

Μικρά παιδιά Μεγάλες προκλήσεις

ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ &
ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ

εισαγωγή - επιμέλεια
Λήδα Στεργίου



Μικρά παιδιά Μεγάλες προκλήσεις

**ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ &
ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ**

Ιανουάριος 2025

Τίτλος βιβλίου: Μικρά παιδιά - Μεγάλες προκλήσεις. Προσχολική εκπαίδευση & παιδιά με προσφυγική εμπειρία.

Επιμέλεια - Συλλογή κειμένων: Λήδα Στεργίου

Διόρθωση κειμένου: Δέσποινα Σαραφείδου, Λένα Σακαλή

Παραγωγή έκδοσης: citronio

Σελιδοποίηση: Κατερίνα Μανημάνη - citronio

Φωτογραφία εξωφύλλου: Π. Βακοπούλου & Ε. Μπόγρη

Έκδοση: Εργαστήριο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης & Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών - Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Πρώτη έκδοση: Ιανουάριος 2025

Η αναπαραγωγή του παρόντος έργου είναι ελεύθερη για μη εμπορικούς σκοπούς με παράκληση να αναφέρονται οι πηγές.

ISBN: 978-960-233-297-9 ebook

ISBN: 978-960-233-296-2 έντυπο

Μικρά παιδιά Μεγάλες προκλήσεις

ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ &
ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ

εισαγωγή - επιμέλεια
Λήδα Στεργίου

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή..... 7

Σόνια Βλάχου

Παιδιά-πρόσφυγες στα σύγχρονα προσφυγικά στρατόπεδα:
Στο πλέγμα της απομόνωσης, του αποκλεισμού
και της εκμετάλλευσης..... 32

Μαρία Σκαργιώτη

Η εκπαίδευση των παιδιών με προσφυγικό υπόβαθρο
μέσα από την εμπειρία του Συντονισμού Εκπαίδευσης
Προσφύγων στην Ήπειρο 48

Γιώργος Σιμόπουλος

«Θα μπορούσαμε καλύτερα»: Προκλήσεις στην τυπική
και μη τυπική εκπαίδευση μικρών παιδιών
με προσφυγική εμπειρία..... 56

Μιχάλης Παππάς

Διδάσκοντας σε ΔΥΕΠ: Η συμβολή της θεωρίας,
διδακτικές εφαρμογές και ο ρόλος του θεσμικού πλαισίου 96

Ευστρατία Σοφού

Η πρακτική άσκηση των προπτυχιακών φοιτητών/τριών του
Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών στις
ΔΥΕΠ των Ιωαννίνων 119

Παρασκευή Βακοπούλου, Ελένη Μπόγρη

Νηπιαγωγείο ΔΥΕΠ: Ένα σχολείο που μας δίδαξε πολλά 161

Δέσποινα Αργυροπούλου, Αλίκη Ζορμπαλά, Πέμη Καφαράκη, Φαίη Μποζίκη, Νίκη Ντρίζου, Πόλυ Πολυμενίδου, Δήμητρα Σταλικά, Μαργιάννα Χαλκή

«Μαυροτσούκαλοι σαν Πακιστανοί».
Παιδιά με προσφυγική εμπειρία σε νηπιαγωγεία των Ιωαννίνων:
Η οπτική προπτυχιακών φοιτητριών 175



ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σύντομη αναφορά στο ευρύτερο πλαίσιο

Καθώς οι εκτοπισμοί και οι αναγκαστικές μετακινήσεις κοινωνικών ομάδων πληθαίνουν, δημιουργούνται νέες και σύνθετες συνθήκες διαβίωσης για τους σύγχρονους πρόσφυγες και μετανάστες. Ένα από τα προβλήματα που ανακύπτουν σ' αυτό το πλαίσιο είναι η ανάγκη εκπαίδευσης των παιδιών τους, που απασχολεί τη διεθνή κοινότητα εφόσον τα μέτρα προστασίας που λαμβάνονται κατά καιρούς υπολείπονται πάντοτε των αναγκών τους (UNHCR, 2019- Greek Council for Refugees & Save the Children, 2021).

Από το 2015-16 έως σήμερα, οι νέες αυτές ομάδες των σύγχρονων προσφύγων/μεταναστών, ατόμων διωγμένων από αυταρχικά καθεστώτα, από τη βία, την απειλή, τη φτώχεια και τη συνεπαγόμενη απελπισία που τους επιφυλάσσει η παγκοσμιοποίηση ενός φιλελευθεροποιημένου κόσμου, ήρθαν να προστεθούν στις ομάδες των λογιζόμενων «Άλλων», απέναντι στους/ισ οποίους/ες τα δυτικά εθνικά κράτη κλήθηκαν και καλούνται να τοποθετηθούν. Η ανθρωπιστική ευρωπαϊκή παράδοση με διεθνείς συνθήκες, συμβάσεις και υπογεγραμμένες συμφωνίες τα δεσμεύει (τουλάχιστον νομικά) να υποδεχτούν και να προστατεύσουν τους εκτοπισμένους. Όμως, στο πλαίσιο των προταγμάτων της νεοφιλελεύθερης οικονομίας και πολιτικής, οι παρατεταμένες κοινωνικοοικονομικές κρίσεις, που ευνοούν τον ατομικισμό και την απομόνωση, σε συνδυασμό με τη διαχείριση της (εικονικής) πραγματικότητας με όρους στυγνά τεχνοκρατικούς, που στοχεύουν στο εκάστοτε επιθυμητό «κέρδος», συντελούν στην ανάπτυξη μιας δυσανεξίας απέναντι σ' αυτούς/ές των οποίων η παρουσία δεν συνδέεται με κάποιο άμεσα ορατό όφελος για τις κοινωνίες υποδοχής.

Στην προσπάθεια των πολιτών να διαχειριστούν τη γενικευμένη επισφάλεια, η δυσανεξία διογκώνεται και ξεσπά συχνά σε βίαιες αντιδράσεις εναντίον των προσφύγων/μεταναστών μετατρέποντάς τους σε αποδιοπομπαίους τράγους. Υποβοηθητικοί παράγοντες στην εξέλιξη αυτή είναι τα κυρίαρχα ΜΜΕ, τα κοινωνικά δίκτυα και ο κάθε είδους λαϊκιστικός λόγος, που εμφανίζουν την παρουσία των προσφύγων/μεταναστών να συνδέεται αιτιακά με κρίσιμα ζητήματα τα οποία οι κοινωνίες υποδοχής καλούνται να αντιμετωπίσουν (οικονομική κρίση, ανεργία, εγκληματικότητα, υγειονομικοί κίνδυνοι, πολιτισμική ομογενοποίηση κ.ά.) (d’Haenens et. al., 2019· Saridou et. al., 2023).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση, από το 2015, θέσπισε σειρά μέτρων για να ρυθμίσει την αυξανόμενη είσοδο αιτούντων άσυλο, ακροβατώντας μεταξύ της δέσμευσής της για διεθνή προστασία των προσφύγων και των προσπαθειών της να τους κρατήσει μακριά από το έδαφός της. Ο συχνά αυθαίρετος καθορισμός «ασφαλών τρίτων χωρών», η *Κοινή Δήλωση Ε.Ε. – Τουρκίας* προκειμένου να περιοριστεί η είσοδος των αιτούντων άσυλο στην Ευρώπη και οι συμφωνίες επανεισδοχής με τις χώρες προέλευσης της Αφρικής και τις χώρες διέλευσης των μεταναστών, όπως η Τουρκία, είναι ορισμένα από τα μέτρα που λήφθηκαν με σκοπό την προστασία του «φρουρίου» της Ε.Ε.¹ Οι πολιτικές εξωτερίκευσης των συνόρων της Ε.Ε. –της ανακοπής δηλαδή των αφίξεων προ των συνόρων της– θέτουν σε σοβαρό κίνδυνο τα δικαιώματα των μετακινούμενων

¹ Οι συμφωνίες επανεισδοχής είναι είτε επίσημες συμφωνίες, είτε άτυπα μνημόνια σύμφωνα με τα οποία μια κυβέρνηση αναλαμβάνει την υποχρέωση να δεχτεί απελαθέντες από άλλη χώρα. Αυτές οι συμφωνίες χρησιμοποιούνται συχνά για να ενθαρρύνουν τις χώρες μέσω των οποίων περνούν οι μετανάστες να ελέγχουν τις μεταναστευτικές κινήσεις προς την Ευρώπη. Εάν οι διερχόμενοι μετανάστες, συμπεριλαμβανομένων αυτών που δεν πέτυχαν παροχή ασύλου, επιστραφούν σε μια χώρα που έχει υπογράψει συμφωνία επανεισδοχής, η εν λόγω χώρα αναλαμβάνει την ευθύνη τους. Ως αποτέλεσμα, οι χώρες διέλευσης που έχουν προχωρήσει σε τέτοιες συμφωνίες είναι πιο πιθανό να αποτρέψουν την είσοδο μεταναστών στο έδαφός τους καθ’ οδόν προς την Ευρώπη, επεκτείνοντας έτσι τα ευρωπαϊκά σύνορα πιο πέρα (εξωτερίκευση/externalization). Οι συμφωνίες επανεισδοχής συχνά συνοδεύονται από προγράμματα βοήθειας ή τεχνικής υποστήριξης, με στόχο την ενίσχυση της ικανότητας των χωρών αυτών να ελέγχουν τη μετανάστευση, μετατρέποντάς τις σε «κράτη-ασπίδες». Η εν λόγω βοήθεια/υποστήριξη μπορεί να περιλαμβάνει εκπαίδευση του προσωπικού ελέγχου συνόρων, παροχή τεχνικής υποστήριξης για την ανάπτυξη και τη βελτίωση των συστημάτων ελέγχου συνόρων, χρηματοδότηση για την ανάπτυξη υποδομών και πόρων που απαιτούνται για την αποτελεσματική διαχείριση των μεταναστευτικών «ροών» κ.ά. Για μια αναλυτική παρουσίαση όλων των σχετικών μέτρων, βλ. Ruhmann & FitzGerald (2017).

ανθρώπων (Frelick et. al., 2016), επικυρώνοντας παράλληλα την κοινωνική πρόσληψή τους ως επικίνδυνων ανεπιθύμητων και ασφαλώς υποσκάπτοντας τις προοπτικές αποτελεσματικής υποδοχής και ένταξής τους στις ευρωπαϊκές κοινωνίες. Προς αυτή την αποτρεπτική κατεύθυνση φαίνεται να κινείται και το πρόσφατο σύμφωνο για τη μετανάστευση στο οποίο κατέληξαν η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, το Συμβούλιο της Ε.Ε. και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. Σύμφωνα με τη Διεθνή Αμνηστία (2023, 2024), η συμφωνία αυτή θα καθηλώσει περισσότερα μετακινούμενα άτομα στα σύνορα της Ευρώπης, μειώνοντας τις δυνατότητες και τις εγγυήσεις που δικαιούνται οι αιτούντες άσυλο, καθιστώντας δυσκολότερη την πρόσβασή τους σε ασφαλή περιβάλλοντα και πλήττοντας συνολικά τα δικαιώματά τους.

Η θέση της Ελλάδας μέσα σε αυτή την πολύπλοκη εξίσωση είναι δυσχερής και κρίσιμη. Ως μία από τις κύριες πύλες εισόδου στην Ευρώπη, και επομένως τόπος διέλευσης των εκτοπισμένων που προέρχονται κυρίως από την ανατολή, απαιτεί συγκροτημένες πολιτικές υποδοχής και ένταξης, αλλά και διεθνούς υποστήριξης. Η απουσία, ωστόσο, ουσιαστικά ενταξιακής ευρωπαϊκής μεταναστευτικής πολιτικής και αλληλεγγύης εξαργυρώθηκε τα τελευταία χρόνια σε αδρή χρηματοδότηση προς το ελληνικό κράτος². Αυτό με τη σειρά του κατασκεύασε απόμακρ(υσμέν)ους χώρους, μάλλον κράτησης παρά φιλοξενίας, για τα ξένα σώματα την πλειονότητα των οποίων αποβάλλει από τον κοινωνικό ιστό³.

Αυτή την αποβολή των ξένων σωμάτων απαιτεί και η πανευρωπαϊκή άνοδος μιας συντηρητικής έως ακροδεξιής ιδεολογίας που παρατηρείται, για την οποία ο (φτωχός) ξένος –ειδικά μάλιστα αν είναι και μουσουλμάνος– ανάγεται σε απειλητικό εχθρό προς εξαφάνιση (Eatwell & Goodwin, 2018). Συγχρόνως, οι πολιτικές εντάσεις, οι πόλεμοι, ο αυταρχισμός και η οικονομική εξαθλίωση, που συνιστούν παράγοντες απώθησης, εξακολουθούν ή και επιδεινώνονται σε χώρες όπως το Αφγανιστάν, η Συρία, η Αίγυπτος, η Ερυθραία, η Παλαιστίνη, η

² Ενδεικτικά, την περίοδο 2014-2020 η Ελλάδα έλαβε από την Ε.Ε. οικονομική υποστήριξη ύψους 3,39 δισεκατομμυρίων ευρώ για τη διασφάλιση αξιοπρεπών συνθηκών διαβίωσης για τους αιτούντες άσυλο, την υποστήριξη έργων ένταξης, την καλύτερη διαχείριση των συνόρων και άλλα έργα διαχείρισης της μετανάστευσης ενώ το 75% του αντίστοιχου ποσού που έχει εγκριθεί για την περίοδο 2021-2027 ανέρχεται στο 1,5 δισεκατομμύριο ευρώ. Βλ. σχετικά European Commission. (n.d.).

³ Για μία ανάγνωση της μεταχείρισης των αιτούντων άσυλο και των προσφύγων ως απανθρωποποιημένων απόντων ξένων σωμάτων και τη σύνδεση μιας τέτοιας κοινωνικοπολιτικής στάσης με την εκπαίδευση, βλ. Στεργίου (υπό έκδοση).

Υεμένη, το Σουδάν και άλλες από τις οποίες προέρχεται η πλειονότητα των εισερχόμενων στην Ελλάδα το 2024 (UNHCR, 2024b), συμπεριλαμβανομένης και της Ουκρανίας, τρίτης κατά σειρά χώρας προέλευσης των εισερχόμενων στα τέλη του 2022 (UNHCR, 2023).

Είναι, επομένως, κρίσιμης σημασίας για την έκβαση της εκπαιδευτικής πορείας των παιδιών με προσφυγική εμπειρία οι ευρύτερες πολιτικές που υιοθετούνται για την είσοδο, παραμονή και διαβίωση των ίδιων και των οικογενειών τους. Είναι προφανές ότι το σχολείο δεν λειτουργεί *in vitro*, αλλά απορροφά και μεταβολίζει τις κοινωνικές στάσεις, έναντι των προσφύγων εν προκειμένω, οι οποίες με τη σειρά τους προσδιορίζονται σε μεγάλο βαθμό από τις πολιτικές διαχείρισης αυτού του πληθυσμού.

Δεδομένου ότι αντικείμενο αυτού του βιβλίου είναι η προσχολική εκπαίδευση παιδιών με προσφυγική εμπειρία, ακολουθεί μία σύντομη αναφορά στη σημασία αυτής της, συχνά παραγνωρισμένης, εκπαιδευτικής βαθμίδας, για να εστιάσουμε στη συνέχεια στην προσχολική εκπαίδευση που απευθύνεται στο συγκεκριμένο μαθητικό κοινό που μας απασχολεί.

Η προσχολική ηλικία και εκπαίδευση

Η αυξημένη νευροπλαστικότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας σε συνδυασμό με τη σωρευτική φύση της εκπαίδευσης υπογραμμίζουν τη σημασία και τα εκτεταμένα οφέλη της προσχολικής εκπαίδευσης. Εάν τα παιδιά είναι πιο εύπλαστα σε αυτό το στάδιο της ανάπτυξης τους και εάν η μετέπειτα εκπαίδευση βασίζεται στα κεκτημένα προηγούμενων εκπαιδευτικών περιόδων, τότε προκύπτει με σαφήνεια η κρίσιμη σημασία της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής βαθμίδας για την περαιτέρω εξέλιξη των μικρών παιδιών. Με την ίδια λογική, τα παιδιά που προέρχονται από λιγότερο ευνοημένα περιβάλλοντα δεν μπορεί παρά να επωφελούνται περισσότερο από την πρόσβασή τους σε προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα υψηλής ποιότητας (Vandenbroeck et al., 2018, p. 63· UNESCO, 2021).

Τα οφέλη της προσχολικής εκπαίδευσης είναι ποικίλα και πολυεπίπεδα: Έχει ευεργετικό αντίκτυπο στη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς και στη μετέπειτα σχολική τους σταδιοδρομία. Καλύτερες σχολικές επιδόσεις και υψηλότερα ποσοστά ολοκλήρωσης του σχολείου είναι κάποια από τα βασικά εκπαιδευτικά οφέλη (Barnett, 2011). Πέρα όμως από τα αμιγώς εκπαιδευτικά οφέλη, η συμμετοχή των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση έχει θετική επίδραση μακροπρόθεσμα, σε κομβικούς τομείς όπως

η αγορά εργασίας, η φτώχεια και η ανισότητα, η υγεία και η δικαιοσύνη (Britto et al., 2017· Vandembroeck et al., 2018). Ειδικότερα, όσον αφορά την αγορά εργασίας, τα παιδιά που παρακολουθούν προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης έχουν περισσότερες ευκαιρίες μελλοντικής απασχόλησης, αυξημένη παραγωγικότητα, συνεπώς και αποδοχές, ειδικά μάλιστα αυτά τα οποία βρίσκονται σε κατάσταση φτώχειας ή σε άλλες αντίξοες συνθήκες. Πέρα όμως από τα ίδια τα παιδιά, η συμμετοχή τους σε προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης ευνοεί τη συμμετοχή στην αγορά εργασίας και των γονέων, ειδικά των μητέρων, αφού βελτιώνει τις επαγγελματικές τους επιδόσεις επηρεάζοντας, ταυτόχρονα, θετικά τις υλικές συνθήκες διαβίωσής τους, τις φιλοδοξίες αλλά και τη συμπεριφορά τους, επιδράσεις ιδιαίτερα σημαντικές για οικογένειες που βρίσκονται στο όριο της φτώχειας ⁴.

Δεν θα επεκταθούμε εδώ στην ανάλυση όλων των διαστάσεων της ευεργετικής δράσης της προσχολικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, πριν εστιάσουμε σε εκείνες τις διαστάσεις που αφορούν άμεσα τα παιδιά με προσφυγική εμπειρία, σημαντικό είναι να έχουμε μία συνολική εικόνα των τρόπων με τους οποίους αυτή η εκπαίδευση επιδρά τόσο σε ατομικό, όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, περιλαμβάνοντας άμεσα οφέλη για τα παιδιά, τους γονείς/κηδεμόνες τους και τους κρατικούς θεσμούς. Αμέσως παρακάτω παρατίθεται μία συνθετική αποτύπωση των θετικών αυτών επιδράσεων στις ποικίλες τους διαστάσεις, έτσι όπως αποτυπώνεται στη συστηματική ανασκόπηση των Vandembroeck et al. (2018).

⁴ Ενδεικτικά, μελέτη που έγινε στη Γερμανία (Gambaro et al., 2019) ανέδειξε ότι η συμμετοχή των παιδιών σε προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης που ενέτασσαν την πολυγλωσσία επέδρασε θετικά στην κατάκτηση της γλώσσας υποδοχής εκ μέρους των γονέων, ειδικά των μητέρων, και αυτή με τη σειρά της στις προοπτικές επαγγελματικής αποκατάστασης των μητέρων στον τομέα της προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας.

	ΠΑΙΔΙΑ	ΓΟΝΕΙΣ	ΚΥΒΕΡΝΗΣΗ – ΚΟΙΝΩΝΙΑ
Εκπαίδευση γνωστική και μη γνωστική	Υψηλότερα επιτεύγματα και βελτιωμένη ανάπτυξη. Μειωμένη επανάληψη τάξεων. Λιγότερος χρόνος που αφιερώνεται στην ειδική αγωγή ή σε πρόσθετα μαθήματα. Υψηλότερα ποσοστά ολοκλήρωσης τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Βελτιωμένη ευημερία.	Ευκαιρία να συνεχίσουν τη δική τους εκπαίδευση.	Καλύτερα καταρτισμένο εργατικό δυναμικό. Μειωμένες δαπάνες για ορισμένα μέτρα που σχετίζονται με την εκπαίδευση.
Αγορά εργασίας	Βελτιωμένη απασχολησιμότητα. Υψηλότεροι μισθοί και μη μισθολογικές αποδοχές.	Αυξημένη συμμετοχή στην αγορά εργασίας (ιδιαίτερα των μητέρων). Υψηλότερες αποδοχές.	Λιγότερη ανεργία. Υψηλότερα φορολογικά έσοδα. Λιγότερες δαπάνες για πρόνοια και άλλα είδη επιδομάτων.
Φτώχεια / Ένταξη	Μειωμένος κίνδυνος φτώχειας και ανισότητας. Βελτιωμένη ένταξη.	Μειωμένος κίνδυνος φτώχειας.	Λιγότερη φτώχεια. Χαμηλότερη ανισότητα. Περισσότερη κοινωνική συνοχή.
Υγεία	Βελτιωμένα αποτελέσματα υγείας.	Βελτιωμένα αποτελέσματα υγείας.	Λιγότερες δαπάνες για πολιτικές που σχετίζονται με την υγεία.
Ποινική δικαιοσύνη	Χαμηλότερη συχνότητα κακοποίησης και εγκληματικής συμπεριφοράς. Λιγότερος χρόνος στη φυλακή.	Χαμηλότερη συχνότητα εγκληματικής συμπεριφοράς.	Μειωμένες δαπάνες για το σύστημα ποινικής δικαιοσύνης.
Άλλα	Περισσότερη υποστήριξη.	Περισσότερη υποστήριξη από άλλους γονείς και επαγγελματίες.	

Πίνακας 1: Τα κύρια οφέλη της Προσχολικής Εκπαίδευσης και Φροντίδας ανά ομάδα και τύπο επιπτώσεων.

Πηγή: Vandenbroeck et al. (2018, p. 65).

Προσχολική εκπαίδευση και παιδιά με προσφυγική εμπειρία

Δίπλα στα πολυεπίπεδα οφέλη της προσχολικής εκπαίδευσης για την ανάπτυξη και ευημερία των παιδιών συνολικά, πρέπει να τονιστεί η σπουδαιότητα της ένταξης και συμμετοχής των παιδιών των προσφύγων σε αυτή την εκπαίδευση, δεδομένου ότι συνδέεται άμεσα και συστηματικά με την ένταξή τους στις κοινωνίες υποδοχής, καθώς η πρώτη συνιστά υποσύνολο της δεύτερης (Bouchane, 2018· UNHCR, 2019· UNESCO, 2021· Vindrola et al., 2023· UNHCR, 2024a).

Τα περιβάλλοντα προσχολικής εκπαίδευσης συνιστούν ένα από τα πρώτα σημεία επαφής αυτών των παιδιών και των οικογενειών τους με τις κοινότητες στις οποίες βρέθηκαν μετά τον εκτοπισμό τους. Κατά συνέπεια, η συστηματικότητα και η ποιότητα μιας τέτοιας επαφής είναι κρίσιμη για τις θετικές ή αρνητικές εμπειρίες και αναπαραστάσεις που θα αποκτήσουν οι προσφυγικές οικογένειες για τις κοινωνίες υποδοχής, επομένως και για την ψυχοκοινωνική επένδυσή τους σε αυτές.

Τα περιβάλλοντα προσχολικής εκπαίδευσης μπορεί να λειτουργήσουν ως δι-αμεσολαβητικοί χώροι στους οποίους συναντώνται οικογένειες προσφύγων και μη προσφύγων, έχοντας τη δυνατότητα να αναπτύξουν δεσμούς και να μοιραστούν σκέψεις, φιλοδοξίες και στόχους για τα παιδιά τους. Οι κίνδυνοι που αντιμετωπίζουν τα μικρά παιδιά με προσφυγική εμπειρία αμβλύνονται, το κοινωνικό και μορφωτικό τους κεφάλαιο επεκτείνεται, οι δυνατότητες αποτελεσματικής ένταξής τους αυξάνονται και, μαζί με αυτές, αυξάνονται και οι μελλοντικές τους ευκαιρίες που, συγκριτικά με τα υπόλοιπα παιδιά, είναι πολύ περιορισμένες (Vindrola et al., 2023). Ωστόσο, υπάρχουν βασικές προϋποθέσεις για να λειτουργήσει με αυτό τον θετικό τρόπο η προσχολική εκπαίδευση και είναι πολλά τα εμπόδια και οι δυσλειτουργίες που εντοπίζονται διεθνώς.

Ένα πρώτο και κρίσιμο θέμα αφορά την ίδια την πρόσβαση των παιδιών με προσφυγικό υπόβαθρο στις υπηρεσίες προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας. Η ανισότητα στην πρόσβαση για παιδιά που προέρχονται από εθνικές μειονότητες ή που έχουν μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο εξακολουθεί να υφίσταται, όχι μόνο σε χώρες που βρίσκονται σε κρίση, αλλά και σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες (UNHCR, 2019· UNESCO, 2021· UNHCR, 2024a). Οι πόροι που διατίθενται για την προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα είναι περιορισμένοι, τα διαθέσιμα προγράμματα συχνά δεν πληρούν τις απαραίτητες ποιοτικές προϋποθέσεις και οι εκπαιδευτικοί που απασχολούνται σε αυτά φαίνονται σε μεγάλο βαθμό ανέτοιμοι, όπως θα δούμε και παρακάτω, να ανα-

λάβουν και να εφαρμόσουν ένα παιδαγωγικό έργο που να ανταποκρίνεται στις γνωστικές και ψυχοκοινωνικές ανάγκες των παιδιών με προσφυγική/μεταναστευτική εμπειρία (Bouchane, 2018).

Βασικότερη προϋπόθεση επιτυχίας των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που απευθύνονται σε παιδιά προσφύγων είναι να διέπονται από συμπεριληπτικές και ενταξιακές αρχές. Αυτό προϋποθέτει και συνεπάγεται πολλά, τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, όσο και σε επίπεδο παιδαγωγικών εφαρμογών. Για παράδειγμα, η συμπερίληψη του γλωσσοπολιτισμικού κεφαλαίου αυτών των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και η καλλιέργεια του αισθήματος του ανήκειν στις κοινότητες μάθησης αποτελούν κομβικά χαρακτηριστικά ενός ενταξιακού προγράμματος χωρίς αποκλεισμούς. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, είναι απαραίτητο να διασφαλίζεται η ενεργητική συμμετοχή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία, η θετική αλληλεπίδρασή τους με ενήλικους και συνομήλικους/ες και η συνολική υποστήριξη της προσαρμογής τους. Τα παραπάνω προϋποθέτουν με τη σειρά τους πόρους, προθέσεις και οργάνωση, ευέλικτα και προσαρμοσμένα αναλυτικά προγράμματα, όπως και εκπαιδευτικούς πρόθυμους/ες και ικανούς/ές να τα υλοποιήσουν. Ωστόσο, σύμφωνα με την Unesco (2021), οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας σπάνια είναι προετοιμασμένοι για συμπεριληπτικές πρακτικές (σ. 12), καθώς ενδέχεται να εκφράζουν αρνητικές πεποιθήσεις σχετικά με την ένταξη, να μην προσαρμόζουν τις παιδαγωγικές τους στρατηγικές στις ανάγκες των μαθητών/τριών, ή να μη διαθέτουν εξειδικευμένες δεξιότητες, όπως η εξατομικευμένη διδασκαλία και αξιολόγηση.

Συνοψίζοντας τις προτάσεις για τη βελτίωση της προσχολικής εκπαίδευσης που απευθύνεται σε παιδιά με προσφυγικό υπόβαθρο, έτσι όπως παρουσιάζονται στις διεθνείς εκθέσεις (UNHCR, 2019· Bouchane, 2018· Britto et al., 2018· Vindrola et al., 2023· UNHCR, 2024a), προκύπτει η ανάγκη άμεσων αντιμετώπισης των παρακάτω ζητημάτων:

- **Προσαρμογή των πολιτικών και προτύπων** έτσι ώστε να εξασφαλίζεται η συμμετοχή των παιδιών προσφύγων στις υπηρεσίες προσχολικής εκπαίδευσης.
- **Αύξηση των επενδύσεων** σε εκπαιδευτικά προγράμματα για παιδιά προσφύγων προσχολικής ηλικίας, προκειμένου να εξασφαλιστεί η πρόσβασή τους σε υψηλής ποιότητας εκπαίδευση.
- **Διενέργεια ολοκληρωμένων και συντονισμένων αξιολογήσεων των αναγκών** των προσφύγων στην οποία να ενσωματώνονται πληροφορίες σχετικά με την παιδική προστασία, την εκπαίδευση, την (ψυχική) υγεία και τη διατροφή και διασύνδεσή τους με όλες τις σχετικές υπηρεσίες.

- **Παροχή ευέλικτων, ολιστικών προγραμμάτων** τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης, προσαρμοσμένων στις εκπαιδευτικές ανάγκες των προσφύγων, που θα λαμβάνουν υπόψη και θα σέβονται το πολιτισμικό, γλωσσικό και ψυχοκοινωνικό τους περιβάλλον και κεφάλαιο.
- **Παροχή προγραμμάτων γλωσσικής εκμάθησης** για παιδιά με ελλιπή επάρκεια στη γλώσσα του σχολείου.
- **Παροχή ψυχοκοινωνικής υποστήριξης** για την αντιμετώπιση τυχόν συναισθηματικών ή κοινωνικών δυσκολιών, τόσο των μαθητών/τριών, όσο και των οικογενειών προσφύγων.
- **Δημιουργία ασφαλών περιβαλλόντων** και χώρων παιχνιδιού για τα παιδιά προσφύγων, όπου μπορούν να μάθουν και να αναπτύξουν δεξιότητες με ασφάλεια και ελευθερία.
- **Συνεργασία με τις κοινότητες** και κοινοτική συμμετοχή των προσφύγων. Συνδημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δράσεων που προάγουν τη συμμετοχή και την κοινωνική συνοχή.
- **Αύξηση της πρόσβασης σε εξειδικευμένη κατάρτιση** ποιότητας για εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας.

Η κατάσταση των πραγμάτων στην Ελλάδα, πολύ συνοπτικά

Στην Ελλάδα, οι ρυθμίσεις για την εκπαίδευση των παιδιών μεταναστών και προσφύγων διαμορφώθηκαν από τη δεκαετία του 1990, εξασφαλίζοντας πρόσβαση στην υποχρεωτική εκπαίδευση για κάθε παιδί, ανεξάρτητα από τη νομική κατάσταση της οικογένειάς του. Με τον Ν. 2413/1996 με τίτλο «Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», ιδρύθηκαν Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στα οποία εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων, προσαρμοζόμενα στις «ιδιαιτέρες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών τους» (Άρθρο 34, παρ. 2)⁵. Το γεγονός ότι η μερίδα του λέοντος

⁵ Στο πλαίσιο του ίδιου νόμου, ιδρύθηκε το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ) που είχε συμβουλευτικό ρόλο, ενώ οι θεσμοί των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων προϋπήρχαν, αρχικά για την υποστήριξη των παλιννοστούντων μαθητών. Για μια ιστορική αναδρομή, αλλά και λεπτομερή περιγραφή των σχετικών ρυθμίσεων της συγκεκριμένης περιόδου, βλ. Νικολάου (2011, κεφ. 2). Για μια συνοπτική ιστορική αναδρομή, συμπεριλαμβανομένων και των πιο πρόσφατων ρυθμίσεων για τα παιδιά προσφύγων, βλ. Γουβιάς (2020).

στον νόμο αυτό αφορά την ελληνική παιδεία στο εξωτερικό και μόνο δύο άρθρα του τη «διαπολιτισμική» εκπαίδευση στην Ελλάδα, σε συνδυασμό με την ιδιαιοποίηση (Δαμανάκης, 2004) του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού που εισάγει (ιδιαίτερα σχολεία για ιδιαίτερα παιδιά), μαρτυρά έναν προσανατολισμό πλημμελέστατα διαπολιτισμικό.

Στο μεγάλο χρονικό διάστημα που ακολούθησε, η πλειονότητα των παιδιών μεταναστών σχολικής ηλικίας φοίτησαν στα τυπικά δημόσια σχολεία, τα οποία δεν θεωρήθηκε απαραίτητο να αναμορφωθούν συστηματικά ενσωματώνοντας παιδαγωγικές αρχές και πρακτικές με διαπολιτισμικό πρόσημο. Παράλληλα, η αυξανόμενη ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού –ατομική, κοινωνική, πολιτισμική– μοιάζει να παρέμεινε αόρατη στα μάτια της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής, με αποτέλεσμα τη ρητή ή άρρητη κυριαρχία αφομοιωτικών προσεγγίσεων που υπηρετούν ένα μονοπολιτισμικό παράδειγμα, ως εγγύηση συγκρότησης στιβαρών εθνικών ταυτοτήτων.

Μπορεί, όσο περνούν τα χρόνια, η εξοικείωση με τον όρο «διαπολιτισμική εκπαίδευση» να ενισχύεται, δεν είναι όμως καθόλου προφανές ότι έχει κατακτηθεί η κατανόηση της έννοιας, όπως και η μετάφρασή της σε παιδαγωγικές πρακτικές. Σκοπός της κριτικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν είναι η επιφανειακή γνωριμία με διαφορετικούς πολιτισμούς, ούτε η συνθηματολογία του τύπου «όλοι διαφορετικοί / όλοι ίσοι», αλλά ο γενικότερος εκπαιδευτικός και κοινωνικός μετασχηματισμός προς μια παιδαγωγική ίσων ευκαιριών και κοινωνικής δικαιοσύνης. Σε αυτό το πλαίσιο, η κριτική επεξεργασία και ανάλυση της κοινωνικής και εκπαιδευτικής πραγματικότητας, έτσι όπως διαμορφώνεται μέσα από τις σχέσεις εξουσίας, τις διακρίσεις και τις κοινωνικές ανισότητες, συνιστά κεντρικό ζητούμενο (Μάγος, 2022). Μια μεγάλη και διαρκής παρεξήγηση που συναντάται στον εκπαιδευτικό κόσμο σχετίζεται και με την πεποίθηση ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά μόνο τους «διαφορετικούς», και απευθύνεται αποκλειστικά σε αυτούς, και μάλιστα τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς. Ωστόσο, η πολυμορφία είναι συστατικό στοιχείο κάθε ατόμου, είτε προέρχεται από το ίδιο, είτε από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον. Όμως, η μακροχρόνια ομογενοποιητική στάση και δράση της εθνικής μας εκπαίδευσης έχει αποτυπωθεί βαθιά στις αντιλήψεις και καλοπροαίρετων εκπαιδευτικών που, συχνά χωρίς να το αντιλαμβάνονται, υποδέχονται θερμά και συνοδεύουν τους μαθητές και τις μαθήτριές τους σε μια πορεία αφομοίωσης.

As επανέλθουμε όμως στα θεσμικά μέτρα: Το 2016, μετά τις μαζικές αφίξεις αιτούντων άσυλο και προσφύγων του 2015, το Υπουργείο Παιδείας, με τη βοήθεια της Επιτροπής Στήριξης των Παιδιών των Προσφύγων που συγκρο-

τήθηκε, δημιούργησε ένα επιπλέον πλέγμα ρυθμίσεων για τους πρόσφυγες μαθητές, καθορίζοντας το σχολικό έτος 2016-2017 ως «προενταξιακό» ή «μεταβατικό»⁶. Στο πλαίσιο αυτό προβλέφθηκαν τα ακόλουθα: 1) Ανάπτυξη προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης στα Κέντρα Υποδοχής Προσφύγων. 2) Δημιουργία Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ), για παιδιά προσφύγων που διαμένουν σε Κέντρα Υποδοχής Προσφύγων. Οι ΔΥΕΠ λειτουργούν σε κοντινά Δημοτικά και Γυμνάσια σχολεία κατά τις απογευματινές ώρες (14:00-18:00), μετά το πέρας του τυπικού πρωινού σχολικού προγράμματος. 3) Επανενεργοποίηση του θεσμού των Τάξεων Υποδοχής για την υποστήριξη των παιδιών προσφύγων που ζουν στις αστικές περιοχές. 4) Δημιουργία του θεσμού των Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ), μόνιμων εκπαιδευτικών που λειτουργούν ως διαμεσολαβητές ανάμεσα στο επίσημο σχολικό σύστημα και στις οικογένειες προσφύγων και αιτούντων άσυλο σε όλη τη χώρα.

Εύκολα διαπιστώνει κανείς ότι, με βάση τις παραπάνω ρυθμίσεις, δημιουργήθηκε μία μάλλον διαχωριστική εκπαίδευση, η οποία δεν βασίστηκε σε εκπαιδευτικά ή κοινωνικά κριτήρια, αλλά στον τόπο διαμονής των αιτούντων άσυλο και των προσφύγων, που συχνά συνδέεται και με τη νομική τους κατάσταση. Έτσι, τα παιδιά που ζουν σε αστικές περιοχές έχουν πρόσβαση στο τυπικό (πρωινό) σχολείο, με όλες τις εκπαιδευτικές υποδομές που παρέχονται σε αυτό, ενώ τα παιδιά που ζουν στα Κέντρα Υποδοχής καλούνται να παρακολουθήσουν το απογευματινό, απομονωμένο και μερικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα των ΔΥΕΠ, στις οποίες προσφέρεται μειωμένος αριθμός μαθημάτων και απασχολούνται κυρίως αναπληρωτές εκπαιδευτικοί χωρίς σχετική εμπειρία ή εξειδίκευση. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στην ετήσια έκθεση 2018 του Συνηγόρου του Πολίτη, «η ένταξη των παιδιών στο εκπαιδευτικό σύστημα σχεδιάστηκε στη βάση μιας διχοτόμησης και της δημιουργίας δύο παράλληλων συστημάτων αναλόγως του τόπου διαβίωσης των παιδιών» (Συνήγορος του Πολίτη, 2019, σ. 10).

Όσον αφορά την εκπαίδευση των παιδιών που διαμένουν σε δομές φιλοξενίας προσφύγων και σε Κέντρα Υποδοχής και Ταυτοποίησης (ΚΥΤ), έχουν εντοπιστεί σημαντικές δυσλειτουργίες, με αποτέλεσμα την ιδιαίτερα περιορισμένη πρόσβαση στην εκπαίδευση ή τον αποκλεισμό από αυτή για την πλειονότητα

⁶ Για μια αναλυτική παρουσίαση του ελληνικού παραδείγματος μέριμνας για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων, βλ. Στεργίου & Σιμόπουλος (2019, σσ. 80-101).

των παιδιών που διαμένουν σε αυτές τις δομές. Τα βασικά εμπόδια που αναφέρονται σε σχετικές εκθέσεις⁷ αφορούν:

- Τις σημαντικές καθυστερήσεις στις εγγραφές των παιδιών λόγω έλλειψης κενών θέσεων ή/και προσωπικού στα σχολεία.
- Τη διάσταση μεταξύ διαθέσιμων ποσοστών εγγραφών από τη μία και πραγματικής φοίτησης από την άλλη. Παράλληλα, κρίσιμο είναι το ζήτημα της απουσίας έγκυρων, επίσημων, ενιαίων και αξιόπιστων αριθμητικών δεδομένων που αφορούν τα παιδιά προσφύγων και την εκπαίδευσή τους.
- Τις σημαντικές καθυστερήσεις στη στελέχωση και έναρξη λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής.
- Τα σοβαρά προβλήματα ανάθεσης και λειτουργίας της μεταφοράς των παιδιών από τις δομές διαμονής τους προς τα σχολεία.
- Τη δραματική μείωση σχολικής φοίτησης αυτών των παιδιών κατά τη διάρκεια της πανδημίας, λόγω απαγόρευσης εξόδου από τις δομές διαμονής αλλά και αδυναμίας συμμετοχής τους σε εξ αποστάσεως εκπαίδευση.
- Τον κοινωνικό και εκπαιδευτικό αποκλεισμό που συνεπάγονται οι διακρίσεις απέναντι στα μη ελληνόφωνα αυτά παιδιά και οι συνθήκες εγκλεισμού στις οποίες ζουν, χάνοντας τις ευκαιρίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τις τοπικές κοινότητες.

Κρίσιμη σημασίας είναι το τελευταίο από τα προαναφερθέντα ζητήματα, που αφορά την απουσία κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Θα επιμείνουμε σε αυτό, καθώς συνδέεται άμεσα με την προσχολική εκπαίδευση και θεματοποιείται από το σύνολο των συντελεστών του βιβλίου. Ενώ, με την πάροδο του χρόνου, οι εγγραφές των μαθητών/τριών με προσφυγική εμπειρία αυξήθηκαν και σε αρκετές περιπτώσεις –τα Γιάννενα είναι μία τέτοια– η λειτουργία των ΔΥΕΠ Δημοτικού και Γυμνασίου περιορίστηκε άτυπα στην πράξη, οι ΔΥΕΠ προσχολικής εκπαίδευσης παραμένουν αμετακίνητες. Ας θυμίσουμε εδώ ότι οι ρυθμίσεις για την εκπαίδευση προσφύγων προέβλεπαν πως «ειδικά για την εκπαίδευση των παιδιών ηλικίας 4-5 ετών που διαμένουν στα κέντρα φιλοξενίας ιδρύονται ΔΥΕΠ ως Παραρτήματα Νηπιαγωγείων οι οποίες θα λειτουργούν εντός των κέντρων φιλοξενίας» (ΦΕΚ 3049/Β΄/23-9-2016, άρθρο 1, παρ. 2). Πρόκειται για μία συνθήκη πλήρους κοινωνικού αποκλεισμού των μικρών παιδιών, τα οποία παραμένουν διαρκώς μέσα στις όλο και πιο περικλειστές με τείχη και

⁷ Βλ. ενδεικτικά, Συνήγορος του Πολίτη (2021)· Greek Council for Refugees & Save the Children (2021)· RSA (2021)· Συνήγορος του Πολίτη (2024).

συρματοπλέγματα δομές «φιλοξενίας». Φοιτούν σε τάξεις-κοντέινερ, χωρίς καμία αλληλεπίδραση με συνομήλικα ελληνόφωνα παιδιά, ενώ η οποιαδήποτε προσπάθεια εξόδου από το camp προσκρούει σε πολυδαίδαλες και, τις περισσότερες φορές, άκαρπες γραφειοκρατικές διαδικασίες.

Οι ούτως ή άλλως περιορισμένοι πόροι των «μπτρικών» νηπιαγωγείων δεν επαρκούν για τον εξοπλισμό των παραρτημάτων ΔΥΕΠ, οι αναπληρώτριες νηπιαγωγοί που διορίζονται σε αυτές βιώνουν μία πρωτόγνωρη από πολλές απόψεις και γεμάτη προκλήσεις εμπειρία – κωροταξική, μαθητικού κοινού, συνθηκών λειτουργίας, περιεχομένου διδασκαλίας κ.ά. Πώς είναι δυνατόν να συζητούμε οποιοδήποτε ενδεχόμενο ενταξιακής εκπαίδευσης κάτω από τέτοιες συνθήκες; Παρά την ύπαρξη κάποιων ουσιαστικών και διαρκών προσπαθειών που καταβάλλονται για την υποστήριξη των μικρών παιδιών τα οποία διαβιούν σε κέντρα φιλοξενίας⁸, το γεγονός του αποκλεισμού τους από μία σχολική και κοινωνική κανονικότητα δεν μπορεί να αναιρεθεί.

Παράλληλα, ειδικά μετά το πέρας των στεγαστικών προγραμμάτων που αποφασίστηκε το 2022, ο αριθμός των μικρών παιδιών που ζουν σε διαμερίσματα και ξενώνες του αστικού ιστού με δυνατότητα πρόσβασης στα δημόσια νηπιαγωγεία έχει μειωθεί δραματικά, με αποτέλεσμα η εκπαίδευση για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να παρέχεται κυρίως κλεισμένων των θυρών. Ενδεικτικά είναι τα στοιχεία που παρέχει το Αυτοτελές Τμήμα Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης Προσφύγων του Υπουργείου Παιδείας (2023): Το 2023 λειτούργησαν 51 ΔΥΕΠ στις οποίες ήταν εγγεγραμμένοι 1.027 μαθητές και μαθήτριες. Από αυτούς/ές, 257 ήταν του Γυμνασίου, 297 του Δημοτικού και 473 του Νηπιαγωγείου. Σύμφωνα, επίσης, με παλαιότερα στοιχεία του 2019, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αντιστοιχούσαν στο χαμηλότερο ποσοστό εγγραφών στη δημόσια εκπαίδευση ως εξής: 4-5 ετών: 14%, 6-12 ετών: 52%, 13-15 ετών: 17%, 16-17 ετών: 17% (UNICEF, 2019). Επομένως, ένα πρώτο ζήτημα που χρήζει άμεσης αντιμετώπισης αφορά την πρόσβαση των μικρών παιδιών με προσφυγική εμπειρία στην εκπαίδευση με όρους ισοτιμίας και αξιορρέπειας.

Ένα άλλο ζήτημα που τέθηκε και παραπάνω με αφορμή τις διεθνείς διαπιστώσεις είναι η επάρκεια των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν πολυπολιτισμικές

⁸ Παράδειγμα τέτοιων πρωτοβουλιών και δράσεων είναι αυτή του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του ΕΚΠΑ που από το 2015, με την εθελοντική δράση φοιτητών και φοιτητριών του, παρείχε εκπαιδευτική στήριξη σε παιδιά πρόσφυγες προσχολικής και σχολικής ηλικίας στη Δομή του Ελαιώνα. Βλ. σχετικά, Ανδρούσου κ.ά. (2024).

σχολικές τάξεις με όρους συμπεριληπτικής/διαπολιτισμικής διδακτικής και παιδαγωγικής προσέγγισης. Η ανεπαρκής προετοιμασία των εκπαιδευτικών για την εργασία σε πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις και η δηλωμένη ανάγκη τους για επιμόρφωση που θα τους επιτρέψει να αναπτύξουν διαπολιτισμική ικανότητα είναι κοινά ευρήματα αρκετών μελετών (Magos & Simopoulos, 2009· Αναγνώστου & Νικόλοβα, 2017· Mogli et al., 2020· Maligoudi & Tsousidis, 2020· Koukou & Stergiou, 2023· Φίλη & Παυλόπουλος, 2024).

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών έναντι της πολυπολιτισμικότητας φαίνεται να μεταβάλλονται με τον χρόνο, όντας θετικότερες ως προς τη συμπερίληψη παιδιών με διαφοροποιημένο πολιτισμικό υπόβαθρο. Όλο και περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν την παρουσία αυτών των παιδιών πιο πολύ ως πρόκληση παρά ως εμπόδιο (Kaldi et al., 2017· Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019· Mogli & Magos, 2023). Εντούτοις, είναι αναμφισβήτητο ότι, στο επίπεδο της πράξης, υπάρχουν ακόμη πολλά να γίνουν. Ενδεικτικά είναι κάποια αποτελέσματα ερευνών με εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας που, μαζί με τον εντοπισμό των θετικών τους στάσεων έναντι της ένταξης, αναδεικνύουν ζητήματα όπως οι αφομοιωτικές πρακτικές που ακολουθούνται (Ζοτου, 2017), η ανάγκη ευαισθητοποίησης του εκπαιδευτικού προσωπικού γύρω από την προσφυγική εμπειρία και υποστήριξης του εκπαιδευτικού του έργου (Megalonidou & Vitoulis, 2022), αλλά και το έλλειμμα αποδοχής από τους γονείς της κυρίαρχης ομάδας και τις τοπικές κοινωνίες (Gerokosta, 2017).

As μην παραγνωρίζουμε το γεγονός πως οι δυσχερείς συνθήκες στις οποίες εργάζονται οι εκπαιδευτικοί απομυζούν την ενέργειά τους και πως τα κίνητρα που τους προσφέρονται για να αφοσιωθούν στο παιδαγωγικό τους έργο και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη είναι πενιχρά. Δεν θα μπορούσε κανείς να αντιτάξει σε αυτή την πραγματικότητα παρά την ηθική ικανοποίηση που αποφέρει η δύναμή τους να επηρεάζουν καθοριστικά τις ζωές των μαθητών/τριών τους. Είναι, επομένως, κρίσιμη η επιλογή τους να τοποθετηθούν δυναμικά ή παθητικά απέναντι στην αδιαμφισβήτητη πολύτιμη αξία κάθε παιδιού και στο δικαίωμά του να μεγαλώνει με σεβασμό, δίκαια και ισότητα. Όπως γράφει ο Freire (2006, σ. 185)

«οι προοδευτικοί εκπαιδευτικοί πρέπει να πείσουν τον εαυτό τους ότι δεν είναι μόνο δάσκαλοι –κάτι τέτοιο δεν ευσταθεί–, δεν είναι μόνο ειδικοί της διδασκαλίας. Είμαστε πολιτικοί αγωνιστές, επειδή είμαστε δάσκαλοι. Η δουλειά μας δεν τελειώνει στη διδασκαλία των μαθηματικών, της γεωγραφίας, του συντακτικού, της ιστορίας. Η δουλειά μας είναι να διδάξουμε αυτά τα πράγματα με σοβαρότητα και επιδεξιότητα, αλλά και να συμμετέχουμε, να αφιερωθούμε στον αγώνα για να νικηθεί η κοινωνική αδικία».

Πώς, τι και γιατί αυτό το βιβλίο

Ήδη από τις πρώτες αφίξεις προσφύγων στην Ελλάδα και ειδικότερα στα Γιάννενα, το 2016, καθηγητές και καθηγήτριες, φοιτήτριες και φοιτητές του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων ήρθαμε σε στενή επαφή με τους αιτούντες άσυλο, πρόσφυγες και μετανάστες που έφταναν στα τέσσερα κέντρα φιλοξενίας της ευρύτερης περιοχής, καθώς και με τα ασυνόδευτα ανήλικα παιδιά που στεγάζονταν σε ειδικούς ξενώνες της πόλης. Παρακολουθήσαμε την πορεία διαχείρισης τόσο της διαμονής τους, όσο και της εκπαίδευσης των παιδιών, μη τυπικής αρχικά και στη συνέχεια τυπικής και μη τυπικής συνδυαστικά, στην οποία πήραμε μέρος εθελοντικά με διάφορους τρόπους (Stergiou, 2019· Stergiou & Κρεμμύδα, 2019· Παπασταθόπουλος κ.ά., 2020· Papastathopoulos et al., 2021).

Από τα πρώτα αυτοσχέδια μαθήματα που απευθύνονταν κυρίως σε παιδιά σχολικής ηλικίας και διεξάγονταν σε οποιονδήποτε διαθέσιμο χώρο, όπως κοντέινερ, γυμναστήρια, πολιτιστικά κέντρα του δήμου κ.ά. –τότε που ακόμη η είσοδός μας στους τόπους διαμονής των προσφύγων δεν προσέκρουε σε ανυπέρβλητα γραφειοκρατικά εμπόδια και απαγορεύσεις–, φτάσαμε στην καλύτερη οργάνωση της τυπικής εκπαίδευσης και στη λειτουργία των νηπιαγωγείων-παραρτημάτων μέσα στα camps. Σε αυτά τα νηπιαγωγεία ΔΥΕΠ, φοιτήτριες και φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών έχουν τη δυνατότητα πλέον να πραγματοποιούν την πρακτική τους άσκηση. Μικρά παιδιά με προσφυγική εμπειρία διαμένουν επίσης –δυστυχώς όλο και λιγότερα– στον αστικό ιστό και φοιτούν στα νηπιαγωγεία της πόλης, τα οποία επίσης επισκέπτονται για έναν μήνα οι φοιτήτριες/ές μας κατά τη διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης.

As σημειωθεί, εδώ, ότι ο αριθμός των φοιτητριών/τών που επιθυμούν να «ασκηθούν» στις ΔΥΕΠ δεν είναι πολύ μεγάλος και αυτό επειδή οι πρόσφυγες, αυτοί οι ριζικά «άλλοι» που διακρίνονται από «εμάς» και μόνο από τη χρήση της λέξης (Κυριακάκης & Μιχαηλίδου, 2006), πόσο δε μάλλον από τη διακριτική μεταχείριση που υφίστανται τοποθετούμενοι σε «μη τόπους», μακριά από τα μάτια του κόσμου, συνιστούν για πολύ μεγάλη μερίδα του κόσμου μια άγνωστη, περίεργη και μάλλον επικίνδυνη έκφανση ετερότητας, με την οποία δεν διακινδυνεύουν ή απλώς δεν ενδιαφέρονται να έρθουν σε επαφή. Όσες και όσοι, όμως, δοκιμάζουν αυτή την εμπειρία, τη θυμούνται πολύ έντονα και αντλούν από αυτή πλούτο σκέψης και συναισθημάτων.

Δεδομένου ότι η ερευνητική/βιβλιογραφική εστίαση στην προσχολική εκπαίδευση των παιδιών με προσφυγική εμπειρία είναι περιορισμένη, θεωρήσαμε χρήσιμη την κατάθεση σχετικής εμπειρίας και έρευνας, με την ελπίδα ότι το

τοπίο μπορεί να γίνει πιο προσιτό, περισσότερο κατανοητό, λιγότερο απειλητικό, συνιστώντας ένα πεδίο δοκιμασίας και εφαρμογής των γνώσεων, της ευαισθησίας και της κριτικής σκέψης μελλοντικών και εν ενεργεία παιδαγωγών. Προς αυτό τον σκοπό συνεργαστήκαμε άνθρωποι με διαφορετικές ιδιότητες, οι οποίοι εμπλέκονται και επεμβαίνουν σε διαφορετικά επίπεδα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και συμμετέχουν ως εξής:

Η Σόνια Βλάχου, στο κείμενό της με τίτλο «Παιδιά-πρόσφυγες στα σύγχρονα προσφυγικά στρατόπεδα: Στο πλέγμα της απομόνωσης, του αποκλεισμού και της εκμετάλλευσης», σκιαγραφεί το πλαίσιο στο οποίο εκτυλίσσεται η ζωή της μεγαλύτερης μερίδας των προσφυγικών οικογενειών. Με βάση την εμπειρία της ως Συντονίστριας Εκπαίδευσης Προσφύγων και ανατρέχοντας σε σχετικές αναφορές, περιγράφει τις συνθήκες διαβίωσης στα Κλειστά Ελεγχόμενα Κέντρα προσωρινής διαμονής των αιτούντων άσυλο και των προσφύγων και εξετάζει τις επιπτώσεις αυτών των συνθηκών στις δυνατότητες φοίτησης των παιδιών. Βασική της θέση είναι ότι οι συνθήκες αποκλεισμού και στέρξης που βιώνουν τα συγκεκριμένα παιδιά και οι οικογένειές τους επιδρούν κρίσιμα στην ευημερία τους, επιβαρύνοντας σημαντικά το βιοτικό τους επίπεδο και την ψυχική τους ισορροπία και απομακρύνοντας το ενδεχόμενο ισότιμης και ποιοτικής εκπαίδευσης στη σφαίρα του ανέφικτου ονείρου. Ένα κρίσιμο ζήτημα, τέλος, που θέτει αφορά την αναγκαιότητα εγρήγορσης των εκπαιδευτικών, τόσο για τη βελτίωση των παιδαγωγικών τους πρακτικών, όσο και για τη βελτίωση των συνθηκών ζωής των παιδιών στα οποία απευθύνονται.

Η Μαρία Σκαργιώτη, στο κείμενό της με τίτλο «Η εκπαίδευση των παιδιών με προσφυγικό υπόβαθρο μέσα από την εμπειρία του Συντονισμού Εκπαίδευσης Προσφύγων στην Ήπειρο», σκιαγραφεί το τοπίο εκπαίδευσης παιδιών με προσφυγική εμπειρία έτσι όπως το έζησε με την ιδιότητα της Συντονίστριας Εκπαίδευσης Προσφύγων στην Ήπειρο. Αφού παρουσιάσει το θεσμικό πλαίσιο, τον ρόλο και τα καθήκοντα των ΣΕΠ, αναδεικνύει τις δυσκολίες και τα προβλήματα που σχετίζονται με τη φοίτηση, ειδικότερα, των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Διαθέτοντας εμπειρία τόσο στον αστικό ιστό, όσο και στα κέντρα φιλοξενίας, θίγει τις επιπτώσεις της διαχωριστικής εκπαίδευσης μέσα στα camps, τα υλικά και οργανωτικά εμπόδια τα οποία καλούνται να αντιμετωπίσουν οι ΣΕΠ προκειμένου να εξασφαλιστεί η συμμετοχή των παιδιών με προσφυγική εμπειρία στην εκπαίδευση, αλλά και το ζήτημα της διαπολιτισμικής ικανότητας και επάρκειας των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στις σχολικές μονάδες.

Ο **Γιώργος Σιμόπουλος** στο κείμενό του με τίτλο «“Θα μπορούσαμε καλύτερα”»: Προκλήσεις στην τυπική και μη τυπική εκπαίδευση μικρών παιδιών με προσφυγική εμπειρία», εξετάζει αρχικά τις πολιτικές που εφαρμόστηκαν και εφαρμόζονται στην Ελλάδα για την εκπαίδευση των παιδιών με προσφυγική/μεταναστευτική εμπειρία, εστιάζοντας στη μικρότερη ηλικιακή ομάδα. Στη συνέχεια, ανιχνεύει τις απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας σε σχέση με την αποτελεσματικότητα αυτών των πολιτικών, συμπεριλαμβανομένης της σχέσης της τυπικής με τη μη τυπική εκπαίδευση. Στο πλαίσιο αυτό, αξιοποιεί ερευνητικά δεδομένα από εκπαιδευτικούς τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης. Από την επεξεργασία των δεδομένων αναδεικνύεται μια έντονη δυσπιστία των εκπαιδευτικών ως προς την ποιότητα της εκπαίδευσης που λαμβάνουν οι μαθητές/τριες με προσφυγική/μεταναστευτική εμπειρία, αλλά και η πρόοδος που έχει συντελεστεί από το 2016 έως σήμερα στη σχέση τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης χωρίς, ωστόσο, να εκλείπουν σημαντικές προκλήσεις. Τα σημαντικότερα εμπόδια ένταξης που αναδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί για τα παιδιά που ζουν σε δομές φιλοξενίας είναι η περιορισμένη επαφή τους με την κοινότητα υποδοχής και με τα ελληνόφωνα συνομήλικα παιδιά, η περιορισμένη σύνδεση του σχολείου με τις προσφυγικές οικογένειες, οι δυσχερείς συνθήκες διαβίωσής τους, αλλά και οι τραυματικές εμπειρίες που φέρουν. Το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών προκρίνει την ένταξη των μικρών παιδιών με προσφυγική εμπειρία στα νηπιαγωγεία μαζί με τους συνομήλικούς/ές τους. Τέλος, οι ανάγκες επιμόρφωσης και πλαισίωσης των εκπαιδευτικών, η ανάγκη αξιοδότησης και διδασκαλίας των οικογενειακών γλωσσών, αλλά και η επιτακτικότητα βελτίωσης των συνθηκών διαβίωσης των προσφυγικών οικογενειών καταγράφονται ως προτάσεις που μπορούν να υποστηρίξουν την αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική συμπερίληψη.

Ο **Μιχάλης Πανπός**, στο κείμενό του με τίτλο «Διδάσκοντας σε ΔΥΕΠ: Η συμβολή της θεωρίας, διδακτικές εφαρμογές και ο ρόλος του θεσμικού πλαισίου», περιγράφει πτυχές της εμπειρίας του ως νηπιαγωγού σε ΔΥΕΠ, αναδεικνύοντας τις επιπτώσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής για τους πρόσφυγες στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Ταυτόχρονα, βασιζόμενος στην προηγούμενη εκπαιδευτική του εμπειρία και στην εξοικείωσή του με θεωρητικές παραδοχές σχετικά με την εκπαίδευση δι/πολύγλωσσων παιδιών, παρουσιάζει διδακτικές πρακτικές, οι οποίες διαμορφώθηκαν και εφαρμόστηκαν στο πλαίσιο έρευνας που πραγματοποίησε στο πεδίο. Σε αυτό το συγκεκριμένο, υποστηρίζει και τον δυναμικά υποστηρικτικό προς τους εκπαιδευτικούς ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν οι συγκεκριμένες θεω-

ρνητικές παραδοχές (διαγλωσσικότητα, διαγλωσσικές στάσεις και μετατοπίσεις, strength-based approach, ανθεκτικότητα). Τόσο οι διδακτικές προσεγγίσεις που κρίθηκαν επιτυχημένες, όσο και η εξοικείωση με τη σχετική θεωρία προτείνονται ως εργαλεία αντιμετώπισης των σημαντικών προκλήσεων τις οποίες αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε ΔΥΕΠ.

Η Ευστρατία Σοφού, στο κείμενό της με τίτλο «Η πρακτική άσκηση των προπτυχιακών φοιτητών/τριών του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών στις ΔΥΕΠ των Ιωαννίνων», περιγράφει αρχικά το πλαίσιο του προγράμματος της πρακτικής άσκησης των φοιτητριών/τών του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών στις ΔΥΕΠ της πόλης των Ιωαννίνων. Αφού καταθέσει τις αφετηρίες και τις συνθήκες γέννησης της εκπαιδευτικής αυτής δράσης, παρουσιάζει τους στόχους και τις διαδικασίες μέσω των οποίων αυτό αναπτύσσεται. Στη συνέχεια, εκθέτει και αναλύει τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη διερεύνηση των νοημάτων που αποδίδουν οι ίδιες/οι οι φοιτήτριες και φοιτητές στην εμπειρία της άσκησης τους στις ΔΥΕΠ. Πρόκειται για ερευνητικά δεδομένα που αναδύονται από τον λόγο των φοιτητριών/ών στο πλαίσιο ημιδομημένων συνεντεύξεων και από τα αναστοχαστικά κείμενα που συμπεριλαμβάνουν στην τελική εργασία με τη λήξη της πρακτικής τους άσκησης. Μέσα από την παραπάνω ερευνητική πορεία αναδεικνύονται ποικίλες διαστάσεις αυτής της εμπειρίας των μελλοντικών εκπαιδευτικών, όπως η ενσυναισθητική τους στάση απέναντι στα παιδιά με προσφυγικό υπόβαθρο, τα προσκόμματα που θέτει το πλαίσιο εντός του οποίου συντελείται η εκπαίδευσή τους, οι προϋποθέσεις και οι πρακτικές διαχείρισης της γλωσσικής πολυμορφίας, η κρίσιμη σημασία οικοδόμησης ενός πλαισίου ασφάλειας και εμπιστοσύνης για τα μικρά παιδιά και, τέλος, η αναγνώριση εκ μέρους των φοιτητριών/ών της κοινωνικής διάστασης της εκπαίδευσης, καθώς και η μετασχηματιστική δράση της εκπαιδευτικής εμπειρίας με τα συγκεκριμένα παιδιά στο συγκεκριμένο περιβάλλον.

Η Παρασκευή Βακοπούλου και η **Ελένη Μπόγρη**, απόφοιτες σήμερα του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, συμμετείχαν ως 4ετείς φοιτήτριες στην υποχρεωτική πρακτική άσκηση του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, επιλέγοντας να την πραγματοποιήσουν σε νηπιαγωγείο-παράρτημα ΔΥΕΠ των Ιωαννίνων. Στο κείμενό τους με τίτλο «Νηπιαγωγείο ΔΥΕΠ: Ένα σχολείο που μας δίδαξε πολλά», μοιράζονται τη βιωματική τους εμπειρία από την πρακτική τους άσκηση. Εκκινώντας από τους λόγους της επιλογής τους και την προετοιμασία τους, περιγράφουν το πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί το νηπιαγωγείο αυτό και τα προβλήματα που ενέχονται εξαιτίας του πλαισίου. Στη συνέχεια, καταθέτουν τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, αλλά και τα συναισθήματα που προέκυψαν

από τις αλληλεπιδράσεις τους με τα παιδιά, τους γονείς τους και την εκπαιδευτικό. Επισημαίνουν τον δυναμικό χαρακτήρα του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού πλαισίου και τις μετατροπές που χρειάστηκε να κάνουν για να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μικρών παιδιών και κλείνουν με μία συνολική αποτίμηση της εμπειρίας τους σε εκπαιδευτικό, κοινωνικό και προσωπικό επίπεδο.

Οι Δέσποινα Αργυροπούλου, Αλίκη Ζορμπαλά, Πέμπη Καφαράκη, Φαίη Μποζίκη, Νίκη Ντρίζου, Πόλυ Πολυμενίδου, Δήμητρα Σταλικά και Μαργιάννα Χαλκή, απόφοιτες σήμερα του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, συμμετείχαν ως 4ετείς φοιτήτριες σε προαιρετική πρακτική άσκηση, με σκοπό να παρατηρήσουν τάξεις νηπιαγωγείων των Ιωαννίνων στις οποίες φοιτούσαν παιδιά με προσφυγικό υπόβαθρο. Ο μικρός αριθμός των φοιτούντων παιδιών στον αστικό ιστό περιόρισε και τον αριθμό των σχολικών τάξεων στις οποίες φιλοξενήθηκαν. Στο κείμενό τους με τίτλο «“Μαυροτσούκαλοι σαν Πακιστανοί”». Παιδιά με προσφυγική εμπειρία σε νηπιαγωγεία των Ιωαννίνων: Η οπτική προπτυχιακών φοιτητριών», καταθέτουν την εμπειρία τους από τις επισκέψεις τους στα νηπιαγωγεία της πόλης. Αφού σκιαγραφήσουν το θεωρητικό πλαίσιο αναφοράς, παρουσιάζουν τον σκοπό και το πλαίσιο της πρακτικής τους άσκησης, καθώς και τη μεθοδολογία της έρευνας που διεξήγαγαν μέσω παρατήρησης. Στη συνέχεια, εκθέτουν τα αποτελέσματα της παρατήρησής τους εστιάζοντας σε κάθε περίπτωση νηπιαγωγείου, για να μελετήσουν τις διαδικασίες ένταξης ή αποκλεισμού των παιδιών μέσα από τις αλληλεπιδράσεις τους με τις εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα της παρατήρησής τους τις οδήγησαν να προτείνουν συγκεκριμένες δραστηριότητες διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης, ορισμένες από τις οποίες παρουσιάζονται ενδεικτικά στο κείμενό τους.

