ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Συνέχειες και ασυνέχειες στη μάθηση των παιδιών μεταβαίνοντας από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό: ο ρόλος των εκπαιδευτικών και προϊσταμένων/ διευθυντών προσχολικής και δημοτικής εκπαίδευσης

ΕΠΟΠΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: Γουργιώτου Ευθυμία
ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: Δημητρίου Ελένη
Α.Μ.: 104

Σεπτέμβριος 2016
ΡΕΘΥΜΝΟ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση αυτής της προσπάθειας, αισθανόμαστε την ανάγκη να ευχαριστήσουμε όλους τους ανθρώπους που μας στήριξαν με κάθε τρόπο για την επίτευξη αυτού του έργου.

Αρχικά, θα θέλαμε να εκφράσουμε τις ευχαριστίες μας στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μας κ. Ευθυμία Γουργιώτου, πρωτίστως γιατί μας έδωσε την ευκαιρία να ασχοληθούμε με την προβληματική της μετάβασης του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό και της συνέχειας στη μάθηση και ανάπτυξή του, και δευτερευόντως για τον καθοριστικό ρόλο της στην επίβλεψη και καθοδήγησή της καθ' όλη τη διάρκεια της μελέτης των θεμάτων που περιλαμβάνονται στην παρούσα εργασία.

Ακολούθως, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τους εκπαιδευτικούς και διευθυντές των νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων για τη θετική τους ανταπόκριση στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων της έρευνας.

Τέλος, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε την κ. Ελευθερία Αργυροπούλου και την κ. Ευανθία Συνώδη για την βοήθειά τους και για τη συμμετοχή τους στην εξεταστική επιτροπή.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η προβληματική της μετάβασης έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, διότι όπως υποστηρίζουν η ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό αποτελεί σημαντικό παράγοντα για τη σχολική τους πρόοδο και γενικότερα για την ανάπτυξή τους. Όμως για να μπορέσει να υπάρξει μία ομαλή μετάβαση για το παιδί, πρέπει να υπάρξει και συνέχεια στη μάθηση και ανάπτυξή του.

Η συνέχεια στη μάθηση και ανάπτυξη του παιδιού επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες, όπως είναι η δομική συνέχεια, η συνέχεια με την οικογένεια και την κοινότητα, η συνέχεια στα προγράμματα σπουδών και τις διδακτικές πρακτικές και η επαγγελματική συνέχεια, δηλαδή η συνέχεια μεταξύ των εκπαιδευτικών και των διευθυντών/ προϊσταμένων του νηπιαγωγείου και του δημοτικού. Για το λόγο αυτό, σκοπός της παρούσας μελέτης, ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των δύο σχολικών ιδρυμάτων στο ξεκίνημα υλοποίησης του Προγράμματος ΝΗΔΗ, σχετικά με την ύπαρξη συνέχειας ή μη στη μάθηση των παιδιών, κατά την διάρκεια της μετάβασής τους.

Το δείγμα της έρευνάς μας αποτέλεσαν 932 άτομα που δήλωσαν συμμετοχή στο Πρόγραμμα ΝΗΔΗ, από τα οποία τα 190 ήταν διευθυντές δημόσιων δημοτικών σχολείων, τα 310 ήταν δάσκαλοι δημόσιων δημοτικών, τα 209 ήταν προϊστάμενοι νηπιαγωγείου και τα 223 ήταν νηπιαγωγοί δημόσιων νηπιαγωγείων. Όλοι οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτηματολόγιο, το οποίο αναφερόταν στις πολιτικές και πρακτικές που χρησιμοποιούν, στα αναλυτικά προγράμματα, στην αξιολόγηση των παιδιών και στα εμπόδια σύνδεσης των μαθησιακών εμπειριών.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως υπάρχει ασυνέχεια μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (του νηπιαγωγείου και του δημοτικού), τόσο στο επίπεδο των πολιτικών που υιοθετούν όσο και στο επίπεδο των πρακτικών που υποστηρίζουν ότι χρησιμοποιούν, αλλά και στην εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος. Αντίθετα, διαπιστώθηκε συνέχεια στον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών στις δύο σχολικές μονάδες. Τέλος, φάνηκε ότι οι περιορισμοί που δυσχεραίνουν τη συνέχεια και το συντονισμό των μαθησιακών εμπειριών ήταν ο διαφορετικός σχεδιασμός των δύο εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, η αδυναμία του καθενός να λάβει πληροφορίες από το άλλο για την εξέλιξη των παιδιών και η έλλειψη χρόνου από την πλευρά των εμπλεκόμενων για την οικοδόμηση ουσιαστικών συνεργασιών.

Περιεχόμενα

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....2

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....3

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: Θεωρητική Προσέγγιση

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^{Ο} : Το πρόβλημα

1.1. Εισαγωγή.....9

1.2. Σκοπός της μελέτης.....9

1.3. Ερευνητικά Ερωτήματα.....9

1.4. Εννοιολογικοί προσδιορισμοί.....10

1.5. Αναγκαιότητα της έρευνας.....12

1.6. Οργάνωση της μελέτης.....13

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^{Ο} : Η μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό

2.1.Εισαγωγή.....16

2.2.Εννοιολογικός προσδιορισμός της έννοιας της μετάβασης.....16

2.3. Μοντέλα μετάβασης.....20

2.4. Παράγοντες που συντελούν στην ομαλή μετάβαση του παιδιού.....22

2.5.Πολιτικές και πρακτικές μετάβασης.....34

2.6.Προηγούμενες έρευνες σχετικά με τη μετάβαση 44

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^{Ο}: Η συνέχεια στη μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού.

3.1. Εισαγωγή.....52

3.2. Τι είναι η συνέχεια.....52

3.3.Η σημαντικότητα της συνέχειας στη μάθηση και ανάπτυξη του παιδιού.....53

3.4.Βασικές αρχές ορίζουσες της συνέχειας στη μάθηση και ανάπτυξη του παιδιού.....55

3.4.1.Δομική συνέχεια.....55

3.4.2. Συνέχεια στα προγράμματα σπουδών και τις διδακτικές πρακτικές 58

3.4.3. Επαγγελματική συνέχεια.....72

3.4.4. Συνέχεια με το σπίτι και την ευρύτερη κοινότητα.....75

3.4.5. Προηγούμενες έρευνες σχετικά με το ζήτημα της συνέχειας στη μάθηση και ανάπτυξη του παιδιού.....79

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^{Ο}: Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και προϊσταμένων/ διευθυντών προσχολικής και δημοτικής εκπαίδευσης στη δημιουργία συνέχειας
4.1. Εισαγωγή.....86
4.2.Ο ρόλος των εκπαιδευτικών…….....86
4.3.Ο ρόλος των διευθυντών/ προϊσταμένων…….....92
4.3.1.Έννοιες της ηγεσίας…….....92
4.3.2. Μορφές και μοντέλα ηγεσίας…….....94
4.3.3. Ο ρόλος ενός ηγέτη: ο διευθυντής/ προϊστάμενος…….....101
4.3.4. Προηγούμενες έρευνες…….....109

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: Η Έρευνα

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^{Ο}: Μεθοδολογία
Εισαγωγή.....118
5.1.Σκοπός της έρευνας και ειδικότεροι στόχοι.....118
5.1.1.Ερευνητικές υποθέσεις…….....119
5.2.Μέθοδος…….....120
5.2.1.Δείγμα….....123
5.2.2.Το ερευνητικό εργαλείο…….....126
5.2.3.Εγκυρότητα και αξιοπιστία…….....128
5.3.Επεξεργασία και παρουσίαση των δεδομένων 128

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^{Ο} : Αποτελέσματα
6.1.Πίνακες συχνοτήτων για τις απόψεις των διευθυντών του δημοτικού και του νηπιαγωγείου, των δασκάλων και των νηπιαγωγών…….....131
6.2. Αναλύσεις ερωτηματολογίων: Παραγοντική ανάλυση, συσχέτιση και ανάλυση διακυμάνσεων…….148
6.2.1. Διευθυντές Δημοτικού.....148
6.2.2. Δάσκαλοι.....175
6.2.3. Προϊστάμενοι νηπιαγωγείου.....207
6.2.4. Νηπιαγωγοί.....213

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^{Ο} : Συζήτηση- Ερμηνεία αποτελεσμάτων
Εισαγωγή……..……..……242

7.1. Συνοχή και συνέχεια σε επίπεδο πολιτικών και πρακτικών μετάβασης…..……..……..……242
7.2. Συνοχή και συνέχεια σε επίπεδο αναλυτικού προγράμματος και διδακτικών πρακτικών…..……..……..……246
7.3. Συνοχή και συνέχεια στον τρόπο αξιολόγησης των παιδιών…….……246
7.4. Εμπόδια στη συνέχεια της μάθησης των παιδιών……..249
7.5. Παράγοντες που διαχωρίζουν τις τέσσερις ομάδες (νηπιαγωγοί, προϊστάμενοι/ες νηπιαγωγείων, δάσκαλοι, διευθυντές δημοτικών) και συσχέτιση αυτών με δημογραφικά-επαγγελματικά στοιχεία……...251

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^{Ο} : Συμπεράσματα- προτάσεις
8.1.Συμπεράσματα ……...……..……262
8.2.Προτάσεις για βελτίωση και περαιτέρω έρευνα ….....264
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....267
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....290

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

Θεωρητική Προσέγγιση

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο

Το Πρόβλημα

1.1 Εισαγωγή

1.2 Σκοπός της μελέτης

1.3 Ερευνητικά Ερωτήματα

1.4 Εννοιολογικοί προσδιορισμοί

1.5 Αναγκαιότητα της έρευνας

1.6 Οργάνωση της μελέτης

1.1 Εισαγωγή

Το κεφάλαιο αυτό έχει ως κεντρικό στόχο να βοηθήσει τον αναγνώστη στην καλύτερη δυνατή κατανόηση της παρούσας μελέτης, του σκοπού της και των ειδικότερων στόχων της, μέσα από την αποσαφήνιση κάποιων βασικών εννοιολογικών όρων και τη σωστή τοποθέτηση του εντός των πλαισίων που πραγματεύεται το αντικειμένου της έρευνας . Επίσης διαβάζοντας κάποιος αυτό το κεφάλαιο μπορεί εύκολα να πλοηγηθεί στην εργασία, αφού παρουσιάζονται σε μικρογραφία οι επιμέρους ενότητες αλλά και να κατανοήσει την αναγκαιότητα της, καθώς προς το τέλος γίνεται μια μικρή αναφορά για τους λόγους που μας εξώθησαν να ασχοληθούμε με το συγκεκριμένο θέμα.

1.2 Σκοπός της μελέτης

Η προβληματική της μετάβασης και της συνέχειας είναι δύο θέματα που αλληλοσυνδέονται και αλληλοσυμπληρώνονται. Η συνέχεια αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες για την ομαλοποίηση της μετάβασης του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Για το λόγο αυτό ασχοληθήκαμε με τη συγκεκριμένη μελέτη, έχοντας ως βασικό σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών/ προϊσταμένων του νηπιαγωγείου και του δημοτικού, όσον αφορά στις συνέχειες και στις ασυνέχειες στη μάθηση των παιδιών μεταβαίνοντας από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.

1.3 Ερευνητικά Ερωτήματα

Όπως προαναφέραμε σκοπός της συγκεκριμένης μελέτης ήταν η διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών και των εκπαιδευτικών του νηπιαγωγείου και του δημοτικού για τις συνέχειες και ασυνέχειες στη μάθηση των παιδιών που μεταβαίνουν από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό.

Μέσα από την συγκεκριμένη έρευνα προσπαθούμε να απαντήσουμε στα εξής ερωτήματα:

1) Οι απόψεις των διευθυντών και των δασκάλων του δημοτικού σχετικά με τις πολιτικές και πρακτικές που χρησιμοποιούν τα σχολεία επηρεάζονται από τις εγκαταστάσεις του σχολικού κτηρίου, την περιοχή που βρίσκεται το σχολείο τους, την ηλικία τους και την εκπαίδευσή τους;

2) Οι απόψεις των διευθυντών και των δασκάλων του δημοτικού σχετικά με την αξιολόγηση των παιδιών που χρησιμοποιούν τα σχολεία επηρεάζονται από τις εγκαταστάσεις του σχολικού κτηρίου, την περιοχή που βρίσκεται το σχολείο τους, την ηλικία τους και την εκπαίδευσή τους;
3) Οι απόψεις των διευθυντών και των δασκάλων του δημοτικού σχετικά με τα εμπόδια στη σύνδεση και το συντονισμό των μαθησιακών εμπειριών επηρεάζονται από τις εγκαταστάσεις του σχολικού κτηρίου, την περιοχή που βρίσκεται το σχολείο τους, την ηλικία τους και την εκπαίδευσή τους;
4) Οι απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση των παιδιών που χρησιμοποιούν τα σχολεία επηρεάζονται από τις εγκαταστάσεις του σχολικού κτηρίου, την περιοχή που βρίσκεται το σχολείο τους, την ηλικία τους, την εκπαίδευσή τους, την παρακολούθηση σεμιναρίων για προγράμματα μετάβασης και τη συμμέτοχη τους σε προγράμματα μετάβασης;
5) Οι απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τα εμπόδια στη σύνδεση και το συντονισμό των μαθησιακών εμπειριών επηρεάζονται από τις εγκαταστάσεις του σχολικού κτηρίου, την περιοχή που βρίσκεται το σχολείο τους, την ηλικία τους, την εκπαίδευσή τους, την παρακολούθηση σεμιναρίων για προγράμματα μετάβασης και τη συμμέτοχη τους σε προγράμματα μετάβασης;

1.4 Εννοιολογικοί προσδιορισμοί

Η μελέτη αυτή περιέχει ορισμένες βασικές έννοιες που δεν είναι ευρέως γνωστές, τις οποίες είναι απαραίτητο να διασαφηνίσουμε ή να τους δώσουμε ένα πλήρη ορισμό. Με αυτό τον τρόπο είναι πιο εύκολο σε κάποιον που δεν έχει ασχοληθεί με το θέμα της μετάβασης να ενταχθεί σε αυτό ταχύτερα. Η μετάβαση και η προβληματική της είναι τα βασικά θέματα στα οποία αναφέρεται το δεύτερο κεφάλαιο. Είναι λοιπόν αναγκαίο να επεξηγήσουμε ότι με τον όρο μετάβαση, που συναντάμε συχνά στη μελέτη αυτή, καθώς αποτελεί το βασικό αντικείμενο εξέτασής μας, εννοούμε τη διαδικασία μεταφοράς μας από ένα τόπο σε κάποιον άλλο. Ενώ ετυμολογικά προσεγγίζεται με το αρχαίο ρήμα μεταβαίνω από το οποίο ακολούθως προκύπτει το ουσιαστικό μετάβασις. Για τη μετάβαση στην εκπαίδευση, αν και έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί ύστερα από έρευνες, ο πιο αντιπροσωπευτικός είναι αυτός που

αναφέρουν οι συντάκτες του οδηγού των ολοήμερων νηπιαγωγείων. Συγκεκριμένα γίνεται λόγος για μια διαδικασία πολύπλοκη που οι μαθητές αλλάζουν σχολικές βαθμίδες μεταφερόμενοι σε νέα περιβάλλοντα με νέους κανόνες στους οποίους οφείλουν να προσαρμοστούν (Αλευριάδου, Βρυνιώτη, Καρίδης, Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου, Χρυσαφίδης, 2008). Η *μετάβαση* του παιδιού, θεωρείται ως μία δυναμική διαδικασία συνέχειας και αλλαγής, η οποία ξεκινάει πολύ πριν τα παιδιά φοιτήσουν στο σχολείο και εκτείνεται έως ότου τα παιδιά και οι οικογένειές τους να αισθανθούν ότι ανήκουν στο σχολικό πλαίσιο (Dockett & Perry, 2014).

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στη συνέχεια της μάθησης και ανάπτυξης του παιδιού. Η συνέχεια στη μάθηση και ανάπτυξη του παιδιού, αφορά στις μαθησιακές εμπειρίες που αποκτά από τη στιγμή της γέννησής του μέχρι το τέλος των σχολικών του χρόνων (Hood, Hunt & Okezie-Phillips, 2009). Συγκεκριμένα, η *μαθησιακή συνέχεια* ορίζεται ως ο σχεδιασμός ενός εκπαιδευτικού προγράμματος που περιέχει εμπειρίες βασισμένες στις προηγούμενες γνώσεις των παιδιών, ακολουθεί μία φυσική εξελικτική πρόοδο κατά τη διάρκεια της προσχολικής εκπαίδευσης ως την πρώτη χρονιά του δημοτικού (Barbour & Seefeldt, 1993).

Βέβαια, η ύπαρξη συνέχειας στη μάθηση και ανάπτυξη του παιδιού, εξαρτάται από τη συνέχεια στα αναλυτικά προγράμματα, από τη γονεϊκή εμπλοκή, την επαγγελματική συνέχεια και τη δομική συνέχεια. Ο όρος *αναλυτικό πρόγραμμα* αναφέρεται σε ένα πρόγραμμα που έχει σχεδιαστεί με στόχο την οργάνωση του περιεχομένου που θα οδηγήσει στη μάθηση (Χατζηγεωργίου, 2004).

Το αναλυτικό πρόγραμμα που υπάρχει στην Ελλάδα είναι το Δ.Ε.Π.Π.Σ., στο οποίο αναφέρονται οι σκοποί, οι στόχοι, οι διδακτικές πρακτικές και η αξιολόγηση. Η *εκπαιδευτική αξιολόγηση* είναι «η συστηματική συλλογή πληροφοριών, απαραίτητων για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με την επιλογή, υιοθέτηση, κρίση και τροποποίηση διαφόρων εκπαιδευτικών μεθόδων και διαδικασιών» (Παλαιοκρασάς, Δημητρόπουλος, Κωστάκη & Βρετάκου, 1997, σ.11).

Εκτός από τη συνέχεια των αναλυτικών προγραμμάτων, σημαντική είναι και η συμβολή των γονέων στη μάθηση και ανάπτυξη του παιδιού. Με τον όρο *γονεϊκή εμπλοκή* αναφερόμαστε σ' ένα φάσμα διαδικασιών και συμπεριφορών των γονέων στο σπίτι και το σχολείο, που έχουν ως στόχο να ενισχύσουν τη μαθησιακή διαδικασία (Μπρούζος, 2009).

Στο τέταρτο κεφάλαιο της εργασίας, έγινε μία αναφορά στον ρόλο του εκπαιδευτικού, όπου ο *εκπαιδευτικός* είναι ο άνθρωπος που ασκεί συστηματική και

οργανωμένη προσπάθεια για τη μόρφωση των παιδιών, και το ρόλο του διευθυντή/ προϊστάμενου, δηλαδή την ηγεσία της σχολικής μονάδος. Η *ηγεσία* είναι μια δυναμική σχέση που στηρίζεται στην αμοιβαία επιρροή και στους κοινούς στόχους που θέτει ο ηγέτης με τους συνεργάτες του, με αποτέλεσμα μία σκόπιμη αλλαγή (Δαράκη, 2007). Σε ένα σχολείο η θέση της ηγεσίας κατέχεται από το διευθυντή/ προϊστάμενο, όπου ο *διευθυντής σχολικής μονάδας* είναι το πρόσωπο που διεκπεραιώνει τις διοικητικές και υπηρεσιακές υποθέσεις, έχει τα ακαδημαϊκά προσόντα και κατέχει διάφορους ρόλους στη σημερινή κοινωνία (Στραβάκου, 2003).

Τέλος, στο πέμπτο κεφάλαιο της εργασίας μας μελετήσαμε το εργαλείο με το οποίο συλλέξαμε τα δεδομένα για την υλοποίηση της έρευνας, που ήταν το ερωτηματολόγιο. Το *ερωτηματολόγιο* είναι ένα «σύνολο γραπτών ερωτήσεων σχετικών με ένα πρόβλημα, τις οποίες ο ερευνητής απευθύνει ομοιόμορφα στα υποκείμενα του δείγματος με σκοπό να συγκεντρώσει τις αναγκαίες ερευνητικές πληροφορίες» (Βάμβουκας, 2006, σ. 246).

1.5 Αναγκαιότητα της έρευνας

Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήσαμε, συμπεράναμε ότι το πλήθος των ερευνών που σχετίζονται με τη συνέχεια στη μάθηση των παιδιών κατά τη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο προς το δημοτικό σχολείο είναι αρκετά περιορισμένο και ιδιαίτερα στην ελληνική πραγματικότητα. Συγκεκριμένα παρατηρήσαμε ότι αρκετοί ερευνητές μελετώντας την προβληματική της μετάβασης, διερευνούσαν συγκεκριμένους παράγοντες συνέχειας, που τις περισσότερες φορές ήταν μεμονωμένοι, όπως για παράδειγμα η συνεργασία των εκπαιδευτικών των δύο σχολικών ιδρυμάτων. Η έλλειψη αυτή μας παρακίνησε να υλοποιήσουμε τη συγκεκριμένη έρευνα, έτσι ώστε να αναδείξουμε την αναγκαιότητα της συνέχειας στη μάθηση και ανάπτυξη των παιδιών κατά τη μετάβαση τους από το ένα σχολικό ίδρυμα στο άλλο.

Στόχος της έρευνάς μας ήταν να διερευνήσουμε αν υπάρχει συνέχεια στη μάθηση των παιδιών, όσον αφορά στις πολιτικές και πρακτικές μετάβασης και συνέχειας, στα αναλυτικά προγράμματα και στις διδακτικές πρακτικές και στην αξιολόγηση των παιδιών, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών/ προϊσταμένων του νηπιαγωγείου και του δημοτικού, αλλά και να

εντοπίσουμε τους παράγοντες που προκαλούν δυσκολίες στη συνέχεια και το συντονισμό των μαθησιακών εμπειριών.

Με άλλα λόγια, με τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας θεωρούμε ότι καταφέραμε νε συμβάλλουμε, έστω και ελάχιστα στην προβληματική της συνέχειας στη μάθηση και ανάπτυξη των παιδιών, αλλά θεωρούμε αναγκαία την περεταίρω έρευνα και μελέτη του συγκεκριμένου θέματος, για να μπορέσουν να ληφθούν όλα τα απαραίτητα μέτρα από τους αρμόδιους φορείς, οι οποίοι θα διασφαλίσουν τη συνέχεια και την ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.

1.6 Οργάνωση της μελέτης

Η παρούσα μελέτη αναφέρεται στις συνέχειες και ασυνέχειες στη μάθηση των παιδιών κατά τη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό, και το ρόλο των εκπαιδευτικών και των διευθυντών προσχολικής και δημοτικής εκπαίδευσης.

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μία προσπάθεια να αποσαφηνιστεί το πρόβλημα της συγκεκριμένης έρευνας. Πιο αναλυτικά, παρατίθενται ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης, τα οποία θα επιδιώξουμε να απαντήσουμε με τη συγκεκριμένη έρευνα, και η αναγκαιότητα της έρευνας, δηλαδή οι λόγοι που μας οδήγησαν στη δημιουργία της παρούσας εργασίας.

Έπειτα, αποσαφηνίζονται οι εννοιολογικοί όροι που χρησιμοποιήθηκαν στα επόμενα κεφάλαια και θα συναντήσει ο αναγνώστης, όπως είναι η *μετάβαση*, η *συνέχεια*, το *αναλυτικό πρόγραμμα*, η *εκπαιδευτική αξιολόγηση*, η *γονεϊκή εμπλοκή*, ο *εκπαιδευτικός*, η *ηγεσία*, ο *διευθυντής σχολικής μονάδας* και το *ερωτηματολόγιο*.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, μελετάται η προβληματική της μετάβασης. Συγκεκριμένα, γίνεται αποσαφήνιση του όρου μετάβαση και παρουσιάζονται τα δύο βασικά μοντέλα της μετάβασης, το αναπτυξιακό και το οικολογικό. Έπειτα, περιγράφονται διεξοδικά οι παράγοντες που συντελούν στην ομαλή μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό, όπως είναι η ηλικία εισαγωγής του παιδιού στο δημοτικό σχολείο και η ψυχολογική του προετοιμασία. Επιπλέον, γίνεται μία αναφορά σε πολιτικές και πρακτικές, οι οποίες χρησιμοποιούνται για την ομαλή μετάβαση των παιδιών, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι έρευνες σχετικά με τη μετάβαση των μικρών παιδιών από το

νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, που πραγματοποιήθηκαν τόσο στην ελληνική πραγματικότητα όσο και στο εξωτερικό.

Στο τρίτο κεφάλαιο, μελετάται η συνέχεια στη μάθηση και ανάπτυξη του παιδιού. Πιο αναλυτικά, έγινε μία προσπάθεια απόδοσης του όρου συνέχεια, μελετήθηκε η σημαντικότητα της συνέχειας στη μάθηση και ανάπτυξη του παιδιού και αναφέρθηκαν οι βασικές αρχές που διαμορφώνουν τη συνέχεια, όπως είναι η δομική συνέχεια, που αφορά το χώρο του σχολείου και την αναλογία μαθητών και εκπαιδευτικών, η συνέχεια στα προγράμματα σπουδών και στις διδακτικές πρακτικές, με αναφορές στο ελληνικό πρόγραμμα σπουδών το Δ.Ε.Π.Π.Σ., η επαγγελματική συνέχεια, που αφορά τη συνεργασία όσων εργάζονται στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο, και η συνέχεια με το σπίτι και την ευρύτερη κοινότητα. Στο τέλος, παρουσιάστηκαν διάφορες έρευνες, οι οποίες έγινα στην Ελλάδα και στο εξωτερικό, που αφορούσαν το ζήτημα της συνέχειας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας μελετάται ο ρόλος των εκπαιδευτικών και των διευθυντών/ προϊσταμένων. Συγκεκριμένα, γίνεται μία προσπάθεια απόδοσης του όρου ηγεσία, αναφέρονται οι μορφές και τα μοντέλα ηγεσίας που υπάρχουν, ιδιαιτέρως στα σχολικά πλαίσια, και αναφέρεται ο ρόλος ενός σχολικού ηγέτη, όπως είναι ο διευθυντής και ο προϊστάμενος. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα και το εξωτερικό για το διευθυντή/ προϊστάμενο.

Στο πέμπτο κεφάλαιο περιγράφεται αναλυτικά ο σκοπός και οι ειδικότεροι στόχοι της έρευνας, η μέθοδος που ακολουθήθηκε για τη συγκεκριμένη έρευνα, το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων, το ερευνητικό εργαλείο που δόθηκε στο δείγμα, δηλαδή τα ερωτηματολόγια, και περιγράφηκε η ερευνητική διαδικασία, που έγινε μέχρι τη συλλογή των δεδομένων.

Τέλος, στα τελευταία τρία κεφάλαια, παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα της έρευνας, δηλαδή οι αναλύσεις που έγιναν για κάθε ερωτηματολόγιο με τη βοήθεια πινάκων, αναπτύχθηκε μία συζήτηση σχετικά με τα αποτελέσματα που βρέθηκαν, αποδόθηκαν μερικά συμπεράσματα και παρουσιάστηκαν προτάσεις για την περαιτέρω βελτίωση του ζητήματος της συνέχειας και της ασυνέχειας στη μάθηση των παιδιών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο

Η μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο

2.1 Εισαγωγή

2.2 Εννοιολογικός προσδιορισμός της μετάβασης

2.3 Μοντέλα μετάβασης

2.4 Παράγοντες που συντελούν στην ομαλή μετάβαση του παιδιού

2.5 Πολιτικές και πρακτικές μετάβασης

2.6 Προηγούμενες έρευνες σχετικά με τη μετάβαση

2.1 Εισαγωγή

Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό, αποτελεί ένα θέμα που ταλανίζει την εκπαιδευτική κοινότητα εδώ και αρκετά χρόνια στις χώρες του εξωτερικού, ενώ στην ελληνική πραγματικότητα γίνεται νύξη τις τελευταίες δεκαετίες κυρίως. Πρόκειται για μια διαδικασία που δεν περιορίζεται στην απλή μετακίνηση των μαθητών από το ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα στο άλλο. Αντίθετα είναι συνυφασμένη με πολλές άλλες παραμέτρους και αλλαγές, που χωρίς την κατάλληλη προεργασία και υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς και την οικογένεια μπορεί να αποβεί εξαιρετικά αρνητική για τα παιδιά. Δεν θα ήταν υπερβολή να υπογραμμίσουμε ότι η μετάβαση αυτή αποτελεί καθοριστικό παράγοντα σε πολλές περιπτώσεις τόσο στη σχολική επίδοση του παιδιού όσο και στην εξέλιξη της προσωπικότητα του.

Η προβληματική της μετάβασης είναι το κεντρικό θέμα που επεξεργαζόμαστε σε αυτό το κεφάλαιο. Αρχικά παραθέτουμε μερικούς ορισμούς που έχουν δοθεί από επιστήμονες οι οποίοι προσπάθησαν να ερμηνεύσουν το φαινόμενο αυτό ώστε να προσεγγίσουμε καλύτερα την έννοια της μετάβασης και τις διαστάσεις της.

Έπειτα δίνεται μια αναλυτική περιγραφή των μοντέλων της, δηλαδή των διαφορετικών απόψεων από τις οποίες θεωρείται ότι πηγάζει και εκτείνεται η προβληματική της μετάβασης, που με τη σειρά τους οδηγούν στην επιστράτευση διαφορετικών μεθοδολογικών μέτρων αντιμετώπισής της. Στη συνέχεια του κεφαλαίου εξετάζουμε τους παράγοντες εκείνους που οδηγούν στην ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό οι οποίοι οφείλονται στο ποικιλόμορφο χάσμα ανάμεσα στις δύο εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Τέλος κλείνουμε την ενότητα αυτή παρουσιάζοντας ορισμένες έρευνες που έχουν λάβει χώρα εντός και εκτός της Ελλάδος ώστε να αποκτήσουμε μια πιο σφαιρική εικόνα του εκπαιδευτικού αυτού ζητήματος.

2.2 Εννοιολογικός προσδιορισμός της έννοιας της μετάβασης

Τις τελευταίες δεκαετίες, η σημασία της μετάβασης των παιδιών από τη μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη, φαίνεται ότι προβληματίζει παγκοσμίως όλο και περισσότερους ανθρώπους που σχετίζονται με αυτό το φαινόμενο. Στην Ελλάδα, η προβληματική της μετάβασης διαδόθηκε μετά τον 21^{ο} αιώνα (Αλευριάδου, Βρυνιώτη, Καρύδης, Σιβροπούλου- Θεοδοσιάδου & Χρυσαφίδης, 2008). Όμως, ο Friedrich Frobel, ήδη από το 1852 είχε καταθέσει ένα αναλυτικό σχέδιο με σκοπό να

γεφυρωθεί το χάσμα ανάμεσα στις διάφορες βαθμίδες εκπαίδευσης, το οποίο είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός ενιαίου αναλυτικού προγράμματος, και αυτή η μεταρρύθμιση έγινε γνωστή ως «από κάτω προς τα πάνω» (Αλευριάδου, κ.α., 2008).

Ετυμολογικά, ο όρος μετάβαση προέρχεται από την αρχαία λέξη *μετάβασις*, που σημαίνει περνώ απέναντι. Επίσης, προέρχεται και από το ρήμα μεταβαίνω, το οποίο αποτελείται από το *μετά* και το *βαίνω*, που σημαίνει *πάω κάπου αλλού*. Αρκετοί ερευνητές προσπάθησαν να αποδώσουν τον ορισμό της μετάβασης με αποτέλεσμα να υπάρχει ένα πλήθος ορισμών στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία. Αρκετοί μελετητές πίστευαν ότι η μετάβαση συσχετίζεται με το χρόνο, υποστηρίζοντας ότι η μετάβαση είναι το χρονικό διάστημα πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τη μετακίνηση του παιδιού στο Δημοτικό σχολείο (Arnold, Barlett, Gowani & Merali, 2007) ή το σύνολο των αλληλοσυνδεόμενων συστημάτων μέσω των οποίων τα παιδιά μετακινούνται στα πρώτα έτη της εκπαίδευσής τους (Docket & Perry, 2014· Fabian & Dunlop, 2007). Οι Docket και Perry (2007) εστίασαν στους παραπάνω ορισμούς για να καταλήξουν ότι η μετάβαση είναι ο χρόνος κατά τον οποίο τα παιδιά αλλάζουν ρόλους στη δομή της κοινότητας που ανήκουν (Γουργιώτου, 2014α· Κασσωτάκη-Ψαρουδάκη, 2014· Ματσαγγούρας, 2014). Με αυτόν τον ορισμό φάνηκε να συμφωνεί και ο Mogel, ο οποίος όρισε τη μετάβαση ως «ένα ατομικό, προσωπικό, ιδιαίτερο και μοναδικό βίωμα για το κάθε άτομο, συνδεδεμένο με αλλαγές ρόλων και περιβαλλοντικών συνθηκών» (Τοκμακίδου, 2010), αλλά και άλλοι ερευνητές που υποστήριξαν ότι η μετάβαση είναι η στιγμή που τα παιδιά αλλάζουν ρόλο στην κοινωνία για να μπορέσουν να εισέλθουν στο σχολείο ως μαθητές (Fabian & Dunlop, 2007).

Κάποιες φορές η μετάβαση σχετίζεται με το πέρασμα ενός ανθρώπου από μία κατάσταση σε κάποια άλλη άγνωστη, που του επιφέρει διάφορες αλλαγές στην ατομική και κοινωνική του ζωή (Αρβανίτη & Δάσιου, 2014· Βοϊνέσκου, 2014· Βρυνιώτη, 2010· Γκλιάου- Χριστοδούλου, 2010· Γκόβαρης, 2010· Γουργιώτου, 2014α· Ματσαγγούρας, 2014· McCartin, 2005· Μπάκας & Δημητριάδη, 2014· Ξυθάλη & Σαλτέρης, 2014· Πανταζής, Σακελλαρίου & Μπάκας, 2014· Πέννα, 2014). Ακόμη, ορίζεται και ως το πέρασμα του παιδιού από το ένα εξελικτικό στάδιο σε ένα άλλο, και θεωρείται ως την πιο κρίσιμη περίοδο της ζωής του παιδιού (Kienig, 2014· Σαραφίδου & Καλανταρίδου, 2014).

Επίσης, η μετάβαση στο σχολείο θεωρείται ως ένα σύνολο δραστηριοτήτων που αναλαμβάνονται από τα παιδιά, τις οικογένειες, τους εκπαιδευτικούς και όσους

ασχολούνται με την εκπαίδευση (Ματσαγγούρας, 2014· McCartin, 2005). Ένας άλλος ορισμός, αναφέρει ότι «μετάβαση είναι όλες εκείνες οι στρατηγικές και διαδικασίες για τη διασφάλιση της ομαλής εισόδου και προσαρμογής των νηπίων στο Δημοτικό σχολείο, την παροχή συνέχειας μέσα από δραστηριότητες που γεφυρώνουν το χάσμα μεταξύ σπιτιού, Νηπιαγωγείου και Δημοτικού σχολείου, και τη σύνδεση της ανάπτυξης του παιδιού με τις κοινωνικές υπηρεσίες γονεϊκής υποστήριξης και του συστήματος προσχολικής εκπαίδευσης» (Γουργιώτου, 2010, σ:3).

Μία ενδιαφέρουσα τοποθέτηση, όσον αφορά στον ορισμό της μετάβασης, ήταν αυτή των Kagan και Neuman, οι οποίοι όρισαν τη μετάβαση ως ένα πέρασμα, που διακρίνεται κάθετα, καθώς το παιδί βιώνει σημαντικές αλλαγές μέσα από τη μετακίνησή του από τη μία βαθμίδα εκπαίδευσης στην άλλη, αλλά και οριζόντια, καθώς το παιδί βιώνει αλλαγές στην καθημερινότητά του μέσα στα κοινωνικά πλαίσια στα οποία ανήκει (Γκόβαρης & Μπατσούτα, 2014).

Κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, εντοπίσαμε σε αρκετά σημεία ότι διάφοροι ερευνητές συσχετίζουν τη μετάβαση, με τη σχολική ετοιμότητα. Βέβαια, δεν ήταν λίγοι οι ερευνητές, οι οποίοι συνδύαζαν τη σχολική ετοιμότητα, με τη σχολική ωριμότητα και με τη σχολική ικανότητα. Σύμφωνα με την άποψή μας, η σχολική ετοιμότητα- ωριμότητα- ικανότητα δεν συσχετίζεται, αλλά περικλείεται από τη μετάβαση, αφού για να μπορέσει να εισέλθει ένα παιδί ομαλά στο σχολείο θα πρέπει να είναι σχολικά έτοιμο. Ωστόσο, θεωρήσαμε αναγκαίο να αποδοθούν οι συγκεκριμένοι ορισμοί, για να γίνουν πιο κατανοητές οι έννοιες.

Παρόλο που εκ πρώτης όψεως οι έννοιες σχολική ικανότητα, σχολική ωριμότητα και σχολική ετοιμότητα φαίνονται ταυτόσημες, οι περισσότεροι ερευνητές διακρίνουν τη μία από την άλλη. Κάθε μία από αυτές τις έννοιες συνδέθηκε με διαφορετικές επιστημονικές θέσεις. Αρχικά, κυριάρχησε η έννοια της σχολικής ωριμότητας, με κύριο εκφραστή της τον Kern που δημιούργησε τα 'test σχολικής ωριμότητας', τα οποία χρησιμοποιήθηκαν στη Γερμανία με σκοπό την ένταξη των παιδιών στο σχολείο. Η σχολική ωριμότητα θεωρήθηκε ως ένα σταθερό μέγεθος με καθορισμένα ψυχοσωματικά χαρακτηριστικά, που εμφανίζονταν ως αποτέλεσμα της βιολογικής εξέλιξης του ατόμου (Ζαχάρης, 1997· Τοκμακίδου, 2010).

Ωστόσο, η έννοια της σχολικής ωριμότητας αμφισβητήθηκε, λόγω της στασιμότητάς της, με επακόλουθο την αναζήτηση διαφόρων ικανοτήτων που θα μπορούσαν να καλύψουν τη συνύπαρξη ενός πλήθους παραγόντων, οι οποίοι

συμβάλλουν στην ανάπτυξη του παιδιού και καθορίζουν τις δυνατότητες που έχει για συνεχή συμμετοχή στη σχολική ζωή (Πανταζής, 1997).

Επειδή η έννοια την σχολικής ικανότητας δεν ευδοκίμησε, η Schenk-Danzinger, μετονόμασε τον όρο σε σχολική ετοιμότητα (Τοκμακίδου, 2010). Κάποιοι ερευνητές υποστήριξαν ότι η σχολική ετοιμότητα «αναφέρεται στα κίνητρα, τις τάσεις και τις απαιτούμενες δεξιότητες του παιδιού που του επιτρέπουν να επωφεληθεί όσο το δυνατόν περισσότερο από τη σχολική διαδικασία» (Γεωργίου-Νίλσεν & Δραγώνα, 1987, σ. 28) και συνδέεται με την ικανότητα του παιδιού να χρησιμοποιεί τις προηγούμενες εμπειρίες του για να μπορέσει να αφομοιώσει τα καινούρια και πολύπλοκα νοήματα (Γουργιώτου, 2014α· Εξάρχου, 2010· McCartin, 2005· Σακελλαρίου, 2014· Φωτιάδου, 1998). Ένας άλλος ορισμός της σχολικής ετοιμότητας, είναι η ικανότητα του παιδιού να διδαχθεί ανάγνωση, γραφή και μαθηματικές έννοιες (Πανοπούλου- Μαράτου, 1989· Παντελή, 1986). Επιπλέον, οι Piotrkowski, Botsko και Matthews (2000) υποστηρίζουν ότι η σχολική ετοιμότητα «περιλαμβάνει τους κοινωνικούς, πολιτικούς, οργανωτικούς, εκπαιδευτικούς και προσωπικούς πόρους που υποστηρίζουν την επιτυχία των παιδιών κατά τη σχολική είσοδο» (σ. 554).

Βέβαια, η έννοια της σχολικής ετοιμότητας δεν αφορά μόνο στην ετοιμότητα του παιδιού, αλλά και στην ετοιμότητα των γονέων, των εκπαιδευτικών και όσων εμπλέκονται σε αυτή τη διαδικασία (Γουργιώτου, 2014α· Ματσαγγούρας, 2014· Κασσωτάκη- Ψαρουδάκη, 2014). Παρόλο, που η σχολική ετοιμότητα των παιδιών εξαρτάται από τη φυσική ευεξία, την κινητική, κοινωνική, συναισθηματική και γλωσσική ανάπτυξη (Kagan, Moore & Bredekamp, 1995), όπως και από την ηλικία (Bowman, Donovan & Burns, 2001), έχουν προταθεί διάφορα προγράμματα στήριξης της οικογένειας και της κοινωνίας, διότι πολλοί οικογενειακοί παράγοντες, όπως είναι η κοινωνικοοικονομική θέση, η εκπαίδευση της μητέρας (Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta & Howes, 2002) και η παρουσία άγχους μέσα στην οικογένεια, λειτουργούν αρνητικά για την ετοιμότητα των παιδιών (Zill & West, 2001). Από την μεριά της η κοινωνία, πρέπει να προσφέρει ένα ευρύ φάσμα πόρων στις οικογένειες, ώστε να μπορέσει να τις στηρίξει (Fegan & Bowes, 2004· Kirk- Downey & Perry, 2006). Ακόμη πιο αναγκαία θεωρούνται τα κατάλληλα προγράμματα που χρησιμοποιούνται για να προσφέρουν επαγγελματική ανάπτυξη στους εκπαιδευτικούς (Ackerman & Bernett, 2005).

Από τα παραπάνω, μπορούμε να κατανοήσουμε ότι η έννοια της μετάβασης για τον κάθε ερευνητή έχει διαφορετική σημασία, αν και στην πλειονότητά τους υποστηρίζουν ότι η μετάβαση είναι μία διαδικασία, κατά την οποία το παιδί, οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και η κοινότητα, βιώνουν ποικίλες αλλαγές σε προσωπικό και σε ευρύτερο πλαίσιο, αλλά και σε επίπεδο σχέσεων. Τέλος, σύμφωνα με την προσωπική μας άποψη, η μετάβαση είναι μία συνεχής διαδικασία η οποία επιφέρει διάφορες αλλαγές στο άτομο και στους γύρω του, όχι μόνο όταν μεταβαίνει από τη μία βαθμίδα στην άλλη, αλλά και κατά τη διάρκεια της καθημερινής ζωής του. Αυτό συμβαίνει διότι πολλές φορές αναγκάζεται από μία συμπεριφορά να μεταβεί σε κάποια άλλη.

2.3 Μοντέλα Μετάβασης

Παρόλο που η μετάβαση έχει εδραιωθεί πλέον ως μία αναγκαία διαδικασία στη ζωή του παιδιού, αρκετοί εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν τους τρόπους, με τους οποίους θα επιτύχουν αυτή η μετάβαση να είναι ομαλή για το παιδί. Για το λόγο αυτό, υπάρχουν διάφορα μοντέλα μετάβασης, τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν από τους εμπλεκόμενους της μετάβασης.

Τα πιο διαδεδομένα μοντέλα μετάβασης είναι το «μοντέλο ικανοτήτων» και το «αναπτυξιακό οικολογικό μοντέλο». Το μοντέλο ικανοτήτων περιορίζει τη διαδικασία της μετάβασης σε μία μόνο χρονική στιγμή, για παράδειγμα στο τέλος της φοίτησης του παιδιού στο νηπιαγωγείο ή στην έναρξή του στο δημοτικό. Επιπλέον, σύμφωνα με το μοντέλο ικανοτήτων, η επιτυχημένη μετάβαση του παιδιού στο δημοτικό σχολείο εξαρτάται από τις ικανότητες και τις δεξιότητες που διαθέτει το ίδιο το παιδί εκείνη τη χρονική στιγμή, όπως είναι η ικανότητα ετοιμότητας, το επίπεδο ωρίμανσης και η χρονολογική του ηλικία (Αλευριάδου, κ.α., 2008· Βρυνιώτη & Ματσαγγούρας, 2005· Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2014· Γουργιώτου, 2010· Καρυδά & Κουτή, 2014· Πανταζής & Σακελλαρίου, 2014· Πανταζής, κ.α., 2014· Σαραφίδου & Καλανταρίδου, 2014), χωρίς να λαμβάνονται υπόψιν άλλοι παράγοντες, όπως είναι τα πλαίσια στα οποία το παιδί μεγαλώνει και αναπτύσσεται, δηλαδή η οικογένεια, η μαθητική κοινότητα και η κοινωνία, η διδασκαλία που έχει δεχτεί το παιδί από τον παιδαγωγό του και τα αναπτυξιακά του χαρακτηριστικά (Αλευριάδου, κ.α., 2008· Γουργιώτου, 2010). Καταλαβαίνουμε, ότι το συγκεκριμένο μοντέλο δεν θα μπορούσε να μας εγγυηθεί μια επιτυχημένη μετάβαση για τα παιδιά, αφού δεν λαμβάνει υπόψιν

καθόλου τα πλαίσια, στα οποία εμπλέκονται τα παιδιά και επηρεάζονται από αυτά, διότι θεωρούμε ότι κάθε παιδί διαμορφώνει την προσωπικότητά του και τις ικανότητες του ανάλογα με τα χαρακτηριστικά που λαμβάνει από τους γύρω του.

Από την άλλη πλευρά, το αναπτυξιακό οικολογικό μοντέλο υποστηρίζει ότι η μετάβαση είναι μία διαδικασία που διαρκεί ένα μεγάλο χρονικό διάστημα και επηρεάζεται από το ίδιο το παιδί, από το σχολείο, το νηπιαγωγείο και το δημοτικό, από το οικογενειακό του περιβάλλον, αλλά και από το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο ανήκει. Γι' αυτό το λόγο θεωρείται απαραίτητη η αρμονία και η συνέχεια στις σχέσεις του σχολείου με την οικογένεια, της οικογένειας με το σχολείο, αλλά και με την κοινότητα, όπως και η συνέχεια στις δραστηριότητες του νηπιαγωγείου και του δημοτικού (Αλευριάδου, κ.α., 2008· Αρβανίτη & Δάσιου, 2014· Βοϊνέσκου, 2014· Βρυνιώτη & Ματσαγγούρας, 2005· Γκλιάου- Χριστοδούλου, 2014· Γουργιώτου, 2010· Καρυδά & Κουτή, 2014· Νικολούδη, 2014· Πανταζής & Σακελλαρίου, 2014· Πανταζής, κ.α., 2014· Σαραφίδου & Καλανταρίδου, 2014). Επίσης, το αναπτυξιακό οικολογικό μοντέλο παρέχει τη δυνατότητα να διαγνωστούν οι ικανότητες του παιδιού, αλλά και να γίνει έλεγχος όλων των άλλων παραγόντων που εμπλέκονται στη διαμόρφωση ενός συγκεκριμένου επιπέδου ετοιμότητας (Τοκμακίδου, 2010). Για να χρησιμοποιήσει κάποιος το αναπτυξιακό οικολογικό μοντέλο θα βασιστεί σε πέντε αρχές, όπως το ενδιαφέρον για την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού και για τις ανάγκες της οικογένειας, τη συνεργασία της οικογένειας και του σχολείου, την ευαισθητοποίηση για την πολιτιστική και γλωσσική κληρονομία του κάθε παιδιού, τη σαφή οριοθέτηση των ρόλων και του χρονοδιαγράμματος, αλλά και την ευελιξία σε περίπτωση που καταστεί απαραίτητη κάποια αλλαγή (Γουργιώτου, 2014α).

Από τα παραπάνω καταλαβαίνουμε ότι το συγκεκριμένο μοντέλο, κάλλιστα θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί στα σημερινά σχολικά πλαίσια, διότι λαμβάνει υπόψιν όλους τους εμπλεκομένους στη διαδικασία της μετάβασης, οι οποίοι είτε άμεσα είτε έμμεσα επηρεάζουν τη διαμόρφωση της προσωπικότητας και την ανάπτυξη των ικανοτήτων του παιδιού. Στην περίπτωσή μας, εάν έπρεπε να επιλέξουμε ένα από τα δύο μοντέλα για να βοηθήσουμε τα παιδιά να έχουν μια επιτυχημένη μετάβαση, αυτό που θα υπερίσχυε είναι το δεύτερο, αφού το μοντέλο ικανοτήτων περιλαμβάνει μόνο συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του παιδιού.

Αν και τα παραπάνω είναι τα πιο γνωστά μοντέλα μετάβασης, υπάρχει και το «μοντέλο σχολικής ετοιμότητας και σχολικής μετάβασης», το οποίο βασίζεται στη θεωρία πεδίου και στην οικοσυστημική θεωρία και έχει ως στόχο να διασφαλίσει τη

σχολική ετοιμότητα κατά τη διάρκεια της μετάβασης. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, για να μπορέσει ένα παιδί να ξεπεράσει τις δυσκολίες της μετάβασης, θα πρέπει να ελεγχθούν τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού, όπως είναι το φύλο και οι μαθησιακές και κοινωνικές ικανότητές του, αλλά και η συνεργασία σχολείου και οικογένειας, και ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας των δύο σχολικών δομών (Ματσαγγούρας, 2014). Παρατηρώντας τα χαρακτηριστικά αυτού του μοντέλου, θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε ότι το συγκεκριμένο μοντέλο εμπερικλείει το μοντέλο ικανοτήτων, το οποίο δίνει έμφαση στα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού, και το αναπτυξιακό οικολογικό μοντέλο που δίνει έμφαση στα διάφορα περιβάλλοντα που ανήκει το παιδί. Άρα, θεωρούμε ότι είναι ένα μοντέλο που πιθανόν θα διευκόλυνε περισσότερο την μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό.

Τέλος, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι είχαν γίνει και άλλες προσπάθειες για την ανάπτυξη μοντέλων μετάβασης, και συγκεκριμένα στη Γερμανία την δεκαετία του ’70, δημιουργήθηκαν κάποια πειραματικά μοντέλα, όπως το «μεταρρυθμιστικό νηπιαγωγείο», οι «προκαταρτικές τάξεις» και η «βαθμίδα εισόδου» (Κιτσαράς, 2001).

2.4. Παράγοντες που συντελούν στην ομαλή μετάβαση του παιδιού

Η μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο θεωρείται ως ένα κομβικό σημείο, διότι κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου διαμορφώνεται η προσωπικότητα του παιδιού και εξαρτάται από αυτήν η σχολική του πρόοδος. Όσο δύσκολη ήταν για το παιδί η μετάβασή του από την οικογένεια στο νηπιαγωγείο ή τα αλλά προσχολικά ιδρύματα, τόσο δύσκολα μπορεί να βιώσει και τη μετάβαση του από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό, αφού πάλι το παιδί μετακινείται από ένα γνωστό περιβάλλον σε ένα νέο και άγνωστο γι’ αυτό πλαίσιο. Βέβαια, λόγω του ότι κάθε παιδί αποτελεί μία ξεχωριστή οντότητα, με τη δική του προσωπικότητα, είναι εύλογο ότι βιώνει και τη διαδικασία της μετάβασης με το δικό του μοναδικό τρόπο.

Υπάρχουν παιδιά που βιώνουν την διαδικασία της μετάβασης από τη μία βαθμίδα στην άλλη με συναισθήματα χαράς, ευτυχίας και αισιοδοξίας, ενώ υπάρχουν και άλλα που βιώνουν τη μετάβαση με άγχος, φόβο και απογοήτευση (Αλευριάδου κ.α., 2008· Βρυνιώτη, Καρύδης, Σιβροπούλου- Θεοδοσιάδου, & Χρυσαφίδης, 2008· Docket & Perry, 2014· Πανταζής, 1999· Τοκμακίδου, 2010). Οι λόγοι που μερικά παιδιά αντιμετωπίζουν την διαδικασία της μετάβασης με θετικά συναισθήματα αφορούν στην περιέργεια και το ενδιαφέρον του παιδιού για το καινούργιο σχολικό

περιβάλλον (Ματσαγγούρας, 2014· Πανταζής, 1997) για το οποίο έχουν αντλήσει πληροφορίες από φίλους, γονείς, αδέλφια, αλλά και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, στην περίπτωση που έχουν οργανωθεί προγράμματα γνωριμίας μεταξύ των δύο σχολείων. Αυτά τα παιδιά νιώθουν χαρά που θα αφήσουν το 'μικρό' σχολείο και θα φοιτήσουν στο 'μεγάλο', διότι θεωρούν πως πλέον θα ανήκουν στον κόσμο των μεγάλων, αφού θα μάθουν να διαβάζουν, να γράφουν, θα μάθουν ξένες γλώσσες και υπολογιστές, θα αποκτήσουν νέους φίλους και θα έχουν πολλούς δασκάλους (Γκλιάου- Χριστοδούλου, 2010· Πανταζής, 1997· Πανταζής, 1999).

Στον αντίποδα, κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, υπάρχουν παιδιά που νιώθουν άγχος, θλίψη, ανησυχία, συμπεριφέρονται νευρικά και επιθετικά, με αποτέλεσμα να παρουσιάζεται μία αρνητική εξέλιξη στην προσωπικότητα τους, αφού αποκτούν μία χαμηλή αυτοεικόνα (Αραβανή, 2014· Αρβανίτη & Δάσιου, 2014· Docket & Perry, 2014· Kienig, 2014· Πανταζής, 1999· Πανταζής, κ.α., 2014· Παπαντωνίου, Καλογιαννίδου, Κολιπέτρη, Τοκμακίδου & Δερμεντζόγλου, 2005· Περπεριάν, 2002· Σωτηρίου & Ζαφειροπούλου, 2003· Τοκμακίδου, 2010).

Στην πρώτη περίπτωση η μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό γίνεται με ομαλό τρόπο και τα αποτελέσματα για τη σχολική και κοινωνική του επίδοση είναι θετικά (Βαλμάς, Λουμάκου, Πομώνης, Διδαχού & Μπαγάκης, 2006· Γώτη, Μαρτίδου & Βασίλα, 2014· Docket & Perry, 2014), ενώ στη δεύτερη περίπτωση η μετάβαση του παιδιού δεν γίνεται ομαλά. Στα παιδιά που δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις νέες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές απαιτήσεις του σχολείου, δημιουργούνται ψυχικά προβλήματα και εντάσεις ανάμεσα στη σχέση του παιδιού με το σχολείο (Κακαβούλης, 1984). Στις περιπτώσεις αυτές, ελλοχεύει ο κίνδυνος για μετέπειτα χαμηλές σχολικές επιδόσεις, αλλά και για αρνητικές εξελίξεις στην προσωπικότητα και στην κοινωνικοποίηση τους (Αλευριάδου, κ.α, 2008· Βρυνιώτη, 1999· Βρυνιώτη & Ματσαγγούρας, 2005· Γουργιώτου, 2014α· Γουργιώτου, 2014· Myers, 1997· Νικολούδη, 2014· Παπαντωνίου, κ.α. 2005· Πανταζής, 1997· Σωτηρίου & Ζαφειροπούλου, 2003· Τοκμακίδου, 2010· Χατζηαθανασίου, Ζενεττή, Αναστασιάδου & Παντελή, 2014).

Τα προβλήματα αυτά «δημιουργούνται εξαιτίας του χάσματος που υπάρχει ανάμεσα στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο» (Παπαντωνίου, κ.α. 2005, σ.44). Το χάσμα στις δύο βαθμίδες οφείλεται στη διαφορετική ιστορική τους εξέλιξη, στα διαφορετικά προγράμματα σπουδών των εκπαιδευτικών, αλλά και στη διαφοροποίηση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και στη διαρρύθμιση του χώρου

(Παπαντωνίου, κ.α. 2005). Για να μπορέσει η διαδικασία της μετάβασης να εμφανίσει θετικά αποτελέσματα για το παιδί, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη διάφοροι παράγοντες, οι οποίοι θα συντελέσουν στην ομαλότητά της.

Αρκετοί ερευνητές, προσπαθώντας να μελετήσουν την προβληματική της μετάβασης, έχουν αναφερθεί σε διάφορους παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητάς της. Η Γουργιώτου (2010) υποστηρίζει ότι οι παράγοντες ομαλής μετάβασης μπορεί να είναι παράγοντες ποιότητας, στους οποίους συμπεριλαμβάνονται η ποιότητα της διδασκαλίας και οι διδακτικές πρακτικές (Πανταζής, 1991).

Ένας από τους παράγοντες ποιότητας είναι η διδασκαλία, η οποία θεωρείται ποιοτική, όταν επιτυγχάνονται οι επιδιωκόμενοι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος και έχει ως βασικό στόχο τη συνέχεια της μάθησης. Η διδασκαλία στην α' δημοτικού θα πρέπει να έχει ως σημείο έναρξης τις άμεσες καθημερινές εμπειρίες και τα βιώματα των παιδιών, τα οποία θα ενσωματώνονται σε αυτήν, και ως κύριο στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και όχι μόνο τη νοητική τους ανάπτυξη (Πανταζής, 1997· Πανταζής, 1999).

Όταν η διδασκαλία του δημοτικού βασίζεται στη διδασκαλία του νηπιαγωγείου και ιδιαίτερα κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς, τα παιδιά μπορούν να προσαρμοστούν καλύτερα στο νέο περιβάλλον. Επειδή στο νηπιαγωγείο η διδασκαλία πραγματοποιείται συχνά σε ομάδες, είναι χρήσιμο και ο δάσκαλος, για την πραγματοποίηση του μαθήματός του, να δημιουργεί ομάδες εργασίας ή συναθροίσεις ατόμων καθισμένων γύρω από ένα τραπέζι, οι οποίοι θα εργάζονται μεν ατομικά, αλλά θα διακατέχονται δε από ένα ομαδικό πνεύμα συνεργασίας (Μπατσούτα, 2010). Χαρακτηριστικό παράδειγμα για τη σημασία της διδασκαλίας στη μετάβαση, αποτελεί το εκπαιδευτικό σύστημα στις Φιλιππίνες που δημιούργησε ένα πρόγραμμα προσαρμογής, με στόχο η διδασκαλία στο δημοτικό να βασίζεται σε πιο εμπειρικούς τρόπους, ώστε να είναι οικεία στα παιδιά που εισέλθουν σε αυτό (Myers, 1997).

Ο δεύτερος ποιοτικός παράγοντας, που είναι οι διδακτικές πρακτικές, δηλαδή η μεθοδολογία που εφαρμόζεται στο σχολείο, πρέπει να είναι κοινός και στα δύο εκπαιδευτικά ιδρύματα, προκειμένου να στεφθεί με επιτυχία η μετάβαση του παιδιού (Γουργιώτου, 2010). Αυτό σημαίνει ότι ο νηπιαγωγός μπορεί να προετοιμάσει τα παιδιά για τις διδακτικές πρακτικές που υπάρχουν στο δημοτικό, εντάσσοντας αυτές

τις πρακτικές μέσα στα πλαίσια του προγράμματός του ή οργανώνοντας επισκέψεις στο δημοτικό.

Επίσης, ο παιδαγωγός του δημοτικού από την πλευρά του, μπορεί να χρησιμοποιήσει κάποιες διδακτικές πρακτικές, οι οποίες από τη φύση τους πραγματοποιούνται στα πλαίσια του νηπιαγωγείου, όπως είναι οι μικρές ομάδες εργασίας και η μάθηση με παιγνιώδη τρόπο (Πανταζής, 1997). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν κάποια καινοτόμα προγράμματα που πραγματοποιήθηκαν στην Ινδονησία και στις Φιλιππίνες, στα μέσα του 1970, τα οποία είχαν ως στόχο να βοηθήσουν τα παιδιά να εισέλθουν στο δημοτικό με το δικό τους ρυθμό, χρησιμοποιώντας προγράμματα που τα έφτιαχναν τα ίδια και η μάθηση προερχόταν από τους συμμαθητές τους (Myers, 1997).

Η ηλικία κατά την οποία το παιδί εισέρχεται στο δημοτικό, θεωρείται με τη σειρά της ένας από τους παράγοντες που επηρεάζουν τη μετάβασή του. Η χρονολογική ηλικία κατά την οποία το παιδί μεταβαίνει στο σχολείο, συμπίπτει με μία εξαιρετικά κρίσιμη αναπτυξιακή περίοδο του παιδιού, κατά την οποία δομείται η ωριμότητα, που όπως θεωρείται είναι το 'κλειδί' για την επιτυχία του στο σχολείο (Καραμπάτσος, 2000· Πανοπούλου- Μαράτου, 1989). Για να μπορέσει το παιδί να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της σχολικής μαθησιακής διαδικασίας, πρέπει να έχει ολοκληρωθεί η αναπτυξιακή του ωριμότητα, η οποία φαίνεται να πραγματοποιείται μεταξύ του πέμπτου και του έβδομου έτους της ζωής του, χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι η ωριμότητα δεν μπορεί να ελεγχθεί σε μεγαλύτερη ηλικία (Καραμπάτσος, 2000). Η προβληματική της χρονολογικής ηλικίας, στην οποία επιτυγχάνεται η σχολική ωρίμανση, έχει αποτελέσει αντικείμενο αρκετών ερευνών και συζητήσεων. Μέχρι πρόσφατα, η Ελλάδα ήταν η μόνη χώρα που είχε ορίσει την ηλικία των 5 ετών, ως την πιο κατάλληλη ηλικία για να εισέλθουν τα παιδιά στο σχολείο, τη στιγμή που σε άλλες χώρες η ηλικία των 6 ετών θεωρούταν ως η πλέον κατάλληλη (Παπαϊωάννου, 1983· Φωτιάδου, 1998). Ωστόσο, τον Ιούλιο του 1995, αποφασίστηκε και στην Ελλάδα ότι για να μπορέσει να εισέλθει το παιδί στο σχολείο θα πρέπει να είναι τουλάχιστον 6 ετών (ΦΕΚ156/τ. Α΄/31-7-1995).

Ως εκ τούτου, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι παλαιότερα η χώρα μας θεωρούσε κατάλληλη ηλικία εισόδου των παιδιών στο σχολείο αυτή κάτω των έξι ετών, παρόλο που αρκετοί ερευνητές υποστήριζαν ότι υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες τα παιδιά να εμφανίσουν δυσκολίες στη μετέπειτα σχολική ζωή τους εάν εισέλθουν σε αυτή σε μικρή ηλικία (Καραμπάτσος, 2000). Ένα χαρακτηριστικό

παράδειγμα, σχετικά με την αναστολή φοίτησης στο δημοτικό σχολείο, στην περίπτωση που το παιδί είναι μικρό, είναι αυτό των Η.Π.Α., που μερικοί γονείς επιλέγουν να μη φοιτήσουν τα παιδιά τους όταν φτάσουν στην κατάλληλη ηλικία, αλλά να εισέλθουν ένα χρόνο αργότερα (Graue & DiPerna, 2000). Στον αντίποδα βρίσκεται η άποψη του Myers (1997), ο οποίος υποστηρίζει ότι η ηλικία εισόδου του παιδιού στο νηπιαγωγείο ή στο δημοτικό θα πρέπει να μειωθεί, όπως συμβαίνει σε πολλές χώρες της Λατινικής Αμερικής και της Ασίας, όχι για να διευκολυνθεί η μετάβαση, αλλά για να αλλάξουν οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών ως προς τις δυνατότητες του παιδιού.

Ένα άλλος παράγοντας που συμβάλει θετικά στη μετάβαση του παιδιού είναι η σχολική ετοιμότητά του, που αναφέρεται στην ικανότητά του να ανταποκριθεί στις σχολικές απαιτήσεις (Βρυνιώτη & Ματσαγγούρας, 2005· Καρυδά & Κουτή, 2014· Rhode Island Kids Count, 2005). Η ετοιμότητα των παιδιών εξαρτάται από διάφορους παράγοντες όπως είναι η φυσική ευεξία, η κινητική, κοινωνική, συναισθηματική και γλωσσική ανάπτυξη, οι γνώσεις και η γενική μόρφωση (Kagan, Moore & Bredekamp, 1995) καθώς και η ηλικία τους (Bowman, Donovan & Burns, 2001· Γεωργίου-Νιλσεν & Δραγώνα, 1987). Οι κοινωνικές δεξιότητες που πρέπει να έχουν τα παιδιά για να μεταβούν ομαλά στο δημοτικό είναι οι θετικές σχέσεις με τους συνομηλίκους και τους ενήλικες, ιδιαίτερα με τους εκπαιδευτικούς, η αυτονομία τους και η έλλειψη προβλημάτων στις βασικές βιολογικές λειτουργίες τους (Kienig, 2014), διότι με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά θα δημιουργήσουν ένα θετικό κλίμα απέναντί τους, και όπως έχει αναφερθεί από κάποιους ερευνητές το θετικό ξεκίνημα στο σχολείο συμβάλει στην προώθηση μιας θετικής σχολικής ζωής (Docket & Perry, 2014). Όσον αφορά στην ετοιμότητα του σχολείου για να διευκολυνθεί η μετάβαση του παιδιού, οι Ackerman και Barnett (2005) υποστήριξαν ότι τα σχολεία πρέπει να παρέχουν κατάλληλα προγράμματα μετάβασης με τις απαραίτητες συνδέσεις, όπως αυτή των διδακτικών προσεγγίσεων, της ευελιξίας στο πρόγραμμά τους και της συμμετοχής των γονέων. Από την άλλη, για την ετοιμότητα της οικογένειας και της κοινωνίας προτείνονται διάφορα προγράμματα στήριξης, διότι πολλοί οικογενειακοί παράγοντες, όπως η κοινωνικοοικονομική κατάσταση, η μητρική εκπαίδευση (Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta & Howes, 2002) και η παρουσία άγχους μέσα στην οικογένεια λειτουργούν αρνητικά στην ετοιμότητα των παιδιών (Zill & West, 2001) και ως εκ τούτου συμβάλλουν αρνητικά και στη μετάβασή τους. Από την μεριά της, η κοινωνία μπορεί να προσφέρει ένα ευρύ φάσμα πόρων για να στηρίξει τις

οικογένειες των παιδιών (Fegan & Bowes, 2004· Kirk-Downey & Perry, 2006), έτσι ώστε να εξαλειφθούν όλοι οι άλλοι παράγοντες και να επικεντρωθεί το ενδιαφέρον στο ίδιο το παιδί.

Επίσης, η κοινωνική προέλευση και οι εμπειρίες που έχουν από την οικογένεια τα παιδιά, μπορούν να θεωρηθούν ως ένας παράγοντας για την ομαλή μετάβασή τους. Ως γνωστόν, η κοινωνική προέλευση και η διαφορά στον πολιτισμό μπορεί να προκαλέσει πολλές δυσκολίες στα παιδιά κατά τη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Δεν είναι τυχαίο ότι στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το νηπιαγωγείο και το δημοτικό, μεταξύ των γενικών στόχων των δύο εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, συμπεριλαμβάνονται στόχοι διδασκαλίας που έχουν σκοπό την οικοδόμηση των γνώσεων και την προαγωγή θετικών στάσεων απέναντι στην πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία που χαρακτηρίζει την πολυπολιτισμική μας κοινωνία (Γκόβαρης, 2010). Επιπλέον, πολλές φορές η ανισότητα και τα προβλήματα που σχετίζονται με τη σχολική ετοιμότητα, εντοπίζονται μέσα στα σχολικά πλαίσια (Παντελής, 1986). Κάποια από αυτά τα προβλήματα δημιουργούνται λόγω της κοινωνικής ανισότητας, του υποβαθμισμένου πολιτισμικά περιβάλλοντος, από το οποίο προέρχονται μερικά παιδιά, και της γλωσσικής διαφοροποίησης των κοινωνικών τάξεων των παιδιών που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο, με αποτέλεσμα να οδηγούνται στη σχολική αποτυχία (Παντελής, 1986· McCartin, 2005).

Στην Ελλάδα του σήμερα, σχεδόν σε κάθε σχολείο, φοιτούν μαθητές από διαφορετικές χώρες και πολιτισμούς, αλλά και παιδιά με διαφορετικό κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο. Πολλοί από αυτούς τους μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά τη φοίτησή τους στο σχολείο, διότι υπάρχει η πιθανότητα το οικογενειακό τους περιβάλλον να είναι φτωχό σε εμπειρίες και βιώματα. Για την αντιμετώπιση αυτού του προβλήματος, τη δεκαετία του ’60, διατυπώθηκε το αίτημα για εξισωτική αγωγή, δηλαδή για ένα πρόγραμμα που είχε ως στόχο την εξάλειψη ή την ελαχιστοποίηση των ανισοτήτων στην εκπαίδευση (Παντελής, 1986). Για να μπορέσουν τα παιδιά να έχουν θετικά αποτελέσματα, πρέπει η παρέμβαση να ξεκινάει όσο το δυνατόν νωρίτερα και συγκεκριμένα κατά τη φοίτηση του παιδιού στο νηπιαγωγείο, αν και στο δημοτικό υπάρχει η δυνατότητα αντιμετώπισης. Εάν η παρέμβαση του παιδιού ξεκινήσει στο δημοτικό, ο δάσκαλος πρέπει να κινηθεί εκτός των πλαισίων του αναλυτικού προγράμματος και να εφαρμόσει σε ευρεία κλίμακα την αρχή της εξατομικευμένης διδασκαλίας (Παντελής, 1986). Όμως, αν σε μία τάξη υπάρχουν

πολλά προβλήματα και η ανισότητα μεταξύ των παιδιών είναι αυξημένη, τότε η λύση του προβλήματος μπορεί να δοθεί από τους φορείς της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής, με τη λήψη μέτρων, όπως η δημιουργία προπαρασκευαστικών τάξεων για τα παιδιά που δεν είναι έτοιμα να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος (Παντελής, 1986).

Επιπλέον, θεωρείται ως δεδομένο ότι μία από τις υποχρεώσεις του εκπαιδευτικού είναι να εξασφαλίσει τις συνθήκες εκείνες, που θα επιτρέψουν στο παιδί να ενισχύσει την προσωπικότητά του με ισχυρή αυτοαντίληψη, συναισθηματική σταθερότητα, κριτική και διαλεκτική ικανότητα, αλλά και θετική διάθεση για συνεργασία και αυτενέργεια, δηλαδή να βοηθήσει το παιδί να χτίσει μια υπεύθυνη, δημοκρατική και ελεύθερη προσωπικότητα, με κοινωνικές και ανθρωπιστικές αρχές, χωρίς θρησκευτικές και πολιτισμικές προκαταλήψεις (Γκόβαρης, 2010).

Ένα άλλος παράγοντας που συμβάλει στην ομαλή μετάβαση του παιδιού, είναι η ψυχική του προετοιμασία και η ενημέρωσή του σχετικά με τη μετάβαση. Για να μπορέσει το παιδί να μεταβεί στο δημοτικό, θεωρείται απαραίτητο να έχει φτάσει σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο σχολικής ετοιμότητας, που σύμφωνα με αυτό θα μπορεί να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του σχολείου, αλλά χρειάζεται και η ψυχολογική προετοιμασία του, η οποία εξαρτάται κυρίως από τον τρόπο συμπεριφοράς των γονέων προς τα παιδιά, λόγω ότι η είσοδος στο σχολείο θεωρείται μία πολύ ερεθιστική και τρομακτική εμπειρία (Μπέκα, 2010). Η στάση που έχει το παιδί απέναντι στο σχολείο μπορεί να επηρεάσει την ψυχολογική του κατάσταση, αλλά και την επιτυχία ή αποτυχία στη μετέπειτα σχολική του πρόοδο, για το λόγο αυτό ο ρόλος των παιδαγωγών και ιδιαίτερα της οικογένειας θεωρείται αναγκαίος στη δημιουργία θετικών εικόνων του παιδιού για το σχολείο (Μπέκα, 2010). Γενικότερα, όταν το σχολείο, η οικογένεια και οι κοινωνικές υπηρεσίες βοηθούν κατάλληλα τα παιδιά, αυτά καταφέρνουν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του σχολείου και να αυξήσουν την αυτοπεποίθησή τους (Παπαϊωάννου & Καραγιάννη, 2014). Συγκεκριμένα, οι γονείς δημιουργούν μία θετική ψυχολογική κατάσταση στα παιδιά, μιλώντας τους με ιδιαίτερο ενθουσιασμό για το σχολείο, ενημερώνοντάς τους για τις ευχάριστες στιγμές που θα περάσουν σε αυτό το περιβάλλον, για την απόκτηση των νέων φίλων, αλλά και υπενθυμίζοντάς τους τα συναισθήματα που ένιωσαν όταν πήγαν για πρώτη φορά στο νηπιαγωγείο ή στα άλλα προσχολικά ιδρύματα (Γκλιάου- Χριστοδούλου, 2010). Θεωρούμε ότι οι παραπάνω πρακτικές θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη της θετικής εικόνας των παιδιών για το δημοτικό, όπως επίσης και η παρεύρεση των

παιδιών του νηπιαγωγείου σε σχολικές γιορτές του δημοτικού, λόγω των οικογενειακών ή φιλικών προσώπων. Αντίθετα, πιστεύουμε ότι το παιδί δεν θα μπορέσει να αναπτύξει μία καλή εικόνα για το σχολείο, εάν δεν έρθει σε άμεση επαφή με αυτό ή αν οι γονείς χρησιμοποιούν φραστικά το σχολείο σαν τιμωρία.

Επίσης, από την πλευρά του ο νηπιαγωγός, για να αναπτύξει ένα θετικό αίσθημα για το σχολείο, μπορεί να οργανώσει κάποιες επισκέψεις σε αυτό ή ακόμη και στην τάξη της πρώτης δημοτικού, ώστε να μπορέσει το παιδί να γνωρίσει το δάσκαλο, τις διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιεί, αλλά και όλες τις καταστάσεις που θα βιώσει την επόμενη χρονιά με κύριο στόχο την εξοικείωσή του. Ο δάσκαλος από τη μεριά του πρέπει να αφιερώσει αρκετό χρόνο, τουλάχιστον κατά την έναρξη της χρονιάς, σε διάφορες δραστηριότητες γνωριμίας και να αφήσει τα παιδιά να προσαρμοστούν με τους προσωπικούς τους ρυθμούς (Μπαγάκης, Διδαχού, Βαλμάς, Λουμάκου & Πομώνης, 2006).

Ακόμη, η ύπαρξη συνέχειας ανάμεσα στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο, θεωρείται ένας από τους κύριους παράγοντες ομαλής μετάβασης των παιδιών (Γουργιώτου, 2010· Παπαντωνίου, κ.α., 2005). Η συνεργασία ανάμεσα στα δύο εκπαιδευτικά ιδρύματα δεν εφαρμόζεται πάντα, ακόμη και όταν τα σχολεία στεγάζονται στο ίδιο κτήριο, διότι η εκπαίδευση του προσωπικού των δύο βαθμίδων γίνεται σε διαφορετικά πανεπιστημιακά ιδρύματα, μεταξύ των οποίων δεν υπάρχει κάποιου είδους συνεργασία ούτε προβλέπονται κάποια σχετικά μαθήματα που να υλοποιούνται από κοινού (Ζαχαρενάκης, 1996), παρόλο που έρευνα έχει δείξει ότι οι εκπαιδευτικές πρακτικές επηρεάζονται από την παιδαγωγική μάθηση των εκπαιδευτικών (Blay & Ireson, 2009). Βέβαια, η συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών ιδρυμάτων θεωρείται σημαντική, γιατί μπορούν να προσφέρουν στα παιδιά συνεχείς και επάλληλες εκπαιδευτικές εμπειρίες, στην περίπτωση που ο νηπιαγωγός λαμβάνει υπόψη του τις εμπειρίες και τις γνώσεις που θα ακολουθήσουν στο δημοτικό, και αντίστοιχα ο δάσκαλος είναι ενημερωμένος γι' αυτές που προηγήθηκαν (Εξάρχου, 2010).

Όμως, σύμφωνα με τον Παντελή (1986), για να υπάρξει συνέχεια ανάμεσα στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό θα πρέπει να γίνει ενοποίηση των δύο σχολείων, δηλαδή η διαδικασία της μετάβασης θα κατασταθεί ως μία εσωσχολική διαδικασία, η οποία θα εξαρτάται από την ετοιμότητα του παιδιού για μάθηση, χωρίς να χάνει το νηπιαγωγείο την ιδιαίτερη φυσιογνωμία του. Δηλαδή, τα παιδιά που δεν θα είναι έτοιμα να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του δημοτικού, θα εντάσσονται σε κάποια

τμήματα του νηπιαγωγείου, μέχρι τη στιγμή που θα είναι έτοιμα να ενταχθούν στο σχολικό πρόγραμμα του δημοτικού (Παντελής, 1986). Βέβαια, όλη αυτή η διαδικασία καθυστερεί τη μετάβαση του παιδιού και οδηγεί σε αρνητικά αποτελέσματα (Παντελής, 1986). Οπότε, θεωρείται αναγκαίο, τα παιδιά προς το τέλος της φοίτησής τους στο νηπιαγωγείο να βιώνουν ένα πνεύμα συνεχιζόμενης διδασκαλίας και να επισκεφτούν το δημοτικό, ώστε να γνωρίσουν το κτήριο, το μελλοντικό τους δάσκαλο και το μάθημα (Πανταζής, 1999).

Γενικότερα για να υπάρξει συνέχεια ανάμεσα στο δημοτικό και το νηπιαγωγείο πρέπει τα προγράμματα σπουδών, οι σκοποί των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και οι μέθοδοι αξιολόγησης να έχουν μία συνοχή μεταξύ τους (Bogard & Takanishi, 2005· Βρυνιώτη & Ματσαγγούρας, 2005· Γκόβαρης, 2010· Docket & Perry, 2014· Εξάρχου, 2010· Hood, Hunt & Okezie-Phillips, 2009· Kauerz, 2006· Ματσαγγούρας, 2014· Πανταζής, 1991· Schorr & Marchand, 2007· Τοκμακίδου, 2010), όπως και οι διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούνται, αφού δεν είναι δυνατόν η μετάβαση να είναι ομαλή, όταν το παιδί πηγαίνει από τις παιγνιώδεις δραστηριότητες, στη συστηματική διδασκαλία (Γκλιάου- Χριστοδούλου, 2010).

Άλλοι παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την ομαλότητα της μετάβασης του παιδιού και συμπεριλαμβάνονται στον παράγοντα της συνέχειας είναι η σχολική τάξη (Πανταζής, 1999), το αντικείμενο διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής (Μπάκας & Δημητριάδη, 2014). Καθώς τα παιδιά εισέρχονται στο δημοτικό, έρχονται αντιμέτωπα με ένα καινούριο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο διαφέρει σε σχέση με τις προηγούμενες εμπειρίες που είχαν στο νηπιαγωγείο, όσον αφορά στη διαμόρφωση και οργάνωση του χώρου, το αναλυτικό πρόγραμμα και τα πρόσωπα που θα τα περιτριγυρίζουν (Εξάρχου, 2010).

Η μετακίνηση του παιδιού από την οικογένεια στο νηπιαγωγείο ή στα άλλα προσχολικά ιδρύματα αποτελεί ένα κομβικό σημείο στην προσωπική εξέλιξη του παιδιού, αφού κατά τη διάρκεια της φοίτησής του στην προσχολική βαθμίδα, καλείται να αναπτύξει την αυτονομία του και την ανεξαρτησία του από το μέχρι τώρα οικογενειακό περιβάλλον σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό και φυσικό πλαίσιο (Εξάρχου, 2010). Από αυτό γίνεται κατανοητό ότι το νηπιαγωγείο, αλλά και γενικότερα η προσχολική εκπαίδευση διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην προσαρμογή του παιδιού στο νέο σχολικό περιβάλλον και το βοηθάει να δημιουργήσει μία θετική εικόνα για το σχολείο. Σύμφωνα με την Γκλιάου-Χριστοδούλου (2010) το νηπιαγωγείο ενδυναμώνει τις ικανότητες και τις δεξιότητες

των παιδιών ώστε να είναι έτοιμα να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του δημοτικού, μπορεί να διαγνώσει έγκαιρα τυχόν διαταραχές στην εξέλιξή του, αλλά και να λειτουργήσει ως αντισταθμιστικός παράγοντας για παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια (Δαμανάκης, 2014· Schorr & Marchand, 2007). Αυτή η άποψη φαίνεται να ενδυναμώνεται από τα αποτελέσματα της έρευνας των Γεωργίου-Νίλσεν και Δραγώνα (1987), οι οποίοι υποστήριξαν ότι τα παιδιά που φοιτούν στην προσχολική αγωγή είναι περισσότερο έτοιμα για το σχολείο σε σχέση με αυτά που δεν φοιτούν, αφού τα παιδιά που έχουν παρακολουθήσει προσχολικά προγράμματα αναπτύσσονται κοινωνικά, συναισθηματικά και γνωστικά, όπως είναι οι αναγνωστικές και μαθηματικές ικανότητές τους (Connelly, 2013· Kauerz, 2006· Schorr & Marchand, 2007). Βέβαια, η προσπάθεια προσαρμογής δεν πρέπει να σταματάει στα πλαίσια του νηπιαγωγείου, αλλά να συνεχίζεται και από την πλευρά του δασκάλου με τη χρήση διαφόρων πρακτικών, όπως είναι η διαμόρφωση της αίθουσας σε γωνιές, η τοποθέτηση των θρανίων σε σχήμα Π ώστε να διευκολυνθεί η γνωριμία και η επικοινωνία των παιδιών μεταξύ τους, αλλά και με τον εκπαιδευτικό (Μπαγάκης, κ.α., 2006).

Όσον αφορά στην σχολική τάξη του δημοτικού, η αίθουσα πρέπει να είναι διαμορφωμένη σε γωνιές, όπως είναι και οι αίθουσες του νηπιαγωγείου, αφού μέσω της χρήσης των γωνιών ο εκπαιδευτικός προσφέρει στα παιδιά πολύπλευρες εμπειρίες που είναι απαραίτητες για την αρχική φάση της διδασκαλίας (Πανταζής, 1991, 1997). Επιπλέον, θα ήταν χρήσιμο μέσα στην τάξη του δημοτικού να υπάρχουν ατομικά ράφια για κάθε παιδί, στα οποία θα μπορεί να τοποθετεί τα προσωπικά του αντικείμενα όπως έπραττε και στο νηπιαγωγείο, δημιουργώντας του το αίσθημα της οικειότητας (Πανταζής, 1997). Επειδή οι τοίχοι της αίθουσας στο νηπιαγωγείο ήταν στολισμένοι, συνήθως με τα έργα των μαθητών, πρέπει το ίδιο να συμβαίνει και στο δημοτικό, δηλαδή οι τοίχοι να στολίζονται με εικόνες και κείμενα ανάλογα με το μάθημα (Πανταζής, 1997). Βέβαια, για να υλοποιηθούν όλα αυτά σε μία σχολική τάξη, θα πρέπει να υπάρχει ο κατάλληλος χώρος αλλά και οι διαθέσιμοι πόροι.

Όπως έχει προαναφερθεί, καθώς το παιδί μεταβαίνει από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό έχει ένα αίσθημα τρόμου, διότι οι πληροφορίες που έχει για το νέο αυτό περιβάλλον προέρχονται από τα φιλικά ή οικογενειακά του πρόσωπα, και είναι είτε ευχάριστες είτε δυσάρεστες (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2010). Τα παιδιά αυτή την περίοδο είναι βομβαρδισμένα με ανάμεικτα συναισθήματα, δηλαδή από τη μία θέλουν να μεταβούν στο νέο σχολείο, γιατί θεωρούν ότι έτσι μεγαλώνουν, θα

αποκτήσουν μεγαλύτερη αυλή, θα έχουν περισσότερα βιβλία και θα μάθουν καινούρια πράγματα που μαθαίνουν οι μεγάλοι. Από την άλλη διακατέχονται από άγχος, διότι θα βρεθούν σε ένα άγνωστο περιβάλλον, που θα κάνουν συνεχώς μαθήματα και μόνο κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων θα έχουν τη δυνατότητα να παίξουνε ελεύθερα με τους φίλους τους, το πρόγραμμα θα είναι πιο δύσκολο, θα έχουν ως βασικό στόχο τη σχολική πρόοδο και δεν θα γνωρίζουν τον εκπαιδευτικό τους ή και τους συμμαθητές τους (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2010). Για να μπορέσουν τα παιδιά να προσαρμοστούν σε αυτήν την νέα κατάσταση, κρίνεται απαραίτητη η στήριξη και η ενθάρρυνση από τον εκπαιδευτικό και τους γονείς, έτσι ώστε να μπορέσει να νιώσει ασφάλεια, να αυτονομηθεί, να αναπτύξει την αυτοεκτίμησή του, την ικανότητα αυτοελέγχου και αυτοπειθαρχίας (Βαμβούρη, 2014· Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2010· Κοντοπούλου, 1996). Ωστόσο η ομαλότητα της μετάβασης των παιδιών εξαρτάται και από τα ίδια τα παιδιά, δηλαδή από τις προσδοκίες που έχουν για το νέο σχολείο (Κασσωτάκη- Ψαρουδάκη, 2014), αλλά και από την ψυχική και υγειονομική τους περίθαλψη (Schorr & Marchand, 2007), διότι ένα παιδί που δεν έχει καλή υγειονομική περίθαλψη και νοσεί αρκετά συχνά θα έχει ως αποτέλεσμα να λείπει από το σχολείο το μεγαλύτερο διάστημα και αυτό συνεπάγεται με μειωμένες μαθησιακές ικανότητες, άρα και χαμηλή σχολική επίδοση.

Ακόμη, ένας παράγοντας που επηρεάζει τη μετάβαση των παιδιών είναι η διάρκεια της σχολικής ημέρας (Γκλιάου- Χριστοδούλου, 2014· Γουργιώτου, 2010· Πανταζής, 1991· Πανταζής, 1997). Παρόλο που ο χρόνος παραμονής των παιδιών στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο είναι περίπου ο ίδιος, αφού τα παιδιά εισέρχονται στο χώρο του σχολείου στις 8:00 και αποχωρούν στις 12:15 ή 4:00 όταν είναι ολοήμερο (Φ.Ε.Κ. 1139/τ.2, 2006· Φ.Ε.Κ. 1420/τ2, 2007), η διαφορά εντοπίζεται στις ζώνες και στα γνωστικά αντικείμενα που υλοποιούνται. Η πρώτη διδακτική περίοδος για το νηπιαγωγείο αφορά στη ζώνη των ελεύθερων δραστηριοτήτων (Φ.Ε.Κ. 1420/τ2, 2007), κατά την οποία τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να απασχοληθούν στη γωνιά της αρεσκείας τους, ενώ στο δημοτικό η πρώτη διδακτική περίοδος, όπως και οι υπόλοιπες, είναι αφιερωμένη στη διδασκαλία του μαθήματος (Φ.Ε.Κ. 1139/τ.2, 2006), ενώ αντίθετα στο νηπιαγωγείο μόνο οι δύο από τις τρείς περιόδους αφιερώνονται στην πραγματοποίηση οργανωμένων δραστηριοτήτων. Επομένως, για να είναι επιτυχημένη η μετάβαση του παιδιού, καλό θα ήταν να υπάρχουν και στο δημοτικό, κάποιες ώρες που τα παιδιά θα έχουν την

ευκαιρία να παίξουν ελεύθερα ή να κάνουν μία ελεύθερη εργασία όπως προτείνει και ο Πανταζής (1991).

Επιπλέον, ένας παράγοντας που επηρεάζει τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό είναι οι αρχές της ατομικότητας και της διαφοροποίησης, της ελεύθερης επιλογής, της συνέχειας και της συνεργατικότητας (Εξάρχου, 2010). Η αρχή της συνεργατικότητας αφορά στη συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, στη συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια και τους άλλους φορείς κοινωνικοποίησης των παιδιών και στη συνεργασία των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής (Κιτσαράς, 2001· Πέννα, 2014). Η συνεργασία πρέπει να είναι γνήσια, εκούσια, ειλικρινής και με σαφή κίνητρα (Πέννα, 2014), παρόλο που στην Ελλάδα φαίνεται να είναι ανύπαρκτη, ακόμη και «σε περιπτώσεις συστέγασης του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου, οι ίδιοι συνάδελφοι μαρτυρούν την έλλειψη συνεργασίας, κυρίως σε εκπαιδευτικά θέματα» (Μπαγάκης, κ.α., 2006, σ.5). Η αρχή της συνέχειας σχετίζεται με το προσωπικό, το οργανικό, το διδακτικό και το μεθοδολογικό επίπεδο, με τη μορφή διαστάσεων και συγκεκριμένα με την κάθετη, την οριζόντια και τη διδακτική-μεθοδολογική διάσταση (Μπαγάκης, κ.α., 2006· ΔΜ). Η κάθετη διάσταση της συνέχειας «χαρακτηρίζει το βαθμό συμφωνίας ανάμεσα στο Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό σχολείο, σχετικά με την προσδοκώμενη συμπεριφορά του παιδιού» (Κιτσαράς, 2001, σ. 330), ενώ η οριζόντια διάσταση αφορά στις αποκτώμενες εμπειρίες του παιδιού, στην οικογένεια, στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό, οι οποίες πρέπει να συμβαδίζουν με τους κανόνες, τις τάσεις και τις αξίες των γονέων, μέσα σε ένα πλαίσιο αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού (Κιτσαράς, 2001). Η διδακτική- μεθοδολογική διάσταση της συνέχειας «αναφέρεται στις περιπτώσεις που η μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο έχει διαφορετική σημασία με τη διακοπή των μέχρι τώρα διδακτικών κανόνων και κανόνων μάθησης» (Κιτσαράς, 2001, σ. 330).

Τέλος, άλλος ένας παράγοντας που επηρεάζει την ομαλότητα της μετάβασης είναι οι σχέσεις που έχει το παιδί με τους εκπαιδευτικούς, δηλαδή όταν οι σχέσεις είναι θετικές η μετάβαση είναι ομαλή, ενώ όταν οι σχέσεις είναι αρνητικές η μετάβαση διακατέχεται από διάφορα προβλήματα. Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τα παιδιά πρέπει να διακατέχονται από σεβασμό και εμπιστοσύνη, ώστε να μπορούν τα παιδιά να έχουν μία συνεχή επικοινωνία μαζί τους, η οποία θα οδηγήσει σε θετικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Docket & Perry, 2014), αφού όπως έχουν αποδείξει διάφοροι ερευνητές οι θετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών και των

δασκάλων, ωφελούν την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών και επεκτείνουν τις γνωστικές τους ικανότητες (Bogard & Takanishi, 2005· Lobman, 2006). Επιπλέον, οι σχέσεις του μαθητή με τον εκπαιδευτικό φαίνεται να επηρεάζονται από το φύλο του παιδιού. Συγκεκριμένα μέσα από την έρευνα των Ewing και Taylor (2009) φάνηκε ότι τα αγόρια έχουν συγκρουσιακές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, ενώ οι σχέσεις των κοριτσιών με τους εκπαιδευτικούς είναι σχέσεις εγγύτητας. Όποτε, μπορούμε να πούμε ότι τα περισσότερα κορίτσια συγκριτικά με τα αγόρια, θα έχουν πιο ομαλή μετάβαση, αφού οι σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς είναι πιο θετικές.

Παρατηρώντας όλους αυτούς τους παράγοντες, μπορούμε να καταλάβουμε ότι δεν θα καταφέρουμε να έχουμε μία ομαλή μετάβαση για τα παιδιά εάν εστιάσουμε μόνο σε έναν, διότι αυτοί οι παράγοντες αλληλοσυνδέονται και αλληλοσυμπληρώνονται. Δηλαδή, υποστηρίζουμε ότι για να καταφέρουμε τα παιδιά να μεταβούν ομαλά από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό, θα πρέπει να λάβουμε υπόψιν όλους τους παράγοντες και όχι ένα μέρος αυτών.

2.5 Πολιτικές και πρακτικές μετάβασης

Για να μπορέσουν κάποιες χώρες να διευκολύνουν τη μετάβαση των παιδιών από τη μία βαθμίδα στην άλλη, έλαβαν διάφορα μέτρα έτσι ώστε τα εκπαιδευτικά συστήματα, μέσω των αναλυτικών τους προγραμμάτων, αλλά και μέσω προτεινόμενων δραστηριοτήτων, να δώσουν μία χείρα βοηθείας στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα στηρίξουν τα παιδιά και θα τα βοηθήσουν να αποφύγουν τα διάφορα εμπόδια.

Στην Ελλάδα, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο θέλοντας να διευκολύνει τη μετάβαση των παιδιών, καθιέρωσε το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για τις βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, με στόχο τη διασφάλιση της συνέχειας ανάμεσα σε αυτά τα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Επιπλέον, τέθηκαν σε εφαρμογή, από το Υπουργείο Παιδείας, διάφορα προγράμματα όπως είναι το «Πρόγραμμα καινοτόμων παρεμβάσεων στο Ολοήμερο Νηπιαγωγείο», «Η ομαλή μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό Σχολείο» (Αρβανίτη & Δάσιου, 2014· Ζωγράφου- Τσαντάκη & Βοζίκη- Ζάχαρη, 2014· Καρυδά & Κουτή, 2014), «Διασφάλιση της μαθησιακής, συναισθηματικής και κοινωνικής ετοιμότητας για τη μετάβαση στο Δημοτικό, Γυμνάσιο και Λύκειο και πρόληψη της σχολικής διαρροής μαθητών προερχόμενων κυρίως από την ΕΚΟ» και η «Δράση του γλωσσικού

Εγγραμματισμού» (Ματσαγγούρας, 2014). Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να σχολιάσουμε ότι μόνο η δημιουργία του Δ.Ε.Π.Π.Σ. δεν είναι ικανή για να βοηθήσει τη συνέχεια και την ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό, αφού ο κύριος εφαρμοστής αυτών των προγραμμάτων είναι εκπαιδευτικός. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ελέγχεται για τη σωστή εφαρμογή των προγραμμάτων, αλλά και να υποστηρίζεται μέσω διαφόρων σεμιναρίων ή ομιλιών για τον τρόπο εφαρμογής τους.

Σύμφωνα με διάφορα προγράμματα της Αυστραλίας για να είναι η μετάβαση των παιδιών ομαλή, θα πρέπει να δημιουργηθούν θετικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών, των σχολείων και της οικογένειας για να μπορέσει να επιτευχθεί η συνεργασία και η αμοιβαία επικοινωνία ανάμεσά τους (Dockett & Perry, 2006). Αυτή η άποψη υποστηρίζεται και από την έρευνα των Love, Logue, Trudeau και Thayer (1992), οι οποίοι μελέτησαν τις δραστηριότητες που συμβάλουν στην ομαλή μετάβαση των παιδιών από το σπίτι ή τα άλλα προσχολικά ιδρύματα προς το νηπιαγωγείο, και διαπίστωσαν ότι οι πιο κατάλληλες είναι αυτές που σχετίζονται με την επικοινωνία και τη συνεργασία των σχολείων και της οικογένειας.

Γενικότερα στο εξωτερικό φαίνεται να λαμβάνουν διάφορα μέτρα έτσι ώστε η μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο να είναι ομαλή, όπως είναι η μείωση του αριθμού των παιδιών σε κάθε τάξη, η συμμετοχή της μητέρας σε δραστηριότητες τους σχολείου, η ύπαρξη καταρτισμένου προσωπικού, η σύνδεση των προγραμμάτων σπουδών, η φοίτηση σε σχολεία κατά τη διάρκεια του καλοκαιριού και η ύπαρξη ικανών ηγετών στα σχολεία, που να λαμβάνουν όλα αυτά τα μέτρα (Bogard & Takanishi, 2005).

Για να μπορέσουν τα παιδιά να έχουν μία ομαλή μετάβαση, οι εκπαιδευτικοί του δημοτικού και του νηπιαγωγείου πρέπει να χρησιμοποιήσουν διάφορες πρακτικές. Αρχικά, ο δάσκαλος πρέπει να επισκεφτεί το νηπιαγωγείο, ώστε να συλλέξει πληροφορίες για τους μαθητές που θα έχει τη νέα χρονιά, αλλά και για να γνωρίσει το μαθησιακό τους πλαίσιο, τους ρυθμούς διδασκαλίας του νηπιαγωγείου, το πρόγραμμα σπουδών (Βοϊνέσκου, 2014· Σακελλαρίου, 2014), διότι γνωρίζοντας το υπάρχον γνωστικό επίπεδο των παιδιών θα μπορέσει να δημιουργήσει ένα συνεχές μαθησιακό πλαίσιο (Bredekamp & Copple, 1997· Pennsylvania State Dept. of Education, 2000). Μία άλλη δραστηριότητα που θα βοηθούσε στην ομαλότητα της μετάβασης είναι οι επισκέψεις των εκπαιδευτικών στο σπίτι, έτσι ώστε να γνωρίσουν

τις οικογένειες των παιδιών και να συζητήσουν μαζί τους θέματα του σχολείου (National center for family & commynity, 2004).

Ακόμη, για την ομαλότερη μετάβαση των παιδιών, η κυβέρνηση πρέπει να παρέχει περισσότερη χρηματοδότηση στα σχολεία, ώστε να συμμετέχουν σε προγράμματα μετάβασης (McCartin, 2005). Από τη μεριά του διευθυντή, για να μπορέσει να ομαλοποιήσει τη μετάβαση των παιδιών θα πρέπει να συμβάλει στην εξοικείωση των παιδιών και των οικογενειών τους με το νέο περιβάλλον, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, να συνεργαστεί με τους εκπαιδευτικούς, ώστε να μάθει τις προσδοκίες τους σχετικά με τους μαθητές και να διασφαλίσει ότι το νηπιαγωγείο και το δημοτικό ευθυγραμμίζονται οριζόντια και κάθετα (Connelly, 2013), αλλά και να συνεργαστεί με τους άλλους διευθυντές (Σακελλαρίου, 2014).

Τα παιδιά για να μπορέσουν να μεταβούν από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο ομαλά, πρέπει να επισκεφτούν το κοντινό δημοτικό σχολείο, για να γνωρίσουν το κτήριο, το μελλοντικό τους δάσκαλο, αλλά και για να παρακολουθήσουν τα μαθήματα της Α’ τάξης (Πανταζής, 1999).

Εκτός από τους εκπαιδευτικούς, η ομαλότητα της μετάβασης των παιδιών εξαρτάται και από τη συμμετοχή της οικογένειας (Dockett & Perry, 2014). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να καλούν τους γονείς για να τους ενημερώσουν για τη δομή και την οργάνωση του σχολείου. Και οι γονείς από την πλευρά τους πρέπει να επισκέπτονται το δημοτικό σχολείο μαζί με τα παιδιά τους, πριν αυτά φοιτήσουν σε αυτό, έτσι ώστε να γίνει μία πρώτη γνωριμία και να λυθούν οι πρώτες απορίες σχετικά με αυτό (Βοϊνέσκου, 2014· Dockett & Perry, 2014· Σακελλαρίου, 2014). Επιπλέον, οι γονείς για να βοηθήσουν τα παιδιά τους, μπορούν να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα σχετικά με τη μετάβαση (McCartin, 2005).

Πιο αναλυτικά, τη σχολική χρονιά 2008-2009 στην Κύπρο, πραγματοποιήθηκε ένα πρόγραμμα μετάβασης ανάμεσα στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό. Οι νηπιαγωγοί συνεργάστηκαν με τις δασκάλες ώστε να μην ενταχθούν πολλά παιδιά με μαθησιακά προβλήματα σε ένα τμήμα. Κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς, οι νηπιαγωγοί επισκέπτονταν το δημοτικό, για να δούνε τους περσινούς μαθητές τους, να μιλήσουν μαζί τους για την προσαρμογή τους και τους κάλεσαν να παίξουν στον παιχνιδότοπο του παλιού τους σχολείου. Έπειτα, η πρώτη δημοτικού και το νηπιαγωγείο πραγματοποίησαν μαζί μία επίσκεψη στο Πάρκο Πουλιών και Ζώων, πραγματοποιήθηκαν συνδιδασκαλίες σε διάφορα μαθήματα με

στόχο να συνεργαστούν τα παιδιά του δημοτικού και του νηπιαγωγείου. Ακόμη, παρακολούθησαν κουκλοθέατρο, τα παιδιά του νηπιαγωγείου παρακολούθησαν τη σχολική εορτή του δημοτικού για την εθνική επέτειο και συμμετείχαν σε ένα καλλιτεχνικό πρόγραμμα με θέμα τη «Φιλαναγνωσία». Όσον αφορά στη συνεργασία των εκπαιδευτικών, οι δάσκαλοι επισκέφτηκαν το νηπιαγωγείο για να παρακολουθήσουν το ωρολόγιο πρόγραμμα και έτσι διαπίστωσαν την απαραίτητη χρήση γωνιών και στην Α' δημοτικού. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί παρακολούθησαν από κοινού συνέδριο σχετικά με το θεατρικό παιχνίδι, τη μουσική και τη χρήση διαδραστικών πινάκων στην εκπαίδευση. Ο ρόλος του διευθυντή του δημοτικού και της προϊσταμένης του νηπιαγωγείου ήταν καίριος σε αυτό το πρόγραμμα, διότι παρείχαν συμβουλευτική υποστήριξη στις οικογένειες των νέων μαθητών δημοτικού, οι μεν δεύτερες έδωσαν συμβουλές για την ανάπτυξη θετικής εικόνας των παιδιών σχετικά με το δημοτικό, ενώ οι πρώτες έδωσαν συμβουλές σχετικά με τις αποδοτικότερες συνήθειες μελέτης (Χατζηαθανασίου, κ.α., 2014).

Τα αποτελέσματα είκοσι τριών προγραμμάτων μετάβασης σε νηπιαγωγεία της Αμερικής έδειξαν ότι από τις πιο συνηθισμένες πρακτικές ήταν η αποστολή γραμμάτων προς τους γονείς με την έναρξη του σχολικού έτους, οι επισκέψεις του παιδιού στο νηπιαγωγείο πριν ή μετά την έναρξη του σχολικού έτους, επισκέψεις των εκπαιδευτικών στο σπίτι, αποστολή φυλλαδίου στο σπίτι και ανοιχτή επικοινωνία με το σπίτι (Γκλιάου- Χριστοδούλου, 2014).

Στη Βαυαρία για να μπορέσουν να κάνουν τη μετάβαση των παιδιών πιο ομαλή, το Κρατικό Ινστιτούτο της προσχολικής αγωγής (Staatsinstitut fur Fruhpadagogik) δημιούργησε ένα μοντέλο «συνεργασίας ανάμεσα στο νηπιαγωγείο και το σχολείο», το οποίο βασιζόταν στην αρχή της συνέχειας, στη συνεργασία των δασκάλων, των νηπιαγωγών και της οικογένειας, διατηρούσε την αυτονομία του νηπιαγωγείου και του σχολείου, απαιτούσε τη γνωριμία των παιδιών με τους δασκάλους και τους νηπιαγωγούς, και τη δημιουργία ενός μαθησιακού χώρου που βασίζεται στο κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού. Αρχικά, η δασκάλα επισκεπτόταν το νηπιαγωγείο για δύο ώρες την εβδομάδα, ενώ την επόμενη χρονιά η νηπιαγωγός επισκεπτόταν την Α' τάξη για δύο ώρες την εβδομάδα και μαζί με τη δασκάλα πραγματοποιούσαν κοινές εκδηλώσεις για τα παιδιά (Πανταζής, 1991).

Ένα άλλο πρόγραμμα μετάβασης είναι το Contra Costa, το οποίο αφορά παιδιά 0 έως 5 ετών και βασίζεται στη βοήθεια της κρατικής οικονομικής επιτροπής

ώστε να διευκολυνθεί η συνεργασία της οικογένειας με το σχολείο και να ενισχυθεί η οικογένεια με σκοπό τη συμμετοχή της σε δραστηριότητες του σχολείου (McCartin, 2005).

Γενικότερα στο εξωτερικό, έχουν δημιουργηθεί διάφορα προγράμματα ετοιμότητας, τα οποία έχουν σχεδιαστεί για να αλλάξουν το παιδί και όχι το σχολείο. Ένα πρόγραμμα ετοιμότητας που εφαρμόζεται στο νηπιαγωγείο και διαρκεί έξι εβδομάδες, υλοποιείται κατά την περίοδο του καλοκαιριού πριν τα παιδιά φοιτήσουν στο νηπιαγωγείο, με σκοπό να προετοιμάσουν τα παιδιά για το νέο σχολείο. Βέβαια, υπάρχουν και μαθήματα που προσφέρονται στα παιδιά παράλληλα με το σχολικό πρόγραμμα για να μπορέσουν να ενταχθούν ομαλά στο σχολείο, παρόλο που αρκετοί υποστηρίζουν ότι με αυτόν τον τρόπο καταπατείται ο ελεύθερος χρόνος τους (Myers, 1997). Ωστόσο, ο Myers (1997) υποστηρίζει ότι τα προγράμματα μετάβασης δεν θα πρέπει να στηρίζουν τα παιδιά μόνο κατά την είσοδό τους στο σχολείο, αλλά να διαρκεί τουλάχιστον για τα δύο πρώτα χρόνια του δημοτικού.

Ένα άλλο πρόγραμμα μετάβασης που πραγματοποιείται στη Νέα Ζηλανδία αφορά την είσοδο του παιδιού στο σχολείο αποκλειστικά κατά το 5ο έτος της ηλικίας του, με αποτελέσματα κάθε παιδί να εισάγεται μεμονωμένα στο νηπιαγωγείο. Οι υποστηρικτές του προγράμματος πιστεύουν ότι η ατομική είσοδος βοηθάει στην εξασφάλιση της ατομικής προσοχής κάθε παιδιού, προωθεί το σχεδιασμό των κατάλληλων εμπειριών μάθησης και διευκολύνει την πρώτη επαφή μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου (Myers, 1997).

Κάποια άλλα προγράμματα μετάβασης είναι προσανατολισμένα στην οικογένεια και αναπροσαρμόζονται στις ανάγκες της κάθε περιοχής (National Center for Family & Commynity, 2004). Αυτά τα προγράμματα σχετίζονται με τη διδασκαλία στο σπίτι, και έχουν ως στόχο να βοηθήσουν τους γονείς να προετοιμάσουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τα παιδιά προσχολικής ηλικίας για το σχολείο. Ακόμη, περιλαμβάνουν μερικές συνεδρίες στο σπίτι με τους γονείς, με στόχο να ενισχύσουν τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους να διδάξουν τα παιδιά τους, αλλά και να διδαχθούν οι ίδιοι τον τρόπο που θα εμπλέξουν τα παιδιά τους σε δραστηριότητες που θα ενισχύουν τις ικανότητές τους (National Center for Family & Commynity, 2004).

Επιπροσθέτως, υπάρχουν και προγράμματα μετάβασης που αφορούν στα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Συγκεκριμένα, ο Howell (1994) πρότεινε ένα πρόγραμμα που αποτελείται από τρία στάδια, όπου το πρώτο περιλαμβάνει την επιλογή του

νηπιαγωγείου που θα φοιτήσουν τα παιδιά, το δεύτερο αφορά κάποιες οργανωμένες επισκέψεις στο χώρο του νηπιαγωγείου και το τρίτο την εφαρμογή του προγράμματος υποστήριξης. Τα βασικά στοιχεία αυτού του προγράμματος είναι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών με γνώσεις για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, η αυξημένη επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών, της οικογένειας και των διοικητικών υπαλλήλων, αλλά και ένα χρονοδιάγραμμα για τις υπηρεσίες που θα προσφέρονται σε μαθητές με αναπηρίες (Howell, 1994).

