



**ΤΙΤΛΟΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ:
ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΟΜΑΛΗ ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΤΩΝ ΝΗΠΙΩΝ ΣΤΟ
ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (action-research)**

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΗ ΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΟΥΜΕΝΟ

**(Βασίζεται στην εθελοντική Πρωτοβουλία όλων των
εμπλεκόμενων και είναι εγκεκριμένο από το Υπουργείο Παιδείας
και Θρησκευμάτων)**

Συντονίστρια προγράμματος:

Ευθυμία Γουργιώτου, Λέκτορας Π.Τ.Π.Ε, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Υπεύθυνοι 1^{ης} ερευνητικής ομάδας:

Μπασαγιάννη Ελευθερία, Σχολ. Σύμβουλος Προσχολικής Εκπαίδευσης
Κατσιφή-Χαραλαμπίδη Σπυριδούλα, Σχολ. Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης
Σκόνδρα Ασημίνα, Σχολ. Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης
Γεωργαντάς, Σχολ. Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης
Ζουγανέλη Άννα, Σχολ. Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης

Υπεύθυνοι 2^{ης} ερευνητικής ομάδας:

Λαμπίτση Βασιλική, Σχολ. Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης
Σαμαρά Κατερίνα, Σχολ. Σύμβουλος Προσχολικής Εκπαίδευσης

Υπεύθυνοι 3^{ης} ερευνητικής ομάδας:

Ελευθερία Σιμιτζή-Δέλλα, Σχολ. Σύμβουλος Προσχολικής Εκπαίδευσης
Αντωνάκης Γιάννης, Σχολ. Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης
Καδιανάκη Μαρία, Σχολ. Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης
Κουτσουράκη Στέλλα, Σχολ. Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Τριπολιτάκης Κων/νος, Σχολ. Σύμβουλος Ειδικής Εκπαίδευσης





Υπεύθυνος 4^{ης} ερευνητικής ομάδας:

Στιβακτάκης Ευστάθιος, Σχολ. Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης

Μπαδιεριστάκη Μαρία, Σχολ. Σύμβουλος Προσχολικής Εκπαίδευσης

Εισαγωγή

Η αναγνώριση της σπουδαιότητας των πρώτων εμπειριών του παιδιού κατά τη μετακίνησή του από ένα περιβάλλον αγωγής σε κάποιο άλλο, οδήγησε στην ανάδειξη του θέματος της μετάβασης ως ενός από τα κρίσιμα ζητήματα του εκπαιδευτικού συστήματος σε διεθνές επίπεδο και από πολύ νωρίς βρέθηκε στο επίκεντρο της επιστημονικής έρευνας και μελέτης.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Η έννοια της μετάβασης

Σε έναν από τους πιο αντιπροσωπευτικούς ορισμούς της μετάβασης, η έννοια αυτή παρουσιάζεται «ως ένα ατομικό, προσωπικό, ιδιαίτερο και μοναδικό βίωμα για το κάθε άτομο, συνδεδεμένο με αλλαγές ρόλων και περιβαλλοντικών συνθηκών» (Mogel, 1984, 158). Η αίσθηση της αλλαγής αποτελεί κοινό χαρακτηριστικό κάθε μετάβασης, κάθε «μετακίνησης» που βιώνει το άτομο στις διάφορες φάσεις κατά την πορεία της ανάπτυξής του. Η συνειδητοποίηση της αλλαγής προκαλεί στο άτομο την ενεργοποίηση του μηχανισμού της προσαρμογής, της ικανότητας αντίδρασης απέναντι στα «εμπόδια» που προκαλούν ανισορροπία στη δυναμική σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στον εαυτό και τον περίγυρό του. Ένα, επιπλέον, κοινό σημείο σε κάθε μετάβαση είναι το γεγονός ότι η τελική αποτίμηση και η απόδοση σε αυτήν θετικών ή αρνητικών χαρακτηριστικών αποτελεί προϊόν του «τρόπου βίωσης» και αντιμετώπισης των αλλαγών από το ίδιο το άτομο που μετέχει στη συγκεκριμένη διαδικασία. Ο αμφίσημος χαρακτήρας της μετάβασης είναι ευδιάκριτος στην περίπτωση της σχολικής ένταξης -γι' αυτό και αντιμετωπίζεται ως χαρακτηριστική περίπτωση μετάβασης. Η είσοδος του παιδιού στο σχολείο, η μετάβασή του σε ένα νέο και άγνωστο περιβάλλον «συνδέεται με συγκεκριμένες προσδοκίες και ενθουσιασμό ενώ ταυτόχρονα μπορεί να





παρουσιάζει ποικίλους βαθμούς έντασης κι ανησυχίας» (Brostrom, 2002,52). Γιαυτό η χρονική αυτή περίοδος θεωρείται μια από τις κρίσιμότερες της παιδικής ηλικίας. Κατά τη διάρκειά της σηματοδοτεί ιδιαίτερα έντονες αλλαγές τόσο στην προσωπικότητα του παιδιού όσο και στο οικογενειακό και κοινωνικό του περιβάλλον, εκθέτοντάς το σε μια μεγάλη ποικιλία απαιτήσεων (γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών), στις οποίες καλείται να απαντήσει βάσει καθορισμένων προδιαγραφών. Οι αλλαγές αυτές συμπεριλαμβάνουν α) αύξηση του αριθμού των μαθητών μέσα στην τάξη, β) μεγαλύτερο χρονικό διάστημα διαμονής των μαθητών μέσα στην τάξη, γ) αλλαγές στον τύπο και το βαθμό εμπλοκής των γονέων, δ) αύξηση προσδοκιών για ατομική εργασία, ε) λιγότερη ατομική βοήθεια, στ) διαφορετικό περιεχόμενο προγράμματος, ζ) διαφοροποίηση του τρόπου διδασκαλίας του εκπαιδευτικού, κ.ά. Η προσαρμογή των παιδιών στις νέες αλλαγές, κατά τη διάρκεια αυτής της σχολικής περιόδου, μπορεί να έχει μακροπρόθεσμα αποτελέσματα στην περαιτέρω ακαδημαϊκή εξέλιξη του παιδιού, την κοινωνικοποίησή του αλλά και στη διαμόρφωση βαθύτερων χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς του (Μπαγάκηςetal., 2006; Entwisle&Alexander, 1998). Η συνέχεια και η σταθερότητα στους προτεινόμενους παιδαγωγικούς σκοπούς και η συμφωνία νηπιαγωγείου, δημοτικού και γονέων στις βασικές θέσεις αγωγής (το ρόλο και την αποστολή του νηπιαγωγείου/δημοτικού) θεωρήθηκε ότι εμποδίζει τα ρήγματα της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Κατά συνέπεια το νηπιαγωγείο-παίζει καθοριστικό μεσολαβητικό ρόλο στην προσαρμογή του παιδιού και έχει ως στόχο να υποβοηθήσει τα νήπια να υιοθετήσουν μια θετική στάση απέναντι στον κόσμο του σχολείου.

Τα βασικά στοιχεία που καθορίζουν την ομαλή μετάβαση των νηπίων στο δημοτικό είναι:

- η παροχή συνέχειας στη μάθηση μέσα από το σχεδιασμό αναπτυξιακά κατάλληλων προγραμμάτων για παιδιά του νηπιαγωγείου και πρώτης δημοτικού,
- η διασφάλιση της συνεχούς επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων
- η προετοιμασία των παιδιών για τη μετάβαση
- η εμπλοκή των γονέων στη διαδικασία της μετάβασης
- η ανάπτυξη θετικών, αμοιβαίων σχέσεων επικοινωνίας μεταξύ παιδιών, εκπαιδευτικών και γονέων (Γουργιώτου, 2008).

1. Μετάβαση-μοντέλα μετάβασης

Στο εξωτερικό πολλά σχολικά συστήματα και εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν διάφορα θεωρητικά μοντέλα για τη διαδικασία της μετάβασης. Κάθε ένα από αυτά τα μοντέλα, έχει διαφορετικές εφαρμογές στις πρακτικές μετάβασης των σχολείων και των εκπαιδευτικών (Rimm-Kaufmann&Pianta, 2000). Δύο είναι τα πιο ευρέως χρησιμοποιούμενα μοντέλα μετάβασης:

Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης,
Εργαστήριο Παιδαγωγικών Ερευνών και Εφαρμογών





A. Το μοντέλο ικανοτήτων

B. Και το αναπτυξιακό οικολογικό μοντέλο

Το μοντέλο ικανοτήτων, επικεντρώνοντας στις ικανότητες και δεξιότητες που διαθέτει το παιδί, περιορίζει την περίοδο της μετάβασης σε μια δεδομένη χρονική στιγμή, για παράδειγμα στο τέλος της φοίτησης του παιδιού στο νηπιαγωγείο, ελέγχοντάς το αν γνωρίζει τα γράμματα της αλφαβήτας. Σύμφωνα με το μοντέλο των ικανοτήτων η προσαρμογή του παιδιού κατά την περίοδο της μετάβασης γίνεται αντιληπτή με όρους χαρακτηριστικών του, όπως είναι η ικανότητα ετοιμότητας, η χρονολογική ηλικία ή το επίπεδο ωρίμανσής του. Το μοντέλο αυτό δεν δίνει προσοχή στα οικολογικά χαρακτηριστικά που επηρεάζουν την απόδοση του παιδιού, όπως είναι για παράδειγμα η ποιότητα της διδασκαλίας στην τάξη ή άλλα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά του παιδιού. Με άλλα λόγια δεν αντιλαμβάνεται ότι όταν τα παιδιά πηγαίνουν σχολείο, έτοιμα ή μη, ακόμη, έτοιμα, φέρνουν μαζί τους τις αποσκευές τους, δηλαδή γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες (Downer, Driscoll, and Pianta, 2006).