Η συνεισφορά των φοιτητριών σε αυτόν τον τόμο είναι πολύτιμη, όχι μόνο επειδή κατάφεραν το δύσκολο έργο της συγγραφικής συνεργασίας, αλλά επειδή η δουλειά τους αντανάκλα, από τη μια τη ματαίωση που μπορεί να νιώσει η μελλοντική νηπιαγωγός περνώντας από τη θεωρία στην πράξη, από την άλλη την ελπίδα και τη δέσμευση ότι η ίδια μπορεί να εργαστεί προς την κατεύθυνση θετικών μεταβολών.

Ελπίζοντας ότι αυτή η έκδοση μπορεί να φανεί χρήσιμη σε όσες και όσους ενδιαφέρονται για μια παιδαγωγική της ετερότητας εστιασμένη στην προσχολική ηλικία και έχοντας επίγνωση του κόστους της σημερινής ζωής, το βιβλίο θα διατίθεται δωρεάν στην ηλεκτρονική του μορφή.

Λήδα Στεργίου
Μάιος 2024

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

- Αναγνώστου, Ν., & Νικόλοβα, Μ. (2017). Η ενσωμάτωση των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα: Πολιτική και διαχείριση σε «κινούμενη άμμο». *Κείμενο Εργασίας Νο 84*. ΕΛΙΑΜΕΠ.
- Ανδρούσου, Α., Γραικιώτη, Μ., Μπουρτούλη, Μ., Πρέκα-Πατρωνάκη, Ο., Στεφάνου, Χ. & Φλωροπούλου, Η. (2024). Οκτώβριος 2015-Ιανουάριος 2023: Εικόνες και ψίθυροι μιας συλλογικής παιδαγωγικής παρέμβασης στη δομή φιλοξενίας προσφύγων του Ελαιώνα. Στο Ε. Μίχα (Επιμ.), *Για μια χωρική ματιά στην εκπαίδευση* (σσ. 285-314). Gutenberg.
- Αυτοτελές Τμήμα Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων. (2023). Όλα τα παιδιά στο σχολείο. Σχολικό έτος 2022-2023. Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων & Αθλητισμού.
- Γουβιάς, Δ. (2020, 17 Απριλίου). Η θεσμική αντιμετώπιση της πολυπολιτισμικότητας στην Ελληνική Εκπαίδευση. Μια σύντομη ιστορική αναδρομή [The institutional treatment of multiculturalism in Greek Education. A brief historical overview]. *Critic Education*. https://criticeduc.blogspot.com/2020/04/blog-post_17.html?fbclid=IwAR05jB72wUPBOFUTT_Ye48R1ny1gmEQIqCnyaKIqJGEO4KDwj5KHBOz6CWU
- Δαμανάκης, Μ. (2004). *Η εκπαίδευση των παλινοσσούτων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Gutenberg.
- Διεθνής Αμνηστία. (2023). ΕΕ: Η συμφωνία για σύμφωνο μετανάστευσης θα οδηγήσει στην κλιμάκωση της κρίσης. <https://www.amnesty.gr/news/articles/article/27921/ee-i-symfonia-gia-symfono-metanasteysis-tha-odigisei-stin-klimakosi-tis>
- Διεθνής Αμνηστία. (2024). ΕΕ: Οι μεταρρυθμίσεις του Συμφώνου Μετανάστευσης και Ασύλου θέτουν τους ανθρώπους σε αυξημένο κίνδυνο παραβίασης των δικαιωμάτων τους. <https://www.amnesty.gr/news/articles/article/28206/ee-oi-metarrythmiseis-toy-symfonoy-metanasteysis-kai-asyloy-thetoyn-toys>
- Freire, P. (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάξουν*. Επίκεντρο.
- Greek Council for Refugees & Save the Children. (2021). Επιστροφή στο

- σχολείο; Τα παιδιά των προσφύγων στην Ελλάδα στερούνται το δικαίωμά τους στην εκπαίδευση. <https://www.gcr.gr/el/ekdoseis-media/reports/item/1808-back-to-school-refugee-children-in-greece-denied-right-to-education-thematic-report-on-refugee-education-in-greece-by-greek-council-for-refugees-and-save-the-children-international>
- Κυριακάκης, Γ., & Μιχαηλίδου, Μ. (2006). *Η προσέγγιση του Άλλου*. Μεταίχμιο.
- Μάγος, Κ. (2022). *Το πέταγμα του Ερόλ. Κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία*. Gutenberg.
- Νικολάου, Γ. (2011). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Πεδίο.
- Παπασταθόπουλος, Σ., Σιμόπουλος, Γ., Στεργίου, Λ., Λεκάκου, Μ., & Καψάλη, Μ. (2020). Πριν από την ένταξη: Σχεδιάζοντας μια δράση μη τυπικής εκπαίδευσης και εκπαιδευτικό υλικό για μαθητές/τριες προσφυγικής προέλευσης. Στο Α. Χατζηδάκη, Π. Θώμου, Δ. Κοντογιάννη, Θ. Μιχελακάκη & Μ. Αργυρούδη (Επιμ.), *Σταυροδρόμι γλωσσών και πολιτισμών: Γλώσσες και πολιτισμοί στο σχολείο και στην οικογένεια*, Πρακτικά 5ου Διεθνούς Συνεδρίου (σσ. 324-335). <https://elocus.lib.uoc.gr/dlib/8/3/bl/metadata-dlib-1594883562-917794-855.tkl>
- Στεργίου, Λ. (Υπό έκδοση). Η απύσχα παρουσία του πρόσφυγα και το αποτύπωμά της στην εκπαιδευτική (προ)οπτική. Στο *Αναγκαστικές μετακινήσεις πληθυσμών και Εκπαίδευση*, Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, 2-4 Δεκεμβρίου 2022.
- Στεργίου, Λ., & Κρεμμύδα, Κ. (2019). Άντε γεια και merhaba: Εκπαιδευτικές επιλογές και προσεγγίσεις για παιδιά προσφυγικής προέλευσης. Στο Α. Ανδρούσου, Μ. Σφυρόρα, Α. Βελλοπούλου, Σ. Δέλη, Ε. Διδάχου, Ε. Κατσικονούρη & Σ. Σαϊτή (Επιμ.), *Από εδώ και από παντού: Εκπαιδευτικές αλλαγές και παιδαγωγικές πρακτικές για ένα ανοιχτό σχολείο*, Βιβλίο Πρακτικών 11ου Πανελληνίου Συνεδρίου OMEP (σσ. 332-340). <https://drive.google.com/file/d/1uflnn-AjXtU1Pfyjny9EvNRLly9IVGFQ/view>
- Στεργίου, Λ., & Σιμόπουλος, Γ. (2019). *Μετά το κοντέινερ. Διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση προσφύγων*. Gutenberg.
- Συνήγορος του Πολίτη. (2019). Ετήσια Έκθεση 2018 – Τα δικαιώματα των παιδιών που μετακινούνται στην Ελλάδα. <https://old.synigoros.gr/?i=childrens-rights.el.epanapatrismos.577323>

- Συνήγορος του Πολίτη. (2021). Εκπαιδευτική ένταξη παιδιών που διαβιούν σε Δομές και ΚΥΤ του Υπουργείου Μετανάστευσης & Ασύλου. Πόρισμα. <https://old.synigoros.gr/?i=childrens-rights.el.epanapatrismos.787548>
- Συνήγορος του Πολίτη. (2024). Η πρόκληση των μεταναστευτικών ροών και της προστασίας των προσφύγων. Συνθήκες και διαδικασίες υποδοχής. <https://www.synigoros.gr/el/category/eidikes-ek8eseis/post/ek8esh-or>
- Φίλη, Ε., & Παυλόπουλος, Β. (2024). Απόψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη των προσφύγων μαθητών στα ελληνικά σχολεία. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 13(1), 89-110. <https://doi.org/10.12681/hjre.35494>

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

- Barnett, W. S. (2011). Effectiveness of early educational intervention. *Science*, 333(6045), 975-978.
- Bouchane, K. (2018). Early childhood development and early learning for children in crisis and conflict. Background paper prepared for the 2019 Global Education Monitoring Report. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266072?posInSet=1&queryId=3f299ec2-4984-4246-b5eb-b1c078131cc7>
- Britto, P., Lye, S., Proulx, L., Yousafzai, A., Matthews, S., Perez-Escamilla, R., Rao, N., Ip, P., Fernald, L., MacMillan, H., Hanson, M., Wachs, T., Yao, H., Vaivada, T., Yoshikawa, H., Cerezo, A., Leckman, J., & Bhutta, Z. A. (2017). Nurturing care: promoting early childhood development. *The lancet*, 389(10064), 91-102. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)31390-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31390-3)
- d'Haenens, L., Joris, W., & Heinderyckx, F. (Eds.). (2019). *Images of Immigrants and Refugees in Western Europe: Media Representations, Public Opinion and Refugees' Experiences*. Leuven University Press. <http://www.jstor.org/stable/j.ctvh1dkhm>
- Eatwell, R., & Goodwin, M. (2018). *National Populism: The Revolt Against Liberal Democracy*. Penguin Books.
- European Commission. (n.d.). Financial support from the EU. https://home-affairs.ec.europa.eu/policies/migration-and-asylum/migration-management/migration-management-greece/financial-support-eu_en

- Frelick, B., Kysel, I. M., & Podkul, J. (2016). The Impact of Externalization of Migration Controls on the Rights of Asylum Seekers and Other Migrants. *Journal on Migration and Human Security*, 4(4), 190-220. <https://doi.org/10.1177/233150241600400402>
- Gambaro, L., Neidhöfer, G., & Spieß, C. K. (2019). *The Effect of Early Childhood Education and Care Services on the Social Integration of Refugee Families*. DIW Berlin.
- Gerokosta, V. S. (2017). Integration of refugee children in kindergarten: Views of nursery teachers in the prefecture of Chios. *Journal of Contemporary Education, Theory & Research*, 1(1), 33-40. <https://doi.org/0.25656/01:19098>
- Kaldi, S., Govaris, C., & Filippatou, D. (2017). Teachers' views about pupil diversity in the primary school classroom. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(6), 923-940. <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1281101>
- Koukou, M., & Stergiou, L. (2023). Difficulties and obstacles in refugee education: Multicultural class teachers' views. In S. G. Soulis, A. Galani & M. Liakopoulou (Eds.), *Challenges and concerns in 21st century education* (pp. 232-243). Cambridge Scholars Publishing.
- Magos, K., & Simopoulos, G. (2009). Do you know Naomi? Researching the intercultural competence of teachers who teach Greek as a second language in immigrant classes. *Intercultural Education*, 20(3), 255-265.
- Maligoudi, C., & Tsaousidis, A. (2020). Attitudes of teachers who teach in Refugee Reception and Education Structures (DYEP) towards the education of refugee students. *Research in Education*, 9(1), 22-34.
- Megalonidou, C., & Vitoulis, M. (2022). Teachers' attitudes towards inclusion of refugee children in early childhood education and care centers in Greece. *Education. Innovation. Diversity*, 2(5), 6-19. <https://doi.org/10.17770/eid2022.2.6904>
- Mogli, M., Kalbeni, S., & Stergiou, L. (2020). The teacher is not a magician: Teacher training in Greek reception facilities for refugee education. *International e-Journal of Educational Studies*, 4(7), 42-55.
- Mogli, M., & Magos, K. (2023). Teaching Greek as L2 in non-formal educational settings: Investigating teachers' intercultural competence. *European Journal of Foreign Language Teaching*, 7(1), 1-20. <https://doi.org/10.46827/ejfl.v7i1.4647>

- Papastathopoulos, S., Simopoulos, G., & Stergiou, L. (2021). Non formal education for refugees: Moving from “chaos” to an inclusive framework. In A. Chatzidaki & R. Tsokalidou (Eds.), *Challenges and initiatives in refugee education: The case of Greece* (pp. 129-146). Cambridge Scholars Publishing.
- RSA. (2021). Excluded and Segregated: The vanishing education of refugee children in Greece. <https://rsaegean.org/en/excluded-and-segregated-the-vanishing-education-of-refugee-children-in-greece/>
- Ruhrmann, H., & FitzGerald, D. (2017). *The externalization of Europe’s borders in the refugee crisis, 2015-2016*. Center for Comparative Immigration Studies. http://ccis.ucsd.edu/_files/wp194.pdf
- Saridou, T., Amores, J. J., Oller Alonso, M., Andreas Veglis, A., & Panagiotou, N. (2023). Negative Perceptions and Hate Speech Towards Migrants and Refugees in Southern Europe through Social Media. In C. A. Calderón & A. Veglis. (Eds.), *Migrants and Refugees in Southern Europe beyond the News Stories. Photographs, Hate, and Journalists’ Perceptions* (pp. 101-141). Lexington Books.
- Stergiou, L. (2019). The contribution of the University of Ioannina to refugee education. In *Crisis in contexts, ISCAR International Conference, 19-24 March 2019* (pp. 173-186). Proceedings.
- UNESCO. (2021). Right from the start: Build inclusive societies through inclusive early childhood education. <https://www.unesco.org/gem-report/en/node/78>
- UNHCR. (2019). Refugee Education 2030: A Strategy for Refugee Inclusion. <https://www.unhcr.org/media/education-2030-strategy-refugee-education>
- UNHCR. (2023). Greece bi-annual Factsheet September 2023. <https://data.unhcr.org/en/documents/details/103789>
- UNHCR. (2024a). Position Paper: Positive Effects of Innovative Early Childhood Development Programs on Refugee Youth Resilience. <https://www.unhcr.org/media/position-paper-positive-effects-innovative-early-childhood-development-programs-refugee-youth>
- UNHCR. (2024b). Operational Data Portal, Mediterranean Situation/Greece. <https://data.unhcr.org/en/situations/mediterranean/location/5179>
- UNICEF. (2019). Access to education for refugee and migrant children in

-
- Greece: Data report, June 2019. <https://www.unicef.org/greece/sites/unicef.org/greece/files/2019-11/Access-to-education-for-refugee-and-migrant-children-in-greece-data-report-june-2019.pdf>
- Vandenbroeck, M., Lenaerts, K., & Beblavý, M. (2018). Benefits of Early Childhood Education and Care and the conditions for obtaining them. European Expert Network on Economics of Education (EENEE) Analytical Report, Issue 32. Prepared for the European Commission. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/14194adc-fc04-11e7-b8f5-01aa75ed71a1>
- Vindrola, S., Ghawi, G., Borisova, I., & Chopra, V. (2023). Building Bright Futures: How to integrate Ukraine's refugee children through early childhood education and care. UNICEF Innocenti – Global Office of Research and Foresight and UNICEF ECARO.
- Zotou, E. (2017). Early childhood teachers' perceptions of intercultural education in state schools of Thessaloniki and surrounding areas. *Journal of Language and Cultural Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1515/jolace-2017-0032>

Παιδιά-πρόσφυγες στα σύγχρονα προσφυγικά στρατόπεδα: Στο πλέγμα της απομόνωσης, του αποκλεισμού και της εκμετάλλευσης

ΣΟΝΙΑ ΒΛΑΧΟΥ

Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων
SVlachou@gmx.de

Εισαγωγή

Στο κείμενο που ακολουθεί, επικεντρώνομαι στις συνθήκες διαβίωσης των παιδιών που ζουν στα σύγχρονα Κλειστά, Ελεγχόμενα Κέντρα, όπου φιλοξενείται η συντριπτική πλειονότητα των προσφυγικών οικογενειών επί του παρόντος ανά την Ελλάδα και εξετάζω πώς οι συνθήκες αυτές επηρεάζουν τη δυνατότητα της τακτικής τους φοίτησης στο σχολείο. Ξεκινώ από την υπόθεση ότι οι συγκεκριμένοι χώροι λειτουργούν στην πράξη ως «ετεροτοπίες της κρίσης» (Vidler et al., 2014) και ότι ως τέτοιοι παίζουν κεντρικό ρόλο στην αναπαραγωγή της πολυεπίπεδης στέρσης και του κοινωνικού αποκλεισμού που βιώνουν τα συγκεκριμένα παιδιά. Υιοθετώ μια σχεσιακή προσέγγιση και, επομένως, υποστηρίζω ότι η ευημερία των παιδιών είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις συνολικές συνθήκες διαβίωσης των οικογενειών τους, όπως αυτές διαμορφώνονται στο επίκαιρο πλαίσιο της μεταναστευτικής διακυβέρνησης.

Ως εκ τούτου, προτείνω ότι, όσον αφορά τα συνοδευόμενα παιδιά, οποιαδήποτε κατάσταση που οδηγεί στην ηθική και υλική εξόντωση των γονιών τους είναι βέβαιο ότι επηρεάζει το βιοτικό τους επίπεδο και επιβαρύνει την ψυχική τους ισορροπία, υπονομεύοντας έτσι τη συνολική τους ευημερία.

Βασίζω την επιχειρηματολογία μου σε εμπειρικά δεδομένα, μιας και τα τελευταία επτά χρόνια υπηρετώ τη δημόσια παιδεία από τη θέση της Συντονίστριας Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ), έχοντας δουλέψει στα δύο από τα τρία στρατόπεδα μαζικής διαμονής προσφύγων που λειτουργούν στην περιοχή της Ηπείρου. Παράλληλα, η ανταλλαγή εμπειριών και προβληματισμών με άλλες/ους συναδέλφους που εργάζονται σε παρόμοιες Δομές ανά την Ελλάδα, καθώς και η μελέτη μιας σειράς αξιόπιστων αναφορών, δημοσιευμένων από οργανώσεις που αντιτίθενται στις πολιτικές της «Ευρώπης-Φρούριο» και υπερασπίζονται τα κοινωνικά και πολιτικά δικαιώματα των προσφύγων, μου επέτρεψαν να συλλέξω πληροφορίες και να συγκρίνω τις αντίστοιχες συνθήκες σε μεγαλύτερο μέρος της χώρας⁹.

Οι αριθμοί

Σύμφωνα με την UNICEF, τον Μάιο του 2023 ζούσαν στην Ελλάδα 21.820 συνοδευόμενα και 1.675 ασυνόδευτα και χωρισμένα παιδιά, εκ των οποίων περίπου τα 17.621 (δηλαδή το 75%) ήταν σχολικής ηλικίας. Στα τέλη Ιουνίου του ίδιου έτους, 17.134 παιδιά εμφανίζονταν εγγεγραμμένα σε δημόσια σχολεία σε όλη τη χώρα (GCR, 2023). Ωστόσο, παρ' όλο που το μέγεθος αυτό φαίνεται γενικά αρκετά ικανοποιητικό, αν λάβουμε υπόψη μας τη συνεχή ανανέωση και τις μετεγκαταστάσεις των προσφυγικών πληθυσμών, καθώς και τις ελλείψεις που αρκετά άτομα εμφανίζουν στα πιστοποιητικά που είναι απαραίτητα για τις συναλλαγές τους με τις κρατικές υπηρεσίες, στην πράξη πολύ λιγότερα παιδιά καταφέρνουν να φτάσουν στις αίθουσες διδασκαλίας και προπάντων να φοιτήσουν απρόσκοπτα. Αυτό το φαινόμενο μπορεί να εξηγηθεί επαρκώς μόνο αν φωτίσουμε την αλληλουχία των παραγόντων που καθορίζουν την καθημερινότητά τους στους τόπους διαμονής τους, πριν καν φτάσουν στο κατώφλι του σχολείου.

⁹ Ως τέτοιες οργανώσεις παραθέτω εδώ το Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες (GCR), την Υποστήριξη Προσφύγων στο Αιγαίο (RSA), καθώς και μερικές συλλογικές πρωτοβουλίες νομικά προσανατολισμένων και πιο μαχητικών ΜΚΟ που έχουν εκδώσει κοινές δηλώσεις σχετικά με τις επιζήμιες επιπτώσεις των σύγχρονων Ελεγχόμενων Κέντρων στην ευημερία των προσφυγικών οικογενειών. Τέλος, αντλώ δημογραφικά στοιχεία από τις ιστοσελίδες της UNHCR και της UNICEF. Όλοι οι σύνδεσμοι που οδηγούν στις παραπάνω πηγές παρατίθενται με αλφαβητική σειρά στις αναφορές, στο τέλος του κειμένου.

Από το τραύμα της διέλευσης των συνόρων, στον εγκλεισμό και την κράτηση

Ξεκινώντας από τις διαδικασίες πρώτης υποδοχής, τα παιδιά που συναντάμε στους ελληνικούς προσφυγικούς καταυλισμούς συλλαμβάνονται ως ανεπιθύμητες αφίξεις αμέσως μετά τις τραυματικές τους εμπειρίες κατά τη διέλευση των συνόρων και οδηγούνται (κυρίως¹⁰) στα 5 υφιστάμενα Κέντρα Υποδοχής και Ταυτοποίησης της ελληνικής συνοριακής γραμμής, όπου παραμένουν εγκλεισμένα μαζί με τους ενήλικες γονείς ή κηδεμόνες που τα συνοδεύουν, μέχρι να ταυτοποιηθούν και να καταγραφούν. Μετά την ολοκλήρωση αυτής της διαδικασίας, αρχίζει η επεξεργασία των αιτημάτων τους, γεγονός που σηματοδοτεί την άρση της απαγόρευσης εξόδου τους από τα κέντρα κράτησης αυτά καθαυτά, αλλά και την εφαρμογή ισχύος ενός γεωγραφικού περιορισμού που τους απαγορεύει να εγκαταλείψουν την περιοχή πρώτης τους καταγραφής και διαμονής¹¹. Κατά τη διάρκεια αυτής της πρώτης χρονικής περιόδου δημιουργείται πρώτα ένα προφίλ ευαλωτότητας όλων των ατόμων. Όσα προσδιορίζονται ως ιδιαίτερα ευπαθή μετακινούνται κατά προτεραιότητα, από τα συνοριακά Κέντρα Υποδοχής και Ταυτοποίησης (ΚΥΤ) και τα Κέντρα Ελεγχόμενης Φιλοξενίας (ΚΕΔ), στις Ελεγχόμενες Δομές Προσωρινής Φιλοξενίας Αιτούντων Άσυλο (ΕΔΠΦΑΑ) της ενδοχώρας.

¹⁰ Ωστόσο, το μοτίβο αυτό εμφανίζει πλέον όλο και πιο συχνές εξαιρέσεις, καθώς μερικές από τις πιο πρόσφατες αφίξεις των ξεριζωμένων ακολουθούν μη συμβατικές και επικίνδυνες διαδρομές, όπως αυτή που κατευθύνεται απευθείας προς την Ιταλία, πλοηγώντας στο Λιβυκό πέλαγος. Ως αποτέλεσμα, η εσωτερική διαχείριση των προσφύγων προσαρμόζεται *ad hoc* σε αυτά τα δεδομένα, παρακάμπτοντας σε ορισμένες περιπτώσεις τα Κέντρα Υποδοχής και Ταυτοποίησης νησιών του Ανατολικού Αιγαίου (ΚΥΤ) και παραπέμποντας με συνοπτικές διαδικασίες τους νεοαφικθέντες «ευάλωτους» σε ορισμένες από τις Ελεγχόμενες Δομές Προσωρινής Φιλοξενίας Αιτούντων Άσυλο (ΕΔΠΦΑΑ) στην ηπειρωτική χώρα, ιδίως δεδομένου του ότι, από το 2020, ορισμένες από αυτές τις Δομές (βλ. Διαβατά) έχουν ιδρύσει και τομείς πρώτης υποδοχής και ταυτοποίησης στο εσωτερικό τους.

¹¹ Η περιοχή αυτή επί του παρόντος συνεχίζει να εντοπίζεται στα νησιά του Ανατολικού Αιγαίου.

Ο συνεχής ξεριζωμός και η αντικειμενοποίηση των παιδιών

Δεδομένου του ότι, στην πράξη, όλοι οι πρόσφυγες μεταφέρονται αναγκαστικά προς τις τοποθεσίες όπου το Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου δηλώνει κενές θέσεις στις διάφορες δομές προσωρινής φιλοξενίας ανά τη χώρα, και μάλιστα με συχνότητα ανάλογη με το άνοιγμα και το κλείσιμο αυτών των δομών, τα υποκείμενα δεν μπορούν στην ουσία να επηρεάσουν τις περισσότερες από τις εξελίξεις που αφορούν τις ζωές τους. Αυτή η συνθήκη έχει επίσης αποτέλεσμα τον επαναλαμβανόμενο ξεριζωμό των παιδιών-προσφύγων από τα διαδοχικά περιβάλλοντα διαβίωσής τους, λίγο αφότου αρχίσουν να προσαρμόζονται, ανάγοντας εντέλει τους «σημαντικούς άλλους» που τα συνοδεύουν στο μόνο τους σταθερό σημείο αναφοράς και στον βασικότερο παράγοντα για την οικοδόμηση της προσωπικής τους ταυτότητας και της συναισθηματικής τους ασφάλειας απέναντι σε συνεχώς ρευστά δεδομένα.

Η αυτοματοποιημένη γέννηση και ο θάνατος του ψηφιακού εαυτού και το σώμα που διαρκώς υποφέρει

Σταδιακά και με τη βοήθεια της ψηφιακής τεχνολογίας, τα πρόσωπα μετατρέπονται σε αριθμούς υπόθεσης, οι οποίοι στη συνέχεια συνδέονται με μια σειρά υπηρεσιών που δικαιούνται προσωρινά οι φυσικές τους ανθρώπινες υπάρξεις, για όσο διάστημα τα ατομικά τους αιτήματα ασύλου εμφανίζονται ενεργά στο ψηφιακό σύστημα διαχείρισης της ανεπιθύμητης μετανάστευσης, δηλαδή πριν λάβουν είτε θετική, είτε αρνητική απάντηση. Αυτά τα –επονομαζόμενα– «οφέλη» περιλαμβάνουν:

- Πρώτον, την καθιερωμένη οικονομική ενίσχυση κάθε οικογένειας με μέγιστο όριο τα 210 € μηνιαίως (για τέσσερα μέλη και άνω), όπου υπολογίζεται ότι οι ανάγκες των παιδιών καλύπτονται με περίπου 25 ευρώ κατά κεφαλήν και, σε κάθε περίπτωση, με όχι παραπάνω από 75 ευρώ για όλα τα ανήλικα μέλη της οικογένειας. Το ποσό αυτό αντιπροσωπεύει τη μερική βοήθεια που λαμβάνουν οι προσφυγικές οικογένειες στη συντριπτική πλειονότητα των καταυλισμών, όπου παράλληλα με τη διαμονή παρέχεται πλέον και σίτιση (Υπ. Α. 115202/2021).
- Δεύτερον, τη σίτιση των ατόμων, ως επί το πλείστον, μέσω –ομολογουμένως πολύ χαμηλής ποιότητας– σιτηρεσιών που διανέμονται από ιδιωτικές εταιρείες, οι οποίες έχουν αναλάβει την εργολαβία της εστίασης.
- Τρίτον, τη στέγασή τους σε πλαστικούς οικίσκους (containers) ή σε με-

γάλες, πλαστικοποιημένες σκηνές (rub halls) εντός των διαφόρων τύπων κλειστών, ελεγχόμενων εγκαταστάσεων.

- Τέταρτον, την πρόσβαση των ανηλίκων στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας, δεδομένου ότι υποχρεούνται να εγγραφούν στις υποχρεωτικές τάξεις του σχολείου.
- Πέμπτον (θεωρητικά τουλάχιστον), την πρόσβαση όλων και στο δημόσιο σύστημα υγείας.

Στην πράξη, ωστόσο, κάποιες από τις παροχές αυτές παραμένουν προσηματικές, καθώς καθίστανται απλώς απρόσιτες, είτε λόγω των διαδοχικών δυσλειτουργιών που εμφανίζουν οι πλατφόρμες ψηφιακής διακυβέρνησης¹², είτε λόγω της μεταναστευτικής πολιτικής που καθορίζει ότι οι ψηφιακές οντότητες των δικαιούχων (απ)ενεργοποιούνται αυτόματα, με «το πάτημα ενός κουμπιού», ανάλογα με την έκβαση των ατομικών τους αιτημάτων ασύλου.

Τελευταίο αλλά εξίσου σημαντικό, καθίστανται ακόμα απρόσιτες, λόγω της σοβαρής υποστελέχωσης όλων των κλιμακίων των κοινωνικών υπηρεσιών σε προσωπικό υγειονομικής περίθαλψης, κοινωνικούς επιστήμονες και παιδαγωγούς.

Έτσι, στα σύγχρονα προσφυγικά στρατόπεδα συναντούμε αναλογίες παροχής υπηρεσιών που θυμίζουν αντίστοιχα δημογραφικά στις –επονομαζόμενες– τριτοκοσμικές χώρες, όπως, για παράδειγμα, ως επί το πλείστον παντελή έλλειψη γενικών γιατρών και παιδιάτρων, μία μαία για τουλάχιστον 300 γυναίκες, δύο έως τρεις νοσοκόμες για κάθε περίπου 500 άτομα, παρόμοιο αριθμό κοινωνικών λειτουργών και ψυχολόγων για το ίδιο ποσό ενός εξαιρετικά ταλαιπωρημένου πληθυσμού, καθώς και μικρές ομάδες εκπαίδευσης των διάφορων ΜΚΟ που αποπειρώνται να ενισχύσουν γνωσιακά και ψυχοκοινωνικά έναν συνολικό μαθητικό πληθυσμό συνήθως άνω των 100 παιδιών, στέλνοντας δύο ή τρία άτομα από το προσωπικό τους στο πεδίο κάποιες μόνο από τις ημέρες της εβδομάδας, το πολύ για έξι ώρες τη φορά. Κατ' εξαίρεση, στις μεγαλύτερες δομές της ενδοχώρας με πληθυσμό άνω των 1.500-2.000 ατόμων, ενδέχεται ωστόσο να συναντήσουμε μία/έναν επαγγελματία επισκέπτη/επισκέπτη

¹² Τέτοια παραδείγματα δυσλειτουργίας αποτελούν τόσο η κατάρρευση του συστήματος καταχώρησης και επεξεργασίας των αιτημάτων ασύλου «ALKYONI II» για μεγάλα χρονικά διαστήματα μέσα στο 2023, όσο και η μη λειτουργία για παρατεταμένες περιόδους των Προσωρινών Αριθμών Ασφάλισης και Υγειονομικής Περίθαλψης Αλλοδαπού (ΠΑΑΥΠΑ), από το 2019 και μετά, οπότε οι αιτούντες άσυλο εξαιρέθηκαν από τη χορήγηση ΑΜΚΑ. Για περισσότερες λεπτομέρειες, δες τις αναφορές του RSA, 31.05.2023 και 27.10.2022.

γιατρό μία φορά την εβδομάδα. Σ' αυτό το σημείο οφείλω να τονίσω ότι όλες και όλοι οι παραπάνω προσπαθούν να εκτελέσουν τα καθήκοντά τους κατά κύριο λόγο κάτω από επισφαλείς συνθήκες, με βραχυπρόθεσμες συμβάσεις και με ελάχιστες υποδομές και εξοπλισμό, γεγονός που αντικειμενικά δεν τους επιτρέπει ούτε να ξεδιπλώσουν την τεχνογνωσία τους, αλλά ούτε και να επενδύσουν συναισθηματικά στη δουλειά τους, για να πετύχουν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα.

Υγειονομική περίθαλψη

Ειδικότερα, όσον αφορά το δικαίωμα στην υγειονομική περίθαλψη, ο θεσμικός ρατσισμός που κρύβεται στους λαβύρινθους της «έξυπνης» γραφειοκρατίας απενεργοποιεί τον «Προσωρινό Αριθμό Ασφάλισης και Υγειονομικής Περίθαλψης Αλλοδαπού» (ΠΑΑΥΠΑ) μετά την έκδοση τόσο μιας αρνητικής (απορριπτικής), όσο και μιας θετικής απόφασης στα ατομικά αιτήματα ασύλου. Στην πρώτη περίπτωση, ο ατομικός αριθμός ασφάλισης υγείας των προσώπων παραμένει απενεργοποιημένος μέχρι να υποβληθεί προσφυγή ή μεταγενέστερο αίτημα, ενώ στη δεύτερη, μέχρι να ολοκληρωθεί η μετάβαση από την προσωρινή τους κατάσταση κοινωνικής ασφάλισης στον Αριθμό Μητρώου Κοινωνικής Ασφάλισης (ΑΜΚΑ) που διατίθεται μόνο σε Έλληνες υπηκόους και σε αλλοδαπούς με άδειες παραμονής μεγαλύτερης διάρκειας.

Σε συνδυασμό με την προαναφερθείσα απουσία παιδιάτρων, αλλά και γενικών γιατρών, από τα περισσότερα προσφυγικά στρατόπεδα σε όλη τη χώρα, το φαινόμενο αυτό έχει αποτέλεσμα τη συσσώρευση κρίσιμων ιατρικών περιστατικών που δεν βρίσκουν ίαση, καθώς και το να μένουν κατά βάση αβοήθητα τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Όσον αφορά συγκεκριμένα την πρόσβαση στο αγαθό της εκπαίδευσης, αυτή η υποτυπώδης παροχή περίθαλψης συνεπάγεται την αδυναμία ημών των ΣΕΠ να εγγράψουμε έναν μεγαλύτερο αριθμό παιδιών στα σχολεία, εφόσον ούτε μπορεί να γίνει η αρχική εκτίμηση της κατάστασης της υγείας τους για την έκδοση των απαιτούμενων Ατομικών Δελτίων Υγείας Μαθητή (ΑΔΥΜ), αλλά ούτε και να ολοκληρωθεί το βασικό στάδιο των απαραίτητων εμβολιασμών.

Τα παραπάνω προβλήματα επιδεινώνονται από την έλλειψη τακτικών, δωρεάν συγκοινωνιών από τα στρατόπεδα αυτά προς τα νοσοκομεία, για την εξυπηρέτηση των αυξημένων αναγκών φροντίδας όσων διαμένουν εκεί (όπως επίσης και προς τα αστυνομικά τμήματα ή/και τα γραφεία ασύλου ανά νομό και περιφέρεια, για τη νομική τους υποστήριξη). Καθώς οι μεγάλες αποστάσεις

που πρέπει να διανύσουν οι συγκεκριμένες οικογένειες για να φτάσουν στις απαραίτητες δομές υγείας, σε συνδυασμό με τα πενιχρά βοηθήματα που λαμβάνουν καθιστούν ακόμα απαγορευτική τη χρήση των μέσων μαζικής μεταφοράς, οι κρίσιμες ανάγκες υγείας των παιδιών συχνά παραμένουν ακάλυπτες για μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα, με απώτερη συνέπεια να παρεμποδίζεται η ένταξή τους στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα.

Συνθήκες διαβίωσης: ο σύγχρονος προσφυγικός καταυλισμός ως πύκνωμα πολύμορφης βίας

Ειδικότερα, εδώ και τουλάχιστον δύο χρόνια, κάθε φορά που τα παιδιά βγαίνουν από τα κοντέινερ των προσφυγικών στρατοπέδων αντικρίζουν τρίμετρα τείχη από μπετόν που περιβάλλουν τους χώρους διαβίωσής τους. Αυτά τα τείχη, που είναι εξάλλου οπλισμένα με διπλά συρματοπλέγματα, τύπου NATO (με ξυραφάκια στην κορυφή), εμποδίζουν το βλέμμα τους να φτάσει στο φυσικό περιβάλλον. Ακόμη, στο εσωτερικό ορισμένων από αυτούς τους καταυλισμούς έχουν κατασκευαστεί κάποια μεγάλα χαλύβδινα συμπλέγματα (clusters), δηλαδή κάποια μεγαλύτερα κλουβιά, οπλισμένα εξωτερικά με σπείρες από συρματοπλέγματα που περιέχουν παρόμοια μικρότερα κλουβιά στο εσωτερικό τους, τα οποία στεγάζουν συγκεκριμένες λειτουργίες (πχ. τις συνεντεύξεις ασύλου, τις υπηρεσίες φύλαξης, καθαριότητας κ.τ.λ.). Ως εκ τούτου, θυμίζουν μάλλον κατασκευές για τον περιορισμό άγριων ζώων παρά χώρους για δημόσιες και κοινωνικές λειτουργίες που απευθύνονται σε ευάλωτους και τραυματισμένους πληθυσμούς.

Επιπλέον, σε όλους τους τύπους προσφυγικών καταυλισμών τοποθετούνται σταδιακά πολυάριθμες κάμερες παρακολούθησης τόσο περιμετρικά όσο και εντός των τειχών, ενώ διατίθενται και τηλεκατευθυνόμενα ιπτάμενα οχήματα (drones) που καταγράφουν τις κινήσεις των –επονομαζόμενων– «ωφελούμενων» [!] από αέρος. Τέλος, το πέρασμα μεταξύ του «μέσα και του έξω κόσμου» γίνεται μέσω περιστροφικών πυλώνων (τουρνικέ) επαλήθευσης προσωπικών βιομετρικών δεδομένων (με τη λήψη μαγνητικού αποτυπώματος) και μετά από ενδεδειγμένους ελέγχους αποσκευών που διενεργούνται από τους υπαλλήλους της ασφάλειας (security), κάθε φορά που οποιοσδήποτε –συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών– διασχίζει τα γεωγραφικά όρια αυτών των εγκαταστάσεων.

Όσον αφορά ειδικότερα τα στρατόπεδα των μεθοριακών νησιών, η οργάνωση για την Υποστήριξη των Προσφύγων στο Αιγαίο (RSA), σε πρόσφατη αναφορά της καταθέτει επίσης ότι στην περίπτωση του ΚΕΔ της Κω παρόμοιες

περιφράξεις ασφαλείας ακόμη και στο εσωτερικό της Δομής οριοθετούν τους ξεχωριστούς τομείς διαμονής που προορίζονται για τις διαφορετικές κατηγορίες αιτούντων άσυλο, δηλαδή α) την περιοχή για όσες/ους βρίσκονται στο στάδιο του πρωταρχικού αιτήματος, β) μια άλλη για όσες/ους βρίσκονται σε αυτό της προσφυγής, γ) μια τρίτη για αυτές κι αυτούς που έχουν καταθέσει μεταγενέστερο αίτημα, δ) μια τέταρτη ως περιοχή κράτησης για όσους έχουν κριθεί απελαστέοι¹³, καθώς και ε) τις επονομαζόμενες «ασφαλείς ζώνες» (safe zones), εναλλακτικά «ασφαλείς χώρους» (safe spaces), που διατίθενται για τη διαμονή των ασυνόδευτων ανηλίκων. Ο χωροταξικός διαχωρισμός αυτών των ενοτήτων με τουρνικέ και ηλεκτρονικούς καρταναγνώστες συντείνει στο να καθιλώνονται εντός της περιμέτρου των κοντέινέρ τους τα άτομα τα οποία για διάφορους λόγους στερούνται ενεργών δελτίων αιτούντος άσυλο (ibid, 2023).

Καθίσταται λοιπόν προφανές πως, μέσα σε αυτές τις κλειστές και σιδερόφρακτες εγκαταστάσεις που έχουν δημιουργηθεί μακριά από τον ιστό των πόλεων, τα προσφυγόπουλα απομονώνονται τόσο από τους εγκατεστημένους συνομηλικούς τους, όσο και από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και στιγματίζονται ως κοινωνικοί παρίες, μιας και ούτε μπορούν να συμμετέχουν στο τοπικό κοινωνικό γίγνεσθαι, αλλά ούτε και είναι εύκολο να δέχονται επισκέψεις από μέλη των τοπικών κοινοτήτων, δεδομένου του ότι, ακόμα κι αν αυτά τα εξωτερικά άτομα θελήσουν να τα επισκεφθούν μέσα σε αυτό το απωθητικό περιβάλλον, θα πρέπει κάθε φορά να αιτούνται εκ των προτέρων άδεια εισόδου από τη διοίκηση, προκειμένου να τους επιτραπεί να προσπελάσουν την περίμετρο των εν λόγω τεχνομilitarιστικών γκέτο. Τα αναγκάζουν επίσης να συνυπάρχουν για μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα με πολυάριθμα, ετερόκλητα άτομα, που έχουν επίσης μεταφερθεί αναγκαστικά εκεί και που δεν έχουν τα χρονικά περιθώρια να αναπτύξουν ουσιαστικούς, κοινοτικούς δεσμούς μεταξύ τους. Ενίοτε μάλιστα, αναγκάζονται ακόμη και να συγκατοικούν με επιθετικούς αγνώστους μέσα στα ίδια λίγα τετραγωνικά μέτρα, αφού η ενδεδειγμένη αναλογία κατοίκων ανά μονόχωρο κοντέινερ είναι τέσσερα άτομα, ενώ για κάθε δίχωρο αντίστοιχα οκτώ. Αντιλαμβανόμαστε ότι αυτή η συνθήκη, που καθιστά αδύνατο το να απολαμβάνουν έστω μια βασική ιδιωτικότητα όσες και όσοι διαμένουν εκεί, στερεί επιπλέον από τα παιδιά τη δυνατότητα να ξεκουραστούν αρκετά και να μελετήσουν τα σχολικά τους μαθήματα με ηρεμία.

¹³ Στην περίπτωση αυτή πρόκειται για τα επονομαζόμενα Προαναχωρησιακά Κέντρα Κράτησης Αλλοδαπών (ΠΡΟΚΕΚΑ).

Σχολικές μετακινήσεις και στελέχωση πρωινών και απογευματινών ζωνών ενταξιακής προτεραιότητας (ΖΕΠ & ΔΥΕΠ)

Επιπρόσθετα, η αρχή κάθε σχολικού έτους συνήθως βρίσκει αυτές/ούς τις/τους απομονωμένες/ους μαθήτριες/τές χωρίς δυνατότητα μετακίνησης μεταξύ του τόπου κατοικίας τους και των σχολικών μονάδων εγγραφής τους, αφού, για να εκτελεστούν νέα δρομολόγια λεωφορείων μεταξύ αυτών των μεγαλύτερων αποστάσεων, πρέπει να υπάρξει έγκαιρα ο κατάλληλος σχεδιασμός και η αντίστοιχη χρηματοδότηση. Ωστόσο, με μόνιμο πρόσχημα τη δημογραφική ρευστότητα των προσφυγικών πληθυσμών σε κάθε περιοχή, οι οργανωτικές αυτές ενέργειες δεν γίνονται σχεδόν ποτέ έγκαιρα. Έτσι, η μεγάλη απόσταση των ελεγχόμενων κέντρων από τις πλησιέστερες τοπικές κοινότητες και τις μεγαλύτερες γειτονικές πόλεις περιπλέκει περαιτέρω τη δυνατότητα των νεαρών προσφύγων να λάβουν τυπική εκπαίδευση. Σε συνδυασμό με τις καθιερωμένες καθυστερήσεις στην έναρξη λειτουργίας των πρωινών και απογευματινών Τμημάτων Υποδοχής, λόγω της στελέχωσης των –επονομαζόμενων– Εκπαιδευτικών Ζωνών Προτεραιότητας (ΖΕΠ) και των Δομών Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) σχεδόν αποκλειστικά με αναπληρωτές εκπαιδευτικούς που προσλαμβάνονται με τη δεύτερη και τρίτη φάση της κατανομής των σχετικών πιστώσεων, τα παιδιά αυτά που χρειάζονται ίσως τη μεγαλύτερη παιδαγωγική και ψυχοκοινωνική στήριξη καταλήγουν να μπαίνουν για πρώτη φορά στις τάξεις με διδάσκοντες που να ασχολούνται μαζί τους αρκετές εβδομάδες ή και μήνες μετά την έναρξη της σχολικής χρονιάς κι αυτό ακόμα για λίγες ώρες ημερησίως την κάθε φορά.

Σίτιση

Όσον αφορά τη διατροφή των παιδιών στα εν λόγω στρατόπεδα, μια σειρά αξιόπιστων δημοσιεύσεων των τελευταίων ετών, και κυρίως οι μαρτυρίες των ίδιων των διαμενόντων σε αυτά τεκμηριώνουν την ακαταλληλότητα των γευμάτων που διανέμουν οι εταιρείες (catering) που έχουν αναλάβει τη σίτισή τους (GCR, 2021· Parallaxi, 2022· RSA, 2021). Παρ' όλη τη φτώχεια και την εξαθλίωση που πολλοί από τους εκεί διαμένοντες καταμαρτυρούν ότι βιώνουν λόγω της γενικότερης τους απαξίωσης και κοινωνικής αποδυνάμωσης, παρατηρείται το φαινόμενο πολλές μερίδες να καταλήγουν άθικτες στους κάδους των απορριμμάτων. Το γεγονός αυτό, ακόμη και στην παρούσα συνθήκη όπου οι οικογένειες δεν διαθέτουν πλέον τα μέσα για να εξασφαλίσουν αυτόνομα την

τροφή τους, αφού από την πρώτη Οκτωβρίου του 2021 το ήδη πενιχρό βοήθημα που λάμβαναν μειώθηκε στο μισό, υποδεικνύει την πολύ φτωχή ποιότητα των συσσιτίων ή/και την ασυμβατότητά τους με τις διατροφικές συνήθειες των ατόμων. Εν τω μεταξύ, σύμφωνα με ένα τετραετές σχέδιο που ξεκινάει από την ίδια χρονολογία, το ποσό των 102.773.050 ευρώ ετησίως (χωρίς ΦΠΑ) έχει αρχίσει να διοχετεύεται σε ιδιωτικές εταιρείες για την προετοιμασία και τη διανομή αυτών των χιλιάδων μερίδων χαμηλής ποιότητας τροφής (Μηταράκης, 2021). Σ' αυτό το σημείο, υπενθυμίζω ότι τόσο οι αναγνωρισμένοι όσο και οι απορριφθέντες πρόσφυγες, που εξακολουθούν να διαμένουν σε αυτές τις εγκαταστάσεις, χάνουν την πρόσβαση σε σίτιση και οικονομική βοήθεια μετά την αλλαγή του θεσμικού τους καθεστώτος, δηλαδή μετά την αναγνώριση ή την απόρριψη των αιτημάτων τους¹⁴, με μοναδική εξαίρεση τις ανήλικες και τους ανήλικους οι οποίες/οι εξακολουθούν να δικαιούνται αυτές τις μερίδες.

Κατ' αυτό τον τρόπο, οι οικογένειες συνολικά οδηγούνται σε συστηματικό υποσιτισμό, δεδομένου του ότι όλα τα μέλη τους πρέπει να μοιράζονται τις μερίδες γευμάτων των παιδιών για να κορέσουν την πείνα τους. Συχνά, οι εκπαιδευτικοί των Τάξεων Υποδοχής αναφέρουν ότι οι πρόσφυγες μαθήτριες/τές πηγαίνουν στο σχολείο εμφανώς πεινασμένες/οι. Ως εκ τούτου, οι πρώτες/οι προσπαθούν να καλύψουν τις διατροφικές ανάγκες των τελευταίων μέσω μεμονωμένων πρωτοβουλιών, δηλαδή με μικρά κεράσματα, τα οποία πληρώνουν από το προσωπικό τους βαλάντιο. Κάτω από τέτοιες συνθήκες υπαρκτής ανασφάλειας, δεν είναι άξιο απορίας το γιατί πολλοί από τους εφήβους και κάποιες από τις έφηβες πρόσφυγες αναγκάζονται (ακριβώς όπως και οι ενήλικες) να αποδεχτούν οποιοσδήποτε βιοποριστικές «λύσεις» προσφέρονται στις γύρω περιοχές, όσο άθλιες συνθήκες κι εξευτελιστικούς μισθούς κι αν συνεπάγονται αυτές. Στην ουσία εξωθούνται σε αυτές, προσπαθώντας να εξασφαλίσουν τα απαραίτητα εφόδια για να διατηρήσουν την προσωπική τους ανθρώπινη αξιοπρέπεια, καθώς και την αξιοπρέπεια των νεότερων και πιο αδύναμων-εξαρτώμενων μελών της οικογένειάς τους στην καθημερινότητα, αλλά και να εξοικονομήσουν μέρος των εξόδων της επερχόμενης μετακίνησής τους προς τον επόμενο σταθμό στην πορεία τους, μιας και τυπικά¹⁵, άπασες και άπα-

¹⁴ Αυτό συμβαίνει διότι, από τους ενήλικες διαμένοντες στις δομές, μόνον οι αιτούντες άσυλο δικαιούνται τη βασική χρηματική βοήθεια που παρέχεται από το Ευρωπαϊκό Ταμείο Ασύλου και τα Ηνωμένα Έθνη και διανέμεται από το ελληνικό Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου.

¹⁵ Ωστόσο, οφείλω να σημειώσω πως αυτού του είδους οι ημερομηνίες έξωσης δεν τη-

ντες εντέλλονται να εγκαταλείψουν τα προσωρινά καταλύματα που τους έχουν παρασχεθεί από το ελληνικό κράτος το αργότερο έναν μήνα μετά την επίδοση οποιουδήποτε είδους απόφασης στα αιτήματα ασύλου τους.

Η αδήλωτη εργασία των εφήβων

Όπως προανέφερα, σύμφωνα με την επίσημη ρητορική, η ψηφιοποίηση των διοικητικών διαδικασιών, σε συνδυασμό με τον κλειστό και μόνιμα ελεγχόμενο χαρακτήρα των σύγχρονων προσφυγικών στρατοπέδων εγγυώνται την αποτελεσματική προστασία όλων όσων «φιλοξενούνται» εκεί από την εκμετάλλευση και την κακομεταχείριση. Ωστόσο, φαίνεται ότι η εγκατάσταση των σύγχρονων συστημάτων επιτήρησης και η πρόσληψη ολοένα και περισσότερο προσωπικού φύλαξης (security) δεν μπορεί ούτε να καταστείλει τα περιστατικά βίας και σεξουαλικής κακοποίησης των παιδιών και των γυναικών που λαμβάνουν χώρα εντός των τειχών, ούτε να εξαλείψει την «πορνεία επιβίωσης» που ανθεί στα περίξ αυτών των σύγχρονων γκέτο, ως μοναδικό μέσο βιοπορισμού όσων δεν έχουν τίποτε άλλο να πουλήσουν εκτός από το φυσικό-γενετήσιό τους κεφάλαιο. Ακόμα, δεν μπορεί ούτε και να αποτρέψει την εκμετάλλευση των εφήβων από τους εργοδότες που αναζητούν αδήλωτο, απρόσωπο και υπαμειβόμενο εργατικό δυναμικό για την εκτέλεση βαριών και ανθυγιεινών χειρωνακτικών εργασιών, παρ' όλο που το σχετικό θεσμικό πλαίσιο απαγορεύει θεωρητικά την εργασιακή εκμετάλλευση των παιδιών, μιας και το άρθρο 32, στο πέμπτο μέρος του «Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ε.Ε.» με τίτλο «Αλληλεγγύη» δηλώνει την υποχρέωση των αρχών να προστατεύουν τους νέους από «...οικονομική εκμετάλλευση ή από οποιοδήποτε είδος εργασίας που θα μπορούσε να βλάψει την ασφάλεια, την υγεία τους, τη σωματική, ψυχική, ηθική ή κοινωνική τους ανάπτυξη ή να θέσει σε κίνδυνο την εκπαίδευσή τους» (Official Journal of the European Union, 2007).

Μολαταύτα, στην πράξη, ο συνωστισμός και η αναγκαστική συμβίωση με αγνώστους συντηρούν και επιδεινώνουν τις σχέσεις κακομεταχείρισης μέσα σε αυτά τα –κατά τα άλλα– υπερεποπτευόμενα Κέντρα, ενώ παράλληλα η ελαχι-

ρούνται απαρέγκλιτα εκ μέρους των διοικήσεων. Οι διαφοροποιήσεις προκύπτουν ανάλογα με τους χειρισμούς που τα ίδια τα υποκείμενα θα καταφέρουν να κάνουν προς την κατεύθυνση της ανανέωσης των αιτημάτων ασύλου τους, μέσω της έγκαιρης κατάθεσης προσφυγής ή μεταγενέστερου αιτήματος.

στοποίηση των δικαιωμάτων και η γενικευμένη φτώχεια όσων διαμένουν εκεί ευνοούν τη στρατολόγηση «χεριών» για την εκτέλεση κάθε είδους βαριάς, ανθυγιεινής και κακοπληρωμένης εργασίας ακριβώς μπροστά στις πύλες τους, χωρίς καμία παρέμβαση υπέρ της προστασίας των –αποκαλούμενων– «ευάλωτων» ομάδων από τη συστηματική εκμετάλλευση εκ μέρους των «αρμόδιων ελεγκτών». Όλα τα παραπάνω συμβαίνουν βέβαια εδώ και χρόνια, εν πλήρει γνώσει όσων έχουν αναλάβει την τήρηση της έννομης τάξης.

Προστασία των παιδιών και στήριξη των μονογονέων

Προφανώς, οι παραπάνω συνθήκες επηρεάζουν πιο έντονα τα παιδιά των μονογονεϊκών οικογενειών, καθώς η ανάγκη των γονιών τους να κερδίσουν τα προς το ζην, σε συνδυασμό με την απόλυτη ευθύνη που φέρουν για την ανατροφή των παιδιών τους δημιουργεί μια σειρά από αδιέξοδα:

Κατ' αρχάς, το αδιέξοδο της φροντίδας τους για τα παρατεταμένα ωράρια, στα οποία απασχολούνται σε διάφορες επισφαλείς δουλειές, καθώς δεν υπάρχουν οι κατάλληλες υποστηρικτικές υποδομές εντός των στρατοπέδων. Έτσι, σε πολλές περιπτώσεις, οι μεγαλύτερες κόρες επωμίζονται το βάρος της φροντίδας των μικρότερων (αλλά μερικές φορές ακόμα και των μεγαλύτερών τους) αδερφιών, καθώς αναγκάζονται να αναλάβουν τον μητρικό ρόλο, από την πρώιμη εφηβεία τους ακόμη, δηλαδή ήδη στην ηλικία των 11 ή 12 ετών. Αυτή η κατάσταση, η οποία θεωρείται «ανωτέρα βία» ή/και «αναγκαίο κακό», ενσωματώνει τις παραδοσιακές αντιλήψεις για τους ρόλους των κοριτσιών και των γυναικών και ενισχύει το κοινωνικό τους μειονέκτημα, καθώς τους στερεί την ευκαιρία να μορφωθούν και να κοινωνικοποιηθούν πέρα από το οικογενειακό τους περιβάλλον.

Κατά δεύτερον, λόγω των περιστατικών έμφυλης βίας ή/και σεξουαλικής κακοποίησης που λαμβάνουν περιστασιακά χώρα σε αυτά τα Κέντρα, ορισμένες από τις διοικήσεις των στρατοπέδων απαγορεύουν στους μονογονείς να εξέλθουν από την περίμετρο, αν δεν συνοδεύονται από όλα τα ανήλικα μέλη της οικογένειάς τους. Σ' αυτό το σημείο, πρέπει ξανά να τονίσω ότι η προϋπόθεση αυτή εφαρμόζεται απαρέγκλιτα όσον αφορά τις μόνες μητέρες, ενώ, στην περίπτωση των μονογονέων πατέρων, ο αυτοσχέδιος αυτός κανονισμός εφαρμόζεται με μεγαλύτερη ελαστικότητα, ειδικά εάν υπάρχει μια έφηβη κόρη που να μένει πίσω, φροντίζοντας όλα τα υπόλοιπα αδέρφια της. Κάπως έτσι εμφανίζεται το τραγικό παράδοξο στο όνομα της «προστασίας των παιδιών» οι έφηβοι, και ιδιαίτερα οι έφηβες, να αποκλείονται από την εκπαίδευση [!], ενώ μερικές

φορές όλες και όλοι οι ανήλικες/οι να αναγκάζονται κιόλας να συνοδεύουν τις μητέρες τους για πολλές ώρες σε χώρους σκληρής και ανθυγιεινής εργασίας. Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν πως το μόνο που καταλήγει να νοείται ως «προστασία» μέσα στους χώρους των προσφυγικών στρατοπέδων είναι η επιτόπια παρουσία του προσωπικού ιδιωτικής ασφάλειας (security) σε εικοσιτετράωρη βάση, ενώ, στις περιπτώσεις που τα παιδιά τριγυρνούν μόνα τους και χωρίς επίβλεψη εκεί, το φταίξιμο για την «παραμέληση των ανηλίκων» επιρρίπτεται και πάλι ως «ατομική ευθύνη» στον μονογονέα, που αγωνίζεται για την οικογενειακή επιβίωση.

Συμπεράσματα

Στην Ελλάδα του σήμερα, η συντριπτική πλειονότητα των παιδιών-προσφύγων αναγκάζεται να μεγαλώνει σε Κλειστά, Ελεγχόμενα Κέντρα που χαρακτηρίζονται από την υλικότητα της στέγσης, τη χωροταξία της απομόνωσης και όπου η «προστασία» υλοποιείται ως συνεχής επιτήρηση και αστυνόμευση. Οι συνθήκες διαβίωσης εκεί περιορίζουν στο ελάχιστο τη δυνατότητα αυτοδιάθεσης και κοινωνικής διεξόδου όλων των ατόμων και εκθέτουν επίσης τα παιδιά σε πολλαπλές μορφές διάχυτης –αισθητικής, ψυχολογικής, οικονομικής, κοινωνικής και πολιτικής– βίας που επηρεάζει την ευημερία τους και απειλεί την ψυχική τους ισορροπία. Αυτά τα σύγχρονα προσφυγικά στρατόπεδα, όπου περυσεύουν οι επενδύσεις σε φαραωνικά, τεχνομιλιταριστικά έργα ελέγχου και καταστολής, ενώ λείπουν υγειονομικό προσωπικό, κοινωνικοί επιστήμονες, εκπαιδευτικοί και διερμηνείς, αποτελούν «προνομιακά» πεδία άσκησης του θεσμικού ρατσισμού που ενσαρκώνει η γραφειοκρατία της μεταναστευτικής διακυβέρνησης και, ταυτόχρονα, πεδία πειραματισμού των πιο ακραίων νεοφιλελεύθερων πολιτικών, οι οποίες έχουν –μεταξύ άλλων– αποτέλεσμα την απογύμνωση των παιδιών από τα δικαιώματά τους και τη διοχέτευση των περισσότερων εφήβων ως «αόρατου» εργατικού δυναμικού στην τοπική παραγωγή. Έτσι, κάνουν το δημόσιο αγαθό της εκπαίδευσής τους, το οποίο παραμένει ουσιαστικά το μόνο που δεν συμπλέκεται άμεσα με το καθεστώς παραμονής τους, να μοιάζει με άπιαστο όνειρο και πολυτέλεια, φυσικοποιώντας σταδιακά την «ταξική τους κατωτερότητα» και ωθώντας τα εντέλει με μαθηματική ακρίβεια σε περιθωριοποίηση και κοινωνικό αποκλεισμό.

Συνεπώς, αν εμείς, ως δημόσιες/οι εκπαιδευτικοί, αποβλέπουμε στη σχολική και κοινωνική συμπερίληψη των νεαρών προσφύγων, δεν αρκεί να επεξεργάζομαστε τις παιδαγωγικές και διδακτικές μας προσεγγίσεις και να εξελίσσουμε τις διαπολιτισμικές μας δεξιότητες αποκλειστικά εντός του εκπαιδευτικού

πλαισίου. Θα πρέπει μάλλον να αντιταχθούμε κριτικά στη λειτουργία αυτών των σύγχρονων γκέτο που υπονομεύουν θεμελιωδώς το βιοτικό επίπεδο των συγκεκριμένων παιδιών και οξύνουν ανεπανόρθωτα την ευαλωτότητά τους. Τα Ελεγχόμενα Κέντρα κάθε είδους πρέπει επομένως να κλείσουν γιατί καταστρέφουν το παρόν και το μέλλον όλων των παιδιών που ζουν σε αυτά. Ο αγώνας για την εφαρμογή πολιτικών στέγασης όλων των προσφύγων στον αστικό ιστό που να συμπεριλαμβάνουν υποστηρικτικές δομές για την κοινωνική ένταξη των παιδιών και των οικογενειών στο μικροεπίπεδο του σχολείου και της γειτονιάς προβάλλει ως επιτακτική ανάγκη «στο εδώ και στο τώρα». Ιδίως σε μια γερασμένη χώρα όπως η Ελλάδα, έχουμε τεράστια ανάγκη από τη νεανική ζωντάνια και τον πολιτισμικό πλούτο που αντιπροσωπεύουν όλα αυτά τα θαυμάσια, εύστροφα και ανθεκτικά νεαρά πλάσματα. Δεδομένου του ότι ζούμε κιόλας σε μια περιοχή του κόσμου που ακόμα ευημερεί, οφείλουμε και μπορούμε να αποκαταστήσουμε την ανθρωπινή τους αξιοπρέπεια, κρατώντας τα κοντά μας, δίπλα μας και μαζί μας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

- Μητράκης, Ν. (2021, 1 Σεπτεμβρίου). Με διαφανείς διαγωνισμούς η σίτιση των αιτούντων άσυλο – Τέλος στις απευθείας αναθέσεις. *Η Ναυτεμπορική*. <https://www.naftemporiki.gr/politics/1028924/n-mitarakis-mediafaneis-diagonismous-i-sitisi-ton-aitounton-asylo-telos-stis-apeftheias-anatheseis/>
- Parallaxi. (2022, 25 Ιανουαρίου). *Guardian*: Πεινάνε οι πρόσφυγες στα camps στην Ελλάδα. <https://parallaximag.gr/epikairota/guardian-peinane-oi-prosfyges-sta-camps-stin-ellada>
- RSA. (2022, 27 Οκτωβρίου). Πρόσφυγες χωρίς ταυτοποιητικά έγγραφα: Ανάγκη άμεσης επίλυσης των τεχνικών προβλημάτων στην Υπηρεσία Ασύλου. <https://rsaegean.org/el/prosfyges-choris-taftopoitika-engrafa/>
- RSA. (2023). Τι συμβαίνει σήμερα στις προσφυγικές δομές στα νησιά του Αιγαίου. <https://rsaegean.org/el/ked-nisia-aigaiou/>
- RSA. (2023, 31 Μαΐου). Η αναβάθμιση του πληροφοριακού συστήματος της Υπηρεσίας Ασύλου «Αλκυόνη» αφήνει διαδικασίες και ανθρώπους στον αέρα. <https://rsaegean.org/el/alkyonii/>
- Υπουργική Απόφαση 115202/2021 – ΦΕΚ 3322/Β/26-7-2021. https://www.e-nomothesia.gr/kat-allodapoi/prosfuges-politiko-asulo/upourgike-apophase-115202-2021.html?fbclid=IwAR09vtL1K3fwcl3L_5jGHEbFB1EeNSI3F7Q3GIA1s6NTI0alYCEKienVJWE

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

- GCR. (2021, 19 Οκτωβρίου). Are you eligible to eat? <https://www.gcr.gr/en/news/press-releases-announcements/item/1828-are-you-eligible-to-eat>
- GCR. (2023, 8 Ιουνίου). Access to Education: Greece. <https://asylumineurope.org/reports/country/greece/reception-conditions/employment-and-education/access-education/>

- Official Journal of the European Union. (2007, 14 Δεκεμβρίου). EU Charter of Fundamental Rights. IV Solidarity: Article 32 – Prohibition of child labour and protection of young people at work. <https://fra.europa.eu/en/eu-charter/article/32-prohibition-child-labour-and-protection-young-people-work?page=1>
- RSA. (2021, 23 Δεκεμβρίου). Refugees in Greece experience third month of humanitarian crisis and hunger. <https://rsaegean.org/en/refugeesgr-humanitarian-crisis-and-hunger/>
- Vidler, A., Foucault, M., & Johnston, P. (2014). Heterotopias. *AA Files*, 69, 18-22. <http://www.jstor.org/stable/43202545>

Η εκπαίδευση των παιδιών με προσφυγικό υπόβαθρο μέσα από την εμπειρία του Συντονισμού Εκπαίδευσης Προσφύγων στην Ήπειρο

ΜΑΡΙΑ ΣΚΑΡΓΙΩΤΗ

τ. Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων
mariaskargioti20@hotmail.com

Το θεσμικό πλαίσιο

Με την άφιξη μεγάλου αριθμού προσφύγων στην Ελλάδα το 2016, κατέστη αναγκαίος ο σχεδιασμός της ένταξης των προσφύγων μαθητών στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Έτσι, ιδρύθηκε το Αυτοτελές Τμήμα Συντονισμού και Παρακολούθησης Εκπαίδευσης Προσφύγων. Οι βασικές αρμοδιότητές του ήταν ο συντονισμός του σχεδιασμού, του προγραμματισμού και της αξιολόγησης της εκπαίδευσης των προσφυγοπαίδων στη χώρα, σε συνεργασία με τις αρμόδιες Διευθύνσεις του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και με άλλα συναρμόδια υπουργεία.

Για την εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών/τριών αρχικά ιδρύθηκαν Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) εντός των Κέντρων Φιλοξενίας (camps) ως παραρτήματα Νηπιαγωγείων, αλλά και σε δημοτικά και γυμνάσια με ωράριο 2:00-6:00 μ.μ. Παράλληλα, δημιουργήθηκαν Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) σε δημοτικά σχολεία, γυμνάσια και λύκεια, όπου οι μαθητές διδάσκονται ελληνικά 15 ώρες την εβδομάδα, ενώ τις υπόλοιπες ώρες παρακολουθούν τα μαθήματα του τμήματός τους. Εναλλακτικά, στην περίπτωση που ήταν αδύνατο

να εγγραφούν σε σχολικές μονάδες με ΔΥΕΠ ή ΤΥ, οι μαθητές μπορούσαν να φοιτούν σε σχολικές μονάδες ακολουθώντας το κανονικό πρόγραμμα σπουδών χωρίς καμία στήριξη, με όλες τις δυσκολίες που μπορεί να έχει ένα τέτοιο μοντέλο φοίτησης για τους/τις μικρούς/ές μαθητές και μαθήτριες με προσφυγικό υπόβαθρο.

