Melbourne, Victoria, Australia.
462. Vandell, D. & Hembree, S. (1994). Social status and friendship: Independent contributors to children's social and academic adjustment. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40 (4), 461–477.
463. Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: Asystematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40.
464. Van Houten, D. & Jacobs, G. (2005) The empowerment of marginals: strategic paradoxes, *Disability & Society*, 20(6), 641-654.
465. Van Voorhis, Frances L., Maier F., M.Michelle Maier Joyce L. EpsteinL., J., Lloyd, M., C. & Leung T. (2013). The Impact of Family Involvement on the Education of Children Ages 3 to 8 A Focus on Literacy and Math Achievement Outcomes and Social-Emotional Skills, MDRCTherese Leung.
466. Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40.
467. Victoria State Government, Education and Training. (2009.) Transition: A Positive Start to School. Retrieved February 2016, from <http://www.education.vic.gov.au/childhood/professionals/learning/Pages/transition.aspx>

468. Vrinioti, K., & Matsagouras, E. (2004). *The transition from kindergarten to school: Social life and learning in the school class from the perspective of the beginners*. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/150041.htm>
469. Vrinioti, K., Einarsdottir, J., & Broström, S., (2010). *Transitions from Preschool to Primary School*, chapter 2, Available from: <<http://www.ease-eu.com/documents/compendium/chapter02.pdf> > [Accessed 2 January 2015].
470. Vogler, P., Crivello, G. and Woodhead, M. (2008). *Early childhood transitions research: A review of concepts, theory, and practice*' Working Paper 48. Bernard van Leer Foundation.
471. Waldrup, A. M., Malcolm, K. T., & Jensen-Campbell, L. A. (2008). With a little help from your friends: The importance of high quality friendships on early adolescent adjustment. *Social Development*, 14, 832–852. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00476.x>
472. Walsh, S., Smith, J., B. and Taylor, C., R. (2000). *IDEA Requirements for Preschoolers with Disabilities*. Reston, Va.: The Council for Exceptional Children, 2000.
473. Wang, D., & Fletcher, A. C. (2017). The role of interactions with teachers and conflict with friends in shaping school adjustment. *Social Development*, 26, 545–559.
474. Weinstein, R. S., Marshall, H. H., Sharp, L., & Botkin, M. (1987). Pygmalion and the student: Age and classroom differences in children's awareness of teacher expectations. *Child Development*, 58, 1079-1093.
475. Welsh, P. J. & Brassart, J. (2002). Poverty, deprivation and the politics of educational inclusion in Thanet and Lille. *International Journal for Inclusive Education*, 6(2), 127–141.
476. Wertch, J. V. (1991). *Voices of the mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
477. Winter, G. (2000). A Comparative Discussion of the Notion of 'Validity' in Qualitative and Quantitative Research. *The Qualitative Report*, 4(3), 1-14.
478. Wolcott, H. F. (1990). *Qualitative research methods, Vol. 20. Writing up qualitative research*. Sage Publications, Inc.

479. Wolery, M. (1999). Children with disabilities in early elementary school. In R.C. Pianta & M.J. Cox (Eds.), *The transition to kindergarten* (pp. 217-251). Baltimore, MA: Paul H. Brookes.
480. Woodhead, M. (1999) 'Reconstructing developmental psychology: some first steps', *Children & Society*, Vol 13, 1, pp.1-17.
481. Woodhead, M., and Moss, P., eds. (2007). *Early Childhood and Primary Education: Transitions in the Lives of Young Children*. Early Childhood in Focus (2). Milton Keynes: Open University
482. World Health Organization (2011). World report on disability. Chapter 6: Enabling environments https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/chapter6.pdf?ua=1
483. Yan, C., (2005). We can't change much unless the exams change': Teachers' dilemmas in the curriculum reform in China. In *Improving Schools* 18(1):5-19 .
484. Yeboah, D. A. (2002), «Enhancing transition from early childhood phase into primary education: evidence from the research literature», *Early Years*, 22, 51-68.
485. Ysseldyke, J. E., Algozzine, R., & Thurlow, M. L. (2000). *Critical issues in special education*. Boston: Houghton Mifflin.
486. Zimmer-Gembeck, M. J., Waters, A. M., & Kindermann, T. (2010). A social relations analysis of liking for and by peers: Associations with gender, depression, peer perception, and worry. *Journal of Adolescence*, 33, 69–81.
487. Zoniou-Sideri, A., Karayianni & P., Deropoulou, E., Spandagou, I. (2006). Inclusive Discourse in Greece: strong voices, weak policies. *International Journal of Inclusive Education*, 10 (2-3), 279-291.

Παράρτημα

Οδηγός Συνέντευξης

A. Εισαγωγή στην έρευνα –Συλλογή δημογραφικών στοιχείων

1. Θα ήθελα να μας πείτε λίγα πράγματα σχετικά με εσάς. Ποια είναι η ειδικότητά σας; Τι σπουδές έχετε κάνει; Πόσα χρόνια υπηρεσίας έχετε; Ποια η σχέση εργασίας σας;

