



ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Επιστήμες της Αγωγής - Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ
(e-Learning)».

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ, ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ
ΟΜΑΛΗ ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΡΩΙΜΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ
ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΕ ΤΗ ΜΕΘΟΔΟ ΤΗΣ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (ΕΞΑΕ)**

ΚΟΛΟΚΥΘΑ ΙΩΑΝΝΑ (Α.Μ. 1012)
ΣΥΝΝΕΦΑΚΗΣ ΧΡΗΣΤΟΣ (Α.Μ. 1034)

Επιβλέπων καθηγητής: ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑΔΗΣ

Ρέθυμνο, Ιούλιος 2018

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Επιστήμες της Αγωγής - Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ
(e-Learning)».
[Αριθμ. ΦΕΚ 635 τ.Β΄/9.3.2016]**

Ακαδημαϊκός Υπεύθυνος ΠΜΣ:

Καθηγητής Αναστασιάδης Παναγιώτης

Πανεπιστήμιο Κρήτης – Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ, ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΜΑΛΗ ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΡΩΙΜΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΕ ΤΗ ΜΕΘΟΔΟ ΤΗΣ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (ΕΞΑΕ)

ΚΟΛΟΚΥΘΑ ΙΩΑΝΝΑ (Α.Μ. 1012)
ΣΥΝΝΕΦΑΚΗΣ ΧΡΗΣΤΟΣ (Α.Μ. 1034)

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον.

© Πανεπιστήμιο Κρήτης, ΠΤΔΕ, ΕΔΙΒΕΑ, 2018

Το Π.Τ.Δ.Ε του Πανεπιστημίου Κρήτης και ειδικότερα το Ε.ΔΙ.Β.Ε.Α, διατηρεί το δικαίωμα της χρήσης και αναπαραγωγής της παρούσας εργασίας για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς.



ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση διδακτικής παρέμβασης για την ομαλή μετάβαση μαθητών πρώιμης παιδικής ηλικίας στο Δημοτικό Σχολείο με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (ΕξΑΕ)

Κολοκυθά Ιωάννα (Α.Μ. 1012)

Συννεφάκης Χρήστος (Α.Μ. 1034)

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

Παναγιώτης Αναστασιάδης

Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Μαρία Ιβρίντελη

Επίκουρη Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

Κωνσταντίνος Χρηστίδης

Ε.Ε.Π., Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης

Ρέθυμνο, Ιούλιος 2018



Κολοκυθά Ιωάννα – Συννεφάκης Χρήστος, «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση προγράμματος για την ομαλή μετάβαση μαθητών πρώιμης παιδικής ηλικίας στο Δημοτικό Σχολείο με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (Εξαε)»

Στις οικογένειες μας

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και η αποτίμηση μιας διδακτικής παρέμβασης για την ομαλή μετάβαση μαθητών πρώιμης παιδικής ηλικίας στο δημοτικό σχολείο, με τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (εξΑΕ), με τίτλο: «Ο Οδυσσέας πάει δημοτικό». Για το σχεδιασμό και την υλοποίησή της αξιοποιήθηκε η μεθοδολογία του προγράμματος παιδαγωγικής αξιοποίησης της διαδραστικής τηλεδιάσκεψης «Οδυσσέας», του Εργαστηρίου Προηγμένων Μαθησιακών Τεχνολογιών στη Δια Βίου και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (Ε.ΔΙ.Β.Ε.Α.) του Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης.

Στο πρόγραμμα έλαβαν μέρος 24 μαθητές νηπιαγωγείου και Α' και Β' τάξης του δημοτικού σχολείου, οι οποίοι συμμετείχαν σε τέσσερις τηλεδιασκέψεις, εντός του τρίτου τριμήνου του σχολικού έτους 2017-18. Η έρευνα βασίζεται στη συλλογή δεδομένων με βάση την ημιδομημένη συνέντευξη (από παιδιά και εκπαιδευτικούς), την τήρηση ημερολογίου από τους ερευνητές μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης και την ανάλυση περιεχομένου. Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης έχει ως στόχο να διερευνήσει κατά πόσο η συγκεκριμένη μεθοδολογία ενισχύει δεξιότητες που είναι κρίσιμες για την ομαλή μετάβαση μαθητών πρώιμης παιδικής ηλικίας στο δημοτικό και αν το πεδίο εφαρμογής του προγράμματος «Οδυσσέας» μπορεί να διευρυνθεί, δίνοντας νέες δυνατότητες στους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν δίκτυα συνεργασίας μεταξύ διαφορετικών πλαισίων (νηπιαγωγείων-δημοτικών).

Από τη συζήτηση των ερευνητικών ερωτημάτων φαίνεται πως η προτεινόμενη μεθοδολογία μπορεί να εφαρμοστεί με επιτυχία και σε μαθητές πρώιμης παιδικής ηλικίας, διευρύνοντας έτσι το πεδίο εφαρμογής της. Η δημιουργία φιλικών σχέσεων αποτελεί βασική προτεραιότητα για τους μαθητές. Η αξιοποίηση της ΔΤ, με την προτεινόμενη μεθοδολογία, συμβάλλει στην ανάπτυξη ποιοτικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών. Τέλος, μπορεί να αποτελέσει τη βάση για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση ποιοτικών προγραμμάτων μετάβασης καθώς και για την ανάπτυξη δικτύων ουσιαστικής συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

Λέξεις – Κλειδιά

Μετάβαση, Διαδραστική Τηλεδιάσκεψη, Εξ Αποστάσεως εκπαίδευση, Δημοτικό Σχολείο, Νηπιαγωγείο.



Κολοκυθά Ιωάννα – Συννεφάκης Χρήστος, «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση προγράμματος για την ομαλή μετάβαση μαθητών πρώιμης παιδικής ηλικίας στο Δημοτικό Σχολείο με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (Εξάε)»

Abstract

The present dissertation seeks to design, implementate and evaluate the program of distant learning education titled '*Odysseus goes to primary school*', associated with the successful early childhood transition to primary school. The designing and implementation of the program was based on the methodology of the program for pedagogical exploitation of interactive videoconference '*Odysseus*' of the Laboratory of Advanced Learning Technologies in Lifelong and Distance Learning Education, Department of Primary Education, University of Crete. Twenty four pre-school and early primary school pupils participated in the program and in the four videoconferences, which took place during the third trimester of the school year 2017-2018. The research is based on data-collection through semi-structured interviewing (from pupils and teachers), journal observation from the researchers through participatory observation and content analysis. The present study seeks to examine the extent to which this particular methodology strengthens skills, which are crucial to the successful transition to primary school and whether the scope of the program *Odysseus* can be expanded by giving new possibilities to teachers to develop collaborative networks within different frameworks (kindergartens-primary schools).

From the questions that this dissertation raised, it appears that the proposed methodology can be successfully applied to early childhood, thereby expanding its implementation scope. Creating new friendships constitutes a priority for children. Using interactive videoconference with the proposed methodology is core to the development of quality relationships and interactions between pupils and teachers. Eventually, it could set the foundations for the designing and implementation of quality transition programs as well as the substantial networking among the educational institutions involved.

Keywords

transition, interactive videoconference, distance learning education, primary school, kindergarten school

Πρόλογος

Η πορεία εκπόνησης μιας διπλωματικής εργασίας, όπως τη βιώσαμε, αποδείχτηκε μια άκρως ενδιαφέρουσα όσο και επίπονη εμπειρία, με έντονες εναλλαγές συναισθημάτων, την οποία ολοκληρώσαμε χάρη στην υποστήριξη και συμπαράσταση πολλών ανθρώπων. Καθώς, λοιπόν, ολοκληρώνουμε την περιπλάνησή μας με τον Οδυσσέα και φτάνουμε στη δική μας Ιθάκη, αισθανόμαστε την ανάγκη να ευχαριστήσουμε όλους όσοι στάθηκαν αρωγοί στην προσπάθειά μας να φτάσουμε ως εδώ.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες θέλουμε να εκφράσουμε στον διευθυντή του ΠΜΣ, καθηγητή κ. Παναγιώτη Αναστασιάδη, ο οποίος μας στήριξε και μας κατηύθυνε, ως επιβλέπων, σε όλη τη διάρκεια εκπόνησης αυτής της εργασίας, καθώς και στους συνεπιβλέποντες, την επίκουρη καθηγήτρια, κ. Μαρία Ιβρίντελη και το μέλος ΕΕΠ, κ. Κωνσταντίνο Χρηστίδη. Επίσης, επιθυμούμε να εκφράσουμε τις ευχαριστίες μας στον υποψήφιο διδάκτορα του Πανεπιστημίου Κρήτης, κ. Λάμπρο Καρβούνη, για την πολύτιμη βοήθειά και την καθοριστική συμβολή του στον σχεδιασμό και την υλοποίηση της ερευνητικής μας προσπάθειας.

Δε θα μπορούσαμε να παραλείψουμε τις συναδέλφους των σχολείων μας, κ. Στεφανουδάκη Άννα, κ. Ελευθεριάδου Ευανθία, κ. Κερδέλα Γιωργία και κ. Κίτσου Παναγιώτα για την υποστήριξη, τη βοήθεια και τις χρήσιμες παρατηρήσεις τους, κατά την υλοποίηση των τηλεδιασκέψεων. Οφείλουμε να ευχαριστήσουμε, ακόμη, τους μαθητές μας για τη συνεργασία, τη θετική, δημιουργική τους διάθεση και τα όμορφα συναισθήματα που μοιραστήκαμε σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος των τηλεδιασκέψεων.

Τέλος, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τις οικογένειές μας, που στάθηκαν στο πλευρό μας και μας στήριξαν ηθικά σε όλη τη διάρκεια του δημιουργικού μας ταξιδιού, καθώς και για την αμέριστη κατανόηση που επέδειξαν όλο αυτό το χρονικό διάστημα που, λόγω των αυξημένων υποχρεώσεών μας, δεν μπορέσαμε να βρισκόμαστε κοντά τους.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	ii
Abstract	iii
Πρόλογος.....	iv
Περιεχόμενα	v
Κατάλογος Εικόνων / Σχημάτων	xi
Κατάλογος Πινάκων	xii
Συντομογραφίες & Ακρωνύμια.....	xiii
Εισαγωγή.....	1
A'. Θεωρητικό μέρος	4
1.1 Τι είναι η μετάβαση	4
1.2 Η σχολική μετάβαση.....	6
1.2.1 Σχολική ετοιμότητα	9
1.2.2 Μοντέλα μετάβασης	11
1.2.3 Το ζήτημα της ομαλής μετάβασης.....	16
1.3 Εξ Αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση (Σχολική εξΑΕ)	21
1.4 Η τηλεδιάσκεψη	25
1.5 Το Πρόγραμμα Παιδαγωγικής Αξιοποίησης της Διαδραστικής Τηλεδιάσκεψης «Οδυσσέας»	30
1.5.1 Σχεδιασμός των σταδίων Διδακταλίας (Η πυραμίδα της ΔΤ).....	31
1.5.2 Σχεδιασμός του μοντέλου επικοινωνίας	33
1.5.3 Ο σχεδιασμός (χωροθέτηση) της αίθουσας τηλεδιάσκεψης.....	34
1.6 Επισκόπηση της βιβλιογραφίας	35
Σύνοψη	42
2. Σχεδιασμός Προγράμματος με τη μεθοδολογία του προγράμματος «Οδυσσέας», για την καλλιέργεια δεξιοτήτων ομαλής μετάβασης στο δημοτικό μαθητών πρώιμης παιδικής ηλικίας με τίτλο: «Ο Οδυσσέας πάει δημοτικό».	43
2.1 Πλαίσιο σχεδιασμού	43
2.2 Τεχνολογικός εξοπλισμός	44
2.3 Σχεδιασμός τηλεδιασκέψεων	44
2.4 Υλοποίηση Τηλεδιασκέψεων.....	45
Σύνοψη	51
B. Ερευνητικό μέρος	53
3.1 Προβληματική της έρευνας.....	53
3.2 Συνεισφορά έρευνας	57
3.3 Κίνητρα των ερευνητών.....	58
3.4 Σκοπός, στόχος και ερευνητικά ερωτήματα	60
3.5 Επιστημολογική προσέγγιση	60
3.5.1 Ποιοτική έρευνα.....	60
3.6 Μεθοδολογία της έρευνας.....	62
3.6.1 Γενική περιγραφή.....	62
3.6.2 Μεθοδολογική προσέγγιση	62
3.6.3 Μέθοδοι Παραγωγής/Συλλογής Δεδομένων.....	63
3.6.4 Μέθοδος Ανάλυσης Δεδομένων: Ανάλυση περιεχομένου	67

3.6.5	Κωδικοποίηση των δεδομένων	69
3.6.6	Τα ερευνητικά ερωτήματα	71
3.6.7	Η συλλογή των δεδομένων	71
3.6.8	Οι μαθητές της έρευνας και οι διαδικασίες	72
3.6.9	Περιορισμοί της έρευνας	74
	Σύνοψη	75
4	Παρουσίαση και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων	76
4.1	Παρουσίαση και ανάλυση των απόψεων των μαθητών σχετικά με την συμμετοχή τους στο ερευνητικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα ΔΤ «Ο Οδυσσέας πάει δημοτικό» 76	
4.2	Ανάλυση των αρχικών απόψεων των μαθητών	79
1 ^{ος} άξονας:	Σχέσεις με τους δασκάλους (Τοπικής – Απομακρυσμένης τάξης)	79
4.2.1	Αρχικές απόψεις μαθητών ως προς την επικοινωνία με τον/ην δάσκαλο/α μέσω Τηλεδιάσκεψης.....	79
4.2.2	Αρχικές απόψεις μαθητών ως προς τη συνεργασία με τον δάσκαλο μέσω τηλεδιάσκεψης	80
4.2.3	Αρχικές απόψεις/δηλώσεις για τον/ην δάσκαλο/α της απομακρυσμένης τάξης μέσω Τηλεδιάσκεψης.....	80
4.2.4	Αρχικές απόψεις/δηλώσεις για τον/ην δάσκαλο/α της τοπικής τάξης μέσω Τηλεδιάσκεψης	81
4.2.5	Αρχικές απόψεις μαθητών για τον/ην δάσκαλο/δασκάλα γενικά μέσω Τηλεδιάσκεψης	82
4.2.6	Αρχικές απόψεις μαθητών ως προς τις προσδοκίες για τον/ην δάσκαλο/α μέσω Τηλεδιάσκεψης.....	86
Δεύτερος άξονας:	Σχέσεις με τους συμμαθητές (Τοπικής –Απομακρυσμένης τάξης) ...	87
4.2.7	Αρχικές απόψεις για την επικοινωνία με τους συμμαθητές μέσω τηλεδιάσκεψης	88
4.2.8	Αρχικές απόψεις για την συνεργασία με τους συμμαθητές μέσω τηλεδιάσκεψης	88
4.2.9	Αρχικές απόψεις/ δηλώσεις για τους συμμαθητές της απομακρυσμένης τάξης μέσω τηλεδιάσκεψης	89
4.2.10	Αρχικές απόψεις/δηλώσεις για τους μαθητές της τοπικής τάξης μέσω τηλεδιάσκεψης	89
Τρίτος άξονας:	Το σχολείο ως φορέας κοινωνικοποίησης	90
4.2.11	Αρχικές απόψεις μαθητών ως προς τις σχέσεις με τους συμμαθητές της τοπικής τάξης μέσω τηλεδιάσκεψης.....	90
4.2.12	Αρχικές απόψεις μαθητών ως προς τις σχέσεις με τους συμμαθητές της απομακρυσμένης τάξης μέσα από την τηλεδιάσκεψη	93
4.2.13	Αρχικές απόψεις μαθητών ως προς τις νέες γνωριμίες μέσω τηλεδιάσκεψης 94	
4.2.14	Αρχικές απόψεις μαθητών ως προς την απόκτηση φίλων μέσω τηλεδιάσκεψης	95
4.2.15	Αρχικές απόψεις μαθητών ως προς την σημασία των φίλων μέσω τηλεδιάσκεψης	96
Τέταρτος άξονας:	Δεξιότητες μετάβασης	98
4.2.16	Αρχικές απόψεις μαθητών για το Δημοτικό Σχολείο μέσω τηλεδιάσκεψης .98	

4.2.17	Αρχικές δηλώσεις για το δημοτικό σχολείο μέσω τηλεδιάσκεψης	101
4.2.18	Αρχικές δηλώσεις συναισθημάτων για το δημοτικό σχολείο μέσω τηλεδιάσκεψης	102
4.2.19	Αρχικοί προβληματισμοί για το δημοτικό σχολείο μέσω τηλεδιάσκεψης ..	104
4.2.20	Η αυτοπεποίθηση ως προς τη μετάβαση μέσω τηλεδιάσκεψης / Αρχικές δηλώσεις	105
4.2.21	Προϋποθέσεις ομαλής μετάβασης μέσω τηλεδιάσκεψης / Αρχικές δηλώσεις	107
4.2.22	Διάθεση αποδοχής νέων εμπειριών μέσω τηλεδιάσκεψης	109
4.3	Ανάλυση των τελικών απόψεων των μαθητών	111
Πρώτος άξονας: Σχέσεις με τους δασκάλους (Τοπικής –Απομακρυσμένης τάξης).....		
4.3.1	Τελικές απόψεις μαθητών ως προς την επικοινωνία με τον/ην δάσκαλο/α μέσω τηλεδιάσκεψης	111
4.3.2	Τελικές απόψεις μαθητών ως προς την συνεργασία με τον δάσκαλο μέσω τηλεδιάσκεψης	112
4.3.3	Τελικές απόψεις/δηλώσεις για τον/ην δάσκαλο/α της απομακρυσμένης τάξης μέσω τηλεδιάσκεψης	112
4.3.4	Τελικές Απόψεις/δηλώσεις για τον δάσκαλο της τοπικής τάξης μέσω τηλεδιάσκεψης	113
4.3.5	Τελικές απόψεις μαθητών για τον/ην δάσκαλο/δασκάλα γενικά μέσω τηλεδιάσκεψης	114
4.3.6	Τελικές απόψεις μαθητών ως προς τις προσδοκίες για τον/ην δάσκαλο/α μέσω τηλεδιάσκεψης	117
Δεύτερος άξονας: Σχέσεις με τους συμμαθητές (Τοπικής –Απομακρυσμένης τάξης) ..		
4.3.7	Τελικές απόψεις για την επικοινωνία με τους συμμαθητές μέσω τηλεδιάσκεψης	119
4.3.8	Τελικές απόψεις για την συνεργασία με τους συμμαθητές μέσω τηλεδιάσκεψης	120
4.3.9	Τελικές απόψεις/δηλώσεις για τους συμμαθητές της απομακρυσμένης τάξης μέσω τηλεδιάσκεψης	121
4.3.10	Τελικές απόψεις/δηλώσεις για τους συμμαθητές της τοπικής τάξης μέσω τηλεδιάσκεψης	122
Τρίτος άξονας: Το σχολείο ως φορέας κοινωνικοποίησης		
4.3.11	Τελικές απόψεις μαθητών ως προς τις σχέσεις με τους συμμαθητές της τοπικής τάξης μέσω τηλεδιάσκεψης	122
4.3.12	Τελικές απόψεις μαθητών ως προς τις σχέσεις με τους συμμαθητές της απομακρυσμένης τάξης μέσα από την τηλεδιάσκεψη	125
4.3.13	Τελικές απόψεις μαθητών ως προς τις νέες γνωριμίες μέσω τηλεδιάσκεψης	127
4.3.14	Τελικές απόψεις μαθητών ως προς την απόκτηση φίλων μέσω τηλεδιάσκεψης	127
4.3.15	Τελικές απόψεις μαθητών ως προς τη σημασία των φίλων μέσω τηλεδιάσκεψης	127
Τέταρτος άξονας: Δεξιότητες μετάβασης		
4.3.16	Τελικές απόψεις για το Δημοτικό Σχολείο μέσω τηλεδιάσκεψης	129
4.3.17	Τελικές δηλώσεις για το δημοτικό σχολείο μέσω τηλεδιάσκεψης	131

4.3.18	Τελικές δηλώσεις συναισθημάτων για το δημοτικό σχολείο μέσω τηλεδιάσκεψης	132
4.3.19	Τελικοί προβληματισμοί για το δημοτικό σχολείο μέσω τηλεδιάσκεψης...	134
4.3.20	Η αυτοπεποίθηση ως προς τη μετάβαση μέσω τηλεδιάσκεψης / Τελικές δηλώσεις	136
4.3.21	Προϋποθέσεις ομαλής μετάβασης μέσω τηλεδιάσκεψης/ Τελικές απόψεις	137
4.3.22	Διάθεση αποδοχής νέων εμπειριών μέσω τηλεδιάσκεψης.	139
4.4	Παρουσίαση και ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την συμμετοχή των μαθητών τους στο ερευνητικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα ΔΤ «Ο Οδυσσέας πάει δημοτικό»	141
Πρώτος άξονας: Σχέσεις με τους δασκάλους (Τοπικής –Απομακρυσμένης τάξης).....		141
4.4.1	Αρχικές απόψεις/δηλώσεις για τον/ην δάσκαλο/α της τοπικής τάξης μέσω Τηλεδιάσκεψης	142
4.4.2	Αρχικές απόψεις/δηλώσεις για τον/ην δάσκαλο/α της απομακρυσμένης τάξης μέσω Τηλεδιάσκεψης.....	142
4.4.3	Αρχικές απόψεις εκπαιδευτικών ως προς τις προσδοκίες για τον/ην δάσκαλο/α μέσω Τηλεδιάσκεψης	143
Δεύτερος άξονας: Σχέσεις με τους συμμαθητές (Τοπικής –Απομακρυσμένης τάξης).143		
4.4.4	Αρχικές απόψεις για την επικοινωνία με τους συμμαθητές μέσω τηλεδιάσκεψης	144
Τρίτος άξονας: Το σχολείο ως φορέας κοινωνικοποίησης		144
4.4.5	Αρχικές απόψεις εκπαιδευτικών για τις σχέσεις των μαθητών με τους συμμαθητές της τοπικής τάξης μέσω τηλεδιάσκεψης	144
4.4.6	Αρχικές απόψεις εκπαιδευτικών για τις σχέσεις των μαθητών με τους συμμαθητές της απομακρυσμένης τάξης μέσω τηλεδιάσκεψης.....	145
4.4.7	Αρχικές απόψεις εκπαιδευτικών ως προς τις νέες γνωριμίες μέσω τηλεδιάσκεψης	145
Τέταρτος άξονας: Δεξιότητες μετάβασης		146
4.4.8	Αρχικές απόψεις για το Δημοτικό Σχολείο μέσω τηλεδιάσκεψης.....	146
4.4.9	Αρχικές δηλώσεις συναισθημάτων για το δημοτικό σχολείο μέσω τηλεδιάσκεψης	147
4.4.10	Αρχικοί προβληματισμοί για το δημοτικό σχολείο μέσω τηλεδιάσκεψης. .	147
Πρώτος άξονας: Σχέσεις με τους δασκάλους (Τοπικής –Απομακρυσμένης τάξης).....		148
4.4.11	Τελικές απόψεις/δηλώσεις για τον/ην δάσκαλο/α της απομακρυσμένης τάξης μέσω τηλεδιάσκεψης	149
4.4.12	Τελικές απόψεις εκπαιδευτικών ως προς τις προσδοκίες για τον/ην δάσκαλο/α μέσω Τηλεδιάσκεψης	149
4.4.13	Τελικές απόψεις εκπαιδευτικών για τον/ην δάσκαλο/δασκάλα γενικά μέσω τηλεδιάσκεψης	149
Δεύτερος άξονας: Σχέσεις με τους συμμαθητές (Τοπικής –Απομακρυσμένης τάξης).149		
Τρίτος άξονας: Το σχολείο ως φορέας κοινωνικοποίησης		150
4.4.14	Τελικές απόψεις εκπαιδευτικών ως προς τις σχέσεις με τους συμμαθητές της τοπικής τάξης μέσω τηλεδιάσκεψης.....	150
4.4.15	Τελικές απόψεις εκπαιδευτικών ως προς τις σχέσεις με τους συμμαθητές της απομακρυσμένης τάξης μέσα από την τηλεδιάσκεψη.	150
4.4.16	Τελικές απόψεις εκπαιδευτικών ως προς τις νέες γνωριμίες μέσω τηλεδιάσκεψης.	151

4.4.17	Τελικές απόψεις εκπαιδευτικών ως προς την απόκτηση φίλων μέσω τηλεδιάσκεψης	151
Τέταρτος άξονας: Δεξιότητες μετάβασης		151
4.4.18	Τελικές απόψεις / δηλώσεις για το Δημοτικό Σχολείο μέσω τηλεδιάσκεψης 152	
4.4.19	Διάθεση αποδοχής νέων εμπειριών	152
4.4.20	Τελικοί προβληματισμοί για το δημοτικό σχολείο μέσω τηλεδιάσκεψης	152
4.4.21	Η αυτοπεποίθηση ως προς τη μετάβαση μέσω τηλεδιάσκεψης / Τελικές δηλώσεις	153
4.4.22	Τελικές δηλώσεις συναισθημάτων για το δημοτικό σχολείο μέσω τηλεδιάσκεψης	153
4.5	Παρουσίαση των απόψεων των εκπαιδευτικών-ερευνητών, όπως αποτυπώθηκαν στα ημερόλογια	154
4.5.1	Απόψεις μαθητών ως προς τη συνεργασία με τον δάσκαλο μέσω τηλεδιάσκεψης	154
4.5.2	Απόψεις/δηλώσεις για τον/ην δάσκαλο/α της απομακρυσμένης τάξης μέσω Τηλεδιάσκεψης	155
4.5.3	Απόψεις μαθητών για τον/ην δάσκαλο/δασκάλα γενικά μέσω Τηλεδιάσκεψης 155	
4.5.4	Απόψεις για την επικοινωνία με τους συμμαθητές μέσω τηλεδιάσκεψης...156	
4.5.5	Απόψεις για την συνεργασία με τους συμμαθητές μέσω τηλεδιάσκεψης...156	
4.5.6	Απόψεις/ δηλώσεις για τους συμμαθητές της απομακρυσμένης τάξης μέσω τηλεδιάσκεψης	158
4.5.7	Αρχικές απόψεις μαθητών ως προς τις σχέσεις με τους συμμαθητές της τοπικής τάξης μέσω τηλεδιάσκεψης	158
4.5.8	Απόψεις μαθητών ως προς τις σχέσεις με τους συμμαθητές της απομακρυσμένης τάξης μέσα από την Τ/Δ.....	159
4.5.9	Απόψεις μαθητών ως προς τις νέες γνωριμίες μέσω τηλεδιάσκεψης.....	160
4.5.10	Αρχικές δηλώσεις για το δημοτικό σχολείο μέσω τηλεδιάσκεψης	161
4.5.11	Προβληματισμοί για το δημοτικό σχολείο μέσω τηλεδιάσκεψης	161
4.5.12	Αυτοπεποίθηση ως προς τη μετάβαση μέσω τηλεδιάσκεψης.....	161
4.5.13	Διάθεση αποδοχής νέων εμπειριών μέσω τηλεδιάσκεψης.	162
5	Συζήτηση - Συμπεράσματα	164
5.1	Πρώτο ερευνητικό ερώτημα: Σε ποιο βαθμό η προτεινόμενη μεθοδολογία επηρέασε τη διάθεση αποδοχής νέων εμπειριών από τα παιδιά	165
5.2	Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα: Σε ποιο βαθμό η προτεινόμενη μεθοδολογία ενίσχυσε τις σχέσεις μεταξύ των παιδιών τοπικής και απομακρυσμένης τάξης 174	
5.3	Τρίτο ερευνητικό ερώτημα: Σε ποιο βαθμό η προτεινόμενη μεθοδολογία ενίσχυσε τις σχέσεις των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς στην τοπική και την απομακρυσμένη τάξη.....	180
5.4	Τέταρτο ερευνητικό ερώτημα: Σε ποιο βαθμό η προτεινόμενη μεθοδολογία ενίσχυσε την αυτοπεποίθηση των παιδιών ως προς τη μετάβασή τους.....	184
5.5	Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	193
Βιβλιογραφικές αναφορές.....		195
Παράρτημα Α: Βασικά αντικείμενα ανά άξονα & ερωτήσεις		217
Παράρτημα Β: Συνεντεύξεις μαθητών.....		222



Κολοκυθά Ιωάννα – Συννεφάκης Χρήστος, «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση προγράμματος για την ομαλή μετάβαση μαθητών πρώιμης παιδικής ηλικίας στο Δημοτικό Σχολείο με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (Εξαε)»

Παράρτημα Γ: Συνεντεύξεις εκπαιδευτικών.....	346
Παράρτημα Δ: Ημερολόγια εκπαιδευτικών-ερευνητών	352

Κατάλογος Εικόνων / Σχημάτων

Εικόνα 1	Στιγμιότυπα από την 1η Τηλεδιάσκεψη
Εικόνα 2	Στιγμιότυπα από την 1η Τηλεδιάσκεψη
Εικόνα 3	Στιγμιότυπα από την προετοιμασία των σεναρίων
Εικόνα 4	Στιγμιότυπα από την προετοιμασία των σεναρίων
Εικόνα 5	Στιγμιότυπα από την προετοιμασία των σεναρίων
Εικόνα 6	Στιγμιότυπα από την προετοιμασία των σεναρίων
Εικόνα 7	Προετοιμασία του animation
Εικόνα 8	Προετοιμασία του animation
Εικόνα 9	Προετοιμασία του animation
Εικόνα 10	Προετοιμασία του animation
Εικόνα 11	Στιγμιότυπα από την 4η Τηλεδιάσκεψη
Εικόνα 12	Στιγμιότυπα από την 4η Τηλεδιάσκεψη
Εικόνα 13	Δημιουργία συννεφόμενου με το Tagxedo
Σχήμα 1	Τα είδη των μεταβάσεων σύμφωνα με τη Γουργιώτου
Σχήμα 2	Στόχοι του προγράμματος ΟΔΥΣΣΕΑΣ
Σχήμα 3	Η πυραμίδα της ΔΤ (Anastasiades, 2003, 2008a, 2017)
Σχήμα 4	Ο σχεδιασμός (χωροθέτηση) της αίθουσας τηλεδιάσκεψης (Anastasiades, 2003, 2008a)
Σχήμα 5	Η πυραμίδα της ΔΤ (Anastasiades, 2003, 2008a, 2017)
Σχήμα 6	Φάσεις διεξαγωγής των συνεντεύξεων

Κατάλογος Πινάκων

- Πίνακας 1 Α΄φάση υλοποίησης συνεντεύξεων. Φύλο και σχολείο φοίτησης μαθητών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα το σχ.έτος 2017-2018
- Πίνακας 2 Β΄φάση υλοποίησης συνεντεύξεων. Φύλο και σχολείο φοίτησης μαθητών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα το σχ.έτος 2017-2018
- Πίνακας 3 Τα βασικά αντικείμενα ανά άξονα



Κολοκυθά Ιωάννα – Συννεφάκης Χρήστος, «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση προγράμματος για την ομαλή μετάβαση μαθητών πρώιμης παιδικής ηλικίας στο Δημοτικό Σχολείο με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (Εξαε)»

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

ΔΕ	Διπλωματική Εργασία
ΔΤ	Διαδραστική Τηλεδιάσκεψη
Ε.ΔΙ.Β.Ε.Α.	Εργαστήριο Προηγμένων Μαθησιακών Τεχνολογιών στη Δια Βίου και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση
εξΑΕ	Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση
ΟΟΣΑ.	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
ΠΜΤ	Προηγμένες Μαθησιακές Τεχνολογίες
ΠΤΔΕ	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
ΠΜΣ	Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
ΣΔ	Συνεργατική Δημιουργικότητα
ΤΔ	Τηλεδιάσκεψη
ΤΠΕ	Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών
ADEC	American Distance Education Consortium
IVC	Interactive Videoconferencing
NAYEC	National Association for the Education of Young Children

Εισαγωγή

Η μετάβαση είναι ένα προσωπικό, ιδιαίτερο και μοναδικό βίωμα για κάθε άτομο και συνδέεται με αλλαγές ρόλων και συνθηκών, στην πορεία της ζωής του (Mogel, 1984 όπ. αναφ. στο Γουργιώτου & Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2016). Έχει ισχυρή επίδραση στη διαμόρφωση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του ατόμου που το βιώνει (Entwisle & Alexander, 1998). Στο σχολικό πλαίσιο, η μετάβαση υποδηλώνει τη διαδικασία αλλαγής που βιώνουν τα παιδιά, όταν περνούν από τη μία φάση της εκπαίδευσής τους στην άλλη, με την πάροδο του χρόνου (Fabian & Dunlop, 2002). Είναι ένας όρος με έντονη αμφισημία, καθώς μπορεί να έχει τόσο θετική όσο και αρνητική χροιά (Γουργιώτου & Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2016).

Μια από τις πιο σημαντικές μεταβάσεις είναι αυτή από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, καθώς αποτελεί κομμάτι των πρώτων εμπειριών του παιδιού και χαρακτηρίζεται κρίσιμη, λόγω του αντίκτυπού της στην ακαδημαϊκή πορεία και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού (Entwisle & Alexander, 1998). Είναι μια δυναμική διαδικασία, η οποία ξεκινά από το νηπιαγωγείο και ολοκληρώνεται όταν το παιδί υιοθετήσει τη νέα του ταυτότητα, ως μαθητής (Αλευριάδου, Βρυνιώτη, Κυρίδης, Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου & Χρυσοφίδης, 2008). Αποτελεί, για έναν μεγάλο αριθμό παιδιών, ρήγμα στη συνέχεια της διαδικασίας αγωγής και μάθησης, το οποίο μπορεί να έχει τόσο βραχυπρόθεσμες επιπτώσεις στη συμπεριφορά και τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών όσο και μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στη διαμόρφωση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς τους (Belsky & Mackinnon, 1994; Kienig, 2002, όπ. αναφ. στο Αλευριάδου κ.ά., 2008).

Από τα παραπάνω, διαπιστώνεται η ανάγκη για ανάληψη δράσης και από τα δύο πλαίσια, μέσα από τον σχεδιασμό και την υλοποίηση κοινών δράσεων, προκειμένου να υποστηρίξουν τα παιδιά να αναπτύξουν βασικές δεξιότητες, που θα τα καταστήσουν ικανά να αντιμετωπίζουν αυτόνομα και ευέλικτα τις δυσκολίες που συναντούν στην προσωπική τους διαδικασία αγωγής και μάθησης (Αλευριάδου κ.ά., 2008). Επομένως, η σύνδεση μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και η διαμόρφωση ενός δικτύου συνεργασίας είναι απαραίτητα στοιχεία για την αντιμετώπιση του ζητήματος (Niesel & Griebel, 2005). Σύμφωνα με τον NAYEC για την επιτυχή μετάβαση των μαθητών στο σχολείο απαραίτητη κρίνεται η επικοινωνία μεταξύ των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών, η εμπλοκή και προετοιμασία των παιδιών και η συμμετοχή των γονέων (Bredenkamp & Copple, 1997,

όπ. αναφ. στο la Paro, Pianta & Cox, 2000). Φαίνεται, λοιπόν, ότι το δίκτυο επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ όλων των άμεσα εμπλεκόμενων αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ομαλή μετάβαση, που όμως φαίνεται στην πράξη να είναι δύσκολο να επιτευχθεί.

Η είσοδος των ΤΠΕ και του διαδικτύου έχουν προσδώσει νέες δυνατότητες στην εκπαίδευση. Η ταχύτατη ανάπτυξή τους, τα τελευταία χρόνια, έχει δημιουργήσει νέα δεδομένα στον χώρο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, παρέχοντας μεγάλες δυνατότητες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, μέσα από την αξιοποίηση σύγχρονων και ασύγχρονων περιβαλλόντων μάθησης (Αναστασιάδης, 2007) που αίρουν τους περιορισμούς της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο χρόνο και το χώρο. Η αξιοποίηση των ΤΠΕ, με παιδαγωγικές προϋποθέσεις, παρέχει ένα σημαντικό εργαλείο για την καλλιέργεια κρίσιμων γνωστικών, κοινωνικών και τεχνολογικών δεξιοτήτων (Αναστασιάδης, 2014). Η διδακτική τους αξιοποίηση, μέσω της εισαγωγής της διαδραστικής τηλεδιάσκεψης, δίνει τη δυνατότητα τόσο σε εκπαιδευόμενους όσο και σε εκπαιδευτές να συμμετέχουν ενεργά σε ένα δυναμικό περιβάλλον αλληλεπίδρασης, μέσα στο οποίο συντελείται η συνεργατική οικοδόμηση της γνώσης από απόσταση σε πραγματικό χρόνο (Anastasiades, 2009).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και η αποτίμηση μιας διδακτικής παρέμβασης για την ομαλή μετάβαση μαθητών πρώιμης παιδικής ηλικίας στο δημοτικό σχολείο, με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (εξΑΕ). Η εκπόνησή της βασίστηκε αφενός στην αναγνώριση, από τους ερευνητές, της κρισιμότητας του ζητήματος της μετάβασης και αφετέρου στον προβληματισμό τους για τη δυνατότητα αξιοποίησης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και της διαδραστικής τηλεδιάσκεψης, όπως αυτή εφαρμόζεται στο ερευνητικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Οδυσσέας» του ΕΔΙΒΕΑ του ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Κρήτης, ώστε να καλλιεργηθούν κρίσιμες δεξιότητες σε μαθητές πρώιμης παιδικής ηλικίας, προκειμένου να διευκολυνθεί η διαδικασία μετάβασής τους στο δημοτικό καθώς και η δημιουργία δικτύων επικοινωνίας και ουσιαστικής συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκόμενων με απώτερο στόχο την ομαλή μετάβαση.

Η παρούσα εργασία περιλαμβάνει δύο γενικά μέρη. **Στο πρώτο, θεωρητικό, μέρος** γίνεται εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων μετάβαση, σχολική εξΑΕ, διαδραστική τηλεδιάσκεψη και εξετάζονται οι θεωρίες ομαλής μετάβασης μαθητών πρώιμης παιδικής ηλικίας στο δημοτικό σχολείο. Πιο αναλυτικά, στο πρώτο κεφάλαιο

παρουσιάζεται το πρόγραμμα παιδαγωγικής αξιοποίησης της διαδραστικής τηλεδιάσκεψης «Οδυσσέας», του Εργαστηρίου Προηγμένων Μαθησιακών Τεχνολογιών στη Δια Βίου και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (Ε.ΔΙ.Β.Ε.Α.) του Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης. Γίνεται αναφορά στην επισκόπηση της βιβλιογραφίας, αναφορικά με τη μετάβαση παιδιών πρώιμης παιδικής ηλικίας, οι οποίες ερευνούν το ζήτημα μέσα από τη οπτική των ίδιων των μαθητών. Στο **δεύτερο κεφάλαιο** παρουσιάζεται ο σχεδιασμός του προγράμματος σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για την ομαλή μετάβαση, με τίτλο «Ο Οδυσσέας πάει δημοτικό», που βασίστηκε στη μεθοδολογία του προγράμματος παιδαγωγικής αξιοποίησης της διαδραστικής τηλεδιάσκεψης «Οδυσσέας», για την ενίσχυση δεξιοτήτων μετάβασης σε μαθητές πρώιμης παιδικής ηλικίας.

Στο δεύτερο, **ερευνητικό, μέρος**, παρουσιάζεται, στο **τρίτο κεφάλαιο** που ακολουθεί, η προβληματική της έρευνας, τα κίνητρα των ερευνητών, ο σκοπός και ο στόχος καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα αυτής της εργασίας. Επίσης, γίνεται αναφορά στην επιστημολογική προσέγγιση και τη μεθοδολογία της εν λόγω έρευνας. Στο **τέταρτο κεφάλαιο** παρουσιάζονται οι απόψεις μαθητών και εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμμετοχή στο πρόγραμμα και το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την παρουσίαση των ημερολογιακών καταγραφών από τους ερευνητές-εκπαιδευτικούς. Στο **πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο** γίνεται αναφορά στη συζήτηση και τα συμπεράσματα της εν λόγω ερευνητικής προσπάθειας, ενώ επισημαίνονται οι περιορισμοί και οι προτάσεις, που αναδείχθηκαν, για μελλοντική έρευνα.

Α΄. Θεωρητικό μέρος

Στο πρώτο μέρος θα γίνει προσπάθεια εννοιολογικής διασαφήνισης των όρων της μετάβασης, της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, της τηλεδιάσκεψης και παρουσίαση του προγράμματος παιδαγωγικής αξιοποίησης της διαδραστικής τηλεδιάσκεψης «Οδυσσέας», στα οποία βασίζεται το ερευνητικό μέρος της παρούσας εργασίας, προκειμένου να αναζητηθούν οι κοινοί τόποι που μπορούν να συμβάλουν στη διαμόρφωση νέων στρατηγικών για τη μεγιστοποίηση των θετικών και την εξάλειψη των αρνητικών αποτελεσμάτων της μετάβασης.

Η δομή του έχει ως εξής: Στην ενότητα 1.1 γίνεται οριοθέτηση του όρου μετάβαση. Στην ενότητα 1.2 προσεγγίζεται η σχολική μετάβαση και, στις υποενότητες που τη συνοδεύουν, γίνεται αναφορά στη σχολική ετοιμότητα, στα μοντέλα μετάβασης και στο ζήτημα της ομαλής μετάβασης. Στην ενότητα 1.3 γίνεται αναφορά στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στην ενότητα 1.4 προσδιορίζεται η τηλεδιάσκεψη. Στην ενότητα 1.5 παρουσιάζεται το παιδαγωγικό και μεθοδολογικό πλαίσιο του προγράμματος παιδαγωγικής αξιοποίησης της διαδραστικής τηλεδιάσκεψης «Οδυσσέας». Τέλος, στην ενότητα 1.6 γίνεται βιβλιογραφική ανασκόπηση της μετάβασης.

1.1 Τι είναι η μετάβαση

Προέρχεται από την αρχαία λέξη *μετάβα(σις)* που σημαίνει την ενέργεια ή το αποτέλεσμα του μεταβαίνω. *α. μετακίνηση από έναν τόπο σε έναν άλλον, το πέρασμα απέναντι β. εξέλιξη ή αλλαγή*, σύμφωνα με το Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής. Ο όρος «μετάβαση» (transition) έχει μια ποικιλία εννοιών που δεν καταγράφονται εύκολα σε ένα μόνο ορισμό (Vogler, Crivello & Woodhead, 2008). Ορίζεται ως «πέραςμα από μια κατάσταση, τόπο, στάδιο ή αντικείμενο σε άλλο» (Vogler et al., 2008). 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, όπ. αναφ. στο Γουργιώτου & Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2016). Κοινό χαρακτηριστικό κάθε μετάβασης που βιώνει το άτομο στις διάφορες φάσεις της ανάπτυξής του είναι το αίσθημα αλλαγής.

Ο άνθρωπος, στην πορεία της ζωής του, καλείται να αντιμετωπίσει συνεχόμενες προκλήσεις που επιφέρουν αλλαγές στις σχέσεις, τους ρόλους και την ταυτότητά του

(Dunlop, 2003). Οι περίοδοι αυτών των προκλήσεων αντιπροσωπεύουν μεταβατικές περιόδους (Turnbull, 2006, όπ. αναφ. στο Hirst, Jervis, Visagie, Sojo & Cavanagh, 2011). Στη βιβλιογραφική επισκόπηση συναντάμε τη διάκριση μεταξύ φυσικών και κοινωνικών μεταβάσεων (Anderson et al., 2000, όπ. αναφ. στο Ματσαγγούρας, 2014). Οι μεταβάσεις είναι γεγονότα ή / και διαδικασίες που συμβαίνουν σε συγκεκριμένες περιόδους ή σημεία καμπής κατά τη διάρκεια της πορείας ζωής. Συνδέονται με τις αλλαγές στην εμφάνιση, τη δραστηριότητα, το καθεστώς, τους ρόλους και τις σχέσεις ενός ατόμου, καθώς και τις σχετικές αλλαγές στη χρήση του φυσικού και κοινωνικού χώρου και, σε ορισμένες περιπτώσεις, της κυρίαρχης γλώσσας. Συχνά, συνεπάγονται σημαντικές ψυχοκοινωνικές και πολιτιστικές προσαρμογές με γνωσιακές, κοινωνικές και συναισθηματικές διαστάσεις, ανάλογα με τη φύση και τις αιτίες της μετάβασης, την ευπάθεια ή την ανθεκτικότητα των ατόμων που πλήττονται και τους βαθμούς αλλαγής και συνέχειας των εμπλεκόμενων εμπειριών (Vogler et al., 2008).

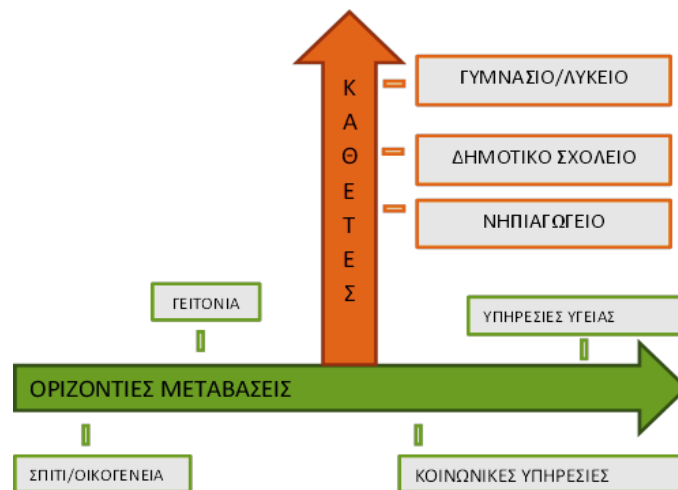
Αυτές οι συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες οδηγούν στην ανάγκη διαχείρισής τους με τρόπο λειτουργικό, μέσα από την ικανότητα του ατόμου να μεταβαίνει ομαλά και αποτελεσματικά, αντιμετωπίζοντας αυτές τις προκλήσεις. Πρόκειται για μια διαδικασία που η διάρκειά της δεν περιορίζεται σε χρονικές στιγμές, κατά την πορεία της ζωής του κάθε ανθρώπου. Αντίθετα, η ικανότητα μετάβασης είναι μια δια βίου διαδικασία που αρχίζει πριν την γέννηση (Γουργιώτου & Γκλιάνου-Χριστοδούλου, 2016). Είναι ευρέως αποδεκτό ότι το πέρασμα, μέσω σημαντικών αλλαγών, στη ζωή του ατόμου μπορεί να έχει διαρκή αποτελέσματα για το πώς βλέπει τον εαυτό του, τις αξίες που υιοθετεί, την αίσθηση ευημερίας και κατά συνέπεια τον τρόπο που μαθαίνει (Dunlop, 2002).

Από τα παραπάνω φαίνεται πως ο όρος «μετάβαση» αναφέρεται σε ένα ατομικό, προσωπικό, ιδιαίτερο και μοναδικό βίωμα για κάθε άνθρωπο και συνδέεται με μεταβολές που συμβαίνουν σε συγκεκριμένες περιόδους ή σημεία καμπής, στη διάρκεια της ζωής του, ενώ οι συνέπειες των αλλαγών αυτών καθορίζουν την μελλοντική του εξέλιξη. Τονίζοντας λοιπόν, τα προσωπικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν τις μεταβάσεις και τον τρόπο που αυτές βιώνονται, θα προσπαθήσουμε στη συνέχεια να αναδείξουμε τις ποικίλες αλλαγές που αναφέρονται στα πρώτα οκτώ χρόνια της ζωής και τον καθοριστικό ρόλο που έχουν στην εξέλιξη του κάθε παιδιού.

1.2 Η σχολική μετάβαση

Μια από τις πιο κρίσιμες περιόδους, όπως επισημαίνεται από τους ερευνητές, είναι οι πολλές σημαντικές αλλαγές που τα παιδιά βιώνουν τα πρώτα οκτώ χρόνια της ζωής τους, συμπεριλαμβανομένων των διαφορετικών κέντρων μάθησης, των κοινωνικών ομάδων, των ρόλων και των προσδοκιών (O'Farrelly & Hennessy, 2014). Η παιδαγωγική αναφορά του όρου «μετάβαση» δηλώνει τη χρονική είσοδο και τις διαδικασίες εισόδου σε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα, τα ψυχολογικά βιώματα των νέων μαθητών καθώς και τις συνέπειές τους, τόσο για τα ίδια τα παιδιά όσο και για τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς τους (Rose, 2009, όπ. αναφ. στο Ματσαγγούρας, 2014). Εδώ η λέξη «μετάβαση» παραπέμπει στη διαδικασία αλλαγής που παρατηρείται όταν τα παιδιά «μετακινούνται» από το ένα περιβάλλον στο άλλο ή μια φάση της εκπαίδευσης στην άλλη, με την πάροδο του χρόνου (Fabian & Dunlop, 2002) και στην αλλαγή των ρόλων που τα παιδιά και οι οικογένειές τους καλούνται να υιοθετήσουν (Rogoff, 2003). Πρόκειται, δηλαδή, για μια διαδραστική διαδικασία που περιλαμβάνει όλες τις ενέργειες και δράσεις που συμβαίνουν κατά τη διάρκεια της αλλαγής από το ένα περιβάλλον στο άλλο (Dunlop & Fabian, 2007).

Οι ερευνητές επισημαίνουν δύο είδη μεταβάσεων που χαρακτηρίζονται πολύ σημαντικές για τη ζωή των παιδιών, τις οριζόντιες και τις κάθετες.



Σχήμα 1 Τα είδη των μεταβάσεων σύμφωνα με τη Γουργιώτου

Πηγή: <https://opencourses.uoc.gr/courses/mod/resource/view.php?id=7338>

Οι οριζόντιες μεταβάσεις (Evangelou, 2015; Fabian 2007; Kagan, 1991; Ackesjö, 2013; Vogler et al., 2008) είναι λιγότερο διακριτές από τις κάθετες και συμβαίνουν σε καθημερινή βάση. Αναφέρονται στις μεταβάσεις των παιδιών μέσα σε διαφορετικά πλαίσια ή τομείς της ζωής τους, όπως το σπίτι, το σχολείο, η γειτονιά, το ιατρείο της περιοχής. Οι μεταβάσεις αυτές θα πρέπει να έχουν συνέχεια, προκειμένου να αποφευχθούν ρήξεις και προβλήματα στην ανάπτυξη του παιδιού (Γουργιώτου & Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2016). Οι κάθετες, είναι μεταβάσεις μεταξύ ίδιων ή διαφορετικών πλαισίων (νηπιαγωγείο - δημοτικό σχολείο – γυμνάσιο - λύκειο). Οι περισσότερες έρευνες που διεξάγονται στον τομέα της εκπαίδευσης αφορούν κυρίως αυτού του είδους τις μεταβάσεις, με ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε αυτές της πρώιμης παιδικής ηλικίας, οι οποίες συνδέονται στενά με τα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Arnold, Bartlett, Gowani & Merali, 2007; UNESCO, 2006; Kagan, 1991) και τη διασύνδεση των Αναλυτικών Προγραμμάτων.

Αυτές οι πρώτες μεταβάσεις που βιώνουν τα παιδιά είναι ιδιαίτερα σημαντικές στην έρευνα και στην πολιτική για την συνειδητοποίηση των δικαιωμάτων των παιδιών πρώιμης παιδικής ηλικίας. Σύμφωνα με τον ορισμό που αναφέρεται στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, ως *πρώιμη παιδική ηλικία* νοείται η περίοδος κάτω από την ηλικία των 8 ετών (Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Παιδιού, 2005¹). Αυτή η φάση της ζωής αναγνωρίζεται γενικά ως περίοδος ταχείας και έντονης αλλαγής, που συνήθως περιλαμβάνει πολλαπλές αναπτυξιακές, κοινωνικές και, για αυξανόμενο αριθμό παιδιών, θεσμικές μεταβάσεις, καθεμιά από τις οποίες έχει επιπτώσεις με μακροπρόθεσμα αποτελέσματα (Vogler et al, 2008).

Αποτελούν κομμάτι των πρώτων εμπειριών του παιδιού και χαρακτηρίζονται ως μείζονος σημασίας, λόγω της επίδρασής τους στην περαιτέρω σχολική πορεία και ψυχολογική ανάπτυξή του (Pianta & Kraft-Sayre, 1999, όπ. αναφ. στο Πετρογιάννης, 2012). Πρόκειται για μια περίοδο που περιλαμβάνει διαπραγματεύσεις και προσαρμογές σε ποικίλες αλλαγές, συμπεριλαμβανομένου του φυσικού περιβάλλοντος, των προσδοκιών μάθησης, των κανόνων και των ρουτίνων, της κοινωνικής κατάστασης και της ταυτότητας, καθώς και των σχέσεων τόσο για τα παιδιά όσο και για τις οικογένειές τους (Hirst et al., 2011). Οι μεταβολές στις σχέσεις, τον τρόπο διδασκαλίας, το περιβάλλον, το

¹ GENERAL COMMENT COMMITTEE ON THE RIGHTS OF THE CHILD No. 7 (2005) Implementing child rights in early childhood, , Fortieth Session- Geneva, 12-30 September 2005

χώρο, το χρόνο, τα πλαίσια μάθησης και την ίδια τη μάθηση συνδυάζονται με στιγμές μετάβασης που δημιουργούν έντονες απαιτήσεις (Fabian & Dunlop, 2005).

Όπως αναφέρει ο Broström (2002), η είσοδος του παιδιού σε ένα νέο σχολικό πλαίσιο δημιουργεί όχι μόνο προσδοκίες, αλλά πολλές φορές χαρακτηρίζεται από ένταση και ανησυχία. Για το παιδί, η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο είναι περίοδος ενθουσιασμού και υπερηφάνειας, καθώς επίσης και ανασφάλειας, άγχους, νευρικότητας απέναντι στο νέο και άγνωστο (Lillejord, Børte, Halvorsrud, Ruud & Freyr, 2017). Ο χαρακτηρισμός αυτής της χρονικής περιόδου ως μια από τις κρισιμότερες της παιδικής ηλικίας οφείλεται στον αμφίσημο χαρακτήρα της (Γουργιώτου & Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2016). Η επιστημονική κοινότητα συνδέει την αμφισημία του όρου με τις προκλήσεις που καλείται το παιδί να αντιμετωπίσει σε όλα τα επίπεδα των ψυχοκοινωνικών και γνωστικών του εμπειριών. Οι αλλαγές-προκλήσεις αφορούν το πρόσωπο του εκπαιδευτικού, τη νέα σύνθεση της ομάδας στην οποία θα ανήκει, το χώρο και τον τρόπο της νέας εργασίας αλλά και την αξιολόγησή του. Το νέο πλαίσιο έχει τους δικούς του κανόνες. Περιορίζεται η ελευθερία κινήσεων και το ελεύθερο παιχνίδι, ενώ το ωρολόγιο πρόγραμμα αλλάζει. Τέλος, το παιδί καλείται να μάθει να συντονίζεται με τους νέους χρόνους και να ισορροπεί ανάμεσα σε αντικρουόμενα συναισθήματα που δημιουργεί η ύπαρξη ανισορροπίας μεταξύ του οικείου (Νηπιαγωγείο) και του νέου πλαισίου (Δημοτικό σχολείο) (Βρυνιώτη, Κυρίδης, Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου & Χρυσ αφίδης, 2008).

Η μετάβαση στο σχολείο δεν πρέπει να λαμβάνεται ως ένα στιγμιαίο γεγονός, αλλά ως μια εμπειρία που αρχίζει πολύ πριν και εκτείνεται χρονικά πολύ αργότερα από την πρώτη μέρα του σχολείου (O’Kane, 2016). Αναφέρεται στο διάστημα που μεσολαβεί από την ευαισθητοποίηση ότι θα συμβεί μια μετάβαση, την εγκατάσταση στο νέο περιβάλλον, έως την πλήρη ενσωμάτωσή του ως μέλος του νέου χώρου (Fabian & Dunlop, 2002). Περιλαμβάνει δηλαδή όλη εκείνη τη χρονική περίοδο που απαιτείται για την πραγματοποίηση μιας τέτοιας αλλαγής και καλύπτει το χρονικό διάστημα μεταξύ οποιασδήποτε επίσκεψης, πριν από την είσοδό του, έως ότου το παιδί καταφέρει να ενταχθεί πληρέστερα ως μέλος της νέας κατάστασης. Συνήθως είναι μια περίοδος έντονων αναπτυξιακών απαιτήσεων με έντονη κοινωνική χροιά (Fabian & Dunlop, 2002). Από αναπτυξιακής πλευράς, η μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο αποτελεί ένα σημαντικό σταθμό στην ανάπτυξή του, αφού στη διάρκειά της

καλείται να εκδηλώσει την ανεξαρτησία και αυτονομία του σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον (Βруνιώτη κ.ά., 2008).

Είδαμε, λοιπόν, τις αλλαγές που καλούνται τα παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας να αντιμετωπίσουν κατά τη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Ωστόσο, πολλοί ερευνητές συνδέουν τη σχολική μετάβαση με διάφορες δεξιότητες και ικανότητες που πρέπει να έχουν τα παιδιά, προκειμένου να μεταβούν στο νέο πλαίσιο. Στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε τις απόψεις που εκφράστηκαν αναφορικά με την ετοιμότητα των παιδιών να φοιτήσουν στο δημοτικό σχολείο.

1.2.1 Σχολική ετοιμότητα

Το ζήτημα της σχολικής μετάβασης είναι άμεσα συνδεδεμένο με την έννοια της ετοιμότητας. Στα αγγλικά ο όρος αναφέρεται ως «Readiness» (Childcare Resource and Research Unit, 1994; Caughy et al., 1994; Bjorklund, 1988, όπ. αναφ. στο Yeboah, 2002). Αναλογιζόμενοι οι ερευνητές τους παράγοντες που συμβάλλουν, είτε θετικά είτε αρνητικά, σε μια ομαλή μετάβαση μεταξύ δύο σχολικών πλαισίων καθώς και τις σχολικές απαιτήσεις (γνωστικές, κοινωνικό-συναισθηματικές, συμπεριφορικές) στις οποίες τα παιδιά καλούνται να ανταποκριθούν, η έννοια της «μαθησιακής ετοιμότητας²» του παιδιού συνιστά απαραίτητη προϋπόθεση για την ομαλή σχολική του πορεία «ανεξάρτητα από τη συμπλήρωση του κατάλληλου χρονολογικά ορίου ηλικίας» (Αρίδη-Παυλίδη, 2011; Saluja, Scott-Little & Clifford, 2000). Η έννοια περιλαμβάνει κυρίως «τη νοητική, τη συναισθηματική, την κοινωνική και τη σωματική ετοιμότητα του παιδιού να δεχτεί, να επεξεργαστεί και να αξιοποιήσει τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος και αναφέρεται στη φάση προετοιμασίας του παιδιού για να αποκτήσει γνώσεις και δεξιότητες και να διαμορφώσει στάσεις, οι οποίες θα το βοηθήσουν να προσαρμοστεί απρόσκοπτα στο σχολικό περιβάλλον και να ανταποκριθεί με επιτυχία στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος» (Δροσινού, Μαρκάκης, Μιχαηλίδου, Τσαγκαράκη, Τσιάματος & Χρηστάκης, 2009). Μέχρι την δεκαετία του 1960 κυρίαρχες ήταν οι θεωρίες των Arthur Kern και Arnold Gesell. Αυτές συνέδεαν τη σχολική ετοιμότητα με τον βιολογικό ρυθμό ανάπτυξης και ωριμότητας των παιδιών, ανεξάρτητα από το περιβάλλον. Η θέση αυτή

² αποτελεί μία από τις τρεις έννοιες που συναντάμε συχνά στη σχετική βιβλιογραφία. Οι άλλες δύο είναι η «σχολική ωριμότητα», και η «σχολική ικανότητα». Οι έννοιες αυτές δεν είναι ταυτόσημες συχνά όμως χρησιμοποιούνται στις αναφορές για τις απαραίτητες προϋποθέσεις που πρέπει να έχει ένα παιδί για μια επιτυχημένη μετάβαση και υιοθετήθηκαν προκειμένου να υποστηρίξουν τις εκάστοτε θεωρίες που αναπτύχθηκαν τόσο για το ζήτημα της μετάβασης όσο και των ευρύτερων εκπαιδευτικών θεωριών μάθησης.

ανατρέπεται από τον Bruner (1962), ο οποίος δίνει έμφαση στην επίδραση των περιβαλλοντικών ερεθισμάτων στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Είναι πλέον σαφές πως στο ζήτημα της σχολικής ετοιμότητας ο βιολογικός παράγοντας είναι σημαντικός αλλά όχι κυρίαρχος. Η ετοιμότητα για μάθηση «επηρεάζεται ουσιαστικά από τον πλούτο ή τη στέρηση των πρώτων ερεθισμάτων και από την προσχολική εξάσκηση» (Δραγώνα & Nilsen, 1987; Κουτσουβάνου & Γιαλαμάς, 1998, όπ. αναφ. στο Δροσινού κ.ά., 2009). Έτσι, η έννοια της «σχολικής ωριμότητας» φάνηκε να αδυνατεί να καλύψει τη συνύπαρξη όλων εκείνων των παραγόντων που συντελούν στην ανάπτυξη του παιδιού και καθορίζουν τις δυνατότητες συμμετοχής του στη σχολική ζωή (Πανταζής, 1997a, 1997b).

Ως πολυδιάστατη έννοια, η σχολική ετοιμότητα, μελετήθηκε από τον Horst Nickel χρησιμοποιώντας το «οικοσυστημικό μοντέλο» του Bronfenbrenner για την ερμηνεία του ζητήματος της μετάβασης. Ο Nickel χρησιμοποίησε αυτό το μοντέλο στα τέλη της δεκαετίας του 1980, μετατρέποντάς το σε διαγνωστικό εργαλείο στο οποίο βασίστηκε για να αναπτύξει το «μοντέλο των οικολογικών συστημάτων». Αυτό το μοντέλο προσφέρει μια λίστα κατηγοριών, βάσει της οποίας η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο μπορεί να αναλυθεί από την σκοπιά της σχολικής ετοιμότητας, ως αποτέλεσμα μιας αμοιβαίας δράσης μεταξύ τριών διαφορετικών περιοχών του ίδιου συστήματος, που δρουν ισοδύναμα και συμπληρωματικά: του μαθητή, της οικογένειας και του σχολείου (Greubel, 2014). Τονίζεται λοιπόν, η πολυδιάστατη φύση της «σχολικής ετοιμότητας» ή «σχολικής ικανότητας» ή «σχολικής ωριμότητας» (Rimm-Kaufman, 2004), η οποία εξαρτάται από παράγοντες όπως η οικογενειακή οικολογία, το δίκτυο επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας, η προετοιμασία του σχολείου υποδοχής, σε συνδυασμό με τις επιδράσεις του ευρύτερου κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος (Greubel, 2014).

Συνοψίζοντας, εννοιολογικά ο όρος «σχολική ετοιμότητα» προσεγγίζεται από τους ερευνητές ως «ένα σύνολο κοινωνικών, πολιτικών, οργανωτικών, εκπαιδευτικών πόρων που υποστηρίζουν την επιτυχία των παιδιών κατά την είσοδό τους στο σχολείο» (Σακελλαρίου, 2012; Rimm-Kaufman, 2004). Ο όρος λοιπόν, αναφέρεται σε όλες αυτές τις λειτουργίες που συμβάλλουν στο ζήτημα της σχολικής επιτυχίας, λαμβάνοντας υπόψη τα πλαίσια που καθορίζουν την μαθησιακή πορεία των παιδιών, όπως η οικογένεια, το σχολείο, η τοπική κοινωνία (Σακελλαρίου, 2012). Η διασφάλιση της σχολικής ετοιμότητας, όπως αυτή συγχέεται με τον όρο σχολική μετάβαση, για κάθε παιδί που

μεταβαίνει από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, συνεχίζει να απασχολεί έντονα τους ερευνητές (Rimm-Kaufman, 2004; Βρυνηώτη κ.ά., 2008).

1.2.2 Μοντέλα μετάβασης

Οι μεταβάσεις των παιδιών οριοθετούνται συνήθως στην οικογένεια και στο σχολείο (Vogler et al., 2008). Στο σχολικό πλαίσιο η μετάβαση είναι μια διαδικασία που συνδέεται με αλλαγές προσώπων, κανόνων καθώς και με αλλαγές στον τρόπο και ρυθμό εργασίας, επιφέροντας διαφοροποίηση στους ρόλους που αναλαμβάνουν τα παιδιά και οι γονείς τους (Αλευριάδου κ.ά., 2008). Η επιτυχής έκβαση της διαδικασίας αυτής εξαρτάται από το βαθμό ανταπόκρισης των παιδιών και των γονέων τους στις προσδοκίες που απορρέουν από τους νέους ρόλους τους. Ο βαθμός ανταπόκρισης, με τη σειρά του, εξαρτάται από: (α) την «οικογενειακή οικολογία» και τη συμβολή της οικογένειας στην προετοιμασία του παιδιού για τη σχέση του με το σχολείο (β) την ανταποκρισιμότητα του σχολείου, δηλαδή την προετοιμασία του ώστε να υποδεχθεί και να υποστηρίξει τα παιδιά και (γ) τις επιδράσεις του ευρύτερου κοινωνικοπολιτιστικού περιβάλλοντος (Γουργιώτου & Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2016).

Για τη μελέτη όλων των πτυχών του ζητήματος της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό έχουν αναπτυχθεί διάφορα μοντέλα, τα οποία αποτυπώνουν ένα θεωρητικό σύστημα που αποτελείται από στρατηγικές και διαδικασίες, οι οποίες στοχεύουν στην ομαλή πρόσβαση και προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο, μέσα από την υιοθέτηση δραστηριοτήτων από τα σχολεία των δύο πλαισίων, προκειμένου να γεφυρωθεί το χάσμα των εμπειριών των παιδιών (Γουργιώτου & Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2016). Τα μοντέλα αυτά, τα οποία βασίζονται σε γενικότερες επιστημολογικές παραδοχές, συνδέουν μεν στενά τη μετάβαση με τη σχολική ετοιμότητα, προσεγγίζοντάς την όμως μέσα από διαφορετικές οπτικές και πτυχές της (Αλευριάδου κ.ά., 2008). Οι Rimm-Kaufman & Pianta (2000) εντοπίζουν τέσσερα θεωρητικά μοντέλα στήριξης της μετάβασης, τα οποία θα προσπαθήσουμε να παρουσιάσουμε, εν συντομία, στο παρόν κεφάλαιο: *το μοντέλο επίδρασης των χαρακτηριστικών του παιδιού (child effects model)*, *το μοντέλο των άμεσων επιδράσεων (direct effects model)*, *το μοντέλο των έμμεσων επιδράσεων (indirect effects model)* και *το οικολογικό-δυναμικό μοντέλο (ecological and dynamic model)*.

Το μοντέλο επίδρασης των χαρακτηριστικών του παιδιού (child effects model)

Στις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα παρατηρείται ερευνητικό ενδιαφέρον σχετικά με το ζήτημα της σχολικής μετάβασης και καταβάλλεται προσπάθεια διερεύνησης των παραγόντων που καθιστούν τα παιδιά «νοητικά προετοιμασμένα» για τη σχολική επιτυχία (Γουργιώτου & Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2016). Το μοντέλο επίδρασης των χαρακτηριστικών του παιδιού ή μοντέλο ετοιμότητας ή ωρίμανσης, αναγνωρίζει τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού ως πρωταρχικούς παράγοντες ομαλής προσαρμογής στο πλαίσιο του σχολείου (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Η έρευνα έχει δείξει ότι παράγοντες όπως η οικονομική κατάσταση, η γνωστική ετοιμότητα και ευφυΐα, οι γλωσσικές ικανότητες, το φύλο, η εθνικότητα και η ιδιοσυγκρασία των παιδιών φαίνεται να παίζουν σημαντικό ρόλο στην πρόγνωση της σχολικής προσαρμογής τους (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000).

Αν και η σημασία των ατομικών χαρακτηριστικών στην πρόβλεψη της σχολικής προσαρμογής έχει επαληθευτεί από πλήθος ερευνών, αυτά, σύμφωνα με τους Rimm-Kaufman & Pianta (2000) αντιπροσωπεύουν λιγότερο από 25% επί του συνόλου των παραγόντων που συντελούν στη σχολική επιτυχία των παιδιών. Επίσης, αδυναμία του συγκεκριμένου μοντέλου αποτελεί το γεγονός ότι παραβλέπει τους επιδραστικούς παράγοντες του περιβάλλοντος του παιδιού (Αλευριάδου κ.ά., 2008) καθώς και το γεγονός ότι εξετάζει τη μετάβαση ως ένα περιορισμένο χρονικά γεγονός, το οποίο τοποθετείται στο τέλος της φοίτησης στο νηπιαγωγείο (Γουργιώτου & Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2016).

Το μοντέλο των άμεσων επιδράσεων (direct effects model)

Το μοντέλο των άμεσων επιδράσεων (direct effects model) λαμβάνει από τη μία υπόψη του τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού και από την άλλη αναγνωρίζει τις άμεσες επιδράσεις των πλαισίων (σχολείο, γειτονιά, οικογένεια, συνομήλικοι) στη σχολική προσαρμογή των παιδιών (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Η έρευνα στον τομέα αυτό δείχνει ότι τα άμεσα αποτελέσματα των πλαισίων κατέχουν σημαντική θέση σε μια διαδικασία μετάβασης. Για παράδειγμα, διαστάσεις του σχολικού περιβάλλοντος, όπως οι ομάδες, το μέγεθος της τάξης, η πειθαρχία, ο τρόπος διδασκαλίας συνδέονται με θετικά αποτελέσματα μετάβασης των παιδιών (Γουργιώτου & Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2016).

Ωστόσο, οι ερευνητές που υιοθετούν το μοντέλο αυτό λαμβάνουν μεν υπόψη την «οικολογία» που περιβάλλει το παιδί στην πορεία της μετάβασής του, αλλά παραβλέπουν

τη δυνατότητα που έχει το ίδιο να επιδρά με τη σειρά του στα περιβάλλοντα που ζει και αναπτύσσεται (Γουργιώτου & Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2016).

Το μοντέλο των έμμεσων επιδράσεων (indirect effects model)

Το μοντέλο των έμμεσων επιδράσεων αναγνωρίζει τις άμεσες και έμμεσες επιδράσεις των πλαισίων στην καλλιέργεια των ικανοτήτων του παιδιού, υπολογίζοντας παράλληλα τις αμφίδρομες αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στο παιδί και τις κοινωνικές σχέσεις (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Τα χαρακτηριστικά των παιδιών αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον τους, σε μια διαδικασία συναλλαγής (τα παιδιά επηρεάζονται από το περιβάλλον τους και ταυτόχρονα το επηρεάζουν κι αυτά, σε κάποιο βαθμό) (Γουργιώτου & Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2016). Η έρευνα σε αυτόν τον τομέα προσπαθεί να περιγράψει τη δημιουργία συνδέσεων ανάμεσα στα διαφορετικά πλαίσια, στα οποία λειτουργεί το παιδί και πώς οι σχέσεις που δημιουργούνται μεταξύ τους έχουν συνέργεια, καθώς και πώς αυτή η συνδυασμένη επίδραση των πλαισίων είναι εξίσου σημαντική για τη μετάβαση, όσο και η επίδραση του κάθε πλαισίου χωριστά (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Τονίζεται η σημασία των συνομηλίκων, της οικογένειας, της γειτονιάς και η σημαντικότητα των επιδράσεων αυτών, όταν γίνονται συνδυασμένα και ταυτόχρονα (Γουργιώτου & Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2016).

Αν και το μοντέλο αυτό αναγνωρίζει την πολύπλοκη συμβολή των σχέσεων στην πρόγνωση της σχολικής προσαρμογής, εστιάζει στη στατική φύση των σχέσεων μεταξύ των πλαισίων, αδυνατώντας έτσι να υπολογίσει την πορεία εξέλιξης και ανάπτυξής τους μέσα στο χρόνο (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000).

Το οικολογικό – δυναμικό μοντέλο (ecological and dynamic model)

Το οικολογικό και δυναμικό μοντέλο θεωρεί τη μετάβαση ως μια διαχρονική διαδικασία, η οποία συνδιαμορφώνεται από το παιδί και τους παράγοντες του περιβάλλοντός του (σχολείο, οικογένεια, ευρύτερο περιβάλλον) (Αλευριάδου κ.ά., 2008). Αναγνωρίζει τον ρόλο που παίζουν οι μεταβαλλόμενες άμεσες, έμμεσες και δυναμικές αλληλεπιδράσεις των πλαισίων, στα οποία ζει και αναπτύσσεται το παιδί, κατά τη μετάβασή του από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο (Γουργιώτου & Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2016).

Η ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ των διαφορετικών περιβαλλόντων συμβάλλει στην πρόοδο των παιδιών καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού τους βίου (Γουργιώτου &

Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2016). Η έρευνα εδώ εστιάζει όχι μόνο στις σχέσεις ανάμεσα στα πλαίσια, αλλά και στο πώς αυτές οι σχέσεις δημιουργούν σχήματα που επηρεάζουν τα αποτελέσματα της μετάβασης (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000).

Ο Bronfenbrenner (1979), ένας από τους κυριότερους εκπροσώπους της συστημικής θεωρίας, ορίζει την προσαρμογή σε μια νέα κατάσταση ως μια οικολογική μετάβαση: «Μια οικολογική μετάβαση συμβαίνει κάθε φορά που η θέση ενός ατόμου στο οικολογικό περιβάλλον μεταβάλλεται, ως αποτέλεσμα μιας αλλαγής στον ρόλο, το περιβάλλον ή και τα δύο».

Μέσα από το οικολογικό μοντέλο του, ο Bronfenbrenner έδωσε έμφαση στην εξέταση του ατόμου μέσα από ένα ολιστικό πλαίσιο, τοποθετώντας το παιδί στο κέντρο πέντε περιβαλλοντικών συστημάτων (οικοσυστημάτων), τα οποία το επηρεάζουν μέσα από τις εμπειρίες που βιώνει εντός τους (Γουργιώτου & Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2016). Η πιο βασική αλληλεπίδραση συντελείται στο πρώτο επίπεδο, το *μικροσύστημα*. Ως μικροσύστημα ορίζεται το πλαίσιο εντός του οποίου το παιδί έχει τις περισσότερες άμεσες αλληλεπιδράσεις, όπως για παράδειγμα το σπίτι, η γειτονιά, το σχολείο (Einarsdóttir, 2014). Το δεύτερο επίπεδο, το *μεσοσύστημα*, περιλαμβάνει τους δεσμούς (σχέσεις) μεταξύ των μικροσυστημάτων (Peters, 2014). Το τρίτο επίπεδο, το *εξωσύστημα*, αναφέρεται στους παράγοντες του εξωτερικού περιβάλλοντος (π.χ. πρόγραμμα σπουδών) που επιδρούν στο παιδί (Γουργιώτου & Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2016). Το τέταρτο επίπεδο, το *μακροσύστημα* αναφέρεται στις πεποιθήσεις, τις αξίες, την ιδεολογία, δηλαδή στις μεταβλητές του πολιτισμού, μέσα στον οποίο αναπτύσσεται το παιδί (Peters, 2014). Το πέμπτο επίπεδο, το *χρονοσύστημα*, αντιπροσωπεύει την αλλαγή που παρατηρείται στα άτομα και στα πλαίσια μέσα στο χρόνο, η οποία επηρεάζει τα αναπτυξιακά αποτελέσματα (Murray, 2014).

Εξέλιξη του οικολογικού μοντέλου αποτελεί το *βιοοικολογικό μοντέλο* των Bronfenbrenner και Morris, το *οικολογικοψυχολογικό μοντέλο* του Nickel, το *εννοιολογικό μοντέλο* των Ramey και Ramey, το *μοντέλο των αλληλοσυνδεδεμένων συστημάτων* των Pianta και Walsh και το *συστημικό μοντέλο* των Dunlop και Fabian (Γουργιώτου & Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2016).

Το *βιοοικολογικό μοντέλο* υπογραμμίζει τη σημασία των κοινωνικών και πολιτιστικών πλαισίων και των προτύπων αλληλεπίδρασης (εγγύς διεργασίες) μεταξύ των

εμπλεκόμενων διαφορετικών πλαισίων στην πάροδο του χρόνου. Αναγνωρίζει τα ενσωματωμένα συστήματα (μικροσυστήματα, μεσοσυστήματα, εξωσυστήματα και μακροσυστήματα) και τον παροδικό παράγοντα της μετάβασης, που εκφράζεται σε σχέση με το *χρονοσύστημα*. Παράλληλα, δίνει έμφαση στον ρόλο των εγγύς διαδικασιών και την αλληλεπίδρασή τους με τα χαρακτηριστικά των ατόμων (Dockett, Griebel & Perry, 2017), εστιάζοντας περισσότερο στα περιβάλλοντα και λιγότερο στην ανάπτυξη των ατόμων μέσα σε αυτά (Γουργιώτου & Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2016).

Το *οικολογικοψυχολογικό μοντέλο* ενσωματώνει το παιδί, καθώς και τα μικροσυστήματα της οικογένειας, του νηπιαγωγείου και του σχολείου σε ένα αλληλεπιδραστικό *μεσοσύστημα*. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η σχολική ετοιμότητα δεν πρέπει να θεωρείται ως κατάσταση του παιδιού σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή, με την έννοια ενός μοντέλου σωρευτικής ικανότητας, αλλά ως στόχος και κοινή ευθύνη του παιδιού, της οικογένειας, του νηπιαγωγείου και του σχολείου, επισημαίνοντας τις διαδικασίες συγκατασκευής (Niesel & Griebel, 2007).

Στο μοντέλο των Ramey και Ramey (1992, όπ. αναφ. στο Ramey, Ramey, Philips, Lanzi, Brezaussek, Katholi & Snyder, 2000) το παιδί ενσωματώνεται και επηρεάζεται από την οικογένεια, δημιουργώντας ένα σύστημα που επηρεάζεται από το κοινοτικό πλαίσιο και τους κοινοτικούς πόρους, συμπεριλαμβανομένης της διαθεσιμότητας και της ποιότητας των κοινωνικών υπηρεσιών, της παιδικής φροντίδας, των σχολικών συστημάτων και των υπηρεσιών υγείας. Εδώ πρέπει να επισημανθεί ότι το παιδί και η οικογένεια αλληλεπιδρούν με τα σχολεία και την κοινότητα. Θετικά αποτελέσματα μετάβασης για τα παιδιά και τις οικογένειες έχουν ισχυρή συσχέτιση με οκτώ κύριους λειτουργικούς τομείς: πόρους επιβίωσης για την κάλυψη των αναγκών του παιδιού και της οικογένειας, υγεία και διατροφή, ασφάλεια και προστασία, αυτοαντίληψη, αξίες και κίνητρα για τη σχολική επιτυχία, κοινωνική υποστήριξη για τη διευκόλυνση των μεταβάσεων στο σχολείο και ενδοσχολικά (από τη μία τάξη στην άλλη), δεξιότητες επικοινωνίας, βασικές ακαδημαϊκές και κοινωνικές δεξιότητες.

Το μοντέλο των *αλληλοσυνδεόμενων συστημάτων* των Pianta και Walsh (1996, όπ. αναφ. στο Maggu & Karoor, 2015) διατυπώνει την αρχή ότι τα παιδιά αναπτύσσονται με την πάροδο του χρόνου σε αλληλένδετα συστήματα. Τα συστήματα είναι ένα οργανωμένο σύνολο αλληλοσυνδεόμενων τμημάτων, το καθένα από τα οποία εξυπηρετεί μια

λειτουργία, σε σχέση με τη δραστηριότητά του. Αυτά τα συστήματα αναφέρονται στο παιδί, την οικογένεια, τη σχολική τάξη και τον πολιτισμό και θεωρείται ότι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, επηρεάζοντας την ανάπτυξη του κάθε παιδιού.

Στο *συστημικό μοντέλο* των Dunlop και Fabian, τρία μικροσυστήματα (το προσωπικό του νηπιαγωγείου και οι συνομήλικοι, το προσωπικό του δημοτικού σχολείου και οι συνομήλικοι, η οικογένεια του παιδιού) αλληλοσυνδέονται σε ένα μεσοσύστημα. Η αποτελεσματική μετάβαση είναι μια λειτουργία της επικοινωνίας όλων των συμμετεχόντων και της συγκατασκευής. Η ικανότητα μετάβασης μπορεί να θεωρηθεί ως χαρακτηριστικό όχι του παιδιού ατομικά, αλλά του κοινωνικού του συστήματος (Fabian, 2007).

Συνοψίζοντας, για τη μελέτη του ζητήματος της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό, έχουν αναπτυχθεί διάφορα μοντέλα, που αποτυπώνουν ένα θεωρητικό σύστημα το οποίο περιλαμβάνει στρατηγικές και διαδικασίες για την ομαλή πρόσβαση και προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο. Η συνοπτική παρουσίαση που επιχειρήθηκε σκοπό είχε να αναδείξει την θεωρητική προσέγγιση του ζητήματος και να επισημάνει την πολυδιάστατη φύση της.

1.2.3 Το ζήτημα της ομαλής μετάβασης

Το ζήτημα της ομαλής μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο δεν είναι καινούργιο. Η έναρξή του τοποθετείται το 1852, όταν ο Friedrich Fröbel υπέβαλε ένα λεπτομερές σχέδιο για τη σύνδεση της προσχολικής με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, θέτοντας έτσι τις βάσεις για μια συστηματική συζήτηση σχετικά με το θέμα της ασυνέχειας μεταξύ των δύο πλαισίων και της γεφύρωσης του χάσματος, κατά τη μετάβαση των παιδιών από το ένα επίπεδο στο επόμενο (Grossmann, 1987, όπ. αναφ. στο Vrinioti, Einarsdottir & Broström, 2010). Είναι επίσης γνωστό, από τη δεκαετία του 1960, ότι σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες το ζήτημα της ομαλής μετάβασης από την προσχολική στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση συνδέθηκε, άμεσα, όχι μόνο με την επίτευξη ενός ενοποιημένου προγράμματος σπουδών, που θα περιελάμβανε το νηπιαγωγείο, το δημοτικό σχολείο, το γυμνάσιο και το λύκειο, αλλά και με το ευρύτερο ζήτημα της αναβάθμισης, μέσω μεταρρυθμίσεων, του εκπαιδευτικού συστήματος (Dunlop & Fabian, 2007; Horn & Thiemel, 1982, όπ. αναφ. στο Vrinioti et al., 2010). Τα αποτελέσματα ερευνών των ανθρωπιστικών και κυρίως των κοινωνικών επιστημών

εκείνης της περιόδου, που τόνιζαν τη σχέση μεταξύ περιβάλλοντος και σχολικής επιτυχίας, αποτέλεσαν τη βάση για ένα ακόμη ζήτημα, εκείνο των *ίσων ευκαιριών* κατά την έναρξη της θεσμοθετημένης υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Husén, 1977, όπ. αναφ. στο Vrinoti et al., 2010). Οι αρνητικές συνέπειες της *ασυνέχειας* στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης, κατά τη μετάβαση των παιδιών από το ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο στο άλλο, όπως η σχολική φοβία, ο λειτουργικός αναλφαβητισμός, η σχολική διαρροή κ.ά., στην πλειονότητα των περιπτώσεων ερμηνεύθηκαν ως αποτέλεσμα των *άνισων ευκαιριών* που χαρακτήριζαν την υποχρεωτική εκπαίδευση.

Οι έρευνες για το ζήτημα της μετάβασης, που πραγματοποιήθηκαν την περίοδο αυτή, ήταν ποσοτικής ανάλυσης και επικεντρώθηκαν στο άγχος που βιώνουν οι μαθητές κατά τη μετάβασή τους. Μελετώντας την ως ένα περιορισμένο χρονικά γεγονός, που αφορά το πρώτο διάστημα φοίτησης των παιδιών, τα πορίσματα αυτών των ερευνών επισημαίνουν την ύπαρξη παραγόντων που προκαλούν άγχος και δυσκολεύουν τα παιδιά τις πρώτες ημέρες φοίτησης στο δημοτικό σχολείο όπως: την κτηριακή υποδομή, την υποδοχή των μαθητών, τις αυξημένες απαιτήσεις, τις σχέσεις με τους νέους δασκάλους, το νέο σύστημα αμοιβών και ποινών που θα συναντήσουν, τους νέους ρόλους και τις μεθόδους διδασκαλίας καθώς και τις αυξημένες προσδοκίες από την πλευρά των εκπαιδευτικών και γονέων (Anderson et al., 2000; Galton, Morrison & Pell, 2000, όπ. αναφ. στο Ματσαγγούρας, 2014). Οι έρευνες αυτές συνέδεαν το ζήτημα της μετάβασης με τη μαθησιακή ετοιμότητα των παιδιών (Kagan & Neuman, 1998) και με την ασυνέχεια μεταξύ των εκπαιδευτικών πλαισίων. Παρά τις προσπάθειες των ευρωπαϊκών χωρών να προσεγγίσουν αποτελεσματικά το ζήτημα της μετάβασης (Carle & Daiber, 2008; Neuman, 2002; Oberhuemer, 2006; Organization for Economic Cooperation and Development, 2006, όπ. αναφ. στο Vrinoti et al., 2010) φάνηκε πως η έλλειψη θεσμικού πλαισίου, που θα διασφαλίζει το πλαίσιο συνεργασίας μεταξύ προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αποτέλεσε το κύριο αίτιο αδυναμίας επίλυσης του ζητήματος (Woodhead, 1981, όπ. αναφ. στο Vrinoti et al., 2010). Παρ' όλα αυτά, την ίδια περίοδο γίνεται αναφορά σε διάφορες αρχές που πρέπει να ληφθούν υπόψη, προκειμένου να περιοριστούν οι αρνητικές συνέπειες της μεταβατικής περιόδου. Οι αρχές αυτές αναφέρονται στην *αρχή της ατομικότητας και της διαφοροποίησης, της ελεύθερης επιλογής, της συνεργατικότητας και της συνέχειας* (Κιτσαράς, 1988).

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 και έπειτα, το θέμα της μετάβασης και της συνεργασίας επανέρχεται ως αντικείμενο έρευνας, αποτελώντας ένα από τα πρωταρχικά ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής διάφορων χωρών (Woodhead, 1981, όπ. αναφ. στο Vrinioti et al., 2010). Οι πρώιμες εμπειρίες μάθησης, επισημαίνουν οι ερευνητές, επιδρούν όχι μόνο στη διαμόρφωση των βαθύτερων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας ενός παιδιού, αλλά και στην περαιτέρω ακαδημαϊκή του εξέλιξη (Entwisle & Alexander, 1998). Σειρά ερευνών (Dunlop & Fabian, 2002; Dunlop & Fabian, 2003; Dockett & Perry, 2007; Einarsdottir, 2007; Entwisle & Alexander, 1998; Fabian, 2007; Kagan & Neuman, 1998; Margetts, 2002) αναφέρουν ότι ο τρόπος με τον οποίο βιώνονται οι μεταβάσεις δεν επηρεάζει τα παιδιά μόνο κατά τους πρώτους μήνες της νέας κατάστασης, αλλά, αντίθετα, έχει μακροπρόθεσμα αποτελέσματα, καθορίζοντας τις μεταγενέστερες εμπειρίες τους (Fabian & Dunlop, 2006).

Οι εν λόγω έρευνες βασίζονται στην ποιοτική ανάλυση των δεδομένων και διαφοροποιούνται από τις προγενέστερες ερευνητικές αναφορές ως προς τον τρόπο προσέγγισης της σχολικής μετάβασης. Γίνεται πλέον σαφές ότι η προβληματική της μετάβασης δεν αφορά μόνο το άτομο που μεταβαίνει αλλά, επίσης, την οικογένεια, το σχολικό πλαίσιο καθώς και τις σχέσεις μεταξύ αυτών. Παύει πλέον να αποτελεί ένα στιγμιαίο γεγονός, που αφορά το διάστημα των πρώτων εβδομάδων φοίτησης στο δημοτικό σχολείο, ενώ τονίζεται η πολυπλοκότητα του ζητήματος. Πλέον οι μεταβάσεις αντιπροσωπεύουν περιόδους πιθανών προκλήσεων (Turnbull, 2006, όπ. αναφ. στο Hirst et al., 2011). Το επίπεδο επιτυχίας κατά τη μετάβαση στο σχολείο ή τη μετάβαση μεταξύ των φάσεων της εκπαίδευσης, τόσο κοινωνικά όσο και ακαδημαϊκά, μπορεί να είναι ένας κρίσιμος παράγοντας για τον προσδιορισμό της μελλοντικής προόδου και ανάπτυξης των παιδιών (Dockett & Perry, 2007; Dunlop & Fabian, 2002; Einarsdottir, 2007; Entwisle & Alexander, 1998; Fabian, 2007; Kagan & Neuman, 1998; Margetts, 2002). Η μετάβαση στο δημοτικό σχολείο θεωρείται θεμέλιο για τη διά βίου μάθηση σύμφωνα με τον Ο.Ο.Σ.Α. (OECD, 2017).

Στην παρούσα εργασία θα μας απασχολήσει το ζήτημα της μετάβασης παιδιών πρώιμης παιδικής ηλικίας, θεωρώντας την οικοσυστημική προσέγγιση ως το κατάλληλο μοντέλο μελέτης της μετάβασης. Σύμφωνα λοιπόν με το αναπτυξιακό οικολογικό μοντέλο, η μετάβαση ορίζεται ως μια δυναμική διαδικασία, η έναρξη της οποίας τοποθετείται στο νηπιαγωγείο και ολοκληρώνεται «κατά τη διάρκεια του πρώτου ή του

δεύτερου σχολικού έτους, όταν το κάθε παιδί, ανάλογα με τον προσωπικό του ρυθμό ανάπτυξης και τις λοιπές προϋποθέσεις του, ενστερνισθεί τη νέα ταυτότητα και τον συνεπαγόμενο από αυτή ρόλο του μαθητή ή της μαθήτριας» (Γουργιώτου & Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2016).

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό είναι μια διαδικασία η οποία δομείται από σχέσεις σε πολλαπλά επίπεδα. Για να διασφαλιστεί η επιτυχημένη μετάβαση στο δημοτικό, θεωρείται αναγκαία η ενεργός συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων, νηπιαγωγών, διευθυντών, διοικητικών αρχών και της κοινότητας (Rim-Kaufmann & Pianta, 2000). Το οικοσυστημικό/αναπτυξιακό μοντέλο υποστηρίζει ότι η μετάβαση είναι ομαλή και χαρακτηρίζεται επιτυχημένη, όταν το παιδί διαμορφώσει θετική στάση προς το σχολείο και τη μάθηση και είναι σε θέση να ανταποκρίνεται δημιουργικά και ευχάριστα στις απαιτήσεις που απορρέουν από τον νέο του ρόλο (Griebel & Niesel, 2002). Στην προσπάθεια καθορισμού των βασικών στοιχείων που χαρακτηρίζουν μια ομαλή μετάβαση, συναντάμε τις εξής αναφορές στη βιβλιογραφία:

- την επίτευξη και την διασφάλιση της «συνέχειας» σε επίπεδο σκοπών, στόχων, περιεχομένων, μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Dunlop & Fabian ,2002; Margetts, 2002; Yeboah, 2002) μέσα από το σχεδιασμό αναπτυξιακά κατάλληλων προγραμμάτων για παιδιά του νηπιαγωγείου και της πρώτης δημοτικού.
- την ενημέρωση και προετοιμασία των παιδιών για τη μετάβαση ώστε να ελέγχουν και να διαχειρίζονται τις πολυεπίπεδες αλλαγές που την χαρακτηρίζουν.
- την εμπλοκή των γονέων κατά τη μετάβαση.
- τη διασφάλιση της συνεχούς επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων.
- την καλλιέργεια κρίσιμων δεξιοτήτων για τη μετάβαση, όπως η αυτοπεποίθηση, η ανθεκτικότητα, η συναισθηματική νοημοσύνη (Jindal-Snape, 2012).
- την ανάπτυξη θετικών, αμοιβαίων σχέσεων επικοινωνίας μεταξύ παιδιών, εκπαιδευτικών και γονέων (Broström, 2002; Γουργιώτου, 2014).

Τα προγράμματα μετάβασης, επομένως, σύμφωνα με την Kay Margetts (2002), θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από έναν κατάλληλο βαθμό συνέχειας μεταξύ της πρώιμης παιδικής και σχολικής εμπειρίας και να στοχεύουν στην ανάπτυξη στρατηγικών, ώστε να βοηθούν τα παιδιά να προσαρμοστούν στο σχολείο. Περιλαμβάνουν δραστηριότητες

σχεδιασμένες κυρίως από εκπαιδευτικούς, που έχουν ως στόχο να γεφυρώσουν το χάσμα και να δημιουργήσουν συνδέσμους μεταξύ σπιτιού, νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου. Η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων μετάβασης εξαρτάται από όλους τους εμπλεκόμενους σε αυτή τη διαδικασία. Οι Dockett και Perry (2001) καταγράφουν δέκα στοιχεία που πρέπει να διακρίνονται στα προγράμματα, ώστε αυτά να θεωρούνται επιτυχημένα. Τα στοιχεία αυτά είναι τα εξής:

- *Οι δραστηριότητες θα πρέπει να αποσκοπούν στη δημιουργία καλών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων μεταξύ παιδιών, γονιών και εκπαιδευτικών.*
- *Μέσα από τα προγράμματα θα πρέπει να διευκολύνεται η ανάπτυξη κάθε παιδιού, ώστε να λειτουργεί ως ικανός/ή μαθητής/τρια.*
- *Οι δραστηριότητες δεν θα πρέπει να επικεντρώνονται στην απλή ξενάγηση στο δημοτικό σχολείο.*
- *Η χρηματοδότηση των προγραμμάτων μετάβασης είναι σημαντική και το σχολείο οφείλει να βρίσκει πόρους για να την καλύψει.*
- *Οι διευθυντές και οι προϊστάμενοι είναι σημαντικό να εμπλέκονται στη διαδικασία.*
- *Τα προγράμματα μετάβασης πρέπει να σχεδιάζονται συστηματικά και να αξιολογούνται αποτελεσματικά.*
- *Θα πρέπει να χαρακτηρίζονται για την ευελιξία τους και να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του κάθε σχολείου.*
- *Βασική προϋπόθεση ενός προγράμματος μετάβασης είναι η αμοιβαία επικοινωνία ανάμεσα στους συμμετέχοντες.*
- *Τα προγράμματα αυτά θα πρέπει να σχεδιάζονται και να υλοποιούνται με γνώμονα το κοινωνικό πλαίσιο (κοινότητα, οικογένεια) των παιδιών που ζουν σε αυτό.*

Φαίνεται, λοιπόν, ότι το ζήτημα της σχολικής μετάβασης απασχόλησε έντονα ερευνητές και θεωρητικούς, οι οποίοι επικεντρώθηκαν στους παράγοντες που συμβάλλουν καθοριστικά στην πορεία και εξέλιξη του παιδιού κατά την μεταβατική περίοδο και πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη κατά τον σχεδιασμό προγραμμάτων μετάβασης.

Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στο σχεδιασμό, την υλοποίηση και ερευνητική αποτίμηση μιας διδακτικής παρέμβασης για την μετάβαση μαθητών πρώιμης παιδικής ηλικίας στο δημοτικό σχολείο, εξ αποστάσεως, βασισμένο στη μεθοδολογία του ερευνητικού εκπαιδευτικού προγράμματος παιδαγωγικής αξιοποίησης της διαδραστικής

τηλεδιάσκεψης «Οδυσσέας» του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης και, ειδικότερα, του Εργαστηρίου Προηγμένων Μαθησιακών Τεχνολογιών στην Δια Βίου και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (Ε.ΔΙ.Β.Ε.Α.), με επιστημονικό υπεύθυνο τον καθηγητή κ. Παναγιώτη Αναστασιάδη. Βασική επιδίωξη του προγράμματος «Οδυσσέας» είναι η ανάπτυξη και η υλοποίηση διαθεματικών δραστηριοτήτων συνεργατικής οικοδόμησης της γνώσης από απόσταση μέσω διαδραστικών τηλεδιασκέψεων (<http://www.edc.uoc.gr/~odysseas/>). Απαραίτητη, λοιπόν, κρίνεται μια σύντομη επισκόπηση των όρων «εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση», «εξ Αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση» και «Διαδραστική Τηλεδιάσκεψη».

1.3 Εξ Αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση (Σχολική εξΑΕ)

Σύμφωνα με την Arafeh (2004) η εξ αποστάσεως εκπαίδευση συνίσταται στην παροχή εκπαιδευτικού υλικού, περιεχομένου και διδασκαλίας μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων που βρίσκονται σε απόσταση, ως προς τον τόπο ή τον χρόνο. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να πάρει πολλές μορφές. Το κύριο χαρακτηριστικό της είναι η χρήση τεχνολογίας, μέσων και υλικών, για τη διευκόλυνση της αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων από απόσταση (Arafeh, 2004). Για τον Simonson (2000, όπ. αναφ. στο Αναστασιάδης, 2018), η εξΑΕ αποτελεί ένα τυπικό σύστημα εκπαίδευσης, όπου οι σπουδαστές βρίσκονται σε διαφορετικά γεωγραφικά σημεία και συνδέονται τόσο με τον εκπαιδευτή, όσο και μεταξύ τους, μέσω διαδραστικών μέσων και τηλεπικοινωνιακών συστημάτων. Ο Lionarakis (2008), ενσωματώνοντας το στοιχείο της πολυμορφικότητας στην εκπαίδευση από απόσταση, ορίζει την εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση «ως την εκπαίδευση που διδάσκει και ενεργοποιεί το σπουδαστή πώς να μαθαίνει μόνος του και πώς να λειτουργεί αυτόνομα προς μια ευρετική πορεία αυτομάθησης, χρησιμοποιώντας δημιουργικά όλα τα διαθέσιμα εργαλεία και μέσα μεταφοράς της πληροφορίας, με παιδαγωγικούς όρους».

Με τον όρο «εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση» (σχολική εξΑΕ) αναφερόμαστε στην παροχή εκπαίδευσης στις βαθμίδες της πρωτοβάθμιας ή της δευτεροβάθμιας (Τζέμου & Σοφός, 2013), η οποία παρέχεται από απόσταση και απευθύνεται σε άτομα σχολικής ηλικίας, αλλά και σε ενήλικες (Βασάλα, 2005, όπ. αναφ. στο Βέργου, Κουτσούμπα & Μουζάκης, 2016). Η σχολική εξΑΕ δίνει τη δυνατότητα παροχής ίσων ευκαιριών μάθησης σε ένα μεγάλο φάσμα ενδιαφερομένων, με σκοπό την κάλυψη των αναγκών τους

(Βασάλα, 2005, όπ. αναφ. στο Καραγιάννη & Αναστασιάδης, 2009). Λειτουργεί ενισχυτικά στη συμβατική εκπαίδευση, δίνοντας αφενός τη δυνατότητα διαμόρφωσης ενός πιο περιεκτικού προγράμματος σπουδών, με θεματικές ενότητες που δεν προσφέρονται στο παραδοσιακό σχολείο (Zandberg & Lewis, 2008), αφετέρου τη δυνατότητα συμμετοχής των εκπαιδευόμενων σε θεματικά σχολικά δίκτυα (Καραγιάννη & Αναστασιάδης, 2009).

Η απαρχή της σχολικής εξΑΕ τοποθετείται, σε πολλές χώρες, στα τέλη του 19ου αιώνα και στις αρχές του 20ου, για να καλύψει τις ανάγκες των μαθητών που κατοικούσαν σε γεωγραφικά απομακρυσμένες περιοχές. Σήμερα, παρέχεται σε παιδιά των οποίων οι γονείς εργάζονται ως πλανόδιοι ή ζουν ως νομάδες και χρειάζεται να μετακινούνται διαρκώς σε διαφορετικούς τόπους (Τζέμου & Σοφός, 2013). Επιπλέον, παρέχεται σε παιδιά με ειδικές ικανότητες ή σε παιδιά που νοσηλεύονται στο νοσοκομείο (Demiray & Isman, 2001). Ακόμη, απευθύνεται σε άτομα που αναζητούν κάτι διαφορετικό από τη μαζικότητα του σχολείου, είτε όσον αφορά στην κατεύθυνση περάτωσης των σπουδών τους, είτε στη διδασκαλία επιπλέον γνωστικών αντικειμένων (Μιμίνου & Σπανακά, 2013).

Σημαντική ώθηση για την ανάπτυξη του ενδιαφέροντος σχετικά με την εξΑΕ έδωσε η πρόοδος των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ). Συγκεκριμένα, οι ψηφιακές και δικτυακές τεχνολογίες είχαν ένα ευρύ φάσμα επιπτώσεων στο εκπαιδευτικό υλικό, τις πρακτικές και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Arafteh, 2004). Είναι σαφές πως η βασική σχέση μεταξύ του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευόμενου έχει αναστραφεί. Μέσω των ηλεκτρονικών δικτύων, η εκπαιδευτική διαδικασία μεταφέρεται στον ιδιωτικό χώρο του εκπαιδευόμενου, ανεξάρτητα από την απόσταση που χωρίζει τους δύο (Anastasiades & Retalis, 2002). Τα δίκτυα των υπολογιστών και τα συστήματα υπερμέσων συνθέτουν το νέο περιβάλλον των Προηγμένων Μαθησιακών Τεχνολογιών (PMT). Μέσα σε αυτό, δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη περιβαλλόντων μάθησης στο διαδίκτυο, τα οποία έχουν ως στόχο την ενίσχυση της διαδραστικότητας μεταξύ εκπαιδευόμενων - εκπαιδευτών - μαθησιακού υλικού και μαθησιακών εργαλείων, ανοίγοντας με αυτό τον τρόπο νέες προοπτικές για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Wegner, 2001, όπ. αναφ. στο Αναστασιάδης, 2018). Βέβαια, η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εξΑΕ πρέπει να γίνεται υπό παιδαγωγικές προϋποθέσεις, μακριά από την τεχνοκεντρική αντίληψη των εργαλείων καθώς και από θεωρίες ή μεθόδους που

διαχωρίζουν την τεχνολογική από την παιδαγωγική διάσταση (Φραγκάκη & Λιοναράκης, 2010).

Η σχολική εξΑΕ εμφανίζεται, κατά κύριο λόγο, σε τρεις μορφές: α) **την αυτοδύναμη σχολική εξΑΕ**, η οποία αναπτύσσεται ανεξάρτητα από το συμβατικό σχολείο (Βασάλα, 2005, όπ. αναφ. στο Καραγιάννη & Αναστασιάδης, 2009) και παρέχει ολοκληρωμένα προγράμματα πλήρως αναγνωρισμένα και ισότιμα της συμβατικής εκπαίδευσης, από την οποία διαφοροποιούνται στο είδος του εκπαιδευτικού υλικού και της επικοινωνίας (Μιμίνου & Σπανακά, 2013) β) **τη συμπληρωματική σχολική εξΑΕ**, η οποία ακολουθεί τις μεθόδους της αυτοδύναμης, λειτουργώντας όμως ενισχυτικά και παράλληλα με το συμβατικό σχολείο. Η συμπληρωματική εξΑΕ μπορεί να αναφέρεται στην παρακολούθηση μεμονωμένων μαθημάτων για συγκεκριμένους λόγους, ή σε συνεργασίες σχολείων μέσα από τη δημιουργία σχολικών δικτύων (Μιμίνου & Σπανακά, 2013) γ) **τη μεικτή / πολυμορφική / υβριδική / συνδυαστική εκπαίδευση**, η οποία αποτελεί συγκερασμό συμβατικών τρόπων μάθησης και εξ αποστάσεως διαδικτυακών μορφών εκπαίδευσης (Μιμίνου & Σπανακά, 2013), συνιστώντας ένα πλαίσιο στο οποίο γίνεται προσπάθεια να συνδιαλεχθούν οι νέες τεχνολογικές εφαρμογές που αίρουν τους περιορισμούς της εκπαιδευτικής διαδικασίας στον χρόνο και τον χώρο με τις αντίστοιχες παραδοσιακές εκπαιδευτικές μεθόδους (Anastasiades & Retalis, 2002). Έτσι, μπορεί να πραγματοποιηθεί ένα μη γραμμικό εκπαιδευτικό μοντέλο (Anastasiades & Retalis, 2002) που να έχει ως στόχο την ενεργοποίηση, την αυτονομία των εκπαιδευόμενων και τη χάραξη μιας ευρετικής πορείας αυτομάθησης (Λιοναράκης, 2001), την ευελιξία, την καλλιέργεια της ιδιαίτερης μορφωτικής φυσιογνωμίας τους και την ενδυνάμωση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Αναστασιάδης, 2008, όπ. αναφ. στο Σοφός, Κώστας & Παράσχου, 2015).

Σύμφωνα με τους Watson, Murin, Vashaw, Gemin και Rapp (όπ. αναφ. στο Μακροδήμος, Παπαδάκης & Κουτσούμπα, 2017), η μεικτή μάθηση υποδιαιρείται σε τέσσερα κύρια μοντέλα διδασκαλίας:

- **Το μοντέλο της εναλλαγής**, στο οποίο χρησιμοποιούνται εναλλάξ δραστηριότητες διαδικτυακά υποστηριζόμενης μάθησης και ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, τοπικά, στην τάξη.

- **Το ευέλικτο μοντέλο**, στο οποίο κύριο ρόλο διαδραματίζει η διαδικτυακά υποστηριζόμενη μάθηση, η οποία συμπληρώνεται με δια ζώσης υποστηρικτικές συναντήσεις των μαθητών με τον εκπαιδευτικό.
- **Το μοντέλο αυτομίξης**, στο οποίο οι μαθητές παρακολουθούν κάποια διαδικτυακά μαθήματα παράλληλα με τα παραδοσιακά μαθήματα στην αίθουσα.
- **Το εμπλουτισμένο εικονικό μοντέλο**, στο οποίο οι μαθητές παρακολουθούν κατά κύριο λόγο διαδικτυακά μαθήματα, τα οποία συμπληρώνουν με κάποια μαθήματα δια ζώσης.

Το σημαντικότερο πλεονέκτημα της σχολικής εξΑΕ είναι ότι «είναι η μόνη εκπαιδευτική διαδικασία που μπορεί να εξασφαλίσει πρόσβαση σε κάθε μαθητή, καταργώντας τα εμπόδια του συμβατικού σχολείου και παρέχοντας ευκαιρίες μόρφωσης σε όσους ενδιαφέρονται, ανεξάρτητα από τις όποιες κοινωνικοπολιτισμικές ή άλλες ιδιαιτερότητες που αντιμετωπίζουν, έχοντας σημαντικό σύμμαχο σε αυτή τη διαδικασία τις ΤΠΕ» (Βέργου κ.ά., 2016). Επίσης άλλα πλεονεκτήματά της εντοπίζονται στον οικονομικό τομέα, στην επίτευξη κριτικής μάθησης μέσω της συνεργασίας, στη συνεργασία σύμφωνα με τις εξατομικευμένες ανάγκες των εκπαιδευομένων, στον τομέα της οργάνωσης αναφορικά με το εκπαιδευτικό προσωπικό, το εκπαιδευτικό υλικό, τον καθορισμό της πορείας του μαθήματος, την οργάνωση του χώρου, του χρόνου και της πειθαρχίας, και τέλος στην τριπλή αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτή, εκπαιδευτικού υλικού και εκπαιδευόμενου (Μιμίνου & Σπανακά, 2013).

Συνοψίζοντας, με τον όρο εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εξΑΕ) αναφερόμαστε στην παροχή εκπαιδευτικού υλικού, περιεχομένου και διδασκαλίας μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων, που βρίσκονται σε απόσταση, ως προς τον χρόνο ή τον χώρο, οι οποίοι συνδέονται μεταξύ τους με τη βοήθεια διαδραστικών μέσων και συστημάτων. Ώθηση στο πεδίο της εξΑΕ έδωσε η πρόοδος των ΤΠΕ. Η σχολική εξΑΕ αφορά την παροχή εκπαίδευσης, από απόσταση, στις βαθμίδες της πρωτοβάθμιας ή της δευτεροβάθμιας και απευθύνεται σε άτομα σχολικής ηλικίας ή ενήλικες. Εμφανίζεται κυρίως σε τρεις μορφές: (α) την αυτοδύναμη εξΑΕ (β) τη συμπληρωματική εξΑΕ και (γ) τη μεικτή / πολυμορφική / υβριδική / συνδυαστική εκπαίδευση. Το σημαντικότερο πλεονέκτημα της εξΑΕ είναι η εξασφάλιση πρόσβασης στην εκπαίδευση σε κάθε μαθητή, καταργώντας τα εμπόδια του χώρου και του χρόνου.

1.4 Η τηλεδιάσκεψη

Με τον όρο τηλεδιάσκεψη (Videoconferencing) αναφερόμαστε στη σύγχρονη επικοινωνία (σε πραγματικό χρόνο) μέσω ήχου (audio), κινούμενης εικόνας (live video) και δεδομένων (data), μέσω δικτύων υπολογιστών ή τηλεφωνικών δικτύων ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα απομακρυσμένα γεωγραφικά σημεία (Αναστασιάδης, 2014; Hopper, 2014; Lawson, Comber, Cage & Cullum-Hanshaw, 2010; Newmann, 2008; Dal Bello, Knowlton & Chaffin, 2007; Motamedi, 2001). Η τηλεδιάσκεψη επιτρέπει τη σύνδεση μαθητών από απομακρυσμένες τοποθεσίες, χωρίς να απαιτείται η μετακίνησή τους (Gerstein, 2000, όπ. αναφ. στο Hopper, 2014), την ένταξη της τάξης σε ενεργές κοινότητες μάθησης (Menlove, Hansford & Lignugaris-Kraft, 2000, όπ. αναφ. στο Newmann, 2008), την αλληλεπίδραση στη διδασκαλία και, μέσω αυτής, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές μπορούν να δουν και να μάθουν ο ένας από τον άλλο» (Offir & Lev, 1999).

Η Διαδραστική Τηλεδιάσκεψη (Interactive Videoconferencing – IVC) (ΔΤ) δίνει τη δυνατότητα τόσο σε εκπαιδευόμενους όσο και σε εκπαιδευτές να συμμετέχουν ενεργά σε ένα δυναμικό περιβάλλον αλληλεπίδρασης μέσα στο οποίο συντελείται η συνεργατική οικοδόμηση της γνώσης από απόσταση σε πραγματικό χρόνο (Anastasiades, 2009). Πέρα από το προφανές, που είναι η επέκταση της επικοινωνίας εκτός των ορίων της σχολικής τάξης και η δυνατότητα πρόσβασης σε απομακρυσμένους εκπαιδευτικούς πόρους (Bidjerano & Wilkinson, 2008), στα πλεονεκτήματά της συγκαταλέγονται: (α) η δημιουργία ενεργών περιβαλλόντων μάθησης, με επίκεντρο τον σπουδαστή (β) η παροχή ευκαιριών για πρακτική μάθηση, (γ) η καλλιέργεια δεξιοτήτων σκέψης υψηλότερου επιπέδου (δ) η ανάπτυξη και εφαρμογή δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, (ε) η ενσωμάτωση της ελκυστικότητας στη μαθησιακή διαδικασία, (ε) η βελτίωση των προφορικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων, (στ) η βελτίωση της ικανότητας απομνημόνευσης, (ζ) η προετοιμασία των αυριανών πολιτών του κόσμου, (η) η προσωπική ανάληψη ευθύνης ως προς τη μάθηση και (θ) η άμβλυνση ψηφιακών ανισοτήτων και πολιτισμικών διαχωρισμών (Hopper, 2014; Newmann, 2008; Dal Bello et al., 2007).

Βέβαια, η ΔΤ, ως μέσο, είναι απλά ένας ουδέτερος φορέας περιεχομένου. Η ενσωμάτωση της τεχνολογίας δε διασφαλίζει την αποτελεσματική χρήση των εργαλείων. Συνεπώς, δεν αποφέρει, πάντοτε, εκπαιδευτικά οφέλη (Cavanaugh, 1999). Ο

Αναστασιάδης (2007) επισημαίνει ότι «πολλές φορές η έμφαση δίνεται περισσότερο στους διαθέσιμους τεχνολογικούς πόρους και λιγότερο στις παιδαγωγικές προϋποθέσεις που θα πρέπει να διέπουν ένα περιβάλλον μάθησης». Όπως παρατηρεί ο Clark (οπ. αναφ. στο Bernard, Abrami, Lou, Borokhovski, Wade, Wozney, Wallet, Fiset & Huang, 2004) η εκπαιδευτική μέθοδος - και όχι το μέσο - είναι το «ενεργό συστατικό» και επομένως, κάθε μέσο, αν εφαρμοστεί κατάλληλα, δύναται να πληροί τις προϋποθέσεις για ποιοτική εκπαίδευση. Ο Hayden (οπ. αναφ. στο Greenberg & Colbert, 2004) προτείνει αντίστοιχα ότι η τεχνολογία πρέπει να συνδυάζεται με κonstrουκτιβιστικές εκπαιδευτικές στρατηγικές. Ο Anastasiades (2003, 2008a, 2009, 2010), προτείνει, τέλος, ένα σαφές παιδαγωγικό πλαίσιο αξιοποίησης της ΔΤ, το οποίο στηρίζεται στους παρακάτω άξονες:

i. Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης

Ο όρος «διαθεματική προσέγγιση» αποδίδει, σε επίπεδο διδακτικής μεθοδολογίας, την ολιστική ή ολοκληρωτική αντιμετώπιση της γνώσης (Σφυροέρα, 2007), μέσα από συνδυασμούς αντικειμένων, ενσωματώνοντας ένα ευρύ φάσμα πηγών, σχετικών εννοιών και ευέλικτων χρονοδιαγραμμάτων (Hayes, 2010). Η γνώση προσεγγίζεται μεταξύ των διαφορετικών γνωστικών περιοχών μέσα από το παιχνίδι, τη διερεύνηση, την αξιοποίηση διάφορων πηγών πληροφόρησης, τη συζήτηση, την ανταλλαγή απόψεων, τη δημιουργία, την παρουσίαση ιδεών στηριζόμενη στις προϋπάρχουσες γνώσεις, τα βιώματα και τις εμπειρίες των παιδιών (Γκλιάου, 2002). Ως αποτέλεσμα, η προσέγγιση αυτή προσφέρει έναν δημιουργικό τρόπο για την ανάπτυξη των γνώσεων και των δεξιοτήτων των μαθητών (Hayes, 2010). Ο Beane (1997, όπ. αναφ. στο Crug & Cohen-Evron, 2000) υποστηρίζει ότι τα προγράμματα σπουδών που καταλύουν τα όρια των επιστημονικών πεδίων και εστιάζουν σε σημαντικά προβλήματα και ζητήματα, τα οποία προσδιορίζουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές, ενισχύουν τις δυνατότητες προσωπικής ολοκλήρωσης και κοινωνικής ενσωμάτωσης.

ii. Θεωρίες οικοδόμησης της γνώσης

Σύμφωνα με τον Αναστασιάδη (2017) η διαθεματική προσέγγιση θα πρέπει να πλαισιωθεί με τον σχεδιασμό ενός μη γραμμικού μοντέλου ανάπτυξης διδακτικού συστήματος, το οποίο θα επικεντρώνεται σε βιωματικές, ολιστικές και συλλογικές προσεγγίσεις. Για τον σχεδιασμό του μοντέλου αυτού αξιοποιούνται οι θεωρίες του **εποικοδομισμού** (constructivism), της **εγκατεστημένης μάθησης** (situated learning) και

των **κοινοτήτων μάθησης** (learning communities). Σύμφωνα με τον εποικοδομισμό, η μάθηση, ως μαθησιακή διαδικασία, λαμβάνει χώρα στο κοινωνικό περιβάλλον και, συνεπώς, η διδασκαλία πρέπει να σχεδιάζεται σύμφωνα με τις πράξεις και τις εμπειρίες που βιώνει ο μαθητής μέσα στα άμεσα μαθησιακά και τα ευρύτερα διαδραστικά κοινωνικά περιβάλλοντα (Anastasiades, 2008a).

Η θεωρία της εγκατεστημένης ή εντός πλαισίου μάθησης (situated learning), υποστηρίζει ότι η μάθηση πραγματώνεται μέσα από τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε «κοινότητες πράξης» (communities of practice) ή αλλιώς «κοινότητες μάθησης» (learning communities) (Αναστασιάδης, 2017). Οι συμμετέχοντες δημιουργούν τις δικές τους γνώσεις μέσα από τις σχέσεις με τους άλλους συμμετέχοντες, τις δραστηριότητες, τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα καθώς και την κοινωνική οργάνωση που αναπτύσσει και διατηρεί η κοινότητα (Stein, 1998).

iii. Μέθοδος project

Η μέθοδος Project είναι μία ανοιχτή διαδικασία μάθησης. Δεν έχει αυστηρά καθορισμένα όρια και διαδικασίες, ενώ η εξέλιξή της επηρεάζεται από τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων (Αθανασίου, 2015). Πρόκειται για μια εκτεταμένη, σε βάθος, έρευνα που ενθαρρύνει τους μαθητές να αναπτύξουν πνευματικές και κοινωνικές δεξιότητες, μέσα από την παροχή ευκαιριών για συνεργασία, εποικοδομητικές συζητήσεις, μοίρασμα ευθυνών, έλεγχο δεδομένων και καλλιέργεια στρατηγικών έρευνας (Γκκλιάου, 2002). Σύμφωνα με τον Αναστασιάδη (2017), η μέθοδος project μπορεί να υποστηρίξει τη σχεδιασμένη συλλογική δράση, στο πλαίσιο διαθεματικών προσεγγίσεων.

iv. Αρχές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης της American Distance Education Consortium (ADEC)

Υιοθετείται το πλαίσιο αρχών της American Distance Education Consortium (ADEC), το οποίο αναφέρεται στα εξής (https://www.childcareexchange.com/eed/news_print.php?news_id=1576):

- Η μαθησιακή εμπειρία θα πρέπει να έχει ξεκάθαρο σκοπό, με στοχευμένους στόχους και αποτελέσματα.
- Οι μαθητές πρέπει να εμπλέκονται σε περιβάλλοντα που ενθαρρύνουν την αλληλεπίδραση και την ανάπτυξη «κοινοτήτων / ομάδων κοινών ενδιαφερόντων»

(communities of interest) καλλιεργώντας τη μάθηση μέσω της επίλυσης προβλήματος και της αξιοποίησης της προηγούμενης εμπειρίας τους.