Ως Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων από το 2017 έως το 2023 και έχοντας υπηρετήσει τόσο σε Δομή Φιλοξενίας όσο και στον αστικό ιστό της πόλης των Ιωαννίνων, συχνά διαπίστωσα ότι, ενώ οι ΔΥΕΠ ανήκουν διοικητικά στις σχολικές μονάδες στις οποίες λειτουργούν, δεν συνδέονται ούτε διοικητικά ούτε παιδαγωγικά με την πρωινή ζώνη του σχολείου, δυσχεραίνοντας περαιτέρω το εκπαιδευτικό έργο και αποδεικνύοντας καθημερινά την ανάγκη μείωσης του αριθμού τους. Από το σχολικό έτος 2017 και έπειτα, με τη σταδιακή αύξηση του αριθμού των τάξεων υποδοχής, το είδος της φοίτησης ήταν άμεσα εξαρτώμενο από τον τόπο κατοικίας, καθώς οι μαθητές με προσφυγικό υπόβαθρο που διέμεναν στα camps διοχετεύονταν στις ΔΥΕΠ, ενώ όσοι κατοικούσαν στον αστικό ιστό εγγράφονταν στα σχολεία της γειτονιάς. Από το 2020 και έπειτα, στην Ήπειρο, καταβλήθηκε προσπάθεια από τους Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων, σε συνεργασία με τους Σχολικούς Συμβούλους και τους Διευθυντές Εκπαίδευσης, να εγκαταλειφθούν οι ΔΥΕΠ ως ακατάλληλες όπως έδειξαν η έρευνα αλλά και η εμπειρία, δεδομένου ότι δεν συντελούν στην επαφή των μαθητών/τριών τους με την ελληνική γλώσσα, τους Έλληνες συνομηλίκους και την ελληνική κουλτούρα γενικότερα (Γαλάνη & Σταυρινίδης, 2022). Ως αποτέλεσμα αυτής της προσπάθειας, στα σχολεία της Ηπείρου έχουμε καταφέρει να καταργήσουμε άτυπα τις ΔΥΕΠ Δημοτικού και Γυμνασίου, εγγράφοντας όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες σε σχολικές μονάδες όπου λειτουργεί Τάξη Υποδοχής, καθώς έχει φανεί ότι η φοίτηση στα πρωινά τμήματα έχει θετικότερα αποτελέσματα στην αποδοχή των προσφύγων μαθητών/τριών, στη συμπεριληψη και την αλληλεπίδρασή τους με ελληνόφωνους/ες μαθητές/τριες, καθώς και στην παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

Ο ρόλος του συντονιστή εκπαίδευσης προσφύγων (ΣΕΠ)

Ο θεσμός των Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων ήταν μια καινοτομία του Υπουργείου Παιδείας που καθιερώθηκε το 2016 με σκοπό να διευκολύνει την πρόσβαση των προσφύγων μαθητών στο δημόσιο σχολείο. Οι ΣΕΠ είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με αυξημένα συνήθως προσόντα και συχνά κάποια εμπειρία στη διαπολιτισμική

εκπαίδευση. Τοποθετούνται είτε στα camps από όπου συντονίζουν την εκπαίδευση των μαθητών/τριών που διαβιούν μέσα σε αυτά με τις οικογένειές τους ή ως ασυνόδευτοι ανήλικοι, είτε στον αστικό ιστό όπου ασχολούνται με τη φοίτηση των παιδιών προσφυγικών οικογενειών που διαμένουν σε διαμερίσματα ή ξενώνες της πόλης. Τα καθήκοντα του Συντονιστή Εκπαίδευσης Προσφύγων περιγράφονται σε σχετικό ΦΕΚ (Ν. 4547/2018, ΦΕΚ Α 102 – 12.06.2018, άρθρο 77) και περιλαμβάνουν την καταγραφή του προσφυγικού πληθυσμού μέσα στα camps και έξω από αυτά, την κατανομή, σε συνεργασία με τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, των μαθητών/τριών στα σχολεία και τη διασφάλιση της ασφαλούς μετακίνησής τους από τον τόπο διαμονής τους στις σχολικές μονάδες. Παρακολουθούν τον σχεδιασμό και την εφαρμογή των προγραμμάτων μη τυπικής εκπαίδευσης που παρέχονται από τις ΜΚΟ οι οποίες δραστηριοποιούνται στα camps και στον αστικό ιστό. Παρακολουθούν, επίσης, τη λειτουργία των ΔΥΕΠ και προτείνουν μέτρα για την εύρυθμη λειτουργία τους. Οι ΣΕΠ αποτελούν τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, καθώς συχνά οι γονείς δεν έχουν πρόσβαση σε αυτό. Ο Συντονιστής Εκπαίδευσης Προσφύγων καλείται, πέρα από τα καθήκοντα που του αναθέτει επίσημα το Υπουργείο, να διαδραματίσει διάφορους ρόλους στην προσπάθειά του να εκτελέσει το έργο του υπό δύσκολες συνθήκες εργασίας, συχνά χωρίς καν έναν υποτυπώδη εξοπλισμό γραφείου. Ενδεικτικά, καλείται συχνά να ασκήσει έργο συμβούλου, κοινωνικού λειτουργού ή και ψυχολόγου όσον αφορά τα παιδιά προσφύγων και τις οικογένειές τους. Τέλος, συχνά ασκεί επιμορφωτικό έργο στις/στους εκπαιδευτικούς και καλείται να ευαισθητοποιήσει τον γενικό μαθητικό πληθυσμό γύρω από θέματα που άπτονται της προσφυγικής κρίσης, των δικαιωμάτων των προσφύγων και ειδικότερα των δικαιωμάτων των παιδιών (Αρώνη, 2018).

Δυσκολίες και προβλήματα

Η φοίτηση των μαθητών/τριών με προσφυγικό υπόβαθρο παρουσιάζει πολλές δυσκολίες και προβλήματα, με κυριότερα την ελλιπή φοίτηση και τη σχολική διαρροή. Για τους μαθητές/τριες αυτούς/ές και τις οικογένειές τους πολύ συχνά η Ελλάδα είναι η χώρα-δίοδος για την Ευρώπη, επομένως και τη διαμονή τους σε αυτήν την αντιλαμβάνονται ως προσωρινή, γεγονός που έχει αποτέλεσμα να απουσιάζει το κίνητρο για τακτική φοίτηση στο σχολείο. Εξάλλου, συχνά η απόσταση του τόπου διαμονής των παιδιών από το σχολείο εγγραφής τους είναι τέτοια που αποτρέπει τη φοίτηση καθώς, ειδικά στη Δευτεροβάθμια Εκπαί-

δευση, ένας μαθητής συχνά μπορεί να χρειαστεί να πάρει δύο λεωφορεία της γραμμής για να φτάσει στο σχολείο. Ακόμα όμως και αν καταφέρει να πάει στο σχολείο, συχνά ο/η μαθητής/τρια βιώθει απομονωμένος/η τόσο μέσα όσο και έξω από την τάξη, καθώς οι γλωσσοπολιτισμικές διαφορές μοιάζουν συχνά με ανυπέρβλητα εμπόδια, που παρακωλύουν την ομαλή ένταξη και εκπαίδευση του/της. Επιπλέον, η δυσκολία στην επικοινωνία των προσφύγων μαθητών με τους εκπαιδευτικούς, τους εργαζόμενους στο σχολείο και τους συμμαθητές τους προκαλεί απογοήτευση στους πρώτους, η οποία οδηγεί στη ματαιώση.

Η φοίτηση στις ΔΥΕΠ προκαλεί περαιτέρω συνθήκες αποκλεισμού, που φτάνουν στα όρια της γκετοποίησης. Από την άλλη μεριά, η φοίτηση στις Τάξεις Υποδοχής μπορεί να ενισχύει την κοινωνικοποίηση και την αλληλεπίδραση με τους/τις υπόλοιπους/ες μαθητές και μαθήτριες του σχολείου, όμως η έλλειψη διαπολιτισμικής εξειδίκευσης του διδακτικού προσωπικού, με τη συνεπαγόμενη αδυναμία ενσωμάτωσης των συγκεκριμένων παιδιών στην τάξη και, τελικά, η αίσθηση του «ξένου σώματος» που συχνά βιώνουν οι πρόσφυγες μαθητές/τριες, ενισχύουν τη σχολική διαρροή (Μαλιγκούδη & Τσαουσίδης, 2020).

Η φοίτηση στο νηπιαγωγείο εντός της δομής φιλοξενίας

Το νηπιαγωγείο που λειτουργεί μέσα στο camp ως παράρτημα του κοντινού νηπιαγωγείου ακολουθεί το αναλυτικό πρόγραμμα και ωράριο του Υπουργείου Παιδείας. Οι νηπιαγωγοί που τοποθετούνται στα παραρτήματα ΔΥΕΠ είναι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, που προσλαμβάνονται χωρίς εμπειρία ή εξειδικευμένες γνώσεις στην εκπαίδευση προσφύγων, γεγονός που προκαλεί δυσχέρειες στην εκτέλεση των καθηκόντων τους (Μαλιγκούδη & Τσαουσίδης, 2020). Η υλικότεχνική υποδομή του νηπιαγωγείου-παραρτήματος συχνά υστερεί σε ποιότητα και ποσότητα, ενώ συνήθως τα στενά κοντέινερ χωρίς τις απαραίτητες υποδομές δυσκολεύουν το εκπαιδευτικό έργο των νηπιαγωγών. Το γεγονός ότι στα νηπιαγωγεία εντός των δομών δεν φοιτούν ελληνόφωνοι/ες μαθητές/τριες συμβάλλει στην περαιτέρω απομόνωση των παιδιών και των οικογενειών τους και στην απουσία αλληλεπίδρασης με την τοπική κοινότητα. Η σχολική διαρροή είναι συχνό φαινόμενο, παρ' όλο που η πρόσβαση στο κοντινό αυτό νηπιαγωγείο είναι πολύ εύκολη για τα νήπια και τις οικογένειές τους. Οι συχνές συναντήσεις με τους γονείς, η αποσαφήνιση των κανόνων λειτουργίας του σχολείου και γενικά η συνεργασία Σχολείου – Οικογένειας φαίνεται ότι μόνο θετικά αποτελέσματα μπορεί να έχει στην εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών εντός των δομών φιλοξενίας (Fazily, 2012).

Η φοίτηση των προσφύγων μαθητών/τριών σε νηπιαγωγεία του αστικού ιστού

Οι μαθητές και οι μαθήτριες που μέχρι σήμερα διαβιούν με τις οικογένειές τους σε διαμερίσματα του αστικού ιστού, παρ' όλο που ο αριθμός τους έχει ελαχιστοποιηθεί, φοιτούν στα τυπικά νηπιαγωγεία της πόλης των Ιωαννίνων. Στα αδιαμφισβήτητα θετικά σημεία της φοίτησης σε τυπικά νηπιαγωγεία είναι η γρήγορη εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και η αλληλεπίδραση με τους/τις ελληνόφωνους/ες συμμαθητές/τριες. Δυστυχώς, όμως, και σε αυτή την περίπτωση φοίτησης, δεν είναι λίγα τα σοβαρά εμπόδια που μπορεί κανείς να εντοπίσει, όπως η δυσκολία στην επικοινωνία νηπιαγωγού – παιδιού αλλά και των παιδιών μεταξύ τους, η σχολική διαρροή και το αίσθημα ματαίωσης και απογοήτευσης από την πλευρά της οικογένειας και των παιδιών με προσφυγικό υπόβαθρο, που συχνά προκαλεί η έλλειψη εμπειρίας και διαπολιτισμικής ικανότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Τι μπορεί να γίνει

Μετά από μια αρκετά μεγάλη εμπειρία παρακολούθησης της εκπαίδευσης των προσφύγων, ειδικά από τη θέση της/του ΣΕΠ, και προσεγγίζοντας το θέμα της εκπαίδευσής τους πολύπλευρα και πολυδιάστατα, μπορεί εύκολα να συμπεράνει κανείς ότι είναι αναγκαίο αλλά και δυνατό να γίνουν βήματα στην ποιοτική βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Αυτό ισχύει τόσο για τους μαθητές/τριες με προσφυγικό υπόβαθρο που παραμένουν στην Ελλάδα για ένα εύλογο χρονικό διάστημα, εξασφαλίζοντάς τους ικανοποιητικά μαθησιακά αποτελέσματα, όσο και για τα «περαστικά» από τα σχολεία παιδιά, με τη δημιουργία ενός θετικού και ασφαλούς σχολικού κλίματος.

Ανάμεσα στα μέτρα που μπορούν να ληφθούν είναι η στενή παρακολούθηση της εκπαίδευσης των προσφύγων μαθητών από τους Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων με συχνές επισκέψεις στα σχολεία καθώς και τακτικές συναντήσεις με τους γονείς, αλλά και από όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό θα έχει αποτέλεσμα τον έγκαιρο εντοπισμό των προβλημάτων των μαθητών/τριών και την προσπάθεια επίλυσης εν τη γενέσει τους. Επιπλέον, θα πρέπει να εξασφαλιστεί η πρόσβαση των οικογενειών στο σχολείο με τακτικές, οργανωμένες επισκέψεις, αλλά και όποτε αυτό κρίνεται αναγκαίο για την προαγωγή της συνεργασίας Σχολείου – Οικογένειας. Με αυτό τον τρόπο, οι γονείς θα είναι σταδιακά σε θέση να γνωρίζουν τους στόχους του σχολείου

και τις προσδοκίες του από το παιδί τους, αλλά και τους σχολικούς κανόνες λειτουργίας. Παράλληλα, το σχολείο θα έχει τη δυνατότητα να ενημερώνεται για το οικογενειακό υπόβαθρο του παιδιού και για τα σχέδια της οικογένειας, γεγονός που μόνο θετικά αποτελέσματα μπορεί να έχει στην ομαλή του φοίτηση (Fazily, 2012).

Τέλος, πολύ σημαντική για την επίλυση των δυσκολιών που προκύπτουν στη φοίτηση των μαθητών με προσφυγικό υπόβαθρο είναι η συμμετοχή τους σε όλες τις δράσεις του σχολείου, εντός και εκτός αυτού, σε χώρους πολιτιστικού ενδιαφέροντος, για παράδειγμα, έτσι ώστε να έρχονται σε τακτική επαφή με την κουλτούρα του τόπου όπου διαβιούν. Επίσης, αναγκαία είναι η ενημέρωση και ευαισθητοποίηση όλης της σχολικής κοινότητας (μαθητών/τριών, οικογενειών, εκπαιδευτικών, κοινότητας) σε θέματα όπως η προσφυγική κρίση και τα δικαιώματα των παιδιών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

Η εφαρμογή ενός μοντέλου διαβίωσης εγκλεισμού και διαχωρισμού

Από το 2022 το Υπουργείο Μετανάστευσης έχει εισαγάγει ένα νέο σύστημα διαβίωσης των προσφύγων, προκρίνοντας τη διαβίωση σε camps κλειστού ή «ανοικτού» τύπου και ελαχιστοποιώντας, αν όχι εξαλείφοντας εντελώς, τα προγράμματα στέγασης του αστικού ιστού. Αυτά τα νέα δεδομένα στη διαβίωση των οικογενειών με προσφυγικό υπόβαθρο έχουν σαφώς επηρεάσει την ποιότητα ζωής τους και τις παρεχόμενες σε αυτούς υπηρεσίες και, κατά συνέπεια, έχουν προκαλέσει επιπλέον δυσκολίες στη σχολική φοίτηση. Η εφαρμογή αυτού του μοντέλου διαβίωσης, με αυστηρή επιτήρηση και σημαντικές δυσκολίες στη μετακίνηση των «ωφελούμενων» εκτός των δομών, έχει δυσχεράνει σε μεγάλο βαθμό την πρόσβαση στη δημόσια τυπική εκπαίδευση. Επιπρόσθετα, περιορίζει την αλληλεπίδραση των προσφύγων μαθητών με τους Έλληνες συνομηλίκους καθώς, πέραν του σχολείου, δεν υπάρχει καμία ευκαιρία για αλληλεπίδραση μαζί τους σε δημόσιους χώρους όπως παιδικές χαρές, πλατείες, αγορά κ.ά. Επιπλέον, η υπό αυστηρή επιτήρηση διαβίωση σε όλο και πιο κλειστές δομές αποτρέπει σε σημαντικό βαθμό τη συνεργασία Σχολείου – Οικογένειας, καθώς η πρόσβαση των γονέων στο σχολείο όπου φοιτούν τα παιδιά τους δεν είναι δυνατή, με όλες τις αρνητικές συνέπειες που μπορεί να έχει αυτή η συνθήκη στην ομαλή φοίτηση των παιδιών. Τέλος, δημιουργεί ένα ασφυκτικό μοντέλο διαβίωσης για τα παιδιά και τις οικογένειές τους, ενισχύο-

ντας το ενδεχόμενο τραύμα τους, δημιουργώντας τους περαιτέρω ψυχοπαθολογικά σύνδρομα και αναπαράγοντας το κοινωνικό στίγμα. Όλα τα παραπάνω έχουν καταγραφεί σε μία επιστολή που συνυπογράψαμε οι ΣΕΠ και αποστείλαμε σε μέσα μαζικής ενημέρωσης και φορείς, σε μια προσπάθεια ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης της κοινής γνώμης σχετικά με αυτό το ασφυκτικό μοντέλο διαβίωσης που τόσο άδικο και αναίτια επιβλήθηκε στους μαθητές και τις μαθήτρές μας (Ανοιχτή επιστολή Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων, 2022).

Ο κρίσιμος ρόλος του εκπαιδευτικού και η διαπολιτισμική ικανότητα

Το έργο του εκπαιδευτικού που αναλαμβάνει να διδάξει είτε σε ένα τμήμα ΔΥΕΠ, είτε σε μια Τάξη Υποδοχής, είτε σε ένα τυπικό τμήμα σχολείου όπου εγγράφεται και φοιτά ένα παιδί με προσφυγικό υπόβαθρο, είναι απαιτητικός και περίπλοκος. Ο/Η εκπαιδευτικός αυτός/ή θα πρέπει να διαθέτει κάποια χαρακτηριστικά και δεξιότητες ως δάσκαλος, αλλά και ως άνθρωπος, τα οποία εάν λείπουν δημιουργούνται προβλήματα και εμπόδια στην παιδαγωγική διαδικασία. Ο/Η εκπαιδευτικός που εμπλέκεται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση θα πρέπει να αντιλαμβάνεται εξ αρχής ότι οι πρόσφυγες μαθητές δεν αποτελούν πρόβλημα επειδή δεν γνωρίζουν (καλά) τη γλώσσα του σχολείου ή επειδή προέρχονται από διαφορετικά περιβάλλοντα. Αντιθέτως, η τάξη, οι μαθητές και το σχολείο γενικότερα μπορούν να αποκομίσουν πολλά οφέλη από την παρουσία τους σε αυτό. Προσαρμόζοντας τις επικοινωνιακές του/της συμπεριφορές σε αυτές των μαθητών μπορεί να προσεγγίσει την αμοιβαία κατανόηση και την αρμονική αλλά και παραγωγική σε εκπαιδευτικό επίπεδο συνύπαρξη (Chen & Starosta, 2016). Προς αυτή την κατεύθυνση μπορούν να συμβάλουν η γνώση στοιχείων για την προέλευση και το οικογενειακό υπόβαθρο των μαθητών του/της, καθώς και η αποσταθεροποίηση τυχόν στερεοτύπων και προκαταλήψεων για τον συγκεκριμένο πληθυσμό, αλλά και γενικά για την ετερότητα.

Απαραίτητη για την επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων αλλά και για την ευημερία των μαθητών στο σχολείο είναι η ευελιξία στη διδασκαλία, η αναζήτηση εναλλακτικών τρόπων επικοινωνίας, η ενσυναίσθηση και γενικά οι ανοιχτοί ορίζοντες απέναντι στη διαφορετικότητα και την ποικιλομορφία στην σχολική τάξη. Όλα τα παραπάνω προϋποθέτουν την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και αναστοχαστικής στάσης εκ μέρους των εκπαιδευτικών, χαρακτηριστικά γνωρίσματα της διαπολιτισμικής ικανότητας (Tarrozi, 2014).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

- Ανοιχτή επιστολή Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων. (2022, 5 Απριλίου). *Alfavita*. https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/375149_anoihti-epistoli-syntoniston-ekpaideysis-prosfygon
- Αρώνη, Α. (2018). *Δικαίωμα στην εκπαίδευση. Η εμπειρία της εφαρμογής του προγράμματος του ΥΠΠΕΘ για την εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων. Οι καλές πρακτικές, οι δυσκολίες και οι προκλήσεις για το μέλλον*. <https://mefesi.pi.ac.cy/files/docs/users/zapiti.a/parousiasiaroni.pdf>
- Γαλάνη, Μ., & Σταυρινίδης, Π. (2022). Αντιλήψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διαχείριση της ψυχικής υγείας παιδιών προσφύγων που φοιτούν στις Δ.Υ.Ε.Π. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 11, 197-216.
- Μαλιγκούδη, Χ., & Τσαουσίδης, Α. (2020). Στάσεις εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 9(1), 22-23.
- Στεργίου, Λ., & Σιμόπουλος, Γ. (2019). *Μετά το κοντέινερ. Διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση προσφύγων*. Gutenberg.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

- Chen, G., & Starosta, W. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. *Annals of the International Communication Association*, 19(1), 353-383.
- Fazily, F. (2012). *The perception of teachers and refugee parents regarding refugee children's education: A parent involvement study* (Educational Doctoral paper 22).
- Tarrozi, M. (2014). Building an intercultural ethos in teacher education. *Intercultural Education*, 25(2), 128-142.

«Θα μπορούσαμε καλύτερα»: Προκλήσεις στην τυπική και μη τυπική εκπαίδευση μικρών παιδιών με προσφυγική εμπειρία

ΓΙΩΡΓΟΣ ΣΙΜΟΠΟΥΛΟΣ
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
simopoulos.georgios@ac.eap.gr

Εισαγωγή

Σύμφωνα με την UNESCO και τον OECD, η εκπαίδευση στην πρώιμη παιδική ηλικία έχει τη δυνατότητα να διευρύνει τις ευκαιρίες για τα παιδιά που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση, μειώνοντας τις ανισότητες και θέτοντας τη βάση για τις μελλοντικές γνώσεις, δεξιότητες και ευημερία, υπό την προϋπόθεση ότι τα προγράμματα χρησιμοποιούν ως κατευθυντήρια αρχή τη συμπερίληψη. Και, παρ' ότι η διεθνής κοινότητα έχει δεσμευτεί στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, οι χώρες διαφέρουν ως προς την επένδυση στις προσπάθειές τους να επεκτείνουν αυτό τον στόχο στην πρώιμη παιδική ηλικία (UNESCO, 2021· OECD, 2024a). Ο τέταρτος στόχος για τη βιώσιμη ανάπτυξη καλεί τα κράτη να εξασφαλίσουν πως όλα τα κορίτσια και τα αγόρια έχουν πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση και φροντίδα πρώιμης παιδικής ηλικίας, ώστε να είναι έτοιμα για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, με εστίαση στα παιδιά από τις φτωχότερες και περισσότερο περιθωριοποιημένες ομάδες και σε εκείνα με αναπηρίες. Ωστόσο, σύμφωνα με τον OECD, τα παιδιά από μειονεκτούντα κοινωνικά περιβάλλοντα στην Εσθονία, το Ηνωμένο Βασίλειο και τις Ηνωμένες Πολιτείες βρίσκονται ήδη στην ηλικία των 5 ετών σε σημαντική απόσταση πίσω από τους

περισσότερο ευνοημένους συνομηλικούς τους: 12 μήνες σε ό,τι αφορά τις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού, 11 μήνες ως προς τον αναδυόμενο αριθμητισμό και 20 μήνες ως προς τις κοινωνικές-συναισθηματικές δεξιότητες (OECD, 2024b).

Σε αυτό το πλαίσιο, η καθολική πρόσβαση είναι ένας απαραίτητος αλλά όχι επαρκής όρος για τη μείωση των ανισοτήτων, καθώς πρέπει ταυτόχρονα να διασφαλίζεται η υψηλή ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που λαμβάνουν τα προερχόμενα από τις παραπάνω ομάδες παιδιά, οι υψηλές προσδοκίες και η ουσιαστική συμμετοχή τους σε όλες τις μαθησιακές και κοινωνικές δραστηριότητες. Οι πρακτικές συμπερίληψης αναγνωρίζουν θετικά τη διαφορετικότητα και επενδύουν στην αίσθηση του ανήκειν, ενώ υπάρχει πλέον εκτεταμένη ερευνητική τεκμηρίωση της σχέσης ανάμεσα στην πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση, στα πρώιμα και τα πρώτα σχολικά χρόνια, και τη μείωση της σχολικής διαρροής, τα καλύτερα μαθησιακά επιτεύγματα και τις μελλοντικές προοπτικές για το επάγγελμα, την υγεία και την ευημερία (Chernyshenko et al., 2018). Έτσι, η εναρμόνιση των υπηρεσιών πρώιμης εκπαίδευσης και φροντίδας οφείλει να διασφαλίζει πως όλα τα παιδιά 0-6 ετών, τόσο από την κοινότητα υποδοχής όσο και από προσφυγικές ή μεταναστευτικές κοινότητες, έχουν ευκαιρίες ποιοτικής εκπαίδευσης ώστε να υπερβούν τα εμπόδια που τα οδηγούν σε μειονεκτική θέση. Ειδικά για τα παιδιά από ασθενέστερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, η ανταπόδοση της επένδυσης στην πρώιμη εκπαίδευση και φροντίδα εμφανίζεται σημαντικά υψηλότερη σε σχέση με αυτήν που αφορά τα παιδιά από ισχυρά κοινωνικοοικονομικά στρώματα (Bella et al., 2023).

Το κείμενο που ακολουθεί εστιάζει σε δύο άξονες: Τις πολιτικές που εφαρμόστηκαν και εφαρμόζονται στην Ελλάδα για την εκπαίδευση των παιδιών με προσφυγική/μεταναστευτική εμπειρία, με έμφαση στη μικρότερη ηλικιακή ομάδα, και τις απόψεις των εκπαιδευτικών αυτής της ομάδας σε σχέση με την αποτελεσματικότητα αυτών των πολιτικών, συμπεριλαμβανομένης της σχέσης της τυπικής με τη μη τυπική εκπαίδευση.

Οι πολιτικές και οι πρακτικές για την τυπική και μη τυπική εκπαίδευση παιδιών προσφύγων 4-6 ετών

Όπως παρατηρούν οι Στεργίου και Σιμόπουλος (2019), στο πλαίσιο των πρόσφατων προσφυγικών μετακινήσεων, η Ελλάδα, μέχρι και την άνοιξη του 2016, αντιμετωπίζεται ως κόμβος διέλευσης και μόνο από τη στιγμή που «κλείνει» η λεγόμενη Βαλκανική Οδός ο κρατικός μηχανισμός ξεκινά να επε-

ξεργάζεται πολιτικές για την (προσωρινή ή μονιμότερη) ένταξη των ατόμων που ζητούν διεθνή προστασία. Στο Υπουργείο Παιδείας συγκροτείται το 2016 η Επιτροπή Στήριξης των Παιδιών των Προσφύγων, που υποστηρίζεται από την Επιστημονική Επιτροπή για την υποβοήθηση της Επιτροπής Στήριξης των Παιδιών των Προσφύγων (Κ.Υ.Α., 2016). Μέχρι εκείνη τη στιγμή, στις δομές προσωρινής φιλοξενίας, τόσο στα σημεία πρώτης εισόδου (κυρίως στα νησιά του Ανατολικού Αιγαίου) όσο και στην ενδοχώρα, υλοποιούνται από διαφορετικούς οργανισμούς λιγότερο ή περισσότερο συστηματικές παρεμβάσεις εκπαιδευτικού και ψυχοκοινωνικού χαρακτήρα. Σύμφωνα με την καταγραφή της Επιστημονικής Επιτροπής, στις δράσεις που απευθύνονταν σε παιδιά κυριάρχουσαν αυτές της δημιουργικής απασχόλησης, της ψυχαγωγίας και της ψυχοκοινωνικής υποστήριξης, ενώ περίπου το ένα τρίτο ήταν δράσεις εκπαιδευτικές, κυρίως εκμάθησης της αγγλικής και της ελληνικής γλώσσας με σποραδικά, επίσης, μαθήματα αραβικών και μαθηματικών (ΥΓΠΠΕΘ, 2016). Η πρώτη αυτή φάση χαρακτηρίζεται από λογικές προσωρινότητας και εστίασης στο τραύμα, ενώ σταδιακά ενισχύονται οι δράσεις που επενδύουν στη σχολική ετοιμότητα (UNESCO, 2007) και την υποστήριξη της σχολικής φοίτησης (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Στις δράσεις αυτές εμπλέκονται Διεθνείς Οργανισμοί (UNICEF, UNHCR, IOM), Ακαδημαϊκοί Οργανισμοί (Πανεπιστήμια Αθηνών, Θεσσαλονίκης, Ιωαννίνων, Θεσσαλίας, Αιγαίου, Κρήτης, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο), διεθνείς και εθνικές Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις. Στον συντονισμό των δράσεων αυτών, με διαφορετικό τρόπο εμπλέκονται τα δύο συναρμόδια Υπουργεία (Παιδείας και Μετανάστευσης) και το Education Sector Working Group, ως ένα φόρουμ συντονισμού, σε εθνικό και περιφερειακό επίπεδο. Σταδιακά, επίσης, τίθενται σε εφαρμογή εθνικής εμβέλειας προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης με ευρωπαϊκή χρηματοδότηση: στο πλαίσιο του Site Management Support με συντονισμό του IOM (2019-2021) και του All Children in Education με συντονισμό της UNICEF (2021-2024).

Για την πρόσβαση στην τυπική εκπαίδευση αναπτύσσεται ένα πλαίσιο διαφοροποιημένης πρόσβασης σε εκπαιδευτικές υπηρεσίες, ανάλογα με το καθεστώς διαμονής. Τα παιδιά που διαμένουν στον αστικό ιστό έχουν πρόσβαση στο δημόσιο σχολείο (συμπεριλαμβανομένου του Νηπιαγωγείου), με ή χωρίς την υποστήριξη Τάξεων Υποδοχής (για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο). Τα παιδιά στις δομές πρώτης υποδοχής, αλλά και στις δομές φιλοξενίας της ενδοχώρας, τοποθετούνται σε πρώτη φάση στις νεοσυσταθείσες Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων (ΔΥΕΠ), που λειτουργούν σε γειτονικά των δομών σχολεία με απογευματινό ωράριο. Ειδικά για τα παιδιά 4-6 ετών, εντός των δομών υποδοχής και φιλοξενίας ιδρύονται ΔΥΕΠ ως παραρτήματα των όμο-

ρων Νηπιαγωγείων, που λειτουργούν σε πρωινό ωράριο, εφαρμόζοντας το πρόγραμμα του τυπικού Νηπιαγωγείου. Οι ΔΥΕΠ συνολικά δέχθηκαν σημαντική κριτική ως πλαίσιο εκπαίδευσης που προωθεί τον διαχωρισμό (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019) αλλά, παρ' ότι σταδιακά ο αριθμός των μαθητών με προσφυγική εμπειρία που φοιτούν σε αυτές αρχίζει να φθίνει (από το 2019 και εξής) ενώ αυξάνεται ο αριθμός των μαθητών που παρακολουθούν το πρωινό πρόγραμμα στο γενικό σχολείο, για τα παιδιά 4-6 ετών που διαμένουν σε δομές υποδοχής και φιλοξενίας τα τμήματα Νηπιαγωγείου εντός των δομών παραμένουν η μοναδική επιλογή εκπαίδευσης. Είναι χαρακτηριστικό ότι κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2022-2023 από τους/τις 1.027 μαθητές/τριες που φοίτησαν σε ΔΥΕΠ, οι 473 (ποσοστό 46%) ήταν στο Νηπιαγωγείο. Η τάση μείωσης των μαθητών που φοιτούν σε ΔΥΕΠ εμφανίζεται μικρότερη στις ΔΥΕΠ Νηπιαγωγείου σε σχέση με αυτές του Δημοτικού και του Γυμνασίου: Από το σχολικό έτος 2018-2019 στο σχολικό έτος 2022-2023 ο αριθμός των μαθητών σε ΔΥΕΠ Δημοτικού και Γυμνασίου μειώθηκε κατά 82% (από 3.071 σε 554), ενώ η μείωση για τους μαθητές ΔΥΕΠ Νηπιαγωγείου ήταν 68,5% (από 1.506 σε 473) (ΥΠΑΙΘΑ, 2023· ΥΠΠΕΘ, 2019). Σε ό,τι αφορά τη μη τυπική εκπαίδευση, παρά τη σταδιακή μείωση των χρηματοδοτήσεων και την αποχώρηση μεγάλου αριθμού Οργανώσεων της Κοινωνίας των Πολιτών από το πεδίο, φαίνεται να αναπτύσσονται τα τελευταία χρόνια περισσότερο οργανωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, με υποχώρηση ωστόσο των δράσεων που σχετίζονται με την παιδική προστασία και είχαν ιδιαίτερη βαρύτητα τα προηγούμενα χρόνια. Παράλληλα, επισημαίνεται με έμφαση από τους παρόχους αυτών των δράσεων η συμπληρωματικότητα των προγραμμάτων και η εστίαση στην υποστήριξη της πρόσβασης στην τυπική εκπαίδευση. Σύμφωνα με τα στοιχεία της UNICEF (2024), κατά τη διάρκεια του τριετούς προγράμματος «Όλα τα Παιδιά στην Εκπαίδευση», υποστηρίχθηκαν αθροιστικά περισσότεροι από 25.000 μαθητές σχολικής ηλικίας μέσω δράσεων μη τυπικής εκπαίδευσης, μεταξύ των οποίων 2.904 αγόρια και κορίτσια 4-5 ετών.

Ωστόσο, η σχέση της τυπικής με τη μη τυπική εκπαίδευση, παρά τη σημαντική πρόοδο που έχει συντελεστεί στο επίπεδο της μεταξύ τους συνεργασίας, παραμένει σε μεγάλο βαθμό αμφιθυμική. Η μη τυπική εκπαίδευση για τα άτομα με προσφυγική/μεταναστευτική εμπειρία παραμένει ένα πεδίο αρρύθμιστο, με προγράμματα που κατά κανόνα χρηματοδοτούνται με ευρωπαϊκούς πόρους και με μερική εμπλοκή στον σχεδιασμό και την εποπτεία τους δύο διαφορετικών Υπουργείων. Το Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου, μέσω των διοικήσεων των δομών υποδοχής και φιλοξενίας, ελέγχει τις δράσεις που υλοποιούνται στις δομές υποδοχής και φιλοξενίας, εμπλέκεται στη χρηματοδότηση

της πλειονότητάς τους, ενώ στην αρμοδιότητά του βρίσκεται η τήρηση του Μητρώου των ΜΚΟ που δραστηριοποιούνται σε θέματα διεθνούς προστασίας, μετανάστευσης και κοινωνικής ένταξης. Από την άλλη μεριά, το Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού γνωμοδοτεί μέσω του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής για την καταλληλότητα των εκπαιδευτικών δράσεων, ενώ οι Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων έχουν την αρμοδιότητα παρακολούθησης και συντονισμού των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που παρέχονται εντός των δομών φιλοξενίας (Ν. 4547).

Είναι προφανές ότι, για μέρος των σχετικών με τη μη τυπική εκπαίδευση αρμοδιοτήτων δεν υπάρχει σαφές και συμφωνημένο πλαίσιο αρμοδιοτήτων και λογοδοσίας και στο παρελθόν οι εντάσεις σε σχέση με τη χρήση των εκπαιδευτικών χώρων, των ωραρίων των εκπαιδευτικών προγραμμάτων μη τυπικής εκπαίδευσης ή και της επαφής των ΜΚΟ με τις οικογένειες των παιδιών ήταν συχνές. Όπως φαίνεται και στην έρευνα που ακολουθεί, ακόμη και σήμερα ένας περίπου στους οκτώ εκπαιδευτικούς θεωρεί ότι τα προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης αναστέλλουν ή εμποδίζουν την ένταξη των παιδιών με προσφυγική εμπειρία στην τυπική εκπαίδευση. Η αντίληψη περί ανταγωνιστικότητας συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με διαδεδομένες μεταξύ αρκετών εκπαιδευτικών πεποιθήσεις:

A. ότι οι δράσεις αυτές για μεγάλο διάστημα χρηματοδοτούνταν με σημαντικούς πόρους –μη διαθέσιμους για τη δημόσια εκπαίδευση– (Κόκκαλη, 2020) και αποτελούσαν ένα «όχημα» ώστε ένα άλλο Υπουργείο (το Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου) να απορροφήσει αρμοδιότητες του Υπουργείου Παιδείας και

B. ότι τα προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης, εξαιτίας της μεθοδολογίας τους, καθίστανται πιο «φιλικά» προς τα παιδιά, λιγότερο απαιτητικά γνωστικά και κοινωνικοσυναισθηματικά και, υπό αυτή την έννοια, ενδέχεται να τα αποτρέπουν από το να ενταχθούν σε ένα τυπικό πρόγραμμα, με αυστηρότερους κανόνες και απαιτήσεις.

Οι δράσεις, τέλος, συνηγορίας ορισμένων Οργανώσεων της Κοινωνίας των Πολιτών, με την ανάδειξη των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν ομάδες μαθητών με προσφυγική εμπειρία σε συγκεκριμένα σχολεία, εκλαμβάνονται συχνά ως γενικευμένη κριτική στο ελληνικό σχολείο για φαινόμενα περιθωριοποίησης, στιγματισμού ή και άρνησης πρόσβασης.

Παρ' όλα αυτά, σημαντική πρόοδος φαίνεται να έχει συντελεστεί τα τελευταία χρόνια, χάρη σε θεσμικές παρεμβάσεις και των δύο Υπουργείων, αλλά και χάρη στη συνεργασία των επαγγελματιών του πεδίου, κυρίως των Συντονιστών Εκ-

παίδευσης Προσφύγων, των διευθύνσεων των σχολικών μονάδων, των διεθνών οργανισμών και του προσωπικού των μη κυβερνητικών οργανώσεων.

Είναι χαρακτηριστικό ότι, στο πλαίσιο του προγράμματος «Όλα τα Παιδιά στην Εκπαίδευση», επιδιώχθηκε να συνδεθούν περισσότερο αποτελεσματικά οι δράσεις μη τυπικής εκπαίδευσης (για το σύνολο των παιδιών 4-17 ετών) με την ολοκληρωμένη ένταξη των μαθητών προσφύγων στο δημόσιο σχολείο, μέσα από ένα εναρμονισμένο πρόγραμμα που εφαρμόστηκε από 6 διαφορετικούς εταίρους σε όλη την επικράτεια και προτεραιοποιούσε την εγγραφή και την υποστήριξη της φοίτησης στην τυπική εκπαίδευση. Στο ίδιο πλαίσιο, σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, αναπτύχθηκε εκπαιδευτικό υλικό για διαφορετικά αντικείμενα και διαφορετικές ηλικιακές ομάδες μαθητών, για χρήση τόσο στην τυπική όσο και στις δράσεις μη τυπικής εκπαίδευσης (UNICEF και Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, 2024), ενώ ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών, διάρκειας 400 ωρών ανά έτος και υλοποιούμενο από τα Πανεπιστήμια Αθηνών (ΕΚΠΑ), Θεσσαλίας και Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ), υποστήριξε περισσότερους από 5.000 εκπαιδευτικούς και στελέχη της τυπικής και της μη τυπικής εκπαίδευσης (UNICEF, 2024). Τέλος, με πρωτοβουλία του Αυτοτελούς Τμήματος Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης Προσφύγων πολλαπλασιάστηκαν και συστηματοποιήθηκαν οι ημερίδες συντονισμού, σε Περιφερειακό Επίπεδο, με τη συμμετοχή στελεχών του ΥΠΑΙΘΑ, των Περιφερειακών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης, Στελεχών της Εκπαίδευσης, Εκπαιδευτικών, Στελεχών των Δομών Φιλοξενίας, της UNICEF και Οργανώσεων της Κοινωνίας των Πολιτών (ΥΠΑΙΘΑ, 2023).

Η έρευνα

Η έρευνα που παρουσιάζεται στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε από τον Απρίλιο ως τον Μάιο του 2024, με σκοπό να αποτυπώσει και να διερευνήσει κριτικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης που εμπλέκονται στην εκπαίδευση παιδιών με προσφυγική ή μεταναστευτική εμπειρία σε σχέση με:

- Α. την ένταξη των μαθητών 4-6 ετών στην εκπαίδευση και
- Β. τη σχέση τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης, με σημείο αναφοράς τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα.

Για τις ανάγκες της έρευνας αξιοποιήθηκαν ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο και ημιδομημένες συνεντεύξεις. Οι πληροφορητές ήταν εκπαιδευτικοί με εμπειρία στην εκπαίδευση μαθητών με προσφυγική εμπειρία 4-6 ετών.

Η επιλογή του δείγματος ήταν σκόπιμη, με βασικό κριτήριο την επαγγελματική εμπειρία στην εκπαίδευση της συγκεκριμένης ομάδας παιδιών. Υπό αυτή την έννοια, όπως θα φανεί και στη συνέχεια, το συγκεκριμένο δείγμα δεν μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό των απόψεων και των στάσεων της ευρύτερης κατηγορίας των επαγγελματιών του πεδίου.

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από 172 εκπαιδευτικούς και, πέραν των δημογραφικών στοιχείων, αντλούσε πληροφορίες σχετικά με:

- το πλαίσιο εργασίας των εκπαιδευτικών (Τυπικό Νηπιαγωγείο στο οποίο συμμετέχουν μαθητές με προσφυγική εμπειρία, Παράρτημα Νηπιαγωγείου σε Δομή Υποδοχής ή Φιλοξενίας, Δομή μη τυπικής εκπαίδευσης σε Δομή Φιλοξενίας ή στον αστικό ιστό),
- τον αριθμό μαθητών προσφύγων που συμμετείχαν στις τάξεις των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών,
- τη συστηματικότητα της φοίτησής τους.

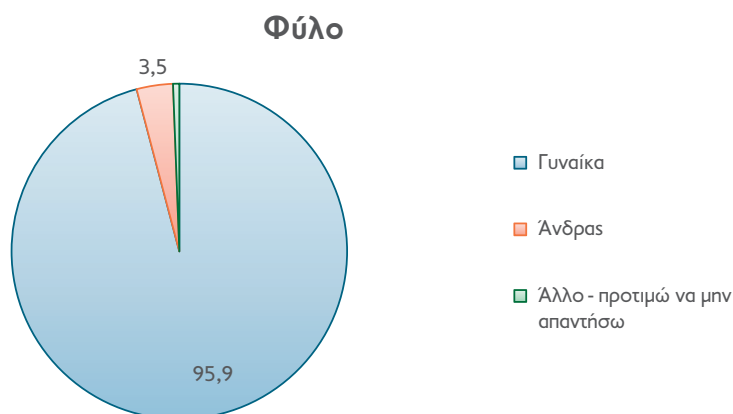
Μέσω ερωτήσεων κλειστού τύπου διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον βαθμό σημαντικότητας εννέα (9) παραγόντων ως ενδεχόμενων εμποδίων για την ένταξη των μαθητών προσφύγων στο Νηπιαγωγείο. Η σημαντικότητα αποτυπώθηκε σε πενταβάθμια κλίμακα Lickert, από το «ασήμαντο ή δεν ισχύει» έως το «εξαιρετικά σημαντικό». Με ανάλογη κλίμακα, από το «διαφωνώ απόλυτα» έως το «συμφωνώ απόλυτα», διερευνήθηκε ο βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών με 13 προτάσεις-δηλώσεις που αφορούν το είδος και την ποιότητα της εκπαίδευσης που λαμβάνουν οι μαθητές αυτοί, τον ρόλο των εκπαιδευτικών και τις σχέσεις τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης. Τέλος, μέσω δύο ερωτήσεων ανοικτού τύπου αποτυπώθηκαν οι απόψεις για τα επιθυμητά χαρακτηριστικά των δράσεων επιμόρφωσης και οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της εκπαίδευσης (τυπικής και μη τυπικής) παιδιών 4-6 ετών με προσφυγική εμπειρία.

Οι οκτώ (8) ημιδομημένες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν με 4 εκπαιδευτικούς της τυπικής εκπαίδευσης και ίδιο αριθμό εκπαιδευτικών της μη τυπικής, με την πρόθεση να οδηγηθούμε σε μια πληρέστερη και σε βάθος κατανόηση των απόψεων και των νοητικών σχημάτων των συμμετεχόντων, έχοντας παράλληλα την ευκαιρία να ερμηνεύσουμε δεδομένα που προέκυψαν στο πλαίσιο της ποσοτικής έρευνας, κυρίως σε ό,τι αφορά τη σχέση τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης. Υιοθετήσαμε για τη συνέντευξη ως γενικό σχήμα αυτό της ημιδομημένης (semi-structured) συνέντευξης, που βασίζεται στην αναπλαισίωση των απόψεων που καταθέτουν οι συμμετέχοντες, και για τις ερωτήσεις αυτό της «ανοιχτής ερώτησης – χωνί» (Cohen & Manion, 1994), ξεκινώντας

από μια ευρεία ερώτηση, η οποία σταδιακά «στενεύει» σε άλλες περισσότερο εξειδικευμένες. Αυτή η επιλογή, εξάλλου, υπακούει και σε μια δεοντολογικού χαρακτήρα επιταγή της εκπαιδευτικής έρευνας στην πράξη, τη δυνατότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα να εκφράζουν ολοκληρωμένα τις απόψεις και τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι προσλαμβάνουν την πραγματικότητα (Mason, 2003· Cohen & Manion, 1994).

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας

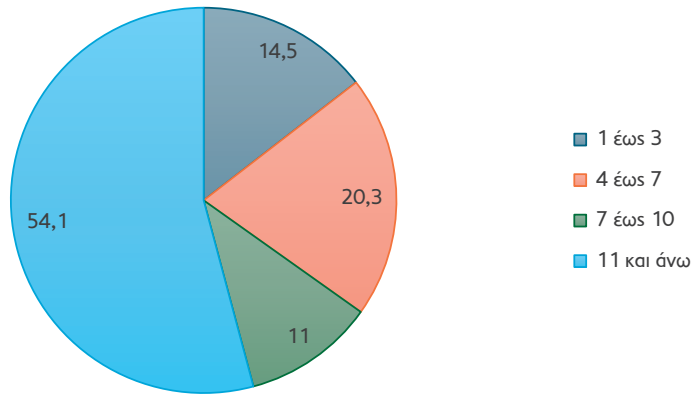
Οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο είναι στη συντριπτική τους πλειονότητα (95,9%) γυναίκες, γεγονός που αντικατοπτρίζει την υπερεκπροσώπηση του γυναικείου φύλου στο επάγγελμα της/του Νηπιαγωγού (ΕΛΣΤΑΤ, 2014).



Το 81% εργάζεται σε Νηπιαγωγείο, ενώ περίπου το 13% εργάζεται σε δομές μη τυπικής εκπαίδευσης που δραστηριοποιούνται σε δομές υποδοχής και φιλοξενίας ή στον αστικό ιστό. Το 6%, τέλος, εργάζεται σε διαφορετικό πλαίσιο (ΚΕΔΑΣΥ, Σύμβουλοι Εκπαίδευσης).

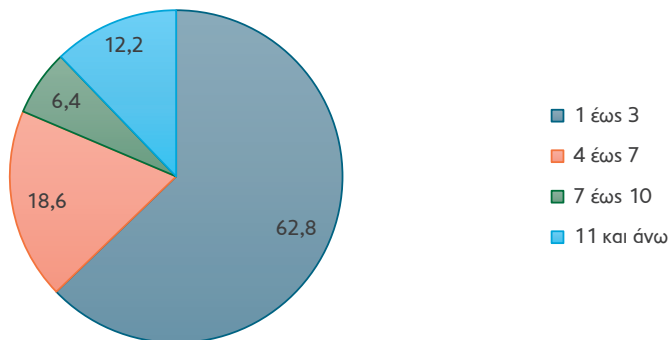
Η μέση ηλικία του δείγματος είναι τα 43 έτη και μόνο το 10% ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 24-30 ετών. Τα δεδομένα αυτά είναι συμβατά και με τα έτη προϋπηρεσίας του δείγματος, καθώς το 54,1% βρίσκεται στην εκπαίδευση περισσότερο από 11 χρόνια και μόλις το 14,5% είναι νεοεισερχόμενες/οι στην εκπαίδευση, με προϋπηρεσία 1-3 ετών.

Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση.



«Αντίστροφη» είναι η εικόνα του δείγματος αναφορικά με την προϋπηρεσία στην εκπαίδευση ατόμων με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο. Εδώ, η μεγάλη πλειονότητα (62,8%) έχει εμπειρία από 1-3 χρόνια, ενώ μόλις το 12,2% έχει εμπειρία μεγαλύτερη των 11 ετών. Με λίγα λόγια, το δείγμα μας αποτελείται από εκπαιδευτικούς με σημαντική εμπειρία γενικά, αλλά που, στην πλειονότητά τους, ήρθαν σε επαφή με ομάδες με μεταναστευτική ή προσφυγική εμπειρία κυρίως στο πλαίσιο των πρόσφατων προσφυγικών μετακινήσεων, από το 2015 έως σήμερα.

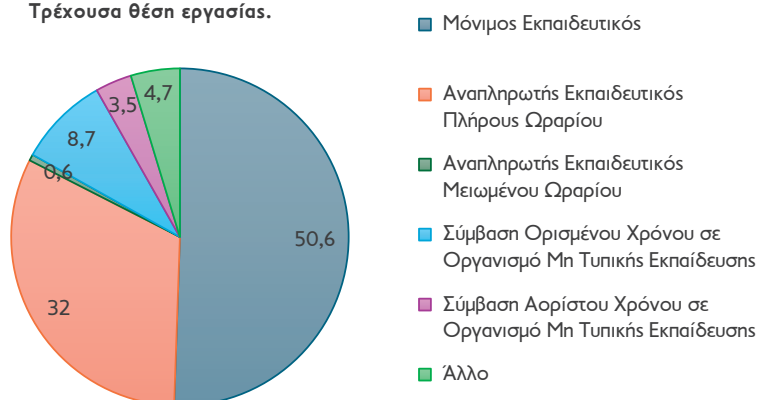
Έτη εμπειρίας στην εκπαίδευση ατόμων με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο.



Η παραπάνω εικόνα είναι συμβατή και με το εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών του δείγματος. Η πλειονότητα (50,6%) είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί,

ενώ το 32,5% είναι αναπληρωτές. Τέλος, το 12,2% απασχολείται με συμβάσεις ορισμένου ή αορίστου χρόνου σε οργανισμούς που αναπτύσσουν δράσεις μη τυπικής εκπαίδευσης.

Τρέχουσα θέση εργασίας.

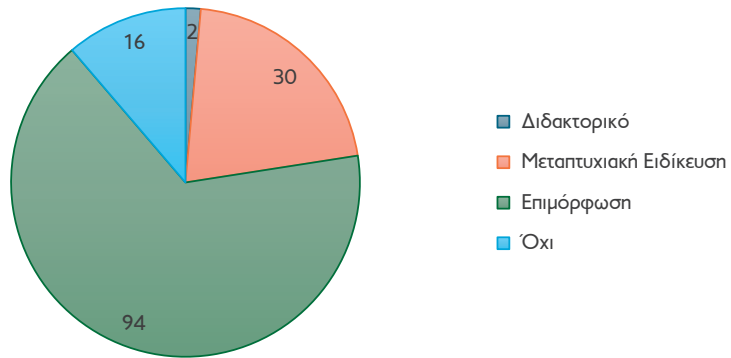


Οι μόνιμες/οι εκπαιδευτικοί εργάζονται, σχεδόν στο σύνολό τους, σε τυπικά Νηπιαγωγεία στα οποία συμμετέχουν μαθητές με προσφυγική ή μεταναστευτική εμπειρία, ενώ τα παραρτήματα Νηπιαγωγείου που λειτουργούν ως ΔΥΕΠ εντός των δομών υποδοχής ή φιλοξενίας στελεχώνονται σχεδόν αποκλειστικά από αναπληρωτές συναδέλφους τους. Τελικά, από το σύνολο των εκπαιδευτικών που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, το 50,5% εργαζόταν κατά το τρέχον σχολικό έτος σε τυπικό Νηπιαγωγείο στο οποίο συμμετείχαν μαθητές με προσφυγική ή μεταναστευτική εμπειρία, ενώ το 8,5% σε παράρτημα Νηπιαγωγείου εντός δομής υποδοχής ή φιλοξενίας.

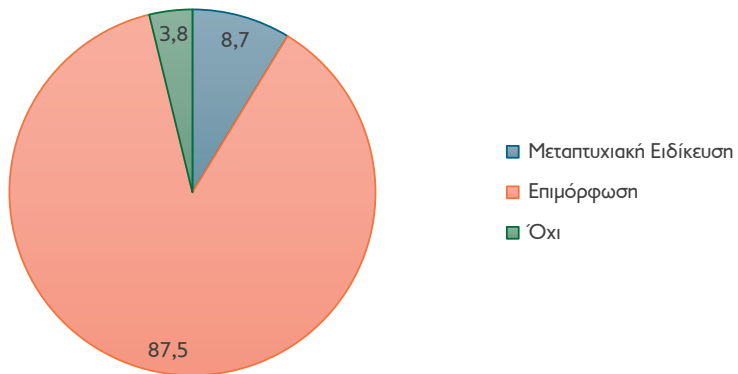
Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος, πριν από την εμπλοκή της στην εκπαίδευση μαθητών με προσφυγική ή μεταναστευτική εμπειρία, είχε συμμετοχή σε συναφή επιμορφωτικά προγράμματα (66%), ενώ το 23% είχε κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο (μεταπτυχιακή ειδίκευση ή διδακτορικό).

Είναι, εξάλλου, χαρακτηριστικό ότι, παρά τα αυξημένα προσόντα που αποτυπώνονται στις παραπάνω απαντήσεις, η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος (87,5%), μετά την εμπλοκή της στην εκπαίδευση αυτής της ομάδας μαθητών, επέλεξε να παρακολουθήσει κάποιο σχετικό επιμορφωτικό πρόγραμμα, ενώ το 8,7% ξεκίνησε σπουδές σε μεταπτυχιακό επίπεδο.

Εκπαίδευση - Επιμόρφωση πριν.



Εκπαίδευση - Επιμόρφωση μετά.



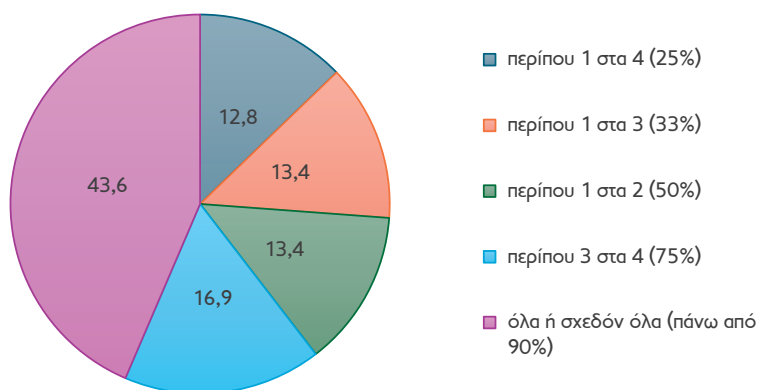
Τα παιδιά και τα εμπόδια

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο είχε στις τάξεις της έναν σχετικά μικρό αριθμό παιδιών με προσφυγική εμπειρία (3-5 παιδιά) ενώ το 20% είχε περισσότερα από 10 παιδιά. Η τελευταία αυτή ομάδα αφορά κυρίως εκπαιδευτικούς σε Παραρτήματα Νηπιαγωγείου εντός των Δομών Φιλοξενίας και εκπαιδευτικούς της μη τυπικής εκπαίδευσης.

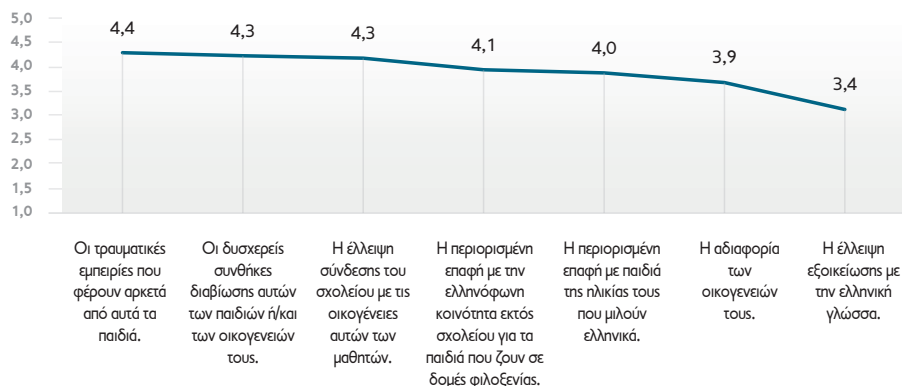
Για τις ανάγκες της έρευνας αυτής, και με δεδομένα τα χαρακτηριστικά του προσφυγικού πληθυσμού, ως «συστηματική» ορίσαμε τη φοίτηση 3 και άνω ημερών ανά εβδομάδα, και για διάστημα μεγαλύτερο των 3 μηνών. Το 43,6% των εκπαιδευτικών δηλώνει πως όλα τα εγγεγραμμένα παιδιά (το 90%-100%),

παρακολουθούσαν συστηματικά τα μαθήματα. Από την άλλη μεριά, το 26,2% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι οι μαθητές που παρακολουθούσαν συστηματικά ήταν το 33% ή και λιγότερο των εγγεγραμμένων. Το ποσοστό συστηματικής παρακολούθησης εμφανίζεται σημαντικά ανώτερο στα τυπικά Νηπιαγωγεία εκτός δομών υποδοχής ή φιλοξενίας, σε σύγκριση με τα παραρτήματα Νηπιαγωγείου εντός δομών και τα προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης.

Από τα παιδιά αυτά συστηματικά (3-5 φορές την εβδομάδα, για διάστημα μεγαλύτερο των τριών μηνών) παρακολουθούσε.



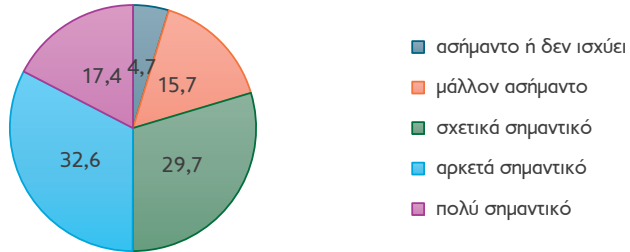
Στο διάγραμμα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι ως προς τη σημαντικότητα των ενδεχόμενων εμποδίων για την ένταξη των μαθητών προσφύγων στο Νηπιαγωγείο. Ο βαθμός 1 αντιστοιχεί στη δήλωση «ασήμαντο ή δεν ισχύει», ενώ ο βαθμός 5 στη δήλωση «πολύ σημαντικό».



Σε σχέση με τους παράγοντες που ενδέχεται να λειτουργούν ως εμπόδια για την ένταξη των μαθητών προσφύγων στο Νηπιαγωγείο:

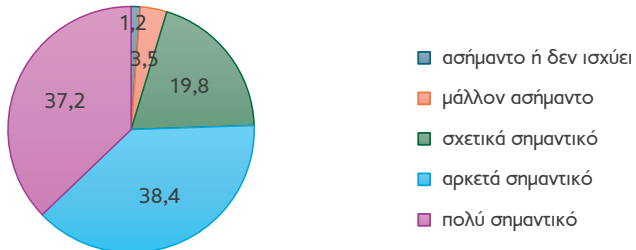
- Οι μισοί εκπαιδευτικοί θεωρούν αρκετά ή πολύ σημαντική την έλλειψη εξοικείωσης με την ελληνική γλώσσα.

Η έλλειψη εξοικείωσης με την ελληνική γλώσσα ως εμπόδιο.

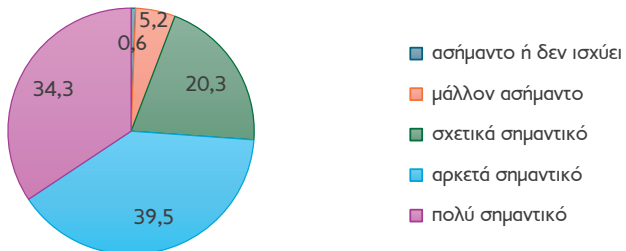


- Το 75,6% θεωρεί αρκετά ή πολύ σημαντικό εμπόδιο την περιορισμένη επαφή με την ελληνόφωνη κοινότητα, εκτός σχολείου, για τα παιδιά που ζουν σε δομές φιλοξενίας, και το 73,5% την περιορισμένη επαφή με παιδιά της ηλικίας τους που μιλούν ελληνικά.

Η περιορισμένη επαφή με την ελληνόφωνη κοινότητα εκτός σχολείου για τα παιδιά που ζουν σε δομές φιλοξενίας ως εμπόδιο.

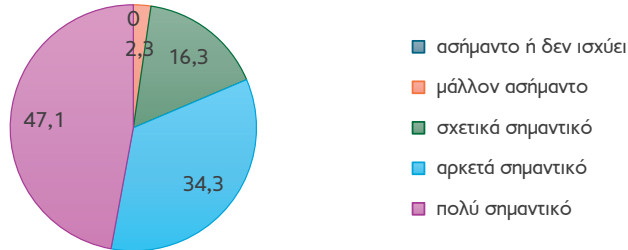


Η περιορισμένη επαφή με τα παιδιά της ηλικίας τους που μιλούν ελληνικά ως εμπόδιο.

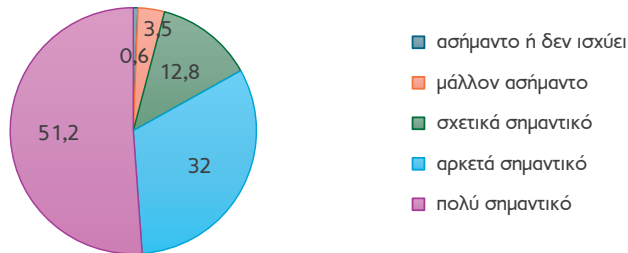


- Το 81,4% θεωρεί αρκετά ή πολύ σημαντική την έλλειψη σύνδεσης του σχολείου με τις οικογένειες αυτών των μαθητών και το 83,2% τις δυσχερείς συνθήκες διαβίωσής τους.

Η έλλειψη σύνδεσης του σχολείου με τις οικογένειες αυτών των μαθητών ως εμπόδιο.

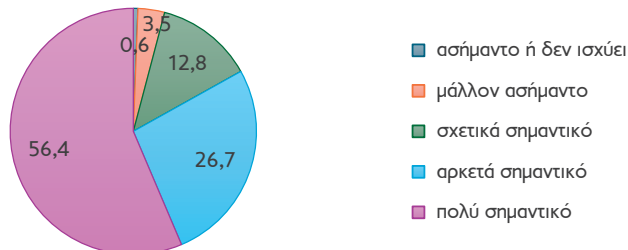


Οι δυσχερείς συνθήκες διαβίωσης αυτών των παιδιών ή/και των οικογενειών τους ως εμπόδιο.

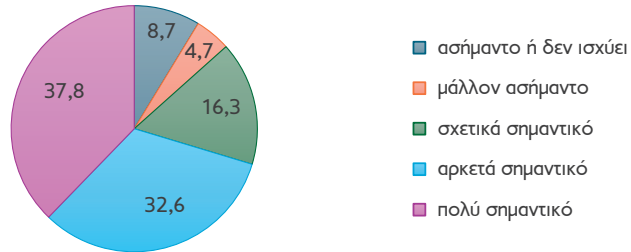


- Οι τραυματικές εμπειρίες που φέρουν αυτά τα παιδιά ως αποτέλεσμα της προσφυγικής μετακίνησης θεωρούνται πολύ ή αρκετά σημαντικό εμπόδιο από το 83,1%, ενώ, τέλος, η αδιαφορία των οικογενειών τους αξιολογείται ανάλογα από το 70,4% των συμμετεχόντων.

Οι τραυματικές εμπειρίες που φέρουν αρκετά από αυτά τα παιδιά ως εμπόδιο.



Η αδιαφορία των οικογενειών τους ως εμπόδιο.



Όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί, οι εκπαιδευτικοί της τυπικής και της μη τυπικής εκπαίδευσης δεν διαφοροποιούνται ουσιαστικά ως προς τον τρόπο με τον οποίο ιεραρχούν τα ενδεχόμενα εμπόδια, με μόνη εξαίρεση τον παράγοντα της περιορισμένης επαφής με την ελληνόφωνη κοινότητα για τα παιδιά που ζουν σε δομές φιλοξενίας. Τον παράγοντα αυτόν οι εκπαιδευτικοί της μη τυπικής φαίνεται να τον αξιολογούν ως σημαντικότερο κατά 0,3 μονάδες, σε σχέση με την αξιολόγηση των συναδέλφων τους της τυπικής εκπαίδευσης. Ο μη παραμετρικός έλεγχος (Mann-Whitney U) δεν έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στην εκτίμηση της σημαντικότητας των εμποδίων μεταξύ των δύο κατηγοριών εργασίας. Δηλαδή, δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη σημαντικότητα των επιμέρους εμποδίων μεταξύ των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε Νηπιαγωγεία και εκείνων που εργάζονται σε δομές μη τυπικής εκπαίδευσης.

	Νηπιαγωγείο (v= 139)		Δομή μη τυπικής εκπαίδευσης (v=24)	
	Mean	Std. D.	Mean	Std. D.
Η έλλειψη εξοικείωσης με την ελληνική γλώσσα.	3,4	1,098	3,3	1,167
Η περιορισμένη επαφή με την ελληνόφωνη κοινότητα εκτός σχολείου για τα παιδιά που ζουν σε δομές φιλοξενίας.	4,0	0,913	4,3	0,859
Η περιορισμένη επαφή με παιδιά της ηλικίας τους που μιλούν ελληνικά.	4,0	0,925	4,1	0,797

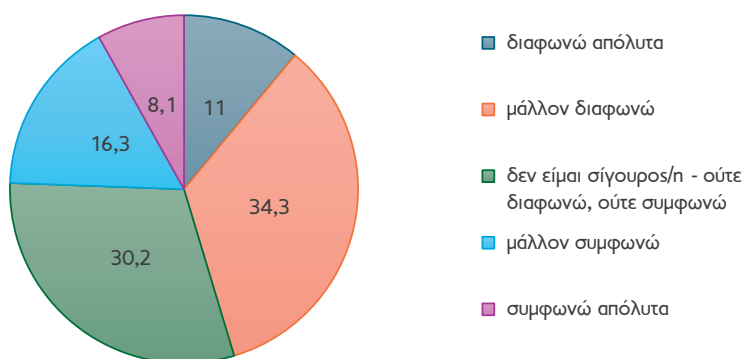
Η έλλειψη σύνδεσης του σχολείου με τις οικογένειες αυτών των μαθητών.	4,3	0,819	4,3	0,761
Οι δυσχερείς συνθήκες διαβίωσης αυτών των παιδιών ή/και των οικογενειών τους.	4,3	0,889	4,3	0,816
Οι τραυματικές εμπειρίες που φέρουν αρκετά από αυτά τα παιδιά.	4,4	0,887	4,2	0,884
Η αδιαφορία των οικογενειών τους.	3,9	1,294	4,0	0,806

Αντίστοιχα, η εκτίμηση σημαντικότητας των εμποδίων δεν φαίνεται να επηρεάζεται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ούτε από την προϋπηρεσία στην εκπαίδευση, ούτε από την εμπειρία στην εκπαίδευση ατόμων με μεταναστευτική ή προσφυγική εμπειρία.