B. Μετάβαση

2. Ποια τάξη έχετε φέτος; Πόσα παιδιά έχετε στην τάξη σας; Υπάρχουν μαθητές με διάγνωση;
3. Ποιες είναι οι κυριότερες προσδοκίες, ελπίδες, ανησυχίες που έχει μια εκπαιδευτικός του νηπιαγωγείου βλέποντας τους μαθητές της να πηγαίνουν στο δημοτικό; Σας απασχολεί η μετάβαση στο δημοτικό σχολείο;
4. Ποιες είναι οι κυριότερες προσδοκίες, ελπίδες, ανησυχίες που έχει μια δασκάλα της πρώτης δημοτικού, για «τα πρωτάκια»; Το θέμα της μετάβασης σας έχει απασχολήσει;
5. Πώς θα ορίζατε τη μετάβαση των μαθητών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό;
6. Πότε θεωρείτε ότι ξεκινά; Πόσο διαρκεί; Τι περιλαμβάνει;
7. Πότε θεωρείτε μια μετάβαση πετυχημένη, ομαλή;
8. Αν είναι σημαντική, σε τι είναι σημαντική;
9. Ισχύει το ίδιο και για τους μαθητές με αναπηρία;
10. Από τη θέση σας ως νηπιαγωγός, νιώθετε ότι η προσχολική αγωγή προετοιμάζει τα παιδιά για το δημοτικό σχολείο;
11. Από τη θέση σας ως δασκάλα, νιώθετε ότι η προσχολική αγωγή προετοιμάζει τα παιδιά για το δημοτικό σχολείο;
12. Ποιες μεταβατικές δραστηριότητες επιλέγετε στο σχολείο σας;
13. Διαφοροποιούνται οι δραστηριότητες αυτές όταν πρόκειται για μαθητές με αναπηρία; Εάν ναι, μπορείτε να μας πείτε πώς;
14. Κατά την υλοποίηση των δράσεων αντιμετωπίζεται κάποιες δυσκολίες; Ποιες είναι αυτές;
15. Διαφοροποιούνται οι δυσκολίες αυτές σε σχέση με τους μαθητές με αναπηρία;
16. Από την πλευρά των μαθητών, ποιοι παράγοντες πιστεύετε ότι επηρεάζουν την ομαλή μετάβαση των μαθητών;
17. Διαφοροποιούνται οι παράγοντες αυτοί όταν πρόκειται για μαθητές με αναπηρία;
18. Γνωρίζετε ποια είναι η εξέλιξη των μαθητών που δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά την περίοδο της μετάβασης; Αυτών που δυσκολεύονται;
19. Ισχύει το ίδιο για τους μαθητές με αναπηρία;

20. Συμμετείχατε σε κάποια μορφή επιμόρφωσης σε θέματα σχετικά με τη μετάβαση των μαθητών από τη μία βαθμίδα στην άλλη; Σχετικά με τη μετάβαση των ανάπηρων μαθητών;

21. Αν όχι, θεωρείτε ότι θα ήταν χρήσιμη; Εάν ναι, αποδείχτηκε χρήσιμη;

Γ. Συνεργασία

22. Είναι η μετάβαση ένα θέμα που αποτελεί αιτία για επικοινωνία με τους συναδέλφους νηπιαγωγούς ή δασκάλους; Θεωρείται ότι η συνεργασία μεταξύ δασκάλων και νηπιαγωγών συνεισφέρει σε μια ομαλή μετάβαση;
23. Πώς πραγματοποιείται η συνεργασία στο δικό σας πλαίσιο;
24. Διαφοροποιούνται οι συνεργατικές πρακτικές όταν πρόκειται για μαθητές με αναπηρία;
25. Η ανταλλαγή πληροφοριών αποτελεί μια συνεργατική πρακτική;
26. Ποιες πληροφορίες σχετικά με τα παιδιά συνήθως έχουν προτεραιότητα;
27. Τι είδους πληροφορίες νομίζετε ότι είναι το πιο σημαντικό να μοιραστείτε;
28. Πώς θα χαρακτηρίζατε τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της άλλης βαθμίδας, στο δικό σας πλαίσιο;
29. Ποιοι παράγοντες μπορεί να λειτουργούν ανασταλτικά – βοηθητικά, στη συνεργασία αυτή;
30. Πώς θα μπορούσε να βελτιωθεί η συνεργασία και η ανταλλαγή πληροφοριών;

Δ. Εκπαιδευτική πολιτική

31. Γνωρίζετε αν υπάρχει νομικό πλαίσιο σχετικό με την μετάβαση των μαθητών από τη μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη; Προβλέπεται κάτι συγκεκριμένο για τους ανάπηρους μαθητές;
32. Γνωρίζετε το νέο Προεδρικό Διάταγμα 79/2017 - ΦΕΚ 109/Α/1-8-2017, Οργάνωση και λειτουργία νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων, που αναφέρεται και στη διασφάλιση της ομαλής μετάβασης των μαθητών;
33. Σε ποιο βαθμό ο νέος νόμος θεωρείτε ότι:
 - καλύπτει τη μετάβαση των μαθητών με αναπηρία
 - άρει τα εμπόδια για την ομαλή μετάβαση των ανάπηρων μαθητών
 - επηρέασε τη δρομολόγηση ενεργειών σχετικά με το πρόγραμμα μετάβαση
 - σας βοήθησε ο νέος νόμος να οργανώσετε καλύτερα το πρόγραμμα μετάβασης (προκάλεσε κάποια βελτίωση)
 - βοηθά στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών
 - προωθεί τα επίπεδα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών

- προσέφερε κάτι που δεν είχε ο προηγούμενος;

Ε. Η προοπτική

- 34.Υπάρχουν αλλαγές που θα μπορούσαν να γίνουν στο σχολείο σας προκειμένου να ανταποκριθεί στις ανάγκες μιας ομαλής μετάβασης; Υπάρχει κάτι που δεν θα έπρεπε να αλλάξει;
- 35.Σκέφτεστε κάποιες πολιτικές που θα μπορούσαν να υιοθετηθούν, σε επίπεδο σχολείου και σε επίπεδο συστήματος, προκειμένου να διευκολυνθεί η ομαλή μετάβαση των μαθητών;
- 36.Διαφοροποιούνται οι πολιτικές αυτές όταν πρόκειται για μαθητές με αναπηρία;