- Τα μαθησιακά περιβάλλοντα πρέπει να κάνουν χρήση μιας ποικιλίας μέσων.
- Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση πρέπει να συνεισφέρει στη γενικότερη κοινωνική αποστολή της εκπαίδευσης, μέσα σε μια δημοκρατική κοινωνία.

v. Μεθοδολογία αξιολόγησης:

Η μεθοδολογία αξιολόγησης του προγράμματος «Οδυσσέας» συνδυάζει ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους, με στόχο αφενός να αξιολογηθεί η διδακτική μεθοδολογία από μαθητές και εκπαιδευτικούς και αφετέρου να διερευνηθεί το κατά πόσο η διαδικασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μετέβαλε την αίσθηση και την εικόνα των μαθητών για το δάσκαλο, τους συμμαθητές και το χώρο του σχολείου τους, ως θεσμού κοινωνικοποίησης. Σκοπός της αξιολόγησης είναι η εξαγωγή στοιχείων και δεδομένων που συμβάλλουν στη συνεχή βελτίωση της μεθοδολογίας, σε πραγματικό χρόνο (Αναστασιάδης, 2005).

Αν η ΔΤ αξιοποιηθεί με παιδαγωγικές και κοινωνικές προϋποθέσεις, μπορεί να αποδειχθεί ένα τεχνολογικό μέσο που συμβάλλει στο άνοιγμα του σχολείου σε ευρύτερα κοινωνικά και μαθησιακά περιβάλλοντα, προάγει τη συνεργασία, την ενσυναίσθηση, τη συνεργατική δημιουργικότητα και την κουλτούρα της «καθημερινής διαβούλευσης» (Αναστασιάδης, 2014), καλλιεργώντας, με αυτόν τον τρόπο, την ανάπτυξη ενός δημοκρατικού περιβάλλοντος στην τάξη και οδηγώντας, κατά συνέπεια, προς τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης.

Βέβαια, τα αποτελέσματα της ΔΤ δε βασίζονται μόνο στην εξασφάλιση των παιδαγωγικών και κοινωνικών προϋποθέσεων. Εξαρτώνται, επίσης, και από άλλα στοιχεία, όπως η διαθεσιμότητα των τεχνολογικών πόρων και η πρόσβαση στην τεχνική υποστήριξη (Bidjerano & Wilkinson, 2008). Οι Anastasiades, Philippousis, Karvunis, Siakas, Tomazinakis, Giza & Mastoraki (2010) επισημαίνουν ότι, για την υλοποίηση μιας ΔΤ, πρέπει να ληφθεί υπόψη μια σειρά παιδαγωγικών, τεχνολογικών, οργανωτικών και οικονομικών προϋποθέσεων.

Οι **παιδαγωγικές προϋποθέσεις** έχουν να κάνουν με τον σχεδιασμό και την οργάνωση μιας διδασκαλίας από απόσταση, σε πραγματικό χρόνο καθώς και με το πλαίσιο επικοινωνίας και συνεργασίας δασκάλων - μαθητών σε ενδο-ομαδικό όσο και σε δια-ομαδικό επίπεδο. Η διδακτική μεθοδολογία πρέπει να ενθαρρύνει την ενεργό

συμμετοχή του εκπαιδευόμενου σε ένα δυναμικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο του δίδεται η δυνατότητα να επεξεργάζεται κριτικά την πληροφορία και να τη μετουσιώνει σε γνώση (Αναστασιάδης, 2007).

Οι **τεχνολογικές προϋποθέσεις** αναφέρονται στα χαρακτηριστικά και τις δυνατότητες των υποδομών που απαιτούνται για την υλοποίηση της ΔΤ (σύστημα τηλεδιάσκεψης, τηλεπικοινωνιακές υποδομές, αίθουσα τηλεδιάσκεψης) (Anastasiades et al., 2010)

Οι **οργανωτικές προϋποθέσεις** αναφέρονται στο σύνολο των διοικητικών και διαχειριστικών διαδικασιών που πρέπει να ακολουθηθούν για το σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός προγράμματος ΔΤ (οριοθέτηση των σχέσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών, δημιουργία ομάδας παρακολούθησης της πορείας του έργου κλπ.) (Anastasiades et al., 2010).

Οι **οικονομικές προϋποθέσεις** αναφέρονται στις διαδικασίες κατάρτισης προϋπολογισμού, επιλογής των βέλτιστων από τις προτεινόμενες λύσεις και χρηματοδότησης της προμήθειας και συντήρησης των απαραίτητων συστημάτων (Anastasiades et al., 2010).

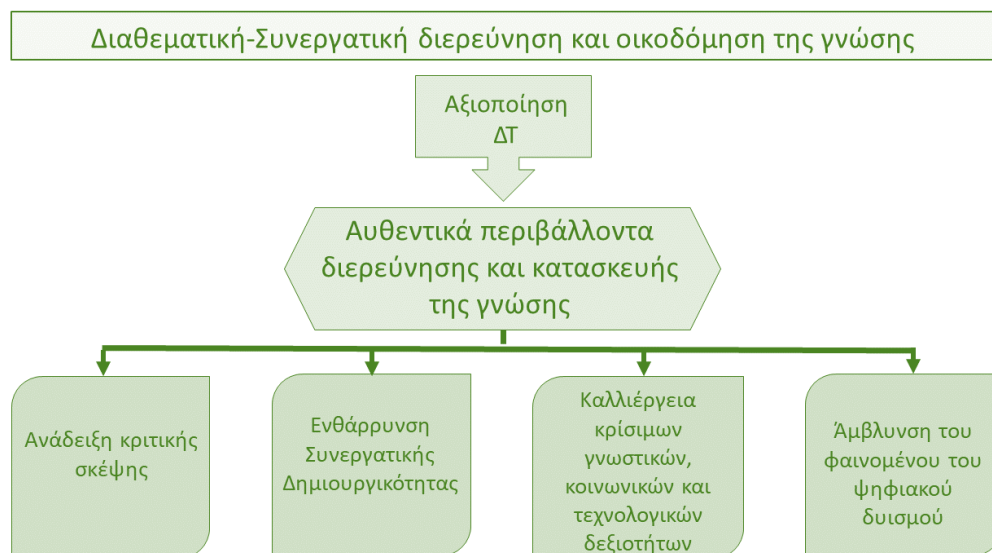
Συνοψίζοντας, ο όρος *τηλεδιάσκεψη* (ΤΔ) αναφέρεται στη σύγχρονη επικοινωνία μέσω ήχου, κινούμενης εικόνας και δεδομένων, μέσω υπολογιστικών ή τηλεφωνικών δικτύων, ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα απομακρυσμένα γεωγραφικά σημεία. Η *διαδραστική τηλεδιάσκεψη* (ΔΤ) δίνει τη δυνατότητα ενεργής συμμετοχής εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων σε ένα δυναμικό περιβάλλον αλληλεπίδρασης, στο οποίο έχουμε συνεργατική οικοδόμηση της γνώσης από απόσταση, σε πραγματικό χρόνο. Για την αποτελεσματική της χρήση θα πρέπει να δοθεί έμφαση στις παιδαγωγικές προϋποθέσεις, που οφείλει να πληροί ένα περιβάλλον μάθησης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα τέτοιας εφαρμογής αποτελεί το ερευνητικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Οδυσσέας», που θα παρουσιαστεί στη συνέχεια.

1.5 Το Πρόγραμμα Παιδαγωγικής Αξιοποίησης της Διαδραστικής Τηλεδιάσκεψης «Οδυσσέας»

Το πρόγραμμα «Οδυσσέας» αποτελεί την πρώτη συστηματική προσπάθεια σχεδιασμού και εφαρμογής ενός ολοκληρωμένου περιβάλλοντος συμπληρωματικής σχολικής εξΑΕ με την υποστήριξη των ΤΠΕ (Αναστασιάδης, 2017) στον Ελλαδικό χώρο, μέσα από την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με την παιδαγωγική αξιοποίηση της Διαδραστικής Τηλεδιάσκεψης. Επιστημονικός υπεύθυνος του προγράμματος είναι ο καθηγητής του ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Κρήτης, Παναγιώτης Αναστασιάδης.

Η παιδαγωγική προσέγγιση του προγράμματος «Οδυσσέας» (Αναστασιάδης, 2014) στηρίζεται στην διαθεματική, συνεργατική διερεύνηση και οικοδόμηση της γνώσης μέσα από την εμπλοκή των μαθητών σε αυθεντικά περιβάλλοντα, με στόχο:

- α. την ανάδειξη της κριτικής σκέψης.
- β. την ενθάρρυνση της Συνεργατικής Δημιουργικότητας.
- γ. την καλλιέργεια κρίσιμων γνωστικών, κοινωνικών και τεχνολογικών δεξιοτήτων.
- δ. την άμβλυνση του φαινομένου του ψηφιακού δυισμού ιδιαίτερα σε μαθητές ορεινών και απομακρυσμένων περιοχών (<http://www.edc.uoc.gr/~odysseas/>).



Σχήμα 2: Στόχοι του προγράμματος ΟΔΥΣΣΕΑΣ

1.5.1 Σχεδιασμός των σταδίων Διδασκαλίας (Η πυραμίδα της ΔΤ)

Με βάση το προτεινόμενο παιδαγωγικό πλαίσιο αξιοποίησης της ΔΤ, που αποτυπώθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, σε συνδυασμό με την αναθεωρημένη ταξινόμια του Bloom και την αξιοποίηση των εφαρμογών του web 2.0, προτείνονται τέσσερα κύρια στάδια διδακτικής παρέμβασης (Anastasiades, 2003, 2008a, 2017; Αναστασιάδης, 2014):



Σχήμα 3: Η πυραμίδα της ΔΤ (Anastasiades, 2003, 2008a, 2017)

1^ο Στάδιο: Εισαγωγικές Δραστηριότητες (1^η Τηλεδιάσκεψη)

Σκοπός της 1^{ης} Τηλεδιάσκεψης είναι να γνωριστούν οι μαθητές των απομακρυσμένων τάξεων και να αναδειχθεί το κεντρικό θέμα του προγράμματος Τηλεδιασκέψεων.

Στόχοι 1^{ης} Τηλεδιάσκεψης

- Να εξοικειωθούν οι συμμετέχοντες μαθητές και εκπαιδευτικοί με το περιβάλλον μάθησης και διδασκαλίας.
- Να γνωριστούν οι μαθητές μεταξύ τους, ετοιμάζοντας μια παρουσίαση του τύπου, του σχολείου και της τάξης τους, την οποία προετοιμάζουν στην τοπική τάξη, πριν την πραγματοποίηση της 1^{ης} ΤΔ. Για τον σκοπό αυτό, οι μαθητές χωρίζονται σε

ομάδες και, με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, συλλέγουν πληροφορίες, αξιολογούν τις σπουδαιότερες και, τέλος, αποφασίζουν για τον τρόπο με τον οποίο θα γίνει η παρουσίασή τους στους μαθητές της απομακρυσμένης τάξης.

- Να συζητήσουν οι μαθητές μεταξύ τους για ό,τι τους κίνησε το ενδιαφέρον σε σχέση με τις παρουσιάσεις.
- Να επιλέξουν οι μαθητές ένα θέμα, μέσα από συζήτηση, που τους ενδιαφέρει και τους εμπλέκει σε αυθεντικές καταστάσεις, με τη βοήθεια των δασκάλων τους, το οποίο θα επεξεργαστούν κατά τη διάρκεια των επόμενων τηλεδιασκέψεων.
- Ακολουθεί διαμορφωτική αξιολόγηση.

2^ο Στάδιο: Εικονική (δύνητική) τάξη (2^η Τηλεδιάσκεψη)

Σκοπός της 2^{ης} ΤΔ είναι η συνεργατική διερεύνηση του θέματος και η ανάδειξη των υποενοτήτων του, μέσα από ειδικά σχεδιασμένες διαθεματικές δραστηριότητες, που εμπλέκουν τους μαθητές σε αυθεντικές καταστάσεις μάθησης και προκαλούν τη γνωστική σύγκρουση και τον αναστοχασμό.

Στόχοι 2^{ης} Τηλεδιάσκεψης

- Να γίνει μια πρώτη διερεύνηση του θέματος, αξιοποιώντας τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών. Η διερεύνηση αυτή γίνεται στις τοπικές τάξεις, μεταξύ της 1^{ης} και της 2^{ης} ΤΔ.
- Οι μαθητές διερευνούν και εντοπίζουν τα κύρια στοιχεία του θέματος, μέσα από δομημένες δραστηριότητες που έχουν σχεδιάσει από κοινού οι εκπαιδευτικοί των απομακρυσμένων τάξεων.
- Οι μαθητές, με την παρότρυνση των εκπαιδευτικών τους, ταξινομούν και αναλύουν τα δεδομένα του θέματος μέσω διαλόγου στην τοπική τάξη.
- Οι μαθητές εμπλέκονται και διερευνούν προβληματικές καταστάσεις που σχετίζονται με το θέμα και βοηθούν στην ανάδειξη των υποενοτήτων.
- Κάθε ομάδα μαθητών (μία στην τοπική και μία στην απομακρυσμένη τάξη) αναλαμβάνει να διερευνήσει μία κοινή υποενοότητα.
- Ακολουθεί διαμορφωτική αξιολόγηση.

3^ο Στάδιο: Συνεργασία ομάδων από απόσταση (3^η Τηλεδιάσκεψη)

Σκοπός της 3^{ης} Τηλεδιάσκεψης είναι η συνεργασία των ομάδων της τοπικής και απομακρυσμένης τάξης, προκειμένου να ανταλλάξουν απόψεις σχετικά με τον τρόπο που σκέφτονται να εργαστούν, στο πλαίσιο της υποενότητας που έχουν επιλέξει.

Στόχοι 3^{ης} Τηλεδιάσκεψης

- Οι μαθητές στις ομάδες της τοπικής και της απομακρυσμένης τάξης συνεργάζονται μέσω ΤΔ, ώστε να διαμορφώσουν από κοινού τα θέματα που θα αναπτύξουν στο πλαίσιο της κοινής υποενότητας που έχουν αναλάβει. Πρέπει να σημειωθεί ότι η απαιτούμενη προεργασία έχει γίνει στις τοπικές τάξεις, πριν από την πραγματοποίηση της 3^{ης} ΤΔ.
- Οι μαθητές των ομάδων στην τοπική και την απομακρυσμένη τάξη ανταλλάσσουν απόψεις σχετικά με το πώς σκέφτονται να εργαστούν.
- Συναποφασίζεται ένα κοινό χρονοδιάγραμμα για τη συνέχεια του προγράμματος (δημιουργία και παρουσίαση των παραδοτέων).
- Ακολουθεί διαμορφωτική αξιολόγηση.

4^ο Στάδιο: Διαδραστική παρουσίαση των αποτελεσμάτων- επιχειρηματολογία (4^η Τηλεδιάσκεψη)

Σκοπός της 4^{ης} Τηλεδιάσκεψης είναι η παρουσίαση, από τις ομάδες, των συνεργατικών τους δημιουργιών σε σημαντικούς άλλους και η πρόσκληση σε διάλογο και επιχειρηματολογία επί του θέματος, μέσα σε ένα περιβάλλον συνεργατικής οικοδόμησης της γνώσης. Ακολουθεί διαμορφωτική και συμπερασματική αξιολόγηση.

1.5.2 Σχεδιασμός του μοντέλου επικοινωνίας

Το μοντέλο επικοινωνίας με το οποίο θα υλοποιηθούν οι τηλεδιασκέψεις καθορίζεται από το θέμα που έχει επιλεγεί, τους στόχους που έχουν τεθεί, αλλά και από τις τεχνολογικές δυνατότητες των σχολείων, που διατίθενται.

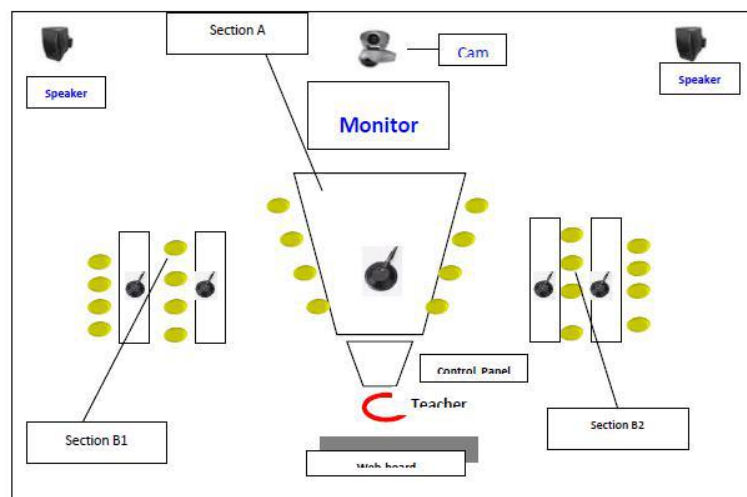
Το μοντέλο επικοινωνίας καθορίζει (Anastasiades, 2003, 2008a):

- α. Τον αριθμό των τάξεων που λαμβάνουν μέρος ανά τηλεδιάσκεψη: Οι τηλεδιασκέψεις προτείνεται να γίνονται ανά ζεύγος τάξεων τόσο για παιδαγωγικούς όσο και για πρακτικούς λόγους.

- β. Τον ρόλο των εκπαιδευτικών σε κάθε τάξη. Ο εκπαιδευτικός είναι συντονιστής, σύμβουλος και παρέχει υποστήριξη στην προσπάθεια των μαθητών να οικοδομήσουν συνεργατικά τη γνώση.
- γ. Τον ρόλο των μαθητών, οι οποίοι βρίσκονται στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας και οικοδομούν τις γνώσεις τους μέσα από συνεργατικές διαδικασίες.
- δ. Το είδος της επικοινωνιακής σύνδεσης, που πλέον υποστηρίζεται από IP συνδέσεις.
- ε. Το είδος των συστημάτων τηλεδιάσκεψης. Οι τηλεδιασκέψεις πλέον υλοποιούνται μέσω web based εφαρμογών, που έχουν θετικό αντίκτυπο στο κόστος και την ποιότητα εικόνας και ήχου.

1.5.3 Ο σχεδιασμός (χωροθέτηση) της αίθουσας τηλεδιάσκεψης

Η χωροθέτηση της αίθουσας, όπου θα πραγματοποιηθούν οι τηλεδιασκέψεις, αποτελεί μια πολύ σημαντική παράμετρο για την επιτυχία μιας τηλεδιάσκεψης. Ο προτεινόμενος σχεδιασμός που αποτυπώνεται στο παρακάτω σχήμα λαμβάνει υπόψη του το γεγονός ότι η αίθουσα τηλεδιάσκεψης βρίσκεται μέσα στο σχολείο.



Σχήμα 4: Ο σχεδιασμός (χωροθέτηση) της αίθουσας τηλεδιάσκεψης (Anastasiades, 2003, 2008a)

Συνοψίζοντας, το πρόγραμμα παιδαγωγικής αξιοποίησης της διαδραστικής τηλεδιάσκεψης «Οδυσσέας» στηρίζεται στη διαθεματική, συνεργατική διερεύνηση της γνώσης από απόσταση, μέσα από την εμπλοκή των μαθητών σε αυθεντικά περιβάλλοντα. Με βάση την προτεινόμενη μεθοδολογία προτείνονται τέσσερα στάδια διδακτικής

παρέμβασης (τηλεδιασκέψεις): Στάδιο Α (εισαγωγικές δραστηριότητες), Στάδιο Β (Συνεργατική διερεύνηση του θέματος), Στάδιο Γ (Συνεργατική οικοδόμηση της γνώσης) και Στάδιο Δ (Διαδραστικές παρουσιάσεις-διάλογος-επιχειρηματολογία). Πέρα από το σχεδιασμό της διδασκαλίας, σημαντικό ρόλο έχει ο σχεδιασμός του μοντέλου επικοινωνίας και της αίθουσας διδασκαλίας. Η μεθοδολογία του εν λόγω προγράμματος αξιοποιήθηκε από τους ερευνητές της παρούσας εργασίας, προκειμένου να ενισχυθεί η ομαλή μετάβαση παιδιών πρώιμης παιδικής ηλικίας στο δημοτικό σχολείο. Πριν την αναλυτική παρουσίαση της διδακτικής παρέμβασης με τίτλο «Ο Οδυσσέας πάει δημοτικό» κρίνεται σκόπιμη η επισκόπηση της βιβλιογραφίας, αναφορικά με το ζήτημα της μετάβασης.

1.6 Επισκόπηση της βιβλιογραφίας

Κυρίαρχο θεωρητικό εργαλείο στη μετάβαση ενός νηπίου στο δημοτικό σχολείο, όπως έχει προαναφερθεί, είναι το οικοσυστημικό μοντέλο, το οποίο αναγνωρίζει τη σημασία και τον ρόλο των πλαισίων και αντιμετωπίζει το παιδί ως έναν δυναμικό παράγοντα στη διαδικασία, καθώς αυτό αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του και το αναμορφώνει, στο μέτρο των δυνατοτήτων του (Τοκμακίδου, 2010). Η παρούσα μελέτη, ωστόσο, αναφέρεται ρητά και στις κοινωνικοπολιτισμικές και διαλογικές προσεγγίσεις, που θεωρούν ότι η διαδικασία νοηματοδότησης στην παιδική ηλικία είναι μια διαλογική διαδικασία που περιλαμβάνει διαστάσεις κοινωνικής, γνωστικής και προσωπικής ταυτότητας, μέσα σε κοινωνικά πλαίσια (Vygotsky, 1994). Σύμφωνα με τον Vygotsky, η γλώσσα (και ειδικά ο λόγος) έχει θεμελιώδη ρόλο στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών και χαρακτηρίζεται ως πολιτισμικό διαμεσολαβητικό εργαλείο, καθώς με αυτή το παιδί μαθαίνει να οικοδομεί τη σκέψη του, να κατανοεί τον κόσμο γύρω του και να διαμορφώνει την ίδια του την ταυτότητα. Μέσω της χρήσης του λόγου, τα παιδιά είναι ικανά να επικοινωνούν και να μαθαίνουν αλληλεπιδρώντας με άλλους, μέσα από το διάλογο (Vygotsky, 1994). Τα παιδιά είναι ικανοί κοινωνικοί δρώντες και έχουν επίγνωση αφενός του πλαισίου και αφετέρου της ικανότητάς τους να αλληλεπιδρούν με αυτό (Dockett & Perry, 2004).

Συνεπώς, για τη βαθύτερη κατανόηση της διαδικασίας μετάβασης στο δημοτικό σχολείο και την αντιμετώπιση των δυσκολιών που προκύπτουν, είναι απαραίτητη η διερεύνηση των απόψεων των παιδιών και του τρόπου με τον οποίο βιώνουν τα ίδια αυτή

τη μεταβατική διαδικασία. Για τη μελέτη του ζητήματος της μετάβασης μαθητών πρώιμης παιδικής ηλικίας στο Δημοτικό Σχολείο, πραγματοποιήθηκε επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, ελληνόγλωσσης και ξενόγλωσσης. Για τον σκοπό αυτό, έγινε αναζήτηση: (α) σχετικών άρθρων σε επιστημονικά περιοδικά, που εκδίδονται σε ψηφιακή μορφή, στα οποία είχαμε πρόσβαση μέσω της υπηρεσίας VPN του Πανεπιστημίου Κρήτης (β) σχετικών εισηγήσεων σε συνέδρια, οι οποίες έχουν δημοσιευθεί σε πρακτικά που έχουν εκδοθεί σε έντυπη ή ψηφιακή μορφή και (γ) βιβλίων σχετικών με το θέμα μας, σε έντυπη ή ψηφιακή μορφή. Η αναζήτηση έγινε, κυρίως, μέσω διαδικτύου, με τη βοήθεια όρων-κλειδίων. Αξιοποιήσαμε τη βάση δεδομένων ERIC καθώς και τις μηχανές αναζήτησης Google και Google Scholar, εκμεταλλευόμενοι τις δυνατότητες που μας παρείχε η υπηρεσία VPN του Πανεπιστημίου Κρήτης. Επίσης, διενεργήσαμε επιτόπια αναζήτηση στον κύριο κατάλογο της Βιβλιοθήκης του Πανεπιστημίου Κρήτης, στο Ρέθυμνο. Μέσω αυτής της προσπάθειας, εντοπίσαμε και αξιοποιήσαμε κυρίως πρωτογενείς αλλά και δευτερεύουσες πηγές (όπου δεν κατέστη δυνατό να εντοπίσουμε την πρωτογενή πηγή), οι οποίες παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Οι απόψεις των ενηλίκων σχετικά με τις μεταβάσεις έχουν μελετηθεί ευρέως (Broström, 2002; 2003; Dunlop & Fabian, 2002; Einarsdottir, Perry, & Dockett, 2008; Griebel & Niesel, 2003; Johanson, 2002; Margetts, 2002; Peters, 2000; Pramling Samuelsson & Williams-Granelid, 1993). Η έρευνα στο πεδίο αυτό έχει, κατά το παρελθόν, δώσει έμφαση στις απόψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων γύρω από τη σχολική μετάβαση. Η φωνή των μαθητών δεν έχει «εισακουστεί» στο βαθμό που θα έπρεπε, ειδικά κατά την προσχολική περίοδο (Eskelä-Haapanen, Lerkkanen, Rasku-Puttonen & Poikkeus, 2017; Lam & Pollard, 2006; Ahtola, Silinskas, Poikonen, Niemi & Nurmi, 2011; Margetts & Phatudi, 2013; Rous, Hallam, McCormick & Cox, 2010; Skouteris, Watson & Lum, 2012).

Με τη νέα κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας, τις μεταμοντέρνες ιδέες για τα παιδιά (Dahlberg, Moss & Pence, 2007) και την υιοθέτηση της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα του παιδιού, η παιδική ηλικία τοποθετήθηκε σε νέο πλαίσιο (Einarsdottir, 2010). Τα παιδιά θεωρούνται ισχυρά, ενημερωμένα και συνεισφέροντα μέλη της κοινωνίας, με τα δικά τους δικαιώματα και ευθύνες και η άποψη αυτή έχει ως αποτέλεσμα η έρευνα να στρέφει το ενδιαφέρον της στην οπτική των παιδιών (Einarsdottir, 2010) και διαρκώς περισσότεροι ερευνητές να αναφέρονται σε έρευνες «με

τα παιδιά» και όχι «για τα παιδιά» (Τοκμακίδου, 2010). Στη βιβλιογραφική επισκόπηση συναντάμε μελέτες π.χ. των Ingrid Pramling-Samuelsson & Marita Lindahl (1991, 1994) στη Σουηδία, Sven Thyssen (2000) στη Δανία, Wilfried Griebel και Renate Neisel (2000) στη Γερμανία, Aline-Wendy Dunlop στη Σκωτία (2002; 2001, όπ. αναφ. στο Fabian & Dunlop, 2006) και Sue Dockett και Bob Perry (2001) στην Αυστραλία, που έχουν διερευνήσει τις απόψεις των παιδιών για το νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο. Πολλοί είναι, άλλωστε, και οι ερευνητές (Dockett & Perry, 2004, 2007, Dunlop, 2007, 2013; Einarsdottir, 2013; Margetts, 2013; Ahtola, Silinskas, Poikonen, Niemi & Nurmi, 2011; Margetts & Phatudi, 2013; Rous, Hallam, McCormick & Cox, 2010; Skouteris, Watson & Lum, 2012), που υποστηρίζουν την ανάγκη να ακουστεί η φωνή του παιδιού σε περιόδους μετάβασης, κάποια από τα ευρήματα των οποίων θα αναφερθούν συνοπτικά στη συνέχεια.

Η έρευνα σχετικά με τις απόψεις των παιδιών για τη μετάβασή τους στο δημοτικό σχολείο αποκαλύπτει αρκετές ασυνέχειες μεταξύ των δύο πλαισίων (Corsaro & Molinari, 2000). Μελέτες αναφέρουν ότι τα παιδιά φαίνεται να απολαμβάνουν τη δομή και την οργάνωση του νηπιαγωγείου (περιβάλλον, υλικά, εσωτερικοί χώροι και οργάνωση εξωτερικής αυλής / υπαίθριοι χώροι), τις οποίες χάνουν όταν μεταβαίνουν στο δημοτικό σχολείο (Clark & Moss, 2005; Sheridan & Pramling Samuelsson, 2001; Torstenson, 2007). Έρευνες έχουν επίσης καταδείξει πως οι προσδοκίες των παιδιών για το σχολείο επιβεβαιώνονται από τις αλληλεπιδράσεις τους με τους εκπαιδευτικούς, τους άλλους ενήλικες και τις σχέσεις μεταξύ αυτών (Eskelä-Haapanen et al., 2017). Η έρευνα των Eide και Winger στη Νορβηγία (1994, όπ. αναφ. στο Einarsdottir, 2003) έδειξε πως οι προσδοκίες των παιδιών προσχολικής ηλικίας για το δημοτικό σχολείο αντικατοπτρίζουν παραδοσιακές και στερεότυπες απόψεις, καθώς τα παιδιά δέχτηκαν τους κανόνες του δημοτικού σχολείου όπως τους δόθηκαν, χωρίς να τους αμφισβητήσουν. Στα ίδια πλαίσια, η μελέτη των Dockett και Perry (1999) ανέφερε ότι τα παιδιά θεωρούσαν το δημοτικό σχολείο «ως τόπο όπου θα μάθουν» και ο δάσκαλος ήταν αυτός «που θα τους έκανε να μάθουν». Φαίνεται λοιπόν πως τα παιδιά δεν περιγράφουν τη μάθηση ως κάτι στο οποίο διαδραμάτισαν ενεργό ρόλο (Sairanen & Kumpulainen, 2014).

Στην Αυστραλία, οι ίδιοι ερευνητές (Dockett & Perry, 2002) ερεύνησαν τις απόψεις μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών σχετικά με τη σχολική ετοιμότητα. Οι παρατηρήσεις των μαθητών εστίασαν στις διαφορές μεταξύ του προσχολικού και σχολικού περιβάλλοντος. Οι κυριότερες ανησυχίες τους είχαν να κάνουν με τους κανόνες

και τη συναισθηματική διάθεση. Στο πλαίσιο της συναισθηματικής διάθεσης υπογράμμισαν τη σημασία των φίλων για την ομαλή προσαρμογή τους στο νέο πλαίσιο. Ορισμένοι εστίασαν στις αλληλεπιδράσεις με τα άλλα παιδιά στο σχολείο, ιδίως τα μεγαλύτερης ηλικίας παιδιά, τα οποία φαίνεται να είναι η πηγή σιγουριάς και άνεσης - ιδιαίτερα τα μεγαλύτερα αδέρφια και οι φίλοι - καθώς όμως και άγχους. Τέλος, πολλοί μαθητές ανέφεραν ότι απαιτούνται κάποιες γνώσεις για να ξεκινήσουν το σχολείο.

Στην ίδια χώρα, η Margetts (2008) ερευνήσε τις απόψεις των παιδιών κατά το πρώτο (προπαρασκευαστικό) και το δεύτερο έτος φοίτησής τους στο σχολείο, σχετικά με το τι πρέπει να γνωρίζει ένας μαθητής κατά την είσοδό του σε αυτό. Οι απαντήσεις τους ενισχύουν την αντίληψη ότι οι συναισθηματικές, κοινωνικές και μαθησιακές δεξιότητες είναι σημαντικές για τα παιδιά, κατά τη διαδικασία της μετάβασής τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό.

Στη Νέα Ζηλανδία, η Peters (2000) εξέτασε τις εμπειρίες παιδιών, οικογενειών και εκπαιδευτικών σχετικά με τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο, μέσα από μια διαχρονική έρευνα. Από τα ευρήματά της διαπιστώνεται η σημαντικότητα της ύπαρξης συνέχειας μεταξύ των δύο ιδρυμάτων, της καλλιέργειας κοινωνικών δεξιοτήτων και της απόκτησης φίλων, για την ομαλή προσαρμογή των παιδιών στο δημοτικό σχολείο.

Στο Χονγκ Κονγκ, η Wong (2015) εξέτασε το πώς δομούνται οι αντιλήψεις των παιδιών σχετικά με τους στρεσογόνους παράγοντες και τις στρατηγικές αντιμετώπισής τους, με την πάροδο του χρόνου, μέσα από μια έρευνα που διεξήχθη πριν και κατά τη μετάβασή τους από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό. Τα ευρήματά της δείχνουν ότι τα παιδιά γενικά είναι σε θέση να κάνουν ακριβείς προβλέψεις για τις δυσάρεστες καταστάσεις που μπορεί να αντιμετωπίσουν κατά τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο, όπως το να μην είναι σε θέση να εκπληρώσουν τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δεξιότητες μάθησης, αυτοβοήθειας και συμμόρφωσης με τους κανόνες, τη διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ τους και την εξουσία του εκπαιδευτικού.

Στη Φινλανδία, οι Eskelä-Haapanen, Lerkkanen, Rasku-Puttonen και Poikkeus (2017) μελέτησαν τις πεποιθήσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας σχετικά με την επικείμενη μετάβασή τους στο δημοτικό σχολείο. Τα αποτελέσματά τους έδειξαν ότι οι απόψεις των παιδιών σχετικά με την επικείμενη ένταξή τους στο σχολείο επικεντρώνονται στη διατήρηση και τη δημιουργία φίλων. Έχουν τόσο θετικές όσο και αρνητικές

προσδοκίες γύρω από τη σχέση τους με τον μελλοντικό εκπαιδευτικό τους. Προσδοκούν νέες μαθησιακές εμπειρίες και είναι πρόθυμοι να ανταποκριθούν σε πιο απαιτητικές εργασίες, αν και εκφράζουν ανησυχίες για τη διαχείριση της σχολικής ζωής.

Στη Δανία, οι Rasmussen και Smidt (2002, όπ. αναφ. στο Einarsdottir, 2010) διαπίστωσαν ότι τα παιδιά αντιμετωπίζουν διαφορετικά το νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο. Θεωρούν ότι το έργο των δασκάλων του δημοτικού σχολείου σχετίζεται κυρίως με τη διδασκαλία, ενώ οι νηπιαγωγοί ασχολούνται λιγότερο με αυτή και στηρίζουν τα παιδιά. Και στις δύο βαθμίδες τα παιδιά πιστεύουν ότι οι ενήλικες έχουν την εξουσία και αποφασίζουν, εκτός από το παιχνίδι. Θεωρούν ότι φίλοι και συμμαθητές είναι τα σπουδαιότερα πράγματα στο σχολείο και βλέπουν το παιχνίδι ως μέσο διατήρησης επαφών με άλλα παιδιά.

Στην Ισλανδία, η Einarsdottir (2003) μελέτησε τις απόψεις και στάσεις των μικρών παιδιών αναφορικά με τη μετάβασή τους στο δημοτικό σχολείο. Διαπίστωσε ότι τα παιδιά έχουν ανάμεικτα συναισθήματα για τη μετάβασή τους (ενθουσιασμό αλλά και ανησυχία σχετικά με την ανταπόκρισή τους στις σχολικές απαιτήσεις) ενώ γνωρίζουν, πριν ακόμη ενταχθούν στο περιβάλλον του δημοτικού, ότι αυτό έχει σημαντική διαφορά από το περιβάλλον του νηπιαγωγείου. Τα ευρήματα αυτά φαίνεται να συμφωνούν με την έρευνα των Margetts & Phatudi (2013) στη Νότια Αφρική.

Η ίδια ερευνήτρια (Einarsdottir, 2010) εξέτασε τις απόψεις των μαθητών της Α΄ Δημοτικού σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης τους καθώς και τις δυνατότητές τους να επηρεάσουν τη λήψη αποφάσεων στο σχολείο τους. Οι μαθητές θεωρούν ότι η Γλώσσα και τα Μαθηματικά είναι τα σημαντικότερα στοιχεία του αναλυτικού προγράμματος της Α΄ τάξης και όχι η καλλιέργεια δεξιοτήτων ή η ενθάρρυνση της αλληλεπίδρασης. Ο ρόλος του δασκάλου περιορίζεται στο να διδάξει τα αντικείμενα αυτά. Παρά τη σπουδαιότητα που αποδίδουν οι μαθητές στα γνωστικά αντικείμενα της Γλώσσας και των Μαθηματικών, τα χαρακτηρίζουν δύσκολα και βαρετά. Αντίθετα, θεωρούν ότι ο ελεύθερος χρόνος, το διάλειμμα και το παιχνίδι με τα άλλα παιδιά είναι το πιο ευχάριστο μέρος του σχολείου. Τέλος, οι αναφορές τους υποδεικνύουν ότι δε γνώρισαν τη δημοκρατία στο σχολείο.

Στις Η.Π.Α., οι Ladd, Cochenderfer και Coleman (1996) εξέτασαν το ρόλο που διαδραματίζει η ανάπτυξη φιλικών σχέσεων των παιδιών στην προσαρμογή τους στο

σχολείο κατά τις πρώιμες σχολικές μεταβάσεις. Διαπίστωσαν ότι το είδος της φιλικής σχέσης, παρά η απλή παρουσία ή η απουσία της, ήταν ένας σημαντικός παράγοντας για τη διευκόλυνση της προσαρμογής στο σχολείο. Ενώ η ύπαρξη φιλικών σχέσεων που συνόδευαν τα παιδιά από την προηγούμενη βαθμίδα είχε ως αρχικό αποτέλεσμα την ανάπτυξη θετικών αντιλήψεων για το σχολείο, οι μακροχρόνιες φιλίες στη διάρκεια όλης της σχολικής χρονιάς ήταν αυτές που συνδέονταν σαφέστερα με τη θετική στάση των παιδιών.

Η επισκόπηση των ερευνών που εξετάζουν τις απόψεις των παιδιών ως προς τη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο αποκαλύπτει ότι τα παιδιά αναμένουν αλλαγές στην καθημερινή σχολική τους ζωή, όπως το παιχνίδι και η δυνατότητα επιλογής δραστηριοτήτων, που έχουν κατά τη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο, σε αντιδιαστολή με τις ακαδημαϊκές γνώσεις και τον περιορισμένο χρόνο παιχνιδιού που θα συναντήσουν στο δημοτικό σχολείο. Γνωρίζουν, επίσης, ότι υπάρχουν νέες νόρμες και κανόνες που πρέπει να μάθουν και να υιοθετήσουν στο νέο σχολείο (Broström, 2008; 2001, όπ. αναφ. στο Broström, 2002; Einarsdottir, 2003, 2007; Pramling Samuelsson, Klerfelt & Granelid, 1995), ενώ φαίνεται να μην έχουν καμία συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και στη διαμόρφωση των κανόνων του νέου πλαισίου. Αντίθετα, φαίνεται να αποδέχονται και να προσπαθούν να υιοθετήσουν τους νέους κανόνες (Einarsdottir, 2010, 2003; Rasmussen & Smidt, 2002, όπ. αναφ. στο Einarsdottir, 2010; Eskelä-Haapanen et al., 2017; Wong, 2015; Sairanen & Kumpulainen, 2014). Τέλος, σημαντικός φαίνεται να είναι ο ρόλος των φίλων, οι οποίοι συμβάλλουν καθοριστικά στην ένταξή τους στο νέο σχολικό πλαίσιο (Ladd et al., 1996; Einarsdottir, 2010; Rasmussen & Smidt, 2002, όπ. αναφ. στο Einarsdottir, 2010; Eskelä-Haapanen et al., 2017; Peters, 2000).

Στην χώρα μας, οι έρευνες για τη μετάβαση είναι περιορισμένες. Οι Βρυνιώτη και Ματσαγγούρας (2005) ερεύνησαν την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών στην τάξη, κατά τη μετάβασή τους στο δημοτικό, στα δύο πρώτα σχολικά έτη. Διαπίστωσαν ότι τα παιδιά αναγνωρίζουν τη σημασία που έχουν οι γνωριμίες και η απόκτηση φίλων. Επιπλέον, επισημαίνουν τα θετικά συναισθήματα που βιώνουν μέσα από τη συνύπαρξη με τους συμμαθητές τους στο σχολείο και το παιχνίδι μαζί τους την ώρα του διαλείμματος.

Οι Πανταζής, Σακελλαρίου και Μπάκας (2012) ερεύνησαν ακολούθως την συναισθηματική κατάσταση παιδιών Α' τάξης Δημοτικού που μεταβαίνουν στο σχολείο. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Μάιο του 2008 και αναδεικνύει την ανάγκη διαφορετικής αντιμετώπισης της μεταβατικής περιόδου. Οι αρνητικές συναισθηματικές καταστάσεις, οι ανταγωνιστικές σχέσεις μεταξύ των συμμαθητών, η αρνητική εικόνα για τον δάσκαλο και τα συναισθήματα φόβου και άγχους για το νέο περιβάλλον οδηγούν τους ερευνητές στο συμπέρασμα ότι όλα τα παιδιά που συμμετείχαν κατακλύζονταν από αρνητικά συναισθήματα, επισημαίνοντας τις διαφορετικές απόψεις των παιδιών σε σχέση με αυτές των ενηλίκων ως προς τη συναισθηματική τους κατάσταση, κατά την μετάβαση τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.

Η Τοκμακίδου (2010), απευθυνόμενη σε μαθητές Α' τάξης, προσπάθησε να ανιχνεύσει τις αντιλήψεις των παιδιών για το Δημοτικό Σχολείο και τις προτάσεις τους για το ζήτημα της μετάβασης νηπίων, το επόμενο σχολικό έτος. Στα αποτελέσματα της έρευνας, που πραγματοποιήθηκε το 2008, τα παιδιά φαίνεται να έχουν εξοικειωθεί με το νέο σχολικό περιβάλλον, τον ρόλο τους ως μαθητές και τη θέση τους σε αυτό, ενώ ο ακαδημαϊκός προσανατολισμός του Δημοτικού υπερισχύει στη σκέψη των παιδιών, επηρεάζοντας την εικόνα που έχουν σχηματίσει για το σχολείο.

Οι επιδράσεις ενός προγράμματος συνεργασίας μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου στην πρώτη φάση μετάβασης των νηπίων και η διερεύνηση των προσδοκιών για το νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον, ως σύστημα, αποτελούν τους δύο βασικούς άξονες της έρευνας των Αρβανίτη και Δάσιου (2014), που πραγματοποιήθηκε το 2008. Τα αποτελέσματα της, εν λόγω, έρευνας αναφέρουν την ανάγκη ύπαρξης οικείων προσώπων και την απαραίτητη ύπαρξη συνέχειας στα αναλυτικά προγράμματα, καθώς και στον χώρο του δημοτικού σχολείου (διαρρύθμιση-αισθητική-εξοπλισμός), προκειμένου να ενισχυθεί η θετική εικόνα που εκφράζεται από τα ίδια τα παιδιά για το νέο τους σχολείο.

Όσον αφορά τις προσδοκίες των νηπίων, λίγο πριν τη μετάβαση τους στο νέο σχολικό πλαίσιο, μέσα από ζωγραφιές και κείμενα που δημιουργήθηκαν κατά την υλοποίηση της έρευνας, το σχολικό έτος 2008-2009, η Κασσωτάκη-Ψαρουδάκη (2014) αναφέρει το ζήτημα της συνέχειας ως προς το σχολικό πλαίσιο και το ανθρωπογενές περιβάλλον, ενώ το πρόγραμμα σπουδών δε φαίνεται να απασχολεί ιδιαίτερα τα παιδιά

προσχολικής ηλικίας. Σημαντική είναι η αναφορά στις σχέσεις μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών, καθώς και μεταξύ συνομηλίκων.

Και στη χώρα μας τα ερευνητικά δεδομένα αποκαλύπτουν την ανάγκη συνέχειας μεταξύ των δύο πλαισίων, είτε αυτή αναφέρεται στο αναλυτικό πρόγραμμα είτε στο ευρύτερο φυσικό περιβάλλον του δημοτικού σχολείου. Η ύπαρξη φίλων και οικείων προσώπων στο νέο πλαίσιο απασχολεί, επίσης, τα παιδιά ενώ φαίνεται να απολαμβάνουν τον νέο τους ρόλο ως μαθητές. Τονίζεται, ωστόσο, η ανάγκη διαφορετικής αντιμετώπισης της σχολικής μετάβασης.

Σύνοψη

Στο Α' μέρος αυτής της ερευνητικής εργασίας επισημάνθηκε η σπουδαιότητα του ζητήματος της σχολικής μετάβασης, μέσα από αναφορές θεωρητικών και ερευνητών. Παρουσιάστηκαν συνοπτικά τα μοντέλα που αναπτύχθηκαν για τη μελέτη του ζητήματος και τα κριτήρια που πρέπει να ληφθούν υπόψη, κατά τον σχεδιασμό αντίστοιχων προγραμμάτων. Φάνηκε λοιπόν ότι το ζήτημα της σχολικής μετάβασης αποτελεί ένα επίκαιρο, ανοιχτό και ευρύ θεωρητικό ζήτημα, με ποικίλες ερευνητικές αναφορές. Ανακαλώντας τον ορισμό της μετάβασης η οποία αναφέρεται ως μια δυναμική διαδικασία, η έναρξη της οποίας τοποθετείται στο νηπιαγωγείο και η ολοκλήρωσή της «κατά τη διάρκεια του πρώτου ή του δεύτερου σχολικού έτους, όταν το κάθε παιδί, ανάλογα με τον προσωπικό του ρυθμό ανάπτυξης και τις λοιπές προϋποθέσεις του, ενστερνισθεί τη νέα ταυτότητα και τον συνεπαγόμενο από αυτή ρόλο του μαθητή ή της μαθήτριας» (Γουργιώτου & Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2016), γίνεται αντιληπτή η πολυδιάστατη και πολύπλοκη φύση της. Στο επίκεντρο των ερευνητικών αναφορών βρίσκεται πλέον το παιδί και η ενεργός εμπλοκή του στον σχεδιασμό και την προετοιμασία των μεταβάσεών του. Η αξιοποίηση σύγχρονων εκπαιδευτικών αναφορών, που επικεντρώνονται στην ενεργό μάθηση και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, υποστηρίζει τη μετάβαση, διαμορφώνοντας, παράλληλα, τους αυριανούς πολίτες. Σε αυτό το πλαίσιο, η αξιοποίηση της εξΑΕ και της ΔΤ, με παιδαγωγικές προϋποθέσεις, μπορεί να διαδραματίσει έναν καθοριστικό ρόλο.

2. Σχεδιασμός διδακτικής παρέμβασης με τη μεθοδολογία του προγράμματος «Οδυσσέας», για την καλλιέργεια δεξιοτήτων μετάβασης στο δημοτικό μαθητών πρώιμης παιδικής ηλικίας με τίτλο: «Ο Οδυσσέας πάει δημοτικό».

Εισαγωγή

Στο 2^ο κεφάλαιο της εργασίας αναλύεται ο σχεδιασμός της διδακτικής παρέμβασης για την καλλιέργεια δεξιοτήτων ομαλής μετάβασης στο δημοτικό μαθητών πρώιμης παιδικής ηλικίας, με τίτλο: «Ο Οδυσσέας πάει δημοτικό».

Η δομή του κεφαλαίου έχει ως εξής: Στην ενότητα 2.1 περιγράφεται το πλαίσιο του σχεδιασμού. Στην ενότητα 2.2 γίνεται αναφορά στον απαραίτητο, για τη διεξαγωγή των τηλεδιασκέψεων, τεχνολογικό εξοπλισμό των δύο σχολείων. Στην ενότητα 2.3 περιγράφεται το παιδαγωγικό πλαίσιο, στο οποίο στηρίχθηκε ο σχεδιασμός των τηλεδιασκέψεων. Τέλος, στην ενότητα 2.4 περιγράφεται το μεθοδολογικό πλαίσιο, μέσα από την παρουσίαση των δραστηριοτήτων που έγιναν κατά τη φάση της υλοποίησης της διδακτικής παρέμβασης, τόσο στη διάρκεια των τηλεδιασκέψεων όσο και στα διαστήματα που μεσολάβησαν μεταξύ αυτών.

2.1 Πλαίσιο σχεδιασμού

Στο πλαίσιο της εκπόνησης της διπλωματικής μας εργασίας σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε μια διδακτική παρέμβαση για την μετάβαση στο Δημοτικό Σχολείο, αξιοποιώντας τη μεθοδολογία του προγράμματος παιδαγωγικής αξιοποίησης της διαδραστικής τηλεδιάσκεψης, «Οδυσσέας», με τίτλο: «Ο Οδυσσέας πάει δημοτικό». Τα σχολεία που συνεργάστηκαν από απόσταση ήταν το 4ο Νηπιαγωγείο Κισάμου Χανίων και το διθέσιο Δημοτικό Σχολείο Κατωχωρίου Χανίων. Στο πρόγραμμα έλαβαν μέρος 13 νήπια, 4 μαθητές της Α΄, 7 μαθητές της Β΄ τάξης και οι δύο ερευνητές, ως εκπαιδευτικοί των μαθητών. Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα του γ΄ τριμήνου του σχολικού έτους 2017-18 και συγκεκριμένα από 19 Μαρτίου 2018 έως 14 Ιουνίου 2018, κατά το οποίο πραγματοποιήθηκαν τέσσερις τηλεδιασκέψεις, με σκοπό τη συνεργατική διερεύνηση του θέματος της μετάβασης στο δημοτικό σχολείο.

2.2 Τεχνολογικός εξοπλισμός

Ο τεχνολογικός εξοπλισμός του 4ου Νηπιαγωγείου Κισάμου Χανίων αποτελούνταν από μια ADSL γραμμή, έναν φορητό υπολογιστή, μια web camera, έναν video projector και μια οθόνη προβολής, ενώ του Δημοτικού Σχολείου Κατωχωρίου από μια σύνδεση δεδομένων κινητής τηλεφωνίας 3G, έναν φορητό υπολογιστή, μια web camera, έναν video projector και μια οθόνη προβολής.

2.3 Σχεδιασμός τηλεδιασκέψεων

Ο παιδαγωγικός σχεδιασμός των τηλεδιασκέψεων στηρίχθηκε:

- Στις σύγχρονες προσεγγίσεις ερμηνείας του ζητήματος της μετάβασης, μέσα από την οπτική των οικοσυστημικών και κοινωνικοπολιτισμικών μοντέλων.
- Στο παιδαγωγικό πλαίσιο αξιοποίησης της ΔΤ, που εφαρμόζεται στο πρόγραμμα παιδαγωγικής αξιοποίησης της διαδραστικής τηλεδιάσκεψης «Οδυσσέας», το οποίο στηρίζεται στη **διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, στις θεωρίες οικοδόμησης της γνώσης** και συγκεκριμένα στην κοινωνικό-πολιτιστική θεωρία του Vygotsky, σύμφωνα με την οποία η ανάπτυξη και η μάθηση επιτυγχάνονται χάρη στον συνδυασμό του «νοητικού «εξοπλισμού» του κάθε ατόμου, αλλά και της διαμεσολάβησης των κοινωνικών γεγονότων και των πολιτιστικών εργαλείων» (Ράπτης & Ράπτη, 2001, όπ. αναφ. στο Αναστασιάδης, Μανούσου, Φιλιπούσης, Σιάκας, Κουκούλης, Τομαζινάκης, Γκίζα, Μαστοράκη, Σπανουδάκης, Καραγιάννη & Καρβούνης, 2009), **στη μέθοδο project και, τέλος, στις αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης της ADEC.**
- Στη θεμελιωμένη, ερευνητικά, θέση, της ενίσχυσης κρίσιμων δεξιοτήτων μετάβασης, όπως η αυτοπεποίθηση, η συναισθηματική νοημοσύνη, η δυνατότητα δράσης και η ανθεκτικότητα, μέσω της εμπλοκής σε δημιουργικές προσεγγίσεις, όπως η ψηφιακή αφήγηση (Jindal-Snape, 2012), οι οποίες, σύμφωνα με κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις, αποκτούν ιδιαίτερη προστιθέμενη αξία όταν διαδραματίζονται σε συνεργατικά περιβάλλοντα (Littleton & Miell, 2004; Sawyer, 2007, όπ. αναφ. στο Αναστασιάδης, 2014).
- Στην ενσωμάτωση της ψηφιακής αφήγησης, με την αξιοποίηση της μεθοδολογίας δημιουργίας σεναρίου για ταινία *animation* (Σιάκας, 2009).

Με βάση αυτές τις παραδοχές και με σκοπό την ενεργοποίηση του μαθητή στην κατεύθυνση του να μάθει πώς να μαθαίνει και να λειτουργεί αυτόνομα σε μια ευρετική πορεία μάθησης (Λιοναράκης, 2001), ο μαθητής θεωρήθηκε «ενεργός δρών», καθώς, σύμφωνα με την Jindal-Snape (2012), έμφαση πρέπει να δίνεται στην εμπλοκή των παιδιών στο σχεδιασμό και την προετοιμασία των μεταβάσεών τους, προκειμένου αυτά να αποκτήσουν θετικές εμπειρίες μετάβασης.

Ο γενικός σκοπός της προτεινόμενης παρέμβασης ήταν η καλλιέργεια κρίσιμων δεξιοτήτων για την ομαλή μετάβαση των μαθητών στο δημοτικό σχολείο, μέσα από την αλληλεπίδραση, την κριτική καθώς και τη δημιουργική σκέψη.

2.4 Υλοποίηση Τηλεδιασκέψεων

Με βάση τη μεθοδολογία του προγράμματος «Οδυσσέας», όπως αυτή αναλύθηκε στο Α΄ μέρος της παρούσας εργασίας, οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί των δύο σχολείων σχεδίασαν και υλοποίησαν από κοινού τις παρακάτω δραστηριότητες:

Δραστηριότητες πριν από την 1η Τηλεδιάσκεψη (19/03/2018-25/04/2018)

Πριν από την έναρξη του προγράμματος, ενημερώθηκαν οι σύλλογοι διδασκόντων των δύο σχολείων για το πρόγραμμα, το πλαίσιο υλοποίησης, τον σκοπό, τους στόχους και τη μεθοδολογία του. Επίσης, πραγματοποιήθηκαν, αντιστοίχως, συναντήσεις με τους γονείς των μαθητών και στα δύο σχολεία, προκειμένου να ενημερωθούν για την υλοποίηση του προγράμματος και να συμπληρώσουν τη δήλωση συναίνεσης για τη συμμετοχή των παιδιών τους στο πρόγραμμα. Για τους γονείς του Νηπιαγωγείου διοργανώθηκε μια εσπερίδα με θέμα τη μετάβαση, από την κ. Κολοκυθά, με τη συμμετοχή της Προϊσταμένης του νηπιαγωγείου. Στην εσπερίδα αυτή η κ. Κολοκυθά παρουσίασε το υλικό, σχετικό με τη μετάβαση, που ετοίμασε στην πλατφόρμα Chamilo, με τη μεθοδολογία της εξΑΕ, για τους γονείς, το οποίο στη συνέχεια αναρτήθηκε στην ιστοσελίδα του σχολείου με ελεύθερη πρόσβαση.

Έγινε μια πρώτη, ολιγόλεπτη σύνδεση των δύο σχολείων, μέσω skype, προκειμένου τα παιδιά του νηπιαγωγείου να γνωρίσουν το περιβάλλον της τηλεδιάσκεψης. Τα παιδιά του δημοτικού είχαν ήδη εξοικειωθεί, λόγω της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα «Οδυσσέας 2018». Ακολούθησαν συζητήσεις και προβληματισμός στις τοπικές τάξεις σχετικά με το θέμα της μετάβασης, με αφορμή αυτή την πρώτη

ολιγόλεπτη επαφή. Τα παιδιά του νηπιαγωγείου συζήτησαν το θέμα της μετάβασής τους στο δημοτικό, ενώ τα παιδιά του δημοτικού είχαν μια ευκαιρία να αναστοχαστούν πάνω στις εμπειρίες της δικής τους μετάβασης.

Τα παιδιά, σε καθεμιά από τις δύο τάξεις, εργάστηκαν σε ομάδες, προκειμένου να προετοιμάσουν μια παρουσίαση για τον τόπο, το σχολείο και την τάξη τους. Δημιουργήθηκαν τρεις υποομάδες, με βάση την προτίμηση των μαθητών σχετικά με την υποενότητα που ήθελαν να εργαστούν και στη συνέχεια να παρουσιάσουν (τόπος, σχολείο, τάξη³). Τα παιδιά συνέλεξαν και κατέθεσαν προφορικές μαρτυρίες, από το οικογενειακό τους περιβάλλον, για τον τόπο τους. Επίσης, τράβηξαν φωτογραφίες από τα χωριά και την καθημερινή ζωή τους. Στη συνέχεια, το υλικό που συγκεντρώθηκε από τις ομάδες παρουσιάστηκε στην ολομέλεια της τάξης. Μέσα από συζήτηση, επιλέχθηκαν οι φωτογραφίες και οι πληροφορίες που θα παρουσιαστούν στους μαθητές της απομακρυσμένης τάξης. Το υλικό αυτό συγκεντρώθηκε σε ένα αρχείο παρουσίασης powerpoint, που δημιουργήθηκε από τους μαθητές, με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών των δύο τάξεων.

Οι ερευνητές πήραν συνέντευξη από τα παιδιά που θα συμμετείχαν στις τηλεδιασκέψεις.



³ Για τους μαθητές του νηπιαγωγείου οι τρεις υποενοότητες είχαν αποτελέσει το κεντρικό θέμα ενός project, η έναρξη του οποίου τοποθετείται δύο μήνες πριν την έναρξη των ΤΔ. Τα νήπια αρχικά εργάστηκαν σε ομάδες με θέμα την «τάξη», στη συνέχεια εργάστηκαν σχετικά με «το σχολείο» και τη «γειτονιά του σχολείου» στην οποία εντάχθηκαν τα σπίτια τους καθώς και τα κτίρια που αποτελούν σημεία αναφοράς της γειτονιάς. Ολοκληρώνοντας, καταλήξαμε στο θέμα «η πόλη μας», όπου οι μαθητές μπόρεσαν μέσα από τις ομάδες τους και το υλικό που είχαν συγκεντρώσει να παρουσιάσουν την πόλη τους και ολοκληρώνοντας να έχουν μια συνολική εικόνα αυτής. Ακολουθήθηκε δηλαδή, μια πορεία από το μικρότερο και γνωστό προς το μεγαλύτερο και πιο ευρύ.

Σχήμα 5: Η πυραμίδα της ΔΤ (Anastasiades, 2003, 2008α, 2017)

Δραστηριότητες κατά την 1η Τηλεδιάσκεψη (60') 26/04/2018

Στόχος της 1ης Τηλεδιάσκεψης ήταν η γνωριμία των παιδιών και η ανάδειξη του θέματος. Στο ξεκίνημά της έγιναν οι χαιρετισμοί από τους εκπαιδευτικούς των τάξεων και στη συνέχεια οι μαθητές παρουσίασαν, μέσω του αρχείου powerpoint που είχαν ετοιμάσει, τον τόπο, το σχολείο και την τάξη τους. Ακολούθησε συζήτηση μεταξύ των παιδιών σχετικά με τις παρουσιάσεις. Στη συνέχεια οι μαθητές έπαιζαν ένα παιχνίδι γνωριμίας με μπαλόνια. Τέλος, παρακολούθησαν μια ταινία κινουμένων σχεδίων, με τίτλο «Ο Φράνκλιν πάει στο σχολείο», με σκοπό να αναδειχθεί το θέμα. Μετά την παρακολούθηση της ταινίας ακολούθησε διάλογος με τα παιδιά, σχετικά με την πλοκή της ταινίας, ενθαρρύνοντας τα νήπια να εκφράσουν τις δικές τους απόψεις και ανησυχίες για τη μετάβαση και τα παιδιά του δημοτικού να αναστοχαστούν και να μεταφέρουν την εμπειρία από τη δική τους μετάβαση. Η τηλεδιάσκεψη έκλεισε με τη δέσμευση να κάνουν τα παιδιά μια πρώτη διερεύνηση του θέματος στις τοπικές τάξεις.



Εικόνα 1 & 2 Στιγμιότυπα από την 1^η Τηλεδιάσκεψη

Δραστηριότητες μεταξύ 1ης και 2ης Τηλεδιάσκεψης (27/04/2018-09-05-2018)

Τα παιδιά έκαναν μια πρώτη διερεύνηση του θέματος, προσεγγίζοντάς το μέσα από τα βιώματά τους, τη λογοτεχνία και τα εικαστικά στις τοπικές τάξεις.

Δραστηριότητες κατά τη 2η Τηλεδιάσκεψη (45') (10/05/2018)

Στόχος της 2ης Τηλεδιάσκεψης ήταν η συνεργατική διερεύνηση του θέματος και η ανάδειξη των υποενοτήτων. Ξεκίνησε με χαιρετισμούς από τους εκπαιδευτικούς των δύο τάξεων. Στη συνέχεια τα παιδιά παρακολούθησαν ένα σύντομο ψηφιακό *animation* που δημιούργησαν οι εκπαιδευτικοί-ερευνητές, με τη βοήθεια του web 2.0 εργαλείου Animaker και της εφαρμογής Windows Movie Maker, με τίτλο: «Μια μέρα στο σχολείο»,

βασισμένο στις σκέψεις και τους προβληματισμούς που είχαν εκφράσει τα παιδιά γύρω από τη μετάβαση, κατά τις προηγούμενες φάσεις. Η ηρωίδα της ιστορίας, η Κατερίνα, ζητάει την βοήθεια των παιδιών, προκειμένου να συζητήσουν στις ομάδες τους για τη μέρα του Οδυσσέα, του ήρωα της ιστορίας στο σχολείο.

Μέσα από το animation και τη συζήτηση αναδείχθηκαν τρεις υποενότητες: **Αχ! αυτοί οι φίλοι, Αχ! αυτοί οι δάσκαλοι και Αχ! αυτά τα μαθήματα.** Η τηλεδιάσκεψη έκλεισε με τη δέσμευση να προετοιμαστεί από κάθε ομάδα μια ιστορία σχετική με το θέμα της, η οποία θα παρουσιαστεί στην επόμενη τηλεδιάσκεψη.

Δραστηριότητες μεταξύ 2ης και 3ης Τηλεδιάσκεψης (11/05/2018-28/05/2018)

Τα παιδιά, χωρίστηκαν σε ομάδες με βάση την προτίμησή τους για το θέμα με το οποίο θα ήθελαν να ασχοληθούν. Αποφάσισαν το όνομα που θα έχει η ομάδα τους και τις επόμενες ημέρες άρχισαν να δημιουργούν συνεργατικά, με τη βοήθεια της ιδεοκαταιγίδας, ένα σενάριο με βάση την υποενότητα που είχαν επιλέξει. Αφού ολοκλήρωσαν τη δημιουργία της ιστορίας, αποτύπωσαν τα κύρια σημεία της πλοκής της σε ένα φύλλο με έξι καρτέ, το οποίο δημιούργησαν όλα τα μέλη της ομάδας, από κοινού, σύμφωνα με τη μεθοδολογία δημιουργίας σεναρίου για ταινία *animation*. Οι εκπαιδευτικοί, σε αυτή τη φάση, λειτούργησαν ως εμπνευστές και διευκολυντές. Ως προς τις υποενότητες που αναπτύχθηκαν κατά την υλοποίηση των τηλεδιασκέψεων επιλέχθηκε να τονιστεί η αμφισημία του όρου «μετάβαση». Κάθε υποενότητα αναφέρεται σε διαφορετικά ζητήματα που η έρευνα, αλλά και οι ίδιοι οι μαθητές, έχουν αναδείξει και τους απασχολούν.



Εικόνες 3,4,5,6 Στιγμιότυπα από την προετοιμασία των σεναρίων

Με την υποενοότητα «*Αχ αυτοί οι φίλοι μου*» επιχειρήθηκε η ανάδειξη τόσο της σπουδαιότητας της ύπαρξης φίλων όσο και των δυσκολιών ως προς τη δημιουργία νέων. Επισημάνθηκαν τα προβλήματα που πιθανόν προκύπτουν από τυχόν διαφωνίες και συγκρούσεις, καθώς και οι τρόποι διαχείρισής τους. Στην υποενοότητα «*Αχ αυτά τα μαθήματα*» επιδιώχθηκε η επισήμανση των αλλαγών αναφορικά με το γνωστικό κομμάτι (νέες γνώσεις, νέες απαιτήσεις), αλλά και του τρόπου διεξαγωγής των μαθημάτων. Και εδώ, η αμφισημία του όρου «μάθημα» είναι εμφανής. Για κάποια παιδιά ταυτίζεται με ένα ευχάριστο γεγονός και μια πρόκληση με θετικό πρόσημο, ενώ για κάποια άλλα είναι ταυτισμένος με δυσκολίες και απαιτήσεις που προσπαθούν να διαχειριστούν. Τέλος, η υποενοότητα «*Αχ αυτοί οι δάσκαλοι*» ανέδειξε τη σημασία των εκπαιδευτικών στη δημιουργία κλίματος αποδοχής, αλλά ταυτόχρονα αναφέρθηκαν ζητήματα κανόνων και διαχείρισης της τάξης, αξιολόγησης των μαθητών, καθώς και πιθανοί φόβοι για το νέο πρόσωπο του δασκάλου. Η αναζήτηση τρόπων διαχείρισης των παραπάνω ζητημάτων ήταν ο κοινός παρονομαστής και των τριών υποενοοτήτων.

Δραστηριότητες 3ης Τηλεδιάσκεψης (45') (29/05/2018)

Στόχος της 3ης τηλεδιάσκεψης ήταν η συνεργατική οικοδόμηση της γνώσης γύρω από το θέμα της μετάβασης. Μετά τους καθιερωμένους χαιρετισμούς από τους εκπαιδευτικούς των δύο τάξεων, οι ομάδες των μαθητών, ανά ζευγάρι, ανάλογα με το θέμα που είχαν επιλέξει, παρουσίασαν, εναλλάξ, τα σενάρια τους και συζήτησαν γύρω από την πλοκή τους, με στόχο να διατυπώσουν μια εναλλακτική εξέλιξη ή ένα διαφορετικό τέλος. Κάθε ομάδα μπορούσε, μέσα από τη διαδικασία αυτή, να διαφοροποιήσει το σενάριο της, εάν το επιθυμούσε. Η τηλεδιάσκεψη ολοκληρώθηκε με τη δέσμευση να παρουσιάσει η κάθε ομάδα στην επόμενη τηλεδιάσκεψη το σενάριο της οπτικοποιημένο, με όποιον τρόπο επιθυμούσε (animation, ψηφιακό κόμικς, θέατρο σκιών κλπ.)

Δραστηριότητες μεταξύ 3ης και 4ης Τηλεδιάσκεψης (30/05/2018-10-06-2018)

Οι ομάδες αποφάσισαν, μέσα από διαλογική συζήτηση, τον τρόπο με τον οποίο θα ήθελαν να αποδώσουν το σενάριο που δημιούργησαν κατά τις προηγούμενες φάσεις του προγράμματος των τηλεδιασκέψεων. Στο σύνολό τους οι μαθητικές ομάδες του νηπιαγωγείου και η πλειοψηφία των μαθητικών ομάδων του Δημοτικού επέλεξαν να

δημιουργήσουν *animation*, ενώ μια ομάδα του Δημοτικού Σχολείου αποφάσισε να συνδυάσει την τεχνική *animation* με το θέατρο σκιών, δημιουργώντας μια ταινία με πρωταγωνιστή τον Καραγκιόζη. Στη συνέχεια, τα παιδιά ασχολήθηκαν με την κατασκευή των σκηνικών, αξιοποιώντας ευτελή και ανακυκλώσιμα υλικά καθώς και παιχνίδια που έφεραν από το σπίτι ή βρήκαν στο σχολείο. Επίσης, δημιούργησαν τους ήρωες, χρησιμοποιώντας πλαστελίνη ή χαρτόνι και αποφάσισαν ποιο παιδί θα «δανείσει» τη φωνή του σε κάθε ήρωα. Αφού κατένειμαν ρόλους στα μέλη της ομάδας (κίνηση φιγούρων, ηχογράφηση, φωτογράφιση, δημιουργία ηχητικών εφέ), συγκέντρωσαν το απαραίτητο υλικό για τη δημιουργία της ταινίας τους, η οποία ολοκληρώθηκε, μέσω της εφαρμογής Windows Movie Maker, από τους εκπαιδευτικούς των τάξεων.



Εικόνες 7, 8, 9, 10 Προετοιμασία του *animation*

Δραστηριότητες 4ης Τηλεδιάσκεψης (45') (11/06/2018)

Κατά τη διάρκεια της 4ης Τηλεδιάσκεψης, οι ομάδες των δύο σχολείων παρουσίασαν τις συνεργατικές τους δημιουργίες στην ολομέλεια. Μετά την προβολή της κάθε ταινίας, οι μαθητές της ομάδας εξήγησαν τον τρόπο που εργάστηκαν και τι τους προβλημάτισε, κατά τη δημιουργία της. Μετά την ολοκλήρωση των παρουσιάσεων όλων των συνεργατικών δημιουργιών, τα παιδιά ζωγράφισαν σε ένα χαρτί τα συναισθήματα που τους προκάλεσε η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα και μίλησαν για αυτά στην ολομέλεια.

Τα συναισθήματα αυτά καταγράφηκαν και αποτυπώθηκαν σε μορφή συννεφόμεξου. Η τηλεδιάσκεψη ολοκληρώθηκε με αποχαιρετισμό.



Εικόνες 11, 12 Στιγμιότυπα από την 4^η Τηλεδιάσκεψη



Εικόνα 13 Δημιουργία συννεφόμεξου με το Tagxedo

Δραστηριότητες μετά το τέλος των Τηλεδιασκέψεων (11/06/2018-14/06/2018)

Μετά από το τέλος των τηλεδιασκέψεων, οι εκπαιδευτικοί-ερευνητές πήραν την τελική συνέντευξη από τους μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα.

Σύνοψη

Στο 2^ο κεφάλαιο αναλύθηκε ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της συμπληρωματικής σχολικής εξΑΕ διδακτικής παρέμβασης για τη μετάβαση μαθητών πρώιμης παιδικής ηλικίας στο Δημοτικό Σχολείο, με τίτλο: «Ο Οδυσσέας πάει Δημοτικό». Ο παιδαγωγικός σχεδιασμός στηρίχθηκε στις σύγχρονες προσεγγίσεις ερμηνείας του ζητήματος της μετάβασης, στο παιδαγωγικό πλαίσιο του προγράμματος παιδαγωγικής αξιοποίησης της διαδραστικής τηλεδιάσκεψης «Οδυσσέας», στις θεμελιωμένες, ερευνητικά, θέσεις για την καλλιέργεια κρίσιμων δεξιοτήτων μετάβασης μέσω δημιουργικών προσεγγίσεων και, τέλος, στην αξιοποίηση της μεθοδολογίας δημιουργίας σεναρίου για ταινία *animation*.



Κολοκυθά Ιωάννα – Συννεφάκης Χρήστος, «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση προγράμματος για την ομαλή μετάβαση μαθητών πρώιμης παιδικής ηλικίας στο Δημοτικό Σχολείο με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (Εξαε)»

Μέσα από την εφαρμογή της μεθοδολογίας του «Οδυσσέα», δημιουργήθηκε ένα συνεργατικό περιβάλλον μάθησης, μέσα στο οποίο μαθητές και εκπαιδευτικοί, από κοινού, σχεδίασαν και υλοποίησαν δράσεις, με δημιουργικό και παιγνιώδη χαρακτήρα, προκειμένου να προσεγγίσουν το θέμα της μετάβασης στο Δημοτικό Σχολείο.

B. Ερευνητικό μέρος

Στο Β' μέρος της εργασίας εντάσσονται τα κεφάλαια 3, 4 και 5, που αφορούν την παρούσα ερευνητική προσπάθεια.

Στο 3^ο κεφάλαιο, που ακολουθεί, παρουσιάζεται η προβληματική της έρευνας, τα κίνητρα των ερευνητών, ο σκοπός, ο στόχος και τα ερευνητικά της ερωτήματα, ενώ, στις ενότητες 3.5 και 3.6 αναλύεται η επιστημολογική και μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας.

3.1 Προβληματική της έρευνας

Η μετάβαση των νηπίων από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο αποτελεί ορόσημο τόσο για τα παιδιά, όσο για τις οικογένειές τους και τους εκπαιδευτικούς (Entwisle & Alexander, 1998). Η έναρξη της περιόδου αυτής συνοδεύεται από έντονες αλλαγές τόσο στην προσωπικότητα του παιδιού όσο στο άμεσο οικογενειακό και το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον, φέρνοντάς το αντιμέτωπο με μια μεγάλη ποικιλία προκλήσεων (γνωστικών, συναισθηματικών, κοινωνικών), στις οποίες καλείται να ανταπεξέλθει βάσει καθορισμένων προδιαγραφών. Η προσαρμογή των παιδιών στα νέα αυτά δεδομένα, κατά τη διάρκεια αυτής της σχολικής περιόδου, μπορεί να έχει μακροπρόθεσμο αντίκτυπο στην περαιτέρω ακαδημαϊκή εξέλιξη του παιδιού, την κοινωνικοποίησή του αλλά και στη διαμόρφωση βαθύτερων χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς του (Μπαγάκης, Διδάχου, Βαλμάς, Λουμάκου & Πομώνης, 2006; Dockett & Perry, 2001; Peters, 2000; Entwisle & Alexander, 1998).

Το σχολείο σήμερα αντιμετωπίζει μια εξίσου σημαντική πρόκληση: τη γεφύρωση του χάσματος ανάμεσα στις γνώσεις και τις δεξιότητες που παρέχονται στο παρόν και σε αυτές που είναι αναγκαίες στον αυριανό πολίτη της αναδυόμενης κοινωνίας της γνώσης. Οι ραγδαίες αλλαγές σε οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο οδηγούν στην ανάδυση μιας νέας πραγματικότητας, χαρακτηριστικά γνωρίσματα της οποίας είναι το σοκ της υπερπληροφόρησης, η ταχύτατη απαξίωση της γνώσης, η πολλαπλότητα των πληροφοριών και η παγκόσμια δικτύωση και συνεργασία (Αναστασιάδης, 2014). Η προετοιμασία των παιδιών για τη μετάβαση πρέπει να περιλαμβάνει δράσεις που δεν

αφορούν μόνο την αντιμετώπιση των προβλέψιμων δυσκολιών, αλλά και την ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων που θα τους εξασφαλίσουν τα εφόδια ώστε να αντιμετωπίζουν αυτόνομα, ευέλικτα και ευρηματικά οποιαδήποτε δυσκολία συναντούν στην προσωπική τους διαδικασία αγωγής και μάθησης (Αλευριάδου κ.ά., 2008). Τέτοιες δεξιότητες είναι: **(α) ψυχική αντοχή / ανθεκτικότητα (resilience)**, που προϋποθέτει θετική αυτοαντίληψη, συναναστροφή σε διαφορετικά πολιτιστικά και κοινωνικά περιβάλλοντα, δημιουργική ανταπόκριση σε διαφορετικές προσδοκίες ρόλων, δημιουργικότητα και διάθεση για εξερεύνηση, **(β) ικανότητα αντιμετώπισης των δυσκολιών που προκαλούν οι μεταβάσεις** και **(γ) ικανότητα μεθοδικής μάθησης (scaffolding ή σκαλωσιά)** η οποία προϋποθέτει την ύπαρξη ενός υποστηρικτικού πλαισίου και αναφέρεται στην ικανότητα αποκωδικοποίησης, αφομοίωσης και μεθοδικής μάθησης, με απώτερο στόχο την κατάκτηση της γνώσης.

Ο κοινωνικός εποικοδομισμός (social constructivism), εστιάζοντας στη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης προσφέρει μια σχεσιακή προσέγγιση των μεταβάσεων (Vogler et al., 2008). Σύμφωνα με την επιστημολογική παραδοχή του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού, το παιδί «δεν είναι απλώς το αντικείμενο των εκπαιδευτικών προσπαθειών των ενηλίκων, αλλά, πολύ περισσότερο, το υποκείμενο της παιδαγωγικής διαδικασίας, το ικανό δρον όν, το οποίο συνδημιουργεί τη γνώση και την εκπαίδευσή του» (Αλευριάδου κ.ά., 2008). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι μεταβάσεις μπορούν να γίνουν κατανοητές ως ορόσημα στη διαδικασία της κοινωνικο-πολιτισμικής μάθησης, όπου τα παιδιά αλλάζουν τη συμπεριφορά τους σύμφωνα με νέες γνώσεις που αποκτώνται μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον τους (Vogler et al., 2008) και συμβάλλουν στην καλλιέργεια δημοκρατικής συνείδησης, μέσα από την από κοινού διαμόρφωση του πλαισίου που τα περιβάλλει.

Παρά την καθοριστική σημασία που έχει η ομαλή μετάβαση για τα παιδιά, δεν αποτελεί πρώτη προτεραιότητα στα σχολεία (Πανταζής, Σακελλαρίου & Μπάκας, 2009), τα οποία είναι συχνά ανέτοιμα να στηρίξουν θετικά και αποτελεσματικά τη μετάβαση, με επακόλουθο να αποτελούν και τα ίδια γενεσιουργούς παράγοντες προβλημάτων (Βρυνιώτη & Ματσαγγούρας, 2005). Είναι αξιοσημείωτο ότι, παρόλο που στην Ευρώπη οι προσπάθειες για την αντιμετώπιση του θέματος ξεκίνησαν από το 1852 με τον Friedrich Fröbel και συνεχίστηκαν με τις ευρωπαϊκές πολιτικές των δεκαετιών του 1960-1970 και τις προτάσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης τη δεκαετία του 1990 (Vrinioti, Einarsdottir

& Broström, 2010), στην Ελλάδα το θέμα αυτό δεν είχε απασχολήσει την επιστημονική κοινότητα, μέχρι το τέλος του 20^{ου} αιώνα. Μόλις το σχολικό έτος 2007-2008 υλοποιήθηκε από το ΥΠΕΠΘ ένα πιλοτικό πρόγραμμα για την ομαλή μετάβαση των μαθητών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό (Αλευριάδου κ.ά., 2008). Επίσης, αποτελεί πρόβλημα το περιορισμένο ενδιαφέρον από τους σχεδιαστές της εκπαιδευτικής πολιτικής να λάβουν υπόψη τους τα ερευνητικά πορίσματα στη λήψη των πολιτικών αποφάσεων (Vorbeck, 1997, όπ. αναφ. στο Αλευριάδου κ.ά., 2008). Ακόμη, απουσιάζει το θεσμικό πλαίσιο που θα εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις μιας δεσμευτικής συνεργασίας μεταξύ των φορέων των δύο ιδρυμάτων. Πέραν της απουσίας θεσμικού πλαισίου, το ασύμβατο ωράριο των εκπαιδευτικών, οι διαφορετικοί στόχοι, οι προσδοκίες και οι προκαταλήψεις τους για τους συναδέλφους δε δημιουργούν πρόσφορο έδαφος για συστηματική συνεργασία μεταξύ νηπιαγωγών και δασκάλων (Βρυγιώτη, 1999, 2000, όπ. αναφ. στο Διδάχου, 2016). Τέλος, η ύπαρξη απομακρυσμένων νηπιαγωγείων στην ενδοχώρα, που βρίσκονται μακριά από τα δημοτικά σχολεία υποδοχής καθώς και η συνέχιση της φοίτησης των νηπίων σε διαφορετικά δημοτικά σχολεία, εξαιτίας των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών, ως προς τη χωροθέτηση των δημοτικών σχολείων και την κατανομή των μαθητών μιας περιοχής, δημιουργεί δυσκολίες στην υλοποίηση προγραμμάτων μετάβασης, λόγω έλλειψης χρόνου και οικονομικών πόρων που απαιτούνται για τις μετακινήσεις, ενώ ταυτόχρονα δημιουργεί δυσκολίες και εμπόδια στην απρόσκοπτη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο πλαισίων. Το πρόβλημα αυτό μπορεί να αντισταθμιστεί με την υλοποίηση κατάλληλων προγραμμάτων, με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καθώς αυτή μπορεί να συνεισφέρει στην εξάλειψη των γεωγραφικών ή οικονομικών εμποδίων ή κοινωνικών προκαταλήψεων που αντιμετωπίζουν πολλοί μαθητές και μαθήτριες σε όλο τον κόσμο στη βασική εκπαίδευση (Κελενίδου, Αντωνίου & Παπαδάκης, 2017).

Η πρόοδος των ΤΠΕ έχει προσδώσει νέες προοπτικές στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Αναστασιάδης, 2007). Τα δίκτυα υπολογιστών και τα συστήματα υπερμέσων συνθέτουν το νέο περιβάλλον των ΠΜΤ (Αναστασιάδης, 2005, όπ. αναφ. στο Φραγκάκη, 2011), το οποίο δίνει τη δυνατότητα ανάπτυξης περιβαλλόντων μάθησης στο διαδίκτυο, με έμφαση στην ενίσχυση της διαδραστικότητας μεταξύ εκπαιδευόμενων, εκπαιδευτών, μαθησιακού υλικού και μαθησιακών εργαλείων (Anastasiades, 2008b). Η ΔΤ δίνει τη δυνατότητα τόσο σε εκπαιδευόμενους όσο και σε εκπαιδευτές να συμμετέχουν ενεργά σε ένα δυναμικό περιβάλλον αλληλεπίδρασης, μέσα στο οποίο συντελείται η συνεργατική

οικοδόμηση της γνώσης από απόσταση, σε πραγματικό χρόνο. Επιπλέον, συμβάλλει καθοριστικά στη δημιουργία σχολικών δικτύων, ανοίγοντας νέους δρόμους επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των σχολείων.

Το πρόγραμμα Παιδαγωγικής Αξιοποίησης της Διαδραστικής Τηλεδιάσκεψης «Οδυσσέας» στηρίζεται στη διαθεματική, συνεργατική διερεύνηση και οικοδόμηση της γνώσης μέσα από την εμπλοκή των μαθητών σε αυθεντικά περιβάλλοντα, με στόχο: α. την ανάδειξη της κριτικής σκέψης, β. την ενθάρρυνση της συνεργατικής δημιουργικότητας (collaborative learning) γ. την καλλιέργεια κρίσιμων γνωστικών, κοινωνικών και τεχνολογικών δεξιοτήτων και δ. την άμβλυνση του φαινομένου του ψηφιακού δυισμού ιδιαίτερα σε μαθητές ορεινών και απομακρυσμένων περιοχών (<http://www.edc.uoc.gr/~odysseas/>).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι:

1. Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή μιας διδακτικής παρέμβασης για τη μετάβαση μαθητών πρώιμης παιδικής ηλικίας, με τη μεθοδολογία του προγράμματος παιδαγωγικής αξιοποίησης της διαδραστικής τηλεδιάσκεψης «Οδυσσέας», που αξιοποιεί αφενός τα πλεονεκτήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ως προς την εξάλειψη των γεωγραφικών και οικονομικών εμποδίων και αφετέρου εκμεταλλεύεται τα οφέλη της ΔΤ, με σκοπό: να συμβάλλει στην επίτευξη συνέχειας με τις προηγούμενες εμπειρίες των παιδιών, να ενισχύσει την αυτοπεποίθησή τους, τις σχέσεις τους με τα άλλα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς, τη διάθεση αποδοχής νέων εμπειριών και, τέλος, να καλλιεργήσει σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών.
2. Η διερεύνηση του κατά πόσο η συγκεκριμένη μεθοδολογία ενισχύει δεξιότητες που είναι κρίσιμες για την ομαλή μετάβασή μαθητών πρώιμης παιδικής ηλικίας στο δημοτικό και της δυνατότητας διεύρυνσης του πεδίου εφαρμογής του προγράμματος «Οδυσσέας», ώστε να δώσει νέες προοπτικές στους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν δίκτυα συνεργασίας μεταξύ διαφορετικών πλαισίων (νηπιαγωγείων-δημοτικών σχολείων).

3.2 Συνεισφορά έρευνας

Αξιοποιώντας τη μεθοδολογία και τα ερευνητικά δεδομένα της μακρόχρονης πορείας του προγράμματος παιδαγωγικής αξιοποίησης της διαδραστικής τηλεδιάσκεψης «Οδυσσέας» και της συνεισφοράς του στην εκπαιδευτική πραγματικότητα (βλ. Αναστασιάδης, 2017), επιχειρήθηκε ο σχεδιασμός και η εφαρμογή μιας διδακτικής παρέμβασης, μέσω της αξιοποίησης των διαδραστικών τηλεδιασκέψεων, σε νήπια και μαθητές Α΄ και Β΄ τάξης Δημοτικού Σχολείου, προκειμένου να υποστηριχθεί η μετάβασή τους στο Δημοτικό Σχολείο. Πρόκειται για ένα τολμηρό εγχείρημα, μιας και η σχολική εξΑΕ έχει περιορισμένη εφαρμογή στο νηπιαγωγείο και στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Η ερευνητική μας προσπάθεια ευελπιστεί να δώσει ένα εύχρηστο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση προγραμμάτων μετάβασης, αξιοποιώντας τα πλεονεκτήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, για την καλλιέργεια κρίσιμων δεξιοτήτων, όχι μόνο για τη μετάβαση αλλά και για τη δια βίου μάθηση.

Στη βιβλιογραφία οι αναφορές για τη χρήση της ΔΤ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση επικεντρώνονται κυρίως: (1) στην επικοινωνία με άλλα σχολεία διαφορετικών χωρών και διαφορετικών πολιτισμών (multicultural education) (Gerstein, 2000; Cifuentes & Murphy, 2000; Thurston, 2004) (2) στη συνεργασία και αλληλεπίδραση με ειδικούς, επιστήμονες κ.ά. (Hung & Tan, 2004) (3) στην εικονική επίσκεψη μαθητών (field trips) (Barshinger & Ray, 1998; Pachnowski, 2002) (4) στην εκμάθηση ξένων γλωσσών (Green, 1999; Kinginger, 1999) και (5) στη δημιουργία δικτύων συνεργασίας μεταξύ δημοτικών σχολείων, με σκοπό την ενεργή εμπλοκή των μαθητών και την από κοινού οικοδόμηση της γνώσης, όπως το πρόγραμμα «Οδυσσέας», στο οποίο ήδη έχει γίνει εκτενής αναφορά. Σε όλες τις προαναφερθείσες περιπτώσεις η αξιοποίηση της ΔΤ αφορούσε τους μαθητές των τριών τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου. Όσον αφορά τους μαθητές πρώιμης παιδικής ηλικίας, από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, τα ερευνητικά δεδομένα είναι ελάχιστα (Piecka, 2008; Yost, 2001; Βέργου, Κουτσούμπα & Μουζάκης, 2016). Με την προσπάθειά μας, λοιπόν, ευελπιστούμε να αναδείξουμε τα πλεονεκτήματα της χρήσης της συμπληρωματικής σχολικής εξΑΕ στους μαθητές αυτής της ηλικιακής ομάδας διευρύνοντας, έτσι, το πεδίο εφαρμογής της.

Επίσης, τα τελευταία είκοσι χρόνια, οι γενικές αλλαγές στην κοινωνία και η ισχυρή πολιτική στήριξη των δικαιωμάτων των παιδιών, σε συνδυασμό με τις

μεταμοντέρνες απόψεις και θεωρίες για την παιδική ηλικία, δημιουργούν μια νέα θεώρηση για την ζωή των παιδιών (Broström, 2012). Τα παιδιά είναι δρώντες στη μαθησιακή διαδικασία, συνεπώς οι απόψεις τους για τη μάθηση, τη ζωή και τις εμπειρίες τους έχουν μεγάλη σημασία. Με αυτή την έννοια, η έρευνα αυτή θεωρούμε ότι είναι σημαντική από την άποψη του στόχου της να ερευνήσει τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο, λαμβάνοντας υπόψη τη φωνή και τις σκέψεις των παιδιών και να προσφέρει προτάσεις που θα αφορούν την σχολική μετάβαση.

Ακόμη, η ερευνητική μας προσπάθεια στοχεύει στη διερεύνηση της απόκτησης δεξιοτήτων και υιοθέτησης στάσεων από τους μαθητές, μέσα από την εφαρμογή της εν λόγω διδακτικής παρέμβασης, έναν τομέα που, όπως αναφέρουν επιστήμονες του πεδίου της εξΑΕ (Bidjerano & Wilkinson, 2008), θα πρέπει να διερευνηθεί περισσότερο.

Στα σχολεία, η εκπαιδευτική φιλοσοφία, ο τρόπος διδασκαλίας και η δομή της στοιχειώδους εκπαίδευσης ποικίλλουν. Αξιοποιώντας τον πλουραλισμό της σχολικής πραγματικότητας και την ανάγκη που δημιουργείται για την ενίσχυση των μαθητών κατά τη μεταβατική περίοδο παρουσιάζεται, στη συνέχεια της εργασίας, η αποτίμηση της εφαρμογής μιας εξ αποστάσεως διδακτικής παρέμβασης για τη σχολική μετάβαση μαθητών 5,5 έως 7,5 ετών στο δημοτικό σχολείο.

3.3 Κίνητρα των ερευνητών

Ένα πρόγραμμα μετάβασης στο σχολείο μπορεί να περιλαμβάνει προγραμματισμένες δραστηριότητες ή διαδικασίες στις οποίες ένας αριθμός ανθρώπων συνεργάζεται για να συμβάλει στην επιτυχή μετάβαση όμως η γνώση των εκπαιδευτικών αποτελεί βασικό παράγοντα στις εκπαιδευτικές μεταβάσεις και ως εκ τούτου καθοριστικής σημασίας είναι και η συμβολή τους κατά τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών στρατηγικών

(Sally Peters, 2014).

Έχοντας μια κοινή γραμμή ως προς την προσέγγιση του ζητήματος της μετάβασης και αναγνωρίζοντας τον καθοριστικό ρόλο και τη σημασία της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, στα χέρια και στην κρίση των οποίων επαφίεται, όπως φαίνεται, η υλοποίηση ανάλογων προγραμμάτων, αποφασίσαμε να σχεδιάσουμε μια διδακτική παρέμβαση που θα επικεντρώνεται στην καλλιέργεια δεξιοτήτων μετάβασης, με τη

μέθοδο του προγράμματος παιδαγωγικής αξιοποίησης της διαδραστικής τηλεδιάσκεψης, «Οδυσσέας». Η παιδαγωγική μέθοδος του προγράμματος, βασίζεται στη συνεργατική μάθηση και τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, μέσα από δραστηριότητες που προάγουν τη δημιουργικότητα και καλλιεργούν κρίσιμες δεξιότητες, όπως η επίλυση προβλημάτων, ο εποικοδομητικός διάλογος και η κριτική σκέψη.

Η καλλιέργεια των δεξιοτήτων αυτών αποτέλεσε τη βάση, προκειμένου να προσεγγίσουμε το ζήτημα της μετάβασης και να δημιουργήσουμε μια γέφυρα, ώστε να μειώσουμε τις ασυνέχειες που παρατηρούνται μεταξύ των δύο σχολικών πλαισίων, όσον αφορά τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς ο τρόπος προσέγγισης της γνώσης στο δημοτικό σχολείο χαρακτηρίζεται περισσότερο για την ακαδημαϊκή του κατεύθυνση, σε αντιδιαστολή με το φιλελεύθερο και ευέλικτο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου.

Άλλωστε, η εν λόγω διδακτική παρέμβαση δεν αναιρεί τις πρακτικές που παραδοσιακά εφαρμόζουν τα σχολεία, κατά την υλοποίηση προγραμμάτων μετάβασης, αντίθετα προσδοκούμε να δώσουμε μια νέα προοπτική στο θέμα αυτό, συνδυάζοντας τα οφέλη της εξΑΕ και τη μεθοδολογία του προγράμματος παιδαγωγικής αξιοποίησης της ΔΤ «Οδυσσέας», ώστε να εμπλουτίσουμε τις πρακτικές που στοχεύουν σε μια ομαλή σχολική μετάβαση και να δημιουργήσουμε ένα δίκτυο ουσιαστικής συνεργασίας μεταξύ σχολείων, με κοινό παρονομαστή τη μετάβαση.

Αναγνωρίζοντας λοιπόν, τη σπουδαιότητα και την κρισιμότητα της μεταβατικής περιόδου, εκμεταλλευόμενοι την εμπειρία υλοποίησης προγραμμάτων μετάβασης αρκετών χρόνων, όντας εν ενεργεία εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αντιλαμβανόμενοι την ανάγκη παιδιών, γονιών αλλά και εκπαιδευτικών, καθώς και αξιοποιώντας τις μεθόδους και πρακτικές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, που μελετήσαμε κατά την φοίτησή μας στο παρόν μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών, επιλέξαμε να σχεδιάσουμε και να εφαρμόσουμε μια διδακτική παρέμβαση για τη μετάβαση, με τη μέθοδο της εξΑΕ, η οποία θα αφογκράζεται τις ανάγκες των παιδιών και θα περιλαμβάνει δραστηριότητες συνεργατικής μάθησης, προσαρμοσμένες στην ηλικία τους. Τέλος, μέσα από τις ατομικές συνεντεύξεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών, επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε τον βαθμό επιρροής της στη διαδικασία ομαλής μετάβασης παιδιών πρώιμης παιδικής ηλικίας.

3.4 Σκοπός, στόχος και ερευνητικά ερωτήματα

Ο γενικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι ο σχεδιασμός και η εφαρμογή μιας διδακτικής παρέμβασης, υιοθετώντας τη μεθοδολογία του προγράμματος εκπαιδευτικής αξιοποίησης της διαδραστικής τηλεδιάσκεψης «Οδυσσέας», για την καλλιέργεια δεξιοτήτων μετάβασης παιδιών πρώιμης παιδικής ηλικίας στο δημοτικό σχολείο.

Στόχος της έρευνας είναι να διερευνήσουμε κατά πόσο η εν λόγω διδακτική παρέμβαση με τη συγκεκριμένη μεθοδολογία ενισχύει δεξιότητες που είναι κρίσιμες για την ομαλή μετάβασή τους.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν από τον σκοπό, τους επιμέρους στόχους και την πορεία του ερευνητικού σχεδιασμού είναι τα παρακάτω:

1. Σε ποιο βαθμό η προτεινόμενη μεθοδολογία επηρέασε τη διάθεση αποδοχής νέων εμπειριών από τα παιδιά.
2. Σε ποιο βαθμό η προτεινόμενη μεθοδολογία ενίσχυσε τις σχέσεις μεταξύ των παιδιών τοπικής και απομακρυσμένης τάξης.
3. Σε ποιο βαθμό η προτεινόμενη μεθοδολογία ενίσχυσε τις σχέσεις των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς.
4. Σε ποιο βαθμό η προτεινόμενη μεθοδολογία ενίσχυσε την αυτοπεποίθηση των παιδιών ως προς τη μετάβασή τους.

3.5 Επιστημολογική προσέγγιση

3.5.1 Ποιοτική έρευνα

«Η ποιοτική έρευνα εδράζεται στην ερμηνευτική φιλοσοφική παράδοση και έχει έναν ανακατασκευαστικό (reconstructive) χαρακτήρα» (Τσιώλης, 2015). Στην προσπάθεια των ερευνητών να αποδώσουν έναν ορισμό για την ποιοτική έρευνα συναντάμε μια ποικιλία αναφορών. Η υιοθέτηση διαφορετικών ορισμών και προσεγγίσεων αποδίδεται στους εκπροσώπους διαφορετικών θεωρητικών κατευθύνσεων (Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Ένας τρόπος προσέγγισης της ποιοτικής έρευνας, όπως αναφέρεται από τους Denzin και Lincoln (2005, όπ. αναφ. στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015) είναι ο ακόλουθος:

«Η ποιοτική έρευνα είναι μια πλαισιοθετημένη δραστηριότητα (situated activity), η οποία τοποθετεί τον παρατηρητή στον κόσμο. Αυτή συνίσταται σε ένα σύνολο

ερμηνευτικών και υλικών πρακτικών, οι οποίες κάνουν τον κόσμο ορατό. Αυτές οι πρακτικές μετασχηματίζουν τον κόσμο. Μετατρέπουν τον κόσμο σε μια σειρά από αναπαραστάσεις του εαυτού, συμπεριλαμβανομένων των σημειώσεων πεδίου, των συνεντεύξεων, των συνομιλιών, των φωτογραφιών, των μαγνητοφωνήσεων και των σημειώσεων σε ημερολόγια. Σε αυτό το επίπεδο, η ποιοτική έρευνα περιλαμβάνει μια ερμηνευτική, νατουραλιστική προσέγγιση στον κόσμο. Αυτό σημαίνει ότι οι ποιοτικοί ερευνητές μελετούν τα πράγματα στο φυσικό τους πλαίσιο, επιχειρώντας να δώσουν νόημα ή να ερμηνεύσουν τα φαινόμενα με όρους των νοημάτων που οι άνθρωποι δίνουν σε αυτά».

Οι ποιοτικές προσεγγίσεις μελετούν τα φαινόμενα, προκειμένου να ερμηνεύσουν και να κατανοήσουν ξεχωριστά την κάθε περίπτωση. Βασική επιδίωξη των ποιοτικών ερευνών είναι ο εντοπισμός των αιτιών και των συνθηκών για κάθε περίπτωση που εξετάζεται, ώστε να κατανοηθεί η συγκεκριμένη περίπτωση μέσα στην εξέλιξή της. Φαίνεται, λοιπόν, ότι ο τρόπος προσέγγισης του θέματος εξετάζεται «συνολικά, ολιστικά και μέσα στα πλαίσια στα οποία εμφανίζεται. Συνεπώς, εδώ η ερευνητική διαδικασία δεν τεμαχίζεται σε διακριτές φάσεις. Παραμένει μία και ενιαία» (Πυργιωτάκης, 2013). Η ποιοτική έρευνα απαιτεί την ενεργή και διαρκή εμπλοκή του ερευνητή, αφού τα δεδομένα που προκύπτουν κάθε φορά πρέπει να τον οδηγούν στο στοχασμό, τον αναστοχασμό και την αναπροσαρμογή της έρευνάς του (Mason, 2002).

Αναφερόμενοι στην εκπαίδευση, γίνεται αντιληπτή η ποικιλία ποιοτικών προσεγγίσεων που έχει αναπτυχθεί. Πρόκειται για ερμηνευτικές, φαινομενολογικές, εθνογραφικές, διαλογικές, αφηγηματικές, οικοσυστημικές, κονστρουκτιβιστικές, κοινωνικό-πολιτισμικές κ.ά. προσεγγίσεις, που υιοθετούν ένα σύνολο κοινών παραδοχών που εντάσσονται στο ανθρωπιστικό/ερμηνευτικό «παράδειγμα» (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Στην **ερμηνευτική προσέγγιση** η πραγματικότητα είναι υποκειμενική/διϋποκειμενική, προσωπική, κοινωνικο-ιστορικά και πολιτισμικά κατασκευασμένη. Ο ερευνητής είναι αλληλοεξαρτώμενος με τα γεγονότα και τα υποκείμενα της έρευνας είναι αλληλοεξαρτώμενα με τον ερευνητή. Ο τελευταίος θα πρέπει να μελετήσει το φαινόμενο ως άρρηκτα συνδεδεμένο με το πλαίσιο, ενώ θα πρέπει να συνειδητοποιήσει σε ποιες αξίες βασίζεται. Τα κριτήρια ανάπτυξης της γνώσης έχουν

άμεση σχέση με την κατανόηση των προτύπων της ανθρώπινης δραστηριότητας, ανακαλύπτοντας διάφορες μορφές αιτιότητας. Η μέθοδος που χρησιμοποιείται είναι η *επαγωγική*, δηλαδή ο ερευνητής κινείται από κάτω προς τα πάνω, δημιουργώντας νέες υποθέσεις από τα δεδομένα που συλλέγει και, στη συνέχεια, θεμελιώνει τη θεωρία του. Ο ερευνητής μελετά τις συμπεριφορές, στο πλαίσιο τους, με στόχο τη βαθιά κατανόηση των συμπεριφορών, ώστε να αντλήσει περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το ζήτημα. Τα δεδομένα που συλλέγονται είναι ποιοτικά, ενώ χρησιμοποιεί διάφορες μεθόδους για να τα συγκεντρώσει, όπως: συνεντεύξεις σε βάθος, συμμετοχική παρατήρηση, σημειώσεις πεδίου, συνεντεύξεις με ανοικτές ερωτήσεις, κ.ά. Τέλος, οι διαφορετικοί τύποι ανάγνωσης των δεδομένων (κυριολεκτική, ερμηνευτική, αναστοχαστική) οδηγούν τον ερευνητή στην εξαγωγή συμπερασμάτων, κυρίως αφηγηματικού χαρακτήρα. Σε αυτό το πλαίσιο χρησιμοποιούνται περιγραφές ενταγμένες στο πλαίσιο, ενώ γίνεται άμεση αναφορά στα ίδια τα λόγια των υποκειμένων της έρευνας (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

3.6 Μεθοδολογία της έρευνας

3.6.1 Γενική περιγραφή

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2017-2018, την περίοδο Μαρτίου-Ιουνίου 2018 και είχε ως αντικείμενο τη διερεύνηση των απόψεων των μαθητών ως προς το Δημοτικό σχολείο, τις σχέσεις με τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς, την εικόνα που έχουν σχηματίσει για τον δάσκαλο/α και την αυτοπεποίθησή τους, όσον αφορά την ανταπόκρισή τους στις απαιτήσεις του Δημοτικού σχολείου, μέσα από τις αρχικές και τελικές ατομικές τους συνεντεύξεις. Στην έρευνα επίσης συμμετείχαν και οι δύο εκπαιδευτικοί των μαθητών των δύο σχολείων, οι οποίοι λειτούργησαν ως εξωτερικοί παρατηρητές και μέσα από τις ατομικές τους συνεντεύξεις απέδωσαν την δική τους οπτική απέναντι στα αντικείμενα που μας απασχόλησαν ερευνητικά και αναφέρθηκαν προηγουμένως.

3.6.2 Μεθοδολογική προσέγγιση

Η μεθοδολογική προσέγγιση που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα ήταν η ποιοτική μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου. Όπως αναφέρει ο Βάμβουκας (2000), η ανάλυση του περιεχομένου βασίζεται κυρίως σε τεκμήρια που είναι γραπτής λεκτικής επικοινωνίας και χρησιμοποιείται για την περιγραφή του φανερού περιεχομένου της επικοινωνίας, με

κύριο στόχο την ερμηνεία του. «Πρόκειται για μια απλοποιημένη, σχηματοποιημένη, εύκολη και γρήγορη μέθοδο. Αφορά λιγότερο το ύφος του κειμένου και περισσότερο τις εκφραζόμενες ιδέες. Η διαφοροποίηση είναι τεχνητή, διότι οι λέξεις εκφράζουν ιδέες» (Τζάνη, 2005). Εστιάζει στους τρόπους με τους οποίους τα θέματα εντός του κειμένου γίνονται αντικείμενο διαπραγμάτευσης και στη συχνότητα της εμφάνισής τους. Η αναζήτηση των θεμάτων γίνεται στη βάση προκαθορισμένων ερωτημάτων ή συστήματος κατηγοριών (Τσιώλης, 2015). Όλες οι κατηγορίες που χρησιμοποιούνται για την κατηγοριοποίηση του περιεχομένου όλων των γραπτών τεκμηρίων εξαρτώνται από τον γενικό σκοπό, τον στόχο, τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας και το θεωρητικό της πλαίσιο (Βάμβουκας, 2000).

3.6.3 Μέθοδοι Παραγωγής/Συλλογής Δεδομένων

Μετά την επιλογή του θεωρητικού και επιστημολογικού πλαισίου, τη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων και τον καθορισμό των υποκειμένων της έρευνας, το επόμενο βήμα είναι η επιλογή και παρουσίαση της κατάλληλης μεθόδου ή μεθόδων για τη συλλογή ή παραγωγή δεδομένων. Οι ποιοτικοί ερευνητές, όπως γράφει ο Τσιώλης (2011) «δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στους τρόπους με τους οποίους ερμηνεύεται, βιώνεται και (ανα) παράγεται ο κοινωνικός κόσμος από τους κοινωνικούς δρώντες, μέσα στο πλήθος των καθημερινών τους διαδράσεων και πρακτικών. Επιδιώκουν, κατά συνέπεια, να εξετάσουν τα ερευνώμενα φαινόμενα εκ των έσω, μέσα δηλαδή από την οπτική, τις εμπειρίες και τις ιστορίες των συμμετεχόντων, σε αυτά, υποκειμένων». Δίνεται λοιπόν, έμφαση στην ανάδειξη της φωνής των συμμετεχόντων και της συνεργασίας «για την αναζήτηση της γνώσης και της δικαιοσύνης».

Η επιστημολογική παραδοχή και ο τρόπος αντίληψης της κοινωνικής πραγματικότητας οδηγούν τον ερευνητή στην επιλογή των μεθόδων. Σημαντική κρίνεται η συνοχή μεταξύ της μεθόδου που επιλέχθηκε και του είδους των ερευνητικών ερωτημάτων που διατυπώθηκαν. Αναφερόμενοι στην ποιοτική έρευνα, γίνεται αντιληπτό ότι οι μέθοδοι παραγωγής δεδομένων δεν είναι τυποποιημένες, δομημένες και απομακρυσμένες από την «πραγματική ζωή». Αντίθετα, χαρακτηρίζονται για την ευελιξία τους απέναντι στο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσονται. Οι πλέον συνήθεις μέθοδοι παραγωγής δεδομένων αναφέρονται επιγραμματικά στη συνέχεια.

- Μη δομημένη συνέντευξη (ανοιχτού τύπου/εις βάθος)

- Ημιδομημένη συνέντευξη (ανοιχτού τύπου)
- Ομάδες εστίασης (focus groups)
- Παρατήρηση και συμμετοχική παρατήρηση

Η μέθοδος συλλογής στοιχείων που θεωρήθηκε κατάλληλη για την ηλικιακή ομάδα των υποκειμένων της, εν λόγω, έρευνας ήταν η συνέντευξη. Πρόκειται για μια συζήτηση ειδικού σκοπού μεταξύ του ερευνητή και του υποκειμένου της έρευνας, στην προκειμένη περίπτωση μεταξύ εκπαιδευτικού/ερευνητή και παιδιού. Ο σκοπός του ερευνητή σε αυτή τη διαδικασία είναι η συλλογή συγκεκριμένων στοιχείων, μέσω ερωτήσεων. Ο όρος «ποιοτική συνέντευξη» αναφέρεται σε συνεντεύξεις εις βάθος και αποτελεί ίσως την πιο διαδεδομένη μέθοδο συλλογής ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων στην εκπαιδευτική έρευνα. Η ερευνητική συνέντευξη προσβλέπει στη συστηματική συλλογή πληροφοριών όλων των υποκειμένων της έρευνας. Θα πρέπει, λοιπόν, ο ερευνητής να θέτει ίδιες ερωτήσεις, με τον ίδιο κατά το δυνατόν τρόπο σε όλα τα υποκείμενα της έρευνας (King & Horrocks, 2010).

Υπάρχουν τρεις τύποι συνεντεύξεων που χρησιμοποιούνται στην έρευνα. Η δομημένη συνέντευξη, η μη δομημένη/αδόμητη συνέντευξη και η ημι-δομημένη συνέντευξη που ουσιαστικά είναι ένας συνδυασμός των δύο πρώτων τύπων.

- **Η δομημένη συνέντευξη:** βασίζεται σε αυστηρά προκαθορισμένες ερωτήσεις ως προς το περιεχόμενο, τη διατύπωση και τη σειρά με την οποία τίθενται οι ερωτήσεις. Αυτός ο τύπος δεν επιτρέπει τη συλλογή δεδομένων σε βάθος ή την ανάδειξη νέων θεμάτων (Neuman & Robson, 2007).
- **Η μη δομημένη συνέντευξη:** εδώ ο ερευνητής δε χρησιμοποιεί προκαθορισμένες ερωτήσεις, αλλά ορίζει τη θεματική πάνω στην οποία οι συμμετέχοντες στην έρευνα καλούνται να μιλήσουν ή να τοποθετηθούν ελεύθερα και με τους δικούς τους όρους. Μέσα από αυτή την ερευνητική διαδικασία ο ερευνητής δύναται να αναδείξει νέες θεματικές, μέσα από τον λόγο των ίδιων των συμμετεχόντων, που δεν είχαν προκαθοριστεί από τον ίδιο (Mason, 2009; Neuman & Robson, 2007).
- **Η ημιδομημένη συνέντευξη:** πρόκειται για μια εις βάθος συνέντευξη, η οποία περιλαμβάνει ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων και φαίνεται να επιλέγεται συχνά από νέους μελετητές. Ο συγκεκριμένος τύπος συνέντευξης χαρακτηρίζεται για την ευελιξία ως προς την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων, ανάλογα με

τον ερωτώμενο, ως προς την «εις βάθος» συζήτηση, ως προς τη σειρά με την οποία τίθενται οι ερωτήσεις και ως προς την δυνατότητα εμπλουτισμού ή όχι της συνέντευξης με ερωτήσεις ή θέματα για συζήτηση.

Οι ποιοτικές ή ημιδομημένες συνεντεύξεις έχουν τα ακόλουθα κοινά βασικά χαρακτηριστικά (Mason, 2002):

- Τον αλληλεπιδραστικό διάλογο.
- Το σχετικά ανεπίσημο ύφος.
- Τη θεματική, βιογραφική ή αφηγηματική προσέγγιση, καθώς ο ερευνητής είναι απίθανο να έχει ένα ολοκληρωμένο και διαδοχικό σετ ερωτήσεων, αφού οι περισσότερες ποιοτικές συνεντεύξεις έχουν σχεδιαστεί να έχουν μια ρέουσα και ευέλικτη δομή, επιτρέποντας στους ερευνητές και στους συμμετέχοντες να αναπτύξουν απρόσμενα θέματα.
- Η πλειοψηφία των ποιοτικών ερευνών λειτουργεί υπό το πρίσμα ότι η γνώση είναι πλαισιωμένη και συγκυριακή και ως εκ τούτου ο ρόλος της συνέντευξης είναι να εξασφαλίσει ότι τα σχετικά πλαίσια αναδεικνύονται, έτσι ώστε να μπορεί να παραχθεί πλαισιοθετημένη γνώση.

Ο τύπος της συνέντευξης που είναι κατάλληλος για την κάθε έρευνα καθορίζεται από τους στόχους του ερευνητή. Με γνώμονα τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα της, εν λόγω, έρευνας, στην παρούσα εργασία επιλέχθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη, η οποία περιλαμβάνει ανοικτές ερωτήσεις και ζητά από τα υποκείμενα της έρευνας να περιγράψουν σκέψεις, συναισθήματα, εμπειρίες καθώς και προβληματισμούς τους πάνω στο θέμα. Ο συγκεκριμένος τύπος συνέντευξης δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να εμβαθύνει περισσότερο, χρησιμοποιώντας επιπλέον διευκρινιστικές ερωτήσεις, ενώ του επιτρέπει να επικεντρώνεται, μέσα από τις ερωτήσεις που λειτουργούν, ως οδηγός, στα θέματα που θεωρεί ότι είναι σημαντικά να καλυφθούν στο πλαίσιο της συνέντευξης (Robson, 2007).

Εκτός από την χρήση της ημιδομημένης συνέντευξης, επιλέχθηκε συμπληρωματικά από τους ερευνητές της παρούσας εργασίας και η συλλογή επιπρόσθετων δεδομένων, μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης και της τήρησης ημερολογίου. Πρόκειται, επίσης, για τεχνικές συλλογής δεδομένων, οι οποίες, όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία, ενδείκνυνται για μικρές ομάδες, κυρίως πρώιμης παιδικής

ηλικίας (Κυριαζή, 2002). Επιπρόσθετα, ο συνδυασμός διαφορετικών στοιχείων που προκύπτουν από ποικίλες τεχνικές επικουρεί στη συλλογή ποιοτικών στοιχείων καθώς και στην καλύτερη κατανόηση και ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων. Η χρήση, λοιπόν, δύο ή περισσότερων μεθόδων συλλογής δεδομένων αναφέρεται στην τεχνική της *τριγωνοποίησης ή τριγωνισμού* (triangulation), η οποία αποτελεί ζητούμενο για τους ερευνητές της εν λόγω έρευνας.

Όπως αναφέρει ο Denzin (1978, όπ. αναφ. στο Πασχαλιώρη & Μίλεση, 2005) η *τριγωνοποίηση* επισημαίνεται ως «ο συνδυασμός των μεθοδολογιών στη μελέτη του ίδιου φαινομένου». Σύμφωνα με τον Creswell (1994, όπ. αναφ. στο de Vos, 2005), η έννοια της *τριγωνοποίησης* βασίζεται στην υπόθεση ότι οποιαδήποτε προκατάληψη, που ενυπάρχει σε μια συγκεκριμένη πηγή δεδομένων, σε έναν ερευνητή ή μια μέθοδο, θα εξαλειφθεί, όταν εξεταστεί σε συνδυασμό με άλλες πηγές δεδομένων, μεθόδους και ερευνητές. Επίσης, μελετώντας κάθε πηγή πληροφοριών και αναζητώντας τα στοιχεία εκείνα που υποστηρίζουν κάποιο θέμα, διασφαλίζεται η ακρίβεια της μελέτης, καθώς οι πληροφορίες αντλούνται μέσα από διαφορετικές πηγές, πολλά άτομα ή/και διαφορετικές διαδικασίες (Creswell, 2016).

Στην παρούσα εργασία η τεχνική της τριγωνοποίησης βασίστηκε στις ατομικές συνεντεύξεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών των δύο σχολείων καθώς και στην συμμετοχική παρατήρηση και την τήρηση ημερολογίου από τους ερευνητές-εκπαιδευτικούς. Πρόκειται για μια προσπάθεια των ερευνητών, συμμετέχοντας ενεργά στο, υπό μελέτη, πλαίσιο μέσω της παρατήρησης και της συζήτησης, να κατανοήσουν σε βάθος την ερευνητική κατάσταση και να «προχωρήσουν μέσω της μελέτης πολλαπλών προοπτικών, σε μια ερμηνευτική περιγραφή, η οποία ενημερώνει με ακρίβεια για το μελετώμενο φαινόμενο και διατυπώνει ένα θεωρητικά επαρκές ευρετικό πλαίσιο για την περαιτέρω έρευνα» (Πετρογιάννης & Ανδρούτσου, 2008).

Η παρατήρηση επιλέγεται προκειμένου να μελετήσουμε τις αλληλεπιδράσεις των υποκειμένων της έρευνας καθώς και τα κίνητρα που οδηγούν σε συγκεκριμένες συμπεριφορές. Πρόκειται για μια μάλλον ευέλικτη μέθοδο ποιοτικής ανάλυσης, που επιτρέπει στον ερευνητή, μέσα από την προσωπική επαφή και τις σχέσεις μεταξύ αυτού και της ομάδας, να διαμορφώσει μια ολοκληρωμένη εικόνα ως προς τα υποκείμενα της μελέτης. Στην εκπαιδευτική έρευνα τονίζεται η σπουδαιότητα της, εν λόγω, μεθόδου και

φαίνεται να αποτελεί ένα πολύτιμο και αποτελεσματικό εργαλείο συλλογής ερευνητικών δεδομένων (Μάγος, 2005). Όπως επισημαίνεται από την Wrights (1993, όπ. αναφ. στο Μάγος, 2005) αναφερόμενη στην αξιοποίηση της παρατήρησης στην εκπαιδευτική έρευνα, «αυτή η προσέγγιση έχει το πλεονέκτημα ότι συλλαμβάνει τη σχολική εμπειρία στο σύνολο της». Ωστόσο, η συγκεκριμένη μέθοδος ενέχει δυσκολίες, καθώς η εξοικείωση των ερευνητών-εκπαιδευτικών με το περιβάλλον της τάξης δεν τους επιτρέπει να διακρίνουν όλα τα γεγονότα (Becker, 1968, όπ. αναφ. στο Bird, Hammersley, Gomm & Woods, 1999). Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί είναι «ζωντανές αντιφάσεις» καθώς η δουλειά τους «διαμορφώνεται από εντάσεις ανάμεσα στις αξίες και τις πρακτικές τους, που επηρεάζουν αυτό που ο ερευνητής συνήθως παρατηρεί» (Gitlin et al, 1991, όπ. αναφ. στο Μάγος, 2005).

Το ημερολόγιο αποτέλεσε ένα εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την καταγραφή των δεδομένων παρατήρησης από τις συζητήσεις στην ολομέλεια της σχολικής τάξης και τις ατομικές συνεντεύξεις των υποκειμένων. Επιπλέον, στο ημερολόγιο έγιναν καταγραφές που αφορούσαν τις προσωπικές σκέψεις των ερευνητών σχετικά με τις μεθόδους που υιοθετήθηκαν, την πορεία υλοποίησης των τηλεδιασκέψεων, τα δυνατά σημεία καθώς και τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν.

3.6.4 Μέθοδος Ανάλυσης Δεδομένων: Ανάλυση περιεχομένου

Η ανάλυση περιεχομένου (content analysis), σύμφωνα με τον Huckin (2004), είναι «η ταυτοποίηση, η ποσοτικοποίηση και η ανάλυση συγκεκριμένων λέξεων, φράσεων, εννοιών ή άλλων παρατηρήσιμων σημασιολογικών δεδομένων σε κείμενα ή σώμα κειμένων, με σκοπό την αποκάλυψη υποκειμενικών θεματικών ή ρητορικών σχημάτων που τα διατρέχουν». Η Neuendorf (2002) την ορίζει ως τη συστηματική, αντικειμενική, ποσοτική ανάλυση των χαρακτηριστικών ενός μηνύματος. Ο Cole (1988, όπ. αναφ. στο Elo & Kyngas, 2008), την ορίζει ως μία μέθοδο ανάλυσης γραπτών, προφορικών ή οπτικών μηνυμάτων, ενώ ο Weber (1990) ως μια μέθοδο που χρησιμοποιεί ένα σύνολο διαδικασιών για να δώσει έγκυρα συμπεράσματα από το κείμενο, μειώνοντάς το σε πιο συναφή, διαχειρίσιμα κομμάτια δεδομένων.