Αντίθετα το αναπτυξιακό οικολογικό μοντέλο περιγράφει ένα σύνολο παραγόντων που αφορούν στο παιδί, την οικογένεια το σχολείο και την κοινότητα, οι οποίοι αλληλοσυνδέονται και αλληλεξαρτώνται κατά την περίοδο της μετάβασης. Το αναπτυξιακό οικολογικό μοντέλο αναγνωρίζει κατά τεκμήριο ότι οι κοινωνικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες των παιδιών είναι συνεχώς μεταβαλλόμενες κατά τη διάρκεια αυτών πρώτων χρόνων (Bronfenbrenner, 1979, 1986; LaParo & Pianta, 2001). Το γεγονός αυτό σημαίνει ότι αυτό το οποίο γνωρίζει και ξέρει να κάνει σήμερα το παιδί, μπορεί να μην είναι το ίδιο αύριο και αυτό που ξέρει να κάνει στο σπίτι να μην είναι ίδιο με αυτό που κάνει στο νηπιαγωγείο (Downer, Driscoll, and Pianta, 2006). Το αναπτυξιακό οικολογικό μοντέλο λοιπόν, λαμβάνει υπόψη τη σταθερότητα των σχέσεων μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινότητας καθώς το παιδί μετακινείται από το νηπιαγωγείο προς το δημοτικό σχολείο.

Μετάβαση στο σχολείο, σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, σημαίνει όλες εκείνες τις στρατηγικές και διαδικασίες για α) τη διασφάλιση της ομαλής εισόδου και προσαρμογής των νηπίων στο δημοτικό σχολείο, β) την παροχή συνέχειας μέσα από δραστηριότητες που γεφυρώνουν το χάσμα μεταξύ σπιτιού νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου, και γ) τη σύνδεση της ανάπτυξης του παιδιού με τις κοινωνικές υπηρεσίες, τις υπηρεσίες γονικής υποστήριξης και του συστήματος προσχολικής εκπαίδευσης. Πρόκειται δηλαδή για ένα οργανωμένο σύστημα σχέσεων και αλληλοεπιδράσεων μεταξύ ανθρώπων (οικογενειών, εκπαιδευτικών, παιδιών), χώρων (σπιτιού, σχολείου) και θεσμών (κοινότητας, κυβέρνησης), που τρέχουν μέσα στο χρόνο και αποτελεί το λεγόμενο *οικολογικό σύστημα μετάβασης* (Pianta & Walsh, 1996). Το αναπτυξιακό οικολογικό αυτό μοντέλο μετάβασης θα πρέπει να καθοδηγεί τη σκέψη μας στην επιλογή και εφαρμογή αποτελεσματικών πρακτικών μετάβασης.





Πολλοί παράγοντες μπορούν να βοηθήσουν ή να εμποδίσουν την μετάβαση ενός παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο και κατά συνέπεια την επιτυχία του στο σχολείο. Παράγοντες *δομής*, συμπεριλαμβανομένων του αριθμού των παιδιών της τάξης, της επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού και της διάρκειας της σχολικής ημέρας. Παράγοντες *ποιότητας*, όπως η ποιότητα της διδασκαλίας και των διδακτικών πρακτικών συνιστούν, επίσης, σημαντικούς παράγοντες. Ο *τρόπος* με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί και το σχολικό σύστημα απευθύνουν αυτούς τους παράγοντες και η *συνοχή* μεταξύ νηπιαγωγείου και πρώτης τάξης είναι επίσης κρίσιμοι παράγοντες (Downer, Driscoll, and Pianta, 2006; Entwisle & Alexander, 1998).

Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς και η τοπική κοινότητα πρέπει να καταλάβουν ότι οι δυνατότητες των μικρών παιδιών πολλές φορές συγκρούονται με το πώς το σχολείο και η κοινότητα επιλέγει τις πηγές που θα υποστηρίξουν τη μετάβαση των παιδιών. Η ίδια η φύση αυτής της περιόδου, ως μεταβατικής, οφείλεται στην έλλειψη σύνδεσης μεταξύ των ατομικών διαφορών των παιδιών (και των οικογενειών) και των διαφοροποιήσεων στις δομές και τις σχέσεις των σχολείων τους (και της κοινότητας). Από τη στιγμή που υπάρχει μια τέτοια ασυνέχεια, δημιουργείται ένα άγχος στο μικρό παιδί που το εμποδίζει να ρυθμίζει μόνο του τις κοινωνικές δεξιότητες και το φέρνει σε σύγκρουση με τη δυνατότητά του για μάθηση (Γουργιώτου, 2008).

Το αναπτυξιακό/οικολογικό μοντέλο αγκαλιάζει την ιδέα ότι η μετάβαση στο σχολείο είναι μια συνεχής, δομημένη από σχέσεις διαδικασία σε πολλαπλά επίπεδα. Η ενεργός συνεργασία μεταξύ των πρωταγωνιστών - κλειδιών στην διαδικασία της μετάβασης-εκπαιδευτικών, γονέων, διευθυντών, στελεχών εκπαίδευσης, διοικητικών αρχών και τοπικής κοινότητας-είναι θεμελιώδης στη διασφάλιση μιας επιτυχημένης μετάβασης στο δημοτικό σχολείο (Rimm-Kaufmann & Pianta, 2000).

Τα μικρά παιδιά είναι έτοιμα να ακολουθήσουν επιτυχημένες μαθησιακές εμπειρίες στο Δημοτικό Σχολείο, όταν υπάρχει μια θετική αλληλεπίδραση ανάμεσα στα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά του παιδιού, τις σχολικές πρακτικές και την οικογενειακή και κοινοτική υποστήριξη (Pianta & Kraft-Sayre, 2003).

2. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της μετάβασης

Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο είναι σημαντική για όλους όσους εμπλέκονται στην φροντίδα και εκπαίδευση των νηπίων. Ο ρόλος όμως των εκπαιδευτικών είναι ο πιο καθοριστικός για μια επιτυχημένη μετάβαση των νηπίων από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό. Ερευνητικά ευρήματα από επισκοπήσεις νηπιαγωγών και δασκάλων στο εξωτερικό έδειξαν ότι συστηματική προετοιμασία για τη μετάβαση ενός παιδιού στις νέες τάξεις γίνεται πολύ λίγο και καθυστερημένα (LaParo, Pianta and Cox, 2000). Παράλληλα οι οικογένειες των παιδιών αισθάνονται δυσαρεστημένες από τα νηπιαγωγεία και τους νηπιαγωγούς εξαιτίας της έλλειψης χρήσιμων πληροφοριών που θα μπορούσαν να βοηθήσουν στο σχεδιασμό της





μετάβασης των παιδιών τους στο δημοτικό σχολείο. Επίσης, καταγράφεται η απουσία σχέσεων και πληροφόρησης μεταξύ οικογενειών, συμμαθητών σχολείων και εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της περιόδου μετάβασης (Downer, Driscoll, & Pianta, 2006; Pianta & Kraft-Sayre, 1999).

Ο ρόλος των νηπιαγωγών στη διαδικασία της μετάβασης είναι σημαντικός όχι μόνο γιατί βοηθάει τα νήπια αλλά γιατί αποφέρει ευεργετικά οφέλη και στους γονείς και στους ίδιους τους νηπιαγωγούς (Γουργιώτου, 2008):

Ευεργετικά οφέλη για τα νήπια

Όταν οι νηπιαγωγοί βοηθούν τα νήπια να ενταχθούν εύκολα μέσα στο νέο περιβάλλον του Δημοτικού, τα αποτελέσματα για τα παιδιά είναι:

- Η συνέχεια με τις προηγούμενες εκπαιδευτικές εμπειρίες τους
- Η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των παιδιών
- Η ανοιχτότητα σε νέες εμπειρίες
- Η ενίσχυση των σχέσεων με τα άλλα παιδιά ή εκπαιδευτικούς
- Η ανάπτυξη εμπιστοσύνης μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών

Ευεργετικά οφέλη για τους γονείς

- Αύξηση εμπιστοσύνης για την ικανότητα του παιδιού να επιτύχει στο χώρο του Δημοτικού σχολείου.
- Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης της δικής τους ικανότητας να επικοινωνούν με το εκπαιδευτικό προσωπικό και να επηρεάζουν θετικά το εκπαιδευτικό σύστημα
- Αίσθημα υπερηφάνειας και συμφωνίας για τη συνεχή εμπλοκή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους
- Μεγαλύτερη αναγνώριση και εκτίμηση για το πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου και γενικότερα της προσχολικής εκπαίδευσης.