Οι Jang και Mangione (1994) ερεύνησαν εάν η ομαλή μετάβαση στο δημοτικό εξαρτάται από τη συνέχεια στα προγράμματα του νηπιαγωγείου και του δημοτικού, με αποτέλεσμα να περιγράψουν πέντε προγράμματα μετάβασης που πραγματοποιήθηκαν σε δημόσια σχολεία της Σάντα Κλάρα, του Ρενό, του Φοίνιξ, του χωριού Σαν Ντιέγκο και του παραδοσιακού προγράμματος δίγλωσσης εκπαίδευσης στην Καλιφόρνια. Σε κάθε πρόγραμμα είχαν θεσπίσει οκτώ στοιχεία από τα προγράμματα μετάβασης, όπως είναι η κοινή ηγεσία και η λήψη αποφάσεων, οι πλήρεις και ολοκληρωμένες υπηρεσίες για τα παιδιά και τις οικογένειές τους, η εκπαίδευση, η συμμετοχή και η ενίσχυση των οικογενειών, η ευαισθησία απέναντι στη γλώσσα και στον πολιτισμό κάθε οικογένειας, η επικοινωνία, η από κοινού ανάπτυξη και η εκπαίδευση του προσωπικού, οι αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές και η αξιολόγηση του προγράμματος. Στο τέλος συμπέραναν ότι ένα πρόγραμμα μετάβασης πρέπει να στηρίζει τη συνέχεα και τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, της οικογένειας και της κοινότητας.

Μια κοινότητα για να βοηθήσει τη μετάβαση των παιδιών, οργάνωνε κάθε καλοκαίρι πικ-νικ, προτού τα παιδιά ξεκινήσουν το σχολείο. Σε κάθε παιδί δινόταν ένα σακίδιο και άλλα υλικά που πιθανόν να τους ήταν χρήσιμα, και σε κάθε οικογένεια έδιναν πληροφορίες σχετικά με τη μετάβαση των παιδιών τους. Κατά τη διάρκεια της ημέρα οι οικογένειες ψυχαγωγούνταν με μουσική, ράγκμπι και είχαν τη δυνατότητα να γνωριστούν μεταξύ τους (Dockett & Perry, 2014).

Μερικά σχολεία, για να βοηθήσουν την ομαλή μετάβαση των παιδιών, οργάνωναν βραδιές πληροφοριών για την οικογένεια, δηλαδή συζητούσαν με τους γονείς για την πραγματικότητα του σχολείου. Οι γονείς από την μεριά τους ζητούσαν περισσότερες ευκαιρίες για συζήτηση με τους δασκάλους και για συμμετοχή σε δραστηριότητες του σχολείου (Dockett & Perry, 2014).

Μία δασκάλα κάθε χρόνο έστελνε χριστουγεννιάτικες κάρτες στα παιδιά που επρόκειτο να φοιτήσουν τη νέα χρονιά στο σχολείο με σκοπό να τους καλωσορίσει και να τη γνωρίσουν (Dockett & Perry, 2014).

Άλλη μία δραστηριότητα αφορά στη μετακίνηση του διευθυντή με το σχολικό λεωφορείο, η οποία δίνει τη δυνατότητα στο διευθυντή να γνωριστεί με τα παιδιά και να συζητήσει μαζί τους για τους προβληματισμούς τους. Αυτή η πρακτική δείχνει ότι οι σχέσεις ανάμεσα στην οικογένεια, το σχολείο και τα παιδιά είναι σημαντικές (Dockett & Perry, 2014).

Επίσης, έχει δημιουργηθεί μία ομάδα εστίασης στη μετάβαση (Transition Focus Group) από έναν εκπαιδευτικό προσχολικής ηλικίας, που ήθελε να ενισχύσει τις σχέσεις με το σχολείο. Η ομάδα οργανώνει άμεσες και έμμεσες επαφές μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να μαθαίνουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών έτσι ώστε να οργανώσουν το δικό τους πρόγραμμα (Dockett & Perry, 2014).

Ένα άλλο πρόγραμμα που πραγματοποιήθηκε στο εξωτερικό, αφορούσε στη μετάβαση από τους παιδικούς σταθμούς στην προσχολική εκπαίδευση. Αρχικά οι παιδικοί σταθμοί παρείχαν πληροφορίες στους γονείς για το νηπιαγωγείο που θα μεταβούν τα παιδιά τους την επόμενη χρονιά. Μετέπειτα, οι εκπαιδευτικοί των δύο ιδρυμάτων πραγματοποιούσαν διάφορες επισκέψεις καθ' όλη τη διάρκεια του έτους, έτσι ώστε να μπορέσουν να αποκτήσουν πληροφορίες σχετικά με το πρόγραμμα του άλλου σχολείου. Τέλος, εκτός από τις επισκέψεις των εκπαιδευτικών υπήρξαν και επισκέψεις μαθητών, οι οποίοι είχαν τη δυνατότητα να γνωρίσουν το νέο τους δάσκαλο, να μιλήσουν με τους παλιούς τους φίλους και γενικότερα να γνωρίσουν το νέο τους σχολείο (Meier & Schafran, 1999).

Άλλο ένα πρόγραμμα μετάβασης υλοποιήθηκε στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο του Νέου Ηρακλείου Αθηνών. Η πρώτη δραστηριότητα που υλοποιήθηκε μέσα σε αυτό το πρόγραμμα αφορούσε σ' ένα ερωτηματολόγιο για τα παιδιά του νηπιαγωγείου, σχετικά με την άποψή τους για το δημοτικό σχολείο. Μία άλλη δραστηριότητα, η οποία πραγματοποιήθηκε με τη χρήση πολυμέσων και νέων τεχνολογιών, σχετιζόταν με τη φωτογράφηση των παιδιών, την εκτύπωση των φωτογραφιών και την παρουσίαση του εαυτού τους, με σκοπό να αποσταλεί αυτό το υλικό στα συνεργαζόμενα σχολεία. Η τρίτη δραστηριότητα αναφερόταν στην παρουσίαση των δύο σχολείων στα άλλα παιδιά, δηλαδή τα παιδιά τράβηξαν φωτογραφίες και βίντεο από το σχολικό κτήριο και έστειλαν αυτό το υλικό στα

σχολεία που συνεργάζονταν. Τέλος, μία άλλη δραστηριότητα που έδωσε τη δυνατότητα στα παιδιά να συνεργαστούν, βασιζόταν στο παραμύθι «τα καινούρια ρούχα του αυτοκράτορα», και έπρεπε μέσω του ηλεκτρονικού υπολογιστή να φτιάξουν τα ρούχα του, και να τα στείλουν στο άλλο σχολείο για να τα ολοκληρώσουν. Με αυτές τις δραστηριότητες τα παιδιά του νηπιαγωγείου είχαν τη δυνατότητα να γνωρίσουν το δημοτικό σχολείο και να αποκτήσουν μία θετική εικόνα γι' αυτό (Καπέλου & Φούρναρη, 2014).

Όταν το νηπιαγωγείο είναι συστεγαζόμενο με το δημοτικό, μπορούν να πραγματοποιηθούν πιο εύκολα κάποιες δραστηριότητες μετάβασης σε καθημερινή βάση. Σε κάποια συστεγαζόμενα σχολεία είχε συνεργαστεί το νηπιαγωγείο με την ΣΤ' δημοτικού για την γιορτή της 25ης Μαρτίου, λέγοντας όλα μαζί τα παιδιά κάποια σχετικά τραγούδια. Μία άλλη δραστηριότητα μετάβασης ήταν η επίσκεψη της Α' τάξης στο νηπιαγωγείο, κατά την οποία τα παιδιά διάβασαν παραμύθι στη γωνιά της συζήτησης, ζωγράφισαν και έπαιξαν με τα παιχνίδια του νηπιαγωγείου. Έπειτα, το νηπιαγωγείο επισκέφτηκε την Α' τάξη, μίλησαν με τη δασκάλα, είδαν τα βιβλία, έκαναν μαζί τους γυμναστική και συμμετείχαν σε κουκλοθέατρο και σε παράσταση του καραγκιόζη. Μία άλλη δραστηριότητα που αφορούσε στη συνεργασία με την Γ' τάξη ήταν η συμμετοχή τους σε ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα με θέμα το δάσος (Βοϊνέσκου, 2014).

Τη σχολική χρονιά 2007- 2008, ένα άλλο πρόγραμμα που υλοποιήθηκε σε συστεγαζόμενα σχολεία βασιζόταν στην περιβαλλοντική εκπαίδευση. Αρχικά τα παιδιά του νηπιαγωγείου συνεργάστηκαν με κάποια παιδιά Ε' δημοτικού, με σκοπό τη συγκέντρωση εποπτικού υλικού και το σκανάρισμα των εικόνων. Έπειτα τα παιδιά του νηπιαγωγείου διάβασαν μαζί με το ένα τμήμα της πρώτης τάξης ένα παραμύθι και στη συνέχεια ζωγράφισαν. Στη συνέχεια, τα παιδιά του νηπιαγωγείου δημιούργησαν μία πρόσκληση και κάλεσαν τα παιδιά της πρώτης τάξης που είχαν επισκεφτεί να έλθουν στο νηπιαγωγείο για να φτιάξουν μία αφίσα για τα σκουπίδια. Μετά τη δημιουργία της αφίσας, όλα μαζί τα παιδιά επισκέφτηκαν τις τάξεις του σχολείου για να τους εξηγήσουν τι πρέπει να κάνουν με τα σκουπίδια. Μετέπειτα, η τάξη του νηπιαγωγείου συνεργάστηκε με το άλλο τμήμα της Α' δημοτικού, μαζεύοντας σκουπίδια από δύο πεζόδρομους της Αθήνας. Έπειτα, τα νήπια κάλεσαν τα μεγάλα παιδιά στην τάξη τους και δημιούργησαν μαζί φυλλάδια, τα οποία τα μοίρασαν και στους γονείς, με στόχο να εξηγήσουν τι πρέπει να κάνουν για να μολύνουν λιγότερο τη γη. Στο τέλος, το νηπιαγωγείο επισκέφτηκε την Ε' δημοτικού για να ζητήσουν από

τα παιδιά να βάλουν μελωδία σε ένα τραγούδι που είχαν γράψει για τα σκουπίδια, και τους προσκάλεσαν στην τάξη τους για να διαλέξουν άχρηστο υλικό, με το οποίο μπορούν να κατασκευάσουν μουσικά όργανα. Μετά την ολοκλήρωση του τραγουδιού, τα παιδιά της Ε' τάξης και του νηπιαγωγείου, κάλεσαν όλα τα παιδιά που συνεργάστηκαν στην αίθουσα εκδηλώσεων και τους παρουσίασαν το τραγούδι τους (Νικολούδη, 2014).

Ένα άλλο πρόγραμμα μετάβασης πραγματοποιήθηκε σε ένα νηπιαγωγείο και ένα δημοτικό σχολείο του νομού Χανίων, το έτος 2007- 2008, μέσω του θέματος της κυκλοφοριακής αγωγής. Αρχικά το νηπιαγωγείο επισκέφτηκε το χώρο του δημοτικού, ξεναγήθηκε, και παρακολούθησαν όλα τα παιδιά την επίδειξη ενός αγωνιστικού αυτοκινήτου. Μετά, τα παιδιά του δημοτικού επισκέφτηκαν το νηπιαγωγείο, παίξανε με τα σήματα του Κ.Ο.Κ. και τα νήπια τους είπαν το τραγούδι για τα σήματα του Κ.Ο.Κ. Στη συνέχεια τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες για να μπορέσουν να αποτυπώσουν το τραγούδι με εικόνες και για να του αποδώσουν μουσική και χορό. Στο τέλος του προγράμματος έγινε μία ημερίδα, ώστε να παρουσιαστούν τα έργα τους στις οικογένειες και στην ευρύτερη κοινότητα (Χιωτάκη & Τζομπανάκη, 2014).

Στον νομό Δράμας, ένα από τα νηπιαγωγεία επισκέφτηκε το δημοτικό σχολείο με την συνοδεία των γονέων κατά τη διάρκεια του διαλείμματος και έπαιξαν μαζί με τα άλλα παιδιά στον προαύλιο χώρο, είδαν την τάξη της Α' δημοτικού και κατά την επιστροφή τους στο νηπιαγωγείο απεικόνισαν σε ζωγραφιά τις εντυπώσεις που απέκτησαν για το νέο σχολείο. Με αφορμή το 'καρναβάλι των ζώων', τα παιδιά του νηπιαγωγείου έφτιαξαν μάσκες και ετοίμασαν προσκλήσεις για το δημοτικό, το γυμνάσιο, το Κ.Α.Π.Η. και το δήμαρχο, ώστε να έρθουν και να δούνε τις κατασκευές τους. Για να δώσουν τα νήπια τις προσκλήσεις επισκέφτηκαν το Κ.Α.Π.Η. και ζήτησαν να συμμετέχει η χορωδία τους στη γιορτή για την 25η Μαρτίου. Στη συνέχεια, τα παιδιά του νηπιαγωγείου πρότειναν να συμμετέχουν στη γιορτή και τα παιδιά του δημοτικού, με αποτέλεσμα να επισκεφτούν την Α' δημοτικού, να καθίσουν μαζί τους στα θρανία και να παρακολουθήσουν το μάθημα. Στο τέλος, τα νήπια κάλεσαν και κάποιες μητέρες να μιλήσουν για τις δικές τους εμπειρίες σχετικά με την Α' δημοτικού (Σαραφίδου & Καλανταρίδου, 2014).

Το Σεπτέμβριο του 2001 δημιουργήθηκε μία ομάδα από μία νηπιαγωγό και τρεις δασκάλους για να συζητήσουν τις απόψεις τους σχετικά με τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό. Τη σχολική χρονιά 2001-2002 το νηπιαγωγείο επισκέφτηκε την Α' δημοτικού με στόχο μία πρώτη γνωριμία. Το 2002-

2003 το νηπιαγωγείο επισκέφτηκε ξανά την Α' δημοτικού και έγινε παρακολούθηση του γλωσσικού μαθήματος και των μαθηματικών. Ενώ τη χρονιά 2003-2004 τα παιδιά του νηπιαγωγείου μαζί με τα παιδιά του δημοτικού συμμετείχαν σε ένα πρότζεκτ, το οποίο παρουσιάστηκε και στους γονείς (Βαλμάς, κ.α. 2006· Μπαγάκης, κ.α., 2006).

Όπως φάνηκε από την έρευνα των Γώτη, Μαρτίδου και Βασίλα (2014) τα προγράμματα μετάβασης έχουν θετικά αποτελέσματα, αφού συμβάλλουν στην ανάπτυξη του κοινωνικού, συναισθηματικού και γνωστικού επιπέδου των παιδιών και στην αποβολή του άγχους των γονέων. Επίσης, η εφαρμογή του προγράμματος κατέστησε σαφής τη συνεργασία των εκπαιδευτικών του νηπιαγωγείου με του δημοτικού και βοήθησε στην κατανόηση του έργου του νηπιαγωγείου από πλευράς δασκάλων. Επιπλέον, τονίστηκε ότι η συνεργασία της οικογένειας, του νηπιαγωγείου και του δημοτικού μπορεί να συμβάλλει στην αντιμετώπιση διαφόρων δυσκολιών.

Άλλη μία έρευνα σχετικά με τα προγράμματα μετάβασης έκαναν οι Καρυδά και Κούτη (2014), οι οποίες συμπέραναν ότι οι εκπαιδευτικοί του νηπιαγωγείου και του δημοτικού αρχίζουν να κατανοούν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα νήπια κατά τη μετάβασή τους, όσον αφορά στο χώρο, το διδακτικό χρόνο, το ωράριο λειτουργία και την έλλειψη επικοινωνίας των δύο σχολείων. Ακόμη, διαπίστωσαν ότι μερικοί ανασταλτικοί παράγοντες για την ανάπτυξη προγραμμάτων μετάβασης σε μη συστεγαζόμενα σχολεία είναι η γραφειοκρατία, η δυσκολία μετακίνησης και οι ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή και στη χρηματοδότηση.

Για να μπορέσει κάποιος εκπαιδευτικός φορέας ή παιδαγωγός να οργανώσει ένα ωφέλιμο πρόγραμμα μετάβασης θα πρέπει να ακολουθήσει κάποια συγκεκριμένα βήματα, τα οποία θα τον οδηγήσουν στα επιθυμητά αποτελέσματα. Τα βήματα αυτά αφορούν στην οργάνωση της ομάδας μετάβασης και του σχεδίου εργασίας, στον σχεδιασμό του προγράμματος, στην εφαρμογή του, στις δραστηριότητες κλεισίματος του σχεδίου εργασίας και στην τελική αξιολόγηση (Γουργιώτου, 2010).

Συμπερασματικά, όπως φαίνεται από τα παραπάνω, στο εξωτερικό η προβληματική της μετάβασης έχει λάβει άλλες διαστάσεις, διότι οι δραστηριότητες οι οποίες πραγματοποιούνται για την ομαλή μετάβαση και ένταξη των παιδιών, πραγματοποιούνται από όλους τους φορείς, σαν μια καθημερινή συνήθεια, ενώ στην Ελλάδα φαίνεται ότι οι δραστηριότητες γίνονται μόνο όταν αποφασιστεί ότι θα πραγματοποιηθεί κάποιο σχετικό πρόγραμμα.

2.6 Προηγούμενες έρευνες σχετικά με τη μετάβαση

Η μετάβαση αποτελεί ένα σημαντικό γεγονός στη ζωή του ανθρώπου, αφού καθ' όλη τη διάρκειά της είναι υποχρεωμένος να μεταβαίνει από τη μία κατάσταση σε μία άλλη. Αυτό το θέμα φαίνεται να έχει προβληματίσει αρκετούς ερευνητές στην Ελλάδα και στο εξωτερικό, διότι θεωρούν ότι για να μπορέσει το παιδί να έχει μία μετέπειτα ακαδημαϊκή και αναπτυξιακή εξέλιξη, θα πρέπει η μετάβασή του από τη μία βαθμίδα στην άλλη να είναι ομαλή.

Δεν είναι λίγοι οι ερευνητές που προσπαθώντας να ασχοληθούν με την προβληματική της μετάβασης εστίασαν στις ικανότητες που πρέπει να έχουν τα παιδιά για να μεταβούν στο σχολείο. Οι Johnson, Gallagher, Cook και Wong (1995) μελέτησαν τις απόψεις 176 εκπαιδευτικών σχετικά με τις δεξιότητες που θεωρούνται απαραίτητες για να έχουν τα παιδιά μια επιτυχημένη φοίτηση στο Νηπιαγωγείο. Από την έρευνά τους συμπέραναν ότι χρειάζονται 149 δεξιότητες, οι οποίες χωρίζονται σε τομείς, όπως τα κίνητρα, οι γενικές γνώσεις, η σχολική ετοιμότητα, η γλώσσα και η κοινωνικές γνώσεις. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι οι δεξιότητες που σχετίζονται με την ακαδημαϊκή ετοιμότητα δεν είναι τόσο κρίσιμης σημασίας όσο οι δεξιότητες που σχετίζονται με την ανεξαρτησία. Με αυτήν την έρευνα φάνηκε να συμφωνούν και οι Rule, Fiechtl και Innocenti (1990) που υποστήριξαν ότι τα παιδιά που φοιτούν στην προσχολική εκπαίδευση πρέπει να διδάσκονται ορισμένες δεξιότητες, οι όποιες θεωρούνται απαραίτητες για τη μετάβασή τους στο νηπιαγωγείο. Οι δεξιότητες που πρέπει να έχουν τα παιδιά είναι η ανεξαρτησία, η συμμετοχή στις ομάδες, η ικανότητα να ακολουθούν διαφορετικές κατευθύνσεις και να χρησιμοποιούν ποικίλα υλικά. Επιπλέον, παρουσίασαν κάποιους παράγοντες που θεωρούνται απαραίτητοι για την ύπαρξη επιτυχίας στα σχολικά προγράμματα, όπως είναι η συμμετοχή σε δραστηριότητες που γίνονται σε κυκλικές ομάδες, οι διάφορες εργασίες, οι δραστηριότητες μετάβασης και ο χρόνος που απαιτείται για τις δραστηριότητες.

Άλλη μία έρευνα ήταν αυτή του Ζαχάρη (1998), ο οποίος μελέτησε την ικανότητα του παιδιού, που φοιτά στην Α' τάξη, να αναπαραστήσει την ανδρική μορφή μέσω του ιχνογραφήματος, σε σχέση με τη σχολική του ικανότητα ή την ωρίμανσή του. Δηλαδή προσπάθησε να ερευνήσει το βαθμό ανταπόκρισης του παιδιού στις σχολικές απαιτήσεις. Το δείγμα αποτελούνταν από 216 παιδιά, τα οποία φοιτούσαν στα σχολεία των Ιωαννίνων, τον Απρίλιο του 1997. Από την έρευνα

φάνηκε «μεν θετική, αλλά πολύ χαμηλή συνάφεια, μεταξύ της ιχνογράφησης άνδρα και των test 'αντίληψη συνόλων' και 'αντίληψη σχέσεων' αφ' ενός και σχολικών επιδόσεων αφ' ετέρου» (Ζαχαρής, 1998, σ.57). Τα αποτελέσματα αυτά, προέκυψαν από την αδυναμία των παιδιών να ανταπεξέλθουν στην ιχνογράφηση του άνδρα, όμως δεν φανέρωσαν μειωμένη γνωστική ικανότητα των παιδιών, αφού κάποια παιδιά είχαν υψηλή επίδοση στο σχολείο.

Η Γεωργίου-Νίλσεν και η Δραγώνα (1987) πραγματοποίησαν μία έρευνα σχετικά με τη σχολική επίδοση των παιδιών. Αρχικά, έκαναν μία πιλοτική έρευνα, ώστε να ελέγξουν την αποτελεσματικότητα του τεστ σχολικής ετοιμότητας (ΤΣΕ), από την οποία φάνηκε η ανάγκη τροποποίησής του. Το δείγμα αποτελούταν από 136 σχολεία του Πειραιά και των νήσων, από τα οποία τα 88 ήταν δημόσια και τα 48 ιδιωτικά. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατηγοριοποιήθηκαν σε πέντε ομάδες, όπου στην πρώτη άνηκαν τα παιδιά με τη μεγαλύτερη αξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς, ενώ αυτά με τη χαμηλότερη σχολική επίδοση εντάχθηκαν στην πέμπτη ομάδα (Γεωργίου- Νίλσεν & Δραγώνα, 1987). Από την ανάλυση της έρευνας αποδείχθηκε ότι η σχολική ετοιμότητα του παιδιού εξαρτάται από το φύλο, την ηλικία και τη φοίτηση ή μη στο νηπιαγωγείο. Όσον αφορά στο φύλο δε διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια, ενώ ως κατάλληλη ηλικία για να εισέλθουν τα παιδιά στο σχολείο, θεωρήθηκε η ηλικία που είναι έτοιμα να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του. Σχετικά με τη φοίτηση ή μη στο νηπιαγωγείο, αποδείχθηκε ότι τα παιδιά που φοιτούν στο νηπιαγωγείο είναι μαθησιακά πιο έτοιμα για να φοιτήσουν στο δημοτικό (Γεωργίου- Νίλσεν & Δραγώνα, 1987). Επιπλέον, φάνηκε ότι το τεστ σχολικής ετοιμότητας μπορεί να γνωστοποιήσει τις νοητικές ικανότητες του παιδιού, όπως είναι η αντίληψη, η κατανόηση, η γνώση, η αφαιρετική ικανότητα και η μνήμη, που θεωρούνται αναγκαίες για την φοίτησή του στην Α' τάξη του δημοτικού (Γεωργίου- Νίλσεν & Δραγώνα, 1987).

Ο Ζαχάρης (1997) έκανε μία έρευνα με σκοπό την εύρεση του προβλήματος της σχολικής ικανότητας, μέσω του test Seyfried- Karas του τύπου C. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 360 παιδιά που φοιτούσαν στα νηπιαγωγεία των Ιωαννίνων, ηλικίας 5:2-6:2 ετών, τα οποία το Σεπτέμβρη του 1994 θα φοιτούσαν στην Α' δημοτικού. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η σχολική ωριμότητα συσχετίζεται με την ηλικία, το φύλο και την κοινωνική τάξη. Σχετικά με την ηλικία και τη σχολική ωριμότητα, φάνηκε ότι τα παιδιά ηλικίας 5:9- 6:2 ετών, παρουσιάζουν

μεγαλύτερη ωριμότητα σε σχέση με τα παιδιά ηλικίας 5:2- 5:8 ετών, δηλαδή τα μεγαλύτερα παιδιά είναι σχολικά πιο έτοιμα από τα μικρότερα. Επιπλέον, αποδείχθηκε ότι το φύλο δεν επηρεάζει τη σχολική ωριμότητα των παιδιών, σε αντίθεση με την κοινωνική προέλευση των παιδιών που φάνηκε να επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό (Ζαχάρης, 1997). Και ο Κοτσμανίδης (1978, στο Φωτιάδου) το 1969 πραγματοποίησε μία έρευνα στη Λάρισα που ολοκληρώθηκε το 1975, με σκοπό να εφαρμόσει στα ελληνόπουλα ένα μη- λεκτικό τεστ σχολικής ωριμότητας. Το δείγμα του ήταν 178 παιδιά, στα οποία δόθηκε το τεστ λίγες μέρες μετά την έναρξη της σχολικής χρονιάς. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι το επάγγελμα και η εκπαίδευση των γονέων, καθώς και η φοίτηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο, επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών στα τεστ σχολικής ωριμότητας, αλλά και γενικότερα σ' όλη τη σχολική τους πρόοδο (Φωτιάδου, 1998). Επιπλέον, υποστηρίχθηκε ότι οι εξωγενείς παράγοντες, όπως είναι το διαζύγιο, μπορούν να μειώσουν τη σχολική επίδοση των μαθητών. Τέλος, παρατηρήθηκε ότι όταν τα παιδιά είναι μεγαλύτερα κατά την είσοδό τους στο δημοτικό, η επίδοσή τους στο σχολείο και στο τεστ σχολικής ωριμότητας θα είναι μεγαλύτερη συγκριτικά με τα μικρότερα παιδιά.

Επιπλέον, οι Diamond, Reagan και Bandykν (2000, in National center for family & commynity, 2004) πραγματοποίησαν μία έρευνα στις Ηνωμένες Πολιτείες για να μελετήσουν τις αντιλήψεις της οικογένειας και του σχολικού διοικητικού προσωπικού σχετικά με τη σχολική ετοιμότητα των παιδιών. Το δείγμα αποτελούνταν από 2.509 οικογένειες που είχαν παιδιά ηλικίας 4 με 6 ετών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι γονείς θεωρούν τις ακαδημαϊκές και συμπεριφορικές δεξιότητες πιο σημαντικές για τη σχολική ετοιμότητα των παιδιών. Γενικότερα, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς φάνηκε να έχουν διαφορετική αντίληψη σχετικά με τις απαιτούμενες δεξιότητες των παιδιών που θα επιφέρουν την επιτυχία. Παρόμοια, έρευνα πραγματοποίησαν και οι Piotrkowski, Botsko και Matthews (2000, in National center for family & commynity, 2004) με σκοπό να διερευνήσουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων σχετικά με τις απαιτούμενες ικανότητες των παιδιών, ώστε να είναι έτοιμα για το σχολείο. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 461 γονείς και 109 εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι γονείς σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι οι ακαδημαϊκές δεξιότητες των παιδιών συμβάλλουν περισσότερο στη σχολική ετοιμότητά τους, όπως και οι συμπεριφορές.

Εκτός από τη σχολική ετοιμότητα που θεωρείται ένας παράγοντας της σχολικής μετάβασης, κάποιοι ερευνητές θεώρησαν πιο σημαντικό να μελετήσουν την ηλικία κατά την οποία πρέπει να μεταβαίνει το παιδί στο νηπιαγωγείο. Οι Borg και Falzon (1995 στο Φωτιάδου, 1998) πραγματοποίησαν μία έρευνα στη Μάλτα κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς, σχετικά με την ηλικιακή ετοιμότητα των παιδιών. Το δείγμα αποτελούνταν από 4.123 μαθητές της Γ', Δ' και Ε' τάξης των δημοτικών σχολείων και εξέτασαν τις επιδόσεις που είχαν στη μητρική τους γλώσσα, στα αγγλικά και στα μαθηματικά. Οι ερευνητές χώρισαν το δείγμα τους σε τέσσερις ομάδες με βάση την ηλικία και το φύλο, στους πολύ μεγάλους, στους μέτρια μεγάλους, στους μέτρια μικρούς και στους πολύ μικρούς. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μεγαλύτεροι μαθητές έχουν καλύτερες επιδόσεις σε σχέση με τους μικρότερους και ότι τα κορίτσια έχουν καλύτερη επίδοση σε σχέση με τα αγόρια (Φωτιάδου, 1998). Παρόμοια έρευνα πραγματοποίησαν οι Bell και Daniels (1990) στην Αγγλία, την Ουαλία και τη Βόρεια Ιρλανδία, σε παιδιά ηλικίας 11, 13 και 15 ετών, όπου διαπίστωσαν ότι οι μικρότεροι μαθητές είχαν χαμηλότερη επίδοση καθ' όλη τη διάρκεια της υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης.

Παλαιότερα, ο Παπαϊωάννου (1983) προσπάθησε να μελετήσει την κατάλληλη ηλικία που τα παιδιά πρέπει να έχουν για να εισέλθουν στη Α' τάξη του δημοτικού. Το δείγμα της έρευνας ήταν παιδιά 3 έως 6 ετών και 5 μηνών που δεν είχαν εκτεθεί στο πρόγραμμα της Α' τάξης του δημοτικού. Τα αποτελέσματα φανέρωσαν ότι ο δάσκαλος μπορεί να απευθύνεται στα περισσότερα παιδιά, ηλικίας 5:6- 6:5 ετών, με στόχο την ολοκλήρωση της ύλης, ενώ για τη βοήθεια των αδύναμων μαθητών μπορούν να γίνουν μικρές μαθητικές ομάδες. Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι η συμβολή του νηπιαγωγείου για την προετοιμασία των παιδιών με σκοπό την ομαλή τους μετάβαση είναι σημαντική (Παπαϊωάννου, 1983). Με αυτήν την έρευνα φάνηκε να συμφωνεί και ο Καραμπάτσος (2000), ο οποίος προσπάθησε να εξετάσει εάν η ηλικία που τα παιδιά φοιτούν στο δημοτικό επιφέρει δυσκολίες στην εκπαιδευτική λειτουργία. Στην έρευνα πήραν μέρος 198 παιδιά 5,5 ετών και 190 παιδιά 6,5 ετών. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι τα μικρότερα παιδιά έχουν χαμηλότερες επιδόσεις στο σχολείο από τα μεγαλύτερα παιδιά.

Οι Πανταζής, Σακελλαρίου και Μπάκας (2014) πραγματοποίησαν μία έρευνα για να μελετήσουν εάν η συναισθηματική κατάσταση των παιδιών κατά τη μετάβασή τους στο σχολείο είναι θετική ή αρνητική. Για τη συλλογή των δεδομένων πήραν συνέντευξη από 20 παιδιά που φοιτούσαν στην Α' δημοτικού στα Ιωάννινα. Από

αυτήν την έρευνα αποδείχτηκε ότι τις πρώτες ημέρες στο σχολείο, τα παιδιά δεν βιώνουν θετικά συναισθήματα, αλλά νιώθουν φόβο και απειλή.

Μία άλλη έρευνα που αφορά στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το παιδί κατά τη μετάβαση είναι αυτή των Σωτηρίου και Ζαφειροπούλου (2003), οι οποίοι μελέτησαν τις αλλαγές που προέκυψαν κατά την περίοδο της μετάβασης στην αυτό-αντίληψη των παιδιών και τη σχέση μεταξύ της αυτό-αντίληψης και της σχολικής προσαρμογής. Αρχικά το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 367 παιδιά, 185 αγόρια και 182 κορίτσια, τα οποία φοιτούσαν σε 49 νηπιαγωγεία της Καρδίτσα κατά το σχολικό έτος 1999-2000, ενώ στο σχολικό έτος 2000-2001 το δείγμα μειώθηκε σε 336 παιδιά, 168 αγόρια και 168 κορίτσια, τα οποία φοιτούσαν σε 26 τμήματα της Α' δημοτικού. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι κατά τη διάρκεια της μετάβασης η έννοια του εαυτού παρουσιάζει σταθερότητα, ενώ η αυτό-αναφορές των παιδιών παρουσιάζουν μειώσεις. Επιπλέον, φάνηκε ότι η προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο επηρεάζει την ακαδημαϊκή πλευρά της έννοιας του εαυτού (Σωτηρίου & Ζαφειροπούλου, 2003).

Επίσης, οι Ewing και Taylor (2009) πραγματοποίησαν μία μελέτη για να δούνε εάν οι σχέσεις δασκάλου και παιδιού επηρεάζονται από το φύλο και την εθνικότητα του παιδιού. Από τα 301 παιδιά φάνηκε ότι τα αγόρια σε αντίθεση με τα κορίτσια έχουν σχέση σύγκρουσης με τον εκπαιδευτικό, ενώ τα κορίτσια σε αντίθεση με τα αγόρια έχουν μία σχέση εγγύτητας με τον παιδαγωγό. Όσον αφορά στην εθνικότητα δεν φάνηκε να υπάρχει κάποια διαφορά στις σχέσεις των παιδιών με τους παιδαγωγούς λόγω της εθνικότητάς τους.

Κάποιοι άλλοι ερευνητές επικεντρώθηκαν στις αντιλήψεις και τις προσδοκίες που έχουν τα παιδιά για το σχολείο. Πιο αναλυτικά, οι Βρυνιώτη και Ματσαγγούρας (2005) πραγματοποίησαν μία πιλοτική έρευνα για να δούνε τι θεωρούν οι αρχάριοι μαθητές σημαντικό από τα περιστατικά που συμβαίνουν στο σχολείο και πως διαμορφώνονται και εξελίσσονται οι διαπροσωπικές τους σχέσεις. Το δείγμα ήταν 111 μαθητές δύο σχολείων του Πανοράματος Θεσσαλονίκης τα έτη 2003- 2005. Για τη συλλογή των δεδομένων οι ερευνητές πήραν συνέντευξη από τα παιδιά, τους γονείς και τους δασκάλους και χρησιμοποίησαν για κάθε παιδί μία κλίμακα αξιολόγησης της προσαρμογής τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στο επίκεντρο των σημαντικών γεγονότων είναι οι συμμαθητές, αφού τα αισθήματα χαράς, λύπης, φόβου, θυμού περιβάλλονται γύρω από αυτούς. Δηλαδή, το αίσθημα της χαράς βιώνεται από την απόκτηση φίλων, από το παιχνίδι μαζί τους και γενικότερα από τη

συναναστροφή με τους φίλους τους. Τέλος, φάνηκε ότι η σχολική τάξη ως χώρος βοηθάει στην ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων σε σχέση με άλλους χώρους.

Εκτός από τις αντιλήψεις των παιδιών σχετικά με τη μετάβαση, υπήρχαν παιδαγωγοί που εξέτασαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών, όπως η Γουργιώτου (2014β) που διερεύνησε τις κοινωνικές αναπαραστάσεις των γονέων, των νηπιαγωγών και των δασκάλων για τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό. Το δείγμα της έρευνας ήταν 87 εκπαιδευτικοί και 114 γονείς, οι οποίοι απάντησαν σε μία ημι-δομημένη συνέντευξη. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το νηπιαγωγείο προετοιμάζει τα παιδιά για το δημοτικό, ενώ το δημοτικό βοηθάει τα παιδιά να αποκτήσουν περαιτέρω γνώσεις. Την ίδια άποψη φάνηκε να ενστερνίζονται οι γονείς για τα δύο σχολεία, όμως τόνισαν και την κοινωνικοποίηση που προσφέρει το νηπιαγωγείο στο παιδί. Όσον αφορά στη μετάβαση, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες για την κατανόηση αυτού του θέματος, λόγω της ασάφειας στους εκπαιδευτικούς στόχους, τις διαφορετικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις και την ελλιπή ενημέρωση γονέων και εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα παιδιά των μεταναστών χαρακτηριστική είναι η έρευνα των Γκόβαρη και Μπατσούτα. Οι Γκόβαρης και Μπατσούτα (2014) πραγματοποίησαν μία έρευνα για να μελετήσουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών για τη μετάβαση των παιδιών των μεταναστών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Οι πληροφορίες συλλέχθηκαν από 350 νηπιαγωγούς της Αττικής μέσω ενός ερωτηματολογίου. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τα ατομικά χαρακτηριστικά αυτών των παιδιών ως παράγοντες για την ομαλή τους μετάβαση, όπως και η ύπαρξη γηγενών και μεταναστών στο ίδιο τμήμα. Επίσης, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι οι ελλείψεις που έχουν οι μετανάστες δυσκολεύει τη συνύπαρξή τους με τους γηγενείς, αλλά και την ομαλή τους μετάβαση.

Επίσης, υπάρχουν έρευνες που σχετίζονται με τα προγράμματα μετάβασης, όπως αυτή των Ζωγράφου και Βοζίκη (2014), οι οποίες πραγματοποίησαν μία έρευνα με σκοπό να μελετήσουν τη χρήση και τη χρησιμότητα του εκπαιδευτικού υλικού για τη μετάβαση από τους νηπιαγωγούς, τον πρώτο χρόνο που τους δόθηκε. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 159 νηπιαγωγούς, οι οποίοι δούλευαν σε ολοήμερα νηπιαγωγεία το 2008-2009, στους νομούς Πέλλας και Θεσσαλονίκης. Από τις απαντήσεις που δόθηκαν στα ερωτηματολόγια φάνηκε ότι το συγκεκριμένο

εκπαιδευτικό υλικό είχε αποδοχή από τους παιδαγωγούς, διότι ήταν εύχρηστο, λειτουργικό και πρωτότυπο. Επίσης, οι παιδαγωγοί υποστήριξαν ότι το συγκεκριμένο εποπτικό υλικό βοηθάει στην ενημέρωση γονέων και στη μεταξύ τους συνεργασία, παρ' όλα αυτά η επιμόρφωσή τους σχετικά με τη μετάβαση θεωρήθηκε αναγκαία.

Οι Early, Pianta, Taylor και Cox (1999; 2001 in National center for family & commynity, 2004) και οι Rimm-Kaufman, Pianta και Cox (2000 in National center for family & commynity, 2004) πραγματοποίησαν μία έρευνα για να μελετήσουν τα είδη των πρακτικών μετάβασης που χρησιμοποιούνται περισσότερο ή λιγότερο από τους εκπαιδευτικούς του νηπιαγωγείου. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 3.595 εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι πρακτικές μετάβασης περιορίζονταν μόνο στο σύνολο της τάξης και όχι ατομικά σε κάθε μαθητή και στην οικογένειά του. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι οι επαφές των σχολείων με τις οικογένειες ήταν λιγότερο συχνές όταν τα σχολεία ήταν αστικά και είχαν παιδιά από μειονότητες και από χαμηλά κοινωνικό-οικονομικά επίπεδα. Τέλος, αποδείχτηκε ότι οι δυσκολίες για τη χρήση πρακτικών μετάβασης, αφορούσαν στην εξατομικευμένη επαφή με τις οικογένειες και το μέγεθος της τάξης.

Από τις παραπάνω έρευνες μπορούμε να καταλάβουμε ότι η προβληματική της μετάβασης, αν και αρχικά άρχισε να απασχολεί μόνο τους ξένους ερευνητές, τα τελευταία χρόνια προβλημάτισε και τους Έλληνες παιδαγωγούς. Θετικό είναι το γεγονός ότι αρκετές πρόσφατες μελέτες Ελλήνων ερευνητών εστιάζονται στις πρακτικές που μπορούν να γίνουν με σκοπό η μετάβαση του παιδιού να είναι ομαλή, έτσι ώστε να αποφευχθούν τυχόν προβλήματα στην μετέπειτα εξέλιξή του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο

Η Συνέχεια στη μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού

3.1 Εισαγωγή

3.2 Τι είναι συνέχεια

3.3 Η σημαντικότητα της συνέχειας στη μάθηση και ανάπτυξη του παιδιού

3.4 Βασικές αρχές ορίζουσες της συνέχεια στη μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού

3.4.1 Δομική συνέχεια

3.4.2 Συνέχεια στα προγράμματα σπουδών και τις διδακτικές πρακτικές

3.4.3 Επαγγελματική συνέχεια

3.4.4 Συνέχεια με το σπίτι και την ευρύτερη κοινότητα

3.4.5 Προηγούμενες έρευνες σχετικά με το ζήτημα της συνέχειας στη μάθηση και ανάπτυξη του παιδιού

3.1 Εισαγωγή

Η προβληματική της συνέχειας στην ανάπτυξη και τη μάθηση του παιδιού, φαίνεται να έχει επηρεάσει αρκετούς ερευνητές, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια. Η συνέχεια αποτελεί έναν παράγοντα ομαλής μετάβασης. Με άλλα λόγια, για να μπορέσει η μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό να εξελιχθεί με ομαλό τρόπο θα πρέπει να ληφθούν υπόψη κάποιοι παράγοντες συνέχειας όπως είναι η δομική συνέχεια, η επαγγελματική, η συνέχεια με την οικογένεια και την κοινότητα και η συνέχεια στα προγράμματα σπουδών.

Το ενδιαφέρον του ελληνικού κράτους, για τη συνέχεια φάνηκε από τη σύνταξη του Δ.Ε.Π.Π.Σ., η οποία σηματοδότησε μία προσπάθεια με έμφαση στην ενιαία γνώση από το νηπιαγωγείο έως το λύκειο, αλλά και από τη θεσμοθέτηση της συμμετοχής των γονέων στα εκπαιδευτικά δρώμενα (Μπρούζος, 2009).

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο εξετάσαμε τη συνέχεια στη μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού, δηλαδή προσπαθήσαμε να αποδώσουμε την έννοια της συνέχειας και τη σημαντικότητά της στην εξέλιξη του παιδιού.

Στη συνέχεια, μελετήσαμε κάποιες βασικές αρχές της συνέχειας και συγκεκριμένα τη δομική συνέχεια, που περιλαμβάνει το χώρο του σχολείου και την αναλογία παιδιών με εκπαιδευτικούς, τη συνέχεια στα προγράμματα σπουδών και τις διδακτικές πρακτικές που αφορούν το σκοπό, τις διδακτικές πρακτικές, τον χρόνο και την αξιολόγηση του παιδιού, την επαγγελματική συνέχεια, δηλαδή τη συνεργασία του νηπιαγωγού και του δασκάλου, αλλά και των άλλων επαγγελματιών που εργάζονται με το παιδί., και τη συνέχεια με το σπίτι και την ευρύτερη κοινότητα, δηλαδή τη συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια και με τους κοινοτικούς φορείς.

Τέλος, παραθέσαμε κάποιες έρευνες σχετικές με την προβληματική της συνέχειας, οι οποίες έχουν υλοποιηθεί στο εξωτερικό και στην Ελλάδα.

3.2 Τι είναι συνέχεια

Ο όρος συνέχεια ετυμολογικά σημαίνει μία αδιάσπαστη ακολουθία και τη διατήρηση της ενότητας σε μία κατάσταση. Η μαθησιακή συνέχεια ορίζεται ως ο σχεδιασμός μιας προσχολικής διδασκαλίας που περιέχει εμπειρίες βασισμένες στις προηγούμενες γνώσεις των παιδιών, ακολουθεί μια φυσική εξελικτική πρόοδο κατά τη διάρκεια της προσχολικής εκπαίδευσης ως την πρώτη χρονιά του δημοτικού, και

επιτρέπει την πρόοδο στο επίπεδο και το μαθησιακό στυλ κάθε παιδιού (Barbour & Seefeldt, 1993).

Η προβληματική της συνέχειας έχει επηρεάσει διάφορους ερευνητές. Κάποιοι θεωρούν ότι για να μπορέσει το παιδί να αναπτυχθεί ολόπλευρα, θα πρέπει η εκπαίδευσή του να στηρίζεται στην αρχή της συνέχειας (Κιτσαράς, 2001). Η συνέχεια για τα παιδιά από τη γέννησή τους μέχρι την ηλικία των 8 ετών επιτυγχάνεται όταν η οικογένεια, το σχολείο και η κοινότητα συνεργάζονται και λειτουργούν μαζί για να οικοδομήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες των παιδιών (U.S. Department of Education, 1995).

Επιπλέον, η συνέχεια χωρίζεται στην οριζόντια, η οποία αναφέρεται στις εμπειρίες που αποκτά το παιδί στην οικογένεια, στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό (Γώτη, κ.α., 2014· Hood, e.t., 2009· Κιτσαράς, 2001), και στην κάθετη, η οποία αφορά το βαθμό συμφωνίας του νηπιαγωγείου και του δημοτικού, σχετικά με την προσδοκώμενη συμπεριφορά του παιδιού (Γώτη, κ.α., 2014· Hood, e.t., 2009· Kauerz, 2006· Κιτσαράς, 2001· Ματσαγγούρας, 2002).

Συμπερασματικά, θεωρούμε ότι η συνέχεια στην ανάπτυξη και τη μάθηση του παιδιού είναι η διαδικασία κατά την οποία όλοι οι παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη του παιδιού, όπως είναι η οικογένεια, τα προσχολικά ιδρύματα, το νηπιαγωγείο, το δημοτικό και η κοινότητα, δημιουργούν από κοινού τις προϋποθέσεις για την εξέλιξη και την ολόπλευρη ανάπτυξή του. Όμως, για να συμβαίνει αυτό, όλοι οι παράγοντες θα πρέπει να συνεργάζονται και να επικοινωνούν μέσα σε ένα κλίμα αμοιβαίου σεβασμού και ειλικρίνειας.

3.3 Η σημαντικότητα της συνέχειας στη μάθηση και ανάπτυξη του παιδιού

Η μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο δεν προκαλεί σε όλα τα παιδιά τα ίδια συναισθήματα. Σημαντικό ρόλο για τη δημιουργία θετικών ή αρνητικών συναισθημάτων, προκαλεί η ύπαρξη ή μη της συνέχειας.

Τις πρώτες μέρες της φοίτησής τους στο σχολείο, τα παιδιά εμφανίζουν διάφορες δυσκολίες όπως συναισθήματα θλίψης, απόγνωσης, φόβου, ανασφάλειας, παθητικότητας, εξάρτησης από την παιδαγωγό και διεκδίκηση των γονέων, λόγω του έντονου άγχους που προκαλεί ο αποχωρισμός (Κοντοπούλου, 1996). Η αιτία που μερικά παιδιά βιώνουν τη διαδικασία της μετάβασης με αρνητικά συναισθήματα

έγκειται στις έντονες αλλαγές που βιώνουν από τη μία βαθμίδα στην άλλη, οι οποίες αφορούν το παιδί σε ατομικό επίπεδο, σε επίπεδο σχέσεων, αλλά και στο ευρύτερο πλαίσιο (Αλευριάδου, κ.α., 2008· Βρυνιώτη, κ.α., 2008). Οι αλλαγές σε ατομικό επίπεδο συνδέονται με την αλλαγή του ρόλου και της θέσης που έχει το παιδί μέσα στα σχολικά πλαίσια, δηλαδή από ένα παιδί του νηπιαγωγείου μετατρέπεται σε ένα μαθητή που έχει περισσότερες υποχρεώσεις, αλλά και διαφορετικά κριτήρια αξιολόγησης του έργου του (Αλευριάδου, κ.α., 2008· Βρυνιώτη, κ.α., 2008· Ματσαγγούρας, 2014). Ήδη από την Α' δημοτικού, αρχίζει η ανάγνωση και γραφή με συστηματικό τρόπο, ενώ αντίθετα στο νηπιαγωγείο αυτές οι δεξιότητες αναπτύσσονταν αυθόρμητα, και πλέον η αξιολόγηση του βασίζεται στην ικανότητά του να μάθει να γράφει, να διαβάζει συγκριτικά με το σύνολο των μαθητών, ενώ στο νηπιαγωγείο η αξιολόγηση του παιδιού γινόταν σε σύγκριση με τις προηγούμενες ικανότητές του. Γι' αυτό η σταθερότητα σε ένα περιβάλλον μάθησης θα επιτρέψει στο παιδί να φτάσει στο υψηλότερο κοινωνικό και εκπαιδευτικό του επίπεδο (Dockett & Perry, 2014· Schorr & Marchand, 2007). Όσον αφορά τις αλλαγές στο επίπεδο των σχέσεων, το παιδί καλείται να προσαρμοστεί, σε σύντομο χρονικό διάστημα, με τους νέους φίλους, τους καινούριους συμμαθητές, καθώς και με το νέο και άγνωστο εκπαιδευτικό, με αποτέλεσμα το αίσθημα του αποχωρισμού να είναι πιο έντονο (Αλευριάδου, κ.α., 2008· Βρυνιώτη, κ.α., 2008). Οι αλλαγές στο ευρύτερο πλαίσιο, σχετίζονται με την προσαρμογή του παιδιού στον καινούριο χώρο, με τη διαφορετική διαρρύθμιση, στο νέο ωρολόγιο πρόγραμμα, στις νέες μεθόδους διδασκαλίας, στα περιεχόμενα μάθησης αλλά και στους νέους κανόνες που διέπουν το δημοτικό σχολείο (Αλευριάδου, κ.α., 2008· Βρυνιώτη, κ.α., 2008· Ματσαγγούρας, 2014· Μπάκας & Δημητριάδη, 2014). Ένα παράδειγμα που θεωρούμε χαρακτηριστικό αυτών των διαφοροποιήσεων, είναι η μετακίνηση του παιδιού μέσα στην τάξη, όπου στο νηπιαγωγείο μπορεί να γίνει χωρίς να έχει ζητηθεί από τον εκπαιδευτικό, ενώ στο δημοτικό, ο χώρος του παιδιού περιορίζεται στο σχολικό θρανίο, και μόνο στην περίπτωση που του δοθεί άδεια από τον παιδαγωγό, θα μπορέσει να επισκεφτεί τα άλλα σημεία της τάξης.

Εκτός από τις αλλαγές που βιώνουν τα παιδιά, η διαδικασία της μετάβασης δημιουργεί αλλαγές και στους γονείς, διότι αλλάζει η ταυτότητά τους και από γονείς ενός παιδιού νηπιαγωγείου, γίνονται γονείς ενός μαθητή, που έχει περισσότερες υποχρεώσεις απέναντι στο σχολείο, αλλά αλλάζει και όλο το πρόγραμμά τους, το οποίο προσπαθούν να το συμβαδίσουν με αυτό του δημοτικού σχολείου. Ακόμη,

εντοπίζονται αλλαγές στο επίπεδο των σχέσεων της οικογένειας με τους εκπαιδευτικούς, διότι πολλοί γονείς έχουν κάποιες συγκεκριμένες προσδοκίες για τα παιδιά τους, που πολλές φορές δεν συμπίπτουν με αυτές των δασκάλων. (Αλευριάδου, κ.α., 2008· Βρυνιώτη, κ.α., 2008· Ζωγράφου-Τσαντάκη & Βοζίκη-Ζάχαρη, 2014). Όμως, όταν οι γονείς εμπλέκονται ενεργά στα σχολικά δρώμενα, παρατηρείται βελτίωση στην επίδοση των παιδιών, στη στάση τους απέναντι στο σχολείο και στην κοινωνική τους προσαρμογή (Αργυροπούλου, 2014· Dunlop, 2008· Hood, e.t., 2009· Μπρούζος, 2009· Παπαϊωάννου & Καραγιάννη, 2014· Schorr & Marchand, 2007).

Άρα, καταλαβαίνουμε ότι η ασυνέχεια στα προγράμματα σπουδών και στη σχέση των εκπαιδευτικών και των οικογενειών, μπορεί να δημιουργήσει πολλά προβλήματα στα παιδιά, ακόμη και να τα κατηγοριοποιήσει σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Γι' αυτό όλοι οι φορείς που ασχολούνται με την εκπαίδευση, από τους βρεφονηπιακούς σταθμούς ως την τριτοβάθμια εκπαίδευση, θα πρέπει να μεριμνήσουν ώστε να δημιουργήσουν ένα συνεχές μαθησιακό περιβάλλον.

3.4 Βασικές αρχές ορίζουσες της συνέχειας στη μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού

3.4.1. Δομική συνέχεια

Η συνέχεια στη μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού, εξαρτάται από κάποιους παράγοντες δομικής συνέχειας, όπως είναι ο χώρος και το υλικό που υπάρχουν στα δύο σχολικά ιδρύματα (Βρυνιώτη, 2010· Πανταζής, 1991· Παπαντωνίου, κ.α., 2006), ο αριθμός των παιδιών στις τάξεις και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Γουργιώτου, 2010).

Η διευθέτηση του χώρου επηρεάζει την κοινωνική, σωματική και γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, γι' αυτό κάθε τάξη πρέπει να είναι διαμορφωμένη με τέτοιο τρόπο που να δημιουργεί συνθήκες εξερεύνησης και πειραματισμού, να είναι εμπλουτισμένη με ποικίλο υλικό και να ενθαρρύνει την έκφραση των παιδιών, αφού αποτελεί πηγή μάθησης (U.S. Department of Education, 1995).

Για να είναι δυνατή η συνέχεια ανάμεσα στα δύο σχολικά ιδρύματα, πρέπει οι χώροι και το υλικό να αλλάζουν σταδιακά και να γίνονται πιο σύνθετα, ανάλογα με το αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών, και να κινούνται από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο (U.S. Department of Education, 1995). Δηλαδή, στο νηπιαγωγείο οι

χώροι και το υλικό να είναι πιο συγκεκριμένα και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών, ενώ στο δημοτικό πρέπει να αρχίζουν οι χώροι και τα υλικά να εμπλέκονται μεταξύ τους.

Εφόσον, ο χώρος και το υλικό αποτελούν παράγοντες συνέχειας των προγραμμάτων σπουδών, οι αίθουσες πρέπει να είναι διαμορφωμένες με τέτοιο τρόπο ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών, να τους δημιουργούν ευχάριστα συναισθήματα και να τοποθετούνται κοντά στο φυσικό τους περιβάλλον (Πανταζής, 1997). Επειδή στο νηπιαγωγείο η αίθουσα 'διδασκαλίας' είναι διαμορφωμένη σε γωνιές, είναι αναγκαίο να υπάρχουν και κάποιες γωνιές στην αίθουσα του δημοτικού, όπως η γωνιά της ανάγνωσης και της βιβλιοθήκης (Πανταζής, 1991, 1997), ώστε να τα παιδιά να νιώθουν πιο οικεία με το χώρο.

Επιπλέον, το κτίριο πρέπει να είναι διαμορφωμένο με τέτοιο τρόπο ώστε να προάγεται η ευελιξία στις κοινωνικές, φυσικές και πνευματικές δραστηριότητες των παιδιών, και υπεύθυνος γι' αυτό είναι ο εκπαιδευτικός. Για να μπορέσει ο παιδαγωγός να δημιουργήσει παραγωγικούς χώρους, πρέπει να λάβει υπόψη του το σχέδιο της τάξης, δηλαδή τους διαθέσιμους χώρους, τα διαθέσιμα έπιπλα, τους εξωτερικούς χώρους, και τα χαρακτηριστικά των παιδιών, όπως είναι η πολιτιστική και κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση, η ηλικία, η ωριμότητα, η φυσική ανάπτυξη, οι εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό επίπεδο των παιδιών (U.S. Department of Education, 1995).

Όσον αφορά στην οργάνωση και στην επιλογή του υλικού, τουλάχιστον στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, δεν δίνονται συγκεκριμένες κατευθυντήριες γραμμές. Αντέθετα, στο αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού και συγκεκριμένα σε κάθε Α.Π.Σ. του δημοτικού δίνονται κατευθυντήριες γραμμές σχετικά με το υλικό που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός για να μπορέσει να επιτύχει τους στόχους του, όπως τα βιβλία του μαθητή και του εκπαιδευτικού, τα τετράδια εργασιών, τα βίντεο και ο υπολογιστής (Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2003). Άρα, καταλαβαίνουμε ότι όσον αφορά στο υλικό, το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα δίνει την ευχέρεια στο νηπιαγωγό να επιλέξει ότι είναι απαραίτητο για τη μάθηση των παιδιών. Όσον αφορά στους χώρους που μπορούν να χρησιμοποιηθούν, διαπιστώνουμε ότι το αναλυτικό πρόγραμμα δεν δίνει καμία συγκεκριμένη κατευθυντήρια γραμμή, αλλά αυτό εξαρτάται από την ευχέρεια του χώρου που υπάρχει και από τις προσωπικές επιλογές του εκπαιδευτικού.

Ακόμη, ένας από τους παράγοντες δομής είναι ο αριθμός των παιδιών που βρίσκονται σε μία σχολική τάξη (Γουργιώτου, 2010), δηλαδή η αναλογία εκπαιδευτικού προς μαθητές (Γκλιάου- Χριστοδούλου, 2014· Schorr & Marchand, 2007). Οι παιδαγωγοί και των δύο εκπαιδευτικών ιδρυμάτων είναι υπεύθυνοι για την αγωγή των παιδιών, αλλά για να τους προσφέρουν την ωφέλιμη γνώση πρέπει να γνωρίζουν τις ανάγκες και τα βιώματά τους. Οι πληροφορίες σχετικά με τις εμπειρίες και τα βιώματα του παιδιού μπορούν να συλλεχθούν μέσω της παρατήρησης και της αξιολόγησης, και αυτές οι δύο διαδικασίες χρειάζονται χρόνο. Για το λόγο αυτό, θεωρούμε ότι δύσκολα ο εκπαιδευτικός θα αφιερώσει ισάξιο χρόνο σε όλα τα παιδιά, εάν ο αριθμός των παιδιών μέσα στην τάξη του είναι μεγάλος.

Με αυτήν την άποψη, φαίνεται να συμφωνεί και ο Myers (1997), ο οποίος πίστευε ότι η μείωση του αριθμού των παιδιών μέσα στην τάξη, θα διευκολύνει τη μετάβασή τους στο δημοτικό, διότι ο μεγάλος αριθμός παιδιών στην τάξη προκαλεί δυσκολίες τόσο στους ίδιους του μαθητές, όπως είναι τα προβλήματα συγκέντρωσης, όσο και στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι επικεντρώνουν την προσοχή τους στον έλεγχο της τάξης και αφήνουν σε δεύτερη μοίρα την εκπαίδευση των μαθητών τους.

Άλλος ένας παράγοντας δομής είναι η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού (Γουργιώτου, 2010· Πανταζής, 1991· Τοκμακίδου, 2010). Οι εκπαιδευτικοί των δύο σχολικών ιδρυμάτων ολοκληρώνουν τις σπουδές τους σε διαφορετικές σχολές και με διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, με αποτέλεσμα ο νηπιαγωγός να μη γνωρίζει τι συμβαίνει μέσα στα πλαίσια του δημοτικού, αλλά και αντίστοιχα ο δάσκαλος τι γίνεται στο νηπιαγωγείο. Για τον λόγο αυτό, η Ήλιου (1985) είχε προτείνει οι εκπαιδευτικοί του νηπιαγωγείου και του δημοτικού να λαμβάνουν την ίδια βασική εκπαίδευση έτσι ώστε να καταστεί δυνατή η αμοιβαία κατανόηση. Ωστόσο, και ο Myers (1997) είχε αναφερθεί σε κάποια προγράμματα, που αφορούν τους νηπιαγωγούς και τους δασκάλους της πρώτης και της δευτέρας δημοτικού, με σκοπό να προωθηθεί η ομαδική δουλειά ανάμεσά τους και να προετοιμαστούν για τη διδασκαλία της ανάγνωσης, της γραφής και της αριθμητικής. Αυτή η αναφορά του Myers (1997) στην ανάγνωση, τη γραφή και την αριθμητική, έγινε με σκοπό να μπορούν και οι νηπιαγωγοί να διδάσκουν στις πρώτες τάξεις του δημοτικού έχοντας αυτές τις συγκεκριμένες γνώσεις, οι οποίες θεωρούνται από τις βασικές δεξιότητες που τα παιδιά μαθαίνουν συστηματικά στο δημοτικό.

Από τα παραπάνω μπορούμε να καταλάβουμε τη σημασία που έχει η συνέχεια στους δομικούς παράγοντες, για την εξέλιξη του παιδιού, αλλά και για την ομαλή μετάβαση του από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό.

3.4.2. Συνέχεια στα προγράμματα σπουδών και τις διδακτικές πρακτικές

Για να μπορέσουν διάφορες χώρες να βελτιώσουν την εκπαίδευση των παιδιών τους, δημιούργησαν διάφορα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, τα οποία λειτουργούν ως βοηθητικά μέσα για τους εκπαιδευτικούς και για όσους συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η έννοια του αναλυτικού προγράμματος έχει προβληματίσει αρκετούς μελετητές, αποδίδοντας διάφορες ερμηνείες, ανάλογα με την πλευρά που το τοποθετεί ο καθένας.

Το αναλυτικό πρόγραμμα είναι ένα πρόγραμμα που έχει δημιουργηθεί για να μεταδώσει τις απαραίτητες αρχές και τα στοιχεία μιας εκπαιδευτικής πρότασης, τα οποία οδηγούν στη μάθηση σύμφωνα με κάποιο συγκεκριμένο σκοπό, και μπορούν εύκολα να μετατραπούν από θεωρητικά σχέδια σε πρακτικά (Αφράτης, 2010· Βρεττός & Καψάλης, 1994· Stenhouse, 2003· Φλουρής, 1983· Χατζηγεωργίου, 2004). Με άλλα λόγια, το αναλυτικό πρόγραμμα είναι ένα καθημερινό εργαλείο για τον εκπαιδευτικό, διότι περιέχει τους στόχους, τα περιεχόμενα, τους τρόπους για την επίτευξη των στόχων και τα μέσα ελέγχου της επίτευξης των στόχων, δηλαδή την αξιολόγηση (Stephen, 2006· Χατζηγεωργίου & Λεριάς, 2001).

Σύμφωνα με την δική μας άποψη, το αναλυτικό πρόγραμμα είναι ένα πρόγραμμα, στο οποίο αναφέρονται όλοι οι παράγοντες που μετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, δηλαδή οι σκοποί και οι στόχοι, η οργάνωση και η επιλογή του υλικού και του χώρου, ο χρόνος και η αξιολόγηση.

Με τον όρο συνέχεια στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και στις διδακτικές πρακτικές, γίνεται αναφορά στους παράγοντες συνέχειας που υπάρχουν στα αναλυτικά προγράμματα, όπως είναι οι σκοποί και οι στόχοι των σχολικών ιδρυμάτων, οι διδακτικές πρακτικές, ο χώρος, ο χρόνος και η αξιολόγηση.

Έναν από τους παράγοντες συνέχειας αποτελούν οι παιδαγωγικοί σκοποί και στόχοι. Για να υπάρχει συνέχεια μεταξύ του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου πρέπει οι παιδαγωγικοί σκοποί να είναι κοινοί ή έστω να αλληλοσυμπληρώνονται, διότι στην περίπτωση που δε συμβαίνει κάτι τέτοιο, το παιδί

κατά τη μετάβασή του θα αντιμετωπίσει διάφορες δυσκολίες (Dockett & Perry, 2004· Πανταζής, 1991· Φλουρής, 1983· Wood & Bennett, 1999).

Γενικότερα, τα σχολεία επιδιώκουν τη συνέχιση της παράδοσης και της διατήρηση της εθνικής ταυτότητας, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και γνώσεων που είναι απαραίτητες σε κάθε άτομο, την προαγωγή του πνευματικού και πολιτιστικού επιπέδου κάθε λαού και την κοινωνικοποίηση των ατόμων (Φλουρής, 1983). Με άλλα λόγια, το σχολείο, μέσω τις διαδικασία της μάθησης, προσπαθεί να γαλουχήσει τους μαθητές με γνώσεις και δεξιότητες, με τις οποίες θα επιτύχουν στο σχολείο και στη ζωή (Hood, e.t., 2009).

Πιο αναλυτικά, το νηπιαγωγείο έχει ως βασικό σκοπό να αναπτύξει τα παιδιά σωματικά, συναισθηματικά, νοητικά και κοινωνικά, για να μπορέσουν να συμμετέχουν ενεργά και να συνδέσουν όσα μάθανε στο σχολείο με την καθημερινή τους ζωή (Ήλιου, 1985· Ντολιοπούλου, 2003· Παμουκτσόγλου, 2007). Από την άλλη, το δημοτικό έχει ως βασικό σκοπό την πολύπλευρη πνευματική και σωματική ανάπτυξη των παιδιών (Παμουκτσόγλου, 2007). Δηλαδή, οι σκοποί που έχουν παραθέσει διάφοροι μελετητές για το νηπιαγωγείο και το δημοτικό φαίνεται να συνδέονται μεταξύ τους.

Παρόλο που παρατηρούμε την ύπαρξη συνέχειας στους σκοπούς του νηπιαγωγείου και του δημοτικού, σύμφωνα με τις απόψεις των ερευνητών, θα μελετήσουμε και το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα που υπάρχει στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δηλαδή το Δ.Ε.Π.Π.Σ. για να ελέγξουμε εάν και σε αυτό φαίνεται να υπάρχει συνέχεια.

Στο Σύνταγμα της Ελλάδας ο σκοπός της εκπαίδευσης είναι η ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των ελλήνων, η ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης, και η διαμόρφωσή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες (Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2003, σ.3736). Συγκεκριμένα, σκοπός της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι «να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από το φύλο και την καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά» (Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2003, σ.3736- 3737). Όσον αφορά το νηπιαγωγείο έχει ως βασικό σκοπό να βοηθήσει τα παιδιά «να αναπτυχθούν σωματικά, συναισθηματικά, νοητικά και κοινωνικά μέσα στο πλαίσιο των ευρύτερων στόχων της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» (Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2003, σ.4306).

Πιο αναλυτικά, ένα από τα γνωστικά περιεχόμενα του νηπιαγωγείου είναι η γλώσσα, η οποία έχει ως βασικό σκοπό να προετοιμάσει τα παιδιά να ενταχθούν σε μια κοινωνία γραπτής επικοινωνίας και να αποκτήσουν επικοινωνιακές σχέσεις (Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2003, σ.4307- 4308). Ενώ στο δημοτικό, το μάθημα της γλώσσα έχει σκοπό «την ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται με επάρκεια και αυτοπεποίθηση, συνειδητά, υπεύθυνα, αποτελεσματικά και δημιουργικά το γραπτό και τον προφορικό λόγο, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική και την ευρύτερη κοινωνία τους» (Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2003, σ.3745). Καταλαβαίνουμε ότι το νηπιαγωγείο προσπαθεί να εισάγει τα παιδιά στο γραπτό και προφορικό λόγο, για να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες του κοινωνικού και σχολικού περιβάλλοντος, ενώ το δημοτικό προσπαθεί να αναπτύξει ακόμη περισσότερο, τις ικανότητές τους στον προφορικό και γραπτό λόγο, αφού και αυτά έχουν μια συνεχή εξέλιξη.

Όσον αφορά τους σκοπούς για τα εικαστικά, το νηπιαγωγείο προσπαθεί να βοηθήσει τα παιδιά να διακρίνουν την ομορφιά στη φύση, στο περιβάλλον και στα έργα τέχνης, να αναπτύξουν ενδιαφέρον για την καλλιτεχνική δημιουργία, να παρατηρούν και να πειραματίζονται με διάφορα υλικά, και να κατανοούν ότι η τέχνη είναι ένα μέσο έκφρασης και επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων (Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2003, σ.4309). Στο δημοτικό σκοπός των εικαστικών είναι «να γνωρίσει ο μαθητής της Εικαστικές Τέχνες, να εμβαθύνει σε αυτές και να τις απολαύσει μέσα από ισόρροπες δραστηριότητες έρευνας και δημιουργίας έργων, αλλά και μέσα από τη γνώση και την κατανόηση του φαινομένου της τέχνης, ώστε να καλλιεργηθεί ως δημιουργός και ως φιλότεχνος θεατής» (Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2003, σ.3827). Παρατηρούμε ότι και σε αυτό το γνωστικό αντικείμενο, υπάρχει συνέχεια μεταξύ του νηπιαγωγείου και του δημοτικού, αφού οι στόχοι εξελίσσονται ανάλογα με την ηλικία του παιδιού.

Σκοπός για το γνωστικό περιεχόμενο του θεάτρου στο νηπιαγωγείο είναι να βοηθήσει τα παιδιά να εκφραστούν, να δημιουργήσουν, να επικοινωνήσουν, να απελευθερωθούν και να μάθουν τον εαυτό τους και τον κόσμο (Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2003, σ.4309). Στο δημοτικό, σκοπός του θεάτρου είναι να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν ικανότητες, ώστε να λειτουργούν αρμονικά τόσο ως αυτόνομες προσωπικότητες, όσο και μέσα στην ομάδα (Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2003, σ.3857).

Επίσης, όσον αφορά το γνωστικό περιεχόμενο των μαθηματικών, σκοπός του νηπιαγωγείου είναι να «υποβοηθήσει τα παιδιά μέσα από βιωματικές καταστάσεις να επεκτείνουν τις πρώτες μαθηματικές γνώσεις τους και να εφαρμόζουν οικείες

μαθηματικές δομές σε νέες καταστάσεις. Να επεξεργάζονται και να αξιοποιούν νέα δεδομένα, να συγκρίνουν και να μετασχηματίζουν απλές σχέσεις και διαδικασίες με τη δομική και τον έλεγχο, να ενδιαφέρονται, να επινοούν και να επιλύουν προβλήματα και να αξιοποιούν τη σύγχρονη τεχνολογία» (Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2003, σ.4308). Από την άλλη, ο σκοπός του δημοτικού αφορά «τη συμβολή στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας του μαθητή και την επιτυχή κοινωνική ένταξή του, εφόσον τα μαθηματικά: Ασκούν το μαθητή στη μεθοδική σκέψη, την ανάλυση, την αφαίρεση, τη γενίκευση, την εφαρμογή, την κριτική και τις λογικές διεργασίες και τον διδάσκουν να διατυπώνει τα διανοήματά του με τάξη, σαφήνεια, λιτότητα και ακρίβεια. Αναπτύσσουν την παρατηρητικότητα, την προσοχή, τη δύναμη αυτοσυγκέντρωσης, την επιμονή, την πρωτοβουλία, τη δημιουργική φαντασία, την ελεύθερη σκέψη, καλλιεργούν την αίσθηση αρμονίας, της τάξης και του ωραίου και διεγείρουν το κριτικό πνεύμα» (Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2003, σ.3983). Από αυτούς τους σκοπούς, φαίνεται ότι και τα δύο σχολικά ιδρύματα έχουν ως σκοπό να μάθουν τα παιδιά να επιλύουν προβλήματα, χρησιμοποιώντας διάφορα μέσα, αλλά και να αναπτύσσουν τις κοινωνικές δεξιότητες τους, όπως η επίλυση καθημερινών προβλημάτων, που θα τους είναι χρήσιμες στην μετέπειτα ζωή τους.

Για τη μελέτη περιβάλλοντος, στο νηπιαγωγείο γίνεται μία διάκριση στο ανθρωπογενές και το φυσικό, ενώ στο δημοτικό δε συμβαίνει κάτι τέτοιο, αλλά η μελέτη περιβάλλοντος του δημοτικού φαίνεται να αντιστοιχεί με το φυσικό περιβάλλον του νηπιαγωγείου. Σκοπός του νηπιαγωγείου είναι να γνωρίσουν τα παιδιά τον κόσμο και να διακρίνουν ομοιότητες και διαφορές, να κατανοήσουν τα φαινόμενα και τις αλλαγές που συμβαίνουν γύρω τους, και να γνωρίσουν τον εαυτό τους, τα ζώα και τα φυτά (Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2003, σ.4309). Στο δημοτικό σκοπός της μελέτης περιβάλλοντος είναι να μπορέσουν να κατανοήσουν τα παιδιά τις αλληλεπιδράσεις του φυσικού και ανθρωπογενές περιβάλλοντος μέσα στο χώρο και το χρόνο, και να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες σχετικά με την περιγραφή και την παρατήρηση (Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2003, σ.4039).

Ένα άλλο Α.Π.Σ. που υπάρχει στο δημοτικό, αλλά στο νηπιαγωγείο εμπεριέχεται στο παιδί και περιβάλλον και συγκεκριμένα στον άξονα φυσικό περιβάλλον και αλληλεπίδραση είναι η βιολογία, όπου σκοπός της είναι «η ολοκλήρωση της προσωπικότητας του ατόμου με την ανάπτυξη κριτικού πνεύματος, ανεξάρτητης σκέψης και διάθεσης για ενεργοποίηση και δημιουργία τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε συνεργασία με άλλα άτομα και ομάδες. Ειδικότερα, επιδιώκεται

για το μαθητή η ανάπτυξη σεβασμού για τους οργανισμούς, τη ζωή και το περιβάλλον» (Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2003, σ.4171)

Η μουσική στο νηπιαγωγείο στοχεύει στην καλλιέργεια της αισθητικής ικανότητας και στην απελευθέρωση της δημιουργία και των ιδεών των παιδιών (Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2003, σ.4310). Στο δημοτικό, σκοπός της μουσικής είναι «η ανάπτυξη και καλλιέργεια για αισθητική απόλαυση κατά την ακρόαση, εκτέλεση και δημιουργία μουσικής ως μία από τις εκδηλώσεις καλλιτεχνικής έκφρασης και δημιουργικότητας του ανθρώπου» (Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2003, σ.4070). Καταλαβαίνουμε ότι και σε αυτό το γνωστικό αντικείμενο υπάρχει συνέχεια μεταξύ του νηπιαγωγείου και του δημοτικού.

Λόγω της ραγδαίας ανάπτυξης της τεχνολογία, το Ελληνικό Κράτος προσπάθησε με το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα που οικοδόμησε να εισάγει τους μαθητές στην κατανόηση του υπολογιστή και της τεχνολογίας. Γι' αυτό σκοπός της πληροφορικής τόσο νηπιαγωγείο όσο και στο δημοτικό είναι να μπορέσουν τα παιδιά να εξοικειωθούν με κάποιες βασικές λειτουργίες του υπολογιστή και να γνωρίσουν τις διάφορες χρήσεις του στην καθημερινή τους ζωή (Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2003, σ.4141, 4310). Παρόλο που στο νηπιαγωγείο δεν υπάρχει Α.Π.Σ για την τεχνολογία, εντάσσεται στο παιδί και περιβάλλον, και σκοπός είναι να προετοιμαστούν τα παιδιά να εργάζονται ατομικά και ομαδικά, να εμπλουτίσουν τη γλώσσα τους, να αναπτύξουν την επικοινωνία και να αξιοποιήσουν την τεχνολογία (Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2003, σ.4308). Αντίθετα, στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού υπάρχει Α.Π.Σ. για την τεχνολογία, η οποία έχει ως σκοπό την εξοικείωση των μαθητών με το τεχνητό τεχνολογικό περιβάλλον, στο οποίο ζουν (Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2003, σ.4166).

Ένα άλλο γνωστικό αντικείμενο για το οποίο στο δημοτικό υπάρχει συγκεκριμένο Α.Π.Σ., ενώ στο νηπιαγωγείο εμπεριέχεται στο Α.Π.Σ. παιδί και περιβάλλον και συγκεκριμένα στο ανθρωπογενές περιβάλλον είναι η Ιστορία. Σκοπός του νηπιαγωγείου είναι να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν την αυτοεκτίμησή τους, να εντοπίζουν τις ομοιότητες και τις διαφορές σε σύγκριση με τους άλλους και να τις σέβονται, να καταλάβουν ότι οι χάρτες αναπαριστούν τον πραγματικό κόσμο σε μικρογραφία και να προσπαθήσουν να τους διαβάσουν, να γνωρίσουν κάποια επιτεύγματα των ανθρώπων και τη χρησιμότητά τους στην καθημερινή ζωή, αλλά και να κατακτήσουν την έννοια του χρόνου και της χρονικής ακολουθίας (Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2003, σ.4308-4309). Από την πλευρά του δημοτικού, σκοπός της ιστορίας είναι να αναπτύξουν τα παιδιά την ιστορική σκέψη και συνείδηση, μέσω της κατανόησης

των ιστορικών γεγονότων και των συμπεριφορών των ανθρώπων σε συγκεκριμένες καταστάσεις (Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2003, σ.3915). Συμπεραίνουμε ότι και στο γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας υπάρχει συνέχεια ανάμεσα στο δημοτικό και το νηπιαγωγείο, αφού οι γνώσεις στο δημοτικό γίνονται πιο πολύπλοκες σε σύγκριση με αυτές που παρέχονται στα παιδιά του νηπιαγωγείου.

Ακόμη, η φυσική αγωγή ως γνωστικό περιεχόμενο δεν έχει στα πλαίσια του νηπιαγωγείου δικό της Α.Π.Σ., αλλά εντάσσεται στο Παιδί και Δημιουργία- Έκφραση και έχει ως σκοπό να προάγει τη σωματική, κοινωνική, συναισθηματική και πνευματική ανάπτυξη του παιδιού (Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2003, σ.4310), ενώ στο δημοτικό υπάρχει ξεχωριστό Α.Π.Σ. για τη φυσική αγωγή που σκοπός της είναι να συμβάλει στη σωματική ανάπτυξη των παιδιών, στην ψυχική και πνευματική τους καλλιέργεια, αλλά και στην αρμονική τους ένταξη στην κοινωνία (Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2003, σ.4281).

Η φυσική και η χημεία ως γνωστικά αντικείμενα, δεν διδάσκονται στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό, παρόλο που τα παιδιά αποκτούν κάποιες βασικές γνώσεις μέσα από άλλα γνωστικά περιεχόμενα. Στο νηπιαγωγείο, οι στόχοι της φυσικής και της χημείας περιλαμβάνονται στο Α.Π.Σ. Παιδί και Περιβάλλον, ενώ στο δημοτικό υπάρχει ξεχωριστό Α.Π.Σ., και σύμφωνα με αυτό σκοπός του μαθήματος είναι να βοηθήσει τα παιδιά «να έλθουν σε επαφή με σύγχρονες ιδέες και θέματα από το χώρο της Φυσικής και της Χημείας. Να βοηθήσει το μαθητή να διακρίνει την ανεπάρκεια των απόψεών του για την ερμηνεία των φαινομένων, να τον οδηγήσει στην οικοδόμηση και χρήση επιστημονικών προτύπων-'μοντέλων' προκειμένου να περιγράψει, να ερμηνεύσει και να προβλέψει ορισμένα φυσικά ή χημικά φαινόμενα και διαδικασίες (Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2003, σ.4247).

Μελετώντας προσεκτικά το Δ.Ε.Π.Π.Σ. παρατηρήσαμε ότι υπάρχει μάθημα που αφορά τις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού, αλλά στις δύο πρώτες τάξεις και στο νηπιαγωγείο, οι στόχοι του γνωστικού περιεχομένου περιλαμβάνονται μέσα σε άλλα αναλυτικά προγράμματα σπουδών. Τέτοια μάθημα είναι η κοινωνική και πολιτική αγωγή, η οποία στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού διαμορφώνεται μέσω του μαθήματος της μελέτης περιβάλλοντος και στο νηπιαγωγείο, μέσα στο Α.Π.Σ. παιδί και περιβάλλον (Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2003). Από το παραπάνω διαπιστώνουμε ότι το αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού επιχειρεί την ύπαρξη συνέχειας σε όλες τις τάξεις και σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα, ακόμη και όταν δεν διδάσκονται ως ξεχωριστά μαθήματα στις μικρότερες τάξεις.

Όσον αφορά τους στόχους του νηπιαγωγείου και του δημοτικού, στο Δ.Ε.Π.Π.Σ., παρατηρούνται κάποιοι γενικοί στόχοι που αφορούν και τα δύο σχολικά ιδρύματα, με αποτέλεσμα να διαφαίνεται η συνέχεια που υπάρχει σε αυτούς. Αυτοί οι στόχοι είναι οι γνωστικοί, που αναφέρονται στην καλλιέργεια γνωστικών ικανοτήτων και στην απόκτηση βασικών γνώσεων, που θεωρούνται απαραίτητες για την επεξεργασία των διάφορων πληροφοριών, οι συναισθηματικοί, οι οποίοι αφορούν την ανάπτυξη του συναισθηματικού κόσμου του μαθητή, καθώς και την καλλιέργεια του ενδιαφέροντός του για την επιστημονική γνώση, και οι ψυχοκινητικοί στόχοι, που αναφέρονται στην ανάπτυξη κάποιων δεξιοτήτων του μαθητή, όπως είναι η χρήση κάποιων υλικών και η ικανότητα μέτρησης (Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2003, σ.3740- 3741).

Απ' όσα προαναφέρθηκαν διαπιστώνουμε ότι οι δημιουργοί του Δ.Ε.Π.Π.Σ., προσπάθησαν μέσα από τους σκοπούς και τους στόχους που πρότειναν να εφαρμόσουν τη συνέχεια ανάμεσα στα δύο σχολικά ιδρύματα. Εάν παρομοιάζαμε τους σκοπούς και τους στόχους του Δ.Ε.Π.Π.Σ. σαν μία σκάλα, θα λέγαμε ότι στο πρώτο σκαλί τοποθετούνται οι στόχοι του νηπιαγωγείου, στο δεύτερο σκαλί της Α' τάξης και ούτω καθεξής, αφού αυτή η σκάλα σταματάει στην τελευταία τάξη της εκπαίδευσης.

Όσον αφορά τον άλλον παράγοντα της συνέχειας, δηλαδή τη μεθοδολογική διάσταση, αυτή εμπεριέχει τις μορφές διδασκαλίας και τις διδακτικές προσεγγίσεις. Οι μορφές διδασκαλίας που ισχύουν τόσο στο νηπιαγωγείο όσο και στο δημοτικό είναι η διαθεματική προσέγγιση, οι θεμελιώδεις έννοιες και τα σχέδια εργασίας. Η διαθεματική προσέγγιση τοποθετεί ένα θέμα στο κέντρο, που ενδιαφέρει τα παιδιά, και εξακτινώνεται και αλληλεπιδρά με τα άλλα προγράμματα (Κιτσαράς, 2004· Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2003). Οι θεμελιώδεις έννοιες, όπως είναι η αλληλεπίδραση, δη διάσταση, η επικοινωνία, η μεταβολή, η εξέλιξη, η ομοιότητα και η διαφορά, ο πολιτισμός και το σύστημα, προέρχονται από διάφορες επιστήμες και μπορούν να αναπτυχθούν διαθεματικά (Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2003). Τα σχέδια εργασίας αφορούν την έρευνα κάποιων θεμάτων που ενδιαφέρουν πραγματικά τα παιδιά, αφού συνδέονται με την καθημερινή τους ζωή. Επίσης, τα σχέδια εργασίας είναι ανοιχτά ως προς τον χρόνο ολοκλήρωσής τους, αφού εξαρτάται από τη διάθεση και το ενδιαφέρον των παιδιών, και ο εκπαιδευτικός έχει συμβουλευτικό ρόλο, καθώς συνεργάζεται με τα παιδιά για την οργάνωση και το σχεδιασμό της όλης διαδικασίας (Κιτσαράς, 2004· Matensen, 2003· Παμουκτσόγλου, 2007· Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2003).

Όσον αφορά στις διδακτικές προσεγγίσεις, για την ύπαρξη συνέχειας ανάμεσα στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό πρέπει να εφαρμόζονται δραστηριότητες, που να είναι βασισμένες στις εμπειρίες των παιδιών, διότι αυτές μπορούν να αποτελέσουν ένα βασικό μέσο μάθησης (Myers, 1997· Ντολιοπούλου, 2003· Πανταζής, 1997· U.S. Department of Education, 1995). Επειδή οι εμπειρίες των παιδιών δεν αποκτιούνται μόνο από το οικογενειακό περιβάλλον, αλλά και από την επαφή τους με τη σχολική κοινότητα ο εκπαιδευτικός πρέπει να καθοδηγεί τα παιδιά, ώστε να συμμετέχουν σε μία εις βάθος διερεύνηση των διαφόρων θεμάτων, αλλά και να δημιουργεί καταστάσεις διερεύνησης και επίλυσης προβλημάτων (U.S. Department of Education, 1995).

Άλλη μία διδακτική προσέγγιση είναι οι δραστηριότητες που προάγουν την κριτική σκέψη των παιδιών και την ενεργό μάθηση, και ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών (U.S. Department of Education, 1995), αφού αυτές οι δραστηριότητες θα δημιουργήσουν τους ολοκληρωμένους πολίτες που επιθυμεί το αναλυτικό πρόγραμμα.

Μία άλλη διδακτική προσέγγιση, η οποία χρησιμοποιείται ευρέως στο χώρο του νηπιαγωγείου είναι το παιχνίδι. Το παιχνίδι θεωρείται ως ένα μέσο μάθησης, ανάπτυξης και κοινωνικοποίησης (Ντολιοπούλου, 2006), αλλά για να είναι λειτουργικό, ο εκπαιδευτικός πρέπει να καθοδηγεί και να ενθαρρύνει τα παιδιά (U.S. Department of Education, 1995). Στα πλαίσια του δημοτικού, το παιχνίδι οργανώνεται από τον εκπαιδευτικό και δε δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να παίξουν ελεύθερα σύμφωνα με τις προσωπικές τους επιλογές και ανάγκες (Πανταζής, 1991). Παρόλο που το παιχνίδι συμβάλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, μέσα από έρευνα φάνηκε ότι δε χρησιμοποιείται ως μέσο μάθησης στα πλαίσια του δημοτικού σχολείου (Παπαντωνίου κ.α., 2006).

Επιπλέον, στη μεθοδολογική διάσταση περιλαμβάνεται η αυθόρμητη επικοινωνία του παιδιού με τον εκπαιδευτικό. Τα παιδιά στο νηπιαγωγείο έχουν τη δυνατότητα να μιλήσουν ελεύθερα στον εκπαιδευτικό για τα θέματα που τα απασχολούν, να παίξουν και να αλληλεπιδράσουν μαζί του, αλλά και να μετακινηθούν στο χώρο, ανάλογα με την επιθυμία τους. Αντίθετα, στο δημοτικό, έρευνες έχουν αποδείξει ότι υπάρχει περιορισμός στην αυθόρμητη επικοινωνία κατά την ώρα του μαθήματος, στη μετακίνησή του κατά την βούλησή του, αφού οι κανόνες επιβάλλουν στο παιδί να σηκώνεται κατά τη διάρκεια του διαλλείματος ή μετά από υπόδειξη του εκπαιδευτικού (Παπαντωνίου κ.α., 2006). Σε αυτό το επίπεδο, δεν

φαίνεται να υπάρχει συνέχεια ανάμεσα στα δύο σχολικά ιδρύματα, αλλά η ευθύνη βαραίνει μόνο το διευθυντή του δημοτικού και το δάσκαλο, αφού είναι στη διακριτική τους ευχέρεια ο τρόπος που θα λειτουργήσουν μέσα στις αίθουσες διδασκαλίας.

Σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. υπάρχουν διδακτικές προσεγγίσεις που μπορούν να χρησιμοποιήσουν τόσο οι παιδαγωγοί του νηπιαγωγείου, όσο και του δημοτικού. Μία από αυτές είναι η διερεύνηση και η ανακάλυψη, δηλαδή η ερευνητική προσέγγιση της γνώσης, κατά την οποία τα παιδιά λειτουργούν ως ερευνητές για να φτάσουν στη γνώση, μέσω της παρατήρησης, της σύγκρισης, της μέτρησης, της ταξινόμησης και της επίλυσης προβλημάτων (Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2003). Οι επισκέψεις στο περιβάλλον αποτελούν άλλη μία διδακτική προσέγγιση (Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2003), η οποία βασίζεται στην απόκτηση γνώσεων με άμεσο τρόπο και μέσω των βιωμάτων των παιδιών με το φυσικό και το ανθρωπογενές περιβάλλον τους.

Άλλη μία διδακτική προσέγγιση που προτείνεται στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. είναι οι επιδείξεις με τη χρήση κατάλληλου εποπτικού υλικού, όπως είναι οι διαφάνειες, οι βιντεοταινίες και τα προπλάσματα (Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2003). Επίσης, η συζήτηση συμπεριλαμβάνεται στις προτεινόμενες διδακτικές προσεγγίσεις του αναλυτικού προγράμματος. Με τη συζήτηση υπάρχει η δυνατότητα επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών και των εκπαιδευτικών, με σκοπό να προβληματιστούν και να καταθέσουν τις απόψεις τους (Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2003).

Κάποιες άλλες διδακτικές προσεγγίσεις που προτείνονται από το αναλυτικό πρόγραμμα είναι η αφήγηση, η οποία συμβάλει στην ανάπτυξη του λόγου των παιδιών, και οι ομαδοσυνεργατικές διδασκαλίες, κατά τις οποίες τα παιδιά μπορούν να μάθουν από την επαφή που έχουν με τους άλλους (Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2003).

Επιπροσθέτως, ένας άλλος παράγοντας που συνδέεται με τη μεθοδολογική διάσταση είναι η διδακτέα ύλη. Σύμφωνα με κάποιες έρευνες φάνηκε ότι δεν υπάρχει συνέχεια ανάμεσα στην διδακτέα ύλη των πρώτων τάξεων του δημοτικού και του νηπιαγωγείου (Βρυνιώτη, 2010· Παπαντωνίου κ.α., 2006), διότι το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου περιλαμβάνει οργανωμένες ή ελεύθερες δραστηριότητες, ενώ του δημοτικού αποτελείται από διακριτά μαθήματα.

Από τα παραπάνω διαπιστώνουμε ότι ενώ το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου υπογραμμίζει την προσαρμογή των διδακτικών προσεγγίσεων στους ρυθμούς ανάπτυξης και τις ανάγκες των παιδιών, ακόμα και στις αυθόρμητές επικοινωνιακές καταστάσεις και το ελεύθερο παιχνίδι, το πρόγραμμα του δημοτικού προβάλλει το

ρόλο του δασκάλου ως κύριο οργανωτή και εκφραστή της διδασκαλίας. Με άλλα λόγια, στο μεν νηπιαγωγείο το παιδί τοποθετείται στο κέντρο και θεωρείται η κινητήρια δύναμη για την επιλογή των στόχων και των διδακτικών προσεγγίσεων, στο δε δημοτικό ο εκπαιδευτικός επιλέγει τους στόχους και τις διδακτικές προσεγγίσεις που θα ακολουθήσει μέσα από την ύλη του εκάστοτε μαθησιακού αντικειμένου.

Η συνέχεια των αναλυτικών προγραμμάτων εξαρτάται και από το χρόνο. Όμως, διάφορες έρευνες έχουν δείξει ότι δεν υπάρχει συνέχεια σε αυτόν τον παράγοντα, ανάμεσα στα δύο σχολικά ιδρύματα, διότι γίνεται διαφορετική οργάνωση και διαχείριση του, αφού στο δημοτικό τα παιδιά θα πρέπει να ολοκληρώσουν σε συγκεκριμένο χρόνο την προβλεπόμενη ύλη (Βρυνιώτη, 2010· Παπαντωνίου, κ.α., 2006). Σύμφωνα με διάφορους ερευνητές, για να μπορέσει να υπάρξει συνέχεια ανάμεσα στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό στο επίπεδο του χρόνου, πρέπει να υπάρχει ελεύθερος χρόνος, κατά τον οποίο τα παιδιά μπορούν να κινούνται ελεύθερα στο χώρο και να επιλέγουν την γωνιά προτίμησής τους (Πανταζής, 1997).

Στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα γίνεται αναφορά στο χρόνο. Συγκεκριμένα, στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. του νηπιαγωγείου οι συντάκτες δεν κάνουν κάποια νύξη για τις χρονικές ζώνες, ενώ στο δημοτικό αναφέρεται σε κάθε Α.Π.Σ. ο χρόνος διδασκαλίας κάθε γνωστικού αντικείμενου (Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2003). Βέβαια, το ωρολόγιο πρόγραμμα τόσο του δημοτικού, όσο και του νηπιαγωγείου παρουσιάζεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως αναλυτικά. Όμως, σε αυτό το σημείο δεν θα κάνουμε κάποια αναφορά ή σύγκριση σε αυτό, γιατί έχουμε παραθέσει τις διαφορές που εντοπίζονται σε προηγούμενο κεφάλαιο της εργασίας μας.

Ένας άλλος παράγοντας των προγραμμάτων σπουδών είναι η αξιολόγηση. Με τον όρο αξιολόγηση εννοείται η διαδικασία κατά την οποία αποδίδεται μία αξία σε ένα πρόσωπο, αντικείμενο ή κατάσταση με βάση κάποια συγκεκριμένα κριτήρια (Γεωργούσης, 1999· Κακανά, 2010· Κασσωτάκης, 2013· Καψάλης, 1998· Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011· Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008· Παμουκτσόγλου, 2007· Ρακελίδου, 2011· Ρέλλος, 2006· Simons, 2004· Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 1995· Χαράλαμπος, 2000). Βέβαια, εμείς θα ασχοληθούμε με την εκπαιδευτική αξιολόγηση, η οποία αφορά τη συγκέντρωση πληροφοριών με σκοπό να μελετηθεί η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, του εκπαιδευτικού, των μαθητών, του αναλυτικού προγράμματος και του σχολικού συστήματος (Δημητρόπουλος, 2010· Ελευθεράκης & Λιναρδάκης, 2014· Κασσωτάκης, 2013· Kingore, 2010· Μαντάς,

Ταβουλάρη & Δαβαλίκας, 2009· Matensen, 2003· Μπάλιου, 2011· Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008· Oosterhof, 2010· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009· Πασιαρδής, Σαββίδης & Τσιάκκιρος, 2007· Πηγιάκη, 1998· Ρεκαλίδου, 2011· Ράπτη, 2002), και θα εστιάσουμε ιδιαίτερα στην αξιολόγηση των μαθητών.

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση έχει ως κύριο στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και των εκπαιδευτικών πρακτικών (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009· Ρακελίδου, 2011). Πιο αναλυτικά, η αξιολόγηση στοχεύει στη διαπίστωση της επίτευξης των στόχων, στο σχεδιασμό των επόμενων σταδίων μάθησης, στη διερεύνηση της προόδου των μαθητών, στον εντοπισμό τυχόν δυσκολιών και αδυναμιών των μαθητών, στην καλλιέργεια του ερευνητικού πνεύματος και της επίλυσης προβλημάτων, στην απόκτηση και ενίσχυση της υπευθυνότητας και αυτοπεποίθησης των μαθητών, αλλά και στην απόκτηση μεταγνωστικών ικανοτήτων των μαθητών (Αγαλιώτης, 2011· Kingore, 2010· Μαυρογιώργος, 2000· Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008· Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 1995· Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2003). Από αυτά κατανοούμε ότι η αξιολόγηση γίνεται για να βελτιωθούν όλοι εκείνοι οι παράγοντες που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, με απώτερο στόχο τη βελτίωση και την ανάδειξη του εκπαιδευτικού συστήματος κάθε κράτους.

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση, λαμβάνει τρεις μορφές, τη διαγνωστική ή αρχική, τη διαμορφωτική ή σταδιακή και την τελική ή συνολική. Η διαγνωστική πραγματοποιείται από τον εκπαιδευτικό με σκοπό να διερευνήσει τις γνώσεις, τις εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα και τις δυσκολίες των μαθητών (National center for family & commynity, 2004). Η διαμορφωτική εφαρμόζεται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας με σκοπό να ελεγχθεί η πορεία των μαθητών για την κατάκτηση των εκπαιδευτικών στόχων, ώστε στην περίπτωση που κριθεί απαραίτητο να γίνουν οι κατάλληλες τροποποιήσεις (Ράπτη, 2002). Και η τελική πραγματοποιείται για να γίνει ανακεφαλαίωση και ανατροφοδότηση, αλλά και για να συγκριθεί το αρχικό επίπεδο των μαθητών με το επίπεδο που έφτασαν στο τέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Γεωργούσης, 1999· Δημητρόπουλος, 1997· Κασσωτάκης, 2013· Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011· Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008· Oosterhof, 2010· Παλαιοκρασάς, κ.α., 1997· Παμουκτσόγλου, 2007· Πασιαρδής, κ.α., 2007· Ρακελίδου, 2011· Ρέλλος, 2006· Sadowski, 2006· Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2003).

Για να μπορέσει να πραγματοποιηθεί η αξιολόγηση, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν διάφορες τεχνικές, όπως είναι η παρατήρηση, η συνέντευξη, οι

γραπτές ή προφορικές εξετάσεις, οι δημιουργικές εργασίας, ο φάκελος εργασίας του μαθητή (portofolio), η αυτοαξιολόγηση και η αξιολόγηση από τους συμμαθητές του (Δημητρόπουλος, 1997· Ελευθεράκης & Λιναρδάκης, 2014· Ντολιοπούλου, 2005· Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008· Χαρίσης, 2010).

Γενικότερα, η αξιολόγηση των μαθητών αποτελεί ένα δείκτη ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, αλλά και της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η αξιολόγηση του παιδιού δε γίνεται για να ελεγχθεί μόνο η επίδοσή του, αλλά ελέγχονται και άλλα χαρακτηριστικά, όπως είναι η συνεργασία, ο σεβασμός, η τήρηση των κανόνων, το ενδιαφέρον που δείχνει, οι προσπάθειες που κάνει και οι πρωτοβουλίες που αναπτύσσει (Γεωργούσης, 1999· Κασσωτάκης, 2013· Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008· Πηγιάκη, 1998). Στην προσχολική εκπαίδευση της Ελλάδας, η αξιολόγηση των παιδιών γίνεται μέσω της παρατήρησης, των συνεντεύξεων και του φακέλου εργασίας (Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2003). Ο φάκελος εργασίας ή αλλιώς φάκελος αξιολόγησης (portofolio) είναι μία συστηματική συλλογή πληροφοριών, η οποία προσφέρει πληροφορίες σχετικά με τις γνώσεις, τα επιτεύγματα και τις προσπάθειες των παιδιών. Το υλικό που περιέχει έχει συλλεχθεί με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, και προσφέρει ευκαιρίες επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα στο μαθητή, τον εκπαιδευτικό και την οικογένεια (Γουργιώτου, 2014α· Ζωγράφου, Καμπέρη & Μπιρμπίλη, 2010· Κουλουμπαρίτση & Μουρατιάν, 2004· Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008· Oosterhof, 2010· Χαρίσης, 2010).

Όσον αφορά την αξιολόγηση των παιδιών στο δημοτικό, φαίνεται από το Δ.Ε.Π.Π.Σ., ότι σε κάθε γνωστικό αντικείμενο υπάρχουν συγκεκριμένες τεχνικές που μπορούν να αξιολογήσουν την επίδοση των παιδιών, όπως είναι η συζήτηση, οι ανοιχτές ερωτήσεις του εκπαιδευτικού προς τα παιδιά, τα κριτήρια αξιολόγησης που υπάρχουν για κάθε μάθημα, οι εργασίες των παιδιών, τα σχέδια εργασίας, η παρατήρηση και ο φάκελος αξιολόγησης των παιδιών (Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2003). Από αυτό καταλαβαίνουμε ότι ο φάκελος αξιολόγησης του μαθητή, μπορεί να χρησιμοποιηθεί και στο δημοτικό. Οι Κουλουμπαρίτση και Μουρατιάν (2004) χρησιμοποίησαν το φάκελο του μαθητή στο μάθημα της Ιστορία, στην Ε' τάξη, και διαπίστωσαν ότι δημιουργήθηκε ένας νέος τρόπος επικοινωνίας με τους μαθητές, βελτιώθηκε η επίδοση τους και κυρίως οι οργανωτικές και δημιουργικές τους ικανότητες, και συνέβαλλε στην ανάπτυξη πρωτοβουλίας από την πλευρά των μαθητών.

Μία άλλη τεχνική αξιολόγησης που χρησιμοποιείται ευρέως στο δημοτικό και ιδιαίτερα στις δύο πρώτες τάξεις είναι η περιγραφική αξιολόγηση, η οποία απορρίπτει τη χρήση κλιμάκων βαθμολογίας. Η περιγραφική αξιολόγηση χρησιμοποιείται για να αναδείξει και να ενθαρρύνει τις θετικές πλευρές των μαθητών, να εντοπίσει τα ενδιαφέροντά τους, και να επισημάνει τα τυχόν σημεία που μπορούν να βελτιωθούν, δηλαδή αξιολογείται η γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή μέσα στην τάξη. Επίσης, λειτουργεί θετικά στην ψυχολογία των παιδιών και των γονέων, αφού δε συμβάλει στην ανάπτυξη του ανταγωνισμού, καθώς στηρίζεται αποκλειστικά στην επίδοση του κάθε μαθητή (Καψάλης, 1998· Ρεκαλίδου, 2011· Χανιωτάκης, 2010· Χαράλαμπος, 2000· Χαρίσης, 2010), δηλαδή συγκρίνεται η παρούσα επίδοση που έχει ο μαθητής με τις προηγούμενες επιδόσεις του, για να φανεί ή όχι η πραγματική του εξέλιξη.

Και στο εξωτερικό η αξιολόγηση κατέχει δεσπόζουσα θέση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σε κάποιες χώρες του εξωτερικού, όπως η Ισπανία, η αξιολόγηση του παιδιού πραγματοποιείται πριν την έναρξη της φοίτησής του στο νηπιαγωγείο, ενώ σε κάποιες άλλες, όπως στην Αγγλία, η αξιολόγηση γίνεται μετά τη φοίτηση. Βέβαια, υπάρχουν και χώρες που η αξιολόγηση αποτελεί μία καθημερινή διαδικασία (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008· Παλαιοκρασάς, κ.α. 1997· Pyle & DeLuca, 2013). Με άλλα λόγια, θα λέγαμε ότι κάποιες χώρες δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στη διαγνωστική αξιολόγηση, όπως είναι η Ισπανία, άλλες στην τελική, όπως η Αγγλία και άλλες στη διαμορφωτική.

Η αξιολόγηση των παιδιών γίνεται μέσα από την καθημερινή τους αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό, αφού ο δεύτερος μέσω των παρατηρήσεών του, οικοδομεί τις καταγραφές του, που τοποθετούνται στον ατομικό φάκελο του μαθητή, και συμβάλλουν στο σχεδιασμό του προγράμματος και στην επικοινωνία με τους γονείς και τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς κατά τη μετάβαση των παιδιών, αφού μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως διαπιστευτήρια σχετικά με την ετοιμότητα των παιδιών να φοιτήσουν στο δημοτικό (Appl, 2000· Grisham-Brown, Hallam & Brookshire, 2006· Hanson & Gilkerson, 1999· Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008). Ο ατομικός φάκελος του μαθητή (portofolio) περιέχει εκτός από τις καταγραφές των εκπαιδευτικών, φωτογραφίες, βίντεο, ηχογραφήσεις, κατασκευές, σχέδια και τις κρίσεις των γονέων για το παιδί τους (Hanson & Gilkerson, 1999· Rushton, Juola-Rushton & Lakrin, 2010). Επίσης, συμβάλει στην κατανόηση της εξέλιξης του παιδιού, χρησιμοποιώντας ως κριτήριο τις προγενέστερες γνώσεις τους (Hanson &

Gilkerson, 1999). Άρα, κατανοούμε ότι και στο εξωτερικό χρησιμοποιείται ο φάκελος αξιολόγησης του μαθητή, όπως συμβαίνει και στη χώρα μας, με τη διαφορά ότι σε κάποιες χώρες αυτός ο φάκελος ακολουθεί το μαθητή σε όλη την εκπαιδευτική του πορεία, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να λαμβάνουν άμεσα πληροφορίες από αυτόν για τις προϋπάρχουσες γνώσεις του και τις ικανότητές του.

Βέβαια, σε κάποιες χώρες η αξιολόγηση του παιδιού, ακόμη και στις μικρές ηλικίες πραγματοποιείται μέσω κάποιων διαγνωστικών τεστ ή μέσω ερωτηματολογίων που δίνονται στους γονείς για να ελεγχθεί ο χρόνος και η ποιότητα εργασίας του παιδιού στο σπίτι, όπως και το επίπεδο των παιδιών στους διάφορους τομείς, αλλά και στους εκπαιδευτικούς για να ελεγχθεί σε κάθε παιδί το κοινωνικό, συναισθηματικό και γνωστικό επίπεδό του (Appl, 2000· Grisham-Brown, e.t., 2006· Κασσωτάκης, 2013· Macbeath, Schratz, Meuret & Jakobsen, 2004· Παλαιοκρασάς, κ.α., 1997· Pyle & DeLuca, 2013). Ακόμη, για την αξιολόγηση των παιδιών μπορεί να χρησιμοποιηθεί το παιχνίδι, αφού μέσα από αυτήν τη δραστηριότητα ο εκπαιδευτικός μπορεί να λάβει διάφορες πληροφορίες σχετικά με τις γνωστικές επιδόσεις των παιδιών (Grisham-Brown, e.t., 2006). Σε αυτό το σημείο, πρέπει να αναφέρουμε ότι η συμμετοχή των γονέων στη διαδικασία αξιολόγησης των παιδιών, αναδεικνύει τη συνέχεια που υπάρχει μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου.

Επίσης, στα κράτη του εξωτερικού, όπως και στην Ελλάδα, θεωρούν την περιγραφική αξιολόγηση ως κατάλληλη για τις πρώτες τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Κασσωτάκης, 2013) και μέσω αυτής, οι γονείς μπορούν να ενημερώνονται ατομικά για τη σχολική πρόοδο των παιδιών τους, μέσα από τις συναντήσεις τους με τους εκπαιδευτικούς (Παλαιοκρασάς, κ.α., 1997).

Από τα παραπάνω διαπιστώνουμε ότι υπάρχει συνέχεια στον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών του νηπιαγωγείου και του δημοτικού. Συγκεκριμένα, και οι δύο εκπαιδευτικές μονάδες φαίνεται να χρησιμοποιούν τόσο τη διαγνωστική, τη διαμορφωτική και την τελική αξιολόγηση, όσο και την περιγραφική, αφού δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί σε άτυπες ή τυπικές συναντήσεις με τους γονείς περιγράφουν την ανάπτυξη των νηπίων. Ακόμα, η συνέχεια στην αξιολόγηση παρατηρείται και στις τεχνικές που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς, αφού η παρατήρηση, οι φάκελοι εργασίας, τα φύλλα εργασίας που δίνονται από τον εκπαιδευτικό και οι ανοιχτές ερωτήσεις χρησιμοποιούνται και στα δύο σχολικά ιδρύματα. Όμως, η μόνη τεχνική αξιολόγησης που δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί στο νηπιαγωγείο είναι οι γραπτές εξετάσεις, διότι ακόμη και αν τα παιδιά έχουν κάποια

επαφή με την γραφή, δεν είναι τόσο ανεπτυγμένη αυτή η ικανότητα, ώστε να συντάξουν ολόκληρες προτάσεις. Άλλη μία διαφορά που γίνεται αντιληπτή σχετικά με την αξιολόγηση ανάμεσα στα δύο σχολεία, είναι ότι στο νηπιαγωγείο γίνεται λόγος για αξιολόγηση της 'ανάπτυξης', ενώ στο δημοτικό η αξιολόγηση αναφέρεται στην επίδοση του παιδιού.