Ο Krippendorff (1989) θεωρεί την ανάλυση περιεχομένου ως μία από τις σημαντικότερες ερευνητικές μεθόδους στις κοινωνικές επιστήμες. Ως ερευνητική μέθοδος, αποτελεί ένα συστηματικό και αντικειμενικό μέσο περιγραφής και

ποσοτικοποίησης των φαινομένων (Downe-Wamboldt, 1992, όπ. αναφ. στο Elo, Kääriäinen, Kanste, Pölkki, Utriainen & Kyngäs, 2014). Αναπτύχθηκε στις αρχές του 20ου αιώνα από ερευνητές που ασχολήθηκαν με την επικοινωνία και είχε ως αρχικό σκοπό να καταμετρήσει τα αντικειμενικά χαρακτηριστικά (μήκος, μέγεθος επικεφαλίδας κ.λπ.) άρθρων σε εφημερίδες (Huckin, 2004).

Η μέθοδος αυτή, η οποία αναφέρεται κυρίως σε τεκμήρια γραπτής λεκτικής επικοινωνίας, έχει προταθεί και καθιερωθεί ως μία από τις καλύτερες τεχνικές έρευνας στους κόλπους των κοινωνικών επιστημών και των επιστημών του ανθρώπου (Τζάνη, 2005). Άλλες μέθοδοι περιλαμβάνουν την εθνογραφία, τη θεωρία πεδίου, τη φαινομενολογία και την ιστορική έρευνα (Hsieh & Shannon, 2005). Στόχος της είναι η παροχή γνώσης και κατανόησης σχετικά με το φαινόμενο που μελετάται (Downe-Wamboldt, 1992, όπ. αναφ. στο Hsieh & Shannon, 2005). Αντικείμενο, επίσης, της ανάλυσης περιεχομένου είναι και ο προφορικός λόγος. Απαραίτητη όμως, είναι η προϋπόθεση της καταγραφής (ηχογράφηση), μια περίπτωση που αφορά τη συνέντευξη (Βάμβουκας, 2000).

Η έρευνα που χρησιμοποιεί ποιοτική ανάλυση περιεχομένου επικεντρώνεται στα χαρακτηριστικά της γλώσσας ως επικοινωνίας, δίνοντας προσοχή στο περιεχόμενο ή στα συμφραζόμενα του κειμένου (Hsieh & Shannon, 2005). Το φυσικό περιεχόμενο της επικοινωνίας διακρίνεται σε φανερό, άδηλο και λανθάνον και μέσω της ανάλυσής του μελετώνται όλα τα στοιχεία κάθε μορφής επικοινωνίας (Βάμβουκας, 2000). Μέσα από τη μελέτη του περιεχομένου επιχειρείται ο προσδιορισμός των χαρακτηριστικών του πομπού και των αποδεκτών, η μελέτη των σκοπών και των μέσων του μηνύματος, με τα οποία επιχειρείται η πρόκληση προσοχής και του ενδιαφέροντος των αποδεκτών καθώς και η μελέτη των αποτελεσμάτων που επιφέρει το μήνυμα στους αποδέκτες. Έτσι, η εν λόγω μέθοδος χρησιμοποιείται για τον προσδιορισμό:

- των χαρακτηριστικών του περιεχομένου,
- των χαρακτηριστικών του πομπού της επικοινωνίας,
- των χαρακτηριστικών των αποδεκτών της επικοινωνίας και των επιπτώσεών της σε αυτούς, με σκοπό την εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων (Βάμβουκας, 2000).

Ως προς τη διαδικασία της ανάλυσης περιεχομένου από τη σκοπιά της *απαγωγικής* διαδικασίας, ο ρόλος του ερευνητή αναδεικνύεται. Έχοντας μια διαλογική σχέση με τα δεδομένα του, η ανάλυση (κωδικοποίηση) αναφέρεται σε μία μάλλον δημιουργική διαδικασία, η οποία διαμεσολαβείται από το θεωρητικό υπόβαθρο του ερευνητή. Τα δεδομένα αναλύονται σε συνάρτηση με τις θεωρητικές προσεγγίσεις, που αναφέρονται στο ζήτημα, προκειμένου «να εντοπίσει το «νέο», το «απρόσμενο», εκείνο που δεν δύναται να ενταχθεί στα γνωστά θεωρητικά σχήματα ή κανόνες και που οδηγεί εν τέλει στο σχηματισμό της νέας γνώσης» (Τσιώλης, 2015). Αυτό σημαίνει πρακτικά ότι ο ερευνητής μπορεί να ξεκινήσει τη διαδικασία της κωδικοποίησης λαμβάνοντας υπόψη την επισκόπηση της βιβλιογραφίας και στη συνέχεια να ομαδοποιήσει τα ερευνητικά του δεδομένα σε εννοιολογικά σχήματα, κατηγορίες ή θέματα. Η κωδικοποίηση δεν αναφέρεται στην ταξινόμηση των δεδομένων αλλά σε μια μετασχηματική διαδικασία των κατηγοριών αυτών (Τσιώλης, 2015).

Από αυτή τη διαδικασία οι κατηγορίες λειτουργούν σε συνάρτηση με τα δεδομένα, αποδίδοντας τις νέες παραμέτρους που θα αναδείξει η ανάλυση. Σύμφωνα με αυτήν, ο ερευνητής προσεγγίζει το ερευνητικό πεδίο με ένα προκαταρκτικό εννοιολογικό και θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο μετασχηματίζεται και επεκτείνεται βάσει της επεξεργασίας των παραγόμενων δεδομένων.

3.6.5 Κωδικοποίηση των δεδομένων

Για την κωδικοποίηση και την επεξεργασία των συνεντεύξεων των συμμετεχόντων της έρευνάς μας χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου και, πιο συγκεκριμένα, η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Μονάδα ανάλυσης θεωρήθηκε η πρόταση. Για την ανάλυση των συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό Atlas ti 7. Δημιουργήθηκαν έξι αρχεία. Το πρώτο αρχείο αφορά τις συνεντεύξεις των μαθητών του Δ.Σ. Κατωχωρίου, πριν την έναρξη του προγράμματος. Το δεύτερο αρχείο αφορά τις συνεντεύξεις των μαθητών του 4ου Νηπιαγωγείου Κισάμου πριν την έναρξη του προγράμματος. Δημιουργήθηκαν, επίσης, δύο ακόμη αρχεία που αναφέρονταν στις συνεντεύξεις των μαθητών των δύο σχολείων μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος. Επιπλέον, δημιουργήθηκαν δύο αρχεία, ένα για κάθε χρονική φάση των συνεντεύξεων (πριν και μετά) και αφορούσαν τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών των δύο σχολείων. Οι συνεντεύξεις των υποκειμένων της έρευνας ψηφιοποιήθηκαν και αποθηκεύτηκαν με τη

μορφή εμπλουτισμένου κειμένου rtf. Με αυτή τη μορφή επεξεργάστηκαν στο πρόγραμμα Atlas ti 7.

Κατά την επεξεργασία των δεδομένων μελετήθηκε κάθε πρόταση προσεκτικά και στη συνέχεια αποδόθηκε ένας άξονας για κάθε πρόταση. «Οι άξονες αποτελούν ένα είδος κωδικοποίησης που δημιουργήθηκαν προκειμένου να ολοκληρωθεί η επεξεργασία των γραπτών κειμένων. Η βασική ιδέα της ανάλυσης του περιεχομένου συνίσταται στην ταξινόμηση των στοιχείων ενός κειμένου σ' έναν ορισμένο αριθμό κατηγοριών, εκ των προτέρων καθορισμένων. Οι κατηγορίες αυτές αποτελούν το πλαίσιο ταξινόμησης, τις «θυρίδες» όπως αλλιώς ονομάζονται. Αποτελούν απλά τα πλαίσια της ανάλυσης του περιεχομένου» (Τζάνη, 2005).

Με τον όρο «κατηγορία» δηλώνεται η ομάδα αντικειμένων, πραγμάτων, καταστάσεων, που έχουν έναν ορισμένο αριθμό κοινών χαρακτηριστικών ή ιδιοτήτων, τα οποία τη διαφοροποιούν από τις άλλες ομάδες, με κριτήρια ποιοτικά. Η διάκριση σε κατηγορίες αποτελεί την πεμπουσία της ανάλυσης περιεχομένου, καθώς το σύστημα των κατηγοριών χρησιμεύει ως πλαίσιο για την διαλογή του αναλυτέου υλικού. «Η αυστηρότητα των αποτελεσμάτων της διερεύνησης εξαρτάται από την αξία της ανάλυσης που χρησιμοποιείται ως βάση, δηλαδή από την ακρίβεια ταξινόμησης, που με τη σειρά της εξαρτάται από την αξία των κατηγοριών» (Βάμβουκας, 2002, όπ. αναφ. στο Τζάνη, 2005).

Κάθε άξονας περιλαμβάνει υποκατηγορίες που αφορούν τα αντικείμενα που εξετάζονται. Το λογισμικό που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα εργασία δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να ταξινομεί κάθε μονάδα ανάλυσης στον αντίστοιχο άξονα που έχει οριστεί καθώς και στο συγκεκριμένο αντικείμενο που έχει ορίσει. Μετά την ολοκλήρωση της επεξεργασίας, το λογισμικό Atlas ti 7 εξάγει τα αποτελέσματα ομαδοποιημένα, ενώ αναφέρεται και η συχνότητα εμφάνισης του κάθε άξονα καθώς και των αντικειμένων.

Οι ταξινομικές κατηγορίες λοιπόν, κάνοντας διακριτή την ανάλυση, προσδίδουν εγκυρότητα στην έρευνα. Η δυσκολία ως προς τον προσδιορισμό των σημασιολογικών κατηγοριών οφείλεται κυρίως στην πολυσημία και αμφισημία λέξεων και εκφράσεων. Πέραν της αυστηρότητας, η εγκυρότητα και αποτελεσματικότητα της κατηγοριοποίησης διασφαλίζονται μέσω της εφαρμογής των κανόνων της αντικειμενικότητας, εξαντλητικότητας, καταλληλότητας και του αμοιβαίου αποκλεισμού (Τζάνη, 2005).

3.6.6 Τα ερευνητικά ερωτήματα

Ο γενικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι ο σχεδιασμός και η εφαρμογή μιας διδακτικής παρέμβασης, υιοθετώντας τη μεθοδολογία του προγράμματος εκπαιδευτικής αξιοποίησης της διαδραστικής τηλεδιάσκεψης «Οδυσσέας», για την καλλιέργεια δεξιοτήτων μετάβασης παιδιών πρώιμης παιδικής ηλικίας στο Δημοτικό Σχολείο.

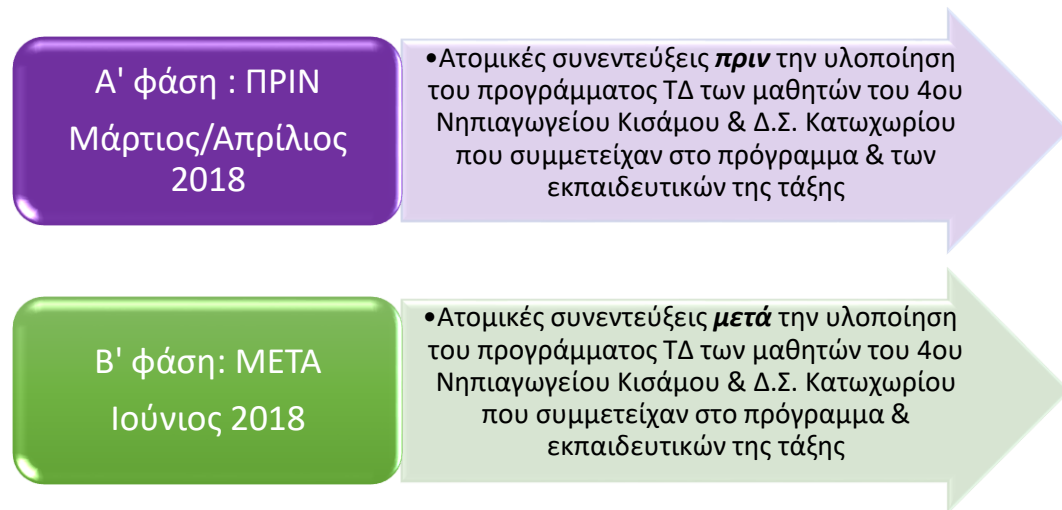
Στόχος της έρευνας είναι να διερευνήσουμε κατά πόσο η εν λόγω διδακτική παρέμβαση με τη συγκεκριμένη μεθοδολογία ενισχύει δεξιότητες που είναι κρίσιμες για την ομαλή μετάβασή τους.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν από τον σκοπό, τους επιμέρους στόχους και την πορεία του ερευνητικού σχεδιασμού είναι τα παρακάτω:

1. Σε ποιο βαθμό η προτεινόμενη μεθοδολογία επηρέασε τη διάθεση αποδοχής νέων εμπειριών από τα παιδιά.
2. Σε ποιο βαθμό η προτεινόμενη μεθοδολογία ενίσχυσε τις σχέσεις μεταξύ των παιδιών τοπικής και απομακρυσμένης τάξης.
3. Σε ποιο βαθμό η προτεινόμενη μεθοδολογία ενίσχυσε τις σχέσεις των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς.
4. Σε ποιο βαθμό η προτεινόμενη μεθοδολογία ενίσχυσε την αυτοπεποίθηση των παιδιών ως προς τη μετάβασή τους.

3.6.7 Η συλλογή των δεδομένων

Ως προς την συλλογή των δεδομένων της έρευνας αξιοποιήθηκαν οι ατομικές συνεντεύξεις (αρχικές και τελικές) μαθητών των δύο σχολείων, που συνεργάστηκαν, καθώς και των εκπαιδευτικών της τάξης. Οι συνεντεύξεις δόθηκαν από τους μαθητές Α' και Β' τάξης και την εκπαιδευτικό της Α' τάξης του Δημοτικού Σχολείου Κατωχωρίου και τους μαθητές και την εκπαιδευτικό του 4^{ου} Νηπιαγωγείου Κισάμου, ήταν ατομικές και πραγματοποιήθηκαν σε δύο διαφορετικές χρονικά φάσεις:



Σχήμα 6 Φάσεις διεξαγωγής των συνεντεύξεων

Οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί των δύο σχολείων αποτελούν και τα υποκείμενα της έρευνας. Οι μαθητές συνεργάστηκαν από απόσταση και πήραν μέρος σε τέσσερις τηλεδιασκέψεις. Πριν την έναρξη των ΤΔ καθώς και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν στις ερωτήσεις μας. Οι ερωτήσεις ήταν κοινές για τα δύο σχολεία και χρησιμοποιήθηκαν τόσο κατά τις αρχικές όσο και για τις τελικές συνεντεύξεις, προκειμένου να αντλήσουμε τα δεδομένα της έρευνας μας, που θα μας οδηγήσουν στην απάντηση των ερευνητικών μας ερωτημάτων. Κοινές ήταν και οι ερωτήσεις των εκπαιδευτικών της τάξης των σχολείων, οι οποίοι ως εξωτερικοί παρατηρητές, κλήθηκαν να απαντήσουν σε ατομικές συνεντεύξεις πριν την έναρξη του προγράμματος και μετά την ολοκλήρωσή του.

3.6.8 Οι μαθητές της έρευνας και οι διαδικασίες

Τα υποκείμενα της έρευνας ήταν οι μαθητές της Α' και Β' τάξης του 2/θ Δημοτικού Σχολείου Κατωχωρίου Ν. Χανίων και οι μαθητές του 4^{ου} Νηπιαγωγείου Κισάμου Ν. Χανίων, που το σχολικό έτος 2017-2018 συμμετείχαν στο πρόγραμμα τηλεδιασκέψεων, με τίτλο «ο Οδυσσέας πάει δημοτικό», καθώς και η δασκάλα της Α' τάξης του Δ.Σ. Κατωχωρίου και η νηπιαγωγός του 4^{ου} Νηπιαγωγείου Κισάμου. Η επιλογή των μαθητών έγινε με βάση την δήλωση συναίνεσης των γονέων και των δύο σχολείων. Οι γονείς των δύο πρώτων τάξεων του Δ.Σ. Κατωχωρίου και των νηπίων που φοιτούν στο 4ο Νηπιαγωγείο Κισάμου ενημερώθηκαν για την υλοποίηση του ερευνητικού προγράμματος και δόθηκε σε αυτούς το σχετικό έντυπο καθώς και μια επιστολή. Η ενημέρωση έγινε με φυσική παρουσία στους χώρους των δύο σχολείων ενώ οι γονείς που

δεν μπόρεσαν να παρευρεθούν στις συναντήσεις ενημερώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς/ερευνητές προφορικά, δια ζώσης και τηλεφωνικά, καθώς και μέσω σχετικής επιστολής τις επόμενες ημέρες. Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπόψη την επιθυμία ή όχι των γονέων ως προς τη συμμετοχή των παιδιών τους στο πρόγραμμα, δημιουργήθηκε η ομάδα των συμμετεχόντων.

Πιο αναλυτικά, στη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση συμμετείχαν οι μαθητές του 4^{ου} Νηπιαγωγείου Κισάμου που πρόκειται να φοιτήσουν την επόμενη σχολική χρονιά στο δημοτικό σχολείο και οι μαθητές των πρώτων τάξεων του 2/θ Δημοτικού Σχολείου Κατωχωρίου, που ήδη βιώνουν τη μετάβασή τους. Το σύνολο των μαθητών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα αποτέλεσαν τα υποκείμενα της έρευνας. Στον **πίνακα 1**, που ακολουθεί, παρουσιάζονται αναλυτικά τα χαρακτηριστικά των υποκειμένων της έρευνας που αναφέρεται στην πρώτη φάση διεξαγωγής των συνεντεύξεων.

Χαρακτηριστικά	Σύνολο	Δ.Σ. Κατωχωρίου		4 ^ο Νηπιαγωγείο Κισάμου
ΑΡΧΙΚΗ ΦΑΣΗ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ				
ΦΥΛΟ	ΣΥΝΟΛΟ	Α'ΤΑΞΗ	Β'ΤΑΞΗ	ΝΗΠΙΑ
Αγόρια	19	4	6	9
Κορίτσια	5	0	1	4
Σύνολο	24	11		13

Πίνακας 1. Α' φάση υλοποίησης συνεντεύξεων. Φύλο και σχολείο φοίτησης μαθητών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα το σχ.έτος 2017-2018

Όπως φαίνεται από τα δεδομένα του **πίνακα 1** οι μαθητές που ερωτήθηκαν στην πρώτη φάση της έρευνας, πριν την έναρξη του προγράμματος, ήταν συνολικά 24. Οι συνεντεύξεις που δόθηκαν από τους μαθητές του 4ου Νηπιαγωγείου Κισάμου ήταν στο σύνολο 13, εκ των οποίων 4 ήταν τα κορίτσια και 9 τα αγόρια. Οι μαθητές του Δ.Σ. Κατωχωρίου ήταν 11, εκ των οποίων 10 ήταν τα αγόρια και 1 κορίτσι.

Στην τελική φάση διεξαγωγής των συνεντεύξεων παρατηρείται μια μικρή διαφοροποίηση στον αριθμό των συμμετεχόντων μαθητών. Πιο αναλυτικά, στη δεύτερη φάση ο αριθμός των συμμετεχόντων μαθητών του 4^{ου} Νηπιαγωγείου Κισάμου είναι μικρότερος, διότι ένας μαθητής χρειάστηκε να νοσηλευτεί και δε βρισκόταν στο σχολείο

το διάστημα αυτό, ενώ ο δεύτερος μαθητής απουσίαζε κατά την υλοποίηση της τέταρτης τηλεδιάσκεψης και όταν ενημερώθηκε για αυτό, κατά την έναρξη της συνέντευξης, δεν θέλησε να απαντήσει στα ερωτήματα. Τα υποκείμενα λοιπόν, της δεύτερης φάσης των συνεντεύξεων διαμορφώθηκαν ως εξής:

Χαρακτηριστικά	Σύνολο	Δ.Σ. Κατωχωρίου		4 ^ο Νηπιαγωγείο Κισάμου
ΤΕΛΙΚΗ ΦΑΣΗ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ				
ΦΥΛΟ	ΣΥΝΟΛΟ	Α΄ΤΑΞΗ	Β΄ΤΑΞΗ	ΝΗΠΙΑ
Αγόρια	19	4	6	7
Κορίτσια	5	0	1	4
Σύνολο	22	11		11

Πίνακας 2. Β΄ φάση υλοποίησης συνεντεύξεων. Φύλο και σχολείο φοίτησης μαθητών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα το σχ.έτος 2017-2018

Όπως φαίνεται από τα δεδομένα του **πίνακα 2** οι μαθητές που ερωτήθηκαν στην τελική φάση διεξαγωγής της έρευνας, μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, ήταν συνολικά 22. Οι συνεντεύξεις που δόθηκαν από τους μαθητές του 4ου Νηπιαγωγείου Κισάμου ήταν στο σύνολο 11, εκ των οποίων 4 ήταν κορίτσια και 7 αγόρια, ενώ οι μαθητές του Δ.Σ. Κατωχωρίου ήταν 11, εκ των οποίων 10 ήταν αγόρια και 1 κορίτσι.

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα ήταν στο σύνολο δύο και αποτελούν τους εκπαιδευτικούς των μαθητών των δύο σχολείων.

3.6.9 Περιορισμοί της έρευνας

Τα υποκείμενα της παρούσας έρευνας ήταν οι μαθητές δύο μικρών, σε πληθυσμό, σχολείων του Ν. Χανίων, του 2/θ 4ου Νηπιαγωγείου Κισάμου και του 2/θ Δ.Σ. Κατωχωρίου. Τα αποτελέσματα, λοιπόν, είναι βέβαιο πως δεν μπορούν να γενικευθούν. Επίσης, η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου, που χρησιμοποιήθηκε, δεν ενδείκνυται για τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Η έρευνα επικεντρώθηκε στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς των δύο σχολείων, αποκλείοντας τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους στη διαδικασία μετάβασης, λόγω του χρονικού περιορισμού της εργασίας. Ωστόσο, υλοποιήθηκαν δράσεις που αφορούσαν την εμπλοκή των γονέων, εκπαιδευτικών και της ευρύτερης κοινωνίας στη διαδικασία μετάβασης, οι οποίες δεν αναφέρονται, διότι δεν μας απασχόλησαν ερευνητικά. Επίσης, ο χρονικός περιορισμός της εργασίας επηρεάζει τα αποτελέσματά της, καθώς η μετάβαση, όπως έχουμε προαναφέρει, δεν είναι ένα στιγμιαίο

γεγονός, αλλά μια εμπειρία που αρχίζει πολύ πριν και εκτείνεται χρονικά πολύ αργότερα από την πρώτη μέρα του σχολείου.

Ωστόσο, η παρούσα εργασία μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση των απόψεων των ίδιων των μαθητών, καθώς και όλων των εμπλεκομένων στη διαδικασία μετάβασης, διαχρονικά, για την εξαγωγή ασφαλέστερων και πιο έγκυρων συμπερασμάτων.

Σύνοψη

Στο 3^ο Κεφάλαιο έγινε προσπάθεια να αναδειχθούν τα βασικά στοιχεία που απαρτίζουν την εν λόγω μελέτη περίπτωσης. Παρουσιάστηκαν ο σκοπός, ο στόχος και τα ερευνητικά ερωτήματα και έγινε αναφορά στην επιστημολογική και μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας. Η επαγωγική μέθοδος που επιλέχθηκε, δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να κινείται από κάτω προς τα πάνω, δημιουργώντας νέες υποθέσεις από τα δεδομένα που συλλέγει και στη συνέχεια να θεμελιώνει τη θεωρία του. Πρόκειται για μια ποιοτικής ανάλυσης μέθοδο, η οποία βασίστηκε στην ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων των υποκειμένων της έρευνας. Στην έρευνα συμμετείχαν οι μαθητές της Α' και Β' τάξης του 2/θ Δημοτικού Σχολείου Κατωχωρίου Ν. Χανίων και οι μαθητές του 4^{ου} Νηπιαγωγείου Κισάμου Ν. Χανίων που το σχολικό έτος 2017-2018 συμμετείχαν στο πρόγραμμα τηλεδιασκέψεων με τίτλο «ο Οδυσσέας πάει δημοτικό» καθώς και οι εκπαιδευτικοί των μαθητών των δύο σχολείων, που λειτούργησαν ως εξωτερικοί παρατηρητές. Ακολουθεί η παρουσίαση και ανάλυση των απόψεων που εκφράστηκαν τόσο προφορικά, όσο και μέσα από την τήρηση των ημερολογιακών καταγραφών των ερευνητών της παρούσας εργασίας.

4 Παρουσίαση και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων

Στο παρόν κεφάλαιο θα γίνει παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων της ερευνητικής μας προσπάθειας. Στις ενότητες 4.2 και 4.3 θα παρουσιαστούν οι αρχικές και οι τελικές απόψεις, αντίστοιχα, των μαθητών που έλαβαν μέρος στην έρευνα, όπως αυτές αποτυπώθηκαν στις ατομικές τους συνεντεύξεις. Στην ενότητα 4.4 θα παρουσιαστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών των δύο σχολείων σχετικά με την συμμετοχή των μαθητών τους στο εν λόγω πρόγραμμα, ενώ στην ενότητα 4.5 θα παρουσιαστούν οι καταγραφές των ημερολογίων των δύο εκπαιδευτικών-ερευνητών.

4.1 Παρουσίαση και ανάλυση των απόψεων των μαθητών σχετικά με την συμμετοχή τους στο ερευνητικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα ΔΤ «Ο Οδυσσέας πάει δημοτικό»

Στην παρούσα ενότητα θα παρουσιαστούν οι αρχικές απόψεις όλων των μαθητών σχετικά με τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα ΔΤ «Ο Οδυσσέας πάει δημοτικό», που είχε στόχο την καλλιέργεια δεξιοτήτων μετάβασης. Οι απόψεις αφορούν τη μετάβασή τους στο δημοτικό σχολείο μέσω ΤΔ, τις σχέσεις με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς της τοπικής και απομακρυσμένης τάξης μέσω ΤΔ, την επικοινωνία και την συνεργασία με μαθητές και εκπαιδευτικούς τοπικής και απομακρυσμένης τάξης μέσω ΤΔ καθώς και τις προσδοκίες, τους φόβους και τις ανάγκες τους ως προς το ζήτημα της μετάβασης, όπως εκφράστηκαν μέσα από τις απαντήσεις τους στις αρχικές ατομικές συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν. Ακολουθεί η παρουσίαση των απόψεων, όπως διατυπώθηκαν από τους ίδιους μαθητές, μετά την ολοκλήρωση του εν λόγω προγράμματος.

Κάθε πρόταση συνοδεύεται από έναν κωδικό, που αντιστοιχεί σε έναν μαθητή κάθε συνέντευξης. Οι μαθητές του Δημοτικού Σχολείου Κατωχωρίου έλαβαν αύξοντες αριθμούς με πρώτο ψηφίο τον αριθμό ένα (1) ενώ οι μαθητές του 4^{ου} Νηπιαγωγείου Κισάμου αύξοντες κωδικούς με πρώτο ψηφίο τον αριθμό δυο (2). Στον κωδικό αυτό θα αναφερόμαστε κατά την ανάλυση των απόψεων των μαθητών. Η φάση διεξαγωγής της συνέντευξης (αρχική ή τελική) δηλώνεται με τα γράμματα “Π” (πριν) και “Μ” (μετά), αντίστοιχα.

Οι απόψεις κατηγοριοποιήθηκαν με βάση τους άξονες και τα βασικά αντικείμενα της αξιολόγησης του ερευνητικού εκπαιδευτικού προγράμματος αξιοποίησης της ΔΤ «Οδυσσέας», όπως προέκυψαν στην έρευνα αξιολόγησης του προγράμματος που πραγματοποιήθηκε μέσω ερωτηματολογίων προς τους μαθητές κατά τη διάρκεια υλοποίησής του (Αναστασιάδης, Φιλιπούσης, Σιάκας, Τομαζινάκης, Γκίζα, Μαστοράκη & Καρβούνης, 2008, οπ. αναφ. στο Γκίζα, 2011), τα οποία όμως προσαρμόστηκαν και εμπλουτίστηκαν προκειμένου να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Τα βασικά αντικείμενα, ανά άξονα, όπως διαμορφώθηκαν από τους ερευνητές της παρούσας εργασίας, είναι τα εξής:

Τα βασικά αντικείμενα ανά άξονα
1^{ος} άξονας: Σχέσεις με τους δασκάλους (Τοπικής – Απομακρυσμένης τάξης)
Επικοινωνία με τον δάσκαλο μέσω Τ/Δ DASKALOS_EPIKOINONIA
Συνεργασία με τον δάσκαλο μέσω Τ/Δ DASKALOS_SYNERGASIA
Απόψεις/δηλώσεις για τον δάσκαλο της απομακρυσμένης τάξης μέσω Τ/Δ DASKALOS_DISTANCE
Απόψεις/δηλώσεις για τον δάσκαλο της τοπικής τάξης μέσω Τ/Δ DASKALOS_LOCAL
Απόψεις για τον δάσκαλο/δασκάλα γενικά μέσω Τ/Δ DASKALOS_GENIKA
Προσδοκίες για τον δάσκαλο/α μέσω Τ/Δ DASKALOS_PROSDOKIES
2^{ος} άξονας: Σχέσεις με τους συμμαθητές (Τοπικής – Απομακρυσμένης Τάξης)
Επικοινωνία με τους συμμαθητές μέσω Τ/Δ STUDENTS_EPIKOINONIA
Συνεργασία με τους συμμαθητές μέσω Τ/Δ STUDENTS_SYNERGASIA
Απόψεις/δηλώσεις για τους συμμαθητές της απομακρυσμένης τάξης μέσω Τ/Δ STUDENTS_APOPSEIS_DISTANCE
Απόψεις/δηλώσεις για τους συμμαθητές της τοπικής τάξης μέσω Τ/Δ STUDENTS_APOPSEIS_LOCAL
3^{ος} άξονας: Το σχολείο ως φορέας κοινωνικοποίησης
Σχέσεις με τους συμμαθητές της τοπικής τάξης μέσω Τ/Δ SOC_SXESEIS_LOCAL
Σχέσεις με τους συμμαθητές της απομακρυσμένης τάξης μέσα από την Τ/Δ

SOC_SXESEIS_DISTANCE
Νέες γνωριμίες μέσω T/Δ SOC_MEETINGS
Απόκτηση φίλων μέσω T/Δ SOC_FRIENDS
Σημασία φίλων μέσω T/Δ SOC_SHMASIA
4ος άξονας: Δεξιότητες μετάβασης
Απόκτηση αυτοπεποίθησης μέσω T/Δ METABASH_SELFCOFIND
Ανάγκες/προϋποθέσεις μετάβασης μέσω T/Δ METABASH_NEEDS
Διάθεση αποδοχής νέων εμπειριών μέσω T/Δ METABASH_EMPEIRIES
Συναισθήματα για το Δημοτικό σχολείο μέσω T /Δ METABASH_FEELINGS
Προβληματισμοί για το Δημοτικό μέσω T/Δ METABASH_PROBLEMS
Απόψεις για το Δημοτικό Σχολείο μέσω T/Δ METABASH_DHMOTIKO
Δηλώσεις για το Δημοτικό Σχολείο μέσω T/Δ METABASH_LIKE
5ος άξονας: Διάφορα
Θέματα που αναφέρονται στην συνέντευξη και δεν αφορούν το θέμα OTHERS

Πίνακας 3. Τα βασικά αντικείμενα ανά άξονα

Προέκυψαν τέσσερις άξονες που αναφέρονται στα ερευνητικά ερωτήματα της εν λόγω εργασίας, οι οποίοι θα παρουσιαστούν στη συνέχεια. Ο πέμπτος άξονας με τίτλο «Διάφορα» δεν θα αναλυθεί. Ο άξονας αυτός περιλαμβάνει όλες εκείνες τις απόψεις των μαθητών που δεν ανήκουν σε κανέναν από τους προηγούμενους, τέσσερις άξονες. Πρόκειται για προτάσεις που είτε δεν αφορούν το πρόγραμμα, είτε η διατύπωση δημιουργεί αμφιβολίες και προβληματισμό για το περιεχόμενο και το νόημά τους. Η αναλυτική παρουσίαση των βασικών αντικείμενων ανά άξονα και των ερωτήσεων που αντιστοιχούν σε κάθε βασικό αντικείμενο παρουσιάζονται στο **Παράρτημα Α** της παρούσας εργασίας.

4.2 Ανάλυση των αρχικών απόψεων των μαθητών

1^{ος} άξονας: Σχέσεις με τους δασκάλους (Τοπικής – Απομακρυσμένης τάξης)

Ο πρώτος άξονας περιλαμβάνει τις αρχικές απόψεις των μαθητών, όπως διατυπώθηκαν μέσα από τις αρχικές ατομικές συνεντεύξεις, στα πλαίσια της διδακτικής παρέμβασης με τίτλο «Ο Οδυσσέας πάει δημοτικό» και αναφέρεται στις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς της τοπικής και απομακρυσμένης τάξης. Πιο αναλυτικά, στον πρώτο άξονα αναφέρονται τα εξής βασικά αντικείμενα: η επικοινωνία με τον/ην δάσκαλο/α μέσω ΤΔ, η συνεργασία με τον/ην δάσκαλο/α μέσω ΤΔ, οι απόψεις/δηλώσεις για τον/ην δάσκαλο/α γενικά μέσω ΤΔ, οι προσδοκίες για τον/ην δάσκαλο/α μέσω ΤΔ, οι απόψεις/δηλώσεις για τον/ην δάσκαλο/α της απομακρυσμένης τάξης μέσω ΤΔ καθώς και οι απόψεις/δηλώσεις για τον/ην δάσκαλο/α της τοπικής τάξης μέσω ΤΔ.

4.2.1 Αρχικές απόψεις μαθητών ως προς την επικοινωνία με τον/ην δάσκαλο/α μέσω Τηλεδιάσκεψης

Όσον αφορά την επικοινωνία των μαθητών με τον/την δάσκαλο/α μέσω ΤΔ υπάρχει μια μόνο αναφορά, από ένα μαθητή, ο οποίος εκφράζει κάποια ερωτήματα που απευθύνονται στον δάσκαλο της απομακρυσμένης τάξης και αφορούν τον χώρο του δημοτικού σχολείου. Οι υπόλοιποι μαθητές δεν φαίνεται να εκφράζουν κάποια άποψη σχετικά με το συγκεκριμένο αντικείμενο. Στη συνέχεια παραθέτουμε αυτούσια τα ερωτήματα του μαθητή, όπως εκφράστηκαν μέσα από την αρχική του συνέντευξη:

- *Να του κάνω μια ερώτηση...*

Πόσο μεγάλο είναι το σχολείο σας;...

Πόσα θρανία έχετε για τα παιδάκια ; (Π_205)

4.2.2 Αρχικές απόψεις μαθητών ως προς τη συνεργασία με τον δάσκαλο μέσω τηλεδιάσκεψης

Οι μαθητές, στις αρχικές τους συνεντεύξεις, δεν φαίνεται να αναφέρονται στη συνεργασία τους με τον δάσκαλο μέσω τηλεδιάσκεψης. Ωστόσο υπάρχει μία μόνο αναφορά ενός μαθητή, ο οποίος εκφράζεται μάλλον θετικά και φαίνεται να προσδοκά μια καλή συνεργασία με τον δάσκαλο μέσω ΤΔ. Ακολουθεί αυτούσια η απάντηση του μαθητή:

- *Εγώ θα συνεργαστώ πολύ ωραία! (Π_204)*

4.2.3 Αρχικές απόψεις/δηλώσεις για τον/ην δάσκαλο/α της απομακρυσμένης τάξης μέσω Τηλεδιάσκεψης

Οι αρχικές απόψεις των μαθητών για τον/ην δάσκαλο/α της απομακρυσμένης τάξης φαίνεται να επικεντρώνονται στη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και σε δραστηριότητες που σχετίζονται με τον ρόλο του. Φαίνεται, λοιπόν, πως τα παιδιά, εκτός από μαθήματα, μάλλον επιθυμούν να παίξουν και να διασκεδάσουν με τον δάσκαλο. Αρκετοί, ωστόσο, ήταν οι μαθητές που απάντησαν πως δε γνωρίζουν τι περιμένουν από τον/ην δάσκαλο/α της απομακρυσμένης τάξης και δεν διατύπωσαν καμία άποψη. Ακολουθούν αυτούσιες οι αναφορές των μαθητών:

- *Να κάνουμε παιχνίδια...*
Να τραγουδάμε, να χορεύουμε...
Θα γελάμε και αυτά (Π_201)
- *..... να κάνουμε πολλές εργασίες (Π_203)*
 - *Να ακούσω το μάθημα (Π_206)*
- *Η κυρία και ο δάσκαλος να μην τα βάζουνε τιμωρία (Π_211)*
 - *Να με γνωρίσουν (Π_212)*
- *Να μου βάζει μόνο μαθήματα και να κάνω και διάλειμμα. (Π_102)*
 - *Να παίζουμε... (Π_105)*
- *Να βοηθάει, να βοηθάμε, να τον ακούμε, να διασκεδάζουμε (Π_106)*
 - *Πράγματα, μάθημα. (Π_107)*
- *Να μάθουμε κάτι άλλο... και να παίζουμε μετά ένα παιχνίδι... (Π_109)*
- *Αυτό που κάνω και με τον δάσκαλό μου. Να κάνω ζωγραφική και μάθημα. (Π_110)*

- *Να παίζουμε, να νιώθουμε καλά (Π_111)*

Ένας μαθητής φαίνεται πως δεν επιθυμεί να αποκόψει τον δάσκαλο από την τάξη του. Τονίζει ότι θέλει να αλληλεπιδράσει μαζί του σε συνδυασμό με τους μαθητές του:

- *Εγώ δεν θέλω μόνο με το δάσκαλο, θέλω και με όλα τα παιδιά. (Π_106)*

Αντίθετα, η άποψη ενός άλλου μαθητή φαίνεται να επικεντρώνεται στα παιδιά της απομακρυσμένης τάξης, περιορίζοντας μάλλον τον ρόλο του δασκάλου:

- *Και τι; ... θα μας μαθαίνει και αυτός εδώ;*

Ααααα... τίποτα. Απλά με τα παιδιά.

Ναι... ο δάσκαλος δεν έχει κάτι να παίζει.

Να μας διαβάξει ...;

Να μας μάθει την αλφαβήτα απλάαα (Π_207)

Ένας άλλος μαθητής, αν και αρχικά εκφράζει κάποια διστακτικότητα να απαντήσει, καθώς δε γνωρίζει τον εκπαιδευτικό με τον οποίο θα συνεργαστεί, εν τέλει διατυπώνει την άποψη ότι θα ήθελε ο δάσκαλος της απομακρυσμένης τάξης να λειτουργήσει συμπληρωματικά με τη δασκάλα του.

- *Δεν ξέρω. Αφού δεν ξέρω ποια είναι...*

Να την ρωτήσω κάποια άλλα πράγματα που δεν έχουμε μάθει στην κυρία μου

και ... άμα έχουμε ξεχάσει ένα γράμμα πρέπει να το μάθω

...γιατί έχουμε ένα γράμμα ξεχάσει, αυτό το ι. (Π_104)

4.2.4 Αρχικές απόψεις/δηλώσεις για τον/ην δάσκαλο/α της τοπικής τάξης μέσω Τηλεδιάσκεψης

Οι μαθητές του 4^{ου} Νηπιαγωγείου Κισάμου, στις αρχικές τους συνεντεύξεις, δεν φαίνεται να εκφέρουν καμία άποψη για τον εκπαιδευτικό της τοπικής τάξης. Οι ερωτήσεις επικεντρώθηκαν στους δασκάλους του δημοτικού σχολείου, προκειμένου να μελετηθεί πληρέστερα το ζήτημα της μετάβασης και αποτελεί έλλειψη η ανυπαρξία σαφώς διατυπωμένων αναφορών για τη νηπιαγωγό του τμήματος.

Επίσης, οι μαθητές του Δημοτικού Σχολείου Κατωχωρίου δε φαίνεται να κάνουν κάποια αναφορά στον δάσκαλο της τοπικής τάξης, εκτός από έναν μαθητή, που μάλλον φαίνεται να διατυπώνει μια κρίση για τους εκπαιδευτικούς της τοπικής τάξης:

- ...καλός κύριος είσαι και η κυρία μου είναι καλή... (Π_104)

4.2.5 Αρχικές απόψεις μαθητών για τον/ην δάσκαλο/δασκάλα γενικά μέσω

Τηλεδιάσκεψης

Οι αρχικές απόψεις των μαθητών για τον δάσκαλο γενικά μέσω Τηλεδιάσκεψης εκφράστηκαν μέσα από τις απαντήσεις τους σε δύο διαφορετικά ερωτήματα. Το πρώτο ερώτημα επικεντρώνεται στη γενικότερη εικόνα που έχουν οι μαθητές για τον δάσκαλο του δημοτικού σχολείου. Το δεύτερο ερώτημα προσπαθεί να εκμαιεύσει την άποψή τους για τις προσδοκίες που τρέφει ο δάσκαλος από αυτά και λειτουργεί συμπληρωματικά, αποδίδοντας μια σαφέστερη εικόνα του δασκάλου, όπως αυτός παρουσιάζεται μέσα από τις αρχικές συνεντεύξεις των παιδιών.

Ως προς το πρώτο ερώτημα, κάποιοι μαθητές, στις αρχικές τους απόψεις, φαίνεται να εκφράζονται μάλλον θετικά για τον δάσκαλο και τονίζουν τον ρόλο του στη μάθηση, στην υποστήριξη των μαθητών, στην επιτήρησή τους καθώς και στην εφαρμογή των κανόνων.

- Σου εξηγεί τα μαθήματα (Π_101)
 - μας βάζει μαθήματα, μας λέει τι να κάνουμε, μας βγάζει διαλείμματα, μας βάζουν να παίζουμε με τον υπολογιστή, μας βάζουν μαθήματα να γράψουμε... (Π_102)
 - Προσέχει τα παιδιά, κάνει γύρους όλη την ώρα για να δει πού είναι τα παιδιά (Π_103)
 - Να μάθει τα παιδιά τα γράμματα και τα μαθήματα και να τους πει καλά πράγματα και ότι δεν μπορούμε να χτυπάμε έτσι... (Π_104)
 - Μας μαθαίνει πολλά πράγματα, μας διαβάζει, άμα δεν έχει κάποιος [καταλάβει] να μας βοηθήσει γιατί δεν μπορούμε να τα μάθουμε και μόνοι μας. (Π_105)
 - Τους μαθαίνει πράγματα, για να πάνε στο γυμνάσιο, μετά από το γυμνάσιο στο λύκειο και να σπουδάσουνε και μετά να κάνουν δική τους δουλειά. Και τους μαθαίνει στη δεύτερα τάξη να λογαριάζουνε τα ρέστα, να δίνουν τα λεφτά, πολλά πράγματα. (Π_106)
 - Κάνει μάθημα, εξηγά πράγματα, λέει τους κανόνες, λέει πότε θα βγούμε διάλειμμα, λέει πότε θα μπορούμε, πότε θα έχουμε ελεύθερη ώρα, τέτοια. (Π_107)

- Βοηθάει τα παιδιά για να διαβάζουν καλά (Π_108)
- Τους μαθαίνει πράγματα, τους μαθαίνει την ορθογραφία, την ανάγνωση, τα μαθηματικά και τα υπόλοιπα (Π_109)
- Μαθαίνει στα παιδιά γράμματα, μαθαίνουνε για τους Τούρκους, πώς ήτανε, πώς παίζανε ζύλο, τέτοια (Π_111) (Σημείωση: εδώ ο μαθητής αναφέρεται στο μάθημα της ιστορίας και τις μάχες, καθώς οι μαθητές της Β΄ τάξης είναι στην ίδια αίθουσα με τους μαθητές της Ε΄ και Στ΄ τάξης και πολλές φορές παρακολουθούν το μάθημα της άλλης τάξης, αν δεν τους έχει ανατεθεί κάποια σιωπηρή εργασία).
- Ο δάσκαλος μιλάει στα παιδάκια και η δασκάλα λέει και μετά μιλάει πότε βγαίνουμε διάλειμμα και μετά πότε πάμε στο παγκάκι και μετά πότε θα παίζουμε υπολογιστή... πότε θα παίζουμε αυτοκινητάκια.

Αυτός θέλει να πει ότι θέλει να γρα ... θέλει να γρα.. αμα λέει να γράψει όλα τα ...όλα να γράψεις αλφαβήτα τα γράφεις όλο (Π_204)

- Τιιι; [ερώτηση προς ερευνητή]
Μαθαίνουν (Π_206)
- Τους μαθαίνει να διαβάζουν και να λένε την αλφαβήτα.(Π_207)
 - Μπορεί και δασκάλα....
- Εεεε.... Όχι... εεε τους μαθαίνουν πράγματα και τέτοια. (Π_208)
 - Δεν ξέρω
- Τους μαθαίνει πράγματα (Π_210)

Μια μαθήτρια αναφέρει και τη συμμετοχή του δασκάλου στο παιχνίδι:

- Μάθημα, παίζουν μαζί καμία φορά, συζητάνε (Π_110)

Υπάρχουν ωστόσο και αρκετές αναφορές μαθητών, κυρίως του νηπιαγωγείου, για τον ρόλο του/ης δασκάλου/ας, που επικεντρώνονται σε ζητήματα πειθαρχίας και κανόνων και αφορούν είτε τον διευθυντή είτε τον δάσκαλο του δημοτικού σχολείου. Φαίνεται πως ο ρόλος του δασκάλου μάλλον δεν περιορίζεται μόνο στο να μαθαίνει τα παιδιά αλλά και να τα πειθαρχεί. Ακολουθούν αυτούσιες οι αναφορές των μαθητών:

- Εμ όχι... στην Κ τον Β τον πηγαίνει η κ. Μ και τον πάει στον ... δι

... δια στον τέτοιο... δικαστή

A! ναι στον διευθυντή

...Τον μαλώνει

Τους μαθαίνει τα γράμματα ... (Π_201)

- ... είναι διαιτητής και...

Και άμα κάνει ένα παιδί κάτι πολύ σοβαρό μπορεί και να ... φύγει από αυτό το σχολείο....

Αυτό σκέφτεται (Π_202)

- Έχει μια βέργα... άμα κάνουν κακά πράγματα τους δέρνει

Τους λέει να φύγει

Στα παιδάκια ...

Να πάει στο δικαστήριο να του μιλήσει ο δικαστής... [εν. διευθυντής]

...στο παιδάκι (Π_205)

- Όχι Παίρνει τα παιχνίδια

Γιατί εκεί διαβάζουμε (Π_209)

- Λέει στα παιδιά ...βοηθάει την κυρία δασκάλα να... όταν κάποιο παιδί ... όταν δύο παιδιά πολλά παιδιά να κάνουνε τρέλες τη βοηθάει να τα αλλάξει θέση.

Όταν ο κύριος δεν μπορεί να κάνει όλα μόνος του να βάψει τα αυγά η κυρία του φέρνει αυτό που θέλει, εννοώ το βάψιμο αυγών και τον βοηθάει. (Π_211)

Τέλος, υπάρχουν και δύο μαθητές που δήλωσαν μάλλον άγνοια και δεν εξέφρασαν καμία άποψη για το συγκεκριμένο ερώτημα κατά την διάρκεια της συνέντευξης.

- Δεν ξέρω(Π_213)

- Δεν ξέρω (Π_203)

Ως προς το δεύτερο ερώτημα, σχετικά με το τι θέλει ο δάσκαλος να κάνουν τα παιδιά, οι μαθητές στις αρχικές τους απόψεις φαίνεται να αποδίδουν μεγάλη σημασία στη μάθηση.

- Να τους βάζει μαθήματα. Είναι πιο σημαντικά από όλα τα πράγματα (Π_102)

- Να διαβάζουνε. (Π_103)

- *Λίγο ελεύθερη ώρα και πολύ μάθημα...γιατί πρέπει να μάθουν και πολύ. (Π_104)*
 - *να διαβάζουνε, να κάνουνε πολλά πράγματα (Π_105)*
 - *Να διαβάζουν καλά. (Π_108)*
 - *Να μάθουνε, να τα μαθαίνει τα μαθήματα, μόνο αυτό. (Π_109)*
 - *Μάθημα. (Π_110)*
 - *Να μαθαίνουν γράμματα. (Π_111)*
 - *Να μάθουν γράμματα (Π_201)*
 - *...και να μην κάνουνε λάθη. (Π_203)*
- *Αλλά περιμένουν να γράψουν όλα αλφαβήτα για να ξέρουνε ΑΒΓΔΕΖΗΘΙΚΛΜ ΚΑΙ Μ ΞΟ και μετά Κ και Κ και μετά συνεχίζουν όλα τα γράμματα και μετά αρχίζουν 123456789101112....70 (Π_204)*
 - *Να διαβάζουνε*
Να γράφουν στα βιβλία τους (Π_205)
 - *Να τους κάνουνε μάθημα (Π_206)*
- *Να μεγαλώσουν να μάθουν την αλφαβήτα και να ξέρουν να λένε την αλφαβήτα και να διαβάζουν. (Π_207)*
 - *Να διαβάσουνε;(Π_209)*

Κάποιοι μαθητές κάνουν αναφορά στο διάλειμμα, τη ζωγραφική και το παιχνίδι.

- *Να παίζουνε, δηλαδή να είναι διάλειμμα (Π_101)*
 - *Να παίζουνε (Π_105)*
 - *... και να ζωγραφίζουνε (Π_110)*

Άλλοι μαθητές στέκονται στην πειθαρχία και την εφαρμογή των κανόνων:

- *Να τον ακούνε και να μην κάνουν άλλα αντί άλλων, γιατί μπορεί να έχει κανένα πρόβλημα, να είναι άρρωστος και να έρχεται. (Π_106)*
- *Ήσυχία και να μην κάνουνε διάλειμμα όταν είναι η ώρα του μαθήματος. (Π_107)*
 - *Να είναι ήσυχα τα παιδιά (Π_203)*
 - *Και να μην δέρνουνε (Π_205)*
- *Να κάνουν ησυχία όταν κάνουμε ...όταν τρώμε και να μην μιλάμε. (Π_211)*

Ένας μαθητής φαίνεται ότι επιζητά μια συνεργατική σχέση με τον δάσκαλο, αναφέροντας τη βοήθεια που αναμένει ο δάσκαλος από τους μαθητές του στη σχολική καθημερινότητα:

- *να τον βοηθάμε (Π_105)*

Ενώ υπάρχουν και οι ακόλουθες αναφορές που δεν εντάσσονται σε καμία από τις παραπάνω ομαδοποιήσεις/ κατηγοριοποιήσεις απαντήσεων και παρουσιάζονται στη συνέχεια αυτούσιες:

- *Να κάνουνε καλές πράξεις (Π_202)*
- *Να του πάρουμε μια κατασκευή ... να νιώσει καλά να μας βάλει καλό βαθμό...*

Να είμαστε καλά

Καλά η υγεία μας και να ερχόμαστε πάντα σχολείο... να μην είμαστε άρρωστοι...

αυτό.(Π_208)

- *Μμμ... να μας γνωρίσει (Π_210)*

4.2.6 Αρχικές απόψεις μαθητών ως προς τις προσδοκίες για τον/ην δάσκαλο/α μέσω Τηλεδιάσκεψης

Στην ερώτηση που αναφέρεται στις προσδοκίες των παιδιών για τον εκπαιδευτικό του δημοτικού σχολείου φαίνεται πως η εκμάθηση των γραμμάτων, της ανάγνωσης και της γραφής είναι κάποιες από τις προσδοκίες που εκφράζονται για το πρόσωπο του δασκάλου, ενώ αρκετές είναι και οι αναφορές στην τήρηση των κανόνων, που διέπουν το νέο σχολικό πλαίσιο, καθώς και στον νέο τρόπο αξιολόγησης των μαθητών. Εκφράζεται, ωστόσο, και μία άποψη ενός μαθητή, που προσδοκά να γίνει φίλος με τον/ην δάσκαλο/α του. Ένας άλλος μαθητής στέκεται στη βοήθεια που αναμένει από αυτόν για την αντιμετώπιση των δυσκολιών του, ενώ κάποιος άλλος αναφέρεται στη βοήθεια που θέλει να του παράσχει ο ίδιος. Κάποιοι άλλοι μαθητές προσδοκούν από τον/την δάσκαλο/α να τους αφήνει και ώρα για παιχνίδι, εκτός από μαθήματα. Τέλος, υπάρχουν και εδώ παιδιά που δεν απάντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση, δηλώνοντας ότι δεν γνωρίζουν. Ακολουθούν αυτούσιες οι αναφορές των μαθητών:

- *Να μου μάθει γράμματα (Π_201)*
- *Να γίνουμε φίλοι. (Π_203)*
- *Περιμένω ... αυτός θα μου μιλάει και εγώ θα γράφω (Π_204)*

- Να μην κρατάει τη βέργα, να μην πάνε να πιούνε νερό χωρίς να ρωτήσουνε; ... και την τουαλέτα ...;

Να ρωτήσουνε πάλι ... και την ώρα του φαγητού να πάει να κατασκοπεύει τις κυρίες

[ερώτηση: Ο δάσκαλος;] Ε .. όχι τα παιδάκια (Π_205)

- Περιμένω να κάνω μάθημα (Π_206)
- Μμμμμμμ..... να διαβάζω.(Π_207)
 - Να διαβάζω. (Π_102)
- Να διαβάζουνε πρώτα οι μεγάλοι και μετά εμείς. (Π_103)
 - Να μάθω (Π_104)
- Να διαβάσουμε, να κάνουμε πολλά πράγματα. (Π_105)
- Γλώσσα, και τα κουτάκια των μαθηματικών (Π_107)
 - Να μάθω καινούρια πράγματα (Π_108)
 - Να μου μάθει τα μαθήματα (Π_109)
 - Μάθημα, ζωγραφική (Π_110)
- Να μαθαίνουμε γράμματα και γλώσσα (Π_111)
- Να..... μας βάζουνε καλό βαθμό... να μη μιλάνε μόνοι τους, να μην μας βάζουνε χαμηλό βαθμό χωρίς να τους κάνουμε τίποτα... και τέτοια..(Π_208)
 - Α... θα μας πει όμως
Να διαβάσουμε;(Π_209)
- ... να παίζουν μαζί και να μην βάζει τιμωρία τα παιδιά (Π_211)
 - Να μου πει ο δάσκαλος να μάθω να διαβάζω (Π_212)
 - Να μην φωνάζω (Π_213)
- να τον ακούω, να μην κάνω άλλα αντί άλλων από ό,τι πρέπει... (Π_106)
 - να παίζω ελεύθερη ώρα, να έχω λίγο. (Π_104)
 - να παίζουμε κανένα επιτραπέζιο. (Π_110)
- άμα δεν ξέρω κάτι καθόλου θα με βοηθούσατε λίγο... (Π_109)

Δεύτερος άξονας: Σχέσεις με τους συμμαθητές (Τοπικής –Απομακρυσμένης τάξης)

Τα βασικά αντικείμενα του δεύτερου άξονα είναι τέσσερα: επικοινωνία με τους συμμαθητές μέσω ΤΔ, συνεργασία με τους συμμαθητές μέσω ΤΔ, απόψεις/δηλώσεις για τους συμμαθητές της απομακρυσμένης τάξης μέσω ΤΔ και απόψεις/δηλώσεις για τους συμμαθητές της τοπικής τάξης μέσω ΤΔ . Οι αρχικές απόψεις των μαθητών σχετικά με τις σχέσεις με τους συμμαθητές τοπικής και απομακρυσμένης τάξης θα παρουσιαστούν μέσα από τα παραπάνω αντικείμενα του εν λόγω άξονα.

4.2.7 Αρχικές απόψεις για την επικοινωνία με τους συμμαθητές μέσω τηλεδιάσκεψης

Στις αρχικές απόψεις των μαθητών, συναντάμε δύο αναφορές όπου φαίνεται πως οι μαθητές περιμένουν να επικοινωνήσουν με τα παιδιά της απομακρυσμένης τάξης. Ακολουθούν αυτούσιες οι αναφορές τους.

- *Θέλω να μιλήσουμε μια φορά με εκείνα τα παιδιά στο σχολείο...
Να το ακούσουν όλα τα παιδιά αυτό που θέλω να πω. (Π_101)*
- *Skype
Θα μιλήσουμε (Π_210)*

4.2.8 Αρχικές απόψεις για την συνεργασία με τους συμμαθητές μέσω τηλεδιάσκεψης

Στις αρχικές συνεντεύξεις οι μαθητές αναφέρθηκαν μάλλον στην πρόθεσή τους να συνεργαστούν με τους μαθητές της απομακρυσμένης τάξης. Οι αναφορές επικεντρώνονται στο ελεύθερο παιχνίδι στις γωνιές του νηπιαγωγείου και συγκεκριμένα στο παιχνίδι με τις πλαστελίνες, στη γωνιά οικοδομικού υλικού και στη βιβλιοθήκη ή στην τάξη, προκειμένου να διαβάσουν από κοινού. Η στάση τους, όπως εκφράζεται από τις συνεντεύξεις τους, μοιάζει να είναι μάλλον θετική. Ακολουθούν αυτούσιες οι αναφορές των μαθητών:

- *Θα συνεργαστώ πολύ ωραία (Π_204)*
- *Να πάμε στις πλαστελίνες (Π_205)*
- *Να διαβάζουμε μαζί...(Π_208)*
- *Περιμένω να συνεργαστούμε για να φτιάξουμε ένα πύργο (Π_212)*

4.2.9 Αρχικές απόψεις/ δηλώσεις για τους συμμαθητές της απομακρυσμένης τάξης μέσω τηλεδιάσκεψης

Οι μαθητές, από τις αρχικές τους αναφορές, φαίνεται να διακατέχονται από μάλλον ανάμεικτα συναισθήματα, όπως λύπη, φόβο αλλά και χαρά, για τους μαθητές της απομακρυσμένης τάξης. Οι αναφορές φαίνεται να περιορίζονται στο τι βιώνουν τη δεδομένη στιγμή, μάλλον επειδή δεν έχουν έρθει ακόμη σε επαφή με τους συμμαθητές της απομακρυσμένης τάξης.

- ... και χαρούμενος και λυπημένος, γιατί κάποια μπορεί να ήτανε κακά μπορεί να ήτανε καλά. (Π_106)

- Φόβο..... (Π_201)

- Τα παιδιά....Πως θα είναι ...ή άμα είναι καλά ή όχι...
Η άμα είναι δυνατά ή όχι... , να μην χτυπάμε....

Φόβο και... (Π_208)

Μια αναφορά ενός άλλου μαθητή φαίνεται πως είναι θετική, καθώς εκφράζει μάλλον την επιθυμία να βρεθεί στο δημοτικό σχολείο:

- Χαρά

Γιατί θα πήγαινα στο δημοτικό. (Π_212)

4.2.10 Αρχικές απόψεις/δηλώσεις για τους μαθητές της τοπικής τάξης μέσω τηλεδιάσκεψης

Οι αρχικές δηλώσεις των μαθητών, σχετικά με τις προσδοκίες που τρέφουν από τους φίλους τους, παρουσιάζονται μάλλον θετικές. Φαίνεται να αναμένουν βοήθεια, υποστήριξη, εκπλήξεις, δώρα και ζωγραφιές ενώ ένας μαθητής εκδηλώνει την επιθυμία να συναντήσει τους φίλους του και εκτός σχολείου. Οι αναφορές των παιδιών παρουσιάζονται αυτούσιες στη συνέχεια:

- να με βοηθάνε για πάντα (Π_203)

- Να με υποστηρίζουνε. (Π_213)

- Ε... να πάω στο σπίτι τους. (Π_205)

- Να μου κάνουν καμιά έκπληξη ... να τους κάνω εγώ καμιά έκπληξη... (Π_202)

- Έκπληξη... (Π_208)

- Για να μου κάνουν κάτι ωραίο για να μου ζωγραφίσουν κάτι ωραίο (Π_204)

- *Να μου κάνουν μια ζωγραφιά και εγώ να τη θυμάμαι (Π_101)*
 - *Να μου φέρουν ένα δώρο (Π_211)*
- *Να μου δίνουν κάθε μέρα αυτοκόλλητα. Μπορούν να το κάνουν αυτό. (Π_101)*

Ωστόσο, υπάρχουν δύο παιδιά που δεν φαίνεται να περιμένουν κάτι από τους φίλους τους στο σχολείο.

- *Τίποτα (Π_209)*

Τίποτα ... Μπορώ να το κάνω εγώ

- *Τίποτα (Π_210)*

Τέλος, ένας μαθητής, στις αρχικές του απόψεις, φαίνεται να εκφράζει ένα παράπονο για τους συμμαθητές του, σχετικά με τη στάση τους απέναντι στα μαθήματα.

- *Να μην γκαρίζουνε στην τάξη, να κάνουνε όλα τα μαθήματα, να μη λένε όχι σε κάποια μαθήματα. (Π_106)*

Τρίτος άξονας: Το σχολείο ως φορέας κοινωνικοποίησης

Ο τρίτος άξονας αφορά το σχολείο ως φορέα κοινωνικοποίησης. Οι αρχικές απόψεις των μαθητών σχετικά με το σχολείο ως φορέα κοινωνικοποίησης παρουσιάζονται μέσα από τις αναφορές τους στα τέσσερα βασικά αντικείμενα του εν λόγω άξονα και πιο συγκεκριμένα: τις σχέσεις με τους συμμαθητές της τοπικής τάξης μέσω ΤΔ, τις σχέσεις με τους συμμαθητές της απομακρυσμένης τάξης μέσω ΤΔ, τις νέες γνωριμίες μέσω ΤΔ και την απόκτηση φίλων μέσω ΤΔ.

4.2.11 Αρχικές απόψεις μαθητών ως προς τις σχέσεις με τους συμμαθητές της τοπικής τάξης μέσω τηλεδιάσκεψης

Οι μαθητές, στις αρχικές τους απόψεις, φαίνεται ότι εκφράζονται μάλλον θετικά για τους συμμαθητές της τοπικής τάξης. Κυρίαρχη θέση στις σχέσεις τους φαίνεται να έχει το παιχνίδι καθώς και δημιουργικές δραστηριότητες που βασίζονται στη συνεργασία, όπως η ζωγραφική, οι κατασκευές και το διάβασμα. Για κάποια παιδιά φαίνεται να είναι σημαντική, επίσης, η βοήθεια που μπορεί να προσφέρουν ή να δεχθούν στο σχολείο. Ακολουθούν αυτούσιες οι αναφορές των παιδιών:

- *Μιλάμε, παίζουμε... και γελάμε (Π_201)*

- *Παίζω*

Παίζουμε... τρέχουμε (Π_202)

- *Παίζουμε*

Και ζωγραφίζουμε

Εργασίες...

Φτιάχνουμε σημαίες (Π_203)

- *Εδώ παίζουμε ... πάμε στον υπολογιστή, παίζουμε αυτοκινητάκια μπαίνουμε εδώ και μετά πάμε στο παγκάκι και καθόμαστε.(Π_204)*

- *Παίζουμε, φτιάχνουμε τέρατα και στρατιώτες. (Π_205)*

- *Μμμ παίζουμε...*

Διαβάζουμε...

Τρώμε... (Π_206)

- *Ααα.. παίζω.*

Μιλάμε....κάνουμ..κάνουμε αστεμμαααα (Π_207)

- *Ποιους εδώ;*

Παίζουμε ...

- *Εεεεκαθόμαστε, ζωγραφίζουμε, διαβάζουμε λέξεις....*

ζεκουραζόμαστε.(Π_208)

- *Παίζουμε... τρώμε, στην παρεούλα ... καθόμαστε και μιλάμε (Π_209)*

- *Παίζω..*

Κάνω εργασίες (Π_210)

- *Με τους συμμαθητές μου όταν φέρνουν κάτι μου αφήνουν να παίζω λίγο Και όταν πάμε να φάμε μου δίνουν το φαγητό τους. (Π_211)*

- *Κάνω ζωγραφίζω και... και... και ... ζωγραφίζω και με πινέλο. (Π_212)*

- *Παίζω*

Παίζω παζλ ...παίζω πολλά παιχνίδια...(Π_213)

- *Παίζω, διασκεδάζω, κάνουμε το χορευτικό και παίζω μήλα. (Π_101)*

- *[Με τους συμμαθητές μου] Μαθαίνω γράμματα, διαβάζω, μαθαίνω...*

(Π_102)

● *Μια φορά που μας λέει η κυρία μου «Τώρα παιδιά θα κάνουμε λίγο ελεύθερη ώρα» είχα πει πολλές φορές την Ε... ή το Γ... ή τον Κ..., να ζωγραφίσουμε μαζί Κ... ή Ε.. ή Γ...*

ή να παίζουμε κάτι άλλο; (Π_103)

● *Παίζουμε, διαβάζουμε... (Π_105)*

● *Παίζω, διασκεδάζω, φτιάχνω, παίζουμε πολύ, σκεφτόμαστε, αν θέλουμε, βοηθάω.*

(Π_106)

● *Διαβάζουμε, παίζουμε, γελάμε, τέτοια... (Π_107)*

● *Παίζουμε... (Π_108)*

● *Στο παιχνίδι παίζουμε, παίζουμε παιχνίδια, κρυφτό, κνηγητό, μήλα... Μερικές φορές όταν με δυσκολεύει κάτι ζητάω κάποια βοήθεια (Π_109)*

● *Παίζω, διασκεδάζουμε, βοηθάει ο ένας τον άλλον... (Π_110)*

● *Γράφουμε, μαθαίνουμε, κάνουμε γλώσσα, μαθηματικά, φυσική... (Π_111)*

Στο ίδιο βασικό αντικείμενο εντάχθηκαν και οι απαντήσεις μιας ακόμη ερώτησης, η οποία αρχικά είχε σχεδιαστεί να καλύψει άλλο βασικό αντικείμενο. Οι απαντήσεις όμως που δόθηκαν από τα παιδιά αφορούν επίσης ζητήματα σχέσεων μεταξύ συμμαθητών και φίλων, γι' αυτό συμπεριλήφθηκαν σε αυτό το βασικό αντικείμενο. Το παιχνίδι φαίνεται και εδώ να τονίζουν οι μαθητές στις αρχικές αναφορές τους. Επίσης, φαίνεται να επιζητούν την καλλιέργεια υγιών σχέσεων που βασίζονται στον αλληλοσεβασμό.

● *Να παίζω μαζί τους*

Ααα.... Να παίζουμε μαζί (Π_201)

● *να παίζουμε (Π_205)*

● *Για μένα; Τίποτα απλά να παίζουμε μαζί. (Π_207)*

● *Περιμένω να παίζουμε. (Π_212)*

● *Να με παίζουν, να μη μου φωνάζουν, να μη με δέρνουν... (Π_102)*

● *Παίζουμε. (Π_103)*

● *Ωραία πράγματα και εγώ να τους κάνω ωραία πράγματα αλλά μερικές φορές δεν μπορώ. (Π_104)*

● *Να μην τσακωνόμαστε, να μη δέρνω τους άλλους φίλους μου, τέτοια. (Π_107)*

● *Να με παίζουμε. (Π_108)*

● *Να με βοηθάνε, να με παίζουμε. (Π_109)*

● *Να με αγαπάνε, να με σέβονται. (Π_110)*

4.2.12 Αρχικές απόψεις μαθητών ως προς τις σχέσεις με τους συμμαθητές της απομακρυσμένης τάξης μέσα από την τηλεδιάσκεψη

Στις αρχικές τοποθετήσεις τους οι μαθητές φαίνεται ότι περιμένουν να παίξουν με τα παιδιά της απομακρυσμένης τάξης. Η δημιουργία ομάδας επισημαίνεται από δύο διαφορετικά παιδιά, ενώ τα συναισθήματα που εκφράστηκαν από άλλους μαθητές φαίνεται να είναι μάλλον θετικά. Παρά ταύτα, αρκετοί μαθητές, στις αναφορές τους, εκφράζουν συναισθήματα όπως λύπη και ντροπή, καθώς φαίνεται να είναι επιφυλακτικοί με τους μαθητές της απομακρυσμένης τάξης, αναφερόμενοι στο γεγονός ότι δεν τους γνωρίζουν. Ακολουθούν αυτούσιες οι αναφορές των μαθητών:

- *Εεεε... να παίζουμε (Π_201)*
 - *Να προλαβαίνουμε να παίζουμε όλοι μαζί (Π_202)*
 - *Μ' αυτά τα παιδιά περιμένω να παίξω μαζί τους (Π_204)*
 - *.... Να γίνω ...ομάδα*
Γιατί δεν τα ξέρω
Να παίζουμε (Π_205)
 - *Μμμμμ...δεεεν ξέρω.*
Να παίζουμε.... με όλους τους συμμαθητές. (Π_207)
 - *Να παίζουμε. (Π_208)*
 - *Μμμ... δεν ξέρω*
 - *Να παίζουμε (Π_209)*
 - *Να παίξω (Π_213)*
 - *Ένα δημοτικό που είναι πιο μακριά από τα Χανιά;*
Να παίζουμε πολύ- πολύ ωραία
Ότι θέλω για πάντα να παίζουμε μαζί όλη την ομάδα.
Θέλω να παίζουμε ωραία
να παίζουμε πιο σημερινές μέρες (Π_211)
 - *Θα ένιωθα πολύ χαρούμενος*
Περιμένω να τους δείξω τα παιχνίδια που έχουμε (Π_206)
 - *Δεν ξέρω*
Χαρά (Π_210)

- *Να περνάμε ωραία όπως στο παλιό σχολείο. (Π_203)*
- *Μετά, όταν γνωριστούμε, να μπορούμε να παίζουμε ένα παιχνίδι, να το χαρούμε, να χαρούνε και τα άλλα παιδιά. (Π_102)*
 - *Να παίζουμε. (Π_103)*
- *Ωραίο ήθελα να παίζω με αυτούς άμα δεν ήταν τέτοια παιδιά που είναι εδώ θα ήταν κάπως άλλα. (Π_104)*
 - *Να παίζουμε, να χαρούνε, να χαρούμε κι εμείς... (Π_105)*
 - *Να παίζω, να τα βοηθάω, να μου λένε πράγματα και να τους λέω και εγώ, να κάνουμε παρέα. (Π_106)*
 - *Να παίζουμε, να γελάμε, να λέμε αστεία και τέτοια... (Π_107)*
 - *Να παίζουμε. (Π_109)*
 - *Να παίζω, να διασκεδάσω, να ζωγραφίσουμε μαζί... (Π_110)*
- *Να γίνουμε φίλοι, να παίζουμε καλά, να μη χτυπάμε... Να παίζουμε μπάλα, μπάσκετ, ποδόσφαιρο, βόλεϊ, μπάλα... (Π_111)*
 - *Λύπη, γιατί μετά δεν έχω φίλους. (Π_102)*
- *Λύπη, επειδή δε θα τους ήξερα και θα ντρεπόμουνα, γιατί θα ήταν ξένα παιδιά (Π_103)*
 - *Θα έκανα «Χμμμ, δεν ξέρω. Θα είναι ωραία ή όχι;» (Π_104)*
 - *Θα ντρεπόμουνα να μην τους κάνω κάτι, να μη μου κάνουνε κάτι... (Π_105)*
- *Λύπη, γιατί δεν τα ξέρω, δεν... Εγώ θα σκεφτόμουν ότι θε θα τον ήξερα, δε θα ήμουν καλός (Π_109)*

4.2.13 Αρχικές απόψεις μαθητών ως προς τις νέες γνωριμίες μέσω τηλεδιάσκεψης

Οι αρχικές απόψεις των μαθητών σχετικά με τις νέες γνωριμίες μέσω ΤΔ ποικίλλουν. Φαίνεται να θεωρούν δύσκολη τη συνεργασία με τα παιδιά της απομακρυσμένης τάξης και εκφράζουν απορίες και ερωτήσεις. Άλλοι μαθητές εκφράζουν μια προσμονή να γνωρίσουν πρώτα τα παιδιά, ώστε να μπορέσουν να συνεργαστούν στη συνέχεια. Άλλοι εκφράζουν την επιθυμία και τη χαρά να βρεθούν στο άλλο σχολείο, προκειμένου να γνωρίσουν τα παιδιά, ενώ υπάρχει μια αναφορά ενός μαθητή που δηλώνει τη λύπη του, επειδή δεν θέλει να χάσει τους παλιούς φίλους του. Ακολουθούν αυτούσιες οι απόψεις των παιδιών.

- Θα σκεφτόμουν ότι είναι πολύ δύσκολο

Αυτό που είπες. (Π_201)

- Θα σκεφτόμωνα ότι... Αλήθεια; πως θα γίνουμε αυτήν την ομάδα; (Π_206)

- Να πήγαινα σε αυτό το σχολείο

Ωραία επειδή θα τελειώσω τα μαθήματα μου και δεν θα έχω μαθήματα (Π_202)

- Θα σκεφτόμουν ότι μια φορά θα πήγαινα με κάθε παιδί θα πήγαινα σε κάθε σχολείο.

(Π_204)

- Να πάμε στο άλλο σχολείο..

Στο σχολείο τους ;

να γνωρίσω όλα τα παιδάκια (Π_211)

- Χαρά (Π_210)

- Θα το έκανα

Θα ένιωθα χαρά

Επειδή.... είναι παιδιά που δεν τα γνωρίζω. (Π_213)

- Θέλω να δω τι κάνουνε... τα ξέρω επειδή είναι η Χ.. μαζί και έχω πάει εκεί και έχω κάνει ποδήλατο. (Π_207)

- Να έρθουνε αυτοί εδώ, να πάμε εμείς εκεί... Να έρθουνε και αυτοί εδώ στο σχολείο μας. (Π_105)

- να γνωρίζουμε νέα παιδιά (Π_106)

- Πρώτα να μου πουν το όνομά τους και μετά εγώ να τους πω το άλλο και μετά θα ξέρω πώς να τους λέω...(Π_102)

- Θα έλεγα να μου πούνε πρώτα το όνομά τους και μετά να κάνουμε ομάδες. (Π_111)

- Λύπη

Γιατί δεν θα χαιρόμουν που θα έφευγα από τους παλιούς μου φίλους. (Π_203)

4.2.14 Αρχικές απόψεις μαθητών ως προς την απόκτηση φίλων μέσω τηλεδιάσκεψης

Αρκετοί φαίνεται να είναι οι μαθητές που δήλωσαν την επιθυμία τους να αποκτήσουν νέους φίλους. Ωστόσο και εδώ υπάρχει ένας μαθητής που εκφράζει αντιφατικά συναισθήματα, αιτιολογώντας την άποψη του.

- Ότι θα έχω νέους φίλους (Π_205)

- *Ναι. θα ένιωθα νομίζω χαρά και λύπη.*
- *Επειδή θα γνωρίσω και άλλους φίλους, λύπη επειδή θα φύγω από αυτό το σχολείο.*
(Π_207)
 - *να γίνουμε φίλοι κολλητοί... (Π_208)*
 - *Θα γίνουμε ομάδα; ... πως όλοι θα είμαστε φίλοι*
Θα ένιωθα πάλι χαράπολύ χαρά (Π_211)
- *Πρέπει η κυρία να μας το δείξει στον υπολογιστή αυτά τα παιδιά και μετά εγώ να καταλάβω και να γίνω φίλος με άλλους. (Π_101)*
- *Θα ένιωθα ότι θα γνωρίσω λίγους καινούριους φίλους και τέτοια. Δεν έχω γνωρίσει πολλούς, θα γνωρίσω καινούργιους φίλους. [Νιώθω] χαρά, [γιατί] θα κάνω κι άλλους φίλους. (Π_107)*
 - *νιώθω χαρούμενος, ότι θα γνωρίσω κι άλλους φίλους. (Π_108)*
 - *Χαρά, γιατί θα έκανα καινούριους φίλους. (Π_110)*

4.2.15 Αρχικές απόψεις μαθητών ως προς την σημασία των φίλων μέσω τηλεδιάσκεψης

Η σημασία των φίλων φαίνεται να αναφέρεται σχεδόν από όλους τους μαθητές στις αρχικές τους συνεντεύξεις. Οι απαντήσεις των παιδιών επικεντρώνονται στα θετικά συναισθήματα που βιώνουν με τους φίλους τους. Κατ' αντιδιαστολή, κάποια παιδιά αναφέρουν τα αρνητικά συναισθήματα που γεννά η απουσία φίλων. Επίσης, υπάρχουν αναφορές σχετικές με τη συντροφικότητα, τη βοήθεια που παρέχουν οι φίλοι όταν χρειαστεί και το παιχνίδι. Αναφερόμενοι στο παιχνίδι, κάποιοι μαθητές φαίνεται να επισημαίνουν τη συμπεριφορά τους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Υπάρχει, τέλος, η άποψη ενός μαθητή που μάλλον δηλώνει πως οι φίλοι δεν είναι πολύ σημαντικοί, αιτιολογώντας όμως την απάντησή του με έναν αντιφατικό τρόπο. Και εδώ συναντήσαμε μαθητές που δεν απάντησαν, δηλώνοντας την άγνοιά τους. Ακολουθούν αυτούσιες οι απόψεις των μαθητών.

- *Για να παίζουμε, να γελάμε (Π_201)*
- *Γιατί άμα δεν έχεις φίλους παίζεις μόνος σου και είσαι στεναχωρημένος. (Π_202)*
 - *..... γιατί αν δεν ξέρω ένα γράμμα και αυτοί το ξέρουνε μπορούνε να μου το κάνουνε*
[και να..] Μας βοηθήσουν (Π_203)

- Γιατί μου μοιράζουνε τα παιχνίδια τους (Π_205)
- Για να έχει κάποιος .. για να έχει ένα παιδάκι παρέα όταν οι γονείς του έχουνε φύγει για δουλειά. (Π_206)
- Για να έχουμε... και όλα τα παιδιά να μην είναι ένας.. να βαριέται και να έχει κι άλλους φίλους για να παίζει. (Π_207)
- Εεεγιατί άμα δεν είχαμε πως θα έπαιζα; Μόνος μου; (Π_208)
 - δεν ξέρω (Π_209)
 - Για να βοηθάει ο ένας τον άλλο (Π_210)
 - Είναι καλό
γιατί πρέπει να παίζουμε με κάτι
και να μην κάνουμε πολύ φασαρία
Επειδή πρέπει να παίζουμε καλά
για να μην χτυπάμε και οι φίλοι να μην μας θέλουν άλλο
και όταν περάνουμε καλά
να λέμε ότι ο άλλος και θα φωνάζει και θα έχουνε μαλώσει (Π_211)
 - Επειδή... επειδή είναι πάρα πολύ σημαντικόί...
Γιατί το σημαντικό είναι να παίζουμε σωστά με τους φίλους μας. (Π_212)
 - Επειδή παίζω πολλά παιχνίδια μαζί τους (Π_213)
 - Γιατί έχεις φίλους, δεν έχεις λύπη και σου αρέσει. (Π_101)
- Γιατί μετά άμα είσαι μόνος σου, νιώθεις μοναξιά. Δεν έχεις φίλους να παίζεις ένα παιχνίδι, να διασκεδάσεις, να είσαι χαρούμενος. (Π_102)
- Γιατί είμαστε και εμείς χαρούμενοι. Ότι νιώθω ωραία... Αυτά. Και μου αρέσει που παίζουμε. Δηλαδή, διάφορα παιχνίδια. Κάθε τρεις και λίγο βρισκουμε και άλλο παιχνίδι. Μια βδομάδα παίζουμε και άλλο.(Π_103)
 - Να παίζουμε μαζί και να κάνουμε πολλοί μαζί... (Π_104)
- Για να παίζεις, για να είσαι χαρούμενος, για να μην έχεις θυμό, να μην κάνεις τίποτα... (Π_105)
 - Γιατί μπορείς να παίζεις, να τους βοηθάς και να σε βοηθάνε (Π_106)
 - Γιατί δεν μπορείς να είσαι μόνος σου...
Αν ο καθένας ήταν μόνος του, θα βαριόταν,
τι θα παίζει; Μπάλα, έτσι; 23 μπάλες θα έπρεπε να έχουμε για να παίζει ο καθένας μόνος του; (Π_107)

- Για να μας βοηθάνε. (Π_108)
- Για να κουβεντιάζουμε για κάτι, να παίζουμε, όταν τον δυσκολεύει κάποιον να τον βοηθάει ο άλλος φίλος (Π_109)
- Γιατί άμα δεν έχουμε φίλους μετά θα είμαστε μόνοι μας. (Π_110)
- Για να τους βοηθάνε, να τους βοηθάνε στη δουλειά, να τους βοηθάνε να μην τους παίζουνε ζύλο οι άλλοι... (Π_111)
- Γιατί δεν είναι και πολύ σημαντικοί
Γιατί σου χω ...πω ...γιατί τους αγαπάω πολύ
Δεν είναι σημαντικοί (Π_204)

Τέταρτος άξονας: Δεξιότητες μετάβασης

Ο τέταρτος και τελευταίος άξονας αναφέρεται στις δεξιότητες μετάβασης που επιχειρείται να διερευνηθούν μέσα από τις αρχικές συνεντεύξεις των μαθητών. Τα βασικά αντικείμενα του, εν λόγω, άξονα είναι επτά και αναφέρονται στις απόψεις για το Δημοτικό Σχολείο μέσω ΤΔ, στις δηλώσεις για το Δημοτικό Σχολείο μέσω ΤΔ, στην απόκτηση αυτοπεποίθησης ως προς τη μετάβαση μέσω ΤΔ, στην αναφορά των αναγκών ή και των προϋποθέσεων μετάβασης μέσω ΤΔ, στη διάθεση αποδοχής νέων εμπειριών μέσω ΤΔ, στα συναισθήματα για το Δημοτικό σχολείο μέσω ΤΔ και τέλος στους προβληματισμούς για το Δημοτικό σχολείο μέσω ΤΔ.

4.2.16 Αρχικές απόψεις μαθητών για το Δημοτικό Σχολείο μέσω τηλεδιάσκεψης

Οι αρχικές αναφορές των μαθητών για το δημοτικό σχολείο επικεντρώνονται κυρίως στον χώρο, εσωτερικό και εξωτερικό, επισημαίνοντας μάλλον τις διαφορές μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου, στη μάθηση που συντελείται εκεί καθώς και στο διάλειμμα. Οι πληροφορίες, όσον αφορά τους μαθητές του νηπιαγωγείου, φαίνεται να προέρχονται από περιγραφές οικείων, στα παιδιά, προσώπων, όπως τα ίδια αναφέρουν, ενώ χαρακτηριστικές είναι οι απόψεις κάποιων μαθητών για την απουσία παιχνιδιών τόσο μέσα στις αίθουσες όσο και εκτός. Στη συνέχεια παραθέτουμε αυτούσια τα λόγια των μαθητών:

- Ααα για αυτό που πάει η Κ...;

Έχει μπασκέτες, έχει Έχει διάφορες σκάλες να ανεβαίνεις και έχει πάνω κυρίες που σου μαθαίνουν γράμματα.

Βασικά στο δημοτικό άμα δεν φέρεις μολύβι σου τα παίρνουνε. Όχι άμα φέρνεις παιχνίδι... (Π_201)

- Ξέρω πολλά πράγματα

Ξέρω ότι το διάλειμμα είναι για τρώσιμο... για να φάμε... ξέρω ότι μέσα δεν έχει παιχνίδια

Τι έχει; ... έχει μαθηματικά για να διαβάζουνε.... (Π_202)

- Ξέρω για το δημοτικό ότι εκεί διαβάζουμε...

Και ότι εκεί βγαίνουμε κάθε μέρα διάλειμμα (Π_203)

- Ξέρω γράμματα

Ξέρω ΑΒΓΔΕΖΗΘΙΚΛ....Μ και Μ. (Π_204)

- Είναι σχολείο

Εε... για να μαθαίνουν να διαβάζουνε (Π_205)

- Ξέρω ότι είναι διαφορετικό από το δικό μας

Έχει θρανία ενώ το δικό μας δεν έχει θρανία (Π_206)

- για το Δημοτικό σχολείο; [Ψιθυρίζει]

Δεν το έχω δει.

Τι να σου πω από το δημοτικό;

Δεν έχω πάει, θα πάω του χρόνου.

Ότι διαβάζουν εκεί, παίζουμε μπάσκετ, εκεί είναι και μια φίλη μου, 150 φίλοι μου και διαβάζουμε. (Π_207)

- Ε εε... δεν ξέρω και πολλά...

Εεεε... ότι είναι λίγο μεγάλο σχολείο από αυτό, ότι είναι μετά το σχολείο από αυτό... εεε ότι είναι λίγο μεγαλύτερο το σχολείο αυτό....

Εννοώ μεγαλύτερο.... μεγαλύτερη τάξη, εκεί διαβάζουμε.... Και λέμε αγγικά... δεν ξέρω τίποτα άλλο... δεν θυμάμαι τίποτα άλλο.

Ότι είναι μεγάλο σχολείο....

Και ότι μέσα έχει δεν έχει πολλά παιχνίδια και μόνο διαβάζουμε...

κάνουμε....(Π_208)

- Διαβάζουνε ... διάλειμμα κάνουνε βγαίνουν έξω κάποιες φορές στο διάλειμμα μόνο και μαθαίνουνε την αλφαβήτα;. (Π_209)
 - Πως διαβάζουμε (Π_210)
 - Το δημοτικό; Τι είναι το δημοτικό;
Είναι αυτό που έχουμε κοντά μας;
Είναι το σχολείο που τα ξαδελφάκια μας πηγαίνουν και περνάνε ωραία και όταν χτυπάει το κουδούνι πηγαίνουν μέσα...
Διαβάζουνε και όταν πάλι χτυπάει βγαίνουν έξω και έχει το γήπεδο. (Π_211)
Ξέρω πώς στο δημοτικό έχει παιδάκια και παίζουν και ... έχουν πάρα πολλά παιδάκια και τους αρέσει να βγούνε διάλειμμα. (Π_212)
 - Δεν ξέρω κάτι...
- Είναι μεγάλο σχολείο, καταρχήν, είναι πολλά παιδάκια και ... δεν ξέρω τίποτα άλλο (Π_101)
 - Το δημοτικό σχολείο είναι μια τάξη και εκεί πέρα είναι πολύ μεγάλα σχολεία και αυτά τα παιδιά που φοβούνται, πρέπει να πάνε. (Π_102)
 - Εεε, κάτι καλό. (Π_103)
 - Να του πω τα μαθήματα και τέτοια πράγματα. Και θα του πω και που... τότε άμα είναι πιο μεγάλος να πάει ... να μην πει που πρέπει να πάει τουαλέτα να πει «Κυρία πρέπει να πάω τουαλέτα» που κάνουν μαθήματα πολύ πολύ δύσκολο (Π_104).
 - Μάθημα. Μαθαίνεις πολλά πράγματα. (Π_105)
- Είναι ένα σχολείο που έχει πέντε τάξεις, στη μία τάξη μαθαίνουν τα γράμματα, στην άλλη προπαίδειες, στην άλλη μαθαίνουμε να διαβάζουμε. (Π_106)
 - Εντάξει, κάνουμε μαθήματα, γλώσσα, τέτοια. Μαθηματικά, γλώσσα, αντιγραφή, ορθογραφία, ανάγνωση και προσθέσεις και αφαιρέσεις. (Π_107)
 - Είναι ωραίο... Παίζω με τους φίλους μου... Κάνω μάθημα... Και μαθαίνω πράγματα. (Π_108)
- Θα πάμε στο δημοτικό και μετά στο δημοτικό θα πας πρώτη και μέχρι την έκτη είσαι δημοτικό και μετά είσαι σε ένα άλλο σχολείο. (Π_109)
 - Ένας χώρος που κάνουμε μάθημα, κατασκευές, παίζουμε. (Π_110)
 - Είναι κάποια παιδιά που κάνουν μάθημα, κανονικό μάθημα και είναι και οι δασκάλοι τρεις που μας κάνουν μάθημα, φυσική, γλώσσα, μαθηματικά. (Π_111)

4.2.17 Αρχικές δηλώσεις για το δημοτικό σχολείο μέσω τηλεδιάσκεψης

Οι αρχικές δηλώσεις των μαθητών για το δημοτικό σχολείο μέσω ΤΔ φαίνεται να επικεντρώνονται στα μαθήματα, στο διάλειμμα, στο παιχνίδι με φίλους καθώς και στο διάβασμα. Υπάρχουν ωστόσο και κάποιοι μαθητές, κυρίως του νηπιαγωγείου, που επισημαίνουν πως δεν γνωρίζουν και δεν απαντούν στην εν λόγω ερώτηση, αιτιολογώντας κάποιες φορές την αδυναμία τους. Ένας μαθητής του δημοτικού σχολείου φαίνεται να έχει αρνητική άποψη γι' αυτό. Ακολουθούν αυτούσιες οι απόψεις των μαθητών.

- *Αααα μου αρέσει που έχουν μπασκέτες και πάω και μπάσκετ ... έχω βάλει πολλά καλάθια. (Π_201)*
- *Να προλαβαίνω να παίζω και εγώ λίγο μπάλα όταν βγαίνουμε γιατί είναι μικρό το διάλειμμα. (Π_202)*
 - *Να παίζω μπάσκετ. (Π_205)*
- *Στο δημοτικό σχολείο... μου αρέσει πως μου αρέσει πως όταν θέλω να παίζω και μ' αρέσει πολύ όταν παίζω με τους φίλους μου. (Π_211)*
- *Μου αρέσει που παίζουν γιατί έχω και δει παιδάκια στο δημοτικό που παίζουν μπάσκετ. (Π_212)*
 - *Μ' αρέσει που εκεί διαβάζουμε
Και που βγαίνουμε διάλειμμα κάθε μέρα. (Π_203)*
- *Μου αρέσει να παίζω με τους φίλους μου, μου αρέσει να με παίζουν μέσα στο σχολείο... μου αρέσει να παίζουν υπολογιστή
Μετά πηγαίνω και παίζω με κάτι άλλο Μετά πηγαίνω και παίζω κρυφτό και άλλο
(Π_204)*
- *Μ' αρέσει που κάνουμε τρία διαλείμματα ... τρία διαλείμματα κάνουμε στο δημοτικό; Ένα στις δέκα, ένα στις έντεκα και ένα στις δώδεκα και μετά κάποια παιδάκια φεύγουν μετά από το τρίτο διάλειμμα το ξέρεις; (Π_206)*
 - *.... Να διαβάσω. (Π_209)*
 - *Να διαβάζω. (Π_210)*
 - *Μαθήματα... Και να βγαίνω και διάλειμμα. (Π_101)*
- *Να κάνω μάθημα. Γιατί μετά μαθαίνω και μπορώ να κάνω ό,τι θέλω (Π_102)*
- *Τα μαθήματα, να μάθω κάτι και τέτοια πράγματα. Και το κρητικό φαγητό μου αρέσει, και ο υπολογιστής, και όταν κάνουμε υπολογιστή, μου αρέσει, ναι. (Π_104)*

(Σημείωση: Με το κρητικό φαγητό εννοεί το πρωινό με βάση την κρητική διατροφή, που έπαιρναν όλα τα παιδιά του σχολείου μαζί, μια φορά την εβδομάδα.)

- Όλα. Μου αρέσουν τα γράμματα... να διαβάζω (Π_105)
 - Οι κατασκευές. (Π_106)
 - Η γλώσσα. Ότι μαθαίνεις πράγματα. (Π_107)
- Που παίζω και ο χώρος... Μου αρέσει έτσι όπως είναι εδώ... μου αρέσει η αυλή, και από μέσα... οι τάξεις (Π_109)
 - Το μάθημα, η γυμναστική, τα αγγλικά, οι υπολογιστές... (Π_110)
- Μου αρέσει έτσι όπως κάνουμε ζωγραφιές, κάνουμε σχέδια, γράφουμε βουλίτσες... (Π_111)

Ένας μαθητής εστιάζει στο γεγονός ότι δημιουργεί νέες φιλικές σχέσεις.

- Να γνωρίζω καινούριους φίλους (Π_108)

Υπάρχει όμως και ένας μαθητής του δημοτικού σχολείου που φαίνεται να έχει αντιφατικές απόψεις γι' αυτό.

- Εεεε. Δε μ' αρέσει και τόσο, αλλά ωραίο είναι. Γιατί όταν λέω στους γονείς μου ότι δεν θέλω να κάτσω Ολοήμερο, μου λένε εντάξει δεν θα κάτσεις, ε, αυτό μ' αρέσει. Και το σχολείο που δεν κάνουμε συνέχεια μάθημα. Εεε, που με αφήνουνε και κάθομαι στο Ολοήμερο, που δε μ' αφήνουνε, που βγαίνουμε και έξω, που ζωγραφίζουμε, αυτά. (Π_103)

Ενώ οι αναφορές που ακολουθούν δεν φαίνεται να απαντούν δηλώνοντας μάλλον την άγνοια τους:

- Δεν ξέρω τι θα μου αρέσει... δεν έχω πάει... δεν το έχω δοκιμάσει. (Π_207)
 - Εεεε [Παύση] Εεε δεν θυμάμαι τώρα. (Π_208)
 - Μμμμ.... Δεν ξέρω. (Π_213)

4.2.18 Αρχικές δηλώσεις συναισθημάτων για το δημοτικό σχολείο μέσω τηλεδιάσκεψης

Τα συναισθήματα που αναφέρονται για το δημοτικό σχολείο από τους μαθητές, στις αρχικές τους συνεντεύξεις, φαίνεται να διαφοροποιούνται αρκετά. Αρκετοί είναι οι μαθητές που φαίνεται να νιώθουν χαρούμενοι για το δημοτικό σχολείο, ωστόσο φαίνεται

πως μερικά παιδιά εκφράζουν κάποια μάλλον ανησυχία για την αντιμετώπιση που θα έχουν από τον δάσκαλο και τους συμμαθητές. Ένας μαθητής συνδέει τα συναισθήματα που βιώνει στο σχολείο με την παρουσία του δασκάλου, ενώ ένας άλλος αναφέρεται στις δυσκολίες που βιώνει, χωρίς να εκφράζει κάποιο συναίσθημα. Επίσης, ένας μαθητής αναφέρει ότι βιώνει τόσο θετικά όσο και αρνητικά συναισθήματα στο σχολείο. Τέλος, και σε αυτή την ερώτηση υπάρχουν μαθητές που δεν αναφέρονται σε κάποιο συναίσθημα. Στη συνέχεια παραθέτουμε αυτούσιες τις απόψεις των παιδιών:

- *Νιώθω ότι θα με μαλώνουν
Γιατί είναι η κ. Μ.... (Π_201)*
- *Ότι θα κάνω τα μαθήματα μου*

*Να κάνω τα μαθήματα μου και να τελειώνω τα μαθήματα και να πηγαίνω στο άλλο
σχολείο και να τελειώνω
Χαρούμενο. (Π_202)*

- *Ότι θα είναι πολύ ωραία στο καινούριο σχολείο το δημοτικό. (Π_203)*
 - *Νιώθω πολύ χαρούμενος
Γιατί μ' αρέσει. (Π_204)*
 - *Ε... χαρούμενος
Θέλω να πάω*

Μμμ... για να κάνω και άλλους φίλους. (Π_205)

- *Χαρά. (Π_206)*

*Ότι... νομίζω ότι θα είναι καλό, δεν θα είναι καλό επειδή διαβάζουμε, παίζουμε
παιχνίδια....*

Και καλό και κακό. (Π_207)

- *Τι τέτοιο... ότι δεν μπορώ να το πω τώρα δεν θυμάμαι...
Χαρά. (Π_208)*
 - *Δεν ξέρω
Δεν ξέρω ... ακόμα
Τίποτα. (Π_209)*
 - *Χαρά. (Π_210)*
 - *Νιώθω χαρά. (Π_211)*
 - *Ότι μ' αρέσει. (Π_212)*

- [παύση] δεν ξέρω
Οχι. (Π_213)
- Πολύ χαρούμενη. (Π_101)
- Πολύ ωραία. (Π_102)
- Οτι είναι καλό... για μας. Γιατί θα μάθουμε πιο πολλά γράμματα... Καλά, γιατί έχω πολλούς φίλους. (Π_105)
- Χαρούμενος. (Π_106), (Π_108)
 - Χαρά. (Π_107)
- Οτι... ότι είμαι... ότι έχω χαρά... Γιατί παίζω με τους φίλους μου, με τα παιδιά...
(Π_109)
 - Η χαρά, η φιλία. (Π_110)
 - Νιώθω χαρά και κάποιες φορές λύπη, όταν με δέρνουνε. (Π_111)
 - Εεε, λίγο δύσκολα ότι θα 'ναι. (Π_103)
- ...άμα ήταν κάποιος άλλος κύριος εδώ και δεν ήταν έτσι που θα ήσουνα [εσύ], θα ήμουν μάλλον λυπημένος, τέτοια πράγματα. (Π_104)

4.2.19 Αρχικοί προβληματισμοί για το δημοτικό σχολείο μέσω τηλεδιάσκεψης

Οι αρχικοί προβληματισμοί, όπως εκφράστηκαν μέσα από τις αρχικές απαντήσεις των παιδιών, φαίνεται να επικεντρώνονται στην συμπεριφορά των υπόλοιπων παιδιών, εκφράζοντας κάποια μάλλον ανησυχία. Μια αναφορά ενός μαθητή φαίνεται να επισημαίνει το διάβασμα και τα βιβλία που μάλλον θα υπάρχουν στο δημοτικό. Υπάρχουν και κάποιες αναφορές μαθητών που εκφράζουν προβληματισμό σχετικά με το κατά πόσο μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις των μαθημάτων. Ωστόσο, αρκετές είναι και οι αναφορές μαθητών που δηλώνουν πως δεν τους απασχολεί και δεν τους προβληματίζει κάτι σχετικά με το δημοτικό σχολείο. Στη συνέχεια παραθέτουμε αυτούσιες τις απόψεις των μαθητών:

- Με φοβίζει να μην με ρίξουν τα άλλα παιδιά. (Π_201)
 - Οχι

Τα παιδιά μπορεί να έχουν λίγο πιο πολύ δύναμη από εμένα

Και μπορούν να με χτυπήσουν κατά λάθος ... (Π_208)

- Οχι. Μόνο που με φοβίζει να μη με χτυπάνε. (Π_105)

- Άμα πάω να κάνω κάτι και κάποιο παιδί με τρομάζει. (Π_106)

- Ναι ... όταν τα παιδιά ... δεν με θέλουνε. (Π_211)

- Ναι

Με απασχολεί όταν οι φίλοι μου δεν με θέλουνε (Π_212)

- ... με απασχολεί... όταν ... όταν διαβάζω ... κάτι και θα φέρω ξέρεις τι βιβλία στο δημοτικό;

Κάτι ...βιβλία ... δεν θυμάμαι. (Π_206)

- Όχι, αλλά είναι δύσκολα. Αυτό με φοβίζει... Ότι είναι δύσκολα. Γιατί έχω δει τη

Μαρία και δυσκολεύεται... (Π_103)

- Ναι, τα μαθηματικά, μου σπάνε τα νεύρα. (Π_107)

- Ότι δε θα τα κάνω τα μαθήματά μου καλά. (Π_108)

- Να μην κάνω λάθος στα μαθήματα. (Π_110)

- ... όχι (Π_202)

- Όχι. (Π_210)

- Όχι

Τίποτα. (Π_213)

- [νεύμα ενν. όχι] (Π_203)

- Δεν με φοβίζει τίποτα (Π_204)

- Εεε.. όχι. (Π_205)

- [τσου ενν. όχι] (Π_209)

- Όχι. (Π_101)

- Όχι. (Π_102)

- Όχι. (Π_104)

- Όχι. (Π_111)

4.2.20 Η αυτοπεποίθηση ως προς τη μετάβαση μέσω τηλεδιάσκεψης / Αρχικές δηλώσεις

Οι αρχικές αναφορές των μαθητών που αφορούν την αυτοπεποίθηση για την φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο φαίνεται να είναι θετικές. Στην πλειοψηφία τους οι μαθητές φαίνεται να πιστεύουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν, αιτιολογώντας την απάντησή τους. Πηγή αυτοπεποίθησης φαίνεται να είναι η γνώση γραμμάτων, τα βιβλία, οι δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής που έχουν κατακτήσει, η ηλικία, η διάθεση να προσπαθήσουν, η βοήθεια που αναμένουν από τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές,

ενώ κάποιοι μαθητές στις αναφορές τους επισημαίνουν τη σημασία κάποιων ατομικών χαρακτηριστικών, όπως της εξυπνάδας. Ωστόσο, κάποιοι μαθητές δεν αιτιολόγησαν τη θετική τους απάντηση, ενώ υπάρχουν και αναφορές που μάλλον χαρακτηρίζονται από έλλειψη αυτοπεποίθησης. Ακολουθούν αυτούσιες οι απόψεις των μαθητών:

- *Ναι*

Γιατί θα γράφω καλά γράμματα και θα είμαι καλός μαθητής. (Π_201)

- *Ναι*

Γιατί ξέρω και αγγλικά και ελληνικά όπως και τα βιβλία. (Π_202)

- *Ναι*

[παύση] Γιατί και η αδελφή μου τα κατάφερε που το νόμιζε και θα τα καταφέρω και εγώ έτσι. (Π_203)

- *Ναι*

Γιατί μπορώ... γιατί σε λίγες ώρες μόλις πάω στο γυμνάσιο θα γίνω πιο μεγάλος και θα γράφω πιο ωραία γράμματα. (Π_204)

- *Ναι*

Γιατί θα έχω μεγαλώσει. (Π_205)

- *Ναι*

Γιατί... καθόμαστε πιο πολύ λίγη ώρα από αυτό το σχολείο... επειδή μόνο διαβάζουμε.

Ξέρω την μισή αλφαβήτα. (Π_207)

- *Ναι*

.... Δεν ξέρω. (Π_209)

- *Ναι*

Γιατί κοντεύω να διαβάζω. (Π_210)

- *Ναι, γιατί θα μου βάζει μαθήματα συνέχεια η κυρία και εσύ και μετά εγώ θα μάθω και θα ξέρω τι να κάνω στην άλλη τάξη. (Π_102)*
- *Έτσι νομίζω, επειδή μερικές φορές δεν βαριέμαι και τα γράφω, κάθομαι σπίτι και γράφω λέξεις, αριθμητική κάνω σπίτι, και να μου την έχει βάλει η κυρία... (Π_103)*
 - *Ναι, νομίζω ναι. (Π_104)*
 - *[Ναι], γιατί δεν είναι τόσο δύσκολες όσο του γυμνασίου οι τάξεις. (Π_106)*
 - *Ναι, γιατί, κατά πρώτον, αν σε βοηθάει κάποιος, αν βοηθάς εσύ, τα μαθαίνεις. (Π_107)*

- *Ναι, [γιατί] διαβάζω, προσπαθώ (Π_108)*
- *Ναι, άμα κάνω πολλές φορές την αντιγραφή μου, άμα κάνω πιο πολλές φορές να διαβάζω... (Π_111)*
 - *Ναι, γιατί είμαι έξυπνη. (Π_110)*
 - *Μμμ... ναι*
- *Επειδή έχω μυαλό. (Π_212)*
 - *Μμμ ...ναι*
 - *Δεν ξέρω. (Π_213)*

Στις αρχικές συνεντεύξεις ένας μαθητής αναφέρει την έλλειψη ελεύθερου χρόνου για παιχνίδι που φαίνεται να λειτουργεί αρνητικά ως προς την αυτοπεποίθησή του:

- *Όχι.*
Εεε Γιατί θα χρειάζεται να διαβάζω πολύ, να μην έχω πολύ χρόνο να παίζω... αυτά. (Π_208)

Δύο μαθητές, στις αρχικές τους απόψεις εκφράζονται μάλλον αρνητικά σχετικά με το αν μπορούν να τα καταφέρουν στο δημοτικό. Ο ένας από αυτούς αναφέρεται στη δυσκολία που περιμένει να αντιμετωπίσει με τα μαθήματα.

- *Όχι*
Νομίζω πως δεν θα τα καταφέρω... (Π_211)
- *[Όχι] γιατί θα είναι λίγο δύσκολα τα μαθήματα. (Π_101)*

Τέλος, υπάρχει η άποψη τριών μαθητών που μάλλον δηλώνουν μια αβεβαιότητα ως προς το ζήτημα της μετάβασής τους στο δημοτικό σχολείο και δημιουργούν αμφιβολίες για την αυτοπεποίθησή τους:

- *Όχι ... μπορεί ...Ναι*
Επειδή ελέγχω την δύναμη μου... (Π_206)
- *Δεν ξέρω. Μπορεί και ναι μπορεί και όχι. (Π_105)*
- *Λίγο, γιατί μερικές φορές τα καταφέρνω. (Π_109)*

4.2.21 Προϋποθέσεις ομαλής μετάβασης μέσω τηλεδιάσκεψης /Αρχικές δηλώσεις

Στις αρχικές τοποθετήσεις τους οι μαθητές αναφέρονται στις προϋποθέσεις που θεωρούν ότι πρέπει να πληρούνται, προκειμένου να τα καταφέρουν στο δημοτικό σχολείο. Επισημαίνουν τις γνώσεις, το μυαλό, τη σκέψη, την ενέργεια για διάβασμα, τη διάθεση

για προσπάθεια, την τήρηση των κανόνων, ενώ αρκετές φαίνεται να είναι οι αναφορές μαθητών που δηλώνουν ότι χρειάζονται τους φίλους τους, προκειμένου να τα καταφέρουν. Ακολουθούν αυτούσιες οι αναφορές των μαθητών:

- *Πολλές γνώσεις. (Π_202)*

- *.....μυαλό.(Π_203)*

- *Σκέψη.*

Και ενέργεια.

[ενέργεια] Για να έχω πιο πολύ χρόνο να διαβάζω

[σκέψη] Για να σκέφτομαι πιο πολλά πράγματα. (Π_208)

- *Διαβάσματα.... την αλφαβήτα, να ξέρουμε να διαβάζουμε... να ξέρουμε να λέμε την αλφαβήτα....(Π_207)*
 - *Βιβλία. (Π_205)*
 - *Έναν φίλο..(Π_211)*
- *Θέλω ένα παιδάκι που θέλω να καταφέρει να γράψει γράμματα μόνο του και εγώ. Χρειάζομαι δύο παιδάκια ... Για να γράψω. (Π_204)*
 - *Βοηθό. Γιατί χωρίς βοηθό δεν μπορώ να τα κάνω όλα. (Π_213)*
 - *... την κυρία πρέπει να ακούω, να είμαι καλή μαθήτρια και να μην κάνω του κεφαλιού μου. (Π_101)*
- *Πρέπει να μάθει, πρέπει να ακούει την κυρία και τον κύριο, πρέπει να μην κλέβει και τέτοια. (Π_104)*
 - *Προσπάθεια. (Π_103)*
 - *Διάβασμα. (Π_108)*
 - *Να προσπαθήσω. (Π_109)*
 - *Να είναι έξυπνο... (Π_110)*

Ένας μαθητής, στις αρχικές του αναφορές, φαίνεται ότι θεωρεί σημαντική τη βίωση θετικών συναισθημάτων στο σχολείο, προκειμένου να τα καταφέρει.

- *Προσπάθεια και... χαρά (Π_111)*

Κάποιοι μαθητές, στις αναφορές τους, επικεντρώνονται στα σχολικά είδη που θα χρειαστεί να προμηθευτούν, πριν ξεκινήσουν τη φοίτησή τους στο νέο σχολείο.

- *Τσάντα, μολύβια, γόμα, κασετίνα αυτό για να ζυρίζει το μολύβι... ζύστρα και μια μεγάλη τσάντα που την είπα και να έχει πάνω κάποια πράγματα να .. όλα αυτά πρέπει να τα έχει μέσα και να έχει πολλές θήκες για να βάζω αυτά που θέλω.*

(Π_201)

- *Για να γράφω; Κηρομπογιές, μολύβια, γόμες μαρκαδόρους και στυλούς δεν έχει άλλ... και βιβλία. (Π_209)*
 - *Μολύβια, γόμες, μαρκαδόρους, βιβλία και χαρτιά. (Π_210)*
Βιβλία, μολύβι και τι άλλο;
 - *Και γόμα για να σβήνω αυτά που δεν έχω γράψει καλά. (Π_206)*

Κάποιοι άλλοι μαθητές, στις αναφορές τους, φαίνεται να αποδίδουν σημασία στη συναισθηματική ενδυνάμωση και την καλλιέργεια δεξιοτήτων.

- *Να αποφύγει το φόβο του. (Π_102)*
- *Εξάσκηση, να μην τα παρατάς... (Π_106)*
- *Πρέπει να πιστεύεις ότι μπορείς να τα καταφέρεις. (Π_107)*
 - *να έχει δύναμη, να έχει υπομονή. (Π_110)*

Ένας μαθητής δήλωσε ότι δε γνωρίζει τι χρειάζεται προκειμένου να τα καταφέρει στο δημοτικό.

- *Δεν ξέρω. (Π_105)*

Τέλος, παραθέτουμε την άποψη μιας μαθήτριας η οποία αναφέρεται μάλλον στον τρόπο που η ίδια επιλέγει να διαχειριστεί τις ανησυχίες που εξέφρασε, ως προς την απόκτηση νέων φίλων. Ακολουθούν αυτούσια τα λόγια της μαθήτριας:

- *Εεε... χρειάζομαι μια μπάλα να παίζω με αυτή μέχρι τα παιδάκια να με θέλουν φίλη.*

(Π_212)

4.2.22 Διάθεση αποδοχής νέων εμπειριών μέσω τηλεδιάσκεψης

Ως προς τη διάθεση αποδοχής νέων εμπειριών, πολλοί μαθητές, στις αρχικές τους αναφορές, φαίνεται να εστιάζουν στην απόκτηση νέων φίλων. Επίσης, αρκετές είναι οι αναφορές στους ήδη υπάρχοντες φίλους, εκφράζοντας με αυτόν τον τρόπο μάλλον την επιθυμία να συνεχίσουν να βρίσκονται μαζί στο νέο τους σχολείο.

- *Τους φίλους μου. (Π_201)*
- *Πολλούς φίλους. (Π_202)*

- Ένα φίλο (Π_212)
- Να βρω ένα παιδάκι που να παίζουμε μαζί. (Π_211)
 - Τους φίλους. (Π_203)
- Θέλω να παίζω με τους φίλους μου να διασκεδάσω να... να... να φτιάξω ημερολόγιο ...να πάρω κινητό. (Π_204)
 - Μμμμμ.... Βασικά... τίποτα, απλά θέλω να γνωρίσω κι άλλους φίλους. (Π_207)
 - Θα ήθελα να γνωρίσω μερικά παιδάκια που δεν ξέρω μέχρι τώρα και να γίνουμε φίλοι (Π_101)
 - ... να γνωρίσω στο ίντερνετ καινούριους φίλους (Π_108)
 - Καινούριους φίλους και να φέρουν καινούρια σκυλιά και να είναι καλά (Π_111)
(Σημείωση: ο μαθητής αναφέρεται σε έναν αδέσποτο σκύλο που φροντίζουν οι μαθητές στο σχολείο).
 - Εεε... τα παιδιά πως τα λένε... (Π_208)

Οι αναφορές κάποιων μαθητών φαίνεται ότι εστιάζουν στις νέες γνώσεις, τα νέα διδακτικά αντικείμενα και το νέο κτίριο.

- Ε... νέο;
.... [Παύση] ... να μάθω για τους πλανήτες. (Π_205)
- Κάτι πράγματα άλλα, να μάθουμε πιο πολλά πράγματα, να μαθαίνουμε κάτι από τους κυρίους, από κάποιον άλλον. (Π_104)
 - Να διαβάζω στα αγγλικά, να μην κάνουμε μόνο ζωγραφιές. (Π_107)
 - Α, να παίζω στον υπολογιστή (Π_102)
 - Θα ήθελα να δω ... πως είναι μέσα. (Π_206)

Ένας μαθητής φαίνεται ότι επιθυμεί να δει τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών του σχολείου, ενώ ένας άλλος αναμένει να δει τους συμμαθητές του να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια στην τάξη.

- Να μην τσακώνονται. Όλοι μας. (Π_103)
- Να διαβάζουμε πιο πολύ, κάποια παιδιά να προσπαθούνε να το κάνουνε, να μην τα παρατάνε (Π_106)

Κάποιοι μαθητές αναφέρουν ότι δεν γνωρίζουν κάτι νέο, διαφορετικό, που θα ήθελαν να δουν στο σχολείο τους.

- ... τίποτα..(Π_213)

- Δεν ξέρω (Π_209)
- Δεν ξέρω. (Π_210)
- Δεν ξέρω... Τι να ήταν; Αφού παραλίγο να έχουμε μάθει όλα στην πρώτη τάξη... (Π_104)

Τέλος, δύο μαθητές μάλλον δεν επιθυμούν να βιώσουν νέες εμπειρίες στο δημοτικό σχολείο.

- Όχι (Π_109)
- Όχι (Π_110)

4.3 Ανάλυση των τελικών απόψεων των μαθητών

Οι τελικές απόψεις των μαθητών για τις σχέσεις τους με τους δασκάλους της τοπικής και της απομακρυσμένης τάξης, στα πλαίσια του προγράμματος ΔΤ «Ο Οδυσσέας πάει δημοτικό», θα παρουσιαστούν μέσα από τις τελικές αναφορές των μαθητών στα βασικά αντικείμενα του, εν λόγω, άξονα και συγκεκριμένα την επικοινωνία με τον δάσκαλο μέσω ΤΔ, τη συνεργασία με τον δάσκαλο μέσω ΤΔ, τις απόψεις/δηλώσεις για τον/ην δάσκαλο/α γενικά μέσω ΤΔ, τις προσδοκίες για τον/ην δάσκαλο/α μέσω ΤΔ, τις απόψεις/δηλώσεις για τον δάσκαλο της απομακρυσμένης τάξης μέσω ΤΔ, και τις απόψεις/δηλώσεις για τον δάσκαλο της τοπικής τάξης μέσω ΤΔ.

Πρώτος άξονας: Σχέσεις με τους δασκάλους (Τοπικής –Απομακρυσμένης τάξης)

4.3.1 Τελικές απόψεις μαθητών ως προς την επικοινωνία με τον/ην δάσκαλο/α μέσω τηλεδιάσκεψης

Στις τελικές συνεντεύξεις των μαθητών υπάρχουν σαφείς αναφορές στην επικοινωνία με το δάσκαλο μέσω τηλεδιάσκεψης. Οι μαθητές φαίνεται να αναφέρονται κυρίως στις συζητήσεις που έγιναν κατά την διάρκεια των τηλεδιασκέψεων με τους εκπαιδευτικούς. Ακολουθούν αυτούσιες οι αναφορές των μαθητών:

- [Γέλια].... Μιλήσαμε (M_203)
- Μιλήσαμε για τις ταινίες. (M_206)
 - Μιλάγατε

Του λέγαμε γεια (*M_208*)

- Μιλούσαμε (*M_211*)

- Τίποτα ... μας μιλούσε μας έπαιξε παιχνίδια εκείνο το παιχνίδι με τα μπαλόνια μας το έπαιξε, μας το έδειξε ... δεν ξέρω κάτι άλλο... (*M_213*)

4.3.2 Τελικές απόψεις μαθητών ως προς την συνεργασία με τον δάσκαλο μέσω τηλεδιάσκεψης

Όσον αφορά τη συνεργασία με τον δάσκαλο μέσω τηλεδιάσκεψης, μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, οι μαθητές φαίνεται να αναφέρονται σε συνεργατικές δραστηριότητες και παιχνίδια που υλοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των ΤΔ και να έχουν μια μάλλον θετική στάση, ως προς το αντικείμενο αυτό. Ακολουθούν αυτούσιες οι απόψεις των μαθητών:

- Μου άρεσε αυτό που παίζαμε με τα μπαλόνια και μου άρεσε που είδαμε την ταινία.. αυτά . (*M_202*)
 - Συνεργαστήκαμε (*M_205*)
 - Βλέπαμε ταινίες, βλέπαμε τον Φράνκλιν πως τον λένε αυτόν....
Αααα ..θυμάμαι αυτό με τα μπαλόνια μου άρεσε περισσότερο από όλα. (*M_207*)
 - Φάγαμε ποπ-κορν (*M_203*)

Η αναφορά μιας μαθήτριας στον τρόπο συνεργασίας με τον δάσκαλο της απομακρυσμένης τάξης μέσω ΤΔ φαίνεται να περιγράφει τη διαδικασία συνεργασίας από απόσταση, όπως η ίδια τη βίωσε. Ακολουθούν αυτούσια τα λόγια της μαθήτριας:

- Κάναμε με τον κ. Χ... παιχνίδια
Και παίζαμε πολύ ...ήμασταν μακριά
όμως τα καταφέραμε να παίζουμε ακόμα κοντά. (*M_212*)

4.3.3 Τελικές απόψεις/δηλώσεις για τον/ην δάσκαλο/α της απομακρυσμένης τάξης μέσω τηλεδιάσκεψης

Οι αναφορές των μαθητών για τον δάσκαλο της απομακρυσμένης τάξης, στις τελικές τους συνεντεύξεις, φαίνεται να είναι θετικές. Οι μαθητές επισημαίνουν δράσεις που έγιναν και αφορούν τους εκπαιδευτικούς και τα συναισθήματα που πιθανόν ένιωσαν. Ακολουθούν αυτούσιες οι απόψεις των μαθητών:

- Έκανε μάθημα στα παιδιά

Πολύ ωραία

Πολύ ωραίο

Μου άρεσε πολύ που κάναμε πάρα πολλά πράγματα (M_206)

- έδειξε τις ταινίες και εμείς τις δικές μας (M_209)
- *Μα μου αρέσει λίγο... Δεν ξέρω, αλλά νομίζω ότι είναι καλή κυρία, σαν τη δική μου... Θα ήθελα να είναι αυτή η κυρία μου που θα φεύγει η δική μου κυρία, γιατί νομίζω ότι είναι σαν τη δική μου, μόνο λίγο, λίγο, κάπως άλλος. (M_104)*
 - [Νιώθω] καλά (M_105)
- *Κάναμε τηλεδιάσκεψη, την ακούγαμε πολύ προσεκτικά και μας άκουγε πολύ προσεκτικά, πολλά πράγματα. (M_106)*
 - *Κάναμε τηλεδιασκέψεις... με την κυρία (M_107)*
 - *Με την πρώτη τηλεδιάσκεψη που παίζαμε [με την κυρία]. (M_109)*
 - *Έκανα μαζί με τα παιδιά της μάθημα. (M_110)*

Κάποιοι μαθητές δεν κάνουν κάποια αναφορά για τον δάσκαλο της απομακρυσμένης τάξης.