Ευεργετικά οφέλη για τους εκπαιδευτικούς

Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να:

- αναθεωρούν τα πιστεύω τους για τη μάθηση και την ανάπτυξη και τον τρόπο με το οποίο τόσο η μάθηση όσο και η ανάπτυξη μπορούν να μεταφραστούν σε προσδοκίες γύρω από την ετοιμότητα του παιδιού να παρακολουθήσει το πρόγραμμα του Δημοτικού.
- αναθεωρήσουν τα προγράμματα σχολικής ετοιμότητας, υπό το φως των αντιλήψεων, κατανοήσεων και προσδοκιών των παιδιών.
- αναπτύξουν προγράμματα μετάβασης σε συνεργασία με άλλους και να αναστοχασθούν πάνω σε ζητήματα σχέσεων και περιβάλλοντος.





- αποφεύγουν να περιμένουν πολλά από τα παιδιά παρά από τους γονείς. Καλύτερα να περιμένουμε από τους ενήλικους να κάνουν περισσότερες από τις αλλαγές που περιμένουμε από τα παιδιά.
- σέβονται τα παιδιά όποια και αν είναι, όποιες αντιλήψεις, ικανότητες, γνώσεις κι αν έχουν.
- αποφεύγουν τις ετικέτες «έτοιμος», «μη έτοιμος». Χαρακτηρισμοί αυτού του είδους δεν προσφέρουν τίποτα, επικεντρώνουν περισσότερο στο παρελθόν και όχι στο μέλλον και στο μαθησιακό δυναμικό του παιδιού.

3. Ο ρόλος των γονέων στη διαδικασία της μετάβασης

Η εμπλοκή των γονέων κατά τη διάρκεια της ενταξιακής διαδικασίας θεωρείται κριτήριο ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Οι μελέτες έδειξαν ότι όταν οι γονείς συμμετέχουν στη διαδικασία «τα παιδιά επιτυγχάνουν υψηλότερες βαθμολογίες, μεγαλύτερο βαθμό παρακολούθησης, αναπτύσσουν περισσότερο θετικές στάσεις και συμπεριφορές, υψηλότερο βαθμό αποφοίτησης και μεγαλύτερη επιτυχία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επιπλέον, η εμπλοκή των γονέων στην μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό προετοιμάζει και τους γονείς καλύτερα, εξοπλίζοντας τους με γνώσεις και τεχνικές για το πώς θα μπορέσουν να βοηθήσουν τα παιδιά τους καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής εκπαίδευσης. Τους βοηθά να διαμορφώσουν απόψεις και πρακτικές που θα φανούν χρήσιμες και στο μέλλον αφού θα γνωρίζουν καλύτερα πώς να βοηθήσουν τα παιδιά τους στο σπίτι ή στο σχολείο προκειμένου να πετύχουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις.

Παράλληλα οι οικογένειες των παιδιών αισθάνονται δυσαρεστημένες από τα νηπιαγωγεία και τους νηπιαγωγούς εξαιτίας της έλλειψης χρήσιμων πληροφοριών που θα μπορούσαν να βοηθήσουν στο σχεδιασμό της μετάβασης των παιδιών τους στο δημοτικό σχολείο. Επίσης, καταγράφεται η απουσία σχέσεων και πληροφόρησης μεταξύ οικογενειών, συμμαθητών σχολείων και εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της περιόδου μετάβασης (Downer, Driscoll, & Pianta, 2006; Pianta & Kraft-Sayre, 1999).

Εξ αιτίας όμως της έλλειψης σαφών κριτηρίων γύρω από τη σχολική ετοιμότητα τόσο οι εκπαιδευτικοί (νηπιαγωγοί και δάσκαλοι) όσο και οι γονείς βασίζονται στις δικές τους αντιλήψεις, προκειμένου να προετοιμάσουν τα παιδιά για την είσοδό τους στο δημοτικό. Η διαφοροποίηση στις προσδοκίες για τη σχολική ετοιμότητα έχει ως συνέπεια τη σύγχυση των παιδιών, το άγχος και τη μη καλή προσαρμογή τους στο νέο σχολείο. (Piotrkowski, Botsko and Matthews, 2000). Επιπλέον, όταν συμβαίνουν τέτοιες αποκλίσεις στις αντιλήψεις για τη σχολική ετοιμότητα μεταξύ νηπιαγωγών και δασκάλων, οι τελευταίοι μπορεί να κρίνουν και να αξιολογήσουν τις δυνατότητες των παιδιών σύμφωνα με τις δικές τους προσδοκίες που ενδεχομένως να είναι διαφορετικές από αυτές των νηπιαγωγών.





Επίσης, μια έλλειψη κοινής οπτικής για τη σχολική ετοιμότητα των παιδιών, μπορεί να οδηγήσει τους γονείς να μην ενθαρρύνουν τα παιδιά προς τη κατεύθυνση των απαιτήσεων του δημοτικού σχολείου. Για παράδειγμα, προηγούμενες έρευνες για τις αντιλήψεις των παραπάνω έδειξαν ότι οι γονείς δίνουν έμφαση στις ακαδημαϊκές δεξιότητες περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς, ενώ οι δάσκαλοι αποδίδουν το στρες των παιδιών τόσο στις ακαδημαϊκές όσο και τις δεξιότητες συμπεριφοράς (Hains, Fowler, Schwartz, Kottwitz and Rosenkoetter, 1989).

Οι Dockett & Perry διεξήγαγαν μια έρευνα στην Αυστραλία από το 1998 έως το 2000 με στόχο να εντοπίσουν τους παράγοντες που συμβάλλουν σε μια επιτυχημένη μετάβαση των νηπίων στο δημοτικό σχολείο. Ρώτησαν παιδιά, γονείς και εκπαιδευτικούς τι έχει τη μεγαλύτερη σημασία για αυτούς για μια ομαλή και πετυχημένη μετάβαση στο σχολείο. Στη συνέχεια κατηγοριοποίησαν τις απαντήσεις και κατέληξαν στις ακόλουθες επτά κατηγορίες:

1. Οι βασικές γνώσεις που πρέπει να κατέχουν τα νήπια προκειμένου να ξεκινήσουν τη φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο
2. Τα στοιχεία κοινωνικής προσαρμογής που απαιτούνται κατά τη μετάβαση από νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.
3. Οι συγκεκριμένες δεξιότητες που τα νήπια πρέπει να έχουν κατακτήσει πριν την είσοδό τους στο σχολείο.
4. Οι προδιαθέσεις που έχουν τα νήπια για ένα επιτυχημένο ξεκίνημα.
5. Οι κανόνες λειτουργίας του σχολείου
6. Η φυσική κατάσταση των νηπίων
7. Η οικογενειακή τους κατάσταση

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι από αυτή την έρευνα οι επιστήμονες διαπίστωσαν ότι άλλους παράγοντες θεωρούν οι ενήλικες σημαντικούς για τη μετάβαση και άλλους οι μαθητές, αποτέλεσμα το οποίο δείχνει ότι άλλες ανάγκες και φόβους έχουν τα παιδιά και άλλους οι μεγάλοι. Βρέθηκε για παράδειγμα, ότι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την *κοινωνική προσαρμογή* ως το πιο σημαντικό στοιχείο για την ομαλή μετάβαση, ενώ για τα παιδιά το πιο σημαντικό ήταν οι κανονισμοί που θα πρέπει να τηρούν στο σχολείο και η προδιάθεση απέναντι στο σχολείο σημαντικό στοιχείο της οποίας είναι και η παρουσία φίλων στο σχολικό περιβάλλον ή το σχολείο σαν χώρος όπου κάνει κανείς φίλους. Γονείς και εκπαιδευτικοί όμως δεν βρέθηκε να συμφωνούν σε όλα τα σημεία αλλά και ακόμα στα σημεία που έμοιαζε να συμφωνούν διαπιστώθηκε ότι είχαν διαφορές. Για παράδειγμα, ενώ και οι δύο πλευρές θεωρούν την κοινωνική προσαρμογή προϋπόθεση για την ομαλή μετάβαση, αλλιώς την αντιλαμβάνονται οι μεν και αλλιώς οι δε. Οι μεν εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι κοινωνική προσαρμογή σημαίνει «τα παιδιά μπορούν να λειτουργούν ως μέρος μιας μεγάλης ομάδας, να μοιράζονται την προσοχή του δασκάλου, να δείχνουν ανεξαρτησία και να





ακολουθούν οδηγίες». Οι δε γονείς με τον όρο κοινωνική προσαρμογή εννοούσαν περισσότερο την ικανότητα του παιδιού να προσαρμοστεί σε ένα άγνωστο περιβάλλον με άλλους ενήλικες εκτός από τους ίδιους, να αποχωριστεί το γονέα εύκολα για να δουλέψει με το δάσκαλο στην τάξη. Συχνά οι γονείς αγωνιούν αν ο δάσκαλος θα «συμπαθήσει» το παιδί τους και αν θα καταλάβει τις δυνατότητές του και τις ανάγκες του. Για τους γονείς αυτής της έρευνας το τελευταίο πράγμα που είχε σημασία κατά το ξεκίνημα του παιδιού τους στο σχολείο ήταν οι γνώσεις που πρέπει να έχει το παιδί τους κατά τη μετάβαση ενώ και για τους εκπαιδευτικούς ο παράγοντας αυτός δεν φάνηκε να έχει ιδιαίτερη βαρύτητα. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι γνώσεις φάνηκε σημαντικός παράγοντας για τα ίδια τα παιδιά που μάλιστα τόνισαν ότι δε γίνεται να πάνε στο σχολείο αν δεν ξέρουν να γράφουν το όνομά τους ή να μετράνε ως το δέκα. Για τους γονείς περισσότερο σημαντικοί παράγοντες ήταν το *εκπαιδευτικό κλίμα του σχολείου*, η *προδιάθεση των παιδιών απέναντι στο σχολείο* και όπως είπαμε παραπάνω, η *κοινωνική προσαρμογή των παιδιών*.