Τέλος, συμπεραίνουμε ότι το ελληνικό κράτος προωθεί τη συνέχεια ανάμεσα στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό μέσω του επίσημου αναλυτικού προγράμματος, αλλά κατά πόσο αυτό εφαρμόζεται στην πράξη, εξαρτάται από τη διακριτική ευχέρεια των ίδιων των εκπαιδευτικών, των προϊσταμένων του νηπιαγωγείου και των διευθυντών του δημοτικού.

3.4.3. Επαγγελματική συνέχεια

Ένας παράγοντας που μπορεί να διασφαλίσει τη συνέχεια στη μάθηση και ανάπτυξη του παιδιού, είναι η επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών του νηπιαγωγείου και του δημοτικού (Docket & Perry, 2014). Όπως έχουν υποστηρίξει η Γουργιώτου (2010) και η Αλευριάδου με τους συνεργάτες της (2008) η συνέχεια και η σταθερότητα των δύο σχολείων στους παιδαγωγικούς σκοπούς, αλλά και στις θέσεις αγωγής εξαλείφει τα προβλήματα της μετάβασης. Από την μεριά του, ο νηπιαγωγός πρέπει να προετοιμάσει τα παιδιά για τη διαδικασία της μετάβασης, δημιουργώντας τους το αίσθημα της χαράς, της οικειότητας και της εμπιστοσύνης, μέσω των επισκέψεων στο δημοτικό, ώστε να γίνει μία αρχική γνωριμία με το μελλοντικό τους δάσκαλο και με τα μαθήματα που θα επακολουθήσουν (Κιτσαράς, 2001). Από την μεριά του δασκάλου, θεωρούμε, ότι είναι απαραίτητη η συνεργασία με τον νηπιαγωγό, διότι θα έχει τη δυνατότητα να γνωρίσει καλύτερα τους μελλοντικούς του μαθητές, τις δυνατότητες τους και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, με αποτέλεσμα η ένταξη των παιδιών να γίνει με ομαλό τρόπο. Παρόλα αυτά, η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο σχολικών βαθμίδων, δεν φαίνεται να είναι συνυφασμένη με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τουλάχιστον μέχρι τον προηγούμενο αιώνα. Αυτή η άποψη φαίνεται να υποστηρίζεται και από την έρευνα που πραγματοποίησε η Βρυνιώτη (1999), σχετικά με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, του νηπιαγωγείου και του δημοτικού, στη Γερμανία και στην Ελλάδα. Τα αποτελέσματά της έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα έχουν αποσπασματική γνώση του αντικειμένου της συνεργασίας και περιορισμένη

αντίληψη για τη μετάβαση, εξαιτίας της μη συνεργασίας μεταξύ τους, αφού δε φάνηκε να υπάρχει προθυμία συνεργασίας από τους δασκάλους και τους νηπιαγωγούς (Βρυνιώτη, 1999· Βρυνιώτη, 2002). Επιπλέον, η στάση και η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στις δραστηριότητες συνεργασίας φάνηκε να επηρεάζονται από τη γνώση του περιεχομένου και τη μεθοδολογία της συνεργατικής μεθόδου, από το χρόνο που απαιτείται για την πραγματοποίησή της, από το κύρος που προσδίδουν στους συναδέλφους τους, καθώς από την ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας των συναδέλφων τους (Βρυνιώτη, 1999· Βρυνιώτη, 2002). Ακόμη, φάνηκε ότι τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις που υπάρχουν στη σχέση των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων, διαμορφώνουν αμοιβαία αρνητική στάση για τη συνεργασία μεταξύ τους και ότι η θέση και η απόσταση του κτηρίου του νηπιαγωγείου σε σχέση με το δημοτικό, μπορεί να αποτελέσει έναν από τους παράγοντες που θα ευνοήσει ή θα δυσκολέψει τη συνεργασία (Βρυνιώτη, 1999· Βρυνιώτη, 2002), αφού όπως έχει τονίσει ο Myers (1997) στην περίπτωση που τα δύο σχολικά ιδρύματα συστεγάζονται, τα παιδιά συνηθίζουν σταδιακά την ιδέα του μεγάλου σχολείου. Παρόλα αυτά, όταν η συνεργασία είναι εφικτή ο εκπαιδευτικός του δημοτικού έχει τη δυνατότητα να επισκεφτεί το νηπιαγωγείο και να γνωρίσει άμεσα τους μελλοντικούς του μαθητές, να μελετήσει το χαρακτήρα τους και την προσωπικότητά τους, να κερδίσει την εμπιστοσύνη τους και να αφαιρέσει τους δισταγμούς τους (Πανταζής, 1991· McCartin, 2005). Από την άλλη, όταν ο νηπιαγωγός επισκέπτεται το δημοτικό, διευκολύνεται η μετάβαση κάποιων παιδιών, γιατί είναι ένα πρόσωπο γνώριμο και εμπιστοσύνης, το οποίο μπορεί μέσω της επίσκεψης να μάθει τις απαιτήσεις που έχει το δημοτικό από τους μαθητές και να εντάξει στο πρόγραμμά του τις κατάλληλες δραστηριότητες που θα βοηθήσουν στην ανάπτυξη των απαραίτητων δεξιοτήτων (Πανταζής, 1991· McCartin, 2005). Με άλλα λόγια, η συνεργασία των εκπαιδευτικών του δημοτικού και του νηπιαγωγείου συνεπάγεται τη συνέχεια στο περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών, στην αξιολόγηση και στις προσδοκίες (Sadowski, 2006), αυτό πιστεύουμε ότι θα βοηθήσει το παιδί να ενταχθεί ομαλότερα, διότι η μάθησή του δε θεωρείται ως ένα άθροισμα υποσυνόλων, που έχουν αρχή και τέλος, αλλά ως μια συνεχής διαδικασία.

Για να επιτευχθεί η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο σχολικών ιδρυμάτων, είναι απαραίτητη η εφαρμογή κάποιων μέτρων εκπαιδευτικής πολιτικής, τα οποία αφορούν την κοινή εκπαίδευση και μετεκπαίδευση των δασκάλων και των νηπιαγωγών, και την παροχή διαθέσιμου χρόνου για το συντονισμό της συνεργασίας

τους (Myers, 1997· Πανταζής, 1991). Επίσης, χρήσιμο θα ήταν οι εκπαιδευτικοί να παρακολουθούν κάποια εκπαιδευτικά σεμινάρια, μέσω των οποίων να ανταλλάσουν πληροφορίες σχετικά με τα προβλήματα που έχει ο καθένας στο χώρο του και να προσπαθούν να βρουν λύσεις από κοινού (Πανταζής, 1991). Αξιόλογο παράδειγμα της συνεργασίας των εκπαιδευτικών αποτελούν κάποιες περιοχές της Γαλλίας, στις οποίες η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών επιβάλλεται, οργανώνοντας από κοινού τη διδασκαλία, στην ίδια αίθουσα, με την επίβλεψη ενός επόπτη (Myers, 1997).

Οι ανώτεροι φορείς της εκπαίδευσης, όπως είναι το Υπουργείο Παιδείας, μπορούν να καταστήσουν υποχρεωτική την κοινή πανεπιστημιακή εκπαίδευση των παιδαγωγών του νηπιαγωγείου και του δημοτικού, διότι η κοινή εκπαίδευση διευκολύνει και τη μετέπειτα κοινή πορεία τους με σκοπό τη συνεργασία, προς όφελος των παιδιών (Βρυνιώτη, 2010). Βέβαια, και οι σχολικοί σύμβουλοι, αλλά και οι διευθυντές θα μπορούσαν να διευκολύνουν τη συνεργασία των εκπαιδευτικών του νηπιαγωγείου και του δημοτικού, μέσω της υποστήριξης και της καθοδήγησης (Βρυνιώτη, 2010).

Παρόλα αυτά ή επαγγελματική συνέχεια δεν αφορά μόνο τη συνεργασία του νηπιαγωγού με το δάσκαλο, αλλά με όλους όσους εργάζονται με τα παιδιά (Flottman, McKernan & Tayler, 2011), όπως είναι οι εκπαιδευτικοί των προσχολικών ιδρυμάτων, οι παιδαγωγοί ειδικής αγωγής, οι ψυχολόγοι και οι διευθυντές.

Συγκεκριμένα, οι διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούνται ως το θεμέλιο μιας συνεχούς μάθησης των παιδιών, διότι αυτοί οι ίδιοι θα διαμορφώσουν το εκπαιδευτικό κλίμα και την κουλτούρα της σχολικής τους μονάδας (Docket & Perry, 2014) με αποτέλεσμα να παροτρύνουν τους υφισταμένους τους να επικοινωνούν με τους συναδέλφους της άλλης βαθμίδας, με τους άλλους επαγγελματίες και με τις οικογένειες (Connelly, 2013· Flottman, e.t., 2011). Γι' αυτό θεωρείται αναγκαίος ο συντονισμός, η κατάρτιση, η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των διευθυντών (Πέννα, 2014), αφού όπως έχει αποδειχθεί οι διευθυντές που είναι πιο μορφωμένοι τείνουν να παρέχουν περισσότερες επαγγελματικές ευκαιρίες ανάπτυξης στους εκπαιδευτικούς και να δημιουργούν πιο ποιοτικά προγράμματα, με αποτέλεσμα οι μαθησιακές εμπειρίες των παιδιών να είναι καλύτερες (Hood, Hunt & Okezie-Phillips, 2009).

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών και των δύο ιδρυμάτων, με τους διάφορους επαγγελματίες, πρέπει να πραγματοποιείται σε καθημερινό επίπεδο και όχι σε

μεμονωμένες περιπτώσεις παιδιών. Δηλαδή, πρέπει να εργάζονται από κοινού για να μοιράζονται πληροφορίες για τα παιδιά με σκοπό να σχεδιάσουν ένα πρόγραμμα που θα εξασφαλίσει την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και τη συνέχεια στη μάθηση και ανάπτυξή τους (Dockett & Perry, 2014· Flottman, e.t., 2011). Όμως, για να είναι η συνεργασία εποικοδομητική, πρέπει εξαρχής να διατυπώνονται οι ρόλοι και οι ευθύνες του καθένα, να υπάρχει κατανόηση και σεβασμός για τους άλλους επαγγελματίες και να υπάρχει θέληση και από τις δύο πλευρές για τη συνεργασία (Flottman, e.t., 2011).

Από τα παραπάνω διαπιστώνουμε ότι η επαγγελματική συνέχεια δεν προσφέρει μόνο οφέλη στο παιδί, αλλά και στους υπόλοιπους επαγγελματίες, αφού μέσα από τη συνεργασία τους μπορούν να αποκτήσουν κάποιες γνώσεις από διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους, οι οποίες θα συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση της συμπεριφορά και της ζωής του παιδιού, με αποτέλεσμα να βελτιωθούν και στη δουλειά τους. Όμως, δεν φαίνεται από τις διάφορες έρευνες να υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων, για τον λόγο αυτό κρίνουμε απαραίτητη τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής σχετικά με τη θέσπιση ενός κοινού πλαισίου στη συνεργασία των δύο σχολικών ιδρυμάτων.

3.4.4. Συνέχεια με το σπίτι και την ευρύτερη κοινότητα

Για να μπορέσει να υπάρξει συνέχεια στην ανάπτυξη και τη μάθηση του παιδιού, εκτός από τη συνεργασία μεταξύ του δασκάλου και του νηπιαγωγού, η συνεργασία θα πρέπει να υφίσταται και με την οικογένεια (Αρβανίτη & Δάσιου, 2014), δηλαδή να υπάρχει γονεϊκή εμπλοκή στα σχολικά δρώμενα.

Οι γονείς πρέπει να έχουν μία συχνή επικοινωνία και συνεργασία με τον νηπιαγωγό, για να μπορούν να ενημερωθούν έγκαιρα για τη μετάβαση του παιδιού τους, αλλά και για να το βοηθήσουν να προσαρμοστεί στο περιβάλλον και στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου (Αργυροπούλου, 2014· Βρυνιώτη & Ματσαγγούρας, 2005· Γκόβαρης, 2010· Γουργιώτου, 2014β· Docket & Perry, 2014· Ζαχαρενάκης, 1996· McCartin, 2005· Πανταζής, 1999· Σακελλαρίου, 2014· Schorr & Marchand, 2007· Τοκμακίδου, 2010·). Στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός δεν εξασφαλίσει την ενεργό συμμετοχή των γονέων στο έργο του, οι δυνατότητες του σχολείου περιορίζονται σημαντικά, διότι η αρνητική ή αδιάφορη στάση των γονέων σχετικά με το σχολείο και τον εκπαιδευτικό, δυσχεραίνει την προσπάθεια του παιδαγωγού στη

διαδικασία της ομαλής ένταξης του παιδιού στα πλαίσια του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου (Μπρούζος, 2009· Παντελής, 1986). Όμως, αυτή η απώλεια συνεργασίας είναι πιθανό να οφείλεται και στην ελλιπή κατάρτιση των εκπαιδευτικών σχετικά με αυτή την προβληματική (Myers, 1997).

Μερικοί γονείς έχουν έντονο προβληματισμό σχετικά με το θέμα της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό και με το έργο των εκπαιδευτικών, γι' αυτό και προσπαθούν να είναι δίπλα στα παιδιά τους και να τα βοηθάνε όσο περισσότερο μπορούν (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2014· Πανταζής, 1991). Βέβαια, αρκετοί γονείς μεταφέρουν το άγχος και τις ανησυχίες τους στα παιδιά τους, με αποτέλεσμα να τα πιέζουν, επηρεασμένοι από τις προσωπικές τους ανικανοποίητες φιλοδοξίες, προσδοκώντας από αυτά μία εντυπωσιακή σχολική πρόοδο, διακρίσεις και αποτελέσματα που είναι δυσανάλογα με τις ικανότητες τους (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2010).

Για την ύπαρξη συνέχειας από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό και για την ομαλή μετάβαση του παιδιού, θεωρείται απαραίτητη η συνεργασία των γονέων με τον εκπαιδευτικό, μέσα σε ένα κλίμα αμοιβαιότητας, σεβασμού και κατανομής ευθυνών (Γώγου-Κρητικού, 1994· Εξάρχου, 2010· Kingore, 2010· Ρέλλος, 2006), για να καταστεί όσο το δυνατόν ομαλότερη αυτή η διαδικασία. Επίσης, οι γονείς πρέπει να ανταποκρίνονται στο κάλεσμα για την πρώτη συνάντηση που οργανώνεται μεταξύ αυτών και του εκπαιδευτικού, έτσι ώστε να γνωριστούν με τον εκπαιδευτικό, να ενημερωθούν από αυτόν, με σκοπό να αποφευχθούν τυχόν λάθη που μπορεί να σταθούν αφορμή για μία κακή έναρξη και να σταματήσουν να πιέζουν τα παιδιά για συνεχείς επιτυχίες και περισσότερη εργασία (Γκλιάου- Χριστοδούλου, 2010· Γουργιώτου, 2010· Kingore, 2010· Μπρούζος, 2009· Myers, 1997).

Με την έναρξη της σχολικής χρονιάς, οι γονείς μπορούν να πραγματοποιούν συναντήσεις με τον εκπαιδευτικό για να ενημερωθούν σχετικά με τους σκοπούς και τις μεθόδους διδασκαλίας του δημοτικού, έτσι ώστε να είναι σε θέση να βοηθήσουν τα παιδιά τους σε τυχόν δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίσουν σε αυτό τον τομέα, αλλά και να ενθαρρύνουν τα παιδιά να αποκτήσουν μία θετική στάση για το σχολείο, συνοδεύοντάς αυτά στο σχολείο και εκφράζοντας θετικά συναισθήματα για τη νέα τους ζωή (Γκλιάου- Χριστοδούλου, 2010· Μπρούζος, 2009· McCartin, 2005).

Επιπλέον, οι γονείς θεωρούνται ως μία κινητήρια δύναμη που προωθεί τις δυνατότητες του σχολείου, στην περίπτωση που συμμετέχουν στη διαδικασία της μάθησης, γι' αυτό πρέπει να τους παρέχονται ευκαιρίες από τους εκπαιδευτικούς, για

μια ενεργό συμμετοχή στη μάθηση, μέσω της προσφοράς εθελοντικών υπηρεσιών (Bogard & Takanishi, 2005· Γκλιάου- Χριστοδούλου, 2014· Εξάρχου, 2010· McCartin, 2005· Παντελής, 1986· Sadowski, 2006), αφού και οι ίδιοι οι γονείς φαίνεται να επιθυμούν αυτή τη συμμετοχή τους (Γώγου-Κρητικού, 1994· McIntyre, Eckert, Fiese, DiGennaro & Wildenger, 2007).

Επίσης, ένας άλλος παράγοντας που συμβάλει στη συνέχεια της ανάπτυξης των παιδιών, είναι η ανάπτυξη θετικών και αμοιβαίων σχέσεων επικοινωνίας, μεταξύ των παιδιών, των γονέων, των εκπαιδευτικών, των πολιτιστικών φορέων και του διευθυντή (Βοϊνέσκου, 2014· Connelly, 2013· Γουργιώτου, 2010· Γουργιώτου, 2014α· Dunlop, 2008· Εξάρχου, 2010). Μπορεί η μετάβαση να είναι μια διαδικασία που άλλοι τη βιώνουν και άλλοι τη διαχειρίζονται, όμως, όλοι οι εμπλεκόμενοι χρειάζεται να είναι ενημερωμένοι, για να μπορέσουν να βοηθήσουν αποτελεσματικά τα παιδιά (Γκλιάου- Χριστοδούλου, 2010).

Όπως έχει προαναφερθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο της εργασίας για να μπορέσουν τα παιδιά να μεταβούν ομαλά από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, είναι απαραίτητο να έχουν το κατάλληλο επίπεδο ετοιμότητας, έτσι ώστε να ανταπεξέλθουν στις καινούριες απαιτήσεις του σχολείου. Βέβαια, η ετοιμότητα δεν προκύπτει από τη μια στιγμή στην άλλη, αλλά για να καταφέρουν τα παιδιά να φτάσουν στο επιθυμητό επίπεδο θα πρέπει να συμμετέχουν σε μια σειρά διαφορετικών ρυθμίσεων (Snow, 2006), όπως είναι η συμμετοχή τους σε πρόωρα προγράμματα υψηλής ποιότητας σχετικά με την παιδική ηλικία, που στοχεύουν στην προώθηση των ικανοτήτων των παιδιών στους κοινωνικούς και ακαδημαϊκούς τομείς (National Institute of Child Health and Human Development Early Childcare Research Network, 2002; 2003· Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2004). Για την εφαρμογή προγραμμάτων που θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των παιδιών, αξιοσημείωτο ρόλο έχουν η κοινωνία και οι κοινωνικοί φορείς, οι οποίοι έχουν τη δυνατότητα να διαμορφώσουν και να εφαρμόσουν προγράμματα που θα διευκολύνουν τα παιδιά, αλλά και υποστηρικτικά προγράμματα για τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, που θα ενισχύσουν το έργο τους κατά τη μετάβαση. Παραδείγματος χάρη, οι κοινωνικοί φορείς μπορούν να συνεργαστούν με την οικογένεια, έτσι ώστε να συγκεντρωθούν όλες οι απαραίτητες πληροφορίες σχετικά με τα παιδιά πριν την έναρξη της φοίτησής τους στους παιδικούς σταθμούς ή τα νηπιαγωγεία (McCartin, 2005).

Επιπλέον, ο ρόλος της κοινότητας στη διαδικασία της συνέχειας θεωρείται σημαντικός, γιατί μπορεί να αποτελέσει ένα όργανο που στοχεύει στον έλεγχο των γεγονότων και των καταστάσεων που συμβαίνουν στην εκπαίδευση, μέσω των αλλαγών στις υπηρεσίες και στους τοπικούς πόρους, οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για την καθημερινή ζωή του παιδιού, όπως η παροχή υγειονομικής περίθαλψης των παιδιών και ο εφοδιασμός τους σχολείου, αλλά και μέσω διαφόρων υποστηρικτικών προγραμμάτων, τα οποία θα δίνουν τη δυνατότητα στους γονείς να ενημερώνονται σχετικά με τη στάση και τη συμπεριφορά που πρέπει να έχουν απέναντι στα παιδιά, αλλά και για τις αποτελεσματικές πρακτικές μετάβασης που πρέπει να χρησιμοποιούν (Γώγου-Κρητικού, 1994· Docket & Perry, 2014· Janus, 2003· Myers, 1997). Εξάλλου, οι εκπαιδευτικοί και οι οικογένειες είναι μέλη της κοινότητας που ασχολούνται ενεργά, με το δικό τους τρόπο, συμβάλλοντας στην ανάπτυξή της, έτσι και η κοινότητα με τη σειρά της συμβάλλει στην ανάπτυξη των υπηρεσιών της πρώιμης παιδικής ηλικίας (Docket & Perry, 2014).

Η συνέχεια ανάμεσα στο σχολείο, την οικογένεια και την ευρύτερη κοινότητα συμβάλει θετικά στη μακροπρόθεσμη εξέλιξη του παιδιού, και ιδιαίτερα στη μάθηση και την ανάπτυξη τους, αφού όλοι αυτοί μπορούν να θεωρηθούν ως παράγοντες μάθησης. Παρόλα αυτά, διαπιστώνουμε ότι η συνεργασία ανάμεσα στην οικογένεια, το σχολείο και την κοινότητα δύσκολα υφίσταται, διότι οι απαραίτητες γνώσεις για τα θέματα συνεργασίας απουσιάζουν τουλάχιστον από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Από την προσωπική μας εμπειρία γνωρίζουμε ότι η κατάρτιση στα πανεπιστημιακά ιδρύματα που έχουν οι εκπαιδευτικοί αφορά μόνο τα παιδιά, δηλαδή τις μεθόδους, τους στόχους και τα εποπτικά μέσα που θα χρησιμοποιηθούν για την καλύτερη μετάδοση των γνώσεων στα παιδιά. Αντίθετα, υπάρχει αμελητέα ή μηδενική επιμόρφωση σε θέματα συμβουλευτικής ψυχολογίας, με αποτέλεσμα πολύ εκπαιδευτικοί να φοβούνται αυτή τη συνεργασία, μην τυχόν χρησιμοποιήσουν λάθος τεχνικές και αντί να διευκολύνουν τη μετάβαση, τη δυσκολέψουν.

Τέλος, συμπεραίνουμε ότι για να είναι ομαλή η μετάβαση των παιδιών δεν αρκεί μονάχα η συνεργασία και η επικοινωνία των εκπαιδευτικών και των γονέων, αλλά θεωρείται απαραίτητη και η συμμετοχή όλων όσων εμπλέκονται με το παιδί, όπως είναι η κοινότητα, οι κοινωνικοί φορείς και ο διευθυντής.

3.4.5. Προηγούμενες έρευνες σχετικά με το ζήτημα της συνέχειας στη μάθηση και ανάπτυξη του παιδιού

Η προβληματική της συνέχεια στη μάθηση και ανάπτυξη του παιδιού είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες ομαλής μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Αρκετοί ερευνητές προσπαθώντας να μελετήσουν τη μετάβαση των παιδιών, εστίασαν στους παράγοντες συνέχειας.

Κάποιοι ερευνητές επικεντρώθηκαν στο σχολικό περιβάλλον, στον εκπαιδευτικό και στις σχέσεις που δημιουργούν τα παιδιά με τον εκπαιδευτικό. Οι Entwisle και Alexander (1998) μελέτησαν τα αποτελέσματα της μετάβασης για τα παιδιά που φοιτούσαν στο ολοήμερο νηπιαγωγείο και γι' αυτά που φοιτούσαν στο κλασσικό, αλλά και για όσα ζούσαν σε οικογένειες διαφορετικών μορφών. Το δείγμα τους αποτελούνταν από 790 παιδιά που ζούσαν στη Βαλτιμόρη και θα ξεκινούσαν τη φοίτησή τους στην Ά δημοτικού. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους έδειξαν ότι τα παιδιά που δεν άλλαζαν σχολείο, δηλαδή που πήγαιναν στο συστεγαζόμενο δημοτικό, είχαν καλύτερα αποτελέσματα κατά τη διάρκεια της μετάβασης. Με αυτήν την έρευνα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι συμφωνεί και ο Kakavoulis (1994) που μελέτησε εάν τα παιδιά, τα οποία μεταβαίνουν από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό, αντιμετωπίζουν προβλήματα, στην περίπτωση που υπάρχουν διαφορές στο περιβάλλον της οικογένειας, του νηπιαγωγείου και του δημοτικού. Από την έρευνά του, συμπέρανε ότι τα παιδιά που αντιμετωπίζουν ένα πολύ διαφορετικό περιβάλλον κατά την είσοδό τους στην Α' τάξη είχαν δυσκολίες στην προσαρμογή τους.

Ο Bhushan (1986) εξέτασε τη σημασία που έχει το περιβάλλον της τάξης και η στάση του εκπαιδευτικού, στην ακαδημαϊκή εξέλιξη των παιδιών. Η στάση των εκπαιδευτικών μετρήθηκε με το 'Καταγραφή των στάσεων/αντιλήψεων των δασκάλων της Μιννεσοτα' (Minnesota Teacher Attitude Inventory -MTAI) και οι αντιλήψεις των μαθητών για το περιβάλλον μάθησης μετρήθηκαν με το 'Καταγραφή περιβάλλοντος μάθησης' (Learning Environment Inventory -LEI). Τα στοιχεία συλλέχθηκαν από 414 δασκάλους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τους μαθητές τους. Από την έρευνα φάνηκε ότι υπάρχει σχέση μεταξύ της στάσης του εκπαιδευτικού και του περιβάλλοντος μάθησης και υποστηρίχτηκε ότι η αυταρχική και απαισιόδοξη αξιολόγηση των μαθητών από το δάσκαλο θα δημιουργήσει τριβή και δυσαρέσκεια στην τάξη. Με αποτέλεσα, αυτό το αρνητικό περιβάλλον της τάξης να μειώσει τη μάθηση των παιδιών στις περισσότερες γνωστικές περιοχές (Bhushan, 1986). Για την αποφυγή αυτών των τριβών, ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι οικείος

στα παιδιά κατά την μετάβασή τους, δηλαδή αν υπάρχει δυνατότητα να παραμένει ο ίδιος, για να μπορέσουν τα παιδιά να μεταβούν ομαλά. Αυτό φαίνεται να υποστηρίζεται και από την έρευνα του Chapman (1999), ο οποίος ερεύνησε τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα στην περίπτωση που ο παιδαγωγός έχει την ίδια τάξη για δύο συνεχόμενες χρονιές. Τα πλεονεκτήματα περιλαμβάνουν τη μεγαλύτερη σταθερότητα, τον περισσότερο εκπαιδευτικό χρόνο και τη μείωση της πίεσης. Επίσης, υποστήριξε ότι κάθε μειονέκτημα μπορεί να γίνει πλεονέκτημα, με την υπευθυνότητα των εκπαιδευτικών και τη συμμετοχή των γονέων.

Όμως, όπως έχουμε προαναφέρει η μετάβαση δεν είναι μία διαδικασία που τα παιδιά την περνάνε πάντα ομαλά, αλλά αντιμετωπίζουν διάφορες δυσκολίες και προβλήματα. Για τον λόγο αυτό, κάποιοι ερευνητές προσπάθησαν να κατανοήσουν ποιες είναι αυτές οι δυσκολίες, όπως η Περπεριάν (2002), η οποία προσπάθησε να εντοπίσει τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά κατά τη μετάβασή τους στο δημοτικό το 2001 με 2002. Το δείγμα της ήταν 70 δάσκαλοι από 20 δημοτικά της Λεμεσού. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά δεν έχουν μία καλή προετοιμασία από το νηπιαγωγείο για το δημοτικό, όσον αφορά στο λεξιλόγιο, στην ομιλία, στη γραφή και στις μαθηματικές έννοιες, όμως, η άποψή τους για τους νέους τους δασκάλους είναι θετική.

Ακόμη, ο Παπαντωνίου και οι συνεργάτες του (2006) πραγματοποίησαν μία έρευνα τα σχολικά έτη 2001-2002 και 2002-2003 για να μελετήσουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά κατά την προσαρμογή τους. Το δείγμα αποτέλεσαν 156 δάσκαλοι της Α' δημοτικού στο νομό Θεσσαλονίκης και στο Κιλκίς, από τους οποίους το 9,6% ήταν άνδρες και το 90,4% γυναίκες. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί κατανοούν την ύπαρξη δυσκολιών κατά την προσαρμογή των παιδιών στην Α' τάξη του δημοτικού και τις αποδίδουν στα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών. Επιπλέον, αποδείχθηκε ότι το ποσοστό των παιδιών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά τη μετάβαση, μειώνεται κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Τέλος, υποστήριξαν ότι υπάρχει μόνο εξωτερική σύγκλιση των δύο ιδρυμάτων, ενώ η εσωτερική, που αφορά τη συνέχεια της μάθησης απουσιάζει (Παπαντωνίου, κ.α., 2006).

Επιπλέον, οι Αρβανίτη και Δάσιου (2014) διερεύνησαν τις επιδράσεις που έχει ένα πρόγραμμα συνεργασίας μεταξύ του νηπιαγωγείου και του δημοτικού στα παιδιά, αλλά και τις προσδοκίες των παιδιών από το νέο σχολείο. Το δείγμα αποτελούνταν από 31 νήπια, 5 με 6 ετών, δύο σχολείων της Ανατολικής Θεσσαλονίκης, όπου τα 14

αποτελούσαν την πειραματική ομάδα και τα 17 την ομάδα ελέγχου. Από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι όλα τα παιδιά είχαν θετική εικόνα για το νηπιαγωγείο, επίσης, πολλά νήπια είχαν θετική άποψη για το δημοτικό, αλλά και για τη διαδικασία της μετάβασης, αφού πίστευαν ότι η μετάβαση σχετίζεται με την ανάπτυξή τους. Όσον αφορά στις προσδοκίες των μαθητών, φάνηκε ότι από το νέο σχολείο επιθυμούν οικεία πρόσωπα και τη συνέχεια στο αναλυτικό πρόγραμμα και στο χώρο (Αρβανίτη & Δάσιου, 2014). Αυτά τα αποτελέσματα επαληθεύονται και από την έρευνα της Κασσωτάκη- Ψαρουδάκη (2014), η οποία διερεύνησε τις προσδοκίες των μαθητών του νηπιαγωγείου για την Α' δημοτικού, έτσι ώστε να επιτευχθεί μία ομαλή μετάβαση, συλλέγοντας πληροφορίες από τα ιχνογραφήματα 52 παιδιών νηπιαγωγείου του νομού Χανίων. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως τα παιδιά επιθυμούν την ύπαρξη συνέχειας ανάμεσα στο δημοτικό και το νηπιαγωγείο, όσον αφορά το πρόγραμμα σπουδών, και συγκεκριμένα το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον.

Ένας από τους παράγοντες ομαλής μετάβασης, είναι η συνεργασία του σχολείου και της οικογένειας, γι' αυτό δεν είναι λίγες οι έρευνες που έχουν εστιάσει σε αυτόν τον παράγοντα. Η Σακελλαρίου (2014) πραγματοποίησε μία έρευνα με σκοπό να μελετήσει τις απόψεις και τις προσδοκίες των μητέρων σχετικά με τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας έτσι ώστε να είναι σχολικά έτοιμα τα παιδιά, και τη συνέχεια της προσχολικής και πρωτοσχολικής εκπαίδευσης. Το δείγμα της αποτελούνταν από 60 μητέρες που τα παιδιά τους φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο και την επόμενη χρονιά θα πήγαιναν στο δημοτικό, και οι πληροφορίες συλλέχθηκαν μέσω συνεντεύξεων και ερωτηματολογίων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μητέρες θεωρούν απαραίτητη και χρήσιμη τη φοίτηση των παιδιών τους στο νηπιαγωγείο για την ομαλή μετάβασή τους στο δημοτικό, γι' αυτό και έχουν υψηλές προσδοκίες από αυτό. Τέλος, εξαιτίας του άγχους που βιώνουν οι μητέρες για τη φοίτηση του παιδιού τους στο δημοτικό, διαπιστώθηκε ότι η συνεργασία της οικογένειας με το σχολείο είναι αναγκαία.

Ο Λαμπράκης (2014) μελέτησε τις απόψεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας σχετικά με την επικοινωνία που έχουν με τους γονείς. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το τελευταίο τρίμηνο του 2007-2008 σε 25 εκπαιδευτικούς της περιφέρειας Κρήτης. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τη σημασία της συνεργασίας με τους γονείς, όμως τονίζουν και την κοινωνικοποίηση που προσφέρει το νηπιαγωγείο στο παιδί.

Η McIntyre και οι συνεργάτες της (2007) διερεύνησαν τις εμπειρίες και τη συμμετοχή της οικογένειας στα προγράμματα μετάβασης του νηπιαγωγείου. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 132 γονείς ή κηδεμόνες που τα παιδιά τους είχαν φοιτήσει στην προσχολική εκπαίδευση και θα φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο. Τα αποτελέσματα έδειξαν την επιθυμία των γονέων να έχουν μεγαλύτερη συμμετοχή στα προγράμματα μετάβασης και περισσότερες πληροφορίες σχετικά με την ετοιμότητα των παιδιών τους και τις προσδοκίες που έχει το σχολείο από τα παιδιά. Τέλος, φάνηκε ότι οι γονείς που είχαν καλύτερο οικονομικό επίπεδο συμμετείχαν περισσότερο στα προγράμματα, από τους γονείς που είχαν χαμηλό οικονομικό επίπεδο.

Επιπροσθέτως, οι Rimm-Kaufman και Pianta (1999;2004 in National center for family & commynity, 2004) μελέτησαν εάν η συμμετοχή των γονέων και η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς μειώνεται όταν τα παιδιά φοιτήσουν στο νηπιαγωγείο. Στην μελέτη του 1999 το δείγμα ήταν 188 παιδιά τον πρώτο χρόνο και το δεύτερο έτος ήταν 82, ενώ στην έρευνα του 2004 το δείγμα ήταν 75 παιδιά από χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο. Και στις δύο έρευνες φάνηκε ότι η συνεργασία των γονέων και των εκπαιδευτικών μειώθηκε καθώς αυτά φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο σε σχέση με τα προσχολικά ιδρύματα.

Τα εμπόδια σχετικά με τη συνεργασία της οικογένειας και των εκπαιδευτικών μελετήθηκαν από τους Gettinger και Guets-chow (1998, στο Μπρούζος, 2009) και τα αποτελέσματα από τους 142 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας, έδειξαν ότι τα πιο σημαντικά εμπόδια για τη συνεργασία των γονέων και των εκπαιδευτικών, είναι η έλλειψη χρόνου και των δύο, η έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων των γονέων σχετικά με τον τρόπο βοήθειας των παιδιών, και η αδυναμία των εκπαιδευτικών για την σωστή εμπλοκή των γονέων. Μία παρόμοια έρευνα πραγματοποίησαν οι Carey, Lewis, Farris και Burns (1998, στο Μπρούζος, 2009), με 900 διευθυντές νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι σημαντικά εμπόδια για τη συνεργασία των γονέων και των εκπαιδευτικών είναι η έλλειψη χρόνου από τους εκπαιδευτικούς και η έλλειψη στην κατάρτισή τους σχετικά με θέματα εμπλοκής των γονέων, ενώ ως λιγότερο σημαντικά θεωρήθηκαν η έλλειψη γνώσεων των γονέων, η στάση τους απέναντι στο σχολείο και οι γλωσσικές διαφορές μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών.

Σημαντικές θεωρούνται οι έρευνες που αφορούν τις πρακτικές μετάβασης, δηλαδή όσα κάνουν οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και το κράτος, έτσι ώστε τα παιδιά να έχουν μία ομαλή μετάβαση. Η Κοντοπούλου (1996) μελέτησε εάν η μητέρα μπορεί

να αποχωρισθεί από το παιδί για να διευκολυνθεί η μετάβασή του από το σπίτι στο σχολείο και τον τρόπο που ο παιδαγωγός υποδέχεται το παιδί. Το δείγμα αποτέλεσαν 20 μητέρες και 20 νηπιαγωγοί που απάντησαν σε ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η μητέρα μπορεί να νιώσει συναισθηματικά έτοιμη να αποχωριστεί το παιδί της, όταν και η ίδια νιώσει ευπρόσδεκτη στο χώρο του σχολείου. Αντίστοιχα, και οι εκπαιδευτικοί όταν νιώσουν ότι οι γονείς τους εμπιστεύονται συνεργάζονται πιο εύκολα, με αποτέλεσμα η ένταξη των παιδιών να είναι ομαλότερη.

Επιπροσθέτως, οι Καρυδά και Κούτη (2014) πραγματοποίησαν μία έρευνα για να παρουσιάσουν τα αποτελέσματα της εφαρμογής έξι προγραμμάτων μετάβασης σε νηπιαγωγεία του Πειραιά. Το δείγμα ήταν 12 δάσκαλοι και 12 νηπιαγωγοί, και οι πληροφορίες συλλέχθηκαν μέσω ερωτηματολογίου, συνεντεύξεων και συστηματικών παρατηρήσεων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι και οι δύο εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαία την υλοποίηση προγραμμάτων μετάβασης, και υποστηρίζουν ότι οι δυσκολίες προσαρμογής των παιδιών οφείλονται στην ασυμβατότητα του ωραρίου, στη μη συνεργασία των δύο ιδρυμάτων και στην ασυνέχεια που υπάρχει ανάμεσα στα σχολεία.

Άλλη, μία έρευνα πραγματοποίησαν οι Ξυθάλη και Σαλτέρης (2014) για να μελετήσουν εάν εφαρμόζονται στην πράξη οι στόχοι του εκπαιδευτικού συστήματος και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις προσδοκίες των μαθητών και το ρόλο που έχουν στην υποστήριξη των μέτρων ομαλής μετάβασης. Οι πληροφορίες συλλέχθηκαν μέσω των ερωτηματολογίων που δόθηκαν σε 218 δασκάλους, 24 παιδαγωγούς ειδικοτήτων και 26 διευθυντές. Από την έρευνα φάνηκε ότι υπάρχει ένα χαμηλό επίπεδο διοικητικής μέριμνας στα σχολεία, οι εκπαιδευτικές πρακτικές είναι αποσπασματικές και συμβαδίζουν με την κρίση του παιδαγωγού, και τέλος, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά κατά τη μετάβασή τους από το δημοτικό στο γυμνάσιο οφείλονται στη μη συνέχεια των δύο σχολείων και στην έλλειψη συνεργασίας των εκπαιδευτικών, αλλά και των υπηρεσιών.

Τέλος, όσον αφορά την επαγγελματική συνέχεια, δηλαδή τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, ο Βαλμάς και οι συνεργάτες του (2006) πραγματοποίησαν μία έρευνα σχετικά με το βαθμό συνεργασίας των εκπαιδευτικών. Δηλαδή μελέτησαν αν οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι μπορούν να συνεργαστούν έχοντας την υποστήριξη ενός πανεπιστημιακού ερευνητή. Σε αυτήν την έρευνα οι εκπαιδευτικοί διερεύνησαν αν η ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό επηρεάζεται από την

καθημερινή δουλειά των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί, όλων των βαθμίδων μπορούν να συνεργαστούν για τη μελέτη, το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση δραστηριοτήτων μετάβασης, όταν συνεργάζονται με εκπαιδευτικούς που τους αξιολογούν (peer review), με σκοπό την αυτομόρφωσή τους, την επαγγελματική τους ανάπτυξη και την ανατροφοδότησή τους (Βαλμάς, κ.α., 2006). Βέβαια, αυτή η συνεργασία φαίνεται να υφίσταται μόνο όταν υπάρχει κάποιος εξωτερικός παρατηρητής, γιατί η έρευνα της Βρυνιώτη (2002) δεν φαίνεται να την επιβεβαιώνει. Συγκεκριμένα, η Βρυνιώτη (2002) πραγματοποίησε μία έρευνα σε Ελλάδα και Γερμανία, με σκοπό να εξετάσει τα προβλήματα και τις δυνατότητες συνεργασίας μεταξύ του νηπιαγωγείου και του δημοτικού. Το δείγμα αποτελούταν από 761 δασκάλους και νηπιαγωγούς από την Αθήνα και τη Φρανκφούρτη. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί έχουν μερική αντίληψη για την προβληματική της μετάβασης και για το αντικείμενο της συνεργασίας, συγκριτικά με τους Γερμανούς. Επιπλέον, αν και φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί και των δύο κρατών γνωρίζουν ότι η συνεργασία συμβάλει στην ομαλή μετάβαση του παιδιού, υπάρχει μία αρνητική στάση των δασκάλων και των νηπιαγωγών για τη μεταξύ τους συνεργασία, λόγω διαφόρων προκαταλήψεων (Βρυνιώτη, 1999· Παπαντωνίου, κ.α, 2006). Επίσης τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι σημαντικότεροι παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση και τη συνεργασία των παιδαγωγών, είναι ο εκπαιδευτικός ρόλος, η εθνικότητα και το εκπαιδευτικό σύστημα (Βρυνιώτη, 2002).

Από τις παραπάνω έρευνες μπορούμε να καταλάβουμε ότι όλοι οι ερευνητές μελετώντας την προβληματική της μετάβασης, μελετούσαν παράλληλα και τους παράγοντες συνέχειας. Βέβαια, σχεδόν κανένας δεν περιέλαβε στην έρευνα του όλους τους παράγοντες συνέχειας, αλλά μελετούσαν τον καθένα μεμονωμένα, όμως φάνηκε ότι οι παράγοντες συνέχειας είναι απαραίτητα κριτήρια για την ομαλή μετάβαση των παιδιών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και προϊσταμένων/ διευθυντών προσχολικής και δημοτικής εκπαίδευσης στη δημιουργία συνέχειας

4.1 Εισαγωγή

4.2 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

4.3 Ο ρόλος των διευθυντών/ Προϊσταμένων

4.3.1 Έννοιες της ηγεσίας

4.3.2 Μορφές και μοντέλα ηγεσίας

4.3.3 Ο ρόλος ενός ηγέτη: ο διευθυντής/ προϊστάμενος

4.3.4 Προηγούμενες έρευνες

4.1 Εισαγωγή

Κάθε οργανισμός αποτελείται από διάφορα άτομα, που ελέγχονται από κάποιον ηγέτη. Και στην οικογένεια ακόμα υπάρχει κάποιο άτομο που έχει τον ηγετικό ρόλο λαμβάνοντας κάποιες σημαντικές αποφάσεις, αν και στις μέρες μας τόσο ο άνδρας όσο και η γυναίκα, προτιμούν να αποφασίζουν από κοινού.

Έτσι και στην εκπαίδευση τα άτομα δε λειτουργούν χωρίς να υπάρχει κάποιος έλεγχος, αλλά δίνουν αναφορά σχετικά με τις πράξεις τους, είτε σε ένα άτομο, είτε σε μία ομάδα ατόμων. Συγκεκριμένα, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί ελέγχονται είτε από τον προϊστάμενο, είτε από τον διευθυντή ανάλογα με το σχολείο που υπηρετούν, δηλαδή στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό αντίστοιχα. Ο ηγέτης σε όλες τις περιπτώσεις έχει ως βασικό στόχο την επιτυχία των στόχων του οργανισμού στον οποίο εντάσσεται και για να επιτευχθεί αυτό πρέπει να έχει κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και ικανότητες, παρόλο που οι αρχαίοι Έλληνες και Ρωμαίοι υποστήριζαν ότι οι ηγέτες γεννιούνται και δεν γίνονται. (Μιχόπουλος, 1998, τομ.2· Ράπτης & Βιτσαλάκη, 2007· Σαΐτης, 2007).

Στο παρόν κεφάλαιο μελετήσαμε το ρόλο των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα τόσο στο νηπιαγωγείο, όσο και στο δημοτικό, αλλά και το ρόλο του εκπαιδευτικού στο εξωτερικό.

Στη συνέχεια αναλύσαμε περισσότερο το ρόλο του ηγέτη, δηλαδή του διευθυντή/ προϊστάμενου, παραθέτοντας κάποιους ορισμούς για τον ηγέτη, τις μορφές και τα μοντέλα ηγεσίας που υπάρχουν, αλλά και το έργο του ηγέτη που τον κάνει αποτελεσματικό τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό.

Τέλος έγινε μία αναφορά σε διάφορες έρευνες σχετικά με την εκπαιδευτική ηγεσία.

4.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Η αγωγή του παιδιού ξεκινάει μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον, αλλά συνεχίζεται, όταν το παιδί εισέλθει στο σχολείο. Μέσα στο σχολικό περιβάλλον κύριος αγωγός της γνώσης είναι ο εκπαιδευτικός γι' αυτό και ο ρόλος του είναι πολύπλευρος και πολυσύνθετος.

Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί κυρίως επηρεασμένος από το παιδί, από το σχολικό πλαίσιο του σχολείου, αλλά και από τις εκπαιδευτικές πολιτικές που ισχύουν στην χώρα του (Καρράς, 2011· Κωνσταντίνου, 2014). Βέβαια, δεν είναι αυτοί οι

μόνοι παράγοντες που επηρεάζουν το εκπαιδευτικό του έργο, αλλά και οι δημογραφικές ανακατατάξεις, οι οικονομικές εξελίξεις, η επιστημονική και τεχνολογική ανάπτυξη, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και η έννοια της πολιτισμικής ταυτότητας (Καρράς, 2011).

Πλέον η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης δίνει έμφασή στην αυτονομία, την υπευθυνότητα και την αποτελεσματικότητα (Καρράς, 2011), δηλαδή προσπαθεί να δημιουργήσει εκπαιδευτικούς που θα λειτουργούν αυτόνομα στην τάξη, έχοντας υπευθυνότητα, για να μπορέσει το εκπαιδευτικό τους έργο να είναι αποτελεσματικό για τα παιδιά. Συγκεκριμένα, η σημερινή εκπαιδευτική πολιτική απαιτεί από τον εκπαιδευτικό «να οργανώνει αποτελεσματικά το μάθημά του, να το αξιολογεί, να μεθοδεύει καλύτερους τρόπους οργάνωσης της τάξης του» (Καρράς, 2011, σελ. 86), αφού αυτός είναι ο κύριος αποδέκτης όλων των παγκόσμιων εκπαιδευτικών πολιτικών.

Στην Ελλάδα ο εκπαιδευτικός δεν αναλαμβάνει μόνο την αγωγή του παιδιού, αλλά συμβάλει στη βελτίωση των εκπαιδευτικών πραγμάτων και στην αξιολόγηση. Όσον αφορά την αγωγή του παιδιού, ο εκπαιδευτικός πρέπει να βοηθήσει το μαθητή να διαμορφώσει μία ολοκληρωμένη και αυτόνομη προσωπικότητα, που θα είναι ευαισθητοποιημένη σε διάφορα κοινωνικά, πολιτιστικά, περιβαλλοντικά και οικονομικά θέματα (Κωνσταντίνου, 2014· Μπρούζος, 2009), διότι στο μέλλον θα καταφέρει να είναι ένας σωστός ενεργός πολίτης. Η συμβολή του εκπαιδευτικού στη βελτίωση των εκπαιδευτικών πραγμάτων είναι καίριας σημασίας, αφού είναι ένα άτομο που λειτουργεί εκ των έσω, έχει άμεση επαφή με την εκπαιδευτική πραγματικότητα και γνωρίζει ποιες είναι οι αδυναμίες της. Ο εντοπισμός των αδυναμιών της εκπαίδευσης μπορεί να συμβεί μέσω της αξιολόγησης της διδακτικής, μαθησιακής και παιδαγωγικής διαδικασίας. Όμως, για να καταστεί δυνατή η έγκυρη αξιολόγηση, ο εκπαιδευτικός πρέπει να διακατέχεται από κριτική σκέψη και αντικειμενικότητα (Μπρούζος, 2009).

Ένας άλλος ρόλος που έχει ο εκπαιδευτικός είναι αυτός του συμβούλου. Για να μπορέσει να συμβουλέψει τα παιδιά θα πρέπει να τα αντιμετωπίζει με σεβασμό, αγάπη, εκτίμηση, εμπιστοσύνη, αλλά και να τα ακούει προσεκτικά, ώστε να μπορέσει να κατανοήσει το πρόβλημά τους, είτε αυτό αφορά το σχολείο, είτε όχι (Μπρούζος, 2009).

Ένας άλλος ρόλος που καλείται να έχει ο εκπαιδευτικός είναι αυτός του εκτελεστή του αναλυτικού προγράμματος. Το αναλυτικό πρόγραμμα περιέχει ένα

σύνολο στόχων, περιεχομένων, μεθόδων διδασκαλίας και τρόπων αξιολόγησης, που πρέπει να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός και να συμβαδίζει με αυτά το εκπαιδευτικό του έργο, ώστε να μπορέσει να μεταλαμπαδεύσει τις γνώσεις και να αναπτύξει διάφορες ικανότητες στα παιδιά (Χατζηγεωργίου & Λεριάς, 2001). Όμως, για να μπορέσει να εκτελέσει αποτελεσματικά αυτόν το ρόλο θα πρέπει να έχει γνώσεις και εμπειρίες που να συνδέονται με την γενική και ειδική μεθοδολογία (Κωνσταντίνου, 2014).

Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί και ως αξιολογητής της επίδοσης του μαθητή. Πιο συγκεκριμένα, αξιολογεί το βαθμό επίτευξης των εκπαιδευτικών στόχων, αξιολογεί τις ικανότητες, τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις αδυναμίες των μαθητών, αλλά και τις δικές του μεθόδους και πρακτικές. Με αυτόν τον τρόπο ο εκπαιδευτικός μπορεί να λάβει τα σωστά μέτρα για να βελτιώσει τη μαθησιακή διαδικασία (Κωνσταντίνου, 2014· Χατζηγεωργίου & Λεριάς, 2001).

Επίσης, ο παιδαγωγός είναι και επιβλέπων, δηλαδή είναι υπεύθυνος για τη σωματική ακεραιότητα των μαθητών και για την αξιοπρεπή διαβίωσή τους στο σχολείο, αφού προσπαθεί να τους παρέχει μία ασφαλή και ευχάριστη συμμετοχή στην εκπαιδευτική κοινότητα (Κωνσταντίνου, 2014).

Για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να ανταπεξέλθει σωστά σε όλους αυτούς τους ρόλους πρέπει να έχει επαγγελματική και παιδαγωγική κατάρτιση, επαρκή επαγγελματική δραστηριότητα, να έχει την ικανότητα δόμησης της διδασκαλίας και ευελιξία στη διδακτική πρακτική, να αξιοποιεί εποικοδομητικά το υπάρχουν τεχνολογικό και εποπτικό υλικό, αλλά και να δημιουργεί στην τάξη ένα παιδαγωγικό κλίμα (Κωνσταντίνου, 2014). Έχοντας όλες αυτές τις γνώσεις και μη υστερώντας σε κάποιο ρόλο, θα λέγαμε ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να νιώσει μία ψυχική ευχαρίστηση. Εξάλλου, όπως έχουν δείξει διάφορες έρευνες η κοινωνική και επαγγελματική ευχαρίστηση του εκπαιδευτικού συσχετίζεται με την προσωπική ψυχική του υγεία (Καρράς, 2011). Βέβαια από την έρευνα της Κοσσυβάκη (2003), που σκοπό είχε να προσδιορίσει τη δυνατότητα λειτουργίας του αναλυτικού σχολείου και να διερευνήσει την ετοιμότητα του Έλληνα εκπαιδευτικού, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν δυσαρεστημένοι με τις εκπαιδευτικές καταστάσεις κατηγορούν ως υπεύθυνους την πολιτεία, τους γονείς και τους μαθητές. Ένα άλλο σημαντικό εύρημα της συγκεκριμένης έρευνας, το οποίο αποδείχθηκε από τα ερωτηματολόγια που απάντησαν οι 337 δάσκαλοι, αφορά στη συνεργασία της οικογένειας με το σχολείο και συγκεκριμένα φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν μία

θετική στάση για την ενημέρωση των γονέων και μία ουδέτερη θέση ως προς την εμπλοκή των γονέων που έχουν ειδικές γνώσεις (Κοσσυβάκη, 2003).

Πιο αναλυτικά, όσον αφορά στο νηπιαγωγείο, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολύπλευρος. Ο νηπιαγωγός είναι υπεύθυνος για την πολύπλευρη ανάπτυξη των παιδιών μέσω διαφόρων εξατομικευμένων δραστηριοτήτων, για την ανάπτυξη ενός αισθήματος αγάπης για τις παραδόσεις, τα τοπικά ήθη και έθιμα, αλλά και για το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, για την ανάπτυξη της ομαδικότητας και της συνεργατικότητας, για την αντισταθμιστική εκπαίδευση των παιδιών που προέρχονται από διάφορα πολιτισμικά και κοινωνικό- οικονομικά περιβάλλοντα, αλλά και για την επιτυχία των παιδαγωγικών του στόχων (Αλευριάδου, κ.α., 2008· Κιτσαράς, 2001). Βέβαια, για να επιτύχει τα παραπάνω ο νηπιαγωγός, θα πρέπει να λειτουργεί ως παράδειγμα προς μίμηση για τα νήπια, αφού σε αυτήν την ηλικία τα παιδιά επηρεάζονται από τους ενήλικες και διαμορφώνουν την προσωπικότητά τους σύμφωνα με τα περιβάλλοντα στα οποία αναπτύσσονται.

Επίσης, στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. του νηπιαγωγείου γίνεται μία εκτεταμένη αναφορά στο ρόλο του εκπαιδευτικού, ο οποίος θεωρείται ως οργανωτής, διότι δημιουργεί μαθησιακές εμπειρίες που προσελκύουν τα νήπια, μέσα σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης, αγάπης, συνεργασίας και αποδοχής, και ως υποστηρικτής της άποψης ότι τα παιδιά μπορούν να αποκτήσουν γνώσεις μέσα από το παιχνίδι, την ανακάλυψη και τη συζήτηση. Συγκεκριμένα, ο νηπιαγωγός δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες που θα οικοδομηθούν οι γνώσεις των παιδιών, όπως το ασφαλές και φιλικό περιβάλλον, και χρησιμοποιεί όλες τις προϋπάρχουσες γνώσεις και βιώματα των παιδιών, με στόχο να τα εντάξει αβίαστα στην ομάδα (Υ.Π.Ε.Π.Θ., Π.Ι., 2003).

Όσον αφορά στο δημοτικό, και εδώ ο εκπαιδευτικός έχει ένα πολυδιάστατο ρόλο, όπως συμβαίνει και με το νηπιαγωγό. Εκτενέστερα, ο δάσκαλος έχει το ρόλο του μεταδότη γνώσεων, αφού είναι αυτός που θα δώσει το έναυσμα στα παιδιά, για να οικοδομήσουν τις γνώσεις τους. Επιπλέον, έχει το ρόλο του βοηθού, ιδιαίτερα στο διάστημα της προσαρμογής, γιατί βοηθάει τα παιδιά να αισθανθούν ελεύθερα και άνετα, έχει το ρόλο του καθοδηγητή και συμβούλου, διότι προσπαθεί να διατηρεί τα παιδιά στον ανώτερο βαθμό δημιουργικότητας και τα βοηθάει να ξεπεράσουν τα διάφορα εμπόδια. Ακόμα, έχει το ρόλο του συνεργάτη με τους γονείς και τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, ώστε από κοινού να συμβάλλουν θετικά στην αναπτυξιακή πρόοδο των παιδιών. Επίσης, έχει το ρόλο του ψυχολόγου, διότι μέσα από την παρατήρηση μπορεί να επισημάνει τις ατομικές διαφορές, τις κοινωνικές

σχέσεις και τις διάφορες αντιδράσεις στη σχολική μάθηση. Τέλος, ο δάσκαλος, ιδιαίτερα της Α' δημοτικού, δημιουργεί μία ευνοϊκή παιδαγωγική ατμόσφαιρα, η οποία συμβάλλει θετικά στη συμμετοχή των νέων μαθητών (Μπάκας & Δημητριάδη, 2014).

Σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ., ο δάσκαλος του δημοτικού είναι εκείνος που θα αναλάβει την ευθύνη για την επιλογή των μέσων και των τρόπων που θα χρησιμοποιηθούν για την επιτυχία των στόχων, γι' αυτό πρέπει να διακατέχεται από αίσθημα διδακτικής ευθύνης. Επίσης, ο δάσκαλος διδάσκει στους μαθητές τη γλώσσα, έτσι ώστε να μπορέσουν να χρησιμοποιήσουν το λόγο στην καθημερινή τους ζωή. Επομένως, ο εκπαιδευτικός πρέπει να ελέγχει την καταλληλότητα της γλώσσας και του περιεχομένου που χρησιμοποιεί (Υ.Π.Ε.Π.Θ., Π.Ι., 2003), αφού λειτουργεί ως παράδειγμα προς μίμηση.

Ακόμη, ο δάσκαλος πρέπει να ξεκινάει με απλές δραστηριότητες και διαδοχικά να καταλήγει στις πιο σύνθετες, να διακρίνει τους γενικούς στόχους μίας δραστηριότητας και να μπορεί να τους προσαρμόζει στο επίπεδο της τάξης του. Να είναι ευέλικτος ως προς την εφαρμογή του προγράμματος, να προσφέρει ευκαιρίες στα παιδιά να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα, αλλά και να λειτουργεί ως συνεργάτης και συνερευνητής των παιδιών και να υποκινεί την ομαδοσυνεργατική μάθηση (Υ.Π.Ε.Π.Θ., Π.Ι., 2003).

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω, τουλάχιστον στην Ελλάδα ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν παρουσιάζει σημαντικές διαφορές ανάμεσα στο δημοτικό και το νηπιαγωγείο, και αυτό μας δείχνει ότι υπάρχει συνέχεια του ρόλου αυτού στις διάφορες βαθμίδες.

Η ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης έχει επιδιώξει τη βελτίωση και τον εκσυγχρονισμό του ρόλου του εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί στο εξωτερικό, όπως και στην Ελλάδα είναι υπεύθυνοι για την κοινωνική, τη συναισθηματική, τη σωματική και τη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού (Sadowski, 2006). Συγκεκριμένα, οι παιδαγωγοί έχουν τεράστιο αντίκτυπο στη μάθηση των παιδιών, αφού όπως έχει διαπιστωθεί από διάφορες έρευνες, οι εκπαιδευτικοί των δημόσιων σχολείων επηρεάζουν περισσότερο τη μάθηση των μαθητών σε σύγκριση με τους γονείς, λόγω του χαμηλού κοινωνικό-οικονομικού επιπέδου της οικογένειας (Schorr & Marchand, 2007).

Στην Αγγλία ο εκπαιδευτικός θεωρείται ως διαμεσολαβητής ανάμεσα στη διδακτέα ύλη και στους μαθησιακούς αποδέκτες. Στη Γαλλία ο εκπαιδευτικός είναι

ένας δημόσιος υπάλληλος με ρεαλιστικά και ορθολογικά χαρακτηριστικά. Ενώ στην Ισπανία και την Ιταλία, φαίνεται ότι ο εκπαιδευτικός έχει μερική αυτονομία, αλλά υπάρχουν οι κατευθυντήριες γραμμές σχετικά με το περιεχόμενο και το πρόγραμμα της μάθησης που ρυθμίζονται από το κράτος (Caena, 2014). Βέβαια, στην Ελλάδα το κράτος παρέχει στους εκπαιδευτικούς ένα βασικό αναλυτικό πρόγραμμα σχετικά με τους στόχους που πρέπει να επιτύχουν, όμως ο τρόπος εφαρμογής του και οι καθημερινοί στόχοι στηρίζονται αποκλειστικά στην ευχέρεια των εκπαιδευτικών.

Ένας ρόλος των εκπαιδευτικών, τόσο του νηπιαγωγείου όσο και του δημοτικού, είναι ο υποστηρικτικός. Οι παιδαγωγοί προσπαθούν να παρέχουν στα παιδιά μία σωματική και ψυχολογική ασφάλεια, ενδιαφέροντα προγράμματα σπουδών, που συμβάλλουν στη σχολική τους πρόοδο, την αίσθηση ότι ανήκουν σε μία ομάδα, και να τους εξασφαλίσουν ικανότητες που είναι απαραίτητες για την περαιτέρω ανάπτυξή τους (Schorr & Marchand, 2007).

Ένας άλλος ρόλος είναι αυτός του παιδαγωγού, δηλαδή του ανθρώπου που προσπαθήσει να μεταλαμπαδεύσει τις γνώσεις του στους μαθητές, μέσω του παιχνιδιού και ενισχύει τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες της τάξης (Stenberg, Karlsson, Pitkaniemi & Maaranen, 2014).

Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως αξιολογητές, γιατί αξιολογούν το έργο των παιδιών, όχι με σκοπό να τα κατατάξουν σε κάποια κλίμακα με βάση την επίδοσή τους, αλλά για να εντοπίσουν τις αδυναμίες τους και να τα καθοδηγήσουν σωστά, ώστε να προωθηθεί η ανάπτυξή τους. Παράλληλα, λειτουργούν και ως οργανωτές του περιβάλλοντος μάθησης που διευκολύνει την ανάπτυξη των παιδιών. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν το παιχνίδι ως μέσο γνωστικής και κοινωνικής ανάπτυξης. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν και ως διαμεσολαβητές ανάμεσα στην οικογένεια και τη σχολική πραγματικότητα, αφού μέσα από την ενημέρωση και την επικοινωνία που έχουν με τους γονείς, βοηθούν τα παιδιά να ενταχθούν στο σχολικό πλαίσιο (Lowyck, 1980· Sadowski, 2006). Βέβαια, στο εξωτερικό όπως και στην Ελλάδα, οι εκπαιδευτικοί κατέχουν έναν αντισταθμιστικό ρόλο, αφού προσπαθούν με διάφορα μέσα να βοηθήσουν τους αδύναμους μαθητές που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικό- οικονομικά περιβάλλοντα να αναπτυχθούν το ίδιο με τους υπόλοιπους, δημιουργώντας ένα δίκαιο και δημοκρατικό περιβάλλον μάθησης (Alexiadou & Essex, 2016).

Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην προσχολική ηλικία θα πρέπει να έχουν γνώσεις σχετικά με την ανάπτυξη του παιδιού και με τις τεχνικές

σωστής συνεργασίας με την οικογένεια (Pianta, Barnett, Burchinal & Thornburg, 2009· Sadowski, 2006).

Η Stenberg και οι συνεργάτες της (2014) πραγματοποίησαν μία έρευνα στο τμήμα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στο Ελσίνκι της Φιλανδίας για να κατανοήσουν ποιος είναι ο ρόλος και η ταυτότητα των εκπαιδευτικών σε ένα δημοτικό σχολείο. Σε αυτή την έρευνα συμμετείχαν 71 εκπαιδευτικοί, όπου το 89% από αυτούς ήταν γυναίκες και το 11% ήταν άνδρες. Τα δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν το φθινόπωρο του 2010 μέσω της περιγραφής. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ένας δάσκαλος πρέπει να υποστηρίζει την ολιστική ανάπτυξη των μαθητών του, να είναι δίκαιος και δημοκρατικός απέναντι στα παιδιά, να δημιουργεί ένα ενθαρρυντικό περιβάλλον για τα παιδιά, που θα αισθάνονται ασφαλείς και ευτυχείς, έτσι ώστε να μπορεί να αναπτυχθεί η συνεργατικότητα και το ομαδικό πνεύμα. Επίσης, οι συμμετέχοντες υποστήριξαν ότι ένας δάσκαλος πρέπει να είναι ευέλικτος με το πρόγραμμα και με τη συμμετοχή των μαθητών στις μαθησιακές διαδικασίες. Τέλος, υποστηρίχτηκε ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να λειτουργεί ως συνεργάτης με τους μαθητές του, με την οικογένεια των παιδιών, με τους συναδέλφους του και γενικότερα με τη σχολική κοινότητα (Stenberg, e.t., 2014).

Εν κατακλείδι, φαίνεται ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών, είτε του νηπιαγωγείου, είτε του δημοτικού, κινείται στις ίδιες κατευθυντήριες γραμμές. Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης έχουν τους ίδιους ρόλους, αλλά διαφέρει η ένταση εμφάνισης αυτών. Για παράδειγμα, τόσο στο νηπιαγωγείο όσο και στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι περισσότερο ευέλικτοι, διότι σε αυτές τις ηλικίες τα παιδιά είναι περισσότερο αυθόρμητα και κουράζονται πιο γρήγορα, γι' αυτό το πρόγραμμα διδασκαλίας τους θα πρέπει να προσαρμόζεται γρηγορότερα στις ανάγκες των παιδιών, σε σύγκριση με τα μεγαλύτερα παιδιά, που λόγω ηλικίας είναι περισσότερο υπομονετικά να ακολουθήσουν ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα διδασκαλίας.

4.3 Ο ρόλος των διευθυντών/ Προϊσταμένων

4.3.1. Έννοιες της ηγεσίας

Η έννοια της ηγεσίας δεν φαίνεται να έχει κοινή αποδοχή από όλους τους μελετητές, διότι πολλοί υποστηρίζουν έναν δικό τους ορισμό για την ηγεσία και για τον ηγέτη. Μερικοί υποστηρίζουν ότι η ηγεσία είναι μία διαδικασία

αλληλεπιδράσεων κατά την οποία το άτομο που έχει το ρόλο του ηγέτη αντιμετωπίζει διάφορες συγκρούσεις και αντιθέσεις (Παπαναούμ, 1995).

Αρκετοί μελετητές συνδέουν την έννοια του ηγέτη, με ένα πρόσωπο που είναι ενταγμένο σε μία ομάδα, στην οποία μπορεί να ασκήσει επιρροή, κάνοντας τα άτομα αυτά να τον ακολουθούν και να εκπληρώνουν τον επιθυμητό γι' αυτόν στόχο (Argyropoulou, 2010· Δαράκη, 2007· Leithwood, Louis, Anderson & Wahlstrom, 2004· Μπαγάκης, Δεμερτζή, Γεωργιάδου, Μπινιάρη, Σκουτίδος, Κοσμίδης & Τσεμπερλίδου, 2007· Μιχόπουλος, 1998, τομ.2· Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007· Σαΐτης, 2007). Στον αντίποδα, υπάρχουν και κάποιοι άλλοι ερευνητές που υποστηρίζουν ότι η ηγεσία δεν αφορά μόνο ένα άτομο, αλλά μία ομάδα ανθρώπων, στους οποίους κατανέμεται η ηγεσία, και συμβάλουν όλοι μαζί στην εκπλήρωση των επιθυμητών στόχων (Dunlop, 2008, p.5).

Η φεμινιστική άποψη διαφοροποιεί την ηγεσία που θεωρείται ως μία ανδροκρατούμενη έννοια, από την ηγεσία που ασκείται από τις γυναίκες και υποστηρίζει ότι στα σχολικά πλαίσια, η γυναικεία ηγεσία είναι πιο δίκαιη και ισότιμη απέναντι στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές (Δαράκη, 2007).

Επίσης, αρκετοί έχουν υποστηρίξει ότι ο όρος ηγεσία εμπεριέχεται στον όρο διοίκηση, αφού θεωρούν ότι η ηγεσία είναι ένα μέρος της διοίκησης (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007). Παρόλο που όπως υποστηρίζουν ο Μιχόπουλος, (1998,τομ.2) και η Δαράκη (2007) η διοίκηση είναι ένα σύστημα κανόνων επιστημονικά προσδιορισμένο, ενώ η ηγεσία σχετίζεται με τα χαρακτηριστικά και την προσωπικότητα του ατόμου που την ασκεί.

Η έννοια του διευθυντή ενός σχολείου αφορά το άτομο, που είναι «υπεύθυνο για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών, την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων, την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και τη συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους» (Κωτσίκης, 1993, σελ:215). Δηλαδή ο διευθυντής αποτελεί την κινητήρια δύναμη της σχολικής μονάδας, είναι υπεύθυνος για τη διεύθυνση αυτής, αλλά και για την επιτυχία των επιδιωκόμενων στόχων και για την αλλαγή των εκπαιδευτικών δρωμένων (Στραβάκου, 2003).

Τέλος, από τα παραπάνω μπορούμε να συμπεράνουμε ότι ηγέτης είναι κάποιος που έχει αναλάβει την ευθύνη μίας ομάδας, έτσι ώστε να μπορέσουν να

επιτευχθούν οι επιδιωκόμενοι στόχοι, μέσα σε ένα επικοινωνιακό και παραγωγικό κλίμα.

4.3.2 Μορφές και μοντέλα ηγεσίας

Ένα ηγέτης και συγκεκριμένα ένας προϊστάμενος ή ένας διευθυντής σχολείου για να μπορέσει να ασκήσει εξουσία, θα πρέπει να διαλέξει ποια μορφή θα ακολουθήσει, για να εμφανίσει και τα ανάλογα χαρακτηριστικά.

Μία από τις μορφές ηγεσίας είναι η αυταρχική, κατά την οποία το άτομο, που έχει τον ηγετικό ρόλο, είναι αποκλειστικά υπεύθυνο για τη λήψη των αποφάσεων και για τον καθορισμό όλων των ενεργειών, που οι υφιστάμενοι είναι υποχρεωμένοι να ακολουθήσουν (Δαράκη, 2007· Δεμερτζή & Μπαγάκης, 2006· Σαΐτης, 2007). Βέβαια, μία τέτοια μορφή ηγεσίας δεν είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική για τα σχολικά πλαίσια, αφού από έρευνες που έχουν γίνει οι αυταρχικοί διευθυντές δεν μπορούν να κερδίσουν την υπακοή και την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών τους (Μιχόπουλος, 1998, τομ.2).

Άλλη μία μορφή είναι χαλαρή και σε αυτήν την περίπτωση ο ηγέτης έχει συμβολικό χαρακτήρα, αφού οι αρμοδιότητες μοιράζονται στην υπόλοιπη ομάδα και αυτός παρέχει κάποιες πληροφορίες, με τη διαφορά ότι για τη λήψη των αποφάσεών τους θα πρέπει να συσκεφτούν με τον ηγέτη (Δαράκη, 2007· Σαΐτης, 2007).

Η δημοκρατική μορφή ηγεσίας αφορά τους ηγέτες που αφήνουν στους συνεργάτες τους να λάβουν πρωτοβουλίες (Δαράκη, 2007· Dunlop, 2008· Leithwood, e.t., 2004· Σαΐτης, 2007). Με αυτήν την μορφή συνδέεται και η ομαδική ηγεσία, αφού ο ηγέτης δείχνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το προσωπικό και για τις επιτεύξεις του οργανισμού, μέσα από την κοινή λήψη αποφάσεων (Δαράκη, 2007· Δεμερτζή & Μπαγάκης, 2006)

Επιπλέον, υπάρχει και η ηρωική ηγεσία, κατά την οποία ο ηγέτης εμφανίζεται σε κρίσιμες περιόδους για να καθοδηγήσει έθνη, εταιρείες και οργανισμούς (Δαράκη, 2007· Δεμερτζή & Μπαγάκης, 2006).

Η χαρισματική ηγεσία, η οποία συνδέεται με άτομα που έχουν την ικανότητα να ασκούν μεγάλη επιρροή και εξουσία στα μέλη της ομάδας, κάνοντας τα μέλη να τους ακολουθούν (Δαράκη, 2007· Δεμερτζή & Μπαγάκης, 2006).

Η ηθική ηγεσία συνδέεται με το αίσθημα μιας αποστολής που μεταφέρει διάφορες αξίες, όπως η εμπιστοσύνη, η τιμιότητα και η συναδελφικότητα στα μέλη της ομάδας (Δαράκη, 2007· Δεμερτζή & Μπαγάκης, 2006).

Επίσης, υπάρχει και η οραματική ηγεσία, η οποία βασίζεται σε έναν οραματιστή ηγέτη που εμπνέει και καθοδηγεί (Δαράκη, 2007· Δεμερτζή & Μπαγάκης, 2006).

Μία άλλη μορφή ηγεσίας είναι η υπηρετική, σύμφωνα με την οποία ο ηγέτης δεν υπάρχει για να ηγείται αλλά για να υπηρετεί τα μέλη της ομάδας, δηλαδή να τα φροντίζει και να τα στηρίζει, να τα ακούει, να συνεργάζεται μαζί τους, να τα εμπιστεύεται και να τα ενθαρρύνει (Δαράκη, 2007).

Υπάρχει ακόμα η συναλλακτική ηγεσία, που θεωρεί ότι ο ηγέτης θέτει τους στόχους μέσα σε ένα αλληλεπιδραστικό κλίμα. Κάποιοι θεώρησαν αυτή τη μορφή ηγεσίας ως προστάδιο της μετασχηματιστικής ηγεσίας, κατά την οποία η λήψη των αποφάσεων γίνεται μέσα σε συνεργατικά πλαίσια, αφού αρκετές φορές οι συνεργάτες γίνονται ηγέτες και οι ηγέτες συνεργάτες (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008· Δαράκη, 2007· Δεμερτζή & Μπαγάκης, 2006· Leithwood, e.t., 2004· Πασιαρδής, 2004· Ράπτης & Βιτσαλάκη, 2007).

Ακόμη, μία μορφή ηγεσίας είναι η διασπαρμένη, κατά την οποία πιστεύεται ότι όλα τα μέλη μια ομάδας μπορούν να ασκήσουν ηγετική επιρροή πάνω στα άλλα μέλη, όπως και στην περίπτωση ενός σχολείου, όπου η ηγεσία μοιράζεται στο διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς, τουλάχιστον σε επίπεδο ευθύνης απέναντι στα παιδιά (Δαράκη, 2007· Δεμερτζή & Μπαγάκης, 2006· Leithwood, e.t., 2004· Μπαγάκης, κ.α., 2007).

Ο Θεοφιλίδης (1994, στο Δαράκη, 2007) υποστήριξε ότι υπάρχουν τρεις μορφές ηγεσίας μέσα στα σχολικά πλαίσια, ο νομοθετικός ηγέτης που δίνει αξία στη νομοθετική διάσταση της εκπαίδευσης και επιμένει στη σωστή εφαρμογή των στόχων και του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος, αγνοώντας τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και των μαθητών, ο ιδιογραφικός ηγέτης που δίνει έμφαση στα αιτήματα και στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και ο διεκπεραιωτικός ηγέτης που προσπαθεί να εξισορροπήσει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και τους στόχους του σχολείου.

Από την άλλη πλευρά, ο Πυργιωτάκης υποστήριξε ότι ο διευθυντής ενός σχολείου μπορεί να ακολουθήσει τρεις τύπους ηγεσίας τον κατευθυνόμενο, το διαχειριστή και τον καινοτόμο. Ο διευθυντής, ως κατευθυνόμενος και διαχειριστής,

ασχολείται με τα καθημερινά προβλήματα του σχολείου, αλλά και με την προστασία των παιδιών. Ενώ ο διευθυντής ως καινοτόμος αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, προβάλει το σχολείο στην τοπική κοινωνία μέσω διαφόρων δραστηριοτήτων και δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να λειτουργήσουν αυτόνομα (Στραβάκου, 2003).

Μία άλλη διάκριση της ηγεσίας γίνεται από τον Μιχόπουλο (1998, τομ.2), ο οποίος διακρίνει την ηγεσία στην κατευθυντική. Σύμφωνα μ' αυτήν ο ηγέτης διευκρινίζει στα μέλη της ομάδας του τις προσδοκίες που έχει από αυτούς, τους δείχνει τον τρόπο για την εκπλήρωση των καθηκόντων τους και προγραμματίζει την εργασία των υπόλοιπων μελών. Στην υποστηρικτική, όπου ο ηγέτης δημιουργεί ένα φιλικό κλίμα ανάμεσα στα μέλη της ομάδας και ενδιαφέρεται για τις ανάγκες τους. Στην συμμετοχική (Dunlop, 2008), κατά την οποία ο ηγέτης δίνει τη δυνατότητα στους υφισταμένους του να αναπτύξουν τις απόψεις τους και τις λαμβάνει υπόψιν του, αλλά και στην ηγεσία που είναι προσανατολισμένη στην επίτευξη, κατά την οποία ο διευθυντής έχει θέσει υψηλές προσδοκίες για τον οργανισμό που διοικεί, με αποτέλεσμα να αναμένει και από τους υφισταμένους του να καταβάλουν την ύψιστη προσπάθειά τους για να τα καταφέρουν (Μιχόπουλος, 1998, τομ.2).

Επιπλέον, οι Kagan και Hallmark (2001, στο Dunlop, 2008) υποστήριξαν ότι υπάρχουν συγκεκριμένες μορφές ηγεσίας για τα πρώτα χρόνια του σχολείου, όπως η κοινοτική ηγεσία, που συνδέει την προσχολική εκπαίδευση με την κοινότητα μέσω της ενημέρωσης και της επαφής με την οικογένεια και τους κοινοτικούς φορείς, η παιδαγωγική ηγεσία, που συνδέει την έρευνα με την πρακτική μέσω τις διάδοσης νέων πληροφοριών και η διοικητική ηγεσία, που αφορά τη διαχείριση του προσωπικού και των οικονομικών πόρων.

Στα σχολικά πλαίσια συναντάμε διάφορα κλίματα συνεργασίας, που εξαρτώνται από το ρόλο που έχει ο ηγέτης, δηλαδή με τη μορφή ηγεσίας που έχει επιλέξει να ηγείται. Το ανοιχτό κλίμα συνδέεται με τις στενές συνεργατικές σχέσεις του διευθυντή με το διδακτικό προσωπικό, αφού ο διευθυντής λειτουργεί ως καθοδηγητής τους και η εργασία τους πραγματοποιείται μέσα σε πνεύμα εμπιστοσύνης και συναδελφικότητας (Μιχόπουλος, 1998, τομ.1· Σαΐτης, 2007).

Το αυτόνομο κλίμα συνδέεται με τον μικρό έλεγχο που ασκεί ο διευθυντής στους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα οι παιδαγωγοί να αυτενεργούν. Σ' αυτήν την περίπτωση, το ομαδικό πνεύμα των ατόμων βασίζεται περισσότερο στην ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών, παρά στην εκτέλεση των εκπαιδευτικών τους καθηκόντων (Μιχόπουλος, 1998, τομ.1· Σαΐτης, 2007).

Το ελεγχόμενο κλίμα συνδέεται αποκλειστικά με την εκτέλεση των καθηκόντων των εκπαιδευτικών, ενώ παραμερίζει τις κοινωνικές τους ανάγκες, εφόσον ο διευθυντής ενδιαφέρεται μόνο για την παραγωγή έχοντας μία απρόσωπη συμπεριφορά (Μιχόπουλος, 1998, τομ.1· Σαΐτης, 2007).

Στο οικείο κλίμα κυριαρχούν οι φιλικές σχέσεις των μελών του σχολείου με στόχο να ικανοποιηθούν οι κοινωνικές τους ανάγκες. Σε αυτό το κλίμα φαίνεται ότι η συμπεριφορά του διευθυντή και των εκπαιδευτικών είναι μη αυθεντικές (Μιχόπουλος, 1998, τομ.1· Σαΐτης, 2007).

Στο πατερναλιστικό κλίμα, ο διευθυντής εμφανίζει τις δραστηριότητες ως προσωπικό του αποτέλεσμα και ανάμεσα στα μέλη υπάρχει απουσία ομαδικού πνεύματος (Μιχόπουλος, 1998, τομ.1· Σαΐτης, 2007).

Το κλειστό κλίμα συνδέεται με ψυχρές και τυπικές σχέσεις, αλλά και με το χαμηλό ομαδικό πνεύμα, αφού η εμπιστοσύνη και η συναδελφικότητα είναι περιορισμένες. Σε αυτό το κλίμα φαίνεται ότι ο διευθυντής επιδιώκει μόνο την παραγωγή γι' αυτό και αναθέτει στους υφιστάμενούς του γραφειοκρατική εργασία (Μιχόπουλος, 1998, τομ.1· Σαΐτης, 2007).

Βέβαια, για τη διαμόρφωση ενός ηγέτη θα πρέπει κανείς να μελετήσει τα μοντέλα που έχουν δημιουργηθεί για την ηγεσία και τις θεωρίες που υπάρχουν, ώστε να κατασταλάξει στα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να αποκτήσει και στον τρόπο λήψης των αποφάσεων.

Ένα μοντέλο ηγεσίας είναι αυτό των Vroom-Yetton-Jago, το οποίο υποστηρίζει ότι κάθε μορφή ηγεσίας είναι κατάλληλη ανάλογα με τις καταστάσεις που δημιουργούνται. Συγκεκριμένα, το μοντέλο έχει ως βασικό σκοπό τη συμμετοχή των υφισταμένων στη λήψη αποφάσεων, γι' αυτό και θεωρεί ότι ο ηγέτης πριν λάβει κάποια απόφαση πρέπει να απαντήσει σε κάποιες ερωτήσεις, ατομικού και ομαδικού επιπέδου, με ένα ναι ή ένα όχι, έτσι ώστε να κατασταλάξει στις σωστές αποφάσεις (Μιχόπουλος, 1998, τομ.2).

Ένα άλλο μοντέλο είναι αυτό της διαδρομής- σκοπός, το οποίο υποστηρίζει ότι ο ρόλος του ηγέτη εξαρτάται από τα προσωπικά χαρακτηριστικά των υφισταμένων, δηλαδή από την ικανότητά τους να θεωρούν ότι αυτά που συμβαίνουν είναι αποτέλεσμα της δικής τους συμπεριφοράς, αλλά και από τα περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά, δηλαδή τη δομή των καθηκόντων και τους κανόνες που ρυθμίζουν τη συμπεριφορά των υφισταμένων (Μιχόπουλος, 1998, τομ.2).

Δύο άλλα μοντέλα που αφορούν τον τρόπο άσκησης της ηγεσίας είναι αυτό που ο ηγέτης αποτελεί μορφή- κλειδί για την αποτελεσματικότητα του σχολείου, το οποίο επικράτησε στα μέσα της δεκαετίας του ’80 και θεωρεί τον ηγέτη ορθολογιστή και προγραμματιστή, που θέτει τους κατάλληλους στόχους και επιλέγει τις σωστές λύσεις, και αυτό που αφορά την πολιτισμική διάσταση του ηγέτη, το οποίο υποστηρίζει ότι δεν υπάρχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά για έναν αποτελεσματικό ηγέτη, αφού το έργο του είναι η θεμελίωση της κουλτούρας του ιδρύματος (Παπαναούμ, 1995).

Επίσης, υπάρχει το μοντέλο των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων, που υποστηρίζει ότι υπάρχουν κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού ηγέτη, όπως είναι η εξωστρέφεια, η ευσυνειδησία, η συναισθηματική σταθερότητα και η νοημοσύνη (Δαράκη, 2007· Πασιαρδής, 2004).

Άλλο ένα μοντέλο είναι η θεωρία Χ και η θεωρία Υ του Douglas McGregor. Σύμφωνα με την θεωρία Χ, αρκετοί άνθρωποι εμφανίζουν αντιπάθεια για την εργασία τους, γι’ αυτό πρέπει να διευθύνονται, να ελέγχονται και να απειλούνται ώστε να ανταπεξέλθουν στις προσδοκίες ενός οργανισμού, δηλαδή θεωρείται απαραίτητος ένας αυταρχικός ηγέτης. Αντίθετα, η θεωρία Υ υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι σε κανονικές συνθήκες μαθαίνουν την ανάληψη υπευθυνότητας και του αυτοελέγχου για την επίτευξη των στόχων ενός οργανισμού χωρίς την απειλή, μόνο μέσω της παρακίνησης, δηλαδή σε αυτήν την περίπτωση χρειάζεται περισσότερο ένας συμμετοχικός ηγέτης (Δαράκη, 2007· Πασιαρδής, 2004· Στραβάκου, 2003).

Ακόμη, υπάρχει το μοντέλο του διευθυντικού δικτυώματος των Robert Blake και Jane Mouton, το οποίο βασίζεται στην οριζόντια διάσταση, που αφορά το ενδιαφέρον του ηγέτη για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού και στην κάθετη διάσταση, που αφορά το ενδιαφέρον του ηγέτη για το προσωπικό. Σύμφωνα με αυτές τις διαστάσεις διαμορφώνονται και τα στυλ ηγεσίας που πιθανόν να υπάρξουν σ’ έναν οργανισμό, όπως είναι ο αδιάφορος ηγέτης, ο υπηρεσιακός, ο ασταθής, ο διαπροσωπικός και ο ομαδικός (Δαράκη, 2007).

Ο Fred Fiedler (1967, στο Δαράκη, 2007) δημιούργησε την ενδεχόμενη θεωρία, η οποία υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει μόνο ένας επιτυχημένος τρόπος ηγεσίας, αλλά σε κάθε περίπτωση απαιτείται διαφορετικός ηγέτης. Οι ηγέτες κατατάχθηκαν ανάλογα με τον προσανατολισμό τους προς τις ανθρώπινες σχέσεις ή προς την επίτευξη των στόχων (Μιχόπουλος, 1998, τομ.1· Πασιαρδής, 2004).

Το μοντέλο ηγεσίας του Hersey και Blanhard υποστηρίζει ότι η άσκηση ηγεσίας απαιτεί διαφορετικές προσεγγίσεις και δεξιότητες σε διαφορετικούς χωροχρόνους. Το συγκεκριμένο μοντέλο δημιούργησε τέσσερις μορφές ηγεσίας, την καθοδηγητική, την υποστηρικτική, τη συμμετοχή και την εκχωρητική, κατά την οποία ο ηγέτης έχει ικανό και υπεύθυνο προσωπικό για να βγάλει εις πέρας κάποιο συγκεκριμένο έργο. Ένα από τα πλεονεκτήματα του μοντέλου είναι η άποψη ότι κάποιος μπορεί να αποκτήσει ηγετικές ικανότητες μέσα από την άσκηση και τη μελέτη (Δαράκη, 2007· Πασιαρδής, 2004· Στραβάκου, 2003).

Επιπλέον, υπάρχει και το δομικό πλαίσιο της θεωρία του Mintzberg, το οποίο υποστηρίζει πως ο έλεγχος της εργασίας που επιτελείται μπορεί να γίνει μέσω της αμοιβαίας προσαρμογής. Στα σχολικά πλαίσια, αυτό μπορεί να συμβεί όταν οι εκπαιδευτικοί συνομιλούν μεταξύ τους για την πρόοδο των μαθητών τους και όταν συντονίζουν το έργο τους με συναδέλφους άλλων ειδικοτήτων, μέσω της άμεσης επίβλεψη, δηλαδή με την ύπαρξη σχολικών συμβούλων, μέσω της ύπαρξης επιπέδων εργασίας, δηλαδή με την ύπαρξη του αναλυτικού προγράμματος, με τις εγκυκλίους και τις διάφορες μεθοδολογικές οδηγίες. Ακόμα, ο έλεγχος μπορεί να γίνει μέσω της ύπαρξης επιπέδου ποιότητας των αποτελεσμάτων, δηλαδή μπορεί κάποιος να αναφέρει στον εκπαιδευτικό το επίπεδο στο οποίο πρέπει να βρίσκονται οι μαθητές του, χωρίς όμως να του αναφέρει τον τρόπο, αλλά και με την ύπαρξη επιπέδων αναφορικά με τις ικανότητες και τις δεξιότητες που πρέπει να έχει το προσωπικό για να καταφέρει να προσληφθεί (Μιχόπουλος, 1998, τομ.1· Πασιαρδής, 2004· Στραβάκου, 2003).

Υπάρχει και το μοντέλο της διοίκησης μέσω των στόχων, που αναφέρεται στη διαδικασία κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί με τους διευθυντές θέτουν τους στόχους με βάση τα αναμενόμενα αποτελέσματα, τα οποία με τη σειρά τους θα χρησιμοποιηθούν για να αξιολογηθούν τα μέλη της ομάδας (Πασιαρδής, 2004· Στραβάκου, 2003). Το συγκεκριμένο μοντέλο χρησιμοποιείται ιδιαίτερα σε σχολικές περιφέρειες που υπάρχει ανταγωνισμός μεταξύ των ατόμων, διότι έχουν απώτερο σκοπό την εξασφάλιση της εξουσίας (Μιχόπουλος, 2002).

Ο Herzberg ανέπτυξε τη θεωρία των κινήτρων που μπορεί να χρησιμοποιηθεί και στο χώρο της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με αυτήν τη θεωρία υπάρχουν κάποιοι παράγοντες που καταστέλλουν και κάποιοι που προωθούν την αποτελεσματική εργασία. Οι παράγοντες που προωθούν την αποτελεσματική εργασία ονομάζονται παράγοντες υποκίνησης και είναι η επιτυχία, η αναγνώριση από τον ηγέτη, η φύση

της εργασίας, η ανάληψη ευθύνης και η ανέλιξη που πιθανόν να έχουν, ενώ οι κατασταλτικοί παράγοντες ονομάζονται παράγοντες υγιεινής και αφορούν τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους και με τον προϊστάμενο, την επίβλεψη, την πολιτική και τη διοίκηση του οργανισμού, τις συνθήκες εργασίας, την προσωπική ζωή και το μισθός (Μιχόπουλος, 1998, τομ.2· Πασιαρδής, 2004).

Από την πλευρά του ο Bush (2003, στο Ράπτης & Βιτσαλάκη, 2007) διέκρινε πέντε μοντέλα εκπαιδευτικής διοίκησης, το τυπικό, το συναδελφικό, το πολιτικό, το υποκειμενικό, της ασάφειας και της κουλτούρας (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008). Σύμφωνα με το τυπικό μοντέλο «οι οργανισμοί είναι ιεραρχικά συστήματα στα οποία οι διευθυντές χρησιμοποιούν λογικά μέσα για να επιδιώξουν συμπεφωνημένους στόχους. Οι επικεφαλής κατέχουν εξουσία η οποία νομιμοποιείται από την επίσημή τους θέση μέσα στον οργανισμό και είναι υπόλογοι στα χρηματοδοτικά όργανα και στις ενέργειες των οργανισμών τους» (Ράπτης & Βιτσαλάκη, 2007, σελ.36). Το τυπικό μοντέλο εμπεριέχει και άλλα πέντε μοντέλα, όπως είναι το δομικό, το συστημικό, το ορθολογικό (Αργυροπούλου, 2015), το ιεραρχικό και το γραφειοκρατικό (Ράπτης & Βιτσαλάκη, 2007· Στραβάκου, 2003).

Επίσης, το συναδελφικό μοντέλο, υποστηρίζει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων και τον καταμερισμό της εξουσίας σε όλα ή σε μερικά μέλη της ομάδας, διότι κατ' αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να ενώσουν το εκπαιδευτικό τους έργο με τους στόχους του σχολείου. Το πολιτικό μοντέλο στηρίζεται στην κρατική πολιτική που επηρεάζει τη λειτουργία του σχολείου, αφού ο διευθυντής του σχολείου έχει διαμεσολαβητικό ρόλο, καθώς δεν είναι σε θέση να καθορίσει το αναλυτικό πρόγραμμα και την οικονομική θέση της μονάδας. Το υποκειμενικό μοντέλο καθορίζει τους σκοπούς του οργανισμού σε ατομικό επίπεδο, διότι θεωρεί πως κάθε άτομο είναι αυτόνομο και η δομή και η φύση του οργανισμού πρέπει να διαμορφώνονται μέσω των ανθρώπινων αλληλεπιδράσεων. Το μοντέλο ασάφειας, το οποίο αναπτύχθηκε κυρίως στις Η.Π.Α., υποστηρίζει τη λήψη αποφάσεων μέσα σε ένα τυπικό ή φιλικό πλαίσιο με χαλαρή συμμετοχή των μελών, οι σκοποί είναι ασαφείς και διαμορφώνονται μόνο μέσω της συμπεριφοράς της ομάδας και ο ηγέτης έχει ή συμμετοχικό ή διακριτικό ρόλο. Τέλος, τα μοντέλα κουλτούρας εστιάζουν στην ανεπίσημη πλευρά του οργανισμού, δηλαδή δίνουν έμφαση στις αξίες και τα πιστεύω των μελών, τα οποία πολλές φορές δεν γίνονται αντιληπτά και είναι αυτά που διαμορφώνουν την κουλτούρα του σχολικού οργανισμού (Ράπτης & Βιτσαλάκη, 2007).

Από τα παραπάνω μπορούμε να καταλάβουμε ότι κάθε θεωρία και μοντέλο διοίκησης διαμορφώνει τη μορφή ηγεσίας και τη λειτουργία κάθε οργανισμού. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να αναφέρουμε ότι η καλύτερη μορφή ηγεσίας, για τα σχολικά πλαίσια, σύμφωνα με την γνώμη μας είναι η δημοκρατική και συμμετοχική ηγεσία, διότι δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν τη γνώμη τους σχετικά με όσα συμβαίνουν στη σχολική πραγματικότητα και μέσω του διαλόγου ο διευθυντής μπορεί να καταλήξει στις τελικές του αποφάσεις. Αυτή η μορφή είναι η πιο κατάλληλη, γιατί οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που γνωρίζουν στην πράξη τι συμβαίνει μέσα στην τάξη τους, τι ανάγκες έχουν οι μαθητές τους και τι χρειάζονται πραγματικά για να έχουν ένα επιτυχημένο μέλλον.

4.3.3 Ο ρόλος ενός ηγέτη: ο διευθυντής/ προϊστάμενος

Σε οποιονδήποτε οργανισμό θεωρείται απαραίτητος ένας ηγέτης, όπως και σε κάθε σχολική μονάδα. Όμως, ποια χαρακτηριστικά πρέπει να έχει ένας ηγέτης, και από αυτά τον κάνουν αποτελεσματικό, ποιος είναι το ο ρόλος του σε κάθε οργανισμό και ποιο το ακριβές έργο του; Όλα αυτά τα ερωτήματα θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε σε αυτήν την υποενότητα.

Πολλοί ερευνητές μελέτησαν τα χαρακτηριστικά που είναι απαραίτητα για έναν ηγέτη και τα ταξινόμησαν με διάφορους τρόπους. Ο Stogdill (1948, στο Μιχόπουλος, 1998, τομ.2) μέσα από μία έρευνα που έκανε ταξινόμησε τα χαρακτηριστικά των ηγετών σε έξι κατηγορίες (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007). Η πρώτη κατηγορία αφορούσε τα φυσικά χαρακτηριστικά, όπως είναι η ενέργεια, η εμφάνιση και το ύφος, η δεύτερη περιελάμβανε τα χαρακτηριστικά ευφυΐας, όπως η ικανότητα, η ευφράδεια, η πρωτοτυπία και η ορθή κρίση (Μωραΐτου-Βάσσου, 1960). Η τρίτη αφορούσε τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας, όπως η προσαρμοστικότητα (Leithwood, e.t., 2004), η ανεξαρτησία, η αντικειμενικότητα, η αυτοπεποίθηση, η οποία τον υποκινεί να θέτει υψηλούς στόχους για την ομάδα του, η κυριαρχία και η επιθετικότητα. Η τέταρτη περιλαμβάνει τα κοινωνικά χαρακτηριστικά, δηλαδή την ικανότητα συνεργασίας, τη δημοτικότητα και την ελκυστικότητα, η πέμπτη σχετίζεται με τα χαρακτηριστικά των καθηκόντων, όπως η υπευθυνότητα, η αξιοπιστία (Μωραΐτου-Βάσσου, 1960), η πρωτοβουλία, η επιμονή και η επιθυμία για διάκριση, και η έκτη συνδέεται με το κοινωνικό υπόβαθρο, δηλαδή την εκπαίδευση και το κοινωνικό γόητρο (Μιχόπουλος, 1998, τομ.2).

Γενικότερα, ένας ηγέτης, και ιδιαίτερα ένας διευθυντής σχολικής μονάδας πρέπει να έχει γνησιότητα συμπεριφοράς, δηλαδή να αναλαμβάνει την ευθύνη για τις πράξεις του, να μη μεταχειρίζεται το προσωπικό του, ούτε να προσπαθεί να προβληθεί μέσα από το ρόλο του (Μιχόπουλος, 1998, τομ.2). Εξάλλου, του έχει δοθεί ο συγκεκριμένος ρόλος, γιατί έχει την ικανότητα επηρεασμού της συμπεριφοράς των άλλων μελών της ομάδας, χωρίς να ασκήσει τη δύναμή του (Σαΐτης, 2007).

Ο Θεοφιλίδης και ο Στυλιανίδης (2000, στο Σαΐτης, 2007) προσπάθησαν να κατηγοριοποιήσουν τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ο διευθυντής ή ο προϊστάμενος ενός σχολείου. Θεώρησαν ότι πρέπει να έχει όραμα για το σχολείο που ηγείται, ικανότητες μετασχηματισμού, ώστε να αλλάζει όποτε κριθεί απαραίτητο τους στόχους και τους πόρους, να ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς του μέσω της λήψης αποφάσεων για να μπορούν να δραστηριοποιούνται, να δρα προς όφελος της σχολικής μονάδας, να έχει δημιουργικότητα ώστε να βρίσκει τις κατάλληλες λύσεις για κάθε περίσταση (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008· Ιορδανίδης, 2006), να δείχνει ευαισθησία για τις ανάγκες, τις φιλοδοξίες και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών και να έχει εκπαιδευτική πληρότητα, ώστε να ασκεί σημαντική επίδραση στη σχολική του μονάδα.

Ακόμα, ο ηγέτης πρέπει να φροντίζει για την οργάνωση και την επίτευξη των στόχων (Μωραΐτου-Βάσσου, 1960), για τις διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στην ομάδα και για τους τρόπους εργασίας των υφισταμένων του, οι οποίοι θα πρέπει να λειτουργούν μέσα σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο, για να μπορέσουν και οι εκπαιδευτικοί να δημιουργήσουν φιλικές σχέσεις μεταξύ τους (Dunlop, 2008· Ιορδανίδης, 2006· Μιχόπουλος, 1998, τομ.1· Μιχόπουλος, 1998, τομ.2).

Επιπλέον, ο ηγέτης κάθε οργανισμού πρέπει να έχει την ικανότητα να διαχειρίζεται όλο το σχολικό περιβάλλον, δηλαδή τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, αλλά πρέπει και να διαμεσολαβεί ώστε να γίνονται γνωστά και κατανοητά στους υφισταμένους του, αυτά που ορίζει το υπουργείο για τη σχολική του μονάδα (Μωραΐτου-Βάσσου, 1960).

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά θεωρούνται υποχρεωτικά για έναν ηγέτη, αλλά δεν είναι όλα αυτά που τον κάνουν αποτελεσματικό.

Ο αποτελεσματικός ηγέτης είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με ένα αποτελεσματικό σχολείο, αφού όπως προέκυψε μέσα από μελέτες τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένα σχολείο για να θεωρηθεί αποτελεσματικό είναι η ισχυρή άσκηση ηγεσίας, οι υψηλές προσδοκίες, η έμφαση στους εκπαιδευτικούς στόχους, το

υγιές και πειθαρχημένο περιβάλλον και η ενίσχυση της σχολικής επίδοσης (Dunlop, 2008· Leithwood, e.t., 2004· Παπαναούμ, 1995).

Ο Stogdill (1948, στο Μιχόπουλος, 1998, τομ.2) συμπέρανε ότι ένας αποτελεσματικός ηγέτης «χαρακτηρίζεται από μια ισχυρή παρόρμηση για υπευθυνότητα και εκπλήρωση του έργου, τόλμη και πρωτοτυπία στην επίλυση προβλημάτων, παρόρμηση για ανάληψη πρωτοβουλιών σε κοινωνικές καταστάσεις, αυτοπεποίθηση και αίσθηση προσωπικής ταυτότητας, προθυμία να αποδεχτούν τις συνέπειες της απόφασης και της δράσης, ετοιμότητα για την απορρόφηση διαπροσωπικών εντάσεων, προθυμία να ανεχθούν την απογοήτευση και την καθυστέρηση, ικανότητα να επηρεάζουν τη συμπεριφορά των άλλων ατόμων και ικανότητα να δομούν συστήματα αλληλεπίδρασης των ατόμων σε σχέση με τον επιδιωκόμενο σκοπό» (σελ. 73).

Από την άλλη, ο Θεοφιλίδης (1994, στο Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007, σελ. 79) υποστήριξε ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής πρέπει να εργάζεται συστηματικά για να έχει τα αναμενόμενα αποτελέσματα στη μάθηση, να είναι ενεργητικός και δραστήριος, να διαμορφώνει ένα κλίμα συνεργασίας και υψηλών προσδοκιών, να είναι πηγή αναφοράς σε θέματα διδασκαλίας, να μεριμνά για την πειθαρχία και την τάξη του σχολείου, να αξιοποιεί τα μέσα του σχολείου, να κάνει σωστή χρήση του χρόνου και να αξιολογεί την επιτυχία των στόχων.

Στις δεκαετίες του ’60 και του ’70, για να χαρακτηριστεί κάποιος διευθυντής ως αποτελεσματικός, ελεγχόταν η σχολική επίδοση των μαθητών (Leithwood, e.t., 2004), η θετική ανταπόκριση των εκπαιδευτικών του σχολείου και οι εκτιμήσεις της κοινότητας. Ενώ την δεκαετία του ’80, χαρακτηριζόταν αποτελεσματικός ο διευθυντής που επιδρούσε θετικά στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς. Για να φτάσουν σε αυτό το συμπέρασμα όσον αφορά στους μαθητές ελέγχανε τη θετική τους στάση απέναντι στο σχολείο, την τακτική τους φοίτηση και την επίδοσή τους στην ανάγνωση και την αριθμητική (Leithwood, e.t., 2004), ενώ όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς μελετούσαν την ικανοποίησή τους από την εργασία τους, τη χρήση καινοτόμων πρακτικών στην τάξη και τις αντιλήψεις σχετικά με τη διεύθυνση του σχολείου (Παπαναούμ, 1995).

Γενικότερα, για να θεωρηθεί ένας διευθυντής σχολείου αποτελεσματικός πρέπει να ελεγχθεί εάν έχει κάποια ατομικά γνωρίσματα, όπως η προσωπικότητα, η εργασιακή υποκίνηση και οι δεξιότητες, όπως είναι η οριοθέτηση κατάλληλων στόχων για τη σχολική του μονάδα και η επιλογή κατάλληλων λύσεων για κάθε

περίσταση (Παπαναούμ, 1995), εάν έχει συγκεκριμένη συμπεριφορά που να περιλαμβάνει τη δημιουργία προσωπικών σχέσεων, την υποκίνηση, τη λήψη αποφάσεων και την επικοινωνία, και εάν υπάρχουν ορισμένοι παράγοντες κατάστασης, όπως είναι οι ιδιότητες των υφισταμένων, των δομικών διαστάσεων της οργάνωσης, του ρόλου του ηγέτη, αλλά και του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος (Μιχόπουλος, 1998, τομ.2).

Ο αποτελεσματικός ηγέτης είναι αυτός που στηρίζεται στη δημοκρατική μορφή ηγεσίας και δημιουργεί ένα ανοιχτό κλίμα στο σχολείο, διότι μέσα σε αυτά τα πλαίσια μπορεί να βελτιωθεί η αποδοτικότητα της σχολικής μονάδας, αφού οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους σχετικά με το εκπαιδευτικό τους έργο και με τη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούν μεταξύ τους ελεύθερα και τους μοιράζονται οι διάφοροι ρόλοι (Dunlop, 2008· Leithwood, e.t., 2004· Μιχόπουλος, 1998, τομ.1).

Επιπλέον, ο αποτελεσματικός ηγέτης έχει ενεργό ρόλο σε όλες τις φάσεις του σχολείου, δηλαδή εκτός από τα γραφειοκρατικά, συμμετέχει και στο εκπαιδευτικό έργο, έχει άμεση επικοινωνία με τους μαθητές και τους γονείς, δείχνει ενδιαφέρον για την επίδοση και για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές του, ομαλοποιεί τυχόν συγκρούσεις που συμβαίνουν ανάμεσα στο προσωπικό του και λειτουργεί ως σύμβουλος, οικοδομώντας ένα κλίμα εμπιστοσύνης, συναδελφικότητας και υπευθυνότητας, διότι ο διευθυντής αποτελεί πρότυπο και παράδειγμα προς μίμηση για τους εκπαιδευτικούς και μετέπειτα για τους μαθητές. Ακόμα, καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς ώστε να θέτουν ρεαλιστικούς στόχους για τη σχολική τους τάξη και δημιουργεί γέφυρες ανάμεσα στην σχολική μονάδα και στην κοινωνία, διότι το σχολείο αποτελεί μέρος αυτής (Δαράκη, 2007· Dunlop, 2008· Ιορδανίδης, 2006· Κουλουμπαρίτση, 2008· Leithwood, e.t., 2004).

Όσον αφορά την αποτελεσματική ηγεσία στην προσχολική εκπαίδευση, ο διευθυντής πρέπει να έχει κάποια επιπλέον χαρακτηριστικά όπως είναι ο ενθουσιασμός, το πάθος και η υπεράσπιση, ώστε να αναβαθμιστούν ποιοτικά οι υπηρεσίες που προσφέρονται στα μικρά παιδιά, με αποτέλεσμα την ύπαρξη θετικών επιδόσεων στη μάθησή τους. Η σημασία της αποτελεσματικής ηγεσίας στην προσχολική εκπαίδευση τονίζεται από την ύπαρξη ενός εργαλείου αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας, το οποίο ονομάζεται ‘Αποτελεσματική Ηγεσία και Σχέδιο Διαχείρισης για τα πρώτα χρόνια (The Effective Leadership and Management Scheme

for the Early Years- ELMS), και έχει ως κύριο στόχο την εξασφάλιση των καλύτερων δυνατών εμπειριών για τα παιδιά (Dunlop, 2008).

Οπότε, καταλαβαίνουμε ότι ναι μεν ο αποτελεσματικός ηγέτης πρέπει να είναι δημοκρατικός και να καλλιεργεί το ανοιχτό κλίμα επικοινωνίας στα πλαίσια του σχολείου, αλλά θα πρέπει να είναι πανταχού παρών, για να μπορεί να ελέγχει ότι συμβαίνει μέσα στη σχολική του μονάδα, από το σχολικό κτήριο και τα έπιπλα που υπάρχουν σε αυτό, έως τους γονείς και την κοινότητα.

Εκτός από κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας σχολικός διευθυντής, έχει και κάποιες αρμοδιότητες που τον διαφοροποιούν από το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου.

Σύμφωνα με τη νομοθετική προσέγγιση της σχολικής διεύθυνσης, ο διευθυντής της πρωτοβάθμιας είναι ένας εκπαιδευτικός που βρίσκεται σε καίρια θέση και είναι υπεύθυνος για τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση και τον έλεγχο όλων όσων σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία. Συγκεκριμένα, είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, για την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών, για την εφαρμογή των αποφάσεων που λαμβάνονται από το σύλλογο διδασκόντων. Επίσης, καθοδηγεί τη σχολική μονάδα να θέτει υψηλούς στόχους, βοηθά τους εκπαιδευτικούς και ιδιαίτερα τους νεότερους στο έργο τους, φροντίζει ώστε οι εκπαιδευτικοί να έχουν τη δυνατότητα να επιμορφώνονται για θέματα παιδαγωγικά και διοικητικά και ελέγχει τους εκπαιδευτικούς ώστε να ανταποκρίνονται στις υποχρεώσεις τους (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Αργυροπούλου, 2007· Αργυροπούλου, 2010· Παλαιοκρασάς, Δημητρόπουλος, Κωστάκη & Βρετάκου, 1997· Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007· Σαΐτης, 2007).