- *Μμμμ... Όχι. (M_101)*
 - *Όχι. (M_102)*
- *Να... τίποτα. (M_108)*

Ένας μαθητής του δημοτικού σχολείου αναφέρεται στη δια ζώσης συζήτηση που είχε με τη νηπιαγωγό της απομακρυσμένης τάξης στην Πανεπιστημιούπολη του Γάλλου, στο Ρέθυμνο, στο περιθώριο του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου “ΤΠΕ, Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και Δημιουργικότητα στο Σύγχρονο Σχολείο”.

- *Της λέγαμε για τους κριούς άμα κουτουλάνε, τέτοια... (M_111)*

4.3.4 Τελικές Απόψεις/δηλώσεις για τον δάσκαλο της τοπικής τάξης μέσω τηλεδιάσκεψης

Οι μαθητές, στις τελικές τους εκθέσεις, πλην ενός, δεν φαίνεται να κάνουν κάποια αναφορά στον δάσκαλο της τοπικής τάξης. Όπως ήδη έχει αναφερθεί φαίνεται να αποτελεί έλλειψη η μη διατύπωση σαφών απόψεων για τον εκπαιδευτικό της τοπικής τάξης. Θα μπορούσαμε, ωστόσο, να υποστηρίξουμε ότι ο δάσκαλος αποτελεί για αυτούς

μια δεδομένη και σταθερή αξία, γι' αυτό και δεν χρειάζεται να αναφέρουν κάποιο σχόλιο (Αναστασιάδης, Φιλιπούσης, Σιάκκας, Τομαζινάκης, Γκίζα, Μαστοράκη & Καρβούνης, 2008, οπ. αναφ. στο Γκίζα, 2011). Η μοναδική άποψη που εκφράζεται φαίνεται μάλλον να αναφέρεται στην ανάγκη τήρησης των κανόνων που έχουν τεθεί στο σχολείο.

- να ακούμε τον κύριο, γενικά να του το πούμε, ας πούμε να βγει μια μπάλα, να χαθεί ένα σχοινάκι, να πέσει από κάπου (M_106)

4.3.5 Τελικές απόψεις μαθητών για τον/ην δάσκαλο/δασκάλα γενικά μέσω τηλεδιάσκεψης

Οι τελικές απόψεις των μαθητών για τον δάσκαλο γενικά εκφράστηκαν μέσα από τις απαντήσεις τους σε δύο διαφορετικά ερωτήματα, όπως αναφέραμε και κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της πρώτης φάσης των συνεντεύξεων. Το πρώτο ερώτημα είχε να κάνει με τη γενικότερη εικόνα που έχουν οι μαθητές για τον δάσκαλο του δημοτικού σχολείου, ενώ το δεύτερο προσπαθούσε να διερευνήσει τις απόψεις τους σχετικά με τις προσδοκίες που τρέφει ο δάσκαλος από αυτά.

Οι τελικές απόψεις των μαθητών για τον δάσκαλο γενικά φαίνεται να είναι αρκετά θετικές. Ο δάσκαλος φαίνεται να είναι καλός, να επιτηρεί και να βοηθάει τα παιδιά, ενώ κάποιοι μαθητές φαίνεται να τονίζουν την απουσία βίας και ποινών. Τέλος, υπάρχουν και κάποιες αναφορές στον ρόλο του, ενώ άλλοι μαθητές φαίνεται να αναφέρονται στο παιχνίδι. Ακολουθούν αυτούσιες οι αναφορές των μαθητών:

- Είναι καλός (M_203)
- Είναι καλός (M_207)
- Βοηθάει τα παιδιά του ... τα βοηθάει ... τους λέει τους κανόνες... (M_202)
- Τους φτιάχνει τις θέσεις ... τους λέει που να κάτσουνε και τους βοηθάει (M_213)
 - Τους λέει να διαβάσουν και τους βοηθάει (M_209)
- Η κυρία στο σχολείο και ο δάσκαλος προσέχουν τα παιδιά, δηλαδή ένα παιδί θέλει να χτυπήσει ένα άλλο παιδί. Και άμα δεν υπήρχαν κυρίες και κύριοι τα παιδιά θα έκαναν ό,τι ήθελαν στο σχολείο και άσε που τα μαθήματα τα κάνουν και λάθος.
(M_101)
- Βάζει μαθήματα, τιμωρίες άμα δέρνει [κάποιος μαθητής], αγοράζει μπάλες για τα παιδιά, βάζει μαθήματα να μάθουν τα παιδιά (M_102)
 - ... μας προσέχει και μας κάνει μάθημα (M_103)

- Τους μαθαίνει πράγματα στα παιδιά και τους δείχνει κάτι που δεν ξέρουν και τους αφήνει έξω στο διάλειμμα... (M_104)
- Λέει στα άλλα παιδιά τι να κάνουνε, πώς να τα κάνουνε, για να ξέρουνε...όπως ξέρουνε κι οι άλλοι. (M_105)
 - Κάνει στα παιδιά μάθημα. (M_106)
- Παίζει με τα παιδιά, κάνει εργασίες, όσα δυσκολεύονται τα βοηθάει, τα πάει εκδρομές. (M_107)
 - Βοηθάει τα παιδιά στα μαθήματα. (M_108)
- Βοηθάει, τους μαθαίνει πράγματα, τους λέει να σταματήσουνε όταν παίζουν ζύλο, αυτά... (M_109)
 - Μάθημα... και κατασκευές. (M_110)
- Βοηθάει τα παιδιά. Και βλέπει άμα τσακώνονται άλλα έξω. Τα βοηθάει στα μαθήματα, να μην παίζουνε ζύλο... (M_111)
 - Δεν μαλώνει δεν δέρνει και δεν βάζει τιμωρία (M_205)
 - Δεν μαλώνει.....Ούτε δε δέρνει
- Είναι καλά τα παιδιά και δεν μαλώνει με τίποτα ο δάσκαλος (M_211)
 - Παιχνίδια
 - Ερωτήσεις
 - Και να μαθαίνουν τα γράμματα (M_211)
- Παίζει μάλλον, δεν έχω διάλειμμα να δω αν παίζει
- Τους λέει πράγματα... ..να μάθουν (M_208)
- Μας μαθαίνει να γράφουμε (M_210)
- Στο δημοτικό τώρα ο δάσκαλος έχει μπει μέσα, έχει μπει μέσα και κάνει σημαντικές δουλειές μήπως έρθει κάποιος και θέλει να γραφτεί. (M_212)

Ως προς το δεύτερο ερώτημα, που σχετίζεται με το τι θέλει ο δάσκαλος να κάνουν τα παιδιά, οι μαθητές, στις τελικές τους απόψεις, φαίνεται να αποδίδουν μεγάλη σημασία στη βοήθεια, τη μάθηση, τη συνεργασία καθώς και τη γενικότερη συμπεριφορά των παιδιών στο σχολείο, είτε αυτή αφορά τη μαθησιακή διαδικασία είτε τις σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων. Ακολουθούν αυτούσιες οι αναφορές των μαθητών:

- Να κάνουν πολύ καλές πράξεις γι' αυτό βοηθάνε...
Να κάνουν τις ασκήσεις καλά ..πολύ σωστά (M_202)

- *Να είμαστε καλά παιδιά (M_203)*
- *Να κάνουν τα μαθήματα τους*
Να μην τον κοροϊδεύουν τον άλλο. (M_205)
- *Να μην τσακώνονται μέσα στην τάξη, ούτε να τρέχουν και ούτε να τσακώνονται, να μαλώνουνε, να μαλώνουνε για τις θέσεις. (M_101)*
 - *Νομίζω θέλει να κάνουνε καλές δουλειές*
Δηλαδή να βοηθάνε τα άλλα παιδιά και τον δάσκαλο τους. (M_212)
 - *Να προσπαθούν. (M_108)*
- *Ησυχία. ... περιμένει αυτά τα καινούργια παιδιά να έρθουνε και να μην κάνουν φασαρία*
...Να παίζει..(M_211)
- *Θέλει να τον ακούνε όταν κάνει κάτι και να μην κάνουν του κεφαλιού τους οι μαθητές, ό,τι θέλουνε... Αυτό θέλει ο δάσκαλος... Να τον ακούνε. (M_106)*
- *Να ακούνε, να μην κάνουν φασαρία, να ακούνε τους κανόνες και να διαβάζουνε και αυτά που δεν τα έχονε καταλάβει να μη φοβούνται να του το πούνε και να του το πούνε για να τα βοηθήσει. (M_107)*
- *Να μην τσακώνονται... Να μην παίζουνε ξύλο... Και να μην κάνουν της κεφαλής τους. (M_109)*
 - *Να είναι έζυπνα*
Τους λέει να διαβάσουν και τους βοηθάει. (M_209)
 - *Να μάθουν να διαβάζουν (M_210)*
 - *Να διαβάζουν. (M_103)*
- *Να διαβάζουνε... Να γράφουν, να κάνουν ησυχία για τους άλλους...(M_105)*
 - *Να θέλει να διαβάζουμε και να μην κάνουμε λάθη (M_213)*
 - *Να διαβάζουνε....*
- *Να βγούνε έξω... να παίζουν μπάλα εκεί που... το πρώτο όποιος κρατάει τη μπάλα να λέει το όνομα του. (M_209)*
- *Να κάνουν μάθημα...αλλά να μη μαθαίνουν τόσο πολύ, γιατί κάποιες φορές χρειάζονται και ελεύθερη ώρα. (M_104)*
 - *Να κάνουν μάθημα (M_110)*
 - *Να κοιτάνε στον πίνακα και να μαθαίνουν. (M_111)*
 - *Να είναι υγιείς, να είναι καλά, να μην λερωνόμαστε (M_208)*

Κάποιοι μαθητές φαίνεται ότι θεωρούν ότι ο δάσκαλος προσδοκά την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών και την καλλιέργεια ευχάριστου κλίματος στην τάξη.

- *[Ο δάσκαλος θέλει] Να με παίζουν. Και εγώ να παίζω τους άλλους... (M_102)*
 - *Να είναι χαρούμενα. (M_109)*
 - *... και να είναι χαρούμενα. (M_110)*

Ωστόσο, εκφράστηκε και η άποψη ενός μαθητή που αναφέρεται σε μια μάλλον αρνητική εικόνα για τον δάσκαλο. Φαίνεται πως ο δάσκαλος για τον συγκεκριμένο μαθητή περιορίζεται στο να διατάζει και να τιμωρεί τα παιδιά ενώ τα μαθήματα φαίνεται να στοχεύουν στην αποτροπή λανθασμένων συμπεριφορών από τα παιδιά, όπως είναι οι αταξίες. Ακολουθεί η άποψη όπως εκφράστηκε από τον μαθητή:

- *Λέει στα παιδιά τι να κάνουν ...τα διατάζει*

Νομίζω ότι θέλει άμα κάνουν αταξίες να φωνάζει τη δασκάλα που δερν...που μαλώνει να τα μαλώσει.

Μόνο όταν κάνουν αταξίες

Θέλει να τους λέει μαθήματα για να μην τις κάνουν. (M_206)

4.3.6 Τελικές απόψεις μαθητών ως προς τις προσδοκίες για τον/ην δάσκαλο/α μέσω τηλεδιάσκεψης

Οι τελικές απαντήσεις των παιδιών σχετικά με το τι περιμένουν να κάνουν με τον δάσκαλό τους επικεντρώνονται στην συζήτηση, στο παιχνίδι, στη βοήθεια που αναμένουν από αυτόν, όταν χρειαστεί, ενώ αρκετές είναι οι αναφορές στα μαθήματα και στην απόκτηση γνώσεων. Ακολουθούν αυτούσιες οι αναφορές των μαθητών:

- *..... να μιλάμε, να παίζουμε*

Όταν δεν ξέρουνε οι φίλοι μου κάτι ούτε και εγώ να μας το λέει. (M_203)

- *Μμμ... μας βλέπει αν κάνουμε λάθος μας βοηθάει (M_209)*
 - *Να με βοηθάνε. (M_213)*
 - *Να με βοηθάει. (M_108)*
- *Να με βοηθάει μόνο. Όταν δυσκολεύομαι. (M_109)*
 - *Να με βοηθάει. (M_111)*

- *Περιμένω να περάσω ωραία. (M_211)*
- *Να με μάθει γράμματα και διαβάσματα. (M_207)*
 - *Μαθήματα. (M_208)*
 - *Να διαβάσω (M_209)*
- *Με την κυρία μου εγώ θέλω να ...μαθαίνω. Να μου βάζει μερικές φορές και δύσκολα, πανεύκολα, εμένα δε θα με ένοιιαζε καθόλου επειδή έτσι μαθαίνεις.*

(M_101)

- *Να μου 'βαζε μαθήματα (M_102)*
- *Να διαβάζουμε... Να μιλάμε. (M_105)*
 - *Μάθημα. (M_106)*
 - *Μάθημα. (M_110)*

Κάποιοι μαθητές από τις αναφορές τους, φαίνεται να επιθυμούν να κάνουν με τον δάσκαλο δραστηριότητες ευχάριστες γι' αυτούς.

- *να με αφήνει να παίζω στον υπολογιστή. (M_102)*
- *Να βγαίνουμε συνέχεια διάλειμμα. (M_103)*
- *Να παίζουμε, να διασκεδάζουμε, να βλέπουμε ταινίες και τα λοιπά. (M_107)*

Δύο μαθητές φαίνεται να προσδοκούν ένα δάσκαλο που δεν μαλώνει και δεν τιμωρεί, όπως φαίνεται από τις αναφορές που ακολουθούν:

- *Περιμένω να μην μαλώνει ο δάσκαλος και η δασκάλα. (M_212)*
- *ελπίζω να μην είναι κανένας δάσκαλος που δέρνει... παλιά δέρνανε κυρία ακούς, όταν ήτανε οι γονείς μας μικροί.*

Περιμένω να μας πει τι πρέπει να κάνουμε κάτι που δεν κάνουμε εδώ στο νηπιαγωγείο... μόνο μετά....

Να κάτσουμε στο τμήμα και θα κάτσω στο ίδιο θρανίο με τον Γ.... (M_206)

Ενώ οι ακόλουθες αναφορές φαίνεται να εκφράζουν μάλλον την επιθυμία να συνεχιστεί το πρόγραμμα ΤΔ με τον/ην δάσκαλο/α του στο δημοτικό:

- *Δεν ξέρω*

Να μου κάνουν και εγώ ερωτήσεις για το γυμνάσιο όπως θα πάω στο δημοτικό.

(M_202)

- Σκέφτομαι ότι νομίζω στο δημοτικό θα κάνουμε skype, τηλεδιάσκεψη με το γυμνάσιο. (M_206)

Ένας μαθητής προσδοκά από την δασκάλα του να έχει θετικά συναισθήματα.

- Θέλω να είναι πάντα χαρούμενη, να μη φωνάζει...Και να είναι καλή δασκάλα. (M_104)

Τέλος, ένας μαθητής διατυπώνει μια άποψη που φαίνεται να είναι γενική και μάλλον δυσκολεύει την κατανόηση του νοήματος που θέλει να εκφράσει:

- Δεν ξέρω

Να πάω να δω τι κάνουνε. (M_205)

Δεύτερος άξονας: Σχέσεις με τους συμμαθητές (Τοπικής –Απομακρυσμένης τάξης)

Τις τελικές απόψεις των μαθητών για τις σχέσεις με τους συμμαθητές της τοπικής και απομακρυσμένης τάξης θα επιχειρήσουμε να αναλύσουμε στη συνέχεια, μέσα από τις αναφορές των μαθητών στα τέσσερα αντικείμενα του, εν λόγω, άξονα. Πιο αναλυτικά, τα βασικά αντικείμενα του συγκεκριμένου άξονα είναι η επικοινωνία με τους συμμαθητές μέσω ΤΔ, η συνεργασία με τους συμμαθητές μέσω ΤΔ, οι απόψεις/δηλώσεις για τους συμμαθητές της απομακρυσμένης τάξης μέσω ΤΔ και οι απόψεις/δηλώσεις για τους συμμαθητές της τοπικής τάξης μέσω ΤΔ.

4.3.7 Τελικές απόψεις για την επικοινωνία με τους συμμαθητές μέσω τηλεδιάσκεψης

Στις τελικές συνεντεύξεις των μαθητών συναντάμε, ίσως, κάποιες συνοπτικές αναφορές για την επικοινωνία που είχαν με τους συμμαθητές της απομακρυσμένης τάξης, μέσω τηλεδιάσκεψης. Από τις απαντήσεις, ωστόσο, φαίνεται πως οι τηλεδιασκέψεις λειτούργησαν μάλλον θετικά, ως προς την επικοινωνία και την ανταλλαγή ιδεών μεταξύ των μαθητών.

- [είπαμε τις] Ιδέες μας (M_203)
- Μιλάγαμε και τελικάααα μου άρεσε πάρα πολύ. (M_206)
- Κάναμε ερωτήσεις για να βοηθήσουμε τον Οδυσσέα και λέει αχ! Αυτοί οι φίλοι μου Αχ! Αυτά τα μαθήματα και έλεγε όλο Αχ! (M_205)
 - Μιλήσαμε (M_209)
 - Για να μιλάμε (M_210)

- *Παίζαμε ένα παιχνίδι με μπαλόνια, μετά μιλήσαμε και μετά τα κλείσαμε για να πάμε σε διάλειμμα (M_211)*
 - *Μιλάγαμε για κάθε δουλειά... (M_102)*
 - *Μιλούσαμε... (M_103)*
 - *τους είπα κάτι πράγματα που είναι σε αυτό το σχολείο. (M_104)*
- *Είπαμε στα νηπιαγωγάκια πώς θα τα κάνουμε, πώς θα είναι να μην ντρέπονται, όταν θα πάνε, να μην φοβούνται... (M_105)*
- *Τους έλεγα, τους λέγαμε τι πράγματα δεν πρέπει να φοβούνται, κάνουν εργασίες και εκδρομές και τέτοια. (M_107)*
 - *μιλήσαμε από τον υπολογιστή... (M_108)*
 - *Μετά στη δεύτερη, σε αυτή μιλούσαμε, (M_109)*
 - *Θέλαμε να τους πούμε πώς είναι το δημοτικό σχολείο. (M_110)*

4.3.8 Τελικές απόψεις για την συνεργασία με τους συμμαθητές μέσω τηλεδιάσκεψης

Αναλύοντας τις τελικές απόψεις των μαθητών και των δύο σχολείων σχετικά με τη συνεργασία με τους συμμαθητές μέσω τηλεδιάσκεψης, φαίνεται πως οι εμπειρίες που είχαν ήταν μάλλον θετικές. Οι μαθητές φαίνεται να αναφέρονται σε συναισθήματα χαράς και να επισημαίνουν συνεργατικές δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο του προγράμματος, όπως η δημιουργία ταινιών. Στη συνέχεια, παραθέτουμε αυτούσιες τις απόψεις των μαθητών.

- *Χαρά νιώθω και μου άρεσε που συνεργαστήκαμε.*
Με ένα μικρόφωνο
Στην μεγάλη... οθόνη
Ε... συνεργαστήκαμε. (M_213)
 - *Χαρά*
Γιατί συνεργαστήκαμε (M_210)
- *Δείξαμε τις ταινίες, φάγαμε ποπκορν, δείξαμε και τις δικές τους ταινίες. (M_205)*
 - *Συνεργαστήκαμε (M_207)*
 - *Φτιάχναμε βιντεάκια (M_102)*
 - *Φτιάξαμε ταινίες (M_108)*
 - *Δηλαδή, τα βοηθάγαμε στα μαθήματα. (M_103)*

- Χαρά

Δεν ξέρω για ποιο λόγο (M_208)

- *Ωραία. Γιατί περνάμε ωραία... Κάναμε μια τηλεδιάσκεψη, τρεις βασικά, και ωραία περάσαμε, φάγαμε ποπκόρν... Ωραία περάσαμε... (M_105)*
 - *Πολύ καλά... Χαρά. (M_106)*
 - *Λίγο χαρούμενος. Παίξαμε... Με τα μπαλόνια (M_109)*
 - *[Σκέφτομαι] Ότι και αυτά τώρα θα πάνε στην πρώτη. (M_103)*

4.3.10 Τελικές απόψεις/δηλώσεις για τους συμμαθητές της τοπικής τάξης μέσω τηλεδιάσκεψης.

Ως προς τις τελικές απόψεις για τους συμμαθητές της τοπικής τάξης, οι αναφορές των μαθητών δείχνουν να εκφράζουν την προσδοκία οι συμμαθητές να μελετούν, να προσπαθούν, να τηρούν τους κανόνες και να έχουν σχέσεις αλληλοσεβασμού. Επίσης, ένας μαθητής αναφέρεται στην απώλεια των φίλων, λόγω των επικείμενων θερινών διακοπών.

- *Να διαβάζουν... (M_105)*
 - *... να μη δέρνουμε, να μην κάνουμε του κεφαλιού μας (M_106)*
 - *Τώρα θα χάσω τους φίλους μου, που κλείνει το σχολείο. (M_103)*

Τρίτος άξονας: Το σχολείο ως φορέας κοινωνικοποίησης

Οι τελικές απόψεις των μαθητών σχετικά με το σχολείο, ως φορέα κοινωνικοποίησης, θα μελετηθούν στη συνέχεια, μέσα από τις αναφορές τους στα πέντε βασικά αντικείμενα του άξονα. Τα αντικείμενα αυτά αναφέρονται: στις σχέσεις με τους συμμαθητές της τοπικής τάξης μέσω ΤΔ, στις σχέσεις με τους συμμαθητές της απομακρυσμένης τάξης μέσα από την ΤΔ, στις νέες γνωριμίες μέσω ΤΔ, στην απόκτηση φίλων μέσω ΤΔ και στη σημασία των φίλων μέσω ΤΔ.

4.3.11 Τελικές απόψεις μαθητών ως προς τις σχέσεις με τους συμμαθητές της τοπικής τάξης μέσω τηλεδιάσκεψης

Οι σχέσεις με τους συμμαθητές της τοπικής τάξης φαίνεται να είναι πολύ θετικές. Οι μαθητές αναφέρονται στη βοήθεια των συμμαθητών, στις κοινές δραστηριότητες που κάνουν στο σχολείο, ενώ στην πλειοψηφία τους επισημαίνουν τη σημασία που έχει γι' αυτούς το παιχνίδι. Ακολουθούν αυτούσιες οι αναφορές των μαθητών:

- *Παίζω (M_202)*
- *Παίζω ... μι...(M_210)*
- *Παίζουμε και κάνουμε πολλά πράγματα (M_203)*
- *Παίζουμε κνηγητό, παίζουμε και τουβλάκια και στις πλαστελίνες αυτά κάνουμε (M_205)*
 - *Παίζουμε διάφορα παιχνίδια ..αυτά. (M_206)*
 - *Παίζω, διασκεδάζω (M_101)*
- *Παίζω ... Διαβάζουμε μαζί, είμαστε στην ίδια τάξη... παίζουμε υπολογιστές μαζί. (M_102)*
 - *Παίζουμε...έξω. (M_103)*
 - *... κάποιες φορές παίζω με αυτούς ένα παιχνίδι (M_104)*
 - *Παίζουμε... Μιλάμε... Γράφουμε (M_105)*
 - *Παίζουμε, διασκεδάζουμε, γελάμε... (M_106)*
 - *Διαβάζουμε, παίζουμε πράγματα, μαθήματα... (M_107)*
 - *Παίζουμε και διαβάζουμε. (M_108)*
 - *Παίζω, ζωγραφίζουμε, παίζουμε επιτραπέζια... (M_110)*
- *Παίζουμε, κάνουμε μάθημα, κάνουμε κατασκευές, βλέπουμε βίντεο... (M_111)*
 - *Παίζουμε*
Εμ ... Μιλάμε(M_207)
 - *Παίζουμε*
Μπάλα
Μπάσκετ
Πλαστελίνες
παίζουμε. (M_209)
 - *Παίζω (M_208)*
 - *Παίζω πολύ (M_211)*
- *Παίζω με την Ν.. και μπορεί όταν δεν είναι η Ν.. εδώ για.. παίζω με ένα άλλο παιδί.. παίζω με την Ε.. ή με την Ε.. είτε με την Α.. με όποιονε. (M_212)*
 - *Παίζω*
Με βοηθάνε.. παίζω... (M_213)
 - *Παίζω, μιλάω, με βοηθάνε, αυτά... (M_109)*

Σε αυτό το βασικό αντικείμενο εντάχθηκαν και οι απαντήσεις μιας ακόμη ερώτησης, η οποία εστιάζει στις προσδοκίες που έχουν τα παιδιά από τους φίλους τους. Οι μαθητές, στις τελικές τους αναφορές, φαίνεται ότι αναμένουν την καλλιέργεια υγιών διαπροσωπικών σχέσεων, οι οποίες βασίζονται στην αγάπη και τον αλληλοσεβασμό. Δείχνουν να επιζητούν την αλληλοβοήθεια και το παιχνίδι, ενώ φαίνεται να επισημαίνουν πως περιμένουν από τους φίλους τους να είναι απλά φίλοι, να κάνουν εκπλήξεις και δώρα, να χαίρονται όταν τους συναντούν και να πηγαίνουν εκδρομές. Ακολουθούν αυτούσιες οι αναφορές των μαθητών:

- κάποιες φορές τους βοηθάω (M_104)
- Εκπλήξεις... πολλά πράγματα για να γίνω χαρούμενος ... (M_202)
 - Όταν με βλέπουν να χαίρονται (M_203)
 - Να μου δανείσουν ένα παιχνίδι τους
[Κάτι άλλο;] Και να τους δανείσω και εγώ ένα. (M_205)
- Να κάνουμε διάφορα παιχνίδια που δεν έχουμε παίζει (M_206)
 - Απλά να είμαστε φίλοι (M_207)
 - Να με βοηθάνε
Να παίζουμε. (M_208)
 - Να παίζουμε
Τρέχουμε ...να παίζουμε μπάλα. (M_209)
 - Μμμ. .. να μου πάρουν ένα κουκλάκι (M_211)
- Περιμένω να μου χα.. να πάμε εκδρομή στην Κ... και να κάνουμε ωραία πειράματα.
(M_212)
 - Να με βοηθάνε. (M_213)
- οι φίλοι μου δε θέλω να μαλώνουν εμένα ούτε να τσακωνόμαστε, γιατί άμα τσακωνόμαστε χάνουμε τη φιλία, την αγάπη... (M_101)
 - Να με παίζουν... Και να μην τσακωνόμαστε. (M_102)
- Να μη με χτυπάνε και να μη μου πούνε κακά πράγματα και τέτοια πράγματα, ναι.
(M_104)
 - Να με βοηθάνε... και να τους βοηθάω και εγώ (M_105)
 - Να με ακούνε και να τους ακούω. (M_106)
- Αν θέλουνε μπορεί να παίζουμε, να κάνουμε παιχνίδια, αν μας αρέσουν όλους μας και τέτοια... (M_107)

- *Να με βοηθήνε. (M_109)*
- *Να με αγαπάνε. (M_110)*
- *Να με βοηθήνε, να βλέπουμε μαζί, να παίζουμε μαζί. (M_111)*

Ένας μαθητής φαίνεται ότι δεν αναμένει τίποτα από τους φίλους του, με δική τους πρωτοβουλία, διότι ο ίδιος τους εκφράζει τις επιθυμίες και τις ανάγκες του και αυτοί τις ικανοποιούν.

- *Τίποτα, [γιατί] συνέχεια ό,τι τους πω το κάνουνε. (M_103)*

4.3.12 Τελικές απόψεις μαθητών ως προς τις σχέσεις με τους συμμαθητές της απομακρυσμένης τάξης μέσα από την τηλεδιάσκεψη

Οι τελικές απόψεις των μαθητών ως προς τις σχέσεις με τους συμμαθητές της απομακρυσμένης τάξης μέσα από την τηλεδιάσκεψη θα παρουσιαστούν στη συνέχεια. Από τις παρακάτω αναφορές φαίνεται πως ο νέος τρόπος διδασκαλίας λειτούργησε μάλλον θετικά. Οι μαθητές αναφέρονται σε συναισθήματα χαράς και φαίνεται να επισημαίνουν τις κοινές δράσεις στις οποίες συμμετείχαν κατά τη διάρκεια των ΤΔ. Ακολουθούν αυτούσιες οι αναφορές των μαθητών:

- *Χαρά*

Παίζαμε παιχνίδια , κάναμε ερωτήσεις στα άλλα παιδιά

Εκπλήξεις

[παίζαμε] Ένα παιχνίδι ...

[τους δείξαμε] Το σχολείο μας (M_202)

- *..... αφού δεν θα ξαναμιλήσουμε λύπη*

[Και που τα γνωρίσαμε;] Χαρά

- *Τη μια παίζαμε παιχνίδια, την άλλη φάγαμε ποπ κορν και είδαμε ταινία και την άλλη είχαμε παρουσιάσει τις ζωγραφιές. (M_203)*

- *Χαρά το είχα πει*

Παίζαμε ένα παιχνίδι την πρώτη φορά

Δείξαμε τις ταινίες

Τους είπαμε την αρχή πρώτα και τη συνέχεια την είδανε

(M_209)

- *Παίζαμε ...με τα μπαλόνια*

Είδαμε ταινία

Μάθαμε άμα είναι καλό το δημοτικό ή όχι...

(M_208)

- *Χαρά*

Μου άρεσε

αυτό που τρώγαμε ποπ κορν και βλέπαμε σαν ταινία ήταν (M_207)

- *Χαρά*

[κάναμε] Παιχνίδιαααα....

[είδαμε] Τις Ταινίες..

... και φάγαμε και ποπ κορν. (M_210)

- *Μου άρεσε*

Όταν πέρναγα καλά τις παλιές καλές μέρες...

Στον υπολογιστή (M_211)

- *Έπαιζα*

Έσκαζα ένα μπαλόνι και είχε μέσα δύο γράμματα (M_212)

- *Παίζαμε, κάναμε μαθήματα. (M_111)*

- *Τους δίδασκα υπολογιστή (M_104)*

Ένας μαθητής του δημοτικού εκφράζει θετικά συναισθήματα για τους συμμαθητές της απομακρυσμένης τάξης, καθώς μάλλον η σχέση αυτή του έδωσε την ευκαιρία να αναστοχαστεί τη δική του μετάβαση.

- *Πολύ καλά... Χαρά. Γιατί δεν είχα δει ποτέ ξανά νηπιάκια και ίσως σα να πήγα να ξεχάσω πως ήμουνα κι εγώ κάποτε ένα νηπιάκι, γι' αυτό. (M_106)*

Δύο μαθητές, μέσα από τις αναφορές τους, εκφράζουν συναισθήματα λύπης, ίσως λόγω της φυσικής απόστασης που τα χωρίζει από τους μαθητές της απομακρυσμένης τάξης, καθώς φαίνεται να επιθυμούν να βρίσκονται κοντά τους.

- *Λίγο χαρά, λίγο λύπη. Γιατί μερικά παιδιά, εεε, αυτά τα παιδιά τα βοηθάμε και επειδή πρέπει να πάνε στο σχολείο που είναι η πρώτη τάξη ενώ αυτά πηγαίνουνε...*

στο νηπιαγωγείο είναι ακόμη. (M_101)

- *Λύπη, γιατί δεν είμαι κοντά τους. Γιατί μετά δεν είναι ωραία. (M_102)*

4.3.13 Τελικές απόψεις μαθητών ως προς τις νέες γνωριμίες μέσω τηλεδιάσκεψης

Οι μαθητές, στις τελικές τους συνεντεύξεις, δεν κάνουν αναφορά στις νέες γνωριμίες μέσω τηλεδιάσκεψης, πλην δύο περιπτώσεων, καθώς μάλλον φαίνεται πως επικεντρώνονται στις σχέσεις που ανέπτυξαν με τους συμμαθητές της απομακρυσμένης τάξης, μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος. Παραθέτουμε αυτούσιες τις απόψεις των δύο μαθητών:

- *Γνωριστήκαμε με τα άλλα τα παιδιά (M_107)*
- *Χαρά, γιατί τους γνώρισα (M_108)*

4.3.14 Τελικές απόψεις μαθητών ως προς την απόκτηση φίλων μέσω τηλεδιάσκεψης

Μελετώντας τις τελικές απόψεις των μαθητών που αφορούν την απόκτηση φίλων μέσω ΤΔ, φαίνεται ότι οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να έλθουν σε επαφή με τους συμμαθητές της απομακρυσμένης τάξης και να αποκτήσουν νέους φίλους. Ακολουθούν αυτούσιες οι απόψεις των μαθητών:

- *Ότι θα με κάνουνε φίλο (M_202)*
- *βρίσκουμε άλλους φίλους, πιο πολλούς... (M_105)*
- *Χαρά... Γιατί έκανα καινούριους φίλους. (M_110)*
- *Χαρά... Επειδή μάλλον θα γνωρίσουμε [Σημ.: χρησιμοποιεί λάθος χρόνο] καινούριους φίλους... (M_111)*

4.3.15 Τελικές απόψεις μαθητών ως προς τη σημασία των φίλων μέσω τηλεδιάσκεψης

Οι τελικές απόψεις των μαθητών, που αναφέρονται στη σημασία των φίλων μέσω ΤΔ, φαίνεται να επικεντρώνονται στη βοήθεια και στο παιχνίδι. Οι φίλοι φαίνεται να αποτελούν σημαντική πηγή θετικών συναισθημάτων και βοήθειας, τόσο στα μαθήματα όσο και στην παρέα ή το παιχνίδι, ενώ υπάρχουν κάποια παιδιά που αναφέρονται και σε ζητήματα συμπεριφοράς, με μάλλον θετική διάθεση. Τέλος, ένας μαθητής φαίνεται να επισημαίνει την αγάπη των φίλων ως σημαντική. Ακολουθούν αυτούσιες οι αναφορές των μαθητών.

- *Γιατί σε βοηθάνε (M_202)*

- *Γιατί αν δεν ξέρουμε κάτι και αυτοί το ξέρουν τους ρωτάμε και μας το λένε. (M_203)*
 - *Γιατί με αγαπάνε (M_205)*
 - *Γιατί τους έχουμε για να έχουμε παρέα (M_206)*
 - *Γιατί δεν πρέπει να είσαι μόνος σου χρειάζεσαι παρέα (M_207)*
 - *Όταν ξέρω... για να βοηθάνε (M_209)*
 - *... για να παίζουμε ... για να διαβάζουμε στο δημοτικό (M_208)*
 - *Για να μας βοηθάνε (M_210)*
- *Επειδή δεν κλωτσάνε ούτε δεν κάνουν τίποτα απλώς παίζουνε και περνάνε μια χαρά και δεν τους μαλώνει ούτε η κυρία ούτε ο δάσκαλος. (M_211)*
- *Επειδή οι φίλοι βοηθάνε και δεν κάνουνε τρέλες και μπορεί να μην να μη... να καταλαβαίνουν τις κυρίες και να μπαίνουνε μέσα και να .. και να ...τις κυρίες να χαίρονται οι κυρίες που τα παιδιά είναι καλά. (M_212)*
 - *Γιατί με βοηθάνε. (M_213)*
- *Γιατί οι φίλοι σου σε χρειάζονται όταν εσύ δηλαδή τον χρειάζεσαι, γιατί έχεις δυσκολία και ο δάσκαλος ή η κυρία δεν μπορεί, πηγαίνεις στο συμμαθητή σου και του λες «Συμμαθητή έλα να με βοηθήσεις σε αυτή [την άσκηση] που έχω μια δυσκολία. (M_101)*
- *Γιατί άμα δεν έχεις φίλους θα είσαι λυπημένος. Δεν έχεις κάποιον να παίζεις. Θα σε βρίζουν, θα σε μαλώνουν... (M_102)*
 - *Για να σε αγαπάνε και να τους αγαπάμε και εμείς. (M_103)*
- *Γιατί να παίζουμε με αυτούς, να μαθαίνουμε με αυτούς, να μας δείξουν κάτι που δεν ξέρουμε και εμείς να τους δείξουμε κάτι που δεν ξέρουμε... (M_104)*
 - *Για να μην είμαστε μόνοι μας. Να είμαι εγώ μόνος μου ή εσύ... (M_105)*
 - *Γιατί [χωρίς φίλους] μπορεί να παίζει μόνος του, δεν έχει τι να κάνει... (M_106)*
 - *Γιατί αν δεν είχε το κάθε παιδί έναν φίλο, πώς θα έπαιζε; (M_107)*
- *Για να σε βοηθάνε, άμα δυσκολεύεσαι στα μαθήματα... και να σε παίζουνε (M_108)*
 - *για να παίζουν, να μην τσακώνονται... (M_109)*
- *Για να είναι χαρούμενο... Γιατί κάνουμε παρέα... Παίζει με τους φίλους του και διασκεδάζει. (M_110)*
- *Για να παίζουμε, να κάνουμε μαθήματα να βοηθάει ο ένας τον άλλο... (M_111)*

Ο τέταρτος άξονας αναφέρεται σε δεξιότητες μετάβασης, που επιχειρείται να διερευνηθούν μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, μέσα από τις τελικές συνεντεύξεις των μαθητών. Τα βασικά αντικείμενα του, εν λόγω, άξονα είναι επτά και αναφέρονται στις απόψεις για το Δημοτικό Σχολείο μέσω ΤΔ, στις δηλώσεις για το Δημοτικό Σχολείο μέσω ΤΔ, στην απόκτηση αυτοπεποίθησης ως προς τη μετάβαση μέσω ΤΔ, στην αναφορά των αναγκών ή και των προϋποθέσεων μετάβασης από τα ίδια τα παιδιά μέσω ΤΔ, στη διάθεση αποδοχής νέων εμπειριών μέσω ΤΔ, στα συναισθήματα για το Δημοτικό σχολείο μέσω ΤΔ και τέλος στους προβληματισμούς για το Δημοτικό σχολείο μέσω ΤΔ.

4.3.16 Τελικές απόψεις για το Δημοτικό Σχολείο μέσω τηλεδιάσκεψης

Στις τελικές αναφορές των μαθητών για το δημοτικό σχολείο οι μαθητές φαίνεται να επικεντρώνονται στη διδασκαλία, στη μάθηση, στο ωρολόγιο πρόγραμμα, όπως το γνώρισαν και στα διαλείμματα για παιχνίδι. Εδώ θα πρέπει να αναφερθεί πως για κάποιους μαθητές τα μαθήματα φαίνεται να καταλαμβάνουν περισσότερο χρόνο σε αντίθεση με τον χρόνο που φαίνεται να υπάρχει για παιχνίδι. Επιπλέον, υπάρχουν μαθητές που μάλλον αναφέρονται στη διαρρύθμιση των χώρων, στα υλικά κατασκευών καθώς και στα παιχνίδια. Κάποιοι άλλοι μαθητές φαίνεται να επισημαίνουν την βοήθεια του δασκάλου, ενώ σημαντικές για το δημοτικό σχολείο φαίνεται να είναι, για άλλα παιδιά, ικανότητες όπως η απόκτηση φίλων και το να παίζουν αρμονικά με τους συμμαθητές τους. Ακολουθούν αυτούσιες οι απόψεις των μαθητών:

- *Ξέρω ότι είναι μεγάλη η αυλή, ότι κάθονται δύο στα θρανία, ότι είμαστε πολλά παιδιά, ότι είναι μεγάλο σχολείο.... Μμμ....
Ότι κάνουμε πολλά μαθήματα....
Κάνουμε πολύ ώρα μαθήματα και λίγη ώρα διάλειμμα. (M_202)*
- *Ξέρω ότι στο δημοτικό έχει θρανία και άμα κάνει σεισμό στο σχολείο κρυβόμαστε κάτω από τα θρανία. (M_206)*
 - *Ότι κάνουνε πρόβες και δεν παίζουνε... πολύ ώρα
Για πολλούς λόγους
κάνουν πειράματα..
Είναι κάτι σαν τα πειράματα. (M_207)*

- Ότι θα ναι δύσκολο θα πρέπει να κάνουμε πολλά μαθήματα
α! δεν θα παίζουμε πολύ.. δεν θα παίζουμε πολύ ώρα και δεν θα έχει καν παιχνίδια εκεί
Μόνο βιβλία ...για να διαβάζουμε. (M_208)
- Διαβάζουμε... γράφουμε... ζωγραφίζουμε.. βγαίνουμε έξω, ζύνουμε τα μολύβια
δεν έχει πλαστελίνες στο δημοτικό. (M_209)
 - Μμ.. πως θα κάνουμε μαθήματα... εε.... (M_210)
- Το σχολείο είναι... πηγαίνουν όλα τα παιδιά για να μαθαίνουν. (M_101)
- Εδώ πέρα έχει τάξεις, βιβλία [που] σου δίνουν οι δάσκαλοι, μαθήματα [που] σου βάζουν, (M_102)
 - Ότι βγαίνουμε διάλειμμα και κάνουμε και μαθήματα. (M_103)
- κάποιες φορές έχουμε μάθημα, έχουμε δύο φορές διάλειμμα που είναι μισή ώρα και που έχουμε κάποιες φορές ελεύθερη ώρα και να κρατάμε φαγητό και να έχουμε βιβλία μαζί μας. (M_104)
- Μαθαίνουμε πράγματα, διαβάζουμε, κάνουμε γλώσσα, μαθηματικά, φυσική. (M_105)
- Ότι μαθαίνουμε πράγματα, όταν κάνει ο κύριος με την άλλη τάξη μάθημα εμάς μας δίνει μια άσκηση και κάνουμε κάτι άλλο, όταν τελειώσουμε και τα έχουμε κάνει όλα μας αφήνει να κάνουμε ελεύθερη ώρα και βγαίνουμε διάλειμμα (M_106)
- Κάνουμε πράγματα, διαβάζουμε, γράφουμε, μαθαίνουμε, μας βοηθάει ο κύριος, κάνουμε εργασίες (M_107)
 - Διαβάζουμε, παίζουμε... (M_108)
 - Είναι...καλό. Παίζω, κάνω μαθήματα, κάνω κατασκευές... (M_109)
 - Ξέρω ότι κάνουμε μαθήματα και ότι διασκεδάζουμε. (M_110)
- Κάνουμε κατασκευές, στο δημοτικό το σχολείο μαθαίνουμε πράγματα, κάνουμε μάθημα, τέτοια...Παίζουμε έξω... (M_111)
 - Τι ξέρω; .. ξέρω ότι θα περνάω πολύ καλά με καινούριους φίλους (M_203)
Πολλούς φίλους...
Παίζω
Εκεί στο δημοτικό πηγαίνει και η Μ...(M_211)
 - Ξέρω να γνωρίζω φίλους
Ξέρω να παίζω καλά. (M_212)
- Ε.. ότι δεν μαλώνουνε και μας βοηθάνε οι κυρίες και οι δάσκαλοι (M_205)

- *...μμμ... είναι σχολείο που θα διαβάζεις... λες στο δάσκαλο σου να... όταν κάποιος σε πειράζει το λες στο δάσκαλο ... ζύνεις τα μολύβια σου όταν σου φεύγει η μύτη... βγαίνεις διάλειμμα κάνεις τσουλήθρα, κάνεις τραμπάλα τρέχεις, παίζεις με τους φίλους σου, κάνεις κούνια, μετά μπαίνεις μέσα ... παίζεις ... παίζεις υπολογιστές και μετά φεύγεις. (M_213)*

4.3.17 Τελικές δηλώσεις για το δημοτικό σχολείο μέσω τηλεδιάσκεψης

Οι μαθητές, στις τελικές αναφορές τους, σχετικά με το τι τους αρέσει στο δημοτικό σχολείο, επικεντρώνονται στο διάλειμμα, στο παιχνίδι, στους εκπαιδευτικούς, στις διαπροσωπικές σχέσεις και στο μάθημα, το οποίο μάλιστα μια μαθήτρια θεωρεί το ίδιο διασκεδαστικό με το διάλειμμα. Ακολουθούν αυτούσιες οι αναφορές των μαθητών:

- *Μου αρέσει να ζωγραφίζω. (M_101)*
- *Που βγαίνουμε διάλειμμα. (M_103)*
- *Ότι...η κυρία μου μ' αρέσει και ο κύριός μου μ' αρέσει, όλες οι κυρίες και ο κύριος και το σχολείο και το μάθημα και το διάλειμμα... (M_104)*
 - *Μου αρέσουν όλα. (M_105)*
 - *Τα μαθηματικά. (M_106)*
- *Μου αρέσει να κάνω πράγματα, να μαθαίνω πράγματα, να κάνω φίλους (M_107)*
 - *Να παίζω με τους φίλους μου. (M_108)*
 - *Να παίζω (M_109)*
 - *Να παίζω (M_111)*
 - *Το διάλειμμα... και το μάθημα, γιατί είναι διασκεδαστικά (M_110)*
- *Τι μου αρέσει... ; να παίζω ... να προλαβαίνω να παίζω ποδόσφαιρο και τέτοια ..αυτά που έχει ... και να προλαβαίνω να παίζω πολύ. (M_202)*
 - *Να μαθαίνω να διαβάζω. (M_210)*
 - *Να παίζω πολύ. (M_211)*
 - *Να παίζω με τους υπολογιστές (M_212)*
- *Μ' άρεσε επειδή έχει ... έχει ένα έχει καλάθι και παίζεις μπάσκετ και μπάλες. (M_213)*
 - *Να διαβάζω (M_203)*
- *Ότι μου άρεσε η αυλή τους και τα θρανία τους ... αυτά μου άρεσαν.(M_205)*

- Μου αρέσει επειδή θα έχω του χρόνου που θα πάω ακόμα τους φίλους μου

Θα... θα μ' αρέσει πάρα πολύ επειδή έχουμε βιβλία...

(M_206)

- Μμ... εμένα βασικά μου αρέσει να διαβάζω

Εμ. Ναι ότι έχουμε θρανία (M_207)

- Εκεί που βγαίνουμε έξω διάλειμμα

Δεν τα έχω δοκιμάσει τα άλλα

Που παίζουν μπάλα... το πρώτο είναι αυτό που παίρνεις την μπάλα και λες το όνομα

σου [ενν. το παιχνίδι γνωριμίας] (M_209)

- ... οι φίλοι που θα γνωρίσω.. που θα μάθω να διαβάζω (M_208)

4.3.18 Τελικές δηλώσεις συναισθημάτων για το δημοτικό σχολείο μέσω τηλεδιάσκεψης

Η πλειοψηφία των μαθητών, στις τελικές τους συνεντεύξεις, εκφράζει θετικά συναισθήματα για το δημοτικό, απόρροια της ύπαρξης φίλων και της αυτοπεποίθησης που νιώθουν επειδή τα καταφέρνουν. Ακολουθούν αυτούσιες οι δηλώσεις τους:

- Ωραία... [Γιατί] Παίζω με τους φίλους μου... (M_102)

- Χαρά. Γιατί είναι οι φίλοι μου. (M_103)

- Πολύ χαρούμενος. (M_106)

- Χαρά. Επειδή διαβάζω, μ' αρέσει (M_107)

- Χαρά... Επειδή έχω φίλους, με παίζουνε... (M_108)

- Χαρά... Γιατί περνάω καλά (M_109)

- Ωραία... Γιατί έχω φίλους (M_110)

- Χαρά (M_111)

- Πολύ χαρά

Γιατί θέλω να μάθω

... νιώθω ότι... ότι στις άλλες τάξεις... στην Α' δηλαδή τάξη θα... θα είναι πολύ

εύκολα παρά στην τελευταία πάρα πολύ δύσκολα (M_202)

- Χαρά

Γιατί θα μάθω να διαβάζω (M_210)

- Χαρά

Επειδή μου αρέσει το δημοτικό... να διαβάζω. (M_213)

- *Θέλω να πηγαίνουμε ... θέλω να κάνουμε πολλές παραστάσεις. (M_211)*
 - *Νιώθω χαρά*

Επειδή οι φίλοι θα κάνουν φίλους που είναι καινούριος μαζί.

- *Να παίζω μαζί τους (M_212)*
 - *Χαρά*

Γιατί θα κάνω νέου φίλους. (M_205)

- *Χαρούμενος (M_209)*

Εκφράστηκαν δύο απόψεις από μαθητές του νηπιαγωγείου που αναφέρονται σε αυτό εκφράζοντας την λύπη τους, αιτιολογώντας την απάντησή τους:

- *Λύπη γιατί μου λείπει το άλλο σχολείο (M_203)*
- *Νιώθω λύπη επειδή θα μου λείπει το νηπιαγωγείο. (M_206)*

Ωστόσο, υπάρχει η αναφορά ενός μαθητή που φαίνεται να κατακλύζεται μάλλον από ανασφάλεια για το δημοτικό σχολείο. Πηγή των αρνητικών συναισθημάτων φαίνεται να είναι ο δάσκαλος που, όπως έχει ενημερωθεί από τη μητέρα του, μαλώνει:

- *Ότι θα ναι καλό και κακό και τα δύο*

Και καλό και κακό

Γιατί μου αρέσει εμένα να διαβάζω

Ναι για να παίζουμε λίγο

και το κακό είναι ότι ... ότι δέρνει ο δάσκαλος..

Βασικά δεν δέρνει αλλά μαλώνει ... αυτό

Μαλώνει όχι δέρνει ...μπερδεύτηκα

Όλοι δέρνουνε αλλά...

Αλλά το κάνουνε για το καλό

Όχι αλλά μου το έχει πει η μαμά μου (M_207)

Ενώ ακολουθεί η αναφορά ενός ακόμη μαθητή που εκφράζει επίσης τον φόβο του για τον μελλοντικό του εκπαιδευτικό:

- *Εεε..λίγο φόβο*
Εε... γιατί νομίζω ότι θα είναι λίγο κακός ο δάσκαλος ή η δασκάλα (M_208)

Μια μαθήτρια αρχικά αμφιταλαντεύεται στην απάντησή της μεταξύ θετικών και αρνητικών συναισθημάτων, αλλά τελικά επιλέγει τα θετικά, επειδή το σχολείο τη βοηθάει να μαθαίνει.

- *Νιώθω χαρά... λίγο λύπ... χαρά μόνο. Γιατί το σχολείο και η κυρία άμα σου βάζει εύκολα και δύσκολα, συμβαίνει αυτό που πρέπει να μαθαίνεις σιγά-σιγά. (M_101)*

Στην άποψη που ακολουθεί ο μαθητής εκφράζει μάλλον την δυσφορία του για κάποιους συμμαθητές που φαίνεται να έχουν επιθετική συμπεριφορά απέναντι του:

- *Ωραία, κάποιες φορές όχι ωραία γιατί κάποιες φορές θα νομίζω ότι θα με χτυπάνε γιατί το έχουν πολλές φορές κάνει... (M_104)*

Τέλος, ένας ακόμη μαθητής φαίνεται να προβληματίζεται, δίνοντας μια αντιφατική απάντηση:

- *Νιώθω ότι είναι λίγο δύσκολα, αλλά, εντάξει... είναι εύκολα. (M_105)*

4.3.19 Τελικοί προβληματισμοί για το δημοτικό σχολείο μέσω τηλεδιάσκεψης

Από τις αναφορές των μαθητών φαίνεται ότι, στην πλειοψηφία τους, δεν τους απασχολεί ή τους φοβίζει κάτι στο δημοτικό σχολείο. Οι προβληματισμοί, που φαίνεται να αναδεικνύονται μέσα από τις τελικές συνεντεύξεις των μαθητών, αναφέρονται κυρίως στην αυστηρή συμπεριφορά του δασκάλου που περιμένουν να τα αναλάβει στην Α' τάξη, στην επιθετική μάλλον συμπεριφορά των συμμαθητών τους ή και μεγαλύτερων παιδιών στο σχολείο, ενώ υπάρχει η αναφορά ενός μαθητή στα δύσκολα μαθήματα που πιθανόν θα έχει. Ακολουθούν αυτούσιες οι απαντήσεις των μαθητών:

- *Όχι, Τίποτα (M_202)*
 - *Όχι (M_203)*
 - *Όχι (M_205)*
 - *Όχι (M_207)*
 - *Όχι (M_209)*
 - *Όχι (M_210)*
 - *Όχι (M_211)*
 - *Όχι (M_213)*

- Όχι (M_101)
- Όχι. Δε με φοβίζει κάτι. (M_102)
 - Όχι. (M_103)
- Χμμμ... Δεν ξέρω... Νομίζω όχι. (M_104)
 - Όχι. (M_107)
 - Όχι. (M_108)
 - Όχι. (M_109)
 - Όχι. (M_110)
 - Όχι. (M_111)
- Λίγο... λίγο απ' όλα

Οι φίλοι ...ο δάσκαλος ..αυτά

Εεε ...Μπορεί κάποιες φορές να μας αποσπούν την προσοχή γι' αυτό

Και ο δάσκαλος.. επειδή μπορεί να λέει δύσκολα μαθήματα.

....αλλά μου είπε ένας φίλος μου ότι στο δημοτικό που θα πάω σ' αυτό εκεί στο δημοτικό αυτό είτε λερωθώ είτε πέσω θα με δέρνει η δασκάλα...

...Αλήθεια..... ενώ αυτός πάει...

Όχι στο ίδιο με έμένα θα πάει...

[Και τον έχει δείρει η δασκάλα του;] Ναι

[Αλήθεια;] Αλλά εγώ δεν την έχω δει...

[Μήπως σου το λέει για να σε φοβίσει;] Όσοχι είναι φίλος μου αυτός

...δεν με φοβίζει μα και είμαστε πολύ καλοί φίλοι

(M_208)

- Όμως στο δημοτικό έχει μια δασκάλα και μαλώνει . (M_212)
 - Με φοβίζει... επειδή είναι πολύ δύσκολο...

Λοιπόν, φοβάμαι μην επιτεθούν σε εμένα και στους φίλους... στο Γ.. και τον Μ.. οι νταήδες και σε εμένα.. και στους τρεις. (M_206)

- Με φοβίζει κάτι..

Για τα παιδιά να πέσουνε κάτω και ένα παιδί να πει ένα ..ένα ψέματα ότι το άλλο παιδί το 'κανε για πλάκα ότι έπεσε κάτω

Επειδή μπορεί ένα παιδί να πει ότι εγώ έπεσα και ο άλλος δεν έπεσε μόνο με έριξε

αυτός και να πει ψέματα ότι αυτός χτύπησε

[Και εσύ δεν ξέρεις τι να κάνεις μετά:] Ναι (M_212)

- Ναι. Να μη με βρίζουνε, να μη με χτυπάνε. Ούτε εγώ να τους βρίζω ούτε εγώ να τους χτυπάω, γιατί αλλιώς θα με χτυπάνε εμένα και δε μου αρέσει... (M_105)
- Όταν κάποιος συμμαθητής μου κάνει φασαρία, κάνει – δείχνει (M_106)

4.3.20 Η αυτοπεποίθηση ως προς τη μετάβαση μέσω τηλεδιάσκεψης / Τελικές δηλώσεις

Από τις τελικές δηλώσεις των μαθητών, αναφερόμενοι στο εάν πιστεύουν ότι θα τα καταφέρουν στο δημοτικό σχολείο, φαίνεται ότι στην πλειοψηφία τους εκφράζονται μάλλον με σιγουριά και αυτοπεποίθηση. Πηγή αυτοπεποίθησης φαίνεται να είναι οι φίλοι που θα βρίσκονται δίπλα τους και θα τους βοηθούν, οι ικανότητές τους καθώς και η διάθεση να προσπαθήσουν, να διαβάσουν, να μάθουν. Ακολουθούν αυτούσιες οι απαντήσεις των μαθητών:

- Ναι

Επειδή ξέρω πολλά μαθηματικά

Γιατί ξέρω πολλά μαθήματα... δεν ξέρω κάτι άλλο. (M_202)

- Ναι

Γιατί μια φίλη μου που πάει... θα πάει στο ίδιο σχολείο με εμένα.. θα έρχεται να με βοηθάει. (M_210)

- Ναι

Επειδή έχει πολλές φίλες και αν πας αργά υπάρχει εκεί η δασκάλα ή ο κύριος...(M_211)

- ναι

Επειδή οι φίλες θα βοηθάνε πάντα (M_212)

- Μπορώ

Επειδή με βοηθάνε οι φίλοι μου. (M_213)

- Ναι

Αφού τα κατάφερα και εδώ θα τα καταφέρω και εκεί (M_203)

- Ναι Γιατί θα με βοηθάνε (M_205)

- Ναι θα προσπαθήσω...

Γιατί έτσι (M_206)

- *Ναι*

Μόλις τώρα σου είπα ότι μου αρέσει να διαβάζω

Ναι... (M_207)

- *Ναι, γιατί όποιος τα καταφέρνει και προσπαθεί κιόλας, τα καταφέρνει και πηγαίνει σε άλλη τάξη. (M_101)*
 - *Μπορώ, γιατί είμαι καλός μαθητής. (M_102)*
 - *Απ' ό,τι φαίνεται... (M_103)*
 - *Ναι. (M_104)*
 - *Ναι. Γιατί δεν έχει σημασία αν τα καταφέρνω ή δεν τα καταφέρνω, αν τα ξέρω ή δεν τα ξέρω, αν πιστεύω, θα τα καταφέρω. (M_107)*
 - *Ναι. Επειδή προσπαθώ. (M_108)*
 - *Ναι. Γιατί κάνω σωστά τα μαθήματά μου. (M_109)*
 - *Ναι. Γιατί είμαι έξυπνη και είμαι καλή όπως και τα άλλα παιδιά. (M_110)*
 - *Ναι. Αμα τα καταφέρνω και να διαβάζω πολύ θα τα μάθω. [Χρειάζεται] προσπάθεια (M_111)*

Εκφράστηκαν ωστόσο, και κάποιες απόψεις που μάλλον δηλώνουν έλλειψη αυτοπεποίθησης και σιγουριάς ως προς τη μετάβαση τους:

- *Ναι*

Δεν ξέρω

Δεν ξέρω ...αν θα τα καταφέρω ή όχι

[Δεν είσαι σίγουρος;] Όχι δεν είμαι (M_209)

- *Μπορεί δεν ξέρω (M_208)*
- *Κάποιες μέρες ναι και κάποιες μέρες όχι. Ε, δεν είμαι και τόσο πολύ καλός. (M_105)*
- *Μπορεί και ναι μπορεί και όχι... μπορεί να μην τα καταφέρω, να κάνω κάτι λάθος... (M_106)*

4.3.21 Προϋποθέσεις ομαλής μετάβασης μέσω τηλεδιάσκεψης/ Τελικές απόψεις

Οι μαθητές, στις τελικές συνεντεύξεις, φαίνεται να αναφέρονται κυρίως στην ύπαρξη βοήθειας από φίλους ή τον δάσκαλο, προκειμένου να επιτύχουν στο δημοτικό σχολείο. Επιπλέον, αναφέρουν πως χρειάζονται μυαλό και ενέργεια, εξάσκηση στα μαθήματα, προσπάθεια, συγκέντρωση, ενώ και εδώ φαίνεται να υπάρχουν μαθητές που

αναφέρονται στα βιβλία και τα σχολικά είδη που πρέπει να προμηθευτούν προκειμένου να τα καταφέρουν. Ακολουθούν αυτούσιες οι αναφορές των μαθητών:

- *Διάβασμα*

σκέψη.... Μυαλό, πολύ ενέργεια.. (M_208)

- *Ένα δάσκαλο*

Που δεν μαλώνει, ούτε βάζει τιμωρία

Αλλά θέλει να κάνουμε ησυχία.

Θα με βοηθήσουν και ότι και ότι κάνουν τα παιδιά ή μαλώνουν ή πέφτουν το ένα κάτω και το κάνουν για αστείο και ο δάσκαλος μαλώνει θα εε...

[χρειάζομαι..] Ένα δάσκαλο να με βοηθάει (M_211)

- *Χρειάζομαι για να τα καταφέρω στο δημοτικό χρειάζομαι να έχω φίλους και να παίζω πολύ ωραία (M_212)*

- *Χρειάζομαι βοήθεια*

Από ένα φίλο μου ή από ένα δάσκαλο (M_213)

- *Χρειάζομαι πολύ εξάσκηση ...Στα μαθήματα*

Θα πάω δημοτικό και θα κάνω ό, τι λένε οι κυρίες (M_206)

- *Μαθήματα, να παίρνω τετράδια και αυτά. (M_207)*

- *Μολύβια;*

Και χαρτιά

Βιβλία (M_209)

- *Πολλά πράγματα*

Μολύβι... χαρτί, τετράδια, χρειάζομαι ζύστρα, γόμα, ρούχα (M_202)

- *Μολύβι, μαρκαδόρους γόμα.. ζύστρες και τα λοιπά (M_210)*

- *Γόμα, ζύστρα και μολύβια και ένα τετράδιο. (M_205)*

- *Δεν πρέπει δηλαδή να αντιγράψω... (M_101)*

- *Εεεε, διαβάζει, δε θέλει να κλείσουν τα σχολεία, πάει σε άλλες τάξεις, γυμνάσιο, λύκειο...Τι χρειάζομαι; Να διαβάζω πιο πολύ. Να διαβάζω πολύ. (M_102)*

- *Να διαβάζω... Πιο πολύ. (M_103)*

- *Να είμαι καλός στα μαθήματα. Χμμμμ, να μη χτυπάω. Να μην κοροϊδεύω. (M_104)*

- *Τα βιβλία μου και όλα τα άλλα. Να μαθαίνουμε πράγματα από κι άλλους...που εμείς δεν ξέρουμε. (M_105)*

- *Να είμαι συγκεντρωμένος και να ακούω τον κύριο. (M_106)*

- Να προσπαθώ. (M_108)
- Να είμαι προσεκτικός, να μην ασχολούμαι με κάτι άλλο (M_109)
 - Να έχει φίλους, να έχει μυαλό (M_110)
 - Προσπάθεια. Να διαβάζω και να γράφω. (M_111)

4.3.22 Διάθεση αποδοχής νέων εμπειριών μέσω τηλεδιάσκεψης.

Οι τελικές αναφορές των μαθητών, που σχετίζονται με νέες εμπειρίες, ποικίλλουν, επισημαίνοντας αλλαγές που θα ήθελαν να συναντήσουν στο σχολικό περιβάλλον. Κάποιοι μαθητές φαίνεται να αναφέρονται στην απόκτηση νέων φίλων, ενώ άλλες αναφορές επικεντρώνονται μάλλον στο διάβασμα, στις εκδρομές και ίσως στην αλλαγή χρήσης κάποιων αιθουσών ή στην αλλαγή της εικόνας τους. Ωστόσο, εκφράστηκαν και απόψεις που δεν φαίνεται να επιθυμούν κάτι νέο. Οι εν λόγω μαθητές είτε αναφέρονται στους φίλους, που ήδη έχουν, είτε απαντούν αρνητικά ή πως δεν γνωρίζουν. Ακολουθούν αυτούσιες οι απόψεις τους:

- Πολλούς φίλους (M_202)
 - Νέους φίλους (M_207)
 - Θέλω να συναντήσω έναν φίλο (M_212)
 - Θέλω να γνωρίσω καινούριους φίλους, θέλω να γνωρίσω τα πρωτάκια που θα δουλεύει το σχολείο (M_101)
 - Καινούριους φίλους... (M_103)
 - Να έρθουνε και άλλα παιδιά (M_109)
 - Να έχω καινούριους φίλους... (M_111)
 - Μμμ... τα διαβάσματα (M_209)
 - Τα νέα βιβλία. (M_107)
 - να μην είχαμε παρεούλα (M_210)
 - Τι νέο; Όλοι οι φίλοι μου να μου κάνουνε δώρο (M_211)
 - Να πάμε εκδρομή (M_205)
 - Αυτούς τους φίλους που είχα εδώ (M_203)
 - Τους φίλους μου
- κάτι νέο που να βλέπω τις λέξεις και να τις διαβάζω αντί για την αίθουσα πολλαπλών να έχουμε αυτό... τώρα δεν σκέφτομαι κάτι άλλο. (M_208)

- ...να αλλάξουμε λίγο το σχολείο. Εννοώ να αλλάζουνε πράγματα από μέσα, να είναι καλύτερα. (M_109)
 - Τίποτα (M_213)
 - Δεν ξέρω (M_206)
 - Δεν ξέρω... (M_105)
 - Όχι, δεν θέλω...Αυτό μου φτάνει. (M_104)
 - Όχι. (M_108)
 - Όχι. (M_110)

Ένας μαθητής δηλώνει ότι του αρέσει η τηλεδιάσκεψη, υποδηλώνοντας, μάλλον, την επιθυμία να βιώσει ξανά τη νέα αυτή εμπειρία στο μέλλον:

- Η τηλεδιάσκεψη μ' αρέσει... (M_102)

4.4 Παρουσίαση και ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την συμμετοχή των μαθητών τους στο ερευνητικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα ΔΤ «Ο Οδυσσέας πάει δημοτικό»

Σε αυτή την ενότητα θα παρουσιαστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών των δύο σχολείων, σχετικά με τη συμμετοχή των μαθητών τους στο εν λόγω πρόγραμμα. Οι εκπαιδευτικοί, μέσα από τις ερωτήσεις των ατομικών συνεντεύξεων, αποτυπώνουν την δική τους οπτική, αναφορικά με τις σχέσεις μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών της τοπικής και απομακρυσμένης τάξης μέσω ΤΔ, την επικοινωνία και την συνεργασία των μαθητών και των εκπαιδευτικών της τοπικής και απομακρυσμένης τάξης μέσω ΤΔ καθώς και τις προσδοκίες, τους φόβους και τις ανάγκες που εξέφρασαν οι μαθητές ως προς το ζήτημα της μετάβασης τους, όπως εκφράστηκαν μέσα από τις απαντήσεις τους τόσο στις αρχικές όσο και στις τελικές συνεντεύξεις. Κάθε πρόταση συνοδεύεται από έναν κωδικό, που αντιστοιχεί στον εκπαιδευτικό κάθε συνέντευξης. Η δασκάλα της Α΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου Κατωχωρίου αντιπροσωπεύει τον κωδικό ΕΚΠ101, ενώ η νηπιαγωγός του 4^{ου} Νηπιαγωγείου Κισάμου τον κωδικό ΕΚΠ201. Στον κωδικό αυτό θα αναφερόμαστε κατά την ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών. Η φάση διεξαγωγής της συνέντευξης (αρχική ή τελική) δηλώνεται με τα γράμματα «Π» (πριν) και «Μ» (μετά), αντίστοιχα, η οποία αναφέρεται στην αρχή της κάθε κωδικοποίησης. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών θα παρουσιαστούν με βάση τους άξονες που διαμορφώθηκαν στην αρχή του κεφαλαίου.

Ανάλυση αρχικών απόψεων των εκπαιδευτικών

Πρώτος άξονας: Σχέσεις με τους δασκάλους (Τοπικής –Απομακρυσμένης τάξης)

Στον πρώτο άξονα θα μελετήσουμε τις απόψεις που αρχικά εκφράστηκαν από τους δύο εκπαιδευτικούς αναφορικά με τις απόψεις για τον/ην δάσκαλο/α της τοπικής και απομακρυσμένης τάξης μέσω ΤΔ, που έχουν εκφράσει οι μαθητές τους, πριν την έναρξη

του προγράμματος και τις προσδοκίες των μαθητών για τον/ην δάσκαλο/α γενικά. Τα αντικείμενα του άξονα που δεν τους αποδόθηκε κάποια πρόταση δεν θα παρουσιαστούν. Με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και την ταξινόμηση τους στο πρόγραμμα Atlas ti 7 προκύπτουν τρία αντικείμενα, τα οποία θα παρουσιαστούν στην συνέχεια.

4.4.1 Αρχικές απόψεις/δηλώσεις για τον/ην δάσκαλο/α της τοπικής τάξης μέσω Τηλεδιάσκεψης

Πιο αναλυτικά, ως προς τις απόψεις που εκφράστηκαν για τον δάσκαλο/νηπιαγωγό της τοπικής τάξης, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να επισημαίνουν την οικειότητα και τον σεβασμό, τις καλές σχέσεις και το αίσθημα ασφάλειας που οι μαθητές νιώθουν. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν:

- κυρίως φαίνεται να σέβονται ιδιαιτέρως τους εκπαιδευτικούς.

Για τους εκπαιδευτικούς τοπικής τάξης,

όπως αναφέρθηκε παραπάνω,

τα παιδιά νιώθουν οικειότητα

και σεβασμό

και τους αντιμετωπίζουν ως σημαντικούς ανθρώπους στη ζωή τους. (Π_ΕΚΠ101)

- *Στην τάξη υπάρχει μια πολύ καλή σχέση μεταξύ παιδιών και νηπιαγωγών, νιώθουν ασφάλεια*

και φαίνεται να απολαμβάνουν έναν πιο δημοκρατικό τρόπο

που προσπαθούμε να καλλιεργήσουμε στο σχολείο,

ακούγοντας τα παιδιά

συναποφασίζοντας. (Π_ΕΚΠ201)

4.4.2 Αρχικές απόψεις/δηλώσεις για τον/ην δάσκαλο/α της απομακρυσμένης τάξης μέσω Τηλεδιάσκεψης

Αναφορικά με τον δάσκαλο της απομακρυσμένης τάξης η εκπαιδευτικός του 4^{ου} Νηπιαγωγείου Κισάμου φαίνεται να εκφράζει τις ανησυχίες των μαθητών για τον δάσκαλο στο δημοτικό σχολείο, ενώ για τους μαθητές τους δημοτικού σχολείου, σύμφωνα με την δασκάλα τους, μάλλον εκφράστηκε κάποια περιέργεια. Στη συνέχεια παραθέτουμε αυτούσιες τις απόψεις των εκπαιδευτικών:

- Για τους εκπαιδευτικούς της απομακρυσμένης τάξης τα παιδιά δεν είχαν κάποια συγκεκριμένη γνώμη,
ίσως μόνο κάποια περιέργεια. (Π_ΕΚΠ101)
- Τα παιδιά νομίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί στο δημοτικό θα είναι πολύ αυστηροί μαζί τους
και θα επιμένουν πάρα πολύ στα μαθήματα. (Π_ΕΚΠ201)

4.4.3 Αρχικές απόψεις εκπαιδευτικών ως προς τις προσδοκίες για τον/ην δάσκαλο/α μέσω Τηλεδιάσκεψης

Στην ερώτηση που αναφέρεται στις προσδοκίες των παιδιών για τον εκπαιδευτικό του δημοτικού σχολείου, οι απαντήσεις φαίνεται να εστιάζουν στις ευκαιρίες για μάθηση, στη βοήθεια του δασκάλου και στο ενδιαφέρον του για τα παιδιά. Στη συνέχεια παραθέτουμε αυτούσιες τις απόψεις των εκπαιδευτικών:

- Τα παιδιά προσδοκούν από το δημοτικό να βρουν ευκαιρίες για μάθηση, πληροφόρηση
και αλληλεπίδραση,
που όπως αναφέρθηκε παραπάνω δύσκολα τους προσφέρεται εκτός σχολικού ωραρίου.
(Π_ΕΚΠ101)
- Προσδοκούν να είναι ένα ευχάριστο σχολείο
και ο δάσκαλος να νοιάζεται και να τα βοηθά. (Π_ΕΚΠ201)

Δεύτερος άξονας: Σχέσεις με τους συμμαθητές (Τοπικής –Απομακρυσμένης τάξης)

Οι αρχικές απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις σχέσεις των μαθητών με τους συμμαθητές της τοπικής και απομακρυσμένης τάξης περιορίζονται μόνο στην επικοινωνία μεταξύ των μαθητών των δύο σχολείων, ενώ δεν φαίνεται να γίνεται κάποια αναφορά στη συνεργασία και δεν εκφράζεται καμία άποψη για τους μαθητές της τοπικής και απομακρυσμένης τάξης. Οι απαντήσεις των δύο εκπαιδευτικών, λοιπόν, θα παρουσιαστούν μέσα από το ένα αντικείμενο του εν λόγω άξονα.

4.4.4 Αρχικές απόψεις για την επικοινωνία με τους συμμαθητές μέσω τηλεδιάσκεψης

Στις αρχικές τους αναφορές, οι εκπαιδευτικοί, φαίνεται να αναφέρονται στον Η/Υ ως μέσο επικοινωνίας μεταξύ των δύο σχολείων που κινητοποίησε τους μαθητές και δημιούργησε μια ευχάριστη διάθεση. Ακολουθούν αυτούσιες οι αναφορές των εκπαιδευτικών:

- *Τους κινητοποίησε η ιδέα χρήσης του Η/Υ ως μέσο επικοινωνίας με άλλα παιδιά.*
(Π_ΕΚΠ201)
- *Τις επόμενες μέρες, μετά την πρώτη ανακοίνωση, τα παιδιά έδειξαν συγκρατημένο ενθουσιασμό και ευχάριστη διάθεση (χαρούμενα) για συμμετοχή στο πρόγραμμα.*
(Π_ΕΚΠ101)

Τρίτος άξονας: Το σχολείο ως φορέας κοινωνικοποίησης

Ο τρίτος άξονας που αφορά το σχολείο ως φορέα κοινωνικοποίησης θα παρουσιαστεί μέσα από τις αναφορές των εκπαιδευτικών που εντάσσονται στα τέσσερα βασικά αντικείμενα του εν λόγω άξονα. Πιο συγκεκριμένα, στον τρίτο άξονα εντάχθηκαν οι απόψεις για τις σχέσεις με τους συμμαθητές της τοπικής τάξης μέσω ΤΔ, τις σχέσεις με τους συμμαθητές της απομακρυσμένης τάξης μέσω ΤΔ και τις νέες γνωριμίες μέσω ΤΔ.

4.4.5 Αρχικές απόψεις εκπαιδευτικών για τις σχέσεις των μαθητών με τους συμμαθητές της τοπικής τάξης μέσω τηλεδιάσκεψης

Οι σχέσεις των μαθητών της τοπικής τάξης, όπως αναφέρονται από τους εκπαιδευτικούς, φαίνεται να είναι μάλλον θετικές. Το σχολείο για κάποια παιδιά αποτελεί το μοναδικό πλαίσιο για αλληλεπίδραση και παιχνίδι, λόγω της απόστασης που χωρίζει τους μαθητές που, κατά κύριο λόγο, μένουν σε άλλα χωριά. Οι σχέσεις φαίνεται να βασίζονται στη φιλία, στην αλληλοϋποστήριξη και τη συνεργασία, ενώ επισημαίνονται στοιχεία ανταγωνισμού που, μάλλον, οδηγούν σε συγκρούσεις. Ακολουθούν αυτούσιες οι αναφορές των εκπαιδευτικών των δύο σχολείων:

- εξαιτίας του γεγονότος ότι στο σχολείο έχουν την μοναδική ευκαιρία να συναντήσουν, να αλληλεπιδράσουν και να κυρίως να παίζουν με άλλα παιδιά, καθώς οι αποστάσεις μεταξύ των χωριών είναι μεγάλες, προκειμένου να υπάρξει αυτή η ευκαιρία και εκτός σχολικού ωραρίου.

Οι σχέσεις των παιδιών είναι κυρίως φιλικές

και έχουν στοιχεία συνεργατικότητας και αλληλοστήριξης.

Παρόλα αυτά, υπάρχουν αρκετά στοιχεία ανταγωνισμού

τα οποία μερικές φορές οδηγούν σε συγκρούσεις. (Π_ΕΚΠ101)

- *Τα παιδιά έχουν αναπτύξει φιλικές σχέσεις μεταξύ τους.*

Προσπαθούν σε μεγάλο βαθμό να λειτουργήσουν ως ομάδα στο επίπεδο που τους επιτρέπει το αναπτυξιακό τους στάδιο. (Π_ΕΚΠ201)

4.4.6 Αρχικές απόψεις εκπαιδευτικών για τις σχέσεις των μαθητών με τους συμμαθητές της απομακρυσμένης τάξης μέσω τηλεδιάσκεψης

Αναφορικά με τις σχέσεις των μαθητών με τα παιδιά της απομακρυσμένης τάξης, οι απόψεις των εκπαιδευτικών φαίνεται να επικεντρώνονται στην εμπιστοσύνη και στον ουσιαστικό διάλογο, ενώ αναμένεται να αναπτύξουν φιλικές σχέσεις. Ακολουθούν οι αναφορές των εκπαιδευτικών:

- *Επίσης, μέσω της επικοινωνίας και της συνεργασίας θεωρώ ότι θα αποκτήσουν μια σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ τους, καθώς τα πρωτόκια θα νιώσουν υπεύθυνα να μεταφέρουν την εμπειρία τους και τα παιδιά του νηπιαγωγείου θα νιώσουν ότι αυτές οι πληροφορίες που τους μεταδίδονται είναι έγκυρες. (Π_ΕΚΠ201)*
- *Κρίνοντας από τις αντιδράσεις των παιδιών τις μέρες που ακολούθησαν (μετά από την ανακοίνωση πραγματοποίησης των τηλεδιασκέψεων), μπορώ να υποθέσω ότι οι σχέσεις που θα αναπτύξουν με τα παιδιά της απομακρυσμένης τάξης θα κυμαίνονται σε φιλικό επίπεδο. (Π_ΕΚΠ101)*

4.4.7 Αρχικές απόψεις εκπαιδευτικών ως προς τις νέες γνωριμίες μέσω τηλεδιάσκεψης

Οι απόψεις που εκφράστηκαν από τους εκπαιδευτικούς, σχετικά με τις νέες γνωριμίες, φαίνεται να είναι θετικές, δηλώνοντας την αγωνία των μαθητών να

συναντηθούν με τα παιδιά της απομακρυσμένης τάξης, ενώ η ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών φαίνεται να λειτουργεί ενισχυτικά ως προς την γνωριμία των μαθητών των δύο σχολείων:

- *Χάρηκαν που θα συναντούσαν άλλα παιδιά μέσω Η/Υ χωρίς βέβαια να γνωρίζουν την έννοια των τηλεδιασκέψεων*

Δημιουργήθηκαν ερωτήματα σχετικά με τον τρόπο που θα το καταφέρουν, τι χρειάζονταν.

Περίμεναν με αγωνία να "συναντήσουν" τα άλλα παιδιά

Πιστεύω ότι πάντα τα παιδιά ενθουσιάζονται να γνωρίζουν άλλα παιδιά, γι' αυτό και θα αναπτύξουν θετική σχέση. (Π_ΕΚΠ201)

- *Ειδικότερα ενδέχεται να χαρακτηρίζονται από διάλογο ο οποίος θα στοχεύει στη μεταξύ τους γνωριμία και στην ανταλλαγή εμπειριών γύρω από το σχολικό αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (γειτονιά, χωριό, καθημερινές ασχολίες, παιχνίδια...). (Π_ΕΚΠ101)*

Τέταρτος άξονας: Δεξιότητες μετάβασης

Ο τέταρτος και τελευταίος άξονας αναφέρεται στις δεξιότητες μετάβασης που επιχειρείται να διερευνηθούν μέσα από τις αρχικές συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών. Τα βασικά αντικείμενα του εν λόγω άξονα είναι επτά, αλλά στην παρουσίαση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών θα επικεντρωθούμε μόνο στα αντικείμενα για τα οποία υπάρχουν σαφείς αναφορές. Συγκεκριμένα οι απόψεις των εκπαιδευτικών αφορούν τις απόψεις για το Δημοτικό Σχολείο μέσω ΤΔ, τα συναισθήματα για το Δημοτικό σχολείο μέσω ΤΔ και τέλος στους προβληματισμούς για το Δημοτικό σχολείο μέσω ΤΔ.

4.4.8 Αρχικές απόψεις για το Δημοτικό Σχολείο μέσω τηλεδιάσκεψης

Οι απόψεις των μαθητών για το δημοτικό σχολείο, όπως παρουσιάζονται μέσα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, δε φαίνεται να συμφωνούν. Για τους μαθητές του νηπιαγωγείου η εκπαιδευτικός φαίνεται να επισημαίνει τις διαφορές των δύο πλαισίων, ενώ για την δασκάλα της Α΄ τάξης του δημοτικού, το δημοτικό σχολείο για τα παιδιά είναι

οικείο και δίνει δυνατότητες στους μαθητές, που μάλλον δεν θα μπορούσαν να έχουν εκτός αυτού. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν:

- *-Πιστεύουν ότι είναι ένα σχολείο πολύ διαφορετικό από το δικό τους. (Π_ΕΚΠ201)*
- *Τα παιδιά του συγκεκριμένου σχολείου έχουν στο μυαλό τους το σχολείο σαν προέκταση του σπιτιού τους.*

Εκεί τους δίνεται η δυνατότητα να κάνουν δραστηριότητες που στην πλειοψηφία τους (των δραστηριοτήτων) δεν μπορούν να κάνουν στο σπίτι τους

Τα παιδιά αντιμετωπίζουν το σχολείο σαν ένα φορέα, που μπορεί να τους μεταδώσει γνώσεις μέσω πληροφοριών που δύσκολα (ή καθόλου) θα είχαν τη δυνατότητα να προσεγγίσουν διαφορετικά. (Π_ΕΚΠ101)

4.4.9 Αρχικές δηλώσεις συναισθημάτων για το δημοτικό σχολείο μέσω τηλεδιάσκεψης

Τα συναισθήματα αναφορικά με το δημοτικό σχολείο ποικίλουν. Για τα παιδιά του δημοτικού σχολείου αναφέρεται πως νιώθουν οικειότητα και είναι χαρούμενα. Αντίθετα για τα νήπια τα συναισθήματα που εκφράζονται δεν είναι ευχάριστα, όπως αναφέρει η νηπιαγωγός στη συνέντευξη της:

- *-Τα συναισθήματα τους δεν είναι και τόσο ευχάριστα. (Π_ΕΚΠ201)*
- *Τα παιδιά φαίνεται ότι νιώθουν μεγάλη οικειότητα στον χώρο του σχολείου, δηλαδή, σαν το σπίτι τους.*

Τα παιδιά δείχνουν χαρούμενα, σε καθημερινή βάση,

(Π_ΕΚΠ101)

4.4.10 Αρχικοί προβληματισμοί για το δημοτικό σχολείο μέσω τηλεδιάσκεψης.

Οι προβληματισμοί των μαθητών, που φαίνεται να έχουν εντοπίσει οι εκπαιδευτικοί των δύο σχολείων, αναφέρονται στις απαιτήσεις του νέου πλαισίου και την έλλειψη ασφάλειας που δημιουργεί η μετάβασή τους στο δημοτικό. Οι φίλοι επισημαίνονται και από τους δύο εκπαιδευτικούς, ενώ η επίδοση στα μαθήματα, η εξέλιξή τους καθώς και η γνώμη των άλλων παιδιών φαίνεται να απασχολούν τους μαθητές του δημοτικού σχολείου.

- Οι ανησυχίες τους θεωρώ ότι ανήκουν σε δύο κατηγορίες αυτές που είναι έμφυτες ανάγκες και αυτές που προέρχονται από το περιβάλλον τους.

Δηλαδή, αφενός φοβούνται να μην χάσουν την ασφάλεια που τους παρέχουν οι φίλοι τους και η ρουτίνα τους στο νηπιαγωγείο.

Αφετέρου, φοβούνται αν θα ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του διαβάσματος στο δημοτικό.

(Π_ΕΚΠ201)

- Τα απασχολεί η πρόοδος τους, σχετικά με την επίδοσή τους στις δραστηριότητες του σχολείου (μαθησιακές και άλλες).

Επίσης, τα απασχολεί η γνώμη των υπόλοιπων παιδιών για τα ίδια.

Ένα άλλο στοιχείο που τα απασχολεί είναι το μέλλον τους και συγκεκριμένα τι θα κάνουν όταν θα φύγουν από το δημοτικό σχολείο και πώς θα είναι η καθημερινότητά τους σε άλλο σχολείο, μεγαλύτερης βαθμίδας.

Κάποια παιδιά φοβούνται την έλλειψη φίλων και την απόρριψη από αυτούς. **(Π_ΕΚΠ101)**

Ανάλυση τελικών απόψεων των εκπαιδευτικών

Πρώτος άξονας: Σχέσεις με τους δασκάλους (Τοπικής –Απομακρυσμένης τάξης)

Στον πρώτο άξονα θα αναφερθούμε στις απόψεις που εκφράστηκαν από τους δύο εκπαιδευτικούς μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναφέρονται στον/ην δάσκαλο/α της τοπικής και απομακρυσμένης τάξης μέσω ΤΔ και τις προσδοκίες των μαθητών για τον/ην δάσκαλο/α γενικά. Τα αντικείμενα, που δε θα παρουσιαστούν, αφορούν περιπτώσεις όπου δεν εντοπίστηκαν σαφείς αναφορές από τους εκπαιδευτικούς.

4.4.11 Τελικές απόψεις/δηλώσεις για τον/ην δάσκαλο/α της απομακρυσμένης τάξης μέσω τηλεδιάσκεψης

Στις τελικές συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών γίνεται μια μόνο αναφορά στον δάσκαλο της απομακρυσμένης τάξης, η οποία επισημαίνει τη διάθεση των μαθητών της Α' τάξης να γνωρίσουν από κοντά τους εκπαιδευτικούς του άλλου σχολείου. Ακολουθούν αυτούσια τα λόγια της εκπαιδευτικού:

- *Τα παιδιά έδειξαν τη διάθεση να γνωρίσουν από κοντά τους εκπαιδευτικούς της απομακρυσμένης τάξης. (M_EKΠ101)*

4.4.12 Τελικές απόψεις εκπαιδευτικών ως προς τις προσδοκίες για τον/ην δάσκαλο/α μέσω Τηλεδιάσκεψης

Οι προσδοκίες των παιδιών που εκφράστηκαν για τον δάσκαλο, μέσα από τις τελικές συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, αναφέρονται στην υποστήριξη, σύμφωνα με την άποψη που ακολουθεί:

- *Ο δάσκαλος να είναι υποστηρικτικός μαζί τους.*

Αυτό τουλάχιστον παρατηρήθηκε μέσα και από την πλοκή των ιστοριών στις ταινίες. (M_EKΠ201)

4.4.13 Τελικές απόψεις εκπαιδευτικών για τον/ην δάσκαλο/δασκάλα γενικά μέσω τηλεδιάσκεψης

Η τελική αναφορά στον δάσκαλο, φαίνεται να τονίζει την βοήθεια που ένιωσαν οι μαθητές ότι θα έχουν από τον δάσκαλο γενικά.

Με τις τηλεδιασκέψεις άνοιξε ένα παράθυρο στο κόσμο και τα παιδιά ένιωσαν ότι ο δάσκαλος σε όποιο σχολείο κι αν βρίσκεται είναι εκεί για να βοηθήσει. (M_EKΠ201)

Δεύτερος άξονας: Σχέσεις με τους συμμαθητές (Τοπικής –Απομακρυσμένης τάξης)

Στον δεύτερο άξονα δεν εντοπίστηκαν αναφορές και δε βρέθηκαν δεδομένα.

Τρίτος άξονας: Το σχολείο ως φορέας κοινωνικοποίησης

Οι τελικές απόψεις των εκπαιδευτικών που εκφράστηκαν σχετικά με το σχολείο, ως φορέα κοινωνικοποίησης, θα μελετηθούν στη συνέχεια, μέσα από τις αναφορές τους στα βασικά αντικείμενα του άξονα.

4.4.14 Τελικές απόψεις εκπαιδευτικών ως προς τις σχέσεις με τους συμμαθητές της τοπικής τάξης μέσω τηλεδιάσκεψης

Οι σχέσεις με τους συμμαθητές της τοπικής τάξης, σύμφωνα με την άποψη της εκπαιδευτικού, φαίνεται να ενισχύθηκαν, τονίζοντας την υποστήριξη μεταξύ των μαθητών. Ακολουθούν αυτούσια τα λόγια της εκπαιδευτικού:

- *Η ομάδα μας απέκτησε μεγαλύτερο δέσιμο.*

Παρατηρήθηκε μεγαλύτερη προσπάθεια αλληλοβοήθειας των παιδιών σε διάφορα καθημερινά θέματα. (M_EΚΠ201)

4.4.15 Τελικές απόψεις εκπαιδευτικών ως προς τις σχέσεις με τους συμμαθητές της απομακρυσμένης τάξης μέσα από την τηλεδιάσκεψη.

Οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών των δύο σχολείων, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, ήταν μάλλον θετική. Αναφέρονται στην επικοινωνία και την συνεργασία κατά την υλοποίηση των τηλεδιασκέψεων, δηλώνοντας το σεβασμό και την αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων. Ακολουθούν αυτούσιες οι απόψεις των εκπαιδευτικών:

- *Η σχέση τους διακρίθηκε από σεβασμό καθώς είναι τέτοια και η φύση της τηλεδιάσκεψης που οι κανόνες συνομιλίας δηλαδή να ακούν και να εκφράζονται το υποδεικνύουν.*

Ο σεβασμός φανερώθηκε και ως προς τις εργασίες των παιδιών και τις παρουσιάσεις.

Υπήρχε αρκετός χρόνος που βοήθησε να αναπτυχθούν θετικές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα παιδιά και ένωσαν ότι βρίσκονται κοντά τους. (M_EΚΠ201)

- Οι σχέσεις των παιδιών έμειναν στο επίπεδο επικοινωνίας και συνεργασίας κατά τη διεξαγωγή των τηλεδιασκέψεων, μέσω των δραστηριοτήτων που διεξάγονταν εκείνη τη στιγμή. (M_EKΠ101)

4.4.16 Τελικές απόψεις εκπαιδευτικών ως προς τις νέες γνωριμίες μέσω τηλεδιάσκεψης.

Αναφορικά με τις νέες γνωριμίες μέσω τηλεδιάσκεψης, οι εκπαιδευτικοί, φαίνεται να αναφέρονται στις θετικές εμπειρίες της γνωριμίας και στην επιθυμία των μαθητών να συναντήσουν από κοντά τους μαθητές και εκπαιδευτικούς της απομακρυσμένης τάξης. Ακολουθούν αυτούσια τα λόγια των εκπαιδευτικών:

- Τα παιδιά έδειξαν τη διάθεση να γνωρίσουν από κοντά τους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά της απομακρυσμένης τάξης. (M_EKΠ101)
- Μπορεί ίσως να μην ξανασυναντηθούν οι δύο ομάδες αλλά τα παιδιά του νηπιαγωγείου απέκτησαν θετικές εμπειρίες ως προς την γνωριμία άλλων μεγαλύτερων παιδιών. (M_EKΠ201)

4.4.17 Τελικές απόψεις εκπαιδευτικών ως προς την απόκτηση φίλων μέσω τηλεδιάσκεψης

Η απόκτηση φίλων επισημαίνεται από την εκπαιδευτικό, η οποία αναφέρει:

- Το πρωταρχικό για τα παιδιά είναι να έχουν φίλους και στο δημοτικό.

Είδαν, όμως, στις τηλεδιασκέψεις ότι πάλι θα βρίσκονται σε μια ομάδα με συνομήλικα παιδιά.

Αυτοί είναι και οι λόγοι που θεωρώ ότι όλα τα παιδιά εξέφρασαν θετική γνώμη για την συμμετοχή τους. (M_EKΠ201)

Τέταρτος άξονας: Δεξιότητες μετάβασης

Οι δεξιότητες μετάβασης που πραγματεύεται ο, εν λόγω άξονας, μέσα από τις τελικές συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, αφορούν τα εξής βασικά αντικείμενα: τελικές απόψεις/δηλώσεις για το Δημοτικό Σχολείο μέσω ΤΔ, τα συναισθήματα για το Δημοτικό

σχολείο μέσω ΤΔ, τη διάθεση αποδοχής νέων εμπειριών και τέλος τους προβληματισμούς για το Δημοτικό σχολείο μέσω ΤΔ. Πιο αναλυτικά:

4.4.18 Τελικές απόψεις / δηλώσεις για το Δημοτικό Σχολείο μέσω τηλεδιάσκεψης

Οι εκπαιδευτικοί στις τελικές τους συνεντεύξεις φαίνεται να αναφέρονται στην μάθηση με δημιουργικό τρόπο και στην αλληλεπίδραση των μαθητών, στην αντίληψη των ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ των δύο πλαισίων και στη θετική εικόνα που μάλλον έχουν διαμορφώσει. Ακολουθούν αυτούσιες οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών:

- *Τα παιδιά επιβεβαίωσαν ότι το σχολείο μπορεί να ικανοποιήσει τις προσδοκίες τους για μάθηση και αλληλεπίδραση.*

Ως ένα βαθμό, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι τα παιδιά έχουν πλέον μεγαλύτερες προσδοκίες από το σχολείο, με βάση τη συνολική εμπειρία της φετινής χρονιάς, συμπεριλαμβανομένης και της εμπειρίας των τηλεδιασκέψεων. (M_EKΠ101)

- *Νομίζω ότι θεωρούν το δημοτικό ένα σχολείο με πολλές ομοιότητες αλλά και διαφορές σε σχέση με το νηπιαγωγείο.*

Προσδοκούν να μαθαίνουν με ωραίο και δημιουργικό τρόπο.

Τα παιδιά ήταν ενθουσιασμένα.

Πιστεύω ότι τους άρεσε ο τρόπος διαχείρισης του προγράμματος- μέσω τεχνολογίας, γιατί είναι πολύ ελκυστικός και ευχάριστος. (M_EKΠ201)

4.4.19 Διάθεση αποδοχής νέων εμπειριών

Η εμπειρία του προγράμματος τηλεδιασκέψεων αναφέρεται από την εκπαιδευτικό, ως πρωτόγνωρη για τα παιδιά, δημιουργώντας μια θετική μάλλον διάθεση αναφορικά με την εμπλοκή τους σε νέες καταστάσεις:

- *Κυρίως στην αρχή των τηλεδιασκέψεων εξέφρασαν τον ενθουσιασμό που τους προκάλεσε η συγκεκριμένη εμπειρία, πρωτόγνωρη γι' αυτά. (M_EKΠ101)*

4.4.20 Τελικοί προβληματισμοί για το δημοτικό σχολείο μέσω τηλεδιάσκεψης

Αναφορικά με τους προβληματισμούς για το δημοτικό, οι τελικές αναφορές των εκπαιδευτικών φαίνεται να επικεντρώνονται στην μείωση της ανησυχίας για τα απαιτητικά μαθήματα και τον πρόσωπο του δασκάλου :

- Η ανησυχία για απαιτητικά μαθήματα και τον αυστηρό δάσκαλο έχει μειωθεί.

Απομακρύνθηκαν από τις αρχικές ιδέες σχετικά με το μοντέλο ενός πολύ αυστηρού εκπαιδευτικού.

Πιστεύω ότι οι ανησυχίες τους έχουν ελαττωθεί σημαντικά και έχουν αποκτήσει πολύ θετικότερη στάση (M_EKΠ201)

4.4.21 Η αυτοπεποίθηση ως προς τη μετάβαση μέσω τηλεδιάσκεψης / Τελικές δηλώσεις

Η άποψη που εκφράστηκε για την αυτοπεποίθηση των μαθητών αφορά τα παιδιά του νηπιαγωγείου, για τα οποία η εκπαιδευτικός τους αναφέρει:

Νιώθουν ότι έφτασε η ώρα να φοιτήσουν στο δημοτικό. (M_EKΠ201)

4.4.22 Τελικές δηλώσεις συναισθημάτων για το δημοτικό σχολείο μέσω τηλεδιάσκεψης

Τα συναισθήματα που εκφράστηκαν για το δημοτικό σχολείο φαίνεται να είναι θετικά. Η εκπαιδευτικός αναφέρεται στα συναισθήματα χαράς και στη δημιουργικότητα των ομάδων, ενώ φαίνεται να μειώθηκε η συναισθηματική ένταση, αναφορικά με το δημοτικό σχολείο. Ακολουθεί αυτούσια η αναφορά της εκπαιδευτικού:

- Τα παιδιά με αυτό το πρωτότυπο πρόγραμμα ένιωσαν χαρούμενα, δημιουργικά, έδωσαν απάντηση σε πολλά ερωτήματα που τους επιβάρυναν με ένταση συναισθηματική. (M_EKΠ201)

4.5 Παρουσίαση των απόψεων των εκπαιδευτικών-ερευνητών, όπως αποτυπώθηκαν στα ημερολόγια.

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών-ερευνητών σχετικά με την πορεία υλοποίησης του προγράμματος από τις καταγραφές που έκαναν, μέσω συμμετοχικής παρατήρησης, στα ημερολόγια που τηρούσαν καθ' όλη τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών-ερευνητών κατηγοριοποιήθηκαν με βάση τους ίδιους άξονες και βασικά αντικείμενα που κατηγοριοποιήθηκαν οι απόψεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Και εδώ χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου. Ως μονάδα ανάλυσης επιλέχθηκε η πρόταση. Κάθε πρόταση συνοδεύεται από έναν κωδικό, που αντιστοιχεί στον καθένα ερευνητή (E1 & E2). Τα αντικείμενα του άξονα που δεν τους αποδόθηκε κάποια πρόταση δεν θα παρουσιαστούν. Τα ημερολόγια των δύο εκπαιδευτικών-ερευνητών παρατίθενται αυτούσια στο παράρτημα Γ.

Πρώτος άξονας: Σχέσεις με τους δασκάλους (Τοπικής –Απομακρυσμένης τάξης)

4.5.1 Απόψεις μαθητών ως προς τη συνεργασία με τον δάσκαλο μέσω τηλεδιάσκεψης

Οι καταγραφές στα ημερολόγια φαίνεται να αποτυπώνουν τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους μαθητές. Ο ρόλος τους φαίνεται να είναι υποστηρικτικός στη ροή των τηλεδιασκέψεων, στην προσπάθεια των παιδιών να δημιουργήσουν τις ταινίες τους καθώς και στη διαχείριση συγκρούσεων μέσα στις ομάδες. Παραθέτουμε αυτούσιες τις καταγραφές των ημερολογίων:

Η ΤΔ τελειώνει οριακά στο χρόνο, με ερωτήσεις που γίνονται από τους εκπαιδευτικούς προς τα παιδιά, με αφορμή την ταινία (E1)

[Φωτογραφίζουν... τα παιδιά μόνα τους] ...αφού ακούν πρώτα προσεκτικά τις οδηγίες του δασκάλου (E1)

Ηχογραφούν τους διαλόγους με τη βοήθεια του δασκάλου. (E1)

[Οι προστριβές] λύνονται με παρέμβαση του δασκάλου (E1)

Η εκπαιδευτικός πηγαίνει από ομάδα σε ομάδα. (E2)

Επικρατεί ένταση. Η εκπαιδευτικός παρεμβαίνει. Γίνεται συζήτηση για αυτό το θέμα. (E2)

Η βοήθεια ήταν ελάχιστη από την εκπαιδευτικό. (E2)

4.5.2 Απόψεις/δηλώσεις για τον/ην δάσκαλο/α της απομακρυσμένης τάξης μέσω Τηλεδιάσκεψης

Στα ημερολόγια φαίνεται να αποτυπώνεται μια θετική εικόνα για τον δάσκαλο της απομακρυσμένης τάξης. Φαίνεται ότι το πρόγραμμα ενίσχυσε τις σχέσεις μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών. Τα παιδιά του δημοτικού ενθουσιάζονται και αλληλεπιδρούν με την νηπιαγωγό, όταν τη συναντούν από κοντά. Τα παιδιά του νηπιαγωγείου εκφράζονται, επίσης, με θετικά σχόλια για τον δάσκαλο. Παραθέτουμε αυτούσιες τις καταγραφές των ημερολογίων:

Εκεί συναντούν την νηπιαγωγό της απομακρυσμένης τάξης. Κάποια δείχνουν ενθουσιασμένα που τη γνωρίζουν από κοντά. Θέλουν να συζητήσουν μαζί της και να της μιλήσουν για την καθημερινή τους ζωή. (E1)

«Εκεί είναι καλοί οι δάσκαλοι ...» (E2)

Θετικά σχόλια για τον δάσκαλο της απομακρυσμένης τάξης. Χαίρονται όταν τον συναντούν.

Συνεχίζουν να αναφέρονται στην θετική συμπεριφορά του. (E2)

Τα σχόλια είναι πολύ θετικά, τους έκανε εντύπωση ότι είναι καλός και δεν φωνάζει. (E2)

4.5.3 Απόψεις μαθητών για τον/ην δάσκαλο/δασκάλα γενικά μέσω Τηλεδιάσκεψης

Οι μαθητές του νηπιαγωγείου φαίνεται να εκφράζουν κάποιες αρνητικές απόψεις για το δάσκαλο, απόρροια συζητήσεων με τους γονείς και τους φίλους τους. Αντίθετα, οι μαθητές του δημοτικού δεν κάνουν κάποια αναφορά. Μπορούμε να υποθέσουμε ότι οι αναφορές των μαθητών του νηπιαγωγείου οφείλονται στο γεγονός ότι επικεντρώνονται στο νέο, για αυτούς πρόσωπο του δασκάλου, το οποίο είναι πηγή ενθουσιασμού αλλά και άγχους, ταυτόχρονα.

Εκφράζουν φόβο για μια συγκεκριμένη εκπ/κο που φαίνεται να τους έχουν πει οι φίλοι και οι γονείς ότι δέρνει και μαλώνει. (E2)

Κάποια παιδιά εκφράζουν απόψεις που έχουν ακούσει από τους γονείς τους και σίγουρα δεν βοηθούν στη μετάβαση. (E2)

Ξέρουν ότι στο δημοτικό μαλώνουν οι δάσκαλοι. (E2)

Δεύτερος άξονας: Σχέσεις με τους συμμαθητές (Τοπικής – Απομακρυσμένης τάξης)

4.5.4 Απόψεις για την επικοινωνία με τους συμμαθητές μέσω τηλεδιάσκεψης

Στα ημερολόγια των εκπαιδευτικών δε φαίνεται να καταγράφεται κάποια άποψη για την επικοινωνία με τους συμμαθητές, από τους μαθητές του νηπιαγωγείου. Οι μαθητές του δημοτικού φαίνεται ότι επικοινωνήσαν με τους συμμαθητές τους, με αφορμή τις τηλεδιασκέψεις και είχαν την ευκαιρία να αναστοχαστούν τη δική τους εμπειρία μετάβασης. Φαίνεται ότι η επικοινωνία μεταξύ τους ήταν δύσκολη προς το τέλος της 1^{ης} τηλεδιάσκεψης, εξαιτίας της κούρασης που ένιωσαν, λόγω της έκτασης που πήρε.

Στην ολομέλεια οι μαθητές συζητούν πώς θέλουν να παρουσιάσουν τον τόπο τους και το σχολείο (E1)

Υπάρχει κάποια ανησυχία μεταξύ των παιδιών, προς το τέλος της ΤΔ, εξαιτίας της κούρασης (E1)

Μεταξύ της 1ης και της 2ης ΤΔ, τα παιδιά συζητούν για τη μετάβαση (E1)

Τους δίνεται η ευκαιρία να αναστοχαστούν γύρω από τη δική τους μετάβαση και να εκφράσουν στην ολομέλεια την εμπειρία τους, τους φόβους τους και τους μύθους που κατέρριψαν, κατά τη δική τους πορεία μετάβασης από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό (E1)

4.5.5 Απόψεις για την συνεργασία με τους συμμαθητές μέσω τηλεδιάσκεψης

Μέσα από τις καταγραφές στα ημερολόγια των δύο εκπαιδευτικών, φαίνεται ότι οι μαθητές συνεργάστηκαν αρμονικά, για να δημιουργήσουν τα παραδοτέα του προγράμματος. Πέρα από την ενδο-ομαδική, φαίνεται ότι αναπτύχθηκε και η δια-ομαδική συνεργασία.

Χωρίζονται σε ομάδες, μοιράζουν ρόλους και αναλαμβάνουν να τραβήξουν φωτογραφίες και να αντλήσουν πληροφορίες από συγχωριανούς και συγγενείς για τον τόπο τους (E1)

Ανταλλάσσουν ιδέες και μετά φτιάχνουν τις φιγούρες με πλαστελίνες, τα σκηνικά, τις φιγούρες Καραγκιόζη (E1)

Τα παιδιά αποφασίζουν τον τρόπο παρουσίασης των σεναρίων (E1)

Τα παιδιά αναλαμβάνουν να δημιουργήσουν, στις ομάδες τους, από ένα σενάριο για κάθε μία από τις τρεις υποενότητες και να κάνουν κάποιες πρώτες σκέψεις για τον τρόπο παρουσίασής του (E1)

Συγκεντρώνεται το υλικό, οι μαθητές ανακοινώνουν τα ευρήματά τους και αποφασίζεται τι από αυτά θα συμπεριληφθεί στην παρουσίαση (E1)

Τα παιδιά που ζουν σε κάθε ένα από τα χωριά που συγκροτούν την σχολική περιφέρειά μας αναφέρουν τα αξιοθέατα του χωριού τους (E1)

Παρουσίασαν το τόπο-σχολείο-τάξη ένας ένας με τη σειρά. Είχαν επιλέξει από πριν για ποιες φωτογραφίες θέλουν να μιλήσουν. Κάθε φορά φώναζαν και το όνομα του κάθε παιδιού για να σηκωθεί και να μιλήσει. (E2)

Σε κάποιες φωτογραφίες βοήθησαν και μαθητές άλλων ομάδων που το είχαν ξανακάνει. Πολύ καλή συνεργασία. (E2)

Η συνεργασία είναι πολύ καλή. (E2)

Επόμενη μέρα: Συγκεντρώνουν τους ήρωες. Φτιάχνουν το σκηνικό. Αποφασίζουν ποιόν θα κρατάνε. Ακούν την ηχογράφιση και φωτογραφίζουν. (E2)

Σκηνικό σεναρίου. Αναζήτηση υλικών. Η πρώτη ομάδα δεν θέλει ήρωες με πλαστελίνη. Αποφασίζουν να φέρουν παιχνίδια από το σπίτι τους για την ταινία. Γίνεται μόνο η ηχογράφιση. (E2)

Δημιουργούνται οι ομάδες. Συζητούν για το όνομα της κάθε ομάδας. Το έχουν ξανακάνει. (E2)

Κάποια παιδιά ανέλαβαν τη φωτογράφιση του σχολείου και της αυλής, κάποια να επιλέξουν φωτογραφίες από το αρχείο (E2)

[Οι μαθητές της Α' τάξης θέλουν να μάθουν] τον τρόπο με τον οποίο θα γίνει εφικτή η συνεργασία μας από απόσταση (E1)

4.5.6 Απόψεις/ δηλώσεις για τους συμμαθητές της απομακρυσμένης τάξης μέσω τηλεδιάσκεψης

Στα ημερολόγια των εκπαιδευτικών έχουμε περιορισμένες απόψεις για τους συμμαθητές της απομακρυσμένης τάξης, μέσω τηλεδιάσκεψης, καθώς φαίνεται ότι υπερίσχυσαν οι αναφορές στις σχέσεις που δημιουργήθηκαν με αυτούς. Από τις δύο αναφορές φαίνεται ότι τα παιδιά έχουν την διάθεση να γνωρίσουν τα παιδιά της άλλης τάξης και να τα δουν, συγκριτικά, σε σχέση με την τάξη τους.

Οι ερωτήσεις τους περιστρέφονται γύρω από τα παιδιά της άλλης τάξης (E1)

Σχολιάζουν το άλλο σχολείο: «Εμείς κυρία είμαστε πολύ -πολύ ήσυχοι αυτά τα παιδιά μιλάνε όλα μαζί και δεν ακούγονται... εμείς ακουγόμαστε» (E2)

Τρίτος άξονας: Το σχολείο ως φορέας κοινωνικοποίησης

4.5.7 Αρχικές απόψεις μαθητών ως προς τις σχέσεις με τους συμμαθητές της τοπικής τάξης μέσω τηλεδιάσκεψης

Από τις καταγραφές στα ημερολόγια των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι οι μαθητές και των δύο σχολείων ενίσχυσαν τις σχέσεις τους, στις τοπικές τάξεις. Ο τρόπος με τον οποίο εργάστηκαν, μέσα στις ομάδες, φαίνεται να λειτούργησε θετικά. Εκφράστηκε η διάθεση αλληλοβοήθειας. Φαίνεται να απουσιάζουν φαινόμενα ανταγωνισμού και όλοι χαίρονται με τη δουλειά τους και με τη δουλειά των άλλων ομάδων. Κάποια περιορισμένα φαινόμενα δυσλειτουργιών στις ομάδες αντιμετωπίζονται εσωτερικά, με την παρέμβαση του εκπαιδευτικού.

Δε φαίνεται να υπάρχει ανταγωνισμός, δηλαδή να ψάχνουν ποια ομάδα έχει φτιάξει το καλύτερο (E1)

Μόνο ένας μαθητής δε θέλει να ζητήσει τη βοήθεια των άλλων, για να μη φανεί ότι δεν τα καταφέρνει. (E1)

Δουλεύουν αρμονικά στις ομάδες, συνεργάζονται. Δε λείπουν βέβαια και κάποιες μικρές προστριβές σε κάποιες ομάδες (E1)

Ένας μαθητής από μια ομάδα δεν φαίνεται να μπορεί να συνεργαστεί /μιλάει συνεχώς και δεν αφήνει τα άλλα παιδιά να εκφραστούν. Επικρατεί ένταση. (E2)

Υπάρχει προβληματισμός και αντίδραση από την αντίστοιχη ομάδα. (E2)

Η ομάδα το αποδέχεται και συνεχίζει. (E2)

Οι άλλες ομάδες παρακολουθούν και βοηθούν. (E2)

Προβολή των ταινιών στην ολομέλεια. Θετικά σχόλια από τα παιδιά. (E2)

Κάποια παιδιά δηλώνουν τη λύπη τους και κάποια κλαίνε επειδή θα χάσουν τους φίλους τους και το παλιό τους σχολείο. (E2)

4.5.8 Απόψεις μαθητών ως προς τις σχέσεις με τους συμμαθητές της απομακρυσμένης τάξης μέσα από την Τ/Δ

Από τις καταγραφές και των δύο ημερολογίων, φαίνεται τα παιδιά ότι ανέπτυξαν μια σχέση με τους συμμαθητές τους της απομακρυσμένης τάξης. Το γεγονός ότι ήθελαν να μοιραστούν πληροφορίες για την καθημερινή ζωή τους στο σπίτι και στο σχολείο, θεωρούμε ότι δείχνει την προσπάθειά τους να καλλιεργήσουν μια συναισθηματική σχέση με τα παιδιά του άλλου σχολείου. Είχαν την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν με τους συμμαθητές τους από το σχολείο-συνεργάτη, μέσα από τις δημιουργίες τους, τις δραστηριότητες και το παιχνίδι. Τα αρνητικά συναισθήματα που εκφράζονται στην αρχή του προγράμματος, φαίνεται να μετατρέπονται σε θετικά, στην πορεία.

Δείχνουν ιδιαίτερο ζήλο να παρουσιάσουν την αγροτοκτηνοτροφική ζωή που ζουν. Επίσης, όλα θέλουν να μιλήσουν για τη Μελίνα, τον αδέσποτο σκύλο που φροντίζουμε στο σχολείο.

(E1)

[Κατά την 1^η ΤΔ] Κάποια [παιδιά της Α' τάξης] φαίνονται αγχωμένα, ντρέπονται (E1)

Τα παιδιά παίζουν ένα παιχνίδι γνωριμίας με μπαλόνια, που τους φαίνεται πολύ διασκεδαστικό (E1)

Μέσα από τους προβληματισμούς του [Οδυσσέα] και τη συζήτηση που γίνεται στην εικονική τάξη, αναδεικνύονται οι τρεις υποενότητες: Αχ! Αυτοί οι φίλοι, Αχ! Αυτοί οι δάσκαλοι και

Αχ! Αυτά τα μαθήματα (E1)

Πάντως, δείχνουν να επηρεάζονται από τα σενάρια που είδαν και σε κάποιες περιπτώσεις να υιοθετούν κάποιες ιδέες στο σενάριό τους, που δεν τις είχαν σκεφτεί αρχικά. (E1)

Τα παιδιά παρουσιάζουν τις ταινίες τους και παρακολουθούν τις ταινίες των παιδιών της απομακρυσμένης τάξης (E1)

Αποτυπώνουν τα συναισθήματά τους για όλο αυτό το ταξίδι σε μια ζωγραφιά και τα ανακοινώνουν (E1)

Τα παιδιά αποχαιρετούν τους συμμαθητές τους του νηπιαγωγείου. (E1)

Ενεργοποίηση της κάμερας –θέλουν να φαίνονται όλοι (E2)

Κατά τη διάρκεια ένας μαθητής δηλώνει το άγχος του «κυρία...τα ξέχασα..πως το λένε αυτό εκεί που είναι βρύση; Ενν. την κρήνη». (E2)

Τα παιδιά είναι ενθουσιασμένα αλλά και εμφανώς αγχωμένα. (E2)

Βρίσκουν ομοιότητες με τη ζωή στην ύπαιθρο/ κτηνοτροφικές ασχολίες. Σχολιάζουν με θετικό τρόπο τα ονόματα των παιδιών της απομακρυσμένης τάξης. Υπάρχουν ονόματα κοινά με τα δικά τους και τους άρεσει. Το παιχνίδι τους άρεσε πολύ. «Ήταν έκπληξη» όπως σχολίασαν. Ζητούν να ζαναπαίζονται. (E2)

Είχαν πολλές ερωτήσεις. Ενθουσιάστηκαν που θα βοηθήσουν. (E2)

«Τα άλλα παιδιά δεν θα το καταλάβουν». (E2)

Πολύ θετικά σχόλια για τις ταινίες της απομακρυσμένης τάξης. (E2)

4.5.9 Απόψεις μαθητών ως προς τις νέες γνωριμίες μέσω τηλεδιάσκεψης

Υπάρχει μια καταγραφή στα ημερολόγια, σχετικά με τις νέες γνωριμίες, και φαίνεται να εκφράζει τη διάθεση των παιδιών να γνωριστούν από κοντά.

Υπάρχει η αίσθηση ότι θα έρθουν στο σχολείο μας και εμείς θα πάμε στο δικό τους (E2)

Τέταρτος άξονας: Δεξιότητες μετάβασης

4.5.10 Αρχικές δηλώσεις για το δημοτικό σχολείο μέσω τηλεδιάσκεψης

Από μία καταγραφή που γίνεται στα ημερολόγια των ερευνητών σχετικά με το δημοτικό σχολείο, μέσω τηλεδιάσκεψης, φαίνεται ότι τα παιδιά του νηπιαγωγείου έχουν μπει σε μια νοητική διαδικασία να συγκρίνουν τις αρχικές απόψεις που είχαν για το δημοτικό με τις εμπειρίες που αποκόμισαν από το πρόγραμμα, μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με τα παιδιά του δημοτικού.

Αναφέρονται στο δημοτικό που εκείνα θα πάνε και το συγκρίνουν με αυτά που βίωσαν. (E2)

4.5.11 Προβληματισμοί για το δημοτικό σχολείο μέσω τηλεδιάσκεψης

Από τις καταγραφές στα ημερολόγια των εκπαιδευτικών-ερευνητών φαίνεται ότι κάποια παιδιά του νηπιαγωγείου εκφράζουν κάποιους προβληματισμούς για το πρόσωπο του δασκάλου και για τα μεγαλύτερα παιδιά που θα συναντήσουν στο δημοτικό σχολείο. Με βάση και τις αναφορές που παρουσιάστηκαν στον 1^ο άξονα, πιθανολογούμε ότι οι προβληματισμοί αυτοί οφείλονται στις αλληλεπιδράσεις των παιδιών με εξωτερικούς, με το πρόγραμμα, παράγοντες (οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον).

Συζήτηση για το Δημοτικό: υπάρχει φόβος για τους δασκάλους. (E2)

Φόβος για τα μεγαλύτερα παιδιά. Δεν ξέρουν πώς να τα αντιμετωπίσουν. (E2)

Οι ανησυχίες για το δημοτικό φαίνεται να υπάρχουν για κάποια παιδιά. (E2)

4.5.12 Αυτοπεποίθηση ως προς τη μετάβαση μέσω τηλεδιάσκεψης

Οι καταγραφές των εκπαιδευτικών-ερευνητών είναι θετικές, καθώς φαίνεται ότι τα παιδιά ενίσχυσαν την αυτοπεποίθησή τους, μέσα από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα. Τα αρχικά συναισθήματα φόβου που εκφράστηκαν από κάποια παιδιά, που μπορούμε να ισχυριστούμε ότι δηλώνουν έλλειψη αυτοπεποίθησης και ανασφάλεια, στην πορεία του προγράμματος φαίνεται ότι εξαλείφθηκαν. Μέσα από όλη τη διαδικασία δημιουργίας των animation είδαν ότι μπορούν να συνεργαστούν και να τα καταφέρουν. Η αυτοπεποίθησή

τους ενισχύθηκε και από τη θετική αποδοχή που είχαν οι δημιουργίες τους από τους συμμαθητές της απομακρυσμένης τάξης. Τα παιδιά του νηπιαγωγείου, μέσα από τη συμμετοχή τους σε ένα πρόγραμμα με παιδιά του δημοτικού, αισθάνθηκαν χαρούμενα, γιατί ένιωσαν ότι μεγαλώνουν.