Εκπαίδευση, ποιότητα και συμπερίληψη

Περίπου 1 στους 4 εκπαιδευτικούς του δείγματός μας θεωρεί πως η ποιότητα της εκπαίδευσης που λαμβάνουν τα παιδιά 4-6 ετών με προσφυγική εμπειρία είναι αντίστοιχη με αυτή της εκπαίδευσης των υπολοίπων παιδιών της ίδιας ηλικίας, ενώ το 45,3% διαφωνεί με αυτή τη θέση.

Η ποιότητα της εκπαίδευσης που λαμβάνουν τα παιδιά πρόσφυγες 4-6 ετών είναι αντίστοιχη με αυτή της εκπαίδευσης των υπολοίπων παιδιών της ίδιας ηλικίας.



Όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί, οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν τη θέση περί αντίστοιχης ποιότητας εκπαίδευσης τείνουν να αναγνωρίζουν μικρότερη σημαντικότητα σε όλα τα ενδεχόμενα εμπόδια, συγκριτικά με τις/τους συναδέλφους τους που θεωρούν ότι η παρεχόμενη εκπαίδευση στα παιδιά με προσφυγική εμπειρία δεν είναι αντίστοιχης ποιότητας με αυτήν του γενικού μαθητικού πληθυσμού:

Η ποιότητα της εκπαίδευσης που λαμβάνουν τα παιδιά πρόσφυγες 4-6 ετών είναι αντίστοιχη με αυτή της εκπαίδευσης των υπολοίπων παιδιών της ίδιας ηλικίας	μάλλον συμφωνώ/ συμφωνώ απόλυτα (ν=42)		μάλλον διαφωνώ/ διαφωνώ απόλυτα (ν=77)	
	Mean	Std. D.	Mean	Std. D.
Η έλλειψη εξοικείωσης με την ελληνική γλώσσα.	3,3	1,262	3,5	1,095
Η περιορισμένη επαφή με την ελληνόφωνη κοινότητα εκτός σχολείου για τα παιδιά που ζουν σε δομές φιλοξενίας.	3,7	0,912	4,3	0,782
Η περιορισμένη επαφή με παιδιά της ηλικίας τους που μιλούν ελληνικά.	3,8	1,001	4,3	0,834
Η έλλειψη σύνδεσης του σχολείου με τις οικογένειες αυτών των μαθητών.	4,0	0,950	4,5	0,640
Οι δυσχερείς συνθήκες διαβίωσης αυτών των παιδιών ή/και των οικογενειών τους.	4,1	0,889	4,5	0,821
Οι τραυματικές εμπειρίες που φέρουν αρκετά από αυτά τα παιδιά.	4,1	1,055	4,5	0,788
Η αδιαφορία των οικογενειών τους.	3,6	1,287	3,9	1,294

Ο μη παραμετρικός έλεγχος (Mann-Whitney U), όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί, έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά στη συμφωνία της δήλωσης «Η ποιότητα της εκπαίδευσης που λαμβάνουν τα παιδιά πρόσφυγες 4-6 ετών είναι αντίστοιχη με αυτή της εκπαίδευσης των υπολοίπων παιδιών της ίδιας ηλικίας» μεταξύ των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε Νηπιαγωγείο και αυτών που εργάζονται σε δομές μη τυπικής εκπαίδευσης, με μεγαλύτερο μέσο όρο συμφωνίας στους εκπαιδευτικούς των Νηπιαγωγείων. Στις υπόλοιπες δηλώσεις δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

	Νηπιαγωγείο (v=139)		Δομή μη τυπικής εκπαίδευσης (v=24)	
	Mean	Std. D.	Mean	Std. D.
Η ποιότητα της εκπαίδευσης που λαμβάνουν τα παιδιά πρόσφυγες 4-6 ετών είναι αντίστοιχη με αυτή της εκπαίδευσης των υπολοίπων παιδιών της ίδιας ηλικίας	2,9	1,127	2,3	0,864

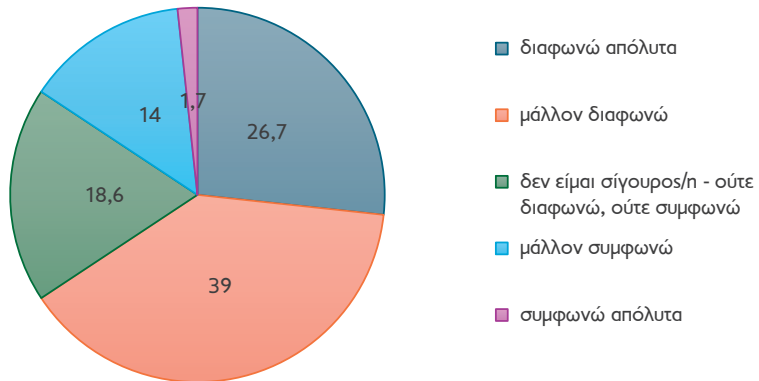
Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί που συμφωνούν με την άποψη ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης που λαμβάνουν τα παιδιά πρόσφυγες 4-6 ετών είναι αντίστοιχη με αυτή των υπολοίπων παιδιών της ίδιας ηλικίας εμφανίζονται, συγκριτικά με τους συναδέλφους τους, να συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό με την επιλογή λειτουργίας τμημάτων Νηπιαγωγείου εντός των δομών φιλοξενίας, με την ενθάρρυνση των μαθητών να μιλούν μόνο στα ελληνικά και με την υποβάθμιση των τυπικών Νηπιαγωγείων εξαιτίας της παρουσίας παιδιών προσφύγων (βλ. επόμενο πίνακα).

Η ποιότητα της εκπαίδευσης που λαμβάνουν τα παιδιά πρόσφυγες 4-6 ετών είναι αντίστοιχη με αυτή της εκπαίδευσης των υπολοίπων παιδιών της ίδιας ηλικίας	μάλλον συμφωνώ/ συμφωνώ απόλυτα (v=42)		μάλλον διαφωνώ/ διαφωνώ απόλυτα (v=77)	
	Mean	Std. D.	Mean	Std. D.
Για τα παιδιά πρόσφυγες αυτής της ηλικίας η καλύτερη επιλογή είναι η λειτουργία τμημάτων Νηπιαγωγείου εντός των δομών φιλοξενίας.	2,3	1,093	2,1	1,038
Για τα παιδιά πρόσφυγες αυτής της ηλικίας θα έπρεπε να υπάρχει κατάλληλη μέριμνα και υποστήριξη ώστε να εντάσσονται στο Νηπιαγωγείο μαζί με τους υπόλοιπους μαθητές της ηλικίας τους.	4,4	0,734	4,6	0,762
Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενθαρρύνουν τους μαθητές πρόσφυγες να μιλούν μόνο στα ελληνικά – η χρήση των μητρικών τους γλωσσών θα καθυστερήσει την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.	2,0	1,229	1,5	0,941

Με την παρουσία των παιδιών προσφύγων 4-6 ετών στο τυπικό Νηπιαγωγείο (έξω από τις δομές φιλοξενίας) δυσχεραίνεται η πρόοδος των υπόλοιπων παιδιών και υποβαθμίζονται τα Νηπιαγωγεία στα οποία συγκεντρώνονται.	1,7	1,019	1,3	0,477
Με βάση την προσωπική μου εμπειρία τα παιδιά πρόσφυγες 4-6 ετών θα ωφελούνταν περισσότερο αν παρακολουθούσαν το τυπικό Νηπιαγωγείο, έξω από τις δομές φιλοξενίας.	4,2	0,871	4,5	0,717
Η λειτουργία τμημάτων Νηπιαγωγείου αποκλειστικά για παιδιά πρόσφυγες εντός δομών υποδοχής και φιλοξενίας βρίσκεται σε αντίθεση με της αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.	4,0	1,158	4,2	1,025

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (65,7%), εξάλλου, διαφωνεί με τη θέση ότι για τα παιδιά αυτά η καλύτερη επιλογή είναι η λειτουργία τμημάτων Νηπιαγωγείου εντός των δομών φιλοξενίας, και μόλις το 15,7% συμφωνεί.

Για τα παιδιά πρόσφυγες αυτής της ηλικίας η καλύτερη επιλογή είναι η λειτουργία τμημάτων Νηπιαγωγείου εντός των δομών φιλοξενίας.



Οι απαντήσεις στις συνεντεύξεις επιβεβαιώνουν αυτή την τάση:

Κοίτα... Νομίζω πως αυτό συνεχίζεται από κεκτημένη ταχύτητα και για να μην παραδεχτούμε πως είναι λάθος επιλογή. Μπορείς να πεις ότι είναι και η εύκολη επιλογή, αλλά δεν είμαι και σίγουρη... Το να φτιαχτούν οι χώροι των Νηπιαγωγείων μέσα στις δομές κόστισε δυο χρόνια σε χρόνο και δεν ξέρω πόσο σε χρήμα... Για κάτι που δεν έχει αντίκρισμα... Τα κοντέινερ αγοράστηκαν, μπήκαν στη θέση που μπήκαν και αυτό ήταν... Θα μπορούσε με αυτά τα λεφτά να έχει υποστηριχθεί το μητρικό Νηπιαγωγείο.

(Ε3, τυπική εκπαίδευση)

Εκτός από το γεγονός ότι αυτή η επιλογή διαχωρίζει τα παιδιά στις δομές από τους συνομηλικούς τους, οι συνομιλητές μας εντοπίζουν και τις προκλήσεις που δημιουργεί για το εκπαιδευτικό προσωπικό.

Τοποθετείσαι, λοιπόν, χωρίς να ξέρεις τι είναι αυτό που πρέπει να κάνεις, μέσα σε μια δομή φιλοξενίας... σε άθλιες συνθήκες, μέσα σε ένα κοντέινερ, στο κρύο και στη ζέστη, με ελάχιστο εξοπλισμό... με παιδιά που άλλοτε έρχονται και άλλοτε δεν έρχονται. Και, κυρίως, χωρίς καμιά αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους σου. Αν ήμασταν στο Νηπιαγωγείο της πόλης, δέκα λεπτά είναι από εδώ, και τα παιδιά θα είχαν άλλες εμπειρίες, κι εμείς θα μπορούσαμε να κάνουμε τη δουλειά μας καλύτερα... Δεν είναι τυχαίο που εδώ η προηγούμενη νηπιαγωγός που τοποθετήθηκε έφυγε μέσα στην πρώτη εβδομάδα.

(Ε2, τυπική εκπαίδευση)

Για μια ομάδα εκπαιδευτικών της τυπικής εκπαίδευσης, η επιλογή λειτουργίας των ΔΥΕΠ κατανοείται ως προσαρμογή στη δυσκολία απορρόφησης αυτών των παιδιών από τα κοντινά Νηπιαγωγεία, με ό,τι αυτό συνεπάγεται για τις ανάγκες μετακίνησής τους.

Εντάξει, εδώ τα παιδιά θα έπρεπε να μετακινηθούν με λεωφορεία... Δεν λέω πως είναι αδύνατον, τα πιο πολλά έχουν αδέρφια που πηγαίνουν στο Δημοτικό ή στο Γυμνάσιο και θα πήγαιναν μαζί τους... Αλλά εύκολο δεν είναι... Δεν ξέραμε επίσης πώς το βλέπουν οι οικογένειες... Στην αρχή πιστεύαμε πως οι μαμάδες προτιμούν να έχουν τα παιδιά τους κοντά τους, αλλά δεν ξέρω... Εμένα είναι δυο τρεις που με έχουν ρωτήσει ως τώρα «Το δικό μου παιδί γιατί δεν πάει στο κανονικό σχολείο;». Γιατί το σχολείο στο κοντέινερ δεν το βλέπουν ως κανονικό σχολείο.

(Ε8, μη τυπική εκπαίδευση, δομή φιλοξενίας)

Όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί, οι εκπαιδευτικοί που διαφωνούν με την επιλογή της λειτουργίας τμημάτων Νηπιαγωγείου εντός των δομών φιλοξενίας τείνουν να αξιολογούν, συγκριτικά με τους συναδέλφους τους που θεωρούν την παραπάνω επιλογή ως την καλύτερη, ως λιγότερο σημαντικά τα εμπόδια της εξοικείωσης με την ελληνική γλώσσα, τις τραυματικές εμπειρίες και την αδιαφορία των οικογενειών τους και ως σημαντικότερα τα εμπόδια της περιορισμένης επαφής με την εκτός δομής κοινότητα και με τα παιδιά που μιλούν ελληνικά, όπως και την έλλειψη σύνδεσης του σχολείου με τις οικογένειες και τις δυσμενείς συνθήκες διαβίωσης. Με άλλα λόγια, τείνουν να αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στα εμπόδια που προκύπτουν από το πλαίσιο και τις εκπαιδευτικές επιλογές, σε σχέση με τα εμπόδια που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά των ατόμων και των οικογενειών.

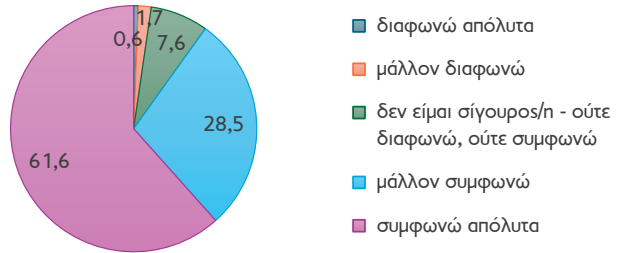
Για τα παιδιά πρόσφυγες αυτής της ηλικίας η καλύτερη επιλογή είναι η λειτουργία τμημάτων Νηπιαγωγείου εντός των δομών φιλοξενίας	μάλλον συμφωνώ/ συμφωνώ απόλυτα (v=27)		μάλλον διαφωνώ/ διαφωνώ απόλυτα (v=113)	
	Mean	Std. D.	Mean	Std. D.
Η έλλειψη εξοικείωσης με την ελληνική γλώσσα.	3,6	1,047	3,4	1,079
Η περιορισμένη επαφή με την ελληνόφωνη κοινότητα εκτός σχολείου για τα παιδιά που ζουν σε δομές φιλοξενίας.	4,0	0,759	4,2	0,879
Η περιορισμένη επαφή με παιδιά της ηλικίας τους που μιλούν ελληνικά.	3,9	0,829	4,1	0,900
Η έλλειψη σύνδεσης του σχολείου με τις οικογένειες αυτών των μαθητών.	4,0	0,877	4,4	0,780
Οι δυσχερείς συνθήκες διαβίωσης αυτών των παιδιών ή/και των οικογενειών τους.	4,1	0,751	4,3	0,904
Οι τραυματικές εμπειρίες που φέρουν αρκετά από αυτά τα παιδιά.	4,4	0,747	4,3	0,933
Η αδιαφορία των οικογενειών τους.	4,2	0,974	3,8	1,306

Οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν την επιλογή της λειτουργίας Νηπιαγωγείων εντός των δομών φιλοξενίας, σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους εκφράζουν διαφωνία με τη θέση αυτή, υιοθετούν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό αφομοιωτικές και διαχωριστικές λογικές, όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί.

Για τα παιδιά πρόσφυγες αυτής της ηλικίας η καλύτερη επιλογή είναι η λειτουργία τμημάτων Νηπιαγωγείου εντός των δομών φιλοξενίας	μάλλον συμφωνώ/ συμφωνώ απόλυτα (v=27)		μάλλον διαφωνώ/ διαφωνώ απόλυτα (v=113)	
	Mean	Std. D.	Mean	Std. D.
Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενθαρρύνουν τους μαθητές πρόσφυγες να μιλούν μόνο στα ελληνικά – η χρήση των μητρικών τους γλωσσών θα καθυστερήσει την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.	2,5	1,282	1,5	0,945
Με την παρουσία των παιδιών προσφύγων 4-6 ετών στο τυπικό Νηπιαγωγείο (έξω από τις δομές φιλοξενίας) δυσχεραίνεται η πρόοδος των υπόλοιπων παιδιών και υποβαθμίζονται τα Νηπιαγωγεία στα οποία συγκεντρώνονται.	2,1	1,072	1,3	0,500
Μία από τις βασικές επιδιώξεις του/της εκπαιδευτικού που διδάσκει σε πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές είναι η μετακίνησή τους από τις συνήθειες, τον τρόπο ζωής και τα συστήματα αξιών της χώρας προέλευσής τους προς τα αντίστοιχα της χώρας υποδοχής.	2,2	1,193	1,7	0,910

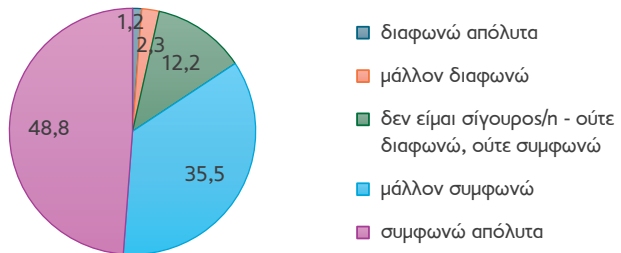
Από την άλλη μεριά, στο γενικό σύνολο του δείγματος, απολύτως πλειοψηφικό είναι το ποσοστό συμφωνίας (90,5%) με τη θέση ότι για τα παιδιά αυτά θα έπρεπε να υπάρχει κατάλληλη μέριμνα και υποστήριξη ώστε να εντάσσονται στο Νηπιαγωγείο μαζί με τους υπόλοιπους μαθητές της ηλικίας τους, ενώ μόλις 2,3% είναι το ποσοστό διαφωνίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι, από τους εκπαιδευτικούς που συμφωνούν με την καταλληλότητα της επιλογής λειτουργίας ΔΥΕΠ, το 70% συμφωνεί ταυτόχρονα με τη θέση ότι οι μαθητές αυτοί θα έπρεπε να υποστηρίζονται ώστε να εντάσσονται στο Νηπιαγωγείο όπου φοιτούν τα παιδιά της ηλικίας τους.

Για τα παιδιά πρόσφυγες αυτής της ηλικίας θα έπρεπε να υπάρχει κατάλληλη μέριμνα και υποστήριξη ώστε να εντάσσονται στο Νηπιαγωγείο μαζί με τους υπόλοιπους μαθητές της ηλικίας τους.

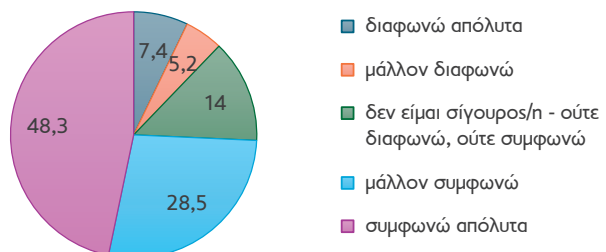


Το 84,3% των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρεί, επίσης, ότι η παρακολούθηση του τυπικού Νηπιαγωγείου, έξω από τις δομές υποδοχής ή φιλοξενίας, είναι περισσότερο επωφελής για τα ίδια τα παιδιά και το 76,8% θεωρεί πως η λειτουργία τμημάτων Νηπιαγωγείου αποκλειστικά για παιδιά πρόσφυγες εντός δομών υποδοχής και φιλοξενίας βρίσκεται σε αντίθεση με τις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Με βάση την προσωπική μου εμπειρία τα παιδιά πρόσφυγες 4-6 ετών θα ωφελούνταν περισσότερο αν παρακολουθούσαν το τυπικό Νηπιαγωγείο, έξω από τις δομές φιλοξενίας.

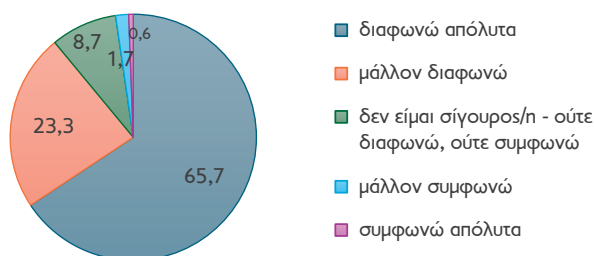


Η λειτουργία τμημάτων Νηπιαγωγείου αποκλειστικά για παιδιά πρόσφυγες εντός δομών υποδοχής και φιλοξενίας βρίσκεται σε αντίθεση με τις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

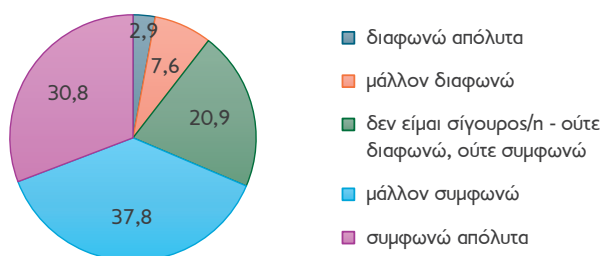


Αντίστοιχα, το 89% διαφωνεί με την άποψη ότι με την παρουσία των παιδιών προσφύγων 4-6 ετών στο τυπικό Νηπιαγωγείο (έξω από τις δομές φιλοξενίας) δυσχεραίνεται η πρόοδος των υπόλοιπων παιδιών και υποβαθμίζονται τα Νηπιαγωγεία στα οποία συγκεντρώνονται και το 68,6% διαφωνεί με το ότι τα ίδια τα παιδιά θα προτιμούσαν να παρακολουθούν το Νηπιαγωγείο εκτός των δομών φιλοξενίας.

Με την παρουσία των παιδιών προσφύγων 4-6 ετών στο τυπικό Νηπιαγωγείο (έξω από τις δομές φιλοξενίας) δυσχεραίνεται η πρόοδος των υπόλοιπων παιδιών και υποβαθμίζονται τα Νηπιαγωγεία στα οποία συγκεντρώνονται.



Με βάση την προσωπική μου εμπειρία τα παιδιά πρόσφυγες 4-6 ετών θα προτιμούσαν να παρακολουθούν το τυπικό Νηπιαγωγείο, έξω από τις δομές φιλοξενίας.



Τα δεδομένα από τις συνεντεύξεις επιβεβαιώνουν τις παραπάνω οπτικές: Τα τμήματα Νηπιαγωγείου (ΔΥΕΠ) εντός των δομών φιλοξενίας ερμηνεύονται ως μια πρακτική που, παρ' ότι εξασφαλίζει ένα είδος πρόσβασης στην εκπαίδευση για τη συγκεκριμένη ομάδα, δεν προωθεί τη συμπερίληψη και δεν κινητοποιεί διαδικασίες ένταξης.

Για τις ΔΥΕΠ του Νηπιαγωγείου... από τη μία είναι βοηθητικό το ότι υπάρχει στη δομή γιατί διευκολύνει τους γονείς. Αλλά το κομμάτι το ενταξιακό λείπει. Βιώνουν ένα περίεργο σχολικό πλαίσιο. Και παιδιά που ήταν σε δομές και όταν πήγαν στον αστικό ιστό δεν έβρισκαν θέση στα σχολεία της περιοχής. Σίγουρα θα θέλανε να έχουν άλλες ευκαιρίες, το ίδιο και οι γονείς τους που νιώθουν πως τα παιδιά τους είναι κλεισμένα στη δομή.

(Ε6, μη τυπική εκπαίδευση, δομή φιλοξενίας)

Και νομίζω ότι τα παιδιά στις δομές που απομονώνονται μάλλον αισθάνονται άσχημα... Τα παιδιά σε αυτή την ηλικία ανακαλύπτουν πιο εύκολα τα κοινά σημεία, αναγνωρίζουν την ταυτότητά τους και εντάσσονται. Το Νηπιαγωγείο μέσα σε μια δομή θα έπρεπε να είναι η έσχατη λύση. Σίγουρα θα μπορούσαμε να τα πάμε καλύτερα, παρ' ότι έχουμε κάνει βήματα.

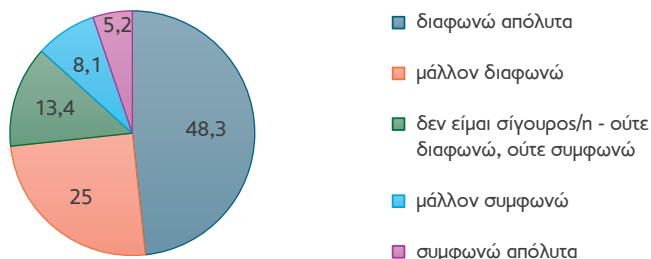
(Ε7, μη τυπική εκπαίδευση, αστικός ιστός)

Το κομμάτι της ΔΥΕΠ εντός δομής ούτε την κοινότητα αξιοποιούσε, ήταν ένα ξένο σώμα, δεν έδωσε τίποτε καλό... Τα παιδιά δεν βγήκαν ποτέ έξω, δεν κοινωνικοποιήθηκαν, δεν έγινε σύνδεση με την κοινότητα... Και δεν ξέρω γιατί αυτό δεν αλλάζει. Συνήθως το συναντάμε πακέτο με μια αδράνεια που υποστηρίζει ΔΥΕΠ σε όλες τις βαθμίδες. Και ένα μπαλάκι για το τίνος είναι η ευθύνη της απόφασης για τη μετάβαση στο τυπικό πρόγραμμα.

(Ε8, μη τυπική εκπαίδευση, δομή φιλοξενίας)

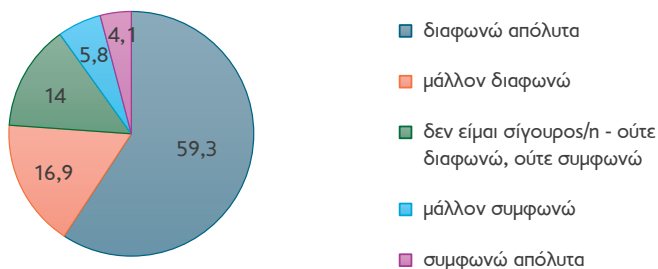
Ως προς τον ρόλο και τις πρακτικές των ίδιων των επαγγελματιών του πεδίου, μόλις το 13,3% φαίνεται να υιοθετεί πρακτικές που εστιάζουν στην αφομοίωση του «διαφορετικού», ενώ το 73,3% τοποθετείται αρνητικά ως προς τη θέση πως ο/η εκπαιδευτικός που διδάσκει σε πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές οφείλει να επιδιώκει τη μετακίνησή τους από τις συνήθειες, τον τρόπο ζωής και τα συστήματα αξιών της χώρας προέλευσής τους προς τα αντίστοιχα της χώρας υποδοχής.

Μία από τις βασικές επιδιώξεις του/της εκπαιδευτικού που διδάσκει σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές είναι η μετακίνησή τους από τις συνήθειες, τον τρόπο ζωής και τα συστήματα αξιών της χώρας προέλευσής τους προς τα αντίστοιχα της χώρας υποδοχής.



Αντίστοιχα, το 76,2% τοποθετείται αρνητικά ως προς τη θέση πως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενθαρρύνουν τους μαθητές πρόσφυγες να μιλούν μόνο στα ελληνικά – η χρήση των μητρικών τους γλωσσών θα καθυστερήσει την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

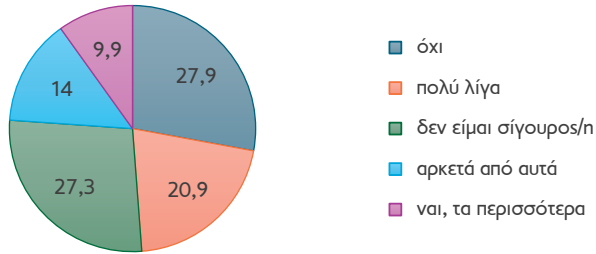
Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενθαρρύνουν τους μαθητές πρόσφυγες να μιλούν μόνο στα ελληνικά – η χρήση των μητρικών τους γλωσσών θα καθυστερήσει την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.



Τυπική και μη τυπική εκπαίδευση

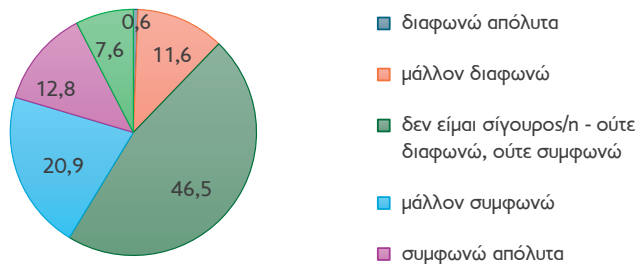
Το 24% των εκπαιδευτικών του δείγματός μας δηλώνει ότι αρκετά ή τα περισσότερα από τα παιδιά πρόσφυγες 4-6 ετών με τα οποία είναι σε επαφή συμμετέχουν σε δράσεις μη τυπικής εκπαίδευσης. Ωστόσο 1 στους 2 δεν έχει τέτοια εμπειρία ή δηλώνει ότι τα παιδιά αυτά είναι πολύ λίγα.

Τα παιδιά πρόσφυγες 4-6 ετών με τα οποία είμαι σε επαφή παρακολουθούν προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης.



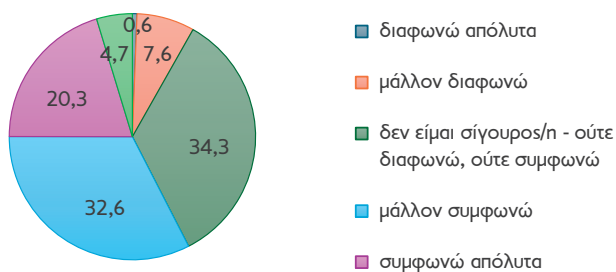
Αντίστοιχα 1 στους 3 εκπαιδευτικούς δηλώνει πως οι σχέσεις των εκπαιδευτικών τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης για τα παιδιά πρόσφυγες 4-6 ετών είναι αρμονικές και συνεργατικές, ενώ το 12% διαφωνεί. Η πλειονότητα, ωστόσο, είτε δεν έχει σχετική εμπειρία, είτε δεν μπορεί να τοποθετηθεί στο δίπολο συμφωνίας/διαφωνίας.

Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης για τα παιδιά πρόσφυγες 4-6 ετών είναι αρμονικές και συνεργατικές.

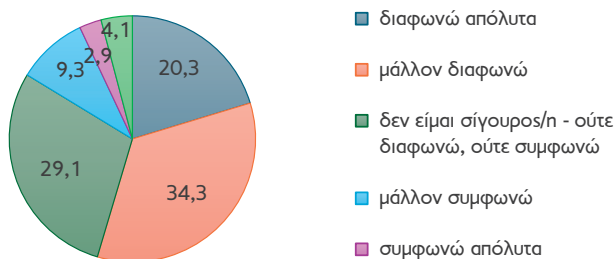


Από την άλλη μεριά, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί πως τα προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης για τα παιδιά πρόσφυγες 4-6 ετών υποστηρίζουν την ένταξή τους στην τυπική εκπαίδευση και μόνο το 12,2% θεωρεί πως τα προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης για τα παιδιά πρόσφυγες 4-6 ετών αναστέλλουν/εμποδίζουν την ένταξή τους στην τυπική εκπαίδευση.

Τα προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης για τα παιδιά πρόσφυγες 4-6 ετών υποστηρίζουν την ένταξή τους στην τυπική εκπαίδευση.



Τα προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης για τα παιδιά πρόσφυγες 4-6 ετών αναστέλλουν / εμποδίζουν την ένταξή τους στην τυπική εκπαίδευση.



Οι συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών αναδεικνύουν μια αντιφατική εικόνα για τις σχέσεις τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης, που κινείται από την καχυποψία έως την πλήρη συνεργασία με αμοιβαία εμπιστοσύνη, προς όφελος των παιδιών.

Να σου πω αλήθεια, στην αρχή ήμουν τρομερά καχύποπτη, κάποιες φορές μέχρι και επιθετική. Ακούγαμε συνέχεια και για τα εκατομμύρια που παίρνουν οι ΜΚΟ ενώ εμείς παλεύαμε με το τίποτα... Μετά, σιγά σιγά γνωρίζεις τους ανθρώπους, βλέπεις ότι αυτοί οι άνθρωποι είσαι εσύ, βλέπεις ότι ενδιαφέρονται για τα παιδιά που ενδιαφέρεσαι κι εσύ. Κι από τη στιγμή που μπαίνει αυτό μπροστά κι αρχίζεις να συνεργάζεσαι, όλα αλλάζουν.

(Ε1, τυπική εκπαίδευση)

Η απουσία μιας ολοκληρωμένης ρύθμισης του πεδίου της μη τυπικής εκπαίδευσης ενισχύει τη σύγχυση ρόλων και αρμοδιοτήτων, με αποτέλεσμα συχνά οι επαγγελματίες της πράξης να αισθάνονται ότι πρέπει να πλοηγηθούν σε ένα ασαφές και αχαρτογράφητο πλαίσιο.

Ξέρεις τι συμβαίνει... Εδώ έχουμε ανθρώπους από ένα Υπουργείο, το Υπουργείο Παιδείας, που μας λένε πως την αρμοδιότητα για την επίβλεψη των προγραμμάτων της μη τυπικής την έχουν οι Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων. Από την άλλη, αυτές οι Οργανώσεις είναι σε ένα Μητρώο του Υπουργείου Μετανάστευσης και τα προγράμματά τους, στην ουσία, έχουν συμφωνηθεί με αυτό το Υπουργείο. Είμαστε όλοι σε έναν χώρο όπου τη Διοίκηση την έχει το Υπουργείο Μετανάστευσης. Και δεν βρίσκουμε πάντα εύκολα έναν τρόπο συνεργασίας. Και δημιουργούνται παρεξηγήσεις και ανταγωνισμοί εκεί που κανονικά θα έπρεπε να υπάρχει μόνο συνεργασία και υποστήριξη.

(Ε3, τυπική εκπαίδευση)

Παρά τα θετικά βήματα ως προς την ανάπτυξη της συνεργασίας, τα ερωτηματικά και η καχυποψία δεν έχουν εκλείψει.

Είχαμε περιπτώσεις πολύ θετικής συνεργασίας, όπου ένα σχολείο, ο Διευθυντής ή ο Σύμβουλος Σχολικής Ζωής ερχόταν και μας ζητούσε βοήθεια, να υποστηρίξουμε με διερμηνεία, ή να κάνουμε κοινές δράσεις για την επαγγελματική συμβουλευτική ή τον σχολικό εκφοβισμό. Αλλά οι περισσότεροι Διευθυντές μάς έλεγαν πως ο σύλλογος διδασκόντων αντιδρά στο να μπει ΜΚΟ στο σχολείο. Και είναι πολύ δύσκολο, επίσης, να διαχειριστείς περιπτώσεις που τα παιδιά έρχονται και σου λένε ότι ο τάδε εκπαιδευτικός τους συμπεριφέρεται ρατσιστικά... Πώς το επικοινωνείς αυτό στο σχολείο, χωρίς να φαίνεται ότι τους κατηγορείς; Γιατί συναντήσαμε και περιπτώσεις εκπαιδευτικών που έλεγαν «Κοίτα, εδώ είναι ελληνικό σχολείο», λες και τα σχολεία που εντάσσουν αυτά τα παιδιά είναι κάτι άλλο... και όταν βάζεις το θέμα ότι η προτεραιότητα είναι τα παιδιά, ούτε το σχολείο, ούτε οι ΜΚΟ, ούτε οι εκπαιδευτικοί – είναι τα παιδιά, τότε η κατηγορία είναι πως είσαι «προσφυγοπατέρας».

(Ε5, μη τυπική εκπαίδευση, αστικός ιστός)

«Μια σχέση που αντιμετωπίζει προκλήσεις και έχει στιγμές ωραίες και στιγμές άσχημες»: έτσι περιγράφουν δυο από τους συνομιλητές μας τη σχέση τυπικής και μη τυπικής. Ωστόσο, οι ερμηνείες διαφέρουν. Η θεσμική κατοχύρωση από

τη μια μεριά και η πλαισίωση από δυναμικό που βρίσκεται περισσότερο συνειδητά στο πεδίο της εκπαίδευσης μαθητών σε κίνδυνο αποκλεισμού, από την άλλη, αναμετρώνται:

Εντάξει... χαίρομαι που τα παιδιά της μη τυπικής είναι εδώ, μας βοηθάνε συνήθως... Αλλά μερικές φορές δεν καταλαβαίνουν ότι στο σχολείο υπάρχουν άλλοι κανόνες... και ότι πρέπει να αναμετρηθούμε με αυτά τα πλαίσια, δεν είναι εύκολο να συγκρούεσαι κάθε μέρα με έναν διευθυντή σχολείου, πρέπει να τον πείσεις να συνεργαστεί, όχι να τον καταγγέλλεις ότι δεν κάνει τη δουλειά του...

(Ε2, τυπική εκπαίδευση)

Δεν θα έλεγα σε καμία περίπτωση ότι τα προβλήματα της μη τυπικής τα έχουμε λυμένα. Αλλά τουλάχιστον εδώ οι άνθρωποι, με τον έναν ή τον άλλον τρόπο, το έχουν επιλέξει. Δεν θα συναντήσεις ακραία φαινόμενα στερεοτύπων ή περιθωριοποίησης των παιδιών. Και, μερικές φορές, η ρητορική πως η μη τυπική εμποδίζει την πρόσβαση στην τυπική έχει στοιχεία μιας αμυντικής στάσης. Κάποιοι, όχι όλοι, ούτε η πλειοψηφία νομίζω, άνθρωποι στην τυπική εκπαίδευση αισθάνονται ότι η παρουσία της μη τυπικής αναδεικνύει το γεγονός ότι η δική τους συνεισφορά μπορεί να μην είναι αρκετή. Το ίδιο που αισθάνεται κάποιος όταν του λέει ένας γονιός ότι το παιδί τα μαθήματα τα κάνει στο φροντιστήριο, είναι σαν να υποβαθμίζει την ταυτότητά του. Αλλά αυτό δεν το άκουσα εγώ ποτέ από συνάδελφο της μη τυπικής: δεν άκουσα κανέναν να λέει «εμείς κάνουμε καλύτερα τη δουλειά»...

(Ε5, μη τυπική εκπαίδευση, αστικός ιστός)

Οι σχέσεις αυτές σε μεγάλο βαθμό εξαρτώνται από τοπικές δυναμικές και την προσωπικότητα των εμπλεκόμενων φορέων: των Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων, των Διευθυντών των Σχολείων, των στελεχών και των εκπαιδευτικών των Οργανώσεων της Κοινωνίας των Πολιτών, των Διοικήσεων των δομών υποδοχής και φιλοξενίας.

Εδώ από την αρχή η σχέση ήταν πολύ θετική. Η μη τυπική προϋπήρξε στην περιοχή με πολλά προγράμματα και μετά ξεκίνησαν τα παιδιά να πηγαίνουν σχολείο. Και οι άνθρωποι της μη τυπικής βοήθησαν με κάθε τρόπο τους συναδέλφους τους της τυπικής. Καθορίστηκαν οι ρόλοι, καθένας είχε τα δικά του ωράρια, πήγαιναν, για παράδειγμα, τα παιδιά το πρωί στο σχολείο, τα μαθήματα της μη τυπικής γίνονταν το απόγευμα. Πήγαιναν σε

ΔΥΕΠ το απόγευμα, τα μαθήματα της μη τυπικής γίνονταν το πρωί. Σήμερα η τυπική έχει ενδυναμωθεί, η μη τυπική μετά το τέλος του ACE νομίζω ότι αποδυναμώνεται.

(Ε6, μη τυπική εκπαίδευση, δομή φιλοξενίας)

Διαφορετικά μοντέλα ανάπτυξης της μη τυπικής εκπαίδευσης προσφύγων οδήγησαν σε διαφορετικά αποτελέσματα ως προς τη σχέση με την τυπική εκπαίδευση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα ήταν το πρόγραμμα Ανοιχτά Σχολεία του Δήμου Αθηναίων (2015-2017), όπου σε 25 σχολικά συγκροτήματα φιλοξενούνταν δράσεις εκπαίδευσης, πολιτισμού, ψυχαγωγίας, άθλησης και τεχνολογίας, για όλους τους ενδιαφερόμενους κατοίκους της γειτονιάς και για όλες τις ηλικιακές ομάδες. Στο πλαίσιο αυτών των δράσεων οι μαθητές με προσφυγική εμπειρία είχαν τη δυνατότητα να αλληλεπιδράσουν ενεργά με τα παιδιά της ηλικίας τους που ζούσαν στην ίδια περιοχή, καθώς και με τις οικογένειές τους. Το γεγονός ότι οι δράσεις υλοποιούνταν απογεύματα και Σαββατοκύριακα στους χώρους των σχολείων δημιούργησε επιπλέον ευκαιρίες για αλληλεπίδραση, όχι μόνο των μαθητών (και των οικογενειών τους) μεταξύ τους, αλλά και των εκπαιδευτικών των σχολείων με τους εκπαιδευτικούς της μη τυπικής εκπαίδευσης.

Υπήρχε μια θετική σχέση στο πλαίσιο των Ανοιχτών Σχολείων, γιατί εκεί στο ίδιο σχολείο υπήρχαν και τα δύο, και υπήρχαν και δράσεις μη τυπικής για όξι πρόσφυγες μαθητές. Και έτσι χτιζόταν η εμπιστοσύνη.

(Ε7, μη τυπική εκπαίδευση, αστικός ιστός)

Η διαπερατότητα, τέλος, των χώρων και το γεγονός ότι οι περισσότεροι ίσως από τους εκπαιδευτικούς της μη τυπικής εκπαίδευσης, από το 2016 έως σήμερα, έχουν μετακινηθεί στην τυπική εκπαίδευση, ενώ μια μικρότερη ομάδα αναπληρωτών εκπαιδευτικών των δημόσιων σχολείων εργάζεται σε δομές μη τυπικής εκπαίδευσης έχει διευκολύνει την κατανόηση, την επικοινωνία και την εμπιστοσύνη.

Στην αρχή δεν υπήρχαν διαδικασίες δομημένης επικοινωνίας και συνδιαλλαγής. Σήμερα αυτές οι ευκαιρίες είναι περισσότερες. Μιλάμε με τους εκπαιδευτικούς για συγκεκριμένες περιπτώσεις, ψάχνουμε λύσεις. Είναι επίσης που αρκετοί συνάδελφοι έχουν περάσει από το ένα στο άλλο. Από τη μη τυπική στην τυπική και το ανάποδο. Υπάρχει καλύτερη επικοινωνία και καλύτερη κατανόηση.

(Ε7, μη τυπική εκπαίδευση, αστικός ιστός)

Η επικοινωνία διευκολύνθηκε, εξάλλου, από τις κοινές δράσεις που αναπτύχθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας, σε συνεργασία με την UNICEF, στο πλαίσιο του προγράμματος «Όλα τα παιδιά στην Εκπαίδευση». Κοινές επιμορφώσεις, όπως το πρόγραμμα «Εκπαίδευση για την Ένταξη» και εργαστήρια – ανοιχτές θεματικές συζητήσεις σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο, αλλά και η δημιουργία και η διάχυση εκπαιδευτικού υλικού που χρησιμοποιούνταν παράλληλα στην τυπική και τη μη τυπική εκπαίδευση (*Akelius, ALP, Φτου και Βγαίνω, Here we Come, Εντάξει, 1,2,3...*, μεταξύ άλλων) υποστήριξαν τη συνεργασία και τη συμπληρωματικότητα (ΑΤΣΠΕΠ, 2023· UNICEF, 2024).

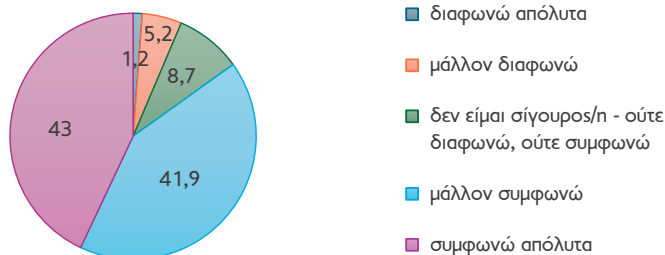
Και οι κοινές επιμορφώσεις, όπως το Teach4Integration, έπαιξαν τεράστιο ρόλο. Καθόσουν γύρω από το ίδιο τραπέζι, έπαιζες ένα παιχνίδι ρόλων, άλλαζες θέση σε ένα debate, μοιραζόσουν την εμπειρία και το συναίσθημά σου... Αυτό άλλαξε πολλά.

(Ε7, μη τυπική εκπαίδευση, αστικός ιστός)

Ανάγκες επιμόρφωσης

Παρά το γεγονός ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματός μας, όπως είδαμε παραπάνω, έχει ιδιαίτερα αυξημένα προσόντα σε επίπεδο σπουδών, επιμόρφωσης και εμπειρίας, το 85% δηλώνει πως έχει ανάγκη περαιτέρω επιμόρφωσης και μάλιστα το 6,4% αισθάνεται ότι η ανάγκη αυτή έχει καλυφθεί.

Ως εκπαιδευτικός που εργάζομαι σε αυτό το πλαίσιο αισθάνομαι ότι έχω ανάγκη περαιτέρω επιμόρφωσης.



Στις προτεινόμενες θεματικές περιοχές προς ανάπτυξη και επεξεργασία συμπεριλαμβάνονται:

- Η αποτύπωση – συζήτηση καλών πρακτικών, συνεργειών και δικτύωσης ανάμεσα σε δράσεις τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης.
- Οι εκπαιδευτικές πρακτικές που προωθούν τη συμπερίληψη και την ένταξη των παιδιών στο γενικό-κοινό σχολείο.
- Τα ζητήματα ψυχοκοινωνικής στήριξης των παιδιών και των οικογενειών τους.
- Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας για όλους τους μαθητές και οι εξατομικευμένες προσεγγίσεις.
- Η χρήση της τέχνης στην εκπαίδευση.
- Η μεθοδολογία και οι πρακτικές για την αξιοποίηση και ενίσχυση των μητρικών γλωσσών.
- Η ομαδική εργασία σε πλαίσιο κοινωνικοπολιτισμικής ποικιλομορφίας.
- Η διδασκαλία της γλώσσας του σχολείου ως δεύτερης γλώσσας.
- Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή σχεδίων εργασίας εντός και εκτός τάξης – η κοινωνικοποίηση και η συνεργασία.
- Η διαχείριση δύσκολων καταστάσεων στην τάξη.

Στα χαρακτηριστικά μιας αποτελεσματικής επιμόρφωσης, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματός μας, περιλαμβάνονται:

- Η σύνδεση με την πραγματικότητα, με τη χρήση ρεαλιστικών σεναρίων, οι πρακτικές μελέτες περίπτωσης και η αποφυγή θεωρητικών σεναρίων.
- Η μεγαλύτερη επένδυση στην ενδοσχολική επιμόρφωση.
- Η βιωματική προσέγγιση, με την αξιοποίηση επαγγελματιών που έχουν εμπλακεί σε πραγματικά περιβάλλοντα μάθησης και έχουν εμπειρία της σχολικής πραγματικότητας.
- Το βάθος της επεξεργασίας των διαφόρων ζητημάτων, που συνδέεται και με τη διάρκεια των προγραμμάτων.
- Ο υβριδικός χαρακτήρας, αλλά με έμφαση και ενίσχυση των διά ζώσης συναντήσεων.

Στις προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης των παιδιών 4-6 ετών με προσφυγική εμπειρία, αποτυπώθηκαν:

- Η ανάγκη αλλαγής των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών μέσα από τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και την υποστήριξη της ανάπτυξης μιας ουσιαστι-

κής συμπεριληπτικής κουλτούρας και μέσω του ανοίγματος του σχολείου στην κοινωνία. Η στροφή στις αρχές της δημοκρατικής εκπαίδευσης και η σχετική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

- Η εφαρμογή στην πράξη της αρχής «Ένα σχολείο για όλα τα παιδιά» και η αξιοποίηση του μοντέλου του δεύτερου εκπαιδευτικού μέσα στην κοινή τάξη. Τα παιδιά να εντάσσονται στην εκπαίδευση (και στο Νηπιαγωγείο) εκτός δομών.
- Η απομάκρυνση από τα μοντέλα που αντιμετωπίζουν τη διαφορετικότητα με όρους «φοκλόρ» (παροιμίες, χοροί, φαγητά, γιορτές). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως καθημερινή πρακτική, με όλες τις απαραίτητες προσαρμογές-αλλαγές στα προγράμματα σπουδών, ώστε να λαμβάνουν υπόψη τους όλες τις διαφορετικές ανάγκες και να συμπεριλαμβάνουν τους διαφορετικούς πολιτισμούς.
- Η μετακίνηση των οικογενειών από τις δομές υποδοχής και φιλοξενίας στον αστικό ιστό και σε συνθήκες διαμονής που προωθούν την ένταξη και την αλληλεπίδραση. Οι μικρότερες πόλεις θα μπορούσαν να είναι ένα πιο αποτελεσματικό πλαίσιο ένταξης.
- Η αξιοποίηση των μητρικών γλωσσών, η ενσωμάτωση της πολυγλωσσίας στις καθημερινές πρακτικές και οι ημέρες «προσαρμογής» στην αρχή της σχολικής χρονιάς.
- Η παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς για την εκμάθηση των μητρικών γλωσσών των μαθητών τους.
- Η επιλογή εκπαιδευτικών χωρίς αφομοιωτικές τάσεις και εξουσιαστικές-ρατσιστικές συμπεριφορές και η υποχρεωτικότητα της επιμόρφωσης.
- Η υποστήριξη της κατάκτησης της γλώσσας του σχολείου ήδη πριν από την ένταξη στο Νηπιαγωγείο και η καλλιέργεια δεξιοτήτων επικοινωνίας που θα αυξήσει την αυτοπεποίθηση των παιδιών μέσα στο σχολείο.
- Η ενίσχυση της αλληλεπίδρασης με κοινές εκδηλώσεις και δραστηριότητες για παιδιά που παρακολουθούν την τυπική και τη μη τυπική εκπαίδευση, αλλά και για Έλληνες και πρόσφυγες μαθητές.
- Η αξιοποίηση της διερμνεϊας και της διαπολιτισμικής μεσολάβησης για την ενίσχυση της επικοινωνίας με τις οικογένειες και τις κοινότητες. Η παράλληλη παρουσία εκπαιδευτικών που γνωρίζουν τις μητρικές γλώσσες των μαθητών προσφύγων. Τα ενημερωτικά σημειώματα για τους γονείς στις δικές τους γλώσσες.
- Η πρόβλεψη για υπηρεσίες συμβουλευτικής για όλους τους γονείς και η εξασφάλιση της εμπλοκής των γονέων στις εκπαιδευτικές διαδικασίες.

- Η έγκαιρη στελέχωση των Νηπιαγωγείων και των δομών μη τυπικής εκπαίδευσης με εκπαιδευτικούς πλήρους απασχόλησης, εξειδικευμένους στη διδασκαλία σε μαθητές με διαφορετικές γλώσσες.
- Η μείωση του αριθμού των μαθητών ανά τμήμα.
- Η ύπαρξη σε κάθε σχολική μονάδα ενός εκπαιδευτικού που θα λειτουργεί ως μέντορας συμπερίληψης και θα υποστηρίζει τους συναδέλφους με μικρότερη εμπειρία, όπως αυτοί που στελεχώνουν τις Τάξεις Υποδοχής.
- Η ενίσχυση της δυνατότητας στήριξης με εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής – παράλληλης στήριξης.
- Η υποστήριξη των παιδιών και των οικογενειών τους (και με σχολικά γεύματα) και η διεύρυνση της πρόσβασης σε εκπαιδευτικό υλικό και εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Η βελτίωση των υποδομών υγιεινής και ασφάλειας στις δομές φιλοξενίας.
- Η ενίσχυση των υπηρεσιών κοινωνικής στήριξης με ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς σε επίπεδο πρόληψης και ενδυνάμωσης και όχι στο πλαίσιο «πυροσβεστικών» παρεμβάσεων.
- Η εστίαση στο παιχνίδι, ιδίως το διαδραστικό, το ομαδικό, τα παιχνίδια ρόλων και τα ανοιχτά εργαστήρια. Η διεύρυνση της χρήσης της μουσικής, της φυσικής δραστηριότητας, των κατασκευών, της τέχνης (ζωγραφική, κολάζ, τραγούδι) και όλων εκείνων των στοιχείων που υποστηρίζουν την ανάπτυξη της φαντασίας των παιδιών. Η αξιοποίηση της επαφής με τη φύση και η υιοθέτηση πρακτικών παιδαγωγικής του δάσους.
- Η χρήση καινοτόμου λογισμικού και ψηφιακών μέσων για την εκμάθηση της γλώσσας και η διεύρυνση του οπτικού υλικού που είναι διαθέσιμο στις τάξεις.
- Η υποστήριξη της βιωσιμότητας και της συνέχειας των δράσεων της μη τυπικής εκπαίδευσης.

Συμπεράσματα και προτάσεις

Η πρόσβαση των παιδιών με προσφυγική εμπειρία 4-6 ετών στην εκπαίδευση, παρά την πρόοδο που έχει συντελεστεί, αντιμετωπίζει ανάλογες προκλήσεις με αυτή του συνόλου του προσφυγικού πληθυσμού σε σχολική ηλικία. Έχοντας μεταβεί από τη φάση της «έκτακτης ανάγκης» σε μια συνθήκη σχετικής σταθερότητας, είναι επιτακτικό να ενισχυθούν πολιτικές και πρακτικές με συμπεριληπτικό πρόσημο. Παρ' όλα αυτά, οι συνθήκες διαχωρισμού συνεχίζουν να αναπαράγονται σε πολλαπλά επίπεδα, με τα τμήματα Νηπιαγωγείου (ΔΥΕΠ)

εντός των δομών υποδοχής και φιλοξενίας να είναι ένα από αυτά. Δύο στους τρεις εκπαιδευτικούς του δείγματός μας διαφωνεί με την καταλληλότητα αυτής της πολιτικής, ενώ μόνο ένας στους επτά συμφωνεί. Παράλληλα, εννέα στους δέκα εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι, για τα παιδιά με προσφυγική εμπειρία στις ηλικίες αυτές, θα έπρεπε να υπάρχει κατάλληλη μέριμνα και υποστήριξη ώστε να εντάσσονται στο Νηπιαγωγείο μαζί με τους υπόλοιπους μαθητές της ηλικίας τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι το 70% από τους εκπαιδευτικούς που συμφωνούν με την καταλληλότητα της επιλογής λειτουργίας τμημάτων εντός των δομών συμφωνεί ταυτόχρονα με τη θέση ότι οι μαθητές αυτοί θα έπρεπε να υποστηρίζονται ώστε να εντάσσονται στο Νηπιαγωγείο όπου φοιτούν τα παιδιά της ηλικίας τους. Έτσι, παρ' ότι μια μικρή ομάδα εκπαιδευτικών φαίνεται να αναγνωρίζει ως «αναγκαίο κακό» τη λειτουργία ΔΥΕΠ Νηπιαγωγείου, το 85% θεωρεί ότι η ένταξη σε Νηπιαγωγεία εκτός δομών είναι περισσότερο επωφελής για τα ίδια τα παιδιά. Οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν την επιλογή της λειτουργίας Νηπιαγωγείων εντός των δομών φιλοξενίας, σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους που εκφράζουν διαφωνία με τη θέση αυτή, υιοθετούν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό αφομοιωτικές και διαχωριστικές λογικές (οι μαθητές να μιλούν μόνο ελληνικά, υποβαθμίζονται τα Νηπιαγωγεία από τη συγκέντρωση προσφύγων μαθητών, ο εκπαιδευτικός ως πολιτισμικός προσπλυτιστής).

Τέλος, μόνο ένας στους τέσσερις εκπαιδευτικούς του δείγματός μας θεωρεί πως η ποιότητα της εκπαίδευσης που λαμβάνουν τα παιδιά 4-6 ετών με προσφυγική εμπειρία είναι αντίστοιχη με αυτή της εκπαίδευσης των υπολοίπων παιδιών της ίδιας ηλικίας, ενώ το 45% διαφωνεί με αυτή τη θέση. Οι πρώτοι φαίνεται να κινούνται συστηματικά σε περισσότερο μονοπολιτισμικές – φοβικές ως προς την ετερότητα θέσεις, υποστηρίζοντας ότι οι μαθητές πρέπει να ενθαρρύνονται να μιλούν μόνο στα ελληνικά και ότι τα τυπικά Νηπιαγωγεία κινδυνεύουν να υποβαθμιστούν από την παρουσία τους σε αυτά.

Προφανώς, τα εμπόδια εκπαιδευτικής ένταξης δεν είναι αποκλειστικά εκπαιδευτικά. Είναι χαρακτηριστικό πως οι εκπαιδευτικοί που διαφωνούν με την επιλογή της λειτουργίας τμημάτων Νηπιαγωγείου εντός των δομών φιλοξενίας τείνουν να αποδίδουν μεγαλύτερη (συγκριτικά με τους συναδέλφους τους που αποδέχονται την επιλογή αυτή ως ενδεδειγμένη) βαρύτητα στα εμπόδια που προκύπτουν τόσο από το πλαίσιο (περιορισμένη επαφή με την εκτός δομής κοινότητα, δυσμενείς συνθήκες διαβίωσης) όσο και από τις εκπαιδευτικές πολιτικές (έλλειψη σύνδεσης του σχολείου με τις οικογένειες αυτών των μαθητών).

Συνολικά οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας (λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του δείγματος αυτού όπως περιγράφηκαν παραπάνω) χαρα-

κτηρίζονται από αυξημένη κινητοποίηση και διαπολιτισμική ικανότητα. Είναι χαρακτηριστικό ότι μόνο ένας στους δέκα συμφωνεί με τη δήλωση ότι οι μαθητές θα πρέπει να ενθαρρύνονται να μιλούν μόνο στα ελληνικά, γιατί η χρήση των μητρικών τους γλωσσών θα καθυστερήσει την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, και επίσης ένας στους δέκα θεωρεί ότι η λειτουργία τμημάτων Νηπιαγωγείου εντός των δομών υποδοχής και φιλοξενίας δεν είναι ασύμβατη με τις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Ως προς τις σχέσεις τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματός μας τις χαρακτηρίζει θετικές και αμοιβαία επωφελείς, και μόλις ένας στους οκτώ θεωρεί τη μη τυπική εκπαίδευση ανταγωνιστική της τυπικής. Η διαπερατότητα των χώρων, κυρίως εξαιτίας της μετακίνησης εκπαιδευτικών της μη τυπικής στην εργασία στο δημόσιο σχολείο, αλλά και οι κοινές εμπειρίες συνεργασίας, τόσο στο πεδίο όσο και σε δράσεις επιμόρφωσης και συστηματικές συναντήσεις συντονισμού, φαίνεται να έχει διευρύνει την αμοιβαία κατανόηση και εμπιστοσύνη.

Για τις προκλήσεις που παραμένουν, οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας κάνουν συγκεκριμένες προτάσεις σε πολλαπλά επίπεδα. Συμπληρωματικά ως προς αυτές, θα θέλαμε να περιγράψουμε ορισμένες ακόμη σημαντικές προτεραιότητες:

- Την ανάπτυξη ενός ολοκληρωμένου πληροφοριακού συστήματος για την καταγραφή των οικογενειών και των παιδιών με προσφυγική ή μεταναστευτική εμπειρία. Σήμερα, ενώ υπάρχουν δεδομένα καταγραφής για τα άτομα που φιλοξενούνται σε Κέντρα Υποδοχής και Φιλοξενίας, απουσιάζουν τα στοιχεία για τις προσφυγικές κοινότητες στον αστικό ιστό, καθιστώντας δυσχερείς τις προσπάθειες αποτελεσματικού σχεδιασμού, με δεδομένη τη συνεχή μετακίνηση του προσφυγικού πληθυσμού.
- Την επιτάχυνση της μετακίνησης οικογενειών με παιδιά από τις δομές υποδοχής των σημείων εισόδου, όπου οι ευκαιρίες πρόσβασης στην εκπαίδευση είναι περιορισμένες, προς την ενδοχώρα, σε κατάλληλες δομές φιλοξενίας, εξασφαλίζοντας ότι οι κοντινές σχολικές μονάδες έχουν τη δυνατότητα (και υποστηρίζονται ώστε να) εντάξουν αποτελεσματικά τους μαθητές με προσφυγική εμπειρία. Στο πλαίσιο αυτό, απαιτείται η ανάπτυξη μιας ολοκληρωμένης στρατηγικής ένταξης για τη μετάβαση από τις δομές φιλοξενίας σε αυτόνομη, υποστηριζόμενη στο πρώτο στάδιο, διαβίωση στον αστικό ιστό.
- Την εξασφάλιση της μετακίνησης των παιδιών 4-6 ετών στα τμήματα των όμορων Νηπιαγωγείων, με υποστήριξη των μονάδων αυτών με ανθρώπινους και υλικούς πόρους.

- Την ενίσχυση της εξοικείωσης με τη γλώσσα του σχολείου για την επιτυχή μετάβαση στο Δημοτικό Σχολείο, και την εξοικείωση των Νηπιαγωγών με τη μεθοδολογία διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης, σε ένα πλαίσιο που αξιοποιεί και ενδυναμώνει τις γλώσσες των οικογενειών των μαθητών με προσφυγικό-μεταναστευτικό υπόβαθρο.
- Την ενίσχυση της συνεργασίας των φορέων, ειδικά για την παροχή ευκαιριών πρώιμης φροντίδας σε παιδιά 0-4 ετών.
- Την εμπλοκή της προσφυγικής κοινότητας με την αναζήτηση εκπαιδευτικών που μιλούν τις γλώσσες των παιδιών και την υπέρβαση των θεσμικών εμποδίων για την απασχόλησή τους στη δημόσια εκπαίδευση, μέσω της αναγνώρισης των σπουδών και της επαγγελματικής τους εμπειρίας. Την ενθάρρυνση, παράλληλα, ατόμων με προσφυγική εμπειρία που δεν κατάφεραν να ολοκληρώσουν τις πανεπιστημιακές τους σπουδές σε συναφή πεδία να φοιτήσουν στα ελληνικά Πανεπιστήμια.
- Την εκπαίδευση διαπολιτισμικών μεσολαβητών, με εστίαση στη συμμετοχή ατόμων από τις προσφυγικές κοινότητες.
- Τη ρύθμιση του πεδίου της μη τυπικής εκπαίδευσης παιδιών με προσφυγική εμπειρία. Τη θεσμοθέτηση ενός συμφωνημένου πλαισίου αναφοράς και συνεργασίας των Υπουργείων Παιδείας και Μετανάστευσης, με εστίαση στην εναρμόνιση των πρακτικών τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης ώστε τα παιδιά που συμμετέχουν τόσο στη μία όσο και στην άλλη να εκτίθενται σε όσο το δυνατόν περισσότερο ευθυγραμμισμένες, ενδυναμωτικές μεθοδολογίες.
- Τον συνδυασμό ολοκληρωμένων δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με ένα σταθερό μοντέλο συμβουλευτικής καθοδήγησης στο πλαίσιο των καθημερινών πρακτικών. Την ενίσχυση της πρακτικής άσκησης των μελλοντικών Νηπιαγωγών σε δομές φιλοξενίας, σε κέντρα μη τυπικής εκπαίδευσης και σε Νηπιαγωγεία με σημαντικό αριθμό συγκέντρωσης παιδιών με προσφυγική εμπειρία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

- ΑΤΣΠΕΠ. (2023). Αυτοτελές Τμήμα Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης Προσφύγων. *Όλα τα παιδιά στο σχολείο! Σχολικό έτος 2022-2023*. Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μεταίχμιο.
- ΕΛΣΤΑΤ. (2014). *Νηπιαγωγεία (έναρξη-λήξη)/2014*. <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED11/2014>
- Κοκκάλη, Ι. (2020). Το Πρόγραμμα για την Εκπαίδευση Προσφύγων του ΥΠ-ΠΕΘ: αμφίσημες σχέσεις μεταξύ κρατικών και μη κρατικών φορέων στο πεδίο. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 470-483. <https://doi.org/10.12681/edusc.2695>
- Κ.Υ.Α. (2016). Κοινή Υπουργική Απόφαση 152350/ΓΔ4 – 19/09.2016. Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών. *ΦΕΚ 3049/Β - 23.09.2016*.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Ελληνικά Γράμματα.
- Ν. 4547. (2018). Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.
- Στεργίου, Λ., & Σιμόπουλος, Γ. (2019). *Μετά το κοντέινερ. Διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση προσφύγων*. Gutenberg.
- ΥΠΑΙΘΑ, Αυτοτελές Τμήμα Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων (2023). *Η εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων σήμερα*. Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού.
- ΥΠΠΕΘ. (2016). Επιστημονική Επιτροπή για την υποβοήθηση του έργου της Επιτροπής Στήριξης των Παιδιών των Προσφύγων. *Οι εκπαιδευτικές δράσεις για τα παιδιά των προσφύγων*. Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/Epistimoniki_Epitropi_Prosfygon_YPPETH_Full_Report_June_2016__update.pdf

- ΥΠΠΕΘ. (2019). Το ΥΠΠΕΘ για την Παγκόσμια Ημέρα Προσφύγων. <https://www.minedu.gov.gr/prosf-ekpaideusi-m/41866-20-06-19-to-yppeth-gia-tin-pagkosmia-imeraprosfygon-3>
- UNICEF. (2024). Όλα τα παιδιά στην εκπαίδευση. Υποστηρίζοντας την πρόσβαση στην εκπαίδευση για παιδιά πρόσφυγες και μετανάστες στην Ελλάδα. Σύνοψη προγράμματος. <https://www.unicef.org/greece/media/4291/file/ACE%20Brief%20GR.pdf.pdf>
- UNICEF και Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. (2024). Πρόγραμμα Ταχύρρυθμης Μάθησης (ALP). <https://alp.teach4integration.gr/el/home/>

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

- Bella, B., Chawi, Ch., Borisova, I., & Chopra, V. (2023). *Building bright futures: What is needed to expand early childhood education and care for Ukraine's refugee children*. UNICEF Innocenti – Global Office of Research and Foresight and UNICEF ECARO.
- Chernyshenko, O., Kankaraš, M., & Drasgow, F. (2018). *Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills* (OECD Education Working Papers No. 173). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/db1d8e59-en>
- OECD (2024a). Education at a Glance 2024: OECD Indicators, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>
- OECD. (2024b). Equity in education and on the labour market: Main findings from Education at a Glance 2024 (OECD Education Policy Perspectives No. 107). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b502b9a6-en>
- UNESCO. (2007). Strong foundations: early childhood care and education; EFA global monitoring report, 2007. <https://doi.org/10.54676/XJUJ2512>
- UNESCO. (2021). Right from the start: Build inclusive societies through inclusive early childhood education (Global Education Monitoring Report: Policy Paper No. 46) (ED/GEM/MRT/2021/PP/46). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378078>

Διδάσκοντας σε ΔΥΕΠ: Η συμβολή της θεωρίας, διδακτικές εφαρμογές και ο ρόλος του θεσμικού πλαισίου

ΜΙΧΑΛΗΣ ΠΑΠΠΑΣ

Υπ. Διδάκτορας ΠΤΝ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
m.pappas@uoi.gr

Εισαγωγή – Θεσμικό πλαίσιο

Η έντονη προσφυγική κινητικότητα κατά τη διετία 2015-2016 είχε αποτέλεσμα τη συγκέντρωση μεγάλου αριθμού παιδιών με προσφυγικό υπόβαθρο στην Ελλάδα και σε άλλες χώρες της Μεσογείου. Το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠΠΕΘ), προκειμένου να ανταποκριθεί στην υποχρέωσή του για παροχή εκπαίδευσης στα παιδιά με προσφυγικό υπόβαθρο που διέμεναν σε Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων στην Ελλάδα, ίδρυσε το 2016 τις Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων (ΔΥΕΠ) (ΦΕΚ 3049/Β/23-09-2016). Η ΚΥΑ 180647/ΓΑ4/2016 προέβλεπε τη λειτουργία των ΔΥΕΠ εντός των σχολικών μονάδων των Περιφερειακών Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στα όρια των οποίων υφίστανται Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων, εξαιρουμένων δύο περιπτώσεων. Η πρώτη αφορά την απουσία σχολικών μονάδων σε εύλογη απόσταση από τα Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων (ΚΦΠ) με διαθέσιμες και κατάλληλες αίθουσες διδασκαλίας, και η δεύτερη αφορά την προσχολική εκπαίδευση συνολικά. Και στις δύο περιπτώσεις ιδρύθηκαν παραρτήματα σχολικών μονάδων, τα οποία λειτουργούν εντός των ΚΦΠ.