Εκτός από το διευθυντή του σχολείου, υπεύθυνος για την σχολική μονάδα είναι και ο υποδιευθυντής, ο οποίος αναλαμβάνει τις υποχρεώσεις του διευθυντή σε περίπτωση απουσίας του. Βέβαια, από έρευνες έχει φανεί ότι οι υποδιευθυντές δεν ασχολούνται τόσο με θέματα διαχείρισης, όσο με θέματα που αφορούν τις διαπροσωπικές σχέσεις (Σαΐτης, 2007).

Ένας νέος διευθυντής πρέπει να κατανοήσει ότι είναι υπεύθυνος για την εργασία που γίνεται σε ολόκληρη τη σχολική μονάδα, να δημιουργήσει μία νέα προσωπικότητα, διότι πρέπει να διευθύνει ανθρώπους με διαφορετική ηλικία, διαφορετικά χρόνια υπηρεσίας, ειδικότητα και γνώσεις. Ακόμα, πρέπει να οικοδομήσει αρμονικές σχέσεις με το διδακτικό προσωπικό, δηλαδή να ακούει τι

αναμένουν οι εκπαιδευτικοί από αυτόν και να τους αντιμετωπίζει ως συναδέλφους τους, να μάθει να μοιράζει αρμοδιότητες στους υφισταμένους τους, να μάθει να προγραμματίζει σωστά το χρόνο του και να μελετά τις διάφορες μορφές διοίκησης (Δαράκη, 2007· Σαΐτης, 2007).

Στην Ελλάδα, ο διευθυντής κατέχει την κατώτερη θέση στη διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης, γι' αυτό και ο ρόλος του μπορεί να χαρακτηριστεί ως επικοινωνιακός μεταξύ των ανωτέρων ηγετικών στελεχών της εκπαιδευτικής διοίκησης, όπως είναι το Υπουργείο Παιδείας, αλλά και των υφισταμένων εκπαιδευτικών (Αργυροπούλου, 2007· Αργυροπούλου, 2010· Κουλουμπαρίτση, 2008· Σαΐτης, 2007).

Όσον αφορά το ρόλο του απέναντι στους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με τον Ζαχάρη (1985, στο Σαΐτης, 2007) ο διευθυντής πρέπει να σέβεται την προσωπικότητα του κάθε εκπαιδευτικού, να μελετάει τους διαφόρους τρόπους διοίκησης, να αντιμετωπίζει τα ατομικά προβλήματα κάθε παιδαγωγού ως δικά του, να είναι απόλυτα δίκαιος και αντικειμενικός και να μεριμνά για την εξασφάλιση καλών συνθηκών εργασίας (σελ: 187). Αναλυτικότερα, ο διευθυντής του σχολείου πρέπει να γνωρίζει μέσω της ειλικρινής επικοινωνίας, τι έχουν μέσα τους οι εκπαιδευτικοί και τι είναι αυτό που τους ωθεί ή τους αποτρέπει για να πράξουν το εκπαιδευτικό τους έργο, δηλαδή πρέπει να δείχνει ενδιαφέρον για τις ανάγκες που έχει το προσωπικό του, να ενημερώνει τους υφισταμένους του για τις αρμοδιότητες τους και τις εργασίες τους, να είναι σταθερός στη συμπεριφορά του ώστε να δημιουργεί στο προσωπικό του αίσθημα ασφάλειας, να λειτουργεί ως παράδειγμα για το προσωπικό και να οικοδομεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης (Αργυροπούλου, 2007· Αργυροπούλου, 2010· Δαράκη, 2007· Καταβάτη & Τσερεγκούνη, 2005· Κουλουμπαρίτση, 2008· Μωραΐτου-Βάσσου, 1960· Σαΐτης, 2007).

Από την πλευρά των μαθητών, ένας διευθυντής σχολείου πρέπει να δείχνει έμπρακτα την αγάπη και το ενδιαφέρον για τους μαθητές του, διότι η καλή σχολική ατμόσφαιρα έχει καθοριστικό ρόλο στην ομαλή ψυχική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές σε κάθε δυσκολία, να αναγνωρίζει τις ικανότητές τους και να κατανοεί και να προσπαθεί να εξαλείψει κάθε αδυναμία, διότι με αυτόν τον τρόπο δείχνει ότι σέβεται την προσωπικότητα και τη διαφορετικότητα του κάθε μαθητή. Επίσης, πρέπει να βοηθάει τους μαθητές να αναπτύξουν την κοινωνικότητά τους, να μεταδίδει το πνεύμα ομαδικών δραστηριοτήτων και να αντιμετωπίζει σε συνεργασία με τους

εκπαιδευτικούς όποια τυχόν προβλήματα πειθαρχίας δημιουργηθούν στο σχολείο από την πλευρά των μαθητών (Αργυροπούλου, 2007· Αργυροπούλου, 2010· Μωραΐτου-Βάσσου, 1960· Σαΐτης, 2007).

Όσον αφορά τους γονείς των μαθητών, ο διευθυντής πρέπει να επικοινωνεί μαζί τους, να τους καλεί στο σχολείο σε τακτά χρονικά διαστήματα για να κάνουν έναν εποικοδομητικό διάλογο για τα προβλήματα που υπάρχουν και για τους τρόπους αντιμετώπισής τους σχετικά με την σχολική μονάδα και με τους μαθητές. Επίσης, πρέπει να οργανώνει συγκεντρώσεις γονέων για την ανάπτυξη θεμάτων που αφορούν την αγωγή των παιδιών τους, αλλά και να τους καλεί σε διάφορες εκδηλώσεις που πραγματοποιούνται στα πλαίσια του σχολείου, όπως είναι οι γιορτές και οι εκδρομές (Αργυροπούλου, 2007· Αργυροπούλου, 2010· Κουλουμπαρίτση, 2008· Μωραΐτου-Βάσσου, 1960· Σαΐτης, 2007· Τρίγκα, 2014).

Στην Ελλάδα, ο διευθυντής/ προϊστάμενος έχει ποικίλους ρόλους, του οργανωτή, του επόπτη, του εκπαιδευτή, του συντονιστή, του τεχνοκράτη και του εκπρόσωπου της σχολικής μονάδος. Ως οργανωτής, ο διευθυντής πρέπει να διαμορφώσει το χώρο του γραφείου του, διότι εκεί υποδέχεται τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς αλλά και άτομα της τοπικής κοινωνίας, να οργανώσει τη σχολική γραμματεία και το σχολικό αρχείο και να ενημερώσει τα βιβλία του σχολείου. Ως επόπτης, πρέπει να επιβλέπει το διοικητικό και διδακτικό προσωπικό κατά την εκτέλεση της εργασίας του. Ως εκπαιδευτής, πρέπει να μεταλαμπαδεύει στους υφισταμένους του τις γνώσεις και τις ικανότητες που κρίνονται απαραίτητες για την αποτελεσματικότερη εκτέλεση της εργασίας τους. Ως συντονιστής, πρέπει να εξασφαλίζει την ενότητα των προσπαθειών για την εκτέλεση των συλλογικών εργασιών (Βλάχος, Δαγκλής, Γιαγκάζογλου & Βαβουράκη, 2008). Ως τεχνοκράτης, πρέπει να γνωρίζει και να εφαρμόζει τις διατάξεις που ρυθμίζουν την οργάνωση και τη λειτουργία του σχολείου και ως εκπρόσωπος του σχολείου πρέπει να επεκτείνει την ενεργό συμμετοχή του και σε δραστηριότητες που υπάγονται στον κοινωνικό περίγυρο της σχολικής μονάδας (Αργυροπούλου, 2009· Μωραΐτου- Βάσσου, 1960· Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007· Σαΐτης, 2007).

Όλοι αυτοί οι ρόλοι που πρέπει να επωμιστεί ένας σχολικός διευθυντής είτε του νηπιαγωγείου είτε του δημοτικού στην Ελλάδα, μας φανερώνει την πληθώρα των γνώσεων και των εμπειριών που πρέπει να έχει. Και λόγω της προσωπικής μας εμπειρίας, αυτές τις γνώσεις και τις ικανότητες δεν μπορεί να τις αποκτήσει μέσα από τις προπτυχιακές του σπουδές, αλλά μέσα από την καθημερινή εμπειρία και τη

μετεκπαίδευσή του, από σεμινάρια ή κάποιο μεταπτυχιακό, που θα συμμετάσχει λόγω της προσωπικής του βούλησης.

Στο εξωτερικό όπως και στην Ελλάδα, ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για την καινοτομία που έχουν τα σχολεία και ιδιαίτερα όσον αφορά στις νέες πρακτικές για το εκπαιδευτικό έργο, γι' αυτό προσπαθεί να δημιουργήσει τάξεις με υψηλές προσδοκίες και με καλές διδακτικές πρακτικές (Argyropoulou, 2010· Darling-Hammond, LaPointe, Meyerson & Orr, 2007· Matensen, 2003· Miller, 2003· Schorr & Marchand, 2007).

Ακόμη, όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς, ο διευθυντής του σχολείου επιβλέπει το έργο τους, προσπαθεί να τους στηρίζει επαγγελματικά, τους παροτρύνει να συμμετέχουν στο σχεδιασμό και την υλοποίηση σημαντικών αποφάσεων που αφορούν το σχολείο, τους ενημερώνει για τις μεταρρυθμίσεις που γίνονται στον κλάδο της εκπαίδευσης, δημιουργεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης και συναδελφικότητας, μέσω της ενθάρρυνσης των εκπαιδευτικών για συνεργασία μεταξύ τους (Argyropoulou, 2010· Darling-Hammond, e.t., 2007· Dockett & Perry, 2014· Dunlop, 2008· Lauer & Dean, 2005· Leithwood, e.t., 2004· Miller, 2003· Schorr & Marchand, 2007).

Όσον αφορά στους μαθητές, ο διευθυντής συμβάλει στην εξοικείωση των παιδιών με το νέο περιβάλλον, τους κανόνες, τη δομή, τις προσδοκίες και τα πρόσωπα, στηρίζει συναισθηματικά τους μαθητές του, δημιουργεί γι' αυτούς ισχυρά θεμέλια μάθησης ώστε να έχουν μία καλή επίδοση στη σχολική ζωή τους, συμμετέχει ενεργά στην ομαλή μετάβαση των παιδιών, μέσω της συνεργασίας με τους άλλους εκπαιδευτικούς και της διασφάλισης της συνέχειας ανάμεσα στους βρεφονηπιακούς σταθμούς, το νηπιαγωγείο και το δημοτικό (Argyropoulou, 2010· Connelly, 2013· Leithwood, e.t., 2004· Miller, 2003· Schorr & Marchand, 2007).

Από την πλευρά της οικογένειας, ο διευθυντής πρέπει να τους παροτρύνει να επισκέπτονται το σχολείο, ώστε να εξοικειωθούν με το χώρο και τα πρόσωπα, να τους ενθαρρύνει να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών και να συνεργάζονται με το σχολείο, για τις σχολικές γιορτές, τις εκδρομές αλλά και για τις διάφορες θεματικές ενότητες (Argyropoulou, 2010· Connelly, 2013· Dockett & Perry, 2014· Leithwood, e.t., 2004).

Στην Αυστραλία, μελέτες έχουν δείξει ότι οι προϊστάμενοι στην προσχολική εκπαίδευση δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα γραφειοκρατικά καθήκοντά τους, πάρα για εκπαιδευτικά και για τη δημιουργία ενός σχολείου με όραμα (National

center for family & community, 2004). Όμως, δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις στην χώρα μας, που οι προϊστάμενοι της προσχολικής ηλικίας και οι διευθυντές του δημοτικού λειτουργούν μόνο ως τεχνοκράτες και παραλείπουν τους υπόλοιπους ρόλους τους.

Γενικότερα, παρατηρούμε ότι το έργο και ο ρόλος ενός διευθυντή/ προϊσταμένου τόσο στο εξωτερικό, όσο και στην Ελλάδα είναι καίριος για τη σωστή λειτουργία της σχολικής μονάδας ως οντότητα, αλλά και για τη λειτουργίας της μέσα στα πλαίσια της κοινωνίας.

4.3.4. Προηγούμενες έρευνες

Η προβληματική της ηγεσίας και συγκεκριμένα ο ρόλος του διευθυντή/ προϊσταμένου, φαίνεται να απασχόλησε αρκετούς μελετητές. Κάποιοι προσπάθησαν να μελετήσουν τον τρόπο που λειτουργεί ο διευθυντής ενός σχολείου, χρησιμοποιώντας ως ανεξάρτητες μεταβλητές τις εξωτερικές επιδράσεις, δηλαδή τις ιεραρχικές δομές του εκπαιδευτικού συστήματος, τις στάσεις των γονέων και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, ενώ κάποιοι άλλοι έθεσαν τις εξωτερικές επιδράσεις ως ανεξάρτητες μεταβλητές, τις αντιλήψεις των διευθυντών ως παρεμβαίνουσες και τις πρακτικές ως εξαρτημένες μεταβλητές (Παπαναούμ, 1995).

Οι Πανταζής και Σακελλαρίου (2014) ερεύνησαν εάν το σχολείο εξασφαλίζει μία ομαλή μετάβαση για τα παιδιά, μέσω του τρόπου υποδοχής των παιδιών. Το δείγμα αποτελούνταν από 15 διευθυντές δημοτικών σχολείων στα Ιωάννινα. Από τις απαντήσεις που δόθηκαν στα ερωτηματολόγια φάνηκε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των διευθυντών δεν χρησιμοποιούν κάποια ιδιαίτερη πρακτική για την υποδοχή των παιδιών στο σχολείο, διότι δεν θεωρούν ότι είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για το ζήτημα της μετάβασης.

Μία έρευνα σχετικά με τους διευθυντές πραγματοποίησε και η Δαράκη (2007) τον Μάιο και Ιούνιο του 2006, που είχε ως σκοπό να διερευνήσει εάν οι γυναίκες και οι άνδρες διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ασκούν ηγεσία με βάση τα έμφυτα χαρακτηριστικά τους. Δηλαδή προσπάθησε να μελετήσει εάν υπάρχει διαφορά στις μορφές άσκησης εξουσίας μεταξύ ανδρών και γυναικών, και πως τα δύο φύλα αντιμετωπίζουν την εξουσία. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με την χρήση ερωτηματολογίων σε 77 εκπαιδευτικούς και με ημι-δομημένες συνεντεύξεις σε 7 διευθυντές και 7 διευθύντριες, ολιγοθέσιων και πολυθέσιων δημοτικών της νοτίου

Ελλάδας. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι υπάρχουν περισσότεροι άνδρες διευθυντές απ' ότι γυναίκες και οι γυναίκες που βρίσκονται στη θέση του διευθυντή ασκούν την εξουσίας τους με πιο διευκολυντικό και υποστηρικτικό τρόπο, απ' ότι οι άνδρες, αφού οι γυναίκες είναι προσανατολισμένες στις ανθρώπινες σχέσεις.

Ο Πασιαρδής (2004) προσπαθώντας να μελετήσει την ποιότητα της παρεχόμενης ηγεσίας στα σχολεία, πραγματοποίησε μία έρευνα στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου. Το δείγμα της έρευνας αποτελούταν από 221 σχολεία και συγκεκριμένα από 182 διευθυντές, 21 βοηθούς διευθυντών και 18 δασκάλους. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι μόνο το 25% ήταν γυναίκες διευθύντριες, ενώ το 75% ήταν άνδρες. Επίσης, το 88% των διευθυντών δήλωσε πως δεν έχει κάποια άλλη εκπαίδευση στον τομέα της ηγεσίας εκτός από την παιδαγωγική κατάρτιση ως παιδαγωγοί. Αναλυτικότερα, οι διευθυντές φάνηκε να επιθυμούν μία περεταίρω εκπαίδευση σχετικά με τα ηγετικά θέματα, διότι έχουν ανεπαρκείς γνώσεις για την ανάπτυξη και την ανανέωση των σχολικών προγραμμάτων, για την ενσωμάτωση των προγραμμάτων στα παιδιά με εκπαιδευτικές ανάγκες, για την παροχή κατάλληλων υλικοτεχνικών μέσων, την αξιολόγηση των προγραμμάτων και για τον τομέα της επαγγελματικής ανέλιξης και επιμόρφωσης. Τέλος, οι διευθυντές υποστήριξαν πως δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στις διαπροσωπικές σχέσεις με το προσωπικό του σχολείου και με το Υπουργείο Παιδείας.

Άλλη μία έρευνα που πραγματοποίησε ο Πασιαρδής, διερευνούσε εμπειρικά το σχολικό κλίμα που επικρατεί στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση των σχολείων της Κύπρου (Στραβάκου, 2003). Στα ερωτηματολόγια απάντησαν 213 εκπαιδευτικοί και 87 διευθυντές πρωτοβάθμιας, και 422 εκπαιδευτικοί και 43 διευθυντές από τη δευτεροβάθμια. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι το δείγμα δεν ήταν ικανοποιημένο με το κλίμα που επικρατούσε στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί φάνηκε πως δεν είναι ικανοποιημένοι από τον τρόπο διοίκησης των σχολικών μονάδων και από την επικοινωνία που έχουν με τους προϊσταμένους τους, αφού επιθυμούσαν την αναγνώριση της εργασίας τους και την υπόδειξη πιο σαφέστερων οδηγιών. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των διευθυντών, κάτι που φαίνεται να έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα που είχε η επόμενη έρευνά του, στην οποία οι διευθυντές φάνηκε να ενδιαφέρονται για τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς (Πιασιαρδής, 2004). Τέλος, οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι οι μαθητές δεν είναι ικανοποιημένοι με το σχολικό περιβάλλον, διότι

δεν αποκτούν εφόδια και ικανότητες για την επίλυση προβλημάτων (Στραβάκου, 2003).

Μία άλλη έρευνα που έκανε ο Πιασιαρδής (1999) είχε ως σκοπό να μελετήσει τους παράγοντες ποιοτικής διεύθυνσης του δημοτικού σχολείου του 21ου αιώνα. Το δείγμα αποτελούταν από 49 διευθυντές, 36 άνδρες και 13 γυναίκες, στην Κύπρο, οι οποίοι συμμετείχαν σε ημι- δομημένες συνεντεύξεις. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε πως ένας διευθυντής είναι αποτελεσματικός όταν έχει αγάπη και φιλοδοξίες για το επάγγελμά του, όταν έχει διάθεση για δια βίου μάθηση, όταν προάγει το συναγωνισμό για την ανύψωση του επιπέδου του σχολείου, όταν είναι αντικειμενικός απέναντι στο προσωπικό και τους μαθητές και επιδιώκει την ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων με τις οικογένειες των μαθητών και όταν διαθέτει έμφυτες ηγετικές ικανότητες.

Ο Ράπτης και η Βιτσαλάκη (2007) πραγματοποίησαν μία πανελλαδική έρευνα το σχολικό έτος 2002 -2003, με σκοπό να σκιαγραφήσουν το προφίλ του έλληνα διευθυντή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δηλαδή προσπάθησαν να καταγράψουν τις απόψεις και τις αντιλήψεις των διευθυντών σχετικά με τους λόγους που τους οδήγησαν να επιλέξουν τη συγκεκριμένη θέση, με τα προσόντα που είναι απαραίτητα για τη συγκεκριμένη θέση, με τα κριτήρια επιλογής και με την ύπαρξη μειονεκτημάτων και πλεονεκτημάτων της θέσης αυτής. Για τη συλλογή των δεδομένων δόθηκαν ερωτηματολόγια επαγγελματικής ικανοποίησης και αφοσίωσης, αλλά και ένα ερωτηματολόγιο με τα κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των διευθυντών. Το δείγμα αποτελούταν από 566 διευθυντές, από τους οποίους οι 493 ήταν άνδρες και μόνο οι 73 ήταν γυναίκες, με μέσο όρο ηλικίας 50,31 έτη και μέσο όρο προϋπηρεσίας 26,35 έτη. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι διευθυντές επιλέγουν τη συγκεκριμένη θέση για να έχουν τη δυνατότητα να επιφέρουν αλλαγές στη σχολική πραγματικότητα, αφού ως προτεραιότητά τους είναι η διαχείριση των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα και η οικοδόμηση της ομαδικής συνεργασίας, και θεωρούν ως απαραίτητα χαρακτηριστικά τις ηγετικές και διοικητικές ικανότητες, παρόλο που τα κριτήρια για τη συγκεκριμένη θέση είναι η μετεκπαίδευση, η επιμόρφωση, τα επιπλέον πανεπιστημιακά πτυχία, το μεταπτυχιακό, η διδακτική προϋπηρεσία και το διοικητικό έργο. Ως μειονεκτήματα της συγκεκριμένης θέσης δήλωσαν το άγχος, την πίεση και τον αυξημένο φόρτο εργασίας. Τέλος, το δείγμα υποστήριξε ότι σε αυτήν την θέση βρίσκονται περισσότεροι άνδρες απ’ ότι γυναίκες,

γιατί οι γυναίκες δεν έχουν ηγετικές και διοικητικές ικανότητες, κάτι που αποδείχτηκε και από την έρευνα της Δαράκη (2007).

Οι Σαΐτης, Τσιαμάση και Χατζή (1997) προσπάθησαν να μελετήσουν τα κριτήρια επιλογής ενός διευθυντή, το έργο του και το ρόλο του. Στην έρευνα συμμετείχαν 280 διευθυντές δημοτικών σχολείων των Νομών Αιτωλοακαρνανίας, Αττικής, Άρτας, Ιωαννίνων και Κέρκυρας που απάντησαν σε ερωτηματολόγια. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα μεγαλύτερα ποσοστά των διευθυντών ήταν άνδρες και ως βασικό κριτήριο για την επιλογή τους στη θέση ήταν η αρχαιότητα, ενώ θεωρούν πιο σημαντικά τα ουσιαστικά προσόντα, δηλαδή την εμπειρία και την προσωπικότητα. Επίσης, φάνηκε ότι οι διευθυντές δεν έχουν αρκετές γνώσεις σχετικά με την οργάνωση και τη διοίκηση, όπως αποδείχθηκε και από την έρευνα του Πασιαρδή (2004), γι' αυτό και ασχολούνται περισσότερο με τις διαπροσωπικές σχέσεις του προσωπικού των σχολείων. Τέλος, τα υποκείμενα της έρευνας υποστήριξαν ότι ο διευθυντής πρέπει να έχει εξισορροπητικό ρόλο.

Η Στραβάκου (2003) προσπάθησε να διερευνήσει τις απόψεις από την πλευρά των διευθυντών, υποδιευθυντών, των σχολικών συμβούλων, των προϊστάμενων διεύθυνσης και γραφείων και των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας, και συγκεκριμένα του διευθυντή στην οργάνωση και διοίκηση του σχολείου. Η έρευνά της διήρκησε από τα τέλη του Απρίλη έως τις 10 του Ιούλη του 2001, όπου μοίρασε ερωτηματολόγια σε 759 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Θεσσαλονίκη, σε 30 και 33 διευθυντές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας αντίστοιχα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχουν περισσότεροι άνδρες διευθυντές σε σχέση με τις γυναίκες, οι οποίοι έχουν περισσότερα χρόνια υπηρεσίας, αλλά δεν έχουν κάποιες εξειδικευμένες γνώσεις σχετικά με την οργάνωση και τη διοίκηση, όπως απέδειξαν και οι έρευνες των Σαΐτης, Τσιαμάση και Χατζή (1997) και του Πασιαρδή (2004). Επίσης, φάνηκε ότι τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν πως οι διευθυντές συνεργάζονται με όλους όσους σχετίζονται με τη σχολική μονάδα, αλλά πιο αποτελεσματική είναι η συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς, αν και δεν τους παροτρύνουν να αναπτύξουν πρωτοβουλία στη διδασκαλία. Επιπλέον, φάνηκε ότι οι νέοι διευθυντές επικοινωνούν με το προσωπικό περισσότερο προφορικά, παρά γραπτά, χρησιμοποιώντας ως μέσο ελέγχου τη συμβουλή και εποπτεύον την τήρηση του ωρολογίου προγράμματος παρά την τήρηση του αναλυτικού προγράμματος. Το δείγμα θεωρεί ως κριτήριο για τη θέση του διευθυντή τα ηγετικά χαρίσματα και την 12χρονη πείρα. Τέλος, τα

υποκείμενα της έρευνας υποστήριξαν ότι τα προβλήματα των διευθυντών μπορούν να επιλυθούν με το διάλογο, την ενημέρωση και τη συνεργασίας με όλους τους φορείς (Στραβάκου, 2003).

Μία άλλη έρευνα πραγματοποίησε η Αργυροπούλου (2011) με σκοπό να διερευνήσει κατά πόσο οι νηπιαγωγοί αντιλαμβάνονται τις βασικές έννοιες της διοίκησης και της ηγεσίας, και κατά πόσο η αντίληψή τους σχετικά με αυτήν την θέση τους ενθαρρύνει ή τους αποθαρρύνει για την ανάληψη της συγκεκριμένης θέσης. Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω ερωτηματολογίων που δόθηκαν σε 445 γυναίκες νηπιαγωγούς, από 13 νομούς της χώρας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η μόνη θέση ευθύνης που επιθυμούν να έχουν οι νηπιαγωγοί είναι εκείνης της προϊσταμένης, διότι μέσω αυτής αποκτούν γνώσεις και επικοινωνιακές δεξιότητες, κατανοούν τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και αναγνωρίζουν το έργο τους. Βέβαια, ως κατασταλτικούς παράγοντες για την ανάληψη της συγκεκριμένης θέσης τόνισαν την ταυτόχρονη διδασκαλία και την άσκηση διοικητικών καθηκόντων, η οποία συνεπάγεται με την έλλειψη χρόνου, το άγχος και την πίεση που δημιουργεί ο έλεγχος των οικονομικών πόρων του σχολείου. Τέλος, οι νηπιαγωγοί υποστήριξαν ότι βασικά κριτήρια για τη συγκεκριμένη θέση είναι ο χρόνος προϋπηρεσίας, όπως υποστήριξε και η Στραβάκου (2003), η γνώση της νομοθεσίας και οι μεταπτυχιακές σπουδές (Αργυροπούλου, 2011).

Επιπλέον, η Argyropoulou (2013) έκανε μία έρευνα για να μελετήσει τις αντιλήψεις των ελλήνων διευθυντών σχετικά με το ρόλο τους, αλλά και τη στάση τους προς την επαγγελματική τους σταδιοδρομία ως ηγέτες στην προσχολική εκπαίδευση. Το δείγμα αποτελούταν από 66 γυναίκες προϊσταμένες νηπιαγωγείου ή πρώην προϊσταμένες που βρίσκονταν σε υπηρεσία ως εκπαιδευτικοί από την Κρήτη, τη Θεσσαλία και την Αθήνα. Τα αποτελέσματα των τεσσάρων ανοιχτών ερωτήσεων έδειξαν ότι ο ρόλος της προϊσταμένης τους δημιουργεί αρκετό άγχος και δυσαρέσκεια γι' αυτό τους αποτρέπει στην ανάληψη της συγκεκριμένης θέσης, κάτι που υποστηρίζεται και από την έρευνα του Ράπτη και της Βιτσιλάκη (2007), διότι συγχρόνως εργάζονται και ως εκπαιδευτικοί. Επιπλέον, ένας κατασταλτικός παράγοντας για την επιλογή της ηγετικής θέσης είναι η έλλειψη γνώσεων και επιμόρφωσης πριν και κατά τη διάρκεια ανάληψης της συγκεκριμένης θέσης. Τα υποκείμενα υποστήριξαν ότι το μόνο κριτήριο για την επιλογή του προϊσταμένου είναι η αρχαιότητα στο επάγγελμα, δηλαδή τα περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας. Τέλος, τόνισαν ότι στα μονοθέσια νηπιαγωγεία είναι δύσκολο να κατανοηθεί ο ρόλος

του προϊστάμενου, διότι δεν υπάρχει άλλο διδακτικό προσωπικό (Argyropoulou, 2013). Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας φαίνεται να υποστηρίζονται και από την έρευνα που έκανε η Argyropoulou και η Hatira (2014), οι οποίες πραγματοποίησαν μία έρευνα για να μελετήσουν τις απόψεις των ελληνίδων νηπιαγωγών σχετικά με το ρόλο και τις ευθύνες που έχει ένας ηγέτης/ προϊστάμενος, και με τη διαχείριση του νηπιαγωγείου. Για τη συλλογή των δεδομένων, έθεσαν στις νηπιαγωγούς δύο ανοιχτές ερωτήσεις, όπου στη μία έπρεπε να χρησιμοποιήσουν μία μεταφορά για να περιγράψουν τις ευθύνες και τους ρόλους τους στο νηπιαγωγείο και στην άλλη έπρεπε να σχεδιάσουν μία εικόνα και να την επεξηγήσουν σχετικά με τους ρόλους, τις ευθύνες και τα καθήκοντα που έχει ο προϊστάμενος του νηπιαγωγείου. Η έρευνα έγινε σε 66 νηπιαγωγεία της Αττικής, του Βόλου και της Κρήτης και το δείγμα αποτελούταν μόνο από γυναίκες ηλικίας από 27 έως 58 ετών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι ρόλοι, τα καθήκοντα και οι ευθύνες των προϊσταμένων των νηπιαγωγείων επηρεάζονται από τους εξωτερικούς παράγοντες, όπως είναι η συνεργασία με τους γονείς, και τους εσωτερικούς, όπως είναι τα νήπια και οι εκπαιδευτικοί, και θεωρούν την ηγεσία ως ένα επιπλέον βάρος για τον εκπαιδευτικό που θα αναλάβει αυτή τη θέση. Επιπλέον, υποστήριξαν ότι δεν είναι ευχαριστημένοι με το διπλό τους ρόλο, του προϊσταμένου και του νηπιαγωγού, διότι ο προϊστάμενος στο νηπιαγωγείο έχει ενεργό εκπαιδευτικό ρόλο. Τέλος, τόνισαν την αναγκαιότητα της εκπαίδευσης σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης, πριν και κατά την διάρκεια της ηγεσίας, που όπως φάνηκε από τις έρευνες των Σαΐτης, Τσιαμάση και Χατζή (1997), του Πασιαρδή (2004) και τις Στραβάκου (2003) είναι ελλιπής ή ανύπαρκτη.

Άλλη μία έρευνα σχετικά με την ηγεσία έκαναν η Bella και ο Bloom (2003, στο Dunlop, 2008), στην οποία συμμετείχαν 182 εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης, που έλαβαν μέρος σε δύο μοντέλα κατάρτισης για την ηγεσία μέχρι το 2003. Η έρευνα είχε ως σκοπό να διερευνήσει τα αποτελέσματα της κατάρτισης στις αντιλήψεις σχετικά με το ρόλο του προϊσταμένου, την απόδοση στη διευθυντική τους εργασίας και στην απόφαση ανάληψης ηγετικών θέσεων. Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω ερωτηματολογίων και συνεντεύξεων. Οι συμμετέχοντες υποστήριξαν ότι μετά την κατάρτιση ένιωθαν πιο ενδυναμωμένοι στην ηγετική τους θέση, αφού είχαν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση και κατανόησαν καλύτερα τις αρμοδιότητες της συγκεκριμένης θέσης. Όσον αφορά στην απόδοση στην ηγετική τους εργασία, οι συμμετέχοντες υποστήριξαν ότι βελτιώθηκαν οι δεξιότητες διαχείρισής τους, αλλά

παρόλα αυτά φαίνεται να προτιμούν περισσότερο τον εκπαιδευτικό ρόλο τους παρά τον ηγετικό (Dunlop, 2008).

Τέλος, άλλη μία έρευνα πραγματοποίησαν ο Hood και οι συνεργάτες του (2009) στο Σικάγο για να μελετήσουν εάν ένα συνεχές πρόγραμμα σπουδών και διδασκαλίας, περιλαμβάνει τους στόχους για την ετοιμότητα και την επάρκεια του μαθητή, και συντονίζει του διευθυντές, τους προϊσταμένους, τους εκπαιδευτικούς και τις οικογένειες. Το δείγμα αποτελούνταν από 205 προϊσταμένους νηπιαγωγείου και 403 διευθυντές δημοτικών σχολείων. Όσον αφορά τις πολιτικές και τις πρακτικές μετάβασης, διαπιστώθηκε ότι οι διευθυντές εργάζονται με τους δικούς του εκπαιδευτικούς για να βελτιώσουν τα προγράμματα και τις πρακτικές τους, ώστε να υπάρχει μία συνέχεια στη μάθηση των μαθητών. Τέλος, όσον αφορά τη συνεργασία μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, μόνο το 26% των διευθυντών υποστήριξαν ότι συμμετέχουν σε προγράμματα συνεργασίας για να βελτιωθεί η μετάβαση των παιδιών.

Συμπερασματικά, από τις παραπάνω έρευνες παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες προτιμάνε το ρόλο του εκπαιδευτικού από το ρόλο του προϊσταμένου/ διευθυντή, διότι ο ηγετικός ρόλος τους προκαλεί άγχος λόγω της έλλειψης γνώσεων γι' αυτή τη θέση. Επίσης, πολλοί είναι εκείνοι που υποστηρίζουν ότι η ηγετική θέση είναι κυρίως μία αντρική θέση, αν και στην περίπτωση του νηπιαγωγείου, λόγω έλλειψης των ανδρών εκπαιδευτικών συναντάμε κυρίως γυναίκες προϊσταμένες. Τέλος, από την πλειοψηφία των ερευνών καταλαβαίνουμε ότι είναι ιδιαίτερα αναγκαία κάποια επιμόρφωση σχετικά με τις αρμοδιότητες που έχει ένας εκπαιδευτικός ηγέτης.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

Η Έρευνα

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο

Μεθοδολογία

Εισαγωγή

5.1 Σκοπός της έρευνας και ειδικότεροι στόχοι

5.1.1. Ερευνητικές υποθέσεις

5.2 Μέθοδος

5.2.1. Δείγμα

5.2.2. Το ερευνητικό εργαλείο

5.2.3. Εγκυρότητα και αξιοπιστία

5.3 Επεξεργασία και παρουσίαση των δεδομένων

Εισαγωγή

Στο 5ο κεφάλαιο της παρούσας μελέτης γίνεται μια προσέγγιση της μεθοδολογίας που ακολουθήσαμε για την διεξαγωγή του ερευνητικού μέρους της.

Σε πρώτο επίπεδο αναφέρονται ο κεντρικός σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της έρευνας, όπως και η περιγραφή της συγκεκριμένης μεθόδου που εφαρμόσαμε.

Σε δεύτερο επίπεδο γίνεται αναφορά στο συγκεκριμένο δείγμα από τον πληθυσμό που είχαμε στη διάθεσή μας, στο ερευνητικό εργαλείο που σχεδιάσαμε και χρησιμοποιήσαμε, καθώς και στον τρόπο ανάλυσής των αποτελεσμάτων που συγκεντρώσαμε από αυτό.

5.1 Σκοπός της έρευνας και ειδικότεροι στόχοι

Μέσα από την αναδίφηση στη βιβλιογραφία, η προσέγγιση της οποίας έγινε στα προηγούμενα κεφάλαια, μπορέσαμε να προσδιορίσουμε ορθότερα το πρόβλημα της μαθησιακής συνέχειας και να τοποθετηθούμε πιο αναλυτικά στην αιτία της διεξαγωγής της συγκεκριμένης εργασίας. Ο βασικός σκοπός της εργασίας μας ήταν να μελετήσουμε την ύπαρξη συνέχειας στη μάθηση και ανάπτυξη του παιδιού, κατά τη διάρκεια της μετάβασής του από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό, και τη συμβολή των εκπαιδευτικών και διευθυντών/ προϊσταμένων σε αυτή τη διαδικασία.

Συγκεκριμένα μελετήσαμε:

1) τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των προϊσταμένων/ διευθυντών για την ύπαρξη συνέχειας ή μη των δύο εκπαιδευτικών ιδρυμάτων όσον αφορά:

α) τις πολιτικές και πρακτικές μετάβασης και συνέχειας που ακολουθούν,

β) το αναλυτικό πρόγραμμα και τις διδακτικές πρακτικές,

γ) την αξιολόγηση των νηπίων,

δ) τα εμπόδια στη δημιουργία συνεχών και επάλληλων μαθησιακών εμπειριών.

2) την ύπαρξη διαφοροποίησης στις πολιτικές και πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί του δημοτικού, στην αξιολόγηση των νηπίων και στα εμπόδια που αφορούν τη συνέχεια και το συντονισμό των μαθησιακών εμπειριών σε σχέση με:

α) τα κτηριακά χαρακτηριστικά της σχολικής τους μονάδας όπου εργάζονται,

β) την περιοχή της σχολικής μονάδας όπου εργάζονται,

γ) την ηλικιακή κλάση όπου ανήκουν,

δ) την εκπαίδευση τους.

3) την ύπαρξη διαφοροποίησης στην αξιολόγηση των νηπίων που χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί και στα εμπόδια που αφορούν τη συνέχεια και το συντονισμό των μαθησιακών εμπειριών σε σχέση με:

α) τα κτηριακά χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας όπου εργάζονται,

β) την περιοχή της σχολικής μονάδας όπου εργάζονται,

γ) την ηλικιακή κλάση όπου ανήκουν,

δ) την εκπαίδευση τους,

ε) την επιμόρφωσή τους σχετικά με την ανάπτυξη προγραμμάτων μετάβασης,

στ) την συμμετοχή τους σε προγράμματα μετάβασης.

5.1.1. Ερευνητικές υποθέσεις

Ως ερευνητικές υποθέσεις της έρευνας τέθηκαν οι ακόλουθες:

1. Οι εγκαταστάσεις του σχολικού κτηρίου, η περιοχή που βρίσκεται το σχολείο, η ηλικία και η εκπαίδευση των διευθυντών και των εκπαιδευτικών του δημοτικού επηρεάζουν τις απόψεις τους σχετικά με:

   α) τις πολιτικές και πρακτικές που χρησιμοποιούν,

   β) την αξιολόγηση των παιδιών,

   γ) τα εμπόδια στη σύνδεση και το συντονισμό των μαθησιακών εμπειριών.

2. Οι εγκαταστάσεις του σχολικού κτηρίου, η περιοχή που βρίσκεται το σχολείο, η ηλικία, η εκπαίδευση, η επιμόρφωση και η συμμετοχή σε προγράμματα μετάβασης των νηπιαγωγών επηρεάζουν τις απόψεις τους σχετικά με:

   α) την αξιολόγηση των παιδιών,

   β) τα εμπόδια στη σύνδεση και το συντονισμό των μαθησιακών εμπειριών

5.2 Μέθοδος

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνά μας ήταν το ερωτηματολόγιο. Με τον όρο ερωτηματολόγιο εννοούμε το έγγραφο που αποτελείται από ερωτήσεις, οι οποίες βρίσκονται σε συγκεκριμένη σειρά και πρέπει να απαντήσουν οι συμμετέχοντες. Πιο συγκεκριμένα ο Babbie (2011, σ. 779) όρισε το ερωτηματολόγιο ως «το έγγραφο που περιέχει ερωτήσεις και άλλα είδη στοιχείων που είναι σχεδιασμένα με τέτοιο τρόπο ώστε να αντλούν πληροφορίες κατάλληλες για ανάλυση».

Γενικότερα, το ερωτηματολόγιο θεωρείται το έγγραφο που έχει επιλεγμένες ερωτήσεις και τις απαντάει ο ίδιος ο εξεταζόμενος (Δημητρόπουλος, 1994· Gall, Borg & Gall, 2014· Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005· Παρασκευόπουλος, 1993), αν και κάποιοι ερευνητές θεωρούν το ερωτηματολόγιο ως μία γραπτή μορφή συνεντεύξεως (Nisbet & Entwistle, 1978).

Επίσης, το ερωτηματολόγιο σαν μία μέθοδος συλλογής δεδομένων, έχει κάποια μειονεκτήματα και κάποια πλεονεκτήματα. Καταρχήν, όταν υπάρχει απουσία ερευνητή κατά τη συμπλήρωσή του, είναι ένα εργαλείο που απευθύνεται σε άτομα που ξέρουν να διαβάζουν, να γράφουν και να εκφράζονται. Είναι ένα εργαλείο που δεν εγγυάται την ειλικρινή απάντηση των ερωτώμενων, αφού έχουν τη δυνατότητα να το διαβάσουν πρώτα και μετά να το συμπληρώσουν. Ακόμη, οι ερωτήσεις διαμορφώνονται από τον ερευνητή, ανάλογα με τον τρόπο που αντιλαμβάνεται ο ίδιος το πρόβλημα της έρευνας και πολλές φορές δεν επαρκεί για να καλυφθούν όλες οι όψεις του προβλήματος (Βάμβουκας, 2006). Μερικά από τα πλεονεκτήματα του ερωτηματολογίου είναι η συλλογή πολλών δεδομένων σε μικρό χρονικό διάστημα (Robson, 2010), οι ειλικρινείς απαντήσεις σε ευαίσθητες ερωτήσεις με την προϋπόθεση ότι υπάρχει πλήρη ανωνυμία και δεν είναι παρών ο ερευνητής, η αποτελεσματική μελέτη προβλημάτων που θα απαιτούσαν μακροχρόνιες και πολυάριθμες παρατηρήσεις και δίνει τη δυνατότητα να συλλεχθούν πληροφορίες για μορφές συμπεριφοράς που δεν είναι δυνατόν να παρατηρηθούν (Βάμβουκας, 2006).

Στα ερωτηματολόγια υπάρχουν δύο τύποι απαντήσεων οι ανοιχτές, οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα στον αποδέκτη να εκφράσει ελεύθερα τις προτιμήσεις του, χρησιμοποιώντας τον λεξιλογικό του πλούτο (Creswell, 2011), και οι κλειστές κατά τις οποίες ο ερωτώμενος καλείται να επιλέξει κάποια από τις απαντήσεις που του έχουν δοθεί (Αθανασίου, 2007· Babbie, 2011· Βάμβουκας, 2006· Bell, 1997· Cohen,

Manion & Morrison, 2007· Δημητρόπουλος, 1994· Gall, e.t., 2014· Mertens, 2009· Nisbet & Entwistle, 1978· Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005· Παρασκευόπουλος, 1993· Robson, 2010· Verma & Mallick, 2004· Φίλιας, 1996· Χαντζή, 1998).

Οι κλειστές απαντήσεις μπορεί να είναι μίας επιλογής από δύο ή περισσότερες που έχουν δοθεί, διαβαθμιστικής επιλογής, δηλαδή προτείνονται πολλά επίπεδα και πρέπει να επιλεχθεί αυτό που υποστηρίζεται περισσότερο, όπως είναι οι κλίμακες Likert, να είναι πολλαπλών επιλογών, δηλαδή να επιλέγονται περισσότερες από μία απαντήσεις, να είναι η διευθέτηση πολλαπλών επιλογών σε τακτική σειρά, δηλαδή να υπάρχουν πολλές απαντήσεις που πρέπει να τοποθετηθούν σε φθίνουσα ή αύξουσα σειρά με βάση κάποιο αξιολογικό κριτήριο και οι απαντήσεις αναγκαστικής επιλογής, όπου από ένα ζεύγος απαντήσεων, ο ερωτώμενος επιλέγει την πιο αποδεκτή (Αθανασίου, 2007· Βάμβουκας, 2006· Cohen, e.t., 2007· Δημητρόπουλος, 1994· Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005· Παρασκευόπουλος, 1993· Υφαντόπουλος & Νικολαΐδου, 2008). Στην περίπτωσή μας, υπάρχουν ανοιχτές, κλειστές και συνδυαστικές ερωτήσεις, αφού ανάλογα με την απάντηση που έδωσαν οι συμμετέχοντες έπρεπε να την εμπλουτίσουν με περισσότερα στοιχεία.

Ένας ερευνητής εκτός από το είδος των ερωτήσεων που πρέπει να επιλέξει, θα πρέπει να προσέξει κάποια βασικά σημεία κατά τη διατύπωσή τους. Συγκεκριμένα, ο ερευνητής θα πρέπει να χρησιμοποιεί λέξεις με λειτουργική σημασία και να αποφεύγει τις λέξεις με διφορούμενη ερμηνεία. Ακόμη, οι ερωτήσεις που θα τοποθετήσει πρέπει να είναι απλές, να είναι ευθείες και να παροτρύνουν τον συμμετέχοντα να δίνει τη ζητούμενη πληροφορία, θα πρέπει να αποφεύγει τις διπλές ερωτήσεις γιατί ο ερωτώμενος δεν θα μπορεί να καταλάβει για πιο σκέλος πρέπει να απαντήσει. Επίσης, οι εναλλακτικές απαντήσεις που θα δώσει ο ερευνητής θα πρέπει να καλύπτουν όλες τις πιθανές περιπτώσεις, θα πρέπει να αποφεύγει την αρνητική διατύπωση των ερωτήσεων και τη διατύπωση με τέτοιο τρόπο που να αποδεικνύει την απάντηση. Επιπλέον, οι λέξεις που θα διαλέξει θα πρέπει να είναι γνωστές και να ανταποκρίνονται στο επίπεδο των ερωτώμενων. Επιπροσθέτως, οι ερωτήσεις θα πρέπει να σχετίζονται με το πρόβλημα και το σκοπό της έρευνας, αλλά και με τους ερωτώμενους, ο τύπος της ερώτησης να είναι κατάλληλος για τον τύπο των απαιτούμενων πληροφοριών. Τέλος, το ερωτηματολόγιο θα πρέπει να είναι σύντομο και ευπαρουσίαστο, αλλά και να περιέχει ερωτήσεις που να περιγράφουν το δείγμα που συμμετέχει στην έρευνα, όπως είναι οι δημογραφικές και προσωπικές ερωτήσεις

(Αθανασίου, 2007· Babbie, 2011· Βάμβουκας, 2006· Bell, 1997· Cohen, e.t., 2007· Δημητρόπουλος, 1994· Mertens, 2009· Nisbet & Entwistle, 1978· Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005· Παρασκευόπουλος, 1993).

Για την δημιουργία και την χορήγηση ενός ερωτηματολογίου ο ερευνητής θα πρέπει να καθορίσει τους στόχους της έρευνας, να επιλέξει το δείγμα που θέλει να το μοιράσει, να σχεδιάσει τη δομή του ερωτηματολογίου, να κάνει έναν προκαταρκτικό έλεγχο, δηλαδή μία πιλοτική έρευνα για να εντοπίσει τυχόν λάθη στο εργαλείο του, να συντάξει μία συστατική επιστολή και να τη διανέμει, να επικοινωνήσει με όσους δεν αποκρίθηκαν και στο τέλος, να αναλύσει τα δεδομένα (Gall, e.t., 2014· Υφαντόπουλος & Νικολαΐδου, 2008).

Πιο αναλυτικά, για να μπορέσει ένας ερευνητής να διεξάγει μία έρευνα χρησιμοποιώντας το ερωτηματολόγιο θα πρέπει να περάσει από συγκεκριμένα στάδια. Το πρώτο στάδιο είναι η εμβάθυνση, το οποίο αφορά την σε βάθος κατανόηση του σκοπού της έρευνας και της φύσης των δεδομένων που πρέπει να συλλέξει, που επιτυγχάνεται με την μελέτη της βιβλιογραφίας και με τις προσωπικές συνεντεύξεις που θα πάρει από τους ειδικούς του συγκεκριμένου θέματος. Το δεύτερο στάδιο είναι ο καθορισμός των μεταβλητών, διότι γνωρίζοντας τις μεταβλητές και τα συνθετικά της καθεμιάς, ο ερευνητής θα έχει έτοιμη τη βάση για τη σύνταξη των ερωτήσεων. Το τρίτο στάδιο είναι οι τύποι ερωτήσεων, δηλαδή θα πρέπει να επιλέξει εάν οι ερωτήσεις του θα είναι κλειστές ή ανοιχτές, διότι στην περίπτωση που είναι κλειστές θα πρέπει να επιλέξει τις κλίμακες μέτρησης που θα ενταχθούν οι διάφορες ερωτήσεις. Το τέταρτο στάδιο είναι η διατύπωση των ερωτήσεων, δηλαδή τον τρόπο που θα διαμορφώσει τις ερωτήσεις ώστε να απαντηθεί σωστά το εργαλείο του. Και το πέμπτο στάδιο είναι η προκαταρκτική χορήγηση, κατά το οποίο ο ερευνητής μοιράζει το ερωτηματολόγιο για να διαπιστώσει εάν είναι κατανοητές οι ερωτήσεις και οι οδηγίες του, και αφού συλλέξει τα δεδομένα της πιλοτικής έρευνας δημιουργεί το τελικό ερωτηματολόγιο (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).

Μετά την ολοκλήρωση του τελικού ερωτηματολογίου, ο ερευνητής θα πρέπει να επιλέξει με ποιον τρόπο θα δοθεί στο δείγμα για να συλλέξει τα δεδομένα. Η χορήγηση του ερωτηματολογίου μπορεί να γίνει μέσω τηλεφώνου, ταχυδρομείου, διαδικτύου, προσωπικής επίσκεψης και επίσκεψη σε μία ομάδα ατόμων. Το τηλέφωνο δίνει την δυνατότητα στον ερευνητή να προσεγγίσει άτομα που μένουν σε απομακρυσμένες περιοχές σε μικρό χρονικό διάστημα, αλλά και να λάβουν μέρος

στην έρευνα άτομα που έχουν χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, αφού ο ερευνητής μπορεί να τους επεξηγεί άμεσα αυτό που δεν καταλαβαίνουν. Βέβαια, μέσω του τηλεφώνου αυξάνονται τα έξοδα από τα τηλέφωνα και δεν λαμβάνεται υπόψιν ο πληθυσμός που δεν έχει τηλέφωνο. Η χορήγηση του ερωτηματολογίου με προσωπική επίσκεψη του ερευνητή, αυξάνει τις πιθανότητες να απαντήσει όλο το δείγμα και να συμμετέχουν άτομα από διάφορα μορφωτικά επίπεδα, αφού ο ερευνητής μπορεί να επεξηγήσει ότι δεν είναι κατανοητό, όμως είναι αρκετά χρονοβόρα (Αθανασίου, 2007). Το ταχυδρομείο, από την πλευρά του ερευνητή επιζητεί λιγότερο χρόνο και προσπάθεια, ενώ το δείγμα μπορεί να απαντήσει οποιανδήποτε ώρα και σε ευαίσθητα θέματα, που με την παρουσία άλλου δεν θα το έκανε. Όμως, είναι λίγα τα άτομα που στέλνουν πίσω το ερωτηματολόγιο (Αθανασίου, 2007). Η επίσκεψη σε μια ομάδα ατόμων, δίνει στον ερευνητή τη δυνατότητα να συλλέξει πολλά δεδομένα σε λιγότερο χρόνο και με ελάχιστα έξοδα. Το διαδίκτυο είναι ο φθηνότερος τρόπος συλλογής δεδομένων και παρέχει την δυνατότητα να λάβουν μέρος στην έρευνα άτομα από όλο τον κόσμο. Βέβαια, μέσω του διαδικτύου υπάρχει πιθανότητα να μην απαντήσει κάποιο άτομο, αλλά και τα άτομα που θα απαντήσουν να μην δίνουν ένα αντικειμενικό δείγμα (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).

5.2.1. Δείγμα

Ως υπό εξέταση πληθυσμός θεωρήθηκε:

α) το σύνολο των νηπιαγωγών των δημόσιων νηπιαγωγείων της χώρας.

β) το σύνολο των προϊσταμένων νηπιαγωγών των δημοσίων νηπιαγωγείων της χώρας.

γ) το σύνολο των δασκάλων των δημόσιων δημοτικών σχολείων της χώρας που δίδασκαν τη συγκεκριμένη χρονιά στην α΄ και β΄ δημοτικού στην ελληνική επικράτεια.

δ) το σύνολο των διευθυντών των δημόσιων δημοτικών σχολείων της χώρας.

Η τεχνική που εφαρμόσθηκε είναι η Αναλογική Στρωματοποιημένη Δειγματοληψία. Σύμφωνα με αυτή την τεχνική, το δείγμα καταμερίστηκε ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού στα στρώματα (νομούς της Ελληνικής επικράτειας) και, στη συνέχεια, μέσα από κάθε στρώμα επιλέχθηκαν με τυχαίο τρόπο δειγματοληπτικές μονάδες. Η τεχνική αυτή, γενικά, οδηγεί σε εκτιμήσεις με υψηλό επίπεδο ακρίβειας και διευκολύνει σε σημαντικό βαθμό τη διαδικασία προσέγγισης

των ερωτώμενων (Γουργιώτου & Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2016). Έτσι το συνολικό μέγεθος του δείγματος επιλέχθηκε με βάση τους γνωστούς νόμους της θεωρίας της δειγματοληψίας, ρυθμίζοντας το δειγματοληπτικό σφάλμα να είναι το πολύ 0,05 (5%). Η εκτίμηση της διασποράς έγινε με ανάλυση των ερωτηματολογίων της πιλοτικής δειγματοληψίας. Τελικά, στην έρευνα έλαβαν μέρος 932 υποκείμενα από τα οποία τα 190 άτομα ήταν διευθυντές δημοτικών σχολείων, τα 310 ήταν δάσκαλοι δημοτικών, τα 209 ήταν προϊστάμενοι νηπιαγωγείου και τα 223 ήταν νηπιαγωγοί.

Στην ηλικιακή ομάδα 23-33 ετών ανήκει το 25,3% των διευθυντών του δημοτικού, 25,2% των δασκάλων, το 9,1% των προϊσταμένων του νηπιαγωγείου και το 8,5% των νηπιαγωγών. Στην ηλικιακή ομάδα 34-44 ανήκει το 40% των διευθυντών του δημοτικού, 41% των δασκάλων, το 37,8% των προϊσταμένων του νηπιαγωγείου και το 33,6% των νηπιαγωγών. Στην ηλικιακή ομάδα 45-55 ανήκει το 13,7% των διευθυντών του δημοτικού, 13,2% των δασκάλων, το 38,8% των προϊσταμένων του νηπιαγωγείου και το 40,8% των νηπιαγωγών, και στην ηλικιακή ομάδα 55+ ανήκει το 21% των διευθυντών του δημοτικού, 20,6% των δασκάλων, το 14,4% των προϊσταμένων του νηπιαγωγείου και το 16,6% των νηπιαγωγών (Βλέπε Πίνακα 1).

Υποκείμενα	**Ηλικιακές ομάδες**			
	23-33	**34-44**	**45-55**	**55+**
Διευθυντές δημοτικού	25,3%	40%	13,7%	21%
Δάσκαλοι	25,2%	41%	13,2%	20,6%
Προϊστάμενοι νηπιαγωγείου	9,1%	37,8%	38,8%	14,4%
Νηπιαγωγοί	8,5%	33,6%	40,8%	16,6%

Πίνακας 1: ***Κατανομή των συμμετεχόντων στα ερωτηματολόγια με βάση την ηλικία***

Τα χρόνια εμπειρίας ως διευθυντές/ προϊστάμενοι για τους διευθυντές του δημοτικού είναι από 1 έτη έως 35, με μέσο όρο 8,27, για τους δασκάλους του δημοτικού είναι από 1 έτη έως 35, με μέσο όρο 8,2, για τους προϊσταμένους του νηπιαγωγείου είναι από 1 έτη έως 33, με μέσο όρο 9,66, και για τους νηπιαγωγούς είναι από 1 έτη έως 33, με μέσο όρο 10,15, (Βλέπε Πίνακα 2).

Υποκείμενα	**Χρόνια εμπειρίας ως εργαζόμενους διευθυντές/ προϊσταμένους**				
	Μέσος όρος	**Κεντρική τιμή**	**Επικρατούσα τιμή**	**Μικρότερη τιμή**	**Μεγαλύτερη τιμή**
Διευθυντές δημοτικού	8,27	6	5	1	35
Δάσκαλοι	8,2	6	5	1	35
Προϊστάμενοι νηπιαγωγείου	9,66	8,00	12	1	33
Νηπιαγωγοί	10,15	10	12	1	33

Πίνακας 2: ***Μέσος όρος, κεντρική τιμή, επικρατούσα τιμή, μικρότερη και μεγαλύτερη τιμή, των χρόνων εμπειρίας ως εργαζόμενους σε θέση εκπαιδευτικού.***

Όσον αφορά την εκπαίδευση του δείγματος, σχολή διετούς φοίτησης φαίνεται να έχει τελειώσει το 10,5% των διευθυντών του δημοτικού, το 9,4% των δασκάλων, το 41,6% των προϊσταμένων του νηπιαγωγείου και το 43,9% των νηπιαγωγών, ενώ πανεπιστήμιο έχει τελειώσει το 81,1% των διευθυντών του δημοτικού, το 82,6% των δασκάλων, το 52,2% των προϊσταμένων του νηπιαγωγείου και το 48,9% των νηπιαγωγών. Μεταπτυχιακό τίτλο κατέχει το 6,8% των διευθυντών του δημοτικού, το 6,5% των δασκάλων, το 4,8% των προϊσταμένων του νηπιαγωγείου και το 5,8% των νηπιαγωγών, ενώ διδακτορικό τίτλο έχει το 1,6% των διευθυντών του δημοτικού, το 1,6% των δασκάλων, το 1,4% των προϊσταμένων του νηπιαγωγείου και το 1,3% των νηπιαγωγών (Βλέπε Πίνακα 3). Από τα παραπάνω διαπιστώνουμε ότι το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος έχει τελειώσει πανεπιστήμιο, με αποτέλεσμα να θεωρούμε ότι έχει αποκτήσει διάφορες πληροφορίες σχετικά τον τρόπο ομαλοποίησης της μετάβασης των παιδιών.

Υποκείμενα	**Εκπαίδευση**			
	Σχολή διετούς φοίτησης	**Πανεπιστήμιο**	**Μεταπτυχιακό**	**Διδακτορικό**
Διευθυντές δημοτικού	10,5%	81,1%	6,8%	1,6%
Δάσκαλοι	9,4%	82,6%	6,5%	1,6%
Προϊστάμενοι νηπιαγωγείου	41,6%	52,2%	4,8%	1,4%
Νηπιαγωγοί	43,9%	48,9%	5,8%	1,3%

Πίνακας 3: ***Κατανομή των συμμετεχόντων στα ερωτηματολόγια με βάση την εκπαίδευση τους.***

Επιπλέον, από το συγκεκριμένο δείγμα φαίνεται να έχει λάβει μέρος, στο παρελθόν, σε επιμόρφωση σχετικά με την ανάπτυξη προγραμμάτων μετάβασης το 16,8% των διευθυντών του δημοτικού, το 12,6% των δασκάλων, το 70,3% των προϊσταμένων του νηπιαγωγείου και το 52,5% των νηπιαγωγών (Βλέπε Πίνακα 4). Από αυτό φαίνεται η μεγαλύτερη συμμετοχή των νηπιαγωγών σε τέτοιου είδους επιμόρφωση, πιθανόν γιατί θα ήθελαν να εντάξουν στα προγράμματά τους κάποιες δραστηριότητες ομαλής μετάβασης. Επίσης, μπορούμε να υποθέσουμε ότι οι νηπιαγωγοί θα είναι πιο θετικοί όσον αφορά τα θέματα μετάβασης και συνέχειας σε σχέση με τους δασκάλους.

Υποκείμενα	**Επιμόρφωση σχετικά με προγράμματα μετάβασης**	
	Ναι	**Όχι**
Διευθυντές δημοτικού	16,8%	83,2%
Δάσκαλοι	12,6%	87,4%

Προϊστάμενοι νηπιαγωγείου	70,3%	29,2%
Νηπιαγωγοί	52,5%	47,5%

Πίνακας 4: ***Κατανομή των συμμετεχόντων στα ερωτηματολόγια με βάση την επιμόρφωση τους σχετικά με την ανάπτυξη προγραμμάτων μετάβασης.***

Τέλος, όσον αφορά την συμμετοχή του δείγματος σε προγράμματα μετάβασης στο παρελθόν ή το παρόν, συμμετείχε το 24,2% των διευθυντών του δημοτικού, το 23,9% των δασκάλων, το 67% των προϊσταμένων του νηπιαγωγείου και το 55,6% των νηπιαγωγών (Βλέπε Πίνακα 5). Και από αυτά τα δεδομένα, η συμμετοχή των νηπιαγωγών είναι αρκετά αυξημένη σε σχέση με τους άλλους συναδέλφους του δημοτικού.

	Συμμετοχή σε προγράμματα μετάβασης	
Υποκείμενα	**Ναι**	**Όχι**
Διευθυντές δημοτικού	24,2%	75,8%
Δάσκαλοι	23,9%	76,1%
Προϊστάμενοι νηπιαγωγείου	67,0%	32,5%
Νηπιαγωγοί	55,6%	44,4%

Πίνακας 5: ***Κατανομή των συμμετεχόντων στα ερωτηματολόγια με βάση τη συμμετοχή τους σε πρόγραμμα μετάβασης στο παρελθόν ή στο παρόν***

5.2.2. Το ερευνητικό εργαλείο

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα ήταν το ερωτηματολόγιο. Ειδικότερα για τις ανάγκες προηγούμενης συναφούς έρευνας (Argyropoulou & Gourgiotou, 2011α) είχαν δημιουργηθεί από την κ. Γουργιώτου και την κ. Αργυροπούλου τέσσερα ερωτηματολόγια, ένα για τους διευθυντές του δημοτικού, ένα για τους εκπαιδευτικούς του δημοτικού, ένα για τους προϊστάμενους του νηπιαγωγείου και ένα για τους νηπιαγωγούς (Βλέπε Παράρτημα). Τα ερωτηματολόγια αυτά επαναχρησιμοποιήθηκαν και στην εν λόγω έρευνα τα δεδομένα της οποίας συλλέχθηκαν από την κ. Γουργιώτου.

Και τα τέσσερα ερωτηματολόγια είναι χωρισμένα σε επτά επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο υπάρχουν ερωτήσεις που αφορούν το προφίλ του σχολείου που εργάζονται, δηλαδή που βρίσκονται οι εγκαταστάσεις, την περιοχή, τον αριθμό των παιδιών που εξυπηρετεί, την εθνικότητα των παιδιών και τον αριθμό των διδασκόντων. Αυτές οι πληροφορίες συλλέγονται με κλειστές ερωτήσεις, πολλών επιλογών όπου το δείγμα θα πρέπει να επιλέξει μία.

Το δεύτερο επίπεδο του ερωτηματολογίου αφορά τις πολιτικές και τις πρακτικές μετάβασης. Σε αυτό υπάρχουν κλειστές ερωτήσεις δύο επιλογών, όμως, σε

δύο απ' αυτές εάν τα υποκείμενα απαντήσουν θετικά θα πρέπει να περιγράψουν κάποια στοιχεία. Βέβαια, υπάρχουν και ερωτήσεις της κλίμακας Likert, αφού το δείγμα καλείται να επιλέξει ανάμεσα στο 'σπάνια', 'μερικές φορές', 'δεν γνωρίζω/ δεν απαντώ', 'συχνά' και 'πολύ συχνά'.

Στο τρίτο επίπεδο οι ερωτήσεις αφορούν τη συνέχεια και τη συνεργασία του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σε σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα και τις διδακτικές πρακτικές. Το τέταρτο επίπεδο σχετίζεται με την αξιολόγηση των νηπίων και κατά πόσο υπάρχει συνέχεια ανάμεσα στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σε αυτόν τον τομέα. Και σε αυτά τα επίπεδα είναι κλειστές οι ερωτήσεις της κλίμακας Likert.

Το πέμπτο επίπεδο που περιλαμβάνει τα εμπόδια στη συνέχεια και το συντονισμό των μαθησιακών εμπειριών, περιέχει κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις. Οι κλειστές είναι με βάση την κλίμακα Likert, ενώ στις ανοιχτές το δείγμα καλείται να περιγράψει κάποια άλλα εμπόδια που δυσκολεύουν τη συνέχεια των μαθησιακών εμπειριών, αλλά και τις δράσεις ή τις πολιτικές που θα μείωναν τα συγκεκριμένα εμπόδια.

Στο έκτο επίπεδο αναφέρονται τα προσωπικά στοιχεία του δείγματος, όπως είναι η ηλικία, τα χρόνια εμπειρίας εργαζόμενοι ως διευθυντές/ προϊστάμενοι, η εκπαίδευσή τους, η επιμόρφωσή τους σχετικά με την ανάπτυξη προγραμμάτων μετάβασης, αλλά κα η συμμετοχή τους σε προγράμματα μετάβασης. Οι ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου, όπου τα υποκείμενα έπρεπε να επιλέξουν μία απάντηση από τις εναλλακτικές που είχαν.

Το έβδομο επίπεδο αφορούσε τη συνεργασία μεταξύ των νηπιαγωγείων και των δημοτικών, και περιελάμβανε κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις. Στην ανοιχτή ερώτηση το δείγμα έπρεπε να περιγράψει κάποια είδη επιμορφωτικών προγραμμάτων που θα συνέβαλλαν στη συνεργασία των δύο σχολικών ιδρυμάτων.

Τέλος, θα πρέπει να τονίσουμε ότι στο εν λόγω εργαλείο δεν υπάρχουν ερωτήσεις που μπορούν να στιγματίσουν τους εκπαιδευτικούς, τους διευθυντές/ προϊστάμενους και το σχολείο ως σχολική μονάδα, όπως είναι οι ερωτήσεις που αφορούν την ονομασία των υποκειμένων και τις σχολικής μονάδας.

Τα ερωτηματολόγια εστάλησαν με το ταχυδρομείο στις επιλεγμένες σχολικές μονάδες τον Ιούνιο του 2015.

5.2.3. Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Η μέτρηση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας στο πλαίσιο της ποσοτικής έρευνας γίνεται με τυποποιημένα ερευνητικά εργαλεία, όπως το ερωτηματολόγιο. Επομένως η έννοια της αξιοπιστίας που διακατέχεται από τη λογική ότι αν μετρήσουμε το ίδιο φαινόμενο περισσότερες από μία φορές με το ίδιο ακριβώς εργαλείο θα πρέπει να πάρουμε το ίδιο αποτέλεσμα, γίνεται κατανοητή με βάση το πόσο αξιόπιστα είναι τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται (Mason, 2003). Στην κατεύθυνση αυτή, η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου της εν λόγω έρευνας τεκμηριώνεται από το συντελεστή του Cronbach alpha για το σύνολο των αντικειμένων του οργάνου μέτρησης, διαχωρισμένο στους παράγοντες που διερευνήθηκαν. Οι τιμές που δέχεται το εν λόγω κριτήριο κρίνονται ικανοποιητικές όταν ξεπερνούν ή ταυτίζονται με το όριο της τιμής 0,70 που προτείνει ο Nunnaly (1978). Ο παρακάτω πίνακας (Πίνακας 6) παρουσιάζει τα αποτελέσματα της ανάλυσης αξιοπιστίας και εγκυρότητας με τις τιμές του συντελεστή Cronbach's alpha.

Ομάδες Ερωτήσεων	**Αριθμός ερωτήσεων**	**Συντελεστής Cronbach**
Πολιτικές και Πρακτικές	4	0.81
Αναλυτικό πρόγραμμα και διδακτικές πρακτικές	3	0.88
Αξιολόγηση των νηπίων	6	0.76
Εμπόδια στη συνέχεια και το συντονισμό των μαθησιακών παραγόντων	8	0.77

Πίνακας 6: ***Έλεγχος αξιοπιστίας και εγκυρότητας ερωτηματολογίου***

5.3 Επεξεργασία και παρουσίαση των δεδομένων

Η επεξεργασία των δεδομένων της παρούσας εργασίας έγινε χρησιμοποιώντας στατιστικές συναρτήσεις του προγράμματος στατιστικής IBM SPSS Statistics, για την στατιστική ανάλυση και παρουσίαση των δεδομένων, το οποίο δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να προβεί σε συσχετίσεις μεταβλητών καθώς και να εξετάσει την αξιοπιστία των μετρήσεων.

Αναλυτικότερα, χρησιμοποιήθηκαν συχνότητες, δηλαδή οι απόλυτες συχνότητες και οι σχετικές συχνότητες, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και ακραίες τιμές. Επίσης, χρησιμοποιήθηκε η παραγοντική ανάλυση, ώστε να περιορίσει τον αριθμό των μεταβλητών σε κάθε ομάδα ερωτήσεων και η συσχέτιση παραγόντων με συντελεστή συσχέτισης Pearson, διότι οι μεταβλητές ήταν αριθμητικές. Έπειτα

χρησιμοποιήθηκαν αναλύσεις διακύμανσης Anova και έλεγχος μέσων τιμών t-test, ώστε να διαφοροποιηθούν οι παράγοντες ανάλογα με τα δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία του δείγματος.

Τέλος, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος αξιοπιστίας και εγκυρότητας Cronbach's Alpha, για να εξεταστεί η εσωτερική συνέπεια των ερωτημάτων, από τα οποία αποτελείται το ερωτηματολόγιο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο

Αποτελέσματα

6.1.Πίνακες συχνοτήτων για τις απόψεις των διευθυντών του δημοτικού και του νηπιαγωγείου, των δασκάλων και των νηπιαγωγών.

6.2. Αναλύσεις ερωτηματολογίων: Παραγοντική ανάλυση, συσχέτιση και ανάλυση διακυμάνσεων.

- **6.2.1. Διευθυντές Δημοτικού**
- **6.2.2. Δάσκαλοι**
- **6.2.3. Προϊστάμενοι νηπιαγωγείου**
- **6.2.4. Νηπιαγωγοί**

6.1. Πίνακες συχνοτήτων για τις απόψεις των διευθυντών του δημοτικού και του νηπιαγωγείου, των δασκάλων και των νηπιαγωγών.

Παρακάτω θα παρουσιάσουμε τις σχετικές συχνότητες επί τις 100 των απαντήσεων του δείγματος.

- **Το προφίλ του εκπαιδευτικού ιδρύματος**

Υποκείμενα	Εγκαταστάσεις δημοτικού/ νηπιαγωγείου				
	Σε ανεξάρτητο κτήριο των κτιριακών υποδομών ΑΕ	**Σε ενοικιασμένο κτήριο**	**Συστεγάζεται με νηπιαγωγείο/ δημοτικό**	**Συστεγάζεται και συναυλίζεται με νηπιαγωγείο/ δημοτικό**	**Συστεγάζεται και συναυλίζεται με άλλο δημοτικό/ νηπιαγωγείο**
Διευθυντές δημοτικού N=190	88,4%	0%	7,4%	0%	4,2%
Δάσκαλοι N= 310	89,4%	0%	7,1%	0%	3.2%
Προϊστάμενοι νηπιαγωγείου N= 209	29,2%	12%	30,6%	22%	6,2%
Νηπιαγωγοί N=223	26%	13%	31,4%	23,8%	5,8%

Πίνακας 7: ***Κατανομή συχνοτήτων για τις κτιριακές εγκαταστάσεις του εκπαιδευτικού ιδρύματος ανά κατηγορία συμμετεχόντων.***

Από τον πίνακα 7 φαίνεται ότι το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος τόσο των διευθυντών του δημοτικού όσο και των δασκάλων εργάζονται σε σχολεία που είναι ανεξάρτητα κτήρια των κτηριακών υποδομών ΑΕ, με ποσοστά 88,4% και 89,4% αντίστοιχα. Ενώ οι διευθυντές δημοτικού και οι δάσκαλοι που το σχολείο τους συστεγάζεται με νηπιαγωγείο ανήκουν στο 7,4% και 7,1% αντίστοιχα. Επίσης το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος των προϊσταμένων σε νηπιαγωγεία και των νηπιαγωγών φαίνεται να εργάζεται σε σχολεία που συστεγάζονται με δημοτικά με ποσοστό 30,6% και 31,4% αντίστοιχα και σε ανεξάρτητα κτήρια των κτηριακών υποδομών ΑΕ με ποσοστό 29,2% και 26% αντίστοιχα. Ακόμη, οι προϊστάμενοι και νηπιαγωγοί που εργάζονται σε νηπιαγωγεία, τα οποία συστεγάζονται και συναυλίζονται με δημοτικά ανήκουν στο 22% και 23,8% αντίστοιχα.

Υποκείμενα	Τοποθεσία δημοτικού/ νηπιαγωγείου			
	Χωριό	**Κωμόπολη**	**Πόλη**	**Μεγαλούπολη**
Διευθυντές δημοτικού N=190	16,3%	32,6%	24,7%	26,3%

Δάσκαλοι N= 310	14,2%	33,9%	27,7%	23,9%
Προϊστάμενοι νηπιαγωγείου N= 209	10%	14,4%	33%	42,6%
Νηπιαγωγοί N=223	10,3%	13,5%	35%	41,3%

Πίνακας 8: ***Κατανομή συχνοτήτων για την περιοχή του εκπαιδευτικού ιδρύματος ανά κατηγορία συμμετεχόντων.***

Ο πίνακας 8 δείχνει ότι οι περισσότεροι διευθυντές δημοτικού εργάζονται σε κωμοπόλεις με ποσοστό 32,6%, ενώ τα ποσοστά που εργάζονται σε μεγαλούπολη και σε πόλη είναι 26,3% και 24,7% αντίστοιχα. Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος των δασκάλων εργάζεται και αυτό σε κωμοπόλεις με ποσοστό 33,9%, ενώ μοιρασμένο είναι το δείγμα που εργάζεται σε πόλη και μεγαλούπολη με ποσοστά 27,7% και 23,9% αντίστοιχα. Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος τόσο των προϊστάμενων νηπιαγωγείου όσο και των νηπιαγωγών εργάζεται σε μεγαλούπολη και πόλη, με ποσοστά 42,6% και 33% για τους προϊστάμενους και 41,3% και 35% για τους νηπιαγωγούς.

Υποκείμενα	**Αριθμός παιδιών που εξυπηρετεί το σχολείο**				
	Μέσος όρος	**Κεντρική τιμή**	**Επικρατούσα τιμή**	**Μικρότερη τιμή**	**Μεγαλύτερη τιμή**
Διευθυντές δημοτικού N=190	117,32	127	129	49	170
Δάσκαλοι N= 310	117,94	127	129	49	170
Προϊστάμενοι νηπιαγωγείου N= 209	36,03	38	42	12	52
Νηπιαγωγοί N=223	34,96	-	-	12	56

Πίνακας 9: ***Μέσος όρος, κεντρική τιμή, επικρατούσα τιμή, μικρότερη και μεγαλύτερη τιμή, για τον αριθμό των μαθητών που εξυπηρετεί κάθε σχολείο.***

Από τον πίνακα 9 παρατηρούμε ότι τόσο οι διευθυντές δημοτικού όσο και οι δάσκαλοι εργάζονται σε πολυάριθμα σχολεία, αφού οι μέσοι όροι του αριθμού των παιδιών είναι 117,32 και 117,94 αντίστοιχα και ο μεγαλύτερος αριθμός των παιδιών στα σχολεία τους αγγίζει τα 170 άτομα. Από την άλλη, οι προϊστάμενοι των νηπιαγωγείων και οι νηπιαγωγοί εργάζονται σε σχολεία με λιγότερο αριθμό μαθητών, καθώς οι μέσοι όροι του αριθμού των παιδιών είναι 36,03 και 34,96 αντίστοιχα και ο μεγαλύτερος αριθμός των παιδιών στα σχολεία τους αγγίζει τα 52 με 56 άτομα.

Υποκείμενα	Εθνικότητα μαθητών		
	Αυτόχθονες	**Αλλοδαποί**	**Αυτόχθονες και αλλοδαποί**
Διευθυντές δημοτικού N=190	0%	0%	100%
Δάσκαλοι N= 310	0%	0%	100%
Προϊστάμενοι νηπιαγωγείου N= 209	0%	0%	100%
Νηπιαγωγοί N=223	0%	0%	100%

Πίνακας 10: ***Κατανομή συχνοτήτων για την εθνικότητα των μαθητών ανά κατηγορία συμμετεχόντων.***

Από τον πίνακα 10 διαπιστώνουμε ότι όλα τα άτομα του δείγματος, οι διευθυντές δημοτικού, οι δάσκαλοι, οι προϊστάμενοι νηπιαγωγείου και οι νηπιαγωγοί, εργάζονται σε σχολεία που οι μαθητές δεν είναι μόνο Έλληνες αλλά και αλλοδαποί.

Υποκείμενα	Αριθμός διδασκόντων				
	Μέσος όρος	**Κεντρική τιμή**	**Επικρατούσα τιμή**	**Μικρότερη τιμή**	**Μεγαλύτερη τιμή**
Διευθυντές δημοτικού N=190	10,9	10	8	5	18
Δάσκαλοι N= 310	10,7	9	8	5	18
Προϊστάμενοι νηπιαγωγείου N= 209	2,55	3	3	1	4
Νηπιαγωγοί N=223	2,58	-	-	1	4

Πίνακας 11: ***Μέσος όρος, κεντρική τιμή, επικρατούσα τιμή, μικρότερη και μεγαλύτερη τιμή, του αριθμού των διδασκόντων που έχει κάθε σχολείο.***

Ο πίνακας 11 μας δείχνει τον αριθμό των διδασκόντων που έχουν τα σχολεία του δείγματος. Από τα δεδομένα φαίνεται ότι τόσο στα σχολεία των διευθυντών δημοτικού όσο και στα σχολεία των δασκάλων εργάζονται αρκετοί εκπαιδευτικοί με μέσο όρο 10,9 και 10,7 αντίστοιχα, δηλαδή οι περισσότεροι διδάσκοντες στα δημοτικά αγγίζουν τα 18 άτομα. Από τις απαντήσεις των προϊσταμένων του νηπιαγωγείου και των νηπιαγωγών φαίνεται ότι ο μεγαλύτερος αριθμός διδασκόντων στα σχολεία τους αγγίζει τα 4 άτομα.

- **Πολιτικές και πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί**

Υποκείμενα	Πάγια τακτική για ένταξη παιδιών	
	Όχι	**Ναι**

Διευθυντές δημοτικού N=190	91,1%	8,9%
Δάσκαλοι N= 310	91,9%	7,7%
Προϊστάμενοι νηπιαγωγείου N= 209	92,8%	7,2%
Νηπιαγωγοί N=223	51,1%	48,9%

Πίνακας 12: ***Κατανομή συχνοτήτων για την χρήση πάγιων τακτικών που διευκολύνουν την ένταξη των μαθητών ανά κατηγορία συμμετεχόντων.***

Από τον πίνακα 12 φαίνεται ότι το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος τόσο των διευθυντών δημοτικού και νηπιαγωγείου, όσο των δασκάλων και των νηπιαγωγών δεν χρησιμοποιούν κάποια πάγια τακτική, όπως είναι τα καινοτόμα προγράμματα, για την ομαλή ένταξη των νηπίων στο δημοτικό σχολείο, με ποσοστά 91,1%, 91,9%, 92,8% και 51,1% αντίστοιχα. Βέβαια, περίπου το μισό δείγμα των νηπιαγωγών υποστηρίζει ότι χρησιμοποιεί πάγια τακτική για την ένταξη των μαθητών του στο δημοτικό.

Υποκείμενα	**Χρήση σχολικών κριτηρίων ετοιμότητας**	
	Όχι	**Ναι**
Διευθυντές δημοτικού N=190	91,1%	8,9%
Δάσκαλοι N= 310	91,6%	8,1%
Προϊστάμενοι νηπιαγωγείου N= 209	93,3%	6,7%
Νηπιαγωγοί N=223	53,8%	46,2%

Πίνακας 13: ***Κατανομή συχνοτήτων για την χρήση σχολικών κριτηρίων ετοιμότητας ανά κατηγορία συμμετεχόντων.***

Από τον πίνακα 13 γίνεται αντιληπτό ότι το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος των διευθυντών δημοτικού, των δασκάλων και των προϊσταμένων δεν χρησιμοποιούν κάποια συγκεκριμένα κριτήρια σχολικής ετοιμότητας των μαθητών, με ποσοστά άνω του 90% και για τους τρείς, ενώ το δείγμα των νηπιαγωγών είναι περίπου μοιρασμένο, δηλαδή το 53,8% δεν χρησιμοποιεί, ενώ το 46,2% χρησιμοποίει συγκεκριμένα κριτήρια.

Υποκείμενα	**Σύνδεση Α.Π. σχολείων**	
	Όχι	**Ναι**
Διευθυντές δημοτικού N=190	98,4%	0%
Δάσκαλοι N= 310	98,4%	1,6%

Προϊστάμενοι νηπιαγωγείου N= 209	93,3%	6,7%
Νηπιαγωγοί N=223	92,4%	3,6%

Πίνακας 14: ***Κατανομή συχνοτήτων για την σύνδεση των αναλυτικών προγραμμάτων των δύο σχολείων ανά κατηγορία συμμετεχόντων.***

Ο πίνακας 14 δείχνει ότι το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος τόσο για τους διευθυντές δημοτικών, όσο για τους δασκάλους, τους προϊσταμένους και τους νηπιαγωγούς, υποστηρίζει ότι το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου τους δεν είναι συνδεδεμένο με το αναλυτικό πρόγραμμα του άλλου σχολείου.

	Ίδια κριτήρια ετοιμότητας				
Υποκείμενα	**Σπάνια**	**Μερικές φορές**	**Δεν γνωρίζω δεν απαντώ**	**Συχνά**	**Πολύ Συχνά**
Διευθυντές δημοτικού N=190	32,6%	4,7%	56,3%	2,6%	2,6%
Δάσκαλοι N= 310	36,1%	4,8%	52,3%	2,3%	2,9%
Προϊστάμενοι νηπιαγωγείου N= 209	23,9%	6,7%	64,1%	3,3%	1,4%
Νηπιαγωγοί N=223	48,4%	4,5%	46,6%	0%	0%

Πίνακας 15: ***Κατανομή συχνοτήτων για την χρήση όμοιων κριτηρίων ετοιμότητας των δύο σχολείων ανά κατηγορία συμμετεχόντων.***

Από τον πίνακα 15 φαίνεται ότι το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος των διευθυντών του δημοτικού, των δασκάλων, των προϊσταμένων και των νηπιαγωγών δηλώνει ότι δεν γνωρίζει και δεν απαντά όσον αφορά εάν το σχολείο τους χρησιμοποιεί τα ίδια κριτήρια ετοιμότητας με εκείνα του άλλου σχολικού ιδρύματος. Βέβαια, φαίνεται ότι και ένα μεγάλο μέρος του δείγματος θεωρεί ότι το σχολείο του σπάνια χρησιμοποιεί τα ίδια κριτήρια ετοιμότητας με εκείνα του άλλου σχολείου.

	Παροχή πληροφόρησης για επιμορφώσεις				
Υποκείμενα	**Σπάνια**	**Μερικές φορές**	**Δεν γνωρίζω δεν απαντώ**	**Συχνά**	**Πολύ Συχνά**
Διευθυντές δημοτικού N=190	7,9%	12,1%	8,4%	25,8%	45,8%
Προϊστάμενοι νηπιαγωγείου N= 209	16,3%	8,6%	1,0%	20,6%	53,6%

Πίνακας 16: ***Κατανομή συχνοτήτων για την παροχή πληροφόρησης σχετικά με επιμορφώσεις ανά κατηγορία συμμετεχόντων.***

Από τον πίνακα 16 διαπιστώνεται ότι οι διευθυντές των δημοτικών και των νηπιαγωγείων παρέχουν πολύ συχνά πληροφόρηση στους εκπαιδευτικούς για τις επιμορφώσεις που αφορούν τη μετάβαση και τη συνέχεια από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό με ποσοστό 45,8% και 53,6% αντίστοιχα.

Υποκείμενα	Προσπάθειες με σκοπό τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας				
	Σπάνια	**Μερικές φορές**	**Δεν γνωρίζω δεν απαντώ**	**Συχνά**	**Πολύ Συχνά**
Διευθυντές δημοτικού N=190	66,8%	5,3%	26,8	0,5%	0,5%
Δάσκαλοι N= 310	67,7%	4,5%	26,8%	0,3%	0,3%
Προϊστάμενοι νηπιαγωγείου N= 209	10,0%	21,5%	0,1%	17,7%	50,7%
Νηπιαγωγοί N=223	7,6%	20%	0,1%	19%	51,3%

Πίνακας 17: ***Κατανομή συχνοτήτων για την προσπάθεια συνεργασίας σχολείου και οικογένειας ανά κατηγορία συμμετεχόντων.***

Από τον πίνακα 17 φαίνεται ότι τόσο οι διευθυντές των δημοτικών όσο και οι δάσκαλοι σπάνια καταβάλλουν προσπάθειες για τη συνεργασία του σχολείου και της οικογένειας με σκοπό την ομαλή μετάβαση και συνέχεια των νηπίων από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, με ποσοστά 66,8% και 67,7% αντίστοιχα. Ωστόσο, δεν είναι λίγα τα ποσοστά των ερωτηθέντων που δήλωσαν ότι δεν γνωρίζουν και δεν απαντούν για το θέμα της συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια. Από την πλευρά των διευθυντών του νηπιαγωγείου και των εκπαιδευτικών φαίνεται να καταβάλλεται πολύ συχνά προσπάθεια για τη συνεργασία του σχολείου τους και της οικογένειας, με ποσοστά, 50,7% και 51,3% αντίστοιχα. Βέβαια, δεν είναι λίγοι οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί του νηπιαγωγείου που δηλώνουν ότι μερικές φορές καταβάλλουν προσπάθειες για τη συνεργασία μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας με ποσοστά 21,5% και 20% αντίστοιχα.

Υποκείμενα	Παρότρυνση εκπαιδευτικών για συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του άλλου σχολείου από τη διεύθυνση				
	Σπάνια	**Μερικές φορές**	**Δεν γνωρίζω δεν απαντώ**	**Συχνά**	**Πολύ Συχνά**
Διευθυντές δημοτικού	52,1%	30,5%	8,9%	5,8%	2,6%

N=190					
Δάσκαλοι N= 310	6,1%	11,3%	9%	23,9%	49,4%
Προϊστάμενοι νηπιαγωγείου N= 209	16,3%	8,6%	1%	20,6%	53,6%
Νηπιαγωγοί N=223	32,7%	14,3%	8,5%	20,6%	23,3%

Πίνακας 18: ***Κατανομή συχνοτήτων για την παρότρυνση συνεργασίας των εκπαιδευτικών από την διεύθυνση ανά κατηγορία συμμετεχόντων.***

Από τον πίνακα 18 παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο μέρος των διευθυντών των δημοτικών σχολείων σπάνια παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς του, των α΄ και β΄ τάξεων να συνεργαστούν με τους νηπιαγωγούς ώστε να διαμορφώσουν γέφυρες μετάβασης και συνέχειας των νηπίων από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό, με ποσοστό 52,1%. Ωστόσο, η σπάνια παρότρυνση των προϊσταμένων για την συνεργασία των νηπιαγωγών με τους δασκάλους φαίνεται και από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών με ποσοστό 32,7%. Βέβαια, το 43,9% των νηπιαγωγών θεωρούν ότι παροτρύνονται από τους προϊσταμένους τους γ' αυτή τη συνεργασία συχνά έως πολύ συχνά. Το μεγαλύτερο δείγμα των δασκάλων, με ποσοστό 49,4%, υποστηρίζει ότι παροτρύνεται πολύ συχνά από τους διευθυντές του για τη συνεργασία τους με τους νηπιαγωγούς. Βέβαια, αυτό φαίνεται να ισχύει και για την άποψη των προϊσταμένων του νηπιαγωγείου με ποσοστό 53,6%.

	Συνεργασία νηπιαγωγών -δασκάλων				
Υποκείμενα	**Σπάνια**	**Μερικές φορές**	**Δεν γνωρίζω δεν απαντώ**	**Συχνά**	**Πολύ Συχνά**
Δάσκαλοι N= 310	55,5%	27,1%	10,6%	4,8%	1,6%
Νηπιαγωγοί N=223	32,7%	14,3%	8,5%	20,6%	23,3%

Πίνακας 19: ***Κατανομή συχνοτήτων για τη συνεργασία των εκπαιδευτικών ανά κατηγορία συμμετεχόντων.***

Ο πίνακας 19 δείχνει ότι το 55,5% του δείγματος των δασκάλων και το 32,7% των νηπιαγωγών σπάνια συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς του άλλου σχολικού ιδρύματος με στόχο τη δημιουργία γεφυρών μετάβασης και συνέχειας των νηπίων από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Βέβαια, από τον πίνακα διαπιστώνεται ότι ένα μεγάλο ποσοστό των νηπιαγωγών, συγκεκριμένα το 23,3%, συνεργάζεται πολύ συχνά με τους δασκάλους.

- **Αναλυτικό πρόγραμμα και διδακτικές πρακτικές**

Υποκείμενα	Συμμετοχή εκπαιδευτικών του άλλου σχολείου στο σχεδιασμό της διδακτέας ύλης				
	Σπάνια	**Μερικές φορές**	**Δεν γνωρίζω δεν απαντώ**	**Συχνά**	**Πολύ Συχνά**
Διευθυντές δημοτικού N=190	0%	0%	100%	0%	0%
Δάσκαλοι N= 310	0%	0%	99,7%	0%	0%
Προϊστάμενοι νηπιαγωγείου N= 209	10%	21,5%	0%	17,7%	50,7%
Νηπιαγωγοί N=223	51,1%	5,4%	3,1%	8,1%	32,3%

Πίνακας 20: ***Κατανομή συχνοτήτων για την συνεργασία των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος ανά κατηγορία συμμετεχόντων.***

Από τον πίνακα 20 διαπιστώνουμε ότι όλοι οι διευθυντές των δημοτικών και οι περισσότεροι δάσκαλοι δεν θέλουν να απαντήσουν ή δεν γνωρίζουν την απάντηση, όσον αφορά την πρόθεση συμπερίληψης και των νηπιαγωγών στο σχεδιασμό του εκπαιδευτικού τους προγράμματος. Το 50,7% του δείγματος των προϊσταμένων του νηπιαγωγείου υποστήριξε ότι πολύ συχνά συμπεριλαμβάνει τους δασκάλους στο σχεδιασμό του εκπαιδευτικού τους προγράμματος. Ακόμη, το 51,1% του δείγματος των νηπιαγωγών σπάνια συμπεριλαμβάνει σε αυτή τη διαδικασία τους δασκάλους, αν και το 32,3% συνεργάζεται πολύ συχνά με τους δασκάλους στο σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Υποκείμενα	Συνεργασία με άλλους διευθυντές/ συναδέλφους για την σύνδεση του Α.Π.				
	Σπάνια	**Μερικές φορές**	**Δεν γνωρίζω δεν απαντώ**	**Συχνά**	**Πολύ Συχνά**
Διευθυντές δημοτικού N=190	50,5%	11,6%	31,6%	2,6%	3,2%
Δάσκαλοι N= 310	47,7%	14,2%	29,7%	3,2%	3,9%
Προϊστάμενοι νηπιαγωγείου N= 209	40,2%	17,2%	18,2%	8,6%	15,3%
Νηπιαγωγοί N=223	31,4%	19,7%	47,5%	1,3%	0%

Πίνακας 21: ***Κατανομή συχνοτήτων για την συνεργασία των εκπαιδευτικών με στόχο τη σύνδεση των Α.Π. ανά κατηγορία συμμετεχόντων.***

Από τον πίνακα 21 φαίνεται ότι το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος των διευθυντών των δημοτικών, των δασκάλων, των προϊσταμένων και των νηπιαγωγών σπάνια συνεργάζεται με τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς του άλλου εκπαιδευτικού ιδρύματος για την ομοιόμορφη εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος σχετικά με τη μετάβαση και τη συνέχεια των νηπίων στην α΄ και β΄ δημοτικού, με ποσοστά 50,5%, 47,7%, 40,2% και 31,4% αντίστοιχα. Βέβαια, μεγάλο είναι και το δείγμα που δήλωσε ότι δεν γνωρίζει και δεν θέλει να απαντήσει.

	Πρόσκληση σε κοινές διδασκαλίες				
Υποκείμενα	**Σπάνια**	**Μερικές φορές**	**Δεν γνωρίζω δεν απαντώ**	**Συχνά**	**Πολύ Συχνά**
Διευθυντές δημοτικού N=190	0%	0%	91,6%	0%	0%
Δάσκαλοι N= 310	8,7%	0%	91%	0%	0%
Προϊστάμενοι νηπιαγωγείου N= 209	0%	0%	100%	0%	0%
Νηπιαγωγοί N=223	51,1%	5,4%	3,1%	8,1%	32,3%

Πίνακας 22: ***Κατανομή συχνοτήτων για την πρόσκληση σε κοινές διδασκαλίες ανά κατηγορία συμμετεχόντων.***

Από τον πίνακα 22 καταλαβαίνουμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος των διευθυντών του δημοτικού, των δασκάλων και των προϊσταμένων του νηπιαγωγείου δεν θέλουν να απαντήσουν και δεν γνωρίζουν την απάντηση σχετικά με το αν προσκαλούν τους εκπαιδευτικούς του άλλου σχολικού ιδρύματος να παρακολουθήσουν τη διδασκαλία των τμημάτων τους, ώστε να μάθουν τους στόχους, τις επιδιώξεις και τις προσδοκίες του σχολείου. Από την άλλη, το μισό δείγμα των νηπιαγωγών δηλώνει ότι σπάνια προσκαλεί τους δασκάλους να παρακολουθήσουν τη διδασκαλία τους, ενώ το 32,3% των νηπιαγωγών προσκαλεί τους δασκάλους πολύ συχνά.

- **Αξιολόγηση νηπίων**

	Χρήση τριμηνιαίας διαμορφωτικής αξιολόγησης				
Υποκείμενα	**Σπάνια**	**Μερικές φορές**	**Δεν γνωρίζω δεν απαντώ**	**Συχνά**	**Πολύ Συχνά**
Διευθυντές δημοτικού	1,1%	0%	3,7%	32,6%	61,6%

N=190					
Δάσκαλοι N= 310	1,6%	0%	4,8%	32,6%	59,4%
Προϊστάμενοι νηπιαγωγείου N= 209	28,7%	28,7%	9,6%	22%	10,5%
Νηπιαγωγοί N=223	10,3%	26,9%	0%	23,8%	39%

Πίνακας 23: ***Κατανομή συχνοτήτων για την χρήση τριμηνιαίας διαμορφωτικής αξιολόγησης ανά κατηγορία συμμετεχόντων.***

Από τον πίνακα 23 φαίνεται ότι το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος τόσο των διευθυντών του δημοτικού όσο και των δασκάλων χρησιμοποιεί συχνά έως πολύ συχνά τριμηνιαία διαμορφωτική αξιολόγηση για τους μαθητές του. Το ίδιο φαίνεται να συμβαίνει και με το δείγμα των νηπιαγωγών, αν και το 26,9% αυτών χρησιμοποιούν τριμηνιαία αξιολόγηση των νηπίων μερικές φορές. Όσον αφορά το δείγμα των προϊσταμένων του νηπιαγωγείου φαίνεται να είναι μοιρασμένο σε δύο κατηγορίες, δηλαδή το 57,4% χρησιμοποιεί μερικές φορές έως σπάνια την τριμηνιαία αξιολόγηση των νηπίων, ενώ το 22% κάνει συχνή χρήση αυτής.

Υποκείμενα	**Χρήση προσωπικού φακέλου μαθητή**				
	Σπάνια	**Μερικές φορές**	**Δεν γνωρίζω δεν απαντώ**	**Συχνά**	**Πολύ Συχνά**
Διευθυντές δημοτικού N=190	3,2%	32,6%	62,1%	0%	0%
Δάσκαλοι N= 310	12,9%	16,1%	70,6%	0%	0%
Προϊστάμενοι νηπιαγωγείου N= 209	1,4%	8,1%	30,1%	45%	15,3%
Νηπιαγωγοί N=223	25,1%	35%	10,3%	19,7%	9,4%

Πίνακας 24: ***Κατανομή συχνοτήτων για την χρήση προσωπικού φακέλου μαθητή ανά κατηγορία συμμετεχόντων.***

Ο πίνακας 24 δείχνει ότι το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος τόσο των δασκάλων όσο και των διευθυντών του δημοτικού, δηλώνει πως δεν γνωρίζει ή δεν απαντά, όσον αφορά εάν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τα στοιχεία από τον προσωπικό φάκελο κάθε μαθητή του νηπιαγωγείου με σκοπό να προσαρμόσουν το αναλυτικό τους πρόγραμμα, να εξειδικεύσουν τη διδασκαλία τους και να διαμορφώσουν ανάλογα την εξέλιξη του προγράμματος. Το 60,3% του δείγματος των προϊσταμένων του νηπιαγωγείου θεωρούν ότι οι νηπιαγωγοί χρησιμοποιούν αυτά τα

στοιχεία συχνά έως πολύ συχνά. Όσον αφορά τους νηπιαγωγούς φαίνεται ότι το 60,1% κάνει σπάνια χρήση ή μερικές φορές αυτών των φακέλων.

Υποκείμενα	Τήρηση φακέλου αξιολόγησης μαθητών/ portofolio				
	Σπάνια	**Μερικές φορές**	**Δεν γνωρίζω δεν απαντώ**	**Συχνά**	**Πολύ Συχνά**
Διευθυντές δημοτικού N=190	0%	1,1%	21,1%	24,2%	53,7%
Δάσκαλοι N= 310	0%	1,6%	20%	23,2%	54,8%
Προϊστάμενοι νηπιαγωγείου N= 209	26,8%	25,8%	36,8%	7,7%	2,9%
Νηπιαγωγοί N=223	13,5%	29,1%	5,4%	30%	21,5%

Πίνακας 25: ***Κατανομή συχνοτήτων για την τήρηση φακέλου αξιολόγησης μαθητών ανά κατηγορία συμμετεχόντων.***

Από τον πίνακα 25 γίνεται αντιληπτό ότι το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος τόσο των διευθυντών του δημοτικού όσο και των δασκάλων θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί τηρούν ένα φάκελο αξιολόγησης του μαθητή συχνά έως πολύ συχνά, στον οποίο καταγράφουν τις αδυναμίες και τις δυνατότητές του και συζητούν γι' αυτόν με την οικογένειά του. Το 52,6% του δείγματος των προϊσταμένων του νηπιαγωγείου φαίνεται να υποστηρίζει ότι οι νηπιαγωγοί τηρούν πορτφόλιο για κάθε μαθητή, αλλά αυτό συμβαίνει σπάνια ή μερικές φορές. Όσον αφορά το δείγμα των νηπιαγωγών φαίνεται ότι το μεγαλύτερο μέρος αυτών τηρεί πορτφόλιο για κάθε μαθητή συχνά έως πολύ συχνά.

Υποκείμενα	Ενημέρωση νηπιαγωγών για την πρόοδο των μαθητών/ portofolio για την ενημέρωση των δασκάλων				
	Σπάνια	**Μερικές φορές**	**Δεν γνωρίζω δεν απαντώ**	**Συχνά**	**Πολύ Συχνά**
Διευθυντές δημοτικού N=190	48,4%	15,3%	33,7%	1,6%	1,1%
Δάσκαλοι N= 310	45,5%	15,8%	34,5%	2,6%	1,3%
Προϊστάμενοι νηπιαγωγείου N= 209	10%	27,3%	0%	55%	7,7%
Νηπιαγωγοί N=223	25,1%	33,2%	40,8%	0%	0,9%

Πίνακας 26: ***Κατανομή συχνοτήτων για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με την πρόοδο των μαθητών ανά κατηγορία συμμετεχόντων.***

Από τον πίνακα 26 φαίνεται ότι το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος των διευθυντών του δημοτικού και των δασκάλων υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί του δημοτικού ενημερώνουν μερικές φορές ή σπάνια τους νηπιαγωγούς για την πρόοδο που είχαν τα παιδιά τους στην α΄ και β΄ δημοτικού. Το 55% των προϊσταμένων του νηπιαγωγείου ενημερώνει συχνά του δασκάλους για την πρόοδο των παιδιών του νηπιαγωγείου, δίνοντας σε αυτούς το πορτφόλιο τους. Το 58,3% των νηπιαγωγών δηλώνει ότι μερικές φορές ή σπάνια παραδίδει στους δασκάλους πορτφόλιο, στο οποίο αναφέρεται η πρόοδος των μελλοντικών τους μαθητών.

Υποκείμενα	Παρακολούθηση προόδου μαθητών από το νηπιαγωγείο/ στο δημοτικό σχολείο				
	Σπάνια	**Μερικές φορές**	**Δεν γνωρίζω δεν απαντώ**	**Συχνά**	**Πολύ Συχνά**
Διευθυντές δημοτικού N=190	13,2%	0%	86,8%	0%	0%
Δάσκαλοι N= 310	13,2%	0%	86,5%	0%	0%
Προϊστάμενοι νηπιαγωγείου N= 209	38,8%	15,3%	43,1%	1,4%	1,4%
Νηπιαγωγοί N=223	23,8%	10,8%	66,5%	0%	0%

Πίνακας 27: ***Κατανομή συχνοτήτων για την παρακολούθηση της προόδου των μαθητών ανά κατηγορία συμμετεχόντων.***

Ο πίνακας 27 δείχνει ότι το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος τόσο των διευθυντών του δημοτικού και του νηπιαγωγείου, όσο και των δασκάλων και των νηπιαγωγών δεν γνωρίζουν και δεν απαντούν όσον αφορά εάν παρακολουθούν την πρόοδο των μαθητών από το νηπιαγωγείο. Επίσης, φαίνεται ότι οι προϊστάμενοι και οι νηπιαγωγοί σπάνια παρακολουθούν την πρόοδο των παλαιών τους μαθητών.

Υποκείμενα	Εντοπισμός μαθησιακού προβλήματος				
	Σπάνια	**Μερικές φορές**	**Δεν γνωρίζω δεν απαντώ**	**Συχνά**	**Πολύ Συχνά**
Διευθυντές δημοτικού N=190	27,4%	48,9%	2,6%	17,9%	2,6%
Δάσκαλοι N= 310	25,8%	48,4%	3,2%	19,4%	2,6%
Προϊστάμενοι νηπιαγωγείου N= 209	30,6%	12%	24,4%	18,7%	14,4%
Νηπιαγωγοί N=223	55,6%	13%	25,1%	4,9%	0%

Πίνακας 28: ***Κατανομή συχνοτήτων για τον εντοπισμό μαθησιακού προβλήματος ανά κατηγορία συμμετεχόντων.***

Από τον πίνακα 28 διαπιστώνουμε ότι το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος των διευθυντών του δημοτικού, των δασκάλων, των προϊσταμένων και των νηπιαγωγών σπάνια ή μερικές φορές διαθέτει τις ανάλογες δυνατότητες για να υποστηρίξει την οικογένεια σε περίπτωση που διαπιστωθεί σε κάποιο μαθητή μαθησιακό πρόβλημα.

- **Εμπόδια στη σύνδεση και το συντονισμό των μαθησιακών εμπειριών**

	Διαφορετική φιλοσοφία				
Υποκείμενα	**Σπάνια**	**Μερικές φορές**	**Δεν γνωρίζω δεν απαντώ**	**Συχνά**	**Πολύ Συχνά**
Διευθυντές δημοτικού N=190	3,2%	3,7%	5,3%	36,3%	50,5%
Δάσκαλοι N= 310	3,5%	3,5%	6,8%	34,2%	51,3%
Προϊστάμενοι νηπιαγωγείου N= 209	5,7%	1,4%	87,6%	0,5%	4,8%
Νηπιαγωγοί N=223	4,9%	31,4%	0%	49,3%	13,9%

Πίνακας 29: ***Κατανομή συχνοτήτων για την ασυνέχεια στη φιλοσοφία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ανά κατηγορία συμμετεχόντων.***

Από τον πίνακα 29 παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος τόσο των διευθυντών του δημοτικού και του νηπιαγωγείου, όσο των δασκάλων και των νηπιαγωγών υποστηρίζει ότι η δυσκολία στη σύνδεση και το συντονισμό των μαθησιακών εμπειριών οφείλεται στη διαφορετική φιλοσοφία των δύο εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Βέβαια, το 31,4% των νηπιαγωγών υποστηρίζει ότι διαφορετική φιλοσοφία των σχολείων επηρεάζει μερικές φορές τη σύνδεση των μαθησιακών εμπειριών.

	Αδυναμία προσέγγισης της σχολικής κοινότητας				
Υποκείμενα	**Σπάνια**	**Μερικές φορές**	**Δεν γνωρίζω δεν απαντώ**	**Συχνά**	**Πολύ Συχνά**
Διευθυντές δημοτικού N=190	77,9%	19,5%	1,1%	0%	0%
Δάσκαλοι N= 310	77,4%	19,4%	1,6%	0%	0%

Προϊστάμενοι νηπιαγωγείου N= 209	56%	23,4%	10%	8,6%	1,9%
Νηπιαγωγοί N=223	10,3%	13,5%	0%	13,9%	61,9%

Πίνακας 30: ***Κατανομή συχνοτήτων για την αδυναμία προσέγγισης της σχολικής κοινότητας ανά κατηγορία συμμετεχόντων.***

Ο πίνακας 30 δείχνει ότι τόσο οι διευθυντές του δημοτικού και του νηπιαγωγείου, όσο και οι δάσκαλοι θεωρούν ότι η μεγάλη κοινότητα του δημοτικού ή του νηπιαγωγείου σπάνια εμποδίζει τη σύνδεση και το συντονισμό των μαθησιακών εμπειριών. Το 61,9% των νηπιαγωγών υποστηρίζουν ότι συχνά δυσκολεύονται να οικοδομήσουν συνεργασίες με την κοινότητα του δημοτικού, λόγω του μεγάλου μεγέθους της.

	Έλλειψη χρόνου				
Υποκείμενα	**Σπάνια**	**Μερικές φορές**	**Δεν γνωρίζω δεν απαντώ**	**Συχνά**	**Πολύ Συχνά**
Διευθυντές δημοτικού N=190	0,5%	0,5%	0,5%	32,1%	64,2%
Δάσκαλοι N= 310	0,6%	0,6%	0,3%	33,9%	62,3%
Προϊστάμενοι νηπιαγωγείου N= 209	57,4%	7,7%	34%	0,5%	0,5%
Νηπιαγωγοί N=223	4,5%	12,6%	0%	31,8%	51,1%

Πίνακας 31: ***Κατανομή συχνοτήτων για την έλλειψη χρόνου ανά κατηγορία συμμετεχόντων.***

Από τον πίνακα 31 διαπιστώνουμε ότι το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος των διευθυντών του δημοτικού, των δασκάλων και των νηπιαγωγών υποστηρίζει ότι η δυσκολία στην οικοδόμηση συνεργασιών μεταξύ των δύο σχολικών ιδρυμάτων οφείλεται στην έλλειψη χρόνου που έχουν. Όσον αφορά τους προϊσταμένους του νηπιαγωγείου το 57,4% θεωρεί ότι σπάνια η έλλειψη χρόνου από την πλευρά τους εμποδίζει την οικοδόμηση των συνεργασιών με τους εκπαιδευτικούς του δημοτικού.