Φαίνεται να έχουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους (E1)

Νιώθουν χαρά και ικανοποίηση που τα κατάφεραν (E1)

Τα παιδιά είναι χαρούμενα και περήφανα για το αποτέλεσμα (E1)

Η μια ομάδα δείχνει υπερήφανα στην άλλη τις φιγούρες που δημιούργησε (E1)

Φαίνεται να νιώθουν χαρά και αυτοπεποίθηση για αυτό που κάνουν. (E1)

... εκφράζουν φόβο μήπως δεν τα καταφέρουν να μιλήσουν / να παρουσιάσουν από ντροπή και άγχος. (E2)

Θέλουν να φανούν μεγάλοι και πως τα καταφέρνουν. (E2)

Παρουσιάζουν τα σενάρια με αυτοπεποίθηση. Όλοι προσέχουν. Τα σχόλια είναι θετικά. (E2)

Υπάρχει πολύ μεγάλη εξοικείωση. (E2)

Περιμένουν με ανυπομονησία να τις δείξουν [τις ταινίες τους] (E2)

Επικρατεί αισιοδοξία και πολύ θετικό κλίμα. (E2)

Χάρηκαν που έδειξαν τις ταινίες τους. (E2)

Παρά τη συναισθηματική φόρτιση των ημερών, λόγω λήξης του διδακτικού έτους, ένας μαθητής δείχνει στο κινητό του μπαμπά του τη νέα του ταινία που μόνος του έφτιαξε. Νιώθει περηφάνια. (E2)

Όταν αντιλαμβάνονται ότι έχει μείνει ένας μήνας και κλείνουν τα σχολεία επικρατεί αναστάτωση και έντονη συναισθηματική φόρτιση για κάποια παιδιά (E2)

Κάποια φαίνεται να χαίρονται που μεγαλώνουν. (E2)

4.5.13 Διάθεση αποδοχής νέων εμπειριών μέσω τηλεδιάσκεψης.

Μέσα από τις καταγραφές των εκπαιδευτικών-ερευνητών, φαίνεται ότι το πρόγραμμα είχε αντίκτυπο στη διάθεση αποδοχής νέων εμπειριών. Τα παιδιά και των δύο σχολείων διασκέδασαν και έδειξαν ενθουσιασμένα από τη συμμετοχή τους στο

πρόγραμμα. Μάλιστα, ένα παιδί του νηπιαγωγείου φαίνεται να επηρεάστηκε ιδιαίτερα από την εμπειρία της δημιουργίας animation, καθώς δημιούργησε ένα μόνο του, στο σπίτι του.

Κάποιοι από αυτούς δείχνουν ενθουσιασμένοι με την προοπτική των ΤΔ. (E1)

Είναι ενθουσιασμένα [με τη δημιουργία των ταινιών] (E1)

Μιλάνε με ενθουσιασμό για όλο αυτό [σημ.: για το πρόγραμμα] στη δασκάλα του

Ολοήμερου, σημάδι ότι το πρόγραμμα τα έχει επηρεάσει θετικά (E1)

Οι μαθητές που βρέθηκαν δείχνουν ενθουσιασμό που βλέπουν τον εαυτό τους στην οθόνη και ταυτόχρονα την απομακρυσμένη τάξη. Φαίνεται να τους αρέσει πολύ. (E2)

Φαίνονται να το διασκεδάζουν και υπάρχει θετικό κλίμα. (E2)

Μια ακόμη μητέρα στέλνει στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο άλλη μια ταινία animation που έκανε το παιδί της λίγες ημέρες μετά το κλείσιμο των σχολείων. (E2)

5 Συζήτηση - Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας, όπως έχει αναφερθεί, ήταν ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η αποτίμηση ενός προγράμματος, υιοθετώντας τη μεθοδολογία του ερευνητικού εκπαιδευτικού προγράμματος αξιοποίησης της διαδραστικής τηλεδιάσκεψης «Οδυσσέας», για την καλλιέργεια δεξιοτήτων μετάβασης παιδιών πρώιμης παιδικής ηλικίας στο δημοτικό σχολείο. Τα ερευνητικά δεδομένα προέρχονται από τις ατομικές συνεντεύξεις μαθητών και εκπαιδευτικών καθώς και από τα ημερολόγια των ερευνητών. Από την παρουσίαση των αποτελεσμάτων φαίνεται να επιβεβαιώνονται τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών, αντικατοπτρίζοντας την πολυπλοκότητα της διαδικασίας μετάβασης και αναδεικνύοντας ορισμένα κοινά θέματα, μέσω των απόψεων που εξέφρασαν οι μαθητές μας. Μέσα από την ερμηνεία των ευρημάτων, που θα επιχειρηθεί στην παρούσα ενότητα, θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε τα συμπεράσματά μας σε σχέση με τους τέσσερις άξονες της ερευνητικής μας προσπάθειας, που είναι: οι σχέσεις μεταξύ των παιδιών, οι σχέσεις μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών, οι προσδοκίες (νέες εμπειρίες) των μαθητών ως προς τη μετάβασή τους και η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης αναφορικά με τη μετάβασή τους στο δημοτικό μέσω ΤΔ.

Μέσα στο σχολικό πλαίσιο αναπτύσσονται πολλά είδη διαπροσωπικών σχέσεων. Οι σχέσεις αυτές συμβάλλουν καθοριστικά στη διαμόρφωση του ψυχολογικού κλίματος και της αυτοπεποίθησης των μαθητών. Οι σύγχρονοι ερευνητές επικεντρώνονται σε παράγοντες που επιδρούν στις σχέσεις μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών, όπως είναι οι προσδοκίες που έχουν (τι περιμένουν) από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές αντίστοιχα, η κοινωνική διάσταση της διδασκαλίας και μάθησης, το αίσθημα του «ανήκειν» και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ παιδιών και δασκάλων (Reynolds & Miller, 2003). Η επιτυχής έκβαση της σχολικής μετάβασης φαίνεται, από τις έρευνες, να συνδέεται άμεσα με την ποιότητα των σχέσεων που έχουν δημιουργηθεί κατά τη σχολική ζωή. Ο καθοριστικός ρόλος των σχέσεων μεταξύ συνομηλίκων συνδέεται άμεσα με την αυτοπεποίθηση των μαθητών και τη διάθεση αποδοχής νέων εμπειριών. Έρευνες έχουν, επίσης, αναφέρει πως οι προσδοκίες των παιδιών για το σχολείο επιβεβαιώνονται από τις αλληλεπιδράσεις τους με τους εκπαιδευτικούς, τους άλλους ενήλικες και τις σχέσεις μεταξύ αυτών (Eskelä-Haaranen et al., 2017). Κρίνεται, λοιπόν, σκόπιμη η συνοπτική παρουσίαση των

ευρημάτων της παρούσας εργασίας, προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν αρχικά και να εντοπιστούν σημεία σύγκλισης και απόκλισης με τα ευρήματα αντίστοιχων ερευνών.

5.1 Πρώτο ερευνητικό ερώτημα: Σε ποιο βαθμό η προτεινόμενη μεθοδολογία επηρέασε τη διάθεση αποδοχής νέων εμπειριών από τα παιδιά

Η διάθεση αποδοχής νέων εμπειριών αναφορικά με τη σχολική μετάβαση μαθητών πρώιμης παιδικής ηλικίας περιλαμβάνει δύο γενικές κατηγορίες: το δημοτικό σχολείο και τον/την δάσκαλο/α γενικά. Πιο αναλυτικά, προκειμένου να απαντηθεί το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, θα αντληθούν στοιχεία και δεδομένα από τις απόψεις που εκφράστηκαν τόσο στις αρχικές όσο και στις τελικές συνεντεύξεις για τον δάσκαλο/α, τις προσδοκίες για αυτόν/ην, τις απόψεις/δηλώσεις για το δημοτικό σχολείο, τα συναισθήματα και τις νέες καταστάσεις που οι μαθητές δήλωσαν πως θα ήθελαν να συναντήσουν. Στη διάθεση αποδοχής νέων εμπειριών θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι συγκαταλέγεται και η θετική διάθεση που εκφράστηκε από τους μαθητές να κάνουν νέες γνωριμίες εξ αποστάσεως, μέσω τηλεδιάσκεψης. Αυτή η νέα μορφή της εξ αποστάσεως γνωριμίας έχει άμεση σύνδεση με την έμφυτη κοινωνικότητα των ατόμων και φαίνεται να συμφωνεί με τα ευρήματα αντίστοιχων ερευνών (Χαμπιαούρης, 2005).

Ο δάσκαλος αποτελεί για τους μαθητές που μεταβαίνουν ένα νέο πρόσωπο. Αυτή η νέα εμπειρία είναι καθοριστικής σημασίας για τη διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στο σχολείο, τις μαθησιακές επιδόσεις και, κατ' επέκταση, την ενίσχυση των εσωτερικών κινήτρων, καθώς και την ακαδημαϊκή επιτυχία (Birch & Ladd, 1997; Fisher & Rickards, 1997; Jacobson, 2000). Επίσης, ένα σημαντικό χαρακτηριστικό γνώρισμα του παιδαγωγικού περιβάλλοντος, που προάγει τη συνεργατική δημιουργικότητα, για το οποίο υπάρχουν ισχυρά ερευνητικά στοιχεία, είναι η φύση της σχέσης μεταξύ δασκάλων και μαθητών (Davies, Jindal-Snape, Collier, Digby, Hay & Howe, 2013). Η εικόνα που έχουν σχηματίσει τα παιδιά για τον δάσκαλο λοιπόν, φαίνεται να επηρεάζει τα συναισθήματα που αφορούν τη φοίτησή τους στο δημοτικό και, κατά συνέπεια, την ομαλή τους μετάβαση.

Αναλογιζόμενοι τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, φαίνεται πως οι αναφορές στον δάσκαλο γενικά είναι θετικές και επικεντρώνονται στον ρόλο του και στις σχέσεις μέσα στην τάξη. Το δημοτικό σχολείο αναφέρεται ως χώρος μάθησης και αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους, συμβάλλοντας θετικά στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, γνώσεων και ικανοτήτων. Πιο αναλυτικά:

Οι μαθητές και των δύο τάξεων του δημοτικού, στις αρχικές τους απόψεις, έχουν θετική εικόνα για τον δάσκαλο, τονίζοντας τον ρόλο του στη μάθηση, στην τήρηση των σχολικών κανόνων και στην υποστήριξή τους. Ένας μαθητής φαίνεται να επιδιώκει την καλλιέργεια μιας συνεργατικής σχέσης με τον δάσκαλο, μέσα από την αναφορά του ότι ο δάσκαλος αναμένει να τον βοηθούν οι μαθητές του. Οι απόψεις που εκφράστηκαν από τους μαθητές του νηπιαγωγείου είναι μάλλον διχαστικές. Φαίνεται να επικεντρώνονται κυρίως στον ρόλο του, ενώ αρκετές είναι οι αναφορές που εκφράζουν αρνητικές σκέψεις αναφορικά με τον δάσκαλο, που μάλλον αποτυπώνουν το άγχος τους σχετικά με τη συμμόρφωσή τους στους σχολικούς κανόνες και την εξουσία του δασκάλου ή του διευθυντή, σε αυτό το ζήτημα. Τα ευρήματα αυτά φαίνεται να συμφωνούν με τις έρευνες των Wong (2015), Rasmussen και Smidt (2002, όπ. αναφ. στο Einarsdottir, 2010), Dockett & Perry (1999) και Margetts (2008). Οι δυσάρεστες καταστάσεις φαίνεται να μπορούν να προβλεφθούν από τα παιδιά πριν ακόμη φοιτήσουν στο νέο σχολείο και η εξουσία και το αυστηρό προφίλ του μελλοντικού δασκάλου συγκαταλέγεται στους στρεσογόνους παράγοντες που εντοπίστηκαν. Ωστόσο, οι Vartuli και Everett (1998) επισημαίνουν ότι η σύνδεση μεταξύ των συνεπειών και των παραβιάσεων των κανόνων, όπως εκφράστηκε από τους μαθητές πρώιμης παιδικής ηλικίας, ήταν συχνά αυταρχική και χωρίς λογική συνάφεια με την πραγματική σχολική καθημερινότητα. Ο ρόλος του δασκάλου φαίνεται να επικεντρώνεται στη μάθηση σύμφωνα με τους Rasmussen και Smidt (2002, όπ. αναφ. στο Einarsdottir, 2010) και Margetts (2008), μια άποψη που εκφράζεται και από κάποια νήπια στις αρχικές τους δηλώσεις.

Στις τελικές τους απόψεις υπάρχει μια σαφής διαφοροποίηση, με τις θετικές αναφορές να ενισχύονται. Οι μαθητές του δημοτικού, στις απαντήσεις τους, τονίζουν τον βοηθητικό, υποστηρικτικό ρόλο του δασκάλου και τη συμβολή του στην τήρηση των κανόνων. Εκφράζουν μια οικειότητα προς το πρόσωπό του, αναφέροντας τα παιχνίδια που παίζουν μαζί του. Στέκονται στη συμβολή του στη διαμόρφωση θετικού κλίματος στην τάξη, μέσα από την καλλιέργεια του αλληλοσεβασμού, την τήρηση των σχολικών

κανόνων και την υποστήριξη της προόδου των μαθητών. Οι απόψεις των μαθητών του νηπιαγωγείου φαίνεται να συμπίπτουν με αυτές των μαθητών του δημοτικού. Επιπλέον, τα νήπια φαίνεται να καταρρίπτουν την αρχική αρνητική εικόνα που είχαν γι' αυτόν, αναγνωρίζοντας το θετικό παιδαγωγικό του πρότυπο, μέσα από τις αναφορές τους «είναι καλός... Δεν μαλώνει, δεν δέρνει και δεν βάζει τιμωρία». Τα ευρήματα αυτά φαίνεται να συμφωνούν με θέσεις που έχουν εκφραστεί για την συμβολή των προγραμμάτων μετάβασης στη μείωση του άγχους αναφορικά με το νέο πρόσωπο του εκπαιδευτικού (Dockett & Perry, 1999; Margetts, 2008; Fabian & Dunlop, 2002; Einarsdottir, 2007; Kagan & Neuman, 1998; Griebel and Niesel, 2002) ενώ έρχονται σε αντίθεση με τα ευρήματα των Πανταζή, Σακελλαρίου και Μπάκα (2008), που διαπίστωσαν ότι οι μαθητές είχαν, στην πλειοψηφία τους, δυσάρεστα συναισθήματα για τον δάσκαλο. Η φύση της σχέσης μεταξύ δασκάλου-παιδιού έχει προσδιοριστεί ως κρίσιμη για την εμπλοκή και την επιτυχία των μαθητών στο σχολείο (Hamre & Pianta, 2001). Η εστίαση στους φίλους και τον δάσκαλο τονίζει την κοινωνική φύση της σχολικής μετάβασης (Corsaro & Molinari, 2008). Οι σχέσεις αυτές φανερώνουν ότι τα παιδιά αποτελούν μέρος μιας ομάδας. Καθώς τα παιδιά αρχίζουν το σχολείο, ο δάσκαλος τα αναγνωρίζει ως μαθητές και μέλη μιας συγκεκριμένης τάξης. Η φύση των αλληλεπιδράσεων και των σχέσεων μέσα στην τάξη φαίνεται να συντελούν στην προσαρμογή των παιδιών στο νέο περιβάλλον. Οι αναφορές λοιπόν των μαθητών ότι έχουν φίλους και μια θετική σχέση με τον δάσκαλό τους, δηλώνουν ότι το σχολείο θεωρείται ένα ευχάριστο μέρος για αυτά και λειτουργεί θετικά ως προς τη μετάβασή τους (Dockett & Perry, 2012).

Η τήρηση των κανόνων, που επισημαίνεται από αρκετούς μαθητές, τόσο στις αρχικές όσο και στις τελικές συνεντεύξεις, φαίνεται να τονίζεται και από άλλους ερευνητές (Vartuli & Everett, 1998; Dockett & Perry, 2012; Corsaro & Molinari, 2000). Όπως αναφέρθηκε από τους Dockett και Perry (1999), οι κανόνες που αφορούν τις διαδικασίες ή οι κανόνες εργασίας αποτελούν ένα σημαντικό στοιχείο (ιδιαίτερα αυτό που οι Dockett και Perry (1999) αναφέρουν ως *κοινωνική προσαρμογή* ή *οργανωτική προσαρμογή*) που ενισχύει την προσαρμογή των μαθητών στο σχολείο. Δίνοντας τη δυνατότητα να γνωρίσουν τους κανόνες του σχολείου και τους αποδεκτούς τρόπους συμπεριφοράς, οι μαθητές αποκτούν ένα πλαίσιο αναφοράς, μέσα στο οποίο μπορούν να λειτουργούν ανεξάρτητα, ενώ φαίνεται να καθορίζουν τις δικές τους (και άλλες) ηθικές διεργασίες. Αυτή η γνώση φαίνεται να παρέχει μια αίσθηση ασφάλειας και

συναισθηματικής ευημερίας (Dockett & Perry, 2012; Corsaro & Molinari, 2000) και λειτουργεί ενισχυτικά στην αποδοχή νέων εμπειριών.

Οι απόψεις που εκφράζονται από τους μαθητές για τον δάσκαλο, γενικά, συνδέονται άμεσα με τα βιώματα και τις εμπειρίες τους από τους εκπαιδευτικούς που ήδη έχουν γνωρίσει. Ωστόσο, κάποιες φορές, οι εμπειρίες και τα βιώματα έρχονται σε σύγκρουση με τις πληροφορίες που οι μαθητές λαμβάνουν από τους φίλους τους και τους γονείς τους. Αυτοί οι «σημαντικοί άλλοι» φαίνεται να έχουν βαρύνουσα σημασία στη διαμόρφωση των απόψεων των παιδιών. Σύμφωνα με την Einarsdottir (2003) οι μαθητές στις απόψεις τους ανακλούν τις απόψεις του περιβάλλοντος σχετικά με την εκπαίδευση και τον ρόλο του δημοτικού σχολείου. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση μαθητών του νηπιαγωγείου, στην έρευνά μας, που έχουν αρνητική εικόνα για τον μελλοντικό τους δάσκαλο, την οποία έχουν σχηματίσει, όπως δηλώνουν, μέσα από συζητήσεις με φίλους και τους γονείς τους. Κατά τη μετάβαση σε ένα νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον, τα παιδιά αισθάνονται περισσότερη σιγουριά, εάν οι γονείς είναι θετικοί απέναντι στην νέα δομή (Gill et al., 2006). Οι στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους από γονείς και εκπαιδευτικούς φαίνεται να βοηθούν τα παιδιά να αντιμετωπίσουν το άγχος για το νέο σχολείο και χαρακτηρίζονται ως σημαντικοί εξωτερικοί παράγοντες που σχετίζονται με την προσαρμογή των παιδιών σε αυτό (Skouteris, Watson, & Lum, 2012). Ωστόσο, μέσα από τις αναφορές των μαθητών οι γονείς και οι φίλοι φαίνεται να λειτουργούν αποθαρρυντικά ως προς το νέο πλαίσιο, ενισχύοντας τους φόβους και τα άγχη των παιδιών.

Το σχολείο, αν και για την πλειοψηφία των ανθρώπων είναι γνώριμο και ίσως οικείο (ξέρουμε δηλαδή τι είναι, επειδή κάποτε ήμασταν μαθητές ή επειδή το ζούμε ακόμη ως γονείς και δάσκαλοι), στην πραγματικότητα φαίνεται να είναι δύσκολο να οριστεί ως έννοια, διότι αποτελεί μια πολύπλοκη οντότητα (Bollen, 1996). Για τους μαθητές στην παρούσα έρευνα το σχολείο και συγκεκριμένα το δημοτικό σχολείο αποτελεί ένα νέο περιβάλλον στο οποίο καλούνται να ενταχθούν. Οι αλλαγές αναφορικά με το νέο πλαίσιο δεν περιορίζονται μόνο στο φυσικό περιβάλλον, αλλά περιλαμβάνουν και το κοινωνικό πλαίσιο και, συχνά, τις φιλοσοφικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία και τη μάθηση (Fabian, 2002).

Οι μαθητές της παρούσας έρευνας φαίνεται να επικεντρώθηκαν κυρίως στις λειτουργίες του σχολείου. Οι λειτουργίες του σχολείου αφορούν δύο τομείς: α) τις λειτουργίες ανάπτυξης και εξέλιξης της προσωπικότητας και β) τις κοινωνικές λειτουργίες. Οι λειτουργίες ανάπτυξης και εξέλιξης της προσωπικότητας σχετίζονται με τη μετάδοση γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων ενώ οι κοινωνικές λειτουργίες αναφέρονται στις σχέσεις, την κοινωνικοποίηση του ατόμου και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και της ευρύτερης κοινωνίας. Πιο αναλυτικά, οι μαθητές, στις αρχικές τους απόψεις, αξιολογούν θετικά το δημοτικό. Για τα παιδιά του νηπιαγωγείου καθοριστικός φαίνεται να είναι ο ρόλος του παιχνιδιού στην αυλή με τους φίλους τους και τα μαθήματα. Αυτά τα αποτελέσματα φαίνεται να συμφωνούν με άλλες μελέτες που έχουν διερευνήσει τις προσδοκίες των παιδιών για το σχολείο και σημείωσαν την εστίαση στο παιχνίδι (Corsaro & Molinari, 2005; Di Santo & Berman, 2012; Einarsdottir, 2010; White & Sharp, 2007) ενώ οι προσδοκίες που εκφράζονται συνδέονται άμεσα με τις πρότερες εμπειρίες των παιδιών (Di Santo & Berman, 2012; Dockett, Perry & Whitton, 2010, όπ. αναφ. στο Dockett & Perry, 2012). Το σχολείο, γι' αυτά είναι, επίσης, ένας χώρος που έχουν την ευκαιρία να κοινωνικοποιηθούν, μέσα από νέες γνωριμίες. Οι μαθητές του δημοτικού εστιάζουν στα μαθήματα, τις κατασκευές και τις δράσεις, ενώ υπάρχουν κάποιες αναφορές στο παιχνίδι και στους φίλους. Ένας μαθητής του δημοτικού φαίνεται να έχει μια αντιφατική εικόνα για το σχολείο, ενώ κάποια νήπια δεν εκφέρουν άποψη.

Στις τελικές απόψεις τους, οι μαθητές του νηπιαγωγείου αναφέρονται κυρίως στα μαθήματα και στο διάβασμα, ενώ φαίνεται να τονίζουν τον περιορισμένο χρόνο για διάλειμμα και παιχνίδι. Οι νέες γνωριμίες και η ύπαρξη φίλων συνεχίζουν να αποτελούν προτεραιότητα για κάποια παιδιά, ενώ επισημαίνεται και εδώ η ύπαρξη υποστηρικτικών εκπαιδευτικών. Οι μαθητές του δημοτικού εστιάζουν στα μαθήματα, στις κατασκευές, στο διάλειμμα και στο παιχνίδι και από τις αναφορές κάποιων παιδιών ότι «είναι καλό...», «Διασκεδάζουμε», μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι έχουν θετική εικόνα για το σχολείο.

Επίσης, φαίνεται ότι θέλουν να βρίσκονται στο δημοτικό, καθώς εκφράζονται θετικά για τους χώρους του. Στις τελικές συνεντεύξεις δεν υπάρχουν μαθητές που να μην εκφέρουν άποψη γι' αυτό. Η διαχρονική έρευνα των Griebel & Niesel (2002) φαίνεται να συμφωνεί με τα παραπάνω ευρήματα που αφορούν τους μαθητές του δημοτικού, επισημαίνοντας την εξοικείωση με το νέο σχολικό περιβάλλον και την ανταπόκριση στις

σχολικές απαιτήσεις, γεγονός που τους κάνει να αισθάνονται υπερήφανοι. Η ύπαρξη υποστηρικτικών εκπαιδευτικών, που αναφέρεται και στα ευρήματα της παρούσας εργασίας, σύμφωνα με τους Murray & Greenberg (2000) φαίνεται να επηρεάζει τη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, οπλίζοντάς τα με την ασφάλεια που χρειάζονται, προκειμένου να προσεγγίσουν και να εξερευνήσουν νέες καταστάσεις, όπως το σχολείο, συμβάλλοντας κατ' επέκταση και στη σχολική τους ετοιμότητα.

Η ύπαρξη ενός υποστηρικτικού πλαισίου αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη της συνεργατικής δημιουργικότητας, η οποία, σύμφωνα με έρευνες, θα μπορούσε να οδηγήσει σε αυξημένα επίπεδα κινήτρων και δεσμεύσεων των μαθητών (Bancroft, Fawcett & Hay, 2008; Craft, Chappell & Twining, 2008; Cremin, Burnard & Craft, 2006; Galton, 2010b; LTS, 2004, όπ. αναφ. στο Jindal-Snape, 2012), αυξημένη ικανότητα αντιμετώπισης προκλήσεων (Galton, 2010b, όπ. αναφ. στο Jindal-Snape & Miller, 2010) και αύξηση της ανθεκτικότητας (resilience) (Bancroft et al., 2004; Wood & Ashfield, 2008, όπ. αναφ. στο Jindal-Snape & Miller, 2010). Η έρευνα αναφορικά με την ανθεκτικότητα (Luthar, 2006) δείχνει ότι αν ένα άτομο είναι ανθεκτικό ή όχι, εξαρτάται από τα εσωτερικά χαρακτηριστικά (π.χ. αυτοεκτίμηση) και από τους προστατευτικούς παράγοντες στο περιβάλλον του (π.χ. θετικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς ή τους συνομηλίκους). Ως εκ τούτου, η ανθεκτικότητα είναι σημαντική, τόσο για την έρευνα όσο και την πρακτική της μετάβασης, καθώς μας παρέχει μια εικόνα για το πώς μπορεί να διασφαλιστεί η ανθεκτικότητα των παιδιών, κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, που χαρακτηρίζεται από σημαντικές αλλαγές, οι οποίες για κάποιους μπορεί να δημιουργήσουν δυσμενείς καταστάσεις (Jindal-Snape & Miller, 2010).

Το σχολείο αναφέρεται κυρίως ως χώρος μάθησης από τους μαθητές προσχολικής ηλικίας, γεγονός που μας οδηγεί στη συνειδητοποίηση της σημαντικής επιρροής που ασκεί το ευρύτερο περιβάλλον στην καλλιέργεια στερεοτύπων. Η άποψη αυτή εκφράζεται κυρίως μέσα από την αντιπαραβολή των απόψεων που εκφράστηκαν από τους μαθητές του δημοτικού, οι οποίοι εκτός από χώρο μάθησης προσδίδουν στο δημοτικό σχολείο και άλλες διαστάσεις. Έρευνες όπως των Eide και Winger (1994) και των Dockett και Perry (1999) φαίνεται να αναδεικνύουν τις στερεοτυπικές απόψεις για το δημοτικό, που όπως φαίνεται συνεχίζουν να καλλιεργούνται και σήμερα. Οι Gill, Winters & Friedman (2006) τονίζουν τον σημαντικό ρόλο που παίζουν οι απόψεις των γονέων, αναφορικά με το

δημοτικό, στη διαμόρφωση των πρώτων εμπειριών των παιδιών. Η μετάβαση, λοιπόν, στο δημοτικό σχολείο νοείται ως μια πολύπλοκη σειρά ενεργειών και αλληλεπιδράσεων που αφορούν όχι μόνο τα παιδιά αλλά και όλους τους εμπλεκόμενους, οι οποίοι καλούνται να υιοθετήσουν νέους ρόλους και ταυτότητες. Αναπόσπαστο κομμάτι αυτής της διαδικασίας φαίνεται να αποτελούν και οι προσδοκίες που οι συμμετέχοντες έχουν, οι οποίες επηρεάζουν την ομαλή προσαρμογή στο νέο πλαίσιο (Hauser-Cram et al., 2007). Οι προσδοκίες διαμορφώνουν τις εμπειρίες και συμβάλλουν όχι μόνο στο τι συμβαίνει όταν τα παιδιά ξεκινούν το σχολείο αλλά και στην έννοια που αποδίδεται σε αυτά τα γεγονότα από όλους τους εμπλεκόμενους (Dockett & Perry, 2012). Ωστόσο, κρίνεται σκόπιμο από τους ερευνητές (Dockett & Perry, 2012) να γνωρίζουν οι μαθητές τις διαφορετικές συνθήκες (τις ασυνέχειες) που θα κληθούν να αντιμετωπίσουν, προκειμένου οι προσδοκίες τους να μπορούν να επαληθευτούν, συμβάλλοντας στην ομαλότερη ένταξή τους (Hauser-Cram et al., 2007).

Υπό αυτή την κατεύθυνση, η άποψη που εκφράστηκε από τους μαθητές, αναφορικά με το δημοτικό σχολείο, ως χώρο μάθησης, φαίνεται να αξιολογείται θετικά, ως προς την αποτελεσματικότητα του εν λόγω προγράμματος, ενώ τα ευρήματα της εργασίας μας φαίνεται να συμφωνούν με αυτά των Di Santo & Berman (2012), που αναφέρουν πως οι μαθητές γνωρίζουν ότι το δημοτικό σχολείο θα είναι διαφορετικό από το σπίτι ή το νηπιαγωγείο, ενώ αναμένεται να υπάρχουν κάποια επίπεδα οικειότητας, καθώς και με τους Corsaro & Molinari, (2005), που υποστηρίζουν ότι τα παιδιά περιμένουν πως θα αποκτήσουν πολλές γνώσεις στο σχολείο και ότι θα μάθουν, ενώ φαίνεται να γνωρίζουν πως θα χάσουν το παιχνίδι, όπως το γνώρισαν στο προσχολικό περιβάλλον. Αντίστοιχα, οι Yeo και Clarke (2005) αναφέρουν επίσης πως οι μαθητές έχουν ξεκάθαρη άποψη για τις διαφορές μεταξύ δημοτικού σχολείου και νηπιαγωγείου, καθώς επίσης και των κανόνων και των απαιτήσεων του νέου περιβάλλοντος μάθησης.

Αναφορικά με τον ελάχιστο χρόνο για παιχνίδι, που επίσης επισημαίνεται από τους μαθητές, η επισκόπηση της βιβλιογραφικής έρευνας έχει επισημάνει ανάλογα ευρήματα. Συγκεκριμένα, στην έρευνα των Corsaro & Molinari (2000) καταγράφεται η άποψη των μαθητών του νηπιαγωγείου σχετικά με την έλλειψη χρόνου για παιχνίδι, που αναμένουν να βιώσουν στο δημοτικό. Το παιχνίδι αναγνωρίζεται από τα παιδιά ως ένας από τους παράγοντες που είναι κοινός μεταξύ προσχολικού και σχολικού περιβάλλοντος, αν και οι ευκαιρίες για παιχνίδι και οι πόροι αναφορικά με αυτό αναμένεται να διαφέρουν (Dockett

& Perry, 2007). Ο ρόλος του παιχνιδιού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι καλά τεκμηριωμένος, ωστόσο υπάρχουν εύλογες ενδείξεις ότι η προσέγγιση μέσω του παιχνιδιού μπορεί να υποστηρίξει την ανάπτυξη δημιουργικών δεξιοτήτων σε όλες τις ηλικίες (Cremin et al., 2006; Jindal-Snape, Baird & Miller, 2011; Miller, Hudson, Miller & Shimi, 2010, όπ. αναφ. στο Davies, Jindal-Snape, Collier, Digby, Hay & Howe, 2013).

Ως προς τη βίωση νέων εμπειριών, οι μαθητές στις αρχικές τους απόψεις δηλώνουν θετικοί. Οι εμπειρίες που αναφέρει η πλειοψηφία των μαθητών του νηπιαγωγείου, έχουν να κάνουν με την απόκτηση φίλων. Καταγράφεται επίσης μια άποψη ενός μαθητή που αναφέρεται στις νέες γνώσεις και μια άλλη που εκφράζει την επιθυμία του να δει τους χώρους του σχολείου. Οι μαθητές του δημοτικού εστιάζουν επίσης στην απόκτηση φίλων, αλλά και στην απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων και τη βελτίωση των διαπροσωπικών τους σχέσεων. Ένας μαθητής δηλώνει ότι θα επιθυμούσε να δει τους συμμαθητές του να προσπαθούν περισσότερο. Τέλος, κάποιοι μαθητές του νηπιαγωγείου και του δημοτικού δεν εκφέρουν γνώμη ή δηλώνουν ότι δεν επιθυμούν να βιώσουν κάποια νέα εμπειρία στο σχολείο τους. Στις τελικές συνεντεύξεις οι μαθητές δείχνουν να επιβεβαιώνουν την αρχική τους άποψη.

Η απόκτηση νέων φίλων φαίνεται να έχει σημαντική θέση μεταξύ των νέων εμπειριών που θέλουν να βιώσουν και οι μαθητές του νηπιαγωγείου αλλά και του δημοτικού, στο σχολικό περιβάλλον. Επίσης, υπάρχουν αναφορές από έναν μαθητή του νηπιαγωγείου και έναν του δημοτικού που εκφράζουν την επιθυμία για αλλαγή διαρρύθμισης, διακόσμησης ή και, ενδεχομένως, χρήσης των χώρων του σχολείου. Αξίζει να αναφερθεί ότι ένας μαθητής του δημοτικού δηλώνει πως θα ήθελε να παγιωθεί η νέα εμπειρία που έζησε με τις τηλεδιασκέψεις, καθώς του άρεσε. Και εδώ υπάρχουν μαθητές και των δύο σχολείων που δεν απάντησαν ή δήλωσαν αρνητικοί σε νέες εμπειρίες. Αναφορικά λοιπόν, με τη διάθεση αποδοχής νέων εμπειριών οι μαθητές επικεντρώνονται στη δημιουργία νέων φιλικών σχέσεων (δια ζώσης ή εξ αποστάσεως) και στις νέες γνώσεις/δεξιότητες/ικανότητες. Πρόκειται για προσδοκίες που εκφράστηκαν από τους μαθητές σχετικά με καινούριες καταστάσεις που θα ήθελαν να συναντήσουν, οι οποίες φαίνεται να επιβεβαιώνονται και από την επισκόπηση άλλων ερευνών (π.χ. Eskelä-Haapanen et al., 2017, Einarsdóttir, 2002, Pianta, 1999). Οι σχέσεις των παιδιών και η ύπαρξη φίλων αποτελούν ένα μικροσύστημα το οποίο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη μελλοντική σχολική τους προσαρμογή (Ladd, 1990; Ladd, Kochenderfer & Coleman,

1996). Κατά συνέπεια, σύμφωνα με αυτή τη μελέτη, μια θετική μετάβαση στο σχολείο φαίνεται να βασίζεται κυρίως στην ύπαρξη φίλων και στις πεποιθήσεις/αντιλήψεις για τη μάθηση.

Η καλλιέργεια της συνεργατικής δημιουργικότητας (ΣΔ) ως μια σημαντική δεξιότητα ζωής, μέσα από την ενθάρρυνση της διαφορετικής θέασης των πραγμάτων, την απενοχοποίηση του λάθους, τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος μέσα στο οποίο οι μαθητές μπόρεσαν να εκτεθούν με ασφάλεια σε θέματα που τους απασχολούσαν σχετικά με τη μετάβασή τους, ενίσχυσε τη σκέψη μέσω δυνατοτήτων (possibility thinking) καθώς και τη διάθεση αποδοχής νέων εμπειριών.

Συνοψίζοντας, από την παραπάνω συζήτηση των ευρημάτων, που εμπίπτουν στο πρώτο ερευνητικό μας ερώτημα, θεωρούμε ότι η συμμετοχή στο εν λόγω πρόγραμμα συνέβαλε θετικά και ενίσχυσε τη διάθεση να εμπλακούν σε νέες εμπειρίες αναφορικά με το δημοτικό σχολείο, τις δράσεις που υλοποιούνται σε αυτό καθώς και με τον/η δάσκαλο/α. Η διάθεση να γνωρίσουν νέους φίλους, η διαφοροποίηση των απόψεων για τους δασκάλους καθώς και τα συναισθήματα που εκφράστηκαν για τη μετάβαση στο δημοτικό, θεωρούμε ότι συνετέλεσαν στην ενίσχυση των προσδοκιών για το νέο πλαίσιο και στη θετικότερη προσέγγιση των μελλοντικών εμπειριών. Σε αυτό συνηγορούν και οι απόψεις που εκφράστηκαν από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι φαίνεται να τονίζουν, επίσης, την ενίσχυση των θετικών αντιλήψεων. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

• Νομίζω ότι θεωρούν το δημοτικό ένα σχολείο με πολλές ομοιότητες αλλά και διαφορές σε σχέση με το νηπιαγωγείο. Πιστεύω ότι οι ανησυχίες τους έχουν ελαττωθεί σημαντικά και έχουν αποκτήσει πολύ θετικότερη στάση. Προσδοκούν να μαθαίνουν με ωραίο και δημιουργικό τρόπο. Ο δάσκαλος να είναι υποστηρικτικός μαζί τους.

(M_EKΠ 201)

• Τα παιδιά επιβεβαίωσαν ότι το σχολείο μπορεί να ικανοποιήσει τις προσδοκίες τους για μάθηση και αλληλεπίδραση. (M_EKΠ101)

5.2 Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα: Σε ποιο βαθμό η προτεινόμενη μεθοδολογία ενίσχυσε τις σχέσεις μεταξύ των παιδιών τοπικής και απομακρυσμένης τάξης

Η φιλία αναφέρεται σε μια από κοινού σχέση, που χαρακτηρίζεται από αμοιβαιότητα και στοργή, η οποία αναπτύσσεται μέσω της αμοιβαίας δέσμευσης με άλλους σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον (Bagwell, 2004; Corsaro, Molinari, Hadley & Sugioaka, 2003; Hartup, 1996). Όταν παρέχονται ευκαιρίες συχνής κοινωνικής επαφής, τα παιδιά είναι ικανά να δημιουργήσουν στενές σχέσεις με άλλα παιδιά σε πολύ μικρή ηλικία (Dunn, 2004). Οι επιτυχείς αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές και, συνεπώς, οι καλές σχέσεις μεταξύ τους, ενισχύουν την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, που είναι κρίσιμες για μια επιτυχή σχολική πορεία (Brown, Odom & Holcombe, 1996, όπ. αναφ. στο Griebel & Niesel, 2003). Τις σχέσεις που αναπτύχθηκαν μεταξύ μαθητών κατά την υλοποίηση του προγράμματος «Ο Οδυσσέας πάει δημοτικό» θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε στη συνέχεια.

Η ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών της τοπικής και απομακρυσμένης τάξης εξετάστηκε μέσα από τα ευρήματα του 2ου και 3ου άξονα. Οι αναφορές των μαθητών στην επικοινωνία, τη συνεργασία και τις σχέσεις μεταξύ τους, στα πλαίσια των τηλεδιασκέψεων, αποτέλεσαν τις πηγές από τις οποίες αντλήσαμε τα δεδομένα μας. Συμπληρωματικά, στο 2ο ερευνητικό ερώτημα περιλαμβάνονται και οι απόψεις των μαθητών για τη σημασία των φίλων, τις προσδοκίες καθώς και τις νέες γνωριμίες μέσω ΤΔ.

Στις αρχικές συνεντεύξεις των μαθητών, οι αναφορές στην επικοινωνία και τη συνεργασία με τους συμμαθητές τους είναι περιορισμένες και μάλλον φανερόνουν την προσμονή τους να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν με τα παιδιά της απομακρυσμένης τάξης. Από τις τελικές τους απόψεις, οι μαθητές και των δύο σχολείων φαίνεται ότι επικοινωνήσαν και συνεργάστηκαν αποτελεσματικά μέσω του προγράμματος των τηλεδιασκέψεων. Οι μαθητές εστιάζουν στην ανταλλαγή απόψεων, στις συζητήσεις γύρω από το δημοτικό σχολείο, στο πώς θα βοηθήσουν τον Οδυσσέα, τον ήρωα των τηλεδιασκέψεων να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες της δικής του μετάβασης, στο πώς θα υπερνικήσουν τους φόβους τους για το δημοτικό και στη συνεργασία που είχαν, προκειμένου να δημιουργήσουν τις ταινίες. Οι μαθητές του δημοτικού κάνουν, επίσης,

αναφορά στα αποτελέσματα της συνεργασίας, που ήταν η άρση των δυσκολιών της μετάβασης. Τέλος, οι μαθητές εκφράζουν τα θετικά συναισθήματα που βίωσαν μέσα από αυτή τη συνεργασία.

Όσον αφορά τους μαθητές της απομακρυσμένης τάξης και τις σχέσεις με τα παιδιά της τοπικής τάξης, φαίνεται να εκφράζεται φόβος και επιφυλακτικότητα, καθώς οι συμμαθητές της απομακρυσμένης τάξης είναι, ακόμη, άγνωστα πρόσωπα. Παρά ταύτα, οι μαθητές αναφέρουν ότι επιθυμούν να παίξουν, να διασκεδάσουν και να χαρούν μαζί τους, προσδοκίες που επιβεβαιώθηκαν στις τελικές τους αναφορές. Οι μαθητές, μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, επισημαίνουν τις σχέσεις που ανέπτυξαν με τους μαθητές της απομακρυσμένης τάξης και εκφράζουν συναισθήματα χαράς, τα οποία φαίνεται ότι καλλιεργήθηκαν από την αλληλεπίδρασή τους, μέσα από τις τηλεδιασκέψεις, το παιχνίδι που έπαιξαν και τις ταινίες που δημιούργησαν και μοιράστηκαν στα πλαίσια των συνεργατικών δράσεων που υλοποιήθηκαν. Η διαπίστωση αυτή φαίνεται να συμφωνεί με την έρευνα της Γκίζα (2011), η οποία αναφέρεται, επίσης, στις θετικές σχέσεις που αναπτύχθηκαν μεταξύ δύο διαφορετικών σχολείων στα πλαίσια των τηλεδιασκέψεων του προγράμματος «Οδυσσέας».

Οι απόψεις που εκφράστηκαν για τους συμμαθητές της τοπικής τάξης φαίνεται να εστιάζουν στις διαπροσωπικές σχέσεις και στη βοήθεια και υποστήριξη που αναμένουν από αυτούς. Όσον αφορά στις σχέσεις τους, κυρίαρχη θέση στις αναφορές τους έχει το παιχνίδι, οι δραστηριότητες και τα μαθήματα που κάνουν στο σχολείο. Τα παιδιά φαίνεται να επιδιώκουν την καλλιέργεια φιλικών σχέσεων με τους συμμαθητές τους, οι οποίες βασίζονται στον αλληλοσεβασμό. Δύο μαθητές φαίνεται ότι δεν περιμένουν τίποτα από τους συμμαθητές τους. Ο μικρός αριθμός τελικών απόψεων για τους μαθητές της τοπικής τάξης εκφράζεται μόνο από παιδιά του δημοτικού, τα οποία εστιάζουν στην προσπάθεια και την τήρηση των κανόνων από τους συμμαθητές τους. Ως προς τις σχέσεις μεταξύ τους, οι μαθητές τόσο του νηπιαγωγείου όσο και του δημοτικού φαίνεται να τονίζουν τις θετικές αλληλεπιδράσεις αναφορικά με το παιχνίδι.

Οι νέες γνωριμίες μέσω τηλεδιάσκεψης φαίνεται να απασχόλησαν τους μαθητές, στις αρχικές τους συνεντεύξεις. Κάποιοι νιώθουν χαρά, επειδή θα τους δοθεί η ευκαιρία να γνωρίσουν καινούρια παιδιά και να επισκεφθούν τα σχολεία τους, ενώ άλλοι εκφράζουν μια επιφυλακτικότητα είτε γιατί δεν ξέρουν πώς μπορεί αυτό να

πραγματοποιηθεί, είτε γιατί δε γνωρίζουν ακόμη τα ονόματα των άλλων παιδιών. Τέλος, ένας μαθητής του νηπιαγωγείου εκφράζει τον φόβο ότι θα χάσει τους παλιούς του φίλους. Στις τελικές τους αναφορές οι μαθητές φαίνεται να εστιάζουν στις σχέσεις που ανέπτυξαν με τα παιδιά της απομακρυσμένης τάξης, στην ευκαιρία που είχαν να γνωρίσουν νέα παιδιά και στο συναίσθημα χαράς που βίωσαν.

Κατά τη διάρκεια του πρώτου έτους στο σχολείο, οι φιλίες των παιδιών αποτελούν έναν από τους κυριότερους παράγοντες πρόβλεψης για την μετέπειτα ομαλή προσαρμογή και πορεία στο σχολείο (Ladd, 1990, 1999; Kochenderfer & Ladd, 1996; Peters, 2000). Οι αρχικές στάσεις των παιδιών αναφορικά με τη ομαλή μετάβασή και προσαρμογή τους τείνουν να είναι πιο θετικές εάν ξεκινήσουν το σχολείο με έναν φίλο (Ladd & Price, 1987) και δημιουργώντας στη συνέχεια νέες φιλίες, κατά τη διάρκεια του πρώτου έτους στο δημοτικό (Kochenderfer & Ladd, 1996). Ο κοινωνικός, λοιπόν, χαρακτήρας των μεταβάσεων τονίζεται από τους Corsaro και Molinari (2008), οι οποίοι σημειώνουν ότι οι μεταβάσεις είναι συλλογικές πάντα και έχουν άμεση συσχέτιση με τους «σημαντικούς άλλους». Αυτοί οι «σημαντικοί άλλοι» είναι κυρίως οι φίλοι καθώς και οι ενήλικες. Αναφορικά με την ύπαρξη φίλων στο δημοτικό σχολείο, αρκετοί ερευνητές (Di Santo & Berman, 2012; Dockett & Perry, 2007; Einarsdottir, 2003, 2010) φαίνεται να τονίζουν την σημασία τους σε περιόδους μετάβασης.

Σχετικά με την απόκτηση νέων φίλων, οι μαθητές του νηπιαγωγείου και του δημοτικού, στις αρχικές τους συνεντεύξεις, φαίνεται ότι προσδοκούν να γίνουν φίλοι με τα παιδιά που θα γνωρίσουν μέσω της τηλεδιάσκεψης. Οι τελικές αναφορές επιβεβαιώνουν την αρχική τους προσδοκία, καθώς αναφέρουν πως καλλιέργησαν φιλικές σχέσεις με τα παιδιά. Φαίνεται, λοιπόν, πως οι απόψεις που εκφράστηκαν από τους μαθητές συνηγορούν με τα ευρήματα του Χαμπιαούρη (2005), ο οποίος επισημαίνει την ενεργοποίηση των *κινήτρων γνωριμίας* των μαθητών μέσα από την τηλεδιάσκεψη, η οποία λειτούργησε ευεργετικά στην ανάπτυξη του ψυχολογικού κλίματος των σχολικών κοινοτήτων μάθησης.

Αναφορικά με την σημασία των φίλων, οι μαθητές αποδίδουν μεγάλη σημασία στην ύπαρξη των φίλων, καθώς η ανάγκη τους για παιχνίδι, αλληλοβοήθεια και συντροφικότητα ικανοποιείται μέσω αυτών. Η ύπαρξη φίλων στο σχολείο φαίνεται να δημιουργεί θετικά συναισθήματα στα παιδιά και τα βοηθάει στην αντιμετώπιση των

δυσκολιών που παρουσιάζονται στο σχολικό περιβάλλον, ενισχύοντας την ανθεκτικότητά τους. Η ικανότητα δημιουργίας και διατήρησης στενών φιλικών σχέσεων και η διατήρηση δικτύων υποστήριξης φίλων, αδελφών και άλλων σημαντικών κοινωνικών δεσμών έχουν συνδεθεί με την ανθεκτικότητα τόσο στην παιδική όσο και στη μεταγενέστερη ζωή (Newman & Blackburn, 2002). Η σημασία της ύπαρξης των φίλων τονίζεται και από τις αναφορές κάποιων παιδιών στα δυσάρεστα συναισθήματα που γεννά η απουσία τους. Οι τελικές τους απόψεις δε φαίνεται να παρουσιάζουν κάποια διαφοροποίηση και επιβεβαιώνουν τις αρχικές.

Οι σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων και ιδιαίτερα η απόκτηση φίλων αποτελούν το πιο σημαντικό μικροσύστημα μεταξύ των απόψεων των μαθητών του νηπιαγωγείου για το δημοτικό (Eskelä-Haapanen et al., 2017). Κύριος στόχος των κοινωνικών σχέσεων των μαθητών της Α΄ τάξης αποτελεί η γνωριμία και η απόκτηση φίλων, καθώς τα παιδιά αναζητούν μια θέση στην υπό συγκρότηση ομάδα των συμμαθητών, ώστε, μέσα από μια σταθερή σχέση, να αισθανθούν ασφάλεια (Βρυνιώτη & Ματσαγγούρας, 2005). Τα ευρήματά μας σχετικά με τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζουν οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, μέσω της απόκτησης φίλων, στην ομαλή μετάβαση των μαθητών ταυτίζονται με τα ευρήματα άλλων ερευνών (Ladd, Kochenderfer & Coleman, 1996; Peters, 2000; Griebel & Niesel, 2000; Margetts, 2008; Fisher, 2009; Einarsdottir, 2010; Wong, 2015; Eskelä-Haapanen et al., 2017; Βρυνιώτη & Ματσαγγούρας, 2005).

Η δημιουργικότητα των μαθητών συνδέεται στενά με τις ευκαιρίες συνεργασίας με τους συνομηλίκους τους (Burgess & Addison, 2007; Dillon et al., 2007; Halsey et al., 2006; Rutland & Barlex, 2008; Wood & Ashfield, 2008, όπ. αναφ. στο Davies, Jindal-Snape, Collier, Digby, Hay & Howe, 2013). Η ενίσχυση της συνεργατικής δημιουργικότητας μέσα από τις ευκαιρίες που δόθηκαν για συνεργατικές δράσεις και την ενθάρρυνση του διαλόγου μεταξύ των μαθητών, ο οποίος διατήρησε και υποστήριξε μια κοινότητα συμμετοχικής σκέψης (Davies, Jindal-Snape, Collier, Digby, Hay & Howe, 2013), ενίσχυσε τις σχέσεις μαθητών τοπικής και απομακρυσμένης τάξης. Ο διάλογος φαίνεται να είναι καθοριστικός για την παιδαγωγική σχέση. Οι Gandini et al. (2005, όπ. αναφ. στο Davies, Jindal-Snape, Collier, Digby, Hay & Howe, 2013), σε έρευνά τους στα σχολεία του Reggio Emilia, παρατήρησαν ότι ο τακτικός και προγραμματισμένος διάλογος μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών χρησιμεύει ως πλαίσιο υποστήριξης της εργασίας των παιδιών και ευνοεί τη δημιουργικότητα μέσω της διαπροσωπικής

ανταλλαγής, της διαπραγμάτευσης συγκρούσεων και της σύγκρισης ιδεών και δράσεων. Πρόκειται για μια σχέση αμφίδρομη και ανατροφοδοτική, καθώς, από τη μια πλευρά, η ανάπτυξη των σχέσεων καλλιέργησε το έδαφος για την ανάπτυξη της συνεργατικής δημιουργικότητας, ενώ οι συνεργατικές δημιουργικές δραστηριότητες, με τη σειρά τους, ενίσχυσαν περαιτέρω τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών.

Η προτεινόμενη μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε, προκειμένου να αναπτυχθούν αυτές οι αλληλεπιδράσεις, φαίνεται πως διευκολύνει την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, μια άποψη που εκφράστηκε και από τον Χαμπιαούρη (2005) στην έρευνα που πραγματοποίησε, στα πλαίσια της πιλοτικής εφαρμογής της τηλεδιάσκεψης. Η Παναγιωτοπούλου (2016, όπ. αναφ. στο Αναστασιάδης, 2017), επίσης, αναφέρεται στο σχολείο ως χώρο κοινωνικοποίησης, παιχνιδιού και συναναστροφής των μαθητών και επισημαίνει ότι αποτελεί την σημαντικότερη προτεραιότητα για τους μαθητές. Η συμμετοχή των μαθητών στην τηλεδιάσκεψη δε μεταβάλλει τις απόψεις τους σε αυτό το θέμα, ενώ φαίνεται να εκφράζεται η θετική στάση των μαθητών απέναντι στην απόκτηση φίλων μέσα από τη διαδικασία της τηλεδιάσκεψης (Παναγιωτοπούλου, 2016, όπ. αναφ. στο Αναστασιάδης, 2017).

Οι απόψεις των μαθητών που εκφράστηκαν στην παρούσα έρευνα, αν και επιβεβαιώνουν τα ευρήματα των Πανταζή, Σακελλαρίου και Μπάκα (2009), ως προς την απόκτηση νέων φίλων, δε συμφωνούν με την ποιότητα της σχέσης που αναδεικνύεται, καθώς τα δεδομένα μας δείχνουν την καλλιέργεια θετικών και όχι ανταγωνιστικών σχέσεων. Δεδομένου του ρόλου που διαδραματίζουν οι φίλοι στις εμπειρίες των παιδιών για το σχολείο, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εφαρμόσουν στρατηγικές για να υποστηρίξουν τις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών τους (Peters, 2000) μια άποψη που φαίνεται να υποστηρίζεται και από τους ερευνητές της παρούσας εργασίας.

Φαίνεται λοιπόν, μέσα από τις αναφορές πως η δημιουργία φιλικών σχέσεων αποτελεί βασική προτεραιότητα για τα παιδιά. Οι φίλοι αποτελούν σημαντική πηγή θετικών συναισθημάτων και βοήθειας, τόσο στα μαθήματα όσο και στην παρέα ή το παιχνίδι. Οι αρχικοί φόβοι και η διστακτικότητα, που εκφράστηκε για τους μαθητές της απομακρυσμένης τάξης, πριν την έναρξη του προγράμματος, έρχονται σε αντιδιαστολή με τις θετικές αναφορές των μαθητών μετά την ολοκλήρωσή του. Οι μαθητές υποστηρίζουν πως έγιναν φίλοι, ενώ η παιδαγωγική αξιοποίηση της ΤΔ φαίνεται να δημιούργησε τις

προϋποθέσεις για αυτό. Υπάρχουν ισχυρές ενδείξεις ότι η δημιουργικότητα των μαθητών συνδέεται στενά με τις ευκαιρίες για συνεργασία με τους συνομηλίκους. Οι δημιουργικές δραστηριότητες φαίνεται, επίσης, να συμβάλλουν καθοριστικά στην επίτευξη της συνεργασίας, ενισχύοντας το είδος των διαπροσωπικών σχέσεων (Davies et al., 2013). Ο ισχυρισμός αυτός επιβεβαιώνεται από τους ίδιους τους μαθητές (βρίσκουμε άλλους φίλους, πιο πολλούς...M_105) καθώς και από τις αναφορές των εκπαιδευτικών, οι οποίοι επισημαίνουν:

- *Το πρωταρχικό για τα παιδιά είναι να έχουν φίλους και στο δημοτικό.*

Είδαν όμως στις τηλεδιασκέψεις ότι πάλι θα βρίσκονται σε μια ομάδα με συνομήλικα παιδιά.

Μπορεί ίσως να μην ξανασυναντηθούν οι δύο ομάδες αλλά τα παιδιά του νηπιαγωγείου απέκτησαν θετικές εμπειρίες ως προς την γνωριμία άλλων μεγαλύτερων παιδιών.

Υπήρχε αρκετός χρόνος που βοήθησε να αναπτυχθούν θετικές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα παιδιά και ένωσαν ότι βρίσκονται κοντά τους.

Η ομάδα μας απέκτησε μεγαλύτερο δέσιμο. (M_EKΠ201)

- *Οι σχέσεις των παιδιών έμειναν στο επίπεδο επικοινωνίας και συνεργασίας κατά τη διεξαγωγή των τηλεδιασκέψεων, μέσω των δραστηριοτήτων που διεξάγονταν εκείνη τη στιγμή.*

Τα παιδιά έδειξαν τη διάθεση να γνωρίσουν από κοντά τους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά της απομακρυσμένης τάξης. (M_EKΠ101)

Στις ημερολογιακές αναφορές των ερευνητών επισημαίνεται επίσης η καλλιέργεια σχέσεων μεταξύ των μαθητών των δύο σχολείων.

5.3 Τρίτο ερευνητικό ερώτημα: Σε ποιο βαθμό η προτεινόμενη μεθοδολογία ενίσχυσε τις σχέσεις των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς στην τοπική και την απομακρυσμένη τάξη

Ένα σημαντικό χαρακτηριστικό γνώρισμα του παιδαγωγικού περιβάλλοντος για το οποίο υπάρχουν ισχυρά ερευνητικά στοιχεία είναι η φύση της σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων. Οι αναπτυξιακές θεωρίες αναφέρουν ότι τα παιδιά είναι πιο πιθανό να συμμετάσχουν και να εμπλακούν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, όταν έχουν θετικές και υψηλής ποιότητας σχέσεις με τους ενήλικες (Piaget, 1964, Ainsworth, et al., 2014). Στην ίδια κατεύθυνση, οι σταθερές θετικές σχέσεις δασκάλου - παιδιού στο νηπιαγωγείο έχουν συσχετιστεί με θετικά αποτελέσματα, τόσο ακαδημαϊκά όσο και κοινωνικά (Pianta, la Paro, Payne, Cox & Bradley, 2002; Vandell & Corasaniti, 1990). Οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών συμβάλλουν καθοριστικά στη θετική στάση απέναντι στο σχολείο, στις μαθησιακές επιδόσεις και κατ' επέκταση στην ενίσχυση των εσωτερικών κινήτρων καθώς και στην ακαδημαϊκή επιτυχία (Birch & Ladd 1997, Fisher & Rickards 1997, Jacobson 2000). Επίσης, παρέχουν ένα πλαίσιο στο οποίο τα παιδιά λαμβάνουν συναισθηματική υποστήριξη, που είναι απαραίτητη για την επιτυχή μετάβαση στο σχολείο και φαίνεται να διαμορφώνουν την επακόλουθη συμπεριφορά τους στην τάξη (Silver, Measelle, Armstrong & Essex, 2005).

Η φύση των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών αναφέρεται από τους ερευνητές ως ένα σημαντικό χαρακτηριστικό του παιδαγωγικού κλίματος που μπορεί να προάγει τη συνεργατική δημιουργικότητα. Οι έρευνες επισημαίνουν ότι τα παιδιά που αναπτύσσουν ζεστές και υποστηρικτικές σχέσεις με τους δασκάλους τους και έχουν θετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους έχουν καλύτερα αποτελέσματα σε διάφορους τομείς (ακαδημαϊκός και κοινωνικό-συναισθηματικός) τόσο κατά το πρώτο έτος φοίτησης στο δημοτικό όσο και τα επόμενα χρόνια (Raver, 2002). Στη μελέτη των Burnard et al. (2006) τονίζεται ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην δημιουργία ενός ευνοϊκού περιβάλλοντος για τη δημιουργική δραστηριότητα των παιδιών. Από μελέτες περίπτωσης όπως αυτή των Gandini et al. (2005, όπ. αναφ. στο Davies, Jindal-Snape, Collier, Digby, Hay & Howe, 2013) σε σχολεία της Reggio Emilia, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι η δημιουργικότητα φαίνεται να ευνοείται ή να απειλείται από τις προσδοκίες των δασκάλων και των σημαντικών άλλων καθώς επίσης και από τους

τρόπους που τα παιδιά αντιλαμβάνονται τις προσδοκίες αυτές. Σύμφωνα με τους Burgess και Addison (2007 όπ. αναφ. στο Davies, Jindal-Snape, Collier, Digby, Hay & Howe, 2013) οι μαθητές προτιμούν τις παιδαγωγικές σχέσεις που χαρακτηρίζονται από αμοιβαίο σεβασμό. Τις σχέσεις αυτές, που υποστηρίζουν τη διαδικασία μετάβασης και αναπτύχθηκαν μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, μέσα από την υλοποίηση του προγράμματος «Ο Οδυσσέας πάει δημοτικό», θα προσπαθήσουμε να συζητήσουμε στη συνέχεια.

Οι μαθητές, στις αρχικές τους συνεντεύξεις, δεν κάνουν κάποια αναφορά σχετικά με την επικοινωνία με τον δάσκαλο, πλην ενός μαθητή του νηπιαγωγείου, ο οποίος εκφράζει την επιθυμία να του κάνει κάποιες ερωτήσεις για το δημοτικό σχολείο. Όμως, μέσα από τις τελικές τους απόψεις, οι μαθητές φαίνεται ότι επικοινωνήσαν ικανοποιητικά με τον δάσκαλο μέσω της τηλεδιάσκεψης, κάτι που επισημαίνεται και στα ευρήματα της Γκίζα (2011), η οποία διερεύνησε τις απόψεις των μαθητών του δημοτικού σχολείου, σχετικά με τη συμμετοχή τους στο ερευνητικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα παιδαγωγικής αξιοποίησης τηλεδιάσκεψης «Οδυσσέας».

Ως προς τη συνεργασία με τον δάσκαλο, δεν υπάρχουν αναφορές από τους μαθητές, στις αρχικές τους συνεντεύξεις, εκτός από μια, ενός μαθητή του νηπιαγωγείου, που εκφράζει την πρόθεσή του να συνεργαστεί με τον δάσκαλο. Στον αντίποδα, στις τελικές τους συνεντεύξεις, οι μαθητές του νηπιαγωγείου κάνουν αναφορές για τη συνεργασία τους με το δάσκαλο μέσα από τις τηλεδιασκέψεις, εκφράζοντας θετικά συναισθήματα για αυτή. Αξίζει να παραθέσουμε αυτούσια την αναφορά μιας μαθήτριας που περιγράφει με εύγλωττο τρόπο τη συνεργασία με τον δάσκαλο, μέσω τηλεδιάσκεψης, όπως τη βίωσε: «Κάναμε με τον κ. Χ... παιχνίδια... Και παίζαμε πολύ... ήμασταν μακριά... όμως τα καταφέραμε να παίζουμε ακόμα κοντά».

Οι μαθητές τόσο του νηπιαγωγείου όσο και του δημοτικού, στις αρχικές τους απόψεις, φαίνεται ότι επιθυμούν να αναπτύξουν μια σχέση με τον εκπαιδευτικό της απομακρυσμένης τάξης. Οι προσδοκίες τους για αυτή τη σχέση έχουν να κάνουν με τα μαθήματα, το παιχνίδι, την αμφίδρομη υποστήριξη, μέσα σε θετικό και ευχάριστο κλίμα. Οι προσδοκίες που εκφράστηκαν επιβεβαιώνονται. Στις τελικές τους απόψεις αναφέρονται στα μαθήματα και στις δραστηριότητες που έκαναν μέσα από τις τηλεδιασκέψεις με τον δάσκαλο της απομακρυσμένης τάξης, ενώ και πάλι εκφράζουν

θετικά συναισθήματα για την αλληλεπίδραση αυτή. Φαίνεται ότι ανέπτυξαν μια οικειότητα με τον/την εκπαιδευτικό της απομακρυσμένης τάξης, η οποία υποδηλώνει συναισθηματική αλληλεπίδραση, καθώς ένας μαθητής θέλει να μοιραστεί μαζί της πληροφορίες για την καθημερινή ζωή του και, επίσης, ένας άλλος επιθυμεί να είναι αυτή η δασκάλα του την επόμενη σχολική χρονιά. Παραθέτουμε αυτούσιες τις αναφορές τους: «Μα μου αρέσει λίγο... Δεν ξέρω, αλλά νομίζω ότι είναι καλή κυρία, σαν τη δική μου... Θα ήθελα να είναι αυτή η κυρία μου που θα φεύγει η δική μου κυρία, γιατί νομίζω ότι είναι σαν τη δική μου, μόνο λίγο, λίγο, κάπως άλλος», «Της λέγαμε για τους κριούς άμα κουτουλάνε, τέτοια...». Οι απόψεις των μαθητών φαίνεται να διαφοροποιούνται από αντίστοιχες έρευνες που υλοποιήθηκαν στα πλαίσια του ερευνητικού εκπαιδευτικού προγράμματος «Οδυσσέας» και επισημαίνουν την ουδέτερη στάση που κράτησαν οι μαθητές απέναντι στον εκπαιδευτικό της απομακρυσμένης τάξης (Παναγιωτοπούλου, 2016, όπ. αναφ. στο Αναστασιάδης, 2017) ή την έλλειψη σαφών αναφορών για το πρόσωπο του (Γκίζα, 2011).

Η φύση της σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών είναι ένα κρίσιμο συστατικό στοιχείο του παιδαγωγικού περιβάλλοντος, για την ανάπτυξη της Συνεργατικής Δημιουργικότητας. Έρευνες έχουν δείξει ότι η δημιουργικότητα καλλιεργείται σε περιβάλλοντα που επικρατούν παιδαγωγικές σχέσεις που βασίζονται στον αμοιβαίο σεβασμό, τον διάλογο και ευνοούν την ευελιξία, την ελευθερία, εντός ενός ανοικτού πλαισίου δυνατοτήτων (Jindal-Snape, 2013). Μέσω αυτής της διδακτικής παρέμβασης δημιουργήθηκε ένα περιβάλλον με αυτά τα χαρακτηριστικά, εντός του οποίου εκπαιδευτικοί και μαθητές είχαν την ευκαιρία να συνεργαστούν για να ανακαλύψουν τρόπους ώστε να αντιμετωπίσουν θετικά το θέμα της μετάβασης, μέσα από μια πορεία που βασίστηκε στην επίλυση προβλήματος, γεγονός που ενίσχυσε τις παιδαγωγικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών.

Οι αναφορές στον δάσκαλο της τοπικής τάξης μέσω τηλεδιάσκεψης, τόσο στις αρχικές όσο και στις τελικές τους συνεντεύξεις, είναι περιορισμένες. Αποτελεί έλλειψη η μη διατύπωση σαφών αναφορών, για την οποία, μάλλον, ευθύνεται η απουσία ερωτήσεων αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς της τοπικής τάξης, κατά τον σχεδιασμό της έρευνας και αναγνωρίζουμε τον περιορισμό αυτό. Ωστόσο, οι απόψεις που εκφράστηκαν επικεντρώθηκαν στη θετική κρίση του εκπαιδευτικού και στον ρόλο του. Αναλογιζόμενοι τις λιγοστές αναφορές τόσο στις αρχικές όσο και στις τελικές συνεντεύξεις, θα

μπορούσαμε, επίσης, να υποστηρίξουμε ότι ο δάσκαλος της τοπικής τάξης αποτελεί για αυτούς μια δεδομένη και σταθερή αξία, γι' αυτό και δεν χρειάζεται να αναφέρουν κάποιο σχόλιο (Αναστασιάδης, Φιλιπούσης, Σιάκας, Τομαζινάκης, Γκίζα, Μαστοράκη & Καρβούνης, 2008, όπ. αναφ. στο Γκίζα, 2011).

Είναι σαφές, από τις αναφορές της έρευνας που προηγήθηκαν και από τα ευρήματα της παρούσας εργασίας, ότι οι πρώιμες εμπειρίες αναφορικά με τις σχέσεις σε πολλαπλά περιβάλλοντα είναι εξαιρετικά σημαντικές. Οι σχέσεις που ήδη υπάρχουν αποτελούν τη βάση, προκειμένου να αναπτυχθούν προσδοκίες για μελλοντικές σχέσεις. Οι εμπειρίες, λοιπόν, των παιδιών αναφορικά με τις, υψηλής ποιότητας, αλληλεπιδράσεις κατά τη διάρκεια της μεταβατικής περιόδου, μπορούν να επηρεάσουν την μετέπειτα σχολική τους επιτυχία. Οι θετικές αυτές σχέσεις οδηγούν τα παιδιά να αισθάνονται πιο σίγουρα για να εξερευνήσουν το περιβάλλον τους, με αποτέλεσμα να έχουν περισσότερες και καλύτερες ευκαιρίες μάθησης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Piaget, 1964; Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 2014). Η έννοια της αλληλεπίδρασης θεωρείται «θεμελιώδες συστατικό στην εκπαίδευση, για την καλλιέργεια της συνεργασίας, την ενεργητική μάθηση και ενισχύεται με την ενθάρρυνση της επικοινωνίας, τη γρήγορη ανάδραση και την εποικοδομητική συνεργασία» (Μπακίρη, Δημητρακοπούλου, 2001; Chickering & Gamson, 1987, όπ. αναφ. στο Αναστασιάδης κ.ά., 2012). Οι ευκαιρίες συμμετοχής σε κοινές δραστηριότητες με τους συμμαθητές στο σχολείο παρέχουν τη βάση για την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων (Corsaro, Molinari, Hadley & Sugioika, 2003). Η αξιοποίηση της διαδραστικής τηλεδιάσκεψης, υπό παιδαγωγικές προϋποθέσεις, φαίνεται να συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη ποιοτικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων μεταξύ των συμμετεχόντων, δημιουργώντας τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την υποστήριξη της συνεργατικής δημιουργικότητας. Η εκπαιδευτική διαδικασία, μέσω της τηλεδιάσκεψης, όπως αναφέρεται στην έρευνα του Φιλιπούση (2012), προσφέρει ευκαιρίες για έντονη αλληλεπίδραση μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών κάτι που φαίνεται να αναδεικνύεται και στην παρούσα έρευνα, όχι μόνο μέσα από τις απόψεις των μαθητών αλλά και μέσα από τις ιδέες και τις σκέψεις που εκφράστηκαν από τους εκπαιδευτικούς των δύο σχολικών μονάδων.

5.4 Τέταρτο ερευνητικό ερώτημα: Σε ποιο βαθμό η προτεινόμενη μεθοδολογία ενίσχυσε την αυτοπεποίθηση των παιδιών ως προς τη μετάβασή τους

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει αυξανόμενη ανησυχία σχετικά την προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο. Ο σκοπός της εκπαίδευσης δεν εστιάζει πλέον στην ακαδημαϊκή επίδοση, αλλά φαίνεται να έχει μετατοπιστεί στην ανάπτυξη ικανοτήτων που συμβάλλουν στην εμπλοκή του ατόμου στη δια βίου μάθηση (Carr & Claxton, 2002, όπ. αναφ. στο Lam & Pollard, 2006). Σε διεθνές επίπεδο, τα νέα προγράμματα σπουδών έχουν θέσει ως προτεραιότητα την ενίσχυση των ικανοτήτων του παιδιού από μικρή ηλικία, όπως: η αυτοεικόνα, η υψηλή αυτοεκτίμηση, οι δεξιότητες αυτορρύθμισης, οι σχέσεις ασφάλειας με γονείς και εκπαιδευτικούς, οι ικανότητες για την επίλυση διαπροσωπικών συγκρούσεων με εποικοδομητικό τρόπο, το αίσθημα αισιοδοξίας, η αυτοπεποίθηση και η αίσθηση αυτεπάρκειας (self efficacy⁴) όπως το να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν, η επίλυση προβλημάτων και άλλες δεξιότητες όπως γλωσσικές και διαπολιτισμικές (Fthenakis, 2003, όπ. αναφ. στο Griebel & Niesel, 2005).

Τα δεδομένα από την πρακτική και την έρευνα δείχνουν ότι η αυτοεκτίμηση, η συναισθηματική νοημοσύνη, η ικανότητα αυτενέργειας και η ανθεκτικότητα ενισχύονται μέσα από την εμπλοκή των μαθητών σε δημιουργικές δραστηριότητες (Jindal-Snape, 2012), όπως είναι η ψηφιακή αφήγηση, μια πρακτική που αποτέλεσε τον κορμό των παραδοτέων που δημιούργησαν οι μαθητές, στο πλαίσιο των συνεργατικών δράσεων του εν λόγω προγράμματος. Η συνεργατική δημιουργικότητα, εστιάζοντας στην αμοιβαιότητα των μελών της ομάδας, την ανταλλαγή ιδεών, εμπειριών και βιωμάτων, τη διερεύνηση μιας κοινής προοπτικής και τη διαπραγμάτευση ενός συνολικού νοήματος (Αναστασιάδης, 2014), δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον με βάση τις ανάγκες, τους προβληματισμούς και τους φόβους τους. Μέσα σε αυτό μπορούν να εκτεθούν με ασφάλεια σε προβληματικές καταστάσεις, που άπτονται της μετάβασής τους, και να τις αντιμετωπίσουν (Jindal-Snape, 2012), ενσωματώνοντας, παράλληλα, τις πολυδιάστατες απόψεις τους για τα ζητήματα που τα αφορούν, σε κάθε κρίσιμη φάση της ζωής τους.

⁴ Ο Bandura ερμηνεύει τη διαδικασία αυτή με βάση την έννοια της αυτεπάρκειας (self-efficacy), την οποία ορίζει ως την υποκειμενική κρίση του ατόμου όσον αφορά την ικανότητά του να ακολουθήσει μια πορεία ενεργειών που θα αποδειχθεί αποτελεσματική σε μια συγκεκριμένη κατάσταση.

Έρευνες της Einarsdottir (2003) στην Ισλανδία και των Eskelä-Haapanen, Lerkkanen, Rasku-Puttonen & Poikkeus (2017) στην Φινλανδία έδειξαν ότι πολλοί μαθητές του νηπιαγωγείου εκφράζουν μεγάλη ανησυχία σχετικά με την εκπλήρωση των προσδοκιών του σχολείου. Ορισμένα παιδιά θεωρούν ότι οι μαθησιακές απαιτήσεις του σχολείου αποτελούν πρόκληση, ειδικά εκείνες που συνδέονται με την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής (Eccles et al., 1993; Stipek, Feiler, Daniels & Milburn, 1995; Upadaya & Eccles, 2015, όπ. αναφ. στο Eskelä-Haapanen et al., 2017). Η Fisher (2009) αναφέρει τη δυσκολία διαχείρισης των μεταβάσεων, που βιώνουν πολλά παιδιά και τονίζει ότι αυτή η περίοδος μπορεί να είναι ανησυχητική, δύσκολη και αντιπαραγωγική, καθώς τα αρνητικά συναισθήματα θα μπορούσαν να αποτελούν πιθανά εμπόδια στην ανάπτυξη και στη μάθηση του παιδιού στο σχολείο. Στον αντίποδα, ο κίνδυνος, η πρόκληση, ακόμη και η δυσκολία μπορεί επίσης να είναι σημαντικοί παράγοντες επιτυχημένων μεταβάσεων για άλλους (Fisher, 2009).

Οι ανησυχίες των παιδιών σχετικά με τη μετάβασή μειώνονται, καθώς αναζητούν τους παλιούς φίλους τους στο σχολικό περιβάλλον ή δημιουργούν νέες φιλικές σχέσεις (Jackson & Cartmel, 2010). Η οικοδόμηση φιλικών σχέσεων βοηθά τα παιδιά να εγκατασταθούν στο σχολείο, δίνοντάς τους την αίσθηση του ανήκειν και παρέχοντάς τους έναν σύντροφο, με τον οποίο μπορούν να μοιράζονται θετικές εμπειρίες και ανησυχίες (Broström, 2000, Peters, 2003). Οι νέες φιλίες με τους συνομηλίκους αυξάνουν, επίσης, την αυτοπεποίθηση και την εμπιστοσύνη των παιδιών και παίζουν βασικό υποστηρικτικό ρόλο στο σχολείο (Dunn, 2004, Margetts, 2006). Την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών, ως προς τη μετάβασή τους, μέσα από την υλοποίηση του προγράμματος τηλεδιασκέψεων, θα συζητήσουμε στη συνέχεια.

Η πλειοψηφία των μαθητών, στις αρχικές τους απόψεις, εκφράζει αυτοπεποίθηση για τη μετάβαση στο δημοτικό. Οι μαθητές του νηπιαγωγείου αναφέρουν ως πηγή αυτοπεποίθησης τις δεξιότητες που έχουν κατακτήσει, το γεγονός ότι αισθάνονται πια μεγάλοι και την ύπαρξη μεγαλύτερων αδελφών στο δημοτικό. Σύμφωνα με έρευνες, οι πιθανότητες επιτυχούς μετάβασης βελτιώθηκαν όταν τα παιδιά γνώριζαν κάποια άλλα παιδιά στο σχολείο, συμπεριλαμβανομένων των αδελφών και κοντινών φίλων (Elliot, 1998). Οι μαθητές του δημοτικού εστιάζουν στην προσπάθεια, στην υποστήριξη και στα έμφυτα χαρακτηριστικά τους. Τα παιδιά που αρχίζουν το σχολείο, σύμφωνα με ερευνητές (π.χ. Lerkkanen, Kikas, Pakarinen, Poikonen & Nurmi, 2013; Wigfield & Eccles, 2000),

φαίνεται να εκδηλώνουν υψηλά κίνητρα και μια θετική εικόνα για τον εαυτό τους ως μαθητές, μια διαπίστωση που φαίνεται να συμφωνεί με τις απόψεις που εκφράστηκαν. Οι μαθητές που χαρακτηρίζονται για τα υψηλά τους κίνητρα και εκφράζουν θετικές πεποιθήσεις για τις ικανότητές τους φαίνεται να προσπαθούν περισσότερο, να δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη μάθηση (Wigfield, Eccles, & Rodriguez, 1998) και έχουν καλές επιδόσεις στο σχολείο (Eccles et al., 1993). Έχει αποδειχθεί, επίσης, ότι οι αντιλήψεις για τις ικανότητες και οι υποκειμενικές αξίες των μικρών παιδιών (έως επτά ετών) είναι συνήθως πιο θετικές από αυτές των μεγαλύτερων παιδιών (Eccles et al., 1993).

Υπάρχει, όμως, και ένας αριθμός μαθητών που φαίνεται ότι δεν εκφράζει αυτοπεποίθηση ή εκφράζει μια αβεβαιότητα. Τα παιδιά δηλώνουν ότι η έλλειψη χρόνου για παιχνίδι και οι δυσκολίες των μαθημάτων είναι οι παράγοντες εκείνοι που προκαλούν έλλειψη αυτοπεποίθησης, μια άποψη που εκφράζεται και ως προβληματισμός από τα παιδιά, ενώ υποστηρίζεται και από άλλους ερευνητές (Eccles et al., 1993; Stipek, Feiler, Daniels & Milburn, 1995; Upadyaya & Eccles, 2015). Ωστόσο, όπως διαπιστώθηκε σε άλλες μελέτες, οι μέθοδοι διδασκαλίας καθώς και το αυστηρό χρονοδιάγραμμα, που χαρακτηρίζει το δημοτικό σχολείο, αν και είναι προφανείς για τα παιδιά, αναφορικά με τη σχολική τους μετάβαση, λειτουργούν περιοριστικά απέναντι στις ευκαιρίες που προσφέρονται για παιχνίδι (Clarke & Sharpe, 2003; Einarsdóttir, 2002; Briggs & Potter, 2003). Η αβεβαιότητα λοιπόν, που εκφράζεται στις αρχικές αναφορές των μαθητών, φαίνεται να συμφωνεί με τα ευρήματα αντίστοιχων ερευνών (Corsaro & Molinari, 2000, 2005; Yeo & Clarke, 2005). Σύμφωνα με τους Salmi & Kumpulainen (2017), η μετάβαση στο δημοτικό σχολείο σημαίνει, επίσης, και την αλλαγή αντικειμένων που έχουν διαμεσολαβητικό ρόλο στις σχολικές δραστηριότητες. Όσον αφορά τα αντικείμενα, τα παιχνίδια είχαν μεγάλη σημασία για τα παιδιά. Τα πολλά παιχνίδια και τα πλούσια υλικά που υπάρχουν στο νηπιαγωγείο έρχονται σε αντίθεση με τις αναφορές στα θρανία, στο ωρολόγιο πρόγραμμα και τα μέσα που σχετίζονται με τον ακαδημαϊκό προσανατολισμό του δημοτικού. Οι αναφορές αυτές φαίνεται να συμφωνούν με κάποιες απόψεις που εκφράστηκαν από τους μαθητές του νηπιαγωγείου.

Από τις τελικές τους απόψεις φαίνεται ότι η συμμετοχή τους στις τηλεδιασκέψεις ενίσχυσε την αυτοπεποίθησή τους, καθώς ο αριθμός των μαθητών που δεν εκφράζουν αυτοπεποίθηση για τη μετάβασή τους είναι μικρότερος. Πέρα από αυτό, παρατηρείται μια ποιοτική διαφοροποίηση στις απαντήσεις των μαθητών του νηπιαγωγείου, καθώς, πλέον,

προβάλλουν ως πηγή αυτοπεποίθησης την υποστήριξη των φίλων και του εκπαιδευτικού καθώς και την ευχαρίστηση που αντλούν από τα νέα μαθήματα. Η αλλαγή που χαρακτηρίζει τις τελικές αναφορές των μαθητών φαίνεται να υποστηρίζεται και από άλλες έρευνες. Οι Jackson & Cartmel (2010) αναφέρουν πως οι ανησυχίες που εκφράζονται από τα παιδιά, αναφορικά με τη μετάβασή τους, μειώνονται όταν στο σχολικό περιβάλλον έχουν τους παλιούς φίλους τους ή όταν αποκτούν νέους. Άλλοι ερευνητές επισημαίνουν τον καθοριστικό ρόλο των θετικών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Φαίνεται πως οι σχέσεις αυτές συμβάλλουν καθοριστικά στη θετική στάση απέναντι στο σχολείο, στις μαθησιακές επιδόσεις και κατ' επέκταση στην ενίσχυση των εσωτερικών κινήτρων και στην ακαδημαϊκή επιτυχία (Birch & Ladd 1997, Fisher & Rickards 1997, Jacobson 2000).

Οι μαθητές του δημοτικού συνεχίζουν να αναφέρονται στην προσπάθεια και στα ατομικά χαρακτηριστικά τους. Κάποιοι από τους μαθητές, που δεν εκφράζουν αυτοπεποίθηση, δηλώνουν ότι έχουν αμφιβολίες για το αν μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του σχολείου. Οι Kinlaw και Kurtz-Costes (2007) στην έρευνά τους (με μαθητές νηπιαγωγείου, Β και Δ' τάξης του δημοτικού) ταυτοποίησαν τους παράγοντες συσχέτισης που οικοδομούν και φαίνεται να επηρεάζουν την αυτοεικόνα των μαθητών για τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους, κατά τη μετάβαση από την προσχολική στη βασική εκπαίδευση. Προγενέστερα ευρήματα δείχνουν ότι η αυτοπεποίθηση των μαθητών της Α' τάξης του δημοτικού σχολείου παρουσιάζει διαφορές (Eccles, Wigfield, Harold, & Blumenfield, 1993). Παιδιά με παρόμοιο υπόβαθρο, παρόμοιες βαθμολογίες στο σχολείο και παρόμοια απόδοση σε άλλους τομείς μπορεί να έχουν πολύ διαφορετικούς στόχους για τον εαυτό τους και να έχουν διαφορετικές απόψεις για τις ικανότητές τους (Wigfield & Eccles, 2000). Οι απόψεις, λοιπόν, που εκφράστηκαν από τους μαθητές του δημοτικού σχολείου φαίνεται να συμφωνούν με τις παραπάνω αναφορές, διότι παρατηρείται μια απόκλιση μεταξύ μαθητών ίδιου επιπέδου σχετικά με τις ικανότητές τους, που μάλλον μπορεί έτσι να αιτιολογηθεί. Τα ευρήματα της Einarsdóttir (2003) έδειξαν επίσης, ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας εκφράζουν ανησυχίες για τον βαθμό ανταπόκρισης τους στις απαιτήσεις του δημοτικού, μια διαπίστωση που φαίνεται να εκφράζεται και στην παρούσα μελέτη. Τα παιδιά της παρούσας έρευνας εξέφρασαν παρόμοιες ανησυχίες σχετικά με την έναρξη φοίτησης στο δημοτικό ενώ φαίνεται οι απόψεις των μαθητών μας να συμφωνούν επίσης με τα ευρήματα των Eskelä-Haaranen et al. (2017), που αναφέρονται στην

αβεβαιότητα που εκφράστηκε σχετικά με τις νέες απαιτήσεις του σχολικού πλαισίου καθώς και με τις απαιτήσεις που τους επιφυλάσσει το μέλλον γενικά.

Όσον αφορά τις προϋποθέσεις για την ομαλή μετάβαση, οι αρχικές απόψεις των παιδιών ποικίλλουν. Οι μαθητές του νηπιαγωγείου εστιάζουν στα ατομικά χαρακτηριστικά τους, στους φίλους και στα σχολικά είδη, ενώ οι μαθητές του δημοτικού στην προσπάθεια, στα ατομικά χαρακτηριστικά τους και στον εκπαιδευτικό. Οι Merritt και Dyson (1992, όπ. αναφ. στο Yeboah, 2002) επισημαίνουν ότι η ευκολία ή η δυσκολία προσαρμογής στο σχολείο επηρεάζεται από τις σχέσεις του παιδιού με άλλους ανθρώπους, συμπεριλαμβανομένων γονέων, δασκάλων και φίλων. Υπάρχουν, επίσης, αρκετές αναφορές μαθητών του δημοτικού που τονίζουν την ανάγκη συναισθηματικής ενδυνάμωσης (*Να αποφύγει το φόβο του / να μην τα παρατάς / πρέπει να πιστεύεις ότι μπορείς να τα καταφέρεις / να έχει δύναμη, να έχει υπομονή*). Στις τελικές τους απόψεις οι μαθητές του νηπιαγωγείου βάζουν στο κάδρο των προϋποθέσεων τους φίλους και τον υποστηρικτικό εκπαιδευτικό που δεν θα είναι αυστηρός, ενώ και πάλι δεν απουσιάζουν οι αναφορές στα σχολικά είδη. Οι μαθητές του δημοτικού εστιάζουν στην προσπάθεια, την τήρηση των κανόνων, τα ατομικά τους χαρακτηριστικά και την ύπαρξη φίλων.

Αναφορικά με τα συναισθήματα και τους προβληματισμούς που εκφράζουν οι μαθητές, οι απόψεις τους επικεντρώνονται στο νέο πρόσωπο του εκπαιδευτικού, τις απαιτήσεις του νέου πλαισίου, την ύπαρξη φίλων και τη διαχείριση συγκρούσεων. Πιο αναλυτικά, οι μαθητές του νηπιαγωγείου, στις αρχικές τους απόψεις, δηλώνουν χαρούμενοι για την επικείμενη μετάβασή τους στο δημοτικό. Πηγή των θετικών τους συναισθημάτων φαίνεται να είναι η αίσθηση ότι μεγαλώνουν και προοδεύουν, η γνωριμία νέων φίλων και το παιχνίδι. Κάποιοι μαθητές δεν εκφράζουν κάποιο συναίσθημα, ίσως λόγω του άγχους και της αβεβαιότητας που βιώνουν, εξαιτίας της επικείμενης μετάβασης, ενώ ένα παιδί του νηπιαγωγείου εκφράζει ανάμεικτα συναισθήματα. Τα ευρήματα αυτά φαίνεται να συμφωνούν με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών, οι οποίες αναφέρουν την αίσθηση της «ανάπτυξης» που συνοδεύει τους μαθητές κατά την έναρξη του σχολείου (Clarke & Sharpe, 2003; Dockett & Perry, 2003) και τα μικτά συναισθήματα που συνδέονται με αυτή την αλλαγή (Broström, 1995).

Ως προς τους προβληματισμούς και τα συναισθήματα άγχους και φόβου που εκφράστηκαν γύρω από την επικείμενη μετάβαση, οι μαθητές του νηπιαγωγείου

επισημαίνουν την παρουσία των μεγαλύτερων παιδιών, τις σχολικές απαιτήσεις, την καλλιέργεια φιλικών σχέσεων με τους μελλοντικούς συμμαθητές και την εικόνα που έχουν σχηματίσει για τον μελλοντικό τους δάσκαλο. Οι έρευνες των Fisher (2009) και Wong (2015) φαίνεται να συμφωνούν με την διαπίστωση αυτή, αναφορικά με τη νευρικότητα και το άγχος που προκαλεί το νέο πρόσωπο του δασκάλου κατά την μεταβατική περίοδο, ενώ πλήθος ερευνητών (Broström, 1995; Clarke & Sharpe, 2003; Corsaro & Molinari, 2005, 2008; Dockett & Perry, 2003, 2005; Einarsdóttir, 2003, 2010; Griebel & Niesel, 2003; Perry & Dockett, 2005; Peters, 2003) φαίνεται να αναφέρουν το αίσθημα αλλαγής και «ανάπτυξης» των μαθητών καθώς αρχίζουν το σχολείο, αντανακλώντας την αλλαγή ταυτότητας, καθώς γίνονται μαθητές. Ταυτόχρονα, αναφέρουν ότι τα παιδιά αισθάνονται άγχος και ανησυχούν για το τι μπορεί να συμβεί στο σχολείο, ειδικά σε ό,τι αφορά τον νέο δάσκαλο που πρόκειται να συναντήσουν (Dockett & Perry, 2007). Ομοίως, οι Merritt και Dyson (1992, όπ. αναφ. στο Yeboah, 2002) επισημαίνουν ότι οι σχέσεις του παιδιού με τους εκπαιδευτικούς και τους φίλους επηρεάζει την προσαρμογή του. Τα ευρήματα αυτά φαίνεται να συμφωνούν με τις αναφορές που προηγήθηκαν.

Στις τελικές τους απόψεις, οι μαθητές του νηπιαγωγείου εκφράζουν πάλι συναισθήματα χαράς για την επικείμενη μετάβασή τους, τα οποία αποδίδουν στα μαθήματα και στους νέους φίλους που αναμένουν να γνωρίσουν. Δύο μαθητές εκφράζουν συναισθήματα λύπης, καθώς δε θέλουν να αποχωριστούν το παλιό τους σχολείο, ενώ δύο μαθητές, μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με το οικογενειακό περιβάλλον, έχουν σχηματίσει αρνητική εικόνα για τον δάσκαλο και νιώθουν φόβο, μια διαπίστωση που έχει συζητηθεί στο κεφάλαιο αυτό και έχει αναφερθεί σε αντίστοιχα ευρήματα (Fisher, 2009; Wong, 2015). Σύμφωνα με τους Wigfield & Eccles (2000), οι αντιλήψεις των παιδιών σχετικά με τις συμπεριφορές, τις πεποιθήσεις και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών επηρεάζουν την αυτοπεποίθησή τους καθώς και τα κίνητρα ως προς την μετάβαση. Φαίνεται, λοιπόν, από τις αναφορές των εν λόγω μαθητών, ότι η πεποίθηση αναφορικά με την ύπαρξη αυστηρών δασκάλων δυσχεραίνει τη μετάβασή τους στο δημοτικό και λειτουργεί αρνητικά ως προς την ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους. Αυτό θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι συμβαίνει διότι τα παιδιά δεν έχουν γνωρίσει ακόμη τον μελλοντικό τους δάσκαλο.

Η ανάγκη περιορισμού λοιπόν, της αίσθησης του αγνώστου που αφορά το νέο περιβάλλον φαίνεται να είναι επιτακτική αφού, όπως επισημαίνεται στη βιβλιογραφία, αυτό θα συμβάλει στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των παιδιών, τα οποία φαίνεται να νιώθουν πιο άνετα, σίγουρα και πρόθυμα να ασχοληθούν με τις δραστηριότητες στην τάξη και να αξιοποιήσουν τις ευκαιρίες για μάθηση που τους προσφέρονται όταν το γνωρίζουν (Fabian, 2000; Ladd & Kochenderfer, 1996; Pellegrini & Blatchford, 2000). Επιπλέον, αναγνωρίζοντας τη σημασία των συνθηκών που συναντούν τα παιδιά και τους τρόπους με τους οποίους τόσο το περιβάλλον όσο και οι άνθρωποι, μέσα σε αυτό, επηρεάζουν τη μετάβασή τους στο σχολείο, οδηγούμαστε στις αρχές της οικολογικής θεωρίας (Bronfenbrenner, 1979) που με σαφήνεια αναφέρουν την πολυσυστημική θεώρηση της μεταβατικής διαδικασίας.

Η αίσθηση του αγνώστου που προκύπτει από τις συνεντεύξεις των μαθητών του νηπιαγωγείου δε φαίνεται να προβληματίζει τους μαθητές του δημοτικού, που βρίσκονται σε άλλο στάδιο της μεταβατικής τους περιόδου. Τα συναισθήματα που εκφράστηκαν τόσο στην αρχή όσο και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος είναι πολύ θετικά. Οι μαθητές του δημοτικού εκφράζουν συναισθήματα χαράς, τα οποία αποδίδουν στους φίλους, στον εκπαιδευτικό και στα μαθήματα. Η οικοδόμηση μιας θετικής σχέσης με τον δάσκαλο, όπως ήδη έχει αναφερθεί, είναι πολύ σημαντική (Pianta, 1999). Η αίσθηση του παιδιού για συμμετοχή, αποδοχή και προσαρμογή στο σχολείο στηρίζεται στη δέσμευσή του αναφορικά με το νέο πλαίσιο και συνδέεται με την εκπαιδευτική του επιτυχία. Τα παιδιά κατασκευάζουν γρήγορα την σχολική τους ταυτότητα (Griebel & Niesel, 2003), βασισμένα σε μια σειρά παραγόντων, συμπεριλαμβανομένων των αντιλήψεων για τις ικανότητές τους και των τρόπων που εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία (Dockett, Mason, & Perry, 2006). Οι μαθητές, λοιπόν, του δημοτικού φαίνεται να έχουν αποδεχθεί την νέα τους ταυτότητα και να λειτουργούν ικανοποιητικά μέσα στο σχολικό πλαίσιο.

Ωστόσο, και εδώ υπάρχουν παιδιά που φαίνεται να δηλώνουν τους προβληματισμούς τους για τη δυσκολία των μαθημάτων, τη βίαιη συμπεριφορά των συμμαθητών και τη δυσκολία να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του σχολείου, αναφορές που ήδη έχουν συζητηθεί και συμφωνούν με άλλους ερευνητές (Dockett & Perry, 2012). Από τα παραπάνω δεν φαίνεται να προκύπτει κάποια σημαντική διαφορά αναφορικά με τη συμβολή του ερευνητικού προγράμματος, για τους μαθητές του δημοτικού. Προκύπτουν, όμως, ευρήματα που φαίνεται να αντικρούουν την παραπάνω παραδοχή. Αναφορικά με τις

δηλώσεις προβληματισμών, πολλοί μαθητές και από το νηπιαγωγείο και από το δημοτικό δηλώνουν ότι δεν τα απασχολεί ούτε τα φοβίζει κάτι στο σχολείο. Στις τελικές αναφορές, θεωρούμε ότι αντικατοπτρίζεται ο αντίκτυπος που είχε το πρόγραμμα ως προς την άρση των προβληματισμών για το δημοτικό, καθώς ο αριθμός των μαθητών που δηλώνει ότι δεν τον προβληματίζει ή δεν τον απασχολεί κάτι είναι αισθητά μεγαλύτερος. Η άποψη φαίνεται να ενισχύεται και μέσα από τις απόψεις που εκφράστηκαν και από τις εκπαιδευτικούς των δύο σχολείων και τις καταγραφές των ερευνητών.

Συνοψίζοντας, η αυτοπεποίθηση συνδέεται άμεσα με την εικόνα που έχουν σχηματίσει τα παιδιά για τον εαυτό τους, τις ικανότητές τους και την αίσθηση ότι έχουν τον έλεγχο των καταστάσεων, είτε αυτές είναι γνωστές ή άγνωστες. Οι φιλίες συμβάλλουν καθοριστικά στην αυτοπεποίθηση και στην εμπιστοσύνη των παιδιών και παίζουν βασικό υποστηρικτικό ρόλο στο σχολείο. Η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών πρώιμης παιδικής ηλικίας ως προς τη μετάβασή τους στο δημοτικό σχολείο φαίνεται να είχε θετικά αποτελέσματα, καθώς οι μαθητές, γνωρίζοντας τις δυσκολίες του νέου πλαισίου, εξέφρασαν την πεποίθηση πως θα τα καταφέρουν. Η τελική δήλωση του μαθητή, που ακολουθεί, συνοψίζει την παραπάνω τοποθέτηση:

Ναι. Γιατί δεν έχει σημασία αν τα καταφέρνω ή δεν τα καταφέρνω, αν τα ξέρω ή δεν τα ξέρω, αν πιστεύω, θα τα καταφέρω. (M_107)

Οι προοπτικές που εκφράζονται μας υπενθυμίζουν ότι η εμπειρία της μετάβασης διαφέρει από τον σχεδιασμό, την εφαρμογή ή την αναφορά του. Επιπλέον, οι φωνές των ίδιων των παιδιών παρέχουν μια σαφή εικόνα για τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να ενισχυθούν οι αρχικές σχολικές εμπειρίες (Dockett & Perry, 2003). Οι φωνές των παιδιών όπως «ακούστηκαν» στην εν λόγω εργασία φαίνεται να δίνουν μια σαφή εικόνα για την αξιοποίηση της προτεινόμενης μεθοδολογίας και τη συμβολή της στο ζήτημα της μετάβασης.

Πλην των συνεντεύξεων, οι μαθητές εκφράστηκαν για το εν λόγω ζήτημα και με άλλους τρόπους. Η μεθοδολογία που υιοθετήθηκε για την αξιοποίηση της ΤΔ δίνει τη δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης των μαθητών, ενώ η παραγωγή των ταινιών *animation* είναι το αποτέλεσμα της δημιουργικής έκφρασης για ζητήματα που άπτονται των ενδιαφερόντων τους. Όπως αναφέρεται από τον Αναστασιάδη (2014) η αμοιβαιότητα των μελών της ομάδας, η ανταλλαγή ιδεών, εμπειριών και βιωμάτων, η διερεύνηση μιας

κοινής προοπτικής και η διαπραγμάτευση ενός συνολικού νοήματος αποτελούν τα στοιχεία στα οποία η συνεργατική δημιουργικότητα επικεντρώνεται. Η αυτοπεποίθηση, η εμπιστοσύνη και το θάρρος αναφορικά με την εξέταση νέων προσεγγίσεων στα προβλήματα που προκύπτουν έναντι της ασφάλειας των γνωστών και αποδεκτών τρόπων σκέψης, αναφέρονται ως απαραίτητες προϋποθέσεις της δημιουργικής σκέψης (Freeman, 1995). Η δημιουργική σκέψη αποτελεί μέρος κάθε κατάστασης στην οποία υπάρχει ένα πρόβλημα που πρέπει να επιλυθεί, ακόμη και στην παιδική ηλικία. Η διατύπωση ενός προβλήματος είναι μια προσθήκη στη γνώση και επομένως μια ανακάλυψη από μόνη της (Piaget, 1971 οπ. αναφ. στο Freeman, 1995). Μέσα, λοιπόν, από την ενεργή εμπλοκή των μαθητών στις ομάδες και μέσω της υλοποίησης δραστηριοτήτων, που εστιάζουν στη δημιουργική αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών, υποστηρίζουμε ότι οι μαθητές ενίσχυσαν ικανότητες και δεξιότητες, συμβάλλοντας θετικά στην αυτοπεποίθησή τους. Ωστόσο οι εξωτερικοί παράγοντες, στους οποίους έγινε αναφορά, λειτουργούν αρνητικά σε αυτό.

Ολοκληρώνοντας την συζήτηση των ερευνητικών μας ερωτημάτων συνοψίζουμε τα συμπεράσματα της ερευνητικής μας προσπάθειας.

1. Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, η συμμετοχή των μαθητών στο, εν λόγω, πρόγραμμα συνέβαλε θετικά και ενίσχυσε τη διάθεση αποδοχής νέων εμπειριών, αναφορικά με το δημοτικό σχολείο, τις δράσεις που υλοποιούνται σε αυτό καθώς και τις σχέσεις μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών.
2. Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, η δημιουργία φιλικών σχέσεων αποτελεί βασική προτεραιότητα για τους μαθητές πρώιμης παιδικής ηλικίας, αναφορικά με τη μετάβασή τους. Η προτεινόμενη μεθοδολογία ενίσχυσε τις σχέσεις μεταξύ μαθητών τοπικής και απομακρυσμένης τάξης, δημιουργώντας τις απαραίτητες προϋποθέσεις.
3. Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, η αξιοποίηση της ΔΤ με την προτεινόμενη μεθοδολογία φαίνεται να συμβάλλει στην ανάπτυξη ποιοτικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών.
4. Ως προς το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών πρώιμης παιδικής ηλικίας, ως προς τη μετάβασή τους στο δημοτικό σχολείο, φαίνεται να είχε θετικά αποτελέσματα. Η προτεινόμενη μεθοδολογία, μέσω της ενθάρρυνσης της συνεργατικής δημιουργικότητας, συνέβαλε θετικά προς αυτή την κατεύθυνση.

Καταλήγοντας, η αξιοποίηση της προτεινόμενης μεθοδολογίας μπορεί να αποτελέσει τη βάση για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση ποιοτικών προγραμμάτων μετάβασης καθώς και για την ανάπτυξη δικτύων ουσιαστικής συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Επίσης, μπορεί να εφαρμοστεί με επιτυχία και σε μαθητές πρώιμης παιδικής ηλικίας, διευρύνοντας έτσι το πεδίο εφαρμογής της.

Στις προτάσεις για έρευνα, που ακολουθούν, συνοψίζονται οι ιδέες που προέκυψαν κατά την υλοποίηση του εν λόγω προγράμματος, που μπορούν να αξιοποιηθούν μελλοντικά και να οδηγήσουν στον σχεδιασμό προγραμμάτων μετάβασης, αξιοποιώντας τα οφέλη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Πρόκειται για περιορισμούς της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας που, όμως, μπορεί να αποτελέσουν το έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση του ζητήματος.

5.5 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Όπως έχουμε αναφέρει ήδη στην ενότητα 1.2, η μετάβαση είναι μια πολυδιάστατη διαδικασία, η οποία εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως η οικογενειακή οικολογία, το δίκτυο επικοινωνίας σχολείου και οικογένειας, η προετοιμασία του σχολείου, η συνεργασία των εκπαιδευτικών και οι επιδράσεις του ευρύτερου κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος. Στην παρούσα έρευνα επικεντρωθήκαμε στους μαθητές. Κρίνουμε όμως σκόπιμη την εκπόνηση ενός ολοκληρωμένου προγράμματος, με τη μεθοδολογία του προγράμματος «Οδυσσέας», που να συμπεριλαμβάνει, πέρα από τους μαθητές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, και τη διερεύνηση, μέσω αυτού, των απόψεων των γονέων και των εκπαιδευτικών, προκειμένου να μελετηθεί σφαιρικά το ζήτημα.

Επίσης, καθώς η μετάβαση δεν είναι ένα στιγμιαίο γεγονός, που ολοκληρώνεται με την έναρξη φοίτησης των παιδιών του νηπιαγωγείου στην Α΄ δημοτικού, θα ήταν ενδιαφέρουσα η διεξαγωγή μιας διαχρονικής έρευνας, η οποία θα μελετήσει το ζήτημα της μετάβασης στην εξέλιξή του, από το νηπιαγωγείο ως το τέλος της Β΄ δημοτικού.

Ακόμη, το δημοτικό σχολείο Κατωχωρίου, που έλαβε μέρος στην έρευνα, ήταν ολιγοθέσιο. Δεδομένου του ότι οι μαθητές της Α΄ τάξης βρίσκονται στην ίδια αίθουσα και αλληλεπιδρούν με τους μεγαλύτερους μαθητές, της Γ΄ και της Δ΄ τάξης, υπάρχει πιθανότητα η μετάβασή τους να διευκολύνεται λόγω της αλληλεπίδρασης αυτής. Θα είχε,



Κολοκυθά Ιωάννα – Συννεφάκης Χρήστος, «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση προγράμματος για την ομαλή μετάβαση μαθητών πρώιμης παιδικής ηλικίας στο Δημοτικό Σχολείο με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (Εξαε)»

λοιπόν, ενδιαφέρον η επανάληψη της έρευνας σε ένα πολυθέσιο δημοτικό σχολείο, ώστε να γίνει σύγκριση των δεδομένων.

Τέλος, το δημοτικό σχολείο Κατωχωρίου δεν αποτελεί το σχολείο υποδοχής των μαθητών του 4ου νηπιαγωγείου Κισάμου. Θα είχε ενδιαφέρον η επανάληψη της έρευνας μεταξύ σχολείων που εμπλέκονται άμεσα στο ζήτημα αυτό και η σύγκριση των δεδομένων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Α. ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

- Αθανασίου, Κ. (2015). *Διδακτική της βιολογίας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε 25 Ιουνίου, 2018, από: <http://hdl.handle.net/11419/4794>
- Αλευριάδου, Α., Βρυνιώτη, Κ., Κυρίδης, Α., Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου, Ε. & Χρυσαφίδης, Κ. (2008). *Μετάβαση των νηπίων από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Πατάκη.
- Αναστασιάδης, Π. (2005). *Το Δημοτικό Σχολείο στην Κοινωνία της Πληροφορίας -Από την Θεωρία στην Πράξη. «ΟΔΥΣΣΕΑΣ 2000-2004»: Σχεδιασμός και Ανάπτυξη Συνεργατικών Δραστηριοτήτων από Απόσταση μέσω Τηλεδιάσκεψης μεταξύ Δημοτικών Σχολείων της Κύπρου και της Ελλάδας*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε, Διδασκαλείο Δ.Ε.
- Αναστασιάδης, Π. (2007). Η Διδακτική Αξιοποίηση της Διαδραστικής Τηλεδιάσκεψης στο Σύγχρονο Σχολείο: Κοινωνικο-Επικοινωνιακή Προσέγγιση. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά του 4ου Διεθνούς Συνεδρίου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, Αθήνα 23-25 Νοεμβρίου 2007* (σσ. 668-681). Αθήνα: Προπομπός.
- Αναστασιάδης, Π., Μανούσου, Ε., Φιλιπούσης, Γ., Σιάκας, Σ., Κουκούλης, Ν., Τομαζινάκης, Α., Γκίζα, Π., Μαστοράκη, Ε., Σπανουδάκης, Α., Καραγιάννη, Δ., Καρβούνης, Λ. (2009). Η Τηλεδιάσκεψη στην υπηρεσία της συνεργατικής οικοδόμησης της γνώσης και της διαθεματικής προσέγγισης. Από τη Θεωρία στην Πράξη: «ΟΔΥΣΣΕΑΣ 2009: Περιβάλλον – Μεσόγειος Θάλασσα- Ανανεώσιμες Πηγές Ενέργειας». Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά του 5ου Διεθνούς Συνεδρίου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, 27-29 Νοεμβρίου* (τόμος Α, σσ.111-124). Αθήνα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.
- Αναστασιάδης, Π., Μανούσου, Ε., Καρβούνης, Λ., Φιλιπούσης, Γ., Σιάκας, Σ., Τομαζινάκης, Α., Γκίζα, Π., Μαστοράκη, Έ., Σπανουδάκης, Α., Ταγγίλη, Ν., Χαχλάκης, Γ., Κουκούλης, Ν., Πουλά, Ε. & Ρόδη, Ά. (2012). Η παιδαγωγική αξιοποίηση της τηλεδιάσκεψης στο δημοτικό σχολείο: το περιβάλλον αλληλεπίδρασης. Στο Χ. Καραγιαννίδης, Π. Πολίτης & Η. Καρασαββίδης (Επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 8ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Τεχνολογίες της Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση»*, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, 28-30 Σεπτεμβρίου 2012.
- Αναστασιάδης, Π. (2014). ΤΠΕ και Συνεργατική Δημιουργικότητα στο Σύγχρονο Σχολείο. Στο Π. Αναστασιάδης, Ν. Ζαράνης, Β. Οικονομίδης, Μ. Καλογιαννάκης (Επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 9ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή*

«Τεχνολογίες της Πληροφορίας Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση», 3-5 Οκτωβρίου 2014 (σσ. 1134-1145). Ρέθυμνο: (n.p.).

- Αναστασιάδης, Π. (2017). «ΟΔΥΣΣΕΑΣ 2000-2015»: Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μια αποτίμηση της ερευνητικής συνεισφοράς. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 13(1), σσ. 88-128. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/jode.14057>
- Αναστασιάδης, Π. (2018). *Διδακτική Ενότητα 5: Περιβάλλοντα Μάθησης στο Διαδίκτυο και Εκπαίδευση από Απόσταση*. Ανακτήθηκε 11 Απριλίου, 2018, από <http://www.edc.uoc.gr/~panas/UoCrete/VC%20Dimotiko%20Sxoleio/Notes%20Vc/Master%20DL5a.doc>
- 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*, 2η Έκδοση (σσ. 139-146). Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.
- Αρίδη-Παυλίδη, Ι. (2011). *Διερεύνηση παραγόντων που επιδρούν στη σχολική ετοιμότητα παιδιών νηπιακής ηλικίας* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Βάμβουκας, Μ. (2000). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βέργου, Μ., Κουτσούμπα, Μ. & Μουζάκης, Χ. (2016). Η συμπληρωματική εξ αποστάσεως εκπαίδευση στη νηπιακή ηλικία μέσα από το παράδειγμα μιας έρευνας δράσης στη μουσειακή αγωγή. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδ. Τεχνολογία*, Vol.12(2), σσ. 24-39. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/jode.10860>
- Βρυνιώτη, Κ., Κυρίδης, Α., Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου, Ε. & Χρυσafiίδης, Κ. (2008). *Οδηγός Γονέα*. Αθήνα: Πατάκη.
- Βρυνιώτη Κ. & Ματσαγγούρας, Η. (2005). Μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο: Μια οικοσυστημική ερευνητική προσέγγιση των κοινωνικών σχέσεων των αρχάριων μαθητών και μαθητριών στη σχολική τάξη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 40, σσ. 78-102.
- Γκίτζα, Π. (2011). *Διερεύνηση απόψεων μαθητών του δημοτικού σχολείου σχετικά με την συμμετοχή τους στο ερευνητικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα παιδαγωγικής αξιοποίησης τηλεδιάσκεψης «Οδυσσέας»*. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.
- Γκλιάου, Ν. (2002). Η μέθοδος project. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 25(1), σσ. 14-19.
- Γουργιώτου, Ε. (2014). Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις 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, 2η Έκδοση (σσ. 193-206). Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.

- Γουργιώτου, Ε. & Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (2016). *Η Σχολική Μετάβαση στο σταυροδρόμι των κοινωνικών αναπαραστάσεων εκπαιδευτικών & γονέων*. Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.
- Διδάχου, Ε. (2016). *Η μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο: Επίσημη εκπαιδευτική πολιτική και επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος.
- Δροσινού, Μ., Μαρκάκης, Ε., Μιχαηλίδου, Μ., Τσαγκαράκη, Ι., Τσιάμαλος, Β. & Χρηστάκης, Κ. (2009). *Δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας. Βιβλίο Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Προφορικός λόγος, Ψυχοκινητικότητα, Νοητικές ικανότητες, Συναισθηματική οργάνωση*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Τσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Καραγιάννη, Δ. & Αναστασιάδης, Π. (2009). Συμπληρωματική εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο Δημοτικό Σχολείο: Σχεδιασμός και Ανάπτυξη Πιλοτικού Έντυπου Εκπαιδευτικού Υλικού με την μέθοδο της εξάε με θέμα: «Βιώσιμη Ανάπτυξη και Ανανεώσιμες Πηγές Ενέργειας». Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Proceedings of the 5th International Conference in Open & Distance Learning. Learning Methodologies* (Section A, σσ. 97-110). doi: <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.502>
- Κασσωτάκη-Ψαρουδάκη, Π.. (2014). «Πώς θα ήθελες να είναι η πρώτη τάξη;» Μια μελέτη των προσδοκιών των νηπίων για το δημοτικό σχολείο. Στο Ε. Γουργιώτου (Επιμ.), *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις, 2η Έκδοση* (σσ. 147-164). Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.
- Κελενίδου, Π., Αντωνίου, Π. & Παπαδάκης, Σ. (2017). Η εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση. Συστηματική ανασκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας. Στο Α. Λιοναράκης, Σ. Ιωακειμίδου, Μ. Νιάρη, Ε. Μανούσου, Α. Χαρτοφύλακα, Σ. Παπαδημητρίου & Α. Αποστολίδου (Επιμ.), *9^ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 23-26 Νοεμβρίου 2017* (σσ.168-184). Πάτρα: ΕΑΠ-Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.
- Κιτσαράς, Γ. (1988). *Εισαγωγή στην προσχολική παιδαγωγική*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Κυριαζή, Ν. (2002). *Η κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λάμνιαν, Κ., Δημόπουλος, Κ. & Πασιάς, Γ. (2012). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης*. (n.p.): ΙΕΠ.
- Λιοναράκης, Α. (2001). Ανοικτή και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση: προβληματισμοί για μια ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού, στο:

- Α. Λιοναράκης (Επιμ.) *Απόψεις και προβληματισμοί για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. (σσ. 1-15). Αθήνα: Προπομπός.
- Μάγος, Κ. (2005). «Συνέντευξη ή παρατήρηση;». Η έρευνα στη σχολική τάξη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, σ. 5-19.
- Μακροδήμος, Ν., Παπαδάκης, Σ. & Κουτσούμπα, Μ. (2017). Σχολική εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: μια μελέτη περίπτωσης με τη μέθοδο της Ανεστραμμένης Τάξης για τα Μαθηματικά της Ε' Δημοτικού. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, Vol.13(1), σσ. 26-37. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/jode.13975>
- Ματσαγγούρας, Η. (2014). Σχολική ετοιμότητα και σχολική μετάβαση στο Π.Ι.: Συνέχεια ή/και ασυνέχεια; Κοινωνικο-συναισθηματική ή/και γλωσσικο γνωστική ετοιμότητα;. Στο Ε. Γουργιώτου (Επιμ.), *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση-Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 25-38). Αθήνα: Δίσιγμα.
- Μιμίνου, Α. & Σπανακά, Α. (2013). Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Καταγραφή και συζήτηση μίας βιβλιογραφικής επισκόπησης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά 7^{ου} Συνεδρίου για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Μάθηση. Μεθοδολογίες μάθησης, 8-10 Νοεμβρίου 2013* (Section A, σσ. 78-90). Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.580>
- Μπαγάκης, Γ., Διδάχου, Ε., Βαλμάς, Φ., Λουμάκου, Μ. & Πομώνης, Μ. (2006). *Η ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό και η προσαρμογή τους στην Α' τάξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πανταζής, Σ. (1997a). Η κατάργηση της υποχρεωτικής εγγραφής των παιδιών ηλικίας 5½ χρόνων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 94, σσ. 26-34.
- Πανταζής, Σ. (1997b). Η κατάργηση της υποχρεωτικής εγγραφής των παιδιών ηλικίας 5½ χρόνων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 95, σσ. 32-49.
- Πανταζής, Σ., Σακελλαρίου, Μ. & Μπάκας, Θ. (2009). Σκέψεις και συναισθήματα των παιδιών κατά τη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. *Παιδαγωγική-Θεωρία και Πράξη*, 3, σσ. 20-30.
- Πασχαλιώρη, Β. & Μίλεση, Χ. (2005). Η ποιοτική μέθοδος της «συμμετοχικής» παρατήρησης. Επιστημάνσεις και προβληματισμοί. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, σ. 20-33.
- Πετρογιάννης, Κ. (2012). Γονική εμπλοκή και η μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. *Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία*, 5, σσ. 9-29.
- Πετρογιάννης, Κ. & Ανδρούτσου, Α. (2008). *Η παρατήρηση στην εκπαιδευτική έρευνα*. (Επιστ. επιμ.: Β. Χατζηνικήτα). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

- Πυργιωτάκης, Ι. (2013). Το ποσοτικό και το ποιοτικό "παράδειγμα" έρευνας: Από την συναίνεση στη συναίρεση; Στο Μ. Πουρκός, (Επιμ.), *Δυνατότητες και όρια της μείζης των μεθοδολογιών στην κοινωνική, ψυχολογική και εκπαιδευτική έρευνα: επιστημολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα των προοπτικών διεύρυνσης του ερευνητικού σχεδιασμού* (σσ. 203-227). Αθήνα: Ίων.
- Σακελλαρίου, Μ. (2012). Σχολική ετοιμότητα και μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο ως παράγοντας ενδυνάμωσης της συνεργασίας οικογένειας και νηπιαγωγείου. Στο Ε. Γουργιώτου (επιμ.), *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση-Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*, (σ.σ. 89-104). Αθήνα: Δίσιγμα.
- Σιάκας, Σ. (2009). *Μεθοδολογία δημιουργίας σεναρίου για ταινία animation*. Ανακτήθηκε 05 Ιουλίου, 2018, από <https://ict-1therino-tinos.weebly.com/uploads/5/0/3/5/50351471/animation.pdf>
- Σοφός, Α., Κώστας, Α. & Παράσχου, Β. (2015). *Online εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε 11 Απριλίου, 2018, από: <http://hdl.handle.net/11419/182>
- Σφυροέρα, Μ. (2007). *Διδακτική μεθοδολογία - Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε 26 Ιουνίου, 2018, από <https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3093/899.pdf>
- Τζάνη, Μ. (2005). *Μεθοδολογία Έρευνας Κοινωνικών Επιστημών* [πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, χειμερινό εξάμηνο 2005-2006. Αθήνα.
- Τζέμου, Χ. & Σοφός, Α. (2013). Η ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε διεθνές επίπεδο. Παράγοντες που επηρεάζουν την εκπλήρωση του ιδεώδους της Ανοικτής Εκπαίδευσης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά 7^{ου} Συνεδρίου για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Μάθηση. Μεθοδολογίες μάθησης, 8-10 Νοεμβρίου 2013* (Section A, σσ. 158-171). Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.614>
- Τοκμακίδου, Ε. (2010). «Εδώ γράφουμε και διαβάζουμε και πρέπει να προσπαθούμε»: Οι μικροί μαθητές μιλούν για τη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο και την ένταξή τους στο νέο περιβάλλον. *Επιστημονικό Βήμα*, 17, σσ. 27-39.
- Τσιώλης, Γ. (2011). Η Σχέση Ποιοτικής και Ποσοτικής Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες: Από την Πολεμική των Παραδειγμάτων στις Συνθετικές Προσεγγίσεις. Στο Μ. Δαφέρμος, Μ. Σαματάς, Μ. Κουκουριτάκης & Στ. Χιωτάκης (Επιμ.), *Κοινωνικές Επιστήμες στον 21ο Αιώνα* (σσ. 56-84). Αθήνα: Πεδίο
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

- Τσιώλης, Γ. (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χ. Θεοφιλίδης (Επιμ.), *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη* (σσ. 473-49). Αθήνα: Πεδίο.
- Υ.Π.Ε.Π.Θ. - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003a). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο και Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων*. Ανακτήθηκε, 10 Ιανουαρίου, 2018, από http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/27deppsaps_Nipiagogio_u.zip
- Υ.Π.Ε.Π.Θ. - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003b). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Της Ελληνικής Γλώσσας Για Το Δημοτικό Σχολείο*. Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου, 2018, από http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/2deppsaps_GlossasDimotikou.zip
- Φραγκάκη, Μ. (2011). Θεωρίες μάθησης και ΤΠΕ. Στο Α. Μικρόπουλος (επιμ.), *Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση* (σσ. 78-102). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Φραγκάκη Μ. & Λιοναράκης, Α. (2010). Πολυμορφικό Μοντέλο Κριτικής Ηλεκτρονικής Κοινότητας Μάθησης: Στοιχεία μιας Ποιοτικής Νοηματοδοτημένης Μάθησης από Απόσταση. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, Vol.2* (1-2), σσ. 29-53. Ανακτήθηκε 11 Απριλίου, 2018, από: <http://earthlab.uoi.gr/thete/index.php/thete/article/view/22/26>
- Χαμπιαούρης, Κ. (2005). *Δημιουργία υβριδικού μαθησιακού περιβάλλοντος στο σχολείο για την προώθηση της γνωστικής και ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών: μία σύνθετη διδακτική παρέμβαση και μελέτη της τηλε-διδασκαλίας και τηλε-συνεργασίας σε τρία δημοτικά σχολεία της Κύπρου* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Φιλιππούσης, Γ. (2012). *Η Τηλεδιάσκεψη στο Δημοτικό Σχολείο: Σχεδιασμός και Ανάπτυξη Εποικοδομητικής Διδακτικής Προσέγγισης με έμφαση στην Κοινωνική Παρουσία* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.
- Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Περιστερί: Ίων.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Vygotsky, L. (1994). *Σκέψη και γλώσσα*. Αθήνα: Γνώση.

B. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

- Ackesjö, H. (2013). Children crossing borders: School visits as initial incorporation rites in transition to preschool class. *International Journal of Early Childhood*, 45(3), 387-410.

- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P. L., Niemi, P. & Nurmi J. E. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*, 26(3), pp. 295-302. doi: [10.1016/j.ecresq.2010.12.002](https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.12.002)
- Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E. & Wall, S. (2014). *Patterns of attachment. A psychological study of the Strange Situation*. New York. Psychology Press.
- Anastasiades, P. (2003). Distance learning in elementary schools in Cyprus: the evaluation methodology and results. *Computers & Education* 40(1), pp. 17-40.
- Anastasiades, P. (2008a). Interactive Videoconferencing (IVC) as a crucial factor in distance education: Towards a constructivism IVC pedagogy model under a cross-curricular thematic approach. In J. Casey & R. Upton (Eds.), *Educational Curricula: Development and Evaluation* (pp. 267-313). New York: Nova Science Publishers.
- Anastasiades, P. (2008b). Blending Interactive Videoconferencing and Asynchronous Learning in Adult Education: Towards a Constructivism Pedagogical Approach—A Case Study at the University of Crete (E.DIA.M.ME.). In S. Negash, M. Whitman, A. Woszczyński, K. Hoganson, H. Mattord (Eds.), *Handbook of Distance Learning for Real-Time and Asynchronous Information Technology Education* (pp. 24-64). Hersey PA: IGI Global.
- Anastasiades, P. (2009). *Interactive Videoconferencing and Collaborative Distance Learning for K-12 Students and Teachers: Theory and Practice*. New York: Nova Science Publishers.
- Anastasiades, P., Philippousis, G., Karvunis, L., Siakas, S., Tomazinakis, A., Giza, P. & Mastoraki, H. (2010). Interactive Videoconferencing for collaborative learning at a distance in the school of 21st century: A case study in elementary schools in Greece. *Computers and Education*, 54(2), pp. 321-339. doi: [10.1016/j.compedu.2009.08.016](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.08.016)
- Anastasiades, P. (2017). ICT and Collaborative Creativity in Modern School Towards Knowledge Society. In P. Anastasiades & N. Zaranis (Eds.), *Research on e-Learning and ICT in Education* (pp. 17-29). Switzerland: Springer.
- Anastasiades, P. & Retalis, S. (2002). The Educational Process in the Emerging Information Society: Conditions for the Reversal of the Linear Model of Education and the Development of an Open Type Hybrid Learning Environment. *Computers in the Social Studies Journal*, Vol.10(1). Ανακτήθηκε 11 Απριλίου, 2018, από http://users.softlab.ntua.gr/~retal/papers/JOURNALS/CCS/Paper_CCS.pdf
- Arafeh, S. (2004). *The Implications of Information and Communications Technologies for Distance Education: Looking Toward the Future*. Arlington, VA: SRI International. Ανακτήθηκε 11 Απριλίου, 2018, από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED491721.pdf>

- Arnold, C., Bartlett, K., Gowani, S. & Merali, R. (2007). *Is everybody ready? Readiness, transition and continuity: reflections and moving forward. Working paper 42*. The Hague, Netherlands: Bernard Van Leer Foundation. Ανακτήθηκε 08 Απριλίου, 2018, από http://www.akdn.org/sites/akdn/files/media/documents/various_pdf_documents/2007_akf_edu_-_ecd_-_is_everybody_ready_0.pdf
- Bagwell, C. L. (2004). Friendships, peer networks, and antisocial behavior. In J. B. Kupersmidt & K. A. Dodge (Eds.), *Decade of behavior. Children's peer relations: From development to intervention* (pp. 37-57). Washington, DC: American Psychological Association.
- Barshinger, T. & Ray, A. (1998). From Volcanoes to Virtual Tours: Bringing Museums to Students through Videoconferencing Technology. In C. Olgren (Ed.), *Distance Learning '98. Proceedings of the 14th Annual Conference on Distance Teaching & Learning*, August 5-7 (pp. 41-47). Madison, WI: University of Wisconsin System. Ανακτήθηκε 4 Ιουλίου, 2018, από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED422841.pdf>
- Bernard, R., Abrami, P., Lou, Y., Borokhovski, E., Wade, A., Wozney, L., Wallet, P., Fiset, M. & Huang, B. (2004). How Does Distance Education Compare With Classroom Instruction? A Meta-Analysis of the Empirical Literature. *Review of Educational Research*, 74(3), pp. 379-439. doi: [10.3102/00346543074003379](https://doi.org/10.3102/00346543074003379)
- Bidjerano, T. & Wilkinson, D. (2008). Designing and Implementing Collaborative Classroom Videoconferences. In D. Newmann, J. Falco, S. Silverman & P. Barbanell (Eds.), *Videoconferencing Technology in K-12 Instruction: Best Practices and Trends*, (pp. 1-18). Hershey PA: Information Science Reference.
- Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R. & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη, Εγχειρίδιο Μελέτης*. Μτφρ. Ε. Φράγκου, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Birch, S. & Ladd, G. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61-80.
- Bollen, R. (1996). School effectiveness and school improvement: the intellectual and policy context. In D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll & N. Lagerweij (Eds.), *Making good schools. Linking schools effectiveness and school improvement*. London: Routledge.
- Briggs, F. & Potter, G. (2003). Children talk about their early experiences at school. *Australian Journal of Early Childhood*, 28(3), pp. 44-49.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Brostrom, S. (1995). An investigation of 565 children's expectation to life in kindergarten class in school. *Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe (CIDREE), Paris, September*.

- Broström, S. (2000). *Communication and continuity in the transition from kindergarten to school in Denmark*. Paper related to poster symposium on transition at the EECERA 10th European Conference on Quality in Early Childhood Education, University of London.
- Broström, S. (2002). Communication and continuity in the transition from kindergarten to school. In H. Fabian and A.-W. Dunlop (Eds.), *Transitions in the Early Years: debating continuity and progression for children in early education* (pp. 52-63). London: RoutledgeFalmer.
- Broström, S. (2003). Problems and barriers in children's learning when they transit from kindergarten to kindergarten class in school. *European Early Childhood Research Journal, Research Monograph Series, 1*(1), pp. 51-65.
- Broström, S. (2012). Children's participation in research. *International Journal of Early Years Education, 20*(3), pp. 257-269. doi:10.1080/09669760.2012.71540.
- Cavanaugh, C. (1999). *The Effectiveness of Interactive Distance Education Technologies in K-12 Learning: A Meta-Analysis*. Ανακτήθηκε 26 Ιουνίου, 2018, από <https://eric.ed.gov/?id=ED430547>
- Cifuentes, L. & Murphy, K. (2000). Promoting multicultural understanding and positive self-concept through a distance learning community: *Cultural connections. Educational Technology Research and Development, 48*(1), pp. 69-83. Ανακτήθηκε 4 Ιουλίου, 2018, από <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2FBF02313486.pdf>
- Clark, A. & Moss, P. (2005). *Spaces to play, more listening to young children using the Mosaic approach*. London, UK: National Children's Bureau.
- Clarke, C. & Sharpe, P. (2003). Transition from Preschool to Primary School: An Overview of the Personal Experiences of Children and their Parents in Singapore. *European Early Childhood Education Research Journal, 11*(sup1), pp. 15-23. doi: [10.1080/1350293X.2003.12016702](https://doi.org/10.1080/1350293X.2003.12016702)
- Corsaro, W. A. & Molinari, L. (2000). Priming events and Italian children's transition from preschool to elementary school: Representation and action. *Social Psychology Quarterly, 63*(1), pp. 16-33. Ανακτήθηκε 01 Ιουλίου, 2018, από https://www.researchgate.net/profile/William_Corsaro/publication/271799852_Priming_Events_and_Italian_Children's_Transition_from_Preschool_to_Elementary_School_Representations_and_Action/links/551e2ac10cf2a2d9e13b965c/Priming-Events-and-Italian-Childrens-Transition-from-Preschool-to-Elementary-School-Representations-and-Action.pdf
- Corsaro, W. & Molinari, L. (2005). *I compagni: Understanding Children's Transition From Preschool to Elementary School*. New York: Teachers College Press.

- Corsaro, W. & Molinari, L. (2008). Policy and Practice in Italian Children's Transition from Preschool to Elementary School. *Research in Comparative and International Education*, 3(3), pp. 250-265.
- Corsaro, W., Molinari, L., Hadley, K. & Sugioka, H. (2003). Keeping and Making Friends: Italian Children's Transition from Preschool to Elementary School. *Social Psychology Quarterly*, 66(3), pp. 272-292.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2007). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation*. New York: Routledge.
- Dal Bello, A., Knowlton, E. & Chaffin, J. (2007). Interactive Videoconferencing as a Medium for Special Education: Knowledge Acquisition in Preservice Teacher Education. *Intervention in School and Clinic*, 43(1), pp.38-46. doi: [10.1177/10534512070430010501](https://doi.org/10.1177/10534512070430010501)
- Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P. & Howe, A. (2013). Creative learning environments in education—A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 8, pp. 80-91. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.07.004>
- de Vos, A.S. (2005). Combined quantitative and qualitative approach. In A.S. de Vos, H. Strydom, C.B. Fouche & C.S.L. Delpont (Eds.), *Research at grass roots. For The Social Sciences And Human Service Professions* (pp. 357-366). Pretoria: Van Schaik.
- Demiray, U. & Isman, A. (2001). *History of distance education*. Ανακτήθηκε 11 Απριλίου, 2018, από: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/115681>
- Di Santo, A. & Berman, R. (2012). Beyond the preschool years: Children's perceptions about starting kindergarten. *Children & Society*, 26(6), pp. 469-479.
- Dockett, S. (2014). Transition to School: Normative or Relative? In B. Perry, S. Dockett & A. Petriwskyj (Eds.), *Transitions to School - International Research, Policy and Practice* (pp. 187-200). New York: Springer.
- Dockett, S., Griebel, W. & Perry, B. (2017). Transition to School: A Family Affair. In S. Dockett, W. Griebel & B. Perry (Eds.), *Families and Transition to School* (pp. 01-18). Cham, Switzerland: Springer.
- Dockett, S. & Perry, B. (1999). Starting School: What Do the Children Say? *Early Child Development and Care*, 159(1), pp. 107-119. doi:[10.1080/0300443991590109](https://doi.org/10.1080/0300443991590109)
- Dockett, S. & Perry, B. (2001). Starting School: Effective Transitions. *Early Childhood Research & Practice*, 3(2). Ανακτήθηκε 03 Ιουλίου, 2018, από <http://ecrp.uiuc.edu/v3n2/dockett.html>
- Dockett, S. & Perry B. (2002). Who's Ready for What? Young Children Starting School. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3(1), pp. 67-89.

- Dockett, S. & Perry, B. (2003). Children's Views and Children's Voices in Starting School. *Australian Journal of Early Childhood*, 28(1), pp. 12-17.
- Dockett, S. & Perry, B. (2004). Starting School: Perspectives of Australian Children, Parents and Educators. *Journal of Early Childhood Research*, 2(2), pp. 171 - 189. doi: <https://doi.org/10.1177%2F1476718X04042976>
- Dockett, S. & Perry, B. (2007). *Transitions to school: Perceptions, expectations, experiences*. Sydney: UNSW Press.
- Dockett, S. & Perry, B. (2012). “In Kindy You Don’t Get Taught”: Continuity and Change as Children Start School. *Frontiers of education in China*, 7(1), pp. 5-32.
- Dockett, S., Mason, T., & Perry, B. (2006). Successful transition to school for Australian Aboriginal children. *Childhood Education*, 82(3), pp. 139-144.
- Dunlop, A.-W. (2002). Perspectives on children as learners in the transition to school. In H. Fabian & A.-W. Dunlop (Eds.), *Transitions in the Early Years: Debating Continuity and Progression for Young Children in Early Education* (pp. 98-110). London: RoutledgeFalmer.
- Dunlop, A.-W. (2003). Bridging Early Educational Transitions in Learning Through Children's Agency. *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol.11(sup.1) pp. 67-86. doi: [10.1080/1350293X.2003.12016706](https://doi.org/10.1080/1350293X.2003.12016706)
- Dunlop, A.-W., & Fabian, H. (2002). *Transitions in the early years: Debating continuity and progression for children in early education*. London: RoutledgeFalmer.
- Dunlop, A.-W. & Fabian, H. (2003). Editorial. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11(sup1), pp. 2-4. doi: [10.1080/1350293X.2003.12016700](https://doi.org/10.1080/1350293X.2003.12016700)
- Dunlop, A.-W. & Fabian, H. (2007). *Informing transitions in the early years*. London: McGraw Hill.
- Dunn, J. (2004). *Understanding children's worlds. Children's friendships: The beginnings of intimacy*. Malden: Blackwell Publishing.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48(2), 90-101.
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. & Blumenfeld, P. (1993). Age and Gender Differences in Children's Self- and Task Perceptions during Elementary School. *Child Development*, 64(3), pp. 830-847.
- Einarsdóttir, J. (2002). Children's accounts of the transition from preschool to elementary school. *Barnlákaren*, 4, 49–72.

- Einarsdóttir, J. (2003). When the Bell Rings we Have to go Inside: Preschool Children's Views on the Primary School. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11(sup1), pp. 35-49. doi: 10.1080/1350293X.2003.12016704
- Einarsdóttir, J. (2007). Research with children: methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), pp. 197-211. doi: 10.1080/13502930701321477
- Einarsdóttir, J. (2010). Children's experiences of the first year of primary school. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(2), pp. 163-180. doi: 10.1080/13502931003784370
- Einarsdottir, J. (2013). Transition from preschool to primary school in Iceland from the perspectives of children. In K. Margetts & A. Kienig (Eds.), *International Perspectives on Transition to School. Reconceptualising beliefs, policy and practice* (pp. 69-78). Oxon: Routledge.
- Einarsdottir, J. (2014). Readings of Media Accounts of Transition to School in Iceland. In B. Perry, S. Dockett & A. Petriwskyj (Eds.), *Transitions to School - International Research, Policy and Practice* (pp. 21-30). New York: Springer.
- Einarsdottir J., Perry, B. & Dockett, S. (2008). Transition to school practices: comparisons from Iceland and Australia. *Early Years*, 28(1), pp. 47-60. doi: 10.1080/09575140801924689
- Elliot, A. (1998) From childcare to school: experience and perceptions of children and their families. *Australian Journal of Early Childhood*, 23(3), pp. 27–32.
- Elo, S. & Kyngas, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62(1), pp. 107–115. doi: 10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x
- Elo, S., Käiriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen K. & Kyngäs, H. (2014). Qualitative Content Analysis: A Focus on Trustworthiness. *SAGE Open*, 4(1), pp. 1-10.
- Entwisle, D. & Alexander, K. (1998). Facilitating the Transition to First Grade: The Nature of Transition and Research on Factors Affecting It. *The Elementary School Journal*, 98(4), pp. 351-364.
- Eskelä-Haapanen, S., Lerkkanen M.-K., Rasku-Puttonen H. & Poikkeus, A.-M. (2017). Children's beliefs concerning school transition. *Early Child Development and Care*, 187(9), pp. 1446-1459. doi: 10.1080/03004430.2016.1177041
- Evangelou, M. (2015). International perspectives on transition to school: reconceptualising beliefs, policy and practice. *British Journal of Educational Studies*, 63(1), pp. 114-115. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00071005.2015.1006966>
- Fabian, H. (2000). Small Steps to Starting School. *International Journal of Early Years Education*, 8(2), pp. 141-153. doi: [10.1080/09669760050046183](http://dx.doi.org/10.1080/09669760050046183)

- Fabian, H. (2002). Empowering children for transitions. In H. Fabian & A.-W. Dunlop (Eds.), *Transitions in the Early Years. Debating continuity and progression for children in early education* (pp. 123-134). London: Routledge Falmer.
- Fabian, H. (2007). Informing Transitions. In A.-W. Dunlop & H. Fabian (Eds.), *Informing Transitions in the Early Years. Research, policy and practice* (pp. 03-20). Glasgow, UK: Open University Press.
- Fabian, H. & Dunlop, A.-W. (2002). *Transitions in the Early Years. Debating continuity and progression for children in early education*. London: Routledge Falmer.
- Fabian, H. & Dunlop, A.-W. (2005). The importance of play in the transition to school. In J. R. Moyles (Ed.), *The Excellence of Play, 2nd edition* (pp. 228-241). Berkshire: Open University Press/McGraw-Hill.
- Fabian, H. & Dunlop, A.-W. (2006). *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school. Working paper 42*. The Hague, Netherlands: Bernard Van Leer Foundation. Ανακτήθηκε 08 Απριλίου, 2018, από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED522698.pdf>
- Fisher, J. (2009). 'We used to play in Foundation, it was more funner': investigating feelings about transition from Foundation Stage to Year 1. *Early Years*, 29(2), pp. 131-145. doi: [10.1080/09575140802672576](https://doi.org/10.1080/09575140802672576)
- Fisher, D. & Rickards, T. (1997). Cultural and gender differences in teacher-student interpersonal behaviour in science classrooms. In *Science, mathematics and technology education and national development. Proceedings of the International Conference on Science, Mathematics and Technology Education, Hanoi, Vietnam* (pp. 1-9).
- Freeman, J. (1995). Conflicts in creativity. *European Journal of High Ability*, 6(2), pp. 188-200. doi: [10.1080/0937445940060210](https://doi.org/10.1080/0937445940060210)
- Gerstein, R. (2000). Videoconferencing in the Classroom: Special Projects toward Cultural Understanding. *Computers in the Schools*, 16(3-4), pp. 177-186.
- Gill, S., Winters, D. & Friedman, D. (2006). Educators' Views of Pre-Kindergarten and Kindergarten Readiness and Transition Practices. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(3), pp. 213 - 227.
- Green, J. N. (1999). Interactive Videoconferencing Improves Performance of Limited English Proficient Students. *T.H.E. (Technological Horizons in Education) Journal*, 26(4), pp. 69-70.
- Greenberg, A. & Colbert, R. (2004). *Navigating the sea of research on video conferencing-based distance education*. Pleasanton: Polycom. Ανακτήθηκε 26 Ιουνίου, 2018, από <https://pdfs.semanticscholar.org/e7a8/34af7c79fc67f81098a56410b68befa8842d.pdf>

- Griebel, W. & Niesel, R. (2000). *The children's voice in the complex transition into Kindergarten and school*. Paper presented at 10th European Conference on Quality in Early Childhood Education "Complexity, Diversity and Multiple Perspectives in Early Childhood Services", London, 29 August - 1 September 2000.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2002). Co-constructing transition into kindergarten and school by children, parents and teachers. In H. Fabian & A.-W. Dunlop (Eds.), *Transitions in the Early Years. Debating continuity and progression for children in early education* (pp. 64-75). London: Routledge Falmer.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2003). Successful Transitions: Social Competencies Help Pave the Way into Kindergarten and School. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11(sup1), pp. 25-33. doi: [10.1080/1350293X.2003.12016703](https://doi.org/10.1080/1350293X.2003.12016703)
- Niesel, R., & Griebel, W. (2005). Transition competence and resiliency in educational institutions. *International Journal of Transitions in Childhood*, 1(8), pp. 4-11.
- Greubel, S. (2014). The developmental and social ramifications of the transition from kindergarten to primary school. *RoSE—Research on Steiner Education*, 5(2), pp. 130-140.
- Hamre, B. & Pianta, R. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, pp. 625-638.
- Hartup, W. (1996). The Company They Keep: Friendships and Their Developmental Significance. *Child Development*, 67(1), pp. 1-13.
- Hauser-Cram, P., Durand, T. M. & Warfield, M. E. (2007). Early feelings about school and later academic outcomes of children with special needs living in poverty. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(1), pp. 161-172.
- Hayes, D. (2010). The seductive charms of a cross-curricular approach. *Education 3–13*, 38(4), pp. 381-387. doi: [10.1080/03004270903519238](https://doi.org/10.1080/03004270903519238)
- Hirst, M., Jervis, N., Visagie, K., Sojo, V. & Cavanagh, S. (2011). *Transition to primary school: a review of the literature*. Canberra: Commonwealth of Australia.
- Hopper, S. (2014). Bringing the World to the Classroom through Videoconferencing and Project-based Learning. *TechTrends*, 58(3), pp. 78-88.
- Hsieh, H. & Shannon, S. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis, *Qualitative Health Research*, Vol. 15 (9), pp.1277-1288.
- Huckin, T. (2004). Content Analysis:What Texts Talk About. In C. Bazerman & P. Prior (Eds.), *What writing does and how it does it : an introduction to analyzing texts and textual practices* (pp. 13-32). Mahwah N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

- Hung, D., & Tan, S. (2004). Bridging between practice fields and real communities through instructional technologies. *International Journal of Instructional Media*, 31(2), pp.167-175.
- Jackson, A. & Cartmel, J. (2010). Listening to children's experience of starting school in an area of socio-economic disadvantage. *International Journal of Transitions in Childhood*, 4, pp. 13-25.
- Jacobson, L. (2000). Editor's Choice: Valuing Diversity—Student Teacher Relations that Enhance Achievement. *Community College Review*, 28(1), pp. 49-66. doi: <https://doi.org/10.1177%2F009155210002800104>
- Jindal-Snape, D. & Miller, D. (2010). Understanding Transitions Through Self-Esteem & Resilience. In D. Jindal-Snape (Ed.), *Educational Transitions. Moving Stories from around the world* (pp. 11-32). New York: Routledge.
- Jindal-Snape, D. (2012). Portraying Children's Voices Through Creative Approaches to Enhance Their Transition Experience and Improve the Transition Practice. *LEARNing Landscapes*, 6(1), pp. 223-240.
- Kagan, S. L. (1991). Moving from Here to There: Rethinking Continuity and Transitions in Early Care and Education. In B. Spodek & O. Saracho (Eds.), *Yearbook in early childhood education* (pp. 44-55). New York: Teachers College Press.
- Kagan, S. & Neuman, M. (1998). Lessons from Three Decades of Transition Research. *The Elementary School Journal*, 98(4), pp. 365-379. Ανακτήθηκε 11 Απριλίου, 2018, από <https://www.jstor.org/stable/1002193>
- King, N. & Horrocks, C. (2010). *Interviews in qualitative research*. London:SAGE.
- Kingingier, C. (1999). Videoconferencing as access to spoken French. *Canadian Modern Languages Review*, 55(4), pp. 468-490.
- Kinlaw, C.R. & Kurtz-Costes, B. (2007). Children's Theories of Intelligence: Beliefs, Goals, and Motivation in the Elementary Years. *The Journal of General Psychology*, 134(3), pp. 295-311.doi: [10.3200/GENP.134.3.295-312](https://doi.org/10.3200/GENP.134.3.295-312)
- Kochenderfer, B. & Ladd, G. (1996). Peer victimization: Manifestations and relations to school adjustment in kindergarten. *Journal of School Psychology*, 34(3), pp. 267-283.
- Krippendorff, K. (1989). Content analysis. In E. Barnouw, G. Gerbner, W. Schramm, T. L. Worth, & L. Gross (Eds.), *International encyclopedia of communication* (Vol. 1, pp. 403-407). New York: Oxford University Press.
- Krug, D. & Cohen-Evron, N. (2000). Curriculum Integration Positions and Practices in Art Education. *Studies in Art Education*, 41(3), pp. 258-275. doi: [10.1080/00393541.2000.11651680](https://doi.org/10.1080/00393541.2000.11651680)

- la Paro, K., Pianta, P. & Cox, M. (2000). Kindergarten Teachers' Reported Use of Kindergarten to First Grade Transition Practices. *The Elementary School Journal*, 101(1), pp. 63-78. doi: <https://doi.org/10.1086/499659>
- Ladd, G. (1990). Having Friends, Keeping Friends, Making Friends, and Being Liked by Peers in the Classroom: Predictors of Children's Early School Adjustment? *Child Development*, 61(4), pp. 1081-1100. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1990.tb02843.x>
- Ladd, G. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 50(1), pp. 333-359.
- Ladd, G., Kochenderfer, B. & Coleman, C. (1996). Friendship Quality as a Predictor of Young Children's Early School Adjustment. *Child Development*, 67(3), pp. 1103-1118.
- Lam, M.S. & Pollard, A. (2006). A conceptual framework for understanding children as agents in the transition from home to kindergarten. *Early Years*, 26(2), pp. 123-141. doi: 10.1080/09575140600759906
- Lawson, T., Comber, C., Gage, J. & Cullum-Hanshaw, A. (2010). Images of the future for education? Videoconferencing: a literature review. *Technology, Pedagogy and Education*, 19(3), pp. 295-314. doi: [10.1080/1475939X.2010.513761](https://doi.org/10.1080/1475939X.2010.513761)
- Lerkkanen, M.-K., Kikas, E., Pakarinen, E., Poikonen, P.-L., & Nurmi, J.-E. (2013). Mothers' trust toward teachers in relation to teaching practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), pp. 153-165. doi: [10.1016/j.ecresq.2012.04.005](https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.04.005)
- Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E. & Freyr, T. (2015). *Transition from kindergarten to school – A Systematic Review*. Oslo: Knowledge Centre for Education.
- Lionarakis, A. (2008). *The theory of distance education and its complexity*. Ανακτήθηκε 11 Απριλίου, 2018, από <http://www.eurodl.org/materials/contrib/2008/Lionarakis.pdf>
- Luthar, S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (pp. 739–795). New York: Wiley.
- Maggu, P. & Kapoor, S. (2015). Understanding the Dynamics of Teacher-Child Relationships at School. *The International Journal Of Humanities & Social Studies*, 3(7), pp. 424-427.
- Margetts, K. (1999). *Transition to School: Looking Forward*. Paper presented at the AECA Conference Darwin, July 14 - 17. Ανακτήθηκε 15 Ιουνίου, 2018, από <https://extranet.education.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/margetts1.pdf>

- Margetts, K. (2002). Transition to school — Complexity and diversity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10(2), pp.103-114. doi: 10.1080/13502930285208981
- Margetts, K. (2006). "Teachers should explain what they mean": What new children need to know about starting school. Summary of paper presented at the EECERA 16th Annual Conference, Reykjavik, Iceland, 30 August – 2 September 2006.
- Margetts, K. (2008). *Transition to school. What children think about how it works and how it is going to be different things*. Summary of paper presented at the 18th EECERA Conference. Stavanger.
- Margetts, K. (2013). What new children need to know: Children's perspectives of starting school. In K. Margetts & A. Kienig (Eds.), *International Perspectives on Transition to School. Reconceptualising beliefs, policy and practice* (pp. 79-98). Oxon: Routledge.
- Margetts, K. & Phatudi, N.C. (2013). Transition of children from preschool and home contexts to grade 1 in two township primary schools in South Africa. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(1), pp. 39-52.
- Mason, J. (2002). *Qualitative Researching*. London: SAGE.
- Mason, J. (2009). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (8η εκδ.). Αθήνα: Πεδίο.
- Motamedi, V. (2001). A critical look at the use of videoconferencing in United States distance education. *Education*, 122(2), pp. 386-394.
- Murray, E. (2014). Multiple Influences on Children's Transition to School. In B. Perry, S. Dockett & A. Petriwskyj (Eds.), *Transitions to School - International Research, Policy and Practice* (pp. 47-60). New York: Springer.
- Murray, C. & Greenberg, M. (2000). Children's Relationship with Teachers and Bonds with School An Investigation of Patterns and Correlates in Middle Childhood. *Journal of School Psychology*, 38(5), pp. 423-445. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00034-0](http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00034-0)
- Neuendorf, K. (2002). *The Content Analysis Guidebook*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Neuman, W. L., & Robson, K. (2007). *Basics of social research: Qualitative and quantitative approaches*. Toronto: Pearson.
- Newman, T. & Blackburn, S. (2002). *Transitions in the lives of children and young people: Resilience factors*. Report for the Scottish Executive Education and Young People Research Unit, Edinburgh ([www.scotland.gov.uk /library5/education/ic78-00.asp](http://www.scotland.gov.uk/library5/education/ic78-00.asp)).
- Newmann, D. (2008). Videoconferencing and the K-12 Classroom: What is it? and Why do it?. In D. Newmann, J. Falco, S. Silverman & P. Barbanell (Eds.),

- Videoconferencing Technology in K-12 Instruction: Best Practices and Trends*, (pp. 1-18). Hershey PA: Information Science Reference.
- Niesel, R. & Griebel, W. (2005). Transition competence and resiliency in educational institutions. *International Journal of Transitions in Childhood, Vol.1*, pp. 4-11. Ανακτήθηκε 08 Αυγούστου 2018, από <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.582.5116&rep=rep1&type=pdf>
- Niesel, R. & Griebel, W. (2007). Enhancing the competence of transition systems through co-construction. In A.-W. Dunlop & H. Fabian (Eds.), *Informing Transitions in the Early Years. Research, policy and practice* (pp. 21-32). Glasgow, UK: Open University Press.
- OECD (2017). *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. OECD.
- O'Farrelly, C. & Hennessy, E. (2014). Watching transitions unfold: a mixed-method study of transitions within early childhood care and education settings. *Early Years*, 34(4), pp. 329-347. doi: 10.1080/09575146.2014.968838
- Offir, B. & Lev, Y. (1999). Teacher-Learner Interaction in the Process of Operating DL (Distance Learning) Systems. *Education Media International*, 36(2), pp. 132-136. doi: [10.1080/0952398990360207](https://doi.org/10.1080/0952398990360207)
- O'Kane, M. (2016). *Transition from Preschool to Primary School. Research Report No. 19*. Dublin: NCCA.
- Pachnowski, L. (2002). Virtual Field Trips through Videoconferencing. *Learning And Leading With Technology*, 29(6), pp. 10-13.
- Pellegrini, A. & Blatchford, P. (2000). *Children's interactions at school: Peers and teachers*. London: Edward Arnold.
- Perry, B. & Dockett, S. (2005) What Did You Do in Maths Today? *Australian Journal of Early Childhood*, 30(3), pp. 32-37.
- Peters, S. (2000). *Multiple Perspectives on Continuity in Early Learning and the Transition to School*. Paper presented at the 10th European Early Childhood Education Research Association Conference, 29 August–1 September, London. Ανακτήθηκε 03 Ιουλίου, 2018, από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED447916.pdf>
- Peters, S. (2003). "I didn't expect that I would get tons of friends ... More each day": children's experiences of friendship during the transition to school. *Early Years*, 23(1), pp. 45-53.
- Peters, S. (2014). Chasms, Bridges and Borderlands: A Transitions Research. 'Across the Border' from Early Childhood Education to School in New Zealand. In B. Perry, S. Dockett & A. Petriwskyj (Eds.), *Transitions to School - International Research, Policy and Practice* (pp. 105-116). New York: Springer.

- Pianta, R. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R., la Paro, K., Payne, C., Cox, M. & Bradley, R. (2002). The Relation of Kindergarten Classroom Environment to Teacher, Family, and School Characteristics and Child Outcomes. *The Elementary School Journal*, 102(3), pp. 225-238.
- Piaget, J. (1964). Cognitive Development in Children: Development and Learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 2, pp. 176-186.
- Piecka, D. C. B. (2008). *Show and tell: Learning with interactive videoconferencing in kindergarten* (Order No. 3338618). Available from ProQuest Dissertations & Theses A&I. (231440420). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/231440420?accountid=17198>
- Pramling, I. & Willams-Graneld, P. 1993. *Starting Compulsory School. Pre-School Teachers' Conceptions and Children's Experience*. Paper presented at the OMEP Asia-Pacific Region International Conference, Osaka, Japan.
- Ramey, S., Ramey, C., Philips., M., Lanzi, R., Brezausek, C., Katholi, C. & Snyder, S. (2000). *Head Start Children's Entry into Public School: A Report on the National Head Start/Public School Early Childhood Transition Demonstration Study*. Birmingham, AL: Civitan International Research Center-The University of Alabama.
- Raver, C. (2002). Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *Social Policy Report*, 16, pp. 3–6.
- Reynolds, W. & Miller, G. (2003). *Handbook of Psychology. Volume 7, Educational psychology*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Rimm-Kaufman, S. (2004). School transition and school readiness: An outcome of early childhood development In: RE Tremblay, RG Barr, RDeV Peters (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development* (pp. 01-07). Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Ανακτήθηκε 18 Απριλίου, 2018, από <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.536.8947&rep=rep1&type=pdf>
- Rim-Kaufmann, S. & Pianta, R. (2000). An ecological perspective the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), pp. 491-511.
- Rimm-Kaufman, S. & Sandilos, L. (2017). School transition and school readiness: An outcome of early childhood development. In RE Tremblay, M. Boivin & RDeV Peters (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development* (pp. 19-25). Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development.

Ανακτήθηκε 01 Ιουλίου, 2018, από <http://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/textes-experts/en/814/school-transition-and-school-readiness-an-outcome-of-early-childhood-development.pdf>

- Robson, C. (2007). *How to Do a Research Project: A Guide for Undergraduate Students*. Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. New York: Oxford University Press.
- Rous, B., Hallam, R., McCormick, K. & Cox, M. (2010). Practices that support the transition to public preschool programs: Results from a national survey. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), pp. 17-32.
- Sairanen, H. & Kumpulainen, K. (2014). A visual narrative inquiry into children's sense of agency in preschool and first grade. *International Journal of Educational Psychology*, 3(2), pp. 141-174. doi: <http://dx.doi.org/10.4471/ijep.2014.09>
- Salmi, S. & Kumpulainen, K. (2017) Children's experiencing of their transition from preschool to first grade: A visual narrative study. *Learning, Culture and Social Interaction*. doi: <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.10.007>
- Saluja, G., Scott-Little, C., & Clifford, R. M. (2000). Readiness for school: A survey of state policies and definitions. *Early Childhood Research & Practice*, 2(2). Ανακτήθηκε 15 Ιουνίου, 2018, από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED446875.pdf>
- Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. (2001). Children's conceptions of participation and influence in pre-school. A perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), pp. 169-194. Ανακτήθηκε 01 Ιουλίου, 2018, από <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/ciec.2001.2.2.4>
- Silver, R., Measelle, J., Armstrong, J. & Essex, M. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43(1), pp. 39-60. doi: 10.1016/j.jsp.2004.11.003
- Skouteris, H., Watson, B. & Lum, J. (2012). Preschool children's transition to formal schooling: The importance of collaboration between teachers, parents and children. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(4), pp. 78-85.
- Stein, D. (1998). *Situated Learning in Adult Education*. *ERIC Digest No. 195*. Ανακτήθηκε 26 Ιουνίου, 2018, από <http://ericae.net/edo/ed418250.htm>
- Stipek, D., Feiler, R., Daniels, D. & Milburn, S. (1995). Effects of different instructional approaches on young children's achievement and motivation. *Child Development*, 66(1), pp. 209-223.
- Torstenson, T. (2007). Children's life paths through preschool and school. Letting youths talk about their own childhood – theoretical and methodological conclusions.

Childhood, 14(1), pp. 47-66. Ανακτήθηκε 01 Ιουλίου, 2018, από <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0907568207072527>

- Thurston, A. (2004). Promoting Multicultural Education in the Primary Classroom: Broadband Videoconferencing Facilities and Digital Video. *Computers & Education*, 43(1-2), pp. 165-177.
- Turnbull, A. (2006). *Children's Transitions: A Literature Review*. Cambridge: Cambridge Children's Fund.
- UNESCO, (2006). *Cross-National Compilation of National ECCE Profiles*. Geneva: UNESCO International Bureau of Education.
- Upadyaya, K. & Eccles, J.S. (2015). Do teachers' perceptions of children's math and reading related ability and effort predict children's self-concept of ability in math and reading? *Educational Psychology*, 35(1), pp. 110-127. doi: [10.1080/01443410.2014.915927](https://doi.org/10.1080/01443410.2014.915927)
- Vandell, D. & Corasaniti, M. (1990). Child care and the family: Complex contributors to child development. *New directions for child and adolescent development*, 1990(49), pp. 23-37.
- Vartuli, S. and Everett, N. (1998). *Classroom rules in the primary grades*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego.
- Vogler, P. Crivello, G. & Woodhead, M. (2008). *Early childhood transitions research: A review of concepts, theory, and practice. Working Paper No. 48*. The Hague, Netherlands: Bernard van Leer Foundation. Ανακτήθηκε 08 Απριλίου, 2018, από http://oro.open.ac.uk/16989/1/Vogler_et_al_Transitions_PDF.DAT.pdf
- Vrinioti, K., Einarsdottir, J. & Broström, S. (2010). Transitions from Preschool to Primary School. In: H. Müller (Ed.), *Transition from pre-school to school: Emphasizing early literacy* (pp. 02-08). Cologne: EU-Agency, Regional Government of Cologne-Germany. Ανακτήθηκε 01 Ιουλίου, 2018, από <http://ease-eu.com/documents/compendium/chapter02.pdf>
- Weber, R. P. (1990). *Basic Content Analysis*. Newbury, CA: Sage.
- White, G. & Sharp, C. (2007). "It is different ... because you are getting older and growing up." How children make sense of the transition to Year 1. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(1), pp. 87-102. doi: [10.1080/13502930601161882](https://doi.org/10.1080/13502930601161882)
- Wigfield, A. & Eccles, J.S. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), pp. 68-81. doi: <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>

- Wigfield, A., Eccles, J.S. & Rodriguez, D. (1998). The Development of Children's Motivation in School Contexts. *Review of Research in Education*, 23(1), pp. 73-118. doi: <https://doi.org/10.3102%2F0091732X023001073>
- Wong, M. (2015). Voices of children, parents and teachers: how children cope with stress during school transition. *Early Child Development and Care*, 185(4), pp. 658-678. doi: [10.1080/03004430.2014.948872](https://doi.org/10.1080/03004430.2014.948872)
- Woodhead, M. (1981). *Vorschulerziehung in Westeuropa. Ergebnisse aus dem Project des Europarates*. Bonn: Europa Union Verlag.
- Yeboah, D.A. (2002). Enhancing Transition from Early Childhood Phase to Primary Education: Evidence from the research literature. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 22(1), pp. 51-68. doi: [10.1080/09575140120111517](https://doi.org/10.1080/09575140120111517)
- Yeo, L. S., & Clarke, C. (2005). Starting school: A Singapore story told by children. *Australasian Journal of Early Childhood*, 30(3), 1-8.
- Yost, N. (2001). Lights, Camera, Action: Videoconferencing in Kindergarten. In J. Price, D. Willis, N. Davis & J. Willis (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2001* (pp. 3173-3175). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Zandberg, I. & Lewis, L. (2008). *Technology-Based Distance Education Courses for Public Elementary and Secondary School Students: 2002–03 and 2004–05*. (NCES 2008–008). Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Ανακτήθηκε 11 Απριλίου, 2018, από <https://nces.ed.gov/pubs2008/2008008.pdf>

Παράρτημα Α: Βασικά αντικείμενα ανά άξονα & ερωτήσεις

Τα βασικά αντικείμενα ανά άξονα σύμφωνα με την αξιολόγηση του προγράμματος:

Τα βασικά αντικείμενα ανά άξονα σύμφωνα με την αξιολόγηση του προγράμματος «Οδυσσέας»	ΕΡΩΤΗΣΗ ΠΟΥ ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΕΙ ΣΕ ΚΑΘΕ ΑΞΟΝΑ
1^{ος} άξονας: Σχέσεις με τους δασκάλους (Τοπικής – Απομακρυσμένης τάξης) (3ο Ερευνητικό ερώτημα)	3ο Ερευνητικό ερώτημα: Σε ποιο βαθμό η προτεινόμενη μεθοδολογία ενίσχυσε τις σχέσεις των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς στην τοπική και την απομακρυσμένη τάξη.
Επικοινωνία με τον δάσκαλο μέσω Τ/Δ /DASKALOS_EPIKOINONIA	ΕΡ.16 Τι περιμένεις να κάνεις με τον δάσκαλο της άλλης τάξης;
Συνεργασία με τον δάσκαλο μέσω Τ/Δ /DASKALOS_SYNERGASIA	ΕΡ.16 Τι περιμένεις να κάνεις με τον δάσκαλο της άλλης τάξης;
Απόψεις/δηλώσεις για τον δάσκαλο της απομακρυσμένης τάξης / DASKALOS_DISTANCE	ΕΡ.16 Τι περιμένεις να κάνεις με τον δάσκαλο της άλλης τάξης;
Απόψεις/δηλώσεις για τον δάσκαλο της τοπικής τάξης /DASKALOS_LOCAL	ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΕΡΩΤΗΣΗ
Απόψεις για τον δάσκαλο/δασκάλα γενικά /DASKALOS_GENIKA	ΕΡ.13 Τι κάνει ο δάσκαλος στο δημοτικό; ΕΡ.15 Τι νομίζεις ότι θέλει ο δάσκαλος να κάνουν τα παιδιά;
Προσδοκίες για τον δάσκαλο/α /DASKALOS_PROSDOKIES	ΕΡ.14 Τι περιμένεις να κάνεις εσύ με τον/την δάσκαλο/α ;
2^{ος} άξονας: Σχέσεις με τους συμμαθητές (Τοπικής – Απομακρυσμένης Τάξης)	2ο Ερευνητικό Ερώτημα: Σε ποιο βαθμό η προτεινόμενη μεθοδολογία ενίσχυσε τις

(2ο Ερευνητικό Ερώτημα)	σχέσεις μεταξύ των παιδιών τοπικής και απομακρυσμένης τάξης.
Επικοινωνία με τους συμμαθητές μέσω Τ/Δ /STUDENTS_EPIKOINONIA	ΕΡ.12 Τι περιμένεις να κάνεις με αυτά τα παιδιά; / τι έκανες;
Συνεργασία με τους συμμαθητές μέσω Τ/Δ /STUDENTS_SYNERGASIA	ΕΡ.12 Τι περιμένεις να κάνεις με αυτά τα παιδιά; / τι έκανες;
Απόψεις/δηλώσεις για τους συμμαθητές της απομακρυσμένης τάξης /STUDENTS_APOPSEIS_DISTANCE	ΕΡ.11 Αν σου έλεγαν ότι θα γίνεις ομάδα (τώρα που έγινες ομάδα...) με παιδιά ενός άλλου σχολείου, που δεν τα γνωρίζεις, τι θα σκεφτόσουν; Τι θα ένιωθες;
Απόψεις/δηλώσεις για τους συμμαθητές της τοπικής τάξης /STUDENTS_APOPSEIS_LOCAL	ΕΡ.8 Τι κάνεις με τους συμμαθητές σου στο σχολείο;
3^{ος} άξονας: Το σχολείο ως φορέας κοινωνικοποίησης (2ο Ερευνητικό ερώτημα)	2ο Ερευνητικό Ερώτημα: Σε ποιο βαθμό η προτεινόμενη μεθοδολογία ενίσχυσε τις σχέσεις μεταξύ των παιδιών τοπικής και απομακρυσμένης τάξης.
Σχέσεις με τους συμμαθητές της τοπικής τάξης μέσα από την Τ/Δ /SOC_SXESEIS_LOCAL	ΕΡ.10 Τι περιμένεις να κάνουν οι φίλοι σου για σένα;
Σχέσεις με τους συμμαθητές της απομακρυσμένης τάξης μέσα από την Τ/Δ /SOC_SXESEIS_DISTANCE	ΕΡ.11 Αν σου έλεγαν ότι θα γίνεις ομάδα (τώρα που έγινες ομάδα...) με παιδιά ενός άλλου σχολείου, που δεν τα γνωρίζεις, τι θα σκεφτόσουν; Τι θα ένιωθες; ΕΡ.12 Τι περιμένεις να κάνεις με αυτά τα παιδιά; / τι έκανες;

<p>Νέες γνωριμίες μέσω T/Δ /SOC_MEETINGS</p>	<p>EP.11 Αν σου έλεγαν ότι θα γίνεις ομάδα (τόρα που έγινες ομάδα...) με παιδιά ενός άλλου σχολείου, που δεν τα γνωρίζεις, τι θα σκεφτόσουν; Τι θα ένιωθες;</p> <p>EP.12 Τι περιμένεις να κάνεις με αυτά τα παιδιά; / τι έκανες;</p>
<p>Απόκτηση φίλων μέσω T/Δ /SOC_FRIENDS</p>	<p>EP.11 Αν σου έλεγαν ότι θα γίνεις ομάδα (τόρα που έγινες ομάδα...) με παιδιά ενός άλλου σχολείου, που δεν τα γνωρίζεις, τι θα σκεφτόσουν; Τι θα ένιωθες;</p> <p>EP.12 Τι περιμένεις να κάνεις με αυτά τα παιδιά; / τι έκανες;</p>
<p>Σημασία φίλων SOC_SHMASIA</p>	<p>EP.9</p> <p>Γιατί είναι σημαντικοί οι φίλοι στο σχολείο;</p>
<p>4ος άξονας: Δεξιότητες μετάβασης (1ο & 4ο Ερευνητικό ερώτημα)</p>	<p>1ο Ερευνητικό ερώτημα:</p> <p>Σε ποιο βαθμό η προτεινόμενη μεθοδολογία επηρέασε τη διάθεση αποδοχής νέων εμπειριών από τα παιδιά.</p> <p>4ο Ερευνητικό ερώτημα:</p> <p>Σε ποιο βαθμό η προτεινόμενη μεθοδολογία ενίσχυσε την αυτοπεποίθηση των παιδιών ως προς τη μετάβασή τους.</p>
<p>Απόκτηση Αυτοπεποίθησης /METABASH_SELFCONFIND</p>	<p>EP.5 Νομίζεις ότι μπορείς να τα καταφέρεις στο Δημοτικό;Γιατί;</p> <p>EP.6 Τι πιστεύεις ότι χρειάζεσαι</p>

	εσύ για να τα καταφέρεις στο Δημοτικό;
Διάθεση αποδοχής νέων εμπειριών /METABASH_EMPEIRIES	EP. 7 Τι νέο θα ήθελες να συναντήσεις στο σχολείο;
Συναισθήματα για το Δημοτικό σχολείο METABASH_FEELINGS	EP.3 Ποια συναισθήματα σου δημιουργούνται για αυτό;
Προβληματισμοί για το Δημοτικό /METABASH_PROBLEMS	EP.4 Υπάρχει κάτι που σε απασχολεί ή σε φοβίζει, σχετικά με το Δημοτικό Σχολείο;
Απόψεις για το Δημοτικό Σχολείο /METABASH_DHMOTIKO	EP. 1 Τι ξέρεις για το Δημοτικό Σχολείο;
Δηλώσεις για το Δημοτικό Σχολείο/ METABASH_LIKE	EP. 2 Τι σου αρέσει στο δημοτικό σχολείο;
5ος άξονας: Διάφορα	
Θέματα που αναφέρονται στην συνέντευξη και δεν αφορούν το θέμα OTHERS	

Ερευνητικά ερωτήματα:

1. Σε ποιο βαθμό η προτεινόμενη μεθοδολογία επηρέασε τη διάθεση αποδοχής νέων εμπειριών από τα παιδιά.
2. Σε ποιο βαθμό η προτεινόμενη μεθοδολογία ενίσχυσε τις σχέσεις μεταξύ των παιδιών τοπικής και απομακρυσμένης τάξης.
3. Σε ποιο βαθμό η προτεινόμενη μεθοδολογία ενίσχυσε τις σχέσεις των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς στην τοπική και την απομακρυσμένη τάξη.
4. Σε ποιο βαθμό η προτεινόμενη μεθοδολογία ενίσχυσε την αυτοπεποίθηση των παιδιών ως προς τη μετάβασή τους.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

1. τι ξέρεις για το Δημοτικό Σχολείο; (ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ: 1, 4)
2. τι σου αρέσει στο δημοτικό σχολείο; (Ε.Ε.: 1, 4)
3. Ποια συναισθήματα σου δημιουργούνται για αυτό; (Ε.Ε. 4)
4. Υπάρχει κάτι που σε απασχολεί ή σε φοβίζει, σχετικά με το Δημοτικό Σχολείο; (Ε.Ε.: 4)
5. Νομίζεις ότι μπορείς να τα καταφέρεις στο Δημοτικό; Γιατί; (Ε.Ε.: 4)
6. Τι πιστεύεις ότι χρειάζεσαι εσύ για να τα καταφέρεις στο Δημοτικό; (Ε.Ε.: 4)
7. Τι νέο θα ήθελες να συναντήσεις στο σχολείο; (Ε.Ε.: 1)
8. Τι κάνεις με τους συμμαθητές σου στο σχολείο; (Ε.Ε.: 2)
9. Γιατί είναι σημαντικοί οι φίλοι στο σχολείο;(Ε.Ε.: 2)
10. τι περιμένεις να κάνουν οι φίλοι σου για σένα; (Ε.Ε.: 2)
11. Αν σου έλεγαν ότι θα γίνεις ομάδα (τόρα που έγινες ομάδα...) με παιδιά ενός άλλου σχολείου, που δεν τα γνωρίζεις, τι θα σκεφτόσουν; Τι θα ένιωθες; (Ε.Ε.: 2)
12. Τι περιμένεις να κάνεις με αυτά τα παιδιά; / τι έκανες;(Ε.Ε.: 2)
13. τι κάνει ο δάσκαλος στο δημοτικό;(Ε.Ε.: 3)
14. Τι περιμένεις να κάνεις εσύ με τον/την δάσκαλο/α; (Ε.Ε.: 3)
15. τι νομίζεις ότι θέλει ο δάσκαλος να κάνουν τα παιδιά;(Ε.Ε.: 3)
16. τι περιμένεις να κάνεις με τον δάσκαλο της άλλης τάξης; (Ε.Ε.: 3)

Παράρτημα Β: Συνεντεύξεις μαθητών

Π_101

Λοιπόν, Α...., θέλω να μου πεις εσύ τι ξέρεις για το δημοτικό σχολείο. Τι είναι το δημοτικό σχολείο; Εσύ που είσαι τώρα μαθήτρια...

Είναι μεγάλο σχολείο, καταρχήν, είναι πολλά παιδάκια και... δεν ξέρω τίποτα άλλο.

Τι σου αρέσει στο δημοτικό σχολείο;

Μαθήματα.

Σου αρέσουν τα μαθήματα, ε; Μόνο αυτό;

Μόνο. Και να βγαίνω και διάλειμμα.

Ωραία. Τι νιώθεις για το δημοτικό σχολείο; Όταν σου λένε «δημοτικό σχολείο», τι νιώθεις;

Πολύ χαρούμενη.

Θέλεις να μου πεις νιώθεις χαρά;

Ναι. Γιατί η θεία μου πηγαίνουμε στη λογοθεραπεύτρια. Και όταν έρχεται την Πέμπτη, πηγαίνουμε στη λογοθεραπεύτρια και μαθαίνω πιο πολλές λεξούλες. Γι' αυτό.

Α, πολύ ωραία. Υπάρχει κάτι που να σε απασχολεί ή να σε φοβίζει στο δημοτικό σχολείο;

Όχι.

Όχι. Πολύ ωραία. Νομίζεις εσύ ότι μπορείς να τα καταφέρεις στο δημοτικό;

[Όχι]

Γιατί;

Γιατί θα είναι λίγο δύσκολα τα μαθήματα.

Σου φαίνονται λίγο δύσκολα τα μαθήματα, ε; Τι νομίζεις ότι χρειάζεται να έχεις για να τα καταφέρεις στο δημοτικό; Τι πρέπει να κάνεις για να τα καταφέρεις;

Για να ακούω την κυρία πρέπει να ακούω, να είμαι καλή μαθήτρια και να μην κάνω του κεφαλιού μου.

Ωραία. Δε μου λες, τι άλλο θα ήθελες να δεις στο σχολείο που δεν γίνεται, δεν το έχεις δει μέχρι τώρα; Θα ήθελες να κάνουμε και κάτι άλλο στο σχολείο που δεν το έχεις δει μέχρι τώρα να γίνεται;

Ναι.

Τι θα ήθελες;

Θα ήθελα να γνωρίσω μερικά παιδάκια που δεν ξέρω μέχρι τώρα και να γίνουμε φίλοι, όμως μέχρι να φύγω από αυτό το σχολείο θα πρέπει να περάσουν πολλά χρόνια ή μήνες, ένα από τα δύο.

Τι κάνεις με τους συμμαθητές σου στο σχολείο; Όταν έρχεσαι με τα άλλα τα παιδιά στο σχολείο, τους συμμαθητές σου, τι κάνεις, θέλεις να μου πεις;

Παίζω, διασκεδάζω, κάνουμε το χορευτικό που έχουμε μάθει και σου έδειξα εσένα και της Γεωργίας και... τίποτα άλλο.

Ωραία. Έχεις φίλους εσύ στο σχολείο;

Σε αυτό ή στο άλλο;

Σε αυτό.

Έχω, τη Μ.... τη Μ....

Έχεις φίλους λοιπόν. Είναι σημαντικό να έχει ένα παιδί φίλους στο σχολείο;

Όχι, δεν είναι.

Γιατί δεν είναι σημαντικό;

Γιατί δεν είναι κανένα πρόβλημα, καταρχήν...

Α, δεν είναι πρόβλημα να μην έχεις φίλους;

Είναι. Αυτό είναι. Το άλλο δεν είναι.

Ποιο δηλαδή δεν είναι; Θέλεις να μου το εξηγήσεις αυτό;

Ναι. Αυτό είναι που το ένα είναι που έχεις φίλους και το άλλο που δεν έχεις φίλους.

Εσύ μου είπες ότι έχεις φίλους, έτσι δεν είναι; Ωραία. Και ρωτάω εγώ, γιατί είναι σημαντικό να έχεις φίλους στο σχολείο;

Δεν είναι.

Δεν είναι σημαντικό, λοιπόν.

Γιατί έχεις φίλους, δεν έχεις λύπη και σου αρέσει.

Α, λοιπόν σου αρέσει να έχεις φίλους, ε;

Ναι.

Και δεν έχεις λύπη όταν έχεις φίλους. Δηλαδή, τι κάνεις με τους φίλους;

Παίζω, διασκεδάζω, κάνουμε το χορευτικό και παίζω μήλα.

Ωραία. Παίζεις και διασκεδάζεις λοιπόν με τους φίλους σου και γι' αυτό είναι σημαντικό οι φίλοι, επειδή κάνεις όλα αυτά μαζί τους, ε;

[Ναι]

Πολύ ωραία. Τι θέλεις να κάνουν οι φίλοι σου για σένα;

Να μου κάνουν μια ζωγραφιά και εγώ να τη θυμάμαι και μετά να πάω στο [...] σχολείο και μετά να κάνω τι θα γίνω γι' αυτά κι αυτό εκείνο το σχολείο.

Θα ήθελες λοιπόν οι φίλοι σου να κάνουν μια ζωγραφιά για σένα. Τι θα ήθελες να κάνουν κάθε μέρα για σένα; Γιατί τη ζωγραφιά θα την κάνουν μια φορά, έτσι δεν είναι; Δε θα την κάνουν κάθε μέρα...

Ναι.

Θα ήθελες να κάνουν κάθε μέρα κάτι για σένα οι φίλοι σου;

Να μου δίνουν κάθε μέρα αυτοκόλλητα. Μπορούν να το κάνουν αυτό.

Να ανταλλάσσετε κάθε μέρα αυτοκόλλητα, ε; Τίποτα άλλο;

[Όχι]

Ωραία. Αν σου έλεγαν τώρα, αν σου έλεγα εγώ τώρα ότι θα γίνουμε ομάδα με ένα άλλο σχολείο που αυτά τα παιδιά που πάνε στο άλλο σχολείο δεν τα ξέρεις ακόμα, τι θα σκεφτόσουνα, τι θα ένιωθες;

Πρέπει η κυρία να μας το δείξει στον υπολογιστή αυτά τα παιδιά και μετά εγώ να καταλάβω και να γίνω φίλος με άλλους.

Α, θα ήθελες λοιπόν να γίνεις φίλη με τα άλλα τα παιδιά, ε; Θα σκεφτόσουν κάτι, θα ένιωθες κάτι για αυτά τα παιδιά;

Όχι.

Όχι στην αρχή, ε; Τι θα ήθελες να κάνεις λοιπόν με αυτά τα παιδιά, μου είπες ότι θες να γίνεις φίλη με αυτά τα παιδιά.

Ναι.

Θα ήθελες να κάνεις κάτι άλλο με αυτά τα παιδιά;

[Όχι]

Μόνο αυτό, μόνο να γίνετε φίλοι, ε; **Ωραία.** Τώρα θέλω να σου κάνω μια-δυο ερωτήσεις για τον δάσκαλο, γιατί είσαι τώρα μαθήτρια του δημοτικού και ξέρεις για το δάσκαλο, έτσι δεν είναι;

[Ναι]

Θέλω να μου πεις λοιπόν, Α..., τι κάνει ο δάσκαλος στο σχολείο...

Σου εξηγεί τα μαθήματα, δεν πρέπει να κάνεις τρέλες μέσα στο σχολείο, δηλαδή να τρέχεις, να κάνεις ζημιές και να πειράζεις τον κύριο και δεν πρέπει... ούτε να του τραβάς τα μαλλιά, να του πειράζεις τα μουστάκια, μόνο αγκαλίτσες και φιλάκια.

Πολύ ωραία. Εσύ, τι θέλεις να κάνεις με την κυρία σου;

Με αυτή που έχω;

Ναι. Με την κυρία Γ...

Θέλω να μιλήσουμε μια φορά με εκείνα τα παιδιά στο σχολείο.

Μόνο με την κυρία, θέλεις να κάνεις κάτι, μόνο με την κυρία;

Όχι.

Εσύ μου είπες τώρα ότι θέλεις να μιλήσεις με τα παιδιά που θα είναι από μακριά, σε μια άλλη τάξη, ε;

Ναι.

Θες να σε βοηθήσει η κυρία να τα γνωρίσεις...

Ναι.

Δε θες να κάνεις κάτι άλλο με την κυρία σου...

[Όχι]

Ωραία. Τι νομίζεις ότι θέλει η κυρία Γ... να κάνουν τα παιδάκια που είναι στην τάξη της;

Να παίζουμε, δηλαδή να είναι διάλειμμα και εγώ μετά με εκείνα τα παιδιά να μιλάω, να μην κάνω διάλειμμα.

Και όταν δε μιλάμε με το άλλο σχολείο και είμαστε μόνοι μας εδώ και δεν είναι το άλλο σχολείο, δεν το βλέπουμε το άλλο σχολείο από τον υπολογιστή, εσύ τι πιστεύεις ότι θέλει η κυρία να κάνουν τα παιδάκια της τάξης της, τα δικά της; Δηλαδή τα παιδιά που είστε μέσα εκεί. Τι θέλει η κυρία Γ... να κάνετε;

Να το ακούσουν όλα τα παιδιά αυτό που θέλω να πω.

Α, θέλει να κάνουν ησυχία για να ακούν όλα τα παιδιά εσένα.

Ναι.

Ωραία. Τι άλλο μπορεί να θέλει η κυρία για όλη την τάξη;

Μπορεί η κυρία τα παιδιά που είναι εκεί μέσα να τους πει για λίγο να φύγετε από εκεί και να περιμένετε στην πόρτα και μετά να ξαναμπούνε πάλι μέσα.

Αυτό το θέλει η κυρία να το κάνουνε;

Ναι, το θέλει.

Α, εντάξει.

Θα το συζητήσουμε κιόλας.

Ωραία. Με την άλλη κυρία ή τον άλλο κύριο που θα είναι στην άλλη τάξη, που θα τον βλέπουμε από τον υπολογιστή, θα ήθελες να κάνεις κάτι;

[Όχι]

Δεν θέλεις τίποτα με τον άλλο τον κύριο ή την κυρία που θα βλέπεις από τον υπολογιστή, ε;

Όχι.

Όχι, ε; Ωραία. Αυτό ήταν, Α... Τελειώσαμε.

Π_102

Γ... , θέλω εσύ να μου πεις τι ξέρεις για το δημοτικό σχολείο. Τι είναι το δημοτικό σχολείο;

Το δημοτικό σχολείο είναι μια τάξη και εκεί πέρα είναι πολύ μεγάλα σχολεία και αυτά τα παιδιά που φοβούνται, πρέπει να πάνε. Γιατί μετά θα χάσουν το τέτοιο τους, πώς το λένε, το... δεν θα ξέρουν να οδηγήσουν μετά.

Αααα, δεν θα ξέρουν τα μαθήματά τους, ε; Ωραία.

Ναι.

Τι σου αρέσει εσένα στο δημοτικό σχολείο; Υπάρχει κάτι που σου αρέσει;

Ναι.

Τι σου αρέσει;

Να κάνω μάθημα. Γιατί μετά μαθαίνω και μπορώ να κάνω ό,τι θέλω.

Δε μου λες, εσύ είπαμε τώρα είσαι μαθητής του δημοτικού, έτσι δεν είναι; Πας στην πρώτη τάξη.

[Ναι]

Τι νιώθεις για το δημοτικό σχολείο;

Πολύ ωραία.

Σ' αρέσει, ε; Ωραία. Θέλεις να μου πεις κάτι άλλο γι' αυτό; Πώς είναι στο μυαλό σου το δημοτικό;

Όχι.

Όχι. Σε φτάνει αυτό. Ωραία. Υπάρχει κάτι που σε απασχολεί, κάτι που σε φοβίζει στο δημοτικό σχολείο;

Όχι.

Τίποτα, ε; Νομίζεις ότι εσύ μπορείς να τα καταφέρεις στο δημοτικό;

Ναι.

Γιατί;

Γιατί θα μου βάζει μαθήματα συνέχεια η κυρία και εσύ και μετά εγώ θα μάθω και θα ξέρω τι να κάνω στην άλλη τάξη.

Πολύ ωραία, πάρα πολύ ωραία. Δε μου λες, τι νομίζεις εσύ ότι πρέπει να έχει ένα παιδί για να τα καταφέρει στο δημοτικό, τι πρέπει να κάνει ένα παιδί για να τα καταφέρει στο δημοτικό;

Να αποφύγει το φόβο του.

Να μη φοβάται, δηλαδή, το δημοτικό. Μόνο αυτό;

Ναι.

Τέλεια. Τι άλλο πράγμα καινούριο θα ήθελες να κάνεις στο δημοτικό που δεν το έχεις κάνει ακόμα; Με την κυρία σου, με τους κυρίους εδώ; Είναι κάτι που θα ήθελες να κάνεις διαφορετικό από ό,τι κάνεις τώρα;

[Ναι]

Για πες, αν έχεις κάποια ιδέα...

Γιατί εγώ δεν μπορώ να κάνω μαθηματικά, γλώσσα, γλώσσα μπορώ να κάνω, ενώ μαθηματικά δεν μπορώ να κάνω, γιατί τα κάνουνε οι άλλοι. Δεν μπορώ. Για να κάνω άλλο μάθημα, πρέπει να πάω σε άλλη τάξη.

Α, στην τάξη που είσαι θα ήθελες να κάνεις κάτι άλλο, που να μην είναι μάθημα, κάτι που να σου αρέσει; Θα ήθελες να κάνεις κάτι άλλο που να σου αρέσει εδώ στο σχολείο;

Α, να παίζω με τον υπολογιστή.

Α, θα ήθελες λοιπόν να παίζεις παιχνίδια λοιπόν με τον υπολογιστή. Πολύ ωραία.

Αλλά έχουμε και ένα τάμπλετ στο σπίτι μας, που έχει ο Η., είναι δικό του, το έφερε ο νονός του, και είχε κατεβάσει κάτι καινούρια παιχνίδια.

Ωραία.

Και τα παίζω.

Με τους συμμαθητές σου τι κάνεις στο σχολείο;

Μαθαίνω γράμματα, διαβάζω, μαθαίνω...

Έχεις φίλους;

Ναι.

Γιατί είναι σημαντικοί; Γιατί είναι καλό ένα παιδί να έχει φίλους στο σχολείο;

Γιατί μετά άμα είσαι μόνος σου, νιώθεις μοναξιά. Δεν έχεις φίλους να παίζεις ένα παιχνίδι, να διασκεδάσεις, να είσαι χαρούμενος.

Πολύ ωραία. Τι θέλεις να κάνουν οι φίλοι σου για σένα;

Να με παίζουν, να μη μου φωνάζουν, να μη με δέρνουν...

Ωραία. Αν σου έλεγαν τώρα, αν σου έλεγα εγώ ότι θα γίνεις ομάδα με παιδιά από ένα άλλο σχολείο, που δεν τα ξέρεις ακόμα, τι θα σκεφτόσουν, τι θα ένιωθες;

Λύπη, γιατί μετά δεν έχω φίλους.

Α, θα νιώθεις λύπη γιατί δε θα ξέρεις φίλους από το άλλο σχολείο, δε θα έχεις φίλους;

[Ναι]

Ωραία. Τι θα ήθελες να κάνεις με αυτά τα παιδιά από ένα άλλο σχολείο, αν μπορούσαμε να γίνουμε ομάδα με ένα άλλο σχολείο και να είμαστε μαζί; Τι θα ήθελες να κάνεις με αυτά τα παιδιά;

Πρώτα να μου πουν το όνομά τους και μετά εγώ να τους πω το άλλο και μετά θα ξέρω πώς να τους λέω...

Θα ήθελες λοιπόν να γνωριστείς με τα παιδιά, ε;

[Ναι]

Μόνο αυτό;

Όχι.

Τι άλλο θα ήθελες...

Μετά, όταν γνωριστούμε, να μπορούμε να παίζουμε ένα παιχνίδι, να το χαρούμε, να χαρούνε και τα άλλα παιδιά.

Πολύ ωραία. Λοιπόν, για πες μου βρε Γ... Τον κύριο, την κυρία την ξέρεις καλά, είσαι πολλούς μήνες εδώ στο σχολείο...

Ναι.

...αν είχες τώρα έναν φίλο σου που δεν έχει πάει στο σχολείο, τι θα του έλεγες ότι κάνει ένας κύριος, μια κυρία στο δημοτικό, αν ήταν ένα παιδί από τα Κοντόπουλα...

Ότι μας βάζει μαθήματα, μας λέει τι να κάνουμε, μας βγάζει διαλείμματα, μας βάζουν να παίζουμε με τον υπολογιστή, μας βάζουν μαθήματα να γράψουμε...

Ωραία. Εσύ, τι θέλεις να κάνεις με την κυρία σου;

Με την κυρία μου;

Ναι. Τι θέλεις εσύ να κάνεις;

Να διαβάζω.

Θες να διαβάζεις, ε;

[Ναι]

Πολύ ωραία. Τι νομίζεις ότι θέλει η κυρία να κάνουν τα παιδιά;

Να τους βάζει μαθήματα.

Η κυρία νομίζεις λοιπόν ότι θέλει να τους βάζει μαθήματα, ε;

[Ναι]

Ωραία.

Είναι πιο σημαντικά. Από όλα τα πράγματα.

Ωραία. Κι αν ήμασταν τώρα μαζί με ένα άλλο σχολείο και κάναμε μαθήματα από μακριά, όπως κάνει η αδερφή σου η Μ..., που βλέπουμε από τον υπολογιστή άλλα σχολεία από μακριά και κάνουμε μάθημα μαζί... Και θα έχει και το άλλο σχολείο έναν δάσκαλο... Θα ήθελες να είσαι σε ένα τέτοιο μάθημα;

Ναι.

Τι θα ήθελες να κάνεις με τον άλλο τον δάσκαλο;

Να μου βάζει μόνο μαθήματα.

Να σου βάζει μαθήματα, ε;

Και να κάνω και διάλειμμα.

Και να κάνετε και διάλειμμα να ξεκουράζεσαι. Μπράβο, Γ... Πάρα πολύ ωραία. Σε ευχαριστώ πάρα πολύ.

Π_103

Λοιπόν, Κ..., θέλω να μου πεις τι ξέρεις για το δημοτικό σχολείο. Τι είναι το δημοτικό σχολείο για σένα;

Εεε, κάτι καλό..

Δηλαδή;

Εεεε. Δε μ' αρέσει και τόσο, αλλά ωραίο είναι. Γιατί όταν λέω στους γονείς μου ότι δεν θέλω να κάτσω Ολοήμερο, μου λένε εντάξει δεν θα κάτσεις, ε, αυτό μ' αρέσει. Και το σχολείο που δεν κάνουμε συνέχεια μάθημα.

Ωραία. Τι σου αρέσει λοιπόν στο δημοτικό σχολείο; Για ξαναπές μου το να το ακούσω καλά.

Εεε, που με αφήνουνε και κάθομαι στο Ολοήμερο, που δε μ' αφήνουνε, που βγαίνουμε και έξω, που ζωγραφίζουμε, αυτά.

Σου αρέσει λοιπόν που βγαίνεις έξω, το διάλειμμα δηλαδή, ε; Το διάλειμμα, που ζωγραφίζεται, αυτά σου αρέσουνε στο δημοτικό σχολείο. Ωραία. Τι νιώθεις για το δημοτικό σχολείο; Τι συναισθήματα νιώθεις για το δημοτικό; Πώς αισθάνεσαι;

Εεε, λίγο δύσκολα ότι θα 'ναι.

Σου φαίνεται λοιπόν δύσκολο, ε; Υπάρχει δηλαδή κάτι που σε απασχολεί ή σε φοβίζει στο δημοτικό σχολείο;

Όχι, αλλά είναι δύσκολα. Αυτό με φοβίζει... Ότι είναι δύσκολα. Γιατί έχω δει τη Μ, και δυσκολεύεται...

Α, σου φαίνεται δύσκολο αυτό που θα δεις με τις άλλες τάξεις...

Ναι.

Αυτό που κάνουν τα πιο μεγάλα παιδιά;

Ναι.

Εσύ νομίζεις ότι μπορείς να τα καταφέρεις στο δημοτικό;

Έτσι νομίζω.

Ωραία. Γιατί το νομίζεις αυτό;

Επειδή μερικές φορές δεν βαριέμαι και τα γράφω, κάθομαι σπίτι και γράφω λέξεις, αριθμητική κάνω σπίτι, και να μου την έχει βάλει η κυρία...

Άρα λοιπόν εσύ προσπαθείς, έ;

Ναι.

Γι' αυτό. Μπράβο. Ωραία. Τι νομίζεις ότι χρειάζεσαι εσύ να κάνεις για να τα καταφέρεις στο δημοτικό;

Προσπάθεια.

Προσπάθεια, ε; Μόνο προσπάθεια.

[Ναι]

Ωραία. Θα ήθελες να συναντήσεις κάτι καινούριο κάτι διαφορετικό στο σχολείο εκτός από ...

Ναι.

Τι θα ήθελες λοιπόν να δεις στο σχολείο;

Να μην τσακώνονται. Όλοι μας.

Θα ήθελες λοιπόν να μην τσακώνονται όλα τα παιδιά. Ωραία. Έχεις συμμαθητές στην τάξη, έτσι δεν είναι; Τι κάνεις με τους συμμαθητές σου στο σχολείο;

Παίζουμε.

Μόνο παίζετε, ε;

[Ναι]

Έχεις φίλους;

[Ναι]

Είναι σημαντικό να έχει ένα παιδί φίλους στο σχολείο;

Ναι.

Γιατί;

Γιατί είμαστε και εμείς χαρούμενοι.

Είστε χαρούμενοι. Δηλαδή πώς είσαι χαρούμενος, όταν έχεις φίλους; Θες να μου το εξηγήσεις;

Ότι νιώθω ωραία... Αυτά. Και μου αρέσει που παίζουμε. Δηλαδή, διάφορα παιχνίδια. Κάθε τρεις και λίγο βρίσκουμε και άλλο παιχνίδι. Μια βδομάδα παίζουμε και άλλο.

Φανταστικά. Αν σου έλεγαν τώρα ότι θα γίνεις ομάδα με παιδιά ενός άλλου σχολείου που δεν τα γνωρίζεις όπως έχουν γίνει ομάδα τα μεγάλα παιδιά. Τα έχεις δει που βλέπουν από τον υπολογιστή κάποιες άλλες τάξεις και κάνουν μάθημα; Αυτά τα παιδιά έχουν γίνει ομάδα με κάποια παιδιά από άλλα σχολεία. Εσύ, αν σου λέγανε ότι θα γίνεις και εσύ ομάδα με κάποια άλλα παιδιά από ένα άλλο σχολείο που δεν τα ξέρεις, τι θα σκεφτόσουν, τι θα ένιωθες;

Λύπη, επειδή δε θα τους ήξερα και θα ντρεπόμουνα, κι αυτό.

Θα ντρεπόσουν, ε;

Γιατί θα ήταν ξένα παιδιά και ...

Τι θα ήθελες να κάνεις με αυτά τα παιδιά;

Να παίζουμε.

Θα ήθελες να παίζεις με αυτά τα παιδιά, ε; Θα ήθελες κάτι άλλο με αυτά τα παιδιά;

Όχι.

Τώρα θέλω να σου κάνω μερικές ερωτήσεις για το δάσκαλο. Εσύ είσαι και παιδί του δημοτικού και ξέρεις να τα απαντήσεις αυτά εύκολα. Τι κάνει ένας δάσκαλος στο δημοτικό σχολείο;

Προσέχει τα παιδιά, κάνει γύρους όλη την ώρα για να δει πού είναι τα παιδιά, και δηλαδή άμα [...] κανένα παιδί και φωνάζουνε, [...] δες τα παιδιά...Αυτά.

Εσύ τι θέλεις να κάνεις με την κυρία σου; Τι σου αρέσει να κάνεις; Τι περιμένεις να κάνεις με την κυρία σου;

Να διαβάζουνε πρώτα οι μεγάλοι και μετά εμείς.

Θέλεις λοιπόν να διαβάζεις με την κυρία, ε;

Ναι.

Θες να κάνεις κάτι άλλο;

Όχι.

Ωραία. Τι νομίζεις ότι θέλει η κυρία σου να κάνουν όλα τα παιδιά στην τάξη; Τι θέλει η κυρία να κάνουν τα παιδιά;

Να διαβάζουνε.

Η κυρία θέλει να διαβάζουν τα παιδιά, ε; Θέλει λες κάτι άλλο;

Όχι.

Μόνο να διαβάζουνε, ε;

Ναι.

Αν τώρα εμείς ήμασταν ομάδα με ένα άλλο σχολείο όπως σου είπα και πριν, όπως είπαμε ότι είναι και τα μεγάλα παιδιά της πέμπτης και της έκτης και είχαν και αυτά τα παιδιά έναν δάσκαλο και τον βλέπαμε από τον υπολογιστή τον άλλο τον δάσκαλο, τι θα ήθελες να κάνεις εσύ με αυτό τον δάσκαλο της άλλης τάξης; Θα ήθελες να κάνεις κάτι;

Όχι.

Δεν θα ήθελες να κάνεις τίποτα, ε;. Ωραία... Αυτό ήταν, Κ.... Σε ευχαριστώ πάρα πολύ.

Π_104

Ξέρεις πώς το λένε αυτό το σχολείο εδώ που πας;

[...]

Το λένε δημοτικό σχολείο. Πας στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου.

Εντάξει.

Άμα σε ρωτήσει ένας φίλος σου στη Μαλάξα, που δεν έχει πάει ακόμα στο σχολείο, κανένα μικρό παιδάκι, που δεν έχει πάει ακόμα στο σχολείο...

Ναι...

...και σε ρωτήσει τι είναι το δημοτικό σχολείο, Η..., τι ξέρεις για το δημοτικό σχολείο, τι θα του πεις;

Εγώ πάω πρώτη τάξη στο ... Πώς το λένε;

Στο δημοτικό σχολείο, ε;

Ναι.

Και τι είναι αυτό το σχολείο, θα σε ρωτήσει ο φίλος σου. Τι θα του πεις; Τι είναι αυτό το σχολείο;

Τι είναι αυτό το σχολείο; Πρώτη τάξη.

Ναι. Και τι είναι το δημοτικό που θα έρθει αυτός να το δει; Πώς θα του απαντήσεις να ξέρει δηλαδή τι κάνεις εδώ, τι είναι αυτό το σχολείο, για να ξέρει και αυτός τι θα κάνει, άμα έρθει εδώ.

Να του πω τα μαθήματα και τέτοια πράγματα.

Α, άρα λοιπόν είναι ένα μέρος...

Και τι μαθήματα θα έχει και τέτοια πράγματα. Δεν είναι έτσι;

Ωραία. Είναι λοιπόν ένα μέρος που κάνεις μαθήματα, ε;

Ναι.

Μόνο;

Όχι. Και θα του πω και που... πότε άμα είναι πιο μεγάλος να πάει ... να μην πει που πρέπει να πάει τουαλέτα να πει «Κυρία πρέπει να πάω τουαλέτα» που κάνουν μαθήματα πολύ πολύ δύσκολο».

Α, εκτός από μαθήματα λες λοιπόν ότι πρέπει να ζητάει και την άδεια της κυρίας του για να πάει στην τουαλέτα, δεν θα πηγαίνει μόνος του όποτε θέλει. Αυτό δε θες να μου πεις, ε;

Ναι, γιατί η κυρία θα νομίζει «α, πηγαίνει να παίζει. Τώρα θα του φωνάξω». Αυτό δεν μπορεί.

Ωραία. Τι σου αρέσει εσένα εδώ στο σχολείο που έρχεσαι; Τι σου αρέσει στο δημοτικό;

Τα μαθήματα, να μάθω κάτι και τέτοια πράγματα. Και το κρητικό φαγητό μου αρέσει, και ο υπολογιστής, και όταν κάνουμε υπολογιστή, μου αρέσει, ναι.

Πολύ ωραία. Πάρα πολύ ωραία. Δε μου λες, ποια συναισθήματα σου δημιουργούνται για το δημοτικό σχολείο, τι νιώθεις δηλαδή κάθε πρωί που έρχεσαι εδώ στο σχολείο;

Τι νιώθω;

Θέλεις να σε βοηθήσω; Δηλαδή να σου πω, ας πούμε, εγώ, όταν γίνεται ένας αγώνας ποδόσφαιρο και κερδίζω, νιώθω χαρούμενος.

Ναι.

Άμα χάσω, νιώθω λυπημένος. Άμα δω το βράδυ, εκεί που κοιμάμαι, ένα όνειρο και είναι τρομακτικό, νιώθω φόβο.

Ναι.

Ή άμα με κυνηγάνε στο κρυφτό και κοντεύουνε να με πιάσουν, νιώθω αγωνία.

Ναι.

Εσύ, ας πούμε, όταν έρχεσαι εδώ στο σχολείο, τι νιώθεις;

Άμα πηγαίνω στο σχολείο και μετά παίζουμε μπάλα και άμα κερδίζω, άμα κάνω δέκατα, μου αρέσει. Άμα δεν κερδίσω, δε με πειράζει καθόλου. Αφού μια φορά ή δυο φορές δε με πειράζει. Αλλά όλες τις φορές δε θα ήταν τόσο ωραίο.

Ωραία. Να σε ρωτήσω τώρα κάτι άλλο. Το πρωί που σε ξυπνάει η μαμά... ή ξυπνάς μόνος σου;

Ξυπνάω μόνος μου.

Ωραία. Το πρωί που ξυπνάς μόνος σου και ετοιμάζεσαι για να έρθεις εδώ στο σχολείο, στο σπίτι σου όταν είσαι, πώς νιώθεις που θα πας στο σχολείο;

Έχω κάποιες φορές πει «Μα, μαμά δεν μπορώ σήμερα, να μην πάω στο σχολείο! Δύο φορές το έχω πει. Δύο φορές, όχι...»

Χμμ, ενώ τις άλλες φορές, τις πιο πολλές φορές;

Τις πιο πολλές φορές;

Είσαι λυπημένος, είσαι χαρούμενος, είσαι φοβισμένος;

Μια φορά που πήγα να κοιμηθώ δεν μπορούσα να κοιμηθώ γιατί ήθελα κάτι να πω νερό και η μαμά μου μου έφερε και εγώ φώναξα τη μαμά μου και μου έφερε το νερό και εγώ μετά δεν ήμουν λυπημένος γιατί ήθελα να πω νερό, ναι.

Ωραία. Είναι κάτι που σε φοβίζει στο σχολείο εδώ ή κάτι που να σε απασχολεί, κάτι να σε φοβίζει;

Όχι.

Όχι, τίποτα, ε; Εσύ νομίζεις ότι μπορείς να τα καταφέρεις στο δημοτικό σχολείο, εδώ στο σχολείο μπορείς να τα καταφέρεις;

Ναι, νομίζω ναι.

Γιατί το νομίζεις αυτό; Θέλεις να μου το εξηγήσεις;

Γιατί είναι εδώ καλοί κύριοι, καλός κύριος είσαι και η κυρία μου είναι καλή, όλοι είναι καλοί κυρίες και καλός κύριος και εσύ γιατί άμα ήταν κάποιος άλλος κύριος εδώ και δεν ήταν έτσι που θα ήσουν εσένα, θα ήμουν μάλλον λυπημένος, τέτοια πράγματα. Ναι.

Ωραία. Τι χρειάζεται να κάνει ένα παιδί για να τα καταφέρει στο σχολείο, Η..., κατά τη γνώμη σου;

Πρέπει να μάθει, πρέπει να ακούει την κυρία και τον κύριο, πρέπει να μην κλέβει και τέτοια.

Πάρα πολύ ωραία. Πάρα πολύ ωραίες οι απαντήσεις σου. Με βοηθάς πάρα πολύ. Εσύ τώρα πας δύο χρόνια στο σχολείο, ένα χρόνο στο σχολείο, πήγαινες και στο νηπιαγωγείο, πέρυσι;

Ναι.

Εσύ τώρα που πας δύο χρόνια στο σχολείο, θα 'θελες να κάνεις κάτι άλλο στο σχολείο που δεν το έχεις κάνει μέχρι σήμερα; Δηλαδή θα 'θελες στο σχολείο να κάνεις και κάτι ακόμα που δεν το έχεις δει μέχρι σήμερα να το κάνουμε;

Δεν ξέρω... Τι να ήταν; Αφού παραλίγο να έχουμε μάθει όλα στην πρώτη τάξη... Μόνο του ου, το α και το ει, τώρα θα τα μαθαίνουμε...

Ωραία.

Α και ι, ε.

Ωραία. Για να σε ρωτήσω κάτι: Συμμαθητές στο σχολείο έχεις;

Μαθητές;

Συμμαθητές.

Συμμαθητές; Τι είναι αυτό, φίλους;

Συμμαθητές είναι τα άλλα τα παιδιά που είναι στο σχολείο. Έχει άλλα παιδιά στο σχολείο, εκτός από εσένα;

Ναι έχει.

Πάρα πολλά, ε; Τι κάνεις με αυτά τα άλλα τα παιδιά...

Είκοσι δύο...

Ωραία. Τι κάνεις με αυτά τα παιδιά στο σχολείο, με τους συμμαθητές σου, με τα άλλα τα παιδιά που έρχονται στο σχολείο, τι κάνεις με τα άλλα παιδιά;

Μια φορά που μας λέει η κυρία μου «Τώρα παιδιά θα κάνουμε λίγο ελεύθερη ώρα» είχα πει πολλές φορές την Ε. ή το Γ. ή τον Κ., να ζωγραφίσουμε μαζί Κ. ή Ε. ή Γ. ή να παίζουμε κάτι άλλο;

Ωραία, άρα λοιπόν με τους συμμαθητές σου ζωγραφίζεις και παίζεις, έτσι δεν είναι, αυτό δε μου είπες;

Ναι άλλα όχι τέτοιο κρυφτό και τέτοια μέσα στην τάξη, δεν μπορούμε.

Ωραία. Φίλους έχεις στο σχολείο;

Ναι.

Γιατί είναι σημαντικοί οι φίλοι στο σχολείο, γιατί είναι σημαντικό ;

Να παίζουμε μαζί και να κάνουμε πολλοί μαζί...

Ωραία. Τι θέλεις να κάνουν οι φίλοι σου για σένα, Η...;

Ωραία πράγματα και εγώ να τους κάνω ωραία πράγματα αλλά μερικές φορές δεν μπορώ.

Ωραία. Αν σου λέγανε τώρα ότι θα γίνεις ομάδα με τα παιδιά ενός άλλου σχολείου, που δεν τα γνωρίζεις, τι θα σκεφτόσουν;

Θα έκανα «Χμμμ, δεν ξέρω. Θα είναι ωραία ή όχι;»

Χμμμ, δε θα ήσουν σίγουρος, ε; Θα είχες αμφιβολία, όπως λέμε εμείς εδώ...

Ναι. Γιατί σε αυτό το σχολείο που είμαι τώρα εγώ, είναι τώρα ωραίο για μένα. Άμα πάω σε άλλο σχολείο μετά που πέρασα όλες τις τάξεις, θα πώ «Χμμμ, πώς θα είναι, ωραία ή όχι». Έτσι, ναι.

Ωραία. Τι θα ήθελες να κάνεις με αυτά τα παιδιά από το άλλο σχολείο; Θα ήθελες να κάνεις κάτι με τα παιδιά από το άλλο σχολείο;

Ωραίο ήθελα να παίζω με αυτούς άμα δεν ήταν τέτοια παιδιά που είναι εδώ θα ήταν κάπως άλλα.

Ωραία. Να σε ρωτήσω τώρα και μερικές ερωτήσεις για τον δάσκαλο. Θέλω να μου πεις τι κάνει ένας δάσκαλος στο σχολείο;

Να μάθει τα παιδιά τα γράμματα και τα μαθήματα και να τους πει καλά πράγματα και ότι δεν μπορούμε να χτυπάμε έτσι...

Πολύ ωραία. Εσύ τι θέλεις να κάνεις με την κυρία σου;

Να μάθω και να παίζω ελεύθερη ώρα, να έχω λίγο.

Πολύ ωραία. Η κυρία σου τι νομίζεις ότι θέλει να κάνουν τα παιδιά;

Λίγο ελεύθερη ώρα και πολύ μάθημα... γιατί πρέπει να μάθουν και πολύ.

Ωραία. Θα ήθελες να κάνεις κάτι με την κυρία από την άλλη τάξη, που θα γνωρίσουμε μέσα από τον υπολογιστή;

Δεν ξέρω. Αφού δεν ξέρω ποια είναι...

Δεν ξέρεις ποια είναι. Όταν θα την γνωρίσεις, τι περιμένεις να κάνεις, τι θέλεις να κάνεις με αυτήν;

Να την ρωτήσω κάποια άλλα πράγματα που δεν έχουμε μάθει στην κυρία μου και ... άμα έχουμε ξεχάσει ένα γράμμα πρέπει να το μάθω... γιατί έχουμε ένα γράμμα ξεχάσει, αυτό το ι.

Άρα περιμένεις να σε βοηθήσει και η άλλη κυρία, ε;

Ναι.

Αυτό είναι, Η... Τελειώσαμε, ήσουν πάρα πολύ καλός...

Π_105

Θέλω να μου πεις τι ξέρεις για το Δημοτικό Σχολείο. Τι είναι το δημοτικό σχολείο.

Μάθημα. Μαθαίνεις πολλά πράγματα.

Είναι ένα μέρος που μαθαίνεις πράγματα, έτσι;

Ναι

Ωραία. Τι σου αρέσει εσένα στο δημοτικό σχολείο;

Όλα. Μου αρέσουν τα γράμματα... να διαβάζω, γιατί μετά αν δε διαβάζω μετά δε θα μάθω πολλά πράγματα, θα είμαι νηστικός.

Μόνο τα γράμματα δηλαδή σου αρέσουν στο σχολείο; Ωραία.

Και να βοηθάω και τον μπαμπά μου.

Ωραία. Τι νιώθεις για το δημοτικό σχολείο; Όταν ακούς δημοτικό σχολείο, τι νιώθεις, τι συναισθήματα νιώθεις μέσα σου;

Ότι είναι καλό... για μας.

Ωραία.

Γιατί θα μάθουμε πιο πολλά γράμματα.

Να σε βοηθήσω λίγο. Συναισθήματα έτσι είναι η αγάπη, ο θυμός, είναι η χαρά, είναι η λύπη, είναι η στενοχώρια. Εσύ τώρα όταν σου λέω για το δημοτικό, τι από αυτά που σου είπα σου έρχεται στο μυαλό, τι νιώθεις;

Καλά, γιατί έχω πολλούς φίλους.

Νιώθεις όμορφα, ε; Είσαι χαρούμενος λοιπόν, όταν είσαι στο σχολείο. Ωραία.

Υπάρχει κάτι που να σε απασχολεί ή να σε φοβίζει στο σχολείο;

Όχι. Μόνο που με φοβίζει να μη με χτυπάνε.

Να μη σε χτυπάνε τα άλλα παιδιά, ε;

Ναι.

Ωραία. Εσύ νομίζεις ότι μπορείς να τα καταφέρεις στο δημοτικό σχολείο;

Δεν ξέρω.

Γιατί το λες αυτό;

Δεν ξέρω. Μπορεί και ναι μπορεί και όχι.

Τι νομίζεις ότι χρειάζεσαι να έχεις για να τα καταφέρεις στο δημοτικό;

Δεν ξέρω.

Τι νέο θα ήθελες να δεις στο δημοτικό που δεν το κάνεις τώρα; Θα ήθελες να κάνουμε κάτι διαφορετικό από αυτά που κάνουμε σήμερα; Θα ήθελες να κάνουμε και κάτι άλλο που δεν το έχεις δει μέχρι τώρα στο σχολείο σου;

Θέλω.

Για πες...

Κάτι πράγματα άλλα, να μάθουμε πιο πολλά πράγματα, να μαθαίνουμε κάτι από τους κυρίους, από κάποιον άλλον.

Τώρα θέλω να σε ρωτήσω κάτι για τους συμμαθητές σου. Έχεις συμμαθητές, έτσι δεν είναι;

Πολλούς.

Ωραία. Τι κάνεις με τους συμμαθητές σου στο σχολείο, Ν....;

Παίζουμε, διαβάζουμε...

Πολύ ωραία. Φίλους έχεις;

Ναι.

Χρειάζεται να έχει ένα παιδί φίλους στο σχολείο;

Ένα παιδί, ναι

Γιατί είναι σημαντικοί οι φίλοι στο σχολείο;

Για να παίζεις, για να είσαι χαρούμενος, για να μην έχεις θυμό, να μην κάνεις τίποτα...

Ωραία. Πολύ ωραία. Τέλεια μου τα έχεις πει μέχρι τώρα. Δεν μου λες, αν σου έλεγαν ότι θα γίνεις ομάδα με τα παιδιά ενός άλλου σχολείου, που δεν τα γνωρίζεις ακόμα, τι θα σκεφτόσουν και τι θα ένιωθες;

Θα ντρεπόμουν να μην τους κάνω κάτι, να μη μου κάνουνε κάτι...

Α, στην αρχή θα ντρεπόσουν λοιπόν, ε; Και τι θα ήθελες, τι περιμένεις να κάνεις με αυτά τα παιδιά;

Να παίζουμε, να χαρούμε, να χαρούμε κι εμείς...

Ωραία, πάρα πολύ ωραία. Πάμε τώρα να σε ρωτήσω δυο τρία πράγματα για το δάσκαλο. Εσύ έχεις κύριο στο σχολείο, έτσι δεν είναι;

Ναι.

Ωραία. Τι κάνει ένας κύριος στο σχολείο;

Μας μαθαίνει πολλά πράγματα, μας διαβάζει, άμα δεν έχει κάποιος [καταλάβει] να μας βοηθήσει γιατί δεν μπορούμε να τα μάθουμε και μόνοι μας.

Εσύ τι περιμένεις να κάνεις με τον κύριό σου.

Να διαβάσουμε, να κάνουμε πολλά πράγματα.

Και τι νομίζεις εσύ ότι θέλει ο κύριος να κάνουνε τα παιδιά; Τι να θέλει ο κύριος να κάνουνε τα παιδιά στο σχολείο;

Να παίζουνε, να διαβάζουνε, να κάνουνε πολλά πράγματα, να τον βοηθάμε.

Ωραία, πολύ ωραία. Με τον κύριο ή την κυρία από την άλλη τάξη, τι θέλεις να κάνεις, τι περιμένεις να κάνεις;

Να παίζουμε...

Τι άλλο θα 'θελες να κάνεις;

Πολλά πράγματα.

Μπορείς να σκεφτείς και κάτι ακόμα; Να παίζουμε...



Κολοκυθά Ιωάννα – Συννεφάκης Χρήστος, «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση προγράμματος για την ομαλή μετάβαση μαθητών πρώιμης παιδικής ηλικίας στο Δημοτικό Σχολείο με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (Εξαε)»

Να έρθουνε αυτοί εδώ, να πάμε εμείς εκεί...

Α, θες να τους γνωρίσεις, ε;

Ναι.

Ωραία, πολύ ωραία.

Να έρθουνε και αυτοί εδώ στο σχολείο μας.

Πάρα πολύ ωραία. Τέλεια.

Π_106

Κ...., Θέλω να μου πεις εσύ που τώρα είσαι μαθητής, ποιανού σχολείου είσαι τώρα μαθητής;

Του δημοτικού σχολείου Κατωχωρίου.

Μπράβο, θέλω να μου πεις εσύ που είσαι μαθητής του δημοτικού σχολείου τι ξέρεις για το Δημοτικό Σχολείο. Τι είναι το δημοτικό σχολείο, Κ....;

Είναι ένα σχολείο που έχει πέντε τάξεις, στη μία τάξη μαθαίνουν τα γράμματα, στην άλλη προπαίδειες, στην άλλη μαθαίνουμε να διαβάζουμε.

Πολύ ωραία, τέλεια. Τι σου αρέσει εσένα στο δημοτικό σχολείο; Υπάρχει κάτι να σου αρέσει;

Οι κατασκευές.

Σου αρέσει λοιπόν κα κάνεις κατασκευές, ε; Ωραία.

Ωραία. Τι νιώθεις για το σχολείο; , Τι συναισθήματα έχεις για το σχολείο;

Αν σου φαίνεται καμιά ερώτηση δύσκολη μπορείς να με ρωτήσεις να σου εξηγήσω.

Εντάξει; Θέλεις να σου εξηγήσω τι θέλω να πω; Συναισθήματα, όταν λέμε συναισθήματα, Κ...., ποια είναι τα συναισθήματα; Για να δούμε, εγώ μπορεί να είμαι χαρούμενος, μπορεί να είμαι λυπημένος, μπορεί να είμαι στενοχωρημένος, μπορεί να είμαι ενθουσιασμένος.

Χαρούμενος.

Α, άρα λοιπόν εσύ αυτό πιστεύεις ότι σου ταιριάζει, ε; ότι είσαι χαρούμενος στο σχολείο.

Υπάρχει κάτι που να σε απασχολεί ή να σε φοβίζει στο δημοτικό σχολείο;

Άμα πάω να κάνω κάτι και κάποιο παιδί με τρομάζει.

Όταν λοιπόν κάποιο παιδί σε τρομάζει την ώρα που πας να κάνεις κάτι. Αυτό σε απασχολεί ή σε φοβίζει.

Ναι.

Τίποτα άλλο...

Ωραία. Νομίζεις, Κ.... ότι μπορείς να τα καταφέρεις στο δημοτικό; Μπορείς να τα καταφέρεις στο δημοτικό, Κ....;

Ναι.

Γιατί πιστεύεις ότι μπορείς να τα καταφέρεις;

Γιατί δεν είναι τόσο δύσκολες όσο του γυμνασίου οι τάξεις.

Δε σου φαίνεται δύσκολο, ε;

Ναι.

Τι πιστεύεις ότι χρειάζεται να έχεις για να τα καταφέρεις στο δημοτικό;

Εξάσκηση, να μην τα παρατάς...

Ωραία. Θα ήθελες να συναντήσεις κάτι καινούριο στο σχολείο που δεν το έχεις κάνει μέχρι τώρα; Θα ήθελες να κάνεις κάτι διαφορετικό, κάτι νέο;

Ναι.

Για πες...

Να διαβάζουμε πιο πολύ, κάποια παιδιά να προσπαθούνε να το κάνουνε, να μην τα παρατάνε, τίποτα άλλο.

Ωραία. Συμμαθητές έχεις στο σχολείο, έτσι δεν είναι; Τι κάνεις με τους συμμαθητές σου στο σχολείο;

Παίζω, διασκεδάζω, φτιάχνω, παίζουμε πολύ, σκεφτόμαστε, αν θέλουμε, βοηθάω.

Πολύ ωραία. Φίλους έχεις;

Ναι.

Γιατί είναι σημαντικοί οι φίλοι στο σχολείο;

Γιατί μπορείς να παίζεις, να τους βοηθάς και να σε βοηθάνε

Πολύ ωραία. Τι περιμένεις να κάνουνε οι φίλοι σου για σένα;

Να μην γκαρίζουνε στην τάξη, να κάνουνε όλα τα μαθήματα, να μη λένε όχι σε κάποια μαθήματα.

Ωραία. Για σένα θέλεις να κάνουνε κάτι οι φίλοι σου; Όχι για τα μαθήματα, για σένα...

[Όχι]

Λοιπόν, Κ...., αν σου έλεγαν ότι θα γίνεις ομάδα με τα παιδιά ενός άλλου σχολείου, που δεν τα γνωρίζεις τώρα, τι θα σκεφτόσουνε, τι θα ένιωθες;

Και χαρούμενος και λυπημένος γιατί κάποια μπορεί να ήτανε κακά μπορεί να ήτανε καλά.

Ωραία. Τι θα ήθελες να κάνεις με αυτά τα παιδιά;

Να παίζω, να τα βοηθάω, να μου λένε πράγματα και να τους λέω και εγώ, να κάνουμε παρέα.

Πολύ ωραία, Κ.... Εκτός από συμμαθητές έχεις και έναν κύριο στο σχολείο, έτσι δεν είναι;

Ναι.

Τι κάνει ο δάσκαλος στο δημοτικό; Τώρα που εσύ είσαι μαθητής του δημοτικού δυο χρόνια και ξέρεις καλά, τι θα λεγες ότι κάνει ένας δάσκαλος στο δημοτικό;

Τους μαθαίνει πράγματα, για να πάνε στο γυμνάσιο, μετά από το γυμνάσιο στο λύκειο και να σπουδάσουνε και μετά να κάνουν δική τους δουλειά. Και τους μαθαίνει στη δευτέρα τάξη να λογαριάζουνε τα ρέστα, να δίνουν τα λεφτά, πολλά πράγματα.

Ωραία. Τι περιμένεις, τι θέλεις εσύ να κάνεις με τον δάσκαλό σου;

Πολλά πράγματα.

Δηλαδή; Θεε να μου πεις μερικά;

Να τον βοηθάω, να τον ακούω, να μην κάνω άλλα αντί άλλων από ό,τι πρέπει... Πολλά πράγματα.

Ωραία. Τι νομίζεις εσύ ότι θέλει ο δάσκαλος να κάνουνε τα παιδιά, οι μαθητές του στην τάξη;

Να τον ακούνε.

Μόνο αυτό, ε; Ή...

Να τον ακούνε και να μην κάνουν άλλα αντί άλλων, γιατί μπορεί να έχει κανένα πρόβλημα, να είναι άρρωστος και να έρχεται.

Ωραία, Τι θα ήθελες να κάνεις με τον δάσκαλο ή τη δασκάλα από την άλλη τάξη, που θα συνεργαστούμε σε λίγο καιρό;

Να διασκεδάσουμε, να γνωρίζουμε νέα παιδιά, πολλά πράγματα.

Από το δάσκαλο, γιατί μου είπες ότι περιμένεις να διασκεδάσεις και να γνωρίσεις άλλα παιδιά. Από το δάσκαλο της άλλης τάξης θα ήθελες κάτι; Θα ήθελες δηλαδή να κάνεις κάτι μόνο με τον δάσκαλο της άλλης τάξης;

Εγώ δεν θέλω μόνο με το δάσκαλο, θέλω και με όλα τα παιδιά.

Θες και με όλα τα παιδιά, ναι, δεν μπορεί να είναι μόνο ο δάσκαλος, θα είναι και τα παιδιά μαζί. Από τον δάσκαλο θέλεις κάτι, συγκεκριμένο, τον άλλο δάσκαλο, να κάνει μαζί σου;

Ναι.

Για πες...

Να βοηθάει, να βοηθάμε, να τον ακούμε. Πολλά πράγματα είναι.

Πολύ ωραία. Σε ευχαριστώ πάρα πολύ.

Π_107

N..., θέλω να μου πεις τι ξέρεις για το Δημοτικό Σχολείο.

Εντάξει, κάνουμε μαθήματα, γλώσσα, τέτοια.

Το δημοτικό λοιπόν είναι ένα μέρος που κάνουμε μαθήματα, έτσι;

Ναι. Μαθηματικά, γλώσσα, αντιγραφή, ορθογραφία, ανάγνωση και προσθέσεις και αφαιρέσεις.

Τι σου αρέσει εσένα στο δημοτικό σχολείο;

Η γλώσσα.

Σου αρέσει η γλώσσα... Μόνο μάθημα λοιπόν σου αρέσει, δε σου αρέσει κάτι άλλο. Ωραία. Ποια συναισθήματα σου δημιουργούνται για το δημοτικό σχολείο; Τι νιώθεις για το δημοτικό;

Ότι μαθαίνεις πράγματα.

Ωραία, για να σε βοηθήσω λίγο να καταλάβουμε τι είναι αυτά τα συναισθήματα. Συναισθήματα είναι όταν νιώθεις χαρά, όταν νιώθεις λύπη, όταν νιώθεις στενοχώρια...

Χαρά.

...όταν νιώθεις ενθουσιασμό, όταν νιώθεις θλίψη...

Χαρά.

Νιώθεις χαρά για το δημοτικό, λοιπόν, έτσι; Ωραία. Υπάρχει κάτι που να σε απασχολεί ή να σε φοβίζει στο δημοτικό σχολείο;

Ναι, τα μαθηματικά, μου σπάνε τα νεύρα. Δεν είμαι τόσο καλός μαθητής στα μαθηματικά...

Σου φαίνεται λοιπόν ότι σε δυσκολεύουν τα μαθηματικά, ε;.

Ναι.

Ωραία. Νομίζεις ότι μπορείς να τα καταφέρεις στο δημοτικό σχολείο;

Ναι.

Γιατί, N...;

Γιατί, κατά πρώτον, αν σε βοηθάει κάποιος, αν βοηθάς εσύ, τα μαθαίνεις.

Τι πιστεύεις ότι χρειάζεται να έχεις για να τα καταφέρεις στο δημοτικό; Τι χρειάζεται να έχεις, τι χρειάζεται να κάνεις;

Πρέπει να πιστεύεις ότι μπορείς να τα καταφέρεις.

Να έχεις λοιπόν εμπιστοσύνη στον εαυτό σου, ε;

Ναι.

Τίποτα άλλο;

[Όχι]

Όχι. Ωραία. Θα ήθελες να δεις στο σχολείο κάτι καινούριο που δεν το έχεις δει μέχρι σήμερα; Δηλαδή να κάνεις κάτι άλλο εκτός από αυτά που κάνεις μέχρι σήμερα... Εσύ πας δυο χρόνια στο σχολείο, ξέρεις τι κάνεις κάθε μέρα στο σχολείο.

Ναι.

Θα 'θελες να κάνεις και κάτι άλλο, που δεν το έχεις κάνει μέχρι τώρα;

Ναι.

Τι;

Να διαβάζω στα αγγλικά.

Ωραία. Θέλεις λοιπόν να κάνεις αγγλικά. Κάνεις όμως αγγλικά, ε;

Ναι, μα να διαβάζω, να μην κάνουμε μόνο ζωγραφιές.

Ωραία. Συμμαθητές έχεις στο σχολείο, έτσι δεν είναι;

Ναι.

Τι κάνεις με τους συμμαθητές σου στο σχολείο;

Διαβάζουμε, παίζουμε, γελάμε, τέτοια...

Γιατί είναι σημαντικοί οι φίλοι στο σχολείο;

Γιατί δεν μπορείς να είσαι μόνος σου... Αν ο καθένας ήταν μόνος του, θα βαριόταν, τι θα παίζει; Μπάλα, έτσι; 23 μπάλες θα έπρεπε να έχουμε για να παίζει ο καθένας μόνος του;

Ωραία. Τι περιμένεις να κάνουν οι φίλοι σου για σένα;

Να μην τσακωνόμαστε, να μη δέρνω τους άλλους φίλους μου, τέτοια.

Ωραία. Αν σου έλεγαν τώρα ότι θα γίνεις ομάδα με τα παιδιά ενός άλλου σχολείου, που δεν τα γνωρίζεις, τι θα σκεφτόσουνα ή τι θα ένιωθες;

Θα ένιωθα ότι θα γνωρίσω λίγους καινούριους φίλους και τέτοια. Δεν έχω γνωρίσει πολλούς, θα γνωρίσω καινούριους φίλους.

Άρα, τι θα ένιωθες μέσα σου γι' αυτό;

Ότι θα κάνω κι άλλους φίλους.

Θα ήσουν στενοχωρημένος;

Χαρά.

Α, θα ήσουν πολύ χαρούμενος, ε;

Ναι.

Ωραία. Τι περιμένεις να κάνεις με αυτά τα παιδιά, που θα γνωρίσεις...

Να παίζουμε, να γελάμε, να λέμε αστεία και τέτοια...

Πάρα πολύ ωραία. Πάμε να σε ρωτήσω κάποια πράγματα για τον δάσκαλο, εντάξει;

Ναι.

Είσαι τώρα δύο χρόνια μαθητής στο δημοτικό και άλλα δύο χρόνια στο νηπιαγωγείο, τέσσερα, ε;

Ναι.

Άρα βλέπεις εδώ τους δασκάλους και μπορείς να μου πεις τι κάνει ένας δάσκαλος στο δημοτικό;

Κάνει μάθημα. Εξηγά πράγματα, λέει τους κανόνες, λέει πότε θα βγούμε διάλειμμα, λέει πότε θα μπούμε, πότε θα έχουμε ελεύθερη ώρα, τέτοια.

Πολύ ωραία. Τι θέλεις να κάνεις εσύ με τον δάσκαλό σου;

Γλώσσα.

Θέλεις να κάνεις μόνο γλώσσα. Δεν είναι τίποτα άλλο που θα 'θελες να κάνεις, ε;

Και τα κουτάκια των μαθηματικών. Μόνο τα ίσον. Στις αφαιρέσεις δεν τα πάω καθόλου καλά.

Ωραία. Τι νομίζεις ότι θέλει ο δάσκαλος να κάνουνε τα παιδιά, οι μαθητές του;

Ησυχία και να μην κάνουνε διάλειμμα όταν είναι η ώρα του μαθήματος.

Πολύ ωραία. Τι θα ήθελες εσύ να κάνεις με τον δάσκαλο από την άλλη τάξη, ή τη δασκάλα, ό,τι είναι;

Πράγματα, μάθημα.

Μάθημα θα ήθελες να κάνεις, ε;

Ναι.

Δε θες να κάνεις κάτι άλλο...

[Όχι]

Όχι. Πολύ ωραία. Τελειώσαμε. Ν..., σε ευχαριστώ πάρα πολύ.

Π_108

Θέλω να μου πεις εσύ που ξέρεις, που είσαι τώρα δύο χρόνια μαθητής στο Δημοτικό Σχολείο, τι ξέρεις για το δημοτικό σχολείο. Τι είναι το δημοτικό σχολείο, Ν...;

Είναι ωραίο...

Είναι ωραίο, ναι...

Και τι είναι αυτό εδώ πέρα, τι κάνεις;

Παίζω με τους φίλους μου...

Είναι ένα μέρος που παίζεις με τους φίλους σου...ναι

Κάνω μάθημα...

Κάνεις μάθημα...

Και μαθαίνω πράγματα.

Και μαθαίνεις πράγματα. Πάρα πολύ ωραία. Τέλεια. Πάρα πολύ ωραία μου απάντησες, Ν... Εσένα τι σου αρέσει στο δημοτικό σχολείο πιο πολύ; Τι είναι αυτό που σου αρέσει στο δημοτικό σχολείο πιο πολύ, από αυτά που κάνεις;

Να γνωρίζω καινούριους φίλους.

Σου αρέσει λοιπόν να κάνεις καινούριους φίλους. Και τι νιώθεις για το δημοτικό. Να σε βοηθήσω λίγο σε αυτή την ερώτηση. Αυτό που νιώθουμε... είναι διάφορα πράγματα που νιώθεις, όταν για παράδειγμα κερδίσεις σε έναν αγώνα, νιώθεις...

Χαρούμενος.

Χαρούμενος... Ωραία. Όταν χάσεις σε ένα αγώνα, νιώθεις...

Λυπημένος.

Λυπημένος, ε; Ή μπορεί να νιώθεις στενοχωρημένος. Όταν δεις ένα κακό όνειρο το βράδυ στον ύπνο σου, τι νιώθεις; Όταν δεις έναν εφιάλτη το βράδυ, εκεί που κοιμάσαι, ένα κακό όνειρο. Ξυπνάς και τι νιώθεις; Εγώ νιώθω φόβο, άμα δω κανένα εφιάλτη.

Και εγώ...

Ένα κακό όνειρο, ε; Και άμα με κυνηγάνε να με πιάσουνε και τρέχω να γλιτώσω, νιώθω αγωνία, να μη με πιάσουνε, να προλάβω να πάω στη φτούκα, να μη με πιάσουνε. Νιώθω αγωνία. Αυτά τα πράγματα τα νιώθουμε. Μέσα μας νιώθουμε τη χαρά, νιώθουμε τη στενοχώρια, νιώθουμε την αγωνία, τον φόβο, όλα αυτά τα νιώθουμε μέσα μας. Εσύ όταν έρχεσαι στο σχολείο, τι νιώθεις;

Φόβο.

Νιώθεις φόβο, ε; Θέλεις να μου πεις γιατί; Γιατί νιώθεις φόβο στο σχολείο;

Γιατί δεν τους ήξερα.

Τώρα, τώρα, μου λες για παλιά, όταν ήρθες την πρώτη φορά, εννοείς...

Ναι.

Τώρα που έρχεσαι πολύ καιρό στο σχολείο, τι νιώθεις; Όταν έρχεσαι, νιώθεις φόβο πάλι;

Χαρούμενος.

Νιώθεις χαρούμενος. Ωραία. Υπάρχει κάτι τώρα που να σε φοβίζει ή να σε απασχολεί σχολείο; Όχι παλιά, τώρα...

Όχι.

Τώρα όχι. Ωραία. Τίποτα. Ν..., νομίζεις ότι μπορείς να τα καταφέρεις στο δημοτικό σχολείο;

Ναι.

Γιατί το νομίζεις αυτό; Θέλω να μου το εξηγήσεις.

Διαβάζω...

Γιατί διαβάζεις, ε; Ωραία.

Προσπαθώ...

Και προσπαθείς.

Πάρα πολύ ωραία. Τι χρειάζεται λοιπόν ένα παιδί να κάνει για να τα καταφέρει στο δημοτικό;

Διάβασμα.

Πρέπει να διαβάζει, ε; Ωραία. Εσύ πας τώρα στο σχολείο δύο χρόνια. Θα ήθελες να κάνεις, να συναντήσεις κάτι καινούριο στο σχολείο κάτι καινούριο που δεν το έχεις κάνει μέχρι σήμερα;

Ναι.

Τι θα 'θελες να κάνεις;

Να κάνω... να γνωρίσω στο ίντερνετ καινούριους φίλους.

Α, θέλεις να γνωρίσεις στο ίντερνετ καινούριους φίλους. Πολύ ωραία. Συμμαθητές έχεις Ν... στο σχολείο;

Ναι.

Πολλούς;

Ναι.

Ωραία. Τι κάνεις με αυτούς τους συμμαθητές στο σχολείο;

Παίζουμε...

Παίζετε, ε; Ωραία. Παίζετε στο διάλειμμα.

Ναι.

Φίλους έχεις εσύ;

Ναι.

Πολλούς;

Ναι.

Ωραία. Γιατί είναι σημαντικό για ένα παιδάκι να έχει φίλους στο σχολείο; Γιατί χρειάζονται οι φίλοι στο σχολείο; Να στο πω αλλιώς... Χρειάζονται οι φίλοι στο σχολείο;

Ναι.

Γιατί χρειάζονται οι φίλοι στο σχολείο; Γιατί είναι σημαντικοί λοιπόν;

Για να μας βοηθάνε.

Οι φίλοι σου σε βοηθάνε. Πολύ ωραία. Κάνεις κάτι άλλο με τους φίλους σου, για να είναι και σημαντικοί;

Όχι.

Όχι. Οι φίλοι σου λοιπόν είναι πολύ σημαντικοί γιατί σε βοηθάνε. Ωραία. Τι θέλεις λοιπόν να κάνουνε για σένα οι φίλοι σου, Ν..., κάθε μέρα;

Να με παίζουνε.

Θέλεις λοιπόν οι φίλοι σου να σε παίζουνε. Πάρα πολύ ωραία. Αν σου έλεγαν τώρα ότι θα γίνεις ομάδα με τα παιδιά ενός άλλου σχολείου, που δεν τα γνωρίζεις, τι σκέφτεσαι, τι νιώθεις;

Ότι... νιώθω χαρούμενος, ότι θα γνωρίσω κι άλλους φίλους.

Άρα, νιώθεις χαρά τώρα που θα γνωρίσεις και άλλα παιδιά και άλλους φίλους, ε; Πολύ ωραία. Τι θέλεις να κάνεις με αυτά τα παιδιά; Θέλεις να κάνεις κάτι με αυτά τα παιδιά του άλλου σχολείου, που δεν τα ξέρεις;

Όχι.

Δε θες να κάνεις τίποτα... Ωραία. Πάμε τώρα να σε ρωτήσω μια-δυο ερωτήσεις για τον δάσκαλο. Ξέρεις τι κάνει ένας δάσκαλος στο δημοτικό;

Βοηθάει τα παιδιά για να διαβάζουν καλά.

Βοηθάει τα παιδιά για να διαβάζουν καλά. Πολύ ωραία. Εσύ τι θέλεις να κάνεις με τον δάσκαλό σου, που έχεις φέτος;

Να μάθω καινούρια πράγματα.

Θέλεις με τον δάσκαλό σου λοιπόν να μάθεις καινούρια πράγματα. Ωραία. Ο δάσκαλος τι νομίζεις εσύ ότι θέλει ο δάσκαλος να κάνουνε τα παιδιά;

Να διαβάζουν καλά.

Ο δάσκαλος λοιπόν περιμένει από τα παιδιά να διαβάζουν καλά. Ωραία. Σε λίγη ώρα θα μιλήσουμε με την κυρία Ιωάννα που είναι η δασκάλα από την άλλη τάξη, από το νηπιαγωγείο. Θα ήθελες να κάνεις κάτι με την κυρία Ιωάννα, από την άλλη τάξη; Τι θέλεις, τι περιμένεις να κάνεις;

Τίποτα.

Τίποτα δεν περιμένεις να κάνεις... Πολύ ωραία. Ν..., τελειώσαμε. Αυτό ήταν. Σε ευχαριστώ πάρα πολύ.

Π_109

Θέλω να μου πεις Μ..., εσύ, τι ξέρεις για το δημοτικό σχολείο. Τι είναι το δημοτικό σχολείο;

Δημοτικό Σχολείο;

Ναι, όταν σου λένε δημοτικό σχολείο, τι ξέρεις για αυτό; Αυτό το σχολείο που πας...

Τι ξέρω για αυτό το σχολείο;

Ναι.

[Παύση]

Τι είναι δηλαδή αυτό το σχολείο που πας; Τι θα έλεγες σε ένα παιδί αν σε ρωτήσει... αν είχες ένα ξαδερφάκι που είναι στο νηπιαγωγείο και δεν έχει πάει ποτέ του στο δημοτικό και έρθει να σου πει «Ξάδερφε, θα πάω το Σεπτέμβρη στο δημοτικό σχολείο και δεν ξέρω τι είναι αυτό. Θα μου πεις τι είναι το δημοτικό σχολείο;». Τι θα του έλεγες ότι είναι το δημοτικό σχολείο;

Θα του έλεγα ότι είμαστε πια... θα πάμε στο δημοτικό και μετά στο δημοτικό θα πας πρώτη και μέχρι την έκτη είσαι δημοτικό και μετά είσαι σε ένα άλλο σχολείο.

Ωραία. Τι σου αρέσει εσένα στο δημοτικό σχολείο, Μ...;

Μου αρέσει έτσι όπως είναι εδώ... μου αρέσει η αυλή,

Τι σου αρέσει στην αυλή; Σου αρέσει ο χώρος ή σου αρέσει που παίζεις;

Που παίζω και ο χώρος.