Η Επιστημονική Επιτροπή του ΥΠΠΕΘ, η οποία ανέλαβε την κατάρτιση του σχεδίου δράσης για την Εκπαίδευση των Προσφύγων, στην έκθεσή της αναφέρει ότι στόχοι της πολιτείας είναι η εξασφάλιση της ψυχοκοινωνικής στήριξης και η ένταξη των παιδιών των προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μετά από ένα, όσο το δυνατόν συντομότερο, διάστημα προετοιμασίας, τονίζοντας ότι οι στόχοι αυτοί θα πρέπει να επιτευχθούν χωρίς την επιβάρυνση των σχολείων με υπερβολικά μεγάλο αριθμό παιδιών που δεν γνωρίζουν ελληνικά και δεν έχουν προετοιμαστεί κατάλληλα για τη φοίτηση σε ελληνικό σχολείο (Επιστημονική Επιτροπή ΥΠΠΕΘ, 2017). Σύμφωνα με την ίδια έκθεση, τα νηπιαγωγεία, ως εισαγωγική βαθμίδα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, αποτελούν για τα παιδιά των προσφύγων το πρώτο σκαλοπάτι εξοικείωσης με την ελληνική γλώσσα και με τα όρια και τις απαιτήσεις του σχολικού πλαισίου. Σε άλλο σημείο, η έκθεση τονίζει ότι μία εκ των βασικών προϋποθέσεων για την ένταξη και την παραμονή των μαθητών προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, ενώ αναφέρεται στις ΔΥΕΠ που λειτουργούν εντός των Κέντρων Φιλοξενίας ως «κάποια μορφή προσχολικής εκπαίδευσης» την οποία είναι απαραίτητο να παρακολουθήσουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας (Επιστημονική Επιτροπή ΥΠΠΕΘ, 2017, σ. 87).

Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), αιτιολογώντας την απόφαση για την ίδρυση τμημάτων νηπιαγωγείων ΔΥΕΠ αποκλειστικά εντός των τειχών των Κέντρων Φιλοξενίας, αναφέρεται σε «βασικά θέματα ασφαλείας» και στις «αναπτυξιακές ανάγκες» των παιδιών (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής [Δελτίο τύπου], 2016). Ειδικότερα, το ΙΕΠ υποστήριξε ότι η έλλειψη αισθου-σών στις σχολικές μονάδες κοντά στα κέντρα φιλοξενίας, σε συνδυασμό με τον μεγάλο αριθμό παιδιών, θα επέβαλε τη διασπορά και συνακόλουθα την καθημερινή μετακίνησή τους από και προς τα σχολικά κτίρια τα οποία βρίσκονται σε μικρότερες ή μεγαλύτερες αποστάσεις, γεγονός που χαρακτηρίζει ως «επιβαρυντικό για την ευαίσθητη σωματική υγεία των πολύ μικρών παιδιών» (σ. 1). Επιχειρηματολογώντας περαιτέρω, υποστήριξε ότι η φοίτηση των παιδιών σε νηπιαγωγεία που βρίσκονται διεσπαρμένα εκτός των Κέντρων Φιλοξενίας «θα δυσχέραινε ή θα απέκλειε εντελώς τη δυνατότητα των μητέρων να συμμετάσχουν στις δραστηριότητες των παιδιών τους και μάλιστα έχοντας ρόλο διαμεσολαβητή» (σ. 2). Για να ενισχύσει το τελευταίο επιχειρήμα, μάλιστα, αναφέρεται στη μείζονα σημασία που έχει η συνεργασία εκπαιδευτικών - γονέων για την ανάπτυξη και την εκπαιδευτική ένταξη των μικρών παιδιών, καθώς «καλλιεργεί κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης, ενισχύει το αίσθημα της ασφάλειας των παιδιών και επιταχύνει κατά πολύ τον ρυθμό μάθησής τους» (σ. 2).

Για την αντιμετώπιση των δυσκολιών προσαρμογής και επικοινωνίας των νηπίων λόγω γλώσσας, η έκθεση της Επιστημονικής Επιτροπής του ΥΠΠΕΘ (2017) προτείνει να κληθούν όσοι μόνιμοι εκπαιδευτικοί το επιθυμούν να αποσπαστούν στις ΔΥΕΠ, «ώστε να εξασφαλιστεί πεπειραμένο προσωπικό ικανό να διαχειριστεί τις παιδαγωγικές και κοινωνικές δυσκολίες αυτού του εγχειρήματος» (σ. 87). Ακόμα, προτείνει την ύπαρξη δύο νηπιαγωγών ανά τμήμα 20 παιδιών και άλλες τροποποιήσεις, όπως τη δυνατότητα ελαστικού διδακτικού ωραρίου και την πρόβλεψη δύο βαρδιών λειτουργίας όπου υπάρχει μεγάλη συγκέντρωση παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η νομοθεσία που αφορά τη στελέχωση των ΔΥΕΠ με εκπαιδευτικό προσωπικό προβλέπει τόσο τη διάθεση ή απόσπαση μόνιμων εκπαιδευτικών, όσο και την πρόσληψη αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Για την τοποθέτηση μόνιμων εκπαιδευτικών συνεκτιμώνται προσόντα σχετικά με την εκπαίδευση προσφύγων, όπως είναι η εξειδίκευση (Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών/Διδακτορικό) και η επιμόρφωση από δημόσιο φορέα σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, η εκπαιδευτική προϋπηρεσία σε Διαπολιτισμικά Σχολεία, Τάξεις Υποδοχής, Φροντιστηριακά Τμήματα, Τμήματα ελληνικής γλώσσας στο εξωτερικό και άλλες αντισταθμιστικές δομές, η εθελοντική συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες για τους πρόσφυγες εντός και εκτός οργανωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου και η πιστοποιημένη γνώση ξένων γλωσσών, με προτεραιότητα στις μητρικές γλώσσες των προσφυγικών πληθυσμών (ΚΥΑ 139654/ΓΔ4/2017).

Αντίθετα, η πρόσληψη αναπληρωτών εκπαιδευτικών για τη στελέχωση των ΔΥΕΠ γίνεται με τη χρήση των ενιαίων υφιστάμενων πινάκων αναπληρωτών εκπαιδευτικών, κατόπιν αίτησής τους, χωρίς τη συνεκτίμηση άλλων εξειδικευμένων προσόντων που να σχετίζονται με την εκπαίδευση προσφύγων. Στην έκθεση της Επιστημονικής Επιτροπής του ΥΠΠΕΘ (2017) προτάθηκε η δημιουργία ξεχωριστού πίνακα πρόσληψης αναπληρωτών στις ΔΥΕΠ, στην κατάρτιση του οποίου να συνηπολογίζονται ειδικά προσόντα κατά τα πρότυπα των πινάκων από τους οποίους στελεχώνονται οι δομές Ειδικής Αγωγής. Την 1/6/2018 κατατέθηκε στη Βουλή από το ΥΠΠΕΘ σχέδιο νόμου, το οποίο προέβλεπε ότι για την πρόσληψη αναπληρωτών σε ΔΥΕΠ απαιτούνται διδακτική υπηρεσία σε ΔΥΕΠ ή διαπολιτισμικά σχολεία ή τάξεις υποδοχής – ζωνών εκπαιδευτικής προτεραιότητας και πιστοποιημένη γνώση ξένων γλωσσών, με προτεραιότητα στις μητρικές γλώσσες των προσφυγικών πληθυσμών. Παρ' όλα αυτά, στην τελική μορφή του νόμου (4547/2018 - ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018) η σχετική διάταξη τροποποιήθηκε ώστε και πάλι να μην απαιτείται κανένα επιπλέον εξειδικευμένο προσόν σχετικά με την εκπαίδευση προσφύγων για την πρόσληψη αναπληρωτών εκπαιδευτικών σε ΔΥΕΠ. Αυτό έχει συνέπεια

οι ΔΥΕΠ να στελεχώνονται, σε πολλές περιπτώσεις, από εκπαιδευτικούς χωρίς εξειδίκευση και χωρίς προηγούμενη εμπειρία στον χώρο της εκπαίδευσης προσφύγων ή ακόμα και στον χώρο της εκπαίδευσης γενικότερα, καθώς σε αυτές τοποθετούνται σε πολύ μεγάλο ποσοστό αναπληρωτές εκπαιδευτικοί. Συχνά, οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί που τοποθετούνται σε ΔΥΕΠ βρίσκονται σε χαμηλότερες θέσεις του πίνακα κατάταξης, καθώς δεν διαθέτουν εκπαιδευτική προϋπηρεσία και για κάποιους από αυτούς η εργασία σε ΔΥΕΠ αποτελεί τη μοναδική ευκαιρία για άμεση ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα. Οι παραπάνω παράγοντες, σε συνδυασμό με τις ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή που υφίστανται σε πολλά Κέντρα Φιλοξενίας, τις σχολικές χρονιές μειωμένης διάρκειας λόγω καθυστέρησης έναρξης των μαθημάτων, την έλλειψη εξειδικευμένου εκπαιδευτικού/εποπτικού υλικού για την προσχολική αγωγή και τη μη συστηματική φοίτηση αρκετών μαθητών/τριών, έχουν αποτέλεσμα τη δημιουργία μιας εκπαιδευτικής συνθήκης η οποία γεννά σημαντικές προκλήσεις τόσο για τους/τις εκπαιδευτικούς όσο και για τους/τις μαθητές/τριες των ΔΥΕΠ.

Σε αυτό το πλαίσιο, τοποθετήθηκε τον Οκτώβριο του 2021 ως αναπληρωτής νηπιαγωγός για ένα σχολικό έτος στη ΔΥΕΠ Αγ. Ελένης στα Ιωάννινα, χωρίς να έχω προηγούμενη διδακτική εμπειρία στον χώρο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Στόχος του παρόντος κειμένου είναι να περιγράψω τη διδακτική προσέγγιση που υιοθέτησα και τη συμβολή που είχε το θεωρητικό πλαίσιο στη διαμόρφωση της προσέγγισης αυτής, δεδομένης της έλλειψης διδακτικής εμπειρίας μου στον χώρο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Στην παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου θα δοθεί έμφαση, μεταξύ άλλων, στις στάσεις που μπορεί να υιοθετήσει ένας εκπαιδευτικός και στον διδακτικό σχεδιασμό. Ακόμα, θα αναφερθώ σε ορισμένες διδακτικές πρακτικές που εφαρμόσα, στον βαθμό που αυτές οι πρακτικές κρίθηκαν επιτυχημένες βάσει ορισμένων κριτηρίων, και στις τροποποιήσεις ή τους επανασχεδιασμούς που κρίθηκε απαραίτητο να γίνουν. Τέλος, θα επιχειρήσω να αναδείξω τις συνέπειες του θεσμοθετημένου αποκλεισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας που διαμένουν στα ΚΦΠ, όπως αυτές αποτυπώνονται στη διεθνή βιβλιογραφία, αλλά και όπως τις βίωσα κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς στη ΔΥΕΠ.

Σχολικό πλαίσιο

Στο τμήμα ΔΥΕΠ νηπιαγωγείου της Αγ. Ελένης ξεκίνησαν να φοιτούν 11 μαθητές και μαθήτριες, 5 αγόρια και 6 κορίτσια, ηλικίας 4 και 5 ετών. Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς υπήρξαν μεταβολές του μαθητικού δυναμικού, καθώς αρκετές οικογένειες μετακινήθηκαν από και προς το ΚΦΠ Αγ. Ελένης.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες του νηπιαγωγείου είχαν καταγωγή από το Αφγανιστάν, τη Συρία, το Ιράκ και το Κονγκό, και είχαν βασικές γλώσσες επικοινωνίας στο οικογενειακό τους περιβάλλον τα φαρσί, τα αραβικά και τα γαλλικά. Στην αρχή της σχολικής χρονιάς κανένα παιδί δεν γνώριζε ελληνικά και κάποια παιδιά γνώριζαν στοιχειώδη αγγλικά. Κατά το πρώτο διάστημα έγινε αντιληπτό ότι το γλωσσικό ρεπερτόριο των παιδιών ήταν αρκετά πιο σύνθετο από ό,τι είχα αρχικά εκτιμήσει. Το σύνολο σχεδόν των μη φαρσόφωνων μαθητών/τριών γνώριζε τα φαρσί τουλάχιστον σε βαθμό που να είναι σε θέση να ανταπεξέρχονται σε βασικές επικοινωνιακές περιστάσεις. Σε κάποιες περιπτώσεις, τα παιδιά διέθεταν στο γλωσσικό τους ρεπερτόριο στοιχεία από 4 ή ακόμα και 5 γλώσσες. Ενώ αρκετοί μαθητές και αρκετές μαθήτριες προσαρμόστηκαν γρήγορα στο σχολικό περιβάλλον, υπήρξαν αρχικά κάποιες περιπτώσεις παιδιών τα οποία ήταν διστακτικά και απέφευγαν τη συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, όπως και περιπτώσεις παιδιών που δυσκολεύονταν να ακολουθήσουν ένα δομημένο πρόγραμμα και τους κανόνες της τάξης. Αρχικά, η επικοινωνία με τα περισσότερα παιδιά γινόταν κυρίως στα αγγλικά. Για την επίτευξη της επικοινωνίας με τα παιδιά που δεν γνώριζαν καθόλου αγγλικά ήταν συχνά απαραίτητη η διαμεσολάβηση των συμμαθητών/τριών τους που είχαν κάποια γνώση αγγλικών και λειτουργούσαν ως μεταφραστές/τριες.

Το αρχικό μου μέλημα ήταν η δημιουργία ενός φιλόξενου, συμπεριληπτικού και δομημένου περιβάλλοντος στην τάξη για την υποδοχή των μαθητών. Για την όσο το δυνατόν ευκολότερη και ταχύτερη προσαρμογή των μαθητών στα νέα δεδομένα του σχολικού περιβάλλοντος εστίασα στην εφαρμογή κάποιων γενικών αρχών, όπως είναι η συστηματικότητα, το δομημένο πρόγραμμα, η συνεργασία με τους γονείς και οι ξεκάθαροι και εφαρμόσιμοι κανόνες της τάξης (Μπιρμπίλη, 2014). Εδώ θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι αρχές αυτές διέπουν τη λειτουργία κάθε τάξης νηπιαγωγείου, οπότε η προσέγγιση αυτή δεν διέφερε σε μεγάλο βαθμό από την προσέγγιση που θα είχα σε οποιαδήποτε άλλη τάξη, με τη μόνη διαφορά ίσως ότι, ιδιαίτερα στην αρχή της σχολικής χρονιάς, επικεντρώθηκα σε αυτές πιο συστηματικά έως ότου οι μαθητές προσαρμοστούν στη σχολική πραγματικότητα και εξοικειωθούν με τις καθημερινές ρουτίνες. Μπορώ να πω με ασφάλεια πως επιβεβαιώθηκε και σε αυτή την περίπτωση ο κανόνας που ισχύει στα νηπιαγωγεία, ότι η επιμονή σε αυτές τις αρχές και η αφιέρωση χρόνου και ενέργειας για την εγκαθίδρυση κανόνων και συνθηκών στην αρχή της σχολικής χρονιάς αποδίδει καρπούς κατά τη διάρκεια της. Σε περιπτώσεις όπου τα παιδιά παρουσίαζαν μεγαλύτερες δυσκολίες προσαρμογής, ιδιαίτερα χρήσιμη στάθηκε και η συνεργασία με τους γονείς, τόσο για να μπορέσω να τους ενημερώσω για τις αρχές που ήθελα να εφαρμόσω στην τάξη, ώστε να είναι και η οικογένεια σε θέση να συνεισφέρει προς αυτή

την κατεύθυνση ενθαρρύνοντας και καθοδηγώντας τα παιδιά, όσο και για να αποκομίσω περισσότερες πληροφορίες σχετικές με τα παιδιά, το περιβάλλον τους και το ιστορικό τους, πληροφορίες οι οποίες μπορούν να σταθούν ιδιαίτερα πολύτιμες για κάθε εκπαιδευτικό σε τέτοιου είδους περιστάσεις. Μέσω αυτών των πληροφοριών, ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να έχει μια περισσότερο ολοκληρωμένη εικόνα για τους/τις συγκεκριμένους/ες μαθητές/τριες και τις ανάγκες τους, και βάσει αυτής της εικόνας να τροποποιήσει την προσέγγισή του προκειμένου να πετύχει τους στόχους του.

Θεωρητικοί προσανατολισμοί

Για τη διαμόρφωση της παιδαγωγικής μου προσέγγισης στηρίχθηκα σε μεγάλο βαθμό στη θεωρία της διαγλωσσικότητας. Οι Otheguy et al. (2015, p. 281) ορίζουν τη διαγλωσσικότητα ως τη χρήση ολόκληρου του γλωσσικού ρεπερτορίου ενός ομιλητή χωρίς προσκόλληση στα κοινωνικά και πολιτικά σύνορα των ονοματισμένων γλωσσών, δηλαδή των κυρίαρχων ιδεολογικά αναγνωρισμένων γλωσσών. Η Garcia (2009) συνδέει τη διαγλωσσικότητα με τις ποικίλες γλωσσικές πρακτικές και στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι ομιλητές προκειμένου να επικοινωνήσουν με το περιβάλλον τους με σκοπό να δημιουργήσουν νοήματα, να μεταδώσουν τις εμπειρίες τους, να αποκομίσουν και να μεγιστοποιήσουν τις γνώσεις τους και να κατανοήσουν το δί/πολύγλωσσο περιβάλλον τους. Η έννοια της διαγλωσσικότητας αναφέρεται τόσο στις γλωσσικές πρακτικές των δίγλωσσων ομιλητών όσο και σε μια παιδαγωγική της διγλωσσίας για τη διδασκαλία και τη μάθηση (Creese & Blackledge, 2015, p. 26).

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η διαγλωσσικότητα συσχετίζεται με τις διάφορες γλωσσικές πρακτικές που ακολουθούνται κατά τη μαθησιακή διαδικασία, όπως είναι η μετάφραση, η εναλλαγή κωδίκων, η παράλληλη χρήση γλωσσών κ.ά., διαφέροντας ωστόσο από τις πρακτικές αυτές, καθώς αναφέρεται σε αυτή καθαυτή τη γλωσσική διαδικασία κατά την οποία οι δί/πολύγλωσσοι μαθητές εκτελούν τις λεκτικές πράξεις που αφορούν τη γραφή, την ανάγνωση, τη διαλογική συζήτηση κ.λπ. υπερβαίνοντας τα όρια των μεμονωμένων γλωσσών (Τσοκαλίδου, 2017, σ. 43). Η παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας έχει προταθεί ως ένας τρόπος για να αναγνωριστούν οι ευέλικτες και δυναμικές γλωσσικές πρακτικές, καθώς και ως μέσο για την αξιοποίηση των επικοινωνιακών συστημάτων κατασκευής νοήματος όλων των μαθητών (Garcia & Wei, 2018, p. 4). Η προσέγγιση αυτή επιχειρεί να διατηρήσει ορατές κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και τις δύο έννοιες της γλώσσας, τόσο την εξωτερική που αναφέ-

ρεται στις ονοματισμένες γλώσσες οι οποίες αποτελούν το μέσο της διδασκαλίας, όσο και στην εσωτερική που αναφέρεται στο γλωσσικό ρεπερτόριο των μαθητών. Το παραπάνω εγχείρημα καθίσταται δυνατό μέσω του συνδυασμού παροχής χρόνου και χώρου όπου ευνοείται η χρήση της ονοματισμένης γλώσσας και παροχής χρόνου και χώρου όπου δίνεται ελευθερία στους μαθητές να εκφραστούν χρησιμοποιώντας ολόκληρο το γλωσσικό τους ρεπερτόριο.

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να τονιστεί ότι η εκμάθηση της γλώσσας υποδοχής από τα παιδιά με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο, παρ' όλη την αδιαμφισβήτητη αξία και αναγκαιότητά της, δεν θα πρέπει να αποτελεί αυτοσκοπό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να έχουν προτεραιότητα τη δημιουργία ενός ασφαλούς, συμπεριληπτικού και δεκτικού στην ποικιλότητα περιβάλλοντος και όχι την όσο το δυνατόν ταχύτερη κατάρτηση της γλώσσας υποδοχής σε βάρος των γλωσσών προέλευσης. Μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον, η γλωσσική διδασκαλία χρειάζεται να εστιάζει στις επικοινωνιακές ανάγκες, τα βιώματα και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, να εμπλέκει δημιουργικές δραστηριότητες συνεργασίας και να συνυπολογίζει τις γλώσσες των παιδιών αναδεικνύοντας στοιχεία τους και επιτρέποντας έτσι στους μαθητές να αποκτήσουν φωνή, έστω και αν δεν μπορούν να μιλήσουν ακόμα τη γλώσσα που διδάσκονται (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019, σ. 210).

Κατά τις Garcia et al. (2016), τα βασικά στοιχεία της παιδαγωγικής της διαγλωσσικότητας είναι τρία: η διαγλωσσική στάση, ο διαγλωσσικός σχεδιασμός και οι διαγλωσσικές μετατοπίσεις. Σύμφωνα με τις ίδιες, για την επίτευξη μιας διαγλωσσικής παιδαγωγικής, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να διαμορφώσουν μια στάση η οποία να αποδέχεται πως οι άνθρωποι κατασκευάζουν νοήματα αντλώντας από τους συσχετιζόμενους πόρους ολόκληρου του γλωσσικού τους ρεπερτορίου. Πέρα από τη στάση, ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο σχεδιασμός μαθημάτων και αξιολογήσεων τα οποία θα λαμβάνουν υπόψη τις αρχές της διαγλωσσικότητας. Τέλος, η διδασκαλία στηρίζεται σε δημιουργικές ενέργειες και μια διαγλωσσική παιδαγωγική απαιτεί οι εκπαιδευτικοί να μετατοπίζουν τις γλωσσικές πρακτικές σε σχέση με το πώς οι μαθητές κατασκευάζουν νοήματα.

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών θεωρούνται ιδιαίτερης σημασίας ως προς τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς επηρεάζουν σημαντικά τις παιδαγωγικές επιλογές τους (Gorter & Arocena, 2020). Ειδικότερα στον χώρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να συνειδητοποιήσουν και να εξετάσουν κριτικά τις δικές τους αξίες και θεωρήσεις της πραγματικότητας σχετίζεται άμεσα με την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019, σ. 102). Οι Garcia et al. (2016, p. 27) ορίζουν ως στάση το σύστημα πεποιθήσεων και τον φιλοσοφι-

κό και ιδεολογικό προσανατολισμό που επηρεάζουν το παιδαγωγικό πλαίσιο το οποίο δημιουργούν οι εκπαιδευτικοί. Σύμφωνα με τις ίδιες, μια διαγλωσσική στάση, εκτός από την αναγνώριση και αποδοχή ολόκληρου του γλωσσικού ρεπερτορίου των μαθητών, εμπεριέχει και την πεποίθηση ότι η έκφραση των ποικίλων γλωσσικών πρακτικών των μαθητών εντός της σχολικής τάξης αποτελεί αφενός πολύτιμο πόρο για την εκπαιδευτική διαδικασία, αφετέρου δικαίωμα των παιδιών. Επιπλέον, μια τέτοια στάση αποδέχεται ότι οι γλωσσικές πρακτικές και η πολιτισμική συνείδηση των μαθητών/τριών συμπεριλαμβάνουν τόσο αυτές που φέρνουν μαζί τους από το σπίτι και την κοινότητά τους, όσο και αυτές που αποκτούν στο σχολείο. Συνεπακόλουθα, οι οικογένειες και οι κοινότητες των μαθητών θεωρούνται σημαντικές πηγές γνώσης και πρέπει να εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί που υιοθετούν μια διαγλωσσική στάση αναγνωρίζουν τη σχολική αίθουσα ως έναν δημοκρατικό χώρο όπου οι εκπαιδευτικοί μαζί με τους μαθητές συνδημιουργούν τη γνώση και εργάζονται προς μια δικαιότερη κοινωνία.

Η διαγλωσσική στάση συμβαδίζει με την προσέγγιση που βασίζεται στις δυνατότητες (*strength-based approach*), καθώς και οι δυο αυτές προσεγγίσεις διαθέτουν κοινή οπτική και αντιπαρατίθενται στη θεωρία του ελλείμματος. Η προσέγγιση που βασίζεται στις δυνατότητες καθοδηγείται από τη βασική πεποίθηση ότι όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από την παρούσα κατάσταση και λειτουργικότητά τους, διαθέτουν εγγενείς δυνατότητες και δεξιότητες στις οποίες οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να στηριχθούν ώστε να αποκομίσουν μια ολοκληρωμένη κατανόηση των μαθητών τους (Climie & Henley, 2016, p. 110). Μια εκ των βασικών παραδοχών της προσέγγισης που βασίζεται στις δυνατότητες είναι ότι η αναγνώριση των δυνατοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών/τριών από τους εκπαιδευτικούς οδηγεί σε αυξημένα κίνητρα από την πλευρά των πρώτων (MacArthur et al., 2011). Η προσέγγιση αυτή υποστηρίζει, επίσης, ότι όλοι/ες οι μαθητές/τριες διαθέτουν την ικανότητα να μάθουν και ότι η αποτυχία κάποιων να επιδείξουν μια δεξιότητα δεν υποδεικνύει έλλειμμα, αλλά υποδηλώνει ότι χρειάζονται περισσότερη εμπειρία, καθοδήγηση και ευκαιρίες ώστε να κατακτήσουν τη συγκεκριμένη δεξιότητα. Παράλληλα, δεν υποβαθμίζεται το γεγονός ότι κάποια άτομα μπορεί να αντιμετωπίζουν δυσκολίες και προκλήσεις σε συγκεκριμένους τομείς και ότι τα ζητήματα αυτά θα πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, υπό το πρίσμα μιας ολιστικής προσέγγισης (Hammond & Zimmerman, 2012). Όταν όμως οι δυσκολίες και οι προκλήσεις λειτουργούν ως σημείο εκκίνησης, οι εκπαιδευτικοί συχνά υιοθετούν μειωμένες θετικές προσδοκίες για τους μαθητές και παρέχουν μειωμένες ευκαιρίες για επιτυχία. Επομένως, η παιδαγωγική προσέγγιση που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δίνει έμφαση στις δυνατότητες και τους

πόρους των μαθητών. Ειδικότερα στον τομέα της εκπαίδευσης προσφύγων, η προσέγγιση που βασίζεται στις δυνατότητες θεωρείται ότι διαθέτει σημαντική προοπτική ως προς την άμβλυση των επιπτώσεων των τραυματικών εμπειριών των μαθητών με προσφυγικό υπόβαθρο (Hayward, 2017).

Από την άλλη πλευρά, η θεωρία του ελλείμματος (στη διεθνή βιβλιογραφία τη συναντούμε με πολλούς διαφορετικούς όρους, όπως: deficit discourse, deficit ideology, deficit paradigm, deficit theory και deficit thinking) επιρρίπτει στους ίδιους τους μαθητές που ανήκουν στις μειονοτικοποιημένες και διαχρονικά καταπιεσμένες πληθυσμιακές ομάδες την ευθύνη για τις προκλήσεις και τις ανισότητες που αντιμετωπίζουν και λειτουργεί ως εργαλείο για τη συντήρηση των ηγεμονικών συστημάτων, απαλλάσσοντας από τις ευθύνες τους τις εκπαιδευτικές δομές και υποβαθμίζοντας τις ευθύνες που απορρέουν από τις πολιτικές και τις πρακτικές που ακολουθούνται στην εκπαίδευση (Patton Davis & Museus, 2019, p. 119). Η οπτική αυτή μπορεί να εστιάζει τόσο στα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών, όσο και στο περιβάλλον τους. Έτσι, η θεωρία του ελλείμματος μπορεί να υποστηρίζει ότι η αιτία για τη σχολική αποτυχία των παιδιών που ανήκουν σε μειονοτικοποιημένες ομάδες εδράζεται στις εγγενώς μειωμένες ικανότητές τους, ότι οφείλεται στα χαρακτηριστικά του πολιτισμικού τους περιβάλλοντος (π.χ. κοινότητα και οικογένεια) ή ότι προκύπτει από αυτούς τους δύο παράγοντες συνδυαστικά. Όπως αναφέρουν οι Garcia et al. (2016, p. 51), ακόμα και οι εκπαιδευτικοί με τις καλύτερες προθέσεις είναι δυνατό να διακατέχονται από προκαταλήψεις και από αντιλήψεις που σχετίζονται με τη θεωρία του ελλείμματος. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί συνήθως αποδέχονται την κατάσταση ανισότητας μεταξύ πολιτισμικά και κοινωνικά διαφορετικών ομάδων ως «φυσική», γεγονός που φέρνει τους μαθητές που ανήκουν στις μειονοτικοποιημένες πληθυσμιακές ομάδες αντιμέτωπους με ένα δυσμενές εκπαιδευτικό πλαίσιο, που διαμορφώνεται από προκαταλήψεις σχετικά με το «ελλειμματικό» τους υπόβαθρο ή τις «μειωμένες» τους ικανότητες (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019, σ. 107).

Μία από τις κεντρικές έννοιες της προσέγγισης που βασίζεται στις δυνατότητες είναι η έννοια της ανθεκτικότητας. Σύμφωνα με τον ορισμό του Masten (2011), ανθεκτικότητα είναι η ικανότητα ενός δυναμικού συστήματος να αντιστέκεται σε ή να επανέρχεται από σημαντικές προκλήσεις που απειλούν τη σταθερότητα, τη βιωσιμότητα ή την ανάπτυξή του. Σε ατομικό επίπεδο, η ανθεκτικότητα θα μπορούσε να περιγραφεί ως η ευελιξία που επιτρέπει σε κάποια άτομα τα οποία αντιμετωπίζουν προκλήσεις και αντιξοότητες να αντεπεξέρχονται σε αυτές και να ευημερούν (Mohamed & Thomas, 2017). Η ανθεκτικότητα δεν είναι μονοδιάστατη, αλλά προκύπτει από τη συνάθροιση πολλών δεξιοτήτων και

πόρων, ενώ πηγάζει από την αλληλεπίδραση ανάμεσα σε πολλαπλά διαφορετικά συστήματα και πλαίσια, όπως είναι το άτομο, η οικογένεια, το σχολείο, η κοινότητα και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Πρόκειται, επομένως, για μια διαδικασία και όχι για μια στατική κατάσταση (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019, σ. 194). Ανάμεσα στους κυριότερους σχολικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην προώθηση της ανθεκτικότητας στα παιδιά και στους νέους με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο είναι: το αίσθημα του ανήκειν και της κοινωνικής ενσωμάτωσης, η επίτευξη βασικών επιπέδων ακαδημαϊκής επιτυχίας, τα εκπαιδευτικά προγράμματα που προάγουν την ισότητα και τη συμπερίληψη, η καλλιέργεια κινήτρων επιτυχίας και ο σεβασμός για τις θεμελιώδεις ανάγκες των μαθητών για επάρκεια, αυτονομία και ταύτιση (Motti-Stefanidi et al., 2020· OECD, 2018).

Μια ακόμα σημαντική διάσταση της παιδαγωγικής της διαγλωσσικότητας είναι οι διαγλωσσικές μετατοπίσεις, οι οποίες σχετίζονται με τη διαγλωσσική στάση. Οι διαγλωσσικές μετατοπίσεις αναφέρονται τόσο στις στιγμιαίες αποφάσεις που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί καθημερινά κατά τη διάρκεια του μαθήματος για να ανταποκριθούν στη δυναμική ροή των πολύγλωσσων πρακτικών των μαθητών τους, όσο και στις αλλαγές που εφαρμόζουν στον γενικότερο διδακτικό σχεδιασμό (Garcia et al., 2016, p. 28). Οι μετατοπίσεις αυτές αντικατοπτρίζουν την ευελιξία και την προθυμία των εκπαιδευτικών να αλλάξουν την πορεία των μαθημάτων και την προγραμματισμένη χρήση της γλώσσας, έτσι ώστε να μπορέσουν να ελευθερώσουν και να υποστηρίξουν τις φωνές των μαθητών τους, καθιστώντας όλες τις φωνές της τάξης ευπρόσδεκτες και πολύτιμες. Οι εκπαιδευτικοί στις διαγλωσσικές τάξεις είναι διατεθειμένοι να αποβάλουν τον ρόλο του «ειδικού» και να υιοθετήσουν τον ρόλο του υποκείμενου που, όπως και οι μαθητές/τριές τους, αποκομίζει νέες γνώσεις εντός της σχολικής τάξης. Για να αποκομίσουν αυτές τις γνώσεις, οι εκπαιδευτικοί βασίζονται στη βοήθεια των ίδιων των παιδιών, αλλά και σε άλλες πηγές, όπως είναι η τεχνολογία. Έτσι οι εκπαιδευτικοί μπορούν συχνά, κατά τη διάρκεια του μαθήματος, να αναγνωρίσουν και να αδράξουν τις κατάλληλες ευκαιρίες που τους παρουσιάζονται για να λάβουν αυθόρμητες αποφάσεις σχετικά με τη γλωσσική χρήση, ζητώντας, για παράδειγμα, μεταφράσεις και ενισχύοντας έτσι τη συμμετοχή όλων των μαθητών στη σχολική διαδικασία.

Όσον αφορά τον διαγλωσσικό σχεδιασμό, ένα βασικό του στοιχείο είναι η δημιουργία ενός γλωσσικού τοπίου εντός της τάξης το οποίο να περιλαμβάνει στοιχεία από όλες τις γλώσσες που μιλούν οι μαθητές. Οι Garcia et al. (2016, p. 63) χρησιμοποιούν τον όρο *πολυγλωσσική οικολογία* (multilingual ecology), ο οποίος περιλαμβάνει τόσο τις γλωσσικές πρακτικές που είναι

εμφανείς στο κειμενικό τοπίο της τάξης, όσο και τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας, και αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν το γλωσσικό τοπίο της τάξης ώστε αυτό να αλληλεπιδρά με τους μαθητές, τις οικογένειες και τις κοινότητές τους. Σύμφωνα με τις ίδιες, η δημιουργία μιας σωστά δομημένης γλωσσικής οικολογίας βοηθά τους μαθητές και τις οικογένειές τους να νιώσουν ότι οι γλώσσες τους είναι ευπρόσδεκτες στο σχολείο, γεγονός που με τη σειρά του οδηγεί στην ευκολότερη ανάδειξη της δυναμικής πολυγλωσσίας των μαθητών, κάτι που αποτελεί ζητούμενο στις διαγλωσσικές τάξεις. Καθιστώντας όλες τις γλώσσες των μαθητών ορατές εντός της τάξης, ο εκπαιδευτικός στέλνει ένα καθαρό μήνυμα ότι οι γλώσσες αυτές έχουν αξία και είναι πολύτιμες για την εκπαιδευτική διαδικασία.

Κάποια παραδείγματα πρακτικών οι οποίες συνεισφέρουν στη δημιουργία μιας πολυγλωσσικής οικολογίας και τις υιοθέτησα κατά τη διάρκεια της παρουσίας μου στη ΔΥΕΠ Αγ. Ελένης είναι η δημιουργία πινακών αναφοράς που περιλάμβαναν όλες τις γλώσσες των μαθητών, η επικόλληση ετικετών στις γλώσσες όλων των παιδιών στις σταθερές δομές που αφορούν τις πρωινές ρουτίνες, η ενθάρρυνση των μαθητών να χρησιμοποιούν τις γλώσσες που μιλούν στο σπίτι, η παρουσίαση βιβλίων που είναι γραμμένα σε όλες τις γλώσσες των παιδιών, η χρήση χαιρετισμών και η ενσωμάτωση φράσεων από όλες τις γλώσσες των παιδιών κατά τη διάρκεια των πρωινών ρουτινών.

Διδακτικές εφαρμογές και τα αποτελέσματά τους

Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, με βάση το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο, εφαρμόστηκαν διδακτικές στρατηγικές και δραστηριότητες (Pappas & Stergiou, 2022), εκ των οποίων κάποιες κρίθηκαν επιτυχημένες ως προς την εκπλήρωση των στόχων τους, ενώ άλλες χρειάστηκε να τροποποιηθούν ή να επανασχεδιαστούν. Τα κριτήρια βάσει των οποίων αποδίδεται στις δραστηριότητες ο χαρακτηρισμός επιτυχημένες είναι η ενεργός εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, κάτι που αποτελεί απαραίτητο ζητούμενο σε κάθε σχολική αίθουσα και ταυτόχρονα σημαντική πρόκληση για ένα τμήμα νηπιαγωγείου ΔΥΕΠ, η αποτελεσματικότητά τους σε σχέση με την εκμάθηση ελληνικών λέξεων και φράσεων και η συμβολή τους στην ενίσχυση της ανθεκτικότητας των μαθητών/τριών.

Μια πρώτη ομάδα επιτυχημένων δραστηριοτήτων ήταν η **ανάγνωση βιβλίων και εικονογραφημένων ιστοριών**. Διαπιστώθηκε ότι είναι προτιμότερο να

χρησιμοποιούνται βιβλία με πλούσια εικονογράφηση, απλή πλοκή και μικρό κείμενο (πχ. το *Μικρό άσπρο ψαράκι*, το *Αστέρι της φιλίας*, η *Σκάλα της αγάπης*) καθώς οι μαθητές είναι σε θέση να παρακολουθήσουν και να συμμετάσχουν ευκολότερα σε αυτές τις ιστορίες. Επίσης παρατηρήθηκε ότι κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων ή του διαλείμματος, τα παιδιά συχνά επέλεγαν να ξεφυλλίσουν μόνα τους τα βιβλία, επαναλαμβάνοντας εκφράσεις και διαλόγους της ιστορίας που διαβάσαμε, τόσο στα ελληνικά, όσο και στα αγγλικά. Για τον λόγο αυτό τα βιβλία που διαβάζαμε στην τάξη ήταν συνεχώς προσβάσιμα από τους μαθητές. Οι μαθητές παρουσίαζαν, επίσης, ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την «ανάγνωση» ιστοριών χωρίς λόγια. Οι ιστορίες αυτές αποτελούνται μόνο από εικόνες, οι οποίες είναι δομημένες με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι φανερή η πλοκή της ιστορίας, αλλά αφήνοντας ταυτόχρονα χώρο στους μαθητές να εκφράσουν δημιουργικά τις δικές τους ιδέες και απόψεις για το τι διαδραματίζεται σε αυτή.

Μια άλλη κατηγορία δραστηριοτήτων που κρίθηκαν ιδιαίτερα επιτυχημένες είναι αυτές που σχετίζονται με τη **δραματοποίηση και το κουκλοθέατρο**. Το κουκλοθέατρο αποτέλεσε μια πολύ καλή ευκαιρία για να κερδηθεί η εστίαση της προσοχής και του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών, ιδιαίτερα κατά το πρώτο χρονικό διάστημα. Οι «παραστάσεις» του κουκλοθέατρου γίνονταν αρχικά από εμένα, όχι απαραίτητα σε ειδικό χώρο (πολλές φορές απλώς καθόμασταν όλοι σε κύκλο), και σε αυτές διαδραματίζονταν πολύ απλές ιστορίες με ευδιάκριτη αναπαράσταση καθημερινών κοινωνικών περιστάσεων, όπως για παράδειγμα γνωριμία, χαιρετισμός, συνάντηση στο δρόμο, επίσκεψη σε κατάσταση κ.λπ. Σταδιακά τα παιδιά συμμετείχαν όλο και πιο ενεργά, ενώ συχνά αναλάμβαναν τα ίδια να υλοποιήσουν τις «παραστάσεις». Επίσης, οι κούκλες του κουκλοθέατρου ήταν συνεχώς προσβάσιμες από τα παιδιά και έτσι τις χρησιμοποιούσαν στο ελεύθερο παιχνίδι, επαναλαμβάνοντας μάλιστα σε αρκετές περιστάσεις τους βασικούς διαλόγους που είχαν μοντελοποιηθεί κατά την οργανωμένη δραστηριότητα, ενώ συχνά οι διάλογοι διεξάγονταν στις γλώσσες που μιλούσαν τα παιδιά στο σπίτι. Ως υλικό προς δραματοποίηση χρησιμοποιήθηκαν είτε ιστορίες που είχαμε διαβάσει, είτε περιστάσεις που σχετίζονταν με τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Οι δραματοποιήσεις αυτές εντάσσονταν συχνά στο πλαίσιο της θεματικής ενότητας στην οποία εργαζόμασταν το αντίστοιχο διάστημα. Για παράδειγμα, στη θεματική «Επαγγέλματα», δραματοποιήθηκαν η επίσκεψη στο γιατρό, ένα γεύμα σε ένα εστιατόριο, μια διαδρομή με ένα λεωφορείο κ.ά., συχνά ως πρόταση των ίδιων των παιδιών.

Κάποιες ακόμα δραστηριότητες οι οποίες λειτούργησαν με ικανοποιητικό τρόπο ήταν τα **κινητικά παιχνίδια**, οι **δραστηριότητες γραμματισμού**, τα **τρα-**

γούδια, η ρητή διδασκαλία λεξιλογίου, τα παιχνίδια μνήμης και οι ηρωικές ρουτίνες. Κοινό χαρακτηριστικό όλων των παραπάνω δραστηριοτήτων ήταν η ενεργός εμπλοκή και το έντονο ενδιαφέρον που επιδείκνυαν τα παιδιά για αυτές. Επίσης, αποτιμάται ότι μέσω των δραστηριοτήτων αυτών ενισχύθηκε η ανθεκτικότητα των μαθητών. Η απελευθέρωση των φωνών των μαθητών και η συμμετοχή τους στον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων, σε συνδυασμό με τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού, δομημένου και συμπεριληπτικού περιβάλλοντος, συνέβαλε στην ενίσχυση του αισθήματος του ανήκειν των μαθητών/τριών στο σχολικό περιβάλλον. Ένας ακόμη τρόπος με τον οποίο ενισχύθηκε η ανθεκτικότητα των μαθητών/τριών ήταν η επίτευξη βασικών επιπέδων μαθησιακής επιτυχίας. Τα παιδιά επιδείκνυαν με ιδιαίτερο ενθουσιασμό, τόσο σε εμένα όσο και στους/στις συμμαθητές/τριές τους τις γλωσσικές δεξιότητες και τις δεξιότητες γραμματισμού και αριθμητισμού που κατακτούσαν. Παράλληλα, πολλές δραστηριότητες σχετιζόνταν με αυθεντικές εμπειρίες και ενδιαφέροντα των παιδιών, προωθώντας το αίσθημα της ταύτισης με την εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, οι μαθητές/τριες έδειχναν να προσθέτουν όλο και περισσότερα γλωσσικά στοιχεία από τη γλώσσα του σχολείου στο γλωσσικό τους ρεπερτόριο, γεγονός το οποίο μπορεί να συνδεθεί ευθέως με δραστηριότητες που είχαν επιμέρους στόχους την εξοικείωσή τους με συγκεκριμένα γλωσσικά στοιχεία της ελληνικής γλώσσας.

Ωστόσο, υπήρξαν διδακτικές στρατηγικές και δραστηριότητες οι οποίες δεν είχαν τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Στο πλαίσιο του διαγλωσσικού σχεδιασμού κατασκεύασα έναν πίνακα αναφοράς χρωμάτων, με τέτοιο τρόπο ώστε να αναγράφονται σε αυτόν τα χρώματα σε όλες τις γλώσσες των παιδιών. Η ύπαρξη ενός τέτοιου πίνακα στη σχολική αίθουσα καθιστά ορατές τις γλώσσες όλων των παιδιών, συνεισφέροντας με αυτό τον τρόπο στη δημιουργία μιας πολυγλωσσικής οικολογίας, όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Επίσης, ο πίνακας αναφοράς μπορεί να φανεί χρήσιμος στον εκπαιδευτικό, καθώς μπορεί να ανατρέξει σε αυτόν κατά τη διάρκεια των διδακτικών δραστηριοτήτων. Ο διδακτικός σχεδιασμός προέβλεπε ότι, κατά τις διάφορες δραστηριότητες, οι μαθητές/τριες και εγώ θα αναφερόμασταν στα χρώματα με τη βοήθεια του πίνακα, τόσο στα ελληνικά, όσο και σε όλες τις γλώσσες των παιδιών. Στην πράξη, όμως, ο σχεδιασμός αυτός αποδείχθηκε ανελαστικός και δεν λειτούργησε όπως αναμενόταν. Τα παιδιά έδειχναν να βρίσκονται σε σύγχυση και ήταν εμφανές ότι η συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση δεν ευνοούσε την εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Παρ' όλο που τα παιδιά ήταν σε θέση να αναφέρουν τα χρώματα στα αγγλικά και σταδιακά στα ελληνικά, όταν τους ζητούνταν να πουν τα αντίστοιχα χρώματα στην γλώσσα τους, συνήθως έμεναν σιωπηλά.

Αντίστοιχα, όταν επιχειρούσα εγώ να εκφέρω τα χρώματα στις γλώσσες των παιδιών, με τη βοήθεια του πίνακα, αυτά έδειχναν μπερδεμένα και δεν προέκυπτε η αναμενόμενη αλληλεπίδραση. Η προσέγγιση αυτή υιοθετήθηκε αρχικά και σε άλλους τομείς, όπως είναι οι πρωινές ρουτίνες (ημέρες της εβδομάδας κ.λπ.), η εκμάθηση των αριθμών και η διδασκαλία λεξιλογίου, με παραπλήσια αποτελέσματα.

Αντίστοιχες διδακτικές περιστάσεις σε τάξεις προσχολικής εκπαίδευσης στις οποίες φοιτούν μειονοτικοποιημένοι μαθητές περιγράφουν οι Prax-Dubois & Hélot (2020, p. 53). Σχολιάζοντας την αποτυχία ενεργού εμπλοκής των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της εκφοράς της γλώσσας τους, επισημαίνουν ότι, καθώς ο/η εκπαιδευτικός σε αυτές τις περιπτώσεις διατηρεί τον πλήρη έλεγχο της κυκλοφορίας των γλωσσών εντός της τάξης, τα παιδιά δεν αντιλαμβάνονται το ενδιαφέρον του/της για τις γλώσσες τους και, κατά συνέπεια, δυσκολεύονται να συνειδητοποιήσουν πλήρως την επικοινωνιακή περίπτωση. Μία ακόμα παράμετρος που ίσως συνεισέφερε στη σύγχυση των παιδιών στη δική μας περίπτωση είναι ότι, καθώς δεν γνώριζα τις γλώσσες τους, είχα επιχειρήσει να μάθω τον τρόπο με τον οποίο προφέρονται οι συγκεκριμένες λέξεις στο σύντομο χρονικό διάστημα της προετοιμασίας συμβουλευόμενος τους μεταφραστές που εργάζονταν στο Κέντρο Φιλοξενίας και τους γονείς των παιδιών, γεγονός που πιθανότατα οδήγησε στην προφορά κάποιων εξ αυτών με λανθασμένο τρόπο, σε βαθμό που να μην μπορούν να γίνουν αντιληπτές από τα παιδιά. Είναι, επίσης, πιθανό να μην ήταν αρκετά σαφείς και ξεκάθαρες οι οδηγίες προς τα παιδιά και κατά συνέπεια αυτά να μην ήταν σε θέση να αντιληφθούν το ζητούμενο κάθε δραστηριότητας ή, ακόμα, ο τρόπος με τον οποίο ήταν δομημένες οι δραστηριότητες να μην προκαλούσε το ενδιαφέρον των παιδιών.

Μετατοπίσεις

Τα μη ικανοποιητικά αποτελέσματα της παραπάνω προσέγγισης κατέστησαν απαραίτητη μια διαγλωσσική μετατόπιση ώστε να μπορέσουν να απελευθερωθούν και να υποστηριχθούν οι φωνές των μαθητών (βλ. παραπάνω διαγλωσσικές μετατοπίσεις). Έτσι, κρίθηκε σκόπιμο να διατηρηθεί το μέρος της προσέγγισης που αφορούσε την εκμάθηση εννοιών και λεξιλογίου στα ελληνικά, το οποίο φαινόταν να λειτουργεί ικανοποιητικά, καθώς τα παιδιά έδειχναν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία και ενσωμάτωναν, σταδιακά, όλο και περισσότερο στοιχεία από τη γλώσσα του σχολείου στο γλωσσικό τους ρεπερτόριο. Για την ανάδειξη των γλωσσών που μιλούν τα

παιδιά στο σπίτι ακολουθήθηκε μια «από κάτω προς τα πάνω» στρατηγική. Για την υλοποίηση αυτής της στρατηγικής στηρίχθηκα στα γλωσσικά στοιχεία που χρησιμοποιούσαν τα παιδιά μεταξύ τους μέσα στην τάξη, σε μορφή φυσικού διαλόγου και σε αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας. Έτσι, τα παιδιά αντιλήφθηκαν με μεγαλύτερη ευκολία το ενδιαφέρον μου για τις γλώσσες τους και μπήκαν τα ίδια στη θέση της γλωσσικής αυθεντίας, αναλαμβάνοντας μέρος του ελέγχου της χρήσης των γλωσσών στην τάξη. Η στρατηγική αυτή απαιτεί από τον/την εκπαιδευτικό να παρακολουθεί τα τεκταινόμενα και να παρατηρεί προσεκτικά τις γλωσσικές πρακτικές των μαθητών. Όπως είναι εύλογο, η στρατηγική αυτή παρουσιάζει αρκετές δυσκολίες, ιδιαίτερα όταν ο/η εκπαιδευτικός δεν γνωρίζει τη γλώσσα που μιλούν τα παιδιά στο σπίτι τους και ειδικά αν οι γλώσσες αυτές έχουν μεγάλες διαφορές ή καθόλου ομοιότητες με τις γλώσσες τις οποίες γνωρίζει ο/η εκπαιδευτικός.

Παρ' όλα αυτά, θεωρώ ότι οι μαθητές/τριες, ιδιαίτερα αυτών των ηλικιών, παρέχουν στον/στην εκπαιδευτικό αρκετές ευκαιρίες τις οποίες είναι σε θέση να εκμεταλλευτεί, ανεξάρτητα από το αν γνωρίζει ή όχι τις γλώσσες τους. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι ο/η εκπαιδευτικός να βρίσκεται σε εγρήγορση και να αναζητά αυτές τις ευκαιρίες, αλλά και να είναι διατεθειμένος/η να λάβει στιγμιαία την απόφαση να παρεκκλίνει από τον προγραμματισμένο διδακτικό σχεδιασμό του, προκειμένου να συμπεριλάβει τις γλωσσικές αυτές πρακτικές των μαθητών του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ως σημείο εκκίνησης αυτής της προσέγγισης ενδείκνυται οι καθημερινές γλωσσικές πρακτικές των παιδιών, όπως φαίνεται και στα παρακάτω παραδείγματα.

Κατά τη διάρκεια του διαλείμματος και κατά το ελεύθερο παιχνίδι, παρατήρησα ότι τα παιδιά αφγανικής καταγωγής, αλλά όχι μόνο, χρησιμοποιούσαν τη λέξη *bja* συνοδευόμενη συχνά από χαρακτηριστικές χειρονομίες καλέσματος και ακολουθούμενη από τα ονόματα των παιδιών στα οποία απευθυνόταν ο λόγος. Από τα πραγματολογικά στοιχεία της επικοινωνίας ήταν προφανές ότι επρόκειτο για κάλεσμα. Έτσι, όταν στο πλαίσιο οργανωμένης δραστηριότητας παιχνιδιού κάποιο παιδί χρησιμοποίησε τη λέξη *bja*, εκμεταλλεύτηκα την ευκαιρία να ρωτήσω τι σημαίνει αυτή η λέξη. Τα παιδιά αντιλήφθηκαν το ενδιαφέρον μου, δημιουργώντας μια ενθουσιώδη αλληλεπίδραση: «Teacher, *bja* is come! Come!» (συνοδευόμενο από τη χαρακτηριστική χειρονομία). Η διδακτική αυτή περίπτωση ήταν πρόσφορη ώστε να ρωτήσω τους υπόλοιπους μαθητές και να ακουστεί στην τάξη ο τρόπος με τον οποίο λένε «έλα» σε όλες τις γλώσσες της τάξης, αλλά και να το εκφέρω ο ίδιος στα ελληνικά. Επιπρόσθετα, τροποποιήθηκε το κινητικό παιχνίδι έτσι ώστε να περιλαμβάνει φωνητικό κάλεσμα.

Σταδιακά οι λέξεις αυτές προστέθηκαν στο γλωσσικό μου ρεπερτόριο και ήμουν σε θέση να τις χρησιμοποιώ με μεγαλύτερη άνεση και φυσικότητα στην καθημερινότητα της τάξης. Σε πολλές περιπτώσεις, όταν δεν ήμουν σίγουρος για τη σημασία κάποιας εκφοράς που χρησιμοποιούσαν οι μαθητές, συμβουλευόμουν είτε τους μεταφραστές που εργάζονταν στο Κέντρο Φιλοξενίας, είτε τα μέλη των οικογενειών των παιδιών. Αυτή η αλληλεπίδραση μάλιστα συνεισέφερε στο χτίσιμο των σχέσεων σχολείου - οικογένειας και συνέβαλε στη δημιουργία της ζητούμενης πολυγλωσσικής οικολογίας, όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Η πρακτική αυτή έκανε επίσης ευκολότερη την απελευθέρωση των φωνών των παιδιών κατά τη διάρκεια των δομημένων δραστηριοτήτων, καθώς χρησιμοποιούσαν με μεγαλύτερη άνεση σχετικό λεξιλόγιο από τις γλώσσες τους, αρκετές φορές μάλιστα παίρνοντας τα ίδια την πρωτοβουλία.

Οι συνέπειες του αποκλεισμού

Ένα άλλο σημαντικό σημείο στο οποίο θα ήθελα να σταθώ αφορά την απομόνωση των παιδιών των νηπιαγωγείων ΔΥΕΠ εντός των ΚΦΠ και την απουσία κοινωνικών αλληλεπιδράσεων με τους μαθητές και τις μαθήτριες των σχολείων της τοπικής κοινότητας. Η σημασία των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων με συνομηλίκους ως προς τη γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας έχει τονιστεί διαχρονικά στη διεθνή βιβλιογραφία. Ο Piaget (1959) θεωρεί ότι οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα σε συνομήλικα παιδιά προσχολικής ηλικίας διαδραματίζουν σημαντικότερο ρόλο ως προς τη γνωστική τους ανάπτυξη σε σχέση με τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και ενηλίκους. Στο πλαίσιο της κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας του, ο Vygotsky (1978) υποστήριξε ότι οι αλληλεπιδράσεις των παιδιών τόσο με ενηλίκους, όσο και με συνομηλίκους που κατέχουν περισσότερες δεξιότητες σε κάποιον τομέα, στην προκειμένη περίπτωση γλωσσικές δεξιότητες στη γλώσσα του σχολείου, συμβάλλουν καθοριστικά στη γνωστική και στη γλωσσική τους ανάπτυξη. Κάποιες από τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που φαίνεται να έχουν τη μεγαλύτερη συμβολή στη γλωσσική τους ανάπτυξη είναι η μίμηση, το παράλληλο παιχνίδι, οι συμπληρωματικές ενέργειες, το συμβολικό παιχνίδι, το παιχνίδι ρόλων, οι συνεργατικές αλληλεπιδράσεις, αλλά και οι διενέξεις (Branco, 2005).

Οι Washington-Nortey et al. (2022), σε μια μετα-ανάλυση ικανού αριθμού μελετών σχετικών με την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, κατέληξαν ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ των συνομηλίκων αποτελεί βασικό παράγοντα για τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών. Κάποια από

τα βασικά συμπεράσματα που προκύπτουν από το σύνολο των μελετών είναι ότι μέσα στη σχολική τάξη οι μαθητές προσχολικής ηλικίας αλληλεπιδρούν περισσότερο με τους συνομηλίκους τους σε σχέση με τους/τις εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, από τις σχετικές μελέτες προκύπτει ότι οι μαθητές για τους οποίους η γλώσσα του σχολείου δεν είναι πρώτη γλώσσα είναι σε θέση να αναπτύξουν σύνθετες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους τους στη γλώσσα του σχολείου, ακόμα και αν οι γλωσσικές τους δεξιότητες σε αυτή είναι περιορισμένες. Από την εν λόγω μετα-ανάλυση προκύπτει, επίσης, ότι, στους τομείς του λεξιλογίου και της εκφραστικής πολυπλοκότητας, τα παιδιά με τις λιγότερες γλωσσικές δεξιότητες στη γλώσσα του σχολείου είναι αυτά που αποκομίζουν τα μεγαλύτερα οφέλη από τις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους τους που έχουν τη γλώσσα του σχολείου ως πρώτη. Μια ακόμα σημαντική διαπίστωση της παραπάνω έρευνας είναι ότι η ανάγκη των μαθητών/τριών να μάθουν τη γλώσσα του σχολείου για κοινωνικούς λόγους αποτελεί κίνητρο που προωθεί την εκμάθησή της. Τέλος, στα συμπεράσματα της έρευνας επισημαίνεται ότι η επίγνωση της σημασίας των αλληλεπιδράσεων μεταξύ συνομηλίκων για τη γλωσσική τους ανάπτυξη εκ μέρους των εκπαιδευτικών, καθώς και η επιμόρφωσή των τελευταίων σχετικά με το πώς μπορούν να ενθαρρύνουν σύνθετες αλληλεπιδράσεις στο περιβάλλον της τάξης αποτελούν παράγοντες που μπορούν να επιδράσουν θετικά στην εκμάθηση της γλώσσας-στόχου.

Η δική μου εμπειρία στη ΔΥΕΠ της Αγ. Ελένης συνηγορεί προς την παραπάνω κατεύθυνση. Παρ' όλο που οι μαθητές ενέτασαν όλο και περισσότερα στοιχεία από τα ελληνικά στο γλωσσικό τους ρεπερτόριο, δεν μπορούμε σε καμία περίπτωση να πούμε ότι το επίπεδο χρήσης της ελληνικής γλώσσας ήταν επαρκές. Η επικοινωνία μέσα στην τάξη συνέχιζε μέχρι το τέλος της χρονιάς να γίνεται κατά κύριο λόγο στα αγγλικά και τα παιδιά επικοινωνούσαν μεταξύ τους κυρίως στα φαρσί, γλώσσα την οποία τα μη φαρσόφωνα παιδιά είχαν μάθει αποκλειστικά μέσω των αλληλεπιδράσεων με τα συνομήλικα φαρσόφωνα παιδιά, που αποτελούσαν και την πλειονότητα των παιδιών που διαβιούσαν στο Κέντρο Φιλοξενίας, γεγονός που επίσης επαληθεύει τη σημασία των αλληλεπιδράσεων αυτών στη γλωσσική ανάπτυξη.

Ενδεικτικές της σημασίας της επαφής των μαθητών που διαμένουν στα ΚΦΠ με τους μαθητές των τοπικών σχολείων είναι και οι περιστάσεις κατά τις οποίες επιχειρήθηκε η επικοινωνία ανάμεσα στους μαθητές του νηπιαγωγείου ΔΥΕΠ Αγ. Ελένης με τους μαθητές του νηπιαγωγείου στο οποίο υπάγεται διοικητικά. Αρχικά, ως μια πρώτη μορφή γνωριμίας, αποφασίσαμε, σε συνεννόηση με την προϊσταμένη του «μητρικού» νηπιαγωγείου, να καλέσουμε τα παιδιά των δύο σχολείων να ανταλλάξουν ζωγραφιές στις οποίες θα αναγράφονταν τα ονό-

ματά τους και μια σύντομη περιγραφή του τι απεικονίζεται σε αυτές. Οι μαθητές της ΔΥΕΠ ενθουσιάστηκαν στην ιδέα της ανταλλαγής ζωγραφιών, έκαναν πολλές ερωτήσεις γι' αυτό το «άλλο» σχολείο που βρίσκεται «έξω» και για τους μαθητές που φοιτούν σε αυτό. Ετοίμασαν τις ζωγραφίες που θα έστελναν με μεγάλη φροντίδα. Τον ίδιο ενθουσιασμό επέδειξαν και όταν έφτασαν στη ΔΥΕΠ οι ζωγραφίες των μαθητών του «μητρικού» νηπιαγωγείου, προσπαθώντας να μάθουν ό,τι περισσότερο μπορούσαν: τα ονόματα των παιδιών που τους είχαν στείλει τις ζωγραφίες, αν είναι αγόρια ή κορίτσια, πού μένουν και άλλες πληροφορίες για αυτά. Σε δεύτερο χρόνο, αποφασίσαμε με την προϊσταμένη του «μητρικού» νηπιαγωγείου να φέρουμε τα παιδιά των δύο νηπιαγωγείων σε επικοινωνία μέσω βιντεοκλήσης, καθώς μια επίσκεψη των παιδιών της ΔΥΕΠ στο «μητρικό» νηπιαγωγείο παρουσίαζε πολλές δυσκολίες, κυρίως λόγω των μέτρων για τον περιορισμό μετάδοσης του ιού COVID-19. Και σε αυτή την περίπτωση, τα παιδιά της ΔΥΕΠ έδειξαν ιδιαίτερο ενθουσιασμό και ανυπομονησία για τη διαδικτυακή συνάντηση. Κατά τη διάρκεια της συνάντησης, τα παιδιά γνωρίστηκαν και είπαν κάποια πράγματα για τον εαυτό τους και στη συνέχεια οι δύο ομάδες έκαναν ελεύθερα ερωτήσεις η μία στην άλλη, όπως για παράδειγμα τι παιχνίδια παίζετε στο σχολείο, ποιο είναι το αγαπημένο σου φαγητό κ.λπ. Πριν από τη συνάντηση, τα παιδιά της ΔΥΕΠ είχαν ζητήσει με δική τους πρωτοβουλία να τραγουδήσουν στα άλλα παιδιά κάποια από τα τραγούδια που είχαν μάθει στα ελληνικά και, μάλιστα, σε κάποια από αυτά που τραγούδησαν συμμετείχαν αυθόρμητα και τα παιδιά του «μητρικού» νηπιαγωγείου. Ιδιαίτερα ενδιαφέρον χαρακτηριστικό της επικοινωνίας αυτής ήταν ότι οι μαθητές της ΔΥΕΠ προσπαθούσαν συνεχώς να χρησιμοποιήσουν τα ελληνικά γλωσσικά στοιχεία που είχαν οικειοποιηθεί, εκφέροντας μάλιστα και λέξεις τις οποίες δεν είχαν εκφέρει ξανά στην τάξη. Όπως γίνεται αντιληπτό, η επικοινωνιακή αυτή περίπτωση υποστηρίζει το συμπέρασμα της έρευνας των Washington-Nortey et al. (2022) η οποία αναφέρθηκε παραπάνω σχετικά με τη σημασία των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων με τους συνομήλικους που φοιτούν στα τοπικά σχολεία και με τη λειτουργία τους ως κινήτρου για την εκμάθηση της γλώσσας του σχολείου.

Συμπεράσματα

Με βάση τα παραπάνω, θεωρώ ότι οι λόγοι στους οποίους στηρίχθηκε η απομόνωση των μαθητών προσφυγικής προέλευσης προσχολικής ηλικίας εντός των Κέντρων Φιλοξενίας επιδέχονται αμφισβήτησης. Προς αυτή την κατεύθυνση συνηγορεί η ανάδειξη της καίριας σημασίας των αλληλεπιδράσεων μεταξύ

συνομηλικών προσχολικής ηλικίας για τη γλωσσική τους ανάπτυξη, έτσι όπως αυτή αποτυπώνεται στη διεθνή βιβλιογραφία και επιβεβαιώθηκε και από τη δική μου διδακτική εμπειρία. Η εξέταση της προσέγγισης της πολιτείας υπό το πρίσμα αυτής της παραδοχής αναδεικνύει σημαντικές αντιφάσεις. Παρ' όλο που η έκθεση της Επιστημονικής Επιτροπής του ΥΠΠΕΘ (2017) αξιολογεί την εκμάθηση της ελληνικής ως μια εκ των βασικότερων προϋποθέσεων για την ένταξη των μαθητών προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η πολιτεία, με την απόφασή της να απομονώσει τα παιδιά προσχολικής ηλικίας εντός των Κέντρων Φιλοξενίας, τους στέρησε έναν εξαιρετικά σημαντικό, εάν όχι κρίσιμο, παράγοντα για την επίτευξη αυτού του στόχου. Επιπρόσθετα, ο αποκλεισμός των μαθητών από τα τοπικά δημόσια σχολεία δυσχεραίνει και την επίτευξη του στόχου της εξοικείωσης των νεοεισερχόμενων με τα όρια και τις απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος, πράγμα που συνιστά επίσης βασικό μέλημα της προσχολικής εκπαίδευσης μαθητών με προσφυγική εμπειρία σύμφωνα με την Επιστημονική Επιτροπή. Στα παραπάνω θα πρέπει να συνοπολογίσουμε και τις επιπτώσεις που (πιθανώς) έχει αυτός ο αποκλεισμός στον ψυχισμό των παιδιών και στην ανάπτυξη του κρίσιμου αισθήματος του ανήκειν στην τοπική κοινωνία. Η έντονη επιθυμία και ανυπομονησία που επιδείκνυαν τα παιδιά της ΔΥΕΠ για επικοινωνία με το «μητρικό» νηπιαγωγείο αποτελεί συμπεριφορά ενδεικτική της ανάγκης τους για επαφή με τα παιδιά του «έξω κόσμου».