	Έλλειψη πληροφοριών				
Υποκείμενα	**Σπάνια**	**Μερικές φορές**	**Δεν γνωρίζω δεν απαντώ**	**Συχνά**	**Πολύ Συχνά**
Διευθυντές δημοτικού N=190	43,7%	34,2%	3,7%	10,5%	7,9%

Δάσκαλοι N= 310	45,8%	31,3%	4,2%	11%	7,7%
Προϊστάμενοι νηπιαγωγείου N= 209	13,9%	17,2%	0%	44%	24,9%
Νηπιαγωγοί N=223	9%	16,1%	0%	30,9%	43,9%

Πίνακας 32: ***Κατανομή συχνοτήτων για την έλλειψη πληροφοριών ανά κατηγορία συμμετεχόντων.***

Από τον πίνακα 32 φαίνεται ότι τόσο οι διευθυντές των δημοτικών όσο και οι δάσκαλοι θεωρούν ότι η έλλειψη πληροφοριών για τους νέους μαθητές από την πλευρά του νηπιαγωγείου σπάνια ή μερικές φορές εμποδίζει τη σύνδεση και το συντονισμό των μαθησιακών εμπειριών. Οι προϊστάμενοι και οι νηπιαγωγοί υποστηρίζουν ότι η έλλειψη πληροφοριών για την εξέλιξη των παλαιών τους μαθητών συχνά έως πολύ συχνά δυσκολεύουν τη σύνδεση αυτή.

Υποκείμενα	**Ασυνέχεια στα κριτήρια ετοιμότητας**				
	Σπάνια	**Μερικές φορές**	**Δεν γνωρίζω δεν απαντώ**	**Συχνά**	**Πολύ Συχνά**
Διευθυντές δημοτικού N=190	1,1%	7,4%	1,1%	38,4%	51,6%
Δάσκαλοι N= 310	1%	4,8%	1,6%	39,4%	52,6%
Προϊστάμενοι νηπιαγωγείου N= 209	15,8%	31,6%	14,4%	28,2%	10%
Νηπιαγωγοί N=223	22,9%	29,6%	13,9%	24,7%	9%

Πίνακας 33: ***Κατανομή συχνοτήτων για την ασυνέχεια στα κριτήρια ετοιμότητας ανά κατηγορία συμμετεχόντων.***

Στον πίνακα 33 φαίνεται ότι οι δάσκαλοι και οι διευθυντές των δημοτικών θεωρούν πως τα άγνωστα κριτήρια του νηπιαγωγείου για τη σχολική ετοιμότητα των μαθητών εμποδίζουν τη σύνδεση των μαθησιακών εμπειριών συχνά έως πολύ συχνά. Οι νηπιαγωγοί και οι προϊστάμενοί τους θεωρούν ότι τα άγνωστα κριτήρια σχολικής ετοιμότητας των δημοτικών σπάνια ή μερικές φορές εμποδίζουν τη σύνδεση και το συντονισμό των μαθησιακών εμπειριών.

Υποκείμενα	**Ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό**				
	Σπάνια	**Μερικές φορές**	**Δεν γνωρίζω δεν απαντώ**	**Συχνά**	**Πολύ Συχνά**
Διευθυντές	3,2%	4,2%	4,2%	36,8%	51,6%

δημοτικού N=190					
Δάσκαλοι N= 310	4,2%	4,5%	3,9%	37,1%	50,3%
Προϊστάμενοι νηπιαγωγείου N= 209	51,7%	23,9%	7,2%	11,5%	5,7%
Νηπιαγωγοί N=223	16,6%	17%	0,9%	12,6%	52,9%

Πίνακας 34: ***Κατανομή συχνοτήτων για την ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό ανά κατηγορία συμμετεχόντων.***

Από τον πίνακα 34 παρατηρούμε ότι για τους διευθυντές του δημοτικού, για τους δασκάλους και για τους νηπιαγωγούς η μη ταύτιση στο σχεδιασμό των δύο σχολείων εμποδίζει τη σύνδεση και το συντονισμό των μαθησιακών εμπειριών. Οι διευθυντές του νηπιαγωγείου θεωρούν ότι η μη ταύτιση στο σχεδιασμό των δύο σχολικών ιδρυμάτων σπάνια ή μερικές φορές εμποδίζει αυτή τη σύνδεση.

Υποκείμενα	**Γλωσσική και πολιτισμική ασυνέχεια**				
	Σπάνια	**Μερικές φορές**	**Δεν γνωρίζω δεν απαντώ**	**Συχνά**	**Πολύ Συχνά**
Διευθυντές δημοτικού N=190	1,1%	3,7%	2,1%	33,2%	60%
Δάσκαλοι N= 310	0%	0%	100%	0%	0%
Προϊστάμενοι νηπιαγωγείου N= 209	12,4%	0%	87,6%	0%	0%
Νηπιαγωγοί N=223	11,2%	0%	88,8%	0%	0%

Πίνακας 35: ***Κατανομή συχνοτήτων για την γλωσσική και πολιτισμική ασυνέχεια ανά κατηγορία συμμετεχόντων.***

Στον πίνακα 35 φαίνεται ότι οι διευθυντές των δημοτικών σχολείων θεωρούν πως τα γλωσσικά και πολιτισμικά εμπόδια μεταξύ των δύο σχολικών ιδρυμάτων εμποδίζουν τη σύνδεση και το συντονισμό των μαθησιακών εμπειριών συχνά έως πολύ συχνά. Οι δάσκαλοι, οι νηπιαγωγοί και οι προϊστάμενοι του νηπιαγωγείου δεν ήθελαν να απαντήσουν και δεν γνώριζαν εάν τα γλωσσικά και πολιτισμικά εμπόδια δυσκολεύουν τη σύνδεση των μαθησιακών εμπειριών.

Υποκείμενα	**Αδιαφορία σχολείων για πληροφορίες**				
	Σπάνια	**Μερικές φορές**	**Δεν γνωρίζω δεν απαντώ**	**Συχνά**	**Πολύ Συχνά**
Διευθυντές	1,1%	12,6%	0%	33,2%	53,2%

δημοτικού N=190					
Δάσκαλοι N= 310	1,3%	3,2%	1,6%	36,1%	57,7%
Προϊστάμενοι νηπιαγωγείου N= 209	45,5%	10%	42,1%	1,9%	0,5%
Νηπιαγωγοί N=223	10,8%	14,8%	0%	32,7%	41,7%

Πίνακας 36: ***Κατανομή συχνοτήτων για την αδιαφορία των σχολείων σχετικά με τις παρεχόμενες πληροφορίες ανά κατηγορία συμμετεχόντων.***

Ο πίνακας 36 δείχνει πως οι δάσκαλοι και οι διευθυντές τους θεωρούν την αδιαφορία των νηπιαγωγείων για την εξέλιξη των μαθητών στο δημοτικό ως εμπόδιο της σύνδεσης και του συντονισμού των μαθησιακών εμπειριών. Οι προϊστάμενοι του νηπιαγωγείου, με ποσοστό 55,5%, θεωρούν ότι η αδιαφορία των δημοτικών να παραλάβουν τα δεδομένα των νηπίων που τηρούν, σπάνια ή μερικές φορές δημιουργούν πρόβλημα στη σύνδεση. Το 74,4% των νηπιαγωγών υποστηρίζουν ότι η αδιαφορία των δημοτικών συχνά έως πολύ συχνά δημιουργούν πρόβλημα στη σύνδεση.

- **Συνεργασία μεταξύ των νηπιαγωγείων και των δημοτικών**

Υποκείμενα	**Εμπλοκή σε Πρόγραμμα Συνεργασίας**	
	Όχι	**Ναι**
Διευθυντές δημοτικού N=190	73,2%	26,8%
Δάσκαλοι N= 310	75,5%	24,5%
Προϊστάμενοι νηπιαγωγείου N= 209	67,3%	32,7%
Νηπιαγωγοί N=223	67,7%	32,3%

Πίνακας 37: ***Κατανομή συχνοτήτων για την εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα συνεργασίας ανά κατηγορία συμμετεχόντων.***

Ο πίνακας 37 δείχνει ότι το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος τόσο των διευθυντών του δημοτικού και του νηπιαγωγείου, όσο των δασκάλων και των νηπιαγωγών δεν έχει εμπλακεί σε πρόγραμμα συνεργασίας μεταξύ του νηπιαγωγείου και του δημοτικού.

6.2. Αναλύσεις ερωτηματολογίων: Παραγοντική ανάλυση, συσχέτιση και ανάλυση διακυμάνσεων

Παρακάτω θα παρουσιαστούν οι παραγοντικές αναλύσεις που κάναμε για να μειώσουμε σε κάθε επίπεδο του ερωτηματολογίου τις αρχικές μεταβλητές, έτσι ώστε να δημιουργηθούν ομάδες μεταβλητών που μετρούν την ίδια περιοχή του προβλήματος και να προχωρήσουμε στις άλλες αναλύσεις μας, όπως είναι οι συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων. Επίσης θα μελετήσουμε εάν αυτοί οι παράγοντες επηρεάζονται από κάποια επαγγελματικά και δημογραφικά στοιχεία.

6.2.1. Διευθυντές Δημοτικού

- ***Παραγοντική Ανάλυση***
  - **Πολιτικές και πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί**

Από την παραγοντική ανάλυση που πραγματοποιήσαμε για τις μεταβλητές που αφορούν τις πολιτικές και πρακτικές μετάβασης και συνέχειας, δημιουργήθηκαν δύο παράγοντες που ερμηνεύουν την μεταβλητότητα των αρχικών μεταβλητών σε ποσοστό 56,193%.

Total Variance Explained			
Παράγοντες	**Initial Eigenvalues**		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	1,187	29,671	29,671
2	1,061	26,522	56,193
3	,922	23,043	79,236
4	,831	20,764	100,000

Πίνακας 38.1: ***Κατανομή συνολικής μεταβλητότητας που εξηγείται από τους παράγοντες που προέκυψαν από τις πολιτικές και πρακτικές σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντών του δημοτικού.***

Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι ο πρώτος παράγοντας ερμηνεύει το 29,671% της συνολικής μεταβλητότητας των δεδομένων και ο δεύτερος το 26,522%. Συνολικά ερμηνεύεται ένα σχετικά υψηλό ποσοστό μεταβλητότητας (56,193%) με μόνο δύο παράγοντες. Το ποσοστό αυτό της συνολικής μεταβλητότητας που ερμηνεύεται αποτελεί ένα κριτήριο επιλογής του αριθμού των παραγόντων που θα επιλέξουμε που όπως προαναφέραμε είναι δύο.

Ερωτήσεις	**Παράγοντες**	
	Παράγοντας 1	Παράγοντας 2
Παροχή πληροφόρησης για επιμορφώσεις	0,754	
Παρότρυνση	0,671	

εκπαιδευτικών α΄& β΄ Δημοτικού		
Ίδια κριτήρια ετοιμότητας		0,817
Συνεργασία σχολείου-οικογένειας		-0,542

Πίνακας 38.2: ***Παράγοντες των πολιτικών και πρακτικών και οι μεταβλητές που τους δημιουργούν με τις φορτίσεις τους.***

Από τον πίνακα 38.2 παρατηρούμε τα φορτία των μεταβλητών/ ερωτήσεων στους παράγοντες. Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι ο πρώτος παράγοντας αποτελείται από τις μεταβλητές ερωτήσεις:

- Παροχή πληροφόρησης για επιμορφώσεις
- Παρότρυνση εκπαιδευτικών α΄& β΄ δημοτικού.

Ο δεύτερος παράγοντας αποτελείται κατά κύριο λόγο από τις ερωτήσεις:

- Ομοιότητα κριτηρίων ετοιμότητας
- Συνεργασία σχολείου – οικογένειας.

Έτσι λοιπόν, με βάση αυτήν την ομαδοποίηση μπορούμε να ονομάσουμε τον 1^{ο} παράγοντα «*Πληροφόρηση και παρότρυνση εκπαιδευτικών*» και τον 2^{ο} παράγοντα «*Κριτήρια ετοιμότητας και συνεργασία σχολείου – οικογένειας*».

- **Αξιολόγηση νηπίων**

Από την παραγοντική ανάλυση που πραγματοποιήσαμε για τις μεταβλητές που αφορούν την αξιολόγηση των νηπίων, δημιουργήθηκαν τρεις παράγοντες που ερμηνεύουν την μεταβλητότητα των αρχικών μεταβλητών σε ποσοστό 58,765%.

Total Variance Explained			
Παράγοντες	**Initial Eigenvalues**		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	1,343	22,377	22,377
2	1,111	18,521	40,898
3	1,072	17,867	58,765
4	,948	15,804	74,569
5	,894	14,907	89,477
6	,631	10,523	100,000

Πίνακας 39.1: ***Κατανομή συνολικής μεταβλητότητας που εξηγείται από τους παράγοντες που προέκυψαν από την αξιολόγηση των νηπίων σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντών του δημοτικού.***

Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι ο πρώτος παράγοντας ερμηνεύει το 22,377% της συνολικής μεταβλητότητας των δεδομένων, ο δεύτερος το 18,521% και ο τρίτος το 17,867%. Συνολικά ερμηνεύεται ένα σχετικά υψηλό ποσοστό

μεταβλητότητας (58,765%) με μόνο τρεις παράγοντες. Το ποσοστό αυτό της συνολικής μεταβλητότητας που ερμηνεύεται αποτελεί ένα κριτήριο επιλογής του αριθμού των παραγόντων που θα επιλέξουμε που όπως προαναφέραμε είναι τρεις.

Ερωτήσεις	**Παράγοντες**		
	Παράγοντας 1	Παράγοντας 2	Παράγοντας 3
Τριμηνιαία Διαμορφωτική Αξιολόγηση			-,643
Χρήση Προσωπικού Φακέλου	,756		
Χρήση Φακέλου Αξιολόγησης	-,786		
Ενημέρωση Νηπιαγωγών		,742	
Παρακολούθηση Προόδου Νηπιαγωγείο		-,664	
Μαθησιακό Πρόβλημα			,776

Πίνακας 39.2: ***Παράγοντες της αξιολόγησης νηπίων και οι μεταβλητές που τους δημιουργούν με τις φορτίσεις τους .***

Από τον πίνακα 39.2 παρατηρούμε τα φορτία των μεταβλητών/ ερωτήσεων στους παράγοντες. Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι ο πρώτος παράγοντας αποτελείται από τις μεταβλητές/ ερωτήσεις:

- Χρήση προσωπικού φακέλου,
- Χρήση φακέλου αξιολόγησης.

Ο δεύτερος παράγοντας αποτελείται κατά κύριο λόγο από τις ερωτήσεις:

- Ενημέρωση νηπιαγωγών,
- Παρακολούθηση προόδου.

Ο τρίτος παράγοντας αποτελείται κατά κύριο λόγο από τις ερωτήσεις:

- Τριμηνιαία διαμορφωτική αξιολόγηση,
- Μαθησιακό πρόβλημα.

Έτσι λοιπόν, με βάση αυτήν την ομαδοποίηση μπορούμε να ονομάσουμε τον 1^{ο} παράγοντα «*Χρήση προσωπικού φακέλου και φακέλου αξιολόγησης*», τον 2^{ο} παράγοντα «*Ενημέρωση νηπιαγωγών και παρακολούθηση προόδου νηπίων*» και τον 3^{ο} παράγοντα «*Τριμηνιαία αξιολόγηση και εντοπισμός μαθησιακού προβλήματος*».

- **Εμπόδια στη σύνδεση**

Από την παραγοντική ανάλυση που πραγματοποιήσαμε για τις μεταβλητές που αφορούν τα εμπόδια στη σύνδεση και το συντονισμό των μαθησιακών εμπειριών,

δημιουργήθηκαν τρεις παράγοντες που ερμηνεύουν την μεταβλητότητα των αρχικών μεταβλητών σε ποσοστό 46,451%.

Total Variance Explained			
Παράγοντες	**Initial Eigenvalues**		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	1,340	16,755	16,755
2	1,256	15,705	32,460
3	1,119	13,992	46,451
4	,997	12,467	58,919
5	,976	12,197	71,116
6	,825	10,306	81,422
7	,765	9,569	90,991
8	,721	9,009	100,000

Πίνακας 40.1: ***Κατανομή συνολικής μεταβλητότητας που εξηγείται από τους παράγοντες που προέκυψαν από τα εμπόδια στη σύνδεση σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντών του δημοτικού.***

Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι ο πρώτος παράγοντας ερμηνεύει το 16,755% της συνολικής μεταβλητότητας των δεδομένων, ο δεύτερος το 15,705% και ο τρίτος το 13,992%. Συνολικά ερμηνεύεται ένα σχετικά μεσαίο ποσοστό μεταβλητότητας (46,451%) με μόνο τρεις παράγοντες. Το ποσοστό αυτό της συνολικής μεταβλητότητας που ερμηνεύεται αποτελεί ένα κριτήριο επιλογής του αριθμού των παραγόντων που θα επιλέξουμε που όπως προαναφέραμε είναι τρεις.

	Παράγοντες		
Ερωτήσεις	Παράγοντας 1	Παράγοντας 2	Παράγοντας 3
Διαφορετική Φιλοσοφία			-,637
Κοινότητα Νηπιαγωγών	,521		
Έλλειψη Χρόνου	-,683		
Έλλειψη Πληροφοριών	,657		
Μη Γνώση Κριτηρίων			,702
Μη Ταύτιση Σχεδιασμού		,772	
Γλωσσικά Εμπόδια			,460
Αδιάφορα Νηπιαγωγεία		,609	

Πίνακας 40.2: ***Παράγοντες από τα εμπόδια στη σύνδεση και οι μεταβλητές που τους δημιουργούν με τις φορτίσεις τους.***

Από τον πίνακα 40.2 παρατηρούμε τα φορτία των μεταβλητών/ ερωτήσεων στους παράγοντες. Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι ο πρώτος παράγοντας αποτελείται από τις μεταβλητές/ ερωτήσεις:

- Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου,
- Έλλειψη πληροφοριών,
- Κοινότητα νηπιαγωγών.

Ο δεύτερος παράγοντας αποτελείται κατά κύριο λόγο από τις ερωτήσεις:

- Μη ταύτιση σχεδιασμού,
- Αδιαφορία νηπιαγωγείων.

Ο τρίτος παράγοντας αποτελείται κατά κύριο λόγο από τις ερωτήσεις:

- Άγνοια κριτηρίων ετοιμότητας,
- Διαφορετική φιλοσοφία προγραμμάτων,
- Γλωσσικά εμπόδια.

Έτσι λοιπόν, με βάση αυτήν την ομαδοποίηση μπορούμε να ονομάσουμε τον 1ο παράγοντα «*Έλλειψη χρόνου και πληροφοριών και αδυναμία προσέγγισης της προσχολικής κοινότητας*», τον 2ο παράγοντα «*Ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και αδιαφορία νηπιαγωγείων*» και τον 3ο παράγοντα «*Ασυνέχεια προγραμμάτων, αντίληψης της ετοιμότητας και γλωσσική και πολιτισμική ασυνέχεια*».

- ***Συσχέτιση παραγόντων***

Correlations- Συσχετίσεις									
Παράγοντες		Πληροφόρηση κ παρότρυνση εκπαιδευτικών	Κριτήρια ετοιμότητας και Συνεργασία σχολείου-οικογένειας	Χρήση προσωπικού φακέλου και φακέλου αξιολόγησης	Ενημέρωση νηπιαγωγών και παρακολούθηση προόδου νηπίων	Τριμηνιαία αξιολόγηση και εντοπισμός μαθησιακού προβλήματος	Έλλειψη χρόνου και πληροφοριών και αδυναμία προσέγγισης της προσχολικής κοινότητας	Ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και αδιαφορία νηπιαγωγείων	Ασυνέχεια προγραμμάτων, αντίληψης της ετοιμότητας και γλωσσική και πολιτισμική ασυνέχεια
Πληροφόρηση κ παρότρυνση εκπαιδευτικών	Συσχέτιση	1	,000	-,020	-,066	-,004	-,049	-,122	,030
	Επίπεδο σημαντικότητας		1,000	,789	,379	,953	,517	,106	,694
	Πλήθος τιμών	188	188	181	181	181	178	178	178
Κριτήρια ετοιμότητας και Συνεργασία σχολείου-οικογένειας	Συσχέτιση	,000	1	,022	-,124	-,038	,029	,058	,015
	Επίπεδο σημαντικότητας	1,000		,767	**,096**	,610	,703	,445	,847
	Πλήθος τιμών	188	188	181	181	181	178	178	178

Χρήση προσωπικού φακέλου και φακέλου αξιολόγησης	Συσχέτιση	-,020	,022	1	,000	,000	-,061	-,034	,122
	Επίπεδο σημαντικότητας	,789	,767		1,000	1,000	,429	,658	,109
	Πλήθος τιμών	181	181	183	183	183	173	173	173
Ενημέρωση νηπιαγωγών και παρακολούθηση προόδου νηπίων	Συσχέτιση	-,066	-,124	,000	1	,000	,048	,117	-,069
	Επίπεδο σημαντικότητας	,379	,096	1,000		1,000	,535	,126	,369
	Πλήθος τιμών	181	181	183	183	183	173	173	173
Τριμηνιαία αξιολόγηση και εντοπισμός μαθησιακού προβλήματος	Συσχέτιση	-,004	-,038	,000	,000	1	-,013	-,098	-,058
	Επίπεδο σημαντικότητας	,953	,610	1,000	1,000		,870	,200	,447
	Πλήθος τιμών	181	181	183	183	183	173	173	173

Πίνακας 41: ***Συσχετίσεις όλων των παραγόντων που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο των διευθυντών του δημοτικού.***

Ο πίνακας 41 έγινε για να μπορέσουμε να διαπιστώσουμε κατά πόσο σχετίζονται οι παράγοντες μεταξύ τους από την παραγοντική ανάλυση που πραγματοποιήσαμε. Από τον πίνακα εάν λάβουμε υπόψιν μόνο το συντελεστή συσχέτισης (r) φαίνεται ότι:

- Οι παράγοντες ‘πληροφόρηση και παρότρυνση εκπαιδευτικών’ και ‘χρήση προσωπικού φακέλου και φακέλου αξιολόγησης’ έχουν αρνητική συσχέτιση. Δηλαδή όταν αυξάνεται η τιμή του ενός μειώνεται η τιμή του άλλου (r= -0.02, p>0.1).
- Οι παράγοντες ‘πληροφόρηση και παρότρυνση εκπαιδευτικών’ και ‘Ενημέρωση νηπιαγωγών και παρακολούθηση προόδου νηπίων’ έχουν αρνητική συσχέτιση. Δηλαδή όταν αυξάνεται η τιμή του ενός μειώνεται η τιμή του άλλου (r= -0.066, p>0.1).
- Οι παράγοντες ‘πληροφόρηση και παρότρυνση εκπαιδευτικών’ και ‘Τριμηνιαία αξιολόγηση και εντοπισμός μαθησιακού προβλήματος’ έχουν αρνητική συσχέτιση. Δηλαδή όταν αυξάνεται η τιμή του ενός μειώνεται η τιμή του άλλου (r= -0.004, p>0.1).

- Οι παράγοντες ‘πληροφόρηση και παρότρυνση εκπαιδευτικών’ και ‘Έλλειψη χρόνου και πληροφοριών και αδυναμία προσέγγισης της προσχολικής κοινότητας’ έχουν αρνητική συσχέτιση. Δηλαδή όταν αυξάνεται η τιμή του ενός μειώνεται η τιμή του άλλου (r= -0.049, p>0.1).
- Οι παράγοντες ‘πληροφόρηση και παρότρυνση εκπαιδευτικών’ και ‘Ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και αδιαφορία νηπιαγωγείων’ έχουν αρνητική συσχέτιση. Δηλαδή όταν αυξάνεται η τιμή του ενός μειώνεται η τιμή του άλλου (r= -0.122, p>0.1).
- Οι παράγοντες ‘πληροφόρηση και παρότρυνση εκπαιδευτικών’ και ‘Ασυνέχεια προγραμμάτων, αντίληψης της ετοιμότητας και γλωσσική και πολιτισμική ασυνέχεια’ έχουν θετική συσχέτιση. Δηλαδή όταν αυξάνεται η τιμή του ενός αυξάνεται και η τιμή του άλλου (r= 0,030, p>0.1).
- Οι παράγοντες ‘Κριτήρια ετοιμότητας και Συνεργασία σχολείου- οικογένειας’ και ‘χρήση προσωπικού φακέλου και φακέλου αξιολόγησης’ έχουν θετική συσχέτιση. Δηλαδή όταν αυξάνεται η τιμή του ενός αυξάνεται και η τιμή του άλλου (r= 0,022, p>0.1).
- Οι παράγοντες ‘Κριτήρια ετοιμότητας και Συνεργασία σχολείου- οικογένειας’ και ‘Ενημέρωση νηπιαγωγών και παρακολούθηση προόδου νηπίων’ έχουν αρνητική συσχέτιση. Δηλαδή όταν αυξάνεται η τιμή του ενός μειώνεται η τιμή του άλλου (r= -0,124, **p<0.1**).
- Οι παράγοντες ‘Κριτήρια ετοιμότητας και Συνεργασία σχολείου- οικογένειας’ και ‘Τριμηνιαία αξιολόγηση και εντοπισμός μαθησιακού προβλήματος’ έχουν αρνητική συσχέτιση. Δηλαδή όταν αυξάνεται η τιμή του ενός μειώνεται η τιμή του άλλου (r= -0.038, p>0.1).
- Οι παράγοντες ‘Κριτήρια ετοιμότητας και Συνεργασία σχολείου- οικογένειας’ και ‘Έλλειψη χρόνου και πληροφοριών και αδυναμία προσέγγισης της προσχολικής κοινότητας’ έχουν θετική συσχέτιση. Δηλαδή όταν αυξάνεται η τιμή του ενός αυξάνεται και η τιμή του άλλου (r= 0.029, p>0.1).
- Οι παράγοντες ‘Κριτήρια ετοιμότητας και Συνεργασία σχολείου- οικογένειας’ και ‘Ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και αδιαφορία νηπιαγωγείων’ έχουν θετική συσχέτιση. Δηλαδή όταν αυξάνεται η τιμή του ενός αυξάνεται και η τιμή του άλλου (r= 0.058, p>0.1).

- Οι παράγοντες ‘Κριτήρια ετοιμότητας και Συνεργασία σχολείου- οικογένειας’ και ‘Ασυνέχεια προγραμμάτων, αντίληψης της ετοιμότητας και γλωσσική και πολιτισμική ασυνέχεια’ έχουν θετική συσχέτιση. Δηλαδή όταν αυξάνεται η τιμή του ενός αυξάνεται και η τιμή του άλλου (r= 0,015, p>0.1).
- Οι παράγοντες ‘χρήση προσωπικού φακέλου και φακέλου αξιολόγησης’ και ‘Έλλειψη χρόνου και πληροφοριών και αδυναμία προσέγγισης της προσχολικής κοινότητας’ έχουν αρνητική συσχέτιση. Δηλαδή όταν αυξάνεται η τιμή του ενός μειώνεται η τιμή του άλλου (r= -0.061, p>0.1).
- Οι παράγοντες ‘χρήση προσωπικού φακέλου και φακέλου αξιολόγησης’ και ‘Ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και αδιαφορία νηπιαγωγείων’ έχουν αρνητική συσχέτιση. Δηλαδή όταν αυξάνεται η τιμή του ενός μειώνεται η τιμή του άλλου (r= -0.034, p>0.1).
- Οι παράγοντες ‘χρήση προσωπικού φακέλου και φακέλου αξιολόγησης’ και ‘Ασυνέχεια προγραμμάτων, αντίληψης της ετοιμότητας και γλωσσική και πολιτισμική ασυνέχεια’ έχουν θετική συσχέτιση. Δηλαδή όταν αυξάνεται η τιμή του ενός αυξάνεται και η τιμή του άλλου (r= 0.122, p>0.1).
- Οι παράγοντες ‘Ενημέρωση νηπιαγωγών και παρακολούθηση προόδου νηπίων’ και ‘Έλλειψη χρόνου και πληροφοριών και αδυναμία προσέγγισης της προσχολικής κοινότητας’ έχουν θετική συσχέτιση. Δηλαδή όταν αυξάνεται η τιμή του ενός αυξάνεται και η τιμή του άλλου (r= 0.048, p>0.1).
- Οι παράγοντες ‘Ενημέρωση νηπιαγωγών και παρακολούθηση προόδου νηπίων’ και ‘Ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και αδιαφορία νηπιαγωγείων’ έχουν θετική συσχέτιση. Δηλαδή όταν αυξάνεται η τιμή του ενός αυξάνεται και η τιμή του άλλου (r= 0.117, p>0.1).
- Οι παράγοντες ‘Ενημέρωση νηπιαγωγών και παρακολούθηση προόδου νηπίων’ και ‘Ασυνέχεια προγραμμάτων, αντίληψης της ετοιμότητας και γλωσσική και πολιτισμική ασυνέχεια’ έχουν αρνητική συσχέτιση. Δηλαδή όταν αυξάνεται η τιμή του ενός μειώνεται η τιμή του άλλου (r= -0.069, p>0.1).
- Οι παράγοντες ‘Τριμηνιαία αξιολόγηση και εντοπισμός μαθησιακού προβλήματος’ και ‘Έλλειψη χρόνου και πληροφοριών και αδυναμία προσέγγισης της προσχολικής κοινότητας’ έχουν αρνητική συσχέτιση. Δηλαδή όταν αυξάνεται η τιμή του ενός μειώνεται η τιμή του άλλου (r= -0.013, p>0.1).

- Οι παράγοντες ‘Τριμηνιαία αξιολόγηση και εντοπισμός μαθησιακού προβλήματος’ και ‘Ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και αδιαφορία νηπιαγωγείων’ έχουν αρνητική συσχέτιση. Δηλαδή όταν αυξάνεται η τιμή του ενός μειώνεται η τιμή του άλλου (r= -0.098, p>0.1).
- Οι παράγοντες ‘Τριμηνιαία αξιολόγηση και εντοπισμός μαθησιακού προβλήματος’ και ‘Ασυνέχεια προγραμμάτων, αντίληψης της ετοιμότητας και γλωσσική και πολιτισμική ασυνέχεια’ έχουν αρνητική συσχέτιση. Δηλαδή όταν αυξάνεται η τιμή του ενός μειώνεται η τιμή του άλλου (r= -0.058, p>0.1).

Παρόλα αυτά, εάν λάβουμε υπόψη το επίπεδο σημαντικότητας (p-value), θα διαπιστώσουμε ότι τα περισσότερα επίπεδα σημαντικότητας των παραπάνω συσχετίσεων είναι μεγαλύτερα από κάθε σύνηθες επίπεδο σημαντικότητας (p-value< 0,1 ή α=10%), με αποτέλεσμα να συμπεραίνουμε ότι οι περισσότεροι παράγοντες είναι ασυσχέτιστοι, αφού οι συσχετίσεις που περιγράψαμε είναι μη στατιστικά σημαντικοί. Εκτός από τους παράγοντες ‘Κριτήρια και Συνεργασία’ και Ενημέρωση νηπιαγωγών και παρακολούθηση προόδου νηπίων’ που το επίπεδο σημαντικότητας είναι 10% και έτσι μπορούμε να θεωρήσουμε ότι είναι ασθενώς στατιστικά συσχετισμένες, δηλαδή όταν αυξάνεται η μία μειώνεται η άλλη.

- ***Οι επιδράσεις δημογραφικών-επαγγελματικών στοιχείων στους παράγοντες συνέχειας/ ασυνέχειας στη μάθηση των παιδιών***

▪ **Η επίδραση των δημογραφικών-επαγγελματικών στοιχείων στους παράγοντες που διαμορφώνουν τις Πολιτικές και Πρακτικές των διευθυντών του δημοτικού**

- **Οι παράγοντες των Πολιτικών και Πρακτικών με τις κτηριακές εγκαταστάσεις του σχολείου.**

Για να μπορέσουμε να ελέγξουμε αν οι σχολικές εγκαταστάσεις επηρεάζουν τους δύο παράγοντες «Πληροφόρηση και παρότρυνση εκπαιδευτικών» και «Κριτήρια ετοιμότητας και συνεργασία σχολείου- οικογένειας», αρχικά κάναμε έναν έλεγχο για να δούμε αν οι διακυμάνσεις των δύο παραγόντων είναι παρόμοιες, διότι με βάση αυτόν τον έλεγχο συμπεριλαμβάνουμε τους παράγοντες στην επόμενη ανάλυση.

Έλεγχος ομοιογένειας διακυμάνσεων

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.

Πληροφόρηση και παρότρυνση εκπαιδευτικών	2,605	2	185	,077
Κριτήρια ετοιμότητας και συνεργασία σχολείου- οικογένειας	,010	2	185	,990

Πίνακας 42.1: ***Κατανομή διακυμάνσεων των παραγόντων που διαμορφώθηκαν από τις πολιτικές και πρακτικές.***

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 10% ο παράγοντας 'Κριτήρια ετοιμότητας και συνεργασία σχολείου- οικογένειας' (p-value>0.1) έχει παρόμοιες διακυμάνσεις σε κάθε ομάδα της κτηριακής εγκατάστασης, ενώ ο παράγοντας 'πληροφόρηση και παρότρυνση εκπαιδευτικών' (p-value<0.1) δεν έχει παρόμοιες διακυμάνσεις σε κάθε ομάδα, άρα απορρίπτεται. Όμως σε επίπεδο σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται κανένας από τους παράγοντες, άρα μπορούμε να τους εντάξουμε στους παρακάτω ελέγχους.

Για να δούμε αν οι εγκαταστάσεις του σχολικού κτηρίου επηρεάζουν τους δύο παράγοντες προχωρήσαμε σε ελέγχους ανάλυσης διακύμανση (ANOVA).

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Πληροφόρηση και παρότρυνση εκπαιδευτικών	Between Groups	2,279	2	1,139	1,141	,322
	Within Groups	184,721	185	,998		
	Total	187,000	187			
Κριτήρια ετοιμότητας και συνεργασία σχολείου- οικογένειας	Between Groups	,786	2	,393	,390	,677
	Within Groups	186,214	185	1,007		
	Total	187,000	187			

Πίνακας 42.2: ***Έλεγχος επίδρασης των κτιριακών εγκαταστάσεων του σχολείου στους παράγοντες των πολιτικών και πρακτικών.***

Από τον πίνακα βλέποντας την τελευταία στήλη καταλαβαίνουμε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 10% κανένας από τους δύο παράγοντες δεν διαφοροποιείται ως προς το είδος των εγκαταστάσεων. Με άλλα λόγια, οι εγκαταστάσεις του κτηρίου δεν φαίνεται να επηρεάζουν τους παράγοντες 'Πληροφόρηση και παρότρυνση εκπαιδευτικών' και 'Κριτήρια ετοιμότητας και συνεργασία σχολείου- οικογένειας' των ερωτήσεων σχετικά με τις πολιτικές και πρακτικές.

- **Οι παράγοντες των Πολιτικών και Πρακτικών με την περιοχή του σχολείου.**

Για να μπορέσουμε να ελέγξουμε αν η περιοχή του σχολείου επηρεάζει τους δύο παράγοντες «Πληροφόρηση και παρότρυνση εκπαιδευτικών» και «Κριτήρια ετοιμότητας και συνεργασία σχολείου- οικογένειας», αρχικά κάναμε έναν έλεγχο για

να δούμε αν οι διακυμάνσεις των δύο παραγόντων είναι παρόμοιες, διότι με βάση αυτόν τον έλεγχο συμπεριλαμβάνουμε τους παράγοντες στην επόμενη ανάλυση.

Έλεγχος ομοιογένειας διακυμάνσεων

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Πληροφόρηση και παρότρυνση εκπαιδευτικών	1,257	3	184	,291
Κριτήρια ετοιμότητας και συνεργασία σχολείου- οικογένειας	,147	3	184	,931

Πίνακας 43.1: ***Κατανομή διακυμάνσεων των παραγόντων που διαμορφώθηκαν από τις πολιτικές και πρακτικές.***

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 10% ο παράγοντας 'Κριτήρια ετοιμότητας και συνεργασία σχολείου- οικογένειας' (p-value>0.1) έχει παρόμοιες διακυμάνσεις σε κάθε ομάδα της περιοχής του σχολείου, όπως και ο παράγοντας 'πληροφόρηση και παρότρυνση εκπαιδευτικών' (p-value>0.1), άρα μπορούμε να τους εντάξουμε στους παρακάτω ελέγχους.

Για να δούμε αν η περιοχή που βρίσκεται το σχολείο επηρεάζει τους δύο παράγοντες προχωρήσαμε σε ελέγχους ανάλυσης διακύμανση (ANOVA).

ANOVA

		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Πληροφόρηση και παρότρυνση εκπαιδευτικών	Between Groups	6,572	3	2,191	2,234	,086
	Within Groups	180,428	184	,981		
	Total	187,000	187			
Κριτήρια ετοιμότητας και συνεργασία σχολείου- οικογένειας	Between Groups	4,537	3	1,512	1,525	,210
	Within Groups	182,463	184	,992		
	Total	187,000	187			

Πίνακας 43.2: ***Έλεγχος της επίδρασης της περιοχής του σχολείου στους παράγοντες των πολιτικών και πρακτικών.***

Από τον πίνακα βλέποντας την τελευταία στήλη καταλαβαίνουμε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 10% ο παράγοντας 'κριτήρια ετοιμότητας και συνεργασία σχολείου-οικογένειας' δεν διαφοροποιείται ανάλογα με την περιοχή που βρίσκεται το σχολείο, ενώ ο παράγοντας 'πληροφόρηση και παρότρυνση εκπαιδευτικών' φαίνεται να διαφοροποιείται (p-value=0,086<0,1). Ο παρακάτω πίνακας δείχνει που ακριβώς εντοπίζεται αυτή η διαφοροποίηση.

(I) (A) Περιοχή Σχολείου		(J) (A) Περιοχή Σχολείου		Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
dimension2	Χωριό	dimension3	Κωμόπολη	,03672915	,21782517	,866
			Πόλη	,03252004	,23010650	,888

		Μεγαλούπολη	-,39779449	,22725288	,082
Κωμόπολη		Χωριό	-,03672915	,21782517	,866
	dimension3	Πόλη	-,00420911	,19269942	,983
		Μεγαλούπολη	-,43452365*	,18928269	,023
Πόλη		Χωριό	-,03252004	,23010650	,888
	dimension3	Κωμόπολη	,00420911	,19269942	,983
		Μεγαλούπολη	-,43031454*	,20329567	,036
Μεγαλούπολη		Χωριό	,39779449	,22725288	,082
	dimension3	Κωμόπολη	,43452365*	,18928269	,023
		Πόλη	,43031454*	,20329567	,036

Πίνακας 43.3: ***Η επίδραση της περιοχής του σχολείου στον παράγοντα 'πληροφόρηση και παρότρυνση εκπαιδευτικών'.***

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι η μέση τιμή των απαντήσεων των διευθυντών του δημοτικού στην ομάδα ερωτήσεων του παράγοντα 'πληροφόρηση και παρότρυνση εκπαιδευτικών' φαίνεται να είναι στατιστικώς μεγαλύτερη στους διευθυντές που δουλεύουν σε μεγαλουπόλεις από αυτούς που εργάζονται σε χωριό κατά 0,39779 μονάδες, από αυτούς που εργάζονται σε κωμοπόλεις κατά 0,43452 μονάδες, και από αυτούς που εργάζονται σε πόλεις κατά 0,43031. Με άλλα λόγια οι διευθυντές που εργάζονται στις μεγαλουπόλεις φαίνεται να παροτρύνουν τους εκπαιδευτικούς τους να συνεργάζονται με τους νηπιαγωγούς και τους παρέχουν πληροφορίες για επιμορφώσεις περισσότερο από αυτούς που εργάζονται σε χωριά, κωμοπόλεις και πόλεις.

- **Οι παράγοντες των Πολιτικών και Πρακτικών με την ηλικιακή κλάση των διευθυντών.**

Για να μπορέσουμε να ελέγξουμε αν η ηλικιακή κλάση επηρεάζει τους δύο παράγοντες «Πληροφόρηση και παρότρυνση εκπαιδευτικών» και «Κριτήρια ετοιμότητας και συνεργασία σχολείου- οικογένειας», αρχικά κάναμε έναν έλεγχο για να δούμε αν οι διακυμάνσεις των δύο παραγόντων είναι παρόμοιες, διότι με βάση αυτόν τον έλεγχο συμπεριλαμβάνουμε τους παράγοντες στην επόμενη ανάλυση.

Έλεγχος ομοιογένειας διακυμάνσεων

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Πληροφόρηση και παρότρυνση εκπαιδευτικών	,502	3	184	,681
Κριτήρια ετοιμότητας και συνεργασία σχολείου- οικογένειας	,234	3	184	,872

Πίνακας 44.1: ***Κατανομή διακυμάνσεων των παραγόντων που διαμορφώθηκαν από τις πολιτικές και πρακτικές.***

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 10% ο παράγοντας ‘κριτήρια ετοιμότητας και συνεργασία σχολείου-οικογένειας’ (p-value>0.1) έχει παρόμοιες διακυμάνσεις σε κάθε ομάδα της ηλικιακής κλάσης, όπως και ο παράγοντας ‘πληροφόρηση και παρότρυνση εκπαιδευτικών’ (p-value>0.1), άρα μπορούμε να τους εντάξουμε στους παρακάτω ελέγχους.

Για να δούμε αν η ηλικιακή κλάση των εκπαιδευτικών επηρεάζει τους δύο παράγοντες προχωρήσαμε σε ελέγχους ανάλυσης διακύμανση (ANOVA).

ANOVA

		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Πληροφόρηση και παρότρυνση εκπαιδευτικών	Between Groups	3,446	3	1,149	1,151	,330
	Within Groups	183,554	184	,998		
	Total	187,000	187			
Κριτήρια ετοιμότητας και συνεργασία σχολείου-οικογένειας	Between Groups	8,498	3	2,833	2,920	,035
	Within Groups	178,502	184	,970		
	Total	187,000	187			

Πίνακας 44.2: ***Έλεγχος της επίδρασης της ηλικιακής κλάσεις στους παράγοντες των πολιτικών και πρακτικών.***

Από τον πίνακα παρατηρώντας την τελευταία στήλη καταλαβαίνουμε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 10% ο παράγοντας ‘πληροφόρηση και παρότρυνση εκπαιδευτικών’ δεν διαφοροποιείται ανάλογα με την ηλικιακή κλάση των διευθυντών (p-value>0,1), ενώ ο παράγοντας ‘κριτήρια ετοιμότητας και συνεργασία σχολείου-οικογένειας’ φαίνεται να διαφοροποιείται (p-value=0,035<0,1). Ο παρακάτω πίνακας δείχνει που ακριβώς εντοπίζεται αυτή η διαφοροποίηση.

(I) (ΣΤ) Ηλικιακή Κλάση		(J) (ΣΤ) Ηλικιακή Κλάση		Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
dimension2	23-33	dimension3	34-44	,26148382	,18323688	,155
			45-55	,57918704*	,24073451	,017
			55+	-,06232789	,21188160	,769
	34-44	dimension3	23-33	-,26148382	,18323688	,155
			45-55	,31770322	,22415886	,158
			55+	-,32381170	,19284164	,095
	45-55	dimension3	23-33	-,57918704*	,24073451	,017
			34-44	-,31770322	,22415886	,158
			55+	-,64151493*	,24812346	,010
	55+	dimension3	23-33	,06232789	,21188160	,769
			34-44	,32381170	,19284164	,095
			45-55	,64151493*	,24812346	,010

Πίνακας 44.3: ***Η επίδραση της ηλικίας των διευθυντών στον παράγοντα ‘κριτήρια ετοιμότητας και συνεργασία σχολείου- οικογένειας’.***

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι η μέση τιμή των απαντήσεων των διευθυντών του δημοτικού στην ομάδα ερωτήσεων του παράγοντα ‘κριτήρια

ετοιμότητας και συνεργασία σχολείου- οικογένειας' φαίνεται να είναι στατιστικώς μεγαλύτερη στους διευθυντές που είναι 23-33 ετών από αυτούς που είναι 45-55 ετών κατά 0,57918 μονάδες. Οι διευθυντές που ανήκουν στην ηλικιακή κλάση 55+ έχουν στατιστικών μεγαλύτερη μέση τιμή στις απαντήσεις τους από αυτούς που ανήκουν στην ηλικιακή κλάση 34-44 κατά 0,32381 μονάδες και από αυτούς που ανήκουν στην ηλικιακή κλάση 45-55 κατά 0,64151 μονάδες. Με άλλα λόγια οι διευθυντές που ανήκουν στις ηλικιακές κλάσεις 23-33 και 55+ φαίνεται να προσπαθούν περισσότερο να χρησιμοποιούν τα ίδια κριτήρια ετοιμότητας με εκείνα του νηπιαγωγείου, αλλά και να συνεργάζεται το σχολείο τους με την οικογένεια, σε σύγκριση με τους διευθυντές των άλλων δύο ηλικιακών κλάσεων.

- **Οι παράγοντες των Πολιτικών και Πρακτικών με την εκπαίδευση των διευθυντών.**

Για να μπορέσουμε να ελέγξουμε αν η εκπαίδευση των διευθυντών επηρεάζει τους δύο παράγοντες «Πληροφόρηση και παρότρυνση εκπαιδευτικών» και «Κριτήρια ετοιμότητας και συνεργασία σχολείου- οικογένειας», αρχικά κάναμε έναν έλεγχο για να δούμε αν οι διακυμάνσεις των δύο παραγόντων είναι παρόμοιες, διότι με βάση αυτόν τον έλεγχο συμπεριλαμβάνουμε τους παράγοντες στην επόμενη ανάλυση.

Έλεγχος ομοιογένειας διακυμάνσεων

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Πληροφόρηση και παρότρυνση εκπαιδευτικών	1,828	3	184	,144
Κριτήρια ετοιμότητας και συνεργασία σχολείου- οικογένειας	,686	3	184	,561

Πίνακας 45.1: ***Κατανομή διακυμάνσεων των παραγόντων που διαμορφώθηκαν από τις πολιτικές και πρακτικές.***

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 10% ο παράγοντας 'Κριτήρια ετοιμότητας και συνεργασία σχολείου- οικογένειας' (p-value>0.1) έχει παρόμοιες διακυμάνσεις σε κάθε ομάδα της εκπαίδευσης των διευθυντών, όπως και ο παράγοντας 'πληροφόρηση και παρότρυνση εκπαιδευτικών' (p-value>0.1), άρα μπορούμε να τους εντάξουμε στους παρακάτω ελέγχους.

Για να δούμε αν εκπαίδευση των διευθυντών επηρεάζει τους δύο παράγοντες προχωρήσαμε σε ελέγχους ανάλυσης διακύμανση (ANOVA).

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Πληροφόρηση και	Between Groups	2,820	3	,940	,939	,423

παρότρυνση εκπαιδευτικών	Within Groups	184,180	184	1,001		
	Total	187,000	187			
Κριτήρια ετοιμότητας και συνεργασία σχολείου-οικογένειας	Between Groups	5,751	3	1,917	1,946	,124
	Within Groups	181,249	184	,985		
	Total	187,000	187			

Πίνακας 45.2: ***Έλεγχος της επίδρασης της εκπαίδευσης των διευθυντών στους παράγοντες των πολιτικών και πρακτικών.***

Από τον πίνακα βλέποντας την τελευταία στήλη καταλαβαίνουμε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 10% κανένας από τους δύο παράγοντες δεν διαφοροποιείται ως προς την εκπαίδευση των διευθυντών. Με άλλα λόγια η εκπαίδευση που έχουν οι διευθυντές δεν φαίνεται να επηρεάζει τους παράγοντες 'Πληροφόρηση και παρότρυνση εκπαιδευτικών' και 'Κριτήρια ετοιμότητας και συνεργασία σχολείου-οικογένειας' των ερωτήσεων σχετικά με τις πολιτικές και πρακτικές.

- **Η επίδραση των δημογραφικών-επαγγελματικών στοιχείων στους παράγοντες που διαμορφώνουν την αξιολόγηση νηπίων των διευθυντών του δημοτικού**
  - **Οι παράγοντες της Αξιολόγησης νηπίων με τις κτηριακές εγκαταστάσεις του σχολείου.**

Για να μπορέσουμε να ελέγξουμε αν οι σχολικές εγκαταστάσεις επηρεάζουν τους τρεις παράγοντες «Χρήση προσωπικού φακέλου και φακέλου αξιολόγηση», «Ενημέρωση νηπιαγωγών και παρακολούθηση προόδου νηπίων» και «Τριμηνιαία αξιολόγηση και εντοπισμός μαθησιακού προβλήματος», αρχικά κάναμε έναν έλεγχο για να δούμε αν οι διακυμάνσεις των τριών παραγόντων είναι παρόμοιες, διότι με βάση αυτόν τον έλεγχο συμπεριλαμβάνουμε τους παράγοντες στην επόμενη ανάλυση.

Έλεγχος ομοιογένειας διακυμάνσεων

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Χρήση προσωπικού φακέλου και φακέλου αξιολόγηση	,266	2	180	,767
Ενημέρωση νηπιαγωγών και παρακολούθηση προόδου νηπίων	,266	2	180	,767
Τριμηνιαία αξιολόγηση και εντοπισμός μαθησιακού προβλήματος	,884	2	180	,415

Πίνακας 46.1: ***Κατανομή διακυμάνσεων των παραγόντων που διαμορφώθηκαν από την αξιολόγηση νηπίων.***

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 10% και οι τρείς παράγοντες έχουν παρόμοιες διακυμάνσεις σε κάθε ομάδα της κτηριακής εγκατάστασης, άρα μπορούμε να τους εντάξουμε στους παρακάτω ελέγχους.

Για να δούμε αν οι εγκαταστάσεις του σχολικού κτηρίου επηρεάζουν τους τρεις παράγοντες προχωρήσαμε σε ελέγχους ανάλυσης διακύμανση (ANOVA).

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Χρήση προσωπικού φακέλου και φακέλου αξιολόγηση	Between Groups	,104	2	,052	,051	,950
	Within Groups	181,896	180	1,011		
	Total	182,000	182			
Ενημέρωση νηπιαγωγών και παρακολούθηση προόδου νηπίων	Between Groups	,447	2	,223	,222	,801
	Within Groups	181,553	180	1,009		
	Total	182,000	182			
Τριμηνιαία αξιολόγηση και εντοπισμός μαθησιακού προβλήματος	Between Groups	3,218	2	1,609	1,620	,201
	Within Groups	178,782	180	,993		
	Total	182,000	182			

Πίνακας 46.2: ***Έλεγχος της επίδρασης των κτιριακών εγκαταστάσεων του σχολείου στους παράγοντες της αξιολόγησης νηπίων.***

Από τον πίνακα βλέποντας την τελευταία στήλη καταλαβαίνουμε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 10% κανένας από τους τρεις παράγοντες δεν διαφοροποιείται ως προς το είδος των εγκαταστάσεων. Με άλλα λόγια οι εγκαταστάσεις του κτηρίου δεν φαίνεται να επηρεάζουν τους παράγοντες 'Χρήση προσωπικού φακέλου και φακέλου αξιολόγηση', 'Ενημέρωση νηπιαγωγών και παρακολούθηση προόδου νηπίων' και 'Τριμηνιαία αξιολόγηση και εντοπισμός μαθησιακού προβλήματος' των ερωτήσεων σχετικά με την αξιολόγηση των παιδιών.

- **Οι παράγοντες της Αξιολόγησης νηπίων με την περιοχή του σχολείου**

Για να μπορέσουμε να ελέγξουμε αν η περιοχή που βρίσκεται το σχολείο επηρεάζει τους τρεις παράγοντες «Χρήση προσωπικού φακέλου και φακέλου αξιολόγηση», «Ενημέρωση νηπιαγωγών και παρακολούθηση προόδου νηπίων» και «Τριμηνιαία αξιολόγηση και εντοπισμός μαθησιακού προβλήματος», αρχικά κάναμε έναν έλεγχο για να δούμε αν οι διακυμάνσεις των τριών παραγόντων είναι παρόμοιες, διότι με βάση αυτόν τον έλεγχο συμπεριλαμβάνουμε τους παράγοντες στην επόμενη ανάλυση.

Έλεγχος ομοιογένειας διακυμάνσεων

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Χρήση προσωπικού φακέλου και φακέλου αξιολόγηση	2,716	3	179	,046
Ενημέρωση νηπιαγωγών και παρακολούθηση προόδου νηπίων	1,887	3	179	,133

Έλεγχος ομοιογένειας διακυμάνσεων

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Χρήση προσωπικού φακέλου και φακέλου αξιολόγηση	2,716	3	179	,046
Ενημέρωση νηπιαγωγών και παρακολούθηση προόδου νηπίων	1,887	3	179	,133
Τριμηνιαία αξιολόγηση και εντοπισμός μαθησιακού προβλήματος	2,172	3	179	,093

Πίνακας 47.1: ***Κατανομή διακυμάνσεων των παραγόντων που διαμορφώθηκαν από την αξιολόγηση νηπίων.***

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 10% ο παράγοντας ‘ενημέρωση νηπιαγωγών και παρακολούθηση προόδου νηπίων έχει παρόμοιες διακυμάνσεις σε κάθε ομάδα της περιοχής του σχολείου, ενώ οι άλλοι δύο δεν έχουν παρόμοιες διακυμάνσεις σε κάθε ομάδα, άρα απορρίπτονται. Όμως σε επίπεδο σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται κανένας από τους παράγοντες, άρα μπορούμε να τους εντάξουμε στους παρακάτω ελέγχους.

Για να δούμε αν η περιοχή του σχολείου επηρεάζει τους τρεις παράγοντες προχωρήσαμε σε ελέγχους ανάλυσης διακύμανση (ANOVA).

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Χρήση προσωπικού φακέλου και φακέλου αξιολόγηση	Between Groups	8,216	3	2,739	2,821	,040
	Within Groups	173,784	179	,971		
	Total	182,000	182			
Ενημέρωση νηπιαγωγών και παρακολούθηση προόδου νηπίων	Between Groups	,290	3	,097	,095	,963
	Within Groups	181,710	179	1,015		
	Total	182,000	182			
Τριμηνιαία αξιολόγηση και εντοπισμός μαθησιακού προβλήματος	Between Groups	3,189	3	1,063	1,064	,366
	Within Groups	178,811	179	,999		
	Total	182,000	182			

Πίνακας 47.2: ***Έλεγχος της επίδρασης της σχολικής περιοχής στους παράγοντες της αξιολόγησης νηπίων.***

Από τον πίνακα βλέποντας την τελευταία στήλη καταλαβαίνουμε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 10% μόνο ο παράγοντας ‘Χρήση προσωπικού φακέλου και φακέλου αξιολόγηση’ διαφοροποιείται σε επίπεδο σχολικής περιοχής, ενώ οι παράγοντες ‘Ενημέρωση νηπιαγωγών και παρακολούθηση προόδου νηπίων’ και ‘Τριμηνιαία αξιολόγηση και εντοπισμός μαθησιακού προβλήματος’ δεν φαίνεται να επηρεάζονται από την περιοχή στην οποία ανήκει το σχολείο. Ο παρακάτω πίνακας δείχνει που ακριβώς εντοπίζεται αυτή η διαφοροποίηση.

(I) (A) Περιοχή Σχολείου	(J) (A) Περιοχή Σχολείου	Mean	Std. Error	Sig.

				Difference (I-J)		
dimension2	Χωριό	dimension3	Κωμόπολη	-,42786861	,20797802	,232
			Πόλη	-,58327540*	,20061122	,029
			Μεγαλούπολη	-,15586447	,19673658	,966
	Κωμόπολη	dimension3	Χωριό	,42786861	,20797802	,232
			Πόλη	-,15540679	,20272817	,971
			Μεγαλούπολη	,27200414	,19889478	,683
	Πόλη	dimension3	Χωριό	,58327540*	,20061122	,029
			Κωμόπολη	,15540679	,20272817	,971
			Μεγαλούπολη	,42741093	,19117830	,156
	Μεγαλούπολη	dimension3	Χωριό	,15586447	,19673658	,966
			Κωμόπολη	-,27200414	,19889478	,683
			Πόλη	-,42741093	,19117830	,156

Πίνακας 47.3: ***Η επίδραση της σχολικής περιοχής στον παράγοντα 'χρήση προσωπικού φακέλου και φακέλου αξιολόγησης'.***

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι η μέση τιμή των απαντήσεων των διευθυντών του δημοτικού στην ομάδα ερωτήσεων του παράγοντα 'Χρήση προσωπικού φακέλου και φακέλου αξιολόγηση' φαίνεται να είναι στατιστικώς μεγαλύτερη στους διευθυντές που εργάζονται σε πόλη από αυτούς που εργάζονται σε χωριό κατά 0,58327 μονάδες. Με άλλα λόγια οι διευθυντές που δουλεύουν στις πόλεις φαίνεται να χρησιμοποιούν περισσότερο τον προσωπικό φάκελο των μαθητών και να τηρούν φάκελο αξιολόγησης για κάθε μαθητή, σε σύγκριση με τους διευθυντές που εργάζονται σε χωριό.

- **Οι παράγοντες της Αξιολόγησης νηπίων με την ηλικιακή κλάση των διευθυντών.**

Για να μπορέσουμε να ελέγξουμε αν η ηλικιακή κλάση των διευθυντών επηρεάζει τους τρεις παράγοντες «Χρήση προσωπικού φακέλου και φακέλου αξιολόγηση», «Ενημέρωση νηπιαγωγών και παρακολούθηση προόδου νηπίων» και «Τριμηνιαία αξιολόγηση και εντοπισμός μαθησιακού προβλήματος», αρχικά κάναμε έναν έλεγχο για να δούμε αν οι διακυμάνσεις των τριών παραγόντων είναι παρόμοιες, διότι με βάση αυτόν τον έλεγχο συμπεριλαμβάνουμε τους παράγοντες στην επόμενη ανάλυση.

Έλεγχος ομοιογένειας διακυμάνσεων

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Χρήση προσωπικού φακέλου και φακέλου αξιολόγηση	1,947	3	179	,124
Ενημέρωση νηπιαγωγών και παρακολούθηση προόδου νηπίων	1,651	3	179	,179

Έλεγχος ομοιογένειας διακυμάνσεων

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Χρήση προσωπικού φακέλου και φακέλου αξιολόγηση	1,947	3	179	,124
Ενημέρωση νηπιαγωγών και παρακολούθηση προόδου νηπίων	1,651	3	179	,179
Τριμηνιαία αξιολόγηση και εντοπισμός μαθησιακού προβλήματος	,614	3	179	,607

Πίνακας 48.1: ***Κατανομή διακυμάνσεων των παραγόντων που διαμορφώθηκαν από την αξιολόγηση των νηπίων.***

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 10% και οι τρεις παράγοντες έχουν παρόμοιες διακυμάνσεις σε κάθε ομάδα της ηλικιακής κλάσης των διευθυντών, άρα μπορούμε να τους εντάξουμε στους παρακάτω ελέγχους.

Για να δούμε αν η ηλικιακή κλάση επηρεάζει τους τρεις παράγοντες προχωρήσαμε σε ελέγχους ανάλυσης διακύμανση (ANOVA).

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Χρήση προσωπικού φακέλου και φακέλου αξιολόγηση	Between Groups	1,645	3	,548	,544	,653
	Within Groups	180,355	179	1,008		
	Total	182,000	182			
Ενημέρωση νηπιαγωγών και παρακολούθηση προόδου νηπίων	Between Groups	1,497	3	,499	,495	,686
	Within Groups	180,503	179	1,008		
	Total	182,000	182			
Τριμηνιαία αξιολόγηση και εντοπισμός μαθησιακού προβλήματος	Between Groups	5,606	3	1,869	1,896	,132
	Within Groups	176,394	179	,985		
	Total	182,000	182			

Πίνακας 48.2: ***Έλεγχος της επίδρασης της ηλικίας των διευθυντών στους παράγοντες της αξιολόγησης νηπίων.***

Από τον πίνακα παρατηρώντας την τελευταία στήλη καταλαβαίνουμε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 10% κανένας από τους τρεις παράγοντες δεν διαφοροποιείται ως προς την ηλικιακή κλάση των διευθυντών. Με άλλα λόγια η ηλικία των διευθυντών δεν φαίνεται να επηρεάζει τους παράγοντες 'Χρήση προσωπικού φακέλου και φακέλου αξιολόγηση', 'Ενημέρωση νηπιαγωγών και παρακολούθηση προόδου νηπίων' και 'Τριμηνιαία αξιολόγηση και εντοπισμός μαθησιακού προβλήματος' των ερωτήσεων σχετικά με την αξιολόγηση των παιδιών.

- **Οι παράγοντες της Αξιολόγησης νηπίων με την εκπαίδευση των διευθυντών.**

Για να μπορέσουμε να ελέγξουμε αν η εκπαίδευση των διευθυντών επηρεάζει τους τρεις παράγοντες «Χρήση προσωπικού φακέλου και φακέλου αξιολόγηση», «Ενημέρωση νηπιαγωγών και παρακολούθηση προόδου νηπίων» και «Τριμηνιαία αξιολόγηση και εντοπισμός μαθησιακού προβλήματος», αρχικά κάναμε έναν έλεγχο για να δούμε αν οι διακυμάνσεις των τριών παραγόντων είναι παρόμοιες, διότι με βάση αυτόν τον έλεγχο συμπεριλαμβάνουμε τους παράγοντες στην επόμενη ανάλυση.

Έλεγχος ομοιογένειας διακυμάνσεων

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Χρήση προσωπικού φακέλου και φακέλου αξιολόγηση	6,774	3	179	,000
Ενημέρωση νηπιαγωγών και παρακολούθηση προόδου νηπίων	1,003	3	179	,393
Τριμηνιαία αξιολόγηση και εντοπισμός μαθησιακού προβλήματος	,987	3	179	,400

Πίνακας 49.1: ***Κατανομή διακυμάνσεων των παραγόντων που διαμορφώθηκαν από την αξιολόγηση νηπίων.***

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 10% οι παράγοντες ‘ενημέρωση νηπιαγωγών και παρακολούθηση προόδου νηπίων’ και ‘τριμηνιαία αξιολόγηση και εντοπισμός μαθησιακού προβλήματος’ έχουν παρόμοιες διακυμάνσεις σε κάθε ομάδα της περιοχής του σχολείου, ενώ ο άλλος δεν έχει παρόμοιες διακυμάνσεις σε κάθε ομάδα με επίπεδο σημαντικότητας 1%

Για να δούμε αν η εκπαίδευση των διευθυντών επηρεάζει τους τρεις παράγοντες προχωρήσαμε σε ελέγχους ανάλυσης διακύμανση (ANOVA).

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Χρήση προσωπικού φακέλου και φακέλου αξιολόγηση	Between Groups	10,464	3	3,488	3,640	,014
	Within Groups	171,536	179	,958		
	Total	182,000	182			
Ενημέρωση νηπιαγωγών και παρακολούθηση προόδου νηπίων	Between Groups	3,225	3	1,075	1,076	,361
	Within Groups	178,775	179	,999		
	Total	182,000	182			
Τριμηνιαία αξιολόγηση και εντοπισμός μαθησιακού προβλήματος	Between Groups	2,476	3	,825	,823	,483
	Within Groups	179,524	179	1,003		
	Total	182,000	182			

Πίνακας 49.2: ***Έλεγχος της επίδρασης της εκπαίδευσης των διευθυντών στους παράγοντες της αξιολόγησης νηπίων.***

Από τον πίνακα βλέποντας την τελευταία στήλη καταλαβαίνουμε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 10% μόνο ο παράγοντας ‘Χρήση προσωπικού φακέλου και φακέλου αξιολόγηση’ διαφοροποιείται σε επίπεδο εκπαίδευσης των διευθυντών, ενώ

οι παράγοντες 'Ενημέρωση νηπιαγωγών και παρακολούθηση προόδου νηπίων' και 'Τριμηνιαία αξιολόγηση και εντοπισμός μαθησιακού προβλήματος' δεν φαίνεται να επηρεάζονται από την εκπαίδευση που έχει ο κάθε διευθυντής. Ο παρακάτω πίνακας δείχνει που ακριβώς εντοπίζεται αυτή η διαφοροποίηση.

(I) (ΣΤ) Εκπαίδευση	(J) (ΣΤ) Εκπαίδευση	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Σχολή Διετούς Φοίτησης	Πανεπιστήμιο	,21560598	,33450429	,989
	Μεταπτυχιακό	,63593255	,35575042	,424
	Διδακτορικό	-1,35740526*	,36767694	,012
Πανεπιστήμιο	Σχολή Διετούς	-,21560598	,33450429	,989
	Μεταπτυχιακό	,42032657	,16472986	,109
	Διδακτορικό	-1,57301124*	,18911344	,024
Μεταπτυχιακό	Σχολή Διετούς	-,63593255	,35575042	,424
	Πανεπιστήμιο	-,42032657	,16472986	,109
	Διδακτορικό	-1,99333781*	,22456432	,001
Διδακτορικό	Σχολή Διετούς	1,35740526*	,36767694	,012
	Πανεπιστήμιο	1,57301124*	,18911344	,024
	Μεταπτυχιακό	1,99333781*	,22456432	,001

Πίνακας 49.3: ***Η επίδραση της εκπαίδευσης των διευθυντών στον παράγοντα 'χρήση προσωπικού φακέλου και φακέλου αξιολόγησης'.***

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι η μέση τιμή των απαντήσεων των διευθυντών του δημοτικού στην ομάδα ερωτήσεων του παράγοντα 'Χρήση προσωπικού φακέλου και φακέλου αξιολόγηση' φαίνεται να είναι στατιστικώς μεγαλύτερη στους διευθυντές που έχουν διδακτορικό, από αυτούς που είναι απόφοιτοι σχολής διετούς φοίτησης κατά 1,35740 μονάδες, από αυτούς που έχουν τελειώσει το πανεπιστήμιο κατά 1,57301 μονάδες και από αυτούς που έχουν μεταπτυχιακό κατά 1,99333 μονάδες. Με άλλα λόγια οι διευθυντές που έχουν διδακτορικά φαίνεται να χρησιμοποιούν περισσότερο τον προσωπικό φάκελο των μαθητών και να τηρούν φάκελο αξιολόγησης για κάθε μαθητή, σε σύγκριση με τους υπόλοιπους διευθυντές.

- **Η επίδραση των δημογραφικών-επαγγελματικών στοιχείων στους παράγοντες που διαμορφώνουν τα εμπόδια στη σύνδεση των διευθυντών του δημοτικού**
    - **Οι παράγοντες των εμποδίων σύνδεσης με τις κτηριακές εγκαταστάσεις του σχολείου.**

Για να μπορέσουμε να ελέγξουμε αν οι σχολικές εγκαταστάσεις επηρεάζουν τους τρεις παράγοντες «Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου και πληροφοριών και αδυναμία προσέγγισης της προσχολικής κοινότητας», «Ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό

σχεδιασμό και αδιαφορία νηπιαγωγείων» και «Ασυνέχεια προγραμμάτων, αντίληψης της ετοιμότητας και γλωσσική και πολιτισμική ασυνέχεια», αρχικά κάναμε έναν έλεγχο για να δούμε αν οι διακυμάνσεις των τριών παραγόντων είναι παρόμοιες, διότι με βάση αυτόν τον έλεγχο συμπεριλαμβάνουμε τους παράγοντες στην επόμενη ανάλυση.

Έλεγχος ομοιογένειας διακυμάνσεων

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου και πληροφοριών και αδυναμία προσέγγισης της προσχολικής κοινότητας	1,231	2	177	,294
Ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και αδιαφορία νηπιαγωγείων	,912	2	177	,404
Ασυνέχεια προγραμμάτων, αντίληψης της ετοιμότητας και γλωσσική και πολιτισμική ασυνέχεια	,982	2	177	,376

Πίνακας 50.1: ***Κατανομή διακυμάνσεων των παραγόντων που διαμορφώθηκαν από τα εμπόδια στη σύνδεση.***

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 10% και οι τρείς παράγοντες έχουν παρόμοιες διακυμάνσεις σε κάθε ομάδα της κτηριακής εγκατάστασης, άρα μπορούμε να τους εντάξουμε στους παρακάτω ελέγχους.

Για να δούμε αν οι εγκαταστάσεις του σχολικού κτηρίου επηρεάζουν τους τρεις παράγοντες προχωρήσαμε σε ελέγχους ανάλυσης διακύμανση (ANOVA).

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου και πληροφοριών και αδυναμία προσέγγισης της προσχολικής κοινότητας	Between Groups	2,343	2	1,171	1,174	,312
	Within Groups	176,657	177	,998		
	Total	179,000	179			
Ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και αδιαφορία νηπιαγωγείων	Between Groups	,766	2	,383	,380	,684
	Within Groups	178,234	177	1,007		
	Total	179,000	179			
Ασυνέχεια προγραμμάτων, αντίληψης της ετοιμότητας και γλωσσική και πολιτισμική ασυνέχεια	Between Groups	1,147	2	,574	,571	,566
	Within Groups	177,853	177	1,005		
	Total	179,000	179			

Πίνακας 50.2: ***Έλεγχος της επίδρασης των κτιριακών εγκαταστάσεων του σχολείου στους παράγοντες των εμποδίων σύνδεσης.***

Από τον πίνακα παρατηρώντας την τελευταία στήλη καταλαβαίνουμε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 10% κανένας από τους τρεις παράγοντες δεν διαφοροποιείται ως προς το είδος των εγκαταστάσεων. Με άλλα λόγια οι

εγκαταστάσεις του κτηρίου δεν φαίνεται να επηρεάζουν τους παράγοντες ‘Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου και πληροφοριών και αδυναμία προσέγγισης της προσχολικής κοινότητας’, ‘Ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και αδιαφορία νηπιαγωγείων’ και ‘Ασυνέχεια προγραμμάτων, αντίληψης της ετοιμότητας και γλωσσική και πολιτισμική ασυνέχεια’ των ερωτήσεων σχετικά με τα εμπόδια στη σύνδεση και το συντονισμό των μαθησιακών εμπειριών.

- **Οι παράγοντες των εμποδίων σύνδεσης με την περιοχή του σχολείου.**

Για να μπορέσουμε να ελέγξουμε αν η περιοχή του σχολείου επηρεάζει τους τρεις παράγοντες «Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου και πληροφοριών και αδυναμία προσέγγισης της προσχολικής κοινότητας», «Ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και αδιαφορία νηπιαγωγείων» και «Ασυνέχεια προγραμμάτων, αντίληψης της ετοιμότητας και γλωσσική και πολιτισμική ασυνέχεια», αρχικά κάναμε έναν έλεγχο για να δούμε αν οι διακυμάνσεις των τριών παραγόντων είναι παρόμοιες, διότι με βάση αυτόν τον έλεγχο συμπεριλαμβάνουμε τους παράγοντες στην επόμενη ανάλυση.

Έλεγχος ομοιογένειας διακυμάνσεων

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου και πληροφοριών και αδυναμία προσέγγισης της προσχολικής κοινότητας	1,029	3	176	,381
Ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και αδιαφορία νηπιαγωγείων	1,362	3	176	,256
Ασυνέχεια προγραμμάτων, αντίληψης της ετοιμότητας και γλωσσική και πολιτισμική ασυνέχεια	,444	3	176	,722

Πίνακας 51.1: ***Κατανομή διακυμάνσεων των παραγόντων που διαμορφώθηκαν από τα εμπόδια στη σύνδεση.***

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 10% και οι τρείς παράγοντες έχουν παρόμοιες διακυμάνσεις σε κάθε ομάδα της περιοχής του σχολείου, άρα μπορούμε να τους εντάξουμε στους παρακάτω ελέγχους.

Για να δούμε αν η περιοχή του σχολείου επηρεάζει τους τρεις παράγοντες προχωρήσαμε σε ελέγχους ανάλυσης διακύμανση (ANOVA).

ANOVA

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.

Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου και πληροφοριών και αδυναμία προσέγγισης της προσχολικής κοινότητας	Between Groups Within Groups Total	,588 178,412 179,000	3 176 179	,196 1,014	,193	,901
Ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και αδιαφορία νηπιαγωγείων	Between Groups Within Groups Total	3,944 175,056 179,000	3 176 179	1,315 ,995	1,322	,269
Ασυνέχεια προγραμμάτων, αντίληψης της ετοιμότητας και γλωσσική και πολιτισμική ασυνέχεια	Between Groups Within Groups Total	8,796 170,204 179,000	3 176 179	2,932 ,967	3,032	,031

Πίνακας 51.2: ***Έλεγχος της επίδρασης της περιοχής του σχολείου στους παράγοντες των εμποδίων σύνδεσης.***

Από τον πίνακα βλέποντας την τελευταία στήλη καταλαβαίνουμε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 10% ότι ο παράγοντας ‘Ασυνέχεια προγραμμάτων, αντίληψης της ετοιμότητας και γλωσσική και πολιτισμική ασυνέχεια’ διαφοροποιείται ως προς την περιοχή του σχολείου, ενώ οι άλλοι δύο δεν διαφοροποιούνται. Ο παρακάτω πίνακας δείχνει που ακριβώς εντοπίζεται αυτή η διαφοροποίηση.

(I) (A) Περιοχή Σχολείου		(J) (A) Περιοχή Σχολείου		Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
dimension2	Χωριό	dimension3	Κωμόπολη	-,20967646	,22430629	,351
			Πόλη	-,01083468	,23417432	,963
			Μεγαλούπολη	,36259802	,23039812	,117
	Κωμόπολη	dimension3	Χωριό	,20967646	,22430629	,351
			Πόλη	,19884178	,19610337	,312
			Μεγαλούπολη	,57227448*	,19157822	,003
	Πόλη	dimension3	Χωριό	,01083468	,23417432	,963
			Κωμόπολη	-,19884178	,19610337	,312
			Μεγαλούπολη	,37343270	,20304313	,068
	Μεγαλούπολη	dimension3	Χωριό	-,36259802	,23039812	,117
			Κωμόπολη	-,57227448*	,19157822	,003
			Πόλη	-,37343270	,20304313	,068

Πίνακας 51.3: ***Η επίδραση της σχολικής περιοχής στον παράγοντα ‘Ασυνέχεια προγραμμάτων, αντίληψης της ετοιμότητας και γλωσσική και πολιτισμική ασυνέχεια’.***

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι η μέση τιμή των απαντήσεων των διευθυντών του δημοτικού στην ομάδα ερωτήσεων του παράγοντα ‘Ασυνέχεια προγραμμάτων, αντίληψης της ετοιμότητας και γλωσσική και πολιτισμική ασυνέχεια’ φαίνεται να είναι στατιστικώς μεγαλύτερη στους διευθυντές που εργάζονται σε κωμοπόλεις, από αυτούς που εργάζονται σε μεγαλουπόλεις κατά 0,57227, και στους διευθυντές που δουλεύουν σε πόλεις από αυτούς των μεγαλουπόλεων κατά 0,37343 μονάδες. Με άλλα λόγια οι διευθυντές που δουλεύουν σε κωμοπόλεις και σε πόλεις

φαίνεται να θεωρούν ως εμπόδια στη σύνδεση περισσότερο τα άγνωστα κριτήρια ετοιμότητας του νηπιαγωγείου, τη διαφορετική φιλοσοφία και τα γλωσσικά και πολιτισμικά εμπόδια των δύο σχολικών μονάδων σε σύγκριση με τους διευθυντές των μεγαλουπόλεων.

- **Οι παράγοντες των εμποδίων σύνδεσης με την ηλικιακή κλάση των διευθυντών.**

Για να μπορέσουμε να ελέγξουμε αν η ηλικία κάθε διευθυντή επηρεάζει τους τρεις παράγοντες «Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου και πληροφοριών και αδυναμία προσέγγισης της προσχολικής κοινότητας», «Ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και αδιαφορία νηπιαγωγείων» και «Ασυνέχεια προγραμμάτων, αντίληψης της ετοιμότητας και γλωσσική και πολιτισμική ασυνέχεια», αρχικά κάναμε έναν έλεγχο για να δούμε αν οι διακυμάνσεις των τριών παραγόντων είναι παρόμοιες, διότι με βάση αυτόν τον έλεγχο συμπεριλαμβάνουμε τους παράγοντες στην επόμενη ανάλυση.

Έλεγχος ομοιογένειας διακυμάνσεων

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου και πληροφοριών και αδυναμία προσέγγισης της προσχολικής κοινότητας	,552	3	176	,648
Ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και αδιαφορία νηπιαγωγείων	,798	3	176	,496
Ασυνέχεια προγραμμάτων, αντίληψης της ετοιμότητας και γλωσσική και πολιτισμική ασυνέχεια	,715	3	176	,544

Πίνακας 52.1: ***Κατανομή διακυμάνσεων των παραγόντων που διαμορφώθηκαν από τα εμπόδια στη σύνδεση.***

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 10% και οι τρείς παράγοντες έχουν παρόμοιες διακυμάνσεις σε κάθε ομάδα της ηλικίας των διευθυντών, άρα μπορούμε να τους εντάξουμε στους παρακάτω ελέγχους.

Για να δούμε αν η ηλικία επηρεάζει τους τρεις παράγοντες προχωρήσαμε σε ελέγχους ανάλυσης διακύμανση (ANOVA).

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου και πληροφοριών και	Between Groups	3,891	3	1,297	1,304	,275
	Within Groups	175,109	176	,995		

αδυναμία προσέγγισης της προσχολικής κοινότητας	Total	179,000	179			
Ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και αδιαφορία νηπιαγωγείων	Between Groups Within Groups Total	1,915 177,085 179,000	3 176 179	,638 1,006	,635	,594
Ασυνέχεια προγραμμάτων, αντίληψης της ετοιμότητας και γλωσσική και πολιτισμική ασυνέχεια	Between Groups Within Groups Total	,812 178,188 179,000	3 176 179	,271 1,012	,267	,849

Πίνακας 52.2: ***Έλεγχος της επίδρασης της ηλικίας των διευθυντών στους παράγοντες των εμποδίων σύνδεσης.***

Από τον πίνακα βλέποντας την τελευταία στήλη καταλαβαίνουμε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 10% κανένας από τους τρεις παράγοντες δεν διαφοροποιείται ως προς την ηλικιακή κλάση των διευθυντών. Με άλλα λόγια, η ηλικία του διευθυντή δεν φαίνεται να επηρεάζει τους παράγοντες ‘Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου και πληροφοριών και αδυναμία προσέγγισης της προσχολικής κοινότητας’, ‘Ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και αδιαφορία νηπιαγωγείων’ και ‘Ασυνέχεια προγραμμάτων, αντίληψης της ετοιμότητας και γλωσσική και πολιτισμική ασυνέχεια’ των ερωτήσεων σχετικά με τα εμπόδια στη σύνδεση και το συντονισμό των μαθησιακών εμπειριών.

- **Οι παράγοντες των εμποδίων σύνδεσης με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.**

Για να μπορέσουμε να ελέγξουμε αν η εκπαίδευση του διευθυντή επηρεάζει τους τρεις παράγοντες «Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου και πληροφοριών και αδυναμία προσέγγισης της προσχολικής κοινότητας», «Ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και αδιαφορία νηπιαγωγείων» και «Ασυνέχεια προγραμμάτων, αντίληψης της ετοιμότητας και γλωσσική και πολιτισμική ασυνέχεια», αρχικά κάναμε έναν έλεγχο για να δούμε αν οι διακυμάνσεις των τριών παραγόντων είναι παρόμοιες, διότι με βάση αυτόν τον έλεγχο συμπεριλαμβάνουμε τους παράγοντες στην επόμενη ανάλυση.

Έλεγχος ομοιογένειας διακυμάνσεων

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου και πληροφοριών και αδυναμία προσέγγισης της προσχολικής κοινότητας	1,273	3	176	,285
Ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και αδιαφορία νηπιαγωγείων	1,255	3	176	,291

Έλεγχος ομοιογένειας διακυμάνσεων

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου και πληροφοριών και αδυναμία προσέγγισης της προσχολικής κοινότητας	1,273	3	176	,285
Ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και αδιαφορία νηπιαγωγείων	1,255	3	176	,291
Ασυνέχεια προγραμμάτων, αντίληψης της ετοιμότητας και γλωσσική και πολιτισμική ασυνέχεια	,379	3	176	,768

Πίνακας 53.1: ***Κατανομή διακυμάνσεων των παραγόντων που διαμορφώθηκαν από τα εμπόδια στη σύνδεση.***

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 10% και οι τρείς παράγοντες έχουν παρόμοιες διακυμάνσεις σε κάθε ομάδα της εκπαίδευσης, άρα μπορούμε να τους εντάξουμε στους παρακάτω ελέγχους.

Για να δούμε αν η εκπαίδευση του διευθυντή επηρεάζει τους τρεις παράγοντες προχωρήσαμε σε ελέγχους ανάλυσης διακύμανση (ANOVA).

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου και πληροφοριών και αδυναμία προσέγγισης της προσχολικής κοινότητας	Between Groups	5,055	3	1,685	1,705	,168
	Within Groups	173,945	176	,988		
	Total	179,000	179			
Ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και αδιαφορία νηπιαγωγείων	Between Groups	3,020	3	1,007	1,007	,391
	Within Groups	175,980	176	1,000		
	Total	179,000	179			
Ασυνέχεια προγραμμάτων, αντίληψης της ετοιμότητας και γλωσσική και πολιτισμική ασυνέχεια	Between Groups	6,707	3	2,236	2,284	,081
	Within Groups	172,293	176	,979		
	Total	179,000	179			

Πίνακας 53.2: ***Έλεγχος της επίδρασης της εκπαίδευσης των διευθυντών στους παράγοντες των εμποδίων σύνδεσης.***

Από τον πίνακα βλέποντας την τελευταία στήλη καταλαβαίνουμε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 10% ο παράγοντας 'Ασυνέχεια προγραμμάτων, αντίληψης της ετοιμότητας και γλωσσική και πολιτισμική ασυνέχεια' διαφοροποιείται ως προς την εκπαίδευση του διευθυντή, ενώ οι άλλοι δύο δεν διαφοροποιούνται. Ο παρακάτω πίνακας δείχνει που ακριβώς εντοπίζεται αυτή η διαφοροποίηση.

(I) (ΣΤ) Εκπαίδευση	(J) (ΣΤ) Εκπαίδευση	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Σχολή Διετούς Φοίτησης	Πανεπιστήμιο	-,23689978	,23590661	,317
	Μεταπτυχιακό	-,25763887	,37140436	,489
	Διδακτορικό	-1,60081615*	,61258419	,010
Πανεπιστήμιο	Σχολή Διετούς Φοίτησης	,23689978	,23590661	,317

	Μεταπτυχιακό	-,02073908	,30935315	,947
	Διδακτορικό	-1,36391637*	,57707674	,019
Μεταπτυχιακό	Σχολή Διετούς Φοίτησης	,25763887	,37140436	,489
	Πανεπιστήμιο	,02073908	,30935315	,947
	Διδακτορικό	-1,34317728*	,64444304	,039
Διδακτορικό	Σχολή Διετούς Φοίτησης	1,60081615*	,61258419	,010
	Πανεπιστήμιο	1,36391637*	,57707674	,019
	Μεταπτυχιακό	1,34317728*	,64444304	,039

Πίνακας 53.3: ***Η επίδραση της εκπαίδευσης των διευθυντών στον παράγοντα 'Ασυνέχεια προγραμμάτων, αντίληψης της ετοιμότητας και γλωσσική και πολιτισμική ασυνέχεια'.***

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι η μέση τιμή των απαντήσεων των διευθυντών του δημοτικού στην ομάδα ερωτήσεων του παράγοντα 'Ασυνέχεια προγραμμάτων, αντίληψης της ετοιμότητας και γλωσσική και πολιτισμική ασυνέχεια' φαίνεται να είναι στατιστικώς μεγαλύτερη στους διευθυντές που έχουν διδακτορικό, από αυτούς που είναι απόφοιτοι σχολής διετούς φοίτησης κατά 1,60081 μονάδες, από αυτούς που έχουν τελειώσει το πανεπιστήμιο κατά 1,36391 μονάδες και από αυτούς που έχουν μεταπτυχιακό κατά 1,34317 μονάδες. Με άλλα λόγια, οι διευθυντές που έχουν διδακτορικά φαίνεται να θεωρούν ως εμπόδια στη σύνδεση περισσότερο τα άγνωστα κριτήρια ετοιμότητας του νηπιαγωγείου, τη διαφορετική φιλοσοφία και τα γλωσσικά και πολιτισμικά εμπόδια των δύο σχολικών ιδρυμάτων σε σύγκριση με τους υπόλοιπους διευθυντές.

6.2.2. Δάσκαλοι

- ***Παραγοντική Ανάλυση***
  - **Πολιτικές και πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί**

Από την παραγοντική ανάλυση που πραγματοποιήσαμε για τις μεταβλητές που αφορούν τις πολιτικές και πρακτικές μετάβασης και συνέχειας, δημιουργήθηκαν δύο παράγοντες που ερμηνεύουν τη μεταβλητότητα των αρχικών μεταβλητών σε ποσοστό 58,59%.

Total Variance Explained			
Παράγοντες	**Initial Eigenvalues**		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	1,197	29,920	29,920
2	1,147	28,669	58,590
3	,909	22,714	81,304
4	,748	18,696	100,000

Πίνακας 54.1: ***Κατανομή συνολικής μεταβλητότητας που εξηγείται από τους παράγοντες που προέκυψαν από τις πολιτικές και πρακτικές σύμφωνα με τις απόψεις των δασκάλων.***

Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι ο πρώτος παράγοντας ερμηνεύει το 29,920% της συνολικής μεταβλητότητας των δεδομένων και ο δεύτερος το 28,669%. Συνολικά ερμηνεύεται ένα σχετικά υψηλό ποσοστό μεταβλητότητας (58,59%) με μόνο δύο παράγοντες. Το ποσοστό αυτό της συνολικής μεταβλητότητας που ερμηνεύεται αποτελεί ένα κριτήριο επιλογής του αριθμού των παραγόντων που θα επιλέξουμε που όπως προαναφέραμε είναι δύο.

Ερωτήσεις	**Παράγοντες**	
	Παράγοντας 1	Παράγοντας 2
Ομοιότητα Κριτηρίων ετοιμότητας		,734
Ενθάρρυνση Συνεργασίας		,765
Συνεργασία Σχολείου-Οικογένειας	,620	
Συνεργασία με Νηπιαγωγούς	,734	

Πίνακας 54.2: ***Παράγοντες των πολιτικών και πρακτικών και οι μεταβλητές που τους δημιουργούν με τις φορτίσεις τους.***

Από τον πίνακα 54.2 παρατηρούμε τα φορτία των μεταβλητών/ ερωτήσεων στους παράγοντες. Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι ο πρώτος παράγοντας αποτελείται από τις μεταβλητές/ ερωτήσεις:

- Ομοιότητα κριτηρίων ετοιμότητας,
- Ενθάρρυνση συνεργασίας.

Ο δεύτερος παράγοντας αποτελείται κατά κύριο λόγο από τις ερωτήσεις:

- Συνεργασία με νηπιαγωγούς
- Συνεργασία σχολείου – οικογένειας.

Έτσι λοιπόν, με βάση αυτήν την ομαδοποίηση μπορούμε να ονομάσουμε τον 1^{ο} παράγοντα «*Όμοια κριτήρια και ενθάρρυνση συνεργασίας*» και τον 2^{ο} παράγοντα «*Συνεργασία με νηπιαγωγούς και οικογένεια*».

- **Αξιολόγηση νηπίων**

Από την παραγοντική ανάλυση που πραγματοποιήσαμε για τις μεταβλητές που αφορούν την αξιολόγηση των νηπίων, δημιουργήθηκαν τρεις παράγοντες που ερμηνεύουν τη μεταβλητότητα των αρχικών μεταβλητών σε ποσοστό 60,317%.

Total Variance Explained			
Παράγοντες	**Initial Eigenvalues**		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	1,343	22,386	22,386
2	1,161	19,352	41,737
3	1,115	18,579	60,317
4	,911	15,182	75,499
5	,845	14,082	89,581
6	,625	10,419	100,000

Πίνακας 55.1: ***Κατανομή συνολικής μεταβλητότητας που εξηγείται από τους παράγοντες που προέκυψαν από την αξιολόγηση των νηπίων σύμφωνα με τις απόψεις των δασκάλων.***

Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι ο πρώτος παράγοντας ερμηνεύει το 22,386% της συνολικής μεταβλητότητας των δεδομένων, ο δεύτερος το 19,352% και ο τρίτος το 18,579%. Συνολικά ερμηνεύεται ένα σχετικά υψηλό ποσοστό μεταβλητότητας (60,317%) με μόνο τρεις παράγοντες. Το ποσοστό αυτό της συνολικής μεταβλητότητας που ερμηνεύεται αποτελεί ένα κριτήριο επιλογής του αριθμού των παραγόντων που θα επιλέξουμε που όπως προαναφέραμε είναι τρεις.

Ερωτήσεις	**Παράγοντες**		
	Παράγοντας 1	Παράγοντας 2	Παράγοντας 3
Τριμηνιαία διαμορφωτικής Αξιολόγηση			,703
Χρήση Φακέλου Αξιολόγησης	,761		
Τήρηση Πορτφόλιο	-,751		
Ενημέρωση Νηπιαγωγών		,751	
Παρακολούθηση Προόδου Νηπιαγωγείο		-,685	
Μαθησιακό Πρόβλημα			-,755

Πίνακας 55.2: ***Παράγοντες της αξιολόγησης νηπίων και οι μεταβλητές που τους δημιουργούν με τις φορτίσεις τους.***

Από τον πίνακα 55.2 παρατηρούμε τα φορτία των μεταβλητών/ ερωτήσεων στους παράγοντες. Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι ο πρώτος παράγοντας αποτελείται από τις μεταβλητές/ ερωτήσεις:

- Τήρηση πορτφόλιο,
- Χρήση φακέλου αξιολόγησης.

Ο δεύτερος παράγοντας αποτελείται κατά κύριο λόγο από τις ερωτήσεις:

- Ενημέρωση νηπιαγωγών,
- Παρακολούθηση προόδου.

Ο τρίτος παράγοντας αποτελείται κατά κύριο λόγο από τις ερωτήσεις:

- Τριμηνιαία διαμορφωτική αξιολόγηση,
- Μαθησιακό πρόβλημα.

Έτσι λοιπόν, με βάση αυτήν την ομαδοποίηση μπορούμε να ονομάσουμε τον 1ο παράγοντα «*Χρήση φακέλου*», τον 2ο παράγοντα «*ενημέρωση νηπιαγωγών και παρακολούθηση προόδου νηπίων*» και τον 3ο παράγοντα «*Τριμηνιαία αξιολόγηση και εντοπισμός μαθησιακού προβλήματος*».

- **Εμπόδια στη σύνδεση**

Από την παραγοντική ανάλυση που πραγματοποιήσαμε για τις μεταβλητές που αφορούν τα εμπόδια στη σύνδεση και το συντονισμό των μαθησιακών εμπειριών, δημιουργήθηκαν τέσσερις παράγοντες που ερμηνεύουν τη μεταβλητότητα των αρχικών μεταβλητών σε ποσοστό 66,105%.

Total Variance Explained			
Παράγοντες	**Initial Eigenvalues**		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	1,359	19,418	19,418
2	1,174	16,774	36,193
3	1,079	15,408	51,600
4	1,015	14,504	66,105
5	,853	12,187	78,292
6	,804	11,485	89,776
7	,716	10,224	100,000

Πίνακας 56.1: ***Κατανομή συνολικής μεταβλητότητας που εξηγείται από τους παράγοντες που προέκυψαν από τα εμπόδια στη σύνδεση σύμφωνα με τις απόψεις των δασκάλων.***

Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι ο πρώτος παράγοντας ερμηνεύει το 19,418% της συνολικής μεταβλητότητας των δεδομένων, ο δεύτερος το 16,774%, ο τρίτος το 15,408% και ο τέταρτος το 14,504%. Συνολικά ερμηνεύεται ένα σχετικά υψηλό ποσοστό μεταβλητότητας (66,105%) με μόνο τέσσερις παράγοντες. Το ποσοστό αυτό της συνολικής μεταβλητότητας που ερμηνεύεται αποτελεί ένα κριτήριο επιλογής του αριθμού των παραγόντων που θα επιλέξουμε που όπως προαναφέραμε είναι τέσσερις.

Ερωτήσεις	**Παράγοντες**			
	Παράγοντας 1	Παράγοντας 2	Παράγοντας 3	Παράγοντας 4
Διαφορετική Φιλοσοφία προγραμμάτων				-,615
Κοινότητα Νηπιαγωγών	-,778			

Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου	,719			
Έλλειψη Πληροφοριών		,692		
Άγνοια κριτηρίων ετοιμότητας				,821
Μη Ταύτιση Σχεδιασμού		,695		
Αδιάφορα Νηπιαγωγεία			,854	

Πίνακας 56.2: ***Παράγοντες από τα εμπόδια στη σύνδεση και οι μεταβλητές που τους δημιουργούν με τις φορτίσεις τους.***

Από τον πίνακα 56.2 διαπιστώνουμε τα φορτία των μεταβλητών/ ερωτήσεων στους παράγοντες. Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι ο πρώτος παράγοντας αποτελείται από τις μεταβλητές/ ερωτήσεις:

- Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου,
- Αδυναμία προσέγγισης της προσχολικής κοινότητας.

Ο δεύτερος παράγοντας αποτελείται κατά κύριο λόγο από τις ερωτήσεις:

- Μη ταύτιση σχεδιασμού,
- Έλλειψη πληροφοριών.

Ο τρίτος παράγοντας αποτελείται κατά κύριο λόγο από την ερώτηση:

- Αδιάφορα νηπιαγωγεία.

Ο τέταρτος παράγοντας αποτελείται κατά κύριο λόγο από την ερώτηση:

- Άγνοια κριτηρίων ετοιμότητας,
- Διαφορετική φιλοσοφία προγραμμάτων,

Έτσι λοιπόν, με βάση αυτήν την ομαδοποίηση μπορούμε να ονομάσουμε τον 1^{ο} παράγοντα «*Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου και αδυναμία προσέγγισης της προσχολικής κοινότητας*», τον 2^{ο} παράγοντα «*Ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και έλλειψη πληροφοριών*», τον 3^{ο} παράγοντα «*Αδιάφορα νηπιαγωγεία*» και τον 4^{ο} παράγοντα «*Ασυνέχεια προγραμμάτων και αντίληψης της ετοιμότητας*».

- ***Συσχέτιση παραγόντων***

Correlations- Συσχετίσεις									
Παράγοντες	Όμοια κριτήρια και ενθάρρυνση	Συνεργασία με νηπιαγωγούς και	Χρήση φακέλου	Ενημέρωση νηπιαγωγών και παρακολο	Τριμηνιαία αξιολόγηση και εντοπισ	Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου και	Ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό	Αδιάφορα νηπιαγωγεία	Ασυνέχεια προγραμμάτων και

		συνεργασίας	οικογένεια		ύθηση προόδου νηπίων	μός μαθησιακού προβλήματος	αδυναμία προσέγγισης της προσχολικής κοινότητας	σχεδιασμό και έλλειψη πληροφοριών		αντίληψης της ετοιμότητας
Όμοια κριτήρια και ενθάρρυνση συνεργασίας	Συσχέτιση	1	,000	-,040	,057	-,042	-,066	-,004	,061	,049
	Επίπεδο σημαντικότητας		1,000	,492	,329	,466	,267	,943	,301	,407
	Πλήθος τιμών	305	305	299	299	299	289	289	289	289
Συνεργασία με νηπιαγωγούς και οικογένεια	Συσχέτιση	,000	1	-,050	-,187**	,034	,007	,001	,016	-,046
	Επίπεδο σημαντικότητας	1,000		,393	,001	,558	,911	,990	,781	,436
	Πλήθος τιμών	305	305	299	299	299	289	289	289	289
Χρήση φακέλου	Συσχέτιση	-,040	-,050	1	,000	,000	,001	-,140*	-,067	,083
	Επίπεδο σημαντικότητας	,492	,393		1,000	1,000	,992	,018	,260	,161
	Πλήθος τιμών	299	299	303	303	303	287	287	287	287
Ενημέρωση νηπιαγωγών και παρακολούθηση προόδου νηπίων	Συσχέτιση	,057	-,187**	,000	1	,000	,030	,162**	-,146*	,023
	Επίπεδο σημαντικότητας	,329	,001	1,000		1,000	,618	,006	,013	,696
	Πλήθος τιμών	299	299	303	303	303	287	287	287	287
Τριμηνιαία αξιολόγηση και εντοπισμός μαθησιακού προβλήματος	Συσχέτιση	-,042	,034	,000	,000	1	,134*	,002	,015	,048
	Επίπεδο σημαντικότητας	,466	,558	1,000	1,000		,023	,972	,800	,420
	Πλήθος τιμών	299	299	303	303	303	287	287	287	287

Πίνακας 57: Συσχετίσεις όλων των παραγόντων από το ερωτηματολόγιο των δασκάλων.

Ο πίνακας 57 έγινε για να μπορέσουμε να διαπιστώσουμε κατά πόσο σχετίζονται οι παράγοντες μεταξύ τους από την παραγοντική ανάλυση που πραγματοποιήσαμε. Από τον πίνακα εάν λάβουμε υπόψιν μόνο το συντελεστή συσχέτισης (r) φαίνεται ότι:

- Οι παράγοντες ‘Όμοια κριτήρια και ενθάρρυνση συνεργασίας’ και ‘Χρήση φακέλου’ έχουν αρνητική συσχέτιση. Δηλαδή όταν αυξάνεται η τιμή του ενός μειώνεται η τιμή του άλλου (r= -0.04, p>0.1).
- Οι παράγοντες ‘Όμοια κριτήρια και ενθάρρυνση συνεργασίας’ και ‘Ενημέρωση νηπιαγωγών και παρακολούθηση προόδου νηπίων’ έχουν θετική συσχέτιση. Δηλαδή όταν αυξάνεται η τιμή του ενός αυξάνεται και η τιμή του άλλου (r= 0.057, p>0.1).
- Οι παράγοντες ‘Όμοια κριτήρια και ενθάρρυνση συνεργασίας’ και ‘Τριμηνιαία αξιολόγηση και εντοπισμός μαθησιακού προβλήματος’ έχουν αρνητική συσχέτιση. Δηλαδή όταν αυξάνεται η τιμή του ενός μειώνεται η τιμή του άλλου (r= -0.042, p>0.1).
- Οι παράγοντες ‘Όμοια κριτήρια και ενθάρρυνση συνεργασίας’ και ‘Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου και αδυναμία προσέγγισης της προσχολικής κοινότητας’ έχουν αρνητική συσχέτιση. Δηλαδή όταν αυξάνεται η τιμή του ενός μειώνεται η τιμή του άλλου (r= -0.066, p>0.1).
- Οι παράγοντες ‘Όμοια κριτήρια και ενθάρρυνση συνεργασίας’ και ‘Ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και έλλειψη πληροφοριών’ έχουν αρνητική συσχέτιση. Δηλαδή όταν αυξάνεται η τιμή του ενός μειώνεται η τιμή του άλλου (r= -0.004, p>0.1).
- Οι παράγοντες ‘Όμοια κριτήρια και ενθάρρυνση συνεργασίας’ και ‘Αδιάφορα νηπιαγωγεία’ έχουν θετική συσχέτιση. Δηλαδή όταν αυξάνεται η τιμή του ενός αυξάνεται και η τιμή του άλλου (r= 0.061, p>0.1).
- Οι παράγοντες ‘Όμοια κριτήρια και ενθάρρυνση συνεργασίας’ και ‘Ασυνέχεια προγραμμάτων και αντίληψης της ετοιμότητας’ έχουν θετική συσχέτιση. Δηλαδή όταν αυξάνεται η τιμή του ενός αυξάνεται και η τιμή του άλλου (r= 0.049, p>0.1).
- Οι παράγοντες ‘Συνεργασία με νηπιαγωγούς και οικογένεια’ και ‘Χρήση φακέλου’ έχουν αρνητική συσχέτιση. Δηλαδή όταν αυξάνεται η τιμή του ενός μειώνεται η τιμή του άλλου (r= -0.05, p>0.1).
- Οι παράγοντες ‘Συνεργασία με νηπιαγωγούς και οικογένεια’ και ‘Ενημέρωση νηπιαγωγών και παρακολούθηση προόδου νηπίων’ έχουν αρνητική συσχέτιση. Δηλαδή όταν αυξάνεται η τιμή του ενός μειώνεται η τιμή του άλλου (r= -0.187, **p<0.01**).

- Οι παράγοντες ‘Συνεργασία με νηπιαγωγούς και οικογένεια’ και ‘Τριμηνιαία αξιολόγηση και εντοπισμός μαθησιακού προβλήματος’ έχουν θετική συσχέτιση. Δηλαδή όταν αυξάνεται η τιμή του ενός αυξάνεται και η τιμή του άλλου (r= 0.034, p>0.1).
- Οι παράγοντες ‘Συνεργασία με νηπιαγωγούς και οικογένεια’ και ‘Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου και αδυναμία προσέγγισης της προσχολικής κοινότητας’ έχουν θετική συσχέτιση. Δηλαδή όταν αυξάνεται η τιμή του ενός αυξάνεται και η τιμή του άλλου (r= 0.007, p>0.1).
- Οι παράγοντες ‘Συνεργασία με νηπιαγωγούς και οικογένεια’ και ‘Ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και έλλειψη πληροφοριών’ έχουν θετική συσχέτιση. Δηλαδή όταν αυξάνεται η τιμή του ενός αυξάνεται και η τιμή του άλλου (r= 0.001, p>0.1).
- Οι παράγοντες ‘Συνεργασία με νηπιαγωγούς και οικογένεια’ και ‘Αδιάφορα νηπιαγωγεία’ έχουν θετική συσχέτιση. Δηλαδή όταν αυξάνεται η τιμή του ενός αυξάνεται και η τιμή του άλλου (r= 0.016, p>0.1).
- Οι παράγοντες ‘Συνεργασία με νηπιαγωγούς και οικογένεια’ και ‘Ασυνέχεια προγραμμάτων και αντίληψης της ετοιμότητας’ έχουν αρνητική συσχέτιση. Δηλαδή όταν αυξάνεται η τιμή του ενός μειώνεται η τιμή του άλλου (r= -0.046, p>0.1).
- Οι παράγοντες ‘Χρήση φακέλου’ και ‘Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου και αδυναμία προσέγγισης της προσχολικής κοινότητας’ έχουν θετική συσχέτιση. Δηλαδή όταν αυξάνεται η τιμή του ενός αυξάνεται και η τιμή του άλλου (r= 0.001, p>0.1).
- Οι παράγοντες ‘Χρήση φακέλου’ και ‘Ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και έλλειψη πληροφοριών’ έχουν αρνητική συσχέτιση. Δηλαδή όταν αυξάνεται η τιμή του ενός μειώνεται η τιμή του άλλου (r= -0.140, **p<0.05**).
- Οι παράγοντες ‘Χρήση φακέλου’ και ‘Αδιάφορα νηπιαγωγεία’ έχουν αρνητική συσχέτιση. Δηλαδή όταν αυξάνεται η τιμή του ενός μειώνεται η τιμή του άλλου (r= -0.067, p>0.1).
- Οι παράγοντες ‘Χρήση φακέλου’ και ‘και ‘Ασυνέχεια προγραμμάτων και αντίληψης της ετοιμότητας’ έχουν θετική συσχέτιση. Δηλαδή όταν αυξάνεται η τιμή του ενός αυξάνεται και η τιμή του άλλου (r= 0.083, p>0.1).

- Οι παράγοντες ‘Ενημέρωση νηπιαγωγών και παρακολούθηση προόδου νηπίων’ και ‘Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου και αδυναμία προσέγγισης της προσχολικής κοινότητας’ έχουν θετική συσχέτιση. Δηλαδή όταν αυξάνεται η τιμή του ενός αυξάνεται και η τιμή του άλλου (r= 0.03, p>0.1).
- Οι παράγοντες ‘Ενημέρωση νηπιαγωγών και παρακολούθηση προόδου νηπίων’ και ‘Ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και έλλειψη πληροφοριών’ έχουν θετική συσχέτιση. Δηλαδή όταν αυξάνεται η τιμή του ενός αυξάνεται και η τιμή του άλλου (r= 0.162**, p<0.01**).
- Οι παράγοντες ‘Ενημέρωση νηπιαγωγών και παρακολούθηση προόδου νηπίων’ και ‘Αδιάφορα νηπιαγωγεία’ έχουν αρνητική συσχέτιση. Δηλαδή όταν αυξάνεται η τιμή του ενός μειώνεται η τιμή του άλλου (r= -0.146, **p<0.05**).
- Οι παράγοντες ‘Ενημέρωση νηπιαγωγών και παρακολούθηση προόδου νηπίων’ και ‘και ‘Ασυνέχεια προγραμμάτων και αντίληψης της ετοιμότητας’ έχουν θετική συσχέτιση. Δηλαδή όταν αυξάνεται η τιμή του ενός αυξάνεται και η τιμή του άλλου (r= 0.023, p>0.1).
- Οι παράγοντες ‘Τριμηνιαία αξιολόγηση και εντοπισμός μαθησιακού προβλήματος’ και ‘Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου και αδυναμία προσέγγισης της προσχολικής κοινότητας’ έχουν θετική συσχέτιση. Δηλαδή όταν αυξάνεται η τιμή του ενός αυξάνεται και η τιμή του άλλου (r= 0.134, **p<0.05**).
- Οι παράγοντες ‘Τριμηνιαία αξιολόγηση και εντοπισμός μαθησιακού προβλήματος’ και ‘Ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και έλλειψη πληροφοριών’ έχουν θετική συσχέτιση. Δηλαδή όταν αυξάνεται η τιμή του ενός αυξάνεται και η τιμή του άλλου (r= 0.002, p>0.1).
- Οι παράγοντες ‘Τριμηνιαία αξιολόγηση και εντοπισμός μαθησιακού προβλήματος’ και ‘Αδιάφορα νηπιαγωγεία’ έχουν θετική συσχέτιση. Δηλαδή όταν αυξάνεται η τιμή του ενός αυξάνεται και η τιμή του άλλου (r= 0.015, p>0.1).
- Οι παράγοντες ‘Τριμηνιαία αξιολόγηση και εντοπισμός μαθησιακού προβλήματος’ και ‘και ‘Ασυνέχεια προγραμμάτων και αντίληψης της ετοιμότητας’ έχουν θετική συσχέτιση. Δηλαδή όταν αυξάνεται η τιμή του ενός αυξάνεται και η τιμή του άλλου (r= 0.048, p>0.1).

Παρόλα αυτά, ένα λάβουμε υπόψη το επίπεδο σημαντικότητας (p-value), θα διαπιστώσουμε ότι τα περισσότερα επίπεδα σημαντικότητας των παραπάνω συσχετίσεων είναι μεγαλύτερα από κάθε σύνηθες επίπεδο σημαντικότητας (p-value< 0,1 ή α=10%), με αποτέλεσμα οι περισσότερες από τις παραπάνω συσχετίσεις να είναι μη στατιστικά σημαντικές, δηλαδή οι περισσότεροι παράγοντες είναι ασυσχέτιστοι.