Τέτοιου είδους έρευνες είναι πολύ χρήσιμες γιατί μας δείχνουν την ασυμφωνία στις προσδοκίες μαθητών-γονέων-εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια οδηγούν σε λύσεις και τρόπους προσέγγισης και συνεργασίας. Στην αντίθετη περίπτωση η ασυμφωνία προσδοκιών μπορεί να οδηγήσει σε παρεξηγήσεις, οι οποίες μπορεί να καταλήξουν σε δυσαρέσκεια και άγχος για τα νήπια. Όπως διαπίστωσαν και οι επιστήμονες που διεξήγαγαν τις έρευνες η ομαλή μετάβαση στο σχολείο για να αποτελέσει ένα πετυχημένο γεγονός πρέπει να είναι ένα κοινωνικό γεγονός, μέσα στο οποίο θα εμπλέκεται όλη η τοπική κοινότητα. Στη διαδικασία αυτή ο γονέας παίζει ρόλο κλειδί αφού βρίσκεται ανάμεσα στο παιδί και τον εκπαιδευτικό ή την ευρύτερη κοινότητα και μπορεί καλύτερα από κάθε άλλον να εξομαλύνει διαφορές, να γεφυρώσει χάσματα και ασυμφωνίες που γεννούν άγχη. Η έρευνα των Henderson and Berla (1994) έδειξε ότι οι επιδόσεις και η προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο βελτιώνονται όταν οι γονείς παίζουν τέσσερις ρόλους-κλειδιά, αυτόν του: δασκάλου, υποστηρικτή, συνηγόρου του παιδιού, του συμμετόχου στη λήψη αποφάσεων (Kreider, 2002).

Δυστυχώς όμως οι γονείς νιώθουν συχνά ανεπιθύμητοι στο σχολείο, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό. Η εμπλοκή τους εξαρτάται από το πόσο επιθυμητοί νιώθουν στο σχολείο. Συνεπώς το σχολείο θα πρέπει να δημιουργεί συνεχώς ευκαιρίες για επισκέψεις γονέων στο σχολείο, γνωριμία με το δάσκαλο, τηλεφωνική επικοινωνία, επικοινωνία με σημειώματα.

Γονείς που συμμετέχουν στη μετάβαση έχουν την ευκαιρία:

1. Να γνωρίσουν καλύτερα τον τρόπο με τον οποίο το παιδί τους μαθαίνει, τις αδυναμίες και τις δυνατότητές του, το αναπτυξιακό και μαθησιακό του επίπεδο, αλλά και να δώσουν πληροφορίες στο δάσκαλο σχετικά με αυτούς τους τομείς.
2. Να στηρίζουν τη μάθηση στο σπίτι όπου εφαρμόζουν ιδέες και δραστηριότητες που συζητήθηκαν στο σχολείο





3. Να κάνουν σχέσεις με άλλους γονείς και φορείς που στηρίζουν και τους ίδιους ψυχολογικά. Έτσι γίνονται πιο ενεργά μέλη της τοπικής κοινότητας
4. Να δημιουργήσουν σχέσεις με τους δασκάλους που μπορεί να αποβούν χρήσιμες αργότερα στις σχέσεις των παιδιών με άλλους εκπαιδευτικούς.

Είναι, λοιπόν, υποχρέωση του νηπιαγωγείου και του δημοτικού να προτείνει πρακτικές που θα ενθαρρύνουν τη συμμετοχή της οικογένειας. Οι ασυμφωνίες στις προσδοκίες παιδιών-γονέων-εκπαιδευτικών, το άγχος για τη μετάβαση και η ανησυχία των γονέων για τις κοινωνικές σχέσεις και αδυναμίες των παιδιών εντείνονται και γίνονται συνθετότερες στις περιπτώσεις παιδιών από διαφορετικό πολιτισμικό ή θρησκευτικό υπόβαθρο. Παιδιά που στο σχολείο έχουν να αντιμετωπίσουν προσδοκίες και περιβάλλον παρόμοιο με αυτό της οικογένειάς τους έχουν λιγότερο πρόβλημα κατά τη μετάβαση από τα παιδιά που προέρχονται από τελείως διαφορετικό περιβάλλον. Εκεί οι προσπάθειες πρέπει να συστηματοποιηθούν και να ενταθούν ακόμα πιο πολύ. Οι γονείς των αλλοδαπών μαθητών τείνουν να μένουν έξω από τέτοιες επαφές λόγω δυσκολίας στη γλώσσα μα είναι αυτοί που έχουν περισσότερο ανάγκη τη στήριξη. Στο εξωτερικό υπάρχει πρόβλεψη σε περιοχές με μεγάλο αριθμό αλλοδαπών μαθητών να διορίζουν εκπαιδευτικούς που μιλάνε και τη δική τους γλώσσα (Bohan-Baker & Little 2002; Liontos, 1992: 127). Η έρευνα έχει δείξει ότι οι γονείς νιώθουν ικανοποίηση και αίσθημα επάρκειας όταν τους δίνουμε τέτοιες πρωτοβουλίες (Kreider, 2002).

Τέλος, ρόλος των γονέων στις περιπτώσεις παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι καθοριστικός. Ο κάθε γονιός έχει τεράστια γνώση και κατανόηση για το παιδί του που μπορεί να βοηθήσει το δάσκαλο αν συνεργαστεί με το γονέα και να εξοικονομήσει χρόνο. Η γνώση αυτή και η στήριξη των γονέων εξασφαλίζουν την συνέχεια στην εκπαίδευση του παιδιού (Fabian 2000: 148-149). Η εμπλοκή των γονέων δυνατοότητες, τις αδυναμίες και τα προβλήματα των παιδιών τους. Επειδή συχνά τα παιδιά με ειδικές ανάγκες χρειάζονται τη συνδρομή και στήριξη και άλλων υπηρεσιών και πηγών των οποίων ο δάσκαλος δεν είναι άμεσα γνώστης, η εμπλοκή του γονέα λύνει αυτά τα προβλήματα και εξοικονομεί χρόνο (Liontos, 1992: 123).

ΦΥΣΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ

Το Ερευνητικό Επιμορφωτικό Πρόγραμμα με τίτλο *Διευκολύνοντας την ομαλή μετάβαση των νηπίων στο δημοτικό σχολείο* σχεδιάστηκε με σκοπό να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς της α΄/θμιας εκπαίδευσης να βελτιώσουν τις θεωρητικές τους γνώσεις γύρω από το ζήτημα της σχολικής μετάβασης και παράλληλα να εμπλουτίσουν τις διδακτικές πρακτικές τους σχετικά με το σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση ενός ενδοσχολικού προγράμματος για την ομαλή μετάβαση των νηπίων στο δημοτικό σχολείο.





Σκοπός της έρευνας και επιδιωκόμενοι στόχοι

Σκοπός της έρευνας θα είναι η αξιολόγηση της σχολικής ετοιμότητας των μικρών παιδιών και η διερεύνηση της επίδρασης ενός οικολογικού-αναπτυξιακού προγράμματος μετάβασης στην σχολική ετοιμότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η μελέτη περιλαμβάνει: α/ την αξιολόγηση της σχολικής ετοιμότητας των μικρών παιδιών στην αρχή της φοίτησης τους στο νηπιαγωγείο, β/ την εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος μετάβασης, βασισμένου στο οικολογικό-αναπτυξιακό μοντέλο, γ/ την αξιολόγηση της σχολικής ετοιμότητας των μικρών παιδιών μετά τη λήξη της φοίτησης τους στο νηπιαγωγείο, δ/την εκ νέου εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος μετάβασης κατά τη διάρκεια φοίτησης των ιδίων παιδιών στην Α Δημοτικού, και, ε/ την τελική αξιολόγηση της σχολικής ετοιμότητας μετά το πέρας της φοίτησης τους στην Α Δημοτικού.