Α, σου αρέσει και ο χώρος και που παίζεις με τους φίλους σου, ε; Είναι κάτι άλλο που να σου αρέσει στο δημοτικό σχολείο; Μόνο η αυλή...

Και από μέσα...

Τι σου αρέσει από μέσα;

Οι τάξεις...

Θέλω να μου πεις Μ... τι νιώθεις για το δημοτικό. Κάθε μέρα που έρχεσαι εδώ στο δημοτικό, τι νιώθεις, ποια συναισθήματα σου δημιουργούνται. Θέλεις να στο εξηγήσω αυτό λίγο, να καταλάβεις τι θέλω να σε ρωτήσω;

Ναι.

Τα συναισθήματά μας μπορεί να είναι χαρά, όταν ας πούμε, γίνεται κάτι και είμαι χαρούμενος, νιώθω χαρά. Αυτό είναι ένα συναίσθημα. Όταν γίνει κάτι και στενοχωρηθώ, νιώθω λύπη. Και αυτό είναι ένα συναίσθημα. Όταν δω ένα κακό όνειρο το βράδυ στον ύπνο μου μπορεί να νιώσω φόβο, ε; Και αυτό είναι ένα συναίσθημα. Ή όταν ας πούμε γράφω την ορθογραφία μου και έχω ξεχάσει μια λέξη πώς τη γράφουνε, μπορεί να νιώσω αγωνία, ε; Όλα αυτά τα λέμε συναισθήματα. Ο φόβος, η χαρά, η στενοχώρια, η λύπη, η αγωνία, όλα αυτά είναι συναισθήματα. Εσύ τι νιώθεις κάθε μέρα που έρχεσαι στο σχολείο;

Τι νιώθω;

Ναι.

Ότι... ότι είμαι... ότι έχω χαρά;

Νιώθεις χαρά, ε; Γιατί είσαι χαρούμενος, όταν έρχεσαι στο σχολείο;

Γιατί παίζω με τους φίλους μου, με τα παιδιά...Αυτά.

Περνάς ωραία, δηλαδή, ε; Ωραία. Υπάρχει κάτι που να σε απασχολεί ή να σε φοβίζει στο σχολείο, Μ...;

Εεεε, ένα πράγμα.

Ποιο είναι αυτό; Θέλεις να μου το πεις;

Ότι δε θα τα κάνω τα μαθήματά μου καλά.

Καμιά φορά φοβάσαι μήπως δεν κάνεις καλά τα μαθήματά σου, ε;

Ναι.

Ωραία, Εσύ νομίζεις ότι μπορείς να τα καταφέρεις στο δημοτικό;

Λίγο.

Ωραία. Γιατί το λες αυτό;

Γιατί μερικές φορές τα καταφέρνω.

Ωραία. Τι πιστεύεις εσύ ότι πρέπει να έχεις για να τα καταφέρεις στο δημοτικό; Τι πιστεύεις ότι χρειάζεται να κάνεις, για να τα καταφέρεις;

Να προσπαθήσω;

Νομίζεις λοιπόν ότι χρειάζεσαι προσπάθεια, ε; Μόνο αυτό;

Ναι.

Τόσα χρόνια που είσαι στο σχολείο θα ήθελες να κάνεις κάτι διαφορετικό από αυτά που έκανες μέχρι τώρα, δηλαδή θα ήθελες να κάνεις κάτι καινούριο στο δημοτικό που δεν το έκανες μέχρι σήμερα;

Όχι.

Όχι. Όλα αυτά που κάνεις σου αρέσουνε, δε θα ήθελες κάτι άλλο. Ωραία. Πάμε τώρα να σε ρωτήσω μερικά πράγματα για τους συμμαθητές σου. Έχεις συμμαθητές, έτσι δεν είναι;

Ναι.

Ωραία. Τι κάνεις με τους συμμαθητές σου στο σχολείο;

Στο παιχνίδι ή στο διάβασμα;

Όπου θέλεις. Σε όλα, θέλω να μου πεις.

Στο παιχνίδι παίζουμε, παίζουμε παιχνίδια, κρυφτό, κυνηγητό, μήλα...

Ωραία. Μου είπες και για το διάβασμα. Θέλεις να μου πεις και για αυτό; Τι κάνεις με τους συμμαθητές σου στο διάβασμα;

Ναι. Μερικές φορές όταν με δυσκολεύει κάτι ζητάω κάποια βοήθεια

Άρα λοιπόν ζητάς βοήθεια από τους συμμαθητές σου όταν κάτι σε δυσκολεύει, ε;

Ναι.

Ωραία. Φίλους έχεις, Μ..., στο σχολείο;

Τέσσερις.

Έχεις φίλους, λοιπόν. Πολύ ωραία.

Μόνο αγόρια.

Είναι σημαντικό για ένα παιδί να έχει φίλους στο σχολείο;

Όχι.

Δεν είναι σημαντικό;

Ααα, ναι.

Είναι σημαντικό, ε; Γιατί είναι σημαντικό να έχεις φίλους στο σχολείο;

Για να κουβεντιάζουμε για κάτι, να παίζουμε, όταν τον δυσκολεύει κάποιον να τον βοηθάει ο άλλος φίλος.

Πάρα πολύ ωραία. Ωραία απάντηση. Μου άρεσε, Μ... Τι θα ήθελες να κάνουνε οι φίλοι σου για σένα;

Να με βοηθάνε, να με παίζουνε.

Πάρα πολύ ωραία. Αν σου έλεγαν, Μ..., ότι θα γίνεις ομάδα με τα παιδιά ενός άλλου σχολείου, που δεν τα γνωρίζεις, τι θα σκεφτόσουν, τι θα ένιωθες; Αν σου έλεγαν ότι θα γίνεις ομάδα με τα παιδιά ενός άλλου σχολείου που δεν τα ξέρεις... Τι θα σκεφτόσουν;

Εγώ θα σκεφτόμουν ότι δε θα τον ήξερα, δε θα ήμουν καλός

Και τι θα ένιωθες μέσα σου;

Λύπη;

Λύπη, ε; Για ποιο λόγο θα ένιωθες λύπη, αν γινόσουν ομάδα με τα παιδιά ενός άλλου σχολείου που δεν τα γνωρίζεις;

Γιατί δεν τα ξέρω, γιατί δεν...

Επειδή δε θα τα ήξερες, ε;

Ναι.

Επειδή δε θα τα ήξερες θα ένιωθες λύπη;

Ναι.

Πολύ ωραία. Τι θα ήθελες να κάνεις, τι περιμένεις να κάνεις με αυτά τα παιδιά;

Να παίζουμε.

Θα ήθελες να παίζεις με τα παιδιά που δε γνωρίζεις, ε;

Ναι.

Πάμε τώρα να σε ρωτήσω μερικές ερωτήσεις για τον δάσκαλο, για τη δασκάλα. Τι κάνει ένας δάσκαλος στο δημοτικό σχολείο, Μ...;

Τους μαθαίνει πράγματα, τους μαθαίνει την ορθογραφία, την ανάγνωση, τα μαθηματικά και τα υπόλοιπα.

Ωραία. Τι θέλεις να κάνεις εσύ με τον δάσκαλό σου;

Να μου μάθει τα μαθήματα, άμα δεν ξέρω κάτι καθόλου θα με βοηθήσετε λίγο...

Άρα λοιπόν θέλεις να σου μάθει πράγματα ο δάσκαλός σου και άμα δεν ξέρεις κάτι να σε βοηθάει, ε; Να σε ρωτήσω τώρα μια άλλη ερώτηση. Τι νομίζεις ότι θέλει ο δάσκαλός σου να κάνουν τα παιδιά;

Τα παιδιά; Να μάθουνε, να τα μαθαίνει τα μαθήματα, μόνο αυτό.

Ο δάσκαλος λοιπόν θέλει τα παιδιά να μαθαίνουν τα μαθήματά τους, ε; Τι περιμένεις να κάνεις με τον δάσκαλο από την άλλη τάξη; Με την κυρία Ιωάννα, την είδες μου είπες την κυρία Ιωάννα, ε; Τι περιμένεις να κάνεις με την κυρία Ιωάννα, από την άλλη τάξη, που θα συνεργαστούμε;

[Παύση]

Θέλεις να κάνεις κάτι με την κυρία Ιωάννα;

Ένα πράγμα μόνο...

Για πες το...

Να μάθουμε κάτι άλλο...

Να μάθεις κάτι άλλο, ναι...

Και να παίζουμε μετά ένα παιχνίδι...

Θες να παίζεις παιχνίδια, πολύ ωραία...

Αυτά.

Αυτά. Πάρα πολύ ωραία. Μ... μου, σε ευχαριστώ πάρα πολύ. Ήταν πολύ ωραία η κουβέντα που κάναμε. Ελπίζω να σου άρεσε και σένα.

Π_110

Μ..., θέλω να μου πεις τι ξέρεις για το Δημοτικό Σχολείο. Τι είναι το δημοτικό σχολείο;

Ένας χώρος που κάνουμε μάθημα, κατασκευές, παίζουμε.

Τι σου αρέσει εσένα στο δημοτικό σχολείο;

Το μάθημα, η γυμναστική, τα αγγλικά, οι υπολογιστές...

Ωραία. Ποια συναισθήματα σου δημιουργούνται για το δημοτικό σχολείο;

Η χαρά, η φιλία.

Υπάρχει κάτι που σε απασχολεί ή σε φοβίζει στο δημοτικό;

Να μην κάνω λάθος στα μαθήματα.

Φοβάσαι λοιπόν μην κάνεις λάθος στα μαθήματα, ε;

Εσύ νομίζεις ότι μπορείς να τα καταφέρεις στο δημοτικό;

Ναι.

Γιατί το πιστεύεις αυτό;

Γιατί είμαι έξυπνη.

Τι πιστεύεις ότι χρειάζεται να έχει ένα παιδί για να τα καταφέρει στο δημοτικό;

Να είναι έξυπνο, να έχει δύναμη, να έχει υπομονή.

Ωραία. Θα ήθελες να δεις, να συναντήσεις στο σχολείο κάτι καινούριο που δεν το έχουμε κάνει μέχρι σήμερα που δεν το έχεις κάνει όλο αυτό τον καιρό που πας στο σχολείο;

Όχι.

Όχι. Όλα αυτά λοιπόν που έχεις δει και έχεις κάνει στο σχολείο σου φτάνουνε και δεθες κάτι άλλο, ε;

Ναι.

Ωραία. Πάμε τώρα να σε ρωτήσω κάποια πράγματα για τους συμμαθητές σου. Συμμαθητές έχεις στο σχολείο, έτσι δεν είναι;

Ναι.

Ωραία. Τι κάνεις με τους συμμαθητές σου στο σχολείο;

Παίζω, διασκεδάζουμε, βοηθάει ο ένας τον άλλον...

Ωραία. Φίλους έχεις;

Ναι.

Χρειάζεται να έχει ένα παιδί φίλους στο σχολείο; Γιατί είναι σημαντικοί οι φίλοι στο σχολείο;

Γιατί άμα δεν έχουμε φίλους μετά θα είμαστε μόνοι μας.

Τι περιμένεις να κάνουνε οι φίλοι σου για σένα;

Να με αγαπάνε, να με σέβονται.

Πολύ ωραία. Αν σου έλεγαν, Μ..., ότι θα γίνεις ομάδα με τα παιδιά ενός άλλου σχολείου, που δεν τα γνωρίζεις, τι θα σκεφτόσουν, τι θα ένιωθες;

Χαρά.

Θα ένιωθες χαρά. Γιατί; Θέλεις να μου το εξηγήσεις αυτό;

Γιατί θα έκανα καινούριους φίλους.

Πολύ ωραία. Άρα, τι περιμένεις να κάνεις με αυτά τα παιδιά, τα καινούρια, που θα γνωρίσεις;

Να παίξω, να διασκεδάσω, να ζωγραφίσουμε μαζί...

Πάρα πολύ ωραία. Τώρα πάμε να σε ρωτήσω μερικά πράγματα για τον δάσκαλο στο σχολείο, ε; Λοιπόν, πας δύο χρόνια στο σχολείο ...

Τέσσερα.

Α, ναι, είπαμε ότι πάμε και δύο χρόνια στο νηπιαγωγείο. Σωστά, αυτό το ξεχνάω. Είχες μια κυρία στο νηπιαγωγείο δύο χρόνια, είχες μια κυρία πέρυσι στην πρώτη και φέτος έναν κύριο στη Δευτέρα.

Ναι.

Άρα ξέρεις καλά λοιπόν να μου απαντήσεις τι κάνει ο δάσκαλος στο δημοτικό...

Μάθημα, παίζουν μαζί καμία φορά, συζητάνε.

Πολύ ωραία. Τι θέλεις να κάνεις εσύ με τον δάσκαλό σου;

Μάθημα, ζωγραφική, να παίζουμε κανένα επιτραπέζιο.

Ωραία. Τι νομίζεις ότι θέλει ο δάσκαλος να κάνουνε τα παιδιά;

Μάθημα.

Ο δάσκαλος θέλει λοιπόν τα παιδιά του να κάνουν μόνο μάθημα, ε;

Όχι, και να ζωγραφίζουνε.

Ωραία. Με τον δάσκαλο της άλλης τάξης, τι θα ήθελες να κάνεις;

Αυτό που κάνω και με τον δάσκαλό μου.

Δηλαδή; Θες να μου πεις;

Να κάνω ζωγραφική και μάθημα.

Πολύ ωραία. Αυτό ήταν, Μ... Τελειώσαμε. Σε ευχαριστώ πάρα πολύ, ήταν πολύ ωραία η κουβέντα μας.

Π_111

Μ..., θέλω σε ρωτήσω να μου πεις τι ξέρεις για το Δημοτικό Σχολείο. Τι είναι το δημοτικό σχολείο;

Είναι κάποια παιδιά που κάνουν μάθημα, κανονικό μάθημα και είναι και οι δασκάλοι τρεις που μας κάνουν μάθημα, φυσική, γλώσσα, μαθηματικά.

Πολύ ωραία. Τι σου αρέσει εσένα στο δημοτικό σχολείο;

Μου αρέσει έτσι όπως κάνουμε ζωγραφιές, κάνουμε σχέδια, γράφουμε βουλίτσες...

Τι νιώθεις για το δημοτικό σχολείο;

Νιώθω χαρά και κάποιες φορές λύπη, όταν με δέρνουνε. Όταν τους δέρνω εγώ κι εγώ πηγαίνω κάπου να γίνω λίγο καλύτερα και κάποιες φορές με δέρνουν και αυτοί αλλά εγώ δεν τους κάνω τίποτα.

Ωραία, άρα νιώθεις χαρά που έρχεσαι στο σχολείο και κάποιες φορές νιώθεις και λύπη όταν σε δέρνουν οι άλλοι, έτσι;

[Ναι]

Πολύ ωραία. Υπάρχει κάτι που να σε απασχολεί ή να σε φοβίζει στο δημοτικό σχολείο, Μ...;

Όχι.

Τίποτα δε σε απασχολεί ούτε σε φοβίζει κάτι... Ωραία. Εσύ νομίζεις ότι μπορείς να τα καταφέρεις στο δημοτικό σχολείο;

Ναι.

Γιατί το νομίζεις αυτό; Θέλω να μου το εξηγήσεις αυτό, τι σε κάνει να το πιστεύεις. Γιατί νομίζεις ότι μπορείς να τα καταφέρεις;

Άμα κάνω πολλές φορές την αντιγραφή μου, άμα κάνω πιο πολλές φορές να διαβάζω...

Ωραία, γιατί λοιπόν προσπαθείς. Αυτό θέλεις να μου πεις, ε;

Ναι.

Τι χρειάζεται λοιπόν να κάνεις για να τα καταφέρεις στο δημοτικό;

Προσπάθεια και...

Θες να μου το περιγράψεις...

Χαρά.

Ωραία. Θα ήθελες να συναντήσεις κάτι καινούριο στο σχολείο, κάτι που δεν το έχεις δει μέχρι τώρα;

Ναι.

Τι θα ήθελες;

Καινούριους φίλους και να φέρουν καινούρια σκυλιά και να είναι καλά, πολύ καλά και κάποιοι άνθρωποι που να έχουν σπάσει το πόδι τους ή να είναι πολύ καλά...

Άρα λοιπόν εσύ θα ήθελες να έχεις καινούριους φίλους στο σχολείο, ε;

Ναι.

Και θα 'θελες, όταν μου λες για τα σκυλιά, σαν την Μ.; Να έρθουν κι άλλα σκυλιά σαν τη Μ... εδώ στο σχολείο;

Ναι.

Α, ωραία. Έχεις συμμαθητές στο σχολείο, έτσι δεν είναι;

[Ναι]

Τι κάνεις με τους συμμαθητές σου στο σχολείο;

Γράφουμε, μαθαίνουμε, κάνουμε γλώσσα, μαθηματικά, φυσική...

Ωραία. Με τους συμμαθητές σου στο σχολείο κάνεις αυτά τα πράγματα, ε; Φίλους έχεις στο σχολείο;

Ναι.

Είναι σημαντικό να έχει κανείς φίλους;

Ναι.

Γιατί είναι σημαντικό, κατά τη γνώμη σου;

Για να τους βοηθάνε, να τους βοηθάνε στη δουλειά, να τους βοηθάνε να μην τους παίζουνε ξύλο οι άλλοι...

Α, κατάλαβα, να τους βοηθάνε να γίνονται ομάδα, ε; Να μην τσακώνονται. Ωραία. Αν σου έλεγαν τώρα, Μ..., ότι θα γίνεις ομάδα με τα παιδιά ενός άλλου σχολείου, που δεν τα γνωρίζεις, τι θα σκεφτόσουν, τι θα ένιωθες;

Θα έλεγα να μου πούνε πρώτα το όνομά τους και μετά να κάνουμε ομάδες.

Θα σκεφτόσουν πρώτα ότι πρέπει να τους...

Γνωρίσω.

...γνωρίζεις, ε; Ωραία. Τι θέλεις εσύ να κάνεις με αυτά τα παιδιά;

Να γίνουμε φίλοι, να παίζουμε καλά, να μη χτυπάμε... Να παίζουμε μπάλα, μπάσκετ, ποδόσφαιρο, βόλεϊ, μήλα...

Φέτος στο δημοτικό σχολείο έχεις έναν κύριο, ε; Πέρυσι είχες μία κυρία και παλιά είχες και την κυρία Ε... στο νηπιαγωγείο. Είσαι πολλά χρόνια στο δημοτικό, είχες κύριο, είχες κυρία και ξέρεις να μου απαντήσεις τώρα τι κάνει ένας δάσκαλος στο δημοτικό.

Παλιά ήταν τρεις δασκάλες.

Τρεις κυρίες είχες.

Όχι δάσκαλο.

Ωραία. Άρα λοιπόν μπορείς να μου απαντήσεις τι κάνει ένας δάσκαλος ή μια δασκάλα στο δημοτικό; Τι κάνει, Μ...;

Μαθαίνει στα παιδιά γράμματα, μαθαίνουνε για τους Τούρκους, πώς ήτανε, πώς παίζανε ξύλο, τέτοια.

Μαθαίνει λοιπόν διάφορα πράγματα, ε;

Ναι.

Ωραία. Εσύ τι θέλεις να κάνεις με τον κύριό σου ή την κυρία σου;

Να μαθαίνουμε γράμματα.

Θες να μαθαίνεις γράμματα.

Και γλώσσα.

Θέλεις να μαθαίνεις γλώσσα και διάφορα άλλα γράμματα. Ωραία. Τι νομίζεις ότι θέλει ένας δάσκαλος ή μια δασκάλα να κάνουνε τα παιδιά στο σχολείο;

Να μαθαίνουν γράμματα.

Και αυτός το ίδιο θέλει, ε; Να μαθαίνουν τα παιδιά γράμματα. Ωραία. Εσύ τι θα ήθελες να κάνεις με τον δάσκαλο της άλλης τάξης, που θα γνωρίσεις σε μερικές μέρες, με την κυρία Ιωάννα;

Να παίζουμε, να νιώθουμε καλά, να παίζουμε κρυφτό, κυνηγητό, μπάσκετ, μπάλα, άμα ξέρουν όμως.

Ωραία. Θα ήθελες λοιπόν να παίζεις και να περνάς καλά. Πολύ ωραία. Μ..., δε θέλω κάτι άλλο από σένα, σε ευχαριστώ πάρα πολύ, είχαμε μια πολύ ωραία κουβέντα.

Π_201

Έ.... θέλω να σου κάνω κάποιες ερωτήσεις....

Θέλω να μου πεις τι ξέρεις για το δημοτικό σχολείο;

Ααα για αυτό που πάει η Κ....;

Ναι!

Έχει μπασκέτες, έχει Έχει διάφορες σκάλες να ανεβαίνεις και έχει πάνω κυρίες που σου μαθαίνουν γράμματα.

Εσένα τι σου αρέσει στο δημοτικό;

Αααα μου αρέσει που έχουν μπασκέτες και πάω και μπάσκειτ ... έχω βάλει πολλά καλάθια

Ποια συναισθήματα σου δημιουργούνται για το δημοτικό σχολείο;

Μμμ ... Δεν κατάλαβα

Τι νιώθεις για το δημοτικό σχολείο, τι νιώθεις που θα πας σε λίγο καιρό στο δημοτικό Τι νιώθεις για το δημοτικό σχολείο;

Νιώθω ότι θα με μαλώνουν

Θα σε μαλώνουν; Γιατί παιδί μου;

Γιατί είναι η κ. Μ..α

Υπάρχει κάτι που σε απασχολεί ή σε φοβίζει σχετικά με το δημοτικό;

Με φοβίζει να μην με ρίζουν τα άλλα παιδιά

Κάτι άλλο;

Εεε ... Οοο(όχι)

Νομίζεις ότι μπορείς να τα καταφέρεις στο δημοτικό;

Ναι

Γιατί παιδί μου;

Γιατί θα γράφω καλά γράμματα και θα είμαι καλός μαθητής

Τι πιστεύεις ότι χρειάζεσαι εσύ για να τα καταφέρεις στο δημοτικό;

Τι χρειάζομαι;

Ναι.

Τσάντα, μολύβια, γόμα, κασετίνα αυτό για να ξυρίξει το μολύβι... ζύστρα και μια μεγάλη τσάντα που την είπα και να έχει πάνω κάποια πράγματα να .. όλα αυτά πρέπει να τα έχει μέσα και να έχει πολλές θήκες για να βάζω αυτά που θέλω. Βασικά στο δημοτικό άμα δεν φέρεις μολύβι σου τα παίρνουνε.

Δηλαδή;

Όχι άμα φέρνεις παιχνίδι...

Ααα Παιχνίδι;

Ναι.

Τι νέο θα ήθελες να συναντήσεις στο δημοτικό;

Τους φίλους μου.

Τι κάνεις εσύ με τους συμμαθητές σου εδώ στο σχολείο;

Μιλάμε, παίζουμε... και γελάμε

Γιατί είναι σημαντικοί οι φίλοι στο σχολείο;

Για να παίζουμε, να γελάμε

Τι περιμένεις να κάνουν οι φίλοι σου για εσένα;

Να παίζω μαζί τους

Και οι φίλοι σου τι να κάνουν για εσένα;

Ααα.... Να παίζουμε μαζί

Αν σου έλεγαν ότι θα γίνεις ομάδα εδώ από το νηπιαγωγείο που είμαστε θα γίνουμε ομάδα με κάποια παιδιά, με μια τάξη του δημοτικού, με την πρώτη τάξη ενός δημοτικού που δεν είναι εδώ στην Κίσαμο, θα είναι σε κάποια άλλη περιοχή σε κάποια άλλη πόλη τι θα σκεφτόσουν;

Και τι θα κάναμε;

Αυτό θα σκεφτόσουν;

Όχι Μόλις ερχόντουσαν τα δημοτικά παιδιά τι είπες ότι θα κάναμε;

Θα συνεργαστούμε με ένα δημοτικό σχολείο, με την Α' τάξη ενός δημοτικού και την Β' τάξη ενός δημοτικού που δεν είναι εδώ στην Κίσαμο είναι λίγο πιο μακριά από τα Χανιά.

Θα σκεφτόμουν ότι είναι πολύ δύσκολο

Ποιο πράγμα;

Αυτό που είπες.

Και τι θα ένιωθες;

Φόβο

Τι περιμένεις να κάνεις με αυτά τα παιδιά;

Εεεε... να παίζουμε

Στο δημοτικό όλα τα παιδιά έχουν δάσκαλο ή δασκάλα... ξέρεις τι κάνει ο δάσκαλος στο δημοτικό ή η δασκάλα;

Εμ όχι... στην Κ... τον Β.... τον πηγαίνει η κ. Μ..... και τον πάει στον ... δι δια στον τέτοιο δικαστή

Δικαστή ή διεθθυντή;

Α! ναι στον διαυθυντή

Και τι κάνει ο διεθθυντής;

Τον μαλώνει

Τι κάνεις όμως ο δάσκαλος στο δημοτικό εκτός από αυτά που είπες; Τι κάνει ένας δάσκαλος στο δημοτικό;

Τους μαθαίνει τα γράμματα ... βασικά του Έ...ο ο Β...ς μαζί με άλλους του πετάει κουκουνάρια

Ποιος ο δάσκαλος;

Όχι ο Β... του πετάει κουκουνάρια του Έ.....

Θέλω να μου πεις τι περιμένεις εσύ να κάνεις με τον δάσκαλο σου στο δημοτικό

Να μου μάθει γράμματα

Τι νομίζεις ότι θέλει ο δάσκαλος να κάνουν τα παιδιάς το δημοτικό;

Τι;

Τι νομίζεις ότι θέλει ο δάσκαλος να κάνουν τα παιδιάς το δημοτικό;

Να μάθουν γράμματα

Με αυτά τα παιδιά που θα συνεργαστούμε ... θα έχουν και δάσκαλο και δασκάλα... τι νομίζεις ότι θα κάνουμε εμείς με τους δασκάλους τους; Τι περιμένεις εσύ να κάνεις..;

Να κάνουμε παιχνίδια...

Κάτι άλλο;

Να τραγουδάμε, να χορεύουμε...

Ωραία...

Θα γελάμε και αυτά

Έ.... σε ευχαριστώ πάρα πολύ.

Π_202

Λ.... θέλω να μου πεις τι ξέρεις για το δημοτικό;

Ξέρω πολλά πράγματα

Για πες μου...

Ξέρω ότι το διάλειμμα είναι για τρόφιμο... για να φάμε... ξέρω ότι μέσα δεν έχει παιχνίδια (Παύση)

Τι έχει;

Τι έχει... έχει μαθηματικά για να διαβάζουνε.... (Παύση)

Αυτά;

Ναι

Τι σου αρέσει στο δημοτικό σχολείο;

Να προλαβαίνω να παίζω και εγώ λίγο μπάλα όταν βγαίνουμε γιατί είναι μικρό το διάλειμμα

Ποια συναισθήματα σου δημιουργούνται για το δημοτικό σχολείο;

Τι δηλαδή;

Τι νιώθεις για το δημοτικό... τώρα που θα πας σε λίγους μήνες...

Ότι θα κάνω τα μαθήματα μου

Και αυτό σε κάνει να νιώθεις τι;

Να κάνω τα μαθήματα μου και να τελειώνω τα μαθήματα και να πηγαίνω στο άλλο σχολείο και να τελειώνω

Και όλο αυτό τι σε κάνει να νιώθεις;

Χαρούμενο

Υπάρχει κάτι που σε απασχολεί ή σε φοβίζει σχετικά με το δημοτικό σχολείο;

... όχι

Νομίζεις ότι μπορείς να τα καταφέρεις στο δημοτικό;

Ναι

Γιατί;

Γιατί ξέρω και αγγλικά και ελληνικά όπως και τα βιβλία.

Τι πιστεύεις ότι εσύ χρειάζεσαι για να τα καταφέρεις στο δημοτικό;

Τι χρειάζεσαι;

Πολλές γνώσεις

Τι νέο θα ήθελες να συναντήσεις στο δημοτικό;

Πολλούς φίλους

Με τους συμμαθητές σου εδώ στο σχολείο τι κάνεις;

Παίζω

Κάτι άλλο;

Παίζουμε... τρέχουμε

Γιατί είναι σημαντικοί οι φίλοι στο σχολείο;

Γιατί άμα δεν έχεις φίλους παίζεις μόνος σου και είσαι στεναχωρημένος

Τι περιμένεις να κάνουν οι φίλοι σου για εσένα;

Να μου κάνουν καμιά έκπληξη ... να τους κάνω εγώ καμιά έκπληξη...

Αν σου έλεγαν ότι θα γίνεις ομάδα με τα παιδιά ενός δημοτικού σχολείου που δεν τα ξέρουμε και δεν είναι εδώ στη Κίσαμο είναι σε ένα άλλο μέρος ... τι θα σκεφτόσουν;

Να πήγαινα σε αυτό το σχολείο

Τι θα ένιωθες τώρα που ξέρεις ότι θα συνεργαστείς με τα παιδιά ενός άλλου σχολείου... τι συναισθήματα θα ένιωθες;

Ωραία επειδή θα τελειώσω τα μαθήματα μου και δεν θα έχω μαθήματα

Τι περιμένεις να κάνεις με αυτά τα παιδιά που πάνε στο δημοτικό;

Να προλαβαίνουμε να παίζουμε όλοι μαζί

{...} Ξέρεις τι κάνεις ο δάσκαλος στο δημοτικό σχολείο;

Όχι ... είναι διαιτητής και...

Είναι Διαιτητής δηλαδή;

Και άμα κάνει ένα παιδί κάτι πολύ σοβαρό μπορεί και να ... φύγει από αυτό το σχολείο.... Αυτό σκέφτεται

Τι περιμένεις να κάνεις εσύ με το δάσκαλο ή τη δασκάλα σου {...} ;

Να Δεν ξέρω

Τι νομίζεις ότι θέλει ο δάσκαλος να κάνουν τα παιδιά;

Να κάνουνε καλές πράξεις

{...} τι περιμένεις να κάνεις με το δάσκαλο τους και τη δασκάλα τους;

Να.... Ούτε αυτό δεν ξέρω

Σε ευχαριστώ πάρα πολύ Λ.....

Π_203

Φ.. θέλω να μου πεις τι ξέρεις για το δημοτικό σχολείο

.....

Τι ξέρεις για το δημοτικό;

Ξέρω για το δημοτικό ότι εκεί διαβάζουμε

Κάτι άλλο;

Και ότι εκεί βγαίνουμε κάθε μέρα διάλειμμα

Θέλω να μου πεις τι σου αρέσει στο δημοτικό σχολείο;

Μ' αρέσει που εκεί διαβάζουμε

Κάτι άλλο;

Και που βγαίνουμε διάλειμμα κάθε μέρα.

Ποια συναισθήματα σου δημιουργούνται για το δημοτικό; Ποια συναισθήματα;

.....

Τι νιώθεις για το δημοτικό;

Ότι θα είναι πολύ ωραία στο καινούργιο σχολείο το δημοτικό.

Υπάρχει κάτι που σε απασχολεί ή σε φοβίζει σχετικά με το δημοτικό σχολείο;

..... νεύμα

Τίποτα;

..... νεύμα

Νομίζεις ότι μπορείς να τα καταφέρεις στο δημοτικό;

Ναι

Γιατί;

..... Γιατί και η αδελφή μου τα κατάφερε που το νόμιζε και θα τα καταφέρω και εγώ έτσι.

Τι πιστεύεις ότι χρειάζεσαι εσύ για να τα καταφέρεις στο δημοτικό; Τι χρειάζεσαι;

.....μυαλό

Κάτι άλλο;

..... πάυση

Τι νέο θα ήθελες να συναντήσεις στο δημοτικό;

Τους φίλους

Τους φίλους σου... κάτι άλλο;

.....

Τι κάνεις με τους συμμαθητές σου στο σχολείο;

Παίζουμε

Μόνο παίζετε;

Και ζωγραφίζουμε

Κάτι άλλο; Τι άλλο κάνεις με τους συμμαθητές;

Εργασίες

Κάτι άλλο;

Φτιάχνουμε σημαίες

Κάτι άλλο;

.....

Γιατί είναι σημαντικοί οι φίλοι στο σχολείο;

.....

Γιατί είναι σημαντικό να έχεις φίλους στο σχολείο;

..... γιατί αν δεν ξέρω ένα γράμμα και αυτοί το ξέρουνε μπορούνε να μου το κάνουνε

Και να μας...

Μας βοηθήσουν

Τι περιμένεις να κάνουνε οι φίλοι σου για εσένα;

..... να με βοηθήνε για πάντα

Αν σου έλεγαν ότι θα γίνεις ομάδα με τα παιδιά ενός άλλου σχολείου, ενός δημοτικού σχολείου... που δεν τα γνωρίζεις ..τι θα σκεφτόσουν;

.....

Ποιες είναι οι πρώτες σκέψεις ...ακούγοντας το αυτό;

.....

Το πρωί στην παρεούλα εάν λέγαμε: σήμερα παιδιά θα συνεργαστούμε με τα παιδιά ενός δημοτικού σχολείου, εσύ τι θα σκεφτόσουν εάν το άκουγες αυτό;

.....

Θα σου άρεσε; Τι θα ένιωθες;

Λύπη

ΛύπηΓιατί;

Γιατί δεν θα χαιρόμουν που θα έφευγα από τους παλιούς μου φίλους.

Δεν θα χρειαστεί να φύγεις ...απλά θα συνεργαστείς. Εμείς θα είμαστε εδώ και αυτοί θα είναι στο σχολείο τους αλλά θα συνεργαστούμε.... τι θα σκεφτόσουν;

.....

Θα ένιωθες κάτι άλλο εκτός από λύπη;

Όχι (νεύμα)

Τι περιμένεις να κάνεις με αυτά τα παιδιά; ... Από το άλλο σχολείο;

Να περνάμε ωραία όπως στο παλιό σχολείο.



Κολοκυθά Ιωάννα – Συννεφάκης Χρήστος, «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση προγράμματος για την ομαλή μετάβαση μαθητών πρώιμης παιδικής ηλικίας στο Δημοτικό Σχολείο με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (Εξασε)»

Τα παιδιά στο δημοτικό έχουν δάσκαλο ή δασκάλα. Ξέρεις τι κάνει ο δάσκαλος στο δημοτικό σχολείο;

Όχι (νεύμα)

Τι περιμένεις να κάνεις εσύ με τον δάσκαλο; Τι περιμένεις να κάνεις;

Να γίνουμε φίλοι.

Τι νομίζεις ότι θέλει ο δάσκαλος να κάνουν τα παιδιά;

.....

Τι θέλει ο δάσκαλος;

Να είναι ήσυχα τα παιδιά και να μην κάνουνε λάθη.

Με τον δάσκαλο του άλλου σχολείου, του δημοτικού που θα συνεργαστούμε, τι περιμένεις να κάνεις εσύ με αυτό το δάσκαλο...

.....

Μαζί με τα παιδιά θα είναι και ο δάσκαλος ή δασκάλα τους τι περιμένεις εσύ να κάνεις με το δάσκαλο τους;

..... να κάνουμε πολλές εργασίες

Κάτι άλλο;

.....

Όχι;

Φ... σε ευχαριστώ πάρα πολύ για τη βοήθεια.

Π_204

Ν.. θέλω να μου πεις τι ξέρεις για το δημοτικό σχολείο;

Ξέρω γράμματα

Τι άλλο;

Ξέρω ΑΒΓΔΕΖΗΘΙΚΛ...Μ και Μ

Θέλω να μου πεις τι σου αρέσει στο δημοτικό σχολείο;

Μου αρέσει να παίζω με τους φίλους μου, μου αρέσει να με παίζουν μέσα στο σχολείο... μου αρέσει να παίζουν υπολογιστή

Ποια συναισθήματα σου δημιουργούνται για το δημοτικό; Ποια συναισθήματα;

Μετά πηγαίνω και παίζω με κάτι άλλο Μετά πηγαίνω και παίζω κρυφτό και άλλο

Τι νιώθεις για το δημοτικό;

Νιώθω πολύ χαρούμενος

Γιατί αγόρι μου;

Γιατι μαρέσει

Υπάρχει κάτι που σε απασχολεί ή σε φοβίζει σχετικά με το δημοτικό σχολείο;

Δεν με φοβίζει τίποτα

Νομίζεις ότι μπορείς να τα καταφέρεις στο δημοτικό;

Ναι

Γιατί;

Γιατί μπορώ... γιατί σε λίγες ώρες μόλις πάω στο γυμνάσιο θα γίνω πιο μεγάλος και θα γράφω πιο ωραία γράμματα

Τι πιστεύεις ότι χρειάζεσαι εσύ για να τα καταφέρεις στο δημοτικό; Τι χρειάζεσαι;

Θέλω ένα παιδάκι που θέλω να καταφέρει να γράψει γράμματα μόνο του και εγώ

Άρα τι χρειάζεσαι;

Χρειάζομαι δύο παιδάκια ...

Για να...;

Για να γράψω

Τι νέο θα ήθελες να συναντήσεις στο δημοτικό;

Θέλω να παίζω με τους φίλους μου να διασκεδάσω να... να... να φτιάξω ημερολόγιο ...να πάρω κινητό

Τι κάνεις με τους συμμαθητές σου στο σχολείο;

Εδώ παίζουμε ... πάμε στον υπολογιστή, παίζουμε αυτοκινητάκια μπαίνουμε εδώ και μετά πάμε στο παγκάκι και καθόμαστε.

Γιατί είναι σημαντικοί οι φίλοι στο σχολείο;

Γιατί δεν είναι και πολύ σημαντικοί

Δεν είναι και πολύ σημαντικοί Γιατί;

Γιατί σου χω ...πω ...γιατί τους αγαπάω πολύ

Άρα είναι σημαντικοί ή δεν είναι;

Δεν είναι σημαντικοί

Τι περιμένεις να κάνουν οι φίλοι σου για εσένα;

Για να μου κάνουν κάτι ωραίο για να μου ζωγραφίσουν κάτι ωραίο

Αν σου έλεγαν ότι θα γίνεις ομάδα... με τα παιδιά ενός άλλου σχολείου, ενός δημοτικού σχολείου... που δεν τα γνωρίζεις ..τι θα σκεφτόσουν;

Θα σκεφτόμουν ότι μια φορά θα πήγαινα με κάθε παιδί θα πήγαινα σε κάθε σχολείο.

Τι θα ένιωθες;

Θα συνεργαστώ πολύ ωραία

Τι περιμένεις να κάνεις με αυτά τα παιδιά; ... Από το άλλο σχολείο;

Μ' αυτά τα παιδιά περιμένω να παίζω μαζί τους

{...} Τα παιδιά στο δημοτικό έχουν δάσκαλο ή δασκάλα. Ξέρεις τι κάνει ο δάσκαλος στο δημοτικό σχολείο;

Ο δάσκαλος μιλάει στα παιδάκια και η δασκάλα λέει και μετά μιλάει πότε βγαίνουμε διάλειμμα και μετά πότε πάμε στο παγκάκι και μετά πότε θα παίζουμε υπολογιστή... πότε θα παίζουμε αυτοκινητάκια

Τι περιμένεις να κάνεις εσύ με τον δάσκαλο; Τι περιμένεις να κάνεις;

Περιμένω ... αυτός θα μου μιλάει και εγώ θα γράφω

Τι νομίζεις ότι θέλει ο δάσκαλος να κάνουν τα παιδιά;

Αυτός θέλει να πει ότι θέλει να γρα ... θέλει να γρα.. αμα λέει να γράψει όλα τα ...όλα να γράψεις αλφαβήτα τα γράφεις όλο

Άρα τι περιμένει να κάνουν τα παιδιά;

Αλλά περιμένουν να γράψουν όλα αλφαβήτα για να ξέρουνε ΑΒΓΔΕΖΗΘΙΚΑΜ ΚΑΙ Μ ΞΟ και μετά Κ και Κ και μετά συνεχίζουν όλα τα γράμματα και μετά αρχίζουν 123456789101112....70

Θέλω να μου πεις τι θα κάνεις με τον δάσκαλο που θα έχουν τα παιδιά;

Εγώ θα συνεργαστώ πολύ ωραία!

Π_205

{...}

Ξέρεις τι είναι το δημοτικό; Για πες μου....

Είναι σχολείο

Και τι κάνουν εκεί; Τι σχολείο;

Εε... για να μαθαίνουν να διαβάζουνε

Εσένα τι σου αρέσει στο δημοτικό σχολείο;

Να παίζω μπάσκετ

Και ποια συναισθήματα σου δημιουργούνται για αυτό... όταν ακούς δημοτικό σχολείο...;

Ε... χαρούμενος

Γιατί;

Θέλω να πάω

Υπάρχει κάποιος λόγος που θες;

Μμμ... για να κάνω και άλλους φίλους

Υπάρχει κάτι που σε απασχολεί ή σε φοβίζει σχετικά με το δημοτικό;

Εεε.. όχι

Νομίζεις ότι μπορείς να τα καταφέρεις στο δημοτικό;

Ναι

Γιατί;

Γιατί θα έχω μεγαλώσει

Τι πιστεύεις ότι χρειάζεσαι για να τα καταφέρεις στο δημοτικό σχολείο;

βιβλία

Τι νέο θα ήθελες να συναντήσεις στο δημοτικό σχολείο;

Ε... νέο;

Καινούργιο, διαφορετικό

.... Παύση ... να μάθω για τους πλανήτες

Στο σχολείο εδώ έχουμε παρά πολλούς συμμαθητές εσύ τι κάνεις με τους συμμαθητές σου;

Παίζουμε, φτιάχνουμε τέρατα και στρατιώτες.

Γιατί είναι σημαντικοί οι φίλοι στο σχολείο;

Γιατί μου μοιράζουνε τα παιχνίδια τους

Τι περιμένεις να κάνουν οι φίλοι σου για εσένα;

Ε... να πάω στο σπίτι τους

Και τι να κάνετε στο σπίτι τους;

να παίζουμε

Αν σου έλεγαν ότι θα γίνεις ομάδα με τα παιδιά ενός άλλου σχολείου, που δεν τα γνωρίζεις τι θα σκεφτόσουν;

.... Να γίνω ...ομάδα

Για ποιο λόγο;

Γιατί δεν τα ξέρω

Και τι θα ένιωθες;

Ότι θα έχω νέους φίλους

Και τι περιμένεις να κάνεις με αυτά τα παιδιά;

Να παίζουμε

Και τι άλλο;

Να πάμε στις πλαστελίνες

Αυτά τα παιδιά στο δημοτικό θα έχουν ή δάσκαλο ή δασκάλα ...ξέρεις τι κάνει ένας δάσκαλος στο δημοτικό;

Τι;

Εσύ ξέρεις;

Ναι

Για πες μου τι ξέρεις;

Έχει μια βέργα... άμα κάνουν κακά πράγματα τους δέρνει

Και τι άλλο κάνει;

Τους λέει να φύγει

Ποιος;

Ο δάσκαλος

Σε ποιόν;

Στα παιδάκια ...

Και τι άλλο;

Να πάει στο δικαστήριο να του μιλήσει ο δικαστής... στο παιδάκι

Τι περιμένεις να κάνεις με το δάσκαλο ή τη δασκάλα του άλλου σχολείου;

Δεν ξέρω

Για σκέψου...

Να μην κρατάει τη βέργα, να μην πάνε να πιούνε νερό χωρίς να ρωτήσουνε; ... και την τουαλέτα ...;

Τι πράγμα;

Να ρωτήσουνε πάλι ... και την ώρα του φαγητού να πάει να κατασκοπεύει τις κυρίες



Κολοκυθά Ιωάννα – Συννεφάκης Χρήστος, «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση προγράμματος για την ομαλή μετάβαση μαθητών πρώιμης παιδικής ηλικίας στο Δημοτικό Σχολείο με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (Εξαε)»

Ο δάσκαλος;

Ε .. όχι τα παιδάκια

Τι νομίζεις ότι θέλει ο δάσκαλος να κάνουν τα παιδιά;

Να διαβάζουνε

Τι άλλο;

Να γράφουν στα βιβλία τους

Και τι άλλο;

Και να μην δέρνουνε

Τι περιμένεις να κάνεις με το δάσκαλο ή τη δασκάλα του άλλου σχολείου;

Να του κάνω μια ερώτηση

Τι ερώτηση;

Πόσο μεγάλο είναι το σχολείο σας

Και τι άλλο;

Πόσα θρανία έχετε για τα παιδάκια

Κάτι άλλο;

όχι

Π_206

Θέλω να μου πεις τι ξέρεις για το δημοτικό σχολείο;

Ξέρω ότι είναι διαφορετικό από το δικό μας

Δηλαδή;

Έχει θρανία ενώ το δικό μας δεν έχει θρανία

Τι σου αρέσει στο δημοτικό;

Μ' αρέσει που κάνουμε 3 διαλείμματα ... 3 διαλείμματα κάνουμε στο δημοτικό; Ένα στις δέκα, ένα στις έντεκα και ένα στις δώδεκα και μετά κάποια παιδάκια φεύγουν μετά από το τρίτο διάλειμμα το ξέρεις;

Ποια συναισθήματα σου δημιουργούνται για το δημοτικό;

Χαρά

Υπάρχει κάτι που σε απασχολεί ή σε φοβίζει για το δημοτικό;

... με απασχολεί... όταν ... όταν διαβάζω ... κάτι και θα φέρω ξέρεις τι βιβλία στο δημοτικό;

Τι βιβλία;

Κάτι κάτι ...βιβλία ... δεν θυμάμαι

Νομίζεις ότι μπορείς να τα καταφέρεις στο δημοτικό;

Όχι ... μπορεί ...

Εσύ μπορείς;

Ναι

Ναι γιατί;

Επειδή ελέγχω την δύναμη μου... την έχω ελέγξει τώρα τη δύναμη μου και είναι πολύ λίγη ενώ 13:00 η ώρα θα είναι φουλ δύναμη Επειδή μου την πήρε ο πονοκέφαλος αλλά 13:00 θα ξανάρθει η δύναμη μου....{....}

Τι πιστεύεις ότι χρειάζεσαι για να τα καταφέρεις στο δημοτικό;

Βιβλία, μολύβι και τι άλλο;

Έχεις καμία άλλη ιδέα;

Και γόμα για να σβήνω αυτά που δεν έχω γράψει καλά

Τι νέο θα ήθελες να συναντήσεις στο δημοτικό;

Θα ήθελα να δω ... πως είναι μέσα

Με τους συμμαθητές σου τι κάνεις εδώ στο σχολείο;

Μμμ παίζουμε

Τι άλλο;

Διαβάζουμε

Κάτι άλλο;

Τρώμε

Γιατί είναι σημαντικοί οι φίλοι στο σχολείο;

Για να έχει κάποιος .. για να έχει ένα παιδάκι παρέα όταν οι γονείς του έχουν φύγει για δουλειά.

Τι περιμένεις να κάνουν οι φίλοι σου για εσένα;

Μμμ... περιμένω ... να τελειώσουν αυτές οι μπουλντόζες γιατί θέλω να βγω διάλειμμα γιατί είχαμε πάρα πολύ καιρό... και 13:00 η ώρα θα μπορούμε μέσα ...γιατί όταν βγαίνουμε έξω διάλειμμα μπαίνουμε μέσα 13:00 η ώρακαι φεύγουμε

Τι περιμένεις να κάνουν οι φίλοι σου για εσένα;

Θέλω να... δεν ξέρω

Εάν σου έλεγαν ότι εμείς θα συνεργαστούμε και θα γίνουμε ομάδα με τα παιδιά ενός δημοτικού σχολείου {...} τι θα σκεφτόσουν;

Θα σκεφτόμουν ότι... Αλήθεια; πως θα γίνουμε αυτήν την ομάδα;

{...}

Τι νιώθεις ... τι θα ένιωθες που θα συνεργαστούμε με παιδιά ενός άλλου σχολείου;

Θα ένιωθα πολύ χαρούμενος

Τι περιμένεις να κάνεις με αυτά τα παιδιά;

Περιμένω να τους δείξω τα παιχνίδια που έχουμε

Στο δημοτικό εκτός από τα παιδιά {...} ξέρεις τι κάνει ο δάσκαλος ή δασκάλα στο δημοτικό;

Τιιι;

Ξέρεις εσύ;

Μαθαίνουν

Τι περιμένεις να κάνεις εσύ με τον δάσκαλο σου ή τη δασκάλα σου;

Περιμένω να κάνω μάθημα

Τι νομίζεις ότι θέλει ο δάσκαλος να κάνουν τα παιδιά;

Να τους κάνουνε μάθημα

Τι περιμένεις να κάνεις με τον δάσκαλο που θα έχουν τα παιδιά του σχολείου που θα συνεργαστούμε;

Να ακούσω το μάθημα

Γ.. σε ευχαριστώ πάρα πολύ!

Π_207

-Θέλω να σου κάνω κάποιες ερωτήσεις και θέλω να με βοηθήσεις. Θέλω να μου πεις τι ξέρεις για το Δημοτικό σχολείο;

[Ψιθυρίζει] «για το Δημοτικό σχολείο;»

-Μμμ

Δεν το έχω δει.

-Δεν το έχεις δει...ξέρεις κάτι;

Δεν το έχω δει...το δημοτικό, εννοώ το πράσινο σχολείο;

-Όχι το πράσινο, το δημοτικό σχολείο που θα πας ...το Σεπτέμβρη...

Αααα...ναι.... ξέρω...

-Τι ξέρεις

Τι να σου πω από το δημοτικό;

-Ό,τι ξέρεις

Ξέρω... πες μου τι....

-Πως είναι; Τι είναι; Τι κάνεις εκεί; Τι ξέρεις για όλα αυτά;

Δεν έχω πάει, θα πάω του χρόνου.

-Μμμ έχεις ακούσει κάτι; Ξέρεις κάτι για αυτό;

Ναι εεε...

-Τι ξέρεις;

Ότι διαβάζουν εκεί, παίζουμε μπάσκετ, εκεί είναι και μια φίλη μου, 150 φίλοι μου και διαβάζουμε.

-Πολύ ωραία. Τι σου αρέσει στο Δημοτικό σχολείο;

Δεν ξέρω τι θα μου αρέσει... δεν έχω πάει... δεν το έχω δοκιμάσει.

-Ποια συναισθήματα σου δημιουργούνται για αυτό; Τι νιώθεις για αυτό τώρα που δεν έχεις πάει;

Ότι... νομίζω ότι θα είναι καλό, δεν θα είναι καλό επειδή διαβάζουμε, παίζουμε παιχνίδια....

Άρα τι νιώθεις;

Και καλό και κακό.

Μμμμμ...Υπάρχει κάτι που σε απασχολεί ή σε φοβίζει σχετικά με το δημοτικό;

Όχι

Τίποτα... Νομίζεις ότι μπορείς να τα καταφέρεις στο δημοτικό;

Ναι

Γιατί ;

Γιατί... καθόμαστε πιο πολύ λίγη ώρα από αυτό το σχολείο... επειδή μόνο διαβάζουμε.

Τι πιστεύεις ότι χρειάζεσαι εσύ για να τα καταφέρεις στο δημοτικό;

Διαβάσματα.... την αλφαβήτα, να ξέρουμε να διαβάζουμε... να ξέρουμε να λέμε την αλφαβήτα.... Ξέρω την μισή αλφαβήτα.

Τι νέο θα ήθελες να συναντήσεις στο σχολείο;

Ε;

Τι νέο θα ήθελες να συναντήσεις στο δημοτικό;

Μμμμμ.... Βασικά... τίποτα, απλά θέλω να γνωρίσω κι άλλους φίλους.

Με τους συμμαθητές σου στο σχολείο τι κάνεις;

Σε ποιο;

Εδώ.

Ααα.. παίζω.

Κάτι άλλο;

Μιλάμε....κάνουμ..κάνουμε αστειυιαααα

Γιατί είναι σημαντικοί οι φίλοι στο σχολείο;

Για να έχουμε... και όλα τα παιδιά να μην είναι ένας.. να βαριέται και να έχει κι άλλους φίλους για να παίζει.

Τι περιμένεις να κάνουν οι φίλοι σου για σένα;

Για μένα; Τίποτα απλά να παίζουμε μαζί.

Αν σου έλεγαν ότι θα γίνεις ομάδα με παιδιά ενός άλλου σχολείου, ενός δημοτικού σχολείου, που δεν τα ξέρεις ...τι θα σκεφτόσουν;

Μμμμμ...δεεεν ξέρω.

Θα ένιωθες κάτι;

Ναι. θα ένιωθα νομίζω χαρά και λύπη.

Χαρά για ποιο λόγο;

Επειδή θα γνωρίσω και άλλους φίλους, λύπη επειδή θα φύγω από αυτό το σχολείο.

Τι περιμένεις να κάνεις με τα παιδιά αυτά; Που θα συνεργαστούμε; Θα είμαστε εμείς εδώ και θα συνεργαστούμε με αυτά τα παιδιά.

Πότε;

Σε λίγες μέρες

Θέλω να δω τι κάνουνε... τα ξέρω επειδή είναι η Χ.. μαζί και έχω πάει εκεί και έχω κάνει ποδήλατο.

Που;

Στο σχολείο

Ωραία εσύ τι περιμένεις να κάνουμε με τα παιδιά του δημοτικού;

Να παίζουμε.... με όλους τους συμμαθητές.

Τα παιδιά αυτά, στο δημοτικό, εκτός από το παιχνίδι μπαίνουν στην τάξη τους και έχουν και έναν δάσκαλο ή δασκάλα.... Τι κάνει ο δάσκαλος στο δημοτικό;

Τους μαθαίνει να διαβάζουν και να λένε την αλφαβήτα.

Τι περιμένεις να κάνεις εσύ με τον δάσκαλο σου ή τη δασκάλα σου;

Μμμμμμμ..... να διαβάζω.

Τι νομίζεις ότι θέλει ο δάσκαλος να κάνουν τα παιδιά;

Να μεγαλώσουν να μάθουν την αλφαβήτα και να ξέρουν να λένε την αλφαβήτα και να διαβάζουν.

Θέλω τώρα να μου πεις τι περιμένεις να κάνεις με το δάσκαλο του δημοτικού σχολείου που θα συνεργαστούμε.

Του δημοτικού;

Ναι ...σε λίγες μέρες δεν είπαμε ότι θα γίνουμε ομάδα με τα παιδιά ενός άλλου σχολείου που δεν τα ξέρουμε; Αυτά τα παιδιά έχουν ένα δάσκαλο. Τι περιμένεις να κάνεις με αυτό το δάσκαλο;

Και τι; ...θα μας μαθαίνει και αυτός εδώ;

Δεν ξέρω εσύ τι περιμένεις να κάνουμε με το δάσκαλο;

Ααααα...τίποτα. Απλά με τα παιδιά.

Μόνο με τα παιδιά ε;

Ναι... ο δάσκαλος δεν έχει κάτι να παίζει.

Οπότε ο δάσκαλος τι περιμένεις να κάνει;

Να μας διαβάζει ...;

Δηλαδή;

Να μας μάθει την αλφαβήτα απλάαα

Α αυτά που είπες και πριν ε;

Ναι.

Ν.. σε ευχαριστώ πάρα πολύ.

Π_208

Ξέρεις τι είναι το δημοτικό σχολείο;

Ναι.

Τι ξέρεις για το δημοτικό σχολείο;

Εεε... δεν ξέρω και πολλά...

Τι ξέρεις;

Εεεε... ότι είναι λίγο μεγάλο σχολείο από αυτό, ότι είναι μετά το σχολείο από αυτό... εεε ότι είναι λίγο μεγαλύτερο το σχολείο αυτό....

Μεγαλύτερο σε τι;

Εννοώ μεγαλύτερο.... μεγαλύτερη τάξη, εκεί διαβάζουμε.... Και λέμε αγγικά... δεν ξέρω τίποτα άλλο... δεν θυμάμαι τίποτα άλλο.

Τι σου αρέσει στο δημοτικό σχολείο;

Εεεε (Παύση).... Εεε δεν θυμάμαι τώρα.

Δεν θυμάσαι κάτι;

Όχι

Ποια συναισθήματα σου δημιουργούνται για αυτό; Όταν ακούς δημοτικό σχολείο... ποια συναισθήματα σου δημιουργούνται;

Τι τέτοιο... ότι δεν μπορώ να το πω τώρα δεν θυμάμαι...

Τι νιώθεις για το δημοτικό σχολείο;

Ότι είναι μεγάλο σχολείο....

Και τι άλλο;

Και ότι μέσα έχει δεν έχει πολλά παιχνίδια και μόνο διαβάζουμε... κάνουμε....

Και για όλα αυτά τι νιώθεις;

Χαρά

Υπάρχει όμως, κάτι που σε απασχολεί ή σε φοβίζει σχετικά με το δημοτικό σχολείο;

Τα παιδιά μπορεί να έχουν λίγο πιο πολύ δύναμη από εμένα

Και...;

Και μπορούν να με χτυπήσουν κατά λάθος ...

Νομίζεις ότι μπορείς να τα καταφέρεις στο δημοτικό;

Όχι.

Όχι; Γιατί;

Εεε Γιατί θα χρειάζεται να διαβάζω πολύ, να μην έχω πολύ χρόνο να παίζω... αυτά.

Τι πιστεύεις ότι χρειάζεσαι εσύ για να τα καταφέρεις στο δημοτικό σχολείο;

Σκέψη.

Κάτι άλλο;

Και ενέργεια.

Για ποιο λόγο;

Για να έχω πιο πολύ χρόνο να διαβάζω

Και σκέψη;

Για να σκέφτομαι πιο πολλά πράγματα.

Τι νέο θα ήθελες να συναντήσεις στο δημοτικό σχολείο;

Εεε... τα παιδιά πως τα λένε...

Τι άλλο;

Δεν ξέρω τίποτα άλλο.

Με τους συμμαθητές σου τι κάνεις στο σχολείο;

Ποιους edώ;

Ναι, ναι

Παίζουμε ...

Τι άλλο;

Εεεεκαθόμαστε, ζωγραφίζουμε, διαβάζουμε λέξεις.... ξεκουραζόμαστε.

Γιατί είναι σημαντικοί οι φίλοι στο σχολείο;

Εεε ...γιατί άμα δεν είχαμε πως θα έπαιζα; Μόνος μου;

Τι περιμένεις να κάνουν οι φίλοι σου για εσένα;

Εκπληξη...

Εκπλήξεις;

Ναι

Για πες μια;

.... Δεν σκέφτομαι καμία....

Αν σου έλεγαν ότι θα γίνεις ομάδα με τα παιδιά ενός άλλου σχολείου, τα οποία δεν τα γνωρίζεις, τι θα σκεφτόσουν;

Εεεε.. τίποτα... απλώς θα ααα είχα αυτό πώς το λένεεεε.... Πως το λένε τώρα...

Τι είναι; Τι θα σκεφτόσουν ; αν σου έλεγαν ότι θα γίνεις ομάδα με παιδιά ενός άλλου σχολείου, ενός δημοτικού, ποια είναι η πρώτη σκέψη που σου έρχεται στο μυαλό;

Τα παιδιά.

Δηλαδή;

Πως θα είναι ...ή άμα είναι καλά ή όχι...

Τι άλλο;

Η άμα είναι δυνατά ή όχι... να μην χτυπάμε....

Και για όλα αυτά τι νιώθεις; τι θα ένιωθες;

Φόβο και...

Φόβο;

Όχι... πως το λένε αυτό που ήθελα να πω....εεε... δεν θυμάμαι...

Μπορείς να βρεις άλλες λέξεις για να το πεις;

Αυτό σκέφτομαι τώρα.... (παύση)..... όϊ δεν ξέρω...

Τι περιμένεις να κάνεις με αυτά τα παιδιά;

Να παίζουμε, να διαβάζουμε μαζί... να γίνουμε φίλοι κολλητοί...

Αυτά τα παιδιά στο δημοτικό σχολείο δεν είναι μόνα τους... έχουν και ένα

Φίλους

Έχουν φίλους και έχουν και ένα ...δάσκαλο

Μπορεί και δασκάλα....

Ξέρεις τι κάνει ο δάσκαλος και η δασκάλα στο δημοτικό;

Εεεε... Όχι... εεε τους μαθαίνουν πράγματα και τέτοια.

Και τι άλλο;

..... ..δεν ξέρω

Τι περιμένεις να κάνεις εσύ με τον δάσκαλο ή τη δασκάλα;

Να..... μας βάζουνε καλό βαθμό... να μη μιλάνε μόνοι τους, να μην μας βάζουνε χαμηλό βαθμό χωρίς να τους κάνουμε τίποτα... και τέτοια..

Τι νομίζεις ότι θέλει ο δάσκαλός να κάνουν τα παιδιά;

Να του πάρουμε μια κατασκευή ... να νιώσει καλά να μας βάλει καλό βαθμό...

Τι άλλο;

Να είμαστε καλά

Καλά; Δηλαδή;

Καλά η υγεία μας και να ερχόμαστε πάντα σχολείο... να μην είμαστε άρρωστοι... αυτό.

Εσύ τι περιμένεις να κάνεις με τον δάσκαλο της άλλης τάξης του δημοτικού σχολείου που θα συνεργαστούμε... μπορεί να έχει δάσκαλο μπορεί να έχει δασκάλα... τι περιμένεις να κάνεις;

Δεν ξέρω

Κάποια ιδέα; κάποια σκέψη;

Όχι

Τίποτα ;

Μ.. σε ευχαριστώ πάρα πολύ.

Π_209

Τι ξέρεις για το δημοτικό σχολείο;

Διαβάζουνε ... διάλειμμα κάνουνε βγαίνουν έξω κάποιες φορές στο διάλειμμα μόνο και μαθαίνουνε την αλφαβήτα.;

Τι σου αρέσει στο δημοτικό σχολείο;

.... Να διαβάσω

Και ποια συναισθήματα σου δημιουργούνται για αυτό;

Δεν ξέρω

Τι νιώθεις για το δημοτικό όταν ακούς.. όταν σκέφτεσαι ότι θα πας το Σεπτέμβρη στο δημοτικό τι νιώθεις;

Δεν ξέρω ... ακόμα

Τώρα που δεν έχεις πάει {...} εσύ τι νιώθεις;

Τίποτα

Υπάρχει κάτι που σε απασχολεί ή σε φοβίζει σχετικά με το δημοτικό σχολείο;

(τσου)

Νομίζεις ότι μπορείς να τα καταφέρεις στο δημοτικό;

Ναι

Γιατί;

.... Δεν ξέρω

Τι πιστεύεις ότι χρειάζεσαι εσύ για να τα καταφέρεις στο δημοτικό;

Για να γράφω; Κηρομπογιές, μολύβια, γόμες μαρκαδόρους και στυλούς δεν έχει άλλ... και βιβλία

Τι νέο θα ήθελες να συναντήσεις στο δημοτικό σχολείο που θα πας;

Δεν ξέρω

{...} τι κάνεις με τους συμμαθητές σου εδώ στο νηπιαγωγείο;

Παίζουμε... τρώμε, στην παρεούλα ... καθόμαστε και μιλάμε

Γιατί είναι σημαντικοί οι φίλοι στο σχολείο;

Δεν ξέρω

Τι περιμένεις να κάνουν οι φίλοι σου για εσένα;

Τίποτα

Τίποτα; Τι θα ήθελες να κάνουν οι φίλοι σου για εσένα;

Τίποτα ... Μπορώ να το κάνω εγώ

Αν σου έλεγαν ότι θα γίνουμε ομάδα με τα παιδιά ενός δημοτικού {...} τι θα σκεφτόσουν;

Μμμ... δεν ξέρω

Θα ένιωθες κάτι;

Όχι



Κολοκυθά Ιωάννα – Συννεφάκης Χρήστος, «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση προγράμματος για την ομαλή μετάβαση μαθητών πρώιμης παιδικής ηλικίας στο Δημοτικό Σχολείο με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (Εξαε)»

Τι περιμένεις να κάνεις με αυτά τα παιδιά;

Να παίζουμε

Στο δημοτικό {...} ξέρεις τι κάνει ο δάσκαλος και η δασκάλα στο δημοτικό;

Όχι Παίρνει τα παιχνίδια

Για ποιο λόγο;

Γιατί εκεί διαβάζουμε

Τι περιμένεις να κάνεις εσύ με το δάσκαλο σου τώρα που θα πας στο δημοτικό το Σεπτέμβρη;

Α... θα μας πει όμως

{..} εσύ τι περιμένεις;

Να διαβάσουμε;

Τι νομίζεις ότι θέλει ο δάσκαλος να κάνουν τα παιδιά;

Να διαβάσουνε;

Και τα παιδάκια αυτά {...} τι περιμένει από αυτό το δάσκαλο και τη δασκάλα να μας κάνουν;

Τι;

Εμείς θα συνεργαστούμε με τα παιδιά ενός δημοτικού σχολείου... {...}... εσύ τι περιμένεις να κάνουμε με το δάσκαλο τους ή τη δασκάλα τους;

Δεν ξέρω...

Π_210

Μ... θέλω να μου πεις τι ξέρεις για το δημοτικό;

Πως διαβάζουμε

Τι σου αρέσει στο δημοτικό σχολείο;

Να διαβάζω

Ποια συναισθήματα σου δημιουργούνται για αυτό;

Χαρά

Υπάρχει κάτι που σε απασχολεί ή σε φοβίζει σχετικά με το δημοτικό;

Όχι

Νομίζεις ότι μπορείς να τα καταφέρεις στο δημοτικό;

Ναι

Γιατί;

Γιατί κοντεύω να διαβάζω

Τι πιστεύεις ότι χρειάζεσαι εσύ για να τα καταφέρεις στο δημοτικό;

Μολύβια, γόμες, μαρκαδόρους, βιβλία και χαρτιά

Τι νέο θα ήθελες να συναντήσεις στο σχολείο; Κάτι ..καινούριο, νέο;

Δεν ξέρω

Τι κάνεις με τους συμμαθητές σου εδώ στο σχολείο;

Παίζω..

Κάτι άλλο;

Κάνω εργασίες

Γιατί είναι σημαντικοί οι φίλοι στο σχολείο;

Για να βοηθάει ο ένας τον άλλο

Τι περιμένεις να κάνουν οι φίλοι σου για εσένα;

Τίποτα

Αν σου έλεγαν ότι θα γίνεις ομάδα με τα παιδιά ενός δημοτικού σχολείου που δεν τα γνωρίζεις τι θα σκεφτόσουν;

Δεν ξέρω

Θα ένιωθες κάτι;

Χαρά

Τι περιμένεις να κάνεις με αυτά τα παιδιά;

Skype

Και μέσω του Skype τι θα κάνουμε;

Θα μιλήσουμε

Τι κάνει ο δάσκαλος στο δημοτικό;

Δεν ξέρω

Για σκέψου τι μπορεί να κάνει;

Τους μαθαίνει πράγματα

Τι περιμένεις να κάνεις εσύ με τον δάσκαλο;

Δεν ξέρω

Καμία ιδέα; Κάτι

Όχι

Τι νομίζεις ότι θέλει ο δάσκαλος να κάνουν τα παιδιά;

Μμμ... να μας γνωρίσει

Τι περιμένεις να κάνεις με το δάσκαλο του δημοτικού σχολείου που θα συνεργαστούμε;

Δεν ξέρω

Κάτι για σκέψου;

Δεν ξέρω

Π_211

Τι ξέρεις για το δημοτικό σχολείο;

Το δημοτικό; Τι είναι το δημοτικό;

Ξέρεις εσύ κάτι;

Είναι αυτό που έχουμε κοντά μας;

Ναι!

Είναι το σχολείο που τα ξαδελφάκια μας πηγαίνουν και περνάνε ωραία και όταν χτυπάει το κουδούνι πηγαίνουν μέσα

Και τι κάνουν;

Διαβάζουνε και όταν πάλι χτυπάει βγαίνουν έξω και έχει το γήπεδο

Εσένα τι σου αρέσει στο δημοτικό σχολείο;

Στο δημοτικό σχολείο ... μου αρέσει πως μου αρέσει πως όταν θέλω να παίζω και μ'αρέσει πολύ όταν παίζω με τους φίλους μου

Και ποια συναισθήματα σου δημιουργούνται για το δημοτικό σχολείο;

Τι σημαίνει τα συναισθήματα;

Τι νιώθεις ... τι νιώθεις για το δημοτικό;

Νιώθω χαρά.

Υπάρχει κάτι που σε απασχολεί ή σε φοβίζει για το δημοτικό σχολείο;

Ναι ... όταν τα παιδιά ...δεν με θέλουνε

Εσύ νομίζεις θα τα καταφέρεις στο δημοτικό;

Όχι

Όχι γιατί;

Νομίζω πως δεν θα τα καταφέρω...

Τι πιστεύεις ότι χρειάζεσαι εσύ για να τα καταφέρεις στο δημοτικό;

Έναν φίλο..

Τι νέο θα ήθελες να συναντήσεις στο δημοτικό;

Τι να συναντήσω;

Να βρεις όταν θα πας τώρα στο δημοτικό τι νέο θα ήθελες να βρεις;

Να βρω ένα παιδάκι που να παίζουμε μαζί

Με τους συμμαθητές σου στο σχολείο τι κάνεις;

Με τους συμμαθητές μου όταν φέρνουν κάτι μου αφήνουν να παίζω λίγο

Τι άλλο κάνεις;

Και όταν πάμε να φάμε μου δίνουν το φαγητό τους

Γιατί είναι σημαντικοί οι φίλοι στο σχολείο;

Επειδή πρέπει να παίζουμε καλά για να μην χτυπάμε και οι φίλοι να μην μας θέλουν άλλο και όταν περάνουμε καλά να λέμε ότι ο άλλος και θα φωνάζει και θα έχουνε μαλώσει

Και γιατί είναι σημαντικοί; Γιατί είναι καλό να έχουμε φίλους;

Είναι καλό γιατί πρέπει να παίζουμε με κάτι και να μην κάνουμε πολύ φασαρία

Τι περιμένεις να κάνουν οι φίλοι σου για εσένα;

Να μου φέρουν ένα δώρο

Αν σου έλεγαν ότι θα γίνουμε ομάδα εμείς εδώ στο νηπιαγωγείο με τα παιδιά ενός δημοτικού σχολείου αλλά όχι το δημοτικό που είναι κοντά στο σπίτι σου ...ένα δημοτικό που είναι λίγο πιο μακριά από τα Χανιά...

Ένα δημοτικό που είναι πιο μακριά από τα Χανιά;

Και θα γίνουμε ομάδα ... τι θα σκεφτόσουν για αυτό;

Θα σκεφτόμουν πωςτι να σκεφτώ;;;

Τι θα σκεφτόσουν τώρα που σου το λέω; που θα γίνουμε ομάδα;

Θα γίνουμε ομάδα; ... πως όλοι θα είμαστε φίλοι

Και τι θα ένιωθες;

Θα ένιωθα πάλι χαράπολύ χαρά

Τι περιμένεις να κάνεις με αυτά τα παιδιά;

Να πάμε στο άλλο σχολείο..

Να πάμε στο σχολείο τους;

Στο σχολείο τους ;

Τι περιμένεις να κάνεις με αυτά τα παιδιά που πάνε δημοτικό σε ένα σχολείο που είναι πιο μακριά από τα Χανιά και εμείς θα συνεργαστούμε ... τι περιμένεις να κάνεις με αυτά τα παιδιά;

Να παίζουμε πολύ- πολύ ωραία

Στο δημοτικό έχουν δάσκαλο και δασκάλα...τι κάνει ο δάσκαλος ξέρεις;

Λέει στα παιδιά ...βοηθάει την κυρία δασκάλα να... όταν κάποιο παιδί ... όταν δύο παιδιά πολλά παιδιά να κάνουνε τρέλες τη βοηθάει να τα αλλάξει θέση

Και η δασκάλα τι κάνει στην τάξη;

Όταν ο κύριος δεν μπορεί να κάνει όλα μόνος του να βάψει τα αυγά η κυρία του φέρνει αυτό που θέλει εννοώ το βάψιμο αυγών και τον βοηθάει.

Εσύ τι περιμένεις να κάνεις με τον δάσκαλο στο δημοτικό;

... να παίζουν μαζί και να μην βάζει τιμωρία τα παιδιά

Τι νομίζεις ότι θέλει ο δάσκαλος να κάνουν τα παιδιά;

Να κάνουν ησυχία όταν κάνουμε ...όταν τρώμε και να μην μιλάμε



Κολοκυθά Ιωάννα – Συννεφάκης Χρήστος, «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση προγράμματος για την ομαλή μετάβαση μαθητών πρώιμης παιδικής ηλικίας στο Δημοτικό Σχολείο με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (Εξαε)»

Τι περιμένεις να κάνεις με τον δάσκαλο που θα έχουν τα παιδιά που θα συνεργαστούμε;

Θέλω να παίζουμε ωραία να γνωρίσω όλα τα παιδάκια και η κυρία και ο δάσκαλος να μην τα βάζουνε τιμωρία και να παίζουμε πιο σημερινές μέρες

Και από το δάσκαλο και τη δασκάλα τους τι περιμένεις εσύ να κάνεις;

Το είπαμε

Α! δεν έχεις να πεις κάτι άλλο;

Έχω.

Τι;

Ότι θέλω για πάντα να παίζουμε μαζί όλη την ομάδα.

Σε ευχαριστώ πάρα πολύ.

Π_212

Ε... θέλω να μου πεις τι ξέρεις για το δημοτικό;

Ξέρω πώς στο δημοτικό έχει παιδάκια και παίζουν και ... έχουν πάρα πολλά παιδάκια και τους αρέσει να βγούνε διάλειμμα

Τι σου αρέσει στο δημοτικό σχολείο;

Μου αρέσει που παίζουν γιατί έχω και δει παιδάκια στο δημοτικό που παίζουν μπάσκετ

Ποια συναισθήματα σου δημιουργούνται για αυτό;

Μμμ... όταν φέυγω

Τι νιώθεις γι' αυτό;

Ότι μ' αρέσει

Υπάρχει κάτι που σε απασχολεί ή σε φοβίζει σχετικά με το δημοτικό;

Ναι

Τι σε απασχολεί;

Με απασχολεί όταν οι φίλοι μου δεν με θέλουνε

Νομίζεις ότι μπορείς να τα καταφέρεις στο δημοτικό;

Μμμ... ναι

Γιατί;

Επειδή έχω μυαλό

Τι πιστεύεις ότι χρειάζεσαι εσύ για να τα καταφέρεις στο δημοτικό;

Εεε... χρειάζομαι μια μπάλα να παίζω με αυτή μέχρι τα παιδάκια να με θέλουν φίλη

Τι νέο θα ήθελες να συναντήσεις στο σχολείο;

Ένα φίλο

Τι κάνεις με τους συμμαθητές σου εδώ στο σχολείο;

Κάνω ζωγραφίζω και... και... και ... ζωγραφίζω και με πινέλο

Γιατί είναι σημαντικοί οι φίλοι στο σχολείο;

Επειδή... επειδή είναι πάρα πολύ σημαντικοί...

Για ποιο λόγο;

Γιατί το σημαντικό είναι να παίζουμε σωστά με τους φίλους μας

Τι περιμένεις να κάνουν οι φίλοι σου για εσένα;

Περιμένω να παίζουνε

Αν σου έλεγαν ότι θα γίνεις ομάδα με τα παιδιά ενός δημοτικού σχολείου που δεν τα γνωρίζεις τι θα σκεφτόσουν; Θα σου άρεσε που θα συνεργασούμε με αυτά τα παιδιά;

Ναι

Τι θα ένιωθες;

Χαρά

Για ποιο λόγο;

Γιατί θα πήγαινα στο δημοτικό.

Τι περιμένεις να κάνεις με αυτά τα παιδιά που θα συνεργαστούμε;

Περιμένω να συνεργαστούμε για να φτιάξουμε ένα πύργο

Τι κάνει ο δάσκαλος στο δημοτικό; Ξέρεις τι κάνει ο/η δάσκαλος/α στο δημοτικό;

όχι

Τι περιμένεις να κάνεις εσύ με τον δάσκαλο και τη δασκάλα;

Να μου πει ο δάσκαλος να μάθω να διαβάζω

Τι νομίζεις ότι θέλει ο δάσκαλος να κάνουν τα παιδιά;

Θέλει να διαβάζουν το βιβλίο για να μάθουν να διαβάζουν πολλά βιβλία και να είναι έξυπνο το μυαλό τους

Τι περιμένεις να κάνεις με το δάσκαλο του δημοτικού σχολείου που θα συνεργαστούμε;

Να με γνωρίσουν

Π_213

Τι ξέρεις για το δημοτικό σχολείο;

Δεν ξέρω κάτι...

Ούτε έχεις ακούσει κάτι...ε;

Όχι

Τι σου αρέσει στο δημοτικό σχολείο;

.... Μμμμ.... Δεν ξέρω

Για σκέψου.. υπάρχει κάτι που σου αρέσει;

.....

Όταν ακούς δημοτικό σχολείο ποια συναισθήματα σου δημιουργούνται; Ποια συναισθήματα σου δημιουργούνται για το δημοτικό;

Μμμμ....

Τι νιώθεις για το δημοτικό σχολείο;

πάυση..... δεν ξέρω

Κανένα συναίσθημα;

Όχι

Υπάρχει κάτι που σε απασχολεί ή σε φοβίζει σχετικά με το δημοτικό σχολείο;

Όχι

Τίποτα;

Τίποτα

Εσύ νομίζεις ότι μπορείς να τα καταφέρεις στο δημοτικό σχολείο;

Μμμ ...ναι

Γιατί;

Δεν ξέρω

Τι πιστεύεις ότι χρειάζεσαι για να τα καταφέρεις στο δημοτικό σχολείο;

Βοηθό

Για ποιο λόγο;

Γιατί χωρίς βοηθό δεν μπορώ να τα κάνω όλα.

τι άλλο;

τίποτα

Τι νέο θα ήθελες να συναντήσεις στο δημοτικό σχολείο;

... τίποτα.

Στο σχολείο εδώ έχουμε παρά πολλούς συμμαθητές εσύ τι κάνεις με τους συμμαθητές σου;

Παίζω

Τι άλλο; Τι παίζεις;

Παίζω παζλ παίζω πολλά παιχνίδια...

Κάτι άλλο;

Τίποτα.

Γιατί είναι σημαντικοί οι φίλοι στο σχολείο;

Επειδή παίζω πολλά παιχνίδια μαζί τους.

Και τι περιμένεις να κάνουν οι φίλοι σου για εσένα;

Να με υποστηρίζουνε.

Πότε;

...μμμ... δεν ξέρω.

Αν σου έλεγαν ότι θα γίνεις ομάδα με τα παιδιά ενός άλλου σχολείου, που δεν τα γνωρίζεις τι θα σκεφτόσουν;

Θα το έκανα

Τι θα ένιωθες;

Θα ένιωθα χαρά

Για ποιο λόγο;

Επειδή... είναι παιδιά που δεν τα γνωρίζω.

Και τι περιμένεις να κάνεις με αυτά τα παιδιά;

Να παίζω

Κάτι άλλο;

Τίποτα

Αυτά τα παιδιά στο δημοτικό θα έχουν ή δάσκαλο ή δασκάλα ...ξέρεις τι κάνει ένας δάσκαλος στο δημοτικό;

Όχι

Τι περιμένεις να κάνεις εσύ με τον δάσκαλο στο δημοτικό; Με το δάσκαλο ή τη δασκάλα τι περιμένεις να κάνεις στο δημοτικό;

Να μην φωνάζω

Τι νομίζεις ότι θέλει ο δάσκαλος να κάνουν τα παιδιά;

Δεν ξέρω

Τι περιμένεις να κάνεις με το δάσκαλο ή τη δασκάλα του άλλου σχολείου;

Δεν ξέρω

Καμία ιδέα;



Κολοκυθά Ιωάννα – Συννεφάκης Χρήστος, «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση προγράμματος για την ομαλή μετάβαση μαθητών πρώιμης παιδικής ηλικίας στο Δημοτικό Σχολείο με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (Εξαε)»

Όχι

Δ.... σε ευχαριστώ πάρα πολύ!!!

M_101

Θέλω να μου πεις τι ξέρεις για το σχολείο που πας, για το δημοτικό σχολείο. Τι είναι αυτό το σχολείο;

Το σχολείο είναι... πηγαίνουν όλα τα παιδιά για να μαθαίνουν.

Ωραία. Εσένα τι σου αρέσει στο Δημοτικό Σχολείο, στο σχολείο που πας;

Μου αρέσει να ζωγραφίζω.

Ωραία. Δε σου αρέσει κάτι άλλο, ε;

Όχι.

Τι νιώθεις για το Δημοτικό Σχολείο;

Νιώθω χαρά... λίγο λύπ... χαρά μόνο.

Γιατί νιώθεις χαρά;

Γιατί το σχολείο και η κυρία άμα σου βάζει εύκολα και δύσκολα, συμβαίνει αυτό που πρέπει να μαθαίνεις σιγά-σιγά.

Ωραία! Υπάρχει κάτι που να σε απασχολεί ή να σε φοβίζει στο Δημοτικό Σχολείο;

Όχι.

Νομίζεις ότι μπορείς να τα καταφέρεις στο σχολείο που πας;

Ναι

Γιατί το νομίζεις αυτό;

Γιατί όποιος τα καταφέρνει και προσπαθεί κιόλας, τα καταφέρνει και πηγαίνει σε άλλη τάξη.

Πολύ ωραία. Τι χρειάζεται να κάνεις εσύ για να τα καταφέρεις στο σχολείο, τι πρέπει να κάνει...

Δεν πρέπει ο συμμαθητής σου να πάει να αντιγράψει, δεν κάνει να αντιγράψει, γιατί αν αντιγράψει μετά μένει στην ίδια τάξη.

Ωραία. Εσύ όμως τι πρέπει να κάνεις για να τα καταφέρεις εσύ στο δημοτικό;

Δεν πρέπει δηλαδή να αντιγράφο...

Δεν πρέπει να αντιγράφεις. Πρέπει να κάνεις και κάτι άλλο για να τα καταφέρεις;

Όχι.

Μόνο να μην αντιγράφεις. Άμα δεν αντιγράφεις, φτάνει...Ε;

Ναι.

Ωραία. Το καινούριο θα ήθελες να δεις, Α..., στο Δημοτικό Σχολείο, που δεν το έχεις δει ακόμα;

Θέλω να γνωρίσω καινούριους φίλους, θέλω να γνωρίσω τα πρωτάκια που θα δουλεύει το σχολείο δηλαδή...ε...

Α, περιμένεις να δεις τα παιδιά στο νηπιαγωγείο, ε; Που τώρα δε δουλεύει, που θα δουλέψει το Σεπτέμβρη.

Ναι.

Θες να δεις λοιπόν καινούρια παιδιά.

Ναι.

Ωραία. Τι κάνεις με τους συμμαθητές σου στο σχολείο, Α...;

Ο συμμαθητής σου, άμα...

Με τα άλλα τα παιδιά που είσαι μαζί στο σχολείο τι κάνεις;

Παίζω, διασκεδάζω

Ωραία. Έχεις φίλους στο σχολείο;

Έχω.

Ωραία. Γιατί είναι σημαντικό για ένα παιδί να έχει φίλους στο σχολείο;

Γιατί οι φίλοι σου σε χρειάζονται όταν εσύ δηλαδή τον χρειάζεσαι, γιατί έχεις δυσκολία και ο δάσκαλος ή η κυρία δεν μπορεί, πηγαίνεις στο συμμαθητή σου και του λες «Συμμαθητή έλα να με βοηθήσεις σε αυτή [την άσκηση] που έχω μια δυσκολία.

Άρα λοιπόν ο φίλος είναι σημαντικός γιατί σε βοηθάει στις δυσκολίες σου, ε;

Ναι.

Ωραία. Τι θέλεις να κάνουν οι φίλοι οι δικοί σου για σένα;

Δηλαδή, οι φίλοι μου δε θέλω να μαλώνουν εμένα ούτε να τσακωνόμαστε, γιατί άμα τσακωνόμαστε χάνουμε τη φιλία, την αγάπη...

Άρα λοιπόν θέλεις οι φίλοι σου να σε αγαπάνε, ε;

Ναι.

Και να σε κάνουνε παρέα...

Ναι.

Ωραία. Τώρα που γνώρισες τα παιδιά του άλλου σχολείου, Α..., που τα είδαμε από τον υπολογιστή, στην οθόνη, τι νιώθεις για αυτά, τι σκέφτεσαι;

Εεεεεεε....

Τι νιώθεις για αυτά τα παιδάκια;

Λίγο χαρά, λίγο λύπη.

Γιατί;

Γιατί μερικά παιδιά, εεε, αυτά τα παιδιά τα βοηθάμε και επειδή πρέπει να πάνε στο σχολείο που είναι η πρώτη τάξη ενώ αυτά πηγαίνουνε... στο νηπιαγωγείο είναι ακόμη.

Άρα νιώθεις χαρά, επειδή τα βοηθήσαμε, ε;

Ναι.

Ωραία. Τι έκανες λοιπόν με αυτά τα παιδιά του νηπιαγωγείου;

Τα βοήθαγα ...

Γιατί τα βοήθαγες; Τι τα βοήθαγες να κάνουν;

Δηλαδή, τα βοήθαγα να μη μαλώνουν τα βοηθούσαμε να μη δέρνονται μεταξύ τους και τα βοηθήσαμε να μη μαλώνουν τον κύριο και την κυρία... και τα άλλα παιδιά.

Ωραία. Θέλω να μου πεις, Α..., τι κάνει ένας δάσκαλος στο σχολείο; Τι κάνει ο κύριος ή η κυρία στο σχολείο; Η κυρία σου τι κάνει στο σχολείο;

Η κυρία στο σχολείο και ο δάσκαλος προσέχουν τα παιδιά, δηλαδή ένα παιδί θέλει να χτυπήσει ένα άλλο παιδί. Και άμα δεν υπήρχαν κυρίες και κύριοι τα παιδιά θα έκαναν ό,τι ήθελαν στο σχολείο και άσε που τα μαθήματα τα κάνουν και λάθος.

Αρα βοηθάει τα παιδιά να μην τσακώνονται, ε, και τα βοηθάει και στα μαθήματα...

Ναι...

Ο κύριος; Πολύ ωραία. Εσύ τι θέλεις να κάνεις με την κυρία σου;

Με την κυρία μου εγώ θέλω να ...μαθαίνω.

Ωραία, θέλεις λοιπόν με την κυρία σου να μαθαίνεις, έτσι;

Ναι.

Θέλεις λοιπόν να κάνει τι η κυρία σου για να μαθαίνεις. Θέλεις να σε...

Να μου βάζει μερικές φορές και δύσκολα, πανεύκολα, εμένα δε θα με ένοιαζε καθόλου επειδή έτσι μαθαίνεις.

Πολύ ωραία. Τι θέλει η κυρία να κάνουν τα παιδιά, οι μαθητές της;

Θέλω ...

Τι να θέλει η κυρία να κάνουν τα παιδιά στην τάξη;

Να μην τσακώνονται μέσα στην τάξη, ούτε να τρέχουν και ούτε να τσακώνονται, να μαλώνουνε, να μαλώνουνε για τις θέσεις.

Αρα πιστεύεις ότι η κυρία θέλει τα παιδιά να μην τσακώνονται. Να κάνουν κάτι άλλο θέλει;

Όχι.

Όχι...Ωραία.

Με την κυρία ΙωΑ..., που ήταν η δασκάλα της άλλης τάξης, που τη βλέπαμε από τον υπολογιστή, τι έκανες;

Τα βοηθάγαμε...

Τα παιδιά....

Ναι.

Με την κυρία τι έκανες; Με την κυρία ΙωΑ..., όχι με τα παιδιά...

Επειδή την πρώτη φορά κάναμε ένα λαθάκι, στην τελευταία τηλεδιάσκεψη με τα ποπκόρν και...

Ωραία. Με την κυρία ΙωΑ..., την άλλη κυρία, έκανες κάτι;

Μμμμ... Όχι.

Όχι... Δεν έκανες κάτι, λοιπόν. Ωραία, Α.... Σε ευχαριστώ πάρα πολύ.

M_102

Λοιπόν, Γ..., θέλω να μου πεις τι ξέρεις για το δημοτικό σχολείο. Τι είναι αυτό το σχολείο, το δημοτικό, το σχολείο που πας;

Εεεε, εδώ πέρα;

Ναι, αυτό είναι το δημοτικό σχολείο, εδώ που είμαστε. Τι ξέρεις για το δημοτικό σχολείο;

Εδώ πέρα έχει τάξεις, βιβλία [που] σου δίνουν οι δάσκαλοι, μαθήματα [που] σου βάζουν, τρόμπα, μπάλες, σκουπίδι, και...

Έχει διάφορα τέτοια πράγματα στο δημοτικό...

Σχοινάκι...

Ωραία. Και τι κάνεις εδώ που έρχεσαι;

Καλά περνάω...

Δηλαδή;

Ωραία...

Τι κάνεις κάθε μέρα εδώ;

Τι κάνω; Παίζω με τους φίλους μου...

Ωραία. Άρα, λοιπόν, το σχολείο είναι ένα μέρος που έχει πολλά πράγματα. Έχει βιβλία, δασκάλους, έχει τάξεις, θρανία και εδώ έρχεσαι κάθε μέρα και παίζεις...ε;

[Ναι]

Ωραία.

Και σήμερα θα παίζουμε μπουγέλο.

Σωστά. Θέλω να μου πεις τι σου αρέσει πιο πολύ στο δημοτικό σχολείο.

Το μπουγέλο όταν απαγορεύεται κλείσεις εσύ το σχολείο γιατί αργεί το μπουγέλο, τι θα κάνουμε, γιατί παίζουμε...

Ωραία. Αλλά μπουγέλο παίζουμε μόνο μια φορά το χρόνο, έ; Την τελευταία μέρα...

Τις άλλες μέρες έτσι που δεν παίζουμε μπουγέλο, τι σου αρέσει πιο πολύ;

Εεεε... Που παίζω. Με τους φίλους μου.

Σου αρέσει λοιπόν που παίζεις με τους φίλους σου. Πολύ ωραία. Τι νιώθεις για το σχολείο σου; Τι νιώθεις κάθε πρωί που έρχεσαι εδώ;

Καλά.

Θες να μου το εξηγήσεις αυτό; Γιατί νιώθεις έτσι καλά;

Όχι.

Εντάξει, ωραία. Υπάρχει κάτι που σε απασχολεί ή σε φοβίζει στο δημοτικό σχολείο;

Όχι. Δε με φοβίζει κάτι.

Ωραία. Εσύ νομίζεις ότι μπορείς να τα καταφέρεις στο δημοτικό σχολείο;

Μπορώ.

Πολύ ωραία. Γιατί το λες αυτό, Γ...;

Γιατί είμαι καλός μαθητής.

Είσαι καλός μαθητής... Και τι κάνει ένας καλός μαθητής;

Εεεε, διαβάζει, δε θέλει να κλείσουν τα σχολεία, πάει σε άλλες τάξεις, γυμνάσιο, λύκειο...

Πολύ ωραία, μπράβο σου, ωραία. Τι πιστεύεις ότι χρειάζεται να κάνεις εσύ για να τα καταφέρεις στο σχολείο;

Τι χρειάζομαι; Να διαβάζω πιο πολύ. Να διαβάζω πολύ.

Πρέπει να διαβάζεις πολύ. Ωραία. Θα ήθελες, Γ..., να συναντήσεις κάτι καινούριο στο σχολείο, που δεν το έχεις δει μέχρι τώρα;

Ναι...

Τι;

Θα ήθελα...

Τι θα ήθελες;

Η τηλεδιάσκεψη μ' αρέσει...

Σου άρεσε πολύ η τηλεδιάσκεψη, ε;

[Ναι]

Ωραία. Θα ήθελες λοιπόν να το ξανακάνεις...

[Ναι]

Πολύ ωραία. Συμμαθητές έχεις στο σχολείο;

Τι;

Συμμαθητές έχεις στο σχολείο;

Ναι, έχω.

Πολλούς, ε;

Ναι.

Θέλω να μου πεις, Γ..., τι κάνεις με τους συμμαθητές σου στο σχολείο; Τι κάνεις;

Παίζω...

Παίζεις με τους συμμαθητές σου στο σχολείο. Κάνεις τίποτε άλλο ή μόνο παιχνίδι;

Όχι. Διαβάζουμε μαζί, είμαστε στην ίδια τάξη... παίζουμε υπολογιστές μαζί.. Αυτά.

Πολύ ωραία. Έχεις και φίλους, φαντάζομαι, έτσι δεν είναι;

Ναι. Δεν έχω τίποτα άλλο να πω.

Ωραία. Θέλω να μου πεις γιατί είναι σημαντικοί οι φίλοι στο σχολείο, Γ...; Γιατί είναι σημαντικό για ένα παιδάκι να έχει φίλους;

Γιατί άμα δεν έχεις φίλους θα είσαι λυπημένος. Δεν έχεις κάποιον να παίζεις. Θα σε βρίζουν, θα σε μαλώνουν...

Πολύ ωραία. Μου αρέσουν πάρα πολύ οι απαντήσεις σου. Τι περιμένεις, τι θέλεις να κάνουν οι φίλοι σου για σένα;

Να με παίζουν...

Θα ήθελες να σε παίζουν...ε; Τίποτα άλλο...

Ναι.

Αυτό σε φτάνει...

Ναι.

Πολύ ωραία. Λοιπόν, Γ.....

Και να μην τσακωνόμαστε.

Τέλεια. Ωραία. Τώρα που γνώρισες την κυρία Ιωάννα και τα παιδιά της που τα βλέπαμε στην οθόνη, στον υπολογιστή, στην τηλεδιάσκεψη...

Τα γνώρισες, δεν τα γνώρισες, δεν τα είδες;

Ναι.

Ωραία. Τώρα που τα γνώρισες λοιπόν, και τα έχεις δει πολλές φορές, τι σκέφτεσαι για αυτά τα παιδιά, τι νιώθεις για τα παιδιά αυτά και την κυρία Ιωάννα;

Λύπη, γιατί δεν είμαι κοντά τους.

Νιώθεις λύπη, γιατί δεν είσαι κοντά τους. Θα ήθελες δηλαδή να είσαι κοντά τους να τα δεις από κοντά τα παιδιά, ε;

Ναι.

Πολύ ωραία.

Γιατί μετά δεν είναι ωραία.

Ωραία. Πολύ ωραία, Γ... Τι έκανες με αυτά τα παιδιά, στις τηλεδιασκέψεις;

Μιλάγαμε...

Θυμάσαι τι λέγαμε;

Φτιάχναμε βιντεάκια, τι άλλο... μιλάγαμε για κάθε δουλειά...

Ωραία. Πολύ ωραία. Θέλω τώρα να σου κάνω μια ερώτηση, να σου κάνω κάποιες ερωτήσεις για τους δασκάλους. Θέλω να μου πεις, Γ..., αν ξέρεις και αν θυμάσαι, τι κάνει ένας δάσκαλος στο σχολείο;

Βάζει μαθήματα, τιμωρίες άμα δέρνει [κάποιος μαθητής], αγοράζει μπάλες για τα παιδιά, βάζει μαθήματα να μάθουν τα παιδιά... Αυτά.

Πολύ ωραία. Τι θα ήθελες να κάνεις εσύ με την κυρία σου;

Με την κυρία μου;

Ναι.

Να μου 'βαζε μαθήματα και να με αφήνει να παίζω στον υπολογιστή.

Ωραία. Τι νομίζεις ότι θα θέλει η κυρία σου να κάνουν τα παιδάκια της, οι μαθητές της;



Κολοκυθά Ιωάννα – Συννεφάκης Χρήστος, «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση προγράμματος για την ομαλή μετάβαση μαθητών πρώιμης παιδικής ηλικίας στο Δημοτικό Σχολείο με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (Εξαε)»

Εεεε, οι μαθητές...

Ναι, τι να θέλει η κυρία να κάνουν οι μαθητές της;

Να με παίζουν.

Να σε παίζουν εσένα. Και όλα τα παιδιά τι να θέλει άραγε να κάνουν;

Και εγώ να παίζω τους άλλους...

Να παίζουν με τους άλλους, να παίζουν έτσι όλοι μαζί, να είναι αγαπημένοι, ε;

Ναι.

Ωραία. Τι θα 'θελες να κάνεις με την κυρία από την άλλη τάξη που βλέπαμε, την κυρία Ιωάννα, θα 'θελες να κάνεις κάτι;

Όχι.

Όχι. Πολύ ωραία. Εντάξει. Μια χαρά. Γ..., αυτό ήταν. Τελειώσαμε. Σε ευχαριστώ πάρα πολύ.

M_103

Θέλω τώρα που θα ξεκινήσουμε την κουβέντα μου, να μου πεις τι ξέρεις για το σχολείο που πας, τι ξέρεις για το δημοτικό σχολείο. Τι είναι το δημοτικό σχολείο, Κ...;

Ότι βγαίνουμε διάλειμμα και κάνουμε και μαθήματα.

Είναι ένα μέρος όπου βγαίνουμε και διάλειμμα, κάνουμε και μάθημα, ε;

Ναι.

Ωραία. Τι σου αρέσει εσένα στο Δημοτικό Σχολείο, Κ...;

Που βγαίνουμε διάλειμμα.

Σου αρέσει το διάλειμμα. Ωραία. Τι νιώθεις για το σχολείο; Τι αισθάνεσαι;

Τώρα θα χάσω τους φίλους μου, που κλείνει το σχολείο.

Α, ναι, σωστό, γιατί τώρα θα κλείσει το σχολείο και θα χάσεις για μερικούς μήνες τους φίλους σου. Όμως κάθε μέρα για το σχολείο, τι νιώθεις; Όχι τώρα που θα κλείσει...Κάθε μέρα... Τι αισθάνεσαι για το σχολείο;

Να πάμε εκδρομή... Πιο πολύ αυτό...

Σου αρέσει να πηγαίνεις εκδρομές, ε; Ωραία. Και τι αισθάνεσαι μέσα σου, δηλαδή τι νιώθεις κάθε πρωί που έρχεσαι στο σχολείο, νιώθεις χαρά, νιώθεις στενοχώρια, νιώθεις...

Χαρά.

...Θυμό; Τι νιώθεις;

Χαρά.

Νιώθεις χαρά. Γιατί νιώθεις χαρά;

Γιατί είναι οι φίλοι μου.

Α! Γιατί θα έρθεις να δεις τους φίλους σου εδώ, ε; Ωραία. Υπάρχει κάτι που να σε απασχολεί ή να σε φοβίζει στο Δημοτικό Σχολείο;

Όχι.

Όχι, τίποτα. Νομίζεις ότι μπορείς να τα καταφέρεις στο δημοτικό;

Απ' ό,τι φαίνεται...

Νομίζεις ότι μπορείς να τα καταφέρεις. Γιατί το λες αυτό; Τι σε κάνει να το πιστεύεις ότι θα τα καταφέρεις;

Τα μαθήματα.

Δηλαδή;

Να διαβάζω...

Α, προσπαθείς, δηλαδή διαβάζεις και τα καταφέρνεις στα μαθήματα, αυτό θέλεις να μου πεις, έτσι;

[Ναι]

Ωραία. Τι χρειάζεται να κάνεις εσύ για να τα καταφέρεις στο δημοτικό;

Να διαβάζω.

Πρέπει να διαβάζεις. Ωραία.

Πιο πολύ.

Πιο πολύ, ε; Τι καινούριο θα ήθελες να συναντήσεις στο σχολείο, που δεν το έχεις συναντήσει μέχρι τώρα; Θα ήθελες να δεις κάτι καινούριο που δεν το έχεις δει στο σχολείο;

Καινούριους φίλους...

Θα ήθελες λοιπόν καινούριους φίλους, ε; Ωραία... Συμμαθητές έχεις στο σχολείο, έτσι δεν είναι; Τι κάνεις με τους συμμαθητές σου στο σχολείο;

Παίζουμε...έξω.

Παίζεις έξω στην αυλή με τους συμμαθητές σου. Πολύ ωραία. Φίλους έχεις;

Ναι.

Ωραία. Γιατί είναι σημαντικό να έχεις φίλους;

Για να σε αγαπάνε και να τους αγαπάμε και εμείς.

Άρα λοιπόν οι φίλοι στο σχολείο είναι σημαντικοί για να μας αγαπάνε και να τους αγαπάμε.

Ναι.

Τι θέλεις να κάνουν οι φίλοι σου για σένα;

Τίποτα.

Δε θες να κάνουν κάτι;

Συνέχεια ό,τι τους πω το κάνουνε.

Ωραία. Δε θέλεις δηλαδή να κάνουνε κάτι συγκεκριμένο για σένα;

[Όχι]

Όχι. Ωραία... Λοιπόν, Κ..., τώρα που κάναμε αυτές τις τηλεδιασκέψεις και γνώρισες τα παιδιά του νηπιαγωγείου από την Κίσαμο... Τα είδες, ε;

Ναι.

Γνώρισες και την κυρία Ιωάννα, τους είδες όλους μαζί... Τώρα που τα γνώρισες όλα αυτά τα παιδιά και την κυρία τους, την κυρία Ιωάννα, τι νιώθεις για όλα αυτά τα παιδιά; Και την κυρία τους...

Ότι και αυτά τώρα θα πάνε στην πρώτη.

Ναι, θα πάνε και αυτά στην πρώτη, πολύ ωραία. Και τι νιώθουμε για αυτά τα παιδιά, νιώθεις κάτι;

Όχι.

Δε νιώθεις κάτι. Ωραία. Τι έκανες με αυτά τα παιδιά όλο αυτό τον καιρό που μιλούσαμε στις τηλεδιασκέψεις, τι κάναμε;

Μιλούσαμε...

Μιλούσαμε... Ωραία. Θες να μου το πεις αυτό λίγο περισσότερο, να μου το εξηγήσεις λίγο καλύτερα;

Δηλαδή, τα βοηθάγαμε στα μαθήματα.

Α, τα βοηθάγαμε λοιπόν, ε; Στα μαθήματα. Πολύ ωραία. Τέλεια. Θέλω τώρα να μου πεις τι κάνει ένας δάσκαλος στο δημοτικό σχολείο, αν ξέρεις. Ξέρεις τι κάνει ένας δάσκαλος στο σχολείο;

Ναι, μας προσέχει.

Προσέχει τα παιδιά, τι άλλο κάνει; Κάνει κάτι άλλο ή μόνο αυτό;

Και μας κάνει μάθημα.

Σας κάνει και μάθημα... Πολύ ωραία. Αυτά σου έρχονται στο μυαλό, ε; Δεν έχεις να μου πεις κάτι άλλο...για τον δάσκαλο...

[Όχι]

Τι θέλεις εσύ με τη δασκάλα σου ή με τον δάσκαλό σου;

Να βγαίνουμε συνέχεια διάλειμμα.

Θα ήθελες λοιπόν, αν μπορούσες, να βγαίνεις συνέχεια διάλειμμα με τον δάσκαλο ή τη δασκάλα σου. Ωραία. Ο δάσκαλος τι να θέλει να κάνουν τα παιδιά, άραγε;

Να διαβάζουν.

Πιστεύεις λοιπόν ότι ο δάσκαλος θα 'θελε τα παιδιά του, οι μαθητές του, να διαβάζουν, έτσι; Ωραία. Με τη δασκάλα από την άλλη τάξη, που την είδαμε στον υπολογιστή, την κυρία Ιωάννα, έκανες κάτι, όλο αυτό το διάστημα;

[Όχι]

Δεν έκανες κάτι, δεν αισθάνθηκες ότι έκανες κάτι. Ωραία... Εντάξει, Κ... Σε ευχαριστώ πάρα πολύ, τελειώσαμε. Αυτό ήταν.

M_104

Ωραία, Η..., θέλω να μου πεις τι ξέρεις για το δημοτικό σχολείο, για αυτό το σχολείο που πας τώρα. Τι είναι αυτό το σχολείο, τι θα έλεγες σε κάποιον...

Ωραίο.

Ωραία. Πώς θα το εξηγούσες σε κάποιο παιδί που δεν έχει ξαναπάει στο δημοτικό. Τι θα του έλεγες εσύ;

Θα του είχα πει ότι κάποιες φορές έχουμε μάθημα, έχουμε δύο φορές διάλειμμα που είναι μισή ώρα και που έχουμε κάποιες φορές ελεύθερη ώρα και να κρατάμε φαγητό και να έχουμε βιβλία μαζί μας. Ναι. Αυτά.

Πολύ ωραία. Τι σου αρέσει εσένα στο δημοτικό σχολείο;

Ότι...η κυρία μου μ' αρέσει και ο κύριός μου μ' αρέσει, όλες οι κυρίες και ο κύριος και το σχολείο και το μάθημα και το διάλειμμα...

Σου αρέσουν όλα...

Ναι.

Πάρα πολλά... Ωραία. Πάρα πολύ ωραία. Θέλω να μου πεις τι νιώθεις για το δημοτικό σχολείο. Τι νιώθεις κάθε μέρα το πρωί που έρχεσαι στο σχολείο;

Ωραία, κάποιες φορές όχι ωραία γιατί κάποιες φορές θα νομίζω ότι θα με χτυπάνε γιατί το έχουν πολλές φορές κάνει...

Πολλές φορές νιώθεις λύπη, γιατί κάποια παιδιά σε χτυπάνε...

Και κάποιες φορές ωραία, γιατί δε με χτυπούσανε...Ήταν καλά παιδιά σε μένα. Ναι.

Ωραία. Υπάρχει κάτι που σε απασχολεί ή σε φοβίζει στο δημοτικό σχολείο;

Χμμμ... Δεν ξέρω... Νομίζω όχι.

Ωραία. Νομίζεις, Η..., ότι μπορείς να τα καταφέρεις στο δημοτικό σχολείο;

Ναι.

Ωραία. Γιατί το λες αυτό; Θέλεις να μου το εξηγήσεις;

Γιατί κάποιες φορές μου λέει η κυρία μου έχουμε ελεύθερη ώρα και έχουμε δύο φορές διάλειμμα και μου αρέσει να είναι έτσι...

Ωραία. Τι πιστεύεις ότι χρειάζεται να κάνεις εσύ για να τα καταφέρεις στο δημοτικό;

Να είμαι καλός στα μαθήματα.

Πρέπει λοιπόν να είσαι καλός στα μαθήματα. Ωραία. Δε χρειάζεται, νομίζεις, κάτι άλλο, ε;

Χμμμμ, να μη χτυπάω.

Ωραία.

Να μην κοροϊδεύω.

Ωραία. Υπάρχει κάτι καινούριο που θα ήθελες να δεις στο δημοτικό σχολείο, που δεν το έχεις δει μέχρι τώρα;

Χμμμμμμ...

Θα ήθελες να δεις κάτι καινούριο στο σχολείο που μέχρι τώρα δεν το έχεις δει καθόλου;

Όχι, δεν θέλω...Αυτό μου φτάνει.

Σου φτάνει το σχολείο έτσι όπως είναι τώρα, ε;

Ναι.

Ωραία.

Αλλά μετά που θα έρθει καινούρια κυρία, μάλλον, δε θα είναι έτσι, αλλά εσύ δε θα φύγεις.

Χμμ... θα είναι διαφορετικό...

Εσύ θα μείνεις, γιατί έχεις πολλές φορές αυτό κάνει...

Ωραία. Σωστά. Μου είπες ότι έχεις συμμαθητές, έτσι δεν είναι;

Ναι.

Τι κάνεις με τους συμμαθητές σου κάθε μέρα στο σχολείο;

Παίζω, κάποιες φορές τους βοηθάω, κάποιες φορές με βοηθάνε, κάποιες φορές παίζω με αυτούς ένα παιχνίδι, ναι.

Πάρα πολύ ωραία. Θέλω να μου πεις, φίλους έχεις;

Ναι. Μάλλον τρεις-τέσσερις.

Έχεις φίλους. Ωραία. Γιατί είναι σημαντικοί οι φίλοι στο σχολείο, κατά τη γνώμη σου;

Γιατί να παίζουμε με αυτούς, να μαθαίνουμε με αυτούς, να μας δείξουν κάτι που δεν ξέρουμε και εμείς να τους δείξουμε κάτι που δεν ξέρουνε...

Πολύ ωραία. Τι θέλεις να κάνουν οι φίλοι σου για σένα;

Να μη με χτυπάνε και να μη μου πούνε κακά πράγματα και τέτοια πράγματα, ναι.

Ωραία. Τώρα που τελειώσαμε με αυτές τις τηλεδιασκέψεις με την κυρία Ιωάννα και τα παιδιά της... έτσι, τα γνώρισες τα παιδιά και είδες και την κυρία Ιωάννα, ε;

Ναι.

Είδες λοιπόν πώς είναι αυτή η τάξη του νηπιαγωγείου εκεί στην Κίσαμο... Τι νιώθεις για αυτά τα παιδιά και την κυρία Ιωάννα; Νιώθεις κάτι;

Ότι... Δεν ξέρω, αλλά νομίζω ότι είναι καλή κυρία, σαν τη δική μου, μόνο έχει έτσι που είναι δική μου κυρία, κάπως, λίγο άλλος.

Είναι λίγο διαφορετική, ε;

Ναι, Μα μου αρέσει λίγο.

Ωραία. Τι έκανες με αυτά τα παιδιά και την κυρία τους; Θυμάσαι να μου πεις;

Τους δίδασκα υπολογιστή και τους είπα κάτι πράγματα που είναι σε αυτό το σχολείο.

Στο δημοτικό, ε;

Ναι, ναι.

Ωραία. Θέλω να μου πεις, τώρα, Η..., αν θυμάσαι και αν ξέρεις, τι κάνει ένας δάσκαλος, μια δασκάλα στο δημοτικό σχολείο; Τι κάνει ο κύριος και η κυρία;

Τους μαθαίνει πράγματα στα παιδιά και τους δείχνει κάτι που δεν ξέρουν και τους αφήνει έξω στο διάλειμμα...

Ωραία. Αυτά κάνει ο δάσκαλος στο δημοτικό. Εσύ τι θέλεις να κάνεις με τη δασκάλα σου;

Θέλω να είναι πάντα χαρούμενη, να μη φωνάζει και να μη... ναι, ναι, αυτά.

Ωραία.

Και να είναι καλή δασκάλα.

Πολύ ωραία. Τι να θέλει άραγε η κυρία να κάνουν τα παιδιά, το έχεις σκεφτεί;

Να κάνουν μάθημα... αλλά να μη μαθαίνουν τόσο πολύ, γιατί κάποιες φορές χρειάζονται και ελεύθερη ώρα. Και... ναι, αυτά, λέω.

Ωραία. Με τη δασκάλα της άλλης τάξης, την κυρία Ιωάννα, που τη βλέπαμε στον υπολογιστή, στην οθόνη, τι έκανες ή τι θα 'θελες να κάνεις;

Θα ήθελα να είναι αυτή η κυρία μου που θα φεύγει η δική μου κυρία, γιατί νομίζω ότι είναι σαν τη δική μου, μόνο λίγο, λίγο, κάπως άλλος.

Α, κατάλαβα τι λες. Θα την ήθελες για κυρία του χρόνου, αν φύγει η κυρία σου, ε;

Ναι, αλλά δεν ξέρω άμα γίνεται αυτό. Θα μπορούσε και άλλος να έρθει.

Ωραία.

Και άμα αυτή δεν είναι έτσι που η δική μου κυρία, δεν ξέρω πώς να κάνω. Θα μου έβαλε πάντα μαθήματα και πάντα δε θα μου έδωσε ελεύθερη ώρα αλλά και θα είχαμε δύο διάλειμμα που είναι λίγο-λίγο, θα ήταν 5 ή 6 λεπτά... ναι. Αλλά εσύ θα έρθεις και θα είπες τη δική σου γνώμη.

Ωραία. Μπράβο, Η... μου. Τα είπαμε πολύ ωραία. Σε ευχαριστώ πάρα πολύ.

M_105

Θέλω να σε ρωτήσω τι ξέρεις για το δημοτικό σχολείο.

Μαθαίνουμε πράγματα, διαβάζουμε, κάνουμε γλώσσα, μαθηματικά, φυσική.

Τέλεια. Τι σου αρέσει εσένα στο Δημοτικό Σχολείο;

Μου αρέσουν όλα.

Σου αρέσουν όλα.. Δεν έχεις κάτι που να σου αρέσει πιο πολύ απ' τ' άλλα, ε;

[Όχι.]

Τι νιώθεις για το Δημοτικό Σχολείο;

Νιώθω ότι είναι λίγο δύσκολα, αλλά, εντάξει... είναι εύκολα.

Είναι και δύσκολα, είναι και εύκολα καμιά φορά, ε; Άλλες μέρες δύσκολα, άλλες εύκολα.

Υπάρχει κάτι που σε απασχολεί ή σε φοβίζει στο δημοτικό σχολείο;

Ναι. Να μη με βρίζουνε, να μη με χτυπάνε.

Δε θέλεις λοιπόν να συμβαίνει αυτό...

Ούτε εγώ να τους βρίζω ούτε εγώ να τους χτυπάω, γιατί αλλιώς θα με χτυπάνε εμένα και δε μου αρέσει...

Νομίζεις ότι μπορείς να τα καταφέρεις στο Δημοτικό;

Ναι..

Γιατί το πιστεύεις αυτό;

Κάποιες μέρες ναι και κάποιες μέρες όχι.

Ααα. Κάποιες μέρες μπορεί να νομίζεις ότι μπορείς να τα καταφέρεις και κάποιες μέρες ότι δεν μπορείς να τα καταφέρεις. Γιατί το λες αυτό;

Ε, δεν είμαι και τόσο πολύ καλός.

Φοβάσαι δηλαδή ότι κάποιες μέρες θα είναι πιο δύσκολα... τα μαθήματα, αυτό θέλεις να πεις;

Ναι.

Ή να μην έχεις προετοιμαστεί τόσο καλά όσο άλλες φορές;

[Παύση]

Λοιπόν, εσύ τι χρειάζεται να κάνεις για να τα καταφέρεις στο δημοτικό σχολείο, πιστεύεις;

Τα βιβλία μου και όλα τα άλλα.

Φτάνουνε τα βιβλία μόνο;

Θέλουμε και τα άλλα, να βοηθάμε τον μπαμπά μας...

Για να τα καταφέρεις στο Δημοτικό;

Όχι κι όλα... Να μαθαίνουμε πράγματα από κι άλλους... που εμείς δεν ξέρουμε.

Ωραία. Το καινούριο θα ήθελες να συναντήσεις στο σχολείο, Ν...;

Δεν ξέρω...

Δεν ξέρεις κάτι καινούριο που θα 'θελες, ε; Δε σου έρχεται κάτι στο μυαλό...

Όχι.

Ωραία. Πάμε να σε ρωτήσω κάποια πράγματα για τους συμμαθητές σου. Έχεις συμμαθητές πολλούς, έτσι δεν είναι;

Ναι.

Τι κάνεις με τους συμμαθητές σου στο σχολείο;

Παίζουμε...

Μόνο;

Μιλάμε...γράφουμε... Πολλά πράγματα.

Φίλους έχεις;

Μπόλικους

Ωραία. Γιατί είναι σημαντικοί οι φίλοι στο σχολείο;

Για να μην είμαστε μόνοι μας. Να είμαι εγώ μόνος μου ή εσύ...

Ωραία. Τι θέλεις, τι περιμένεις να κάνουν οι φίλοι σου για σένα;

Τίποτα.

Δεν θέλεις να κάνουν τίποτα οι φίλοι σου για σένα;

Να διαβάζουν...

Για σένα...ε;

Να με βοηθήνε.

Θέλεις να σε βοηθήνε...

Ναι. Και να τους βοηθάω και εγώ.

Ωραία. Δε θες να κάνουν κάτι άλλο για σένα...

[Όχι]

Ωραία. Τώρα που έτσι γνώρισες τα άλλα τα παιδιά από το σχολείο της κ. Ιωάννας, και έγινες μια ομάδα με αυτά τα παιδιά, τι νιώθεις;

Ωραία.

Θες να μου εξηγήσεις γιατί;

Γιατί περνάμε ωραία, βρίσκουμε άλλους φίλους, πιο πολλούς...

Ωραία. Τι έκανες με αυτά τα παιδιά;

Κάναμε μια τηλεδιάσκεψη, τρεις βασικά, και ωραία περάσαμε, φάγαμε ποπκόρν... Ωραία περάσαμε...

Ωραία. Τι κάνει ο δάσκαλος στο δημοτικό, Ν...;

Στο δημοτικό...

Ένας δάσκαλος τι κάνει στο δημοτικό;

Λέει στα άλλα παιδιά τι να κάνουνε, πώς να τα κάνουνε, για να ξέρουνε...όπως ξέρουνε κι οι άλλοι.

Ωραία. Εσύ τι περιμένεις να κάνεις με τον δάσκαλό σου;

Να διαβάζουμε...

Περιμένεις λοιπόν να διαβάζεις με τον δάσκαλό σου, έτσι δεν είναι;

Ναι...

Κάτι άλλο;

Να μιλάμε.

Να συζητάμε λοιπόν και να διαβάζουμε, ε;

Ναι

Τι νομίζεις εσύ ότι θέλουνε τα παιδιά, τι νομίζεις μάλλον ότι θέλει ο δάσκαλος να κάνουν τα παιδιά; Τι περιμένει ο δάσκαλος από τα παιδιά να κάνουν;

Να διαβάζουνε.

Θέλει λοιπόν...ο δάσκαλος νομίζεις εσύ ότι θέλει τα παιδιά να διαβάζουν... Λες να θέλει τίποτα άλλο; Περιμένει τίποτα άλλο;

Να γράφουν, να κάνουν ησυχία για τους άλλους...

Ωραία. Με την κυρία Ιωάννα, που ήταν στο άλλο σχολείο, τι έκανες; Πώς ένιωσες για την κυρία Ιωάννα, τι έκανες;

Καλά...

Κάνατε κάτι με την κυρία Ιωάννα;

Ναι. Είπαμε στα νηπιαγωγόγkia πώς θα τα κάνουμε, πώς θα είναι να μην ντρέπονται, όταν θα πάνε, να μην φοβούνται...

Όταν θα πάνε πού;

Στο...

Σε αυτό το σχολείο που είσαι και εσύ, ε;

Όχι.

Στο σχολείο αυτό το μεγάλο που θα πάνε, στο χωριό τους, στο Δημοτικό, ε;

Ναι.