Εκτός από τους παράγοντες 'Συνεργασία με νηπιαγωγούς και οικογένεια' και 'Ενημέρωση νηπιαγωγών και παρακολούθηση προόδου νηπίων' που το επίπεδο σημαντικότητας είναι 1% και έτσι μπορούμε να θεωρήσουμε ότι είναι αρνητικά ισχυρά στατιστικά συσχετισμένες, δηλαδή όταν αυξάνεται η μία μειώνεται η άλλη. Οι παράγοντες 'Χρήση φακέλου' και 'Ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και έλλειψη πληροφοριών' έχουν επίπεδο σημαντικότητας 5%, άρα θα λέγαμε ότι είναι αρνητικά στατιστικά συσχετισμένες. Οι παράγοντες 'Ενημέρωση νηπιαγωγών και παρακολούθηση προόδου νηπίων' και 'Ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και έλλειψη πληροφοριών' με επίπεδο σημαντικότητας 1% είναι θετικά ισχυρά στατιστικά συσχετισμένες. Με επίπεδο σημαντικότητας 5%, οι παράγοντες 'Τριμηνιαία αξιολόγηση και εντοπισμός μαθησιακού προβλήματος' και 'Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου και αδυναμία προσέγγισης της προσχολικής κοινότητας' είναι θετικά στατιστικά συσχετισμένες, και οι παράγοντες 'Ενημέρωση νηπιαγωγών και παρακολούθηση προόδου νηπίων' και 'Αδιάφορα νηπιαγωγεία' είναι αρνητικά στατιστικά συσχετισμένες.

- • ***Οι επιδράσεις δημογραφικών-επαγγελματικών στοιχείων στους παράγοντες συνέχειας/ασυνέχειας στη μάθηση των παιδιών***

- **Η επίδραση των δημογραφικών-επαγγελματικών στοιχείων στους παράγοντες που διαμορφώνουν τις Πολιτικές και Πρακτικές των εκπαιδευτικών του δημοτικού**
    - **Οι παράγοντες των Πολιτικών και Πρακτικών με τις κτηριακές εγκαταστάσεις του σχολείου.**

Για να μπορέσουμε να ελέγξουμε αν οι σχολικές εγκαταστάσεις επηρεάζουν τους δύο παράγοντες «Όμοια κριτήρια και ενθάρρυνση συνεργασίας» και «Συνεργασία με νηπιαγωγούς και οικογένεια», αρχικά κάναμε έναν έλεγχο για να

δούμε αν οι διακυμάνσεις των δύο παραγόντων είναι παρόμοιες, διότι με βάση αυτόν τον έλεγχο συμπεριλαμβάνουμε τους παράγοντες στην επόμενη ανάλυση.

Έλεγχος ομοιογένειας διακυμάνσεων

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Όμοια κριτήρια και ενθάρρυνση συνεργασίας	,935	2	302	,394
Συνεργασία με νηπιαγωγούς και οικογένεια	1,733	2	302	,179

Πίνακας 58.1: ***Κατανομή των διακυμάνσεων των παραγόντων που διαμορφώθηκαν από τις πολιτικές και πρακτικές.***

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 10% και οι δύο παράγοντες έχουν παρόμοιες διακυμάνσεις σε κάθε ομάδα της κτηριακής εγκατάστασης, άρα μπορούμε να τους εντάξουμε στους παρακάτω ελέγχους.

Για να δούμε αν οι εγκαταστάσεις του σχολικού κτηρίου επηρεάζουν τους δύο παράγοντες προχωρήσαμε σε ελέγχους ανάλυσης διακύμανση (ANOVA).

ANOVA

		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Όμοια κριτήρια και ενθάρρυνση συνεργασίας	Between Groups	,634	2	,317	,316	,729
	Within Groups	303,366	302	1,005		
	Total	304,000	304			
Συνεργασία με νηπιαγωγούς και οικογένεια	Between Groups	6,717	2	3,359	3,412	,034
	Within Groups	297,283	302	,984		
	Total	304,000	304			

Πίνακας 58.2: ***Έλεγχος της επίδρασης των κτιριακών εγκαταστάσεων του σχολείου στους παράγοντες των πολιτικών και πρακτικών.***

Από τον πίνακα βλέποντας την τελευταία στήλη καταλαβαίνουμε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 10% μόνο ο δεύτερος παράγοντας (Συνεργασία με νηπιαγωγούς και οικογένεια) φαίνεται να διαφοροποιείται ανάλογα τις κτηριακές εγκαταστάσεις του σχολείου (p-value=0,034<0,1). Ο παρακάτω πίνακας δείχνει που ακριβώς εντοπίζεται αυτή η διαφοροποίηση.

(I) Εγκαταστάσεις	(J) Εγκαταστάσεις	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Ανεξάρτητο κτήριο	Συστεγάζεται με νηπιαγωγείο	-,28984372	,21985718	,188
	Συστεγάζεται με δημοτικό	,73554201*	,33610742	,029
Συστεγάζεται με νηπιαγωγείο	Ανεξάρτητο κτήριο	,28984372	,21985718	,188
	Συστεγάζεται με δημοτικό	1,02538572*	,39258135	,009
Συστεγάζεται με δημοτικό	Ανεξάρτητο κτήριο	-,73554201*	,33610742	,029
	Συστεγάζεται με νηπιαγωγείο	-1,02538572*	,39258135	,009

Πίνακας 58.3: ***Η επίδραση των κτιριακών εγκαταστάσεων στον παράγοντα 'Συνεργασία με νηπιαγωγούς και οικογένεια'.***

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι η μέση τιμή των απαντήσεων των δασκάλων στην ομάδα ερωτήσεων του παράγοντα 'Συνεργασία με νηπιαγωγούς και οικογένεια' φαίνεται να είναι στατιστικώς μεγαλύτερη στους δασκάλους που δουλεύουν σε ανεξάρτητο κτήριο από αυτούς που το σχολείο τους συστεγάζεται με δημοτικό κατά 0,73554 μονάδες. Επίσης, οι δάσκαλοι που το σχολείο τους συστεγάζεται με νηπιαγωγείο έχουν στατιστικώς μεγαλύτερη μέση τιμή από αυτούς που το σχολείο τους συστεγάζεται με δημοτικό κατά 1,02538 μονάδες. Με άλλα λόγια, οι δάσκαλοι που δουλεύουν σε σχολείο που συστεγάζεται με νηπιαγωγείο και που είναι ανεξάρτητο κτήριο των κτιριακών υποδομών ΑΕ φαίνεται να συνεργάζονται περισσότερο με τους νηπιαγωγούς και τις οικογένειες των παιδιών σε σύγκριση με αυτούς που εργάζονται σε σχολεία που συστεγάζονται με δημοτικά.

- **Οι παράγοντες των Πολιτικών και Πρακτικών με την περιοχή του σχολείου.**

Για να μπορέσουμε να ελέγξουμε αν η περιοχή του σχολείου επηρεάζει τους δύο παράγοντες «Όμοια κριτήρια και ενθάρρυνση συνεργασίας» και «Συνεργασία με νηπιαγωγούς και οικογένεια», αρχικά κάναμε έναν έλεγχο για να δούμε αν οι διακυμάνσεις των δύο παραγόντων είναι παρόμοιες, διότι με βάση αυτόν τον έλεγχο συμπεριλαμβάνουμε τους παράγοντες στην επόμενη ανάλυση.

Έλεγχος ομοιογένειας διακυμάνσεων

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Όμοια κριτήρια και ενθάρρυνση συνεργασίας	4,009	3	301	,008
Συνεργασία με νηπιαγωγούς και οικογένεια	,595	3	301	,618

Πίνακας 59.1: ***Κατανομή των διακυμάνσεων των παραγόντων που διαμορφώθηκαν από τις πολιτικές και πρακτικές.***

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 1% ο δεύτερος παράγοντας έχει παρόμοιες διακυμάνσεις σε κάθε ομάδα της περιοχής του σχολείου, ενώ ο πρώτος δεν έχει παρόμοιες διακυμάνσεις, άρα μπορούμε να τους εντάξουμε στους παρακάτω ελέγχους.

Για να δούμε αν η περιοχή που βρίσκεται το σχολείο επηρεάζει τους δύο παράγοντες προχωρήσαμε σε ελέγχους ανάλυσης διακύμανση (ANOVA).

ANOVA

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.

Όμοια κριτήρια και ενθάρρυνση συνεργασίας	Between Groups	8,988	3	2,996	3,057	,029
	Within Groups	295,012	301	,980		
	Total	304,000	304			
Συνεργασία με νηπιαγωγούς και οικογένεια	Between Groups	3,794	3	1,265	1,268	,285
	Within Groups	300,206	301	,997		
	Total	304,000	304			

Πίνακας 59.2: ***Έλεγχος της επίδρασης της περιοχής του σχολείου στους παράγοντες των πολιτικών και πρακτικών.***

Από τον πίνακα βλέποντας την τελευταία στήλη καταλαβαίνουμε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 10% ο παράγοντας 'συνεργασία με νηπιαγωγούς και οικογένεια' δεν διαφοροποιείται ανάλογα με την περιοχή που βρίσκεται το σχολείο, ενώ ο παράγοντας 'όμοια κριτήρια και ενθάρρυνση συνεργασίας' φαίνεται να διαφοροποιείται (p-value=0,029<0,5). Ο παρακάτω πίνακας δείχνει που ακριβώς εντοπίζεται αυτή η διαφοροποίηση.

(I) Περιοχή	(J) Περιοχή	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Χωριό	Κωμόπολη	-,11687308	,18116372	,917
	Πόλη	-,08627717	,19018861	,969
	Μεγαλούπολη	-,47647841	,21743848	,133
Κωμόπολη	Χωριό	,11687308	,18116372	,917
	Πόλη	,03059591	,12676415	,995
	Μεγαλούπολη	-,35960533	,16485428	,135
Πόλη	Χωριό	,08627717	,19018861	,969
	Κωμόπολη	-,03059591	,12676415	,995
	Μεγαλούπολη	-,39020124	,17472363	,120
Μεγαλούπολη	Χωριό	,47647841	,21743848	,133
	Κωμόπολη	,35960533	,16485428	,135
	Πόλη	,39020124	,17472363	,120

Πίνακας 59.3: ***Επίδραση της περιοχής του σχολείου στον παράγοντα 'όμοια κριτήρια και ενθάρρυνση συνεργασίας'.***

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι η μέση τιμή των απαντήσεων των δασκάλων στην ομάδα ερωτήσεων του παράγοντα 'όμοια κριτήρια και ενθάρρυνση συνεργασίας' φαίνεται να είναι μεγαλύτερη στους δασκάλους που δουλεύουν σε μεγαλουπόλεις από τους υπόλοιπους δασκάλους, αν και αυτή η διαφορά δεν είναι στατιστικώς σημαντική. Με άλλα λόγια, οι δάσκαλοι των μεγαλουπόλεων φαίνεται να χρησιμοποιούν περισσότερο ίδια κριτήρια ετοιμότητας με εκείνα του νηπιαγωγείου και ενθαρρύνονται από τους διευθυντές να συνεργάζονται με τους νηπιαγωγούς σε σύγκριση με τους άλλους εκπαιδευτικούς.

- **Οι παράγοντες των Πολιτικών και Πρακτικών με την ηλικιακή κλάση των δασκάλων.**

Για να μπορέσουμε να ελέγξουμε αν η ηλικία των δασκάλων επηρεάζει τους δύο παράγοντες «Όμοια κριτήρια και ενθάρρυνση συνεργασίας» και «Συνεργασία με νηπιαγωγούς και οικογένεια», αρχικά κάναμε έναν έλεγχο για να δούμε αν οι διακυμάνσεις των δύο παραγόντων είναι παρόμοιες, διότι με βάση αυτόν τον έλεγχο συμπεριλαμβάνουμε τους παράγοντες στην επόμενη ανάλυση.

Έλεγχος ομοιογένειας διακυμάνσεων

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Όμοια κριτήρια και ενθάρρυνση συνεργασίας	1,340	3	301	,261
Συνεργασία με νηπιαγωγούς και οικογένεια	,450	3	301	,718

Πίνακας 60.1: ***Κατανομή των διακυμάνσεων των παραγόντων που διαμορφώθηκαν από τις πολιτικές και πρακτικές.***

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 10% και οι δύο παράγοντες έχουν παρόμοιες διακυμάνσεις σε κάθε ομάδα της ηλικιακής κλάσης των δασκάλων, άρα μπορούμε να τους εντάξουμε στους παρακάτω ελέγχους.

Για να δούμε αν η ηλικία των δασκάλων επηρεάζει τους δύο παράγοντες προχωρήσαμε σε ελέγχους ανάλυσης διακύμανση (ANOVA).

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Όμοια κριτήρια και ενθάρρυνση συνεργασίας	Between Groups	8,620	3	2,873	2,928	,034
	Within Groups	295,380	301	,981		
	Total	304,000	304			
Συνεργασία με νηπιαγωγούς και οικογένεια	Between Groups	9,157	3	3,052	3, 16	,026
	Within Groups	294,843	301	,980		
	Total	304,000	304			

Πίνακας 60.2: ***Έλεγχος της επίδρασης της ηλικίας των δασκάλων στους παράγοντες των πολιτικών και πρακτικών.***

Από τον πίνακα βλέποντας την τελευταία στήλη καταλαβαίνουμε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 10% και οι δύο παράγοντες διαφοροποιούνται ανάλογα με την ηλικία του δασκάλου. Ο παρακάτω πίνακας δείχνει που ακριβώς εντοπίζονται οι διαφοροποιήσεις

Dependent Variable		(I) (ΣΤ) Ηλικιακή Κλάση		(J) (ΣΤ) Ηλικιακή Κλάση		Mean Difference (I-J)	Std. Erro	Sig.
dimension1	Όμοια κριτήρια και σύνδεση συνεργασίας	dimension2	23-33	dimension3	34-44	,09594774	,14508465	,509
					45-55	-,40969062*	,19286291	,034
					55+	,09556082	,16909910	,572
			34-44	dimension3	22-33	-,09594774	,14508465	,509
					45-55	-,50563836*	,17811013	,005
					55+	-,00038691	,15205795	,998
			45-55	dimension3	22-33	,40969062*	,19286291	,034

				34-44	,50563836*	,17811013	,005
				55+	,50525145*	,19816198	,011
		55+		22-33	-,09556082	,16909910	,572
			dimension3	34-44	,00038691	,15205795	,998
				45-55	-,50525145*	,19816198	,011
Συνεργασία με νηπιαγωγούς και οικογένεια		23-33		34-44	,40298022*	,14495250	,006
			dimension3	45-55	,44500243*	,19268725	,022
				55+	,20394273	,16894508	,228
		34-44		22-33	-,40298022*	,14495250	,006
			dimension3	45-55	,04202221	,17794791	,813
				55+	-,19903749	,15191945	,191
	dimension2	45-55		22-33	-,44500243*	,19268725	,022
			dimension3	34-44	-,04202221	,17794791	,813
				55+	-,24105970	,19798149	,224
		55+		22-33	-,20394273	,16894508	,228
			dimension3	34-44	,19903749	,15191945	,191
				45-55	,24105970	,19798149	,224

Πίνακας 60.3: ***Επίδραση της ηλικίας των δασκάλων στους παράγοντες που διαμορφώθηκαν από τις πολιτικές και πρακτικές.***

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι η μέση τιμή των απαντήσεων των δασκάλων στην ομάδα ερωτήσεων του παράγοντα ‘όμοια κριτήρια και ενθάρρυνση συνεργασίας’ φαίνεται να είναι στατιστικώς μεγαλύτερη στους δασκάλους ηλικίας 45-55, από τους υπόλοιπους δασκάλους. Με άλλα λόγια οι δάσκαλοι που ανήκουν στην ηλικιακή κλάση 45-55 φαίνεται να χρησιμοποιούν περισσότερο ίδια κριτήρια ετοιμότητας με εκείνα του νηπιαγωγείου και ενθαρρύνονται από τους διευθυντές να συνεργάζονται με τους νηπιαγωγούς σε σύγκριση με τους άλλους εκπαιδευτικούς.

Επίσης, όσον αφορά τη μέση τιμή των απαντήσεων του παράγοντα ‘συνεργασία με νηπιαγωγούς και οικογένεια’ φαίνεται να είναι στατιστικώς μεγαλύτερη στους δασκάλους ηλικίας 23-33, από τους δασκάλους που είναι από 34 έως 55 ετών. Με άλλα λόγια οι δάσκαλοι που ανήκουν στην ηλικιακή κλάση 23-33 φαίνεται να συνεργάζονται περισσότερο με τους νηπιαγωγούς και με την οικογένεια σε σχέση με τους υπόλοιπους δασκάλους.

- **Οι παράγοντες των Πολιτικών και Πρακτικών με την εκπαίδευση των δασκάλων.**

Για να μπορέσουμε να ελέγξουμε αν η εκπαίδευση των δασκάλων επηρεάζει τους δύο παράγοντες «Όμοια κριτήρια και ενθάρρυνση συνεργασίας» και «Συνεργασία με νηπιαγωγούς και οικογένεια», αρχικά κάναμε έναν έλεγχο για να δούμε αν οι διακυμάνσεις των δύο παραγόντων είναι παρόμοιες, διότι με βάση αυτόν τον έλεγχο συμπεριλαμβάνουμε τους παράγοντες στην επόμενη ανάλυση.

Έλεγχος ομοιογένειας διακυμάνσεων

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Όμοια κριτήρια και ενθάρρυνση συνεργασίας	2,552	3	301	,056
Συνεργασία με νηπιαγωγούς και οικογένεια	1,131	3	301	,337

Πίνακας 61.1: ***Κατανομή των διακυμάνσεων των παραγόντων που διαμορφώθηκαν από τις πολιτικές και πρακτικές***

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 5% και οι δύο παράγοντες έχουν παρόμοιες διακυμάνσεις σε κάθε ομάδα της εκπαίδευσης, άρα μπορούμε να τους εντάξουμε στους παρακάτω ελέγχους.

Για να δούμε αν η εκπαίδευση των δασκάλων επηρεάζει τους δύο παράγοντες προχωρήσαμε σε ελέγχους ανάλυσης διακύμανση (ANOVA).

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Όμοια κριτήρια και ενθάρρυνση συνεργασίας	Between Groups	4,920	3	1,640	1,650	,178
	Within Groups	299,080	301	,994		
	Total	304,000	304			
Συνεργασία με νηπιαγωγούς και οικογένεια	Between Groups	16,598	3	5,533	5,794	,001
	Within Groups	287,402	301	,955		
	Total	304,000	304			

Πίνακας 61.2: ***Έλεγχος της επίδρασης της εκπαίδευσης των δασκάλων στους παράγοντες των πολιτικών και πρακτικών.***

Από τον πίνακα βλέποντας την τελευταία στήλη καταλαβαίνουμε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 10% ο παράγοντας 'συνεργασία με νηπιαγωγούς και οικογένεια' διαφοροποιείται ανάλογα με την εκπαίδευση του δασκάλου (p-value=0,001<0,01), ενώ ο παράγοντας 'όμοια κριτήρια και ενθάρρυνση συνεργασίας' δεν διαφοροποιείται. Ο παρακάτω πίνακας δείχνει που ακριβώς εντοπίζεται αυτή η διαφοροποίηση.

(I) (ΣΤ) Εκπαίδευση	(J) (ΣΤ) Εκπαίδευση	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Σχολή Διετούς Φοίτησης	Πανεπιστήμιο	,39958299*	,19160895	,038
	Μεταπτυχιακό	,65334173*	,28840761	,024
	Διδακτορικό	1,86552260*	,47317017	,000
Πανεπιστήμιο	Σχολή Διετούς Φοίτησης	-,39958299*	,19160895	,038
	Μεταπτυχιακό	,25375875	,23247137	,276
	Διδακτορικό	1,46593961*	,44130941	,001
Μεταπτυχιακό	Σχολή Διετούς Φοίτησης	-,65334173*	,28840761	,024
	Πανεπιστήμιο	-,25375875	,23247137	,276
	Διδακτορικό	1,21218087*	,49114047	,014
Διδακτορικό	Σχολή Διετούς Φοίτησης	-1,86552260*	,47317017	,000
	Πανεπιστήμιο	-1,46593961*	,44130941	,001
	Μεταπτυχιακό	-1,21218087*	,49114047	,014

Πίνακας 61.3: ***Η επίδραση της εκπαίδευσης των δασκάλων στον παράγοντα 'συνεργασία με νηπιαγωγούς και οικογένεια'.***

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι η μέση τιμή των απαντήσεων των δασκάλων στην ομάδα ερωτήσεων του παράγοντα 'συνεργασία με νηπιαγωγούς και οικογένεια' φαίνεται να είναι στατιστικώς μεγαλύτερη στους δασκάλους που έχουν τελειώσει σχολή διετούς φοίτησης σε σχέση με τους υπόλοιπους. Και αυτοί που έχουν μόνο πανεπιστημιακό τίτλο ή μεταπτυχιακό έχουν στατιστικώς μεγαλύτερη μέση τιμή από αυτούς που έχουν διδακτορικό. Με άλλα λόγια, οι δάσκαλοι που έχουν τελειώσει σχολή διετούς φοίτησης φαίνεται να συνεργάζονται περισσότερο με τις οικογένειες και τους νηπιαγωγούς, σε σχέση με τους υπόλοιπους, ενώ αυτοί που έχουν διδακτορικό φαίνεται να μην ενδιαφέρονται για την συνεργασία με τους νηπιαγωγούς και την οικογένεια, σε σύγκριση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς.

- **Η επίδραση των δημογραφικών-επαγγελματικών στοιχείων στους παράγοντες που διαμορφώνουν την αξιολόγηση νηπίων των εκπαιδευτικών του δημοτικού**
  - **Οι παράγοντες της Αξιολόγησης νηπίων με τις κτηριακές εγκαταστάσεις του σχολείου.**

Για να μπορέσουμε να ελέγξουμε αν οι σχολικές εγκαταστάσεις επηρεάζουν τους τρεις παράγοντες «Χρήση φακέλου», «Ενημέρωση νηπιαγωγών και παρακολούθηση προόδου νηπίων» και «Τριμηνιαία αξιολόγηση και εντοπισμός μαθησιακού προβλήματος», αρχικά κάναμε έναν έλεγχο για να δούμε αν οι διακυμάνσεις των τριών παραγόντων είναι παρόμοιες, διότι με βάση αυτόν τον έλεγχο συμπεριλαμβάνουμε τους παράγοντες στην επόμενη ανάλυση.

Έλεγχος ομοιογένειας διακυμάνσεων

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Χρήση φακέλου	,513	2	300	,599
Ενημέρωση νηπιαγωγών και παρακολούθηση προόδου νηπίων	1,206	2	300	,301
Τριμηνιαία αξιολόγηση και εντοπισμός μαθησιακού προβλήματος	,279	2	300	,757

Πίνακας 62.1: ***Κατανομή των διακυμάνσεων των παραγόντων που διαμορφώθηκαν από την αξιολόγηση νηπίων.***

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 10% και οι τρείς παράγοντες έχουν παρόμοιες διακυμάνσεις σε κάθε ομάδα της κτηριακής εγκατάστασης, άρα μπορούμε να τους εντάξουμε στους παρακάτω ελέγχους.

Για να δούμε αν οι εγκαταστάσεις του σχολικού κτηρίου επηρεάζουν τους τρεις παράγοντες προχωρήσαμε σε ελέγχους ανάλυσης διακύμανση (ANOVA).

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Χρήση φακέλου	Between Groups	,690	2	,345	,344	,709
	Within Groups	301,310	300	1,004		
	Total	302,000	302			
Ενημέρωση νηπιαγωγών και παρακολούθηση προόδου νηπίων	Between Groups	,632	2	,316	,315	,730
	Within Groups	301,368	300	1,005		
	Total	302,000	302			
Τριμηνιαία αξιολόγηση και εντοπισμός μαθησιακού προβλήματος	Between Groups	2,261	2	1,131	1,132	,324
	Within Groups	299,739	300	,999		
	Total	302,000	302			

Πίνακας 62.2: ***Έλεγχος της επίδρασης των κτηριακών εγκαταστάσεων του σχολείου στους παράγοντες της αξιολόγησης νηπίων.***

Από τον πίνακα βλέποντας την τελευταία στήλη καταλαβαίνουμε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 10% κανένας από τους τρεις παράγοντες δεν διαφοροποιείται ως προς το είδος των εγκαταστάσεων. Με άλλα λόγια, οι εγκαταστάσεις του κτηρίου δεν φαίνεται να επηρεάζουν τους παράγοντες 'Χρήση φακέλου', 'Ενημέρωση νηπιαγωγών και παρακολούθηση προόδου νηπίων' και 'Τριμηνιαία αξιολόγηση και εντοπισμός μαθησιακού προβλήματος' των ερωτήσεων σχετικά με την αξιολόγηση των παιδιών.

- **Οι παράγοντες της Αξιολόγησης νηπίων με την περιοχή του σχολείου.**

Για να μπορέσουμε να ελέγξουμε αν η περιοχή που βρίσκεται το σχολείο επηρεάζει τους τρεις παράγοντες «Χρήση φακέλου», «Ενημέρωση νηπιαγωγών και παρακολούθηση προόδου νηπίων» και «Τριμηνιαία αξιολόγηση και εντοπισμός μαθησιακού προβλήματος», αρχικά κάναμε έναν έλεγχο για να δούμε αν οι διακυμάνσεις των τριών παραγόντων είναι παρόμοιες, διότι με βάση αυτόν τον έλεγχο συμπεριλαμβάνουμε τους παράγοντες στην επόμενη ανάλυση.

Έλεγχος ομοιογένειας διακυμάνσεων

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Χρήση φακέλου	4,858	3	299	,003
Ενημέρωση νηπιαγωγών και παρακολούθηση προόδου νηπίων	6,137	3	299	,000
Τριμηνιαία αξιολόγηση και εντοπισμός μαθησιακού προβλήματος	8,950	3	299	,000

Πίνακας 63.1: ***Κατανομή των διακυμάνσεων των παραγόντων που διαμορφώθηκαν από την αξιολόγηση νηπίων.***

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 1% και οι τρεις παράγοντες δεν έχουν παρόμοιες διακυμάνσεις σε κάθε ομάδα.

Για να δούμε αν η περιοχή του σχολείου επηρεάζει τους τρεις παράγοντες προχωρήσαμε σε ελέγχους ανάλυσης διακύμανση (ANOVA).

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Χρήση φακέλου	Between Groups	11,262	3	3,754	3,861	,010
	Within Groups	290,738	299	,972		
	Total	302,000	302			
Ενημέρωση νηπιαγωγών και παρακολούθηση προόδου νηπίων	Between Groups	,925	3	,308	,306	,821
	Within Groups	301,075	299	1,007		
	Total	302,000	302			
Τριμηνιαία αξιολόγηση και εντοπισμός μαθησιακού προβλήματος	Between Groups	7,126	3	2,375	2,408	,067
	Within Groups	294,874	299	,986		
	Total	302,000	302			

Πίνακας 63.2: ***Έλεγχος της επίδρασης της περιοχής του σχολείου στους παράγοντες της αξιολόγησης νηπίων.***

Από τον πίνακα βλέποντας την τελευταία στήλη καταλαβαίνουμε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 10% οι παράγοντες 'Χρήση φακέλου' και 'Τριμηνιαία αξιολόγηση και εντοπισμός μαθησιακού προβλήματος' διαφοροποιούνται σε επίπεδο σχολικής περιοχής, ενώ ο παράγοντας 'Ενημέρωση νηπιαγωγών και παρακολούθηση προόδου νηπίων' δεν φαίνεται να επηρεάζεται από την περιοχή στην οποία ανήκει το σχολείο. Ο παρακάτω πίνακας δείχνει που ακριβώς εντοπίζονται αυτές οι διαφοροποιήσεις.

Dependent Variable		(I) Περιοχή	(J) Περιοχή	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
dimension1	Χρήση φακέλου	Χωριό	Κωμόπολη	-,30404085	,16020305	,310
			Πόλη	-,55375024*	,15206041	,003
			Μεγαλούπολη	-,13429579	,15238946	,943
		Κωμόπολη	Χωριό	,30404085	,16020305	,310
			Πόλη	-,24970939	,15344438	,487
			Μεγαλούπολη	,16974506	,15377047	,850
		Πόλη	Χωριό	,55375024*	,15206041	,003
			Κωμόπολη	,24970939	,15344438	,487
			Μεγαλούπολη	,41945445*	,14526771	,026
		Μεγαλούπολη	Χωριό	,13429579	,15238946	,943
			Κωμόπολη	-,16974506	,15377047	,850
			Πόλη	-,41945445*	,14526771	,026
	Τριμηνιαία αξιολόγηση	Χωριό	Κωμόπολη	-,15478868	,23051562	,985
			Πόλη	-,37522833	,22890923	,492

και εντοπισμός μαθησιακού προβλήματος		Μεγαλούπολη	,01379673	,25331451	1,000
	Κωμόπολη	Χωριό	,15478868	,23051562	,985
		Πόλη	-,22043965	,11532530	,299
		Μεγαλούπολη	,16858541	,15833108	,871
	Πόλη	Χωριό	,37522833	,22890923	,492
		Κωμόπολη	,22043965	,11532530	,299
		Μεγαλούπολη	,38902506	,15598306	,081
	Μεγαλούπολη	Χωριό	-,01379673	,25331451	1,000
		Κωμόπολη	-,16858541	,15833108	,871
		Πόλη	-,38902506	,15598306	,081

Πίνακας 63.3: ***Επίδραση της περιοχής του σχολείου στους παράγοντες 'χρήση φακέλου' και 'τριμηνιαία αξιολόγηση και εντοπισμός μαθησιακού προβλήματος'.***

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι η μέση τιμή των απαντήσεων των δασκάλων στην ομάδα ερωτήσεων του παράγοντα 'Χρήση φακέλου' φαίνεται να είναι στατιστικώς μεγαλύτερη στους δάσκαλους που εργάζονται σε πόλη από αυτούς που εργάζονται σε χωριό κατά 0,55375 μονάδες και από αυτούς που εργάζονται σε μεγαλουπόλεις κατά 0,41945 μονάδες. Με άλλα λόγια, οι δάσκαλοι που δουλεύουν στις πόλεις φαίνεται να χρησιμοποιούν περισσότερο τον προσωπικό φάκελο των μαθητών και να τηρούν φάκελο αξιολόγησης για κάθε μαθητή, σε σύγκριση με τους δασκάλους των χωριών και των μεγαλουπόλεων.

Ακόμη, φαίνεται ότι η μέση τιμή των απαντήσεων των δασκάλων στην ομάδα ερωτήσεων του παράγοντα 'Τριμηνιαία αξιολόγηση και εντοπισμός μαθησιακού προβλήματος' φαίνεται να είναι στατιστικώς μεγαλύτερη στους δάσκαλους που εργάζονται σε πόλη από αυτούς που εργάζονται σε μεγαλουπόλεις κατά 0,38902 μονάδες. Με άλλα λόγια, οι δάσκαλοι των πόλεων χρησιμοποιούν περισσότερο τριμηνιαία αξιολόγηση για τα παιδιά και έχουν περισσότερες δυνατότητες να υποστηρίξουν τις οικογένειες μετά τον εντοπισμό ενός μαθησιακού προβλήματος των παιδιών, σε σύγκριση με αυτούς που δουλεύουν σε μεγαλουπόλεις.

- **Οι παράγοντες της Αξιολόγησης νηπίων με την ηλικιακή κλάση των δασκάλων.**

Για να μπορέσουμε να ελέγξουμε αν η ηλικιακή κλάση των δασκάλων επηρεάζει τους τρεις παράγοντες «Χρήση φακέλου», «Ενημέρωση νηπιαγωγών και παρακολούθηση προόδου νηπίων» και «Τριμηνιαία αξιολόγηση και εντοπισμός μαθησιακού προβλήματος», αρχικά κάναμε έναν έλεγχο για να δούμε αν οι διακυμάνσεις των τριών παραγόντων είναι παρόμοιες, διότι με βάση αυτόν τον έλεγχο συμπεριλαμβάνουμε τους παράγοντες στην επόμενη ανάλυση.

Έλεγχος ομοιογένειας διακυμάνσεων

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Χρήση φακέλου	3,427	3	299	,018
Ενημέρωση νηπιαγωγών και παρακολούθηση προόδου νηπίων	,682	3	299	,563
Τριμηνιαία αξιολόγηση και εντοπισμός μαθησιακού προβλήματος	1,152	3	299	,329

Πίνακας 64.1: ***Κατανομή των διακυμάνσεων των παραγόντων που διαμορφώθηκαν από την αξιολόγηση νηπίων.***

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 1% και οι τρεις παράγοντες έχουν παρόμοιες διακυμάνσεις σε κάθε ομάδα της ηλικιακής κλάσης των διευθυντών, άρα μπορούμε να τους εντάξουμε στους παρακάτω ελέγχους.

Για να δούμε αν η ηλικιακή κλάση επηρεάζει τους τρεις παράγοντες προχωρήσαμε σε ελέγχους ανάλυσης διακύμανση (ANOVA).

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Χρήση φακέλου	Between Groups	3,778	3	1,259	1,263	,287
	Within Groups	298,222	299	,997		
	Total	302,000	302			
Ενημέρωση νηπιαγωγών και παρακολούθηση προόδου νηπίων	Between Groups	2,352	3	,784	,782	,505
	Within Groups	299,648	299	1,002		
	Total	302,000	302			
Τριμηνιαία αξιολόγηση και εντοπισμός μαθησιακού προβλήματος	Between Groups	11,652	3	3,884	4,000	,008
	Within Groups	290,348	299	,971		
	Total	302,000	302			

Πίνακας 64.2: ***Έλεγχος της επίδρασης της ηλικίας των δασκάλων στους παράγοντες της αξιολόγησης νηπίων.***

Από τον πίνακα παρατηρώντας την τελευταία στήλη καταλαβαίνουμε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 10% οι παράγοντες 'Χρήση φακέλου' και Ενημέρωση νηπιαγωγών και παρακολούθηση προόδου νηπίων' δεν διαφοροποιούνται σε επίπεδο ηλικιακής κλάσης, ενώ ο παράγοντας 'Τριμηνιαία αξιολόγηση και εντοπισμός μαθησιακού προβλήματος' φαίνεται να επηρεάζεται από την ηλικία των δασκάλων. Ο παρακάτω πίνακας δείχνει που ακριβώς εντοπίζεται αυτή η διαφοροποίηση.

(I) (ΣΤ) Ηλικιακή Κλάση		(J) (ΣΤ) Ηλικιακή Κλάση		Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
dimension2	22-33	dimension3	34-44	,47700480*	,14350499	,001
			45-55	,28296491	,19454197	,147
			55+	,43327392*	,16914440	,011
	34-44	dimension3	22-33	-,47700480*	,14350499	,001

		45-55	-,19403990	,18040297	,283
		55+	-,04373088	,15267116	,775
	45-55	22-33	-,28296491	,19454197	,147
	dimension3	34-44	,19403990	,18040297	,283
		55+	,15030902	,20139855	,456
	55+	22-33	-,43327392*	,16914440	,011
	dimension3	34-44	,04373088	,15267116	,775
		45-55	-,15030902	,20139855	,456

Πίνακας 64.3: ***Επίδραση της ηλικίας των δασκάλων στον παράγοντα 'τριμηνιαία αξιολόγηση και εντοπισμός μαθησιακού προβλήματος'.***

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι η μέση τιμή των απαντήσεων των δασκάλων στην ομάδα ερωτήσεων του παράγοντα ''Τριμηνιαία αξιολόγηση και εντοπισμός μαθησιακού προβλήματος' φαίνεται να είναι στατιστικώς μεγαλύτερη στους δασκάλους που είναι 23 με 33 ετών, σε σύγκριση με τους δασκάλους που ανήκουν στις ηλικιακές κλάσεις 34-44 και 55+. Με άλλα λόγια, οι δάσκαλοι ηλικίας 23 έως 33 χρησιμοποιούν περισσότερο τριμηνιαία αξιολόγηση για τα παιδιά και έχουν περισσότερες δυνατότητες να υποστηρίξουν τις οικογένειες μετά τον εντοπισμό ενός μαθησιακού προβλήματος των παιδιών, σε σύγκριση με αυτούς που είναι 34 έως 55+ χρονών.

- **Οι παράγοντες της Αξιολόγησης νηπίων με την εκπαίδευση των δασκάλων.**

Για να μπορέσουμε να ελέγξουμε αν η εκπαίδευση των δασκάλων επηρεάζει τους τρεις παράγοντες «Χρήση φακέλου», «Ενημέρωση νηπιαγωγών και παρακολούθηση προόδου νηπίων» και «Τριμηνιαία αξιολόγηση και εντοπισμός μαθησιακού προβλήματος», αρχικά κάναμε έναν έλεγχο για να δούμε αν οι διακυμάνσεις των τριών παραγόντων είναι παρόμοιες, διότι με βάση αυτόν τον έλεγχο συμπεριλαμβάνουμε τους παράγοντες στην επόμενη ανάλυση.

Έλεγχος ομοιογένειας διακυμάνσεων

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Χρήση φακέλου	6,930	3	299	,000
Ενημέρωση νηπιαγωγών και παρακολούθηση προόδου νηπίων	2,159	3	299	,093
Τριμηνιαία αξιολόγηση και εντοπισμός μαθησιακού προβλήματος	,913	3	299	,435

Πίνακας 65.1: ***Κατανομή των διακυμάνσεων των παραγόντων που διαμορφώθηκαν από την αξιολόγηση νηπίων.***

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 5% οι παράγοντες ‘ενημέρωση νηπιαγωγών και παρακολούθηση προόδου νηπίων’ και ‘τριμηνιαία αξιολόγηση και εντοπισμός μαθησιακού προβλήματος’ έχουν παρόμοιες διακυμάνσεις σε κάθε ομάδα της περιοχής του σχολείου, ενώ ο άλλος δεν έχει παρόμοιες διακυμάνσεις σε κάθε ομάδα με επίπεδο σημαντικότητας 1%

Για να δούμε αν η εκπαίδευση των δασκάλων επηρεάζει τους τρεις παράγοντες προχωρήσαμε σε ελέγχους ανάλυσης διακύμανση (ANOVA).

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Χρήση φακέλου	Between Groups	14,838	3	4,946	5,150	,002
	Within Groups	287,162	299	,960		
	Total	302,000	302			
Ενημέρωση νηπιαγωγών και παρακολούθηση προόδου νηπίων	Between Groups	9,004	3	3,001	3,063	,028
	Within Groups	292,996	299	,980		
	Total	302,000	302			
Τριμηνιαία αξιολόγηση και εντοπισμός μαθησιακού προβλήματος	Between Groups	,484	3	,161	,160	,923
	Within Groups	301,516	299	1,008		
	Total	302,000	302			

Πίνακας 65.2: ***Έλεγχος της επίδρασης της εκπαίδευσης των δασκάλων στους παράγοντες της αξιολόγησης των νηπίων.***

Από τον πίνακα βλέποντας την τελευταία στήλη καταλαβαίνουμε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 10% οι παράγοντες ‘Χρήση φακέλου’ και ‘Ενημέρωση νηπιαγωγών και παρακολούθηση προόδου νηπίων’ διαφοροποιούνται σε επίπεδο εκπαίδευσης των δασκάλων, ενώ ο ‘Τριμηνιαία αξιολόγηση και εντοπισμός μαθησιακού προβλήματος’ δεν φαίνεται να επηρεάζεται από την εκπαίδευση που έχει ο κάθε δάσκαλος. Ο παρακάτω πίνακας δείχνει που ακριβώς εντοπίζονται αυτές οι διαφοροποιήσεις.

Dependent Variable	(I) (ΣΤ) Εκπαίδευση	(J) (ΣΤ) Εκπαίδευση	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
dimension1 Χρήση φακέλου	Σχολή Διετούς Φοίτησης	Πανεπιστήμιο	,25475158	,27107048	,928
		Μεταπτυχιακό	,63271375	,30390347	,236
		Διδακτορικό	-1,1965393*	,33779899	,013
	Πανεπιστήμιο	Σχολή Διετούς	-,25475158	,27107048	,928
		Μεταπτυχιακό	,37796217	,16166696	,157
		Διδακτορικό	-1,4512909*	,21883109	,009
	Μεταπτυχιακό	Σχολή Διετούς	-,63271375	,30390347	,236
		Πανεπιστήμιο	-,37796217	,16166696	,157
		Διδακτορικό	-1,8292531*	,25838955	,000
	Διδακτορικό	Σχολή Διετούς	1,19653935*	,33779899	,013
		Πανεπιστήμιο	1,45129094*	,21883109	,009
		Μεταπτυχιακό	1,82925310*	,25838955	,000

Ενημέρωση νηπιαγωγών και παρακολούθηση προόδου νηπίων	Σχολή Διετούς Φοίτησης	Πανεπιστήμιο	,31443156	,17178395	,377
		Μεταπτυχιακό	,33666594	,22835713	,617
		Διδακτορικό	-,86621920	,58674291	,746
	Πανεπιστήμιο	Σχολή Διετούς	-,31443156	,17178395	,377
		Μεταπτυχιακό	,02223438	,17563287	1,000
		Διδακτορικό	-1,18065076	,56830200	,485
	Μεταπτυχιακό	Σχολή Διετούς	-,33666594	,22835713	,617
		Πανεπιστήμιο	-,02223438	,17563287	1,000
		Διδακτορικό	-1,20288514	,58788130	,468
	Διδακτορικό	Σχολή Διετούς	,86621920	,58674291	,746
		Πανεπιστήμιο	1,18065076	,56830200	,485
		Μεταπτυχιακό	1,20288514	,58788130	,468

Πίνακας 65.3: ***Επίδραση της εκπαίδευσης των δασκάλων στους παράγοντες 'χρήση φακέλου' και 'ενημέρωση νηπιαγωγών και παρακολούθηση προόδου νηπίων'.***

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι η μέση τιμή των απαντήσεων των δασκάλων στην ομάδα ερωτήσεων του παράγοντα 'Χρήση φακέλου' φαίνεται να είναι στατιστικώς μεγαλύτερη στους δασκάλους που έχουν διδακτορικό, από αυτούς που είναι απόφοιτοι σχολής διετούς φοίτησης κατά 1,19653 μονάδες, από αυτούς που έχουν τελειώσει το πανεπιστήμιο κατά 1,45129 μονάδες και από αυτούς που έχουν μεταπτυχιακό κατά 1,82925 μονάδες. Με άλλα λόγια, οι δάσκαλοι που έχουν διδακτορικά φαίνεται να χρησιμοποιούν περισσότερο τον προσωπικό φάκελο των μαθητών και να τηρούν φάκελο αξιολόγησης για κάθε μαθητή, σε σύγκριση με τους υπόλοιπους δασκάλους.

Επίσης, φαίνεται ότι η μέση τιμή των απαντήσεων των δασκάλων στην ομάδα ερωτήσεων του παράγοντα 'Ενημέρωση νηπιαγωγών και παρακολούθηση προόδου νηπίων' φαίνεται να είναι μεγαλύτερη στους δασκάλους που έχουν διδακτορικό, από αυτούς που είναι κάτοχοι πανεπιστημιακού τίτλου ή μεταπτυχιακού, όμως αυτή η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική. Με άλλα λόγια, θα λέγαμε ότι η εκπαίδευση των δασκάλων δεν επηρεάζει τις απόψεις τους σχετικά με την ενημέρωση των νηπιαγωγών και την παρακολούθηση της προόδου των νηπίων.

- **Η επίδραση των δημογραφικών-επαγγελματικών στοιχείων στους παράγοντες που διαμορφώνουν τα εμπόδια στη σύνδεση των εκπαιδευτικών του δημοτικού**
    - **Οι παράγοντες των εμποδίων σύνδεσης με τις κτηριακές εγκαταστάσεις του σχολείου.**

Για να μπορέσουμε να ελέγξουμε αν οι σχολικές εγκαταστάσεις επηρεάζουν τους τέσσερις παράγοντες «Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου και αδυναμία προσέγγισης

της προσχολικής κοινότητας», «Ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και έλλειψη πληροφοριών», «Αδιάφορα νηπιαγωγεία» και «Ασυνέχεια προγραμμάτων και αντίληψης της ετοιμότητας», αρχικά κάναμε έναν έλεγχο για να δούμε αν οι διακυμάνσεις των τεσσάρων παραγόντων είναι παρόμοιες, διότι με βάση αυτόν τον έλεγχο συμπεριλαμβάνουμε τους παράγοντες στην επόμενη ανάλυση.

Έλεγχος ομοιογένειας διακυμάνσεων

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου και αδυναμία προσέγγισης της προσχολικής κοινότητας	,945	2	290	,390
Ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και έλλειψη πληροφοριών	1,882	2	290	,154
Αδιάφορα νηπιαγωγεία	,969	2	290	,381
Ασυνέχεια προγραμμάτων και αντίληψης της ετοιμότητας	2,182	2	290	,115

Πίνακας 66.1: ***Κατανομή διακυμάνσεων των παραγόντων που διαμορφώθηκαν από τα εμπόδια στη σύνδεση.***

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 10% και οι τέσσερις παράγοντες έχουν παρόμοιες διακυμάνσεις σε κάθε ομάδα της κτηριακής εγκατάστασης, άρα μπορούμε να τους εντάξουμε στους παρακάτω ελέγχους.

Για να δούμε αν οι εγκαταστάσεις του σχολικού κτηρίου επηρεάζουν τους τέσσερις παράγοντες προχωρήσαμε σε ελέγχους ανάλυσης διακύμανση (ANOVA).

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου και αδυναμία προσέγγισης της προσχολικής κοινότητας	Between Groups	2,239	2	1,120	1,129	,325
	Within Groups	287,643	290	,992		
	Total	289,882	292			
Ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και έλλειψη πληροφοριών	Between Groups	,664	2	,332	,329	,720
	Within Groups	292,078	290	1,007		
	Total	292,742	292			
Αδιάφορα νηπιαγωγεία	Between Groups	10,696	2	5,348	5,494	,005
	Within Groups	282,302	290	,973		
	Total	292,998	292			
Ασυνέχεια	Between Groups	3,682	2	1,841	1,846	,160

προγραμμάτων και αντίληψης της ετοιμότητας	Within Groups Total	289,292 292,974	290 292	,998		

Πίνακας 66.2: ***Έλεγχος της επίδρασης των κτηριακών εγκαταστάσεων του σχολείου στους παράγοντες των εμποδίων σύνδεσης.***

Από τον πίνακα παρατηρώντας την τελευταία στήλη καταλαβαίνουμε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 10% μόνο ο παράγοντας 'Αδιάφορα νηπιαγωγεία' διαφοροποιείται ως προς τις εγκαταστάσεις του σχολικού κτηρίου, ενώ οι άλλοι τρεις φαίνεται να μην διαφοροποιούνται. Αυτή η διαφοροποίηση θα εντοπιστεί από τον παρακάτω πίνακα.

(I) Εγκαταστάσεις	(J) Εγκαταστάσεις	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Ανεξάρτητο κτήριο	Συστεγάζεται με νηπιαγωγείο	,77649917*	,24032137	,001
	Συστεγάζεται με δημοτικό	-,18552260	,31783504	,560
Συστεγάζεται με νηπιαγωγείο	Ανεξάρτητο κτήριο	-,77649917*	,24032137	,001
	Συστεγάζεται με δημοτικό	-,96202177*	,38913574	,014
Συστεγάζεται με δημοτικό	Ανεξάρτητο κτήριο	,18552260	,31783504	,560
	Συστεγάζεται με νηπιαγωγείο	,96202177*	,38913574	,014

Πίνακας 66.3: ***Επίδραση των κτηριακών εγκαταστάσεων στον παράγοντα 'Αδιάφορα νηπιαγωγεία'.***

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι η μέση τιμή των απαντήσεων των δασκάλων στην ομάδα ερωτήσεων του παράγοντα 'Αδιάφορα νηπιαγωγεία' φαίνεται να είναι στατιστικώς μεγαλύτερη στους δασκάλους που εργάζονται σε ανεξάρτητο κτίριο και σε αυτούς που το σχολείο τους συστεγάζεται με δημοτικό, από αυτούς που εργάζονται σε σχολείο που συστεγάζεται με νηπιαγωγείο. Με άλλα λόγια, οι δάσκαλοι που το σχολείο τους δεν συστεγάζεται με νηπιαγωγείο θεωρούν ότι τα εμπόδια στη σύνδεση και το συντονισμό των μαθησιακών εμπειριών οφείλονται στην αδιαφορία των νηπιαγωγείων για πληροφορίες σχετικά με την εξέλιξη των μαθητών τους.

- **Οι παράγοντες των εμποδίων σύνδεσης με την περιοχή του σχολείου.**

Για να μπορέσουμε να ελέγξουμε αν η περιοχή που βρίσκεται το σχολείο επηρεάζει τους τέσσερις παράγοντες «Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου και αδυναμία προσέγγισης της προσχολικής κοινότητας», «Ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και έλλειψη πληροφοριών», «Αδιάφορα νηπιαγωγεία» και «Ασυνέχεια προγραμμάτων και αντίληψης της ετοιμότητας», αρχικά κάναμε έναν έλεγχο για να

δούμε αν οι διακυμάνσεις των τεσσάρων παραγόντων είναι παρόμοιες, διότι με βάση αυτόν τον έλεγχο συμπεριλαμβάνουμε τους παράγοντες στην επόμενη ανάλυση.

Έλεγχος ομοιογένειας διακυμάνσεων

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου και αδυναμία προσέγγισης της προσχολικής κοινότητας	2,919	3	289	,034
Ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και έλλειψη πληροφοριών	1,378	3	289	,250
Αδιάφορα νηπιαγωγεία	2,315	3	289	,076
Ασυνέχεια προγραμμάτων και αντίληψης της ετοιμότητας	,139	3	289	,936

Πίνακας 67.1: ***Κατανομή διακυμάνσεων των παραγόντων που διαμορφώθηκαν από τα εμπόδια στη σύνδεση.***

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 1% και οι τέσσερις παράγοντες έχουν παρόμοιες διακυμάνσεις σε κάθε ομάδα της κτηριακής εγκατάστασης, άρα μπορούμε να τους εντάξουμε στους παρακάτω ελέγχους.

Για να δούμε αν η περιοχή του σχολείου επηρεάζει τους τέσσερις παράγοντες προχωρήσαμε σε ελέγχους ανάλυσης διακύμανση (ANOVA).

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου και αδυναμία προσέγγισης της προσχολικής κοινότητας	Between Groups	3,936	3	1,312	1,326	,266
	Within Groups	285,946	289	,989		
	Total	289,882	292			
Ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και έλλειψη πληροφοριών	Between Groups	6,995	3	2,332	2,358	,072
	Within Groups	285,747	289	,989		
	Total	292,742	292			
Αδιάφορα νηπιαγωγεία	Between Groups	3,636	3	1,212	1,210	,306
	Within Groups	289,363	289	1,001		
	Total	292,998	292			
Ασυνέχεια προγραμμάτων και αντίληψης της ετοιμότητας	Between Groups	16,781	3	5,594	5,853	,001
	Within Groups	276,193	289	,956		
	Total	292,974	292			

Πίνακας 67.2: ***Έλεγχος της επίδρασης της περιοχής του σχολείου στους παράγοντες των εμποδίων σύνδεσης.***

Από τον πίνακα παρατηρώντας την τελευταία στήλη καταλαβαίνουμε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 10% μόνο οι παράγοντες ‘Ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και έλλειψη πληροφοριών’ και ‘Ασυνέχεια προγραμμάτων και αντίληψης της ετοιμότητας’ διαφοροποιούνται ως προς την περιοχή του σχολείου, ενώ οι άλλοι δύο φαίνεται να μην διαφοροποιούνται. Αυτές οι διαφοροποιήσεις θα εντοπιστούν από τον παρακάτω πίνακα.

Dependent Variable		(I) Περιοχή	(J) Περιοχή	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
dimension1	Ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και έλλειψη πληροφοριών	Χωριό	Κωμόπολη	,46528162*	,18425341	,012
			Πόλη	,43075029*	,18791553	,023
			Μεγαλούπολη	,32489810	,19306486	,093
		Κωμόπολη	Χωριό	-,46528162*	,18425341	,012
			Πόλη	-,03453132	,14892471	,817
			Μεγαλούπολη	-,14038352	,15537169	,367
		Πόλη	Χωριό	-,43075029*	,18791553	,023
			Κωμόπολη	,03453132	,14892471	,817
			Μεγαλούπολη	-,10585219	,15969749	,508
		Μεγαλούπολη	Χωριό	-,32489810	,19306486	,093
			Κωμόπολη	,14038352	,15537169	,367
			Πόλη	,10585219	,15969749	,508
	Ασυνέχεια προγραμμάτων και αντίληψης της ετοιμότητας	Χωριό	Κωμόπολη	-,22282624	,18114708	,220
			Πόλη	-,27866877	,18474747	,133
			Μεγαλούπολη	,31559521	,18980998	,097
		Κωμόπολη	Χωριό	,22282624	,18114708	,220
			Πόλη	-,05584253	,14641399	,703
			Μεγαλούπολη	,53842145*	,15275228	,000
		Πόλη	Χωριό	,27866877	,18474747	,133
			Κωμόπολη	,05584253	,14641399	,703
			Μεγαλούπολη	,59426399*	,15700516	,000
		Μεγαλούπολη	Χωριό	-,31559521	,18980998	,097
			Κωμόπολη	-,53842145*	,15275228	,000
			Πόλη	-,59426399*	,15700516	,000

Πίνακας 67.3: ***Επίδραση της περιοχής του σχολείου στους παράγοντες ‘Ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και έλλειψη πληροφοριών’ και ‘Ασυνέχεια προγραμμάτων και αντίληψης της ετοιμότητας’.***

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι η μέση τιμή των απαντήσεων των δασκάλων στην ομάδα ερωτήσεων του παράγοντα ‘Ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και έλλειψη πληροφοριών’ φαίνεται να είναι στατιστικώς μεγαλύτερη στους δασκάλους που εργάζονται σε χωρίο, από αυτούς που εργάζονται πόλη, κωμόπολη ή μεγαλούπολη. Με άλλα λόγια, οι δάσκαλοι που το σχολείο τους βρίσκεται σε χωριό θεωρούν ότι τα εμπόδια στη σύνδεση και το συντονισμό των

μαθησιακών εμπειριών οφείλονται στο διαφορετικό σχεδιασμό των δύο εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και στην έλλειψη πληροφοριών που τους παρέχουν τα νηπιαγωγεία.

Επιπλέον, φαίνεται ότι η μέση τιμή των απαντήσεων των δασκάλων στην ομάδα ερωτήσεων του παράγοντα 'Ασυνέχεια προγραμμάτων και αντίληψης της ετοιμότητας' φαίνεται να είναι στατιστικώς μικρότερη στους δασκάλους που εργάζονται σε μεγαλουπόλεις από τους υπόλοιπους δασκάλους. Με άλλα λόγια, οι δάσκαλοι που δουλεύουν σε μεγαλούπολη θεωρούν ότι τα εμπόδια στη σύνδεση και το συντονισμό των μαθησιακών εμπειριών δεν οφείλονται τόσο στη μη γνώση των κριτηρίων της σχολικής ετοιμότητας των νηπιαγωγείων και στις διαφορετικές φιλοσοφίες.

- **Οι παράγοντες των εμποδίων σύνδεσης με την ηλικιακή κλάση των δασκάλων.**

Για να μπορέσουμε να ελέγξουμε αν η ηλικιακή κλάση των δασκάλων επηρεάζει τους τέσσερις παράγοντες «Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου και αδυναμία προσέγγισης της προσχολικής κοινότητας», «Ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και έλλειψη πληροφοριών», «Αδιάφορα νηπιαγωγεία» και «Ασυνέχεια προγραμμάτων και αντίληψης της ετοιμότητας», αρχικά κάναμε έναν έλεγχο για να δούμε αν οι διακυμάνσεις των τεσσάρων παραγόντων είναι παρόμοιες, διότι με βάση αυτόν τον έλεγχο συμπεριλαμβάνουμε τους παράγοντες στην επόμενη ανάλυση.

Έλεγχος ομοιογένειας διακυμάνσεων

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου και αδυναμία προσέγγισης της προσχολικής κοινότητας	,889	3	290	,447
Ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και έλλειψη πληροφοριών	3,991	3	290	,008
Αδιάφορα νηπιαγωγεία	,517	3	290	,671
Ασυνέχεια προγραμμάτων και αντίληψης της ετοιμότητας	2,928	3	290	,034

Πίνακας 68.1: ***Κατανομή διακυμάνσεων των παραγόντων που διαμορφώθηκαν από τα εμπόδια στη σύνδεση.***

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 1% οι τρεις παράγοντες έχουν παρόμοιες διακυμάνσεις σε κάθε ομάδα της ηλικιακής

κλάσης, άρα μπορούμε να τους εντάξουμε στους παρακάτω ελέγχους, εκτός από τον παράγοντα ‘Ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και έλλειψη πληροφοριών’.

Για να δούμε αν η ηλικία του δασκάλου επηρεάζει τους τέσσερις παράγοντες προχωρήσαμε σε ελέγχους ανάλυσης διακύμανση (ANOVA).

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου και αδυναμία προσέγγισης της προσχολικής κοινότητας	Between Groups	3,073	3	1,024	1,025	,382
	Within Groups	289,927	290	1,000		
	Total	293,000	293			
Ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και έλλειψη πληροφοριών	Between Groups	5,458	3	1,819	1,835	,141
	Within Groups	287,542	290	,992		
	Total	293,000	293			
Αδιάφορα νηπιαγωγεία	Between Groups	2,178	3	,726	,724	,538
	Within Groups	290,822	290	1,003		
	Total	293,000	293			
Ασυνέχεια προγραμμάτων και αντίληψης της ετοιμότητας	Between Groups	2,906	3	,969	,968	,408
	Within Groups	290,094	290	1,000		
	Total	293,000	293			

Πίνακας 68.2: ***Έλεγχος επίδρασης της ηλικίας των δασκάλων στους παράγοντες των εμποδίων σύνδεσης.***

Από τον πίνακα παρατηρώντας την τελευταία στήλη καταλαβαίνουμε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 10% κανένας παράγοντας δεν διαφοροποιείται από την ηλικία των δασκάλων. Με άλλα λόγια, η ηλικία των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζει τις απόψεις τους σχετικά με τα εμπόδια στη σύνδεση και το συντονισμό των μαθησιακών εμπειριών.

- **Οι παράγοντες των εμποδίων σύνδεσης με την εκπαίδευση των δασκάλων.**

Για να μπορέσουμε να ελέγξουμε αν η εκπαίδευση των δασκάλων επηρεάζει τους τέσσερις παράγοντες «Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου και αδυναμία προσέγγισης της προσχολικής κοινότητας», «Ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και έλλειψη πληροφοριών», «Αδιάφορα νηπιαγωγεία» και «Ασυνέχεια προγραμμάτων και

αντίληψης της ετοιμότητας», αρχικά κάναμε έναν έλεγχο για να δούμε αν οι διακυμάνσεις των τεσσάρων παραγόντων είναι παρόμοιες, διότι με βάση αυτόν τον έλεγχο συμπεριλαμβάνουμε τους παράγοντες στην επόμενη ανάλυση.

Έλεγχος ομοιογένειας διακυμάνσεων

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου και αδυναμία προσέγγισης της προσχολικής κοινότητας	8,684	3	290	,000
Ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και έλλειψη πληροφοριών	2,233	3	290	,085
Αδιάφορα νηπιαγωγεία	1,322	3	290	,267
Ασυνέχεια προγραμμάτων και αντίληψης της ετοιμότητας	2,971	3	290	,032

Πίνακας 69.1: ***Κατανομή διακυμάνσεων των παραγόντων που διαμορφώθηκαν από τα εμπόδια στη σύνδεση.***

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 1% οι τρεις παράγοντες έχουν παρόμοιες διακυμάνσεις σε κάθε ομάδα της εκπαίδευσης των δασκάλων, άρα μπορούμε να τους εντάξουμε στους παρακάτω ελέγχους, εκτός από τον παράγοντα ΄Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου και αδυναμία προσέγγισης της προσχολικής κοινότητας’.

Για να δούμε αν η εκπαίδευση του δασκάλου επηρεάζει τους τέσσερις παράγοντες προχωρήσαμε σε ελέγχους ανάλυσης διακύμανση (ANOVA).

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου και αδυναμία προσέγγισης της προσχολικής κοινότητας	Between Groups	11,462	3	3,821	3,936	,009
	Within Groups	281,538	290	,971		
	Total	293,000	293			
Ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και έλλειψη πληροφοριών	Between Groups	2,180	3	,727	,725	,538
	Within Groups	290,820	290	1,003		
	Total	293,000	293			
Αδιάφορα νηπιαγωγεία	Between Groups	8,244	3	2,748	2,798	,040
	Within Groups	284,756	290	,982		
	Total	293,000	293			
Ασυνέχεια	Between Groups	14,317	3	4,772	4,966	,002

προγραμμάτων και αντίληψης της ετοιμότητας	Within Groups	278,683	290	,961		
	Total	293,000	293			

Πίνακας 69.2: ***Έλεγχος της επίδρασης της εκπαίδευσης των δασκάλων στους παράγοντες των εμποδίων σύνδεσης.***

Από τον πίνακα παρατηρώντας την τελευταία στήλη καταλαβαίνουμε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 10% μόνο ο παράγοντας 'Ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και έλλειψη πληροφοριών' δεν διαφοροποιείται ως προς την εκπαίδευση των δασκάλων, ενώ οι άλλοι τρεις φαίνεται να διαφοροποιούνται. Αυτές οι διαφοροποιήσεις θα εντοπιστούν από τον παρακάτω πίνακα.

Dependent Variable		(I) (ΣΤ) Εκπαίδευση	(J) (ΣΤ) Εκπαίδευση	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
dimension1	Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου και αδυναμία προσέγγισης της προσχολικής κοινότητας	Σχολή Διετούς Φοίτησης	Πανεπιστήμιο	,37933166	,16242731	,140
			Μεταπτυχιακό	,83045081	,35216238	,147
			Διδακτορικό	-,46606360*	,16523282	,049
		Πανεπιστήμιο	Σχολή Διετούς	-,37933166	,16242731	,140
			Μεταπτυχιακό	,45111915	,32486339	,697
			Διδακτορικό	-,84539526*	,09391361	,000
		Μεταπτυχιακό	Σχολή Διετούς	-,83045081	,35216238	,147
			Πανεπιστήμιο	-,45111915	,32486339	,697
			Διδακτορικό	-1,29651441*	,32627515	,005
		Διδακτορικό	Σχολή Διετούς	,46606360*	,16523282	,049
			Πανεπιστήμιο	,84539526*	,09391361	,000
			Μεταπτυχιακό	1,29651441*	,32627515	,005
	Ασυνέχεια προγραμμάτων και αντίληψης της ετοιμότητας	Σχολή Διετούς Φοίτησης	Πανεπιστήμιο	-,26729507	,13477487	,279
			Μεταπτυχιακό	-,42185078	,18425799	,154
			Διδακτορικό	-1,80476799	,47519778	,088
		Πανεπιστήμιο	Σχολή Διετούς	,26729507	,13477487	,279
			Μεταπτυχιακό	-,15455571	,15700879	,913
			Διδακτορικό	-1,53747293	,46531031	,157
		Μεταπτυχιακό	Σχολή Διετούς	,42185078	,18425799	,154
			Πανεπιστήμιο	,15455571	,15700879	,913
			Διδακτορικό	-1,38291721	,48197555	,202
		Διδακτορικό	Σχολή Διετούς	1,80476799	,47519778	,088
			Πανεπιστήμιο	1,53747293	,46531031	,157
			Μεταπτυχιακό	1,38291721	,48197555	,202

Πίνακας 69.3α: ***Επίδραση της εκπαίδευσης των δασκάλων στους παράγοντες 'Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου και αδυναμία προσέγγισης της προσχολικής κοινότητας' και 'Ασυνέχεια προγραμμάτων και αντίληψης της ετοιμότητας'.***

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι η μέση τιμή των απαντήσεων των δασκάλων στην ομάδα ερωτήσεων του παράγοντα 'Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου και αδυναμία προσέγγισης της προσχολικής κοινότητας' φαίνεται να είναι στατιστικώς μεγαλύτερη στους δασκάλους που έχουν διδακτορικό, από τους υπόλοιπους. Με άλλα λόγια, οι δάσκαλοι που έχουν διδακτορικό θεωρούν ότι τα εμπόδια στη σύνδεση και

το συντονισμό των μαθησιακών εμπειριών οφείλονται στην έλλειψη διαθέσιμου χρόνου που έχουν και στη μεγάλη κοινότητα των νηπιαγωγείων, σε σχέση με τους άλλους εκπαιδευτικούς.

Επιπλέον, φαίνεται ότι η μέση τιμή των απαντήσεων των δασκάλων στην ομάδα ερωτήσεων του παράγοντα 'Ασυνέχεια προγραμμάτων και αντίληψης της ετοιμότητας' φαίνεται να είναι στατιστικώς μεγαλύτερη στους δασκάλους που έχουν διδακτορικό από αυτούς που έχουν τελειώσει σχολή διετούς φοίτησης κατά 1,80476 μονάδες. Με άλλα λόγια, οι δάσκαλου που έχουν διδακτορικό θεωρούν ότι τα εμπόδια στη σύνδεση και το συντονισμό των μαθησιακών εμπειριών οφείλονται περισσότερο στη μη γνώση των κριτηρίων της σχολικής ετοιμότητας των νηπιαγωγείων και στις διαφορετικές φιλοσοφίες.

Παράγοντας: Αδιάφορα νηπιαγωγεία

(I) (ΣΤ) Εκπαίδευση	(J) (ΣΤ) Εκπαίδευση	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Σχολή Διετούς Φοίτησης	Πανεπιστήμιο	-,24049920	,19476554	,218
	Μεταπτυχιακό	-,00400738	,29247085	,989
	Διδακτορικό	-1,30188345*	,47983644	,007
Πανεπιστήμιο	Σχολή Διετούς Φοίτησης	,24049920	,19476554	,218
	Μεταπτυχιακό	,23649182	,23612345	,317
	Διδακτορικό	-1,06138425*	,44772547	,018
Μεταπτυχιακό	Σχολή Διετούς Φοίτησης	,00400738	,29247085	,989
	Πανεπιστήμιο	-,23649182	,23612345	,317
	Διδακτορικό	-1,29787607*	,49805991	,010
Διδακτορικό	Σχολή Διετούς Φοίτησης	1,30188345*	,47983644	,007
	Πανεπιστήμιο	1,06138425*	,44772547	,018
	Μεταπτυχιακό	1,29787607*	,49805991	,010

Πίνακας 69.3β: ***Επίδραση της εκπαίδευσης των δασκάλων στον παράγοντα 'Αδιάφορα νηπιαγωγεία'.***

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι η μέση τιμή των απαντήσεων των δασκάλων στην ομάδα ερωτήσεων του παράγοντα 'Αδιαφορία νηπιαγωγείων' φαίνεται να είναι στατιστικώς μεγαλύτερη στους δασκάλους που έχουν διδακτορικό από τους υπόλοιπους δασκάλους. Με άλλα λόγια, οι δάσκαλοι που έχουν διδακτορικό τίτλο θεωρούν ότι τα εμπόδια στη σύνδεση και το συντονισμό των μαθησιακών εμπειριών οφείλονται στην αδιαφορία των νηπιαγωγείων για την περαιτέρω εξέλιξη των νηπίων στο δημοτικό.

6.2.3. Προϊστάμενοι νηπιαγωγείου

- ***Παραγοντική Ανάλυση***
  - **Αξιολόγηση νηπίων**

Από την παραγοντική ανάλυση που πραγματοποιήσαμε για τις μεταβλητές που αφορούν την αξιολόγηση των νηπίων, δημιουργήθηκαν δύο παράγοντες που ερμηνεύουν τη μεταβλητότητα των αρχικών μεταβλητών σε ποσοστό 49,926%.

Total Variance Explained			
Παράγοντες	**Initial Eigenvalues**		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	1,840	30,663	30,663
2	1,156	19,262	49,926
3	1,078	17,972	67,898
4	,937	15,608	83,506
5	,795	13,248	96,754
6	,195	3,246	100,000

Πίνακας 70.1: ***Κατανομή συνολικής μεταβλητότητας που εξηγείται από τους παράγοντες που προέκυψαν από την αξιολόγηση των νηπίων σύμφωνα με τις απόψεις των προϊσταμένων.***

Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι ο πρώτος παράγοντας ερμηνεύει το 30,663% της συνολικής μεταβλητότητας των δεδομένων και ο δεύτερος το 19,262%. Συνολικά ερμηνεύεται ένα σχετικά μεσαίο ποσοστό μεταβλητότητας (49,926%) με μόνο δύο παράγοντες. Το ποσοστό αυτό της συνολικής μεταβλητότητας που ερμηνεύεται αποτελεί ένα κριτήριο επιλογής του αριθμού των παραγόντων που θα επιλέξουμε που όπως προαναφέραμε είναι δύο.

Ερωτήσεις	**Παράγοντες**	
	Παράγοντας 1	Παράγοντας 2
Τριμηνιαία διαμορφωτική Αξιολόγηση		-,146
Χρήση Φακέλου Αξιολόγησης	,945	
Τήρηση Πορτφόλιο	,934	
Παρόμοιο Πορτφόλιο		,689
Παρακολούθηση Προόδου		,499
Μαθησιακό Πρόβλημα		-,660

Πίνακας 70.2: ***Παράγοντες της αξιολόγησης νηπίων και οι μεταβλητές που τους δημιουργούν με τις φορτίσεις τους.***

Από τον πίνακα 70.2 παρατηρούμε τα φορτία των μεταβλητών/ ερωτήσεων στους παράγοντες. Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι ο πρώτος παράγοντας αποτελείται από τις μεταβλητές/ ερωτήσεις:

- Τήρηση πορτφόλιο,
- Χρήση φακέλου αξιολόγησης.

Ο δεύτερος παράγοντας αποτελείται κατά κύριο λόγο από τις ερωτήσεις:

- Παρόμοιο πορτφόλιο,
- Παρακολούθηση Προόδου.
- Τριμηνιαία διαμορφωτική Αξιολόγηση,
- Μαθησιακό Πρόβλημα.

Άρα, μ' αυτήν την ομαδοποίηση μπορούμε να ονομάσουμε τον 1ο παράγοντα «*Χρήση φακέλου*» και τον 2ο παράγοντα «*Τριμηνιαία αξιολόγηση, παρόμοιο πορτφόλιο, παρακολούθηση προόδου και μαθησιακό πρόβλημα*».

- **Εμπόδια στη σύνδεση**

Από την παραγοντική ανάλυση που πραγματοποιήσαμε για τις μεταβλητές που αφορούν τα εμπόδια στη σύνδεση και το συντονισμό των μαθησιακών εμπειριών, δημιουργήθηκαν τέσσερις παράγοντες που ερμηνεύουν τη μεταβλητότητα των αρχικών μεταβλητών σε ποσοστό 59,176%.

Total Variance Explained			
Παράγοντες	**Initial Eigenvalues**		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	1,374	17,179	17,179
2	1,184	14,802	31,982
3	1,099	13,738	45,719
4	1,076	13,456	59,176
5	,935	11,691	70,867
6	,875	10,938	81,805
7	,779	9,738	91,543
8	,677	8,457	100,000

Πίνακας 71.1: ***Κατανομή συνολικής μεταβλητότητας που εξηγείται από τους παράγοντες που προέκυψαν από την αξιολόγηση των νηπίων σύμφωνα με τις απόψεις των προϊσταμένων.***

Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι ο πρώτος παράγοντας ερμηνεύει το 17,179% της συνολικής μεταβλητότητας των δεδομένων, ο δεύτερος το 14,802%, ο τρίτος το 13,738% και ο τέταρτος το 13,456%. Συνολικά ερμηνεύεται ένα σχετικά υψηλό ποσοστό μεταβλητότητας (59,176%) με μόνο τέσσερις παράγοντες. Το ποσοστό αυτό της συνολικής μεταβλητότητας που ερμηνεύεται αποτελεί ένα κριτήριο επιλογής του αριθμού των παραγόντων που θα επιλέξουμε που όπως προαναφέραμε είναι τέσσερις.

	Παράγοντες			
Ερωτήσεις	Παράγοντας 1	Παράγοντας 2	Παράγοντας 3	Παράγοντας 4
Διαφορετική Φιλοσοφία			-,576	

προγραμμάτων				
Κοινότητα Δημοτικών		,743		
Έλλειψη διαθέσιμου Χρόνου				,839
Έλλειψη Πληροφοριών	-,645			
Άγνοια κριτηρίων ετοιμότητας	,713			
Μη Ταύτιση Σχεδιασμού			,759	
Γλωσσικά και πολιτισμικά εμπόδια		,618		
Αδιάφορα Δημοτικά				-,587

Πίνακας 71.2: ***Παράγοντες των εμποδίων στη σύνδεση και οι μεταβλητές που τους δημιουργούν με τις φορτίσεις τους.***

Από τον πίνακα 71.2 παρατηρούμε τα φορτία των μεταβλητών/ ερωτήσεων στους παράγοντες. Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι ο πρώτος παράγοντας αποτελείται από τις μεταβλητές/ ερωτήσεις:

- Έλλειψη πληροφοριών,
- Άγνοια κριτηρίων ετοιμότητας.

Ο δεύτερος παράγοντας αποτελείται κατά κύριο λόγο από τις ερωτήσεις:

- Κοινότητα δημοτικών,
- Γλωσσικά και πολιτισμικά εμπόδια.

Ο τρίτος παράγοντας αποτελείται κατά κύριο λόγο από την ερώτηση:

- Μη ταύτιση σχεδιασμού,
- Διαφορετική φιλοσοφία.

Ο τέταρτος παράγοντας αποτελείται κατά κύριο λόγο από την ερώτηση:

- Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου,
- Αδιάφορα Δημοτικά.

Έτσι, μ' αυτήν την ομαδοποίηση μπορούμε να ονομάσουμε τον 1^{ο} παράγοντα «*Ελλιπής ενημέρωση και άγνωστα κριτήρια*», τον 2^{ο} παράγοντα «*Γλωσσική και πολιτισμική ασυνέχεια και αδυναμία προσέγγισης της κοινότητας των δημοτικών*», τον 3^{ο} παράγοντα «*Ασυνέχεια προγραμμάτων και στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό*» και τον 4^{ο} παράγοντα «*Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου και αδιάφορα δημοτικά*».

- ***Συσχέτιση παραγόντων***

Correlations- Συσχετίσεις							
Παράγοντες		Χρήση φακέλου	Τριμηνιαία αξιολόγηση, παρόμοιο πορτφόλιο, παρακολούθηση προόδου και μαθησιακό πρόβλημα	Ελλιπής ενημέρωση και άγνωστα κριτήρια	Γλωσσική και πολιτισμική ασυνέχεια και αδυναμία προσέγγισης της κοινότητας των δημοτικών	Ασυνέχεια προγραμμάτων και στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό	Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου και αδιάφορα δημοτικά
Χρήση φακέλου	Συσχέτιση	1	,000	,126	,019	-,006	,000
	Επίπεδο σημαντικότητας		1,000	**,070**	,785	,933	1,000
	Πλήθος τιμών	208	208	208	208	208	208
Τριμηνιαία αξιολόγηση, παρόμοιο πορτφόλιο, παρακολούθηση προόδου και μαθησιακό πρόβλημα	Συσχέτιση	,000	1	,092	,019	,055	-,010
	Επίπεδο σημαντικότητας	1,000		,185	,784	,434	,883
	Πλήθος τιμών	208	208	208	208	208	208

Πίνακας 72: ***Συσχετίσεις όλων των παραγόντων από το ερωτηματολόγιο των προϊσταμένων.***

Ο πίνακας 72 έγινε για να μπορέσουμε να διαπιστώσουμε κατά πόσο σχετίζονται οι παράγοντες μεταξύ τους από την παραγοντική ανάλυση που πραγματοποιήσαμε. Από τον πίνακα εάν λάβουμε υπόψιν μόνο το συντελεστή συσχέτισης (r) φαίνεται ότι:

- Οι παράγοντες ‘Χρήση φακέλου’ και ‘Ελλιπής ενημέρωση και άγνωστα κριτήρια’ έχουν θετική συσχέτιση. Δηλαδή όταν αυξάνεται η τιμή του ενός αυξάνεται και η τιμή του άλλου (r= 0.126, **p<0.1**).
- Οι παράγοντες ‘Χρήση φακέλου’ και ‘Γλωσσική και πολιτισμική ασυνέχεια και αδυναμία προσέγγισης της κοινότητας των δημοτικών’ έχουν θετική συσχέτιση. Δηλαδή όταν αυξάνεται η τιμή του ενός αυξάνεται και η τιμή του άλλου (r= 0.019, p>0.1).

- Οι παράγοντες ‘Χρήση φακέλου’ και ‘Ασυνέχεια προγραμμάτων και στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό’ έχουν αρνητική συσχέτιση. Δηλαδή όταν αυξάνεται η τιμή του ενός μειώνεται η τιμή του άλλου (r= -0.006, p>0.1).
- Οι παράγοντες ‘Χρήση φακέλου’ και ‘Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου και αδιάφορα δημοτικά’ έχουν μηδενική συσχέτιση. Δηλαδή οι δύο παράγοντες είναι ασυσχέτιστοι (r= 0, p>0.1).
- Οι παράγοντες ‘Τριμηνιαία αξιολόγηση, παρόμοιο πορτφόλιο, παρακολούθηση προόδου και μαθησιακό πρόβλημα’ και ‘Ελλιπής ενημέρωση και άγνωστα κριτήρια’ έχουν θετική συσχέτιση. Δηλαδή όταν αυξάνεται η τιμή του ενός αυξάνεται και η τιμή του άλλου (r= 0.092, p>0.1).
- Οι παράγοντες ‘Τριμηνιαία αξιολόγηση, παρόμοιο πορτφόλιο, παρακολούθηση προόδου και μαθησιακό πρόβλημα’ και ‘Γλωσσική και πολιτισμική ασυνέχεια και αδυναμία προσέγγισης της κοινότητας των δημοτικών’ έχουν θετική συσχέτιση. Δηλαδή όταν αυξάνεται η τιμή του ενός αυξάνεται και η τιμή του άλλου (r= 0.019, p>0.1).
- Οι παράγοντες ‘Τριμηνιαία αξιολόγηση, παρόμοιο πορτφόλιο, παρακολούθηση προόδου και μαθησιακό πρόβλημα’ και ‘Ασυνέχεια προγραμμάτων και στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό’ έχουν θετική συσχέτιση. Δηλαδή όταν αυξάνεται η τιμή του ενός αυξάνεται και η τιμή του άλλου (r= 0.055, p>0.1).
- Οι παράγοντες ‘Τριμηνιαία αξιολόγηση, παρόμοιο πορτφόλιο, παρακολούθηση προόδου και μαθησιακό πρόβλημα’ και ‘Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου και αδιάφορα δημοτικά’ έχουν αρνητική συσχέτιση. Δηλαδή όταν αυξάνεται η τιμή του ενός μειώνεται η τιμή του άλλου (r= -0.010, p>0.1).

Παρόλα αυτά, εάν λάβουμε υπόψη το επίπεδο σημαντικότητας (p-value), θα διαπιστώσουμε ότι τα περισσότερα επίπεδα σημαντικότητας των παραπάνω συσχετίσεων είναι μεγαλύτερα από κάθε σύνηθες επίπεδο σημαντικότητας (p-value< 0,1 ή α=10%), με αποτέλεσμα να συμπεραίνουμε ότι οι περισσότεροι παράγοντες είναι ασυσχέτιστοι, αφού οι συσχετίσεις που περιγράψαμε είναι μη στατιστικά σημαντικές. Εκτός από τους παράγοντες ‘Χρήση φακέλου’ και ‘Ελλιπής ενημέρωση και άγνωστα κριτήρια’ που το επίπεδο σημαντικότητας είναι 10% και έτσι μπορούμε να πούμε ότι είναι ασθενής θετικά στατιστικά συσχετισμένες, δηλαδή όταν αυξάνεται η μία, αυξάνεται και η άλλη.

6.2.4. Νηπιαγωγοί

- ***Παραγοντική Ανάλυση***
  - **Αξιολόγηση νηπίων**

Από την παραγοντική ανάλυση που πραγματοποιήσαμε για τις μεταβλητές που αφορούν την αξιολόγηση των νηπίων, δημιουργήθηκαν τρεις παράγοντες που ερμηνεύουν τη μεταβλητότητα των αρχικών μεταβλητών σε ποσοστό 67,329%.

Total Variance Explained			
Παράγοντες	**Initial Eigenvalues**		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	1,802	30,038	30,038
2	1,222	20,359	50,398
3	1,016	16,931	67,329
4	,918	15,305	82,633
5	,618	10,300	92,933
6	,424	7,067	100,000

Πίνακας 73.1: ***Κατανομή συνολικής μεταβλητότητας που εξηγείται από τους παράγοντες που προέκυψαν από την αξιολόγηση των νηπίων σύμφωνα με τις απόψεις των νηπιαγωγών.***

Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι ο πρώτος παράγοντας ερμηνεύει το 30,038% της συνολικής μεταβλητότητας των δεδομένων, ο δεύτερος το 20,359% και ο τρίτος το 16,931%. Συνολικά ερμηνεύεται ένα σχετικά υψηλό ποσοστό μεταβλητότητας (67,329%) με μόνο τρεις παράγοντες. Το ποσοστό αυτό της συνολικής μεταβλητότητας που ερμηνεύεται αποτελεί ένα κριτήριο επιλογής του αριθμού των παραγόντων που θα επιλέξουμε που όπως προαναφέραμε είναι τρεις.

	Παράγοντες		
Ερωτήσεις	Παράγοντας 1	Παράγοντας 2	Παράγοντας 3
Τριμηνιαία διαμορφωτική Αξιολόγηση			,672
Χρήση Φακέλου Αξιολόγησης	,830		
Τήρηση Πορτφόλιο	,888		
Παρόμοιο Πορτφόλιο		,797	
Παρακολούθηση Προόδου		,778	
Μαθησιακό Πρόβλημα			,741

Πίνακας 73.2: ***Παράγοντες της αξιολόγησης νηπίων και οι μεταβλητές που τους δημιουργούν με τις φορτίσεις τους.***

Από τον πίνακα 73.2 παρατηρούμε τα φορτία των μεταβλητών/ ερωτήσεων στους παράγοντες. Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι ο πρώτος παράγοντας αποτελείται από τις μεταβλητές/ ερωτήσεις:

- Τήρηση πορτφόλιο,
- Χρήση φακέλου αξιολόγησης.

Ο δεύτερος παράγοντας αποτελείται κατά κύριο λόγο από τις ερωτήσεις:

- Παρόμοιο πορτφόλιο,
- Παρακολούθηση προόδου.

Ο τρίτος παράγοντας αποτελείται κατά κύριο λόγο από τις ερωτήσεις:

- Τριμηνιαία διαμορφωτική αξιολόγηση,
- Μαθησιακό πρόβλημα.

Έτσι λοιπόν, με βάση αυτήν την ομαδοποίηση μπορούμε να ονομάσουμε τον 1ο παράγοντα «*Χρήση φακέλου*», τον 2ο παράγοντα «*Παρακολούθηση παιδιών: παρακολούθηση και πορτφόλιο*» και τον 3ο παράγοντα «*Τριμηνιαία αξιολόγηση και μαθησιακό πρόβλημα*».

- **Εμπόδια στη σύνδεση**

Από την παραγοντική ανάλυση που πραγματοποιήσαμε για τις μεταβλητές που αφορούν τα εμπόδια στη σύνδεση και το συντονισμό των μαθησιακών εμπειριών, δημιουργήθηκαν τέσσερις παράγοντες που ερμηνεύουν τη μεταβλητότητα των αρχικών μεταβλητών σε ποσοστό 63,198%.

Total Variance Explained			
Παράγοντες	**Initial Eigenvalues**		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	1,561	19,514	19,514
2	1,313	16,410	35,924
3	1,134	14,178	50,102
4	1,048	13,096	63,198
5	,907	11,343	74,540
6	,803	10,035	84,576
7	,714	8,922	93,497
8	,520	6,503	100,000

Πίνακας 74.1: ***Κατανομή συνολικής μεταβλητότητας που εξηγείται από τους παράγοντες που προέκυψαν από τα εμπόδια στη σύνδεση σύμφωνα με τις απόψεις των νηπιαγωγών.***

Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι ο πρώτος παράγοντας ερμηνεύει το 19,514% της συνολικής μεταβλητότητας των δεδομένων, ο δεύτερος το 16,410%, ο

τρίτος το 14,178% και ο τέταρτος το 13,096%. Συνολικά ερμηνεύεται ένα σχετικά υψηλό ποσοστό μεταβλητότητας (63,198%) με μόνο τέσσερις παράγοντες. Το ποσοστό αυτό της συνολικής μεταβλητότητας που ερμηνεύεται αποτελεί ένα κριτήριο επιλογής του αριθμού των παραγόντων που θα επιλέξουμε που όπως προαναφέραμε είναι τέσσερις.

Ερωτήσεις	**Παράγοντες**			
	Παράγοντας 1	Παράγοντας 2	Παράγοντας 3	Παράγοντας 4
Διαφορετική Φιλοσοφία προγραμμάτων				,730
Κοινότητα Δημοτικών		,780		
Έλλειψη διαθέσιμου Χρόνου		,794		
Έλλειψη Πληροφοριών	,832			
Άγνοια κριτηρίων ετοιμότητας				-,714
Μη Ταύτιση Σχεδιασμού			,667	
Γλωσσικά και πολιτισμικά εμπόδια			-,776	
Αδιάφορα Δημοτικά	,842			

Πίνακας 74.2: ***Παράγοντες από τα εμπόδια στη σύνδεση και οι μεταβλητές που τους δημιουργούν με τις φορτίσεις τους.***

Από τον πίνακα 74.2 παρατηρούμε τα φορτία των μεταβλητών/ ερωτήσεων στους παράγοντες. Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι ο πρώτος παράγοντας αποτελείται από τις μεταβλητές/ ερωτήσεις:

- Έλλειψη πληροφοριών,
- Αδιάφορα δημοτικά.

Ο δεύτερος παράγοντας αποτελείται κατά κύριο λόγο από τις ερωτήσεις:

- Κοινότητα Δημοτικών,
- Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου.

Ο τρίτος παράγοντας αποτελείται κατά κύριο λόγο από την ερώτηση:

- Μη ταύτιση σχεδιασμού,
- Γλωσσικά και πολιτισμικά εμπόδια.

Ο τέταρτος παράγοντας αποτελείται κατά κύριο λόγο από την ερώτηση:

- Διαφορετική φιλοσοφία προγραμμάτων,

- Άγνοια κριτηρίων ετοιμότητας.

Έτσι λοιπόν, με βάση αυτήν την ομαδοποίηση μπορούμε να ονομάσουμε τον 1ο παράγοντα «*Ελλιπής ενημέρωση και αδιάφορα δημοτικά*», τον 2ο παράγοντα «*Αδυναμία προσέγγισης της κοινότητας των δημοτικών και έλλειψη διαθέσιμου χρόνου*», τον 3ο παράγοντα «*Ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και γλωσσική και πολιτισμική ασυνέχεια*» και τον 4ο παράγοντα «*Ασυνέχεια προγραμμάτων και αντίληψης της ετοιμότητας*».

- ***Συσχέτιση παραγόντων***

Correlations- Συσχετίσεις								
Παράγοντες		Χρήση φακέλου	Πρόοδος παιδιών: παρακολούθηση και πορτφόλιο	Τριμηνιαία αξιολόγηση και μαθησιακό πρόβλημα	Ελλιπής ενημέρωση και αδιάφορα δημοτικά	Αδυναμία προσέγγισης της κοινότητας των δημοτικών και έλλειψη διαθέσιμου χρόνου	Ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και γλωσσική και πολιτισμική ασυνέχεια	Ασυνέχεια προγραμμάτων και αντίληψης της ετοιμότητας
Χρήση φακέλου	Συσχέτιση	1	,000	,000	,134*	-,080	,085	-,034
	Επίπεδο σημαντικότητας		1,000	1,000	**,049**	,237	,209	,618
	Πλήθος τιμών	219	219	219	218	218	218	218
Πρόοδος παιδιών: παρακολούθηση και πορτφόλιο	Συσχέτιση	,000	1	,000	,060	-,125	-,088	-,040
	Επίπεδο σημαντικότητας	1,000		1,000	,378	**,064**	,196	,556
	Πλήθος τιμών	219	219	219	218	218	218	218
Τριμηνιαία αξιολόγηση και μαθησιακό πρόβλημα	Συσχέτιση	,000	,000	1	-,012	,061	-,019	,039
	Επίπεδο σημαντικότητας	1,000	1,000		,860	,373	,784	,567
	Πλήθος τιμών	219	219	219	218	218	218	218

Πίνακας 75: ***Συσχετίσεις όλων των παραγόντων από τα ερωτηματολόγια των νηπιαγωγών.***

Ο πίνακας 75 έγινε για να μπορέσουμε να διαπιστώσουμε κατά πόσο σχετίζονται οι παράγοντες μεταξύ τους από την παραγοντική ανάλυση που πραγματοποιήσαμε. Από τον πίνακα εάν λάβουμε υπόψιν μόνο το συντελεστή συσχέτισης (r) φαίνεται ότι:

- Οι παράγοντες 'Χρήση φακέλου' και 'Ελλιπής ενημέρωση και αδιάφορα δημοτικά' έχουν θετική συσχέτιση. Δηλαδή όταν αυξάνεται η τιμή του ενός αυξάνεται και η τιμή του άλλου (r= 0.134, **p<0.05**).
- Οι παράγοντες 'Χρήση φακέλου' και 'Αδυναμία προσέγγισης της κοινότητας των δημοτικών και έλλειψη διαθέσιμου χρόνου' έχουν αρνητική συσχέτιση. Δηλαδή όταν αυξάνεται η τιμή του ενός μειώνεται η τιμή του άλλου (r= -0.08, p>0.1).
- Οι παράγοντες 'Χρήση φακέλου' και 'Ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και γλωσσική και πολιτισμική ασυνέχεια' έχουν θετική συσχέτιση. Δηλαδή όταν αυξάνεται η τιμή του ενός αυξάνεται και η τιμή του άλλου (r= 0.085, p>0.1).
- Οι παράγοντες 'Χρήση φακέλου' και '*Ασυνέχεια προγραμμάτων και αντίληψης της ετοιμότητας*' έχουν αρνητική συσχέτιση. Δηλαδή όταν αυξάνεται η τιμή του ενός μειώνεται η τιμή του άλλου (r= -0.034, p>0.1).
- Οι παράγοντες 'Πρόοδος παιδιών: παρακολούθηση και πορτφόλιο' και 'Ελλιπής ενημέρωση και αδιάφορα δημοτικά' έχουν θετική συσχέτιση. Δηλαδή όταν αυξάνεται η τιμή του ενός αυξάνεται και η τιμή του άλλου (r= 0.06, p>0.1).
- Οι παράγοντες 'Πρόοδος παιδιών: παρακολούθηση και πορτφόλιο' και 'Αδυναμία προσέγγισης της κοινότητας των δημοτικών και έλλειψη διαθέσιμου χρόνου' έχουν αρνητική συσχέτιση. Δηλαδή όταν αυξάνεται η τιμή του ενός μειώνεται η τιμή του άλλου (r= -0.125, **p<0.1**).
- Οι παράγοντες 'Πρόοδος παιδιών: παρακολούθηση και πορτφόλιο' και 'Ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και γλωσσική και πολιτισμική ασυνέχεια' έχουν αρνητική συσχέτιση. Δηλαδή όταν αυξάνεται η τιμή του ενός μειώνεται η τιμή του άλλου (r= -0.088, p>0.1).
- Οι παράγοντες 'Πρόοδος παιδιών: παρακολούθηση και πορτφόλιο' και '*Ασυνέχεια προγραμμάτων και αντίληψης της ετοιμότητας*' έχουν αρνητική

συσχέτιση. Δηλαδή όταν αυξάνεται η τιμή του ενός μειώνεται η τιμή του άλλου (r= -0.04, p>0.1).

- Οι παράγοντες ‘Τριμηνιαία αξιολόγηση και μαθησιακό πρόβλημα’ και ‘Ελλιπής ενημέρωση και αδιάφορα δημοτικά’ έχουν αρνητική συσχέτιση. Δηλαδή όταν αυξάνεται η τιμή του ενός μειώνεται η τιμή του άλλου (r= -0.012, p>0.1).
- Οι παράγοντες ‘Τριμηνιαία αξιολόγηση και μαθησιακό πρόβλημα’ και ‘Αδυναμία προσέγγισης της κοινότητας των δημοτικών και έλλειψη διαθέσιμου χρόνου’ έχουν θετική συσχέτιση. Δηλαδή όταν αυξάνεται η τιμή του ενός αυξάνεται και η τιμή του άλλου (r= 0.061, p>0.1).
- Οι παράγοντες ‘Τριμηνιαία αξιολόγηση και μαθησιακό πρόβλημα’ και ‘Ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και γλωσσική και πολιτισμική ασυνέχεια’ έχουν αρνητική συσχέτιση. Δηλαδή όταν αυξάνεται η τιμή του ενός μειώνεται η τιμή του άλλου (r= -0.019, p>0.1).
- Οι παράγοντες ‘Τριμηνιαία αξιολόγηση και μαθησιακό πρόβλημα’ και ‘*Ασυνέχεια προγραμμάτων και αντίληψης της ετοιμότητας*’ έχουν αρνητική συσχέτιση. Δηλαδή όταν αυξάνεται η τιμή του ενός μειώνεται η τιμή του άλλου (r= -0.039, p>0.1).

Παρόλα αυτά, εάν παρατηρήσουμε το επίπεδο σημαντικότητας (p-value), θα διαπιστώσουμε ότι τα περισσότερα επίπεδα σημαντικότητας των παραπάνω συσχετίσεων είναι μεγαλύτερα από κάθε σύνηθες επίπεδο σημαντικότητας (p-value< 0,1 ή α=10%), με αποτέλεσμα να συμπεραίνουμε ότι οι περισσότεροι παράγοντες είναι ασυσχέτιστοι, αφού οι συσχετίσεις που περιγράψαμε είναι μη στατιστικά σημαντικές.

Βέβαια, αυτό δε φαίνεται να συμβαίνει στους παράγοντες ‘Χρήση φακέλου’ και ‘Ελλιπής ενημέρωση και αδιάφορα δημοτικά’ που το επίπεδο σημαντικότητας είναι 5% και έτσι μπορούμε να πούμε ότι είναι θετικά στατιστικώς συσχετισμένες, δηλαδή όταν αυξάνεται η μία, αυξάνεται και η άλλη. Επίσης, οι παράγοντες ‘Πρόοδος παιδιών: παρακολούθηση και πορτφόλιο’ και ‘Αδυναμία προσέγγισης της κοινότητας των δημοτικών και έλλειψη διαθέσιμου χρόνου’ είναι ασθενώς αρνητικά στατιστικά συσχετισμένες με επίπεδο σημαντικότητας 10%.

- • ***Οι επιδράσεις δημογραφικών-επαγγελματικών στοιχείων στους παράγοντες συνέχειας/ασυνέχειας στη μάθηση των παιδιών***

- **Η επίδραση των δημογραφικών-επαγγελματικών στοιχείων στους παράγοντες που διαμορφώνουν την αξιολόγηση νηπίων των νηπιαγωγών**
  - **Οι παράγοντες της Αξιολόγησης νηπίων με τις κτηριακές εγκαταστάσεις του σχολείου.**

Για να μπορέσουμε να ελέγξουμε αν οι σχολικές εγκαταστάσεις επηρεάζουν τους τρεις παράγοντες «Χρήση φακέλου», «Πρόοδος παιδιών: Παρακολούθηση και πορτφόλιο» και «Τριμηνιαία αξιολόγηση και μαθησιακό πρόβλημα», αρχικά κάναμε έναν έλεγχο για να δούμε αν οι διακυμάνσεις των τριών παραγόντων είναι παρόμοιες, διότι με βάση αυτόν τον έλεγχο συμπεριλαμβάνουμε τους παράγοντες στην επόμενη ανάλυση.

Έλεγχος ομοιογένειας διακυμάνσεων

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Χρήση φακέλου	1,334	4	214	,258
Πρόοδος παιδιών: παρακολούθηση και πορτφόλιο	,844	4	214	,499
Τριμηνιαία αξιολόγηση και μαθησιακό πρόβλημα	2,018	4	214	,093

Πίνακας 76.1: ***Κατανομή διακυμάνσεων των παραγόντων που διαμορφώθηκαν από την αξιολόγηση νηπίων.***

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 5% και οι τρείς παράγοντες έχουν παρόμοιες διακυμάνσεις σε κάθε ομάδα της κτηριακής εγκατάστασης, άρα μπορούμε να τους εντάξουμε στους παρακάτω ελέγχους.

Για να δούμε αν οι εγκαταστάσεις του σχολικού κτηρίου επηρεάζουν τους τρεις παράγοντες προχωρήσαμε σε ελέγχους ανάλυσης διακύμανση (ANOVA).

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Χρήση φακέλου	Between Groups	9,370	4	2,342	2,403	,051
	Within Groups	208,630	214	,975		
	Total	218,000	218			
Πρόοδος παιδιών: Παρακολούθηση και πορτφόλιο	Between Groups	3,857	4	,964	,964	,428
	Within Groups	214,143	214	1,001		
	Total	218,000	218			
Τριμηνιαία αξιολόγηση και μαθησιακό πρόβλημα	Between Groups	5,530	4	1,383	1,392	,238
	Within Groups	212,470	214	,993		
	Total	218,000	218			

Πίνακας 76.2: ***Έλεγχος επίδρασης των σχολικών εγκαταστάσεων του σχολείου στους παράγοντες της αξιολόγησης νηπίων.***

Από τον πίνακα βλέποντας την τελευταία στήλη καταλαβαίνουμε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 10% ο παράγοντας 'χρήση φακέλου' επηρεάζεται από τις σχολικές εγκαταστάσεις, ενώ οι άλλοι δύο φαίνεται να μην επηρεάζονται. Ο παρακάτω πίνακας δείχνει που ακριβώς εντοπίζεται αυτή η διαφοροποίηση.

(I) Εγκαταστάσεις Νηπιαγωγείου	(J) Εγκαταστάσεις Νηπιαγωγείου	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Ανεξάρτητο κτήριο	Ενοικιασμένο κτήριο	,06472573	,22721548	,776
	Συστεγάζεται με δημοτικό	-,05067556	,17648123	,774
	Συστεγ & συναυλί με δημοτικό	,45266861*	,18856556	,017
	Συστεγ ή / και συναυλ νηπιαγ	-,14163489	,30298784	,641
Ενοικιασμένο κτήριο	Ανεξάρτητο κτήριο	-,06472573	,22721548	,776
	Συστεγάζεται με δημοτικό	-,11540129	,22170927	,603
	Συστεγ & συναυλί με δημοτικό	,38794289	,23144404	,095
	Συστεγ ή / και συναυλ νηπιαγ	-,20636062	,33137744	,534
Συστεγάζεται με δημοτικό	Ανεξάρτητο κτήριο	,05067556	,17648123	,774
	Ενοικιασμένο κτήριο	,11540129	,22170927	,603
	Συστεγ & συναυλ με δημοτικό	,50334418*	,18189309	,006
	Συστεγι ή / και συναυλ νηπιαγ	-,09095933	,29888084	,761
Συστεγάζεται & συναυλίζεται με δημοτικό	Ανεξάρτητο κτήριο	-,45266861*	,18856556	,017
	Ενοικιασμένο κτήριο	-,38794289	,23144404	,095
	Συστεγάζεται με δημοτικό	-,50334418*	,18189309	,006
	Συστεγ ή / και συναυλι νηπιαγ	-,59430351	,30617169	,054
Συστεγάζεται ή / και συναυλίζεται νηπιαγωγείο	Ανεξάρτητο κτήριο	,14163489	,30298784	,641
	Ενοικιασμένο κτήριο	,20636062	,33137744	,534
	Συστεγάζεται με δημοτικό	,09095933	,29888084	,761
	Συστεγάζ & συνα με δημοτικό	,59430351	,30617169	,054

Πίνακας 76.3: ***Επίδραση των κτιριακών εγκαταστάσεων του σχολείου στον παράγοντα 'χρήση φακέλου'.***

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι η μέση τιμή των απαντήσεων των νηπιαγωγών στην ομάδα ερωτήσεων του παράγοντα 'Χρήση φακέλου' φαίνεται να είναι στατιστικώς μικρότερη από τους νηπιαγωγούς που εργάζονται σε σχολείο που συστεγάζεται και συναυλίζεται με δημοτικό, από αυτούς που εργάζονται στις άλλες κτηριακές υποδομές. Με άλλα λόγια, οι νηπιαγωγοί που δουλεύουν σε συστεγαζόμενο και συναυλισμένο με δημοτικό σχολείο φαίνεται να τηρούν λιγότερο πορτφόλιο και να χρησιμοποιούν φάκελο αξιολόγησης για το μαθητή σε σχέση με τους άλλους συναδέλφους τους.

- **Οι παράγοντες της Αξιολόγησης νηπίων με την περιοχή του σχολείου.**

Για να μπορέσουμε να ελέγξουμε αν η περιοχή του σχολείου επηρεάζει τους τρεις παράγοντες «Χρήση φακέλου», «Πρόοδος παιδιών: Παρακολούθηση και πορτφόλιο» και «Τριμηνιαία αξιολόγηση και μαθησιακό πρόβλημα», αρχικά κάναμε έναν έλεγχο για να δούμε αν οι διακυμάνσεις των τριών παραγόντων είναι παρόμοιες, διότι με βάση αυτόν τον έλεγχο συμπεριλαμβάνουμε τους παράγοντες στην επόμενη ανάλυση.

Έλεγχος ομοιογένειας διακυμάνσεων

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Χρήση φακέλου	1,183	3	215	,317
Πρόοδος παιδιών: παρακολούθηση και πορτφόλιο	,282	3	215	,838
Τριμηνιαία αξιολόγηση και μαθησιακό πρόβλημα	,519	3	215	,670

Πίνακας 77.1: ***Κατανομή διακυμάνσεων των παραγόντων που διαμορφώθηκαν από την αξιολόγηση νηπίων.***

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 10% και οι τρείς παράγοντες έχουν παρόμοιες διακυμάνσεις σε κάθε ομάδα περιοχής, άρα μπορούμε να τους εντάξουμε στους παρακάτω ελέγχους.

Για να δούμε αν η περιοχή που βρίσκεται το σχολείο επηρεάζει τους τρεις παράγοντες προχωρήσαμε σε ελέγχους ανάλυσης διακύμανση (ANOVA).

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Χρήση φακέλου	Between Groups	3,968	3	1,323	1,329	,266
	Within Groups	214,032	215	,995		
	Total	218,000	218			
Πρόοδος παιδιών: Παρακολούθηση και πορτφόλιο	Between Groups	11,543	3	3,848	4,007	,008
	Within Groups	206,457	215	,960		
	Total	218,000	218			
Τριμηνιαία αξιολόγηση και μαθησιακό πρόβλημα	Between Groups	5,203	3	1,734	1,752	,157
	Within Groups	212,797	215	,990		
	Total	218,000	218			

Πίνακας 77.2: ***Έλεγχος της επίδρασης της περιοχής του σχολίου στους παράγοντες της αξιολόγησης νηπίων.***

Από τον πίνακα βλέποντας την τελευταία στήλη καταλαβαίνουμε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 1% ο παράγοντας ‘Πρόοδος παιδιών: παρακολούθηση και πορτφόλιο’ επηρεάζεται από την περιοχή που βρίσκεται το σχολείο, ενώ οι άλλοι δύο φαίνεται να μην επηρεάζονται. Ο παρακάτω πίνακας δείχνει που ακριβώς εντοπίζεται αυτή η διαφοροποίηση.

(I) Περιοχή	(J) Περιοχή	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Χωριό	Κωμόπολη	,45908136	,27361120	,095
	Πόλη	,62612661*	,23285514	,008
	Μεγαλούπολη	,77114036*	,22895449	,001
Κωμόπολη	Χωριό	-,45908136	,27361120	,095
	Πόλη	,16704526	,21350286	,435
	Μεγαλούπολη	,31205901	,20924175	,137
Πόλη	Χωριό	-,62612661*	,23285514	,008
	Κωμόπολη	-,16704526	,21350286	,435
	Μεγαλούπολη	,14501375	,15212015	,342
Μεγαλούπολη	Χωριό	-,77114036*	,22895449	,001
	Κωμόπολη	-,31205901	,20924175	,137
	Πόλη	-,14501375	,15212015	,342

Πίνακας 77.3: ***Επίδραση της περιοχής του σχολείου στον παράγοντα 'πρόοδος παιδιών: παρακολούθηση και πορτφόλιο'.***

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι η μέση τιμή των απαντήσεων των νηπιαγωγών στην ομάδα ερωτήσεων του παράγοντα 'Πρόοδος παιδιών: παρακολούθηση και πορτφόλιο' φαίνεται να είναι στατιστικώς μεγαλύτερη σε αυτούς που εργάζονται σε χωρίο, από αυτούς που εργάζονται στις άλλες περιοχές. Με άλλα λόγια, οι νηπιαγωγοί που δουλεύουν σε χωριό φαίνεται να παρακολουθούν περισσότερο την πρόοδο των παιδιών που φοιτούν στο δημοτικό και να παραδίδουν στους δασκάλους ένα πορτφόλιο με την εξέλιξη των νηπίων, σε σύγκριση με τους νηπιαγωγούς που δουλεύουν σε άλλες περιοχές.

- **Οι παράγοντες της Αξιολόγησης νηπίων με την ηλικιακή κλάση των νηπιαγωγών.**

Για να μπορέσουμε να ελέγξουμε αν η ηλικία των νηπιαγωγών επηρεάζει τους τρεις παράγοντες «Χρήση φακέλου», «Πρόοδος παιδιών: Παρακολούθηση και πορτφόλιο» και «Τριμηνιαία αξιολόγηση και μαθησιακό πρόβλημα», αρχικά κάναμε έναν έλεγχο για να δούμε αν οι διακυμάνσεις των τριών παραγόντων είναι παρόμοιες, διότι με βάση αυτόν τον έλεγχο συμπεριλαμβάνουμε τους παράγοντες στην επόμενη ανάλυση.

Έλεγχος ομοιογένειας διακυμάνσεων

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Χρήση φακέλου	1,164	3	215	,324
Πρόοδος παιδιών: παρακολούθηση και πορτφόλιο	,874	3	215	,456
Τριμηνιαία αξιολόγηση και μαθησιακό πρόβλημα	,350	3	215	,789

Πίνακας 78.1 : ***Κατανομή διακυμάνσεων των παραγόντων που διαμορφώθηκαν από την αξιολόγηση νηπίων.***

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 10% και οι τρείς παράγοντες έχουν παρόμοιες διακυμάνσεις σε κάθε ομάδα ηλικιακής κλάσης, άρα μπορούμε να τους εντάξουμε στους παρακάτω ελέγχους.

Για να δούμε αν η ηλικιακή κλάση των νηπιαγωγών επηρεάζει τους τρεις παράγοντες προχωρήσαμε σε ελέγχους ανάλυσης διακύμανση (ANOVA).

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Χρήση φακέλου	Between Groups	1,881	3	,627	,624	,600
	Within Groups	216,119	215	1,005		
	Total	218,000	218			
Πρόοδος παιδιών: Παρακολούθηση και πορτφόλιο	Between Groups	2,591	3	,864	,862	,462
	Within Groups	215,409	215	1,002		
	Total	218,000	218			
Τριμηνιαία αξιολόγηση και μαθησιακό πρόβλημα	Between Groups	1,550	3	,517	,513	,674
	Within Groups	216,450	215	1,007		
	Total	218,000	218			

Πίνακας 78.2: ***Έλεγχος της επίδρασης της ηλικίας των νηπιαγωγών στους παράγοντες της αξιολόγησης νηπίων.***

Από τον πίνακα βλέποντας την τελευταία στήλη καταλαβαίνουμε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 10% κανένας παράγοντας δε διαφοροποιείται ως προς την ηλικιακή κλάση των εκπαιδευτικών. Με άλλα λόγια, η ηλικία των νηπιαγωγών δεν επηρεάζει τις απόψεις τους σχετικά με την αξιολόγηση των νηπίων.