Ένα ακόμα βασικό συμπέρασμα που προκύπτει από την εμπειρία της σχολικής χρονιάς στη ΔΥΕΠ σχετίζεται με τη θεωρία του ελλείμματος, η επιρροή της οποίας είναι συχνά ορατή στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά την εκπαίδευση των παιδιών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο. Η εικόνα που αποκόμισα από την εμπειρία μου στη ΔΥΕΠ έρχεται σε πλήρη αντίθεση με την πεποίθηση ότι τα «ξένα» παιδιά υστερούν εξ ορισμού λόγω της καταγωγής τους ή λόγω του πολιτισμικού τους περιβάλλοντος. Οι μαθητές του νηπιαγωγείου ΔΥΕΠ στο οποίο υπηρέτησα δεν έδειξαν να υστερούν εγγενώς σε κανέναν τομέα και με την κατάλληλη προσέγγιση ήταν σε θέση να επιδείξουν μαθησιακές ικανότητες αντίστοιχες με τις αναμενόμενες για την ηλικία τους. Αντίθετα, επέδειξαν ιδιαίτερα αξιόλογες ικανότητες, όπως είναι οι γλωσσικές, που αντιστακώνονται στο πολυσύνθετο γλωσσικό τους ρεπερτόριο, στην ταχύτητα και την ευκολία με την οποία ενέτασσαν σε αυτό στοιχεία από έναν άγνωστο μέχρι πρότινος κώδικα

Κλείνοντας, θα ήθελα να αναφερθώ στους/στις εκπαιδευτικούς που καλούνται να διδάξουν στα τμήματα ΔΥΕΠ. Η υιοθέτηση της κατάλληλης στάσης και μιας εκπαιδευτικής προσέγγισης η οποία λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πραγματικότητας φαίνεται ότι μπορεί να συμβάλει

καθοριστικά στην αντιμετώπιση των αντικειμενικών δυσκολιών που εμπεριέχει το εγχείρημα της διδασκαλίας σε ΔΥΕΠ. Είναι σημαντικό να τονιστεί πως η έλλειψη εξειδίκευσης και εμπειρίας που συναντάται συχνά στους/στις εκπαιδευτικούς των ΔΥΕΠ δεν θα πρέπει να τους/τις αποθαρρύνει και πως η υιοθέτηση κατάλληλης στάσης και προσέγγισης, σε συνδυασμό με την προσωπική αναζήτηση και την κινητοποίηση της δημιουργικότητας των εκπαιδευτικών, μπορούν να προσφέρουν απαντήσεις στις προκλήσεις που παρουσιάζουν ακόμα και τα πιο απαιτητικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Τέλος, η βέλτιστη, κατά τη γνώμη μου, πρακτική για την εκπαίδευση παιδιών προσχολικής ηλικίας με προσφυγικό υπόβαθρο –εφόσον αυτά εξακολουθούν να διαμένουν σε ΚΦΠ– είναι η ένταξή τους αναλογικά στα τμήματα των τοπικών νηπιαγωγείων, τα οποία θα υποστηρίζουν εκπαιδευτικοί με σχετική εξειδίκευση ή/και προϋπηρεσία, δημιουργώντας ένα πλαίσιο συνεκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

- Επιστημονική Επιτροπή ΥΠΠΕΘ (2017). *Το Έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων (Α. Έκθεση Αποτίμησης του Έργου για την Ένταξη των Παιδιών των Προσφύγων στην Εκπαίδευση, Β. Προτάσεις για την Εκπαίδευση των Παιδιών των Προσφύγων κατά το σχολικό έτος 2017-2018)*. ΥΠΠΕΘ. https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/16_06_17_Epistimoniki_Epitropi_Prosfygon_YPPETH_Apotimisi_Protaseis_2016_2017_Final.pdf
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2016, 4 Οκτωβρίου). *Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων* [Δελτίο τύπου]. http://www.iiep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kyklos/Diapolitismiki/2016/2016-10-04_dt_dyep.pdf
- Κοινή Υπουργική Απόφαση 152360/ΓΔ4/2016. Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών, *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* (ΦΕΚ 3049/Β/23-9-2016).
- Κοινή Υπουργική Απόφαση 180647/ΓΔ4/2016. Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών, *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* (ΦΕΚ 3052/Β/31-10-2016).
- Κοινή Υπουργική Απόφαση 139654/ΓΔ4/2017. Οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών, *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* (ΦΕΚ 2985/Β/30-8-2017).
- Μπιρμπιλν, Μ. (2014). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου*. ΥΠΠΕΘ/Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Στεργίου, Λ., & Σιμόπουλος, Γ. (2019). *Μετά το Κοντέινερ: Διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση προσφύγων*. Gutenberg.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2017). *SiDaYes! Πέρα από τη Διγλωσσία προς τη Διαγλωσσικότητα/ Beyond Bilingualism to Translanguaging*. Gutenberg.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

- Branco, A. U. (2005). Peer interactions, language development and meta-communication. *Culture & psychology, 11*(4), 415-429.
- Climie, E., & Henley, L. (2016). A renewed focus on strengths based assessment in schools. *British Journal of Special Education, 43*(2), 108-121.
- Creese, A., & Blackledge, A. (2015). Translanguaging and identity in educational settings. *Annual review of applied linguistics, 35*, 20-35.
- García, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. *Social justice through multilingual education, 143*, 158.
- Garcia, O., Johnson, J., & Seltzer, K. (2016). *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Caslon.
- García, O., & Li Wei. (2018). Translanguaging. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal1488>
- Gorter, D., & Arocena, E. (2020). Teachers' beliefs about multilingualism in a course on translanguaging. *System, 92*. 1.0.1016/j.system.2020.102272
- Hammond, W., & Zimmerman, R. (2012). A strengths-based perspective. *A report for resiliency initiatives*, 1-18.
- Hayward, M. (2017). Teaching as a primary therapeutic intervention for learners from refugee backgrounds. *Intercultural Education, 28*(2), 165-181.
- MacArthur, J., Rawana, E. P., & Brownlee, K. (2011). Implementation of a Strengths-Based Approach in the Practice of Child and Youth Care. *Relational Child & Youth Care Practice, 24*(3).
- Masten, A. S. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: Frameworks for research, practice, and translational synergy. *Development and Psychopathology, 23*, 493-506. <http://dx.doi.org/10.1017/S0954579411000198>
- Mohamed, S., & Thomas, M. (2017). The mental health and psychological well-being of refugee children and young people: An exploration of risk, resilience and protective factors. *Educational Psychology in Practice, 33*(3), 249-263.

- Motti-Stefanidi, F., Pavlopoulos, V., Papathanasiou, N., & Mastrotheodoros, S. (2020). Immigrant and refugee adolescents' resilient adaptation: Who does well and why? *Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society*, 25(1), 20-34. https://doi.org/10.12681/psy_hps.25334
- OECD. (2018). The Resilience of Students with an Immigrant Background: Factors that Shape Well-being. OECD Reviews of Migrant Education. OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/9789264292093-en>.
- Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied linguistics review*, 6(3), 281-307.
- Pappas, M., & Stergiou, L. (2022). Pedagogical interventions to a hyper-challenging educational environment. In N. E. Palaiologou & E. P. Samsari (Eds.), *Intercultural Education on the Move: Facing Old and New Challenges Conference Proceedings* (pp. 233-238). International Association for Intercultural Education.
- Patton Davis, L., & Museus, S. D. (2019). What is deficit thinking? An analysis of conceptualizations of deficit thinking and implications for scholarly research. *Currents*, 1(1), 119–129. <https://doi.org/10.3998/currents.17387731.0001.110>
- Piaget, J. (1959). *The language and thought of the child*. Routledge.
- Prax-Dubois, P., & Hélot, C. (2020). Translanguaging in multilingual pre-primary classrooms in La Réunion: Reflecting on inclusion and social justice in a French postcolonial context. *Inclusion, Education and Translanguaging: How to Promote Social Justice in (Teacher) Education?*, 41-61.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Washington-Nortey, P. M., Zhang, F., Xu, Y., Ruiz, A. B., Chen, C. C., & Spence, C. (2022). The impact of peer interactions on language development among preschool English language learners: A systematic review. *Early Childhood Education Journal*, 50(1), 49-59.

Η πρακτική άσκηση των προπτυχιακών φοιτητών/ τριών του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών στις ΔΥΕΠ των Ιωαννίνων

ΕΥΣΤΡΑΤΙΑ ΣΟΦΟΥ

Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΝ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
esofou@uoi.gr

Εισαγωγή

Η άφιξη παιδιών με προσφυγικό υπόβαθρο τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα και η ανάγκη εκπαίδευσής τους έφερε το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αντιμέτωπο με ζητήματα που αφορούν την ένταξη και συμπερίληψη μαθητών με «διαφορετικό» γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο στις σχολικές τάξεις. Η ετερογένεια στους χώρους εκπαίδευσης έγινε πιο εμφανής και η αναγνώριση και διαχείρισή της κυριάρχησαν στον εκπαιδευτικό λόγο. Έστω και καθυστερημένα, η τάση αυτή φαίνεται να αντικαθιστά προηγούμενες αντιλήψεις σχετικά με την ομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού, αναγνωρίζοντας ότι στις σύγχρονες τάξεις μας έρχονται μαθητές και μαθήτριες «από εδώ και από παντού» που κουβαλούν τις διαφοροποιημένες αποσκευές τους, κοντινές προς –ή μακρινές από– την επίσημη κουλτούρα του σχολείου (Σφυρόρα, 2019, σ. 55), και καθιστούν τις τάξεις χώρους πολυμορφίας και ετερογένειας, μέσα στους οποίους οι διαφορές που εντοπίζονται μεταξύ του μαθητικού πληθυσμού είναι πολύ περισσότερες από τις ομοιότητές του (Παπανδρέου, 2020).

Σε συνάρτηση με την αναγνώριση της ποικιλομορφίας που χαρακτηρίζει κάθε σχολική τάξη, σήμερα έχει γίνει ευρέως αποδεκτή η εικόνα του «πλούσιου»

παιδιού, σύμφωνα με τον όρο που χρησιμοποίησε ο Loris Malaguzzi για να αναδείξει τις δυνατότητες που έχουν όλα τα παιδιά, εκφράζοντας την πεποίθησή ότι «ανεξάρτητα από τον πολιτισμό τους, ανεξάρτητα από τη ζωή τους, είναι πλούσια, καλύτερα εξοπλισμένα, πιο ταλαντούχα, ισχυρότερα και πιο έξυπνα από ό,τι μπορούμε να υποθέσουμε» (Cagliari et al., 2016, p. 397). Διαρκές ζητούμενο είναι, λοιπόν, η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης από μικρή ηλικία με πλούσιες εμπειρίες, οι οποίες θα υποστηρίζουν τη μοναδικότητα κάθε παιδιού παρέχοντάς του πολλαπλές ευκαιρίες να συνειδητοποιήσει αυτό το δυναμικό και να αναπτυχθεί (Γαπανδρέου, 2020), μιας εκπαίδευσης που να μπορεί να λειτουργεί «συμπεριληπτικά, ενθαρρυντικά και ισότιμα για το σύνολο των μαθητών και για κάθε άτομο ξεχωριστά, ανεξάρτητα από τις κοινωνικές, πολιτισμικές, εθνοτικές, γλωσσικές, θρησκευτικές και άλλες ταυτίσεις του» (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019, σ. 23). Η έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ως μιας εκπαίδευσης για όλους (inclusive education) διασταυρώνεται εδώ με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, διευρύνοντας τα πεδία αναφοράς και των δύο σε όλες τις μορφές και τους τύπους της ετερότητας, επιδιώκοντας όχι απλώς την ένταξη των παιδιών με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, αλλά και τη συμπερίληψή τους, την αλληλεπίδραση και τη δημιουργία ενός ισότιμου πλαισίου επικοινωνίας (Μάγος, 2022). Βασική προϋπόθεση για ένα σχολείο συμπεριληπτικό είναι η παραδοχή και η αποδοχή της διαφορετικότητας των μαθητών, αυτής που «δεν περιορίζεται στο γλωσσοπολιτισμικό επίπεδο, συνεπώς δεν αφορά μόνο τους μαθητές μεταναστευτικής/προσφυγικής προέλευσης, αλλά χαρακτηρίζει το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού, που διαφέρει ως προς τις μαθησιακές ανάγκες, το μαθησιακό επίπεδο και προφίλ, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες» (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019, σ. 240).

Καθοριστικός παράγοντας για τη διαμόρφωση αυτού του εκπαιδευτικού πλαισίου είναι ο πολιτισμικά ευαίσθητος και διαπολιτισμικά ικανός εκπαιδευτικός (Μάγος, 2022· Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Με τον όρο διαπολιτισμική ικανότητα αναφερόμαστε σε «ένα σύνολο κοινωνικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων επικοινωνίας που επιτρέπουν στα άτομα να αναγνωρίζουν και να αποδέχονται την ετερότητα και να αξιοποιούν δημιουργικά τα διάφορα στοιχεία που συνδέονται με αυτήν, να μπορούν να λειτουργούν σε πλαίσια στα οποία διασταυρώνονται διαφορετικοί πολιτισμικοί κώδικες, να έχουν τη διάθεση να επανεξετάσουν και να αναπροσαρμόσουν προηγούμενες απόψεις και στάσεις, να αναπτύξουν καινούριες στρατηγικές για μια λειτουργική επικοινωνία με το σύνολο των ανθρώπων με τους οποίους έρχονται σε καθημερινή επαφή» (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019, σ. 110). Από τον προηγούμενο ορισμό προκύπτει ότι η ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτών δεν αποτελεί έμφυτη ικανότητα,

αλλά είναι αποτέλεσμα εκπαίδευσης και διεργασίας, πράγμα που σημαίνει ότι ο ρόλος της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών που υιοθετεί ένα αναστοχαστικό μοντέλο κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός (Μάγος, 2022).

Η αναστοχαστική πρακτική του εκπαιδευτικού αποτελεί μια κεντρική πρόταση, σημειώνει ο Μάγος (2022), της σύγχρονης βιβλιογραφίας που αναφέρεται όχι μόνο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση αλλά γενικότερα στην εκπαίδευση και στην αναγκαιότητα να περάσουμε από το μοντέλο του απλώς έμπειρου εκπαιδευτικού στον «εκπαιδευτικό που αναστοχάζεται». Αυτό σημαίνει ότι στην τεχνοκρατική λογική του επαγγελματισμού, που καθιστά τους επαγγελματίες εκπαιδευτικούς εφαρμοστές «αποτελεσματικών» μεθόδων και στρατηγικών ερήμην του εκάστοτε εκπαιδευτικού πλαισίου, έρχεται να αντιπαρατεθεί ο αναστοχαζόμενος επαγγελματίας (Schön, 1983), ο οποίος θα αναστοχαστεί τόσο κατά τη δράση όσο και πάνω στη δράση συσχετίζοντάς την με το ευρύτερο κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο (Σφυρόρα, 2019). Με βάση τη θέση αυτή, στόχος της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών είναι όχι μόνο να εξοπλιστούν με την αναγκαία θεωρητική και επιστημονική γνώση για την οργάνωση της εκπαιδευτικής πράξης, αλλά και να αποκτήσουν μια ερευνητική και αναστοχαστική προσέγγιση και μια εκπαιδευτική εμπειρία που θα γενικευθεί ως πρακτική γνώση¹⁶ (Αυγητίδου & Σιδηροπούλου, 2018· Μαμούρα, 2023· Φρυδάκη, 2013).

Η πρακτική άσκηση αποτελεί μια όψη-κλειδί των προγραμμάτων σπουδών της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Φρυδάκη, 2013), καθώς συνδέεται με τη συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητάς τους (Φωτοπούλου, 2017· Αυγητίδου & Γουργιώτου, 2016). Η σημασία της πρακτικής άσκησης στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών έχει επισημανθεί από πολλούς ερευνητές, οι οποίοι τονίζουν την ουσιαστική συμβολή της στον μετασχηματισμό της θεωρητικής σε πρακτική γνώση, αναγνωρίζοντας ως κρίσιμη παράμετρο αυτού του μετασχηματισμού τον αναστοχασμό. Όταν η αναστοχαστική πρακτική συγχωνεύεται με τη διδακτική πρακτική σε μια διαλεκτική διαδικασία αλληλοτροφοδότησης, θεωρείται ότι προάγει την επαγγελματική ανάπτυξη (Μαμούρα, 2023). Η πρακτική άσκηση, δηλαδή, γίνεται αντιληπτή ως χρόνος για ανάπτυξη

¹⁶ Η πρακτική γνώση αναφέρεται στη γνώση των εκπαιδευτικών για καταστάσεις μέσα στην τάξη και για πρακτικά διλήμματα που αντιμετωπίζουν κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας τους μέσα σε αυτά τα περιβάλλοντα. Ενώ η επιστημονική γνώση είναι εν πολλοίς αφηρημένη, η πρακτική γνώση είναι εμπειρική, διαδικαστική, πλαίσιοθετημένη, ιδιαίτερα και άρρητη (Μαμούρα, 2023).

και μάθηση, όπου οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί αποκτούν ερευνητικές, στοχαστικές και συνεργατικές ικανότητες σχετικά με το τι σημαίνει να διδάσκεις και το πώς θα υποστηρίξουν τους μαθητές να μαθαίνουν (Zeichner, 2005· Φρυδάκη, 2013· Αυγητίδου & Γουργιώτου, 2016). Αποδεχόμενοι με αυτό τον τρόπο την πρακτική φύση της εκπαίδευσης, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζουν την εκπαιδευτική πράξη ως διαδικασία εφαρμογής θεωρητικών πορισμάτων που αναφέρονται σε επιμέρους δεξιότητες και τεχνικές, αλλά διερευνούν διαλεκτικά τη θεωρία και την πρακτική. Το σημαντικό όφελος από μια τέτοια διαδικασία είναι ότι εξοικειώνονται με την αντίληψη πως η ίδια η εκπαιδευτική πράξη έχει τη δική της δυναμική, η οποία δεν προκύπτει από την εφαρμογή της θεωρητικής γνώσης: Παρατηρούν με στοχαστική ευαισθησία τον χαρακτήρα και τις συνέπειες της δράσης τους, αναρωτιούνται και αναστοχάζονται πάνω σε αυτήν και έτσι μπορεί να την αναθεωρούν και να την αλλάζουν (Carr & Kemmis, 1997). Βασική επιδίωξη επομένως μιας σύγχρονης προσέγγισης της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών είναι η απόκτηση από πλευράς τους ερευνητικών, στοχαστικών και συνεργατικών ικανοτήτων (Zeichner, 2005). Αυτές οι ικανότητες αποτελούν προϋπόθεση για την –αλλά και οδηγούν στην– ανάπτυξη αφενός της διαπολιτισμικής ικανότητάς τους και αφετέρου της ικανότητας διαχείρισης της μεγάλης ποικιλίας διαφορών (Μάγος, 2022).

Σε επίπεδο διδασκαλίας και μάθησης, η πρόταση που αξιοποιεί την ανομοιογένεια στη σχολική τάξη και εργάζεται για ένα σχολείο χωρίς διακρίσεις είναι η διαφοροποιημένη παιδαγωγική (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017· Ανδρούσου & Σφυρόερα, 2019· Σφυρόερα, 2019). Μια τέτοια ανοιχτή παιδαγωγική αντίληψη δεν αποτελεί μια συγκεκριμένη μέθοδο με σαφή δομή και προκαθορισμένους κανόνες, αλλά προϋποθέτει πίστη στις δυνατότητες όλων των μαθητών και αναγνώριση του δικαιώματος στη διαφορά, γι' αυτό και οφείλει να είναι επικεντρωμένη στις διαδικασίες της μάθησης και όχι στα αποτελέσματά της, απορρίπτοντας στην πράξη μια κοινή για όλους παιδαγωγική προσέγγιση και επιτρέποντας στον κάθε μαθητή τις δικές του μαθησιακές διαδρομές και τον δικό του ρυθμό (Σφυρόερα, 2004). Για τον λόγο αυτό, η διαφοροποιημένη παιδαγωγική απαιτεί από τον εκπαιδευτικό μια αναδιαπραγμάτευση των πεποιθήσεών του, τη συνειδητοποίηση της δικής του βιωμένης εμπειρίας και των εμποδίων που αυτή θέτει, καθώς και ευρύτερες αναστοχαστικές διαδικασίες (Σφυρόερα, 2019), δηλαδή απαιτεί έναν εκπαιδευτικό ως στοχαζόμενο επαγγελματία, που αυτοσχεδιάζει και αναστοχάζεται για να ανταποκρίνεται σε μια κατάσταση που αλλάζει δυναμικά (Σφυρόερα, 2020).

Αναστοχαστικές πρακτικές, αποδοχή και διαχείριση της ετερογένειας, διαφοροποιημένη παιδαγωγική λειτουργούν παράλληλα ως προϋποθέσεις της δια-

φοροποιημένους παιδαγωγικούς και οδηγούν σε ένα σχολείο για όλα τα παιδιά, σε ένα σχολείο όπου το ατομικό συνυπάρχει με το συλλογικό σε μία δημοκρατική κοινότητα μάθησης (Σφυρόερα, 2019). Αυτές είναι μεταξύ άλλων και οι ιδεατές επιδιώξεις της πρακτικής άσκησης των προπτυχιακών φοιτητών/τριών του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών και του υποχρεωτικού μαθήματος Διδασκαλία Εφαρμογές II στο οποίο αυτή εντάσσεται: να υποστηριχθούν στον ρόλο του εκπαιδευτικού ως ερευνητή και αναστοχαζόμενου επαγγελματία. Δηλαδή: α) να αναλύουν και να λαμβάνουν υπόψη τους το πλαίσιο της τάξης στον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, β) να λειτουργούν με ανοιχτό αναλυτικό πρόγραμμα (ανα)προσαρμόζοντας το καθημερινό πρόγραμμα με βάση τις ανάγκες της ομάδας και τους εκπαιδευτικούς στόχους και γ) να αναστοχάζονται τις πρακτικές τους. Στο πλαίσιο αυτό και δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί πλέον καλούνται να αντιμετωπίσουν μια ατέλειωτη ποικιλομορφία εκπαιδευτικών πλαισίων, στόχος της πρακτικής άσκησης είναι να μπορούν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί να υιοθετούν μια διαφοροποιημένη παιδαγωγική προσέγγιση, προκειμένου να ανταποκριθούν στην ιδέα ενός «σχολείου για όλα τα παιδιά».

Οι απώτερες αυτές επιδιώξεις της πρακτικής άσκησης των προπτυχιακών φοιτητών/τριών στο πλαίσιο του μαθήματος Διδασκαλία Εφαρμογές II, σε συνάρτηση με αυτές που εστιάζουν στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητάς τους στο πλαίσιο του μαθήματος Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Διδακτικές Εφαρμογές του προγράμματος σπουδών του ΠΤΝ ήταν οι βασικοί λόγοι που οδήγησαν στην απόφαση να παρέχεται η δυνατότητα στους/τις μελλοντικούς/ές εκπαιδευτικούς να μπορούν να ολοκληρώνουν την άσκησή τους στις δομές υποδοχής για την εκπαίδευση των παιδιών με προσφυγικό υπόβαθρο (ΔΥΕΠ) που λειτουργούν στην πόλη των Ιωαννίνων. Η ερευνητική βιβλιογραφία στο πεδίο της εκπαίδευσης προσφύγων διαπιστώνει ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να αποκτήσουν εμπειρία, άμεση επαφή και εκπαίδευση για τους πρόσφυγες, προκειμένου να αναπτύξουν κοινωνικοπολιτισμική κατανόηση και προοπτικές για τη δημιουργία ασφαλούς περιβάλλοντος μάθησης, για την οικοδόμηση θετικών αλληλεπιδράσεων με τα παιδιά, για αναγνώριση της σημασίας της ενεργού συμμετοχής των παιδιών και επίγνωση της ιδιαίτερης πραγματικότητας που βιώνουν τα παιδιά με προσφυγικό υπόβαθρο (Levi, 2019). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αποκτήσουν αυτές τις δεξιότητες κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους και όχι όταν πρόκειται να εργαστούν, καθώς τα παιδιά-πρόσφυγες χρειάζονται άμεση υποστήριξη (Ferfolja, 2009).

Σκοπός του παρόντος κειμένου είναι αφενός να περιγράψει το πλαίσιο του προγράμματος της πρακτικής άσκησης των φοιτητών/τριών του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών (ΠΤΝ) στις ΔΥΕΠ της πόλης των Ιωαννίνων, τους

στόχους και τις διαδικασίες μέσω των οποίων αναπτύσσεται και αφετέρου να παρουσιάσει και να αναλύσει τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη διερεύνηση των νοημάτων που αποδίδουν οι ίδιοι/ες οι φοιτητές και φοιτήτριες στην εμπειρία της άσκησής τους στις ΔΥΕΠ.

Σκοπός, οργάνωση και περιεχόμενο της υποχρεωτικής πρακτικής άσκησης στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών

Η πρακτική άσκηση των φοιτητών/τριών στις ΔΥΕΠ της πόλης των Ιωαννίνων αποτελεί σκέλος του υποχρεωτικού μαθήματος Διδασκαλία Εφαρμογές II, μάθημα του 8ου εξαμήνου του προπτυχιακού προγράμματος σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών. Στην ιδεατή του μορφή το εν λόγω μάθημα επιδιώκει να αναδείξει ως κεντρικές έννοιες τον αναστοχασμό, την έρευνα και τη συνεργασία. Στις γενικές επιδιώξεις του είναι: α) η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη για την ανάλυση και την κατανόηση του πλαισίου και της ίδιας της εκπαιδευτικής πράξης, β) η συνεργασία μεταξύ των φοιτητών/τριών ώστε μέσα από συλλογικό στοχασμό να οικοδομούν ενεργητικά συλλογική γνώση και γ) η εμπλοκή τους σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης, ώστε να μάθουν από τις εμπειρίες τους και να αναστοχαστούν σχετικά με τις κυρίαρχες αντιλήψεις τους για τη διδασκαλία, τη μάθηση, τον ρόλο του εκπαιδευτικού. Ως εκ τούτου, το εν λόγω μάθημα δεν αποσκοπεί στη διεκπεραίωση «άσφογων διδασκαλιών» από τους υποψηφίους εκπαιδευτικούς, ούτε στην εφαρμογή συγκεκριμένων προδιαγραφών, μεθόδων και στρατηγικών (Μαμούρα, 2023), αλλά στην αναγνώριση της προσωπικής τους εκπαιδευτικής θεωρίας και στην επανεξέτασή της μέσα από διαδικασίες αναστοχασμού, στην κατανόηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας στην οποία συμμετέχουν και στην κριτική εξέταση των διδακτικών τους επιλογών με στόχο τη συνεχή βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης.

Το εν λόγω μάθημα αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό μέρος και την πρακτική άσκηση στο πεδίο. Το θεωρητικό μέρος αφορά τα πανεπιστημιακά μαθήματα κατά τη διάρκεια των οποίων συμπληρώνονται οι θεωρητικές γνώσεις των φοιτητών/τριών που αφορούν τον σχεδιασμό των διδασκαλιών τους. Παράλληλα, οι φοιτητές/τριες σχεδιάζουν ανά ζεύγη τις διδασκαλίες τους, επιλέγοντας τους στόχους, τα εκπαιδευτικά μέσα, τις μεθόδους, το περιεχόμενο και τη διαδικασία της αξιολόγησης των δραστηριοτήτων. Με βάση την ανατροφοδότηση από τη διδάσκουσα και τις συμφοιτήτριες και τους συμφοιτητές τους, επανασχεδιάζουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που σχεδίασαν. Κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης, τα θεωρητικά μαθήματα επικεντρώνονται σε

αναστοχαστικές σχετικές με τη διδασκαλία συζητήσεις που πραγματοποιούν στα νηπιαγωγεία, ενώ, μετά τη λήξη της πρακτικής άσκησης, οι φοιτήτριες και οι φοιτητές παρουσιάζουν το έργο τους στους/τις συμφοιτητές/τριές τους και αναστοχάζονται ατομικά και συλλογικά τις διδακτικές τους παρεμβάσεις. Παράλληλα, λαμβάνουν ανατροφοδότηση (διδάσκουσα, συμφοιτητές/τριες) για τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις τους και υποστηρίζονται για τη συγγραφή της τελικής εργασίας που καταθέτουν για το σύνολο του εκπαιδευτικού τους έργου. Η εργασία αυτή αποτελεί ένα είδος πορτφόλιο και περιλαμβάνει σχεδιασμούς δραστηριοτήτων, καταγραφές από την παρατήρηση στην τάξη, περιγραφές και αξιολογήσεις των δραστηριοτήτων που υλοποιήθηκαν, αυτοαξιολογήσεις και αναστοχασμούς σχετικά με την εμπειρία της πρακτικής άσκησης.

Οι φοιτήτριες/τές πραγματοποιούν υποχρεωτική πρακτική άσκηση σε συνεργαζόμενα νηπιαγωγεία της πόλης των Ιωαννίνων, αναλαμβάνοντας αυτόνομο εκπαιδευτικό έργο και υλοποιώντας εκπαιδευτικές παρεμβάσεις με βάση τον προηγούμενο σχεδιασμό τους. Σε κάθε τμήμα νηπιαγωγείου τοποθετούνται μετά από σχετική δήλωσή τους δύο φοιτητές/τριες. Η διάρκεια της πρακτικής άσκησης ανέρχεται συνολικά στις 20 εργάσιμες ημέρες (4 εβδομάδες). Την πρώτη εβδομάδα της πρακτικής άσκησης οι φοιτητές/τριες μελετούν το πλαίσιο της τάξης συλλέγοντας, καταγράφοντας και ερμηνεύοντας δεδομένα, προκειμένου να προχωρήσουν σε τυχόν αναπροσαρμογές του εκπαιδευτικού προγράμματος που έχουν σχεδιάσει, και εξοικειώνονται με το περιβάλλον της τάξης. Τις επόμενες εβδομάδες αναλαμβάνουν ανά ζεύγη να υλοποιήσουν όλες τις δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στο ωρολόγιο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου κατά τη διάρκεια της πρωινής του λειτουργίας: υποδοχή των παιδιών, ελεύθερο παιχνίδι και ενασχόληση στα κέντρα μάθησης, διάλειμμα, αποχώρηση των παιδιών, καθώς και τις οργανωμένες δραστηριότητες που έχουν σχεδιάσει. Οι φοιτήτριες/τές εργάζονται στην ίδια τάξη με την ίδια ομάδα παιδιών αλλά εναλλάσσουν ρόλους, ώστε η/ο μία/ένας να έχει την κύρια ευθύνη του προγράμματος και η/ο άλλη/ος να παρατηρεί, να καταγράφει και να υποστηρίζει την όλη διαδικασία. Στο τέλος της ημέρας συναντώνται οι δύο συνεργαζόμενοι/ες, προσδιορίζουν και ερμηνεύουν τις παρατηρήσεις τους, ώστε να επαναπροσαρμόσουν τον εκπαιδευτικό τους σχεδιασμό. Κατά τη διάρκεια της φάσης αυτής, πραγματοποιούνται επισκέψεις στα συνεργαζόμενα νηπιαγωγεία από τη διδάσκουσα και συνεργαζόμενο προσωπικό (αποσπασμένη νηπιαγωγός στο ΠΤΝ), με στόχο την υποστήριξη και την ανατροφοδότηση των φοιτητριών/τών, καθώς και την επικοινωνία και τη συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό των νηπιαγωγείων.

Η πρακτική άσκηση διεξάγεται σε συνεργαζόμενα δημόσια νηπιαγωγεία της

πόλης των Ιωαννίνων τα οποία έχουν οριστεί από το Υπουργείο Παιδείας, κατόπιν σχετικού αιτήματος του ΠΤΝ με την υπ. αρ. Φ27/14599/Δ1 απόφαση (ΦΕΚ Τεύχος Β΄ 398/13.02.2019). Από το ακαδημαϊκό έτος 2018-19, στο παραπάνω ΦΕΚ, μετά από αίτηση του Τμήματος, συμπεριλήφθηκαν στον κατάλογο των πιστοποιημένων νηπιαγωγείων δύο ΔΥΕΠ που λειτουργούν ως παραρτήματα του 1ου Νηπιαγωγείου Κατσικά και Αγίου Ιωάννη Ιωαννίνων, προκειμένου οι φοιτήτριες/τές να μπορούν να πραγματοποιούν εκεί την πρακτική τους άσκηση (ΠΤΝ, 2019). Η πρωτοβουλία αυτή προέκυψε από τη συνεργασία των διδασκουσών τα μαθήματα Διδασκαλία Εφαρμογές II (Ε. Σοφού) και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Διδακτικές Εφαρμογές (Λ. Στεργίου) και αποσκοπεί αφενός στην ανάπτυξη παιδαγωγικών και διδακτικών δεξιοτήτων των φοιτητριών/τών αναφορικά με την εκπαίδευση παιδιών με προσφυγικό υπόβαθρο, αφετέρου στην υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου που επιτελείται στις συγκεκριμένες δομές και αφορά μια ιδιαίτερα ευάλωτη κοινωνική ομάδα.

Η άσκηση των φοιτητών/τριών σε ΔΥΕΠ ξεκίνησε για πρώτη φορά το ακαδημαϊκό έτος 2018-19. Κατά τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους 2018-19, δήλωσαν συμμετοχή και πραγματοποίησαν την πρακτική τους άσκηση στη ΔΥΕΠ του 1ου Νηπιαγωγείου Κατσικά έξι (6) φοιτήτριες μετά από σχετική έγκριση της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων και με βάση τον αριθμό των τμημάτων που λειτουργούσαν στη συγκεκριμένη ΔΥΕΠ. Τα δύο επόμενα ακαδημαϊκά έτη (2019-2020 και 2020-2021), λόγω της πανδημίας δεν πραγματοποιήθηκε η πρακτική άσκηση των φοιτητών/τριών. Το ακαδημαϊκό έτος 2021-22, συμμετείχαν οκτώ (8) φοιτήτριες και στις δύο ΔΥΕΠ (Παράρτημα 1ου Νηπιαγωγείου Κατσικά και Αγίου Ιωάννη Ιωαννίνων), ενώ το ακαδημαϊκό έτος 2022-23, τέσσερις (4) φοιτητές/τριες αποκλειστικά στο Παράρτημα του 1ου Νηπιαγωγείου Κατσικά. Συνολικά, από το 2018 μέχρι και το 2023, έχουν ολοκληρώσει την πρακτική τους άσκηση στις ΔΥΕΠ 17 φοιτήτριες και 1 φοιτητής. Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι ο περιορισμένος αριθμός των φοιτητών/τριών που έχουν ολοκληρώσει την άσκησή τους σε ΔΥΕΠ οφείλεται στον μικρό αριθμό τμημάτων που λειτουργούν ως ΔΥΕΠ και όχι στην έλλειψη ενδιαφέροντος των φοιτητριών/τών να επιλέξουν το συγκεκριμένο περιβάλλον για την πρακτική τους άσκηση. Επίσης, τα δύο τελευταία ακαδημαϊκά έτη, η δυνατότητα άσκησης των φοιτητών/τριών στις ΔΥΕΠ εγκρίνεται, μετά από σχετικό αίτημά μας, αρχικά από τα μητρικά νηπιαγωγεία και ακολουθεί η έγκριση της πρόσβασής τους στις δομές φιλοξενίας από τη διοίκηση των δομών και το Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου, πράγμα που σημαίνει ότι το πλαίσιο πρόσβασης των φοιτητών/τριών στις ΔΥΕΠ καθίσταται ολοένα

και πιο περίπλοκο και αυστηρό σε σχέση με το παρελθόν. Τέλος, η συμμετοχή ενός μόνο άντρα φοιτητή οφείλεται στον περιορισμένο αριθμό των φοιτητών που φοιτούν στο ΠΤΝ σε σύγκριση με αυτόν των φοιτητριών.

Η έρευνα: πλαίσιο και μεθοδολογία

Το ερευνητικό υλικό στο οποίο βασίζεται το παρόν κείμενο αποτελούν: τα μεταγραφήματα τεσσάρων συνεντεύξεων με εκπαιδευόμενους που ολοκλήρωσαν την πρακτική τους άσκηση σε ΔΥΕΠ κατά τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους 2022-23, καθώς και δεκαεπτά αναστοχαστικά κείμενα τα οποία κατέθεσαν οι υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί που ολοκλήρωσαν το ίδιο πρόγραμμα από το ακαδημαϊκό έτος 2018-19 έως και το 2022-23. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν από τη γράφουσα και την κ. Στεργίου από τον Απρίλιο έως τον Μάιο του 2023, αμέσως μετά τη λήξη της πρακτικής άσκησης των φοιτητών/τριών στις ΔΥΕΠ, και είχαν διάρκεια περίπου μία ώρα. Στις συνεντεύξεις συμμετείχαν ένας φοιτητής και τρεις φοιτήτριες. Κανένας από τους συμμετέχοντες/ουσες δεν είχε προηγούμενη εκπαιδευτική εμπειρία με παιδιά-πρόσφυγες, ούτε άλλη κατάρτιση στο ίδιο πεδίο πέραν της παρακολούθησης των μαθημάτων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που διδάσκει η κ. Στεργίου στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών του ΠΤΝ. Οι τρεις φοιτήτριες είχαν αναλάβει και στο παρελθόν εκπαιδευτικό έργο στο πλαίσιο της πρακτικής τους άσκησης στο 3ο έτος των σπουδών τους, ενώ ο φοιτητής δίδασκε για πρώτη φορά σε τάξη νηπιαγωγείου.

Οι ερωτήσεις της συνέντευξης ήταν ανοιχτές, ώστε να μπορούν να αναστοχαστούν σχετικά με τις αντιλήψεις και τις διδακτικές τους επιλογές. Για τις ανάγκες του παρόντος κειμένου, επιλέξαμε μόνο τον λόγο των συμμετεχόντων που αναφέρεται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ειδικότερα στις συνθήκες και τις περιστάσεις μέσα στις οποίες εντάσσεται η εκπαιδευτική πράξη, τις προτεραιότητες που έθεσαν όσον αφορά τη μάθηση των παιδιών, τις πρακτικές που υιοθέτησαν για να ανταποκριθούν στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών τους, καθώς και στο πώς αποτιμούν την εμπειρία που βίωσαν. Με τη συναίνεση των υποψηφίων εκπαιδευτικών οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν και στη συνέχεια μετεγγράφηκαν ώστε να αναλυθούν ως γραπτά κείμενα.

Από τις δεκαεπτά τελικές εργασίες που υπέβαλαν οι φοιτητές/τριες και για τους σκοπούς του παρόντος κειμένου, επιλέξαμε να αναλύσουμε μόνο την ενότητα που περιλαμβάνει τον αναστοχασμό τους ως προς το διδακτικό και εκπαιδευ-

τικό τους έργο και την αποτίμηση της εμπειρίας τους από την πρακτική άσκηση. Στην ενότητα αυτή οι συμμετέχοντες έπρεπε να απαντήσουν σε στοχευμένα ερωτήματα, με σκοπό να αναπτύξουν τον αναστοχασμό και την αυτοαξιολόγησή τους (π.χ. *Σε τι πιστεύω ότι με βοήθησε η πρακτική άσκηση; Σε τι πιστεύω ότι με δυσκόλεψε; Υπάρχει κάτι που πίστευα πριν από την πρακτική άσκηση και το αμφισβήτησα κατά τη διάρκειά της; Άλλαξε κάτι σε σχέση με ό,τι πίστευα για τον τρόπο εργασίας στο νηπιαγωγείο μετά την πρακτική άσκηση; Σε ποιον βαθμό νιώθω έτοιμος/η να εργαστώ ως νηπιαγωγός; Τι πιστεύω ότι χρειάζεται να βελτιώσω;*).

Με βάση το ερευνητικό αυτό υλικό προέκυψαν, έτσι, τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Πώς διαχειρίστηκαν τη γλωσσική και κοινωνικοπολιτισμική ετερότητα των παιδιών με προσφυγικό υπόβαθρο;
- Σε ποιον βαθμό και με ποιον τρόπο η πρακτική άσκηση στις ΔΥΕΠ συνέβαλε στην ανάπτυξη αναστοχαστικών διαδικασιών από τους συμμετέχοντες;
- Πώς αποτιμούν οι συμμετέχοντες την εμπειρία τους από την πρακτική άσκηση στις ΔΥΕΠ;

Η ανάλυση και η ερμηνεία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη μεθοδολογική προσέγγιση της θεματικής ανάλυσης (Braun & Clarke, 2012· Τσιώλης, 2018, 2020). Η θεματική ανάλυση συνίσταται στη «συστηματική αναγνώριση, οργάνωση και κατανόηση επαναλαμβανόμενων μοτίβων ενός συνόλου δεδομένων» (Braun & Clarke, 2012, p. 57), εστιάζοντας σε εκείνα που είναι σχετικά με το θέμα το οποίο μελετάται και ειδικότερα σε εκείνα που είναι κατάλληλα για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων.

Παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την επεξεργασία των δεδομένων από τις συνεντεύξεις με τους τέσσερις συμμετέχοντες και τα αναστοχαστικά κείμενα από τις τελικές εργασίες όλων των εκπαιδευομένων. Για την παρουσίαση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις με τους συμμετέχοντες χρησιμοποιούμε ψευδώνυμα.

Οι συνεντεύξεις με τον φοιτητή και τις φοιτήτριες

Οι λόγοι επιλογής της ΔΥΕΠ για πρακτική άσκηση

Το ενδιαφέρον τους για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τα μη «τυπικά» εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, τις δομές φιλοξενίας προσφύγων και τις κοινωνικά ευάλωτες ομάδες προτάσσουν οι συμμετέχοντες ως τους πιο σημαντικούς λόγους για την απόφασή τους να επιλέξουν τη ΔΥΕΠ για την πρακτική τους άσκηση. Για τη Δανάη, το ενδιαφέρον της για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση καλλιεργήθηκε από την προηγούμενη εμπειρία της με την εκπαίδευση παιδιών Ρομά και ενισχύθηκε από την ανάγκη της να δοκιμάσει κάτι «διαφορετικό» από την άσκησή της σε ένα «τυπικό νηπιαγωγείο»:

Γιατί γενικά με ενδιαφέρει πάρα πολύ η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ασχολούμαι [...] Γενικότερα, είχα δουλέψει και παλιότερα με παιδάκια Ρομά. Οπότε, ήξερα ότι θέλω να δοκιμάσω και άλλα πράγματα. Και ήθελα να δω και τις συνθήκες σε μία τέτοια δομή. Δηλαδή, πώς λειτουργεί ένα σχολείο σε τέτοιες συνθήκες. [...] Ναι, είναι ωραίο, διαφορετικό. Δεν ξέρω, δεν με τραβάει τόσο πολύ το τυπικό νηπιαγωγείο... (Δανάη)

Το στοιχείο της πρόκλησης που παρουσιάζει η επιλογή της άσκησης στη ΔΥΕΠ (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019) ήταν ιδιαίτερα έντονο και στην περίπτωση της Παυλίνας, η οποία εκφράζει παράλληλα το ενδιαφέρον της να μάθει πώς λειτουργούν οι δομές φιλοξενίας προσφύγων:

Γιατί ήταν κάτι διαφορετικό από τη μίνι πρακτική που είχα κάνει πέρυσι σε ένα κανονικό νηπιαγωγείο [...] δεν ήταν μόνο το νηπιαγωγείο σαν νηπιαγωγείο [...] δεν έχεις άλλες ευκαιρίες να μπει σε μια δομή προσφύγων, να δεις εκεί πέρα πώς ζουν οι άνθρωποι, τις εγκαταστάσεις [...] είναι πράγματα που ακούς, αλλά δεν ξέρεις επί της ουσίας τι συμβαίνει και ήταν μεγάλη ευκαιρία να μπορώ να μπαίνω εκεί μέσα καθημερινά... (Παυλίνα)

Για τον Στέφανο και την Αλεξάνδρα, η επιλογή αυτή φαίνεται να ενεργοποιεί ενσυναισθητική στάση προς τα παιδιά προσφύγων και να σχετίζεται με τα δικά τους προσωπικά βιώματα:

Γιατί γενικά όλα αυτά τα κομμάτια, άτομα με αναπηρία, πρόσφυγες, ιδρύματα [...] γενικότερα όλα αυτά με τραβάνε πάρα πολύ από μικρό παιδί. Οπότε για μένα είναι must of the must. [...] Εγώ έχω μπει σε ίδρυμα, έχω περάσει κάποια χρόνια σε ίδρυμα, οπότε όλα αυτά εμένα με τραβάνε. (Στέφανος)

Είναι, έχει πολύ βαθιές ρίζες. Πάντως νιώθω ότι με ενδιαφέρει το προσφυγικό, το είδα και στην πράξη και από εμένα, από τα βιώματά μου... (Αλεξάνδρα)

Το πλαίσιο¹⁷ της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Η ΔΥΕΠ στην οποία ολοκλήρωσαν την πρακτική τους άσκηση οι τέσσερις συμμετέχοντες είναι ένα νηπιαγωγείο με δύο τμήματα, το οποίο λειτουργεί ως παράρτημα του 1ου Νηπιαγωγείου Κατσικά εντός της δομής φιλοξενίας προσφύγων που βρίσκεται στην περιοχή. Η ακόλουθη περιγραφή της Παυλίνας αποτυπώνει την εικόνα του χώρου στον οποίο φιλοξενούνται τα δύο τμήματα του νηπιαγωγείου, την πρόσβαση σε αυτόν, το εκπαιδευτικό προσωπικό με το οποίο ήταν στελεχωμένα καθώς και το ωράριο λειτουργίας του:

Προκειμένου να φτάσουμε στο νηπιαγωγείο έπρεπε να διασχίσουμε ένα μεγάλο μέρος της δομής, όπου υπήρχαν μόνο κοντέινερ, μέσα στο χώμα και τη λάσπη, σε μια τεράστια έκταση που ήταν περιφραγμένη από ψηλούς τοίχους και συρματοπλέγματα, ενώ υπήρχε μόνο μία κεντρική είσοδος από την οποία περνούσαμε από έλεγχο καθημερινά κατά την είσοδο και έξοδό μας από τη δομή. Τα δύο τμήματα του νηπιαγωγείου φιλοξενούνταν σε δύο ξεχωριστά κοντέινερ, ενώ γύρω από το σχολείο υπήρχε συρματοπλέγμα με λουκέτο για την ασφάλεια των παιδιών, ώστε να μην μπορούν να βγουν ή να μπουν εξω-σχολικοί μέσα στον προαύλιο χώρο. Εντός της περιφραγής υπήρχαν εκτός από τα δύο κοντέινερ των τμημάτων, ένα ακόμα κοντέινερ που λειτουργούσε σαν αποθήκη με εξοπλισμό του σχολείου, αλλά και ως τουαλέτα για τα παιδιά. Υπήρχε επιπλέον ένα κοντέινερ που λειτουργούσε ως γραφείο με δύο εργαζόμενους της δομής, ένα ακόμα κοντέινερ-γραφείο για τη συντονίστρια του νηπιαγωγείου και ένας μικρός χώρος με παιχνίδια για να παίζουν τα παιδιά στο διάλειμμα: κούνια, τραμπάλα, τσουλήθρα και κάποια κουβαδάκια για να παίζουν με την άμμο. Υπήρχαν δύο νηπιαγωγοί, μία για κάθε τμήμα, ενώ προς το τέλος της πρακτικής μας ήρθε και μία τρίτη που θα αναλάμβανε ένα νέο, καινούριο τμήμα, λόγω του μεγάλου αριθμού των παιδιών. Δεν υπήρχε ολοήμερο τμήμα και το ωράριο του σχολείου ήταν πολύ διαφορετικό από αυτό του συμβατικού νηπιαγωγείου. Για παράδειγμα η άφιξη των παιδιών στο σχολείο γίνονταν στις 9:00 π.μ. και η αναχώρησή τους στις 12:00 π.μ., ενώ ενδιάμεσα έκαναν ένα διάλειμμα των 30 με 40 λεπτών. (Παυλίνα)

Περιγράφοντας τον εξωτερικό χώρο στον οποίο φιλοξενείται το νηπιαγωγείο, οι συμμετέχοντες εκφράζουν τα συναισθήματα που τους προκάλεσε, επισημαίνοντας την ομοιομορφία του, αλλά και τις αντιθέσεις του:

¹⁷ Η λέξη πλαίσιο χρησιμοποιείται εδώ με την ευρεία σημασία της και περιλαμβάνει το σύνολο των συνθηκών και των περιστάσεων μέσα στις οποίες εντάσσεται η εκπαιδευτική πράξη (Ανδρούσου κ.ά., 2016).

Αυτό που με σόκαρε περισσότερο απ' όλα, λίγο πριν στρίψουμε για να πάμε στο νηπιαγωγείο, ήταν ότι υπήρχε μια παιδική χαρά που την είχαν φτιάξει πρόσφατα και ήταν όλο αυτό το μονόχρωμο γύρω γύρω το οποίο είναι σαν κάποιες ταινίες φυλακής που προσπαθούν οι άνθρωποι να αποδράσουν και ήταν εκεί στη μέση μια χρωματιστή παιδική χαρά, εκεί στη μέση και πίσω κάτι τεράστια συρματοπλέγματα και τεράστιοι τοίχοι και ήταν το πρώτο πράγμα που τράβηξα φωτογραφία. Δεν ξέρω, μου φάνηκε πάρα πολύ περίεργο, πολύ οξύμωρο, όλο το υπόλοιπο με αυτό που έβλεπα εκεί... (Γαυλίνα)

Πραγματικά είναι πολύ θλιβερό και δεν θέλω να φανεί έτσι. Απλά όντως η φυλακή είναι το πρώτο πράγμα που μου έρχεται, που δεν είναι έτσι, γιατί μπήκαμε και μέσα και γνωρίσαμε τα παιδιά. Είναι και γειτονιές... δηλαδή είναι όμορφα κάποια σημεία, αλλά όντως μου φάνηκε σαν φυλακή. Αυτό, οι γειτονιές είναι πολύ έντονο έτσι σαν εικόνα [...] Είναι γειτονιές στη φυλακή... (Δανάη)

Περιγράφοντας τον αύλειο χώρο του νηπιαγωγείου, η Δανάη σχολιάζει ότι ήταν «πολύ καλύτερος» από αυτόν των συμβατικών νηπιαγωγείων, καθώς ήταν σχετικά ευρύχωρος, διέθετε παιδική χαρά και τα παιδιά έδειχναν να απολαμβάνουν το παιχνίδι:

Ο εξωτερικός χώρος όπως παραδόξως ήταν πολύ καλύτερος από οποιοδήποτε νηπιαγωγείο νομίζω μέσα στην πόλη, γιατί είχε παιδική χαρά, είχε το χώμα κάτω και γενικότερα τα παιδιά ήταν λίγο πιο ελεύθερα. Πέφτανε κάτω, λερώνονταν, παίζανε με τα νερά, με τις κούνιες... (Δανάη)

Αντίθετα, ο εσωτερικός χώρος του νηπιαγωγείου φαίνεται να μην διαθέτει την ίδια ευρυχωρία, αλλά ούτε και τον απαραίτητο εξοπλισμό:

... είναι πολύ μικρός χώρος. Δεν μπορούν να πραγματοποιηθούν τόσα πράγματα, τουλάχιστον ομαδικά. Εμείς είχαμε πολλές δραστηριότητες ομαδικές τις οποίες τις κάναμε είτε ατομικές είτε σε ζευγάρια γιατί δεν γινόταν να είναι όλα τα παιδιά ταυτόχρονα όρθια [...] νομίζω ότι τα περιορίζει πάρα πολύ τα παιδιά. Ωστόσο, έχουν μάθει να συνυπάρχουν καλά. Δηλαδή έχουσε συνηθίσει σ' αυτή τη συνθήκη, ότι όταν είναι οι μισοί από εδώ, οι άλλοι μισοί θα είναι από εκεί στο παιχνίδι. Από εκεί και πέρα πιστεύω ότι και το υλικό που προσφέρεται είναι πολύ λίγο. Και αυτό καταπιέζει και τις νηπιαγωγούς και τα παιδιά, γιατί μετράνε και το τελευταίο κομμάτι χαρτί που θα δώσουνε [...] όμως το μεγαλύτερο μειονέκτημα είναι ότι είμασταν πολύ στριμωχτά. Ή ότι as πούμε σηκωνόμασταν να χορέψουμε και μας πέφτανε πράγματα από τα ράφια στο κεφάλι επειδή κουνιόταν όλο το κοντέινερ. (Δανάη)

Παρά τις ελλείψεις σε εξοπλισμό και την ακαταλληλότητα του χώρου, η Δανάη επιβραβεύει το έργο των νηπιαγωγών οι οποίες προσπάθησαν όπως μπορούσαν να δημιουργήσουν ένα ελκυστικό περιβάλλον:

Ο χώρος, έτσι όπως είχε διαμορφωθεί, νομίζω πως είναι ευχάριστος για τα παιδιά, γιατί έχουν δουλέψει πολύ και οι προηγούμενοι νηπιαγωγοί και έχει γίνει ευχάριστος. (Δανάη)

Όσον αφορά τη σύνθεση της ομάδας των παιδιών, οι συμμετέχοντες αναφέρουν ότι σε κάθε τμήμα ήταν εγγεγραμμένα περίπου 15 παιδιά, χωρίς να μπορεί να προσδιοριστεί με ακρίβεια ο συνολικός αριθμός τους, καθώς υπήρχαν συνεχείς αποχωρήσεις και αφίξεις, ενώ η φοίτησή τους δεν ήταν τακτική.

Ο αριθμός των παιδιών που φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο δεν ήταν ακριβής, αφού κατά τη διάρκεια της χρονιάς μπορεί να έφευγαν από τη δομή για να μεταναστεύσουν σε άλλη χώρα ή αντίστοιχα να έρθουν από μια άλλη χώρα. Τις πρώτες μέρες που πηγαίναμε μπορεί να είχαμε και 16 παιδιά κάθε μέρα [...] μετά άρχισαν να λιγοστεύουν αλλά δεν είχαμε ποτέ σταθερό αριθμό. Υπήρχε μέρα που είχαμε 5, που είχαμε 15, δεν ήταν ποτέ σταθερός ο αριθμός και δεν ήταν ίδια τα παιδιά που έρχονταν κάθε μέρα, λίγα ήταν τα παιδιά που είχαν μια σταθερή ρουτίνα και έρχονταν κάθε μέρα. Δεν συνήθιζαν να έρχονται καθημερινά στο σχολείο, μόνο 5 από αυτά έρχονταν σχεδόν κάθε μέρα. Υπήρχαν παιδιά που συναντήσαμε την πρώτη εβδομάδα και δεν τα ξαναείδαμε ποτέ, αλλά και ένα παιδί που το είδαμε πρώτη φορά κατά τη δεύτερη εβδομάδα παραμονής μας στο σχολείο. Ο αριθμός των κοριτσιών ήταν 8 και των αγοριών επίσης 8, αλλά δεν γνωρίζαμε ακριβώς τις ηλικίες τους ώστε να μπορούμε να πούμε ότι ήταν νήπια ή προνήπια. (Παυλίνα)

Σε σχέση με τις ηλικίες των παιδιών φαίνεται ότι επίσης δεν είναι εύκολος ο προσδιορισμός τους, καθώς, όπως αναφέρει η Δανάη, η ηλικία που δηλώνουν οι γονείς και κηδεμόνες μπορεί να διαφέρει από την πραγματική τους, ένα στοιχείο που, σύμφωνα με την ίδια, ίσως εξηγήει και τη μη τακτική φοίτηση ορισμένων παιδιών στο νηπιαγωγείο:

Στις ηλικίες δεν ξέρουμε ακριβώς. Αυτό μας λέγανε [οι νηπιαγωγοί] ότι δύο παιδάκια φαινόταν ότι ήταν μεγαλύτερα, και από το επίπεδό τους γνωστικά και όλα αυτά [...] Είναι άλλες οι ημερομηνίες απ' ό,τι κατάλαβα που έχουνε καταγραφεί. Γιατί λένε 5 χρονών, αλλά δεν είναι δυνατό να είναι 5 χρονών, 6, ξέρω εγώ, αυτά τα παιδάκια [...] Επίσης, αυτά τα παιδιά είναι πιο απόμακρα και βαριούνται, δεν έρχονται και πολύ συχνά στο σχολείο. (Δανάη)

Συνήθιζαν να δηλώνουν οι γονείς διαφορετικές ηλικίες προκειμένου να

μπορέσουν να στείλουν τα παιδιά τους στο σχολείο τις πρωινές ώρες που εκείνοι δούλευαν, έτσι είχαμε ένα παιδί που ήταν περίπου 3,5 ετών, ενώ 2 κορίτσια εκτιμούμε πως ήταν 6 χρονών και ένα 7 χρονών... (Παυλίνα)

Σε σχέση με τις χώρες προέλευσης των παιδιών οι συμμετέχοντες αναφέρουν το Αφγανιστάν, το Κονγκό, τη Συρία, το Ιράν, το Ιράκ και τη Σομαλία και αναφορικά με τις γλώσσες τα φαρσί, τα αραβικά, τα γαλλικά και τα αγγλικά. Όπως εξηγεί η Παυλίνα, παρ' όλο που κάποια παιδιά προέρχονταν από την ίδια χώρα, μιλούσαν διαφορετική διάλεκτο με αποτέλεσμα να μην είναι εύκολη η επικοινωνία μεταξύ τους. Τέλος, όσον αφορά κάποιες ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών, αναφέρουν την περίπτωση ενός παιδιού που έπασχε από μετατραυματικό στρες και παρακολουθούνταν κάποιες φορές από ψυχολόγο εκτός σχολικού ωραρίου. Γενικότερα, η γνώση σχετικά με τη βιογραφία των παιδιών φαίνεται να είναι περιορισμένη.

Πολύ λίγα πράγματα. Γιατί είχαμε ρωτήσει [...] την πρώτη μέρα ρωτήσαμε εμείς, αλλά δεν ήξεραν πολλά [οι νηπιαγωγοί]. Mas δώσανε τον φάκελο που φαίνεται από πού προέρχονται και όλα αυτά, αλλά όταν ρωτούσαμε μας λέγανε ότι νομίζω πως είναι δύο χρόνια εδώ [...] δεν ξέρανε λεπτομέρειες. Προσπαθήσαμε να μάθουμε πράγματα, αλλά... (Δανάη)

Η διδασκαλία και η μάθηση στη ΔΥΕΠ: Η διαχείριση του «γλωσσικού εμποδίου»

Και οι τέσσερις συμμετέχοντες δηλώνουν ότι, παρά το αρχικό τους άγχος σε σχέση με τη λεκτική επικοινωνία με τα παιδιά, η έλλειψη κοινής γλώσσας δεν αποτέλεσε εμπόδιο στην επικοινωνία μαζί τους και ήταν σχετικά εύκολο να το διαχειριστούν στην πράξη. «Είναι λες και χάνεται το ότι δεν μιλάμε την ίδια γλώσσα», «Ποτέ δεν ένιωσα ότι δεν μπορώ να συνεννοηθώ με τα παιδιά», «Μπορεί να δυσκολευτήκαμε εμείς, αλλά όχι τα παιδιά», είναι μερικές από τις φράσεις που χρησιμοποιούν για να δηλώσουν ότι η λεκτική επικοινωνία δεν αποτέλεσε πρόβλημα:

... το περίμενα πολύ μεγαλύτερο [το πρόβλημα της λεκτικής επικοινωνίας]. Με το που μπήκαμε στην τάξη αυτό χάθηκε. Δηλαδή, από το πρώτο τέταρτο είχαμε μάθει πως να επικοινωνούμε με τα παιδιά [...] Είναι λες και χάνεται το ότι δεν μιλάμε την ίδια γλώσσα. Πραγματικά επικοινωνούμε. Εντάξει, ίσως με μία μικρή δυσκολία η οποία δεν γίνεται ορατή εκείνη τη στιγμή. Ποτέ δεν ένιωσα ότι δεν μπορώ να συνεννοηθώ με τα παιδιά. (Δανάη)

Εμείς στο δικό μας τμήμα δεν είχαμε κανένα παιδί να μιλάει ελληνικά, ένα

δου παιδιά καταλάβαιναν τα οποία είχαν έρθει την πρώτη εβδομάδα και μετά δεν ξαναήρθαν [...] Γενικά δεν υπήρχε επικοινωνία ούτε στα αγγλικά [...] ένα παιδί ήξερε από εμάς [...] Μπορεί λίγο να δυσκολευτήκαμε εμείς, τα παιδιά δεν δυσκολεύτηκαν καθόλου. (Παυλίνα)

Επιχειρώντας να εξηγήσουν τι ακριβώς διευκόλυνε την επικοινωνία, υπογραμμίζουν ότι τους βοήθησαν τα ίδια τα παιδιά, οι νηπιαγωγοί, το θετικό κλίμα της τάξης, η γλώσσα του σώματος, η χρήση απλών λέξεων, η αποδοχή και η χρήση των γλωσσών προέλευσης των παιδιών, η αξιοποίηση των εικόνων, η εξοικείωση που είχαν ορισμένοι από τους συμμετέχοντες με την πολυγλωσσία, αλλά κυρίως η οικεία σχέση που ανέπτυξαν με τα παιδιά:

Εγώ βασικά δεν διαχειρίστηκα κάτι [...] το άφησα και όπως με πήγε, γιατί τα παιδιά με πήγαν [...] εγώ δεν έκανα κάποια προσπάθεια ούτε με τη γλώσσα τους γιατί ήταν κάθε παιδί από άλλη χώρα [...] δεν ήξερε κανένα ελληνικά [...] ήταν δύο τρία που μιλούσαν την ίδια γλώσσα μεταξύ τους. (Παυλίνα)

Βασικά μας βοήθησαν πάρα πολύ τα παιδιά. Δηλαδή, κατευθείαν μας δέχτηκαν. Και οι νηπιαγωγοί μάς δέχτηκαν αμέσως και μας βοήθησαν [...] Πολλές κινήσεις, αργά, λέξεις απλές και μετά μας βοηθούσαν και τα παιδάκια, είχαμε και δύο παιδάκια που μιλούσαν ελληνικά, οπότε βοηθούσαν και αυτά [...] Γενικότερα όμως δεν μπορώ πραγματικά να καταλάβω πώς επικοινωνούσαμε, γιατί όταν πάω να το εξηγήσω μου φαίνεται πολύ [...] ήταν όντως [...] επικοινωνούσαμε χωρίς να καταλαβαίνει ο ένας τη γλώσσα του άλλου. Γιατί μπορεί να μας μιλούσαν και φαρσί [...] και ήταν λες και καταλαβαίναμε τι μας λένε. (Δανάη)

Ακριβώς επειδή δεν είναι η πρώτη φορά που έρχομαι σε αυτή τη θέση, έβαζα πολύ σώμα, πολύ θεατρικό, δηλαδή επικοινωνία με κινήσεις, να τους δείξω με τα χέρια μου, με το πρόσωπό μου, με τη στάση του σώματός μου... (Στέφανος)

... εγώ βασίστηκα στο υλικό της εικόνας και στα νοήματα, στη γλώσσα του σώματος [...] μόλις πέρασε η πρώτη εβδομάδα όλα κύλησαν σαν να ήμουν πάντα εκεί, δηλαδή τα παιδιά μπορούν να σε προσεγγίσουν, σε οδηγούν εκείνα [...] Μιλούσαμε εμείς στα ελληνικά, απαντούσαν στη δική τους γλώσσα, δεν έχει σημασία [...] τους άρεσε κι αυτό που επαναλαμβάναμε κάποιες λέξεις δικές τους που λέγανε εκείνη την ώρα και γελοούσανε γιατί τις λέγαμε λάθος [...] δηλαδή ήταν πολύ ωραία! (Παυλίνα),

... as πούμε η Χ. δεν με πολυπλησίαζε. Όταν ζήτησα να μιλήσουμε, να παίξουμε ένα παιχνίδι στη γλώσσα τους, άρχισε σιγά σιγά και δεθήκαμε πάρα

πολύ [...] κάποια στιγμή, είχαν ένα κενό και παίζανε πέτρα-ψαλίδι-χαρτί, αλλά το παίζανε στη γλώσσα τους. Δεν πήγα να τους πω «πέτρα-ψαλίδι», πήγαμε και παίξαμε στη γλώσσα τους πέτρα-ψαλίδι-χαρτί. [...] Το είδαν σαν παιχνίδι αρχικά «να σας μάθουμε την γλώσσα», μετά μιλούσαμε στη διάλεκτό τους και έτσι γίναμε φίλοι. (Δανάη)

Σε σχέση με την εξέλιξη των παιδιών στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, δύο από τους συμμετέχοντες δηλώνουν ότι τα παιδιά ανέπτυξαν ένα βασικό λεξιλόγιο σε σχέση με τα θέματα που επεξεργάστηκαν.

Νομίζω είδα [εξέλιξη] στο γλωσσικό [...] Δηλαδή τα γεωμετρικά σχήματα κάπως τα έμαθαν. Η λέξη ορθογώνιο είναι πολύ δύσκολη, δεν θα μπορούσαν να την πουν, αλλά έμαθαν [τη λέξη] μάτια, έμαθαν χρώματα [...] υπήρχε ένα μικρό, βασικό λεξιλόγιο που έμαθαν από εμάς και πάνω σε αυτά που κάναμε... (Στέφανος)

Παιδαγωγικές και διδακτικές επιλογές

Οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι, προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις μαθησιακές εμπειρίες των παιδιών, τροποποίησαν σε μεγάλο βαθμό τον εκπαιδευτικό τους σχεδιασμό όσον αφορά τόσο τις μαθησιακές επιδιώξεις όσο και το μαθησιακό περιεχόμενο και την οργάνωση των δραστηριοτήτων.