Οι στόχοι του προτεινομένου ερευνητικού προγράμματος είναι οι εξής:

Κύριοι στόχοι

- α/ Να αναδείξει ότι η εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού οικολογικού μοντέλου μετάβασης αυξάνει τον βαθμό ετοιμότητας των μικρών παιδιών
- β/ Να καταδείξει ότι, εκτός από την προετοιμασία των παιδιών, η προετοιμασία των εμπλεκόμενων σχολικών μονάδων (Νηπιαγωγείου-Δημοτικού) συμβάλλει καθοριστικά στην αύξηση του βαθμού σχολικής ετοιμότητας
- γ/ Να διερευνήσει την ύπαρξη σχέσεων μεταξύ της γονικής εμπλοκής και της σχολικής ετοιμότητας των μικρών παιδιών
- δ/ Να διαπιστώσει αν η συνεργασία όλων των ανωτέρω εμπλεκόμενων παραγόντων επηρεάζει τη σχολική ετοιμότητα
- ε/ Να διερευνήσει την ύπαρξη συσχετίσεων μεταξύ των κοινωνικό-οικονομικών παραγόντων του περιβάλλοντος των παιδιών και της σχολικής τους ετοιμότητας

Επιμέρους στόχοι

- α/ Να περιγράψει και να καταγράψει πρακτικές μετάβασης που ενισχύουν τη σχολική ετοιμότητα
- β/ Να παράγει εκπαιδευτικό υλικό κατάλληλο και πολιτιστικά ευαίσθητο για την επιμόρφωση των γονέων (έντυπο και ηλεκτρονικό)
- γ/ Να παράγει εκπαιδευτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (έντυπο και ηλεκτρονικό)
- δ/ Να παράγει εκπαιδευτικό υλικό για την προετοιμασία των παιδιών για τη μετάβαση τους στο Δημοτικό σχολείο

Αποτελεσματικές δραστηριότητες μετάβασης

Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης,
Εργαστήριο Παιδαγωγικών Ερευνών και Εφαρμογών





Αποτελεσματικές δραστηριότητες μετάβασης είναι οι δραστηριότητες που απευθύνονται στο σύνολο των παιδιών, εμπλέκουν τις οικογένειες, προετοιμάζουν τα παιδιά και συνδέουν τους εκπαιδευτικούς των δύο βαθμίδων.

Σύνδεση οικογένειας-νηπιαγωγείου

- Επαφή με την οικογένεια κατά τη διάρκεια των πρώτων ημερών στο νηπιαγωγείο
- Αξιολόγηση των αναγκών της οικογένειας
- Περιοδική επαφή με την οικογένεια
- Σύνδεση οικογένειας με τοπικές υπηρεσίες
- Συστηματικές συναντήσεις της οικογένειας με το νηπιαγωγείο
- συναντήσεις για τη συζήτηση κάποιου συγκεκριμένου θέματος, κοινωνικές συναντήσεις
- Συναντήσεις με την οικογένεια για τη συζήτηση θεμάτων που αφορούν στη μετάβαση του παιδιού στο δημοτικό
- Κοινές συναντήσεις με νηπιαγωγούς, δασκάλους και γονείς
- Οργάνωση εκδηλώσεων νηπιαγωγείου και πρώτης τάξης με ένα κοινό θέμα.
- Αυτό μπορεί να είναι μια εκδρομή, μια γιορτή του σχολείου, μπορεί όμως να είναι και κάποιο σχέδιο εργασίας που το παρουσιάζουν τα παιδιά μαζί (περιβάλλον, αγωγή υγείας κ.ά.)
- Καθιέρωση συναντήσεων ρουτίνας σε εβδομαδιαία ή μηνιαία βάση με τους γονείς
- Επικοινωνία μέσα από πίνακες ανακοινώσεων, γράμματα στους γονείς.
- Δημιουργία φακέλων ή λευκωμάτων του παιδιού που θα περιλαμβάνει εργασίες του και θα καταγράφει την πορεία του τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του έτσι ώστε οι γονείς να έχουν μια χειροπιαστή απόδειξη της μαθησιακής πορείας του παιδιού.
- Ενθάρρυνση της συνεργασίας των γονέων μεταξύ τους. Έχει αποδειχθεί ότι οι γονείς που έχουν περάσει τη διαδικασία της μετάβασης με κάποιο άλλο μεγαλύτερο παιδί μπορούν να διαφωτίσουν και να στηρίξουν τους γονείς που την περνάνε για πρώτη φορά.
- Στήριξη των γονέων και ενθάρρυνσή τους σχετικά με τις ικανότητές τους ως γονείς και εφησυχασμός τους όσον αφορά την ανησυχία τους για τη μετάβαση.
- Προσωποποίηση του σχολείου και του δασκάλου. Το σχολείο δεν πρέπει να γίνεται αντιληπτό στα μικρότερα παιδιά ως ένας απρόσωπος οργανισμός που εμπνέει φόβο. Καλό θα ήταν να υπάρχουν πίνακες με φωτογραφίες όλων των μαθητών και των δασκάλων της τάξης, να οργανώνονται εκδηλώσεις όπου οι μαθητές της πρώτης καλούν με προσκλήσεις τους μαθητές του Νηπιαγωγείου να γνωρίσουν την αίθουσα και το δάσκαλό τους. Πληροφόρηση σχετικά με το συλλογικό δάσκαλο (Abbott&Cold, 1991; Bohan-Baker&Little, 2002; Cowan, Bradburn, Heming, and Hsu, 2005; McIntyre, Eckert, Fiese, DiGennaro, and Wildenger, 2007).





Σύνδεση νηπίων –δημοτικού σχολείου

- Συνάντηση νηπίων με νηπιαγωγό και δάσκαλο/α
- Υιοθέτηση δραστηριοτήτων του δημοτικού σχολείου από τα νήπια
- Ενσωμάτωση δραστηριοτήτων του νηπιαγωγείου στο πρόγραμμα του δημοτικού
- Επαφή του/της νηπιαγωγού με τους μαθητές του δημοτικού (πρώην νήπια)
- Επίσκεψη δασκάλων στο δημοτικό σχολείο

Αποτελεσματικός σχεδιασμός για παιδιά με ειδικές ανάγκες

Ειδικότερα για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, η εισαγωγή στο δημοτικό σχολείο είναι πιο πολύπλοκη και απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό και συντονισμό (Brault, 2005; Pianta, & Walsh, 1996; Rosekoetter, Whaley, HainsandPierce, 2001). Ένα σχέδιο μετάβασης στο δημοτικό σχολείο θα πρέπει να παρέχει κατάλληλο (επαρκή) χρόνο στα παιδιά και τους γονείς για μάθηση και εξάσκηση δεξιοτήτων και ρουτινών που θα διευκολύνουν μια ομαλή μετακίνηση από νηπιαγωγείο προς το δημοτικό σχολείο.

Ο στόχος λοιπόν του σχεδιασμού μετάβασης είναι να βοηθήσει τα παιδιά να προσαρμοστούν γρήγορα στους χώρους του σχολείου, να ευχαριστούνται τη μάθηση και να αναπτύξουν μια θετική στάση προς την εκπαίδευση. Μια καλή αρχή, στο σχολείο ενισχύει τις ευκαιρίες του παιδιού για μελλοντική επιτυχία.

- Εδραίωση και επιβεβαίωση συνδέσμων με κοινωνικούς εταίρους
- Ενθάρρυνση γονεϊκής εμπλοκής
- Ενθάρρυνση πρώιμης γνωστοποίησης
- Ανάπτυξη λεπτομερούς πρωτοκόλλου
- Ανασκόπηση διαδικασίας μετάβασης

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Εφαρμογή οικολογικού-αναπτυξιακού μοντέλου μετάβασης

- Οι βασικές αρχές στις οποίες βασίζεται το Πρόγραμμα είναι α) η επικέντρωση στη συνολική ανάπτυξη του παιδιού (κοινωνική συναισθηματική, γνωστική, φυσική) και στις ανάγκες της οικογένειας και της τοπικής κοινότητας όπου ζει και αναπτύσσεται το παιδί, β) η συνεργασία μεταξύ της οικογένειας, των εκπαιδευτικών και των σχεδιαστών του προγράμματος, γ) η ευαισθητοποίηση στην πολιτιστική και γλωσσική ιδιαιτερότητα του παιδιού και της οικογένειάς του, δ) οι σαφείς ορισμοί των διαδικασιών, ρόλων και ευθυνών και του χρονοδιαγράμματος για όλους όσους εμπλέκονται στη διαδικασία μετάβασης, ε) η ευελιξία και ανταποκρισιμότητα στις αλλαγές των αναγκών και των





πόρων όλων των παραπάνω (Briggs, 1997; McCain&Mustard, 1999; Rosenkoetter, Whaley, HainsandPierce, 2001; Dockett&Perry, 2001).

Η μέθοδος

Ως εργαλείο έρευνας και επιμόρφωσης επιλέχθηκε η *συμμετοχική έρευνα δράσης*, η οποία αξιοποιείται διεθνώς ως ένα δημοκρατικό μεθοδολογικό εργαλείο εμπλοκής των εκπαιδευτικών σε ερευνητικές διεργασίες που δίνουν έμφαση στη συστηματική μελέτη των ποικίλων πτυχών της διδασκαλίας και της μάθησης στο καθημερινό του σχολικό περιβάλλον.

Ειδικότερα, επιλογή της μεθόδου της συμμετοχικής έρευνας δράσης επιλέχθηκε γιατί:

1. Προυποθέτει τη συμμετοχή και ισότιμη συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων (μαθησιακή κοινότητα), δίνοντας αξία και φωνή σε όλους τους συμμετέχοντες και προωθώντας το διάλογο μεταξύ αυτών και της κοινωνίας, αναγνωρίζοντας συγχρόνως ότι όλοι ανήκουν σε μια ευρύτερη κοινότητα.
2. Ενιοποιεί τη διδασκαλία και την έρευνα και συνδέει τη θεωρία με την πράξη.
3. Προσφέρει ένα ευέλικτο πλαίσιο εφαρμογής (την ανοικτή κυκλική-σπειροειδή διαδικασία), μέσα από την οποία οι συμμετέχοντες δρουν και στοχάζονται με σκοπό την κατανόηση, την αλλαγή και τη βελτίωση της καθημερινής υπαρκτής σχολικής πραγματικότητας.
4. Προυποθέτει και οργανώνεται με βάση τη στοχαστική και αναστοχαστική διαδικασία.
5. Συνδέεται με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.
6. Ανταποκρίνεται κατάλληλα και συνδυάζεται άμεσα με το οικολογικό-αναπτυξιακό μοντέλο μετάβασης.