Ωραία, πάρα πολύ ωραία. Ν... σε ευχαριστώ πάρα πολύ. Αυτά ήταν, δε θέλω κάτι άλλο από εσένα.

M_106

Λοιπόν, Κ..., θέλω να μου πεις τι ξέρεις για το δημοτικό σχολείο.

Ότι μαθαίνουμε πράγματα, όταν κάνει ο κύριος με την άλλη τάξη μάθημα εμάς μας δίνει μια άσκηση και κάνουμε κάτι άλλο, όταν τελειώσουμε και τα έχουμε κάνει όλα μας αφήνει να κάνουμε ελεύθερη ώρα και βγαίνουμε διάλειμμα, αλλά να μη δέρνουμε, να μην κάνουμε του κεφαλιού μας, να ακούμε τον κύριο, γενικά να του το πούμε, ας πούμε να βγει μια μπάλα, να χαθεί ένα σχοινάκι, να πέσει από κάπου, τέτοια πράγματα...

Ωραία. Κ..., τι σου αρέσει εσένα στο Δημοτικό Σχολείο;

Τα μαθηματικά.

Ωραία. Σου αρέσουν λοιπόν τα μαθηματικά.

Ναι.

Τι νιώθεις για το Δημοτικό Σχολείο; Τι αισθάνεσαι;

Πολύ χαρούμενος.

Πολύ ωραία! Υπάρχει κάτι που σε απασχολεί ή σε φοβίζει στο Δημοτικό Σχολείο;

Ναι. Όταν κάποιος συμμαθητής μου κάνει φασαρία, κάνει – δείχνει.

Χμμ, ωραία. Εσύ νομίζεις ότι μπορείς να τα καταφέρεις στο δημοτικό;

Μπορεί και ναι μπορεί και όχι.

Γιατί το λες αυτό, Κ...;

Γιατί μπορεί κάποια παιδιά...μπορεί να μην τα καταφέρω, να κάνω κάτι λάθος...

Για σένα λέω, ε; Δε λέω για τα άλλα τα παιδιά, εγώ τώρα σε ρωτώ για σένα. Εσύ λοιπόν νομίζεις ότι μπορεί και ναι μπορεί και όχι;

Ναι.

Ωραία. Τι πιστεύεις ότι χρειάζεται να έχεις εσύ για να τα καταφέρεις στο σχολείο, τι πρέπει να κάνεις;

Να είμαι συγκεντρωμένος και να ακούω τον κύριο.

Ωραία. Πάρα πολύ ωραία. Τι νέο, τι καινούριο θα ήθελες να συναντήσεις στο σχολείο, κάτι που να μην το έχεις δει μέχρι τώρα;

Πολλούς φίλους...

Θα 'θελες λοιπόν κι άλλους φίλους. Ωραία. Εδώ στο σχολείο, Κ..., έχεις λοιπόν συμμαθητές. Τι κάνεις με τους συμμαθητές σου στο σχολείο;

Παίζουμε, διασκεδάζουμε, γελάμε...

Γιατί είναι σημαντικό να έχει ένα παιδί φίλους στο σχολείο;

Γιατί μπορεί να παίζει μόνος του, δεν έχει τι να κάνει... Αυτό.

Ωραία. Εσύ τώρα τι περιμένεις να κάνουν οι φίλοι οι δικοί σου για σένα;

Ότι θα ήθελα να κάνω κι εγώ γι' αυτούς.

Ναι, ωραία, αλλά οι φίλοι σου θέλεις να κάνουν κάτι για σένα;

Ναι.

Τι θέλεις να κάνουν οι φίλοι σου για σένα;

Να με ακούνε και να τους ακούω.

Όταν λες να σε ακούνε, τι εννοείς;

Εννοώ να με ακούνε όταν μιλάω και να μην κάνουνε του κεφαλιού τους.

Ααα, να σου δίνουν σημασία όταν τους λες κάτι, ε; Για να μπορείτε έτσι να κουβεντιάσετε και να...

Και εγώ να το κάνω έτσι σε αυτούς.

Να ακούς και εσύ αυτούς όταν σου μιλάνε, να σε προσέχουνε και να τους προσέχεις.

Ναι.

Ωραία. Τώρα που έγινες ομάδα με τα παιδιά του άλλου του νηπιαγωγείου από την Κίσαμο, του 4^{ου} Νηπιαγωγείου, που δεν τα γνώριζες πριν, τι νιώθεις, τι σκέφτεσαι;

Πολύ καλά... Χαρά.

Θες να μου πεις γιατί ένιωσες έτσι, χαρά, με τα άλλα τα παιδιά; Γιατί ένιωσες χαρά με αυτό;

Γιατί δεν είχα δει ποτέ ξανά νηπιάκια και ίσως σα να πήγα να ξεχάσω πως ήμουν κι εγώ κάποτε ένα νηπιάκι, γι' αυτό.

Πολύ ωραία. Με αυτά τα παιδιά, του νηπιαγωγείου, τι έκανες;

Τα βοηθούσαμε για να μάθουν πώς μπορούνε, τι μπορούνε να κάνουνε στο δημοτικό και τι δεν μπορούνε να κάνουνε στο δημοτικό.

Πολύ ωραία. Πάρα πολύ ωραία. Τι κάνει ο δάσκαλος στο δημοτικό, Κ...;

Κάνει στα παιδιά μάθημα.

Ωραία. Εσύ τι θέλεις να κάνεις με τον δάσκαλό σου;

Μάθημα.

Ωραία. Ο δάσκαλος τι θέλει να κάνουν τα παιδιά;

Θέλει να τον ακούνε όταν κάνει κάτι και να μην κάνουν του κεφαλιού τους οι μαθητές, ό,τι θέλουνε... Αυτό θέλει ο δάσκαλος... Να τον ακούνε.

Με την άλλη τη δασκάλα της άλλης τάξης, την κυρία Ιωάννα, τι έκανες;

Κάναμε τηλεδιάσκεψη, την ακούγαμε πολύ προσεκτικά και μας άκουγε πολύ προσεκτικά, πολλά πράγματα.

Πάρα πολύ ωραία, Κ... Σε ευχαριστώ πάρα πολύ.

M_107

Λοιπόν, Ν..., θέλω να μου πεις τι ξέρεις για το δημοτικό σχολείο.

Κάνουμε πράγματα, διαβάζουμε, γράφουμε, μαθαίνουμε, μας βοηθάει ο κύριος, κάνουμε εργασίες και τέτοια.

Ωραία. Πολύ ωραία. Τι σου αρέσει εσένα στο Δημοτικό Σχολείο;

Μου αρέσει να κάνω πράγματα, να μαθαίνω πράγματα, να κάνω φίλους, τέτοια.

Τι νιώθεις για το Δημοτικό Σχολείο;

Χαρά. Επειδή διαβάζω, μ' αρέσει, ναι.

Πολύ ωραία! Υπάρχει κάτι που σε φοβίζει ή σε απασχολεί στο Δημοτικό Σχολείο;

Όχι.

Ωραία. Εσύ νομίζεις ότι μπορείς να τα καταφέρεις στο δημοτικό;

Ναι.

Γιατί;

Γιατί δεν έχει σημασία αν τα καταφέρνω ή δεν τα καταφέρνω, αν τα ξέρω ή δεν τα ξέρω, αν πιστεύω, θα τα καταφέρω.

Ωραία. Πάρα πολύ ωραία. Τι θα ήθελες έτσι καινούριο να συναντήσεις στο σχολείο, που δεν το έχεις δει μέχρι σήμερα;

Τα νέα βιβλία.

Θες λοιπόν να δεις καινούρια βιβλία, ε; Τίποτα άλλο;

[Όχι]

Για πες μου, συμμαθητές στο σχολείο έχεις, πολλούς.

Ναι.

Τι κάνεις με τους συμμαθητές σου στο σχολείο;

Διαβάζουμε, παίζουμε πράγματα, μαθήματα...

Ωραία. Άρα διαβάζετε λοιπόν, κάνετε μαθήματα και παίζετε, ε;

[Ναι]

Γιατί είναι σημαντικό να έχει ένα παιδί φίλους στο σχολείο;

Γιατί αν δεν είχε το κάθε παιδί έναν φίλο, πώς θα έπαιζε;

Άρα λοιπόν μου λες ότι οι φίλοι είναι σημαντικοί, επειδή...

Παίζεις.

...παίζουμε μαζί τους. Ωραία. Τι θέλεις να κάνουν οι φίλοι οι δικοί σου για σένα;

Ό,τι θέλουνε.

Δηλαδή;

Αν θέλουνε μπορεί να παίζουμε, να κάνουμε παιχνίδια, αν μας αρέσουν όλους μας και τέτοια...

Ωραία. Τώρα που έγινες ομάδα με τα παιδιά από το νηπιαγωγείο από την Κίσαμο, τα παιδιά της κυρίας Ιωάννας, που τα γνώρισες από τις τηλεδιασκέψεις, τι νιώθεις, τι σκέφτεσαι για αυτά τα παιδιά;

Χαρά.

Θες να μου πεις γιατί το νιώθεις αυτό;

Επειδή έπεισα τα παιδιά, επειδή εμείς τους βοηθήσαμε για να πάνε στο δημοτικό, να περάσουν τους φόβους τους, ένιωθα χαρά.

Ωραία. Τι έκανες λοιπόν με αυτά τα παιδιά όλο αυτόν τον καιρό που συνεργαζόσασταν;

Τους έλεγα, τους λέγαμε τι πράγματα δεν πρέπει να φοβούνται, κάνουν εργασίες και εκδρομές και τέτοια..

Ωραία. Τώρα θέλω να σε ρωτήσω να μου πεις τι κάνει ένας δάσκαλος στο δημοτικό σχολείο.

Παίζει με τα παιδιά, κάνει εργασίες, όσα δυσκολεύονται τα βοηθάει, τα πάει εκδρομές.

Ωραία. Εσύ τι περιμένεις να κάνεις με τον δάσκαλό σου; Τι θέλεις να κάνεις με τον δάσκαλό σου;

Να παίζουμε, να διασκεδάζουμε, να βλέπουμε ταινίες και τα λοιπά.

Ωραία. Ο δάσκαλος τι νομίζεις εσύ ότι θέλει να κάνουν τα παιδιά;

Να ακούνε, να μην κάνουν φασαρία, να ακούνε τους κανόνες και να διαβάζουνε και αυτά που δεν τα έχουνε καταλάβει να μη φοβούνται να του το πούνε και να του το πούνε για να τα βοηθήσει.

Πάρα πολύ ωραία. Με την άλλη τη δασκάλα, την κυρία Ιωάννα, τι έκανες όλο αυτό το διάστημα;

Κάναμε τηλεδιασκέψεις...

Ωραία. Και μέσα από τις τηλεδιασκέψεις;

Γνωριστήκαμε με τα άλλα τα παιδιά, με την κυρία...και...

Ωραία. Άρα συζητούσες με την κυρία, ε;

[Ναι]

Ωραία, τελείωσε, αυτό ήταν. Σε ευχαριστώ πάρα πολύ, Ν....

M_108

Λοιπόν, Ν..., θέλω να μου πεις τι ξέρεις για το δημοτικό σχολείο. Τι είναι το δημοτικό σχολείο;

Ωραίο.

Και τι κάνουμε στο δημοτικό σχολείο, τι είναι αυτό το σχολείο, πώς θα το εξηγήσες σε ένα παιδί που δεν έχει ξαναπάει;

Είναι ωραίο και ...

Τι κάνουμε εδώ;

Διαβάζουμε, παίζουμε...

Ωραία. Παίζουμε, διαβάζουμε, λοιπόν και είναι και ωραίο, σου αρέσει. Τι σου αρέσει στο Δημοτικό Σχολείο; Είπες ότι είναι ωραίο, τι σου αρέσει στο σχολείο αυτό;

Να παίζω με τους φίλους μου.

Σου αρέσει λοιπόν που παίζεις με τους φίλους σου. Ωραία. Τι νιώθεις για το σχολείο αυτό;

Χαρά.

Νιώθεις χαρά. Θέλεις να μου εξηγήσεις γιατί νιώθεις χαρά;

Επειδή έχω φίλους, με παίζουνε...

Επειδή έχεις φίλους και σε παίζουνε. Πολύ ωραία! Υπάρχει κάτι που να σε απασχολεί ή να σε φοβίζει στο Δημοτικό Σχολείο;

Όχι.

Όχι. Νομίζεις ότι μπορείς να τα καταφέρεις στο δημοτικό;

Ναι.

Ωραία. Γιατί το πιστεύεις αυτό, τι σε κάνει να το πιστεύεις;

Επειδή προσπαθώ.

Επειδή προσπαθείς. Πολύ ωραία. Τι χρειάζεται λοιπόν εσύ να κάνεις, για να τα καταφέρεις στο δημοτικό;

Να προσπαθώ.

Θέλει μόνο προσπάθεια το σχολείο, έτσι;

Ναι.

Λοιπόν, Ν..., τι καινούριο θα ήθελες να συναντήσεις στο σχολείο, που δεν το έχεις δει μέχρι σήμερα; Είναι κάτι που θα ήθελες να δεις καινούριο στο σχολείο, που δεν το έχεις δει στην πρώτη και στην Δευτέρα τάξη, όταν ήσουν εδώ στο σχολείο;

Όχι.

Όχι. Δε θες να δεις κάτι καινούριο. Ωραία.

Συμμαθητές, μου είπες, έχεις, έτσι δεν είναι;

Ναι.

Τι κάνεις με τους συμμαθητές σου στο σχολείο κάθε μέρα;

Παίζουμε και διαβάζουμε.

Ωραία. Φίλους έχεις;

Ναι.

Γιατί είναι σημαντικοί οι φίλοι στο σχολείο;

Για να σε βοηθάνε.

Δηλαδή τι σε βοηθάνε να κάνεις; Μπορείς να μου το εξηγήσεις αυτό λίγο περισσότερο;

Αμα δυσκολεύεσαι στα μαθήματα να σε βοηθάνε.

...Να σε βοηθάνε στα μαθήματα. Ωραία. Μόνο στα μαθήματα λοιπόν είναι σημαντικοί οι φίλοι;

Όχι. Και να σε παίζουνε.

Και το άλλο λοιπόν σημαντικό είναι να σε παίζουνε στο...

Διάλειμμα.

... έξω στο διάλειμμα. Ωραία. Πολύ ωραία. Τι περιμένεις, τι θέλεις να κάνουν οι φίλοι οι δικοί σου για σένα;

Να με παίζουνε.

Να σε παίζουνε.

Να με βοηθάνε.

Να σε βοηθάνε. Ωραία. Πού να σε βοηθάνε;

Στα μαθήματα, άμα δυσκολεύομαι κάπου...

Ωραία. Τέλεια. Τώρα που κάναμε τις τηλεδιασκέψεις, ε, με την κυρία Ιωάννα και τα παιδιά της, τους μαθητές της, τους γνωρίσαμε, ε, είδαμε τα παιδιά, την κυρία Ιωάννα, μιλήσαμε, γνωριστήκαμε... Τώρα λοιπόν που γνώρισες αυτά τα παιδιά και την κυρία Ιωάννα τι νιώθεις;

Χαρά.

Θες να μου το εξηγήσεις γιατί;

Γιατί τους γνώρισα, και ότι θα...

Ένωσες χαρά που τους γνώρισες, έτσι;

Ναι.

Άρα σου αρέσει να γνωρίζεις καινούριους ανθρώπους. Είναι ωραίο.

Ναι.

Ωραία. Τι έκανες με αυτά τα παιδιά θυμάσαι να μου πεις;

Φτιάξαμε ταινίες, μιλήσαμε από τον υπολογιστή...

Ωραία. Τέλεια. Θέλω να μου πεις τώρα, Ν..., τι κάνει ο δάσκαλος στο δημοτικό σχολείο.



Κολοκυθά Ιωάννα – Συννεφάκης Χρήστος, «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση προγράμματος για την ομαλή μετάβαση μαθητών πρώιμης παιδικής ηλικίας στο Δημοτικό Σχολείο με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (Εξαε)»

Βοηθάει τα παιδιά στα μαθήματα.

Κάνει κάτι άλλο ή μόνο αυτό;

Κάνει.

Θυμάσαι να μου πεις;

Όχι.

Εσύ λοιπόν θυμάσαι ότι βοηθάει μόνο τα παιδιά στα μαθήματα. Ωραία. Τι θέλεις να κάνεις εσύ με τον δάσκαλό σου; Εσύ τι θα 'θελες να κάνεις με τον δάσκαλό σου;

Να με βοηθάει.

Θέλεις λοιπόν να σε βοηθάει. Στα μαθήματα;

Ναι.

Ωραία. Τι νομίζεις ότι θέλει ο δάσκαλος να κάνουν τα παιδιά του, οι μαθητές του; Τι να θέλει ο δάσκαλος να κάνουν οι μαθητές του;

Να προσπαθούν.

Πιστεύεις λοιπόν ότι ο δάσκαλος περιμένει από τους μαθητές του να προσπαθούν, ε;

Ναι.

Τίποτα άλλο ή μόνο αυτό;

Όχι.

Μόνο αυτό. Ωραία. Με τη δασκάλα της άλλης τάξης, που μιλήσαμε, με την κυρία Ιωάννα, τι έκανες ή τι θα 'θελες να κάνεις;

Να... τίποτα.

Τίποτα δε θες να κάνεις με την κυρία Ιωάννα, ε; Ωραία. Εντάξει Ν... Μια χαρά. Ευχαριστώ πάρα πολύ. Τελειώσαμε.

M_109

Θέλω να μου πεις, Μ..., τι ξέρεις για το δημοτικό σχολείο. Τι είναι το δημοτικό σχολείο;

Το δημοτικό σχολείο;

Ναι. Το σχολείο εδώ που πας τι είναι; Τι θα έλεγες ότι είναι το σχολείο που πας;

Είναι...καλό.

Ωραία. Και τι κάνεις εδώ σε αυτό το σχολείο;

Παίζω, κάνω μαθήματα, κάνω κατασκευές...

Ωραία. Πολύ ωραία. Τι σου αρέσει εσένα σε αυτό το σχολείο πιο πολύ;

Να παίζω.

Σου αρέσει το παιχνίδι, ε;

Ναι.

Τι νιώθεις για αυτό το σχολείο;

Χαρά.

Γιατί νιώθεις χαρά; Θέλεις να μου το εξηγήσεις;

Γιατί περνάω καλά.

Περνάς καλά. Πολύ ωραία! Υπάρχει κάτι που σε απασχολεί ή κάτι που σε φοβίζει εδώ στο Δημοτικό Σχολείο;

Όχι.

Τίποτα, ε;

Όχι.

Ωραία. Νομίζεις ότι μπορείς να τα καταφέρεις στο δημοτικό;

Ναι.

Μπορείς, ε; Γιατί το λες αυτό, θέλω να μου το εξηγήσεις.

Ε;

Γιατί πιστεύεις ότι μπορείς να τα καταφέρεις;

Γιατί κάνω σωστά τα μαθήματά μου.

Μπράβο. Προσπαθείς, δηλαδή, ε; Προσπαθείς και διαβάζεις και κάνεις σωστά τα μαθήματά σου.

Ναι.

Πολύ ωραία. Τι χρειάζεται να κάνεις εσύ για να τα καταφέρεις στο δημοτικό, τι πρέπει να κάνεις, για να τα καταφέρνεις;

Να είμαι προσεκτικός, να μην ασχολούμαι με κάτι άλλο, αυτά..

Ωραία. Θα ήθελες να συναντήσεις, Μ..., κάτι καινούριο στο σχολείο, που δεν το έχεις δει μέχρι τώρα;

Ναι.

Τι θα ήθελες να δεις;

Να έρθουνε και άλλα παιδιά...να αλλάζουμε λίγο το σχολείο...

Τι θα ήθελες δηλαδή να αλλάξει στο σχολείο;

Εννοώ να αλλάζουνε πράγματα από μέσα, να είναι καλύτερα.

Εννοείς τα έπιπλα, οι ντουλάπες, αυτά;

Ναι.

Να αλλάξει λοιπόν ο χώρος του σχολείου, ε; Να γίνει πιο καινούριος, πιο όμορφος, αυτό θες να πεις;

[Ναι]

Ωραία. Μ..., συμμαθητές στο σχολείο έχεις;

Ναι.

Τι κάνεις με αυτούς τους συμμαθητές σου στο σχολείο;

Παίζω, μιλάω, με βοηθάνε, αυτά...

Ωραία. Φίλους έχεις;

Ναι

Γιατί είναι σημαντικό να έχει ένα παιδί φίλους στο σχολείο; Γιατί είναι σημαντικοί οι φίλοι στο σχολείο;

Γιατί, για να παίζουν, να μην τσακώνονται...

Α, για να έχει το παιδί παρέα να παίζει, ε;

[Ναι]

Ωραία. Τι θέλεις να κάνουν οι δικοί σου φίλοι για σένα;

Να με βοηθάνε.

Πού να σε βοηθάνε;

Στα μαθήματα...

Α, άμα κάτι σε δυσκολεύει θέλεις να σε βοηθάνε οι φίλοι σου, ε;

Ναι.

Πολύ ωραία. Δε μου λες, Μ..., τώρα που έγινες έτσι ομάδα με τα παιδιά του άλλου σχολείου, που δεν τους είδες εσύ βέβαια την τελευταία φορά γιατί ήσουν άρρωστος όταν κάναμε την τελευταία τηλεδιάσκεψη... Τα θυμάσαι τα παιδιά της κυρίας Ιωάννας, ε;

Ναι.

Ωραία. Και την κυρία Ιωάννα τη θυμάσαι.

[Ναι]

Ωραία. Τώρα που γνώρισες αυτά τα παιδιά και έγινες ομάδα με αυτά τα παιδάκια, τότε που κάναμε τις τηλεδιασκέψεις, τι ένιωσες;

...

Τι ένιωσες έτσι τώρα που γίναμε ομάδα με τα παιδάκια του νηπιαγωγείου της κυρίας Ιωάννας;

Λίγο χαρούμενος.

Τι ήταν αυτό που σε έκανε έστω και λίγο χαρούμενο;

Αυτά που κάναμε εκεί.

Σου άρεσαν αυτά που κάναμε, ε;

Ναι, αλλά λίγο.

Λίγο. Ωραία. Πάρα πολύ ωραία. Με τα παιδάκια της κυρίας Ιωάννας, τι έκανες, έκανες κάτι;

Ναι.

Τι έκανες;

Παίξαμε...

Στην πρώτη τηλεδιάσκεψη παίξαμε...

Με τα μπαλόνια.

Ναι.

Μετά στη δεύτερη, σε αυτή μιλούσαμε, αυτά.

Συζητήσαμε, ε; Άρα λοιπόν με τα παιδάκια της κυρίας Ιωάννας έπαιξες και συζητήσεις.

Ναι.

Ωραία. Πολύ ωραία. Τέλεια. Θέλω να σε ρωτήσω, Μ..., τώρα, τι κάνει ένας δάσκαλος στο δημοτικό σχολείο, τι κάνει ο κύριός σου στο δημοτικό σχολείο;

Βοηθάει, τους μαθαίνει πράγματα, τους λέει να σταματήσουνε όταν παίζουν ζύλο, αυτά..

Ωραία. Πολύ ωραία. Εσύ τι θέλεις να κάνεις με τον κύριό σου;

Να με βοηθάει μόνο.

Να σε βοηθάει πού;

Στα μαθήματα.

Πότε να σε βοηθάει στα μαθήματα; Συνέχεια; Κάθε μέρα;

Όχι.

Να σε βοηθάει στην ανάγνωση; Πότε να σε βοηθάει;

Όχι. Όταν δυσκολεύομαι.

Α, θες βοήθεια λοιπόν όταν δυσκολεύεσαι, ε;

[Ναι]

Πολύ ωραία. Τι να θέλει ο κύριός σου να κάνουν τα παιδιά; Έχεις σκεφτεί καμιά φορά τι μπορεί να θέλει ο κύριος να κάνουν τα παιδιά;

Ναι.

Τι μπορεί να θέλει ο κύριος;

Να είναι χαρούμενα.

Ο κύριος θα ήθελε λοιπόν τα παιδιά να είναι χαρούμενα. Θέλει να κάνουνε κάτι άλλο τα παιδιά;

Ναι.

Τι άλλο να κάνουνε;

Να μην τσακώνονται.

Να μην τσακώνονται, ωραία, να είναι χαρούμενα, μου είπες...

Να μην παίζουνε ζύλο...

Να μην παίζουνε ζύλο...

Και να μην κάνουν της κεφαλής τους.

Να μην κάνουν της κεφαλής τους, δηλαδή να ακολουθούνε τα...

Τα μαθήματα

Τα μαθήματα και τους κανόνες, ε;

Ναι.

Ωραία. Με την κυρία Ιωάννα, τη δασκάλα που ήταν στην άλλη τάξη, που ήταν στο νηπιαγωγείο, τι έκανες, Μ...; Έκανες κάτι; Με την κυρία Ιωάννα;

Μόνο ένα...

Για πες...

Με την πρώτη τηλεδιάσκεψη που παίζαμε.

Τότε που παίζαμε, τι έκανες με την κυρία Ιωάννα τότε που παίζαμε; Τι θυμάσαι να έκανες;

Σκάγαμε τα μπαλόνια.

Α, ακολουθούσες τις οδηγίες της και έσκαγες το μπαλόνι, ε;

[Ναι]

Ωραία. Εντάξει, Μ..., σε ευχαριστώ πολύ. Αυτό ήταν, τελειώσαμε.

M_110

Θέλω να μου πεις τι ξέρεις για το δημοτικό σχολείο.

Ξέρω ότι κάνουμε μαθήματα και ότι διασκεδάζουμε.

Κάνεις λοιπόν μαθήματα και διασκεδάζεις. Ωραία. Τι σου αρέσει εσένα στο δημοτικό σχολείο;

Το διάλειμμα... και το μάθημα.

Δηλαδή; Θέλεις να μου το εξηγήσεις καλύτερα αυτό;

Τι εννοείς;

Να μου πεις, ας πούμε, μου είπες ότι σου αρέσει το μάθημα και το διάλειμμα. Ωραία. Γιατί σου αρέσουν αυτά;

Γιατί είναι διασκεδαστικά.

Είναι λοιπόν και το μάθημα και το διάλειμμα το ίδιο διασκεδαστικά, ε;

Ναι.

Ωραία. Τι νιώθεις για το δημοτικό σχολείο;

Ωραία.

Νιώθεις όμορφα, νιώθεις ωραία. Γιατί νιώθεις έτσι, Μ...;

Γιατί έχω φίλους.

Γιατί έχεις φίλους... ωραία... Υπάρχει κάτι που σε απασχολεί ή κάτι που σε φοβίζει στο Δημοτικό Σχολείο;

Όχι.

Όχι. Ωραία. Νομίζεις ότι μπορείς να τα καταφέρεις στο σχολείο αυτό το δημοτικό;

Ναι.

Γιατί το λες αυτό;

Γιατί είμαι έξυπνη και είμαι καλή όπως και τα άλλα παιδιά.

Ωραία. Τι χρειάζεται να έχει ένα παιδί για να τα καταφέρει στο δημοτικό;

Να έχει φίλους, να έχει μυαλό και... αυτά.

Θα ήθελες να συναντήσεις κάτι καινούριο στο σχολείο, που δεν το έχεις δει μέχρι σήμερα;

Όχι.

Ωραία. Συμμαθητές έχεις στο σχολείο, έτσι δεν είναι;

Ναι.

Πολλούς. Τι κάνεις με αυτούς τους συμμαθητές σου στο σχολείο;

Παίζω, ζωγραφίζουμε, παίζουμε επιτραπέζια...

Γιατί είναι σημαντικοί οι φίλοι στο σχολείο;

Γιατί κάνουμε παρέα...

Και γιατί είναι σημαντικό να κάνει παρέα ένα παιδί με τους φίλους του στο σχολείο; Τι κερδίζει; Γιατί χρειάζεται;

Για να είναι χαρούμενο...

Να είναι χαρούμενο, ε; Τι το κάνει δηλαδή χαρούμενο, όταν έχει φίλους; Τι κάνει με τους φίλους του;

Παίζει με τους φίλους του και διασκεδάζει.

Α, παίζει με τους φίλους του και διασκεδάζει. Ωραία. Τι περιμένεις να κάνουν οι φίλοι οι δικοί σου για σένα;

Να με αγαπάνε.

Θέλεις λοιπόν οι φιλενάδες σου και οι φίλοι σου να σε αγαπάνε.

Ναι.

Πολύ ωραία. Τώρα που έγινες ομάδα, Μ..., με τα παιδιά του νηπιαγωγείου της κυρίας Ιωάννας, που δεν τα γνώριζες έτσι από πριν, τώρα τα γνώρισες, τι νιώθεις;

Χαρά.

Γιατί το λες αυτό; Γιατί νιώθεις χαρά;

Γιατί έκανα καινούριους φίλους.

Έκανες λοιπόν καινούριους φίλους, γνώρισες καινούρια παιδιά. Τι έκανες με αυτά τα παιδιά, όλο αυτό το διάστημα που συνεργαζόμασταν;

Θέλαμε να τους πούμε πώς είναι το δημοτικό σχολείο.

Τους έλεγες λοιπόν, τους εξηγούσες μαζί με τους συμμαθητές σου πώς είναι το δημοτικό σχολείο. Ωραία. Πολύ ωραία. Για πες μου, τώρα, τι κάνει ο δάσκαλος στο δημοτικό σχολείο;

Μάθημα... και κατασκευές.

Ένας δάσκαλος λοιπόν στο δημοτικό σχολείο κάνει μάθημα και κατασκευές.

Ναι.

Ωραία. Τι περιμένεις να κάνεις εσύ με τον κύριό σου;

Μάθημα.

Μόνο μάθημα, έτσι;

Ναι.

Ο δάσκαλος τι νομίζεις ότι θέλει να κάνουν τα παιδιά;

Να κάνουν μάθημα και να είναι χαρούμενα.

Θέλει ο δάσκαλος λοιπόν τα παιδιά να κάνουν μάθημα και να είναι χαρούμενα, έτσι; Ωραία. Με τη δασκάλα από την άλλη τάξη, την κυρία Ιωάννα, τι έκανες εσύ;

Έκανα μαζί με τα παιδιά της μάθημα.

Ωραία. Μια χαρά. Τέλεια, Μ..., σε ευχαριστώ πάρα πολύ, τελειώσαμε.

M_111

Θέλω να μου πεις M... τι ξέρεις για το δημοτικό σχολείο. Τι είναι το δημοτικό σχολείο;

Κάνουμε κατασκευές, στο δημοτικό το σχολείο μαθαίνουμε πράγματα, κάνουμε μάθημα, τέτοια...Παίζουμε έξω...

A, πολύ ωραία. Θέλω να μου πεις εσύ τι σου αρέσει στο Δημοτικό Σχολείο;

Να παίζω.

Σου αρέσει λοιπόν το παιχνίδι, έτσι;

Ναι.

Ωραία. Τι νιώθεις για το Δημοτικό Σχολείο;

Χαρά.

Πολύ ωραία! Υπάρχει κάτι που σε απασχολεί ή σε φοβίζει στο Δημοτικό Σχολείο;

Όχι.

Νομίζεις ότι μπορείς να τα καταφέρεις στο δημοτικό;

Ναι.

Γιατί;

Αμα τα καταφέρνω και να διαβάζω πολύ θα τα μάθω [...].

Χρειάζεται λοιπόν μεγάλη...

Προσπάθεια.

... Αυτό θέλεις να μου πεις, ε; Ότι θα προσπαθήσεις πολύ και θα τα καταφέρεις.

Πολύ ωραία.

Ναι.

Τι πιστεύεις ότι χρειάζεται εσύ να κάνεις για να τα καταφέρεις στο δημοτικό;

Να διαβάζω και να γράφω..

Πρέπει λοιπόν να διαβάζεις και να γράφεις. Ωραία. Θα ήθελες να συναντήσεις κάτι καινούριο στο σχολείο, που δεν το έχεις δει μέχρι σήμερα;

Ναι.

Τι;

Να έχω καινούριους φίλους... Τέτοια.

Θα 'θελες λοιπόν να έχεις και καινούριους φίλους, κι άλλους φίλους, καινούριους. Τι κάνεις, M..., με τους συμμαθητές σου στο σχολείο;

Παίζουμε, κάνουμε μάθημα, κάνουμε κατασκευές, βλέπουμε βίντεο...

Πολύ ωραία. Γιατί είναι σημαντικό, γιατί είναι σημαντικοί οι φίλοι στο σχολείο;

Για να παίζουμε, να κάνουμε μαθήματα να βοηθάει ο ένας τον άλλο...

Πολύ ωραία. Τι περιμένεις να κάνουν οι φίλοι σου για σένα;

Να με βοηθάνε, να βλέπουμε μαζί, να παίζουμε μαζί.

Ωραία. Τώρα που έγινες, Μ..., ομάδα με τα παιδιά από το σχολείο της κυρίας Ιωάννας που δεν τα γνώριζες από πριν, τι νιώθεις, τι σκέφτεσαι;

Χαρά.

Θες να μου πεις γιατί το νιώθεις αυτό;

Επειδή μάλλον θα γνωρίσουμε καινούριους φίλους...

Ωραία. Έχεις μια ευκαιρία να γνωρίσεις και άλλα παιδιά με όλο αυτό. Ωραία... Τι έκανες με αυτά τα παιδιά, όλο αυτό το διάστημα που συνεργαζόμασταν;

Παίξαμε, κάναμε μαθήματα.

Ωραία. Θέλω τώρα να μου πεις, Μ..., τι κάνει ο δάσκαλος στο δημοτικό σχολείο.

Βοηθάει τα παιδιά. Και βλέπει άμα τσακώνονται άλλα έξω.

Άρα βοηθάει τα παιδιά. Όταν λες «βοηθάει» τι εννοείς;

Τα βοηθάει στα μαθήματα, να μην παίζουνε ζύλο...

Άρα λοιπόν τα βοηθάει στην αυλή, να τηρούν τους κανόνες, αυτό θες να μου πεις...

Ναι.

και στην τάξη τα βοηθάει στα...

Μαθήματα.

Ωραία. Κάνει κάτι άλλο;

[Όχι]

Τι περιμένεις να κάνεις εσύ με τον δάσκαλό σου;

Να με βοηθάει.

Θες, λοιπόν, ο δάσκαλός σου να σε βοηθάει... Τι νομίζεις ότι θέλει ο δάσκαλος να κάνουν τα παιδιά του, οι μαθητές του;

Να κοιτάνε στον πίνακα και να μαθαίνουν.

Ωραία. Με τη δασκάλα της άλλης τάξης, την κυρία Ιωάννα, έκανες κάτι;

Ναι.

Τι κάνατε με την κυρία Ιωάννα;

Της λέγαμε για τους κριούς άμα κουτουλάνε, τέτοια...

Α, κουβεντιάζατε λοιπόν μαζί της, συζητήσατε μαζί της, ε;

Ναι.

Ωραία, πάρα πολύ ωραία. Κωνσταντίνε. Σε ευχαριστώ πολύ, Μ.... Τελειώσαμε. Ευχαριστώ πάρα πολύ.

M_202

Θέλω να μου πεις τι ξέρεις για το δημοτικό σχολείο;

Ξέρω ότι είναι μεγάλη η αυλή, ότι κάθονται δύο στα θρανία, ότι είμαστε πολλά παιδιά, ότι είναι μεγάλο σχολείο.... Μμμ.... Ότι κάνουμε πολλά μαθήματα.... Κάνουμε πολύ ώρα μαθήματα και λίγη ώρα διάλειμμα.

Εσένα τώρα από όλα αυτά που είδες... που γνωρίσαμε τα παιδιά στο δημοτικό... τι σου αρέσει στο δημοτικό;

Τι μου αρέσει... ; να παίζω ... να προλαβαίνω να παίζω ποδόσφαιρο και τέτοια ..αυτά που έχει ... και να προλαβαίνω να παίζω πολύ.

Και ποια συναισθήματα σου δημιουργούνται για το δημοτικό σχολείο; Τώρα ... σε δύο μήνες θα είσαι και εσύ παιδί του δημοτικού σχολείου...

Επειδή ξέρω πολλά μαθηματικά

Τι νιώθεις που θα πας στο δημοτικό σχολείο;

Πολύ χαρά

Για ποιο λόγο;

Γιατί θέλω να μάθω

Κάτι άλλο που νιώθεις; Νιώθεις και κάτι άλλο εκτός από χαρά;

... νιώθω ότι... ότι στις άλλες τάξεις... στην Α' δηλαδή τάξη θα... θα είναι πολύ εύκολα παρά στην τελευταία πάρα πολύ δύσκολα

Υπάρχει κάτι που σε απασχολεί ή σε φοβίζει σχετικά με το δημοτικό σχολείο;

Όχι

Τίποτα;

Τίποτα

Νομίζεις ότι μπορείς να τα καταφέρεις στο δημοτικό σχολείο;

Ναι!

Γιατί;

Γιατί ξέρω πολλά μαθήματα... δεν ξέρω κάτι άλλο.

Τι πιστεύεις ότι χρειάζεσαι για να τα καταφέρεις στο δημοτικό; Εσύ τι χρειάζεσαι;

Πολλά πράγματα

Για πες ... τι χρειάζεσαι;

Μολύβι... χαρτί, τετράδια, χρειάζομαι ξύστρα, γόμα, ρούχα

Τι νέο θα ήθελες να συναντήσεις στο δημοτικό;

Πολλούς φίλους

Με τους συμμαθητές σου τι κάνεις εδώ στο σχολείο;

Παίζω

Γιατί είναι σημαντικοί οι φίλοι στο σχολείο;

Γιατί σε βοηθάνε

Τι περιμένεις να κάνουν οι φίλοι σου για εσένα;

Εκπλήξεις... πολλά πράγματα για να γίνω χαρούμενος ...

Τώρα που γίναμε ομάδα με τα παιδιά του ΔΣ Κατωχωρίου {...} τι σκέφτεσαι για αυτά τα παιδιά; Για όλο αυτό;

Ότι θα με κάνουνε φίλο

Και τι νιώθεις;

Χαρά

Τι έκανες με αυτά τα παιδιά;

Παίζαμε παιχνίδια , κάναμε ερωτήσεις στα άλλα παιδιά

Τι άλλο; Τι τους δείξαμε;

Εκπλήξεις

Την 1^η μέρα τι τους δείξαμε;

Ένα παιχνίδι ...

Και πριν το παιχνίδι...

Το σχολείο μας

Τα παιδιά αυτά είχαν έναν κύριο {...}τι κάνει ο δάσκαλος στο δημοτικό;

Βοηθάει τα παιδιά του ... τα βοηθάει ... τους λέει τους κανόνες...

Τι περιμένεις να κάνεις εσύ με τον δικό σου δάσκαλο ή τη δική σου δασκάλα στο δημοτικό;

Δεν ξέρω

Τι περιμένεις;

Να μου κάνουν και εγώ ερωτήσεις για το γυμνάσιο όπως θα πάω στο δημοτικό

Κάτι άλλο;

Όχι

Τι νομίζεις ότι θέλει ο δάσκαλος ή η δασκάλα να κάνουν τα παιδιά στο δημοτικό;

Να κάνουν πολύ καλές πράξεις γι' αυτό βοηθάνε...

Τι άλλο;

Να κάνουν τις ασκήσεις καλά ..πολύ σωστά

Τώρα που γνωρίσαμε τον κ. Χρήστο {...} τι έκανες μπορείς να μας πεις τι έκανες με τον κ, Χρήστο; Τι σου άρεσε;

Μου άρεσε αυτό που παίζαμε με τα μπαλόνια και μου άρεσε που είδαμε την ταινία.. αυτά .

Αυτά ήταν τα αγαπημένα σου;

Ναι.

M_203

Θέλω να μου πεις τι ξέρεις για το δημοτικό σχολείο; Τι ξέρεις για το ΔΣ;

Τι ξέρω; .. ξέρω ότι θα περνάω πολύ καλά με καινούριους φίλους

Τι σου αρέσει στο δημοτικό;

Να διαβάζω

Και ποια συναισθήματα σου δημιουργούνται για το δημοτικό;

Λύπη γιατί μου λείπει το άλλο σχολείο

Υπάρχει κάτι που σε απασχολεί ή σε φοβίζει σχετικά με το δημοτικό σχολείο;

Όχι

Νομίζεις ότι μπορείς να τα καταφέρεις στο δημοτικό σχολείο;

Ναι

Γιατί;

Αφού τα κατάφερα και εδώ θα τα καταφέρω και εκεί

Τι πιστεύεις ότι χρειάζεσαι για να τα καταφέρεις στο δημοτικό; Εσύ τι χρειάζεσαι;

.... Παύση...

Έχεις καμία ιδέα;

Δεν ξέρεις;

όχι

Τι νέο θα ήθελες να συναντήσεις στο δημοτικό σχολείο;

Αυτούς τους φίλους που είχα εδώ

Και κάτι νέο που δεν το έχουμε εδώ;

.....

Με τους συμμαθητές σου τι κάνεις εδώ στο σχολείο;

Παίζουμε και κάνουμε πολλά πράγματα

Γιατί είναι σημαντικοί οι φίλοι στο σχολείο;

Γιατί αν δεν ξέρουμε κάτι και αυτοί το ξέρουν τους ρωτάμε και μας το λένε

Τι περιμένεις να κάνουν οι φίλοι σου για εσένα;

Όταν με βλέπουν να χαίρονται

Τώρα που γίναμε ομάδα με τα παιδιά του ΔΣ Κατωχωρίου {...} τι σκέφτεσαι για όλο αυτό; Τι νιώθεις;

..... αφού δεν θα ξαναμιλήσουμε λύπη

Και που τα γνωρίσαμε;

Χαρά

Τι κάναμε με αυτά τα παιδιά;

Τη μια παίζαμε παιχνίδια, την άλλη φάγαμε ποπ κορν και είδαμε ταινία και την άλλη είχαμε παρουσιάσει τις ζωγραφιές

Και είπαμε τις;

Ιδέες μας

Και μια ακόμη τι κάναμε; θυμάσαι το μήνυμα που μας είχε στείλει...για τον ...;

Οδυσσέα

Τι κάνει ο δάσκαλος στο δημοτικό;

Είναι καλός

Και τι κάνει με τα παιδιά;

.....

Τι περιμένεις να κάνεις εσύ με τον δικό σου δάσκαλο ή τη δική σου δασκάλα στο δημοτικό;

..... να μιλάμε, να παίζουμε

Τι άλλο;

Όταν δεν ξέρουνε οι φίλοι μου κάτι ούτε και εγώ να μας το λέει.

Τι νομίζεις ότι θέλει ο δάσκαλος ή η δασκάλα να κάνουν τα παιδιά στο δημοτικό;

Να είμαστε καλά παιδιά

Τώρα που γνωρίσαμε τον κ. Χρ.. {...} τι έκανες μπορείς να μας πεις τι έκανες με τον κ, Χ...;

(Γέλια).... Μιλήσαμε

Τι άλλο κάναμε;

Φάγαμε ποπ-κορν

Θυμάσαι κάτι άλλο;

όχι

M_205

Θέλω να μου πεις τι ξέρεις για το δημοτικό σχολείο;

Ε.. ότι δεν μαλώνουνε και μας βοηθάνε οι κυρίες και οι δάσκαλοι

Τι σου αρέσει στο δημοτικό;

Ότι μου άρεσε η αυλή τους και τα θρανία τους ... αυτά μου αρέσουνε.

Και ποια συναισθήματα σου δημιουργούνται για το δημοτικό;

Χαρά

Μόνο χαρά;

Ναι

Γιατί;

Γιατί θα κάνω νέου φίλους

Υπάρχει κάτι που σε απασχολεί ή σε φοβίζει σχετικά με το δημοτικό σχολείο;

Όχι

Νομίζεις ότι μπορείς να τα καταφέρεις στο δημοτικό σχολείο;

Ναι

Γιατί;

Γιατί θα με βοηθάνε

Τι πιστεύεις ότι χρειάζεσαι για να τα καταφέρεις στο δημοτικό; Εσύ τι χρειάζεσαι;

Γόμα, ζύστρα και μολύβια και ένα τετράδιο

Τι νέο θα ήθελες να συναντήσεις στο δημοτικό σχολείο;

Να πάμε εκδρομή

Με τους συμμαθητές σου τι κάνεις εδώ στο σχολείο;

Παίζουμε κνηγητό, παίζουμε και τουβλάκια και στις πλαστελίνες αυτά κάνουμε

Γιατί είναι σημαντικοί οι φίλοι στο σχολείο;

Γιατί με αγαπάνε;

Τι περιμένεις να κάνουν οι φίλοι σου για εσένα;

Να μου δανείσουν ένα παιχνίδι τους

Κάτι άλλο;

Και να τους δανείσω και εγώ ένα

Τώρα που γίναμε ομάδα με τα παιδιά του ΔΣ Κατωχωρίου {...} τι σκέφτεσαι για όλο αυτό; Τι νιώθεις;

Να φτιάξω και εγώ μια ταινία

Τι νιώθεις για όλα αυτά;

Χαρά

Γιατί;

Γιατί θα πάω στο δημοτικό

Τι έκανες με αυτά τα παιδιά;

Δείξαμε τις ταινίες, φάγαμε ποπκορν, δείξαμε και τις δικές τους ταινίες

Τι κάνει ο δάσκαλος στο δημοτικό;

Δεν μαλώνει δεν δέρνει και δεν βάζει τιμωρία

Τι περιμένεις να κάνεις εσύ με τον δικό σου δάσκαλο ή τη δική σου δασκάλα στο δημοτικό;

Δεν ξέρω

Τι θα ήθελες να κάνεις;

Να παίζω με τους φίλους

Και με το δάσκαλο ή τη δασκάλα;

Να πάω να δω τι κάνουνε

Τι νομίζεις ότι θέλει ο δάσκαλος ή η δασκάλα να κάνουν τα παιδιά στο δημοτικό;

Να κάνουν τα μαθήματα τους

Κάτι άλλο;

Να μην τον κοροϊδεύουν τον άλλο

τι έκανες με τον κ, Χ...;

Συνεργαστήκαμε

Κάναμε κάτι άλλο;

*Κάναμε ερωτήσεις για να βοηθήσουμε τον Οδυσσέα και λέει αχ! Αυτοί οι φίλοι μου Αχ!
Αυτά τα μαθήματα και έλεγε όλο Αχ!*

Και εμείς τι θα του είπαμε του Οδυσσέα;

Καλό καλοκαίρι

M_206

Θέλω να μου πεις τι ξέρεις για το δημοτικό σχολείο;

Ξέρω ότι στο δημοτικό έχει θρανία και άμα κάνει σεισμό στο σχολείο κρυβόμαστε κάτω από τα θρανία

Τι σου αρέσει στο δημοτικό;

Μου αρέσει επειδή θα έχω του χρόνου που θα πάω ακόμα τους φίλους μου

Κάτι άλλο;

Θα... θα μ' αρέσει πάρα πολύ επειδή έχουμε βιβλία... ελπίζω να μην είναι κανένας δάσκαλος που δέρνει... παλιά δέρνανε κυρία ακούς, όταν ήτανε οι γονείς μας μικροί.

Και ποια συναισθήματα σου δημιουργούνται για το δημοτικό;

Νιώθω λύπη επειδή θα μου λείπει το νηπιαγωγείο

Υπάρχει κάτι που σε απασχολεί ή σε φοβίζει σχετικά με το δημοτικό σχολείο;

Με φοβίζει... επειδή είναι πολύ δύσκολο

Τι δύσκολο έχει αγόρι μου;

Λοιπόν, φοβάμαι μην επιτεθούν σε εμένα και στους φίλους... στο Γ.. και τον Μ...οι νταήδες και σε εμένα.. και στους 3

{...}

Νομίζεις ότι μπορείς να τα καταφέρεις στο δημοτικό σχολείο;

Ναι θα προσπαθήσω...

Γιατί;

Γιατί έτσι

Τι πιστεύεις ότι χρειάζεσαι για να τα καταφέρεις στο δημοτικό; Εσύ τι χρειάζεσαι;

Χρειάζομαι πολύ εξάσκηση

Σε τι;

Στα μαθήματα

Και κάτι άλλο;

Θα πάω δημοτικό και θα κάνω ό, τι λένε οι κυρίες

Τι νέο θα ήθελες να συναντήσεις στο δημοτικό σχολείο;

.....

Με τους συμμαθητές σου τι κάνεις εδώ στο σχολείο;

Παίζουμε διάφορα παιχνίδια ..αυτά

Γιατί είναι σημαντικοί οι φίλοι στο σχολείο;

Γιατί τους έχουμε για να έχουμε παρέα

Τι περιμένεις να κάνουν οι φίλοι σου για εσένα;

Να κάνουμε διάφορα παιχνίδια που δεν έχουμε παίζει



Κολοκυθά Ιωάννα – Συννεφάκης Χρήστος, «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση προγράμματος για την ομαλή μετάβαση μαθητών πρώιμης παιδικής ηλικίας στο Δημοτικό Σχολείο με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (Εξαε)»

Πως σου φάνηκε;

Πολύ ωραίο

Τι σου άρεσε από τον κ.Χρήστο;

Μου άρεσε πολύ που κάναμε πάρα πολλά πράγματα.

M_207

Τι ξέρεις για το Δημοτικό Σχολείο;

Ότι κάνουνε πρόβες και δεν παίζουνε... πολύ ώρα

Και πρόβες για ποιο λόγο κάνουν;

Για πολλούς λόγους

Για πες μου έναν;

κάνουν πειράματα..

Οι πρόβες τι είναι;

Είναι κάτι σαν τα πειράματα

Τι σου αρέσει στο δημοτικό σχολείο;

Μμ... εμένα βασικά μου αρέσει να διαβάζω

Υπάρχει κάτι άλλο που σου αρέσει;

Εμ. Ναι ότι έχουμε θρανία

Ποια συναισθήματα σου δημιουργούνται για αυτό;

Ότι θα ναι καλό και κακό και τα δύο

Άρα τι νιώθεις;

Και καλό και κακό

Καλό για ποιο λόγο;

Γιατί μου αρέσει εμένα να διαβάζω

Άρα και σου αρέσει και δεν σου αρέσει;

Ναι για να παίζουμε λίγο και το κακό είναι ότι ... ότι δέρνει ο δάσκαλος.. βασικά δεν δέρνει αλλά μαλώνει ...αυτό

Αυτό... ότι μαλώνει ο δάσκαλος ποιος σου το έχει πει;

Μαλώνει όχι δέρνει ...μπερδεύτηκα

Ποιος σου το έχει πει;

Όλοι δέρνουνε αλλά...

Όλοι δέρνουνε;

Αλλά το κάνουνε για το καλό

Ποιος σου το έχει πει αυτό ...έχεις πάει και τους έχεις δει;

Όχι αλλά μου το έχει πει η μαμά μου

Υπάρχει κάτι που σε απασχολεί ή σε φοβίζει, σχετικά με το Δημοτικό Σχολείο;

Όχι

Νομίζεις ότι μπορείς να τα καταφέρεις στο Δημοτικό;

Ναι

Γιατί;

Μόλις τώρα σου είπα ότι μου αρέσει να διαβάζω

Άρα.. και γι' αυτό το λόγο θα τα καταφέρεις;

Ναι

Τι πιστεύεις ότι χρειάζεσαι εσύ για να τα καταφέρεις στο Δημοτικό;

Εεε;

Τι χρειάζεσαι για να τα καταφέρεις στο Δημοτικό;

Μαθήματα, να παίρνω τετράδια και αυτά.

Τι νέο θα ήθελες να συναντήσεις στο σχολείο;

Νέους φίλους

Τι κάνεις με τους συμμαθητές σου στο σχολείο;

Παίζουμε

Κάτι άλλο;

Εμ ... Μιλάμε

Γιατί είναι σημαντικοί οι φίλοι στο σχολείο;

Γιατί δεν πρέπει να είσαι μόνος σου χρειάζεσαι παρέα

Τι περιμένεις να κάνουν οι φίλοι σου για σένα;

Τίποτα

Τίποτα;

Απλά να είμαστε φίλοι

Τώρα που γίναμε ομάδα... με παιδιά ενός άλλου σχολείου, που δεν τα γνωρίζεις, τι σκέπτεσαι; Σου άρεσε; δεν σου άρεσε;

Μου άρεσε

Τι σου άρεσε;

αυτό που τρώγαμε ποπ κορν και βλέπαμε σαν ταινία ήταν

Τι άλλο σου άρεσε;

Ο Καραγκιόζης πολύ ... και αυτό μου είπε και ο Μ..ς πολύ αστείο.. να πάρεις να .. θα σου δώσω 50 λεπτά θα ... να μαστε καλά φάε και 50 σφαλιάρες

Τι έκανες με αυτά τα παιδιά;

συνεργαστήκαμε

τι κάνει ο δάσκαλος στο δημοτικό τελικά;

Είναι καλός

Τι περιμένεις να κάνεις εσύ με τον/την δάσκαλο/α ;

Να με μάθει γράμματα και διαβάσματα



Κολοκυθά Ιωάννα – Συννεφάκης Χρήστος, «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση προγράμματος για την ομαλή μετάβαση μαθητών πρώιμης παιδικής ηλικίας στο Δημοτικό Σχολείο με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (Εξαε)»

τι νομίζεις ότι θέλει ο δάσκαλος να κάνουν τα παιδιά;

Να είναι έξυπνα

τι κάναμε με τον δάσκαλο της άλλης τάξης, τον κ. Χρήστο;

Βλέπαμε ταινίες, βλέπαμε τον Φρανκλιν πως τον λένε αυτόν....

Τι άλλο κάναμε;

Αααα ..θυμάμαι αυτό με τα μπαλόνια μου άρεσε περισσότερο από όλα

Το παιχνίδι;

Ναι

M_209

τι ξέρεις για το Δημοτικό Σχολείο;

Διαβάζουμε... γράφουμε... ζωγραφίζουμε.. βγαίνουμε έξω, ζύνουμε τα μολύβια

τι σου αρέσει στο δημοτικό σχολείο;

Εκεί που βγαίνουμε έξω διάλειμμα

Κάτι άλλο;

Δεν τα έχω δοκιμάσει τα άλλα

Από αυτά που είδαμε που κάνουν τα άλλα παιδιά στο δημοτικό; Είδες κάτι που σου άρεσε πολύ;

Που παίζουν μπάλα... το πρώτο είναι αυτό που παίρνεις την μπάλα και λες το όνομα σου

Ποια συναισθήματα σου δημιουργούνται για αυτό;

Δεν ξέρω...

Είσαι χαρούμενος, λυπημένος, ενθουσιασμένος, φοβισμένος ...τι είσαι;

Χαρούμενος

Υπάρχει κάτι που σε απασχολεί ή σε φοβίζει, σχετικά με το Δημοτικό Σχολείο;

Όχι

Νομίζεις ότι μπορείς να τα καταφέρεις στο Δημοτικό;

Ναι

Γιατί;

Δεν ξέρω

Γιατί θα τα καταφέρεις στο δημοτικό;

Δεν ξέρω ...αν θα τα καταφέρω ή όχι

Δεν είσαι σίγουρος;

Όχι δεν είμαι

Τι πιστεύεις ότι χρειάζεσαι εσύ για να τα καταφέρεις στο Δημοτικό;

Μολύβια;

Τι άλλο;

Και χαρτιά

Τι άλλο;

Βιβλία

Ποιος μας τα δίνει τα βιβλία;

Ο δάσκαλος

Και χρειάζεσαι εσύ και κάτι άλλο για να είσαι σίγουρος ότι θα τα καταφέρεις;

Μ... δεν το ξέρω αυτό

Τι νέο θα ήθελες να συναντήσεις στο σχολείο;

Μμμ... τα διαβάσματα

Τι κάνεις με τους συμμαθητές σου στο σχολείο;

Παίζουμε

Τι άλλο;

Μπάλα

Τι άλλο;

Μπάσκετ

Πλαστελίνες δεν έχει πλαστελίνες στο δημοτικό

Εδώ στο σχολείο τι κάνεις... εδώ στο σχολείο τι κάνεις με τους φίλους σου;

παίζουμε

Γιατί είναι σημαντικοί οι φίλοι στο σχολείο;

Όταν ξέρω... για να βοηθάνε

τι περιμένεις να κάνουν οι φίλοι σου για σένα;

Να παίζουμε

Τι άλλο;

Τρέχουμε ...να παίζουμε μπάλα

τώρα που έγινες ομάδα με παιδιά του δημοτικού σχολείου, τι σκέφτεσαι;

Χαρά το είχα πει

Τι έκανες με αυτά τα παιδιά;

Μιλήσαμε

Τι άλλο;

Παίξαμε ένα παιχνίδι την πρώτη φορά

Κάτι άλλο;

Μμμ...

Την τελευταία φορά που μιλήσαμε μαζί τι κάναμε;

Δείξαμε τις ταινίες

τι κάνει ο δάσκαλος στο δημοτικό;

Τους λέει να διαβάσουν και τους βοηθάει

Τι περιμένεις να κάνεις εσύ με τον/την δάσκαλο/α ;

Να διαβάσω

Και τι άλλο περιμένεις να κάνεις με δάσκαλο σου μαζί ή τη δασκάλα σου;

...μμ...

Τι άλλο;

Μμμ... μας βλέπει αν κάνουμε λάθος μας βοηθάει

τι νομίζεις ότι θέλει ο δάσκαλος να κάνουν τα παιδιά;

Να διαβάζουνε

Κάτι άλλο;

Να βγούνε έξω... να παίζουν μπάλα εκεί που... το πρώτο όποιος κρατάει τη μπάλα να λέει το όνομα του

Ωραία άρα να παίζουν ..πως λεγόταν αυτό το παιχνίδι; Το παιχνίδι της...;

γνωσίας

εσύ τι έκανες με τον κ. Χρήστο; Τι κάναμε εμείς με τον κ.Χρήστο;

έδειξε τις ταινίες και εμείς τις δικές μας

τι άλλο;

Τους είπαμε την αρχή πρώτα και τη συνέχεια την είδανε

Κάτι άλλο;

Όχι

N... σε ευχαριστώ

M_210

M.. .. θέλω να σε ρωτήσω τι ξέρεις για το δημοτικό σχολείο;

Μμ.. πως θα κάνουμε μαθήματα... εε....

Κάτι άλλο που ξέρεις;

....

Τι σου αρέσει στο ΔΣ;

Να μαθαίνω να διαβάζω.

Και ποια συναισθήματα σου δημιουργούνται για το δημοτικό; Τι νιώθεις για το δημοτικό;

Χαρά

Γιατί;

Γιατί θα μάθω να διαβάζω

Υπάρχει κάτι που σε απασχολεί ή σε φοβίζει σχετικά με το δημοτικό σχολείο;

Όχι

Νομίζεις ότι μπορείς να τα καταφέρεις στο δημοτικό σχολείο;

Ναι

Γιατί;

Γιατί μια φίλη μου που πάει... θα πάει στο ίδιο σχολείο με εμένα.. θα έρχεται να με βοηθάει.

Τι πιστεύεις ότι χρειάζεσαι για να τα καταφέρεις στο δημοτικό; Εσύ τι χρειάζεσαι;

Μολύβι, μαρκαδόρους γόμα.. ζύστρες και τα λοιπά

Τι νέο θα ήθελες να συναντήσεις στο δημοτικό;

..... να μην είχαμε παρευόλα

Με τους συμμαθητές σου τι κάνεις εδώ στο σχολείο;

Παίζω ... μμ...

Γιατί είναι σημαντικοί οι φίλοι στο σχολείο;

Για να μας βοηθήνε

Τι περιμένεις να κάνουν οι φίλοι σου για εσένα;

Τίποτα

Τώρα που γίναμε ομάδα με τα παιδιά του ΔΣ {...} τι σκέφτεσαι ...για όλο αυτό; Τι νιώθεις;

Χαρά

Για ποιο λόγο;

Γιατί συνεργαστήκαμε

Με αυτά τα παιδάκια τι κάναμε; Θυμάσαι τι κάναμε με τα παιδιά του δημοτικού;



Κολοκυθά Ιωάννα – Συννεφάκης Χρήστος, «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση προγράμματος για την ομαλή μετάβαση μαθητών πρώιμης παιδικής ηλικίας στο Δημοτικό Σχολείο με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (Εξαε)»

Τα ξεχνάω όλα...

Για θυμήσου.... Όταν τους βλέπαμε στην οθόνη ...;

Παιχνίδια.ααα

Τι άλλο κάναμε;

Τις Ταινίες..

Τι άλλο κάναμε; Είχαμε μικρόφωνο για να...

Για να μιλάμε ... και φάγαμε και ποπ κορν

Τι κάνει ο δάσκαλος στο δημοτικό;

Μας μαθαίνει να γράφουμε

Τι περιμένεις να κάνεις εσύ με τον δικό σου δάσκαλο ή τη δική σου δασκάλα στο δημοτικό;

....

Τι νομίζεις ότι θέλει ο δάσκαλος ή η δασκάλα να κάνουν τα παιδιά στο δημοτικό;

Να μάθουν να διαβάζουν

Τώρα που {..} τι κάναμε με τον κ, Χ...;

Δεν θυμάμαι

M_211

τι ξέρεις για το Δημοτικό Σχολείο;

Πολλούς φίλους...

Τι κάνεις με τους πολλούς φίλους;

Παίζω

Κάτι άλλο που ξέρεις για το δημοτικό;

Εκεί στο δημοτικό πηγαίνει και η Μ...

τι σου αρέσει στο δημοτικό σχολείο;

Να παίζω πολύ

Ποια συναισθήματα σου δημιουργούνται για αυτό;

Θέλω να πηγαίνουμε ... θέλω να κάνουμε πολλές παραστάσεις

Ααα σου αρέσουν οι παραστάσεις;

Ναι

Υπάρχει κάτι που σε απασχολεί ή σε φοβίζει, σχετικά με το Δημοτικό Σχολείο;

Όχι

Νομίζεις ότι μπορείς να τα καταφέρεις στο Δημοτικό;

Ναι

Γιατί;

Επειδή έχει πολλές φίλες και αν πας αργά υπάρχει εκεί η δασκάλα ή ο κύριος...

Και τι θα σε κάνουν όλοι αυτοί;

Θα με βοηθήσουν και ότι και ότι κάνουν τα παιδιά ή μαλώνουν ή πέφτουν το ένα κάτω και το κάνουν για αστείο και ο δάσκαλος μαλώνει θα εε...

Θα έχεις δηλαδή;

Ένα δάσκαλο να με βοηθάει

Τι πιστεύεις ότι χρειάζεσαι εσύ για να τα καταφέρεις στο Δημοτικό;

Ένα δάσκαλο

Που;

Που δεν μαλώνει, ούτε βάζει τιμωρία

Αλλά;

Αλλά θέλει να κάνουμε ησυχία

Τι νέο θα ήθελες να συναντήσεις στο σχολείο;

Τι νέο;

Τι καινούργιο.. κάτι που δεν το έχουμε σε αυτό το σχολείο;

Όλοι οι φίλοι μου να μου κάνουνε δώρο

Θές να σου κάνουν οι φίλοι σου δώρο;

Τι κάνεις με τους συμμαθητές σου στο σχολείο;

Παίζω πολύ

Γιατί είναι σημαντικοί οι φίλοι στο σχολείο;

Επειδή δεν κλωτσάνε ούτε δεν κάνουν τίποτα απλώς παίζουνε και περνάνε μια χαρά και δεν τους μαλώνει ούτε η κυρία ούτε ο δάσκαλος

τι περιμένεις να κάνουν οι φίλοι σου για σένα;

Μμμ. .. να μου πάρουν ένα κουκλάκι

τώρα που γίναμε ομάδα με παιδιά ενός άλλου σχολείου, που δεν τα γνωρίζεις, θέλω να μου πεις τι σκέφτεσαι;

Σκέφτομαι...

Ήταν κάτι που σου άρεσε; Που δεν σου άρεσε;

Μου άρεσε

Τι σου άρεσε;

Όταν πέρναγα καλά τις παλιές καλές μέρες

Τι έκανες με αυτά τα παιδιά όταν τα συναντούσαμε; Τα συναντούσαμε κανονικά εδώ στο σχολείο;

Όχι

Που τα συναντούσαμε εδώ στ...

Στον υπολογιστή

Τι κάναμε με αυτά τα παιδιά;

Παίζαμε ένα παιχνίδι με μπαλόνια, μετά μιλήσαμε και μετά τα κλείσαμε για να πάμε σε διάλειμμα

Αυτά τα παιδάκια είχαν και έναν δάσκαλο μήπως μπορείς να σκεφτείς και να μου πεις τι κάνει ο δάσκαλος στο δημοτικό;

Δεν μαλώνει

Τι κάνει όμως;

Ούτε δε δέρνει

Τι κάνει;

Είναι καλά τα παιδιά και δεν μαλώνει με τίποτα ο δάσκαλος

Και τι τους κάνει ο δάσκαλος όλη μέρα στο σχολείο;

Παιχνίδια

Τι άλλο;

Ερωτήσεις



Κολοκυθά Ιωάννα – Συννεφάκης Χρήστος, «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση προγράμματος για την ομαλή μετάβαση μαθητών πρώιμης παιδικής ηλικίας στο Δημοτικό Σχολείο με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (Εξαε)»

Τι άλλο;

Και να μαθαίνουν τα γράμματα

Τι περιμένεις να κάνεις εσύ με τον/την δάσκαλο/α ;

Περιμένω να περάσω ωραία

τι νομίζεις ότι θέλει ο δάσκαλος να κάνουν τα παιδιά;

Ησυχία

Τι άλλο περιμένει.. απο τα πρωτάκια του;

Να παίζει.. εμ ... ποιά πρωτάκια του;

Αυτά που πάνε Α΄ δημοτικού λέγονται πρωτάκια..εσείς θα είστε τα πρωτάκια...

... περιμένει αυτά τα καινούργια παιδιά να έρθουνε και να μην κάνουν φασαρία

τι έκανες με τον κ. Χ.. που ήταν ο δάσκαλος της άλλης τάξης;

Μιλούσαμε...

M_212

Ε.. θέλω να μου πεις τι ξέρεις για το Δημοτικό Σχολείο;

Ξέρω να παίζω καλά

Και τι άλλο ξέρεις;

Ξέρω να γνωρίζω φίλους

Κάτι άλλο;

Δεν έχω τίποτα άλλο

τι σου αρέσει στο δημοτικό σχολείο;

Να παίζω με τους υπολογιστές

Ποια συναισθήματα σου δημιουργούνται για αυτό; Τι νιώθεις για το δημοτικό;

Νιώθω χαρά

Γιατί;

Επειδή οι φίλοι θα κάνουν φίλους που είναι καινούριος μαζί

Για πες μου πάλι Ε...;

Να παίζω μαζί τους

Υπάρχει κάτι που σε απασχολεί ή σε φοβίζει, σχετικά με το Δημοτικό Σχολείο;

Με φοβίζει κάτι..

Τι κούκλα μου;

Για τα παιδιά να πέσουνε κάτω και και ένα παιδί να πει ένα ..ένα ψέματα ότι το άλλο παιδί το 'κανε για πλάκα ότι έπεσε κάτω

Και εσύ... γιατί σε φοβίζει αυτό;

Επειδή μπορεί ένα παιδί να πει ότι εγώ έπεσα και ο άλλος δεν έπεσε μόνο με έριξε αυτός και να πει ψέματα ότι αυτός χτύπησε

Και εσύ δεν ξέρεις τι να κάνεις μετά;

Ναι

Νομίζεις ότι μπορείς να τα καταφέρεις στο Δημοτικό;

ναι

Γιατί;

Επειδή οι φίλες θα βοηθάνε πάντα

Τι πιστεύεις ότι χρειάζεσαι εσύ για να τα καταφέρεις στο Δημοτικό;

Χρειάζομαι για να τα καταφέρω στο δημοτικό χρειάζομαι να έχω φίλους και να παίζω πολύ ωραία

Τι νέο θα ήθελες να συναντήσεις στο σχολείο;

Θέλω να συναντήσω έναν φίλο

Τι κάνεις με τους συμμαθητές σου στο σχολείο;

Παίζω με την Ν... και μπορεί όταν δεν είναι η Ν.. εδώ για.. παίζω με ένα άλλο παιδί.. παίζω με την Ε.. ή με την Ε.. είτε με την Α.. με όποιονε

Γιατί είναι σημαντικοί οι φίλοι στο σχολείο;

Επειδή οι φίλοι βοηθάνε και δεν κάνουνε τρέλες και μπορεί να μην να μη... να καταλαβαίνουν τις κυρίες και να μπαίνουνε μέσα και να .. και να ...τις κυρίες να χαίρονται οι κυρίες που τα παιδιά είναι καλά

τι περιμένεις να κάνουν οι φίλοι σου για σένα;

Περιμένω να μου χα.. να πάμε εκδρομή στην Κ..και να κάνουμε ωραία πειράματα

τόρα που γίναμε ομάδα με παιδιά του δημοτικού, {...}εσύ , τι σκέφτεσαι για όλο αυτό;

Σκέφτομαι τα παιδιά να είναι καλά το καλοκαίρι

Τι νιώθεις;

Νιώθω χαρά

Γιατί;

Επειδή όλα αυτά που ζήσαμε με τα παιδιά του δημοτικού μου άρεσαν

Τι έκανες με αυτά τα παιδιά;

Έπαιζα

Τι άλλο;

Έσκαζα ένα μπαλόνι και είχε μέσα δυο γράμματα

ο δάσκαλος τι κάνει τώρα στο δημοτικό;

Στο δημοτικό;

Ναι τι κάνει ο δάσκαλος; Για σκέψου...

Στο δημοτικό τώρα ο δάσκαλος έχει μπει μέσα, έχει μπει μέσα και κάνει σημαντικές δουλειές μήπως έρθει κάποιος και θέλει να γραφτεί

Τι περιμένεις να κάνεις εσύ με τον/την δάσκαλο/α ;

Περιμένω να μην μαλώνει ο δάσκαλος και η δασκάλα. Όμως στο δημοτικό έχει μια δασκάλα και μαλώνει

Ποιος σου είπε αυτό;

Η Θ...

Ωχ! Μήπως όμως ... δεν είναι αλήθεια;

Όχι είναι αλήθεια

Είναι σίγουρο ε;

Ναι... το είπε στη μαμά μου η Θ...

Και εσύ φοβάσαι για αυτό;

Φοβάμαι λιγάκι

τι νομίζεις ότι θέλει ο δάσκαλος να κάνουν τα παιδιά;

Νομίζω θέλει να κάνουνε καλές δουλειές

Δηλαδή;

Δηλαδή να βοηθάνε τα άλλα παιδιά και τον δάσκαλο τους

Εσύ τι έκανες με τον δάσκαλο στο δημοτικό.. με τον κ. Χ...;

Κάναμε με τον κ. Χ... παιχνίδια

Τι άλλο;

Και παίζαμε πολύ ...ήμασταν μακριά

Αλλά ..;

όμως τα καταφέραμε να παίζουμε ακόμα κοντά.

M_213

Θέλω να μου πεις τι ξέρεις για το δημοτικό σχολείο; Τι είναι το ΔΣ;

...μμμ... είναι σχολείο που θα διαβάζεις... λες στο δάσκαλο σου να... όταν κάποιος σε πειράζει το λες στο δάσκαλο ... ζύνεις τα μολύβια σου όταν σου φεύγει η μύτη... βγαίνεις διάλειμμα κάνεις τσουλήθρα, κάνεις τραμπάλα τρέχεις, παίζεις με τους φίλους σου, κάνεις κούνια, μετά μπαίνεις μέσα ... παίζεις ... παίζεις υπολογιστές και μετά φεύγεις.

Τι σου αρέσει στο δημοτικό;

Μ' άρεσε επειδή έχει ... έχει ένα έχει καλάθι και παίζεις μπάσκετ και μπάλες

Και ποια συναισθήματα σου δημιουργούνται για το δημοτικό σχολείο;

χαρά

Γιατί;

Επειδή μου αρέσει το δημοτικό... να διαβάζω.

Υπάρχει κάτι που σε απασχολεί ή σε φοβίζει σχετικά με το δημοτικό σχολείο;

Όχι

Νομίζεις ότι μπορείς να τα καταφέρεις στο δημοτικό σχολείο;

Μπορώ

Γιατί;

Επειδή με βοηθάνε οι φίλοι μου.

Τι πιστεύεις ότι χρειάζεσαι για να τα καταφέρεις στο δημοτικό; Εσύ τι χρειάζεσαι;

Χρειάζομαι βοήθεια

Από ποιόν;

Από ένα φίλο μου ή από ένα δάσκαλο

Τι νέο θα ήθελες να συναντήσεις στο δημοτικό;

Τίποτα

Με τους συμμαθητές σου τι κάνεις εδώ στο σχολείο;

Παίζω

Κάτι άλλο;

Με βοηθάνε.. παίζω...

Γιατί είναι σημαντικοί οι φίλοι στο σχολείο;

Γιατί με βοηθάνε

Τι περιμένεις να κάνουν οι φίλοι σου για εσένα;

Να με βοηθάνε

Τώρα που γίναμε ομάδα με τα παιδιά του ΔΣ Κατωχωρίου {...} τι σκέφτεσαι για αυτά τα παιδιά; Τι νιώθεις;

Χαρά νιώθω και μου άρεσε που συνεργαστήκαμε

Τι έκανες με αυτά τα παιδιά;

Είδαμε ταινίες, βρήκαμε τον κωδικό τους και τους συναντήσαμε

Πως τους μιλούσαμε.. με τι;

Με ένα μικρόφωνο

Και που τους βλέπαμε;

Στην μεγάλη... οθόνη

Και τι κάναμε εκτός από τις ταινίες;

Ε... συνεργαστήκαμε

Τι κάνει ο δάσκαλος στο δημοτικό;

Τους φτιάχνει τις θέσεις ... τους λέει που να κάτσουνε και τους βοηθάει

Τι περιμένεις να κάνεις εσύ με τον δικό σου δάσκαλο ή τη δική σου δασκάλα στο δημοτικό;

Να με βοηθάνε

Τι νομίζεις ότι θέλει ο δάσκαλος ή η δασκάλα να κάνουν τα παιδιά στο δημοτικό;

Να θέλει να διαβάζουμε και να μην κάνουμε λάθη

Τώρα που γνωρίσαμε τον κ. Χ... {..} τι έκανες μπορείς να μας πεις τι έκανες με τον κ, Χ..;

Τίποτα ... μας μιλούσε μας έπαιξε παιχνίδια εκείνο το παιχνίδι με τα μπαλόνια μας το έπαιξε μας το έδειξε ... δεν ξέρω κάτι άλλο...

Παράρτημα Γ: Συνεντεύξεις εκπαιδευτικών

Δασκάλα, Δημοτικό Σχολείο Κατωχωρίου, ΠΡΙΝ ΤΙΣ ΤΗΛΕΔΙΑΣΚΕΨΕΙΣ

1. Ποια πιστεύεις ότι είναι η γνώμη των παιδιών για το δημοτικό;

Τα παιδιά του συγκεκριμένου σχολείου έχουν στο μυαλό τους το σχολείο σαν προέκταση του σπιτιού τους. Εκεί τους δίνεται η δυνατότητα να κάνουν δραστηριότητες που στην πλειοψηφία τους (των δραστηριοτήτων) δεν μπορούν να κάνουν στο σπίτι τους. Τα παιδιά αντιμετωπίζουν το σχολείο σαν ένα φορέα, που μπορεί να τους μεταδώσει γνώσεις μέσω πληροφοριών που δύσκολα (ή καθόλου) θα είχαν τη δυνατότητα να προσεγγίσουν διαφορετικά.

2. Πώς νιώθουν τα παιδιά για το δημοτικό;

Τα παιδιά δείχνουν σεβασμό ως προς το θεσμό του σχολείου και κυρίως φαίνεται να σέβονται ιδιαίτερος τους εκπαιδευτικούς. Τα παιδιά φαίνεται ότι νιώθουν μεγάλη οικειότητα στον χώρο του σχολείου, δηλαδή, σαν το σπίτι τους. Τα παιδιά δείχνουν χαρούμενα, σε καθημερινή βάση, εξαιτίας του γεγονότος ότι στο σχολείο έχουν την μοναδική ευκαιρία να συναντήσουν, να αλληλεπιδράσουν και να κυρίως να παίξουν με άλλα παιδιά, καθώς οι αποστάσεις μεταξύ των χωριών είναι μεγάλες, προκειμένου να υπάρξει αυτή η ευκαιρία και εκτός σχολικού ωραρίου.

3. Υπάρχει κάτι που τα απασχολεί ή τα φοβίζει;

Τα απασχολεί η πρόδοσή τους, σχετικώς με την επίδοσή τους στις δραστηριότητες του σχολείου (μαθησιακές και άλλες). Επίσης, τα απασχολεί η γνώμη των υπόλοιπων παιδιών για τα ίδια. Ένα άλλο στοιχείο που τα απασχολεί είναι το μέλλον τους και συγκεκριμένα τι θα κάνουν όταν θα φύγουν από το δημοτικό σχολείο και πώς θα είναι η καθημερινότητά τους σε άλλο σχολείο, μεγαλύτερης βαθμίδας. Κάποια παιδιά φοβούνται την έλλειψη φίλων και την απόρριψη από αυτούς.

4. Τι προσδοκίες έχουν τα παιδιά από το δημοτικό και τον δάσκαλο;

Τα παιδιά προσδοκούν από το δημοτικό να βρουν ευκαιρίες για μάθηση, πληροφόρηση και αλληλεπίδραση, που όπως αναφέρθηκε παραπάνω δύσκολα τους προσφέρεται εκτός σχολικού ωραρίου.

5. Πώς βλέπετε τις σχέσεις των παιδιών στο σχολείο;

Οι σχέσεις των παιδιών είναι κυρίως φιλικές και έχουν στοιχεία συνεργατικότητας και αλληλοστήριξης. Παρόλα αυτά, υπάρχουν αρκετά στοιχεία ανταγωνισμού τα οποία μερικές φορές οδηγούν σε συγκρούσεις.

6. Ποιες ήταν οι αντιδράσεις των παιδιών στην ανακοίνωση των τηλεδιασκέψεων;

Δεν ήμουν εκεί τη στιγμή που τους ανακοινώθηκε. Τις επόμενες μέρες, μετά την πρώτη ανακοίνωση, τα παιδιά έδειξαν συγκρατημένο ενθουσιασμό και ευχάριστη διάθεση (χαρούμενα) για συμμετοχή στο πρόγραμμα.

7. Ποια θα είναι η σχέση των παιδιών με αυτά της απομακρυσμένης τάξης;

Κρίνοντας από τις αντιδράσεις των παιδιών τις μέρες που ακολούθησαν (μετά από την ανακοίνωση πραγματοποίησης των τηλεδιασκέψεων), μπορώ να υποθέσω ότι οι σχέσεις που θα αναπτύξουν με τα παιδιά της απομακρυσμένης τάξης θα κυμαίνονται σε φιλικό επίπεδο. Ειδικότερα ενδέχεται να χαρακτηρίζονται από διάλογο ο οποίος θα στοχεύει στη μεταξύ τους γνωριμία και στην ανταλλαγή εμπειριών γύρω από το σχολικό (χώρος, μάθημα, αυλή, δραστηριότητες...) αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (γειτονιά, χωριό, καθημερινές ασχολίες, παιχνίδια...).

8. Ποια είναι η άποψη των παιδιών για τους εκπαιδευτικούς της τοπικής και απομακρυσμένης τάξης;

Για τους εκπαιδευτικούς τοπικής τάξης, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, τα παιδιά νιώθουν οικειότητα και σεβασμό και τους αντιμετωπίζουν ως σημαντικούς ανθρώπους στη ζωή τους. Για τους εκπαιδευτικούς της απομακρυσμένης τάξης τα παιδιά δεν είχαν κάποια συγκεκριμένη γνώμη, ίσως μόνο κάποια περιέργεια.

Νηπιαγωγός, Νηπιαγωγείο 4^ο Κισάμου, ΠΡΙΝ ΤΙΣ ΤΗΛΕΔΙΑΣΚΕΨΕΙΣ

1. Ποια πιστεύεις ότι είναι η γνώμη των παιδιών για το δημοτικό;
-Πιστεύουν ότι είναι ένα σχολείο πολύ διαφορετικό από το δικό τους.
2. Πώς νιώθουν τα παιδιά για το δημοτικό;
-Τα συναισθήματα τους δεν είναι και τόσο ευχάριστα.
3. Υπάρχει κάτι που τα απασχολεί ή τα φοβίζει;
-Οι ανησυχίες τους θεωρώ ότι ανήκουν σε δύο κατηγορίες αυτές που είναι έμφυτες ανάγκες και αυτές που προέρχονται από το περιβάλλον τους. Δηλαδή, αφενός φοβούνται να μην χάσουν την ασφάλεια που τους παρέχουν οι φίλοι τους και η ρουτίνα τους στο νηπιαγωγείο. Αφετέρου, φοβούνται αν θα ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του διαβάσματος στο δημοτικό.
4. Τι προσδοκίες έχουν τα παιδιά από το δημοτικό και τον δάσκαλο;
-Προσδοκούν να είναι ένα ευχάριστο σχολείο και ο δάσκαλος να νοιάζεται και να τα βοηθά.
5. Πώς βλέπετε τις σχέσεις των παιδιών στο σχολείο;
-Τα παιδιά έχουν αναπτύξει φιλικές σχέσεις μεταξύ τους. Προσπαθούν σε μεγάλο βαθμό να λειτουργήσουν ως ομάδα στο επίπεδο που τους επιτρέπει το αναπτυξιακό τους στάδιο.
6. Ποιες ήταν οι αντιδράσεις των παιδιών στην ανακοίνωση των τηλεδιασκέψεων;
-Χάρηκαν που θα έκαναν κάτι μέσω Η/Υ χωρίς βέβαια να γνωρίζουν την έννοια των τηλεδιασκέψεων. Τους κινητοποίησε η ιδέα χρήσης του Η/Υ ως μέσο επικοινωνίας με άλλα παιδιά. Δημιουργήθηκαν ερωτήματα σχετικά με τον τρόπο που θα το καταφέρουν, τι χρειάζονταν. Περίμεναν με αγωνία να "συναντήσουν" τα άλλα παιδιά.
7. Ποια θα είναι η σχέση των παιδιών με αυτά της απομακρυσμένης τάξης;
-Πιστεύω ότι πάντα τα παιδιά ενθουσιάζονται να γνωρίζουν άλλα παιδιά, γι' αυτό και θα αναπτύξουν θετική σχέση. Επίσης, μέσω της επικοινωνίας και της συνεργασίας θεωρώ ότι θα αποκτήσουν μια σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ τους, καθώς τα πρωτόκια θα νιώσουν υπεύθυνα να μεταφέρουν την εμπειρία τους και τα παιδιά του νηπιαγωγείου θα νιώσουν ότι αυτές οι πληροφορίες που τους μεταδίδονται είναι έγκυρες.
8. Ποια είναι η άποψη των παιδιών για τους εκπαιδευτικούς της τοπικής και απομακρυσμένης τάξης;
-Τα παιδιά νομίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί στο δημοτικό θα είναι πολύ αυστηροί μαζί τους και θα επιμένουν πάρα πολύ στα μαθήματα. Στην τάξη υπάρχει μια πολύ καλή σχέση μεταξύ παιδιών και νηπιαγωγών, νιώθουν ασφάλεια και φαίνεται να απολαμβάνουν έναν πιο δημοκρατικό τρόπο που προσπαθούμε να καλλιεργήσουμε στο σχολείο, ακούγοντας τα παιδιά συναποφασίζοντας.

Δασκάλα, Δημοτικό Σχολείο Κατωχωρίου, ΜΕΤΑ ΤΙΣ ΤΗΛΕΔΙΑΣΚΕΨΕΙΣ

1. Ποια πιστεύεις ότι είναι η γνώμη των παιδιών για το δημοτικό;
Δεν έχω να προσθέσω κάτι νέο. Ισχύουν τα όσα είπα στην πρώτη συνέντευξη.
2. Πώς νιώθουν τα παιδιά για το δημοτικό;
Δεν έχω να προσθέσω κάτι νέο. Ισχύουν τα όσα είπα στην πρώτη συνέντευξη.
3. Υπάρχει κάτι που τα απασχολεί ή τα φοβίζει;
Δεν έχω να προσθέσω κάτι νέο. Ισχύουν τα όσα είπα στην πρώτη συνέντευξη.
4. Τι προσδοκίες έχουν τα παιδιά από το δημοτικό και τον δάσκαλο;
Τα παιδιά επιβεβαίωσαν ότι το σχολείο μπορεί να ικανοποιήσει τις προσδοκίες τους για μάθηση και αλληλεπίδραση. Ως ένα βαθμό, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι τα παιδιά έχουν πλέον μεγαλύτερες προσδοκίες από το σχολείο, με βάση τη συνολική εμπειρία της φετινής χρονιάς, συμπεριλαμβανομένης και της εμπειρίας των τηλεδιασκέψεων.
5. Πώς βλέπετε τις σχέσεις των παιδιών στο σχολείο;
Δεν έχω να προσθέσω κάτι νέο. Ισχύουν τα όσα είπα στην πρώτη συνέντευξη.
6. Ποια ήταν η σχέση των παιδιών με αυτά της απομακρυσμένης τάξης;
Οι σχέσεις των παιδιών έμειναν στο επίπεδο επικοινωνίας και συνεργασίας κατά τη διεξαγωγή των τηλεδιασκέψεων, μέσω των δραστηριοτήτων που διεξάγονταν εκείνη τη στιγμή. Τα παιδιά έδειξαν τη διάθεση να γνωρίσουν από κοντά τους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά της απομακρυσμένης τάξης.
7. Ποιες είναι οι απόψεις των παιδιών από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα τηλεδιασκέψεων;
Τους φάνηκε ενδιαφέρουσα η συμμετοχή τους. Κυρίως στην αρχή των τηλεδιασκέψεων εξέφρασαν τον ενθουσιασμό που τους προκάλεσε η συγκεκριμένη εμπειρία, πρωτόγνωρη γι' αυτά. Έδειξαν μεγαλύτερη προτίμηση στις τηλεδιασκέψεις μικρής διάρκειας, καθώς δεν ήταν κουραστικές για αυτά.
8. Ποια είναι η άποψη των παιδιών για τους εκπαιδευτικούς της τοπικής και απομακρυσμένης τάξης;
Τα παιδιά έδειξαν τη διάθεση να γνωρίσουν από κοντά τους εκπαιδευτικούς της απομακρυσμένης τάξης.

Νηπιαγωγός, Νηπιαγωγείο 4^ο Κισάμου, ΜΕΤΑ ΤΙΣ ΤΗΛΕΔΙΑΣΚΕΨΕΙΣ

1. Ποια πιστεύεις ότι είναι η γνώμη των παιδιών για το δημοτικό;

-Νομίζω ότι θεωρούν το δημοτικό ένα σχολείο με πολλές ομοιότητες αλλά και διαφορές σε σχέση με το νηπιαγωγείο.

2. Πώς νιώθουν τα παιδιά για το δημοτικό;

-Πιστεύω ότι οι ανησυχίες τους έχουν ελαττωθεί σημαντικά και έχουν αποκτήσει πολύ θετικότερη στάση. Νιώθουν ότι έφτασε η ώρα να φοιτήσουν στο δημοτικό.

3. Υπάρχει κάτι που τα απασχολεί ή τα φοβίζει;

-Η ανησυχία για απαιτητικά μαθήματα και τον αυστηρό δάσκαλο έχει μειωθεί. Το πρωταρχικό για τα παιδιά είναι να έχουν φίλους και στο δημοτικό. Είδαν όμως στις τηλεδιασκέψεις ότι πάλι θα βρίσκονται σε μια ομάδα με συνομήλικα παιδιά.

4. Τι προσδοκίες έχουν τα παιδιά από το δημοτικό και τον δάσκαλο;

-Προσδοκούν να μαθαίνουν με ωραίο και δημιουργικό τρόπο. Ο δάσκαλος να είναι υποστηρικτικός μαζί τους. Αυτό τουλάχιστον παρατηρήθηκε μέσα και από την πλοκή των ιστοριών στις ταινίες.

5. Πώς βλέπετε τις σχέσεις των παιδιών στο σχολείο;

-Η ομάδα μας απέκτησε μεγαλύτερο δέσιμο. Παρατηρήθηκε μεγαλύτερη προσπάθεια αλληλοβοήθειας των παιδιών σε διάφορα καθημερινά θέματα.

6. Ποια ήταν η σχέση των παιδιών με αυτά της απομακρυσμένης τάξης;

-Η σχέση τους διακρίθηκε από σεβασμό καθώς είναι τέτοια και η φύση της τηλεδιάσκεψης που οι κανόνες συνομιλίας (να ακούν και να εκφράζονται) το υποδεικνύουν. Ο σεβασμός φανερώθηκε και ως προς τις εργασίες των παιδιών και τις παρουσιάσεις. Μπορεί ίσως να μην ξανασυναντηθούν οι δύο ομάδες αλλά τα παιδιά του νηπιαγωγείου απέκτησαν θετικές εμπειρίες ως προς την γνωριμία άλλων μεγαλύτερων παιδιών. Υπήρχε αρκετός χρόνος που βοήθησε να αναπτυχθούν θετικές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα παιδιά και ένωσαν ότι βρίσκονται κοντά τους.

7. Ποιες είναι οι απόψεις των παιδιών από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμά τηλεδιασκέψεων;

-Τα παιδιά ήταν ενθουσιασμένα. Πιστεύω ότι τους άρεσε ο τρόπος διαχείρισης του προγράμματος- μέσω τεχνολογίας, γιατί είναι πολύ ελκυστικός και ευχάριστος. Τα παιδιά με αυτό το πρωτότυπο πρόγραμμα ένιωσαν χαρούμενα, δημιουργικά, έδωσαν απάντηση σε πολλά ερωτήματα που τους επιβάρυναν με ένταση συναισθηματική. Αυτοί είναι και οι λόγοι που θεωρώ ότι όλα τα παιδιά εξέφρασαν θετική γνώμη για την συμμετοχή τους.

8. ποια είναι η άποψη των παιδιών για τους εκπαιδευτικούς της τοπικής και απομακρυσμένης τάξης;

-Με τις τηλεδιασκέψεις άνοιξε ένα παράθυρο στο κόσμο και τα παιδιά ένιωσαν ότι ο δάσκαλος σε όποιο σχολείο κι αν βρίσκεται είναι εκεί για να βοηθήσει.



Κολοκυθά Ιωάννα – Συννεφάκης Χρήστος, «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση προγράμματος για την ομαλή μετάβαση μαθητών πρώιμης παιδικής ηλικίας στο Δημοτικό Σχολείο με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (Εξαε)»

Απομακρύνθηκαν από τις αρχικές ιδέες σχετικά με το μοντέλο ενός πολύ αυστηρού εκπαιδευτικού.

Παράρτημα Δ: Ημερολόγια εκπαιδευτικών-ερευνητών

Ημερολόγιο εκπαιδευτικού-ερευνητή (E1)

Ανακοινώνεται η υλοποίηση του προγράμματος στα παιδιά. Οι μαθητές της Β΄ τάξης είναι πιο εξοικειωμένοι με τις ΤΔ, λόγω της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα ΟΔΥΣΣΕΑΣ 2018. Οι μαθητές της Α΄ τάξης δείχνουν ενδιαφέρον και περιέργεια. Κάποιοι από αυτούς δείχνουν ενθουσιασμένοι με την προοπτική των ΤΔ. Οι ερωτήσεις τους περιστρέφονται γύρω από τα παιδιά της άλλης τάξης, το πού βρίσκεται το νηπιαγωγείο που θα συνεργαστούμε και τον τρόπο με τον οποίο θα γίνει εφικτή η συνεργασία μας από απόσταση. Οι μαθητές της Β΄ τάξης θέλουν να μάθουν τι ακριβώς θα κάνουμε με τα παιδιά του νηπιαγωγείου, τα «νηπιαγωγάκια», όπως τα αποκαλούν.

Γίνεται μια πρώτη δοκιμαστική ΤΔ, διάρκειας λίγων λεπτών. Τα παιδιά της Α τάξης έχουν περιέργεια να δουν τι είναι αυτή η ΤΔ.

Στην ολομέλεια οι μαθητές συζητούν πώς θέλουν να παρουσιάσουν τον τόπο τους και το σχολείο. Τα παιδιά που ζουν σε κάθε ένα από τα χωριά που συγκροτούν την σχολική περιφέρειά μας αναφέρουν τα αξιοθέατα του χωριού τους. Χωρίζονται σε ομάδες, μοιράζουν ρόλους και αναλαμβάνουν να τραβήξουν φωτογραφίες και να αντλήσουν πληροφορίες από συγχωριανούς και συγγενείς για τον τόπο τους. Συγκεντρώνεται το υλικό, οι μαθητές ανακοινώνουν τα ευρήματά τους και αποφασίζεται τι από αυτά θα συμπεριληφθεί στην παρουσίαση. Δείχνουν ιδιαίτερο ζήλο να παρουσιάσουν την αγροτοκτηνοτροφική ζωή που ζουν. Επίσης, όλα θέλουν να μιλήσουν για τη Μελίνα, τον αδέσποτο σκύλο που φροντίζουμε στο σχολείο.

Μόλις τελειώνει η δημιουργία της παρουσίασης, την βλέπουμε όλοι μαζί. Τα παιδιά φαίνονται ικανοποιημένα από το αποτέλεσμα.

Ξεκινούν οι αρχικές συνεντεύξεις με τα παιδιά. Κάποια δείχνουν αγχωμένα ή ντρέπονται, παρά την εξοικείωση που έχουν με τον ερευνητή, που τυγχάνει εκπαιδευτικός του σχολείου και για κάποια παιδιά και δάσκαλός τους. Ίσως τα αγχώνει η παρουσία του κινητού-καταγραφέα.

Την ημέρα της 1ης ΤΔ, λίγο πριν την έναρξή της, όλοι μαζί διαμορφώνουμε την αίθουσα. Τα παιδιά της Β΄ τάξης είναι εξοικειωμένα. Τα παιδιά της Α΄ τάξης έχουν αγωνία να δουν τι είναι η ΤΔ. Κάποια φαίνονται αγχωμένα, ντρέπονται. Η πρώτη ΤΔ κυλάει καλά. Ξεκινά με χαιρετισμούς από τους δύο εκπαιδευτικούς. Τα παιδιά παίζουν ένα παιχνίδι γνωριμίας με μπαλόνια, που τους φαίνεται πολύ διασκεδαστικό. Πρέπει να σκάσουν ένα μπαλόνι που έχει μέσα ένα χαρτάκι με το όνομα ενός παιδιού από την απομακρυσμένη τάξη. Τα παιδιά διαβάζουν το όνομα και το παιδί της απομακρυσμένης τάξης που ακούει το όνομά του, παρουσιάζεται. Στη συνέχεια βλέπουμε ένα βίντεο κινουμένων σχεδίων με θέμα τη μετάβαση. Έχει ήρωα τον Φράνκλιν, ένα χελωνάκι. Στα παιδιά φαίνεται να αρέσει πολύ. Η ΤΔ τελειώνει οριακά στο χρόνο, με ερωτήσεις που γίνονται από τους εκπαιδευτικούς προς τα παιδιά, με αφορμή την ταινία. Πρόβλημα η μεγάλη χρονική διάρκεια της 1ης ΤΔ.

Υπάρχει κάποια ανησυχία μεταξύ των παιδιών, προς το τέλος της ΤΔ, εξαιτίας της κούρασης. Στη συζήτηση που ακολουθεί μετά, ανάμεσα στους δύο εκπαιδευτικούς, εντοπίζεται το πρόβλημα και συμφωνείται να ληφθεί μέριμνα για την αντιμετώπισή του στις επόμενες ΤΔ με τη μείωση του χρόνου των ΤΔ.

Μεταξύ της 1ης και της 2ης ΤΔ, τα παιδιά συζητούν για τη μετάβαση. Τους δίνεται η ευκαιρία να αναστοχαστούν γύρω από τη δική τους μετάβαση και να εκφράσουν στην ολομέλεια την εμπειρία τους, τους φόβους τους και τους μύθους που κατέρριψαν, κατά τη δική τους πορεία μετάβασης από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό. Διαβάζουμε αποσπάσματα από βιβλία παιδικής λογοτεχνίας με θέμα τη μετάβαση.

Στη 2η ΤΔ τα παιδιά βλέπουν ένα animation που δημιούργησαν οι εκπαιδευτικοί, με ήρωα τον μικρό Οδυσσέα, που πάει στην πρώτη. Μέσα από τους προβληματισμούς του και τη συζήτηση που γίνεται στην εικονική τάξη, αναδεικνύονται οι τρεις υποενότητες: Αχ! Αυτοί οι φίλοι, Αχ! Αυτοί οι δάσκαλοι και Αχ! Αυτά τα μαθήματα. Τα παιδιά αναλαμβάνουν να δημιουργήσουν, στις ομάδες τους, από ένα σενάριο για κάθε μία από τις τρεις υποενότητες και να κάνουν κάποιες πρώτες σκέψεις για τον τρόπο παρουσίασής του. Τα σενάρια θα παρουσιαστούν στην 3^η ΤΔ.

Μεταξύ 2^{ης} και 3^{ης} ΤΔ τα παιδιά δουλεύουν στις ομάδες τους. Φτιάχνουν τα σενάρια τους και τα αποτυπώνουν σε φύλλα με 6 καρτέ. Δουλεύουν αρμονικά στις ομάδες, συνετργάζονται. Δε λείπουν βέβαια και κάποιες μικρές προστριβές σε κάποιες ομάδες, οι οποίες λύνονται με παρέμβαση του δασκάλου. Τα παιδιά αποφασίζουν τον τρόπο παρουσίασης των σεναρίων (2 ομάδες animation και 1 συνδυασμό animation και θεάτρου σκιών).

Στην 3^η ΤΔ τα παιδιά παρουσιάζουν τα σενάρια τους και βλέπουν και ακούν τα σενάρια των συμμαθητών τους της απομακρυσμένης τάξης. Οι ερωτήσεις εκατέρωθεν είναι σχετικά περιορισμένες. Πάντως, δείχνουν να επηρεάζονται από τα σενάρια που είδαν και σε κάποιες περιπτώσεις να υιοθετούν κάποιες ιδέες στο σενάριό τους, που δεν τις είχαν σκεφτεί αρχικά.

Μεταξύ 3^{ης} και 4^{ης} ΤΔ δουλεύουν τα παραδοτέα τους στις ομάδες. Ανταλλάσσουν ιδέες και μετά φτιάχνουν τις φιγούρες με πλαστελίνες, τα σκηνικά, τις φιγούρες Καραγκιόζη. Όταν κάποιος δυσκολεύεται σε μια δουλειά (π.χ. να κόψουν, να βάψουν κάποιες λεπτομέρειες), ζητούν τη βοήθεια άλλων παιδιών στην ομάδα. Μόνο ένας μαθητής δε θέλει να ζητήσει τη βοήθεια των άλλων, για να μη φανεί ότι δεν τα καταφέρνει.

Φωτογραφίζουν μόνα τους, χωρίς βοήθεια, τις σκηνές όλα μαζί (με σειρά), αφού ακούν πρώτα προσεκτικά τις οδηγίες του δασκάλου. Ηχογραφούν τους διαλόγους με τη βοήθεια του δασκάλου. Υπάρχει συνεργασία μεταξύ των παιδιών.

Φαίνεται να νιώθουν χαρά και αυτοπεποίθηση για αυτό που κάνουν. Είναι ενθουσιασμένα. Η μια ομάδα δείχνει υπερήφανη στην άλλη τις φιγούρες που δημιούργησε. Δε φαίνεται να υπάρχει ανταγωνισμός, δηλαδή να ψάχνουν ποια ομάδα έχει φτιάξει το καλύτερο. Μιλάνε με ενθουσιασμό για όλο αυτό στη δασκάλα του Ολοήμερου,

σημάδι ότι το πρόγραμμα τα έχει επηρεάσει θετικά. Στο τέλος, βλέπουμε όλοι μαζί (δάσκαλοι του σχολείου και μαθητές) τα παραδοτέα μας, πριν τα δείξουμε στα παιδιά του νηπιαγωγείου, κατά την 4^η ΤΔ. Τα παιδιά είναι χαρούμενα και περήφανα για το αποτέλεσμα.

Πριν την 4^η ΤΔ τα παιδιά λαμβάνουν μέρος στο 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο «ΤΠΕ και Δημιουργικότητα στο Σύγχρονο Σχολείο», που διεξάγεται στην Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου, στο Γάλλο. Εκεί συναντούν την νηπιαγωγό της απομακρυσμένης τάξης. Κάποια δείχνουν ενθουσιασμένα που τη γνωρίζουν από κοντά. Θέλουν να συζητήσουν μαζί της και να της μιλήσουν για την καθημερινή τους ζωή.

Ακολουθεί η 4^η ΤΔ. Τα παιδιά παρουσιάζουν τις ταινίες τους και παρακολουθούν τις ταινίες των παιδιών της απομακρυσμένης τάξης. Θέλουν αυτό να γίνει με τη συνοδεία ποπκορν. Μάλιστα, μας το έχουν ζητήσει εδώ και μέρες. Αποφασίζουμε να μην τους χαλάσουμε το χατίρι. Τους αρέσει αυτή η διαδικασία. Νιώθουν χαρά και ικανοποίηση που τα κατάφεραν. Αποτυπώνουν τα συναισθήματά τους για όλο αυτό το ταξίδι σε μια ζωγραφιά και τα ανακοινώνουν. Με τα συναισθήματά τους δημιουργούμε ένα συννεφόμελο. Τα παιδιά αποχαιρετούν τους συμμαθητές τους του νηπιαγωγείου.

Διεξάγονται οι τελικές συνεντεύξεις των μαθητών. Είναι πιο εξοικειωμένα πλέον με τη διαδικασία. Απαντούν με μεγαλύτερη άνεση στις ερωτήσεις, σημάδι ότι το πρόγραμμα είχε κάποια επίδραση σε αυτούς. Φαίνεται να έχουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους.

Ημερολόγιο ερευνητή (E2)

ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η εκπαιδευτικός εξηγεί στα παιδιά τη συμμετοχή στο πρόγραμμα ΤΔ. Οι μαθητές εκφράζουν απορίες (πως θα γίνει; Θα έρθουν εδώ; Θα γεμίσει το σχολείο μας παιδιά, Δεν θα έρθουν πως θα γίνει; Και τι θα τους λέμε;) Αν και κάποια έχουν συγγενείς στο εξωτερικό και επικοινωνούν με skype πάλι δυσκολεύονται. Υπάρχει η αίσθηση ότι θα έρθουν στο σχολείο μας και εμείς θα πάμε στο δικό τους.

Τα παιδιά θεωρούν ότι μιλάμε για δημοτικό της περιοχής. Επισημαίνεται αρκετές φορές η τοποθεσία του δημοτικού σχολείου Κατωχωρίου από την εκπαιδευτικό (είναι μακριά από λίγο έξω από τα Χανιά, μετά τα Χανιά κοντά σε βουνό... εμείς δεν έχουμε βουνά είμαστε δίπλα στη θάλασσα). Το βλέπουμε στον χάρτη. Οι μαθητές δεν φαίνεται να το έχουν κατανοήσει. Στη δοκιμαστική σύνδεση δεν είναι όλα τα παιδιά. Οι μαθητές που βρέθηκαν δείχνουν ενθουσιασμό που βλέπουν τον εαυτό τους στην οθόνη και ταυτόχρονα την απομακρυσμένη τάξη. Φαίνεται να τους αρέσει πολύ.

Ατομικές συνεντεύξεις Πριν την έναρξη των ΤΔ

Υπάρχει άγχος. Τα παιδιά συνεχώς κοιτάζουν το μέσο ηχογράφησης πριν απαντήσουν. Υπάρχει έντονη περιέργεια από τα άλλα παιδιά. Κάποια χάρηκαν που έχουν επιλεγεί για τη συνέντευξη. Σκέφτονται αρκετά πριν απαντήσουν...

Η ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ

Υπάρχει ήδη υλικό από την περιοχή της Κισάμου. Τα παιδιά έχουν φωτογραφίες της περιοχής και της γειτονιάς που μένουν. Πρόκειται για ένα project του σχολείου που ήδη βρίσκεται σε εξέλιξη. Χωριστήκαν σε ομάδες. Κάποια παιδιά ανέλαβαν τη φωτογράφιση του σχολείου και της αυλής, κάποια να επιλέξουν φωτογραφίες από το αρχείο. Δύσκολη η απόφαση των φωτογραφιών που θα παρουσιαστούν. Επιμένουν πως Τις θέλουν όλες. Συζήτηση για τον τρόπο παρουσίασης και φυσικά τον χρόνο/διάρκεια. θέλουν να μιλήσουν όλοι και να παρουσιάσουν. Φαίνονται να το διασκεδάζουν και υπάρχει θετικό κλίμα. Έχουν πάρει τον ρόλο τους πολύ σοβαρά. Θέλουν αυτό που θα παρουσιάσουν να αρέσει στα παιδιά... εκφράζουν φόβο μήπως δεν τα καταφέρουν να μιλήσουν / να παρουσιάσουν από ντροπή και άγχος. Γίνεται δοκιμαστική παρουσίαση στην ολομέλεια. Ακούγονται θετικά σχόλια= αποκτούν θάρρος και αυτοπεποίθηση.

1^η τηλεδιάσκεψη

Ο τρόπος που θα κάθονται τους φαίνεται περίεργος. (δεν καθόμαστε εκεί συνήθως αλλά στην μοκέτα). Ενεργοποίηση της κάμερας –θέλουν να φαίνονται όλοι. Αποφασίζεται στο μαξιλάρι που έχει τοποθετηθεί να πηγαίνει το παιδί που θα μιλήσει προκειμένου να φαίνεται πολύ καλά. Τα παιδιά είναι ενθουσιασμένα αλλά και εμφανώς αγχωμένα. Θέλουν να φανούν μεγάλοι και πως τα καταφέρνουν. Παρουσίασαν το τόπο-σχολείο-τάξη ένας ένας με τη σειρά. Είχαν επιλέξει από πριν για ποιες φωτογραφίες θέλουν να

μιλήσουν. Κάθε φορά φώναζαν και το όνομα του κάθε παιδιού για να σηκωθεί και να μιλήσει. Κατά τη διάρκεια ένας μαθητής δηλώνει το άγχος του «κυρία...τα ξέχασα...πως το λένε αυτό εκεί που είναι βρύση; Ενν. την κρήνη». Σχολιάζουν το άλλο σχολείο: «Εμείς κυρία είμαστε πολύ -πολύ ήσυχοι αυτά τα παιδιά μιλάνε όλα μαζί και δεν ακούγονται... εμείς ακουγόμαστε» Εκφράζονται με θετικά σχόλια και κάνουν στοχευμένες επισημάνσεις. Βρίσκουν ομοιότητες με τη ζωή στην ύπαιθρο/ κτηνοτροφικές ασχολίες. Σχολιάζουν με θετικό τρόπο τα ονόματα των παιδιών της απομακρυσμένης τάξης. Υπάρχουν ονόματα κοινά με τα δικά τους και τους αρέσει. Το παιχνίδι τους άρεσε πολύ. «Ήταν έκπληξη» όπως σχολίασαν. Ζητούν να ξαναπαίξουν. Ο χρόνος έχει περάσει και η τηλεδιάσκεψη δεν έχει ολοκληρωθεί. Η ταινία τα καθηλώνει. Δεν ακούγεται τίποτα στην τάξη. Η συζήτηση που ακολουθεί είναι σύντομη διότι έχουν κουραστεί. Ο χρόνος και η διάρκεια της 1^{ης} ΤΔ ήταν μεγάλη. Πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή κατά τον σχεδιασμό για τη διάρκεια των επόμενων ΤΔ.

Μετά την 1^η Τηλεδιάσκεψη/την επόμενη εβδομάδα

Συζήτηση για το Δημοτικό: υπάρχει φόβος για τους δασκάλους. Ξέρουν ότι στο δημοτικό μαλώνουν οι δάσκαλοι. Φόβος για τα μεγαλύτερα παιδιά. Δεν ξέρουν πώς να τα αντιμετωπίσουν. Διαβάζουμε βιβλία για τη μετάβαση. Φαίνεται να αναθεωρούν. Γίνεται συζήτηση για τον δάσκαλο της απομακρυσμένης τάξης. Τα σχόλια είναι πολύ θετικά τους έκανε εντύπωση ότι είναι καλός και δεν φωνάζει. Έχουν άλλη εικόνα και μάλλον είναι παγωμένη. Οι γονείς και οι φίλοι παίζουν σημαντικό ρόλο. Κάποια παιδιά εκφράζουν απόψεις που έχουν ακούσει από τους γονείς τους και σίγουρα δεν βοηθούν στη μετάβαση. [προβληματισμός/ προτείνεται συζήτηση με γονείς ατομικά]

Συνεχώς αναφέρουν «όσοοταν θα πάω στο δημοτικό θα» Φαίνεται πως για κάποια παιδιά είναι ένα μακρινό γεγονός.

Όταν αντιλαμβάνονται ότι έχει μείνει ένας μήνας και κλείνουν τα σχολεία επικρατεί αναστάτωση και έντονη συναισθηματική φόρτιση για κάποια παιδιά (Μ-Ν-Γ-Γ). Κάποια φαίνεται να χαίρονται που μεγαλώνουν.

2^η Τηλεδιάσκεψη

Ο χρόνος και η διάρκεια πολύ ικανοποιητική. Δεν κούρασε καθόλου. Γίνεται μια ακόμη δραστηριότητα για να θυμηθούμε τα ονόματα των παιδιών. Τα ίδια το είχαν ζητήσει.

ΤΑΙΝΙΑ: Η ταινία με την ημέρα του Οδυσσέα στο σχολείο τα άγγιξε. Ουσιαστικά ήταν όλα αυτά που είχαν αναφέρει. Είχαν πολλές ερωτήσεις. Ενθουσιάστηκαν που θα βοηθήσουν. Υπάρχει μια φανερή αλλαγή στο κλίμα της ομάδας. Νιώθουν σιγουριά και πως μπορούν να τον βοηθήσουν. Επικρατεί αισιοδοξία και πολύ θετικό κλίμα. Οι υποενότητες του θέματος τους άγγιξαν. Θετικά σχόλια για τον δάσκαλο της απομακρυσμένης τάξης. Χαίρονται όταν τον συναντούν. Συνεχίζουν να αναφέρονται στην θετική συμπεριφορά του.

Προετοιμασία σεναρίων.

Ευχάριστο κλίμα. Δηλώνουν την επιθυμία τους να ασχοληθούν με κάθε υποενότητα. Δημιουργούνται οι ομάδες. Συζητούν για το όνομα της κάθε ομάδας. Το έχουν ξανακάνει. Τα παιδιά δουλεύουν πολύ καλά. κάποια έχουν αναλάβει τον συντονισμό. Κάποια γράφουν όπως μπορούν τις ιδέες σε χαρτιά, κάποια τις ζωγραφίζουν σε Α3 για να μην τα ξεχάσουν. Η εκπαιδευτικός πηγαίνει από ομάδα σε ομάδα. Παρουσίαση των ιστοριών στα παιδιά των άλλων ομάδων. Υπάρχει ουσιαστικός σχολιασμός και κριτική. Η ομάδα της υποενότητας μαθήματα αναφέρεται στον δάσκαλο αρκετά. Υπάρχει προβληματισμός και αντίδραση από την αντίστοιχη ομάδα. «Δεν είστε ο δάσκαλος είστε τα μαθήματα». Τα σενάρια δεν ολοκληρώνονται/ δεν υπάρχει τέλος. Προβληματισμός με την απεικόνιση/ είναι μια ενιαία ζωγραφιά. Δεν φαίνεται η δράση/εξέλιξη της ιστορίας. «Τα άλλα παιδιά δεν θα το καταλάβουν». Αποφασίζουν την επόμενη ημέρα να ζωγραφίσουν ξανά σε φύλλο Α3 με κουτάκια.

Ολοκληρώνουν το σενάριο. Η εκπ/κος καταγράφει τις ιδέες και τα παιδιά αναλαμβάνουν την ζωγραφική. Ένας μαθητής από μια ομάδα δεν φαίνεται να μπορεί να συνεργαστεί /μιλάει συνεχώς και δεν αφήνει τα άλλα παιδιά να εκφραστούν. Επικρατεί ένταση. Η εκπαιδευτικός παρεμβαίνει- Γίνεται συζήτηση για αυτό το θέμα. Ο μαθητής επιμένει για κάποιες σκηνές, δεν θέλει να τις αφαιρέσουν. Η ομάδα το αποδέχεται και συνεχίζει. Ολοκληρώνουν το σενάριο.

3^η τηλεδιάσκεψη

Τα παιδιά διαμορφώνουν τον χώρο μόνα τους. Πλέον γνωρίζουν. Νιώθουν σιγουριά. Παρουσιάζουν τα σενάρια με αυτοπεποίθηση. Όλοι προσέχουν. Τα σχόλια είναι θετικά. Ακούγονται κάποιες ιδέες. Γίνονται ερωτήσεις.

Η διάρκεια ήταν πολύ καλή. Δεν κούρασε. Οι ομάδες λειτούργησαν πολύ καλά.

Οι ταινίες animation

Τα παιδιά χειρίζονται τις πλαστελίνες με δεξιοότητα. Είναι αγαπημένη ενασχόληση στο σχολείο. Φτιάχνουν τις φιγούρες με τους ήρωες και παίζουν.

1^η ομάδα: Σκηνικό σεναρίου. Αναζήτηση υλικών. Η πρώτη ομάδα δεν θέλει ήρωες με πλαστελίνη. Αποφασίζουν να φέρουν παιχνίδια από το σπίτι τους για την ταινία. Γίνεται μόνο η ηχογράφηση.

Επόμενη μέρα: Συγκεντρώνουν τους ήρωες. Φτιάχνουν το σκηνικό. Αποφασίζουν ποιόν θα κρατάνε. Ακούν την ηχογράφηση και φωτογραφίζουν. Υπάρχει δυσκολία στη φωτογράφιση. Οι φιγούρες πέφτουν. Δεν φαίνεται να απογοητεύονται. Είναι η πρώτη φορά που το κάνουν. Οι άλλες ομάδες παρακολουθούν και βοηθούν.

2^η ομάδα: Γνωρίζουν την διαδικασία. Είχαν φτιάξει ταινία και στο παρελθόν με δεινόσαυρους. Ηχογράφηση/Φωτογράφιση. Η συνεργασία είναι πολύ καλή. Τελειώνουν αμέσως. Η βοήθεια ήταν ελάχιστη από την εκπαιδευτικό.

3^η ομάδα: Συνεργάζονται για το σκηνικό. Κατασκευάζουν πολλά πράγματα με πλαστελίνη.

Ηχογράφιση/ στη φωτογράφιση θέλουν εφέ καπνού (πήρε πολύ χρόνο). Η ταινία είναι μεγάλη/πολλές σκηνές. Σε κάποιες φωτογραφίες βοήθησαν και μαθητές άλλων ομάδων που το είχαν ξανακάνει. Πολύ καλή συνεργασία.

Ικανοποίηση και ενθουσιασμός. Φτιάχνουν και άλλες ταινίες με ζώα. Πλέον γνωρίζουν τη διαδικασία. Προβολή των ταινιών στην ολομέλεια. Θετικά σχόλια από τα παιδιά. Περιμένουν με ανυπομονησία να τις δείξουν. Προτείνουν να φάμε και ποπ-κορν «να γίνουμε σαν σινεμά».

4^η τηλεδιάσκεψη

Υπάρχει πολύ μεγάλη εξοικείωση. Ένας από κάθε ομάδα αναφέρει την περίληψη της ταινίας και στη συνέχεια την παρακολουθούν. Το ποπ-κορν ενθουσίασε τα παιδιά. Πολύ θετικά σχόλια για τις ταινίες της απομακρυσμένη τάξης. Τα ενθουσίασε ο караγκιόζης. Ζήτησαν να την ξανά δουν μετά το τέλος της ΤΔ. Πολύ θετικές εντυπώσεις. Χάρηκαν που έδειξαν τις ταινίες τους.

Μετά την 4^η ΤΔ

Υπάρχει αρκετή συγκίνηση γιατί τα σχολεία κλείνουν. Κάποια παιδιά δηλώνουν τη λύπη τους και κάποια κλαίνε επειδή θα χάσουν τους φίλους τους και το παλιό τους σχολείο.

Οι συνεντεύξεις γίνονται με μεγαλύτερη σιγουριά από μέρους των παιδιών. Δεν υπάρχει άγχος. Οι ανησυχίες για το δημοτικό φαίνεται να υπάρχουν για κάποια παιδιά. Αναφέρονται στο δημοτικό που εκείνα θα πάνε και το συγκρίνουν με αυτά που βίωσαν. «Εκεί είναι καλοί οι δάσκαλοι (σχολείο συνεργάτης) αλλά στο δημοτικό που θα πάω εγώ...» Εκφράζουν φόβο για μια συγκεκριμένη εκπ/κο που φαίνεται να τους έχουν πει οι φίλοι και οι γονείς ότι δέρνει και μαλώνει. Παρά τη συναισθηματική φόρτιση των ημερών λόγω λήξης του διδ. Έτους ένας μαθητής δείχνει στο κινητό του μπαμπά του την νέα του ταινία που μόνος του έφτιαξε. Νιώθει περηφάνια. Ο μπαμπάς δεν φαίνεται να αντιλαμβάνεται την προσπάθεια του παιδιού. Αναφέρει ότι ο γιός του «θέλει να φτιάχνει συνέχεια ταινίες... αυτή τη δουλειά θα κάνει; Δεν ζεις έτσι». Οι ταινίες των μαθητών παρουσιάστηκαν επίσης σε ανοικτή εκδήλωση για τη λήξη του σχολικού έτους στην αυλή του σχολείου με όλους τους γονείς/συγγενείς.

Μια ακόμη μητέρα στέλνει στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο άλλη μια ταινία animation που έκανε το παιδί της λίγες ημέρες μετά το κλείσιμο των σχολείων. Η εν λόγω μητέρα ήταν ενθουσιασμένη.