... είχαμε βάλει κάθε μέρα κάτι διαφορετικό και επειδή είδαμε ότι αυτό δεν λειτουργεί, μπερδεύονται με το να κάνουνε κάθε μέρα κάτι άλλο, προσπαθήσαμε απλά να επεκτείνουμε αυτά. Και δουλέψαμε κυρίως με το ανθρώπινο σώμα, τα χρώματα και τα γεωμετρικά σχήματα. (Δανάη)

*... κάναμε και δραστηριότητες που ήδη τους άρεσαν να κάνουνε στην τάξη, οπότε φέραμε έτσι και πιο γνωστά πράγματα σ' αυτά για να τους είναι και πιο οικείο. Μετά, *as* πούμε [...] τους άρεσε πολύ να χορεύουνε. Οπότε, είχαμε και εμείς μέσα στον σχεδιασμό μας τραγούδια, τα αυξήσαμε. Τέτοιες αλλαγές. Δηλαδή, βλέπαμε πού ανταποκρίνονται περισσότερο και είτε προσθέταμε είτε αφαιρούσαμε πράγματα. (Δανάη)*

Οι προτεραιότητες που έθεσαν όσον αφορά τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών αφορούσαν περισσότερο τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη τους και λιγότερο τη γνωστική. Οι δραστηριότητες που θεωρούν επιτυχημένες είναι αυτές που άρεσαν στα παιδιά και οι επιδιώξεις τους ήταν κυρίως «να περάσουν καλά τα παιδιά», «να γελάσουν», «να συνυπάρξουν», «να εκφράσουν συναισθήματα» και δευτερευόντως να μάθουν:

Ναι, νομίζω πως αρχικά πέρασαν καλά. Δηλαδή, τους άρεσαν οι δραστηριότητες που κάναμε. Οπότε και μόνο αυτό νομίζω πως είναι έτσι μία μικρή επιτυχία. (Δανάη)

Πολύ απλά και βασικά πράγματα. Δηλαδή [...] ακόμη και ένα παιδί που θα μείνει για δύο μέρες για δέκα, για δεκαπέντε [λεπτά], να φύγει και να θυμάται ότι ναι, αυτές τις δυο μέρες εκεί πέρα γέλασα [...] Τους έμειναν και κάποια πράγματα από αυτά που κάναμε, αλλά το κυριότερο εκεί μέσα ήταν το γέλιο [...] Και η ομάδα, επίσης, αυτό πάλι, να είναι εντάξει με τα [άλλα παιδιά], για τη συνύπαρξή τους. Αυτό βασικά, απλά πράγματα... (Αλεξάνδρα)

Αναφορικά με τις στρατηγικές, τις μεθόδους και τις τεχνικές που χρησιμοποιήσαν προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, και οι τέσσερις συμμετέχοντες επικαλέστηκαν κατ' αρχάς το οργανωμένο παιχνίδι.

Κατ' αρχάς θεωρώ σημαντικό ότι απελευθερώθηκαν πολύ γρήγορα με εμάς [...] πήραν δραστηριότητες, πήραν παιχνίδι, κάναμε σχεδόν κάθε μέρα μια δραστηριότητα με παιχνίδι, πετύχαινε δεν πετύχαινε, δεν έχει καμία σημασία, παίζανε... (Στέφανος)

Παίζαμε, παίζαμε, ναι, πραγματικά, μας έπαιρναν από το χέρι και παίζαμε συνέχεια... (Αλεξάνδρα)

Το είδος των δραστηριοτήτων που προτιμούσαν τα παιδιά και στις οποίες επεδίωξαν οι συμμετέχοντες να δώσουν έμφαση ήταν αυτές που περιλάμβαναν κίνηση, μουσική και χορό, οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες και τα παιχνίδια μαντέματος:

Γενικά τους άρεσαν πάρα πολύ οι κινητικές δραστηριότητες και τα εικαστικά. Δηλαδή τους άρεσε να ζωγραφίζουν, τα κολάζ. Κάναμε πολλά κολάζ, κάναμε ζωγραφιές... (Στέφανος)

[Τις] μέρες που ήταν βροχερός ο καιρός, οπότε έπρεπε να μείνουμε σε αυτόν τον κλειστό χώρο όλη την ημέρα, βάζαμε μουσική και χορεύαμε [...] τους άρεσε πάρα πολύ ότι χορεύαμε [...] και αυτό μας βοήθησε κάποιες φορές με κάποια παιδιά που απομονώνονταν και είχαν τις στιγμές τους να μπορούμε λίγο να τα ξεκολλάμε από εκεί... (Παυλίνα)

... τους άρεσε να παίζουν με τις τέμπρες, δηλαδή μία που κάναμε με τα σφουγγαράκια τούς άρεσε πάρα πολύ, έγιναν χάλια, αλλά τους άρεσε. Τους άρεσε πολύ που, as πούμε, είχαμε μια σακούλα και έπρεπε να κλείνουν τα μάτια και να πιάνουν κάτι και να μας λένε τι βρήκανε, τρελαίνονταν για τέτοια

πράγματα, να κρύβεις πράγματα, να βρίσκουν πράγματα, με μουσική, με μίμηση, να κάνουμε μια κίνηση, να την κάνουν και όλοι οι υπόλοιποι, για αυτά τρελαίνονταν... (Παυλίνα)

Το εκπαιδευτικό υλικό που αξιοποίησαν ήταν κυρίως εικόνες, εκπαιδευτικά βίντεο και κατασκευές που έφτιαξαν οι ίδιοι. Παράλληλα, έδωσαν έμφαση στην εξατομικευμένη υποστήριξη των παιδιών:

Πάρα πολλή εικόνα, είτε την είχαμε προετοιμάσει, είτε τη βρήκαμε εκείνη την ώρα, με βίντεο, με κατασκευές που κάναμε εμείς ως εποπτικά υλικά... (Παυλίνα)

Η Μ. απείχε σε σχέση με άλλα παιδιά. Το χέρι, το σχήμα του χεριού, το έκοβε, απλά έτσι. Σε εκείνη τη δραστηριότητα, δεν είχαμε τη δυνατότητα να εστιάσουμε τόσο στη Μ.. Στον ελεύθερο χρόνο, όμως, η Μ. πήρε μόνη της πάλι χαρτί, σχεδίασε το χέρι, εκεί είπα ότι, ωραία as κάτσουμε μαζί και έκασε και το έκοψε σιγά, σιγά, σιγά... (Αλεξάνδρα)

Η σταδιακή εξοικείωση των παιδιών με τους κανόνες της τάξης, τα πλαίσια και τα όρια, ό,τι δηλαδή περιγράφεται ως θετική πειθαρχία (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019), κυρίως όταν έχει παιγνιώδη μορφή, αποτέλεσε επίσης μία από τις στρατηγικές που χρησιμοποίησαν οι συμμετέχοντες προκειμένου να δημιουργήσουν ένα ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον.

... τους βάλουμε κάποια όρια [...] as πούμε τα παιδιά θέλανε [...] από τις 9.30 λέγανε πεινάω και πεινάω και πεινάω. Εμείς, πάντα με άδεια της νηπιαγωγού το 9.30 που και εκείνη προσπαθούσε να το πάει 9.40, 9.45, το κάναμε 10, δηλαδή τα μάθαμε μετά την πρώτη δραστηριότητα έχουμε παιχνίδι και μετά φαγητό [...] όρια, κανόνες, κάτι που δεν τα δυσκόλεψε καθόλου [...] τους άρεσε... (Στέφανος)

Εγώ ήθελα να πηγαίνουμε στην παιδική χαρά στο προαύλιο που είναι πίσω από το κοντέινερ χωρίς να τρέχουμε, χωρίς να είναι επικίνδυνα. Τις πρώτες δύο ημέρες δεν τα κατάφερα να είμαστε τρενάκι αλλά μετά κατάφερα να είμαστε τρενάκι [...] να υπάρχει μια συνοχή, ότι δεν απομακρυνόμαστε, ότι δεν τρέχουμε, ότι από δω και πέρα απελευθερωνόμαστε, ελευθερωνόμαστε για να παίξουμε με τους συμμαθητές μας, ότι είμαστε ομάδα, ότι κρατιόμαστε χέρι χέρι αλλιώς δεν προχωράμε [...] και υπήρχε πολύ θεατρικό από την πλευρά μου για να μπορέσω να τα κρατήσω εκεί. (Στέφανος)

Σε άμεση σύνδεση με την εξοικείωση με τους κανόνες της τάξης, η Αλεξάνδρα υπογραμμίζει τη σημασία που είχαν στη ΔΥΕΠ οι ρουτίνες για τα παιδιά, δηλαδή οι σταθερές και προβλέψιμες διαδικασίες και δραστηριότητες, σε σύγκριση

με το συμβατικό νηπιαγωγείο όπου είχε κάνει την προηγούμενη χρονιά την άσκησή της:

Αυτή η ρουτίνα δεν υπήρχε [στο περσινό νηπιαγωγείο], που παίζει πολύ ρόλο για το πώς έρχονται και πώς φεύγουν αντίστοιχα τα παιδιά. Το τραγούδι, που έπαιζε και παίζει πολύ ρόλο, στο να τραγουδήσουνε, να βαρέσουν παλαμάκια και να συμμετέχουν μαζί. Μετά γινόταν μία μικρή εισαγωγή, as πούμε, για το θέμα της ημέρας... (Αλεξάνδρα)

Τα «αδύναμα σημεία» της διδασκαλίας και της μάθησης

Αξιολογώντας το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που υλοποίησαν με τα παιδιά, οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν ως «αδύναμα σημεία» τις δυσκολίες που είχαν με τα παιδιά στις δραστηριότητες των μαθηματικών, την εργασία σε ομάδες, την επίλυση συγκρούσεων και την τήρηση των κανόνων της τάξης. Όπως εξηγεί η Παυλίνα, τα παιδιά αντιμετώπιζαν δυσκολία στην απαγγελία, αναγνώριση και γραφή των αριθμητικών συμβόλων, καθώς και στην καταμέτρηση αριθμητικών ποσοτήτων, με αποτέλεσμα να χρειαστεί να αναπροσαρμόσουν τις δραστηριότητες που είχαν σχεδιάσει προκειμένου να ανταποκρίνονται στο μαθησιακό επίπεδο των παιδιών.

... υπήρχαν παιδιά που δεν αναγνώριζαν [...] πολύ δύσκολα για παράδειγμα μπορούσαν να γράψουν, να δουν τους αριθμούς [...] με τους αριθμούς αντιμετώπιζαν μεγάλη δυσκολία, δεν ξέρουν πώς μοιάζουν οι αριθμοί [...] ήταν πολύ δύσκολο και γι' αυτό και εμείς έπρεπε να τις αλλάξουμε εντελώς [τις δραστηριότητες] γιατί καταλάβαμε ότι ούτε γνωρίζουν πώς μοιάζει το 1, ποιο είναι, δεν ξέρουν ότι αυτό είναι νούμερο [...] δεν ξέρουν εννοείται, δεν ξέρουν τη σειρά, ποιο πάει μετά από τι, ούτε το πλήθος [...] Δηλαδή σε καλύτερο επίπεδο ήταν τα γράμματα, από τους αριθμούς... (Παυλίνα)

Πέρα από τις δυσκολίες αυτές, η μη εξοικείωση των παιδιών, αλλά και των συμμετεχόντων με την εργασία σε ομάδες, η έλλειψη οικειότητας και συνεργασίας μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στην τάξη, η ακαταλληλότητα του εσωτερικού χώρου της τάξης φαίνεται να είναι κάποιοι από τους βασικούς λόγους για τους οποίους οι δραστηριότητες αυτές δεν είχαν το προσδοκώμενο αποτέλεσμα:

... ζευγάρια όταν προσπαθήσαμε να το κάνουμε δεν βγήκε γιατί δεν μπορούσαμε να τα συντονίσουμε όλα μαζί τα παιδιά, να εξηγήσουμε, δηλαδή, στα παιδιά ποιος είναι ο ρόλος του ενός παιδιού και ποιος ο ρόλος του άλλου για να δουλέψουν συνεργατικά [...] δεν είχαν δουλέψει ποτέ σε ζευγάρια απ' όσο μας είπε η νηπιαγωγός, οπότε δεν μπορούσαμε να πάμε ξαφνικά μια

μέρα και να κάνουμε δραστηριότητα σε ζευγάρια και έτσι οτιδήποτε είχαμε σε ζευγάρια το κάναμε είτε σε δύο ομάδες, είτε σε μια μεγάλη. (Γαυλίνα)

[...] σε μια δραστηριότητα, κυρίως, το παρατήρησα, που είχαμε βάλει face painting, και δεν ήθελε η Χ., as πούμε, που ήτανε με τον Σ., που έτυχαν μαζί, δεν ήθελε να την πιάνει, να την αγγίζει... (Αλεξάνδρα)

Η εργασία σε ομάδες είναι μια δύσκολη παιδαγωγική προσέγγιση και πολύ απαιτητική τόσο στην οργάνωσή της όσο και στη διαχείρισή της για τον εκπαιδευτικό (Καμπεζά & Σφυρόερα, 2016), ως εκ τούτου είναι αναμενόμενες οι δυσκολίες των υποψηφίων εκπαιδευτικών στην αξιοποίησή της. Για να είναι αποτελεσματική προϋποθέτει την παρατήρηση των αλληλεπιδράσεων των παιδιών και τον αναστοχασμό του εκπαιδευτικού σχετικά με τον τρόπο συγκρότησης της ομάδας, στοιχεία που αναδεικνύονται στο ακόλουθο απόσπασμα:

Στην αρχή δεν χωρίζαμε [...] ήταν τυχαίος ο χωρισμός. Μετά καταλάβαμε ότι λειτουργεί πολύ καλύτερα αν ξέρουμε ποια παιδιά συνεργάζονται καλύτερα μεταξύ τους. Οπότε, ναι, οι δραστηριότητες βγαίνουν πολύ καλύτερα όταν βάζαμε τα παιδιά που ξέραμε ότι έχουν κάποια επαφή [...] και οντως φαινόταν, ήταν καλύτερη η συνεργασία. (Δανάη)

Η ίδια φοιτήτρια αναφέρεται και σε ένα άλλο ζήτημα που φαίνεται να προβληματίσε τους συμμετέχοντες και αφορά τις συγκρούσεις των παιδιών μεταξύ τους:

Γενικότερα έχουν πολύ έντονα νομίζω και στην κουλτούρα τους, δεν ξέρω, το ξύλο. Δηλαδή, χτυπάνε πάρα πολύ εύκολα το ένα το άλλο και δεν συμβαίνει και τίποτα. Δηλαδή, θα ρίξουν μία σφαλιάρα, θα συνεχίσουν. Οπότε, είναι και κινήσεις που φαίνεται ότι δέχονται ξύλο αυτά τα παιδιά. Όχι όλα προφανώς, απλά τα περισσότερα νομίζω πως τα χτυπάνε και τους είναι πολύ εύκολο να χτυπήσουν κιόλας και να μην καταλάβουν και τι είναι το κακό σ' αυτό που κάνουνε. Δηλαδή, μπορεί να τους εξηγήσαμε ότι δεν χτυπάμε, αλλά δεν τους ήταν και τίποτα. (Δανάη)

Σκιαγραφώντας τις δυσκολίες των παιδιών και τις προτεραιότητες που θα έπρεπε να δίνονται στην εκπαίδευσή τους με βάση αυτές, ο Στέφανος θεωρεί πολύ σημαντικές την ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ τους και την τήρηση των κανόνων της τάξης:

... να μάθουν την καθημερινότητα, τη διατροφή, την καθαριότητα, το παιχνίδι, την ομαδικότητα, πώς παίζουμε, όλα αυτά είναι σημαντικά γι' αυτά τα παιδιά, γιατί δεν τα ξέρουν [...] δεν ξέρουν τι σημαίνει ομαδικότητα, τι σημαίνει να χωριζόμαστε, τι σημαίνει πάμε τουαλέτα και γυρνάμε, κανόνες, όλα αυτά είναι πολύ σημαντικά να τα μάθουν εξαρχής, όσο γίνεται... (Στέφανος)

Τι αποκόμισαν από την εμπειρία της πρακτικής άσκησης στη ΔΥΕΠ

Από τις απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες σε σχετικό ερώτημα, φαίνεται πώς η πρακτική άσκηση στη ΔΥΕΠ επηρέασε την προσωπική αλλά και την επαγγελματική τους ταυτότητα. Σε προσωπικό επίπεδο, ο Στέφανος θεωρεί ότι η εμπειρία αυτή τον «ενδυνάμωσε», ενίσχυσε την αυτοεκτίμησή του, την πίστη του στους ανθρώπους και στο «μέλλον της ανθρωπότητας»:

... απλά με ενδυνάμωσε [...] με έκανε να πιστεύω πιο πολύ σ' εμένα, να πιστεύω πιο πολύ στους ανθρώπους, στο μέλλον, σε αυτή την ανθρωπότητα [...] έχουμε όλα τα θετικά συναισθήματα...

Για την Παυλίνα και τη Δανάη, η αναγνώριση των δύσκολων συνθηκών κάτω από τις οποίες διαβιούν τα παιδιά και οι οικογένειές τους στη ΔΥΕΠ ενίσχυσε το ενδιαφέρον τους για εθελοντισμό και την αλληλεγγύη τους προς όσους και όσες χρειάζονται υποστήριξη. Για τη δεύτερη, μάλιστα, η παροχή βοήθειας σε όσους και όσες τη χρειάζονται, όχι απαραίτητα στο πεδίο της εκπαίδευσης, είναι ένας τρόπος να συμμετέχει σε έναν γενικότερο αγώνα για κοινωνική αλλαγή:

... σίγουρα γενικά το 'χω πολύ με τον εθελοντισμό, αλλά γενικά νομίζω με ευαισθητοποίησε πολύ περισσότερο [...] με άγγιξε πάρα πολύ με τα παιδιά που δεν είχαν να φάνε στο σχολείο [...] έρχονταν στο σχολείο και καθόμασταν να φάμε και δεν είχαν κάτι να βγάλουν να φάνε από την τσάντα [...] παιδιά που δεν είχαν μπουφάν και σ' το έλεγαν κάθε μέρα, «εγώ δεν έχω μπουφάν», όταν λέγαμε «βάλτε τα μπουφάν να βγούμε έξω»... (Παυλίνα)

Εμένα με ενδιαφέρει να βοηθήσω όντως ανθρώπους οι οποίοι θέλουνε έτσι το κάτι παραπάνω [...] Με τραβάει αυτό. Θέλω να βοηθήσω. Και όχι πάντα σε θέμα του σχολείου, γενικότερα να βοηθήσουμε. Νιώθω ότι έτσι θα μπορέσω να προσφέρω πραγματικά σ' αυτή τη δόλια κοινωνία που τόσα περνάει. Αυτό. Το λιθαράκι μου, as πούμε, στη ζωή. (Δανάη)

Σε σχέση με την επαγγελματική τους ανάπτυξη, οι συμμετέχοντες δηλώνουν ότι η πρακτική άσκηση στη ΔΥΕΠ ενθάρρυνε και ενίσχυσε το ενδιαφέρον τους να εργαστούν με παιδιά-πρόσφυγες:

Εγώ πέρασα πάρα πολύ ωραία [...] εγώ νόμιζα ότι θα ήταν πάρα πολύ δύσκολο λόγω της γλώσσας και έλεγα πώς θα συνεννοηθούμε με αυτά τα παιδιά, πώς θα δουλέψουμε και, εντέλει, άμα μπορούσα να αποφασίσω σήμερα πού θα 'θελα να δουλέψω, θα 'θελα να πάω εκεί. (Παυλίνα)

Ήξερα ότι θέλω να ασχοληθώ έτσι με τέτοιες ομάδες παιδιών. Τώρα, εντάξει, είμαι σίγουρη ότι θέλω να κάνω κάτι πάνω σ' αυτό... (Δανάη)

Για τον Στέφανο, ο οποίος έχει εργαστεί στο παρελθόν σε διαφορετικά επαγγελματικά περιβάλλοντα, αλλά ποτέ ξανά με παιδιά προσχολικής ηλικίας, η πρακτική άσκηση στη ΔΥΕΠ τον βοήθησε να υπερνικήσει τον αρχικό του φόβο να αλληλεπιδρά με παιδιά αυτής της ηλικίας:

Ήθελα να ασχοληθώ με ενήλικες, άτομα με αναπηρία [...] αλλά, έτσι όπως ξεκινήσαμε να κάνουμε τον σχεδιασμό, το είδα ότι είναι πολύ δημιουργικό, το ένιωσα, οπότε τότε άρχισε να μου γεννάται αυτή η επιθυμία και τότε εκεί ήταν το τελειωτικό, να δω εάν εγώ μπορώ να συνδεθώ με παιδιά, γιατί έχω φοβίες, κάποιες φορές, οπότε είδα ότι αυτές οι φοβίες που μπορεί να είχα μέσα σε δύο μέρες καταρρίφθηκαν και πήγε πολύ εύκολα. (Στέφανος)

Η πρακτική άσκηση στη ΔΥΕΠ συνέβαλε επίσης στην αναγνώριση και την εκτίμηση της εκπαίδευσης των παιδιών-προσφύγων και της αναγκαιότητας να γνωρίσουν και να κατανοήσουν το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον των παιδιών-προσφύγων:

Απλά τουλάχιστον έχουν [...] ένα σχολείο, που άλλα παιδιά δεν έχουν ούτε αυτό το σχολείο, που τώρα, εντάξει, ένα κοντέινερ είναι ένα κοντέινερ [...] Έχει πράγματα να τους δώσει το σχολείο. Ακόμα και αυτό, λίγο η απόδραση. Δηλαδή, ήταν ένα παιδάκι το οποίο φαινόταν ότι δεν ήθελε να είναι στο σπίτι. Βαριέται στο σπίτι, θέλει να έρχεται, να περνάει καλά στο σχολείο. Ακόμα και αυτό κάτι είναι, κάτι του προσέφερε... (Δανάη)

Βασικά πλέον ψάχνω πολλά πράγματα μέσα απ' αυτό. Ακόμα το πώς, πώς είναι οι γυναίκες, πώς είναι οι άντρες, πώς είναι στο Ιράν τα πράγματα, πώς είναι στο Αφγανιστάν τα πράγματα, πώς [...] Πολύ, πολύ, πολύ... (Αλεξάνδρα)

Αρκετά ήταν επίσης τα αποσπάσματα λόγου των συμμετεχόντων που αναδεικνύουν ότι η πρακτική άσκηση στη ΔΥΕΠ συνέβαλε στον αναστοχασμό τους και στη μεταβολή των στερεοτυπικών αντιλήψεών τους σχετικά με τα παιδιά-πρόσφυγες.

Πίστευα ότι θα αντιμετωπίσουμε πολύ μεγάλο πρόβλημα στο πλαίσιο και στα όρια των παιδιών [...] Το είχα κάνει εικόνα ότι θα πήγαινα εκεί μέσα και δεν θα μπορούσαμε να μιλήσουμε καν, ότι θα θέλανε όλη την ώρα να κάνουν το δικό τους [...] Δηλαδή, το είχα πιο πολύ έτσι ανοργάνωτο. Ήταν μία χαρά τα παιδιά, ήταν πολύ καλά. Εντάξει, σίγουρα δεν γίνεται από μόνο του το παιδί [...] Δεν είναι ότι ήρθαν την πρώτη μέρα και κάθισαν και περίμεναν. Θεωρώ ότι η [νηπιαγωγός] έκανε πάρα πολύ καλή δουλειά σ' αυτό το κομμάτι. Αλλά ήταν και τα παιδιά δεκτικά [...] Δεν ήταν τα παιδιά θαύματα, ήταν απλά παιδιά... (Δανάη)

... δεν ήξερα αν θα συνεργάζονται [...] είχα ακούσει διάφορα, είχα διαβάσει διάφορα, οπότε δεν ήξερα τι θα έβρισκα [...] Το να μη συνεργάζονται, λόγω αυτών που έχουν περάσει, κάποια, να μη θέλουν καθόλου να συμμετέχουν, το ότι πρέπει να έχεις πολλή υπομονή, ενώ ήταν πιο εύκολα από ό,τι είχα ακούσει και είχα διαβάσει. (Στέφανος)

Σε σχέση με τον ρόλο τους ως εκπαιδευτικών, οι συμμετέχοντες δηλώνουν ότι η άσκηση στη ΔΥΕΠ συνέβαλε στην αναγνώριση της νοηματοδότησης των δραστηριοτήτων για τα παιδιά και της αναγκαιότητας να λαμβάνονται υπόψη τα ενδιαφέροντα και οι ανάγκες τους, αλλά και της ευελιξίας που πρέπει να διακρίνει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε μια τάξη νηπιαγωγείου. Από τα αποσπάσματα των λόγων τους φαίνεται ότι, κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης, εμπιστεύτηκαν περισσότερο τα παιδιά, εκχωρώντας τους δράση και πρωτοβουλίες, και τα προσέγγισαν με πιο ισότιμους και χαλαρούς όρους. Μάλιστα, επιχειρούν να συγκρίνουν τη στάση τους με αυτήν που είχαν κατά τη διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης το προηγούμενο ακαδημαϊκό έτος:

Ήμουν πιο πειστική νομίζω και κάπως χαλάρωσα πιστεύω. Θέλω να πιστεύω ότι με βοήθησαν σε αυτό τα παιδιά. Και να πηγαίνω λίγο [...] αυτό, η ευελιξία. Δηλαδή αυτή τη φορά κατάλαβα περισσότερο τα παιδιά και πήγαμε περισσότερο με τα δικά τους έτσι [...] ενδιαφέροντα και θέλω. Ναι, ναι, ακριβώς. Αυτό νομίζω ως νηπιαγωγός, αν ασχοληθώ έτσι, αν πάω ποτέ σε κάποιο νηπιαγωγείο, εκεί πέρα θα δώσω έμφαση, λίγο να δω τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Κάτι που δεν είχα κάνει πέρυσι. (Δανάη)

Δεν ξέρω, χαλάρωσα λίγο εκεί μέσα. Κατάλαβα ότι δεν είναι ανάγκη να γίνονται όλα κατά γράμμα. Δηλαδή, πέρυσι θέλαμε από τις 12:00 μέχρι τις 12:15 να κάνουμε [...] Εκεί πέρα λίγο κατάλαβα ότι δεν πειράζει... (Δανάη)

... ναι, όχι για να πάμε να κάνουμε διδασκαλία [...] ούτως ή άλλως και εμείς χαλαρώσαμε τόσο πολύ που δεν το πηγαίναμε τόσο κατά γράμμα, δηλαδή το χαρήκαμε τόσο πολύ [...] ήμασταν αυτό, μια ομάδα, μια παρέα [...] έτσι μας αντιμετώπιζαν τα παιδιά. (Γαυλίνα)

Κατά τα λοιπά, πολλά αποσπάσματα των λόγων, κυρίως των τριών φοιτητριών, αναφέρονται στην επικοινωνιακή σχέση και στην αλληλεπίδραση που ανέπτυξαν με τα παιδιά-πρόσφυγες η οποία ορίζεται με συναισθηματικούς όρους. Ο λόγος τους φέρνει στο φως αυτά τα οποία πήραν κυρίως οι φοιτήτριες από την επικοινωνία τους με τα παιδιά, όπως η αγάπη, η ικανοποίηση από το μεγάλο ενδιαφέρον με το οποίο τις άκουγαν («κρέμονται από τα χείλη σου») και η χαρά που άντλησαν από αυτά. Χαρακτηριστικά είναι τα ακόλουθα αποσπάσματα:

*Είναι η αγάπη. [...] Τώρα συγκινήθηκα λίγο, αλλά ναι, είναι η αγάπη. Γιατί ήταν και είναι αυθεντικά τα παιδιά [...] ότι έδιναν μια αγκαλιά, μια αγκαλιά, ότι επέλεξαν, *as* πούμε, να 'ρθουνε να μας πουν να παίξουμε μαζί τους. (Αλεξάνδρα)*

Ως δασκάλα το ένιωσα αυτό γιατί σε έχουν αλλιώς τα παιδιά σαν δασκάλα. Είσαι [...] κρέμονται από τα χείλη σου, τουλάχιστον όταν πήγα εγώ εκεί και ερχόταν η δική μας η ώρα ήταν το καλύτερό τους. (Παυλίνα)

Χαρά [...] είναι πολύ ωραίο αυτό που πήρα εγώ από εκεί [...] αυτό που μου έμεινε στο τέλος ήταν πολύ μεγάλη μου χαρά που γνώρισα αυτά τα παιδιά, αλλά όλο το υπόλοιπο [...] Για να πω απλά αγάπη, είναι πολύ κοινό και πολύ απλό, δεν το χωράει. (Παυλίνα)

Ακόμα μια φορά, οι φοιτήτριες συγκρίνουν την πρακτική άσκηση με αυτήν του προηγούμενου ακαδημαϊκού έτους, επισημαίνοντας τις διαφορές και το «δέσιμο» που ένιωσαν με τα παιδιά σε σχέση με αυτά που συνάντησαν στα συμβατικά νηπιαγωγεία.

Πέρυσι δεν είχαμε, δε δεθήκαμε έτσι με τα παιδιά, όχι [...] με ένα, δύο, μέχρι εκεί. Όμως δεν υπήρχε, δεν χτίσαμε, δεν ξέρω, αυτό το συναισθηματικό το δέσιμο, όσο εδώ, στη δομή... (Αλεξάνδρα)

Πέρα όμως από τα θετικά συναισθήματα που βίωσαν οι συμμετέχοντες, δεν εκλείπουν εκφορές του λόγου τους που μεταφέρουν το συναισθηματικό «βάρος» που τους δημιούργησε η συγκεκριμένη συνθήκη και το σοκ καθώς γνώριζαν καλύτερα τα παιδιά και τα βιώματά τους:

Πολύ με επηρέασε σίγουρα ψυχολογικά [...] Εμένα με σοκάρει ότι πολλά παιδιά ζωγράφιζαν πνιγμούς, ζωγράφιζαν όπλα, χειροβομβίδες και καράβια και θάλασσα και τέτοια πράγματα. Αυτό ήταν σαν βάρος, δηλαδή πήγαινα σπίτι και ένιωθα ότι έχω ένα βάρος που κουβαλάω, οπότε ψυχολογικά εκείνη την περίοδο που βρισκόμουνα στο νηπιαγωγείο πήγαινα σπίτι και ήταν σαν να παίρνω όλο αυτό και να το φέρνω σπίτι μου. Με έριξε αρκετά... (Παυλίνα)

Επίσης, η συναισθηματική εγγύτητα και εμπλοκή με τα παιδιά, όταν δεν οριοθετείται, μπορεί να γίνει αντιληπτή ως αδύναμο σημείο (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019), όπως αναδεικνύεται στο ακόλουθο απόσπασμα λόγου της Αλεξάνδρας:

*Ναι, εκεί, εκεί δυσκολεύτηκα, εκεί δυσκολεύτηκα. Με βοήθησε και δυσκολεύτηκα μαζί. Στο να πω ότι ωραία, έχω έρθει ως νηπιαγωγός. Εγώ είχα ξεφύγει, *as* πούμε, έπαιζα αβέρτα, πηγαίναμε από δω, από κει [...] Επιτρέπεται να το κάνει ο δάσκαλος; (Αλεξάνδρα)*

Από την άλλη, η πρακτική άσκηση στη ΔΥΕΠ για τη Δανάη είχε αποτέλεσμα την αποδόμηση της ομογενοποιητικής εικόνας που είχε κατασκευάσει για τους πρόσφυγες. Όπως δηλώνει η ίδια, η στάση των οικογενειών απέναντι στην εκπαίδευση των παιδιών τους στη ΔΥΕΠ ήταν αφορμή για αναστοχασμό και επανεξέταση των αντιλήψεών της σε σχέση με τους πρόσφυγες, τους οποίους σύμφωνα με τα λεγόμενά της «θεοποιούσε» στο παρελθόν και θεωρούσε ότι «για όλα φταίει η κοινωνία». Η φοιτήτρια καταλήγει στη διαπίστωση ότι συχνά υπάρχουν επιμέρους διαφορές μεταξύ των μελών της ίδιας ομάδας και ότι χαρακτηριστικά των οικογενειών που ανήκουν στη συγκεκριμένη ομάδα συναντούνται και σε οικογένειες που προέρχονται από την κυρίαρχη:

Είναι άνθρωποι, όπως όλοι οι άνθρωποι. Υπάρχουν καλοί γονείς, υπάρχουν και αδιάφοροι γονείς. Και, όπως υπάρχουν και στην κοινωνία μας όλα αυτά, υπάρχουν και εκεί μέσα. Δηλαδή, δεν έχω πλέον την τάση να δικαιολογήσω τους πάντες για τα πάντα. Αυτό, νομίζω πως με βοήθησε και σε αυτό [...] Θέλω να πω ότι υπάρχουν όλα τα είδη ανθρώπων εκεί μέσα, όπως υπάρχουν και σε μία κοινωνία όλα τα είδη ανθρώπων. (Δανάη)

Τα αναστοχαστικά κείμενα των συμμετεχόντων για την πρακτική άσκηση στις ΔΥΕΠ

Στην ενότητα αυτή επισημαίνονται και αναλύονται τα θέματα που προέκυψαν από την ανάλυση των αναστοχαστικών κειμένων που παραθέτουν δεκαεπτά (17) συμμετέχοντες στην τελική εργασία τους σχετικά με την εμπειρία της πρακτικής άσκησης στις ΔΥΕΠ. Αναστοχαζόμενοι οι συμμετέχοντες φαίνεται να οδηγούνται, αν και με κάποιες διαφοροποιήσεις, σε έναν ιδιαίτερα θετικό, αλλά και συγκινησιακά φορτισμένο, απολογισμό. Οι φράσεις που χρησιμοποιούν οι περισσότεροι ως εισαγωγική εκφορά, για να περιγράψουν την εμπειρία τους από την πρακτική άσκηση, είναι ενδεικτικές του πώς βίωσαν την περίοδο αυτή: «πολύ ενδιαφέρουσα», «ξεχωριστή εμπειρία», «τύχη», «τυχερή που πήρα μέρος», «η καλύτερη εμπειρία με παιδιά», «μοναδική», «πρωτόγνωρη», «πρόκληση», «εξαιρετικά πολύτιμη», «έντονη», «πήρα περισσότερα από όσα έδωσα», «ωραίες στιγμές, αναμνήσεις, εμπειρίες», «χαρά, αγάπη, συγκίνηση», «σωστή επιλογή», «όμορφη εμπειρία», «σημαντική εμπειρία», «αξέχαστη εμπειρία», «διαφορετική εμπειρία», «πλούσια, εξαιρετικά χρήσιμη εμπειρία», «εμπειρία ζωής», «ιδιαιτέρη εμπειρία», «δημιουργική περίοδος», «έντονα συναισθήματα».

Από τη θεματική ανάλυση των αναστοχαστικών κειμένων προέκυψαν τα εξής θέματα: α) συμβολή στην επαγγελματική ανάπτυξη, β) συμβολή στην προσωπική ανάπτυξη και γ) προκλήσεις (βλ. Πίνακα 1).

A. Συμβολή στην επαγγελματική ανάπτυξη

Ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων.

Σύνδεση θεωρίας και πράξης.

Ενίσχυση της αγάπης για το επάγγελμα του νηπιαγωγού.

Απόκτηση πρακτικής γνώσης και επαγγελματικής εμπειρίας.

Εμπειρία στη διαχείριση κρίσιμων καταστάσεων.

Διαφοροποίηση αντιλήψεων σχετικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού και των παιδιών.

Αναγνώριση της σημασίας της συνεργασίας των εκπαιδευτικών.

Ευαισθητοποίηση σε σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Αναγνώριση της διαφορετικότητας και της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής.

B. Συμβολή στην προσωπική ανάπτυξη

Καλλιέργεια της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας.

Αυτοβελτίωση.

Γ. Προκλήσεις

Το «γλωσσικό εμπόδιο».

Διάσταση θεωρίας και πράξης.

Αναποτελεσματικότητα της πρακτικής άσκησης.

Απαιτητική διαδικασία.

Πίνακας 1. Αποτίμηση της εμπειρίας από την πρακτική άσκηση στη ΔΥΕΠ

Οι περισσότερες αναφορές των συμμετεχόντων αναφέρονται στα οφέλη αυτής της εμπειρίας και στη συμβολή της πρακτικής τους άσκησης στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η κατηγορία αυτή είναι η μεγαλύτερη σε αντιπροσωπευτικότητα από όσες ανέδειξε η θεματική ανάλυση. Σε σχέση με τη συμβολή της πρακτικής άσκησης στην επαγγελματική ανάπτυξη, οι συμμετέχοντες αναφέρονται στην ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων, όπως ο σχεδιασμός και η υλοποίηση των δραστηριοτήτων που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών, αλλά και η αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων μέσα στην τάξη.

Αποκομίσαμε πολλά στοιχεία, για τη διαμόρφωση της ταυτότητάς μας ως νηπιαγωγοί, από την προσπάθεια σχεδιασμού και υλοποίησης δραστηριοτήτων κατάλληλων για τις ανάγκες των παιδιών, αλλά και τη συμπεριφορά μας στην αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων μέσα στο πλαίσιο της τάξης. (Φοιτ. 5)

Αρκετές είναι επίσης οι αναφορές των μελλοντικών εκπαιδευτικών σχετικά με τη συνδρομή της πρακτικής άσκησης στη σύνδεση θεωρίας και πράξης. Ο τρόπος ωστόσο με τον οποίο ορίζεται η σύνδεση αυτή νοηματοδοτείται ποικιλοτρόπως από τους συμμετέχοντες. Ένα κοινό μοτίβο είναι αυτό που αποτυπώνει τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, ως εφαρμογή της πρώτης στη δεύτερη:

Αποτέλεσε μια πρόκληση ώστε να εφαρμόσω στην πράξη όλες τις γνώσεις που έχω αποκομίσει όλα αυτά τα χρόνια και κυρίως να τις εντάξω στο πλαίσιο αυτό. (Φοιτ. 1)

Μας έδωσε μια ευκαιρία να εξασκήσουμε τις γνώσεις μας, να δοκιμάσουμε διαφορετικές προσεγγίσεις, να αξιολογήσουμε καθεμία από αυτές και να εντοπίσουμε τις πιο αποτελεσματικές. (Φοιτ. 11)

Αντίστοιχο απόσπασμα διχοτομικής προσέγγισης της θεωρίας και της πράξης είναι το ακόλουθο, στο οποίο η πρακτική άσκηση συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση των θεωρητικών γνώσεων:

Το γεγονός αυτό μας έκανε να αναλάβουμε ευθύνες και να στηριχθούμε στις δυνάμεις μας για να αναλάβουμε ένα εκπαιδευτικό έργο, γεγονός το οποίο κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης που είχα λάβει ήταν σε θεωρητικό επίπεδο και δεν καταλάβαινα ακριβώς τη σημασία της. (Φοιτ. 11)

Μια παραλλαγή του μοτίβου που παραθέσαμε είναι το ακόλουθο, στο οποίο αναγνωρίζεται αφενός η επάρκεια των θεωρητικών γνώσεων για την εφαρμογή μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας και αφετέρου η αναστοχαστική διαδικασία που ενεργοποίησε η πρακτική άσκηση:

... με την πρακτική μας είχαμε τη δυνατότητα να μπούμε σε μια διαδικασία αναστοχασμού προκειμένου να εξακριβώσουμε αν τελικά μας ταιριάζει το συγκεκριμένο επάγγελμα και αν μπορούμε να εφαρμόσουμε όσα θεωρητικά μάθαμε κατά τη διάρκεια της φοίτησής μας στο Πανεπιστήμιο. (Φοιτ. 14)

Η πρακτική άσκηση φαίνεται επίσης να συμβάλλει στην επικύρωση της επιθυμίας και της θέλησης να ακολουθήσουν οι συμμετέχοντες μελλοντικά το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Στο ακόλουθο απόσπασμα, η φοιτήτρια δηλώνει ρητά ότι η διδασκαλία σε ΔΥΕΠ λειτούργησε ενισχυτικά στην επιθυμία της να ακολουθήσει το συγκεκριμένο επάγγελμα στο μέλλον:

Σε σύγκριση με τις πρώτες μέρες νιώθω πιο έτοιμη να αναλάβω ένα εκπαιδευτικό έργο και έχω μεγάλη επιθυμία να συνεχίσω στον κλάδο μου. Κάτι που θεωρώ ότι με βοήθησε στη διδασκαλία σε δομές είναι η επιθυμία μου να συνεχίσω ως νηπιαγωγός να βοηθάω τα παιδιά να προσαρμοστούν σε μια άλλη χώρα και να μην αντιμετωπίσουν τόσες δυσκολίες καθώς θα μεγάλωνουν. (Φοιτ. 12)

Ένας σημαντικός αριθμός αποσπασμάτων λόγου αναφέρεται επίσης στη δυνατότητα που παρέχει η πρακτική άσκηση να λειτουργήσουν οι συμμετέχοντες ως εκπαιδευτικοί στο νηπιαγωγείο, αναλαμβάνοντας διδακτικά καθήκοντα και προσεγγίζοντας βιωματικά το επάγγελμα του νηπιαγωγού:

Οι γνώσεις που αποκομίσαμε ήταν πολλές και δεν μπορείς να τις αποκτήσεις διαβάζοντας απλά ένα βιβλίο... (Φοιτ. 12)

Είχα την ευκαιρία να αναλάβω την ευθύνη για την πραγματοποίηση της εκπαιδευτικής πράξης για κάποιο χρονικό διάστημα, αποκτώντας εφόδια για το επάγγελμά μου και ανακαλύπτοντας όχι μόνο τα όρια, τις δυνατότητες και τις αντοχές του εαυτού μου, αλλά και τους σκοπούς και τις αξίες της εκπαίδευσης γενικότερα. (Φοιτ. 10)

Σημαντικός επίσης είναι ο αριθμός των αποσπασμάτων λόγου των μελλοντικών εκπαιδευτικών που αναφέρεται στην εμπειρία που απέκτησαν από τη διαχείριση κρίσιμων καταστάσεων. Ενδεικτικό είναι το ακόλουθο απόσπασμα:

Νιώθω ότι η πρακτική άσκηση με βοήθησε στο να εμπιστευόμαι παραπάνω τις ικανότητές μου, να λειτουργώ με ευέλικτο τρόπο κάτω από όχι ιδανικές και λειτουργικές συνθήκες, ενώ απέκτησα περισσότερη πειθαρχία στο να ανταπεξέρχομαι παρά τις δυσκολίες. (Φοιτ. 15)

Οι ιδιαίτερες συνθήκες που έπρεπε να αντιμετωπίσουν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί στις ΔΥΕΠ φαίνεται να ενίσχυσαν τον αναστοχασμό τους και να κινητοποιήσαν τη σκέψη τους για την εξεύρεση τρόπων και διαδικασιών που θα διευκόλυναν την επικοινωνία με τα παιδιά, την ευημερία και τη μάθησή τους, επηρεάζοντας δημιουργικά την προσωπική και επαγγελματική τους ταυτότητα:

Δεν ήταν πάντα εύκολη η επικοινωνία με τα παιδιά, αλλά η δημιουργική αγωγή να βρω καθημερινά κατάλληλους τρόπους επαφής μαζί τους με κάλυπτε συναισθηματικά και μου δημιουργούσε αίσθημα πληρότητας και ικανοποίησης για τον εκπαιδευτικό μου ρόλο κατά τη διάρκεια της πρακτικής. (Φοιτ. 16)

Η συγκεκριμένη συνθήκη ως έναυσμα ενεργοποίησης αναστοχαστικών διαδικασιών μπορεί να οδηγήσει στη συνειδητοποίηση της σημασίας του ρόλου των εκπαιδευτικών και στη μεταβολή των αντιλήψεων των μελλοντικών εκπαι-

δευτικών για τον ρόλο των παιδιών. Ενδεικτικά παραθέτουμε το ακόλουθο απόσπασμα:

Μου έγινε ξεκάθαρο για ποιον λόγο ένας εκπαιδευτικός θεωρείται ο «σημαντικός άλλος» στη ζωή ενός παιδιού, ειδικά σε επίπεδο προσχολικής ηλικίας. Είναι η ηλικία που λαμβάνονται οι πρώτες γνώσεις και που το παιδί γνωρίζει τον κόσμο γύρω του μέσα από τη δική μας οπτική. Αυτό καθιστά τον ρόλο μας ακόμη πιο σημαντικό αλλά και την ευθύνη που φέρουμε απέναντί τους, για τη σωστή μεταλαμπάδευση των γνώσεων αλλά και τη διαχείριση κρίσιμων καταστάσεων [...] Επρόκειτο για μια διαδικασία που πολλές φορές μπορεί να μας φόρτιζε, αλλά το ότι προσφέρεις έστω και την παραμικρή βοήθεια αποφέρει ιδιαίτερα συναισθήματα [...] πολλές φορές βάζεις τον εαυτό σου στη θέση ενός παιδιού για να κατανοήσεις ακριβώς τον τρόπο που δουλεύει ή σκέφτεται. Με αυτό τον τρόπο κατέστη σαφές ότι τα παιδιά δεν είναι απλά παθητικοί δέκτες, ακόμη και στην περίπτωση διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου. Αντιθέτως, παίρνουν αλλά και δίνουν πολλά κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, καθορίζοντας σε πολλές περιπτώσεις την εξέλιξη της και μάλιστα προς το καλύτερο. Θα έλεγα πως είναι μια αμφίδρομη διαδικασία, όπου και οι δύο πλευρές συμβάλλουν για το αποτέλεσμα. (Φοιτ. 13)

Παρά τις αντιφάσεις που εμπεριέχονται στον λόγο της φοιτήτριας σχετικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού (π.χ. μεταλαμπαδευτής γνώσεων από τη μια και ισότιμο μέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας από την άλλη) και τις στερεοτυπικές αντιλήψεις σχετικά με τα παιδιά-πρόσφυγες (π.χ. τα παιδιά δεν είναι απλά παθητικοί δέκτες, ακόμα και στην περίπτωση διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου), είναι εμφανές ότι η πρακτική άσκηση στις ΔΥΕΠ μοιάζει να λειτουργεί ως μια ευκαιρία ανάλυσης και επαναξιολόγησης των αντιλήψεων των συμμετεχόντων σχετικά με τους ρόλους των πρωταγωνιστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Επιπρόσθετα, η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε τη σημασία που αποδίδουν οι συμμετέχοντες στη συνεργασία των εκπαιδευτικών:

Σημαντική ήταν η συνεργασία μεταξύ μας, καθώς υπήρχε αλληλοβοήθεια σε διάφορες καταστάσεις σχεδιασμού και υλοποίησης και η σύνθεση διαφορετικών αντιλήψεων έφερνε πάντα το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα [...] Σε ένα τέτοιο περιβάλλον είναι δύσκολο να μπορέσεις σαν μονάδα να παρατηρείς και να βοηθάς, ενώ η συνεργασία σε βοηθά να αντιμετωπίζεις πιθανά εμπόδια και να εξελίσσεσαι ίσως πιο γρήγορα και πολύπλευρα. (Φοιτ. 5)

Μέσα από τη συνεργασία για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του προγράμματος, βλέπεις και τον τρόπο σκέψης και διαχείρισης ενός άλλου από-

μου που μπορεί να σκέφτεται διαφορετικά από εσένα και αυτό έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Επιπλέον, η παρουσία ενός συνεργάτη σε βοηθάει συχνά να απεμπλακείς από δύσκολες καταστάσεις που δεν μπορείς να δεις καθαρά εκείνη τη στιγμή. (Φοιτ. 6)

Τέλος, η εκπαιδευτική εμπειρία με τα παιδιά-πρόσφυγες φαίνεται να ενισχύει την ευαισθητοποίησή τους σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, την αποδοχή της ετερότητας και τη διαχείρισή της, καθώς και με την αναγκαιότητα υιοθέτησης μιας διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης. Η εμπειρία αυτή στάθηκε αφορμή να αναστοχαστούν τη σημασία της εκπαίδευσης των παιδιών-προσφύγων, ενώ για κάποιους αποτέλεσε κίνητρο να ασχοληθούν με την εκπαίδευση παιδιών-προσφύγων ή να συνεχίσουν τις σπουδές τους σε αυτό το πεδίο:

... κατανόησα τη σημασία που έχει για αυτά η ύπαρξη ενός χώρου όπου μαθαίνουν και αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους σε δομημένα πλαίσια σχολείου, καθώς και η επίδραση που έχει σε αυτά το Νηπιαγωγείο και γενικότερα η εκπαίδευση. (Φοιτ. 2)

Εγώ προσωπικά επιβεβαιώθηκα στο ότι είναι ένα επάγγελμα που μου ταιριάζει, αλλά και ότι είναι πιο δύσκολο απ' ό,τι περίμενα, ενώ μάλιστα μετά την πρακτική στη ΔΥΕΠ θα ήθελα να ασχοληθώ με την εκπαίδευση παιδιών-προσφύγων και ίσως να συνεχίσω τις σπουδές μου σε αυτό το κομμάτι. (Φοιτ. 14)

Η πρακτική άσκηση στις ΔΥΕΠ λειτούργησε επίσης ως ευκαιρία να παρατηρήσουν, να αναγνωρίσουν, να σεβαστούν τις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών-προσφύγων και να επιχειρήσουν να τις διαχειριστούν:

Καταλαβαίνεις πως αυτονομία για σένα πράγματα δεν είναι για τους άλλους και μαθαίνεις να είσαι πιο δεκτικός και προσαρμοστικός. (Φοιτ. 6)

Μέσα από τη συγκεκριμένη πρακτική αντιλήφθηκα πόσο σημαντικό είναι ο εκπαιδευτικός να διαθέτει ετοιμότητα και να μην βασίζεται μόνο σε προσχεδιασμένο πρότυπα διδασκαλίας. Η κάθε τάξη είναι διαφορετική και έχει διαφορετικές ανάγκες και επομένως ο εκπαιδευτικός προσαρμόζεται σε αυτή. (Φοιτ. 9)

Από την πρακτική κατάλαβα πόσο σημαντική είναι η παρατήρηση και η καλή γνώση του πλαισίου της τάξης, ώστε να σχεδιάζονται δραστηριότητες που έχουν νόημα για τα παιδιά, καθώς στα τρία τμήματα του σχολείου που πήγαν φοιτήτριες είχαν όλα μεταξύ τους διαφορετικές ανάγκες. (Φοιτ. 4)

Πέρα από τη συμβολή της στην επαγγελματική ανάπτυξη, η πρακτική άσκηση στη ΔΥΕΠ συνέβαλε στην προσωπική ανάπτυξη των υποκειμένων. Οι συμμετέχοντες αναφέρονται στην αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας που επέφερε η αντιμετώπιση των δυσκολιών στο συγκεκριμένο πλαίσιο, αλλά και στην αυτοβελτίωσή τους σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο:

Δεν ξέρω κατά πόσο νιώθω έτοιμη να εργαστώ ως νηπιαγωγός ακόμη, πάντως νιώθω περισσότερη εμπιστοσύνη σ' εμένα πλέον, ότι μπορώ να τα καταφέρω. (Φοιτ. 15)

Έπειτα από την εμπειρία της συγκεκριμένης πρακτικής, μπορώ να πω με βεβαιότητα ότι βίωσα μια εμπειρία ζωής που, παρά τις δυσκολίες που αντιμετώπισα και πριν αλλά και κατά τη διάρκεια της πρακτικής, θα επέλεγα ξανά το ίδιο νηπιαγωγείο. Αυτή η εμπειρία με βελτίωσε και ως άνθρωπο και ως εκπαιδευτικό. (Φοιτ. 14)

Στο τρίτο θέμα που προέκυψε από την ανάλυση δεδομένων, ομαδοποιήθηκαν τα αποσπάσματα λόγου των συμμετεχόντων όπου εντοπίζονται αναφορές σχετικά με τις προκλήσεις που είχαν να αντιμετωπίσουν κατά τη διάρκειά της πρακτικής τους άσκησης, τα οποία αντιπροσωπεύουν μια πολύ μικρότερη κατηγορία σε σύγκριση με τα δύο προηγούμενα θέματα.

Κατά τη διάρκεια της πρακτικής, τα διαφορετικά ωράρια του νηπιαγωγείου, η άγνοια που είχαμε στη αρχή για τις συνθήκες που επικρατούσαν στη δομή, η απουσία γλωσσικής επικοινωνίας, οι πολλές διαφορετικές συνήθειες και κουλτούρες μέσα στην ίδια τάξη, η απουσία εξοπλισμού ήταν παράγοντες που με άγχωσαν και αμφισβήτησα τη δουλειά που είχα κάνει όλη τη χρονιά αλλά και τις ίδιες μου τις δυνατότητες. (Φοιτ. 14)

Την πρώτη εβδομάδα δυσκολεύτηκα αρκετά και είχα στεναχωρηθεί που δεν μπορώ να επικοινωνήσω καλά με τα παιδιά και δεν είχα προετοιμαστεί όπως θα έπρεπε. (Φοιτ. 8)

Ενώ καταφέρναμε με μια σειρά από τρόπους να επικοινωνήσουμε, το ζήτημα αυτό συχνά δεν μας επέτρεπε να αναπτύξουμε κάποιες δραστηριότητες. (Φοιτ. 9)

Οι αναφορές στη δυσκολία που βίωσαν και στο άγχος των πρώτων ημερών ή λίγο πριν ξεκινήσουν την πρακτική άσκηση αποκαλύπτουν την αμηχανία που τους προκάλεσε η πρωτόγνωρη εμπειρία και η διαχείρισή της:

Η πρακτική άσκηση στο μεγαλύτερο μέρος της ήταν μια αγχώδης περίοδος, τόσο η περίοδος προετοιμασίας για αυτή, όσο και η πρακτική άσκηση. (Φοιτ. 8)

... την πρώτη εβδομάδα της πρακτικής μου άσκησης, ένιωσα αμήχανη, παγωμένη, σε κάποια φάση ακόμη και ανίκανη να αναλάβω την εκπαίδευση της συγκεκριμένης τάξης. (Φοιτ. 9)

Το άγχος της ανάληψης εκπαιδευτικού έργου και η ανάγκη επιβίωσης στην τάξη πιθανόν να εξηγεί και τα όσα δηλώνουν οι συμμετέχοντες σχετικά με τη διάσταση θεωρίας και πράξης που αντιμετώπισαν κατά τη διάρκεια της άσκησής τους:

Οι πρώτες μέρες ήταν ιδιαίτερα δύσκολες, καθώς η πρακτική είναι διαφορετική από τη θεωρία. (Φοιτ. 11)

... υπάρχει ένα χάσμα ανάμεσα στην εκπαίδευσή μας, σε αυτά που μαθαίνουμε κατά τη διάρκεια των σπουδών μας και στον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζονται. (Φοιτ. 8)

Κατά τα λοιπά, ορισμένοι συμμετέχοντες αναφέρονται στην αναποτελεσματικότητα της πρακτικής άσκησης, καθώς δεν είχε το προσδοκώμενο αποτέλεσμα, όπως και στην απαιτητικότητά της σε σύγκριση με αυτή στα συμβατικά νηπιαγωγεία:

Όλη αυτή η εμπειρία της διδασκαλίας σε μια σχολική τάξη δεν θεωρώ ότι μου πρόσφερε την απαραίτητη γνώση και σιγουριά για να αναλάβω από εδώ και πέρα τον ρόλο της νηπιαγωγού και να ανταπεξέλθω στο εκπαιδευτικό έργο. Αν έκανα την πρακτική μου σε ένα τυπικό νηπιαγωγείο, ίσως ένιωθα πιο σίγουρη. (Φοιτ. 10)

Η επιλογή αυτή έμοιαζε στην αρχή εύκολη και ανυπομονούσα να έρθει η στιγμή, όμως κατά τη διάρκειά της αντιλήφθηκα ότι, χωρίς να θέλω να μειώσω την προσπάθεια των συμφοιτητών μου, οι απαιτήσεις και οι δυσκολίες που είχα να αντιμετωπίσω εγώ και άλλοι τρεις συμφοιτητές μου που επέλεξαν το νηπιαγωγείο της δομής ήταν πολύ περισσότερες και έπρεπε να αντιμετωπίσω την κατάσταση με μεγάλη υπευθυνότητα και προσωπική έρευνα. (Φοιτ. 14)

Συμπεράσματα

Στο παρόν κείμενο επιδιώξαμε να περιγράψουμε το πλαίσιο μέσα στο οποίο διεξάγεται η πρακτική άσκηση των μελλοντικών εκπαιδευτικών του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών στις ΔΥΕΠ που λειτουργούν στην πόλη των Ιωαννίνων και να παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τη διερεύνηση των απόψεων και των στάσεών τους σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών προσχολικής ηλικίας με προσφυγικό υπόβαθρο. Ειδικότερα, επι-

χειρήσαμε μέσω της ανάλυσης του γραπτού και προφορικού λόγου (αναστοχαστικά κείμενα και ατομικές συνεντεύξεις) των υποψηφίων εκπαιδευτικών να εξετάσουμε πώς διαχειρίζονται την κοινωνικοπολιτισμική και γλωσσική διαφορετικότητα των παιδιών, σε ποιον βαθμό αναπτύσσουν τον αναστοχασμό τους και πώς αποτιμούν την εμπειρία της πρακτικής άσκησης στις ΔΥΕΠ. Η διαχείριση της κοινωνικοπολιτισμικής και γλωσσικής διαφορετικότητας των παιδιών-προσφύγων αναλύεται κυρίως μέσω των δεδομένων που αντλούνται από τις ατομικές συνεντεύξεις τους, ενώ η αποτίμηση της εμπειρίας των συμμετεχόντων και του κατά πόσο ενθάρρυνε τον αναστοχασμό τους από δεδομένα που αντλούνται από το συνολικό ερευνητικό υλικό.

Η ενσυναισθητική στάση των μελλοντικών εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά με προσφυγικό υπόβαθρο και στην εκπαίδευσή τους υποδηλώνεται στις αναφορές τους σχετικά με τους λόγους για τους οποίους επέλεξαν τη ΔΥΕΠ για την πρακτική τους άσκηση. Πρόκειται για μια συνειδητή επιλογή τους, η οποία οφείλεται, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, στο ενδιαφέρον τους για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, στα προσωπικά τους βιώματα και στο στοιχείο της πρόκλησης που αυτή εμπεριέχει. Η περιγραφή του πλαισίου από τους συμμετέχοντες ανέδειξε τις συνθήκες και τις περιστάσεις μέσα στις οποίες εντάχθηκε η εκπαιδευτική διαδικασία, οι οποίες συνοψίζονται στα εξής: α) τη συνύπαρξη παιδιών από διαφορετικές και πολλές εθνικότητες που μιλούν διαφορετικές γλώσσες και την απουσία κάποιας κοινής γλώσσας επικοινωνίας ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους και στα παιδιά, αλλά και μεταξύ των παιδιών, πλην ελαχίστων εξαιρέσεων, β) τη σχολική διαρροή, την αστάθεια της φοίτησης των παιδιών, την ξαφνική αποχώρησή τους και την έλευση νέων παιδιών, γ) την περιορισμένη γνώση των συμμετεχόντων σχετικά με την ιστορία των παιδιών και δ) την ακαταλληλότητα του εξωτερικού αλλά και εσωτερικού χώρου ως μαθησιακών περιβαλλόντων, καθώς και την έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής για την εύρυθμη λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η απουσία κοινού γλωσσικού κώδικα ήταν ένας από τους βασικούς προβληματισμούς των συμμετεχόντων, που τους δημιούργούσε άγχος και αμηχανία τις πρώτες ημέρες της πρακτικής άσκησης, Ωστόσο, η γλωσσική διαφορετικότητα δεν αποτέλεσε σύνορο ανάμεσα στους ίδιους και τα παιδιά. Πολλοί είναι οι παράγοντες που συνέβαλαν σε αυτό το αποτέλεσμα. Ίσως ο πιο σημαντικός είναι η δεκτικότητα που επέδειξαν οι συμμετέχοντες απέναντι στην πολλαπλότητα των γλωσσών και η συναισθηματική εγγύτητα που ανέπτυξαν με τα παιδιά, η διάθεση να επικοινωνήσουν με άλλες μορφές πέραν της λεκτικής επικοινωνίας (π.χ. γλώσσα του σώματος, εικόνες κ.λπ.) και από την άλλη οι αναπτυγμένες δεξιότητες μη λεκτικής επικοινωνίας που διέθεταν τα ίδια τα παιδιά, η

εξοικειώσή τους με την πολυγλωσσία και η ικανότητά τους να μαθαίνουν πολύ γρήγορα ένα βασικό λεξιλόγιο στα ελληνικά (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2019).

Άλλες πρακτικές που συνέβαλαν στη διαχείριση της γλωσσικής διαφορετικότητας ήταν η αποδοχή από τους συμμετέχοντες του γλωσσικού ρεπερτορίου των παιδιών, η οποία λειτούργησε ως σκαλωσιά μάθησης και διευκόλυνε τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Στους παράγοντες που διευκόλυναν τη διαχείριση, θα πρέπει να προσθέσουμε την υποστήριξη που πρόσφεραν οι νηπιαγωγοί της τάξης στους συμμετέχοντες, αλλά και το γεγονός ότι η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας δεν είναι τόσο απαιτητική όσο σε άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Αναφορικά με τις διδακτικές πρακτικές που υιοθέτησαν οι συμμετέχοντες, φαίνεται ότι λειτούργησαν με βάση ένα ανοικτό αναλυτικό πρόγραμμα, αναπροσαρμόζοντας το καθημερινό πρόγραμμα στις ιδιαίτερες ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των συγκεκριμένων παιδιών. Από την έναρξη της πρακτικής τους άσκησης επιχείρησαν να αναδιαμορφώσουν τον εκπαιδευτικό τους σχεδιασμό προκειμένου να ανταποκριθούν στις δραστηριότητες που προτιμούν τα παιδιά, να εφαρμόσουν πρακτικές που διευκόλυναν τη δημιουργία ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019) όπως η τήρηση σχολικών επαναλαμβανόμενων μοτίβων (ρουτίνες), μια πρακτική εδραιωμένη στη συγκεκριμένη συνθήκη, την οποία οι συμμετέχοντες ακολούθησαν αναγνωρίζοντας τη σημασία της, η διδασκαλία με τη στρατηγική της εξατομικευμένης στήριξης, η παροχή ευκαιριών για παιχνίδι, η υλοποίηση καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων και η ενθάρρυνση έκφρασης των συναισθημάτων των παιδιών, η ευελιξία σχετικά με την απαίτηση συμμετοχής όλων των παιδιών και η προσπάθεια διαμόρφωσης κανόνων της τάξης. Οι προτεραιότητες που έθεσαν ήταν η επικοινωνία, η αποδοχή και η οικοδόμηση ενός πλαισίου ασφάλειας και εμπιστοσύνης και όχι τόσο οι γνωστικοί στόχοι, προτεραιότητες οι οποίες, σύμφωνα με τις Ανδρούσου και Ασκούνη (2019), προέχουν στην εκπαίδευση παιδιών προσχολικής ηλικίας με προσφυγικό υπόβαθρο.

Όταν οι συμμετέχοντες αναστοχάζονται την εμπειρία της πρακτικής τους άσκησης στις ΔΥΕΠ, φαίνεται ότι η πλειονότητά τους την αντιλαμβάνεται ως μια ιδιαίτερα εμπλουτιστική εμπειρία τόσο σε επαγγελματικό όσο και σε προσωπικό επίπεδο. Σε προσωπικό επίπεδο, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας θεωρούν ότι η άσκηση στις ΔΥΕΠ ενίσχυσε την αυτοεκτίμησή τους και βελτίωσε την αίσθηση αποτελεσματικότητας, καθώς κατάφεραν να διαχειριστούν με επιτυχία μια πρωτόγνωρη για αυτούς κατάσταση. Η θετική στάση των παιδιών και των οικογενειών τους, παρά τις δυσχερείς εμπειρίες και τις

δύσκολες συνθήκες διαβίωσής τους, αποτέλεσε αντικείμενο θαυμασμού και συνέβαλε στην ψυχική ενδυνάμωση των συμμετεχόντων και την αισιοδοξία τους για το μέλλον. Η εμπειρία αυτή φαίνεται να ενισχύει την ενσυναίσθησή τους και την περιέργεια να γνωρίσουν και να κατανοήσουν την κουλτούρα των παιδιών και των οικογενειών τους. Γεννά επίσης αισθήματα αλληλεγγύης και κινητοποιεί ορισμένους από τους συμμετέχοντες να ασχοληθούν με τον εθελοντισμό και να συμβάλουν κατ' αυτό τον τρόπο στην κοινωνική αλλαγή. Πρόκειται, όπως λένε χαρακτηριστικά, για μια «εμπειρία ζωής» που συνέβαλε στην αυτοβελτίωσή τους. Τα συγκεκριμένα ευρήματα συμβαδίζουν με αρκετά άλλων ερευνών που αφορούν εκπαιδευτικούς από διαφορετικές εκπαιδευτικές βαθμίδες (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

Σε επαγγελματικό επίπεδο, η εμπειρία της πρακτικής άσκησης αποτέλεσε μια ευκαιρία για τη διεύρυνση της επαγγελματικής μάθησης των συμμετεχόντων. Τα δεδομένα από τις ατομικές συνεντεύξεις αναδεικνύουν ότι η πρακτική άσκηση στις ΔΥΕΠ συνέβαλε στη μεταβολή των αντιλήψεων των συμμετεχόντων για τις δυνατότητες των παιδιών-προσφύγων και εν γένει για τον ρόλο των παιδιών και του εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην αναγνώριση της ανοιχτότητας και της ευελιξίας που πρέπει να χαρακτηρίζουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Για ορισμένους, το δυνατό σημείο αυτής της εμπειρίας είναι η επικοινωνιακή σχέση και η αλληλεπίδραση που ανέπτυξαν με τα παιδιά και τα όσα αποκόμισαν από την επαφή μαζί τους. Για κάποιους άλλους, η πρακτική άσκηση συνέβαλε στην αναγνώριση του κρίσιμου ρόλου της εκπαίδευσης των παιδιών με προσφυγικό υπόβαθρο και ενίσχυσε το ενδιαφέρον τους να εργαστούν με τα συγκεκριμένα παιδιά. Ορισμένα από τα θέματα αυτά αναδύονται και στα δεδομένα που προκύπτουν από την επεξεργασία των αναστοχαστικών κειμένων των υποψηφίων εκπαιδευτικών. Η άσκηση στις ΔΥΕΠ θα λέγαμε πως λειτούργησε για ορισμένους εκπαιδευόμενους ως *αποπροσανατολιστική εμπειρία*, μια εμπειρία δηλαδή που κλονίζει βεβαιότητες, αποσταθεροποιεί, εφόσον συγκρούεται με προηγούμενα πλαίσια αναφοράς, και οδηγεί στον μετασχηματισμό τους (Mezirow, 1997), συμβάλλοντας στην ανανέωση των οπτικών τους για τον ρόλο τους ως εκπαιδευτικών και τη σύνθετη φύση της διδασκαλίας. Τα διλήμματα με τα οποία ήρθαν αντιμέτωποι κατά τη διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης τους βοήθησαν να αναγνωρίσουν στις πρακτικές τους τις άδηλες παραδοχές τους, να τις διερευνήσουν και να οικοδομήσουν έτσι νέα επαγγελματική γνώση. Η αναστοχαστική αυτή διαδικασία παρείχε κίνητρα για τη σταδιακή οικοδόμηση του επαγγελματικού εαυτού, ο οποίος άρχισε να συνδέεται με την έννοια της δέσμευσης, βελτιώνοντας την αίσθηση της αποτελεσματικότητας και της ετοιμότητας για τη διδασκαλία (*«μου έγινε ξεκάθαρο για ποιον λόγο ένας*

εκπαιδευτικός θεωρείται ο “σημαντικός άλλος” στη ζωή ενός παιδιού, ειδικά σε επίπεδο προσχολικής ηλικίας. [...] Αυτό καθιστά τον ρόλο μας ακόμη πιο σημαντικό αλλά και την ευθύνη που φέρουμε απέναντί τους»).