- **Οι παράγοντες της Αξιολόγησης νηπίων με την εκπαίδευση των νηπιαγωγών.**

Για να μπορέσουμε να ελέγξουμε αν η εκπαίδευση των νηπιαγωγών επηρεάζει τους τρεις παράγοντες «Χρήση φακέλου», «Πρόοδος παιδιών: Παρακολούθηση και πορτφόλιο» και «Τριμηνιαία αξιολόγηση και μαθησιακό πρόβλημα», αρχικά κάναμε έναν έλεγχο για να δούμε αν οι διακυμάνσεις των τριών παραγόντων είναι παρόμοιες, διότι με βάση αυτόν τον έλεγχο συμπεριλαμβάνουμε τους παράγοντες στην επόμενη ανάλυση.

Έλεγχος ομοιογένειας διακυμάνσεων

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Χρήση φακέλου	,332	3	215	,802
Πρόοδος παιδιών: παρακολούθηση και πορτφόλιο	1,348	3	215	,260

Έλεγχος ομοιογένειας διακυμάνσεων

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Χρήση φακέλου	,332	3	215	,802
Πρόοδος παιδιών: παρακολούθηση και πορτφόλιο	1,348	3	215	,260
Τριμηνιαία αξιολόγηση και μαθησιακό πρόβλημα	,167	3	215	,918

Πίνακας 79.1: ***Κατανομή διακυμάνσεων των παραγόντων που διαμορφώθηκαν από την αξιολόγηση νηπίων.***

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 10% και οι τρείς παράγοντες έχουν παρόμοιες διακυμάνσεις σε κάθε ομάδα εκπαίδευσης, άρα μπορούμε να τους εντάξουμε στους παρακάτω ελέγχους.

Για να δούμε αν η εκπαίδευση των νηπιαγωγών επηρεάζει τους τρεις παράγοντες προχωρήσαμε σε ελέγχους ανάλυσης διακύμανση (ANOVA).

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Χρήση φακέλου	Between Groups	4,898	3	1,633	1,647	,180
	Within Groups	213,102	215	,991		
	Total	218,000	218			
Πρόοδος παιδιών: Παρακολούθηση και πορτφόλιο	Between Groups	,969	3	,323	,320	,811
	Within Groups	217,031	215	1,009		
	Total	218,000	218			
Τριμηνιαία αξιολόγηση και μαθησιακό πρόβλημα	Between Groups	,527	3	,176	,174	,914
	Within Groups	217,473	215	1,012		
	Total	218,000	218			

Πίνακας 79.2: ***Έλεγχος της επίδρασης της εκπαίδευσης των νηπιαγωγών στους παράγοντες της αξιολόγησης νηπίων.***

Από τον πίνακα βλέποντας την τελευταία στήλη καταλαβαίνουμε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 10% κανένας παράγοντας δε διαφοροποιείται ως προς την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Με άλλα λόγια, η εκπαίδευση των νηπιαγωγών δεν επηρεάζει τις απόψεις τους σχετικά με την αξιολόγηση των νηπίων.

- **Οι παράγοντες της Αξιολόγησης νηπίων με την παρελθοντική επιμόρφωση των νηπιαγωγών σχετικά με την ανάπτυξη προγραμμάτων μετάβασης.**

Για να μπορέσουμε να ελέγξουμε αν η παρελθοντική επιμόρφωση των νηπιαγωγών σχετικά με την ανάπτυξη προγραμμάτων μετάβασης επηρεάζει τους τρεις παράγοντες «Χρήση φακέλου», «Πρόοδος παιδιών: Παρακολούθηση και πορτφόλιο» και «Τριμηνιαία αξιολόγηση και μαθησιακό πρόβλημα», πραγματοποιήσαμε δύο ελέγχους, έναν που αφορούσε την ισότητα των διασπορών

μεταξύ των δύο ομάδων (Levene's test for equality of variances) και τον έλεγχο για την ισότητα των μέσων (t-test for equality of means).

Independent Samples Test- έλεγχος δύο ανεξάρτητων δειγμάτων

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
Χρήση φακέλου	Equal variances assumed	,029	,865	-,409	,683	-,05541252
	Equal variances not assumed			-,410	,682	-,05541252
Πρόοδος παιδιών: παρακολούθηση και πορτφόλιο	Equal variances assumed	,015	,901	-2,019	,045	-,27124312
	Equal variances not assumed			-2,018	,045	-,27124312
Τριμηνιαία αξιολόγηση και μαθησιακό πρόβλημα	Equal variances assumed	,952	,330	3,812	,000	,50057230
	Equal variances not assumed			3,822	,000	,50057230

Πίνακας 80: ***Επίδραση της επιμόρφωσης των νηπιαγωγών στους παράγοντες της αξιολόγησης νηπίων.***

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι για κανέναν παράγοντα δεν απορρίπτεται η ισότητα των διασπορών μεταξύ των νηπιαγωγών που απάντησαν ναι και αυτών που απάντησαν όχι.

Στη συνέχεια κοιτάζουμε την 1η γραμμή σε κάθε παράγοντα αφού οι διακυμάνσεις τους είναι ίσες. Για τον παράγοντα 'χρήση φακέλου' το p-value=0.683 μεγαλύτερο από κάθε σύνηθες επίπεδο, οπότε φαίνεται πως αυτός ο παράγοντας δεν επηρεάζεται από την παρακολούθηση ή μη επιμορφωτικών σεμιναρίων για την ανάπτυξη προγραμμάτων μετάβασης των νηπιαγωγών.

Για τον παράγοντα 'Πρόοδος παιδιών: Παρακολούθηση και πορτφόλιο' το p-value=0.045<0,05. Άρα, η παρακολούθηση ή μη επιμορφωτικών σεμιναρίων από τους νηπιαγωγούς φαίνεται να επηρεάζει τις απαντήσεις των νηπιαγωγών σχετικά με τον παράγοντα 'Πρόοδος παιδιών: Παρακολούθηση και πορτφόλιο'. Με άλλα λόγια, φαίνεται ότι οι νηπιαγωγοί που δεν έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια έχουν στατιστικώς μεγαλύτερη μέση τιμή σε αυτόν τον παράγοντα από αυτούς που έχουν παρακολουθήσει τέτοια σεμινάρια. Δηλαδή, οι νηπιαγωγοί που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια δεν παρακολουθούν την πρόοδο των νηπίων στο δημοτικό και δεν παραδίδουν πορτφόλιο με την εξέλιξη των παιδιών στους δασκάλους σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν παρακολουθήσει σεμινάριο.

Για τον παράγοντα 'Τριμηνιαία αξιολόγηση και μαθησιακό πρόβλημα' το p-value<0,01, οπότε φαίνεται ότι οι νηπιαγωγοί που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια

έχουν στατιστικώς μεγαλύτερη μέση τιμή σε αυτόν τον παράγοντα, από αυτούς που δεν έχουν παρακολουθήσει. Με άλλα λόγια, οι νηπιαγωγοί που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια, χρησιμοποιούν περισσότερο την τριμηνιαία αξιολόγηση των παιδιών και θεωρούν ότι έχουν τις ικανότητες να υποστηρίξουν την οικογένεια σε περίπτωση εντοπισμού ενός μαθησιακού προβλήματος, συγκριτικά με αυτούς που δεν έχουν παρακολουθήσει τέτοια σεμινάρια.

- **Οι παράγοντες της Αξιολόγησης νηπίων με την συμμετοχή των νηπιαγωγών σε προγράμματα μετάβασης.**

Για να μπορέσουμε να ελέγξουμε αν συμμετοχή των νηπιαγωγών σε προγράμματα μετάβασης επηρεάζει τους τρεις παράγοντες «Χρήση φακέλου», «Πρόοδος παιδιών: Παρακολούθηση και πορτφόλιο» και «Τριμηνιαία αξιολόγηση και μαθησιακό πρόβλημα», πραγματοποιήσαμε δύο ελέγχους, έναν που αφορούσε την ισότητα των διασπορών μεταξύ των δύο ομάδων (Levene's test for equality of variances) και τον έλεγχο για την ισότητα των μέσων (t-test for equality of means).

Independent Samples Test- έλεγχος δύο ανεξάρτητων δειγμάτων

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
Χρήση φακέλου	Equal variances assumed	,185	,668	-1,358	,176	-,18441016
	Equal variances not assumed			-1,369	,173	-,18441016
Πρόοδος παιδιών: παρακολούθηση και πορτφόλιο	Equal variances assumed	,914	,340	-1,248	,213	-,16955976
	Equal variances not assumed			-1,241	,216	-,16955976
Τριμηνιαία αξιολόγηση και μαθησιακό πρόβλημα	Equal variances assumed	1,520	,219	2,275	,024	,30654719
	Equal variances not assumed			2,298	,023	,30654719

Πίνακας 81: ***Επίδραση της συμμετοχής των νηπιαγωγών σε προγράμματα μετάβασης, στους παράγοντες της αξιολόγησης νηπίων.***

Από τον παραπάνω πίνακα τα αποτελέσματα ελέγχου της ισότητας των διασπορών δείχνουν ότι για κανέναν παράγοντα δεν απορρίπτεται η ισότητα των διασπορών μεταξύ των νηπιαγωγών που απάντησαν ναι και αυτών που απάντησαν όχι.

Στη συνέχεια κοιτάζουμε την 1η γραμμή σε κάθε παράγοντα αφού οι διακυμάνσεις τους είναι ίσες. Για τον παράγοντα 'χρήση φακέλου' το p-value>0,1

μεγαλύτερο από κάθε σύνηθες επίπεδο, οπότε φαίνεται πως αυτός ο παράγοντας δεν επηρεάζεται από τη συμμετοχή ή μη των νηπιαγωγών σε προγράμματα μετάβασης.

Για τον παράγοντα 'Πρόοδος παιδιών: Παρακολούθηση και πορτφόλιο' το p-value>0,1, οπότε καταλαβαίνουμε ότι ούτε αυτός ο παράγοντας δεν επηρεάζεται από τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα μετάβασης.

Για τον παράγοντα 'Τριμηνιαία αξιολόγηση και μαθησιακό πρόβλημα' το p-value<0,05, οπότε φαίνεται πως οι νηπιαγωγοί που έχουν συμμετάσχει σε προγράμματα έχουν στατιστικώς μεγαλύτερη μέση τιμή σε αυτόν τον παράγοντα, από αυτούς που δεν έχουν συμμετάσχει. Με άλλα λόγια, οι νηπιαγωγοί που έχουν συμμετάσχει σε προγράμματα μετάβασης, χρησιμοποιούν περισσότερο την τριμηνιαία αξιολόγηση των παιδιών και θεωρούν ότι έχουν τις ικανότητες να υποστηρίξουν την οικογένεια σε περίπτωση εντοπισμού ενός μαθησιακού προβλήματος, συγκριτικά με αυτούς που δεν έχουν συμμετέχει σε προγράμματα μετάβασης.

- **Η επίδραση των δημογραφικών-επαγγελματικών στοιχείων στους παράγοντες που διαμορφώνουν τα εμπόδια στη σύνδεση των νηπιαγωγών**
    - **Οι παράγοντες των εμποδίων σύνδεσης με τις κτηριακές εγκαταστάσεις του σχολείου.**

Για να μπορέσουμε να ελέγξουμε εάν οι σχολικές εγκαταστάσεις επηρεάζουν τους τέσσερις παράγοντες «Ελλιπής ενημέρωση και αδιάφορα δημοτικά», «Αδυναμία προσέγγισης της κοινότητας των δημοτικών και έλλειψη διαθέσιμου χρόνου», «Ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και γλωσσική και πολιτισμική ασυνέχεια» και «Ασυνέχεια προγραμμάτων και αντίληψης της ετοιμότητας», αρχικά κάναμε έναν έλεγχο για να δούμε αν οι διακυμάνσεις των τεσσάρων παραγόντων είναι παρόμοιες, διότι με βάση αυτόν τον έλεγχο συμπεριλαμβάνουμε τους παράγοντες στην επόμενη ανάλυση.

Έλεγχος ομοιογένειας διακυμάνσεων

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Ελλιπής ενημέρωση και αδιάφορα δημοτικά	1,041	4	217	,387
Αδυναμία προσέγγισης της κοινότητας των δημοτικών και έλλειψη διαθέσιμου χρόνου	3,571	4	217	,008

Ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και γλωσσική και πολιτισμική ασυνέχεια	,910	4	217	,459
Ασυνέχεια προγραμμάτων και αντίληψης της ετοιμότητας	,129	4	217	,972

Πίνακας 82.1: ***Κατανομή διακυμάνσεων των παραγόντων που διαμορφώθηκαν από τα εμπόδια στη σύνδεση.***

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 10% οι τρεις παράγοντες έχουν παρόμοιες διακυμάνσεις σε κάθε ομάδα της κτηριακής εγκατάστασης, άρα μπορούμε να τους εντάξουμε στους παρακάτω ελέγχους, ενώ ο παράγοντας 'Αδυναμία προσέγγισης της κοινότητας των δημοτικών και έλλειψη διαθέσιμου χρόνου' δεν έχει παρόμοιες διακυμάνσεις σε κάθε ομάδα.

Για να δούμε αν οι εγκαταστάσεις του σχολικού κτηρίου επηρεάζουν τους τέσσερις παράγοντες προχωρήσαμε σε ελέγχους ανάλυσης διακύμανση (ANOVA).

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Ελλιπής ενημέρωση και αδιάφορα δημοτικά	Between Groups	5,635	4	1,409	1,420	,228
	Within Groups	215,365	217	,992		
	Total	221,000	221			
Αδυναμία προσέγγισης της κοινότητας των δημοτικών και έλλειψη διαθέσιμου χρόνου	Between Groups	1,983	4	,496	,491	,742
	Within Groups	219,017	217	1,009		
	Total	221,000	221			
Ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και γλωσσική και πολιτισμική ασυνέχεια	Between Groups	3,001	4	,750	,747	,561
	Within Groups	217,999	217	1,005		
	Total	221,000	221			
Ασυνέχεια προγραμμάτων και αντίληψης της ετοιμότητας	Between Groups	9,797	4	2,449	2,517	,042
	Within Groups	211,203	217	,973		
	Total	221,000	221			

Πίνακας 82.2: ***Έλεγχος της επίδρασης των κτηριακών εγκαταστάσεων του σχολείου στους παράγοντες των εμποδίων σύνδεσης.***

Από τον πίνακα παρατηρώντας την τελευταία στήλη καταλαβαίνουμε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 10% μόνο ο παράγοντας 'Ασυνέχεια προγραμμάτων και αντίληψης της ετοιμότητας' διαφοροποιείται ως προς τις εγκαταστάσεις του σχολικού

κτηρίου, ενώ οι άλλοι τρεις φαίνεται να μην διαφοροποιούνται. Αυτή η διαφοροποίηση θα εντοπιστεί από τον παρακάτω πίνακα.

(I) Εγκαταστάσεις	(J) Εγκαταστάσεις Νηπιαγωγείου	Mean	Std. Error	Sig.
Ανεξάρτητο κτήριο	Ενοικιασμένο κτήριο	-,56961008*	,22502599	,012
	Συστεγάζεται με δημοτικό	-,15289637	,17600917	,386
	Συστεγάζε & συναυλίζεται με	-,47193425*	,18825255	,013
	Συστεγ ή/και συναυλίζετα	-,26228441	,30322137	,388
Ενοικιασμένο κτήριο	Ανεξάρτητο κτήριο	,56961008*	,22502599	,012
	Συστεγάζεται με δημοτικό	,41671371	,21786600	,057
	Συστεγάζε & συναυλίζεται με	,09767583	,22787143	,669
	Συστεγ ή / και συναυλίζετ	,30732567	,32928645	,352
Συστεγάζεται με δημοτικό	Ανεξάρτητο κτήριο	,15289637	,17600917	,386
	Ενοικιασμένο κτήριο	-,41671371	,21786600	,057
	Συστεγάζε & συναυλίζεται με	-,31903788	,17963274	,077
	Συστεγ ή / και συναυλίζετ	-,10938804	,29794647	,714
Συστεγάζεται & συναυλίζεται με δημοτικό	Ανεξάρτητο κτήριο	,47193425*	,18825255	,013
	Ενοικιασμένο κτήριο	-,09767583	,22787143	,669
	Συστεγάζεται με δημοτικό	,31903788	,17963274	,077
	Συστεγ ή / και συναυλίζετ	,20964984	,30533898	,493
Συστεγάζεται ή / και συναυλίζεται νηπιαγωγείο	Ανεξάρτητο κτήριο	,26228441	,30322137	,388
	Ενοικιασμένο κτήριο	-,30732567	,32928645	,352
	Συστεγάζεται με δημοτικό	,10938804	,29794647	,714
	Συστεγάζε & συναυλίζεται με	-,20964984	,30533898	,493

Πίνακας 82.3: ***Επίδραση των κτηριακών εγκαταστάσεων του σχολείου στον παράγοντα 'Ασυνέχεια προγραμμάτων και αντίληψης της ετοιμότητας'.***

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι η μέση τιμή των απαντήσεων των νηπιαγωγών στην ομάδα ερωτήσεων του παράγοντα 'Ασυνέχεια προγραμμάτων και αντίληψης της ετοιμότητας' είναι στατιστικώς μικρότερη στους νηπιαγωγούς που εργάζονται σε ανεξάρτητο κτήριο, από αυτούς που εργάζονται σε ενοικιασμένο κτήριο κατά 0,56961 μονάδες και από αυτούς που εργάζονται σε νηπιαγωγείο που συστεγάζεται και συναυλίζεται με δημοτικό κατά 0,47193 μονάδες. Επίσης, η μέση τιμή είναι στατιστικώς μικρότερη στους νηπιαγωγούς που το νηπιαγωγείο τους συστεγάζεται με δημοτικό από αυτούς που δουλεύουν σε ενοικιασμένο κτήριο κατά 0,41671 μονάδες και από αυτούς που δουλεύουν σε συστεγαζόμενο και συναυλισμένο με το δημοτικό νηπιαγωγείο κατά 0,31903 μονάδες. Με άλλα λόγια, οι νηπιαγωγοί που εργάζονται σε ανεξάρτητο κτήριο των κτιριακών υποδομών ΑΕ και σε συστεγαζόμενο με δημοτικό νηπιαγωγείο θεωρούν ότι τα εμπόδια στη σύνδεση και

το συντονισμό των μαθησιακών εμπειριών δεν οφείλονται σε μεγάλο βαθμό στις διαφορετικές φιλοσοφίες των δύο σχολικών ιδρυμάτων, και στα άγνωστα κριτήρια σχολικής ετοιμότητας του δημοτικού, σε σύγκριση με τους άλλους συναδέλφους τους.

- **Οι παράγοντες των εμποδίων σύνδεσης με την περιοχή του σχολείου.**

Για να μπορέσουμε να ελέγξουμε αν η περιοχή του σχολείου επηρεάζει τους τέσσερις παράγοντες «Ελλιπής ενημέρωση και αδιάφορα δημοτικά», «Αδυναμία προσέγγισης της κοινότητας των δημοτικών και έλλειψη διαθέσιμου χρόνου», «Ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και γλωσσική και πολιτισμική ασυνέχεια» και «Ασυνέχεια προγραμμάτων και αντίληψης της ετοιμότητας», αρχικά κάναμε έναν έλεγχο για να δούμε αν οι διακυμάνσεις των τεσσάρων παραγόντων είναι παρόμοιες, διότι με βάση αυτόν τον έλεγχο συμπεριλαμβάνουμε τους παράγοντες στην επόμενη ανάλυση.

Έλεγχος ομοιογένειας διακυμάνσεων

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Ελλιπής ενημέρωση και αδιάφορα δημοτικά	1,127	3	218	,339
Αδυναμία προσέγγισης της κοινότητας των δημοτικών και έλλειψη διαθέσιμου χρόνου	7,957	3	218	,000
Ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και γλωσσική και πολιτισμική ασυνέχεια	4,043	3	218	,008
Ασυνέχεια προγραμμάτων και αντίληψης της ετοιμότητας	,957	3	218	,414

Πίνακας 83.1: ***Κατανομή διακυμάνσεων των παραγόντων που διαμορφώθηκαν από τα εμπόδια στη σύνδεση.***

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 1% οι δύο παράγοντες έχουν παρόμοιες διακυμάνσεις σε κάθε ομάδα της περιοχής του σχολείου, άρα μπορούμε να τους εντάξουμε στους παρακάτω ελέγχους, ενώ οι παράγοντας ‘Αδυναμία προσέγγισης της κοινότητας των δημοτικών και έλλειψη διαθέσιμου χρόνου’ και ‘Ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και γλωσσική και πολιτισμική ασυνέχεια’ δεν έχουν παρόμοιες διακυμάνσεις σε κάθε ομάδα.

Για να δούμε αν η περιοχή που βρίσκεται το σχολείο επηρεάζει τους τέσσερις παράγοντες προχωρήσαμε σε ελέγχους ανάλυσης διακύμανση (ANOVA).

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Ελλιπής ενημέρωση και αδιάφορα δημοτικά	Between Groups	6,751	3	2,250	2,290	,079
	Within Groups	214,249	218	,983		
	Total	221,000	221			
Αδυναμία προσέγγισης της κοινότητας των δημοτικών και έλλειψη διαθέσιμου χρόνου	Between Groups	114,406	3	38,135	77,992	,000
	Within Groups	106,594	218	,489		
	Total	221,000	221			
Ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και γλωσσική και πολιτισμική ασυνέχεια	Between Groups	9,093	3	3,031	3,118	,027
	Within Groups	211,907	218	,972		
	Total	221,000	221			
Ασυνέχεια προγραμμάτων και αντίληψης της ετοιμότητας	Between Groups	1,071	3	,357	,354	,786
	Within Groups	219,929	218	1,009		
	Total	221,000	221			

Πίνακας 83.2: ***Έλεγχος της επίδρασης της περιοχής του σχολείου στους παράγοντες των εμποδίων σύνδεσης.***

Από τον πίνακα παρατηρώντας την τελευταία στήλη καταλαβαίνουμε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 10% μόνο ο παράγοντας ‘Ασυνέχεια προγραμμάτων και αντίληψης της ετοιμότητας’ δεν διαφοροποιείται ως προς την περιοχή του σχολείου, ενώ οι άλλοι τρεις φαίνεται να διαφοροποιούνται. Αυτές οι διαφοροποιήσεις θα εντοπιστούν από τον παρακάτω πίνακα.

Παράγοντας Ελλιπής ενημέρωση και αδιάφορα δημοτικά’

(I) Περιοχή	(J) Περιοχή	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Χωριό	Κωμόπολη	-,10323838	,27475421	,707
	Πόλη	,33478443	,23522335	,156
	Μεγαλούπολη	-,00394933	,23136560	,986
Κωμόπολη	Χωριό	,10323838	,27475421	,707
	Πόλη	,43802281*	,21297808	,041
	Μεγαλούπολη	,09928905	,20870955	,635
Πόλη	Χωριό	-,33478443	,23522335	,156
	Κωμόπολη	-,43802281*	,21297808	,041
	Μεγαλούπολη	-,33873376*	,15297002	,028
Μεγαλούπολη	Χωριό	,00394933	,23136560	,986
	Κωμόπολη	-,09928905	,20870955	,635
	Πόλη	,33873376*	,15297002	,028

Πίνακας 83.3α: ***Επίδραση της περιοχής του σχολείου στον παράγοντα ‘ελλιπής ενημέρωση και αδιάφορα δημοτικά’.***

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι η μέση τιμή των απαντήσεων των νηπιαγωγών στην ομάδα ερωτήσεων του παράγοντα 'Ελλιπής ενημέρωση και αδιάφορα δημοτικά' είναι στατιστικώς μικρότερη στους νηπιαγωγούς που εργάζονται σε πόλη, από αυτούς που εργάζονται σε κωμόπολη ή μεγαλούπολή. Με άλλα λόγια, οι νηπιαγωγοί που εργάζονται σε πόλη θεωρούν ότι τα εμπόδια στη σύνδεση και το συντονισμό των μαθησιακών εμπειριών δεν οφείλονται σε μεγάλο βαθμό στην ελλιπής ενημέρωση από την πλευρά των δημοτικών για την εξέλιξη των παιδιών και στην αδιαφορία των δημοτικών για τα δεδομένα των νηπίων που έχουν τα νηπιαγωγεία, σε σχέση με τους άλλους εκπαιδευτικούς.

Dependent Variable		(I) Περιοχή	(J) Περιοχή	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
dimension1	Αδυναμία προσέγγισης της κοινότητας των δημοτικών και έλλειψη διαθέσιμου χρόνου	Χωριό	Κωμόπολη	-,11494064	,16331314	,982
			Πόλη	-1,62767464*	,19717744	,000
			Μεγαλούπολη	-1,82755062*	,16353455	,000
		Κωμόπολη	Χωριό	,11494064	,16331314	,982
			Πόλη	-1,51273400*	,12183289	,000
			Μεγαλούπολη	-1,71260998*	,05203707	,000
		Πόλη	Χωριό	1,62767464*	,19717744	,000
			Κωμόπολη	1,51273400*	,12183289	,000
			Μεγαλούπολη	-,19987598	,12212952	,486
		Μεγαλούπολη	Χωριό	1,82755062*	,16353455	,000
			Κωμόπολη	1,71260998*	,05203707	,000
			Πόλη	,19987598	,12212952	,486
	Ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και γλωσσική και πολιτισμική ασυνέχεια	Χωριό	Κωμόπολη	-,38367733	,26689239	,648
			Πόλη	,12361835	,26987657	,998
			Μεγαλούπολη	-,26998290	,25180513	,875
		Κωμόπολη	Χωριό	,38367733	,26689239	,648
			Πόλη	,50729568*	,18232214	,039
			Μεγαλούπολη	,11369442	,15431728	,976
		Πόλη	Χωριό	-,12361835	,26987657	,998
			Κωμόπολη	-,50729568*	,18232214	,039
			Μεγαλούπολη	-,39360126	,15942283	,085
		Μεγαλούπολη	Χωριό	,26998290	,25180513	,875
			Κωμόπολη	-,11369442	,15431728	,976
			Πόλη	,39360126	,15942283	,085

Πίνακας 83.3β: ***Επίδραση της περιοχής του σχολείου στους παράγοντες 'αδυναμία προσέγγισης της κοινότητας των δημοτικών και έλλειψη διαθέσιμου χρόνου' και 'ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και γλωσσική και πολιτισμική ασυνέχεια'.***

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι η μέση τιμή των απαντήσεων των νηπιαγωγών στην ομάδα ερωτήσεων του παράγοντα 'Αδυναμία προσέγγισης της κοινότητας των δημοτικών και έλλειψη διαθέσιμου χρόνου' είναι στατιστικώς μεγαλύτερη στους νηπιαγωγούς που εργάζονται σε μεγαλούπολη από αυτούς που δουλεύουν σε χωριό ή κωμόπολη, όπως επίσης η μέση τιμή είναι μεγαλύτερη στους

νηπιαγωγούς που δουλεύουν σε πόλη από αυτούς που εργάζονται σε χωριό ή κωμόπολη. Με άλλα λόγια, οι νηπιαγωγοί που το σχολείο τους είναι σε μεγαλούπολη ή πόλη θεωρούν ότι τα εμπόδια στη σύνδεση και το συντονισμό των μαθησιακών εμπειριών οφείλονται στη μεγάλη κοινότητα των δημοτικών σχολείων και στην έλλειψη χρόνου από την πλευρά τους να δημιουργήσουν συνεργασίες με τα δημοτικά, σε σύγκριση με αυτούς που δουλεύουν σε χωριό ή κωμόπολή.

Επιπλέον, φαίνεται ότι η μέση τιμή των απαντήσεων των νηπιαγωγών στην ομάδα ερωτήσεων του παράγοντα 'Ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και γλωσσική και πολιτισμική ασυνέχεια' είναι στατιστικώς μικρότερη στους δασκάλους που εργάζονται σε πόλη από αυτούς που εργάζονται σε κωμόπολη ή μεγαλούπολη. Με άλλα λόγια, οι νηπιαγωγοί που δουλεύουν σε πόλη θεωρούν ότι τα εμπόδια στη σύνδεση και το συντονισμό των μαθησιακών εμπειριών δεν οφείλονται τόσο στο διαφορετικό σχεδιασμό των δύο σχολικών ιδρυμάτων και στα γλωσσικά και πολιτισμικά εμπόδια που υπάρχουν μεταξύ τους σε σχέση με τους άλλους εκπαιδευτικούς των κωμοπόλεων και των μεγαλουπόλεων.

- **Οι παράγοντες των εμποδίων σύνδεσης με την ηλικιακή κλάση των νηπιαγωγών.**

Για να μπορέσουμε να ελέγξουμε αν η ηλικία του νηπιαγωγού επηρεάζει τους τέσσερις παράγοντες «Ελλιπής ενημέρωση και αδιάφορα δημοτικά», «Αδυναμία προσέγγισης της κοινότητας των δημοτικών και έλλειψη διαθέσιμου χρόνου», «Ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και γλωσσική και πολιτισμική ασυνέχεια» και «Ασυνέχεια προγραμμάτων και αντίληψης της ετοιμότητας», αρχικά κάναμε έναν έλεγχο για να δούμε αν οι διακυμάνσεις των τεσσάρων παραγόντων είναι παρόμοιες, διότι με βάση αυτόν τον έλεγχο συμπεριλαμβάνουμε τους παράγοντες στην επόμενη ανάλυση.

Έλεγχος ομοιογένειας διακυμάνσεων

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Ελλιπής ενημέρωση και αδιάφορα δημοτικά	1,452	3	218	,229
Αδυναμία προσέγγισης της κοινότητας των δημοτικών και έλλειψη διαθέσιμου χρόνου	,700	3	218	,553

Ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και γλωσσική και πολιτισμική ασυνέχεια	2,955	3	218	,033
Ασυνέχεια προγραμμάτων και αντίληψης της ετοιμότητας	,403	3	218	,751

Πίνακας 84.1: ***Κατανομή διακυμάνσεων των παραγόντων που διαμορφώθηκαν από τα εμπόδια στη σύνδεση.***

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 1% και οι τέσσερις παράγοντες έχουν παρόμοιες διακυμάνσεις σε κάθε ομάδα της ηλικιακής κλάσης, άρα μπορούμε να τους εντάξουμε στους παρακάτω ελέγχους.

Για να δούμε αν η ηλικία του νηπιαγωγού επηρεάζει τους τέσσερις παράγοντες προχωρήσαμε σε ελέγχους ανάλυσης διακύμανση (ANOVA).

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Ελλιπής ενημέρωση και αδιάφορα δημοτικά	Between Groups	3,599	3	1,200	1,203	,310
	Within Groups	217,401	218	,997		
	Total	221,000	221			
Αδυναμία προσέγγισης της κοινότητας των δημοτικών και έλλειψη διαθέσιμου χρόνου	Between Groups	2,797	3	,932	,932	,426
	Within Groups	218,203	218	1,001		
	Total	221,000	221			
Ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και γλωσσική και πολιτισμική ασυνέχεια	Between Groups	,607	3	,202	,200	,896
	Within Groups	220,393	218	1,011		
	Total	221,000	221			
Ασυνέχεια προγραμμάτων και αντίληψης της ετοιμότητας	Between Groups	3,667	3	1,222	1,226	,301
	Within Groups	217,333	218	,997		
	Total	221,000	221			

Πίνακας 84.2: ***έλεγχος της επίδρασης της ηλικίας των νηπιαγωγών στους παράγοντες των εμποδίων σύνδεσης.***

Από τον πίνακα βλέποντας την τελευταία στήλη καταλαβαίνουμε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 10% κανένας παράγοντας δεν διαφοροποιείται ως προς την ηλικιακή κλάση των νηπιαγωγών. Με άλλα λόγια, η ηλικία των νηπιαγωγών δεν επηρεάζει τις απόψεις τους σχετικά με τα εμπόδια για τη σύνδεση και το συντονισμό των μαθησιακών εμπειριών.

- **Οι παράγοντες των εμποδίων σύνδεσης με την εκπαίδευση των νηπιαγωγών.**

Για να μπορέσουμε να ελέγξουμε αν η εκπαίδευση του νηπιαγωγού επηρεάζει τους τέσσερις παράγοντες «Ελλιπής ενημέρωση και αδιάφορα δημοτικά», «Αδυναμία προσέγγισης της κοινότητας των δημοτικών και έλλειψη διαθέσιμου χρόνου», «Ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και γλωσσική και πολιτισμική ασυνέχεια» και «Ασυνέχεια προγραμμάτων και αντίληψης της ετοιμότητας», αρχικά κάναμε έναν έλεγχο για να δούμε αν οι διακυμάνσεις των τεσσάρων παραγόντων είναι παρόμοιες, διότι με βάση αυτόν τον έλεγχο συμπεριλαμβάνουμε τους παράγοντες στην επόμενη ανάλυση.

Έλεγχος ομοιογένειας διακυμάνσεων

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Ελλιπής ενημέρωση και αδιάφορα δημοτικά	,701	3	218	,552
Αδυναμία προσέγγισης της κοινότητας των δημοτικών και έλλειψη διαθέσιμου χρόνου	,297	3	218	,828
Ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και γλωσσική και πολιτισμική ασυνέχεια	1,085	3	218	,356
Ασυνέχεια προγραμμάτων και αντίληψης της ετοιμότητας	1,802	3	218	,148

Πίνακας 85.1: ***Κατανομή διακυμάνσεων των παραγόντων που διαμορφώθηκαν από τα εμπόδια στη σύνδεση.***

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 10% και οι τέσσερις παράγοντες έχουν παρόμοιες διακυμάνσεις σε κάθε ομάδα της εκπαίδευσης, άρα μπορούμε να τους εντάξουμε στους παρακάτω ελέγχους.

Για να δούμε αν η εκπαίδευση του νηπιαγωγού επηρεάζει τους τέσσερις παράγοντες προχωρήσαμε σε ελέγχους ανάλυσης διακύμανση (ANOVA).

ANOVA

		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Ελλιπής ενημέρωση και αδιάφορα δημοτικά	Between Groups	1,679	3	,560	,556	,644
	Within Groups	219,321	218	1,006		
	Total	221,000	221			
Αδυναμία προσέγγισης	Between Groups	1,533	3	,511	,508	,677
	Within Groups	219,467	218	1,007		

της κοινότητας των δημοτικών και έλλειψη διαθέσιμου χρόνου	Total	221,000	221			
Ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και γλωσσική και πολιτισμική ασυνέχεια	Between Groups Within Groups Total	3,630 217,370 221,000	3 218 221	1,210 ,997	1,213	,306
Ασυνέχεια προγραμμάτων και αντίληψης της ετοιμότητας	Between Groups Within Groups Total	,815 220,185 221,000	3 218 221	,272 1,010	,269	,848

Πίνακας 85.2: ***Έλεγχος της επίδρασης της εκπαίδευσης των νηπιαγωγών στους παράγοντες των εμποδίων σύνδεσης.***

Από τον πίνακα βλέποντας την τελευταία στήλη καταλαβαίνουμε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 10% κανένας παράγοντας δεν διαφοροποιείται στατιστικώς σημαντικά ως προς την εκπαίδευση των νηπιαγωγών. Με άλλα λόγια, η εκπαίδευση των νηπιαγωγών δεν επηρεάζει τις απόψεις τους σχετικά με τα εμπόδια για τη σύνδεση και το συντονισμό των μαθησιακών εμπειριών.

- **Οι παράγοντες των εμποδίων σύνδεσης με την παρελθοντική επιμόρφωση των νηπιαγωγών σχετικά με την ανάπτυξη προγραμμάτων μετάβασης.**

Για να μπορέσουμε να ελέγξουμε αν η παρελθοντική επιμόρφωση των νηπιαγωγών σχετικά με την ανάπτυξη προγραμμάτων μετάβασης επηρεάζει τους τέσσερις παράγοντες «Ελλιπής ενημέρωση και αδιάφορα δημοτικά», «Αδυναμία προσέγγισης της κοινότητας των δημοτικών και έλλειψη διαθέσιμου χρόνου», «Ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και γλωσσική και πολιτισμική ασυνέχεια» και «Ασυνέχεια προγραμμάτων και αντίληψης της ετοιμότητας», πραγματοποιήσαμε δύο ελέγχους, έναν που αφορούσε την ισότητα των διασπορών μεταξύ των δύο ομάδων (Levene’s test for equality of variances) και τον έλεγχο για την ισότητα των μέσων (t-test for equality of means).

Independent Samples Test Έλεγχος δύο ανεξάρτητων δειγμάτων

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
	F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)	Mean Difference

Ελλιπής ενημέρωση και αδιάφορα δημοτικά	Equal variances assumed	,202	,653	-1,605	,110	-,21485862
	Equal variances not assumed			-1,611	,109	-,21485862
Αδυναμία προσέγγισης της κοινότητας των δημοτικών και έλλειψη διαθέσιμου χρόνου	Equal variances assumed	8,084	,005	1,526	,129	,20437890
	Equal variances not assumed			1,490	,138	,20437890
Ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και γλωσσική και πολιτισμική ασυνέχεια	Equal variances assumed	1,118	,291	2,308	,022	,30707497
	Equal variances not assumed			2,297	,023	,30707497
Ασυνέχεια προγραμμάτων και αντίληψης της ετοιμότητας	Equal variances assumed	,021	,884	-,893	,373	-,12004184
	Equal variances not assumed			-,891	,374	-,12004184

Πίνακας 86: ***Επίδραση της επιμόρφωσης των νηπιαγωγών στους παράγοντες των εμποδίων σύνδεσης.***

Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται πως τα αποτελέσματα ελέγχου της ισότητας των διασπορών δείχνουν ότι για κανέναν παράγοντα δεν απορρίπτεται η ισότητα των διασπορών μεταξύ των νηπιαγωγών που απάντησαν ναι και αυτών που απάντησαν όχι.

Στην συνέχεια κοιτάζουμε την 1η γραμμή στους τρεις παράγοντες αφού οι διακυμάνσεις τους είναι ίσες, και για τον παράγοντα ‘Αδυναμία προσέγγισης της κοινότητας των δημοτικών και έλλειψη διαθέσιμου χρόνου’ κοιτάμε την 2η γραμμή αφού Levene’s p-value<0.01 . Για τον παράγοντα ‘ελλιπής ενημέρωση και αδιάφορα δημοτικά’ το p-value=0.110 μεγαλύτερο από κάθε σύνηθες επίπεδο, οπότε φαίνεται πως αυτός ο παράγοντας δεν επηρεάζεται από την παρακολούθηση ή μη επιμορφωτικών σεμιναρίων για την ανάπτυξη προγραμμάτων μετάβασης των νηπιαγωγών.

Για τον παράγοντα ‘Αδυναμία προσέγγισης της κοινότητας των δημοτικών και έλλειψη διαθέσιμου χρόνου’ το p-value=0.138 μεγαλύτερο από κάθε σύνηθες επίπεδο. Άρα η παρακολούθηση ή μη επιμορφωτικών σεμιναρίων από τους νηπιαγωγούς φαίνεται να μην επηρεάζει τις απαντήσεις των νηπιαγωγών σχετικά με τον παράγοντα ‘Αδυναμία προσέγγισης της κοινότητας των δημοτικών και έλλειψη διαθέσιμου χρόνου’.

Για τον παράγοντα ‘Ασυνέχεια προγραμμάτων και αντίληψης της ετοιμότητας’ το p-value=0.373 μεγαλύτερο από κάθε σύνηθες επίπεδο. Οπότε φαίνεται πως αυτός ο παράγοντας δεν επηρεάζεται από την παρακολούθηση ή μη επιμορφωτικών σεμιναρίων για την ανάπτυξη προγραμμάτων μετάβασης των νηπιαγωγών.

Για τον παράγοντα ‘Ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και γλωσσική και πολιτισμική ασυνέχεια’ το p-value<0,01, οπότε φαίνεται ότι οι νηπιαγωγοί που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια έχουν στατιστικώς μεγαλύτερη μέση τιμή σε αυτόν τον παράγοντα, από αυτούς που δεν έχουν παρακολουθήσει. Με άλλα λόγια, οι νηπιαγωγοί που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια, θεωρούν ως εμπόδια για τη σύνδεση και το συντονισμό των μαθησιακών εμπειριών τη διαφορετική φιλοσοφία των δύο εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και τα άγνωστα κριτήρια σχολικής ετοιμότητας του δημοτικού, σε σύγκριση με αυτούς που δεν έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια για την μετάβαση.

- **Οι παράγοντες των εμποδίων σύνδεσης με την συμμετοχή των νηπιαγωγών σε προγράμματα μετάβασης.**

Για να μπορέσουμε να ελέγξουμε αν η συμμετοχή των νηπιαγωγών σε προγράμματα μετάβασης επηρεάζει τους τέσσερις παράγοντες «Ελλιπής ενημέρωση και αδιάφορα δημοτικά», «Αδυναμία προσέγγισης της κοινότητας των δημοτικών και έλλειψη διαθέσιμου χρόνου», «Ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και γλωσσική και πολιτισμική ασυνέχεια» και «Ασυνέχεια προγραμμάτων και αντίληψης της ετοιμότητας», πραγματοποιήσαμε δύο ελέγχους, έναν που αφορούσε την ισότητα των διασπορών μεταξύ των δύο ομάδων (Levene’s test for equality of variances) και τον έλεγχο για την ισότητα των μέσων (t-test for equality of means).

Independent Samples Test Έλεγχος δύο ανεξάρτητων δειγμάτων

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	T	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
Ελλιπής ενημέρωση και αδιάφορα δημοτικά	Equal variances assumed	,040	,841	-1,881	,061	-,25257221
	Equal variances not assumed			-1,895	,059	-,25257221
Αδυναμία προσέγγισης	Equal variances assumed	12,292	,001	1,443	,151	,19430566

της κοινότητας των δημοτικών και έλλειψη διαθέσιμου χρόνου	Equal variances not assumed			1,357	,177	,19430566
Ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και γλωσσική και πολιτισμική ασυνέχεια	Equal variances assumed	3,168	,076	2,368	,019	,31651051
	Equal variances not assumed			2,322	,021	,31651051
Ασυνέχεια προγραμμάτων και αντίληψης της ετοιμότητας	Equal variances assumed	,439	,508	-1,184	,238	-,15970234
	Equal variances not assumed			-1,170	,243	-,15970234

Πίνακας 87: ***Επίδραση της συμμετοχής των νηπιαγωγών σε προγράμματα μετάβασης στους παράγοντες των εμποδίων σύνδεσης.***

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε πως τα αποτελέσματα ελέγχου της ισότητας των διασπορών δείχνουν ότι για κανέναν παράγοντα δεν απορρίπτεται η ισότητα των διασπορών μεταξύ των νηπιαγωγών που απάντησαν ναι και αυτών που απάντησαν όχι.

Στην συνέχεια κοιτάζουμε την 1η γραμμή στους δύο παράγοντες αφού οι διακυμάνσεις τους είναι ίσες, και για τον παράγοντα ‘Αδυναμία προσέγγισης της κοινότητας των δημοτικών και έλλειψη διαθέσιμου χρόνου’ και ‘Ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και γλωσσική και πολιτισμική ασυνέχεια’ κοιτάμε την 2η γραμμή αφού Levene’s p-value<0.1 . Για τον παράγοντα ‘ελλιπής ενημέρωση και αδιάφορα δημοτικά’ το p-value=0.061<0,1 , οπότε φαίνεται πως αυτός ο παράγοντας επηρεάζεται από τη συμμετοχή ή μη των νηπιαγωγών σε προγράμματα μετάβασης. Με άλλα λόγια, οι νηπιαγωγοί που συμμετέχουν σε προγράμματα μετάβασης θεωρούν ότι τα εμπόδια στη σύνδεση δεν οφείλονται σε μεγάλο βαθμό στην αδιαφορία των δημοτικών για την παραλαβή των δεδομένων των παιδιών που έχουν τα νηπιαγωγεία και στην ελλιπή ενημέρωση που παρέχουν τα δημοτικά για την εξέλιξη των παιδιών.

Για τον παράγοντα ‘Αδυναμία προσέγγισης της κοινότητας των δημοτικών και έλλειψη διαθέσιμου χρόνου’ το p-value=0.177 μεγαλύτερο από κάθε σύνηθες επίπεδο. Άρα, η συμμετοχή ή μη των νηπιαγωγών σε προγράμματα μετάβασης φαίνεται να μην επηρεάζει τις απαντήσεις των νηπιαγωγών σχετικά με τον παράγοντα ‘κοινότητα δημοτικών και έλλειψη χρόνου’.

Για τον παράγοντα ‘Ασυνέχεια προγραμμάτων και αντίληψης της ετοιμότητας’ το p-value=0.238 μεγαλύτερο από κάθε σύνηθες επίπεδο. Οπότε

φαίνεται πως αυτός ο παράγοντας δεν επηρεάζεται από τη συμμετοχή ή μη των νηπιαγωγών σε προγράμματα μετάβασης.

Για τον παράγοντα ‘Ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και γλωσσική και πολιτισμική ασυνέχεια’ το p-value<0,05, οπότε φαίνεται ότι οι νηπιαγωγοί που έχουν συμμετάσχει σε προγράμματα μετάβασης έχουν στατιστικώς μεγαλύτερη μέση τιμή σε αυτόν τον παράγοντα, από αυτούς που δεν έχουν συμμετάσχει. Με άλλα λόγια, οι νηπιαγωγοί που έχουν συμμετάσχει σε τέτοια προγράμματα, θεωρούν ως εμπόδια για τη σύνδεση και το συντονισμό των μαθησιακών εμπειριών τη διαφορετική φιλοσοφία των δύο εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και τα άγνωστα κριτήρια σχολικής ετοιμότητας του δημοτικού, σε σύγκριση με αυτούς που δεν έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια για τη μετάβαση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7ο

Συζήτηση-ερμηνεία αποτελεσμάτων

Εισαγωγή

7.1. Συνοχή και συνέχεια σε επίπεδο πολιτικών και πρακτικών μετάβασης

7.2. Συνοχή και συνέχεια σε επίπεδο αναλυτικού προγράμματος και διδακτικών πρακτικών

7.3. Συνοχή και συνέχεια στον τρόπο αξιολόγησης των παιδιών

7.4. Εμπόδια στη συνέχεια της μάθησης των παιδιών

7.5. Παράγοντες που διαχωρίζουν τις τέσσερις ομάδες (νηπιαγωγοί, προϊστάμενοι/ες νηπιαγωγείων, δάσκαλοι, διευθυντές δημοτικών) και συσχέτιση αυτών με δημογραφικά-επαγγελματικά στοιχεία.

Εισαγωγή

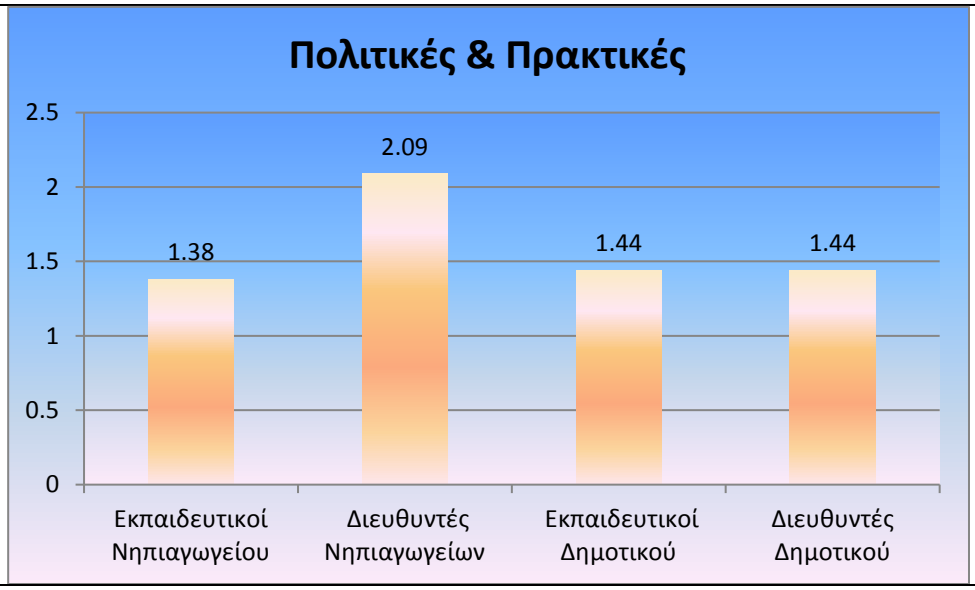
Στην παρούσα εργασία μελετήθηκε η ύπαρξη των συνεχειών και ασυνεχειών στην μάθηση των παιδιών κατά τη διάρκεια της μετάβασης τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό. Στο κεφάλαιο αυτό συνδέονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας προκειμένου να απαντηθούν με μεγαλύτερη πληρότητα τα ερωτήματα αυτής. Μέσα από αυτή τη σύνδεση ερμηνεύονται τα αποτελέσματα και συνδέονται με το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, ενώ παράλληλα συγκρίνονται με προηγούμενες έρευνες προκειμένου να ενισχυθεί η εγκυρότητά τους.

Στην έρευνά μας συμμετείχαν διάφοροι τύποι σχολείων. Από τις απαντήσεις του δείγματος φάνηκε ότι τα περισσότερα νηπιαγωγεία που έλαβαν μέρος στην έρευνα συστεγάζονταν ή και συναυλίζονταν με δημοτικά σχολεία. Αυτό, θεωρούμε ότι είναι πολύ θετικό για τα παιδιά του νηπιαγωγείου, διότι έρχονται σε επαφή με τα παιδιά του δημοτικού, μπορούν να γνωριστούν μεταξύ τους και να δημιουργήσουν φιλίες, ακόμη και να εκλάβουν πληροφορίες σχετικά με το δημοτικό σχολείο, με αποτέλεσμα η μετάβασή τους να είναι ομαλότερη. Γενικότερα, τα όμορα σχολεία συμβάλλουν στην ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, όπως έχει αποδείξει και η έρευνα των Entwisle και Alexander (1998).

Ένα άλλο στοιχείο που μας δόθηκε μέσα από τα ερωτηματολόγια σχετικά με την μορφολογία του σχολείου και συγκεκριμένα των τάξεων είναι η ύπαρξη ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών, σε όλα τα ερωτηθέντα τμήματα. Αυτό δείχνει και τον βαθμό δυσκολίας του εκπαιδευτικού έργου των παιδαγωγών, αφού πολλές φορές έρχονται αντιμέτωποι με παιδιά που δε γνωρίζουν καθόλου τη γλώσσα ούτε την καταλαβαίνουν. Στην περίπτωση αυτή, πιστεύουμε ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν έναν αντισταθμιστικό ρόλο, καθώς πρέπει να δημιουργήσουν ισορροπίες ανάμεσα στη μάθηση των γηγενών και των αλλοδαπών μαθητών, για να μπορέσουν να διασφαλίσουν την ομαλή μετάβασή τους από το ένα σχολικό ίδρυμα στο άλλο. Εξάλλου, σύμφωνα με την έρευνα των Jang και Mangione, (1994), σημαντικό συστατικό για την ομαλή μετάβαση των παιδιών είναι η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών απέναντι σε παιδιά που είναι αλλοδαπά ή που αντιμετωπίζουν κάποιες δυσκολίες.

7.1 Συνοχή και συνέχεια σε επίπεδο πολιτικών και πρακτικών μετάβασης

Η σύγκριση των απόψεων μεταξύ των τεσσάρων δειγμάτων είναι εφικτό να περιγραφεί στατιστικά με παράθεση των αντίστοιχων μέσων όρων οπτικά, με χρήση ραβδογράμματος. Δεν είναι δυνατό να πραγματοποιηθεί στατιστικός έλεγχος λόγω του διαφορετικού αριθμού μεταβλητών, αλλά και τη διαφορετικότητα αυτών ανά διακριτό μέρος των ερωτηματολογίων. Στο σχήμα που ακολουθεί είναι εμφανές ότι οι προϊσταμένες έχουν το μεγαλύτερο μέσο όρο (2,09) ως προς τις απαντήσεις που έδωσαν σε αυτό το μέρος του ερωτηματολογίου και εκφράζει την άποψη «Μερικές Φορές». Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί έχουν παραπλήσιους μέσους όρους (1,38 έως 1,44) ως προς τις απαντήσεις που έδωσαν σε αυτό το μέρος του ερωτηματολογίου και εκφράζει την άποψη από «Σπάνια» έως «Μερικές Φορές». Άρα, οι διευθυντές/ προϊσταμένες φαίνεται να υποστηρίζουν λιγότερο τη συνέχεια και τη συνοχή των δύο εκπαιδευτικών σχολείων σε επίπεδο πολιτικών και πρακτικών, αφού φάνηκε να χρησιμοποιούν σε μικρότερη συχνότητα κοινές πολιτικές και πρακτικές, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς των δύο βαθμίδων.



Σχήμα 1

Όσον αφορά τις πολιτικές και πρακτικές που χρησιμοποιούν τα νηπιαγωγεία και τα δημοτικά, διαπιστώθηκε ότι τόσο στα νηπιαγωγεία όσο και στα δημοτικά δε χρησιμοποιείται κάποια πάγια τακτική για την ένταξη των παιδιών από το ένα σχολείο στο άλλο, αφού όπως ανέφερε το δείγμα σπάνια χρησιμοποιούν τα ίδια κριτήρια με το άλλο σχολείο. Από την πλευρά του δημοτικού, την προσπάθεια χρήσης όμοιων κριτηρίων για την ένταξη του παιδιού φαίνεται να υπερασπίζονται οι

νέοι διευθυντές, αλλά και οι πολύ μεγάλοι σε ηλικία. Πιθανολογούμε ότι αυτό συμβαίνει γιατί αυτοί που είναι σε μικρή ηλικία, έχουν γνώσεις των νέων αναλυτικών προγραμμάτων και των καινοτόμων προγραμμάτων που θεωρούν ως επιτακτική ανάγκη την ομαλή ένταξη των παιδιών, μέσα από τις πανεπιστημιακές τους σπουδές, και θεωρούμε ότι θέλουν όλα όσα έχουν μάθει στη θεωρία να τα εφαρμόσουν και στην πράξη. Από την άλλη, οι μεγάλοι σε ηλικία διευθυντές γνωρίζοντας τον καθοριστικό ρόλο που έχει η ομαλή ένταξη του παιδιού στην περαιτέρω σχολική του επίδοση αλλά και γενικότερα στην ανάπτυξή του, πιθανόν να θέλουν να διασφαλίσουν μία ισορροπημένη ανάπτυξη για το παιδί, η οποία θα έχει θετικά αποτελέσματα στην επίδοσή του και ως εκ τούτου οι συνολικές επιδόσεις του σχολείου θα είναι ανεπτυγμένες, με αποτέλεσμα να γίνεται και η σχολική μονάδα πιο ανταγωνιστική σε σχέση με τα υπόλοιπα δημοτικά της περιοχής.

Παρόλο που οι διευθυντές των δύο σχολείων φαίνεται να ενημερώνουν τους υφισταμένους τους για τις επιμορφώσεις που γίνονται σχετικά με την προβληματική της συνέχειας και της μετάβασης, και ιδιαίτερα αυτοί που εργάζονται σε μεγαλουπόλεις, όπου υπάρχουν και περισσότερες ευκαιρίες για υλοποίηση τέτοιων προγραμμάτων, φαίνεται ότι το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος δεν έχει συμμετάσχει σε τέτοιες επιμορφώσεις και σε προγράμματα μετάβασης και συνεργασίας μεταξύ του νηπιαγωγείου και του δημοτικού, διότι στην περίπτωση που συμμετείχε τα αποτελέσματα για τα παιδιά θα ήταν θετικά κατά την μετάβασή τους όπως έχει αποδείξει οι έρευνα των Αρβανίτη και Δάσιου (2014). Αυτό μας βοηθάει να καταλάβουμε ότι, πιθανόν, οι γνώσεις τους σχετικά με τους παράγοντες που οδηγούν στην ομαλή μετάβαση και στη συνέχεια της μάθησης είναι περιορισμένες.

Μία από τις βασικές αρχές για τη συνέχεια στη μάθηση και ανάπτυξη του παιδιού είναι η συνεργασία των εκπαιδευτικών με την οικογένεια. Από την έρευνά μας φάνηκε ότι το δείγμα δεν είναι ιδιαίτερα ένθερμο για τη συνεργασία του με τους γονείς, παρόλο που οι έρευνες του Σακελλαρίου (2014), του Λαμπράκη (2014), των Rimm-Kaufman και Pianta (1999;2004) και της McIntyre και των συνεργατών της (2007) έδειξαν τον καθοριστικό ρόλο της οικογένειας στην ομαλή μετάβαση των παιδιών, αλλά και την επιθυμία των γονέων για συμμετοχή στη σχολική πραγματικότητα. Βέβαια, θα ήταν ανεύθυνο εκ μέρους μας εάν ισχυριζόμασταν ότι όλοι οι παιδαγωγοί, είτε οι διευθυντές είτε οι δάσκαλοι, δεν επιθυμούν να συνεργάζονται με την οικογένεια, αφού από τις αναλύσεις στον τομέα των πολιτικών και πρακτικών φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που φαίνεται να στηρίζουν τη συνεργασία

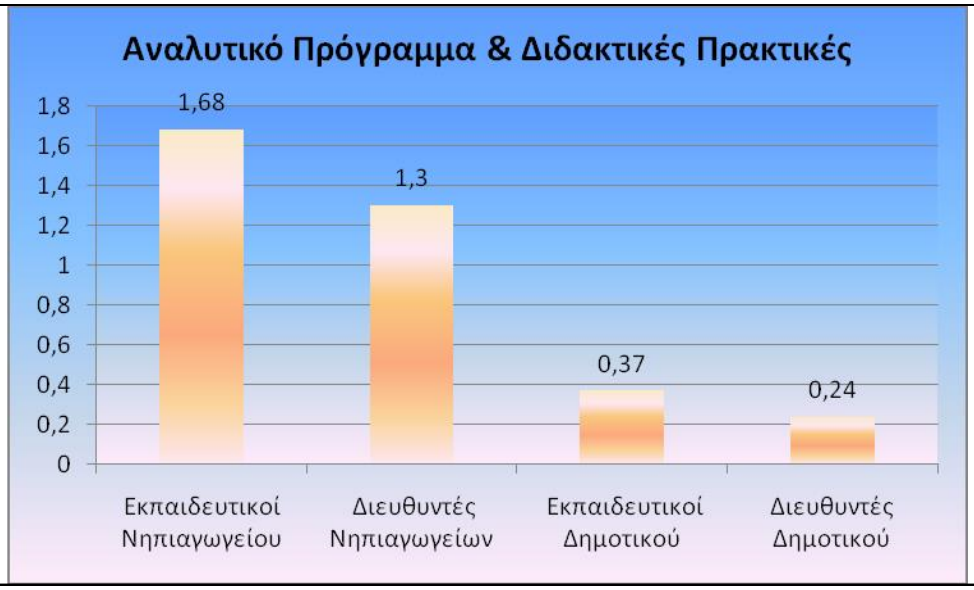
μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου είναι οι νέοι σε ηλικία, πιθανόν γιατί γνωρίζουν την σημασία της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση λόγω των πανεπιστημιακών τους σπουδών, αλλά και γιατί δεν έχουν πρόβλημα να αλλάξουν τον προγραμματισμό τους. Μεγάλο ενδιαφέρον μας προκάλεσε το γεγονός ότι οι δάσκαλοι που έχουν διδακτορικό τίτλο δεν τείνουν να επιθυμούν τη συγκεκριμένη συνεργασία, ενώ λόγω τόσων σπουδών θα έπρεπε να γνωρίζουν τη σημασία της στην ανάπτυξη του παιδιού.

Όσον αφορά την άλλη βασική αρχή της συνέχειας, τη συνεργασία των εκπαιδευτικών του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου σχετικά με τις πολιτικές και πρακτικές, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι διευθυντές και των δύο εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, παροτρύνουν τους εκπαιδευτικούς τους να συνεργάζονται με τους παιδαγωγούς του άλλου σχολείου, και ιδιαίτερα οι διευθυντές που εργάζονται σε μεγαλουπόλεις. Πιθανολογούμε ότι αυτό γίνεται περισσότερο εμφανές στις μεγαλουπόλεις γιατί στις μικρότερες κοινωνίες αυτή η συνεργασία μπορεί να θεωρείται σίγουρη. Βέβαια, δεν είναι λίγοι οι εκπαιδευτικοί που ισχυρίζονται ότι αυτή η συνεργασία σπάνια πραγματοποιείται. Σύμφωνα με τις αναλύσεις μας, οι δάσκαλοι που φάνηκαν να είναι θετικοί στη συνεργασία με τους νηπιαγωγούς είναι αυτοί που τα σχολεία τους συστεγάζονται με νηπιαγωγεία, οπότε η επαφή τους είναι άμεση και πιο εύκολη σε σχέση με τα σχολεία που έχουν απόσταση μεταξύ τους, και αυτοί που ανήκουν στην ηλικιακή κλάση 23-33, οι οποίοι πιστεύουμε ότι έχουν περισσότερο υπομονή και είναι πιο καταδεκτικοί ώστε να κάνουν υποχωρήσεις για το καλό των παιδιών.

Επιπλέον, η σπάνια συνεργασία μεταξύ των νηπιαγωγών και των δασκάλων φάνηκε και από τα αποτελέσματα που έβγαλαν τα ερωτηματολόγια στην ομάδα ερωτήσεων του αναλυτικού προγράμματος. Επειδή, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος φαίνεται να συνεργάζεται σπάνια με τους εκπαιδευτικούς της άλλης σχολικής μονάδος για το σχεδιασμό της διδακτέας ύλης και την ευθυγραμμισμένη εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, γι’ αυτό και η παρακολούθηση των διδασκαλιών από τους εκπαιδευτικούς του άλλου σχολικού ιδρύματος γίνεται σπάνια. Αυτό θεωρούμε ότι συμβαίνει γιατί, εκτός από την πρόθεση, είναι απαραίτητος και ο ελεύθερος χρόνος από την πλευρά των παιδαγωγών, για να μπορέσουν να διαμορφώσουν μία κοινή διδακτέα ύλη.

7.2. Συνοχή και συνέχεια σε επίπεδο αναλυτικού προγράμματος και διδακτικών πρακτικών

Στο παρακάτω σχήμα (2) είναι εμφανές ότι οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές των νηπιαγωγείων έχουν μεγαλύτερο μέσο όρο (1,3 έως 1,68) ως προς τις απαντήσεις που έδωσαν σε αυτό το μέρος του ερωτηματολογίου από τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές των δημοτικών (0,24 έως 0,24). Οι εκπαιδευτικοί των νηπιαγωγείων έχουν μέσο όρο 1,68 ως προς τις απαντήσεις που έδωσαν σε αυτό το μέρος του ερωτηματολογίου και εκφράζει την άποψη από «Σπάνια» έως «Μερικές Φορές» ενώ οι εκπαιδευτικοί των δημοτικών έχουν μέσο όρο 0,37 ως προς τις απαντήσεις που έδωσαν σε αυτό το μέρος του ερωτηματολογίου και εκφράζει την άποψη «Σπάνια». Άρα, οι προϊστάμενοι και οι νηπιαγωγοί φαίνεται να υποστηρίζουν λιγότερο την ύπαρξη συνέχειας και συνοχής σε επίπεδο αναλυτικού προγράμματος και διδακτικών πρακτικών, σε σύγκριση με τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς του δημοτικού. Από αυτά καταλαβαίνουμε ότι το προσωπικό του νηπιαγωγείου κατανοεί την ασυνέχεια στο αναλυτικό πρόγραμμα και στις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται στην πράξη.

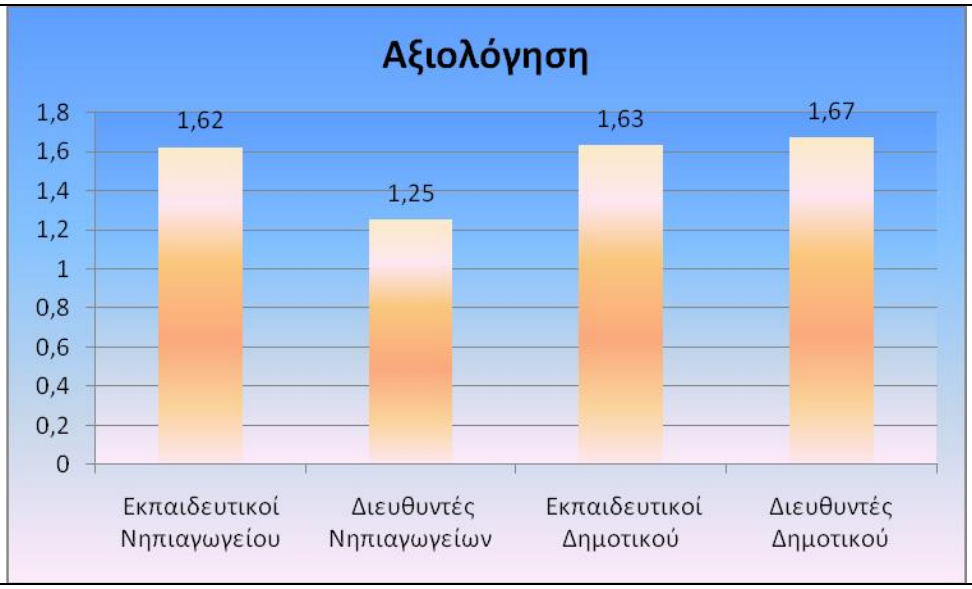


Σχήμα 2

7.3. Συνοχή και συνέχεια στον τρόπο αξιολόγησης των παιδιών

Μία άλλη αρχή της συνέχειας είναι και η αξιολόγηση του μαθητή. Η αξιολόγηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο, μπορεί να γίνει με τη χρήση ενός φακέλου

αξιολόγησης (portfolio) και με την περιγραφική μέθοδο. Αυτές οι μέθοδοι όπως είδαμε και στην βιβλιογραφική μας ανασκόπηση προτείνονται και για τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Στο Σχήμα 3 είναι εμφανές ότι οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές των νηπιαγωγείων και δημοτικών δεν παρουσιάζουν μεγάλες αποκλίσεις ως προς τους μέσους όρους ως προς τις απαντήσεις που έδωσαν σε αυτό το μέρος του ερωτηματολογίου. Οι εκπαιδευτικοί των νηπιαγωγείων και των δημοτικών έχουν μέσο όρο 1,62 και 1,63 αντιστοίχως και αυτή η τιμή εκφράζει την άποψη από «Σπάνια» έως «Μερικές Φορές». Μεταξύ διευθυντών νηπιαγωγείου και δημοτικού υπάρχει απόκλιση στους μέσους όρους ως προς τις απαντήσεις που έδωσαν σε αυτό το μέρος του ερωτηματολογίου. Πιο συγκεκριμένα, οι διευθυντές δημοτικών παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο ως προς τις απαντήσεις που έδωσαν σε αυτό το μέρος του ερωτηματολογίου σε σχέση με τους διευθυντές των νηπιαγωγείων και οι τιμές αυτές εκφράζουν την άποψη από «Σπάνια» έως «Μερικές Φορές». Άρα, φαίνεται ότι οι διευθυντές του δημοτικού χρησιμοποιούν λιγότερο κοινούς τρόπους αξιολόγησης των παιδιών, με εκείνους που χρησιμοποιούνται στα νηπιαγωγεία, σε σχέση με τους διευθυντές των νηπιαγωγείων, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η συνοχή και η συνέχεια στον τρόπο αξιολόγησης των παιδιών, ανάμεσα στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο.



Σχήμα 3

Από τις απαντήσεις του δείγματος φάνηκε ότι στα δημοτικά χρησιμοποιείται περισσότερο η τριμηνιαία διαμορφωτική αξιολόγηση απ' ότι στα νηπιαγωγεία. Πιθανολογούμε ότι αυτό οφείλεται στην εξοικείωση των δασκάλων με την τριμηνιαία αξιολόγηση των μαθητών που γινόταν παλαιότερα μέσω της βαθμολογίας. Όμως, οι αναλύσεις έδειξαν ότι περισσότερο χρησιμοποιείται από δασκάλους ηλικίας 23-33. Αυτό θεωρούμε ότι οφείλεται στην μεγαλύτερη όρεξη που έχουν οι νέοι εκπαιδευτικοί να ενημερώνουν σε τακτικό επίπεδο τους γονείς για την πορεία των παιδιών τους. Όσον αφορά τους νηπιαγωγούς, αυτοί που την χρησιμοποιούν είναι εκείνοι που έχουν συμμετάσχει σε επιμορφώσεις σχετικά με προγράμματα μετάβασης ή έχουν συμμετάσχει σε κάποιο πρόγραμμα μετάβασης.

Το πορτφόλιο (portfolio) ή ο φάκελος αξιολόγησης είναι μία συλλογική διαδικασία καθώς δεν τοποθετούνται δεδομένα μόνο από το παιδί, αλλά και από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος πρέπει να συνεργαστεί με τους γονείς και να αντλήσει πληροφορίες. Από τις αναλύσεις παρατηρήσαμε ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί του δημοτικού, όσο και του νηπιαγωγείου χρησιμοποιούν ή τηρούν έναν φάκελο αξιολόγησης και ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί που έχουν διδακτορικό τίτλο, που θεωρούμε ότι γνωρίζουν πώς να το δημιουργήσουν και να το συγκροτήσουν λόγω των σπουδών τους.

Όσον αφορά τη συνεργασία των νηπιαγωγών και των δασκάλων στην αξιολόγηση των μαθητών, παρατηρήσαμε ότι δεν πραγματοποιείται, διότι οι δάσκαλοι δε δείχνουν τον απαραίτητο ζήλο να ενημερώσουν τους νηπιαγωγούς για την πρόοδο των παλαιών τους μαθητών στο δημοτικό, ούτε και οι νηπιαγωγοί δείχνουν ενδιαφέρον ώστε να ενημερώσουν τους δασκάλους μέσω του πορτφόλιο. Βέβαια, από την έρευνα είδαμε ότι οι νηπιαγωγοί που έχουν περισσότερες πιθανότητες να ενημερώσουν τους δασκάλους ή να ενημερωθούν από αυτούς είναι αυτοί που εργάζονται στα χωριά. Αυτό θεωρούμε ότι συμβαίνει, γιατί η κοινωνία είναι πιο μικρή, με αποτέλεσμα οι επαφές τους να είναι πιο τακτικές και προσωπικές.

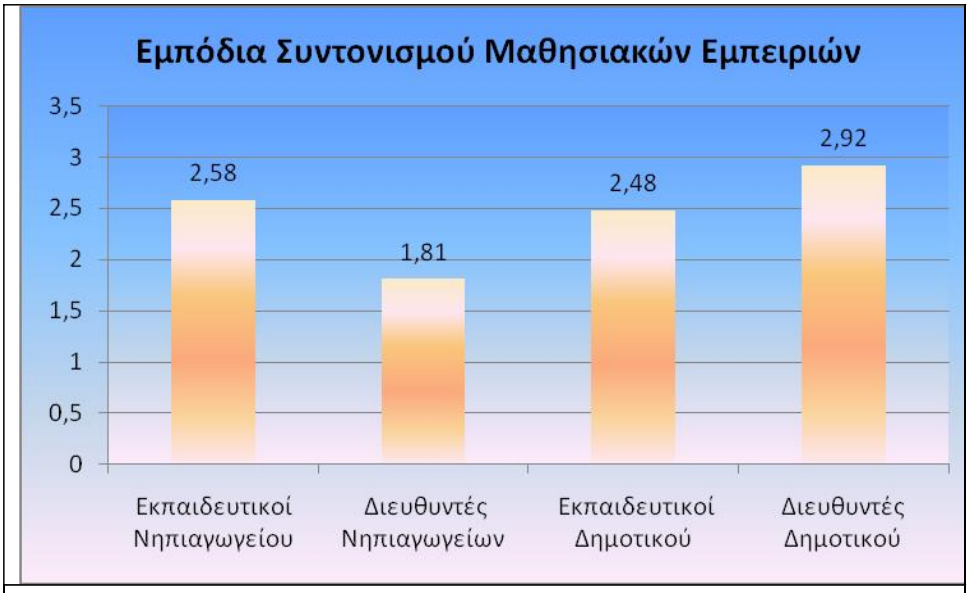
Επιπλέον, στην περίπτωση που μετά την αξιολόγηση ενός μαθητή οι εκπαιδευτικοί εντοπίσουν κάποιο μαθησιακό πρόβλημα φάνηκε από τα αποτελέσματα ότι δυσκολεύονται να υποστηρίξουν την οικογένεια. Αυτοί που φάνηκε ότι μπορούν να ανταπεξέλθουν στην υποστήριξη των γονέων σε μία τέτοια περίπτωση είναι οι δάσκαλοι που ανήκουν στην ηλικιακή κλάση 23-33 ετών. Πιθανολογούμε ότι λόγω του νεαρού της ηλικίας έχουν περισσότερη υπομονή να ψάξουν και να μελετήσουν για τα διάφορα μαθησιακά προβλήματα και για τον τρόπο που μπορούν να τα

χειριστούν. Επίσης, οι νηπιαγωγοί που έχουν λάβει επιμόρφωση σχετικά με την μετάβαση και έχουν συμμετέχει σε προγράμματα μετάβασης φάνηκε να μπορούν να υποστηρίξουν την οικογένεια. Η έλλειψη κατάρτισης σχετικά με την εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση έχει τονιστεί και στις έρευνες των Gettinger και Guets-chow (1998, στο Μπρούζος, 2009) και των Carey, Lewis, Farris και Burns (1998, στο Μπρούζος, 2009).

7.4. Εμπόδια στη συνέχεια της μάθησης των παιδιών

Όσον αφορά τα εμπόδια στη σύνδεση και το συντονισμό των μαθησιακών εμπειριών, από τους πίνακες συχνοτήτων διαπιστώσαμε ότι σε συγκεκριμένα κριτήρια υπάρχει σύγκλιση των απόψεων μεταξύ των νηπιαγωγών και των δασκάλων, ενώ σε κάποια άλλα φάνηκε να υπάρχει μεγάλη απόκλιση.

Στο Σχήμα 4 είναι εμφανές ότι οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές των νηπιαγωγείων και δημοτικών παρουσιάζουν αποκλίσεις ως προς τους μέσους όρους ως προς τις απαντήσεις που έδωσαν σε αυτό το μέρος του ερωτηματολογίου. Οι εκπαιδευτικοί των νηπιαγωγείων και των δημοτικών έχουν μέσο όρο 2,58 και 2,48 αντιστοίχως και αυτή η τιμή εκφράζει την άποψη από «Μερικές Φορές» έως «Συχνά». Μεταξύ διευθυντών νηπιαγωγείου και δημοτικού υπάρχει απόκλιση στους μέσους όρους ως προς τις απαντήσεις που έδωσαν σε αυτό το μέρος του ερωτηματολογίου. Πιο συγκεκριμένα, οι διευθυντές δημοτικών παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο ως προς τις απαντήσεις που έδωσαν σε αυτό το μέρος του ερωτηματολογίου σε σχέση με τους διευθυντές των νηπιαγωγείων. Η τιμή του μέσου όρου, για τους διευθυντές δημοτικών, εκφράζει την άποψη «Συχνά», ενώ τιμή του μέσου όρου, για τους διευθυντές νηπιαγωγείων, εκφράζει την άποψη από «Σπάνια» έως «Μερικές Φορές». Άρα, φαίνεται ότι οι διευθυντές των νηπιαγωγείων θεωρούν πως δεν υπάρχουν πολλά προβλήματα στη συνέχεια των μαθησιακών εμπειριών των παιδιών ανάμεσα στα δύο εκπαιδευτικά ιδρύματα, σε σύγκριση με τους υπόλοιπους ερωτηθέντες που φαίνεται να θεωρούν ότι υπάρχουν εμπόδια που παρεμποδίζουν τη συνέχεια αυτή.



Σχήμα 4

Τα κριτήρια στα οποία βρέθηκαν να συγκλίνουν οι απόψεις τους ήταν η έλλειψη χρόνου από πλευρά τους για δημιουργία συνεργασίας, ο διαφορετικός σχεδιασμός στα δύο σχολικά ιδρύματα, όπως επιβεβαιώνει και η έρευνα των Καρυδά και Κούτη (2014), και η αδιαφορία που δείχνει κάθε σχολείο να λάβει από το άλλο πληροφορίες σχετικά με την εξέλιξη των παιδιών. Από τους ελέγχους των διακυμάνσεων διαπιστώσαμε ότι οι δάσκαλοι που θεωρούν ως εμπόδια για τη σύνδεση των μαθησιακών εμπειριών την αδιαφορία από τα νηπιαγωγεία είναι όσοι το σχολείο τους δεν συστεγάζεται με νηπιαγωγείο. Αυτό μας φαίνεται λογικό αφού δεν μπορούν να έχουν άμεση επαφή με τους εκπαιδευτικούς του άλλου σχολικού ιδρύματος. Ενώ όσοι νηπιαγωγοί συμφώνησαν με αυτήν την άποψη ήταν αυτοί που δεν συμμετείχαν σε προγράμματα μετάβασης, με αποτέλεσμα να θεωρούν το δημοτικό ως έναν μη προσβάσιμο χώρο.

Επιπλέον, ως ένα εμπόδιο στη σύνδεση θεωρήθηκε και η μεγάλη κοινότητα των δύο σχολείων, ιδιαίτερα για τους νηπιαγωγούς που εργάζονται σε πόλεις και μεγαλουπόλεις, στις οποίες τα δημοτικά σχολεία είναι συνήθως 12θέσια, με αποτέλεσμα ο αριθμός των δασκάλων να είναι αρκετά μεγάλος.

Γενικότερα από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι τόσο οι εργαζόμενοι στο νηπιαγωγείο, όσο και αυτοί στο δημοτικό δε συνεργάζονται μεταξύ τους για τη σύνδεση των αναλυτικών προγραμμάτων, την αξιολόγηση του παιδιού και για τη συνέχεια στη μάθησή του. Αυτή η παρατήρηση φάνηκε να υποστηρίζεται και από τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα της Βρυνιώτη (2002), η οποία

μελέτησε τη συνεργασία των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και στη Γερμανία και από την έρευνα των Ξυθάλη και Σαλτέρη (2014). Παρόλο, που η συνεργασία των εκπαιδευτικών των δύο σχολικών ιδρυμάτων, έχει αποδειχθεί από τις έρευνες των Jang και Mangione (1994), του Βαλμά και των συνεργατών του (2006), ότι αποτελεί σημαντικό παράγοντα ομαλής μετάβασης των παιδιών. Τέλος, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι δεν παρατηρήθηκε μόνο η μη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, αλλά και η δυσκολία στη συνεργασία με τους γονείς.

7.5. Παράγοντες που διαχωρίζουν τις τέσσερις ομάδες (νηπιαγωγοί, προϊστάμενοι/ες νηπιαγωγείων, δάσκαλοι, διευθυντές δημοτικών) και συσχέτιση αυτών με δημογραφικά-επαγγελματικά στοιχεία.

Στην αρχή της παραγοντικής ανάλυσης για τους διευθυντές του δημοτικού, η ανάλυση ανέδειξε δύο παράγοντες που καθορίζουν τις πολιτικές και πρακτικές μετάβασης και συνέχειας. Ο πρώτος παράγοντας 'πληροφόρηση και παρότρυνση εκπαιδευτικών' αφορούσε την παροχή πληροφοριών από τους διευθυντές στους δασκάλους για επιμορφώσεις σχετικά με τη μετάβαση και τη συνέχεια από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό, αλλά και την παρότρυνση των δασκάλων της α' και β' δημοτικού για συνεργασία με τους νηπιαγωγούς. Από τις αναλύσεις διαπιστώσαμε ότι ενώ οι διευθυντές των δημοτικών σχολείων παροτρύνουν τους δασκάλους να συμμετέχουν σε επιμορφώσεις σχετικά με τη συνέχεια και τη μετάβαση, ωστόσο δεν τους παροτρύνουν να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς του νηπιαγωγείου, όπως επαληθεύτηκε και από την έρευνα των Hood και των συνεργατών του (2009). Αυτό το οξύμωρο σχήμα φαίνεται να πραγματοποιείται όταν το σχολείο στο οποίο εργάζονται οι διευθυντές βρίσκεται σε μεγαλουπόλεις. Πιθανολογούμε ότι συμβαίνει γιατί στις μεγάλες πόλεις υπάρχουν απεριόριστες ευκαιρίες για επιμορφώσεις, ωστόσο οι σχέσεις των ανθρώπων είναι απρόσωπες με αποτέλεσμα οι δάσκαλοι να μη γνωρίζουν τους νηπιαγωγούς του κοντινότερου νηπιαγωγείου. Ο δεύτερος παράγοντας 'κριτήρια ετοιμότητας και συνεργασία σχολείου οικογένειας' αφορούσε τη χρήση όμοιων κριτηρίων ετοιμότητας μεταξύ του νηπιαγωγείου και του δημοτικού και τη συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια για την επίτευξη της μετάβασης. Από τις αναλύσεις διαπιστώθηκε ότι οι διευθυντές σπάνια χρησιμοποιούν τα ίδια κριτήρια ετοιμότητας και συνεργάζονται με την οικογένεια, όπως επιβεβαιώθηκε και από την έρευνα των Hood και των συνεργατών του (2009). Οι διευθυντές που φάνηκε

να προσπαθούν να χρησιμοποιήσουν ίδια κριτήρια με το νηπιαγωγείο και να συνεργαστούν με την οικογένεια είναι οι νεοεισαχθέντες στην εκπαίδευση, αλλά και αυτοί που είναι άνω των 55 ετών. Πιστεύουμε ότι αυτό οφείλεται στη διάθεση των νέων εκπαιδευτικών, που εισέρχονται στην εκπαίδευση με περισσότερη όρεξη, αλλά και στο γεγονός ότι μέσω των σπουδών τους γνωρίζουν τη σημασία αυτών των παραγόντων στην ομαλή μετάβαση του παιδιού από την μία βαθμίδα στην άλλη. Επίσης, θεωρούμε ότι αυτό υποστηρίζεται και από τους μεγάλους σε ηλικία διευθυντές, λόγω των επιμορφώσεων που πιθανόν να έχουν κάνει για να αναλάβουν τη συγκεκριμένη θέση.

Μετέπειτα, η παραγοντική ανάλυση για τους διευθυντές ανέδειξε τρεις παράγοντες που καθορίζουν την αξιολόγηση νηπίων. Ο πρώτος παράγοντας 'χρήση προσωπικού φακέλου και φακέλου αξιολόγησης' αφορούσε τη χρήση του προσωπικού φακέλου του μαθητή για τη διαμόρφωση του αναλυτικού τους προγράμματος και την τήρηση ενός φακέλου αξιολόγησης των μαθητών. Από τις αναλύσεις φάνηκε ότι οι διευθυντές του δημοτικού δε χρησιμοποιούν το φάκελο του μαθητή για να διαμορφώσουν το αναλυτικό τους πρόγραμμα, και αυτό έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα των Hood και των συνεργατών του (2009), ενώ τηρούν ένα φάκελο αξιολόγησης για κάθε μαθητή. Αυτό το οξύμωρο σχήμα φαίνεται να εμφανίζεται περισσότερο στους διευθυντές που το σχολείο τους βρίσκεται σε αστική περιοχή, αλλά και σε αυτούς που έχουν διδακτορικό. Αυτό θεωρούμε ότι συμβαίνει γιατί πιθανόν να μη γνωρίζουν τον τρόπο χρήσης του φακέλου αξιολόγησης κατά τη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος, διότι το διδακτορικό τους μπορεί να μην είναι σχετικό με το αντικείμενο. Ο δεύτερος παράγοντας 'ενημέρωση νηπιαγωγών και παρακολούθηση προόδου νηπίων' αφορούσε το ενδιαφέρων των διευθυντών για την πρόοδο των παιδιών που θα εισέλθουν στο σχολείο τους, αλλά και την ενημέρωση των νηπιαγωγών για την εξέλιξη των παιδιών. Από τις αναλύσεις παρατηρήθηκε ότι οι διευθυντές σπάνια παρακολουθούν την πρόοδο των νηπίων ή παρέχουν πληροφορίες για την εξέλιξή τους, παρόλο που στην έρευνα των Hood και των συνεργατών του (2009) διαπιστώθηκε το αντίθετο. Ο τρίτος παράγοντας 'τριμηνιαία αξιολόγηση και εντοπισμός μαθησιακού προβλήματος' αφορούσε τη χρήση τριμηνιαίας αξιολόγησης και την υποστήριξη της οικογένειας μετά τον εντοπισμό ενός μαθησιακού προβλήματος. Οι αναλύσεις έδειξαν ότι ενώ οι διευθυντές χρησιμοποιούν τριμηνιαία αξιολόγηση, σπάνια έχουν την ικανότητα να υποστηρίξουν τους γονείς κατά τον εντοπισμό ενός μαθησιακού προβλήματος, παρόλο που

διάφορες έρευνες έχουν αναδείξει τη σημασία της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, όπως η Σακελλαρίου (2014), η Κοντοπούλου (1996), η Στραβάκου (2003) και οι Argyropoulou και Harita (2014).

Η τελευταία παραγοντική ανάλυση για τους διευθυντές ανέδειξε τρεις παράγοντες που καθορίζουν τα εμπόδια στη σύνδεση των μαθησιακών εμπειριών. Ο πρώτος 'έλλειψη χρόνου και πληροφοριών και αδυναμία προσέγγισης τις προσχολικής κοινότητας' αφορούσε την έλλειψη διαθέσιμου χρόνου, την έλλειψη παροχής πληροφοριών από την πλευρά των νηπιαγωγείων και την αδυναμία προσέγγισης της κοινότητας του νηπιαγωγείου. Οι αναλύσεις ανέδειξαν ότι οι διευθυντές θεωρούν την έλλειψη διαθέσιμου χρόνου για συνεργασία με το νηπιαγωγείο ως ένα παράγοντα που εμποδίζει τη συνέχεια των δύο εκπαιδευτικών σχολείων και αυτό φαίνεται να επιβεβαιώνει και η έρευνα των Hood και των συνεργατών του (2009). Ο δεύτερος παράγοντας 'ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και αδιαφορία νηπιαγωγείων' αφορούσε στο διαφορετικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό του νηπιαγωγείου σε σύγκριση με το δημοτικό, αλλά και στην αδιαφορία των νηπιαγωγείων να λάβουν ενημέρωση για την εξέλιξη των παιδιών στο δημοτικό. Οι αναλύσεις έδειξαν ότι αυτός ο παράγοντας δυσκολεύει τη σύνδεση του νηπιαγωγείου με το δημοτικό, όπως επιβεβαιώνει και η έρευνα του Hood και των συνεργατών του (2009). Ο τρίτος παράγοντας 'ασυνέχεια προγραμμάτων, αντίληψης της ετοιμότητας και γλωσσική και πολιτισμική ασυνέχεια' φάνηκε να θεωρείται σημαντικός από την πλευρά των διευθυντών του δημοτικού για την ύπαρξη ασυνέχειας των δύο εκπαιδευτικών σχολείων, όπως επιβεβαιώνει η έρευνα του Hood και των συνεργατών του (2009). Αυτόν τον παράγοντα φαίνεται να τον στηρίζουν οι διευθυντές που εργάζονται σε πόλεις και κωμοπόλεις, αλλά και αυτοί που έχουν διδακτορικό. Θεωρούμε ότι αυτό συμβαίνει γιατί λόγω των σπουδών τους κατανοούν καλύτερα τα προβλήματα που υπάρχουν ανάμεσα στα δύο σχολεία.

Η πρώτη παραγοντική ανάλυση για τους δασκάλους ανέδειξε δύο παράγοντες που καθορίζουν τις πολιτικές και πρακτικές μετάβασης και συνέχειας. Ο πρώτος παράγοντας 'όμοια κριτήρια και ενθάρρυνση συνεργασίας' αφορούσε τη χρήση όμοιων κριτηρίων ετοιμότητας με το νηπιαγωγείο και την ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών από τους διευθυντές τους για συνεργασία με τους νηπιαγωγούς. Από τις αναλύσεις διαπιστώθηκε ότι οι δάσκαλοι σπάνια χρησιμοποιούν όμοια κριτήρια με το νηπιαγωγείο, ενώ δέχονται παρότρυνση από τη διεύθυνση του σχολείου τους να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς του νηπιαγωγείου. Πιθανολογούμε ότι αυτό

οφείλεται στην ικανότητα πρόσβασης που έχουν με το άλλο σχολείο, αφού στις μεγαλουπόλεις δύσκολα επικοινωνούν τα δύο σχολεία, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει συνεννόηση μεταξύ των εκπαιδευτικών για τη χρήση ίδιων κριτηρίων ετοιμότητας. Αυτό το οξύμωρο σχήμα φαίνεται να ισχύει όταν το σχολείο που δουλεύουν οι δάσκαλοι βρίσκεται σε μεγαλουπόλεις και όταν αυτοί βρίσκονται σε μία ώριμη ηλικία. Επίσης, το σχήμα αυτό έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα του Hood και των συνεργατών του (2009), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι οι διευθυντές του δημοτικού δεν παροτρύνουν τους εκπαιδευτικούς τους να συνεργάζονται με τους νηπιαγωγούς, ενώ τους παροτρύνουν να χρησιμοποιούν όμοια κριτήρια που θα βοηθήσουν στην ετοιμότητα των παιδιών για τη μετάβαση. Ο δεύτερος παράγοντας 'συνεργασία με νηπιαγωγούς και οικογένεια' αφορούσε τη συνεργασία των δασκάλων με τους νηπιαγωγούς και με την οικογένεια για την επίτευξη της μετάβασης. Από τις αναλύσεις παρατηρήθηκε ότι οι δάσκαλοι δεν φαίνεται να συνεργάζονται με τους νηπιαγωγούς και με την οικογένεια όπως έχουν επιβεβαιώσει οι έρευνες των Καρυδά και Κούτη (2014), των Ξυθάλη και Σαλτέρη (2014), του Βαλμά και των συνεργατών του (2006) και του Carey και των συνεργατών του (1998, στο Μπρούζος, 2009). Βέβαια, οι δάσκαλοι που υποστηρίζουν τη συνεργασία με τους νηπιαγωγούς και την οικογένεια, είναι αυτοί που το σχολείο τους συστεγάζεται με νηπιαγωγείο, όπως επιβεβαίωσε και η έρευνα της Βρυνιώτη (1999), αυτοί που είναι νέοι σε ηλικία και έχουν αποφοιτήσει από σχολή διετούς φοίτησης. Αυτό πιστεύουμε ότι συμβαίνει γιατί οι δάσκαλοι έχουν άμεση επαφή με τους νηπιαγωγούς, εξαιτίας της συστέγασης, και έχουν μεγαλύτερη διάθεση για συνεργασίες λόγω του νεαρού της ηλικίας τους.

Η δεύτερη παραγοντική ανάλυση των δασκάλων ανέδειξε τρεις παράγοντες που καθορίζουν την αξιολόγηση των νηπίων. Ο πρώτος παράγοντας 'χρήση φακέλου' αφορούσε τη χρήση του φακέλου του μαθητή για το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος και την τήρηση ενός φακέλου αξιολόγησης για την πρόοδο του παιδιού. Από τις αναλύσεις διαπιστώθηκε ότι οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν το φάκελο του παιδιού, με στόχο την αξιολόγηση και όχι σαν κριτήριο για τον εκπαιδευτικό τους σχεδιασμό. Αυτό συμβαίνει ιδιαίτερα όταν οι δάσκαλοι εργάζονται σε αστική περιοχή και έχουν διδακτορικό. Ο δεύτερος παράγοντας 'ενημέρωση νηπιαγωγών και παρακολούθηση προόδων νηπίων' αφορούσε την ενημέρωση των νηπιαγωγών για την εξέλιξη των παιδιών και την παρακολούθηση των παιδιών που θα εισέλθουν στο σχολείο από την πλευρά των δασκάλων. Από τις αναλύσεις παρατηρήθηκε ότι οι

δάσκαλοι δε φαίνεται να υποστηρίζουν την παρακολούθηση των νηπίων και την ενημέρωση των εκπαιδευτικών, παρόλο που η έρευνα του Hood και των συνεργατών του (2009) ανέδειξε τη σημασία αυτών των παραγόντων για την ύπαρξη συνέχειας ανάμεσα στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό. Ο τρίτος παράγοντας 'τριμηνιαία αξιολόγηση και εντοπισμός μαθησιακού προβλήματος' αφορούσε τη χρήση τριμηνιαίας αξιολόγησης και την ικανότητα των δασκάλων να υποστηρίξουν τους γονείς κατά τον εντοπισμό μαθησιακού προβλήματος. Οι αναλύσεις έδειξαν ότι ενώ οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν την τριμηνιαία αξιολόγηση, δυσκολεύονται να υποστηρίξουν την οικογένεια στην περίπτωση που εντοπίσουν κάποιο μαθησιακό πρόβλημα σε κάποιον μαθητή, αν και αρκετοί ερευνητές έχουν αναδείξει τη σημασία της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας στην εξέλιξη του παιδιού, όπως η Σακελλαρίου (2014), η Κοντοπούλου (1996), η Στραβάκου (2003) και οι Argyropoulou και Harita (2014). Αυτό το οξύμωρο σχήμα φαίνεται να συμβαίνει στους νέους δασκάλους που εργάζονται σε πόλεις. Θεωρούμε ότι αυτό οφείλεται στην έλλειψη γνώσεων και εμπειρίας για τη διαχείριση των γονέων.

Η τρίτη παραγοντική ανάλυση των δασκάλων ανέδειξε τέσσερις παράγοντες που καθορίζουν τα εμπόδια στη σύνδεση των μαθησιακών εμπειριών. Ο πρώτος παράγοντας 'έλλειψη διαθέσιμου χρόνου και αδυναμία προσέγγισης της προσχολικής κοινότητας' αφορούσε την απουσία διαθέσιμου χρόνου των δασκάλων και τη δυσκολία τους να προσεγγίσουν την προσχολική κοινότητα ώστε να συνεργαστούν. Οι αναλύσεις έδειξαν ότι ενώ οι δάσκαλοι θεωρούν την έλλειψη διαθέσιμου χρόνου από την πλευρά τους ως έναν παράγοντα που δυσχεραίνει τη συνέχεια μεταξύ του νηπιαγωγείου και του δημοτικού, δεν θεωρούν ως κατασταλτικό παράγοντα την αδυναμία προσέγγισης της προσχολικής κοινότητας. Αυτό το οξύμωρο σχήμα διαπιστώνεται στους δασκάλους που έχουν διδακτορικό τίτλο. Πιστεύουμε ότι αυτό συμβαίνει γιατί λόγω των σπουδών τους έχουν γνώσεις σχετικές με τη συνεργασία των δύο σχολείων. Ο δεύτερος παράγοντας 'ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και έλλειψη πληροφοριών' αφορούσε το διαφορετικό σχεδιασμό του νηπιαγωγείου και του δημοτικού, αλλά και την απουσία πληροφοριών από την πλευρά των νηπιαγωγείων για την πρόοδο των νηπίων. Οι αναλύσεις έδειξαν ότι ενώ οι δάσκαλοι, που εργάζονται σε χωριό, θεωρούν ως ανασταλτικό παράγοντα για τη συνέχεια των δύο σχολείων την ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, δεν πιστεύουν ότι η έλλειψη πληροφοριών δημιουργεί τέτοια προβλήματα. Θεωρούμε ότι αυτό οφείλεται στην περιοχή που βρίσκεται το σχολείο, διότι σε ένα χωριό οι επαφές των ανθρώπων

είναι πιο άμεσες με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να συζητήσουν για την πρόοδο των παιδιών. Ο τρίτος παράγοντας 'αδιάφορα νηπιαγωγεία' αφορούσε την αδιαφορία των νηπιαγωγείων για την εξέλιξη των παιδιών. Οι δάσκαλοι που θεωρούν ότι η ασυνέχεια του νηπιαγωγείου και του δημοτικού, οφείλεται σε αυτόν τον παράγοντα είναι αυτοί που το σχολείο τους δεν συστεγάζεται με νηπιαγωγείου, όπως επιβεβαιώνει και η Βρυνιώτη (1999), αλλά και αυτοί που έχουν διδακτορικό τίτλο. Ο τέταρτος παράγοντας 'ασυνέχεια προγραμμάτων και αντίληψης της ετοιμότητας' αφορούσε τις διαφορετικές φιλοσοφίες του νηπιαγωγείου και του δημοτικού, αλλά και τη χρήση διαφορετικών κριτηρίων ετοιμότητας των δύο σχολείων. Από τις αναλύσεις διαπιστώσαμε ότι οι δάσκαλοι θεωρούν αυτόν τον παράγοντα ως κατασταλτικό για τη δημιουργία συνέχειας μεταξύ των δύο σχολείων, όπως επιβεβαιώνει και η έρευνα του Hood και των συνεργατών του (2009), και ιδιαίτερα αυτοί που εργάζονται σε χωριό, κωμόπολη ή πόλη, αλλά και όσοι έχουν διδακτορικό.

Στην αρχή της παραγοντικής ανάλυσης για τους προϊσταμένους του νηπιαγωγείου, η ανάλυση ανέδειξε δύο παράγοντες που καθορίζουν την αξιολόγηση των νηπίων. Ο πρώτος παράγοντας 'χρήση φακέλου' αφορούσε την τήρηση ενός φακέλου αξιολόγησης για κάθε μαθητή και τη χρήση του φακέλου αξιολόγησης του νηπίου για τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού τους προγράμματος. Οι αναλύσεις έδειξαν ότι οι προϊστάμενοι πιστεύουν ότι οι νηπιαγωγοί χρησιμοποιούν το φάκελο αξιολόγησης για να διαμορφώσουν το πρόγραμμα τους όπως επαληθεύεται και από την έρευνα του Hood και των συνεργατών του (2009), αλλά δεν πιστεύουν ότι οι νηπιαγωγοί τηρούν ένα πορτφόλιο για το κάθε νήπιο. Ο δεύτερος παράγοντας 'τριμηνιαία αξιολόγηση, παρόμοιο πορτφόλιο, παρακολούθηση προόδου και μαθησιακό πρόβλημα' αφορούσε τη χρήση τριμηνιαίας αξιολόγησης για κάθε μαθητή από την πλευρά των νηπιαγωγών, τη δημιουργία και την παράδοση του φακέλου αξιολόγησης των μαθητών στους εκπαιδευτικούς του δημοτικού, την παρακολούθηση της προόδου των μαθητών στο δημοτικό από τη μεριά των νηπιαγωγών, αλλά και την ικανότητά τους να υποστηρίξουν την οικογένεια στην περίπτωση που διαπιστώσουν κάποιο μαθησιακό πρόβλημα. Από τις αναλύσεις φάνηκε ότι οι προϊστάμενοι δε θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί τους χρησιμοποιούν τριμηνιαία αξιολόγηση, ενώ αντίθετα η έρευνα του Hood και των συνεργατών του (2009) έδειξε πως οι νηπιαγωγοί αξιολογούν συχνά την αναπτυξιακή πορεία των παιδιών. Επίσης, οι προϊστάμενοι φάνηκε να πιστεύουν ότι οι νηπιαγωγοί δεν παρακολουθούν την πρόοδο των νηπίων στο δημοτικό, όπως απέδειξε και η έρευνα του Hood και των

συνεργατών του (2009). Αυτή η άποψη επαληθεύει την έρευνα της Βρυνιώτη (1999), που υποστήριξε ότι υπάρχει απουσία συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών του νηπιαγωγείου και του δημοτικού.

Η δεύτερη παραγοντική ανάλυση των προϊσταμένων του νηπιαγωγείου ανάδειξε τέσσερις παράγοντες που καθορίζουν τα εμπόδια στη συνέχεια των μαθησιακών εμπειριών. Ο πρώτος παράγοντας 'ελλιπής ενημέρωση και άγνωστα κριτήρια' αφορούσε την απουσία πληροφοριών για την πρόοδο των παιδιών από την πλευρά των δημοτικών και τα άγνωστα κριτήρια για την ετοιμότητα των παιδιών που χρησιμοποιούνται στο δημοτικό. Από τις αναλύσεις φάνηκε ότι οι προϊστάμενοι θεωρούν ως εμπόδιο συνέχειας μεταξύ των δύο σχολείων την ελλιπή ενημέρωση από την πλευρά των δημοτικών, όπως αποδείχθηκε και από την έρευνα του Hood και των συνεργατών του (2009). Ο δεύτερος παράγοντας 'γλωσσική και πολιτισμική ασυνέχεια και αδυναμία προσέγγισης της κοινότητας των δημοτικών' αφορούσε τη διαφορετικότητα του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σαν σχολικές μονάδες, αλλά και την αδυναμία των νηπιαγωγών να προσεγγίσουν τους εκπαιδευτικούς του δημοτικού. Οι αναλύσεις έδειξαν ότι οι προϊστάμενοι δεν πιστεύουν ότι ο συγκεκριμένος παράγοντας εμποδίζει τη συνέχεια στη μάθηση των παιδιών. Ο τρίτος παράγοντας 'ασυνέχεια προγραμμάτων και στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό' αφορούσε την ύπαρξη ασυνέχειας μεταξύ του νηπιαγωγείου και του δημοτικού στα προγράμματα και στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό των εκπαιδευτικών. Οι αναλύσεις έδειξαν ότι οι προϊστάμενοι δεν θεωρούν ότι αυτός ο παράγοντας εμποδίζει τη συνέχεια στη μάθηση των παιδιών. Ο τέταρτος παράγοντας 'έλλειψη διαθέσιμου χρόνου και αδιάφορα δημοτικά', αφορούσε την απουσία διαθέσιμου χρόνου για την ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο σχολείων από την πλευρά των προϊσταμένων και την αδιαφορία των δημοτικών για πληροφορίες σχετικά με την εξέλιξη των νηπίων. Παρόλο που στη συγκεκριμένη έρευνα οι προϊστάμενοι δεν θεωρούν αυτόν τον παράγοντα ως κατασταλτικό της συνέχειας στη μάθηση των παιδιών, στην έρευνα του Hood και των συνεργατών του (2009) φάνηκε ότι αυτός ο παράγοντας επηρεάζει τη συνέχεια στη μάθηση.

Στην πρώτη παραγοντική ανάλυση για τους νηπιαγωγούς αναδείχθηκαν τρεις παράγοντες που καθορίζουν την αξιολόγηση των νηπίων. Ο πρώτος παράγοντας 'χρήση φακέλου' αφορούσε την τήρηση ενός φακέλου αξιολόγησης για κάθε μαθητή και τη χρήση του φακέλου του νηπίου για τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού τους προγράμματος. Από τις αναλύσεις διαπιστώθηκε ότι ενώ οι νηπιαγωγοί τηρούν έναν

φάκελο αξιολόγησης για κάθε μαθητή, δεν τον χρησιμοποιούν για να διαμορφώσουν το εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα. Αυτό το οξύμωρο σχήμα επιβεβαιώθηκε και από την έρευνα του Hood και των συνεργατών του (2009), ιδιαίτερα από τους νηπιαγωγούς που το σχολείο τους δεν συστεγάζεται και δεν συναυλίζεται με δημοτικό, όπως διαπιστώθηκε και στην έρευνά μας. Ο δεύτερος παράγοντας 'παρακολούθηση παιδιών: παρακολούθηση και πορτφόλιο' αφορούσε τη δημιουργία και παράδοση ενός πορτφόλιο με την πρόοδο κάθε μαθητή στους εκπαιδευτικούς του δημοτικού, αλλά και την παρακολούθηση της προόδου των νηπίων στο δημοτικό από την πλευρά των νηπιαγωγών. Οι αναλύσεις έδειξαν ότι ο παράγοντας αυτός δεν υποστηρίζεται από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε χωριό και από αυτούς που δεν έχουν κάποια σχετική επιμόρφωση για τη μετάβαση, δηλαδή οι νηπιαγωγοί που δεν έχουν κάποια σχετική επιμόρφωση δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν την πρόοδο των παιδιών και να ετοιμάσουν ένα πορτφόλιο για τους εκπαιδευτικούς του δημοτικού, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η συνέχεια στη μάθηση, όπως διαπιστώθηκε και από την έρευνα της Γουργιώτου (2014α) και του Παπαντωνίου και των συνεργατών του (2006). Ο τρίτος παράγοντας 'τριμηνιαία αξιολόγηση και μαθησιακό πρόβλημα' αφορούσε τη χρήση της τριμηνιαίας αξιολόγησης των παιδιών από την πλευρά των νηπιαγωγών και την ικανότητά τους να υποστηρίξουν την οικογένειας κατά την εύρεση μαθησιακού προβλήματος. Οι αναλύσεις έδειξαν ότι ενώ οι νηπιαγωγοί χρησιμοποιούν την τριμηνιαία αξιολόγηση των παιδιών, ιδιαίτερα αυτοί που έχουν επιμορφωθεί σε θέματα μετάβασης και έχουν λάβει μέρος σε τέτοια προγράμματα, όπως επιβεβαίωσε και η έρευνα του Hood και των συνεργατών του (2009), δεν θεωρούν ότι έχουν την ικανότητα να υποστηρίξουν την οικογένεια. Αυτή η δυσκολία στη συνεργασία των νηπιαγωγών και της οικογένειας διαπιστώθηκε και από την έρευνα του Early και των συνεργατών του (1999, 2001 in National center for family & community, 2004).