Αφετηρία της συμμετοχικής έρευνας δράσης στο παρόν πρόγραμμα αποτελεί η προβληματική κατάσταση της σχολικής αποτυχίας, ένα ζήτημα που απασχολεί τόσο τους γονείς όσο και τους εκπαιδευτικούς και χρειάζεται βελτιωτικές παρεμβάσεις.

Στην παρούσα συμμετοχική έρευνα δράσης εκτός από τους εκπαιδευτικούς-ερευνητές, συμμετέχουν και άλλοι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία (γονείς, σχολικοί σύμβουλοι, ψυχολόγοι, στελέχη της εκπαίδευσης, τοπικοί φορείς...), αλλά και ο διευκολυντής (facilitator), αυτός που συντονίζει το ερευνητικό επιμορφωτικό πρόγραμμα, που στην συγκεκριμένη περίπτωση εκπροσωπεί το Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Ο διευκολυντής, αναμένεται να λειτουργήσει υποστηρικτικά, καθώς θα παράσχει στους/στις εκπαιδευτικούς ερευνητές την πρόσβαση στο θεωρητικό πλαίσιο σχετικά με την πρακτική τους ή τη θεωρία της έρευνας δράσης και της δυναμικής των ομάδων και θα φροντίζει να αναπτυχθούν σχέσεις συνεργασίας ανάμεσα στους συμμετέχοντες, ώστε να διαλέγονται με ένα κοινό κώδικα σε ένα πλαίσιο συμμετρικής





επικοινωνίας. Παράλληλα θα λειτουργεί ανατροφοδοτικά, καθώς μέλημά του θα είναι η κριτική ανατροφοδότηση της ομάδας μετάβασης και η διασφάλιση της ποικιλίας των οπτικών κατά την προσέγγιση της κατάστασης που διερευνάται.

Τέλος, θα λειτουργήσει δεσμευτικά, στην προσπάθειά του να εξασφαλίσει τη δέσμευση των συμμετεχόντων σε μια συνεργατική και συστηματική έρευνα, που γίνεται συλλογική όταν συνειδητοποιούν ότι ως ερευνητική ομάδα έχουν εκτός από τους ιδιαίτερους ο καθένας και κοινούς στόχους, φροντίζοντας έτσι η ερευνητική ομάδα να πάρει σταδιακά τη μορφή κριτικής κοινότητας. Σε αυτή την προοπτική ο διευκολυντής θα βοηθήσει την ομάδα να διαμορφώσει κοινή ταυτότητα και γλώσσα.

Σε κάθε περίπτωση, προκειμένου να μπορέσουν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά, είναι απαραίτητη μια ουσιαστική αμφίδρομη και συμμετρική επικοινωνία του με την ομάδα μετάβασης.

ΔΡΑΣΕΙΣ

- Προκειμένου να διασφαλιστεί η αναπτυξιακή συνέχεια και εξελικτικότητα των παιδιών το εν λόγω επιμορφωτικό ερευνητικό πρόγραμμα θα υποστηρίξει υλοποίηση των κάτωθι δράσεων σε συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους, εκπαιδευτικούς, γονείς, διοικητικό προσωπικό, υποστηρικτικό προσωπικό (ψυχολόγοι, κ.ά.) και άλλους φορείς, οι οποίοι θα εργαστούν από κοινού προκειμένου να παράσχουν αναπτυξιακά κατάλληλες εκπαιδευτικές εμπειρίες για τα παιδιά:

ΔΡΑΣΗ 1: Οργανωτικο-διοικητικό πλαίσιο ενεργοποίησης και στήριξης των αναγκαιών διαδικασιών που οφείλουν να αναπτύξουν οι εμπλεκόμενοι πριν, κατά και μετά τη μετάβαση .

ΔΡΑΣΗ 2: Μαθησιακή ετοιμότητα παιδιών (γνωστική, γλωσσική, συναισθηματική, κοινωνική και κινητική) για τη μετάβαση στην επόμενη βαθμίδα.

ΔΡΑΣΗ 3: Διασφάλιση συνέχειας μεταξύ των Αναλυτικών Προγραμμάτων των διαδοχικών εκπαιδευτικών βαθμίδων.

ΔΡΑΣΗ 4: Παιδαγωγική προσαρμογή του εκπαιδευτικού έργου και του τρόπου διδασκαλίας στις δυνατότητες και τις ανάγκες των μαθητών.





ΔΡΑΣΗ 5: Προώθηση της ενεργού εμπλοκής των μαθητών στις διαδικασίες μετάβασης και της ευθύνης τους για ατομική και συλλογική αυτορρύθμιση της μαθησιακής και κοινωνικής συμπεριφοράς τους.

ΔΡΑΣΗ 6: Εφαρμογή μιας αναπτυξιακά συνεχούς διαμορφωτικής αξιολόγησης των παιδιών. (έγκαιρη διάγνωση των μαθησιακών ή άλλων δυσκολιών που πιθανόν να αντιμετωπίζουν τα νήπια καθώς και εφαρμογή μέτρων στήριξης με τη συνεργασία των νηπιαγωγών, του ΚΔΑΥ, των συμβούλων προσχολικής ή και σχολικής αγωγής, των γονέων και άλλων φορέων του ΥΠΕΠΘ).

ΔΡΑΣΗ 7: Ανάπτυξη επιμορφωτικού προγράμματος υποστήριξης των γονέων και των εκπαιδευτικών.

ΔΡΑΣΗ 8: Σύνδεση σχολείου, οικογένειας και τοπικής κοινωνίας: Στόχος της δράσης είναι να δημιουργηθούν γέφυρες επικοινωνίας και συνεργασίας των σχολείων, με τις οικογένειες και τους φορείς της τοπικής κοινωνίας.

ΔΡΑΣΗ 9: Δημοσιότητα: Το Πρόγραμμα θα προβάλλει ό τις δράσεις του με τη διεξαγωγή ημερίδων, συνεδρίων, δημοσιεύσεων στον έντυπο και ηλεκτρονικό τύπο, καθώς και με την παραγωγή ενημερωτικού υλικού (οργάνωση εκθέσεων, θεατρικών δρώμενων και άλλων εκδηλώσεων των νηπίων των Ολοήμερων Νηπιαγωγείων ή από συνεργαζόμενους μαθητές Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου).

ΔΡΑΣΗ 10: Αξιολόγηση Πράξης: Η αξιολόγηση θα γίνει εσωτερικά (από όλους τους εμπλεκόμενους στο πρόγραμμα) και εξωτερικά (από ειδικούς στον τομέα της αξιολόγησης επιστήμονες, οι οποίοι θα έχουν επαρκή εμπειρία σε θέματα εκπαίδευσης).

ΠΑΡΑΔΟΤΕΑ ΠΡΑΞΗΣ

ΔΡΑΣΗ 1:

- Αναλυτική περιγραφή των παρεμβάσεων, της μεθοδολογίας αξιολόγησης και των αποτελεσμάτωνεφαρμογής.
- Οδηγός οργανωτικο-διοικητικής υποστήριξης της μετάβασης.

ΔΡΑΣΗ 2:

- Αναλυτική περιγραφή των παρεμβάσεων, της μεθοδολογίας αξιολόγησης και των αποτελεσμάτωνεφαρμογής.





- Οδηγός σχολικής ετοιμότητας των μικρών παιδιών

ΔΡΑΣΗ 3:

-Μεθοδολογία και παρουσίαση αποτελεσμάτων.
-Οδηγός διασφάλισης συνέχειας μεταξύ των Αναλυτικών Προγραμμάτων των διαδοχικών εκπαιδευτικών βαθμίδων

ΔΡΑΣΗ 4:

-Μεθοδολογία και παρουσίαση αποτελεσμάτων.
-Οδηγός για τη συνέχεια των διδακτικών μεθόδων στο νηπιαγωγείο και δημοτικό

ΔΡΑΣΗ 5:

-Μεθοδολογία και παρουσίαση αποτελεσμάτων.
-Οδηγός κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης

ΔΡΑΣΗ 6:

-Μεθοδολογία και παρουσίαση αποτελεσμάτων.
-Οδηγός συνεχούς διαμορφωτικής αξιολόγησης των παιδιών.

ΔΡΑΣΗ 7:

-Μεθοδολογία ενδοσχολικής επιμόρφωσης και παρουσίαση αποτελεσμάτων.
-Καλές πρακτικές επιμόρφωσης (επιμορφωτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και γονείς).
-Καλές πρακτικές διδασκαλίας τόσο σε τάξεις των σχολικών μονάδων που συμμετέχουν στο πρόγραμμα, όσο και στον εξωσχολικό χώρο. Στο πλαίσιο αυτού του παραδοτέου θα δίνονται πρακτικά παραδείγματα ασκήσεων, δραστηριοτήτων κ.α. με έμφαση σε υλικό που έχουν αναπτύξει οι εκπαιδευτικοί που θα παρακολουθήσουν τις επιμορφώσεις.

ΔΡΑΣΗ 8:

-Μεθοδολογία και παρουσίαση αποτελεσμάτων.
-Αποτελεσματικές πρακτικές σύνδεσης σχολείου, οικογένειας και τοπικής κοινότητας (Οδηγός)

ΔΡΑΣΗ 9:

-Υλικό δημοσιότητας (κείμενα, cd-rom, video, φωτογραφίες, αφίσες κλπ).

ΔΡΑΣΗ 10:

Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης,
Εργαστήριο Παιδαγωγικών Ερευνών και Εφαρμογών





- Συνολικός «Απολογισμός Δράσεων και Πεπραγμένων».
- Τελική «Έκθεση Αξιολόγησης» της Πράξης.

ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abbott, C.E. & Cold, C. (1991). Conferring with Parents. *Young Children*, 46(4), 10-14.
- Bohan-Baker, M. & Little, P. (2002). *The transition to Kindergarten: A review of Current Research and Promising Practices to Involve Families*. Harvard Family Research Project, April.
- Brault, L. (2005). *Handbook on Transitions from Early Childhood Special Education Programs*. CDE.
- Briggs, M. (1997). *Building early intervention teams: Working together for children and families*. Gaithersburg, MD: Aspen.
- Charner, K.; Murphy, M. and Ford, J. (2005). *The Ciant Encyclopedia of Transition Activities for Children 3 to 6*. USA: Gryphon House.
- Cowan, P.; Bradburn, I.; Heming, G. and Hsu, J. (2005). *The Family Context of Parenting in Children's Adaptation to Elementary School*. USA: Routledge.
- Dockett, S. & Perry, B. (2001). *Beginning school together: Sharing strengths*. Watson. ACT: Australian Early Childhood Association.
- Dockett, S. & Perry, B. (2001). Staring School: Effective Transitions. *Early Childhood Research and Practice*, 3:2. στο διαδίκτυο: <http://ecrp.uiuc.edu/v3n2/dockett.html>
- Downer, J.; Driscoll, K. and Pianta, R. (2006). Transition from Kindergarten to First Grade. In Dominic Gullo (ed.) *Teaching and Learning in Kindergarten Year*. USA: NAEYC.
- Duda, M. A. & Minick, V. (2006). Easing the transition to kindergarten: demonstrating partnership through service-learning. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 14:1, 111-121.
- Entwisle, D.R. & Alexander, K.L. (1998). Facilitating the transition to first grade: The nature of transition and research on factors affecting it. *Elementary School Journal* 98 (4), 351-364.
- Fabian, H. (2000). Small Steps to Starting School. *International Journal of Early Years Education*, 141-153.
- Feldman, J. (1995). *Transition Time: Let's go Something*. USA: Gryphon House.
- La Paro, K.; Pianta, R.; Cox, M. (2000). Kindergarten's teacher's reported use of Kindergarten to first grade transition practices. *The Elementary School Journal*, 101, (1), 63-78.





- McCain, M.&Mustard, J. (1999). *Reserving the real brain drain: Early years study*. Final Report Submitted to the Premier of the Ontario Government.
- McIntyre, L.; Eckert, T.; Fiese, B.; DiGennaro, F. and Wildenger, L. (2007). Transition to Kindergarten: Family Experiences and Involvement. *Early Childhood Education Journal*, v. 35 (1), 83-88 (6).
- Pianta, R. & Cox, M. (1999). *The transition to Kindergarten*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Pianta, R. & Kraft-Sayre, M. (1999). Parents' observations about their children's transitions to kindergarten. *Young Children*, 54(3), 47-52.
- Pianta, R.&Walsh, D. (1996). *High-risk children in schools: Constructing sustaining relationships*. New York: Routledge.
- Pianta, R.; Kraft-Sayre, M. (2003). *Successful Kindergarten Transition. Your Guide to Connecting Children, Families, and Schools*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Αυγητίδου, Σ. (2005). Η έρευνα δράσης ως μέθοδος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην έρευνα: ένα παράδειγμα. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 39, 39-56.
- Rimm-Kaufmann, S. & Pianta, R. (2000). An ecological perspective n the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology* 21(5), 491-511.
- Rosekoetter, S.; Whaley, K.; Hains, A.andPierce, L. (2001). The evolution of transition policy for young children with special needs and their families: Past, present, and future. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21, 3-15.
- Μπαγάκης, Γ.; Διδάχου, Ε.; Βαλμάς, Φ.; Λουμάκου, Μ. και Πομώνης, Μ. (2006). *Η ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό και η προσαρμογή τους στην Α' τάξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ – ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστήμιο Κρήτης:

Ευθυμία Γουργιώτου: Κιν. 6937001419, egourgiotou@edc.uoc.gr

Σχολική Περιφέρεια Βοιωτίας:

1) Μπασαγιάννη Ελευθερία, Σχ. Σύμβουλος Προσχολικής Εκπαίδευσης:

Ταχ. Δ/ση: Αισχύλου & Οδυσσέως

Τ.Κ. – Πόλη: 32100 – Λιβαδειά

Τηλέφωνο & Fax: 22610-81826

e-mail: pevoigram@dipe.voi.sch.gr

2) Κατσιφή-Χαραλαμπίδη Σπυριδούλα,





Ταχ. Δ/νση: Αισχύλου & Οδυσσέως
32100 Λιβαδειά
Τηλ. : 2261 0 81826
Fax : 2261 0 87153
e-mail: grssliv@dipe.voi.sch.gr

3) Σκόνδρα Ασημίνα, Σχολ. Σύμβουλος Π.Ε. 2^{ης} Περιφέρειας
Ταχ. Δ/νση: Αισχύλου & Οδυσσέως
32100 Λιβαδειά
Τηλ. : 2261 0 81826
Fax : 2261 0 87153
e-mail: grssliv@dipe.voi.sch.gr
[takispapa67@gmail.com](mailto:takisppapa67@gmail.com)

4) Γεωργαντάς Απόστολος, Σχολ. Σύμβουλος 4^{ης} Εκπ/κής Περιφέρειας Π.Ε. Βοιωτίας
Ταχ. Δ/νση : Τέρμα Μακαρίου-Πυρή, 32200, Θήβα.
Τηλ. : 22623-52116
Fax : 52115
e-mail: grasxol@dipe.voisch.gr , ageorgantas@sch.gr

5) Ζουγανέλη Άννα,
Ταχ. Δ/νση :
Τηλ. :
Fax :
e-mail: annzoug@yahoo.gr

2^η Σχολική Περιφέρεια Ευβοίας:

1) Βασιλική Λαμπίτση, Σχολ. Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης
Ταχ. Δ/νση :
Τηλ. : 22210-81979
Fax : 22210-342960
e-mail: vlabitsi@yahoo.co.uk

2) Σαμαρά Κατερίνα Σχ. Σύμβουλος Προσχολικής Εκπαίδευσης:
Ταχ. Δ/νση :
Τηλ. :
Fax :





e-mail:

Σχολική Περιφέρεια Ηρακλείου:

1) Ελευθερία Σιμιτζή-Δέλλα, Σχ. Σύμβουλος Προσχολικής Εκπαίδευσης

Δ/νση: Ρολέν 4, 71305 Ηράκλειο

Τηλ: 2810-246400 2810 246408

Fax: 2810-283239

E-mail: elsidella@gmail.com

2) Αντωνάκης Γιάννης, Σχολ. Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης

Ταχ. Δ/νση : Ρολέν 4, Τ.Κ. 71305, Ηράκλειο

Τηλ. : 2810 246400

Fax : 2810 283239

e-mail:

3) Καδιανάκη Μαρία, Σχολ. Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης

Ταχ. Δ/νση : Ρολέν 4, Τ.Κ. 71305, Ηράκλειο

Τηλ. : 2810 246400

Fax : 2810 283239

e-mail: mariakad@her.forthnet.gr

4) Κουτσουράκη Στέλλα, Σχολ. Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης 5ης Περιφέρειας

Ταχ. Δ/νση : Ρολέν 4, Τ.Κ. 71305, Ηράκλειο.