Η δεύτερη παραγοντική ανάλυση για τους νηπιαγωγούς ανέδειξε τέσσερις παράγοντες που καθορίζουν τα εμπόδια στη συνέχεια της μάθησης. Ο πρώτος παράγοντας 'ελλιπής ενημέρωση και αδιάφορα δημοτικά' αφορούσε την απουσία ενημέρωσης από την πλευρά των δημοτικών για την εξέλιξη των παιδιών, αλλά και την αδιαφορία των δημοτικών στην παραλαβή πληροφοριών σχετικών με την πρόοδο των νηπίων. Οι αναλύσεις έδειξαν ότι αυτός ο παράγοντας δυσχεραίνει τη συνέχεια στη μάθηση, όπως επιβεβαίωσε και η έρευνα του Hood και των συνεργατών του (2009). Επίσης, διαπιστώθηκε ότι αυτά τα εμπόδια στη συνέχεια τονίζονται από τους

νηπιαγωγούς που δεν εργάζονται σε πόλη και δεν έχουν συμμετέχει σε κάποιο πρόγραμμα μετάβασης. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα των Καρυδά και Κούτη (2014), στην οποία φάνηκε ότι οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν σε πρόγραμμα μετάβασης κατανόησαν πως οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά, οφείλονται στη μη συνεργασία των δύο σχολείων. Ο δεύτερος παράγοντας 'αδυναμία προσέγγισης της κοινότητας των δημοτικών και έλλειψη διαθέσιμου χρόνου' αφορούσε την απουσία διαθέσιμου χρόνου των νηπιαγωγών και την αδυναμία να προσεγγίσουν την κοινότητα του δημοτικού ώστε να αναπτύξουν συνεργατικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς του δημοτικού. Από τα αποτελέσματα διαπιστώσαμε ότι οι νηπιαγωγοί που εργάζονται σε αστικές περιοχές θεωρούν ως εμπόδιο για την ασυνέχεια στη μάθηση των παιδιών την έλλειψη διαθέσιμου χρόνου από πλευρά τους, όπως επιβεβαιώνει και η έρευνα του Hood και των συνεργατών του (2009), της Βρυνιώτη (1999), αλλά και του Παπαντωνίου και των συνεργατών του (2006). Ο τρίτος παράγοντας 'ασυνέχεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και γλωσσική και πολιτισμική ασυνέχεια' αφορούσε τις διαφορές ανάμεσα στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό, που σχετίζονται με την κουλτούρα και το πρόγραμμα. Οι αναλύσεις έδειξαν ότι ενώ οι νηπιαγωγοί θεωρούν ως εμπόδιο στη συνέχεια της μάθησης το διαφορετικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό, όπως επαληθεύει και η έρευνα του Hood και των συνεργατών του (2009), δεν υποστηρίζουν ότι η γλωσσική και πολιτισμική ασυνέχεια των δύο σχολείων λειτουργεί ως κατασταλτικός παράγοντας. Αυτό το οξύμωρο σχήμα υποστηρίζεται από τους νηπιαγωγούς που έχουν λάβει επιμόρφωση σχετικά με τη μετάβαση και έχουν συμμετάσχει σε σχετικά προγράμματα, και ως εκ τούτου κατανοούν καλύτερα τις δυσκολίες στη συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών σχολείων, όπως έχει διαπιστωθεί και από τις έρευνες των Καρυδά και Κούτη (2014) και Ζωγράφου και Βοζίκη (2014), αλλά εργάζονται σε αγροτικές περιοχές. Ο τέταρτος παράγοντας 'ασυνέχεια προγραμμάτων και αντίληψης της ετοιμότητας' αφορούσε τις διαφορές που υπάρχουν στα προγράμματα σπουδών του νηπιαγωγείου και του δημοτικού, αλλά και τα διαφορετικά κριτήρια σχολικής ετοιμότητας που χρησιμοποιούν τα δύο εκπαιδευτικά σχολεία. Από τις αναλύσεις διαπιστώσαμε ότι οι νηπιαγωγοί που δεν εργάζονται σε ανεξάρτητο κτήριο των κτιριακών υποδομών ΑΕ ή σε νηπιαγωγείο που συστεγάζεται με δημοτικό, θεωρούν ότι η ασυνέχεια στη μάθηση οφείλεται στα διαφορετικά προγράμματα σπουδών των δύο σχολείων, όπως έχουν υποστηρίξει και οι μαθητές στις έρευνες των Αρβανίτη και Δάσιου (2014), και Κασσωτάκη-Ψαρουδάκη (2014). Αντίθετα, οι νηπιαγωγοί φάνηκε να πιστεύουν ότι

τα διαφορετικά κριτήρια σχολικής ετοιμότητας των δύο σχολικών μονάδων δεν επιβραδύνουν τη συνέχεια μεταξύ τους.

Άρα, οι τέσσερις κατηγορίες υποκειμένων της έρευνας (διευθυντές, δάσκαλοι, προϊστάμενοι και νηπιαγωγοί), μέσα από τη σύγκριση των παραγόντων που αφορούν τις πολιτικές και πρακτικές, την αξιολόγηση των παιδιών και τα εμπόδια στη σύνδεση, φαίνεται να συγκλίνουν προς την ασυνέχεια της μάθησης των παιδιών, όπως άλλωστε έχει επαληθευτεί και από την έρευνα του Παπαντωνίου και των συνεργατών του (2006). Σε αυτό το σημείο θα θέλαμε να τονίσουμε ότι οι προϊστάμενοι δεν θεωρούν ότι υπάρχουν εμπόδια στη συνέχεια της μάθησης του παιδιού, εκτός από την ελλιπή ενημέρωση από την πλευρά των δημοτικών και τη χρήση διαφορετικών κριτηρίων ετοιμότητας των δύο σχολείων, σε αντίθεση με το υπόλοιπο δείγμα που υποστήριξαν ότι υπάρχουν πολλά προβλήματα που δυσχεραίνουν τη συνέχεια της μάθησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^{ο}

Συμπεράσματα- Προτάσεις

8.1. Συμπεράσματα

8.2. Προτάσεις για βελτίωση και περαιτέρω έρευνα

8.1 Συμπεράσματα

Στην μελέτη αυτή έγινε μία προσπάθεια διερεύνησης της συνέχειας στη μάθηση και ανάπτυξη του παιδιού κατά τη διάρκεια της μετάβασής του από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.

Από τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν στο κεφάλαιο 6 και από την συζήτηση που προηγήθηκε, θα προχωρήσουμε στα συμπεράσματά μας ερευνώντας κάθε ειδικότερο στόχο ξεχωριστά, έτσι ώστε να μπορέσουμε να απαντήσουμε στα ερευνητικά μας ερωτήματα που τέθηκαν στο 1^{ο} κεφάλαιο.

Ο πρώτος στόχος αφορούσε τις απόψεις των ερωτηθέντων σχετικά με την ύπαρξη συνέχειας ή μη των δύο εκπαιδευτικών ιδρυμάτων όσον αφορά στις πολιτικές και πρακτικές μετάβασης και συνέχειας που χρησιμοποιούν. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως σύμφωνα με τις απόψεις των ερωτηθέντων δεν υπάρχει συνέχεια ανάμεσα στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό, αφού δεν χρησιμοποιούνται οι ίδιες πάγιες τακτικές και τα ίδια κριτήρια σχολικής ετοιμότητας.

Ο δεύτερος αφορούσε τις απόψεις του δείγματος για την ύπαρξη συνέχειας ή μη των δύο σχολείων όσον αφορά στο αναλυτικό πρόγραμμα και τις διδακτικές πρακτικές. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα φαίνεται να μην υπάρχει συνέχεια ανάμεσα στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό, διότι σπάνια συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί για το σχεδιασμό της διδακτέας ύλης και την ευθυγραμμισμένη εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος. Η ασυνέχεια φάνηκε να υπάρχει σε πρακτικό επίπεδο, γιατί όπως μελετήσαμε στο πρώτο μέρος της εργασίας, υπάρχει συνέχεια σύμφωνα με το θεωρητικό υπόβαθρο και με τις επίσημες κατευθύνσεις του κράτους.

Ένας άλλος στόχος που θέσαμε ήταν η μελέτη των απόψεων όλων των εμπλεκομένων σχετικά με τη συνέχεια ή μη των δύο σχολείων όσον αφορά στην αξιολόγηση των νηπίων. Από τις αναλύσεις φάνηκε να υπάρχει συνέχεια ανάμεσα στα δύο εκπαιδευτικά ιδρύματα όσον αφορά την αξιολόγηση των παιδιών, αφού χρησιμοποιούνται και στα δύο εκπαιδευτικά ιδρύματα φάκελοι αξιολόγησης/ πορτφόλιο και η τριμηνιαία διαμορφωτική αξιολόγηση. Συνεργασία φάνηκε να μην υπάρχει αφού ναι μεν οι παιδαγωγοί τηρούν πορτφόλιο, αλλά δεν έχουν τη διάθεση να μοιραστούν τα αποτελέσματά τους με τους εκπαιδευτικούς του άλλου σχολικού ιδρύματος.

Ακόμη, μελετήθηκαν οι απόψεις του δείγματος σχετικά με τα εμπόδια που υπάρχουν ανάμεσα στις δύο σχολικές μονάδες, για τη σύνδεση και το συντονισμό των μαθησιακών εμπειριών και φάνηκε να υποστηρίζονται ως εμπόδια ομόφωνα, η

έλλειψη χρόνου από την πλευρά των εργαζομένων για δημιουργία συνεργασιών, η μη ταύτιση του σχεδιασμού των δύο σχολείων και η αδιαφορία των σχολείων για την παροχή πληροφοριών σχετικά με την εξέλιξη των παιδιών.

Ένα από τα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε στην αρχή ήταν εάν οι εγκαταστάσεις του κτηρίου επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δημοτικού για τις πολιτικές και πρακτικές που χρησιμοποιούν, για την αξιολόγηση των νηπίων και για τα εμπόδια στη σύνδεση και το συντονισμό των μαθησιακών εμπειριών. Από τα αποτελέσματα φάνηκε να μην επηρεάζονται οι απόψεις των διευθυντών από τις σχολικές εγκαταστάσεις, ενώ οι απόψεις των δασκάλων για τις πολιτικές και πρακτικές, αλλά και για τα εμπόδια στη σύνδεση φάνηκε να επηρεάζονται ανάλογα τον χώρο εργασίας τους.

Ένα άλλο ερευνητικό ερώτημα ήταν κατά πόσο οι απόψεις των διευθυντών και των δασκάλων για τις πολιτικές και πρακτικές που χρησιμοποιούν, για την αξιολόγηση των νηπίων και για τα εμπόδια στη σύνδεση και το συντονισμό των μαθησιακών εμπειριών επηρεάζονται από την περιοχή που βρίσκεται το σχολείο τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δημοτικού διαφοροποιούνται ανάλογα με την περιοχή που βρίσκεται το σχολείο τους. Συγκεκριμένα παρατηρήσαμε ότι η ασυνέχεια στην μάθηση σύμφωνα με τις απόψεις τους εντοπίζεται σε όσους εργάζονται σε αστικές περιοχές, που θεωρούμε ότι δυσκολεύουν την άμεση επικοινωνία των ανθρώπων.

Επίσης, διερευνήσαμε αν η ηλικία των εμπλεκομένων στο δημοτικό σχολείο επηρεάζει τις απόψεις τους για τις πολιτικές και πρακτικές που χρησιμοποιούν, για την αξιολόγηση των νηπίων και για τα εμπόδια στη σύνδεση. Οι αναλύσεις έδειξαν ότι οι απόψεις των εμπλεκομένων φάνηκε να διαμορφώνονται ανάλογα με την ηλικία τους, όσον αφορά τις πολιτικές και πρακτικές που χρησιμοποιούν, και συγκεκριμένα φάνηκε ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί τείνουν να χρησιμοποιούν περισσότερες φορές κοινές πολιτικές και πρακτικές. Θεωρούμε ότι αυτό οφείλεται στην μεγαλύτερη διάθεση που έχουν λόγω του νεαρού της ηλικίας τους, αλλά και στις σπουδές τους. Ενώ για την αξιολόγηση των νηπίων, η ηλικία επηρεάζει μόνο τους δασκάλους.

Άλλο ένα ερώτημα που θέσαμε ήταν αν η εκπαίδευση των διευθυντών και των δασκάλων επηρεάζει τις απόψεις τους για τις πολιτικές και πρακτικές που χρησιμοποιούν, για την αξιολόγηση των νηπίων και για τα εμπόδια στη σύνδεση. Από την πλευρά των διευθυντών διαπιστώσαμε ότι ανάλογα με την εκπαίδευσή τους διαμορφώνονται και οι απόψεις τους σχετικά με την αξιολόγηση των νηπίων και με

τα εμπόδια της σύνδεσης, ενώ αντίθετα οι απόψεις των δασκάλων φαίνεται να επηρεάζονται από την εκπαίδευση που έχουν λάβει.

Επιπλέον, διερευνήσαμε εάν οι εγκαταστάσεις του σχολικού κτηρίου, η περιοχή του σχολείου, η ηλικία, η εκπαίδευση και η συμμετοχή σε επιμορφώσεις και προγράμματα μετάβασης επηρεάζουν τις απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση των νηπίων και τα εμπόδια στη σύνδεση. Από τις αναλύσεις διαπιστώσαμε ότι οι απόψεις των νηπιαγωγών γι' αυτά τα δύο θέματα, διαμορφώνονται ανάλογα με τις σχολικές εγκαταστάσεις και την περιοχή του σχολείου, αλλά και από τη συμμετοχή των νηπιαγωγών σε επιμορφωτικά σεμινάρια και σε προγράμματα μετάβασης.

Τέλος, από τα παραπάνω καταλαβαίνουμε ότι υπάρχει ασυνέχεια στη μάθηση των παιδιών, η οποία οφείλεται κατά κύριο λόγο στους εκπαιδευτικούς και στους διευθυντές, εξαιτίας των απόψεων που διατύπωσαν. Όσον αφορά την βιβλιογραφική μας ανασκόπηση, συμπεραίνουμε ότι υπάρχουν όλες οι δυνατότητες να δημιουργηθεί συνέχεια στη μάθηση των παιδιών, όταν όλοι εμπλεκόμενοι στη μαθησιακή διαδικασία το επιθυμούν.

8.2 Προτάσεις για βελτίωση και περαιτέρω έρευνα

Με βάση τα παραπάνω συμπεράσματα της έρευνας προκύπτει η ανάγκη επαναπροσδιορισμού των παραγόντων που αφορούν τόσο στη μετάβαση του παιδιού, όσο και στη συνέχεια της μάθησής του. Μελετώντας την προβληματική της μετάβασης και της συνέχειας στη μάθηση των παιδιών, μέσα από τις θέσεις των διαφόρων ερευνητών, και υλοποιώντας τη συγκεκριμένη έρευνα για την ύπαρξη ή μη συνέχειας στη μάθηση και ανάπτυξη των παιδιών, από την πλευρά των εκπαιδευτικών και των διευθυντών/ προϊσταμένων, οδηγηθήκαμε στις εξής προτάσεις:

1) Για να μπορέσει να υπάρξει συνέχεια στη μάθηση και ανάπτυξη των παιδιών, έτσι ώστε η μετάβασή τους να είναι ομαλή, θα πρέπει οι αλλαγές να ξεκινήσουν από την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Δηλαδή θα πρέπει η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών των δύο ιδρυμάτων να είναι κοινή. Με τη συνεκπαίδευση θα μπορέσουν οι μελλοντικοί νηπιαγωγοί να μάθουν τη σχολική πραγματικότητα των δασκάλων και οι δάσκαλοι αυτή των νηπιαγωγών. Βέβαια, στην περίπτωση που αυτό το μέτρο θεωρείται ακατόρθωτο, καλό θα ήταν οι εκπαιδευτικοί να έχουν κάποια

κοινά υποχρεωτικά μαθήματα, για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν γνώσεις σχετικά με την ψυχοσωματική ανάπτυξη των παιδιών, αλλά και να κατανοήσουν τι πρέπει να πράξουν για να μην υπάρχει μεγάλη απόκλιση στη λειτουργία των δύο ιδρυμάτων, ώστε η συνέχεια στη μάθηση να έχει πλήρη εφαρμογή από την πλευρά των σχολείων.

2) Το Υπουργείο Παιδείας καλό θα ήταν να θεσμοθετήσει ορισμένα υποχρεωτικά σεμινάρια για τους εκπαιδευτικούς με θέμα τη μετάβαση και τη συνέχεια, για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να κατανοήσουν τις ενέργειες που πρέπει να κάνουν ώστε να υπάρξει συνέχεια ανάμεσα στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό. Επίσης, καλό θα είναι το υπουργείο να επιβάλει στους εκπαιδευτικούς υποχρεωτική συμμετοχή σε προγράμματα μετάβασης.

3) Το κράτος να μεριμνήσει ώστε να υπάρχει συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων στη διαδικασία της μετάβασης, όπως είναι η κοινότητα, μέσα από προγράμματα που θα την ευαισθητοποιήσουν σχετικά με το ζήτημα της συνέχειας.

4) Εφόσον μία από τις βασικές αρχές της συνέχειας είναι η συνέχεια στο χώρο, καλό θα ήταν να δημιουργηθεί ένας οργανισμός που θα αναλαμβάνει τη διαμόρφωση και οργάνωση των σχολικών τάξεων του νηπιαγωγείου και του δημοτικού, τουλάχιστον των δύο πρώτων τάξεων, ώστε να εξασφαλίζεται η συνέχεια και σε αυτόν τον παράγοντα.

5) Να δημιουργηθούν υποχρεωτικά σεμινάρια επιμόρφωσης προς τους γονείς, τα οποία θα έχουν ως στόχο την ενημέρωσή τους σχετικά με τον τρόπο εμπλοκής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία θα συμβάλλει στη συνέχεια της μάθησης των παιδιών τους.

6) Το Υπουργείο Παιδείας να ορίσει έναν συγκεκριμένο αριθμό ‘διδασκαλιών’, που θα συμμετέχουν οι γονείς υποχρεωτικά και να ξεκαθαρίσει ότι σε αυτές τις δραστηριότητες δεν θα συμπεριλαμβάνονται οι σχολικές γιορτές.

7) Καλό θα ήταν η πολιτεία να θεσμοθετήσει την υποχρεωτική συνεργασία των εκπαιδευτικών του νηπιαγωγείου και του δημοτικού μεταξύ τους, αλλά και με την οικογένεια. Διότι μόνο όταν υπάρχει εποικοδομητική συνεργασία μεταξύ αυτών των τριών μπορεί να υπάρξει συνέχεια στη μάθηση και η μετάβαση του παιδιού να είναι ομαλή.

8) Η εκάστοτε κυβέρνηση καλό θα ήταν να παροτρύνει τους υπεύθυνους φορείς κάθε νομού να μεταφέρουν τα παιδιά με σχολικά, με τα οποία θα μεταφέρονται και οι εκπαιδευτικοί, ώστε να μπορέσουν οι παιδαγωγοί να αναπτύξουν

επικοινωνία με τους μαθητές τους και να μάθουν για τα τυχόν προβλήματα που αντιμετωπίζουν και για τις προσδοκίες που έχουν από το σχολείο, μέσα σε ένα καθημερινό και φιλικό κλίμα.

9) Ακόμη, καλό θα ήταν να γίνεται χρήση των καινοτόμων προγραμμάτων από τους εκπαιδευτικούς των δύο ιδρυμάτων, και να ισχύει υποχρεωτική επιμόρφωση σχετικά με αυτά τα προγράμματα στους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας που χρησιμοποιούν τις παλαιότερες μεθόδους.

10) Επίσης, καλό θα ήταν να θεσμοθετηθεί η υποχρεωτική συνεργασία και με τα άλλα προσχολικά ιδρύματα, όπως είναι οι παιδικοί σταθμοί, έτσι ώστε να είναι ολοκληρωμένη η σύνδεση στη μάθηση και ανάπτυξη των παιδιών.

11) Τελειώνοντας, θα θέλαμε να προτείνουμε μία σχετική έρευνα, η οποία θα μελετάει τις απόψεις της οικογένειας και της κοινότητας, για να μπορέσει να υπάρξει μία σφαιρική άποψη σχετικά με την ύπαρξη συνέχειας ή μη, στη μάθηση των παιδιών.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αγαλιώτης, Ι. (2011). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση μαθητών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής: Το αξιολογικό σύστημα μαθησιακών αναγκών*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής: Ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις*. Ιωάννινα: Εφύρα.

Αθανασούλα- Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά: Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.

Αλευριάδου, Α., Βρυνιώτη, Κ., Καρύδης, Α., Σιβροπούλου- Θεοδοσιάδου, Ει. & Χρυσαφίδης, Κ. (2008). *Οδηγός ολοήμερου νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Πατάκη.

Αραβανή, Ε. (2014). Από το δημοτικό στο γυμνάσιο με "όχημα" τη λογοτεχνία. Στο: Ε. Γουργιώτου (Επιμ.) *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση: Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σ.σ: 260-269). Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.

Αρβανίτη, Ι. & Δάσιου, Α. (2014). Οι απόψεις των νηπίων για τη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Στο: Ε. Γουργιώτου (Επιμ.) *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση: Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σ.σ: 160-168). Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.

Αργυροπούλου, Ε. (2007). *Οργάνωση και διοίκηση της προσχολικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κριτική.

Αργυροπούλου, Ε. (2009). Ο προγραμματισμός ως διοικητική λειτουργία στην προσχολική εκπαίδευση. *Επιστήμες Αγωγής, 1*, 145-163.

Αργυροπούλου, Ε. (2010). Καθήκοντα και αρμοδιότητες των διευθυντών των σχολικών μονάδων: Προσεγγίζοντας ερευνητικά το θέμα στο σύγχρονο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Στο: Κ. Δ. Μαλαφάντης, Ν. Ανδρεαδάκης, Δ. Καραγιώργος, Γ. Μανωλίτσης & Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *7ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, 19-21 Νοεμβρίου 2010 (τομ.Α'), (σ.σ. 553-565). Ρέθυμνο.

Αργυροπούλου, Ε. (2011) Νηπιαγωγοί και θέσεις ευθύνης στην εκπαίδευση: Νέες τάσεις, διαφοροποιημένες επιθυμίες. Στο: Ι. Παπαδάτος (Επιμ.) «*Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης*» (τομ.Β') (σ.σ: 263-275). Αθήνα: Σμυρνιωτάκη.

Αργυροπούλου, Ε. (2014). Η μετάβαση από το γυμνάσιο στην επαγγελματική εκπαίδευση: Ανίχνευση των καθοριστικών παραγόντων που συμβάλλουν στη διαμόρφωση των επιλογών των μαθητών. Στο: Ε. Γουργιώτου (Επιμ.) *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση: Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σ.σ: 543-558). Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.

Αργυροπούλου, Ε. (2015). *Προσεγγίζοντας το αβέβαιο μέλλον: Η λειτουργία του προγραμματισμού στην εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.

Αφράτης, Γ. *«Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και γνώση»*. Αναρτήθηκε στις 12/2/2010 από τον δικτυακό τόπο: http:// user.uoa.gr/~spapast/stnedrkozan/Praktika/o6Programmata/3043afraths.

Babbie, E. (2011). *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα*. (Κ. Ζαφειρόπουλος, Επιμ., Γ. Βογιατζής, μτρφ.). Αθήνα: Κριτική.

Βαλμάς, Φ., Λουμάκου, Μ., Πομώνης, Μ., Διδαχού, Ε. & Μπαγάκης, Γ. (2006). Αυτομόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών: ένα παράδειγμα από τη συνεργασία δασκάλων και νηπιαγωγών για την ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο και την προσαρμογή τους στο δημοτικό. Στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.), (2006). *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σ.157- 167). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βάμβουκας, Μ. (2006). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Βαμβούρη, Χρ. (2014). Η μετάβαση από την παιδικότητα στην εφηβεία: η συμβολή των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των εφήβων. Στο: Ε. Γουργιώτου (Επιμ.) *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση: Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σ.σ: 446-454). Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.

Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας: Οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες* (μτφρ. Α.Β. Ρήγα). Αθήνα: Gutenberg.

Βλάχος, Δ., Δαγκλής, Ι., Γιαγκάζογλου, Στ. & Βαβουράκη, Α. (2008). Ποιότητα και εκπαίδευση: σύνοψη της μελέτης, συμπεράσματα και προτάσεις. Στο: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Π.Ι. (Επιμ.) *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (σ.σ: 537-602). Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Βοϊνέσκου, Ζ. (2014). Μετάβαση πριν την ομαλή μετάβαση. Στο: Ε. Γουργιώτου (Επιμ.) *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση: Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σ.σ: 270-278). Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.

Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α. (1994). *Αναλυτικά προγράμματα: θεωρία και τεχνογνωσία σχεδιασμού και αναμόρφωσης.* Θεσσαλονίκη : Art of Text.

Βρυνιώτη, Κ. «*Μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο και συνεργασία μεταξύ των δυο εκπαιδευτικών ιδρυμάτων: δεδομένα, διαπιστώσεις και προοπτικές*». Αναρτήθηκε στις 12/2/2010 από τον δικτυακό τόπο: http://nip-oloimero.sch.gr/appdata/documents/%D5%F0%C5%D0%C8-%C2%F1%E9%ED%FD%F4%E7-%C5%E9%F3%DE%E3%E7%F3%E7.doc

Βρυνιώτη, Κ., Καρύδης, Α., Σιβροπούλου- Θεοδοσιάδου, Ει. & Χρυσαφίδης, Κ. (2008). *Οδηγός γονέα*. Αθήνα: Πατάκης.

Βρυνιώτη, Π. & Ματσαγγούρας, Η. (2005). Μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο: οικοσυστημική ερευνητική προσέγγιση των κοινωνικών σχέσεων των αρχάριων μαθητών και μαθητριών στην σχολική τάξη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 40*, 78- 102.

Βρυνιώτη, Π. (1999). Η συνεργασία νηπιαγωγών και δασκάλων/σσών ως παράγων διαμόρφωσης ισότητας ευκαιριών κατά τη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο στην Ελλάδα και στην Γερμανία. Στο: Χ. Κωνσταντίνου & Γ. Πλειός (Επιμ.), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση* (σ.σ.611-625). *Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Βρυνιώτη, Π. (2002). Προβλήματα και δυνατότητες συνεργασίας μεταξύ προσχολικής και σχολικής βαθμίδας. Μια συγκριτική- εμπειρική προσέγγιση των περιπτώσεων Αθήνα- Φρανκφούρτης. Στο: Ε. Κούρτη (Επιμ.) *Η έρευνα στην προσχολική εκπαίδευση. Ποιότητα, προβλήματα και οργάνωση της προσχολικής εκπαίδευσης*(τόμος 'Γ) (σ.σ:111-119). Αθήνα: Τυποθήτω- Γιώργος Δάρδανος.

Γεωργίου- Νίλσεν, Μ. & Δραγώνα, Θ. (1987). Η σχολική ετοιμότητα: τεστ- μια έρευνα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση, 31*, 27-32 και *32*, 19-31.

Γεωργούσης, Ν. Π. (1999). *Η μέτρηση και η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Γκλιάου- Χριστοδούλου, Ν. (2010). «*Παράγοντες που βοηθούν στη μετάβαση και προσαρμογή των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο*». Αναρτήθηκε στις 12/2/2010 από τον δικτυακό τόπο: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ODLoQ-Mul70J:dipe-a-athin.att.sch.gr/Metavasi_Eisigisi_Gliaou.ppt+%CF%80%CE%B1%CF%81%CE%AC%CE%B3%CE%BF%CE%BD%CF%84%CE%B5%CF%82+%CF%80%CE%BF%CF%85+%CE%B2%CE%BF%CE%B7%CE%B8%CE%BF%CF%8D%CE%BD+%CF%83%CF%84%CE%B7+%CE%BC%CE%B5%CF%84%CE%AC%CE%B2%CE%B1%CF%83%CE%B7+%CE%BA%CE%B1%CE%B9+%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%83%CE%B1%CF%81%CE%BC%CE%BF%CE%B3%CE%AE+%CF%84%CF%89%CE%BD+%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CF%8E%CE%BD&cd=1&hl=el&ct=clnk&gl=gr

Γκλιάου- Χριστοδούλου, Ν. (2014). Η προσέγγιση της μετάβασης μέσα από το δυναμικό-οικολογικό μοντέλο: μετάβασης των παιδιών από την οικογένεια στο νηπιαγωγείο. Στο: Ε. Γουργιώτου (Επιμ.) *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση: και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σ.σ: 139-147). Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.

Γκόβαρης, Χ. «*Η μετάβαση από το στο – Επισημάνσεις από τη σκοπιά της* ». Αναρτήθηκε στις 12/2/2010 από τον δικτυακό τόπο: http://nip-oloimero.sch.gr/appdata/documents/2007_Christos%20Govaris.doc

Γκόβαρης, Χρ. & Μπατσούτα, Μ. (2014). Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό: αντιλήψεις νηπιαγωγών για τα νήπια με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Στο: Ε. Γουργιώτου (Επιμ.) *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση: θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σ.σ: 423-433). Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Στ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χρ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά & Μ. Φιλοπούλου, μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γουργιώτου, Ε. & Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (2016). Η σχολική μετάβαση στο σταυροδρόμι των κοινωνικών αναπαραστάσεων εκπαιδευτικών και γονέων. Αποτελέσματα από μια εθνική έρευνα. Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.

Γουργιώτου, Ε. (2014α). Αξιολόγηση σχολικής ετοιμότητας ή ετοιμότητα για σχολική αξιολόγηση; Στο: Ε. Γουργιώτου (Επιμ.) *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση: θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σ.σ: 80-98). Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.

Γουργιώτου, Ε. (2014β). Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών και γονέων για τη μετάβαση των νηπίων στο δημοτικό: Πιλοτική έρευνα. Στο: Ε. Γουργιώτου (Επιμ.) *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση: θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σ.σ: 215-229). Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.

Γουργιώτου, Ε. (2010). *Αποτελεσματικές πρακτικές μετάβασης των νηπίων από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο*. Αναρτήθηκε στις 12/2/2010 από τον δικτυακό τόπο: http://www.nipolohmero.gr//frontoffice/_viewResource.asp?rid=125&cuser=&url=%2Fappdata%2Fdocuments%2Fpraktikes+metabasis%5FEFI+GOURGIOTOU%2Edoc

Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Χ. Τζορμπατζούδης, Επιμ., Ν. Κουβαράκου, μτφρ.). Αθήνα: Έλλην.

Γώγου-Κρητικού, Λ. (1994). *Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, κοινωνικές αναπαραστάσεις: Τι λένε οι δάσκαλοι για τους γονείς;*. Αθήνα: Πορεία.

Γώτη, Ε., Μαρτίδου, Ρ. & Βασίλα, Β. (2014). Κριτική ανάλυση προγραμμάτων μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό. Στο: Ε. Γουργιώτου (Επιμ.) *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση: θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σ.σ: 497-505). Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.

Δαμανάκης, Μ. (2014). Το νηπιαγωγείο ως θεσμός προετοιμασίας των "ξενόφωνων" νηπίων για τη μετάβασή τους στο δημοτικό, κατά την πρώτη δεκαετία του 20ού αιώνα. Στο: Ε. Γουργιώτου (Επιμ.) *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση: θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σ.σ: 15-25). Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.

Δαράκη, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Δεμερτζή, Κ. & Μπαγάκης, Γ. (2006). Ανιχνεύοντας τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ενός ελληνικού γυμνασίου για την ηγεσία και τη μάθηση. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.) *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σ.σ: 135-143). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (1994). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.

Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (1997). *Αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης: Οδηγός του αξιολογητή*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (2010). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση: η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ελευθεράκης, Θ. & Λιναρδάκης, Μ. (2014). Ο ρόλος των εισαγωγικών εξετάσεων στην στόχευση του ελληνικού σχολείου: Απόψεις των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων και νηπιαγωγών. Στο: Ε. Γουργιώτου (Επιμ.) *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση: θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σ.σ: 197-214). Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.

Εξάρχου, Ν. (2010) *Η Μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο*. Αναρτήθηκε στις 12/2/2010 από τον δικτυακό τόπο: http://nip-oloimero.sch.gr/appdata/documents/2007_Exarxou_Niki-.doc.

Ζαχαρενάκης, Κ. (1996). *Προσχολική Αγωγή και φροντίδα στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Μια συγκριτική ερευνητική προσέγγιση*. Ηράκλειο: Αυτοέκδοση.

Ζαχάρης, Δ. (1997). Το πρόβλημα της σχολικής ικανότητας υπό το φώς των αποτελεσμάτων εφαρμογής του test Seyfried-Karas τύπου C. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 26*, 131-161.

Ζαχάρης, Δ. (1998). Σχέση μεταξύ της ιχνογράφησης άντρα και της σχολικής ικανότητας ή ωριμότητας του παιδιού. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 28*, 57-81.

Ζωγράφου- Τσαντάκη, Μ. & Βοζίκη- Ζαχάρη, Αγ. (2014). Εκπαιδευτικό υλικό (βιβλία & CD-ROM) για τη μετάβαση των παιδιών προσχολικής ηλικίας στο δημοτικό σχολείο: Κριτική θεώρηση από νηπιαγωγούς, διαπιστώσεις, προτάσεις. Στο: Ε. Γουργιώτου (Επιμ.) *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση: θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σ.σ: 70-79). Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.

Ζωγράφου, Μ., Καμπέρη, Ε. & Μπιρμπίλη, Μ. (2010). Η χρήση του portofolio στην προσχολική εκπαίδευση. Στο Δ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης & Ε. Καβαλάρη (Επιμ.) *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση-71 κείμενα για την αξιολόγηση.* (σ.σ. 239-246). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Gall, M. D., Borg W.R. & Gall, J.P. (2014). *Εκπαιδευτική έρευνα: βασικές αρχές* (Ευ. Δημητριάδης, Επιμ., Π. Βλάχου, Ειρ. Σπανάκη & Β. Καντζόλα- Σαμπατάκου, μτφρ.). Αθήνα: Πασχαλίδης.

Ήλιου, Μ. (1985). Προσχολική αγωγή και κατάρτιση νηπιαγωγών. Στο Μ. Ηλιού (Επιμ.), *Παιδαγωγικό συμπόσιο, προσχολική αγωγή και κατάρτιση νηπιαγωγών*, 23-24 Σεπτεμβρίου 1985 (σ.σ. 40- 55). Βόλος.

Ιορδανίδης, Δ. Γ. (2006). Διεύθυνση σχολείου και διαχείριση αλλαγής. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.) *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σ.σ: 90-97). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κακαβούλης, Κ. Α. (1984). *Η μετάβαση των μαθητών από την πρωτοβάθμια στη μέση εκπαίδευση. Ψυχολογικές και παιδαγωγικές επιπτώσεις. Εμπειρική έρευνα σε μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κακανά, Δ.-Μ. (2010). Τάσεις και πρακτικές της αξιολόγησης στην προσχολική εκπαίδευση. Στο Δ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης & Ε. Καβαλάρη (Επιμ.) *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: παιδαγωγική και διδακτική διάσταση-71 κείμενα για την αξιολόγηση.* (σ.σ. 31-41). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Καπέλου, Κ. & Φούρναρη, Μ. (2014). Υλοποιώντας ομαλή μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό με χρήση νέων τεχνολογιών και πολυμέσων (Εικαστικές προσεγγίσεις για ανάπτυξη των μαθηματικών εννοιών και της γλώσσας μέσω etwinning). Στο: Ε. Γουργιώτου (Επιμ.) *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση: θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σ.σ: 251-259). Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.

Καραμπάτσος, Α. (2000). *Παράγοντες και εκτιμήσεις σχολικής ετοιμότητας*. Αθήνα: Ατραπός.

Καρράς, Κ. Γ. (2011). *Ο εκπαιδευτικός σ' ένα κόσμο που αλλάζει: Μια πρόκληση Για την παιδαγωγική σήμερα*. Αθήνα: Gutenberg.

Καρυδά, Ε. & Κουτή, Μ. (2014). Σχεδιασμός και υλοποίηση Καινοτόμων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων για τη διευκόλυνση της ομαλής μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό. Στο: Ε. Γουργιώτου (Επιμ.) *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση: θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σ.σ: 484-496). Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.

Κασσωτάκη- Ψαρουδάκη, Π. (2014). "Πώς θα ήθελες να είναι η πρώτη τάξη;" Μία μελέτη των προσδοκιών των νηπίων για το δημοτικό σχολείο. Στο: Ε.

Γουργιώτου (Επιμ.) *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση: Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σ.σ: 169-178). Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.

Κασσωτάκης, Μ. (2013). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Καταβάτη, Ε. & Τσερεγκούνη, Αν. (2005). Οι ανάγκες για επιμόρφωση των νέων διευθυντών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σ.σ: 286-294). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καψάλης, Α. & Χανιωτάκης, Ν. (2011). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Καψάλης, Α. (1998). *Αξιολόγηση και βαθμολογία στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Kienig, Dr. A. (2014). Transitions in childhood: chances and challenges. Στο: Ε. Γουργιώτου (Επιμ.) *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση: θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σ.σ: 101-106). Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.

Kingore, B. (2010). *Αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο: Οδηγός οργάνωσης ατομικών φακέλων (portofolio) για παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Δίπτυχο.

Κιτσαράς, Γ. (2001). *Προσχολική παιδαγωγική* (2η έκδ.). Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Κιτσαράς, Γ. (2004). *Προγράμματα διδακτικής μεθοδολογίας προσχολικής αγωγής: με σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Κοντοπούλου, Μ. (1996). *Η μετάβαση από το σπίτι στο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Προμηθέως.

Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο μετανεωτερικό σχολείο: προσδοκίες, προοπτικές, όρια. Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη διδακτική τους ετοιμότητα*. Αθήνα: Gutenberg.

Κουλουμπαρίτση, Α. & Μουρατιάν, Ζ. (2004). Εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης σε ένα διαθεματικό αναλυτικό πρόγραμμα: ο ατομικός φάκελος του μαθητή. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.) *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση* (σ.σ: 155-164). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κουλουμπαρίτση, Χ. Α. (2008). Το διοικητικό πλαίσιο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε τοπικό επίπεδο: θεωρητική θεμελίωση και εμπειρικά δεδομένα. Στο: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Π.Ι. (Επιμ.) *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών*

χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (σ.σ: 73-88). Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Κωνσταντίνου, Χ. (2014). Η επαγγελματική συγκρότηση των εκπαιδευτικών σε δυσαναλογία με τις παιδαγωγικές και διδακτικές απαιτήσεις ενός κανονικού σχολείου. Στο: Ε. Γουργιώτου (Επιμ.) *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση: θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σ.σ: 55-62). Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.

Κωτσίκης, Β. (1993). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.

Λαμπράκης, Ε. (2014). Η σχολική τάξη του μαθητή ως παράγοντας διαμόρφωσης σχέσεων συνεργασίας και επικοινωνίας σχολείου- οικογένειας. Μια ερευνητική προσέγγιση σε αντιλήψεις και απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο: Ε. Γουργιώτου (Επιμ.) *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση: θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σ.σ: 326-333). Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.

Macbeath, J., Schratz, M., Meuret, D. & Jakobsen, L. (2004). *Η αυτοαξιολόγηση στο Ευρωπαϊκό σχολείο: Πώς άλλαξαν όλα* (Μ. Δεληγιάννη μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ., & Δαλβίκας, Θ. (2009). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 15*, 195-209.

Matensen, L. (2003). Τα ευρωπαϊκά προγράμματα ανοίγουν το δρόμο για καινοτόμα και δημιουργικά σχολεία. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.) *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση* (σ.σ: 235-250). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιοποίηση στα νέα προγράμματα σπουδών. Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών,7*, 19- 36.

Ματσαγγούρας, Η. (2014). Σχολική ετοιμότητα και σχολική μετάβαση στο Π.Ι.: Συνέχεια ή/και Ασυνέχεια; Κοινωνικό-συναισθηματική ή/ και γλωσσικό-γνωστική ετοιμότητα; Στο: Ε. Γουργιώτου (Επιμ.) *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση: θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σ.σ: 39-54). Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.

Μαυρογιώργος, Γ. (2000). *Σχολείο: διδασκαλία και αξιολόγηση*. Γιάννενα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Mertens, M. D. (2009). *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία* (Ε. Γιαννακοπούλου, Επιμ., Στ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη & Π. Μπιθαρά, μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μιχόπουλος, Α. (2002). Η διοίκηση με αντικειμενικούς σκοπούς ως μοντέλο οργανωτικής δράσης και αξιολόγησης αποτελεσμάτων στο σχολείο. Στο: Στο: Ε. Κούρτη (Επιμ.) *Η έρευνα στην προσχολική εκπαίδευση. Ποιότητα, προβλήματα και οργάνωση της προσχολικής εκπαίδευσης* (τόμος 'Γ) (σ.σ:161-168). Αθήνα: Τυποθήτω- Γιώργος Δάρδανος.

Μιχόπουλος, Β. Α. (1998α). *Εκπαιδευτική διοίκηση: Διαδικασίες επιρροής και ενεργοποίησης της εργασιακής συμπεριφοράς* (Τομ.1). Αθήνα:Αυτοέκδοση.

Μιχόπουλος, Β. Α. (1998β). *Εκπαιδευτική διοίκηση: διαδικασίες επιρροής και ενεργοποίησης της εργασιακής συμπεριφοράς* (Τομ.2). Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., Γεωργιάδου, Σ., Μπινιάρη, Λ., Σκουτίδος, Λ., Κοσμίδης, Π. & Τσεμπερλίδου, Μ. (2007). Το διεθνές πρόγραμμα Carpe Vitam. Leadership for learning και η ελληνική συμμετοχή από ακαδημαϊκή οπτική γωνιά. Στο: Γ. Μπαγάκης, Κ. Δεμερτζή & Θ. Σταμάτης (Επιμ.) *Ένα σχολείο μαθαίνει :η αυτοαξιολόγηση και η ανάπτυξη ενός σχολείου στο πλαίσιο του διεθνούς προγράμματος Carpe Vitam. Leadership for Learning* (σ.σ: 191-207). Αθήνα: Λιβάνης.

Μπαγάκης, Γ., Διδαχού, 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.

Μπάκας, Θ. & Δημητριάδη, Ε. (2014). Ο ρόλος του δασκάλου της α' τάξης στη διαδικασία της μετάβασης. Στο: Ε. Γουργιώτου (Επιμ.) *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση: θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σ.σ: 437-445). Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.

Μπάλιου, Ε. Μ. (2011). *Οδηγός αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου: Εξωτερική αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση στις χώρες τις Ευρωπαϊκής Ένωσης και στην Ελλάδα, αξιολόγηση σχολικής μονάδας*. Αθήνα: Μουρούσια.

Μπατσούτα, Μ. (2010). *Μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο*. Αναρτήθηκε στις 12/2/2010 από τον δικτυακό τόπο: http://www.omep.gr/texts/batsouta_metavasi.ppt

Μπέκα, Α. (2010). *Μετάβαση του νηπίου από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο*. Αναρτήθηκε στις 12/2/2010 από τον δικτυακό τόπο: http://www.eduportal.gr/modules.php?name=News&file=print&sid=274

Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής: μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Μωραΐτου-Βάσσου, Ε. (1960). *Ηγεσία εκπαιδεύσεως: διευθυντής σχολείου-επιθεωρητής*. Αθήνα: χ.ε..

Νικολούδη, Τρ. (2014). Όταν οι μαθητές του νηπιαγωγείου συνεργάζονται με τους μαθητές του δημοτικού. Στο: Ε. Γουργιώτου (Επιμ.) *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση: θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σ.σ: 285-297). Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.

Nisbet, J. & Entwistle, N. (1987). *Μέθοδοι για εκπαιδευτικές έρευνες*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτου Κύπρου.

Νόμος 2327/95 άρθρο 10/παράγραφος 1^{α} και 1β (ΦΕΚ156/τ. Α΄/31-7-1995). *Ηλικία εγγραφής στα νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία*.

Ντολιοπούλου, Ε. & Γουργιώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: με έμφαση στην προσχολική*. Αθήνα: Gutenberg.

Ντολιοπούλου, Ε. (2003). Το ολοήμερο νηπιαγωγείο και το διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για το νηπιαγωγείο. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, 35*, 8-12.

Ντολιοπούλου, Ε. (2005). *Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ντολιοπούλου, Ε. (2006). *Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δάρδανος.

Ξυθάλη, Β. & Σαλτέρης, Ν. (2014). Η μετάβαση στο γυμνάσιο: διερευνώντας απόψεις της εκπαιδευτικής κοινότητας και πρακτικές στήριξης της μετάβασης σε δημοτικά σχολεία του Πειραιά. Στο: Ε. Γουργιώτου (Επιμ.) *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση: θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σ.σ: 187-196). Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.

Oosterhof, A. (2010). *Εκπαιδευτική αξιολόγησης: Από τη θεωρία στην πράξη*. (Κ. Κασιμάτη, Επιμ., Α. Θεοδωρακάκου, μτρφ.). Αθήνα: Έλλην.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009). *Πρόταση για τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα.

Παλαιοκρασάς, Σ., Δημητρόπουλος, Σ., Κωστάκη, Α. & Βρετάκου, Β. (1997). *Αξιολόγηση της εκπαίδευσης- ευρωπαϊκές τάσεις και πρόταση για ένα πλαίσιο ελληνικής πολιτικής*. Αθήνα: ΙΩΝ.

Παμουκτσόγλου, Ι. Α. (2007). *Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας: Η τεχνική- επαγγελματική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.

Πανοπούλου-Μαράτου, Ολ. (1989). Τα μικρά της α' δημοτικού: Οι πιθανές ψυχολογικές δυσκολίες στην τάξη και στην μάθηση. *Ανοιχτό σχολείο, 25*, 13-16.

Πανταζής, Σ. & Σακελλαρίου, Μ. (2014). Η πρόκληση του σχολείου: Μια ερευνητική συγκριτική προσέγγιση. Στο: Ε. Γουργιώτου (Επιμ.) *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση: θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σ.σ: 121-127). Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.

Πανταζής, Σ. (1991). Προβλήματα στη μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο σχολείο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση, 58*, 45-58.

Πανταζής, Σ. (1997). Η κατάργηση της υποχρεωτικής εγγραφής των παιδιών ηλικίας 5 1/2 χρονών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση, 94*, 26-34 και *95*, 32-49.

Πανταζής, Σ. (1999). Από το σπίτι στο νηπιαγωγείο και από το νηπιαγωγείο στο σχολείο. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, 7*, 10-14.

Πανταζής, Σ., Σακελλαρίου, Μ. & Μπάκας, Θ. (2014). Σκέψεις και συναισθήματα των παιδιών κατά τη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Στο: Ε. Γουργιώτου (Επιμ.) *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση: θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σ.σ: 151-159). Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.

Παντελής, Σ. (1986). Ετοιμότητα για μάθηση και πρώτη ανάγνωση. *Νέα Παιδεία, 37*, 64-75.

Παπαϊωάννου, Α. (1983). Ηλικία εισδοχής στο δημοτικό σχολείο. *Νέα Παιδεία, 28*, 77-79.

Παπαϊωάννου, Μ. & Καραγιάννη, Στ. (2014). Κοινωνική και ψυχολογική υποστήριξη μαθητών. Ο ρόλος του σχολείου. Στο: Ε. Γουργιώτου (Επιμ.) *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση: θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σ.σ: 465-472). Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.

Παπαναούμ, Π., Ζ. (1995). *Η διεύθυνση σχολείου: θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε. (2005). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Παπαντωνίου, Α., Καλογιαννίδου, Λ., Κολιπέτρη, Ζ., Τοκμακίδου, Ε. & Δερμετζόγλου, Μ. (2006). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις δυσκολίες προσαρμογής των παιδιών κατά τη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση 13,* 43-56.

Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας* (τομ.2). Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Πασιαρδής, Π. (1999). Παράμετροι ποιοτικής διεύθυνσης στο δημοτικό σχολείο του 21ου αιώνα. Στο: Κ. Χάρη, Ν. Πετρουλάκη & Σ. Νικόδημου (Επιμ.*). Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου* (σ.σ: 813-839). Αθήνα: Ατραπός.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιάκκιρος, Α. (2007). Σύγχρονες τάσεις στην αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. Στο Π. Πασιαρδής, Ι. Σαββίδης & Α. Τσιάκιρος (Επιμ.) *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών: Από τη θεωρία στην πράξη* (σ.σ.63- 85). Αθήνα: Έλλην.

Πέννα, Α. (2014). Η μετάβαση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ένα γενικό ενταξιακό σχολείο. Στο: Ε. Γουργιώτου (Επιμ.) *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση: θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σ.σ: 377-386). Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.

Περπεριάν, Α. (2002). Μεταβίβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό. *7ο Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, Η εκπαιδευτική έρευνα στην εποχή της παγκοσμιοποίησης*, Απρίλιος 2002 τομ. Α' (σ.σ. 387- 395). Λευκωσία.

Πηγιάκη, Π. (1998). *Προετοιμασία, σχεδιασμός και αξιολόγηση της διδασκαλίας: διδακτική μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ράπτη, Μ. (2002). Οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών για τη θέση και το ρόλο της αξιολόγησης στο νηπιαγωγείο. Στο: Ε. Κούρτη (Επιμ.) *Η έρευνα στην προσχολική εκπαίδευση. Ποιότητα, προβλήματα και οργάνωση της προσχολικής εκπαίδευσης*(τόμος 'Γ, σ.σ.169-178). Αθήνα: Τυποθήτω- Γιώργος Δαρδανός.

Ράπτης, Ν. & Βιτσιλάκη, Χρ. (2007). *Ηγεσία και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Η ταυτότητα του διευθυντή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ρεκαλίδου, Γ. (2011). *Αξιολόγηση της μάθησης ή αξιολόγηση για τη μάθηση;* Αθήνα: Πεδίο.

Ρέλλος, Ν. (2006). *Έλεγχος μάθησης, αξιολόγησης μαθητικής επίδοσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.

Σαΐτης, Α. Χρ. (2007). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: από την θεωρία στην πράξη* (3η έκδ.). Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χρ., Τσιαμάση, Φ. & Χατζή, Μ. (1997). Ο διευθυντής του σχολείου: manager-ηγέτης ή παραδοσιακός- γραφειοκράτης;.*Νέα Παιδεία, 83*, 66-77.

Σακελλαρίου, Μ. (2014). Σχολική ετοιμότητα και μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, ως παράγοντας ενδυνάμωσης της συνεργασίας οικογένειας και νηπιαγωγείου. Στο: Ε. Γουργιώτου (Επιμ.) *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση: θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σ.σ: 107-120). Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.

Σαραφίδου, Κ. & Καλανταρίδου, Δ. (2014). Τρεις γενιές δημοτικό σχολείο: ένα πρόγραμμα ομαλής μετάβασης. Στο: Ε. Γουργιώτου (Επιμ.) *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση: θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σ.σ: 298-305). Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.

Simons, H. (2004). Επιστροφή στις αξίες: Αναλυτικά προγράμματα και αξιολόγηση για τον 21ο αιώνα. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.) *Ο εκπαιδευτικός και η Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση* (σ.σ: 25-40). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Stenhouse, L. (2003). *Εισαγωγή στην έρευνα και στην ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος* (μτφρ. Α. Τσάπελης). Αθήνα: Σαββάλας.

Στραβάκου, Αντ. Π. (2003). *Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Σωτηρίου, Α. & Ζαφειροπούλου, Μ. (2003). Αλλαγές στην έννοια του εαυτού των παιδιών κατά τη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. *Ψυχολογία, 10 (1)*, 96-118

Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (1995). *Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης του μαθητή: με παραδείγματα από τα βιβλία του δημοτικού σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Τοκμακίδου, Ε. (2010). *Σύγχρονες προσεγγίσεις στο ζήτημα της μετάβασης του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο*. Ανακτήθηκε στις 12/2/2010 από τον δικτυακό τόπο: http://www.nured.uowm.gr.

Τρίγκα, Ε. (2014). Επικοινωνία εκπαιδευτικής μονάδας- γονέων. Διερεύνηση των στάσεων, απόψεων και ρόλων των νηπιαγωγών και των γονέων. Στο: Ε. Γουργιώτου (Επιμ.) *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση: θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σ.σ: 230-238). Αθήνα: Δίσιγμα.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων και σπουδών*. Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Π.Ι.

Υπουργική Απόφαση Φ.12/773/77094/Γ1/28-7-2006. *Ωρολόγιο Πρόγραμμα 6/θέσιων Δημοτικών σχολείων.*

Υπουργική Απόφαση Φ.32/190/81670/Γ1/20-7-2007. *Ωρολόγιο Πρόγραμμα Νηπιαγωγείου και Ολοήμερου Νηπιαγωγείου.*

Υφαντόπουλος, Γ. Ν. & Νικολαΐδου, Κ. Ε. (2008). Η *στατιστική στην κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Verma, G. & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα: θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές* (Α. Παπασταμάτης, Επιμ., Ε. Γρίβα, μετφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.

Φίλιας, Β. (1996). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.

Φλουρής, Γ. (1983). *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Φωτιάδου, Α. (1998). Ηλικία εισόδου των παιδιών στο δημοτικό σχολείο. *Μακεδνόν, 4*, 235-248.

Χανιωτάκης, Ν. (2010). Απόψεις εκπαιδευτικών για την περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή στο δημοτικό σχολείο. Στο Δ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης & Ε. Καβαλάρη (Επιμ.) *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση-71 κείμενα για την αξιολόγηση.* (σ.σ. 271-282). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Χαντζή, Α. (1988). *Μεθοδολογία έρευνας στην ψυχολογία.* Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Χαράλαμπος, Ι. Κ. (2000). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.

Χαρίσης, Α. (2010). Εναλλακτικές μορφές αξιολόγηση της μάθησης και Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.). Στο Δ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης & Ε. Καβαλάρη (Επιμ.) *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: παιδαγωγική και διδακτική διάσταση-71 κείμενα για την αξιολόγηση.* (σ.σ. 283-290). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Χατζηαθανασίου, Χρ., Ζανεττή, Γ., Αναστασιάδου, Ε. & Παντελή, Ε. (2014). Μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο: μια δοκιμαστική πρακτική εφαρμογή σε σχολεία της Κύπρου. Στο: Ε. Γουργιώτου (Επιμ.) *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση: θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σ.σ: 128-138). Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.

Χατζηγεωργίου, Γ. & Λεριάς, Γ. (2001). Αναλυτικά προγράμματα και έρευνα: ο ρόλος του εκπαιδευτικού. *Σύγχρονη Εκπαίδευση, 117,* 42-48

Χατζηγεωργίου, Γ. (2004) *Γνώθι το curriculum: Γενικά και ειδικά θέματα αναλυτικώνΠρογραμμάτων και Διδακτικής*. Αθήνα: Ατραπός.

Χιωτάκη, Ε. & Τζομπανάκη, Χρ. (2014). Ακολουθώντας τα σήματα του Κ.Ο.Κ. "Μεταβαίνουμε" από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Στο: Ε. Γουργιώτου (Επιμ.) *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση: θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σ.σ: 279-284). Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.

Ξενόγλωσση

Ackerman, D. J., & Barnett, W. S. (2005). *Prepared for Kindergarten: What does "readiness" mean?* National Institute for Early Education Research Policy Report. Available on-line 3/2/2010: http://nieer.org/resources/policyreports/report5.pdf.

Alexiadou, N. & Essex, J. (2016). Teacher education for inclusive practice – responding to policy.*European Journal of Teacher Education, 39 (1),* 5-19.

Appl, D. J. (2000). Clarifying the preschool assessment process: Traditional practices and alternative approaches. *Early Childhood Education Journal, 27(4)*, 219-225.

Argyropoulou, E. (2010). *Leadership in early childhood settings*, available on http://www.ledership-in-education/eu/fileadmin/user-upload/Workshop Presentations.pdf

Argyropoulou, E. (2013) Managing and leading in early childhood education: A study of heads of centers in Greece, *US-China Education Review B, 3(9*), 663-679.

Argyropoulou, E. & Gourgiotou, E. (2011a) Effective learning lontinuum: Identifying linkages and gaps in SchoolLeadership in Greece, in 24th International Congress for School Effectiveness and Improvement, Limassol, Cyprus, 5-7 January, available on www.icsei.net/icsei2011/presentations

Argyropoulou, E. & Hatira, K. (2014). Metaphors and drawings as research tools of kindergarten heads' perceptions of their management and leadership roles and responsibilities. *European Early Childhood Education and Research Journal, 22(4*), 496-512.

Arnold, C., Bartlett, K., Gowani, S., & Merali, R. (2007). *Is everybody ready? Readiness, transition and continuity: Reflections and moving forward*. The Hague: Bernard van Leer Foundation.

Barbour, N. & Seefeldt, C. (1993). *Developmental continuity across preschool and primary grades*: *Implications for teachers.* Wheaton: ACEIPublications.

Bell, J. F. & Daniels, S. (1990) Are summer-born children disadvantaged? The birthdate effect in education. *Oxford Review of Education, 16(1)*, 67-80.

Bhushan (1986). Relationship of teacher attitude to the environment of his / her class. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (69 th, Chicago, IL, Match 31 – April 4, 1985).

Blay, J. A., & Ireson, J. (2009). Pedagogical beliefs, activity choice and structure, and adult-child interaction in nursery classrooms. *Teaching and Teacher Education, 25*, 1105−1116.

Bogard, K., & Takanishi, R. (2005). Pre-K-3: An aligned and coordinated approach to education for children 3 to 8 years old. *Social Policy Report, 19(3)*, 1-23. Retrieved from http://leadershiplinc.illinoisstate.edu/downloads/ pk3analignedandcooordinatedapproach.pdf

Bowman, B., Donovan, M., & Burns, M. (2001). (Eds.). *Eager to learn: Educating our preschoolers.* Washington: National Academy Press.

Bredekamp, S., & Copple, C. (Eds.) (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs* (Rev. ed.). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. C., & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology, 40(5)*, 415-436.

Caena, F. (2014) Comparative global perspectives on european teacher education. *European Journal of Teacher Education, 37(1)*, 106-122.

Connelly, G. (2013). *Pre-kindergarten through grade three alignment: The role of the elementary principal in building and nurturing a seamless continuum of learning*. U.S.Departments of Education and Health and Human Services Listening and Learning about Early Learning Tour. Washington, DC. 23 Apr. 2010. Presentation. Available on line at<http://www2.ed.gov/about/inits/ed/earlylearning/connelly-presentation.pdf> (22 Aug. 2013).

Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., & Orr, M. (2007). *Preparing school leaders for a changing world: Executive summary*. Stanford, CA: Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute.

Dockett, S. & Perry, B. (2004). Starting school: Perspectives of Australian children, parentsand educators. *Journal of Early Childhood Research*, 2(2), 171-189.

Dockett, S. & Perry, B. (2006). *Starting school: A handbook for early childhood educators*. Baulkham Hills, N.S.W.: Pademelon Press.

Dockett, S. & Perry, B. (2007). *Transitions to school: Perceptions, expectations, experiences*. Sydney: University of NSW Press.

Dockett, S. & Perry, B. (2014). *Continuity of learning: A resource to support effective transition to school and school age care*. Canberra, ACT: Australian Government Department of Education.

Dunlop, A. (2008*). A literature review on leadership in the early years*. Retrieved, from http://www.ltscotland.org.uk/Images/leadershipreview_ tcm4-499140.doc

Entwisle, D. R. & Alexander, K. L. (1998). Facilitating the transition to first grade: The nature of transition and research on factors affecting it. *The Elementary School Journal, 98 (4),* 351-364.

Ewing, A.R., & Taylor, A.R. (2009). The role of child gender and child ethnicity in teacher-child relationship quality and children's behavioral adjustment in preschool. *Early Childhood Research Quarterly, 24*, 92-105.

Fabian, H., & Dunlop, A-W. (2007). *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school*. The Hague: Bernard van Leer Foundation.

Fegan, M., & Bowes, J. (2004). Isolation in rural, remote and urban communities. In J. Bowes (Ed.), *Children, families and communities: Contexts and consequences* (2nd ed) (pp.143-166). South Melbourne, Victoria: Oxford University Press.

Flottman, R., McKernan, A., & Tayler, C. (2011). *Victorian early years and development, evidence paper: Practice principle 2: Partnerships with professionals*. Melbourne, Vic.: Department of Education and Early Childhood.

Graue, E. & DiPerna, J. (2000). Redshirting and early retention: Who gets the gift of time and what are its outcomes? *American Educational Research Journal, 37(2),* 509-534.

Grisham-Brown, J., Hallam, R. & Brookshire, R. (2006). Using authentic assessment to evidence children's progress toward early learning standards. *Early Childhood Education Journal, 34(1),* 45-51.

Hanson, M. F. & Gilkerson, D. (1999). Portfolio assessment: More than ABCs and 123s. *Early Childhood Education Journal, 27(2),* 81-86.

Hood, L., Hunt, E., & Okezie-Phillips, E. (2009). *Building a seamless learning continuum: Looking at the role of leadership to bridge the gap between pre-K and K-12 care and education systems*. Normal, IL: Leadership to Integrate the Learning Continuum.

Howell, E. N. (1994). Supported transition into kindergarten for preschool students with special needs. Paper presented at the *Annual International Convention of the Council for Exceptional Children.* (72 nd, Denver, CO, April 6-10, 1994).

Jang, Y. & Mangione, P. L. (1994). *Transition program practices: Improving linkages between early childhood education and early elementary school*.

(Available from METRO Center Director, Southwest Regional Laboratory, METRO Center, 4665 Lampson Ave., Los A.).

Janus, M. (2003). Psychometric properties of the early development instrument (EDI): A teacher-completed measure of children's readiness to learn at school in kindergarten. Paper presented at the *Transition to school: The health, development and well-bein of Australia's children at school entry conference,* Melbourne, August 2003.

Johnson, L., Gallagher, R., Cook, M., & Wong, P. (1995). Critical skills for kindergarten: Perceptions from kindergarten teachers. *Journal of Early Intervention, 19 (4),* 315-327.

Kagan, S. L., & Kauerz, K. (2007). Reaching for the whole: Integration and alignment in early education policy. In R. C.Pianta (Ed.), Transitions to kindergarten. New York: Palgrave Macmillan.

Kagan, S. L., Moore, E., & Bredekamp, S. (1995). *Reconsidering children's early development and learning: Toward common views and vocabulary*. Washington, DC: National Education Goals Panel, Goal 1 Technical Planning Group.

Kakavoulis, A. (1994). Continuity in early childhood education: Transition from pre-school to school. *International Journal of Early Years Education, 2 (1),* 41-51.

Kauerz, K. (2006). *Ladders of learning: Fighting fade-out by advancing PreK-3rd alignment*. Washington, DC: New America Foundation. Retrieved from www.newamerica.net/files/ arcguve/Doc-File-2826-1.pdf.www.naetc.org

Kirk-Downey, T., & Perry. B. (2006). Making transition to school a community event: The Wollongong experience. *Journal of Transitions in Childhood, 2,* 40-49.

Lauer, P., & Dean, C (2005). *The teacher learning continuum*. Aurora, CO: Midcontinent Research for Education and Learning.

Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. University of Minnesota: Center for Applied Research and Educational Improvement.

Lobman, C. (2006). Improvisation: An analytic tool for examining teacher–child interactions in the early childhood classroom. *Early Childhood Research Quarterly, 21(4),* 455-470.

Love, J. M., Logue, M., Trudeau, J., & Thayer, K.(1992). *Transitions to kindergarten in American schools: Final report of the national transition study*. Portsmouth, NH: RMC Research Corp.

Lowyck, J. (1980). Teaching skills and teacher education, *Revue A T E E Journal, 3 (4)*, 173-190.

McCartin, J. (2005). "*Putting children first"- School readiness & school transition. Discussion Paper*. http://www.education.vic.gov.au/Documents/about/programs/health/beststartfrankstonmccartin.pdf

McIntyre, L.L., Eckert, T.L., Fiese, B.H., DiGennaro, F.D.,& Wildenger, L.K. (2007). Transition to kindergarten: Family experiences and involvement. *Early Childhood Education Journal, 35*, 83–88.

Mead, S. (2011). *Prek-3rd: Principals as crucial instructional leaders*. Foundation for Child Development.

Meier, D., & Schafran, A. (1999). Strengthening the preschool–to–kindergarten transition: A community collaborates. *Young Children 54 (3)*, 40–46.

Miller, K. (2003). School, teacher, and leadership impacts on student achievement. *Mid-Continent Research For Education and Learning, Policy Brief*. Retrieved from

Myers, R. (1997). Removing roadblocks to success: transitions and linkages between home, preschool and primary school. *The Coordinators' Notebook: An International Resource for Early Child Development, 21*, 1-19.

National Center for Family & community, (2004). *Readiness school, family, & community connections*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory

National institute of child health and human development early childcare research network(NICHD), (2002). Child-care structure, process, outcome: Direct and indirect effects of child care quality on young children's development. *Psychological Science, 13*, 199-206.

National institute of child health and human development early childcare research network (NICHD). (2003). Does quality of child care affect child outcomes at age 4½? *Developmental Psychology, 39*, 451-469.

Nunnally, J. L. (1978). *Psychometric Theory*. New York: McGraw Hill.

Pennsylvania State Dept. of Education (2000). *Early childhood learning continuum indicators: The continuum of skills that an early childhood learner needs in order to achieve the pennsylvania academic standards by grade three*. Harrisburg: Pennsylvania State Department. of Education. ERIC Number: ED482871. Presentation. Available on line at<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED482871.pdf>

Pianta, R. C., Barnett, W. St., 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, 10 (2)*, 49-88.

Piotrkowski, C., Botsko, M., & Matthews, E. (2000). Parents and teachers beliefs about children's school readiness in a high-need community. *Early Childhood Research Quarterly, 15 (4)*, 537–558.

Pyle, A. & DeLuca, C. (2013). Assessment in the kindergarten classroom: An empirical study of teachers' assessment approaches. *Early Childhood Education Journal, 41*, 373–380.

Rhode Island KidsCount, (2005). *Getting ready. Findings from the national school readiness indicators initiative. A 17 state partnership*. Providence, RI: Author. Available on-line 3/2/2010: http://www.GettingReady.org.

Rule, S., Fiechtl, B., & Innocenti, M.(1990). Preparation for transition to mainstreamed post-preschool environments: Development of a survival skills curriculum. *Topics in Early Childhood Special Education, 9(4)*, 78-90.

Rushton, S., Juola-Rushton, A. & Lakrin, E. (2010). Neuroscience, Play and Early Childhood Education: Connections, Implications and Assessment. *Early Childhood Educ J, 37*, 351–361.

Sadowski, M. (2006). *Core knowledge for PK-3 teaching: Ten components of effective instruction (PreK-3rd Action Brief No.5)*. New York: Foundation for Child Development.

Schorr, L. B. & Marchand, V. (2007). *Pathway to success: Children ready for school and succeeding at third grade*. Cambridge, MA: Harvard University Pathways Mapping Initiative.

Snow, K. L. (2006). Measuring school readiness: Conceptual and practical considerations. *Early Education and Development, 17(1)*, 7-41 .Available on-

line 10/2/2010: http://www.leaonline.com/doi/pdf/10.1207/s1556693Seed1701_2.

Stenberg, K., Karlsson, L., Pitkaniemi, H.,& Maaranen, K. (2014). Beginning student teachers' teacher identities based on their practical theories. *European Journal of Teacher Education, 37(2)*, 204-219.

Stephen, C. (2006). *Early years education: Perspectives from a review of the international literature*. Edinburgh: Scottish Executive Education Department. Available on line: http://www.gov.scot/Publications/2006/01/26094635/0

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004*). The effective provision of pre-school education (EPPE) project: Final report*. London: Institute of Education.

U.S. Department of Education (1995). *Continuity in early childhood: A framework for home, school, and community linkages.* U.S.: Regional Educational Laboratories' Early Childhood Collaboration Network.

Wood, E., &Bennett, N. (1999). Progression and continuity in early childhood education: Tensions and contradictions. *International Journal of Early Years Education,7(1)*, 5-12.

Zill, N., & West, J. (2001). *Entering kindergarten: A portrait of American children when they begin school: Findings from the condition of education 2000*. Washington, DC: National Centre for Education Statistics.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ

Α. ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΑΣ

1. Πού βρίσκονται οι εγκαταστάσεις του σχολείου σας;

aΣε ανεξάρτητο κτήριο των κτιριακών υποδομών ΑΕ προορισμένο για σχολείο. ☐1

βΕνοικιασμένο κτήριο που αρχικά προοριζόταν για άλλη χρήση (κατάστημα, οικία, κ.λπ). ☐2

γΣυστεγάζεται με νηπιαγωγείο. ☐3

δΣυστεγάζεται και συναυλίζεται με νηπιαγωγείο. ☐4

εΣυστεγάζεται ή/και συναυλίζεται με άλλο δημοτικό. ☐5

2. Περιοχή στην οποία βρίσκεται το σχολείο σας:

Χωριό (μέχρι 1000 κατοίκους)1		**Πόλη** (μέχρι 50.000 κατοίκους)3	
Κωμόπολη (μέχρι 5.000 κατοίκους)2		**Μεγαλούπολη** (πάνω από 50.000 κατοίκους)4	

3. Ποιος είναι ο αριθμός των μαθητών που εξυπηρετεί; ….
4. Σε ποια κατηγορία και σε τι ποσοστά εμπίπτουν οι μαθητές

α.Αυτόχθονες ☐1

β.Αλλοδαποί ☐2

γ.Αυτόχθονες και αλλοδαποί ☐3

5. Ποιος είναι ο αριθμός των διδασκόντων; …

Β. ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

6. Ακολουθείτε ορισμένη πάγια τακτική (ΑΠ, καινοτόμα προγράμματα, κλπ) που διευκολύνει την αποτελεσματική ένταξη των νηπίων στο δημοτικό σχολείο

   1☐ΟΧΙ 2☐ΝΑΙ και ποια……..
   …….
7. Χρησιμοποιείτε συγκεκριμένα κριτήρια σχολικής ετοιμότητας των μαθητών

   1☐ΟΧΙ 2☐ΝΑΙ και ποια……
   ……
8. Το Α.Π. του σχολείου σας είναι συνδεδεμένο με το Α.Π. των νηπιαγωγείων της περιοχής σας

   1☐ΟΧΙ 2☐ΝΑΙ

	Σπάνια (1)	**Μερικές φορές (2)**	**Δεν γνωρίζω Δεν απαντώ (0)**	**Συχνά (3)**	**Πολύ συχνά (4)**
9.Το σχολείο σας χρησιμοποιεί τα ίδια κριτήρια ετοιμότητας με εκείνα του νηπιαγωγείου.					
10. Παρέχω στους εκπαιδευτικούς συνεχή πληροφόρηση για τις επιμορφώσεις που αφορούν τη μετάβαση και συνέχεια από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό					

11. Εργάζομαι για τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας με σκοπό την επίτευξη της μετάβασης και συνέχειας των νηπίων από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό					
12. Συνεργάζομαι ή/ και παροτρύνω τους εκπαιδευτικούς της α΄ και β΄ δημοτικού να συνεργάζονται με τους νηπιαγωγούς με στόχο τη διαμόρφωση γεφυρών μετάβασης και συνέχειας των νηπίων από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό					

Γ. ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

	Σπάνια (1)	**Μερικές φορές (2)**	**Ποτέ (0)**	**Συχνά (3)**	**Πολύ συχνά (4)**
13.Συμπεριλαμβάνω τους νηπιαγωγούς του νηπιαγωγείου στο σχεδιασμό της διδακτέας ύλης στο σχολείο					
14.Συναντώμαι/συνεργάζομαι με άλλες/ους διευθυντές για την εφαρμογή του ΑΠ σχετικά με τη μετάβαση και συνεχεία των νηπίων στην α' και β' δημοτικού					
15.Προσκαλώ τους νηπιαγωγούς να παρακολουθήσουν τη διδασκαλία της α΄ και β΄ δημοτικού και να μάθουν για τους στόχους και τις επιδιώξεις και τις προσδοκίες του δημοτικού.					
16.Ενθαρρύνω τους εκπαιδευτικούς να παρακολουθήσουν διδασκαλίες σε νηπιαγωγεία της σχολικής μας περιφέρειας και να μάθουν για τη διδακτική και τις προσδοκίες του νηπιαγωγείου.					

Δ. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΝΗΠΙΩΝ

	Σπάνια (1)	**Μερικές φορές (2)**	**Δεν γνωρίζω Δεν απαντώ (0)**	**Συχνά (3)**	**Πολύ συχνά (4)**
17. Χρησιμοποιώ τριμηνιαία διαμορφωτική αξιολόγηση των μαθητών.					
18. Αναμένω ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μου χρησιμοποιούν τα στοιχεία του προσωπικού φακέλου κάθε μαθητή από το νηπιαγωγείο για να προσαρμόσουν το ΑΠ, να εφαρμόσουν εξειδικευμένη διδασκαλία και να διαμορφώσουν ανάλογα την εξέλιξη του προγράμματος					
19. Αναμένω ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μου τηρούν ένα φάκελο αξιολόγησης για κάθε μαθητή στο οποίο καταγράφουν τις δυνατότητες και αδυναμίες του και το οποίο συζητούν και ανανεώνουν σε συνεργασία με τους γονείς /κηδεμόνες					
20. Αναμένω ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μου ενημερώνουν τους νηπιαγωγούς για την πρόοδο των νηπίων τους κατά τη διάρκεια φοίτησής τους στην α΄ και β΄ δημοτικού.					
21. Παρακολουθώ την πρόοδο των νηπίων που πρόκειται να μεταβούν στο δημοτικό ήδη από το					

νηπιαγωγείο.					
22. Μετά την αξιολόγηση των μαθητών σας στην α΄ δημοτικού και εφόσον διαπιστωθεί μαθησιακό ή αναπτυξιακό πρόβλημα, διαθέτω τις ανάλογες δυνατότητες για να υποστηρίξω την οικογένεια;					

Ε. ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΤΗ ΣΥΝΔΕΣΗ ΚΑΙ ΤΟΝ ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΕΜΠΕΙΡΙΩΝ

Σε ποιο βαθμό τα παρακάτω αποτελούν εμπόδιο στη σύνδεση και το συντονισμό των μαθησιακών εμπειριών κατά τη συνεργασία σας με τα νηπιαγωγεία.

	Σπάνια (1)	**Μερικές φορές (2)**	**Δεν γνωρίζω Δεν απαντώ (0)**	**Συχνά (3)**	**Πολύ συχνά (4)**
23. Οι διαφορετικές φιλοσοφίες των προγραμμάτων σπουδών νηπιαγωγείου και δημοτικού (παιδαγωγική, σκοποθεσία, ΑΠ)					
24. Η «κοινότητα» των νηπιαγωγείων είναι τόσο μεγάλη που δεν ξέρω από πού να αρχίσω για να οικοδομήσω συνεργασίες					
25. Δεν διαθέτω αρκετό χρόνο για την οικοδόμηση συνεργασιών					
26. Τα νηπιαγωγεία δεν μας παρέχουν πληροφόρηση για την πορεία και την εξέλιξη των νηπίων που εγγράφονται στην α΄ δημοτικού					
27. Δεν γνωρίζω τα κριτήρια σχολικής ετοιμότητας που χρησιμοποιούν τα νηπιαγωγεία					
28. Δεν υπάρχει ταύτιση σχεδιασμού μεταξύ του δημοτικού σχολείου μου και των όμορων νηπιαγωγείων.					
29. Γλωσσικά και πολιτισμικά εμπόδια μεταξύ του δημοτικού μας και των όμορων νηπιαγωγείων εμποδίζουν τη συνεργασία μας.					
30. Τα νηπιαγωγεία δεν ενδιαφέρονται για πληροφορίες που αφορούν στην περαιτέρω εξέλιξη των νηπίων κατά τη διάρκεια φοίτησής τους στην α΄ και β΄ δημοτικού.					

31.Αναφέρατε άλλα εμπόδια που δεν συμπεριλαμβάνονται στον παραπάνω κατάλογο.
……
……

32.Ποιες –κατά τη γνώμη σας- πολιτικές/δράσεις θα μπορούσαν να μειώσουν τα παραπάνω εμπόδια.
……
……..

ΣΤ. ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

33.Ηλικία: 23-33 □1 34-44 □2 45-55 □3 55+ □4

34.Χρόνια εμπειρίας εργαζόμενος ως διευθυντής/ντρια: □ χρόνια

35. Εκπαίδευση:

Σχολή διετούς φοίτησης □1 Πανεπιστήμιο □2 Μεταπτυχιακό □3 Διδακτορικό □4

36. Επιμόρφωση:

αΠΕΚ □ βΣΕΛΔΕ □ γΜΔΔΕ □ δΠανεπιστήμιο □
εΣεμινάρια □ στΆλλη □
(σημειώστε…….).

37. Έχετε λάβει στο παρελθόν επιμόρφωση σχετική με την ανάπτυξη προγράμματος μετάβασης;

α. ΝΑΙ □1 → Αν ναι, παρακαλώ περιγράψτε:……..
……

β. ΟΧΙ □2

38. Έχετε στο παρελθόν ή τώρα συμμετάσχει σε σχολικό πρόγραμμα μετάβασης;

α. ΝΑΙ □1 → Αν ναι, παρακαλώ περιγράψτε:……..
……
……

β. ΟΧΙ □2

Ζ. ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕΤΑΞΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΩΝ – ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ

39. Έχετε ποτέ εμπλακεί σε προγράμματα συνεργασίας με τα νηπιαγωγεία;

1□ΟΧΙ 2□ΝΑΙ

40.Αν απαντήσατε ΝΑΙ στην παραπάνω ερώτηση, περιγράψτε αν η συνεργασία περιελάμβανε πληροφόρηση σχετικά με:

1□ α.Τους στόχους της συνεργασίας

2□ β.Τους συνεργαζόμενους φορείς

3□ γ.Τις συνεργατικές δραστηριότητες, στις οποίες εμπλακήκατε

4□ δ.Τα επιτεύγματα της συνεργασίας

5□ ε.Άλλο
(περιγράψτε……
……..).

41.Τι είδους επιμορφωτικά προγράμματα πιστεύετε ότι θα μπορούσαν να σας βοηθήσουν στη συνεργασία σας με το προσωπικό και τη διεύθυνση των νηπιαγωγείων;

Βεβαιωθείτε ότι δεν έχετε παραλείψει το τσεκάρισμα κάποιας ερώτησης

ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΠΟΛΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΛΗ ΣΑΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ

Α. ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΑΣ

1 Πού βρίσκονται οι εγκαταστάσεις του σχολείου σας;

aΣε ανεξάρτητο κτήριο των κτιριακών υποδομών ΑΕ προορισμένο για σχολείο. ☐1

βΕνοικιασμένο κτήριο που αρχικά προοριζόταν για άλλη χρήση (κατάστημα, οικία, κ.λπ). ☐2

γΣυστεγάζεται με νηπιαγωγείο. ☐3

δΣυστεγάζεται ή/και συναυλίζεται με άλλο δημοτικό. ☐5

2 Περιοχή στην οποία βρίσκεται το σχολείο σας:

Χωριό (μέχρι 1000 κατοίκους)1		**Πόλη** (μέχρι 50.000 κατοίκους)3	
Κωμόπολη (μέχρι 5.000 κατοίκους)2		**Μεγαλούπολη** (πάνω από 50.000 κατοίκους)4	

9. Ποιος είναι ο αριθμός των μαθητών που εξυπηρετεί; ….
10. Σε ποια κατηγορία και σε τι ποσοστά εμπίπτουν οι μαθητές

α.Αυτόχθονες ☐1

β.Αλλοδαποί ☐2

γ.Αυτόχθονες και αλλοδαποί ☐3

11. Ποιος είναι ο αριθμός των διδασκόντων; …

Β. ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

12. Ακολουθείτε ορισμένη πάγια τακτική (ΑΠ, καινοτόμα προγράμματα, κλπ) που διευκολύνει την αποτελεσματική ένταξη των νηπίων στο δημοτικό σχολείο

1☐ΟΧΙ 2☐ΝΑΙ και ποια……..
…….

13. Χρησιμοποιείτε συγκεκριμένα κριτήρια σχολικής ετοιμότητας των μαθητών

1☐ΟΧΙ 2☐ΝΑΙ και ποια……
……
…….

14. Το Α.Π. του σχολείου σας είναι συνδεδεμένο με το Α.Π. των νηπιαγωγείων της περιοχής σας

1☐ΟΧΙ 2☐ΝΑΙ

	Σπάνια (1)	**Μερικές φορές (2)**	**Δεν γνωρίζω Δεν απαντώ (0)**	**Συχνά (3)**	**Πολύ συχνά (4)**
9.Το σχολείο σας χρησιμοποιεί τα ίδια κριτήρια ετοιμότητας με εκείνα του νηπιαγωγείου.					

10. Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας παροτρύνει/ενθαρρύνει τη συνεργασία νηπιαγωγών και δασκάλων της α΄ και β΄ δημοτικού με στόχο τη διαμόρφωση γεφυρών μετάβασης και συνέχειας των νηπίων από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό.					
11. Εργάζομαι για τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας με σκοπό την επίτευξη της μετάβασης και συνέχειας των νηπίων από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό					
12. Συνεργάζομαι με τους νηπιαγωγούς με στόχο τη διαμόρφωση γεφυρών μετάβασης και συνέχειας των νηπίων από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό					

Γ. ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

	Σπάνια (1)	**Μερικές φορές (2)**	**Δεν γνωρίζω Δεν απαντώ (0)**	**Συχνά (3)**	**Πολύ συχνά (4)**
13.Συνεργάζομαι με τις/τους δασκάλους του δημοτικού, τις/τους νηπιαγωγούς των εγγυτέρων νηπιαγωγείων στο σχεδιασμό της διδακτέας ύλης στο νηπιαγωγείο/ δημοτικό (α΄ και β΄)					
14.Συναντώμαι/συνεργάζομαι με συναδέλφους άλλων σχολικών μονάδων για την συνέχεια στην εφαρμογή του ΑΠ σχετικά με τη μετάβαση και συνέχεια των νηπίων στην α΄ και β΄ Δημοτικού					
15.Προσκαλώ τους νηπιαγωγούς να παρακολουθήσουν τη διδασκαλία μου και να μάθουν για τους στόχους και τις επιδιώξεις και τις προσδοκίες του δημοτικού.					

Δ. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΝΗΠΙΩΝ

	Σπάνια (1)	**Μερικές φορές (2)**	**Δεν γνωρίζω Δεν απαντώ (0)**	**Συχνά (3)**	**Πολύ συχνά (4)**
16. Χρησιμοποιώ τριμηνιαία διαμορφωτική αξιολόγηση των μαθητών.					
17. Χρησιμοποιώ τον φάκελο αξιολόγησης του νηπίου που μου παρέδωσε η νηπιαγωγός για να προσαρμόσω το ΑΠ, να εφαρμόσω εξειδικευμένη διδασκαλία και να διαμορφώσω ανάλογα την εξέλιξη του προγράμματος					
18. Τηρώ ένα πορτοφόλιο για κάθε μαθητή, στο οποίο καταγράφει τις δυνατότητες και αδυναμίες του και το οποίο συζητώ και ανανεώνω σε συνεργασία με τους γονείς/κηδεμόνες					
19. Ενημερώνω τους νηπιαγωγούς για την πρόοδο των νηπίων τους κατά τη διάρκεια φοίτησής τους στην α΄ και β΄ δημοτικού.					
20. Παρακολουθώ την πρόοδο των νηπίων που πρόκειται να μεταβούν στο δημοτικό ήδη από το νηπιαγωγείο.					
21. Μετά την αξιολόγηση των μαθητών σας στην α΄ δημοτικού και εφόσον διαπιστωθεί μαθησιακό ή αναπτυξιακό πρόβλημα, διαθέτω τις ανάλογες δυνατότητες για να υποστηρίξω την					

οικογένεια του παιδιού;					

Ε. ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΤΗ ΣΥΝΔΕΣΗ ΚΑΙ ΤΟΝ ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΕΜΠΕΙΡΙΩΝ

Σε ποιο βαθμό τα παρακάτω αποτελούν εμπόδιο στη σύνδεση και το συντονισμό των μαθησιακών εμπειριών κατά τη συνεργασία σας με τα νηπιαγωγεία.

	Σπάνια (1)	**Μερικές φορές (2)**	**Δεν γνωρίζω Δεν απαντώ (0)**	**Συχνά (3)**	**Πολύ συχνά (4)**
22. Οι διαφορετικές φιλοσοφίες των προγραμμάτων σπουδών νηπιαγωγείου και δημοτικού (παιδαγωγική, σκοποθεσία, ΑΠ)					
23. Η «κοινότητα» των νηπιαγωγείων είναι τόσο μεγάλη που δεν ξέρω από πού να αρχίσω για να οικοδομήσω συνεργασίες					
24. Δεν διαθέτω αρκετό χρόνο για την οικοδόμηση συνεργασιών					
25. Τα νηπιαγωγεία δεν μας παρέχουν πληροφόρηση για την πορεία και την εξέλιξη των νηπίων που εγγράφονται στην α΄ δημοτικού					
26. Δεν γνωρίζω τα κριτήρια σχολικής ετοιμότητας που χρησιμοποιούν τα νηπιαγωγεία					
27. Δεν υπάρχει ταύτιση σχεδιασμού μεταξύ του δημοτικού σχολείου μου και των όμορων νηπιαγωγείων.					
28. Γλωσσικά και πολιτισμικά εμπόδια μεταξύ του δημοτικού μας και των όμορων νηπιαγωγείων εμποδίζουν τη συνεργασία μα;					
29. Τα νηπιαγωγεία δεν ενδιαφέρονται για πληροφορίες που αφορούν στην περαιτέρω εξέλιξη των νηπίων κατά τη διάρκεια φοίτησής τους στην α΄ και β΄ δημοτικού.					

30.Αναφέρατε άλλα εμπόδια που δεν συμπεριλαμβάνονται στον παραπάνω κατάλογο.
……
……..

31.Ποιες –κατά τη γνώμη σας- πολιτικές/δράσεις θα μπορούσαν να μειώσουν τα παραπάνω εμπόδια.……
……..

ΣΤ. ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

32.Ηλικία: 23-33 □1 34-44 □2 45-55 □3 55+ □4

33.Χρόνια εμπειρίας εργαζόμενος ως εκπαιδευτικός: □ χρόνια

34. Εκπαίδευση:

Σχολή διετούς φοίτησης □1 Πανεπιστήμιο □2 Μεταπτυχιακό □3 Διδακτορικό □4

35. Επιμόρφωση:

αΠΕΚ □ βΣΕΛΔΕ □ γΜΔΔΕ □ δΠανεπιστήμιο □

εΣεμινάρια □ στΆλλη □ (σημειώστε…….).

36. Έχετε λάβει στο παρελθόν επιμόρφωση σχετική με την ανάπτυξη προγράμματος μετάβασης;

α. ΝΑΙ □1

β. ΟΧΙ □2

Αν ναι, παρακαλώ περιγράψτε:……..
……

37. Έχετε στο παρελθόν ή τώρα συμμετάσχει σε σχολικό πρόγραμμα μετάβασης;

α. ΝΑΙ □1
β. ΟΧΙ □2

Αν ναι, παρακαλώ περιγράψτε:……..
…….
…….

Ζ. ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕΤΑΞΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΩΝ – ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ

38. Έχετε ποτέ εμπλακεί σε προγράμματα συνεργασίας με τα νηπιαγωγεία;

1□ΟΧΙ 2□ΝΑΙ

39.Αν απαντήσατε ΝΑΙ στην παραπάνω ερώτηση, περιγράψτε αν η συνεργασία περιελάμβανε πληροφόρηση σχετικά με:

- □ α.Τους στόχους της συνεργασίας
- □ β.Τους συνεργαζόμενους φορείς
- □ γ.Τις συνεργατικές δραστηριότητες, στις οποίες εμπλακήκατε
- □ δ.Τα επιτεύγματα της συνεργασίας
- □ ε.Άλλο

(περιγράψτε……
……..).

40.Τι είδους επιμορφωτικά προγράμματα πιστεύετε ότι θα μπορούσαν να σας βοηθήσουν στη συνεργασία σας με το προσωπικό και τη διεύθυνση των νηπιαγωγείων;

Βεβαιωθείτε ότι δεν έχετε παραλείψει το τσεκάρισμα κάποιας ερώτησης

ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΠΟΛΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΛΗ ΣΑΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ

Α. ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ ΣΑΣ

1. Πού βρίσκονται οι εγκαταστάσεις του νηπιαγωγείου σας;

αΣε ανεξάρτητο κτήριο των κτιριακών υποδομών ΑΕ προορισμένο για νηπιαγωγείο. ☐1

βΕνοικιασμένο κτήριο που αρχικά προοριζόταν για άλλη χρήση (κατάστημα, οικία, κ.λπ). ☐2

γΣυστεγάζεται με δημοτικό. ☐3

δΣυστεγάζεται και συναυλίζεται με δημοτικό. ☐4

εΣυστεγάζεται ή/και συναυλίζεται με άλλο νηπιαγωγείο. ☐5

2. Περιοχή στην οποία βρίσκεται το νηπιαγωγείο σας:

Χωριό (μέχρι 1000 κατοίκους)1		**Πόλη** (μέχρι 50.000 κατοίκους)3	
Κωμόπολη (μέχρι 5.000 κατοίκους)2		**Μεγαλούπολη** (πάνω από 50.000 κατοίκους)4	

15. Ποιος είναι ο αριθμός των νηπίων που εξυπηρετεί; ….

16. Σε ποια κατηγορία και σε τι ποσοστά εμπίπτουν τα νήπια

α.Αυτόχθονες ☐1

β.Αλλοδαποί ☐2

γ.Αυτόχθονες και αλλοδαποί ☐3

17. Ποιος είναι ο αριθμός των διδασκόντων; …

Β. ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

18. Ακολουθείτε ορισμένη πάγια τακτική (ΑΠ, καινοτόμα προγράμματα, κλπ) που διευκολύνει την αποτελεσματική ένταξη των νηπίων στο δημοτικό σχολείο

    1☐ΟΧΙ 2☐ΝΑΙ και ποια…….
    ……

19. Χρησιμοποιείτε συγκεκριμένα κριτήρια ετοιμότητας των νηπίων

    1☐ΟΧΙ 2☐ΝΑΙ και ποια……
    ……

20. Το Α.Π. του νηπιαγωγείου σας είναι συνδεδεμένο με το Α.Π. των δημοτικών της περιοχής σας

    1☐ΟΧΙ 2☐ΝΑΙ

	Σπάνια (1)	**Μερικές φορές (2)**	**Δεν γνωρίζω Δεν απαντώ (0)**	**Συχνά (3)**	**Πολύ συχνά (4)**
9.Το νηπιαγωγείο μας χρησιμοποιεί τα					

ίδια κριτήρια ετοιμότητας με εκείνα του δημοτικού.					
10. Παρέχω στις/στους νηπιαγωγούς συνεχή πληροφόρηση για τις επιμορφώσεις που αφορούν την μετάβαση και συνέχεια από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό					
11. Εργάζομαι για τη συνεργασία νηπιαγωγείου και οικογένειας με σκοπό την επίτευξη της μετάβασης και συνέχειας των νηπίων από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό					
12. Συνεργάζομαι ή/ και παροτρύνω τις νηπιαγωγούς να συνεργάζονται με τους δασκάλους της α΄ και β΄ Δημοτικού με στόχο τη διαμόρφωση γεφυρών μετάβασης και συνέχειας των νηπίων από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό					

Γ. ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

	Σπάνια (1)	**Μερικές φορές (2)**	**Δεν γνωρίζω Δεν απαντώ (0)**	**Συχνά (3)**	**Πολύ συχνά (4)**
13.Συμπεριλαμβάνω τις/τους δασκάλους του δημοτικού στον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος στο νηπιαγωγείο					
14.Συναντώμαι/συνεργάζομαι με άλλες /ους Προϊστάμενους για την συνέχεια στην εφαρμογή του ΑΠ σχετικά με τη μετάβαση και συνεχεία των νηπίων στην α΄ και β΄ Δημοτικού					
15.Προσκαλώ τις/τους δάσκαλους της α΄ και β΄ δημοτικού να παρακολουθήσουν τη διδασκαλία στο νηπιαγωγείο και να μάθουν για τους στόχους και τις επιδιώξεις και τις προσδοκίες του νηπιαγωγείου					
16.Ενθαρρύνω τις/τους νηπιαγωγούς να παρακολουθήσουν διδασκαλίες στην α΄ και β΄ δημοτικού της σχολικής μας περιφέρειας και να μάθουν για τη διδακτική και τις προσδοκίες των πρώτο-δημοτικών τάξεων					

Δ. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΝΗΠΙΩΝ

	Σπάνια (1)	**Μερικές φορές (2)**	**Δεν γνωρίζω Δεν απαντώ (0)**	**Συχνά (3)**	**Πολύ συχνά (4)**
17. Χρησιμοποιώ τριμηνιαία διαμορφωτική αξιολόγηση των νηπίων					
18. Αναμένω ότι οι νηπιαγωγοί χρησιμοποιούν τα στοιχεία του προσωπικού φακέλου κάθε νήπιου για να προσαρμόσουν το ΑΠ, να εφαρμόσουν εξειδικευμένη διδασκαλία και να διαμορφώσουν ανάλογα την εξέλιξη του προγράμματος					
19. Αναμένω ότι οι νηπιαγωγοί τηρούν ένα πρτοφολιο για κάθε νήπιο στο οποίο καταγράφουν τις δυνατότητες και αδυναμίες του και το οποίο συζητούν και ανανεώνουν σε συνεργασία με τους γονείς /κηδεμόνες					
20. Αναμένω ότι οι νηπιαγωγοί ετοιμάζουν ένα παρόμοιο πρτοφορλιο με πληροφορίες					

τις οποίες παραδίδουν στους δάσκαλους της α΄ και β΄ δημοτικού για να διευκολυνθεί η μετάβαση και συνεχεία των νηπίων στις πρώτο-σχολικές τάξεις					
21. Παρακολουθώ την πρόοδο των νηπίων στην α΄ και β΄ δημοτικού, αφού έχουν φύγει από το νηπιαγωγείο					
22.Μετα την αξιολόγηση των νηπίων και εφόσον διαπιστωθεί μαθησιακό ή αναπτυξιακό πρόβλημα, διαθέτω τους ανάλογους πόρους για να υποστηρίξω την οικογένεια					

Ε. ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΤΗ ΣΥΝΔΕΣΗ ΚΑΙ ΤΟΝ ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΕΜΠΕΙΡΙΩΝ

Σε ποιο βαθμό τα παρακάτω αποτελούν εμπόδιο στη σύνδεση και το συντονισμό των μαθησιακών εμπειριών κατά τη συνεργασία σας με τα δημοτικά σχολεία.

	Σπάνια (1)	**Μερικές φορές (2)**	**Δεν γνωρίζω Δεν απαντώ (0)**	**Συχνά (3)**	**Πολύ συχνά (4)**
23. Οι διαφορετικές φιλοσοφίες των προγραμμάτων σπουδών νηπιαγωγείου και δημοτικού (παιδαγωγική, σκοποθεσία, ΑΠ)					
24. Η «κοινότητα» των δημοτικών σχολείων είναι τόσο μεγάλη που δεν ξέρω από πού να αρχίσω για να οικοδομήσω συνεργασίες					
25. Δεν διαθέτω αρκετό χρόνο για την οικοδόμηση συνεργασιών					
26. Τα δημοτικά/ το γραφείο εκπαίδευσης δεν παρέχουν περαιτέρω (follow-up) πληροφόρηση για την πορεία και την εξέλιξη των νηπίων μας					
27. Δεν γνωρίζω τα κριτήρια ετοιμότητας που χρησιμοποιούν τα δημοτικά σχολεία					
28. Δεν υπάρχει ταύτιση σχεδιασμού μεταξύ του νηπιαγωγείου μου και των όμορων δημοτικών [στα οποία θα φοιτήσουν τα νήπια μας]					
29. Γλωσσικά και πολιτισμικά εμπόδια μεταξύ του νηπιαγωγείου μας και της υπόλοιπης σχολικής περιφέρειας εμποδίζουν τη μεταξύ μας συνεργασία.					
30. Τα δημοτικά ή/και το Γραφείο Εκπαίδευσης δεν έχουν ενδιαφερθεί να παραλάβουν τα δεδομένα των νηπίων που τηρούμε.					

31.Αναφέρατε άλλα εμπόδια που δεν συμπεριλαμβάνονται στον παραπάνω κατάλογο.
……

32.Ποιες –κατά τη γνώμη σας- πολιτικές/δράσεις θα μπορούσαν να μειώσουν τα παραπάνω εμπόδια.
……

ΣΤ. ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

33.Ηλικία: 23-33 □1 34-44 □2 45-55 □3 55+ □4

34.Χρόνια εμπειρίας δουλεύοντας ως προϊστάμενη/ος: □ χρόνια

35. Εκπαίδευση:

Σχολή διετούς φοίτησης □1 Πανεπιστήμιο □2 Μεταπτυχιακό □3 Διδακτορικό □4

36. Επιμόρφωση:

αΠΕΚ □ βΣΕΛΔΕ □ γΜΔΔΕ □ δΠανεπιστήμιο □
εΣεμινάρια □ στΆλλη □ (σημειώστε…….).

37. Έχετε λάβει στο παρελθόν επιμόρφωση σχετική με την ανάπτυξη προγράμματος μετάβασης;

α. ΝΑΙ □1

β. ΟΧΙ □2

Αν ναι, παρακαλώ περιγράψτε:……..
……

38. Έχετε στο παρελθόν ή τώρα συμμετάσχει σε σχολικό πρόγραμμα μετάβασης;

α. ΝΑΙ □1
β. ΟΧΙ □2

Αν ναι, παρακαλώ περιγράψτε:……..
……
……

Ζ. ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕΤΑΞΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΩΝ – ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ

39. Έχετε ποτέ εμπλακεί σε προγράμματα συνεργασίας με τα δημοτικά σχολεία;

1□ΟΧΙ 2□ΝΑΙ

40.Αν απαντήσατε ΝΑΙ στην παραπάνω ερώτηση, περιγράψτε αν η συνεργασία περιελάμβανε πληροφόρηση σχετικά με:

- □ α.Τους στόχους της συνεργασίας
- □ β.Τους συνεργαζόμενους φορείς
- □ γ.Τις συνεργατικές δραστηριότητες, στις οποίες εμπλακήκατε
- □ δ.Τα επιτεύγματα της συνεργασίας
- □ ε.Άλλο

(περιγράψτε……
……..).

41.Τι είδους επιμορφωτικά προγράμματα πιστεύετε ότι θα μπορούσαν να σας βοηθήσουν στη συνεργασία σας με το προσωπικό και τη διεύθυνση των δημοτικών σχολείων;

……

Βεβαιωθείτε ότι δεν έχετε παραλείψει το τσεκάρισμα κάποιας ερώτησης

ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΠΟΛΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΛΗ ΣΑΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Α. ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ ΣΑΣ

1. Πού βρίσκονται οι εγκαταστάσεις του νηπιαγωγείου σας;

αΣε ανεξάρτητο κτήριο των κτιριακών υποδομών ΑΕ προορισμένο για νηπιαγωγείο. ☐1

βΕνοικιασμένο κτήριο που αρχικά προοριζόταν για άλλη χρήση (κατάστημα, οικία, κ.λπ). ☐2

γΣυστεγάζεται με δημοτικό. ☐3

δΣυστεγάζεται και συναυλίζεται με δημοτικό. ☐4

εΣυστεγάζεται ή/και συναυλίζεται με άλλο νηπιαγωγείο. ☐5

2.Περιοχή στην οποία βρίσκεται το νηπιαγωγείο σας:

Χωριό (μέχρι 1000 κατοίκους)1		**Πόλη** (μέχρι 50.000 κατοίκους)3	
Κωμόπολη (μέχρι 5.000 κατοίκους)2		**Μεγαλούπολη** (πάνω από 50.000 κατοίκους)4	

3.Ποιος είναι ο αριθμός των νηπίων που εξυπηρετεί; ….

4.Σε ποια κατηγορία και σε τι ποσοστά εμπίπτουν τα νήπια

α.Αυτόχθονες ☐1

β.Αλλοδαποί ☐2

γ.Αυτόχθονες και αλλοδαποί ☐3

5.Ποιος είναι ο αριθμός των διδασκόντων; …

Β. ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

6.Ακολουθείτε ορισμένη πάγια τακτική (ΑΠ, καινοτόμα προγράμματα, κ.λπ.) που διευκολύνει την αποτελεσματική ένταξη των νηπίων στο δημοτικό σχολείο;

1☐ΟΧΙ 2☐ΝΑΙ και ποια…….
……

7.Χρησιμοποιείτε συγκεκριμένα κριτήρια ετοιμότητας των νηπίων

1☐ΟΧΙ 2☐ΝΑΙ και ποια……
…….

8.Το Α.Π. του νηπιαγωγείου σας είναι συνδεδεμένο με το Α.Π. των δημοτικών της περιοχής σας

1☐ΟΧΙ 2☐ΝΑΙ

	Σπάνια (1)	**Μερικές φορές (2)**	**Δεν γνωρίζω Δεν απαντώ (0)**	**Συχνά (3)**	**Πολύ συχνά (4)**
9.Το νηπιαγωγείο μας χρησιμοποιεί τα ίδια κριτήρια ετοιμότητας με εκείνα του δημοτικού.					
10. Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας παροτρύνει/ενθαρρύνει τη συνεργασία νηπιαγωγών και δασκάλων της α΄ και β΄					

δημοτικού με στόχο τη διαμόρφωση γεφυρών μετάβασης και συνέχειας των νηπίων από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό					

Γ. ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

	Σπάνια (1)	**Μερικές φορές (2)**	**Δεν γνωρίζω Δεν απαντώ (0)**	**Συχνά (3)**	**Πολύ συχνά (4)**
11. Συνεργάζομαι με τις/τους δασκάλους του δημοτικού / τις/τους νηπιαγωγούς των εγγυτέρων νηπιαγωγείων στο σχεδιασμό της διδακτέας ύλης στο νηπιαγωγείο/ δημοτικό (α΄ και β΄)					
12. Συναντώμαι/συνεργάζομαι με συναδέλφους άλλων σχολικών μονάδων για τη συνέχεια στην εφαρμογή του Α.Π. σχετικά με τη μετάβαση και συνέχεια των νηπίων στην α΄ και β΄ δημοτικού					
13.Προσκαλώ τους δάσκαλους της α΄ και β΄ δημοτικού να παρακολουθήσουν τη διδασκαλία στο νηπιαγωγείο και να μάθουν για τους στόχους και τις επιδιώξεις και τις προσδοκίες του νηπιαγωγείου					

Δ. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΝΗΠΙΩΝ

	Σπάνια (1)	**Μερικές φορές (2)**	**Δεν γνωρίζω Δεν απαντώ (0)**	**Συχνά (3)**	**Πολύ συχνά (4)**
14. Χρησιμοποιώ τριμηνιαία διαμορφωτική αξιολόγηση των νηπίων					
15.Χρησιμοποιώ τα στοιχεία του προσωπικού φακέλου κάθε νηπίου για να προσαρμόσω το ΑΠ, να εφαρμόσω εξειδικευμένη διδασκαλία και να διαμορφώσω ανάλογα την εξέλιξη του προγράμματος					
16. Τηρώ ένα πορτοφόλιο για κάθε νήπιο στο οποίο καταγράφω τις δυνατότητες και αδυναμίες του και το οποίο συζητώ και ανανεώνω σε συνεργασία με τους γονείς/κηδεμόνες					
17. Ετοιμάζω ένα παρόμοιο πορτοφόλιο με πληροφορίες, τις οποίες παραδίδω στους δασκάλους της α΄ και β΄ δημοτικού για να διευκολυνθεί η μετάβαση και η συνέχεια των νηπίων στις πρώτο-σχολικές τάξεις					
18. Παρακολουθώ την πρόοδο των νηπίων στην α΄ και β΄ δημοτικού, αφού έχουν φύγει από το νηπιαγωγείο					
19.Μετά την αξιολόγηση των νηπίων και εφόσον διαπιστωθεί μαθησιακό ή αναπτυξιακό πρόβλημα, έχω τη δυνατότητα να υποστηρίζω την οικογένεια του παιδιού					

Ε. ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΤΗ ΣΥΝΔΕΣΗ ΚΑΙ ΤΟΝ ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΕΜΠΕΙΡΙΩΝ

Σε ποιο βαθμό τα παρακάτω αποτελούν εμπόδιο στη σύνδεση και το συντονισμό των μαθησιακών εμπειριών κατά τη συνεργασία σας με τα δημοτικά σχολεία.

	Σπάνια	**Μερικές**	**Δεν γνωρίζω**	**Συχνά**	**Πολύ συχνά**

	(1)	φορές (2)	Δεν απαντώ (0)	(3)	(4)
20. Οι διαφορετικές φιλοσοφίες των προγραμμάτων σπουδών νηπιαγωγείου και δημοτικού (παιδαγωγική, σκοποθεσία, ΑΠ)					
21. Η «κοινότητα» των δημοτικών σχολείων είναι τόσο μεγάλη που δεν ξέρω από πού να αρχίσω για να οικοδομήσω συνεργασίες					
22. Δεν διαθέτω αρκετό χρόνο για την οικοδόμηση συνεργασιών					
23. Τα δημοτικά/ το Γραφείο Εκπαίδευσης δεν παρέχουν περαιτέρω (follow-up) πληροφόρηση για την πορεία και την εξέλιξη των νηπίων μας					
24. Δεν γνωρίζω τα κριτήρια ετοιμότητας που χρησιμοποιούν τα δημοτικά σχολεία					
25. Δεν υπάρχει ταύτιση σχεδιασμού μεταξύ του νηπιαγωγείου μου και των όμορων δημοτικών [στα οποία θα φοιτήσουν τα νήπια μας]					
26. Γλωσσικά και πολιτισμικά εμπόδια μεταξύ του νηπιαγωγείου μας και της υπόλοιπης σχολικής περιφέρειας					
27. Τα δημοτικά ή/και το Γραφείο Εκπαίδευσης δεν έχουν ενδιαφερθεί να παραλάβουν τα δεδομένα των νηπίων που τηρούμε					

28.Αναφέρατε άλλα εμπόδια που δεν συμπεριλαμβάνονται στον παραπάνω κατάλογο.
……
……..
……
29.Ποιες –κατά τη γνώμη σας- πολιτικές/δράσεις θα μπορούσαν να μειώσουν τα παραπάνω εμπόδια.
……
……..
……

ΣΤ. ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

30.Ηλικία: 23-33 □1 34-44 □2 45-55 □3 55+ □4

31.Χρόνια εμπειρίας δουλεύοντας ως νηπιαγωγός: □ χρόνια

32. Εκπαίδευση:

Σχολή διετούς φοίτησης □1 Πανεπιστήμιο □2 Μεταπτυχιακό □3 Διδακτορικό □4

33. Επιμόρφωση:

αΠΕΚ □1 βΣΕΛΔΕ □2 γΜΔΔΕ □3 δΠανεπιστήμιο □4

εΣεμινάρια □5 στΑλλη □6 (σημειώστε…….).

34. Έχετε λάβει στο παρελθόν επιμόρφωση σχετική με την ανάπτυξη προγράμματος μετάβασης;

α. ΝΑΙ □1

β. ΟΧΙ □2

Αν ναι, παρακαλώ περιγράψτε:……..
……

35. Έχετε στο παρελθόν ή τώρα συμμετάσχει σε σχολικό πρόγραμμα μετάβασης;

α. ΝΑΙ □1
β. ΟΧΙ □2

Αν ναι, παρακαλώ περιγράψτε:……..
…….
…….

Ζ. ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕΤΑΞΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΩΝ – ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ

36. Έχετε ποτέ εμπλακεί σε προγράμματα συνεργασίας με τα δημοτικά σχολεία;

1□ΟΧΙ 2□ΝΑΙ

37.Αν απαντήσατε ΝΑΙ στην παραπάνω ερώτηση, περιγράψτε αν η συνεργασία περιελάμβανε πληροφόρηση σχετικά με:

1□ α.Τους στόχους της συνεργασίας

2□ β.Τους συνεργαζόμενους φορείς

3□ γ.Τις συνεργατικές δραστηριότητες, στις οποίες εμπλακήκατε

4□ δ.Τα επιτεύγματα της συνεργασίας

5□ ε.Άλλο
(περιγράψτε……
……..).

38.Τι είδους επιμορφωτικά προγράμματα πιστεύετε ότι θα μπορούσαν να σας βοηθήσουν στη συνεργασία σας με το προσωπικό και τη διεύθυνση των δημοτικών σχολείων;
……

Βεβαιωθείτε ότι δεν έχετε παραλείψει το τσεκάρισμα κάποιας ερώτησης

ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΠΟΛΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΛΗ ΣΑΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