Τηλ. : 2810246405

Fax : 2810283239

e-mail: skutsur@gmail.com

5) Τριπολιτάκης Κων/νος, Σχολ. Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής 16ης Περιφέρειας

Ταχ. Δ/νση : Ρολέν 4, Τ.Κ. 71305, Ηράκλειο

Τηλ. : 2810 246400, 2810246402, 6930393105

Fax : 2810 283239

e-mail: kontripol@yahoo.gr

Σχολική Περιφέρεια Ρεθύμνης:

1) Στιβακτάκης Ευστάθιος, Σχολ. Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης:

Ταχ. Δ/νση : 2ο Δημοτικό Σχολείο

Τ.Κ. – Πόλη : 74052-Πέραμα

Τηλ.: 28340 23094

Fax : 28340 23094

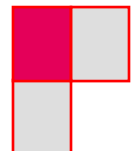




ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ - ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ & ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ



e-mail : ststivakt@yahoo.gr





ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΩΝ ΚΑΙ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ ΠΟΥ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΥΝ ΣΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

α/α	Νηπιαγωγεία	Δημοτικά Σχολεία
	Περιφέρεια Ηρακλείου	
	6 ^ο ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ 26 ^ο ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ 64 ^ο ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ 1 ^ο ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΑΡΚΑΛΟΧΩΡΙΟΥ 3 ^ο ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΑΡΚΑΛΟΧΩΡΙΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΚΑΣΤΕΛΙΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΚΑΡΤΕΡΟΥ 1 ^ο ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΜΑΛΙΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΜΟΧΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΠΥΡΓΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΣΚΑΛΑΝΙΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΧΑΡΑΚΑ	23 ^ο ΔΗΜ. ΣΧ. ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ 23 ^ο ΔΗΜ. ΣΧ. ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ 47 ^ο ΔΗΜ. ΣΧ. ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ 1 ^ο ΔΗΜ. ΣΧ. ΑΡΚΑΛΟΧΩΡΙΟΥ 2 ^ο ΔΗΜ. ΣΧ. ΑΡΚΑΛΟΧΩΡΙΟΥ ΔΗΜ. ΣΧ. ΚΑΣΤΕΛΛΙΟΥ 2 ^ο Κ 5 ^ο ΔΗΜ. ΣΧ. ΑΛΙΚΑΡΝΑΣΣΟΥ 1 ^ο Κ 2 ^ο ΔΗΜ. ΣΧ. ΜΑΛΛΙΩΝ ΔΗΜ. ΣΧ. ΜΟΧΟΥ ΔΗΜ. ΣΧ. ΠΥΡΓΟΥ ΔΗΜ. ΣΧ. ΣΚΑΛΑΝΙΟΥ ΔΗΜ. ΣΧ. ΧΑΡΑΚΑ
	1^η Περιφέρεια Βοιωτίας	
		Δ.Σ. ΑΡΑΧΩΒΑΣ Δ.Σ ΑΝΤΙΚΥΡΑΣ Δ.Σ ΚΥΡΙΑΚΙΟΥ 60 Δ.Σ ΛΙΒΑΔΕΙΑΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΒΑΘΕΟΣ ΑΥΛΙΔΑΣ (ΕΥΒΟΙΑ) ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΟΙΝΟΦΥΤΩΝ 20 ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΘΗΒΑΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΝΕΟΧΩΡΙΟΥ
	2^η Περιφέρεια Βοιωτίας	
		1ο Δ.Σ. ΟΡΧΟΜΕΝΟΥ Δ.Σ.ΑΓΙΟΥ ΓΕΩΡΓΙΟΥ Δ.Σ. ΔΙΟΝΥΣΟΥ 4ο Δ.Σ. ΛΙΒΑΔΕΙΑΣ 7ο Δ.Σ. ΛΙΒΑΔΕΙΑΣ 10ο Δ.Σ. ΛΙΒΑΔΕΙΑΣ
	3^η Περιφέρεια Βοιωτίας	
		3 ^ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΘΗΒΑΣ





		<p>4^ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΘΗΒΑΣ 5^ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΘΗΒΑΣ ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΘΕΣΠΙΩΝ ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΚΟΥΡΤΑ ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΥΛΗΣ</p>
	4^η Περιφέρεια Βοιωτίας	
		<p>2^ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΘΗΒΑΣ 7^ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΘΗΒΑΣ 8^ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΘΗΒΑΣ 3^ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΧΗΜΑΤΑΡΙΟΥ ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΟΙΝΟΦΥΤΩΝ ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΝΕΟΧΩΡΑΚΙΟΥ 1^ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ Σ.Σ. ΟΙΝΟΗΣ</p>
	29^η Περιφέρεια Βοιωτίας	
	<p>1Ο ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΟΙΝΟΦΥΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΠΥΛΗΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΝΕΟΧΩΡΙΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΒΑΘΕΟΣ ΑΥΛΙΔΑΣ (ΕΥΒΟΙΑ) 6ο ΝΗΠ/ΓΕΙΟ ΘΗΒΑΣ ΝΗΠ/ΓΕΙΟ ΣΚΟΥΡΤΩΝ 8ο ΝΗΠ/ΓΕΙΟ ΘΗΒΑΣ 1ο ΝΗΠ/ΓΕΙΟ ΟΡΧΟΜΕΝΟΥ 13ο ΝΗΠ/ΓΕΙΟ ΛΙΒΑΔΕΙΑΣ 4ο ΝΗΠ/ΓΕΙΟ ΛΙΒΑΔΕΙΑΣ 9ο ΝΗΠ/ΓΕΙΟ ΛΙΒΑΔΕΙΑΣ ΝΗΠ/ΓΕΙΟ ΕΛΛΟΠΙΑΣ ΝΗΠ/ΓΕΙΟ ΚΥΡΙΑΚΙΟΥ ΝΗΠ/ΓΕΙΟ ΝΕΟΧΩΡΑΚΙΟΥ ΝΗΠ/ΓΕΙΟ ΑΓ. ΓΕΩΡΓΙΟΥ ΝΗΠ/ΓΕΙΟ ΘΕΣΠΙΩΝ ΝΗΠ/ΓΕΙΟ ΔΙΟΝΥΣΟΥ 11ο ΝΗΠ/ΓΕΙΟ ΛΙΒΑΔΕΙΑΣ 3ο ΝΗΠ/ΓΕΙΟ ΣΧΗΜΑΤΑΡΙΟΥ ΝΗΠ/ΓΕΙΟΥ ΒΑΓΙΩΝ ΝΗΠ/ΓΕΙΟ ΑΡΑΧΩΒΑΣ ΝΗΠ/ΓΕΙΟ ΠΑΡ. ΔΙΣΤΟΜΟΥ 10ο ΝΗΠ/ΓΕΙΟ ΛΙΒΑΔΕΙΑΣ</p>	





	ΝΗΠ/ΓΕΙΟ ΑΝΤΙΚΥΡΑΣ 2ο ΝΗΠ/ΓΕΙΟ ΘΗΒΑΣ 4ο ΝΗΠ/ΓΕΙΟ ΘΗΒΑΣ 3ο ΝΗΠ/ΓΕΙΟ ΘΗΒΑΣ 5ο ΝΗΠ/ΓΕΙΟ ΘΗΒΑΣ ΕΙΔΙΚΟ ΘΗΒΑΣ	
	2^η ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΕΥΒΟΙΑΣ	
	23 ^ο ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΧΑΛΚΙΔΑΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΦΥΛΛΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΟΙΝΟΗΣ	23 ^ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΧΑΛΚΙΔΑΣ ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΦΥΛΛΩΝ ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΟΙΝΟΗΣ
	3^η Περιφέρεια Ρεθύμνης	
	20 1/Θ ΝΗΠ/ΓΕΙΟ ΑΝΩΓΕΙΩΝ 1/Θ ΟΛΟΗΜ. ΝΗΠ/ΓΕΙΟ ΑΓΓΕΛΙΑΝΩΝ 1/Θ ΝΗΠ/ΓΕΙΟ ΜΑΡΓΑΡΙΤΩΝ 1/Θ ΝΗΠ/ΓΕΙΟ ΠΑΝΟΡΜΟΥ 1/Θ ΝΗΠ/ΓΕΙΟ ΡΟΥΜΕΛΗ 1/Θ ΝΗΠ/ΓΕΙΟ ΣΙΣΣΩΝ 1/Θ ΝΗΠ/ΓΕΙΟ ΣΚΕΠΑΣΤΗΣ 2/Θ ΟΛΟΗΜ. ΝΗΠ/ΓΕΙΟ ΣΤΑΥΡΩΜΕΝΟΥ 10 2/Θ ΟΛΟΗΜ. ΝΗΠ/ΓΕΙΟ ΑΝΩΓΕΙΩΝ 2/Θ ΟΛΟΗΜ. ΝΗΠ/ΓΕΙΟ ΖΩΝΙΑΝΩΝ 2/Θ ΝΗΠ/ΓΕΙΟ ΛΙΒΑΔΙΩΝ 20 2/Θ ΟΛΟΗΜ. ΝΗΠ/ΓΕΙΟ ΠΕΡΑΜΑΤΟΣ 2/Θ ΝΗΠ/ΓΕΙΟ ΑΓΙΟΥ ΝΙΚΟΛΑΟΥ 1/Θ ΝΗΠ/ΓΕΙΟ ΑΛΦΑΣ	2/Θ Δ.Σ. ΑΛΦΑΣ 2/Θ Δ.Σ. ΡΟΥΜΕΛΗ 2/Θ Δ.Σ. ΣΚΕΠΑΣΤΗΣ 3/Θ Δ.Σ. ΣΙΣΣΩΝ 4/Θ Δ.Σ. ΜΑΡΓΑΡΙΤΩΝ 4/Θ Δ.Σ. ΠΑΝΟΡΜΟΥ 6/Θ Δ.Σ. ΑΓ. ΝΙΚΟΛΑΟΥ 6/Θ Δ.Σ. ΖΩΝΙΑΝΩΝ 6/Θ Δ.Σ. ΛΙΒΑΔΙΩΝ 2 ^ο 6/Θ Δ.Σ. ΠΕΡΑΜΑΤΟΣ 1 ^ο 10/Θ Δ.Σ. ΑΝΩΓΕΙΩΝ 3/Θ Δ.Σ. ΑΓΓΕΛΙΑΝΩΝ