Πέραν όμως της συμβολής της πρακτικής άσκησης στην αναγνώριση της διαφορετικότητας και στην ευαισθητοποίησή τους σε σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, πολλά αποσπάσματα λόγου των εκπαιδευομένων αναφέρονται στη συνδρομή της στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Σε αυτά συμπεριλαμβάνονται οι αναφορές των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων, τη σύνδεση θεωρίας και πράξης, την απόκτηση πρακτικής γνώσης και επαγγελματικής εμπειρίας, την εμπειρία στη διαχείριση κρίσιμων καταστάσεων, την αναγνώριση της συνεργασίας των εκπαιδευτικών, αλλά και στην ενίσχυση της αγάπης για το επάγγελμα του νηπιαγωγού. Τα ευρήματα αυτά είναι ιδιαίτερα σημαντικά, γιατί αναδεικνύουν ότι οι συμμετέχοντες μπορούν να περιγράψουν τους εαυτούς τους ως εκπαιδευτικούς και επομένως έχουν αρχίσει να προσδιορίζουν την επαγγελματική τους ταυτότητα. Επίσης, από τον λόγο των συμμετεχόντων αναδεικνύεται η σημασία της εμπειρίας για την επαγγελματική τους ταυτότητα («*Μέσα από αυτή τη διαδικασία νιώθω τον εαυτό μου ακόμη πιο έτοιμο να σταθεί σε μια τάξη, αλλά και να διαχειριστώ το εκπαιδευτικό έργο, καθώς η όλη διαδικασία μου προσέφερε αρκετή εξοικείωση με την τάξη, με τα παιδιά αλλά και με τον ρόλο μου ως εκπαιδευτικού*») και την προοπτική να ακολουθήσουν το επάγγελμα του/της νηπιαγωγού στο μέλλον. Έμφαση επίσης δίνεται από κάποιους συμμετέχοντες στη σύνδεση θεωρίας και πράξης, η οποία ωστόσο γίνεται αντιληπτή ως εφαρμογή της πρώτης στη δεύτερη και όχι ως ένας διάλογος της θεωρίας με υφιστάμενες πεποιθήσεις και πρακτικές. Παράλληλα, οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν τη σημασία της συνεργασίας τους με τους/τις συμφοιτητές/τριές τους στο συγκεκριμένο μαθησιακό περιβάλλον και στην αντιμετώπιση απαιτητικών και πρωτόγνωρων συνθηκών, ένα εύρημα που επιβεβαιώνεται και σε άλλη έρευνα (Androusou & Iakovou, 2020· Ανδρούσου, 2020).

Κλείνοντας, οφείλουμε να λάβουμε υπόψη και την αρνητική αποτίμηση της εμπειρίας από την πρακτική άσκηση στις ΔΥΕΠ που εκφράζει μια μικρή ομάδα συμμετεχόντων, σύμφωνα με τους οποίους η άσκηση δεν είχε το προσδοκώμενο αποτέλεσμα αναφορικά με την απόκτηση επαγγελματικής εμπειρίας, δεν συνέβαλε στην εφαρμογή της θεωρίας και ήταν ιδιαίτερα απαιτητική διαδικασία. Σε κάθε περίπτωση και με βάση τα ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν επιβεβαιώνοντας ευρήματα άλλων ερευνών (Androusou & Iakovou, 2020), φαίνεται ότι η πρακτική άσκηση σε ένα ρευστό και διαφοροποιημένο περιβάλλον όπως αυτό των ΔΥΕΠ προσφέρει τη δυνατότητα στους/τις μελλοντικούς/ές

εκπαιδευτικούς να αναγνωρίσουν την κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης, να κατανοήσουν τη σημασία της αναπροσαρμογής του εκπαιδευτικού προγράμματος με βάση τις ανάγκες της ομάδας και της συνεργασίας, να αναστοχαστούν και να αλλάξουν τις αντιλήψεις και τις πρακτικές τους ως προς τον ρόλο τους, αλλά και να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν όταν οι συνθήκες είναι απαιτητικές και πρωτόγνωρες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

- Ανδρούσου, Α. (2020). Παιδαγωγική παρέμβαση σε μια δομή φιλοξενίας προσφύγων (Ελαιώνας): Μια έρευνα-δράση ανάμεσα στην τυπική και μη τυπική εκπαίδευση. Στο Α. Ανδρούσου & Β. Τσάφος (Επιμ.), *Επιστήμες της Εκπαίδευσης. Ένα δυναμικό διεπιστημονικό πεδίο* (σσ. 710-727). Gutenberg.
- Ανδρούσου, Α., & Ασκούνη, Ν. (2019). Παιδιά πρόσφυγες στο νηπιαγωγείο: η σημασία της προσχολικής αγωγής. Στο Ε. Τρούκη & Μ. Δακοπούλου (Επιμ.), *Εκπαίδευση παιδιών προσφύγων: Επιμορφωτικές και Υποστηρικτικές δράσεις για την ενδυνάμωση της σχολικής κοινότητας*, Πρακτικά Ημερίδας Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (σσ. 19-28). https://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kyklus/Diapolitismiki/2019/04_10_2019/praktika_imeridas_apotelesmata.pdf
- Ανδρούσου, Α., & Αυγητίδου, Σ. (2013). Εισαγωγή. Στο Α. Ανδρούσου & Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 15-37). https://www.researchgate.net/publication/260989753_E_praktike_askese_sten_archike_ekpaideuse_ton_ekpaideutikon_Ereunetikes_prosengiseis
- Ανδρούσου, Α., Κορτέση-Δαφέρμου, Χ., & Τσάφος, Β. (2016). Η παρατήρηση ως εργαλείο των εκπαιδευτικών. Η κατανόηση του πλαισίου ως θεμέλιο για την οικοδόμηση της κατανόησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο Σ. Αυγητίδου, Μ. Τζεκάκη & Β. Τσάφος (Επιμ.), *Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται. Προτάσεις υποστήριξης της πρακτικής τους άσκησης* (τόμος 2, σσ. 41-173). Gutenberg.
- Ανδρούσου, Α., & Σφυρόερα, Μ. (2019). Από εδώ και από παντού: οι προκλήσεις για το ελληνικό σχολείο. Στο Α. Ανδρούσου, Μ. Σφυρόερα, Α. Βελλοπούλου, Σ. Δέλη, Ε. Διδάχου, Ε. Κατσικονούρη & Σ. Σαϊτη (Επιμ.), *Από Εδώ και από Παντού: εκπαιδευτικές αλλαγές και παιδαγωγικές πρακτικές για ένα ανοιχτό σχολείο*. Βιβλίο Πρακτικών 11ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΟΜΕΡ (σσ. 13-34). <https://drive.google.com/file/d/1ufInn-AjXtU1Pfyjny9EvNRLly9IVGFQ/view>

- Αυγητίδου, Σ., & Γουργιώτου, Ε. (2016). Ο εκπαιδευτικός ως στοχευόμενος επαγγελματίας. Στο Σ. Αυγητίδου, Μ. Τζεκάκη & Β. Τσάφος (Επιμ.), *Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται. Προτάσεις υποστήριξης της πρακτικής τους άσκησης* (τόμος 1ος). Gutenberg.
- Αυγητίδου, Σ., & Σιδηροπούλου, Χ. (2018). Μετασχηματίζοντας τις πεποιθήσεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα της πρακτικής άσκησης: Διαδικασίες και αποτελέσματα. Στο Ε. Γουργιώτου, Δ. Μ. Κακανά, Μ. Μπιρμπίλη & Κ. Α. Χατζοπούλου (Επιμ.), *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και Παιδαγωγικά Τμήματα, 30 χρόνια μετά: Αντιμετωπίζοντας τις νέες προκλήσεις*, Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου του Δικτύου Πρακτικών Ασκήσεων (σσ. 29-45). <http://hpnconf2018.uth.gr/>
- Βαλιαντή, Σ., & Νεοφύτου, Λ. (2017). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Πεδίο.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*. Κώδικας.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2014). *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου. Επιστημονικό Πεδίο: Πρώτη σχολική ηλικία*. <http://repository.edulll.gr/1947>
- Καμπεζά, Μ., & Σφυρόρα, Μ. (2016). Ενισχύοντας τη μάθηση των παιδιών: νοσηματοδότηση και παιχνίδι. Στο Σ. Αυγητίδου, Μ. Τζεκάκη & Β. Τσάφος (Επιμ.), *Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται. Προτάσεις υποστήριξης της πρακτικής τους άσκησης* (τόμος 3, σσ. 90-118). Gutenberg.
- Μάγος, Κ. (2022). *Το πέταγμα του Ερόλ. Κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία*. Gutenberg.
- Μαμούρα, Μ. (2023). *Προετοιμάζοντας τον αναστοχαστικό εκπαιδευτικό. Κριτική*.
- Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών (2019). *Οδηγός υποχρεωτικών πρακτικών ασκήσεων*. <https://ecedu.uoi.gr/baregulations/>
- Παπανδρέου, Μ. (2020). Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική στην προσχολική εκπαίδευση: Προκλήσεις και προοπτικές. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 6, 77-96. <https://doi.org/10.12681/dial.25547>

- Στεργίου, Λ., & Σιμόπουλος, Γ. (2019). *Μετά το κοντέινερ. Διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση προσφύγων*. Gutenberg.
- Σφυρόρα, Μ. (2007). *Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική*. ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών. <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/903>
- Σφυρόρα, Μ. (2019). Ένα σχολείο για όλα τα παιδιά. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής. Στο Α. Ανδρούσου, Μ. Σφυρόρα, Α. Βελλοπούλου, Σ. Δέλη, Ε. Διδάχου, Ε. Κατσικονούρη & Σ. Σαϊτη (Επιμ.), *Από Εδώ και από Παντού: εκπαιδευτικές αλλαγές και παιδαγωγικές πρακτικές για ένα ανοιχτό σχολείο*, Βιβλίο Πρακτικών 11ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΟΜΕΡ (σσ. 55-64). <https://drive.google.com/file/d/1uflnn-AjXtU1Pfljyny9EvNRLly9IVGFQ/view>
- Σφυρόρα, Μ. (2020). Προς μια ολιστική αντιμετώπιση της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής: Αντιλήψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 6, 119-142. <https://doi.org/10.12681/dial.25549>
- Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις κοινωνικές επιστήμες. Θεωρητικές-μεθοδολογικές συμβολές και μελέτες περίπτωσης* (σσ. 97-125). Πανεπιστήμιο Κρήτης – Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας.
- Τσιώλης, Γ. (2020). Η ποιοτική προσέγγιση στην εκπαιδευτική έρευνα. Στο Α. Ανδρούσου & Β. Τσάφος (Επιμ.), *Επιστήμες της Εκπαίδευσης. Ένα δυναμικό διεπιστημονικό πεδίο* (σσ. 610-630). Gutenberg.
- Φρυδάκη, Ε. (2013). Η πρακτική στροφή στη διδακτική άσκηση: μια υπόσχεση επαγγελματικής ανάπτυξης για εκπαιδευτικούς και φοιτητές. Στο Ε. Φρυδάκη, Θ. Κάββουρα, Ε. Μηλίγκου & Μ. Ζ. Φουντοπούλου (Επιμ.), *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών, διδακτική και διδακτική άσκηση στο τμήμα ΦΠΨ* (σ. 55-71). <https://docplayer.gr/32002463-Ekpaideysi-ekpaideytikon-didaktiki-kai-didaktiki-askisi-sto-tmima-philosofias-paidagogikis-psyhologias.html>
- Φωτοπούλου, Β. Σ. (2017). Ανιχνεύοντας την επαγγελματική ταυτότητα των προπτυχιακών φοιτητών μέσα από την πρακτική τους άσκηση. Μια εμπειρική μελέτη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 64, 164-183. <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/viewFile/9589/9630>

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

- Androusou, A., & Iakovou, M. (2020). Refugee children's integration in Greece: training future teachers to face new educational challenges, *International Journal of Early Years Education*, 28(2), 162-175. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1765090>
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper (Ed.), *APA Handbook of Research Methods in Psychology* (pp. 51-77). American Psychological Association.
- Cagliari, P., Castegnetti, M., Giudici, C., Rinaldi, C., Vecchi, V., & Moss, P. (2016). *Loris Malaguzzi and the schools of Reggio Emilia: A selection of his writings and speeches 1945-1993*. Routledge.
- Ferfolja, T. (2009). The refugee action support program: Developing understandings of diversity. *Teaching Education*, 20(4), 395-407. <https://doi.org/10.1080/10476210902741239>
- Levi, T. K. (2019). Preparing pre-service teachers to support children with refugee experiences. *Alberta Journal of Educational Research*, 65(4), 285-304.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New directions for adult and continuing education*, 1997(74), 5-12.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Basic Books.
- Zeichner, K. (2005). The Agenda for Teacher Education. In M. Cochran-Smith & K. Zeichner (Eds.), *Studying Teacher Education. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 737-759). Lawrence Erlbaum.

Νηπιαγωγείο ΔΥΕΠ: Ένα σχολείο που μας δίδαξε πολλά

ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ ΒΑΚΟΠΟΥΛΟΥ vakoroulouparaskevi@gmail.com
ΕΛΕΝΗ ΜΠΟΓΡΗ e.mpogri@gmail.com
Απόφοιτες Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Η επιλογή για πρακτική άσκηση σε μια ΔΥΕΠ

Από τη σκέψη στην πράξη: κίνητρα και συναισθήματα

Τον Μάρτιο του 2023, στο πλαίσιο του μαθήματος Διδασκαλία Εφαρμογές I και της υποχρεωτικής πρακτικής άσκησης του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, μας δόθηκε η ευκαιρία να επιλέξουμε ως φορέα για την πρακτική μας άσκηση διάρκειας ενός μήνα μια ΔΥΕΠ (Δομή Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων), αντί για ένα τυπικό νηπιαγωγείο των Ιωαννίνων. Η δυνατότητα αυτή κέντρισε αμέσως το ενδιαφέρον μας, ενώ το πρώτο συναίσθημα που μας γεννήθηκε ήταν η αγωνία, διότι καμία από τις δυο μας δεν γνώριζε τις συνθήκες που επικρατούν γενικά σε μία δομή προσφύγων και το πλαίσιο στο οποίο καλούμασταν να προσαρμοστούμε.

Το βασικό μας κίνητρο από την αρχή ήταν η επιθυμία μας να γνωρίσουμε τον τρόπο λειτουργίας μιας δομής προσφύγων και τις συνθήκες που επικρατούν σε αυτή. Επιπλέον, ήταν ένας τρόπος μέσω του οποίου θα ερχόμασταν σε επαφή με παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο που μάλιστα ζούσαν σε ιδιαίτερες συνθήκες, όπως αυτές μιας δομής προσωρινής διαμονής αιτούντων

άσυλο και προσφύγων. Έπειτα από αρκετή συζήτηση και σκέψη, αποφασίσαμε να δοκιμάσουμε αυτή την εμπειρία ξεκινώντας αμέσως την αναζήτηση και την προετοιμασία μας.

Η προετοιμασία για την πρακτική άσκηση

Πρωταρχικό μέλημά μας ήταν να συζητήσουμε τους προβληματισμούς μας με τις υπεύθυνες καθηγήτριες του Πανεπιστημίου, ώστε να έχουμε μία καθοδήγηση σχετικά με τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος για τη ΔΥΕΠ. Το κεντρικό ζήτημα που μας απασχολούσε ήταν αυτό της γλώσσας. Μας γνωστοποιήθηκε αρχικά ότι έπρεπε να προσαρμόσουμε τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών της ΔΥΕΠ, σύμφωνα με τα πρότυπα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα, η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια εκπαιδευτική προσέγγιση που αναγνωρίζει την ποικιλία των αναγκών και των δυνατοτήτων των μαθητών σύμφωνα με την οποία η διδακτική διαδικασία, τα μαθησιακά περιεχόμενα, οι μέθοδοι διδασκαλίας, οι πηγές και οι δραστηριότητες προσαρμόζονται έτσι ώστε να είναι κατάλληλα για τις διαφορετικές ανάγκες και δεξιότητες των μαθητών (Bearne, 1996, όπ. αναφ. στο Κουτσελίνη, 2006).

Βασιζόμενες στα παραπάνω δεδομένα, στο μεγαλύτερο μέρος των σχεδιασμών μας συμπεριλάβαμε δίγλωσσους πίνακες αναφοράς (βλ. εικόνα 1) με εικόνες οι οποίες διευκόλυναν την επικοινωνία και την κατανόηση των δραστηριοτήτων. Προβλέψαμε οι δραστηριότητές μας να μην είναι πολύπλοκες και να μπορούν να περιγραφούν με απλό τρόπο στα παιδιά. Επιπλέον, φροντίσαμε να μάθουμε μερικές βασικές, καθημερινές λέξεις στις τρεις ομιλούμενες γλώσσες (φαρσί, αραβικά, γαλλικά), δεδομένου ότι στο πλαίσιο μιας συμπεριληπτικής/διαπολιτισμικής προσέγγισης της εκπαίδευσης είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε και να αναδείξουμε το πολιτισμι-



Εικόνα 1. Πίνακας αναφοράς

κό, μορφωτικό και γλωσσικό κεφάλαιο των παιδιών, με βασικό σκοπό την ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους και τη μείωση πιθανών αισθημάτων ντροπής ή ακόμα και ενοχής (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Εστιάζοντας στα παραπάνω, θελήσαμε να κάνουμε τα παιδιά να νιώσουν οικειότητα και άνεση μαζί μας, δείχνοντάς τους έμπρακτα το ενδιαφέρον μας για τη γλώσσα τους και γενικότερα για τα ενδιαφέροντά τους.

Το θεσμικό - εκπαιδευτικό πλαίσιο και ο χώρος του νηπιαγωγείου

Στο συγκεκριμένο παράρτημα Νηπιαγωγείου λειτουργούσαν δύο πρωινά τμήματα, ενώ κατά τη διάρκεια της παραμονής μας δημιουργήθηκε ακόμα ένα. Τα τμήματα στεγάζονταν σε κοντέινερ και κάθε τάξη υποστηριζόταν από μία νηπιαγωγό. Το τμήμα στο οποίο βρισκόμασταν εμείς είχε συνολικά 16 παιδιά (8 αγόρια, 8 κορίτσια), τα οποία είχαν προσφυγική εμπειρία και καταγωγή από τη Συρία, τη Λαϊκή Δημοκρατία του Κονγκό, το Αφγανιστάν και το Ιράν.

Όπως αναφέρει και η Διαφέρμου (2006, όπ. αναφ. στο Ανδρούσου κ.ά., 2016), ο χώρος στον οποίο λαμβάνει χώρα η μαθησιακή διαδικασία είναι ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αισθάνονται και αντιδρούν σε διάφορες καταστάσεις. Μπορεί να δημιουργήσει ένα περιβάλλον που ενθαρρύνει τα παιδιά να αισθανθούν άνετα ή άβολα, αλλά και να δημιουργήσει ευχάριστη ή δυσάρεστη ατμόσφαιρα. Αυτό μπορεί να έχει σημαντικές επιδράσεις στον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσονται οι σχέσεις μεταξύ τους και με τους ενήλικες.



Εικόνα 2. Προαύλιο σχολείου

Στη συγκεκριμένη ΔΥΕΠ, το νηπιαγωγείο είχε διαμορφωθεί σε έναν περιφραγμένο με συρματοπλέγματα χώρο, στο εσωτερικό της δομής φιλοξενίας προσφύγων. Εξωτερικά (βλ. εικόνα 2), στο προαύλιο του σχολείου, κοντά σε άλλα 5 κοντέινερ –από τα οποία κάποια λειτουργούσαν ως τάξεις, ως τουαλέτες ή και ως γραφεία–, υπήρχε μια παιδική χαρά την οποία επισκέπτονταν τα παιδιά κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Η παιδική χαρά αποτελούνταν από μία τσουλήθρα, μία τραμπάλα και δύο κούνιες, ωστόσο τα παιδιά τις περισσότερες φορές επέλεγαν να παίξουν κάποιο ελεύθερο παιχνίδι (π.χ. κυνηγητό).

Ο εσωτερικός χώρος της τάξης στην οποία υλοποιήσαμε την πρακτική μας άσκηση, αν και μικρός, είχε διαμορφωθεί κατάλληλα ώστε να είναι ευχάριστος και προσιτός στα παιδιά. Αριστερά, μπαίνοντας στην τάξη, ήταν η γωνιά της παρεούλας και η γωνιά με τα επιτραπέζια παιχνίδια. Δεξιά, βρίσκονταν δύο τραπέζια εργασίας με καρέκλες, η γωνιά των μαθηματικών και η γωνιά της βιβλιοθήκης, στην οποία περιλαμβάνονταν και κάποια μουσικά όργανα. Στους τοίχους της τάξης ήταν αναρτημένες ζωγραφιές, ομαδικές εργασίες των παιδιών και πίνακες αναφοράς. Αν και η νηπιαγωγός με τη βοήθεια των παιδιών είχε διαμορφώσει την τάξη με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, δεν μπορούμε να παραβλέψουμε ότι η πολύ μικρή αίθουσα ήταν ακατάλληλη για τον αριθμό των παιδιών που φιλοξενούσε. Αυτό είχε αποτέλεσμα να τίθενται ζητήματα ασφαλείας καθώς, όταν μετακινούνταν πολλά άτομα ταυτόχρονα, κουνιόταν το κοντέινερ και έπεφταν ακόμα και πράγματα από τις βιβλιοθήκες. Επιπλέον, η συγκεκριμένη συνθήκη ήταν αρκετά περιοριστική ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία: Δεν ήταν λίγες οι φορές που χρειάστηκε να αναδιοργανώσουμε ή ακόμα και να παραβλέψουμε ομαδικές δραστηριότητες τις οποίες είχαμε σχεδιάσει, εφόσον δεν υπήρχε η δυνατότητα να είναι όλα τα παιδιά ταυτόχρονα όρθια.

Το σχολικό κλίμα αφορά την ατμόσφαιρα που επικρατεί σε μια σχολική μονάδα και σχετίζεται με τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ανθρώπων που συμμετέχουν σε αυτή και με τις διάφορες πτυχές του σχολικού περιβάλλοντος. Αντιπροσωπεύει το σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ακαδημαϊκών, ψυχολογικών και φυσικών παραμέτρων που υπάρχουν στο



Εικόνα 3. Εσωτερικός χώρος νηπιαγωγείου

σχολικό περιβάλλον και αντανakλούν την κουλτούρα του σχολείου (Καρακατσάνη & Τσοούνη, 2016). Το κλίμα που επικρατούσε στη συγκεκριμένη τάξη ήταν αρκετά ευχάριστο και το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου ήταν ευέλικτο. Η νηπιαγωγός συνήθιζε να οργανώνει το πρόγραμμα με βάση τις ρουτίνες, δηλαδή επαναλαμβανόμενες δράσεις (π.χ. πρωινή συζήτηση στην παρεούλα, διάλειμμα κ.ά.) που βοηθούσαν τα παιδιά να προσαρμοστούν στη λειτουργία της τάξης. Από την άλλη, έδινε τη δυνατότητα στα παιδιά να πάρουν πρωτοβουλίες και να δράσουν με βάση τα ενδιαφέροντά τους.

Η αρχή και η εξέλιξη της πρακτικής μας στο νηπιαγωγείο: Η αλληλεπίδραση με τα παιδιά, τη νηπιαγωγό και τους γονείς, τα συναισθήματα, τα προβλήματα και οι δυσκολίες που αντιμετωπίσαμε

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι, παρά το γεγονός πως είχαμε προβλέψει μια σειρά ενδεχόμενων δυσκολιών, συναντήσαμε αρκετές προκλήσεις στις οποίες κληθήκαμε να απαντήσουμε διαφορετικά. Για παράδειγμα, ένα από τα πρώτα ζητήματα που χρειάστηκε να αντιμετωπίσουμε όταν πήγαμε στη ΔΥΕΠ ήταν αυτό της επικοινωνίας, δεδομένης μάλιστα και της απουσίας διερμηνέα.

Για την επίτευξη επικοινωνίας και σύνδεσης με τα παιδιά, αρχικά επιστρατεύσαμε τη γλώσσα του σώματος. Απλές και ενδεικτικές κινήσεις, σε συνδυασμό με λιτό λεξιλόγιο (κυρίως ελληνικό, με λίγες λέξεις στα αγγλικά και τα φαρσί) και αργή εκφορά αποτέλεσαν τα βασικά μας εργαλεία. Ακόμα, η βοήθεια του μοναδικού παιδιού που μιλούσε ελληνικά σε επίπεδο μητρικής γλώσσας ήταν πολύτιμη για την ομαλή πορεία της παιδαγωγικής μας εργασίας, διότι όποτε χρειαζόταν μετέφραζε, αλλά και ξεκινούσε τις δραστηριότητες, ώστε να δουν τα υπόλοιπα παιδιά τις κινήσεις του και να αντιληφθούν τους κανόνες των δραστηριοτήτων.

Σύμφωνα με τον Cummins (2005) και τη θεωρία της αλληλεξάρτησης των γλωσσών, είναι σημαντικό να συνδυάζουμε και να λαμβάνουμε υπόψη τα γλωσσικά προσόντα του μαθητή. Στο πλαίσιο αυτής της θεωρίας, υποστηρίζεται ότι το επίπεδο γνώσης της δεύτερης γλώσσας εξαρτάται εν μέρει από το επίπεδο γνώσης της πρώτης μητρικής. Επιπλέον, η χρήση της πρώτης γλώσσας παρέχει πλαισιακή στήριξη ώστε να καταστεί δυνατόν να ενσωματωθούν νέα γλωσσικά στοιχεία στις προϋπάρχουσες γλωσσικές δομές, με αποτέλεσμα την προώθηση της σχολικής προόδου (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Στη δική μας περίπτωση, όπως αναφέραμε και προηγουμένως, στο πλαίσιο ενδυνάμωσης της σχέσης μας με τα παιδιά, επιδιώξαμε να ενισχύσουμε τις πρώτες γλώσ-

σες των παιδιών, με σκοπό να μας μάθουν ορισμένες λέξεις από τη γλώσσα τους. Αυτό είχε συνέπεια τα παιδιά να αισθανθούν πιο κοντά σε εμάς και να διευκολυνθεί η επικοινωνία μεταξύ μας. Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι η έλλειψη διδασκαλίας των γλωσσών προέλευσης στα σχολεία επηρεάζει τις γλωσσικές στάσεις που αναπτύσσουν οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο και οι οικογένειές τους. Η διατήρηση της μητρικής γλώσσας συνδέεται ασφαλώς με την ενίσχυση των δεσμών τους με την κοινότητά τους, αλλά και με τον φόβο ότι η εκμάθησή της μπορεί να δημιουργήσει εμπόδια στην ενσωμάτωσή τους ή στην κοινωνική αποδοχή τους (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

Μια επιπλέον δυσκολία που αντιμετωπίσαμε ήταν η έλλειψη επαρκούς εποπτικού υλικού και κατάλληλων υποδομών. Όπως προαναφέρθηκε, ο χώρος της αίθουσας δεν επαρκούσε για όλα τα παιδιά, καθώς γύρω από δύο σχολικά τραπέζια έπρεπε να συνεργαστούν δεκαέξι παιδιά. Το ζήτημα, λοιπόν, του περιορισμένου χώρου το διευθετήσαμε με μικρές μεταβολές στις οργανωμένες δραστηριότητες, όπως π.χ.: χωρίσαμε τα παιδιά σε ζευγάρια αντί σε ομάδες, ώστε να έχουν ευχέρεια κινήσεων. Σχετικά με τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό, προμηθευτήκαμε οι ίδιες, με δικά μας έξοδα, επαρκές υλικό για όλα τα παιδιά.

Αν και η νομική προστασία του δικαιώματος στην εκπαίδευση ισχύει για όλα τα παιδιά, οι πρόσφυγες συχνά αντιμετωπίζουν σοβαρά εμπόδια στην εγγραφή και την παρακολούθηση του σχολείου στην Ελλάδα, που σε ορισμένες περιπτώσεις φαίνονται ανυπέρβλητα (Καδιγιαννόπουλος, 2020). Σύμφωνα με πληροφορίες που μας έδωσε η υπεύθυνη νηπιαγωγός, ο αριθμός των παιδιών που βρίσκονταν στην τάξη άλλαζε διαρκώς, πράγμα που διαπιστώσαμε και εμείς οι ίδιες στην πορεία. Τα εγγεγραμμένα παιδιά δεν έμεναν σταθερά για μεγάλα χρονικά διαστήματα και αυτό οφειλόταν στις συχνές μετακινήσεις στις οποίες υποβάλλονταν οι διαμένοντες στη δομή. Ωστόσο, αρκετά συχνά, ορισμένα από τα παιδιά που βρίσκονταν στη δομή παρακολουθούσαν τα μαθήματα μόνο μία φορά την εβδομάδα, χωρίς συγκεκριμένη αιτιολογία. Το γεγονός αυτό μας είχε απασχολήσει αρκετά στην αρχή, αφού από το λίγο που γνωρίζαμε τα παιδιά είχαμε καταλάβει ότι τους άρεσε να βρίσκονται στο σχολείο, καθώς αποτελούσε μια διέξοδο γι' αυτά. Μετά από συζήτηση με τις νηπιαγωγούς και των δύο τμημάτων, συμπεράναμε ότι πολλές ήταν οι περιπτώσεις των παιδιών που μπορεί να μην είχαν αρκετά ζεστά ρούχα για να βγουν έξω τον χειμώνα, επίσης αρκετές ασθένειες τα κρατούσαν μέσα, ή ακόμα, εξαιτίας της απουσίας των γονέων τους ή κάποιου κηδεμόνα, λόγω πολύωρης εργασίας, δεν μπορούσε να εξασφαλίσει κανένας την παραμονή τους στο σχολείο. Οι αντιξοότητες αυτές, όπως είναι φυσικό, καθιστούσαν τη σταθερότητα του εκπαιδευτικού έργου ακόμη δυσκολότερη.

Η σταθερότητα και η καθημερινή ρουτίνα, όμως, αποτελούσε σημαντική συνθήκη για τα συγκεκριμένα παιδιά. Διατηρώντας ένα σταθερό πρόγραμμα, ένιωθαν ασφάλεια και αυτοπεποίθηση, διότι γνώριζαν ακριβώς τι ακολουθεί μετά από κάθε δραστηριότητα χάρη στις ρουτίνες, πράγμα που ερχόταν σε αντίθεση με τις συχνές μεταβολές που επικρατούσαν στη ζωή τους. Σύμφωνα με τις Ανδρούσου και Ασκούνη (2019, όπ. αναφ. στο Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019), στη σχολική καθημερινότητα, ειδικά για τα παιδιά προσφυγικής προέλευσης, η ασφάλεια επιτυγχάνεται όταν υπάρχουν σταθερές και προβλέψιμες συνθήκες στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, στενές σχέσεις εμπιστοσύνης με ενήλικους που λειτουργούν υποστηρικτικά, καθώς και σαφής καθορισμός και τήρηση των ορίων. Γι' αυτό, έπειτα από συνεννόησή μας με τη νηπιαγωγό, προσαρμόσαμε τον εκπαιδευτικό μας σχεδιασμό στο πρόγραμμα που ακολουθούσαν καθημερινά τα παιδιά, προκειμένου να μην διαταραχθεί η ροή του. Πρώτα γινόταν η υποδοχή των παιδιών και έπειτα πραγματοποιούνταν η πρωινή ρουτίνα από τη νηπιαγωγό του τμήματος. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά όλα τα παιδιά έλεγαν το τραγούδι της καλημέρας και κατόπιν, μέσω ενός ημερολογίου και με τη βοήθεια της νηπιαγωγού, έβαζαν στη σωστή σειρά την ημέρα, τον μήνα και τη χρονολογία. Στη συνέχεια, ένα παιδί κάθε ημέρα αναλάμβανε να πει τον καιρό, την εποχή και να ντύσει την κούκλα της τάξης με τα ανάλογα για την εποχή ρούχα. Στο τέλος της ρουτίνας, όσα παιδιά ήθελαν έλεγαν τα νέα τους. Ύστερα, αναλαμβάναμε εμείς κάνοντας μια εισαγωγή στο θέμα που θα μας απασχολούσε μέσα στην ημέρα. Ακολουθούσε η ώρα του φαγητού, το ελεύθερο παιχνίδι και το διάλειμμα. Μετά την επιστροφή από το διάλειμμα, πραγματοποιούσαμε την ημερήσια οργανωμένη δραστηριότητα. Τέλος, γινόταν η προετοιμασία και η αποχώρηση των παιδιών.

Κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας μας για την πρακτική άσκηση, είχαμε οργανώσει λεπτομερώς τις δραστηριότητες τις οποίες θα υλοποιούσαμε στην τάξη, με βάση τις εξής θεματικές: τα γεωμετρικά σχήματα, τα χρώματα και το ανθρώπινο σώμα. Ωστόσο, το μεγαλύτερο μέρος του σχεδιασμού μας χρειάστηκε να τροποποιηθεί, ώστε να ανταποκρίνεται περισσότερο στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των παιδιών. Τα παιδιά έδειξαν αρχικά μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τις δραστηριότητες που συνδυάζονταν με κίνηση και μουσική. Έτσι, εντάξαμε στο πρόγραμμά μας τη μουσική σε μεγαλύτερο βαθμό και, έπειτα από αναζήτηση, βρήκαμε και τραγούδια που συνδέονταν με τα ακούσματα των παιδιών, τα οποία προσθέσαμε στις μουσικές μας επιλογές. Εκτός από τη μουσικοκινητική, δραστηριότητες που αφορούσαν τα εικαστικά ενθουσίαζαν εξίσου τα παιδιά. Γι' αυτό τον λόγο, προμηθευθήκαμε ποικίλα υλικά (π.χ. χάντρες, πούπουλα, γκοφρέ χαρτί κ.ά.) τα οποία δεν διέθετε το νηπιαγωγείο και,

παρά το γεγονός ότι δεν τις είχαμε συμπεριλάβει εξ αρχής στον σχεδιασμό μας, προσπαθήσαμε να εμπλουτίσουμε το πρόγραμμά μας με διάφορες επιπλέον εικαστικές δραστηριότητες.



Εικόνα 4. Εικαστική δραστηριότητα

Ένα άλλο ζήτημα που μας απασχόλησε αφορούσε το πώς θα γινόμασταν δεκτές από τους γονείς και ιδιαίτερα από τα παιδιά, διότι στο στενό πλαίσιο της δομής δεν ήταν σύνηθες για τους ενήλικους, πόσο μάλλον για τα παιδιά, να συναναστρέφονται με αγνώστους. Ωστόσο, από την πρώτη κιόλας ημέρα βιώσαμε ότι δεν υπήρχε λόγος να αγωνιούμε για κάτι τέτοιο, διότι τα παιδιά μάς δέχτηκαν στην ομάδα τους και θέλησαν να μας γνωρίσουν. Μας βοήθησαν να ανακαλύψουμε τον τρόπο επικοινωνίας μαζί τους και υποδέχτηκαν με ενθουσιασμό μεγάλο μέρος των δραστηριοτήτων που προτείναμε. Παρ' όλα αυτά, μερικά παιδιά ήταν πιο απόμακρα στην αρχή και χρειαστήκαμε περισσότερο χρόνο για να τα πλησιάσουμε. Μέσω του ελεύθερου παιχνιδιού, όμως, καταφέραμε να τα προσεγγίσουμε και να ανακαλύψουμε έτσι τα ενδιαφέροντά τους. Ένα ακόμη μέσο –πέραν του ελεύθερου παιχνιδιού– που επιστρατεύσαμε για να τα πλησιάσουμε ήταν, όπως αναφέραμε και παραπάνω, αυτό της γλώσσας. Συγκεκριμένα, ζητήσαμε από τα παιδιά να μας μάθουν μερικές λέξεις από τη γλώσσα τους. Μέσω αυτής της διαδικασίας, ήρθαμε ακόμα πιο κοντά τους (αρκετές ήταν οι φορές που επιλέξαμε να παίξουμε «πέτρα-ψαλίδι-χαρτί» στα φαρσί, διότι βλέπαμε ότι τα παιδιά διασκεδάζαν με το να μιλάμε στη γλώσσα τους).

Αντίστοιχη ήταν και η υποδοχή από τη νηπιαγωγό, η συνεργασία με την οποία ήταν εξαιρετική, καθώς είχαμε την υποστήριξη και τη βοήθειά της εκεί που χρειαζόταν. Προσπαθούσε με κάθε μέσο να μας διευκολύνει και ήταν δεκτική στο να χρησιμοποιούμε τα ελάχιστα υλικά της τάξης, αλλά μας πρότεινε και ιδέες για



Εικόνα 5. Εικαστική δραστηριότητα

εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Σημαντικό ρόλο στην ομαλή συνεργασία μας έπαιξε η απόφαση να οριστούν από την αρχή οι αρμοδιότητες του καθενός, με αποτέλεσμα την ομαλή έκβαση του εκπαιδευτικού έργου.

Το παιδί, κατά την είσοδο του στο σχολείο, αλληλεπιδρά ανάμεσα σε δύο συστήματα, την οικογένεια και το σχολείο (Γιώτσα, 2006, όπ. αναφ. στο Αυγητίδου & Γουργιώτου, 2016). Σύμφωνα με την Γκλιάου-Χριστοδούλου (2005, όπ. αναφ. στο Σάχου & Χατζηδήμου, 2014), η γονική εμπλοκή αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη θετική αυτοεικόνα του παιδιού, καθώς «επιδρά θετικά στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, στη συμπεριφορά του μαθητή στο σχολείο, στην αλλαγή στις απόψεις των μαθητών σχετικά με το κλίμα στο σχολείο, στην αύξηση των κινήτρων για μάθηση, στη θετική στάση και συμπεριφορά των μαθητών, στη βελτίωση της σχέσης γονέων – μαθητή» (σ. 279). Ωστόσο, στη δική μας περίπτωση, δεν είχαμε ιδιαίτερη επαφή με τους γονείς. Υπήρξαν περιπτώσεις γονέων που ήταν απόμακροι, με τους οποίους δεν επικοινωνήσαμε καθόλου κατά τη διάρκεια της πρακτικής μας. Υπήρξαν και περιπτώσεις γονέων με τους οποίους επιδιώξαμε την επικοινωνία, η οποία ήταν ευχάριστη. Για παράδειγμα, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, στο πλαίσιο μουσικών δραστηριοτήτων, θελήσαμε να εντάξουμε μουσικές που να ανταποκρίνονται στα ακούσματα των παιδιών. Προσεγγίσαμε, έτσι, τη μητέρα ενός παιδιού με σκοπό να μας βοηθήσει να βρούμε παιδικά –και όχι μόνο– τραγούδια στη γλώσσα τους. Η βοήθειά της ήταν πολύτιμη, αφού καταφέραμε να βρούμε τα κατάλληλα τραγούδια στο άκουσμα των οποίων τα παιδιά έδειξαν μεγάλο ενθουσιασμό. Τέλος, η επικοινωνία μας με τους γονείς έγινε αρχικά στα αγγλικά, αλλά και με τη βοήθεια του google translate.

Η αποτίμηση της εμπειρίας μας στη ΔΥΕΠ

Τον μήνα υλοποίησης της πρακτικής μας άσκησης, παρακολουθήσαμε τη –και συμμετείχαμε ενεργά στη– λειτουργία της ΔΥΕΠ, ενώ παρατηρούσαμε διαρκώς όλα όσα συνέβαιναν γύρω μας. Οι μετανάστες και οι πρόσφυγες συχνά ανήκουν σε ομάδες ανθρώπων που αντιμετωπίζουν κίνδυνο κοινωνικού αποκλεισμού, στις χώρες που τους φιλοξενούν (Νικολαΐδου & Τσάρπα, 2021). Με βάση τα παραπάνω, ιδιαίτερη εντύπωση μας έκανε ο τρόπος με τον οποίο συνυπήρχαν οι άνθρωποι αυτοί, ιδιαίτερα τα παιδιά με διαφορετικά κοινωνικά και γλωσσοπολιτισμικά χαρακτηριστικά, αν αναλογιστεί κανείς τις συνθήκες μέσα στις οποίες αναγκάζονται να ζουν.

Το πρώτο πράγμα που μας κέντρισε την προσοχή όταν μπήκαμε μέσα στη δομή ήταν οι συνθήκες διαβίωσης αυτών των ανθρώπων. Το σπίτι τους αποτελούσε ένα κοντέινερ, το οποίο μπορεί να φιλοξενεί ακόμα και πολύτεκνες οικογένειες. Άνθρωποι από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα καλούνταν να βρουν μεταξύ τους έναν τρόπο επικοινωνίας και συνύπαρξης. Ωστόσο, είχαν καταφέρει να κάνουν το μέρος να θυμίζει πραγματικά μια μικρή συνοικία. Έξω από κάθε «σπίτι» υπήρχε και ένας μικρός κήπος που έκανε το μέρος πιο φιλόξενο.

Εστιάζοντας στα παιδιά, το πρώτο πράγμα που μας εντυπωσίασε ήταν οι τεχνικές επικοινωνίας που είχαν αναπτύξει αυθόρμητα μεταξύ τους, ώστε να μπορούν να επικοινωνούν, παρά τη διαφορετική καταγωγή και γλώσσα τους. Βγαίνοντας έξω από το πλαίσιο του νηπιαγωγείου, ανακαλύψαμε πως πρόκειται για συνθήκη με γενική ισχύ μέσα στη δομή. Άνθρωποι κάτω από αντίξοες συνθήκες καταφέρνουν να βάλουν χρώμα σε μια γκρίζα πραγματικότητα.

Θα ήταν ουτοπικό βέβαια να εστιάσουμε μόνο στο πώς καταφέρνουν να δημιουργούν ένα πιο ανάλαφρο κλίμα οι άνθρωποι μέσα στη δομή, καθώς αυτό αποτελεί μια καθαρά προσωπική επιλογή. Πιο συγκεκριμένα, οι συνθήκες, τόσο στο νηπιαγωγείο όσο και στη δομή ευρύτερα, δεν θύμιζαν έναν τόπο φιλοξενίας προσφύγων, αλλά μία πλήρως ελεγχόμενη φυλακή. Τα παιδιά ήταν εγκλωβισμένα στον μικρόκοσμο της δομής, χωρίς να έχουν την ευκαιρία να εξερευνήσουν τον κόσμο έξω από αυτήν. Για την παραμικρή κίνησή τους, από την πιο απλή, όπως μια εκδρομή σε κάποιο αξιοθέατο της πόλης, μέχρι τη γνωριμία με ανθρώπους που διέμεναν μόλις λίγα χιλιόμετρα μακριά, έπρεπε να ακολουθηθεί μια σύνθετη γραφειοκρατική διαδικασία. Είναι παράλογο να κάνουμε συζητήσεις για την ενσωμάτωση όλων αυτών των ανθρώπων στην κοινωνία μας, την ίδια στιγμή που τους κρατάμε αποκομμένους, σχεδόν εγκλωβισμένους. Φάνταζε στα μάτια μας εντυπωσιακό ότι δεν τα παρατούσαν

και προσπαθούσαν να κάνουν καλύτερη την καθημερινότητά τους, ενώ προοδευτικά συνειδητοποιήσαμε πως αυτή η προσπάθεια ήταν η διέξοδός τους.

Μέσα από αυτή τη μοναδική εμπειρία, αποκομίσαμε και οι δύο πολλά, αρχικά ως εκπαιδευτικοί και σίγουρα ως άνθρωποι. Ως εκπαιδευτικούς, η πρακτική άσκηση μας βοήθησε σε μεγάλο βαθμό να διαχειριστούμε με ψυχραιμία συνθήκες για τις οποίες δεν ήμασταν προετοιμασμένες και να νιώσουμε με αυτό τον τρόπο σιγουριά για τους εαυτούς μας. Επιπλέον, μας έδωσε εφόδια για τη μετέπειτα διαδρομή μας στον εκπαιδευτικό χώρο τόσο μίας ΔΥΕΠ, όσο και ενός τυπικού νηπιαγωγείου. Μάλιστα, η βαθύτερη κατανόηση της διαπολιτισμικότητας, αλλά και ο τρόπος διαχείρισης πολυπολιτισμικών ζητημάτων σε ένα τυπικό νηπιαγωγείο συνιστά πλέον για εμάς κεντρικό ζητούμενο προς μία κατεύθυνση ευαισθητοποίησης εκπαιδευτικών, γονέων και παιδιών. Τέλος, αυτή η εμπειρία μάς προσέφερε το κίνητρο που αναζητούσαμε για να μελετήσουμε πληρέστερα και να εμβαθύνουμε σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και επικοινωνίας.

Ως άνθρωποι, αυτά που αποκομίσαμε ίσως είναι και τα πιο σημαντικά. Κατάλαβαμε ότι η διαφορετικότητα δεν θα πρέπει να αποτελεί εμπόδιο σε κανένα πλαίσιο αλλά, αντιθέτως, συνιστά ένα πολύτιμο εφόδιο. Επιπλέον, συνειδητοποιήσαμε ότι μία δομή προσφύγων αποτελεί μικρογραφία μιας κοινωνίας: οι άνθρωποι που συναντήσαμε δεν διαφέρουν σε τίποτε από όλους όσους έχουμε συναναστραφεί. Όπως σε κάθε κοινωνικό πλαίσιο, έτσι και σε μια δομή προσφύγων υπάρχει ποικιλία ατομικών χαρακτηριστικών που προσδιορίζουν διαφορετικούς μεν, ισότιμους δε ανθρώπους. Και έτσι ακριβώς οφείλουμε να τους αντιμετωπίζουμε.

Αν και το διάστημα του ενός μήνα που βρεθήκαμε στη ΔΥΕΠ ήταν αρκετά σύντομο, εμείς νιώσαμε μέλη αυτής της κοινότητας και προσπαθήσαμε να βρούμε τρόπους για να γίνει καλύτερη η καθημερινότητα των παιδιών, τουλάχιστον μέσα στο νηπιαγωγείο.

Συνειδητοποιήσαμε ότι, όταν μιλάμε για συμπερίληψη, είναι απαραίτητο να μην κρατάμε τα παιδιά απομακρυσμένα από το κοινωνικό σύνολο. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά νηπιακής ηλικίας είναι τα μόνα τα οποία φοιτούν σε σχολεία στο εσωτερικό της δομής προσφύγων και όχι σε τυπικά δημόσια σχολεία της περιοχής. Το γεγονός αυτό τα περιθωριοποιεί και καθιστά τη μετέπειτα κοινωνικοποίησή τους κατά τη φοίτηση σε δημοτικά σχολεία ακόμη δυσκολότερη από όσο ήδη είναι. Τα συγκεκριμένα παιδιά έχουν να αντιμετωπίσουν δυσκολίες που τα υπόλοιπα δεν καλούνται να διαχειριστούν (π.χ. γλώσσα, ρατσισμός), είναι σημαντικό λοιπόν να κάνουμε την παραμονή τους και τη μετέπειτα ένταξη

τους όσο πιο εύκολη γίνεται. Με αυτό τον τρόπο, άλλωστε, βοηθάμε και τα υπόλοιπα παιδιά, είτε να αποτινάξουν, είτε να μην υιοθετήσουν ρατσιστικές αντιλήψεις που προέρχονται από την οικογένεια ή τον περίγυρό τους, καθώς θα έχουν έρθει από μικρή ηλικία σε επαφή με τα παιδιά προσφύγων και θα έχουν δημιουργήσει δεσμούς. Επιπλέον, θεωρούμε ότι η ένταξη στοιχείων από τους πολιτισμούς των παιδιών στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα αποτελεί ζήτημα καίριας σημασίας. Συνολικά, παρά τις προσπάθειες της πολιτείας και του νομοθέτη για διαπολιτισμική προσέγγιση, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εξακολουθεί να λειτουργεί μονοπολιτισμικά και μονογλωσσικά, παραβλέποντας τον πολιτισμό και τον γλωσσικό πλούτο των αλλόγλωσσων μαθητών. Είναι αναγκαίο να επανεξετάσουμε την προσέγγισή μας ως προς τη διδασκαλία των μητρικών γλωσσών των αλλοδαπών μαθητών, καθώς και τη χρησιμότητα της ενσωμάτωσής τους στο πρόγραμμα μαθημάτων, λαμβάνοντας πάντα υπόψη τα προσδοκώμενα αποτελέσματα (Νικολάου, 2008).

Ωστόσο είναι κεφαλαιώδες, αν δεν γίνει αυτή η αλλαγή ή μέχρι να πραγματοποιηθεί, να ληφθούν κάποια διορθωτικά μέτρα στις ΔΥΕΠ. Πιο συγκεκριμένα, είναι απαραίτητο, κατά τη γνώμη μας, να υπάρξει μέριμνα για καλύτερες υποδομές –τόσο στο εσωτερικό όσο και στο εξωτερικό του σχολείου– προκειμένου να διασφαλίζεται αφενός η σωματική ασφάλεια των παιδιών, αφετέρου η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Πιστεύουμε ότι είναι σημαντικό να αυξηθεί ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός, ώστε τα παιδιά να έχουν τις ίδιες ακριβώς δυνατότητες που έχουν και τα υπόλοιπα παιδιά σε τυπικά νηπιαγωγεία, δίχως οι νηπιαγωγοί να αναγκάζονται να καταφεύγουν σε προσωρινές λύσεις καλύπτοντας πλημμελώς τις αδικαιολόγητες ελλείψεις που υπάρχουν. Τέλος, θεωρούμε ότι είναι βασικό να απλοποιηθούν οι διαδικασίες εξόδου των παιδιών από τη δομή για εκπαιδευτικούς λόγους, έτσι ώστε να έχουν τη δυνατότητα νέων ερεθισμάτων και να έρθουν πιο κοντά με την ελληνική κοινωνία.

Νιώθουμε μεγάλη ευγνωμοσύνη που καταφέραμε έστω και για λίγο να γίνουμε μέλη αυτής της κοινότητας, καθώς τα παιδιά του συγκεκριμένου σχολείου περισσότερα μας δίδαξαν, παρά τα διδάξαμε εμείς.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Ανδρούσου, Α., Κορτέση-Διαφέρμου, Χ., & Τσάφος, Β. (2016). Η παρατήρηση ως εργαλείο των εκπαιδευτικών: Η κατανόηση του πλαισίου ως θεμέλιο για την οικοδόμηση της κατανόησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο Β. Τσάφος (Επιμ.), *Διερεύνηση και κατανόηση των παραμέτρων της εκπαιδευτικής διαδικασίας* (τ. Β', μέρος 2, σσ. 41-170). Gutenberg.
- Αυγητίδου, Σ., & Γουργιώτου, Ε. (2016). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Gutenberg.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Gutenberg.
- Καδιγιαννόπουλος, Γ. (2020). Αστοχίες στο νομοθετικό πλαίσιο για την εκπαίδευση των προσφυγόπαιδων. Στο *Όψεις του σύγχρονου σχολείου: Η διαχείριση της σχολικής τάξης*, Πρακτικά Διαδικτυακού Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου 4ου ΠΕΚΕΣ Αττικής (τ. 1, σσ. 197-204). <http://4pekesat.sites.sch.gr/>
- Καρακατσάνη, Ε., & Τσούνη, Β. (2016). Αξιοποίηση της συναλλακτικής ανάλυσης ως μοντέλου συμπεριφοράς και επικοινωνίας στην διαπολιτισμική επικοινωνία διδάσκοντα και μαθητών μιας πολυπολιτισμικής τάξης. Στο *Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή*, Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης (σσ. 559-568). <https://doi.org/10.12681/edusc.247>
- Κουτσελίνη, Μ. (2006). *Διαφοροποίηση διδασκαλίας – μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας: Φιλοσοφία και έννοια, προσεγγίσεις και εφαρμογές*. Λευκωσία.
- Νικολαΐδου, Α., & Τσάρπα, Ι. (2021). Εκπαίδευση ενηλίκων προσφύγων και εναλλακτικές μέθοδοι επιμόρφωσης. Στο Α. Σοφός, Α. Κώστας, Γ. Φούζας & Β. Παράσχου (Επιμ.), *Η απότομη μετάβαση της εκπαιδευτικής μας πραγματικότητας σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Στάσεις – Αντιλήψεις – Σενάρια – Προοπτικές – Προτάσεις*, Πρακτικά 1ου Διαδικτυακού Εκπαιδευτικού Συνεδρίου (σσ. 608-617). <https://doi.org/10.12681/online-edu.3272>
- Νικολάου, Γ. (2008). Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη. Στο Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.),

Οδηγός επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή (σσ. 37-51). ΥΠΕΠΘ.

Σάχου, Μ. Ε., & Χατζηδήμου, Κ. (2014). Ζητήματα διαπολιτισμικής επικοινωνίας και εκπαίδευσης. Στο Β. Μπάρος, Λ. Στεργίου & Κ. Χατζηδήμου (Επιμ.), *Η γονική εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης* (τόμ. 7, μέρος 11, σσ. 277-280). Διάδραση.

Στεργίου, Λ., & Σιμόπουλος, Γ. (2019). *Μετά το κοντέινερ. Διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση προσφύγων*. Gutenberg.

«Μαυροτσούκαλοι σαν Πακιστανοί». Παιδιά με προσφυγική εμπειρία σε νηπιαγωγεία των Ιωαννίνων: Η οπτική προπτυχιακών φοιτητριών

ΔΕΣΠΟΙΝΑ ΑΡΓΥΡΟΠΟΥΛΟΥ deppyargy@gmail.com

ΑΛΙΚΗ ΖΟΡΜΠΑΛΑ alikizorbala@gmail.com

ΠΕΜΗ ΚΑΦΑΡΑΚΗ pemikafaraki@gmail.com

ΦΑΙΗ ΜΠΟΖΙΚΗ fayboziki@gmail.com

ΝΙΚΗ ΝΤΡΙΖΟΥ ntrizou.niki@gmail.com

ΠΟΛΥ ΠΟΛΥΜΕΝΙΔΟΥ polyplm1@gmail.com

ΔΗΜΗΤΡΑ ΣΤΑΛΙΚΑ dimi0690@gmail.com

ΜΑΡΓΙΑΝΝΑ ΧΑΛΚΗ cmargianna@gmail.com

Απόφοιτες Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Εισαγωγή

Οι εμφύλιες συρράξεις και η εμπόλεμη κατάσταση, ο αυταρχισμός και η οικονομική εξαθλίωση σε κράτη της ανατολικής Μεσογείου, της Ασίας και της Αφρικής είχαν αποτέλεσμα την πρόσφατη αύξηση των προσφυγικών και μεταναστευτικών κινήσεων προς ευρωπαϊκές χώρες. Το ζήτημα προσδιορισμού του καθεστώτος των ατόμων που εκτοπίζονται από τις εστίες τους είναι σύνθετο. Με βάση τη Σύμβαση της Γενεύης του 1951, ως πρόσφυγας ορίζεται κάθε άτομο το οποίο υφίσταται διώξεις λόγω θρησκείας, κοινωνικής τάξης, φύλου, πολιτικών πεποιθήσεων, εθνικότητας και δεν δύναται να επιστρέψει

πίσω στη χώρα καταγωγής του, διότι κινδυνεύει η σωματική του ακεραιότητα. Από την άλλη, ως μετανάστης ορίζεται το άτομο που αυτοβούλως εγκαταλείπει τη χώρα καταγωγής του, για την εύρεση καλύτερων συνθηκών διαβίωσης, και μπορεί να επιστρέψει πίσω σε αυτή όποτε το ίδιο επιθυμεί, διότι δεν απειλείται από κινδύνους (UNHCR, x.x.· Edwards, 2016). Καθίσταται, ωστόσο, σαφές πως δεν είναι πάντα όλοι οι μετανάστες εκούσιοι μετανάστες, έστω και αν οι παράγοντες απώθησης από τις πατρίδες τους δεν είναι τόσο επικίνδυνοι όσο αυτοί που ωθούν έναν πρόσφυγα να τις εγκαταλείψει (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

Το ζήτημα της υποδοχής προσφύγων στην Ελλάδα έρχεται στο προσκήνιο τη χρονική περίοδο 2015-2016, όταν ένας μεγάλος αριθμός αιτούντων άσυλο / προσφύγων διασχίζει τα σύνορα και τοποθετείται στα Κέντρα Υποδοχής και Ταυτοποίησης (ΚΥΤ) των νησιών και στα Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων (ΚΦΠ) της ενδοχώρας. Μεταξύ των ενηλίκων προσφύγων, καταφθάνουν στη χώρα και πολλά παιδιά σχολικής ηλικίας. Επομένως, το ελληνικό κράτος καλείται προοδευτικά να καλύψει τις ανάγκες τους για εκπαίδευση. Η εκπαίδευση των προσφυγόπουλων απασχολεί σοβαρά, ειδικά από το 2016-17, την πολιτεία, που επιχειρεί μία σταδιακή μετάβαση από την αποσπασματικά παρεχόμενη μη τυπική εκπαίδευση εντός των ΚΥΤ και των ΚΦΠ προς την ένταξη των παιδιών αυτών στις τάξεις τυπικής εκπαίδευσης του δημόσιου ελληνικού σχολείου. Η συμμετοχή των παιδιών με προσφυγικό υπόβαθρο στην τυπική εκπαίδευση είναι κρίσιμη για την κοινωνικοποίησή τους, τη συμμετοχή τους σε ομαδικές δραστηριότητες και την κοινωνική τους ένταξη. Επιπρόσθετα, μέσω της συστηματικής εκπαίδευσης, τα παιδιά αποκτούν ανθεκτικότητα απέναντι στο τραύμα που ενδέχεται να αντιμετωπίζουν και αναπτύσσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες (Κολυμπάρη, 2017, σσ. 9-21· Lipnickiene et al., 2018).

Αποτελεί πάγια ανάγκη η εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και η αμφισβήτηση του αφομοιωτικού μοντέλου εκπαίδευσης, που εφαρμόστηκε επί μακρόν και που δυστυχώς εξακολουθεί να υιοθετείται από σημαντικό μέρος των εκπαιδευτικών δομών. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει στόχο να καλλιεργήσει τον σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας, την αναγνώριση του πολιτισμικού κεφαλαίου όλων των μαθητών/τριών, την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και την καταπολέμηση ρατσιστικών και στερεοτυπικών αντιλήψεων απέναντι σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες. Δεδομένου ότι η ετερότητα έχει πληθώρα εκφάνσεων, η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν προϋποθέτει απαραίτητα την ύπαρξη μαθητών με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο μέσα στην τάξη, αλλά αφορά και τα σχολικά περιβάλλοντα στα οποία οι μαθητές/τριες έχουν κοινή εθνική

προέλευση. Παράλληλα, καθώς δεν αποτελεί ένα μεμονωμένο γνωστικό αντικείμενο, η διαπολιτισμική εκπαίδευση χρειάζεται να έχει διάρκεια, να διατρέχει το σχολικό πρόγραμμα και τη σχολική ζωή, εμπλέκοντας ενεργά όλους τους συμμετέχοντες (Μάγος, 2022· Στεργίου, 2014· Μάρκου, 2011).

Στο παρόν κεφάλαιο θα κατατεθούν και θα αναπτυχθούν οι εμπειρίες που αποκομίσαμε ως τελειόφοιτες του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, από την πρακτική άσκηση που οργανώθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος «Σχεδιασμός και Οργάνωση Διαπολιτισμικών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων». Η πρακτική αυτή άσκηση περιλάμβανε πέντε επισκέψεις σε σχολεία του αστικού ιστού Ιωαννίνων, από τον Νοέμβριο μέχρι και τον Δεκέμβριο του 2022. Οι επισκέψεις πραγματοποιήθηκαν ανά ζεύγη φοιτητριών, λόγω του μικρού αριθμού παιδιών με προσφυγική εμπειρία που φοιτούσαν σε σχολεία της πόλης. Η πρακτική άσκηση εστίασε στην παρατήρηση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παιδιών με προσφυγική εμπειρία και της εκπαιδευτικού, αλλά χωρίς να εξαιρεί και τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης. Παράλληλα, παρατηρήθηκε ο χώρος και η καταλληλότητά του να προάγει διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επιπλέον, διεξήχθησαν κάποιες δραστηριότητες, οι οποίες σχεδιάστηκαν σε δεύτερο χρόνο, ανάλογα με τις απαιτήσεις και τις ανάγκες κάθε τάξης. Όπως προέκυψε από τις επισκέψεις μας, η βασικότερη ανάγκη όλων των νηπιαγωγείων ήταν η ένταξη του παιδιού στην ομάδα και η αποδοχή της πολιτισμικής του ταυτότητας.

Θεωρητικές παραδοχές

Ο χώρος του νηπιαγωγείου

Ο χώρος του νηπιαγωγείου, σύμφωνα με την παιδαγωγική προσέγγιση των προσχολικών κέντρων του Reggio Emilia, μπορεί να θεωρηθεί ο τρίτος εκπαιδευτικός, ο οποίος διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, όχι μόνο στη διαμόρφωση της τάξης, αλλά και στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων. Επιπλέον, καθορίζει την –αλλά και επιδρά σημαντικά στην– εξέλιξη της παιδαγωγικής διαδικασίας. Ο τρόπος με τον οποίο τοποθετούνται τα έπιπλα και τα υλικά σε μία τάξη, η έκθεση των έργων των παιδιών σε διάφορα σημεία της τάξης, οι αλληλεπιδράσεις, τόσο μεταξύ μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών, όσο και μεταξύ των ίδιων των μαθητών/τριών, η ενεργός συμμετοχή και οι πρωτοβουλίες των παιδιών αποτελούν κάποιους διαύλους μεταφοράς μηνυμάτων για τον χώρο και το σχολικό κλίμα της τάξης (Κακανά, 2018).

Το περιβάλλον του νηπιαγωγείου πρέπει να είναι φιλόξενο και να μην επι-

τρέπει διακρίσεις και αποκλεισμούς μεταξύ των μαθητών. Το κλίμα της τάξης επηρεάζει σημαντικά την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί σε πολυπολιτισμικές τάξεις οφείλουν να εξασφαλίζουν ένα ασφαλές περιβάλλον, μέσα στο οποίο οι μαθητές/τριες θα μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα, να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους, να εργαστούν ομαδικά και να αποκτήσουν ενσυναίσθηση (Trikić & Στελλάκης, 2020, σσ. 8-11).

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να θυμόμαστε ότι το σχολείο δεν αποτελεί μόνο χώρο μάθησης, αλλά συνιστά και μία μικρογραφία της κοινωνίας. Εάν ο παιδαγωγικός στόχος είναι η ένταξη όλων των παιδιών χωρίς αποκλεισμούς και διακρίσεις, το σχολικό περιβάλλον πρέπει να αποπνέει αίσθημα ασφάλειας και ενσυναίσθησης απέναντι σε οτιδήποτε ενδέχεται να θεωρείται διαφορετικό. Η ύπαρξη κατάλληλου –μη φολκλορικού– διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού υλικού, από τη μια, και η αρμονική συνύπαρξη με σεβασμό στην πολιτισμική ταυτότητα κάθε ατόμου, από την άλλη, συνιστούν προϋποθέσεις διαπολιτισμικού παιδαγωγικού περιβάλλοντος (Pryshliak et al., 2020). Ενδεικτικά παραδείγματα τέτοιου εκπαιδευτικού υλικού αποτελούν οικογενειακές φωτογραφίες των παιδιών της τάξης προς επεξεργασία, πολύγλωσσες σημάνσεις παιδαγωγικού υλικού (π.χ. αριθμοί, ημέρες της εβδομάδας, χρώματα ή φαγητά, αντικείμενα) δί/πολύγλωσσα βιβλία, κούκλες-χαρακτήρες (Persona Doll) που ευνοούν τη συναισθηματική έκφραση και την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης κ.ά. («Μαζί», κ.κ.).

Σχολικό κλίμα

Όπως αναφέραμε ήδη, οι επισκέψεις μας πραγματοποιήθηκαν σε δημόσια νηπιαγωγεία της πόλης των Ιωαννίνων. Μία από τις θεωρητικές παραδοχές που μας χρησίμευσε ως κριτήριο αξιολόγησης των καταστάσεων που παρατηρήσαμε στις σχολικές τάξεις αφορά το θετικό σχολικό κλίμα. Λέγοντας σχολικό κλίμα, αναφερόμαστε σε ένα αίσθημα αποδοχής και συμπερίληψης που κυριαρχεί σε ολόκληρη τη σχολική κοινότητα, εκπαιδευτικούς, γονείς και παιδιά. Το σχολικό κλίμα συνδέεται με –και καταλήγει σε– μία κουλτούρα εμπιστοσύνης, η οποία πηγάζει από την οργανωμένη εφαρμογή διαπολιτισμικών προγραμμάτων, τη συγκρότηση σχολικών δικτύων συνεργασίας, τη διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών και τη δημοκρατική συμμετοχή των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα παραπάνω συνιστούν απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης και την επίτευξη εκπαιδευτικής ένταξης (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

Άλλωστε, όταν κυριαρχούν η δημοκρατία, η ισότητα, ο διάλογος και η ελεύθερη έκφραση, διαμορφώνονται με σχετική αυτονομία, με ευελιξία και με διάθε-

ση επίλυσης τυχόν προβλημάτων τόσο η σχολική ζωή, όσο και η οργάνωση, η μορφή και το περιεχόμενο του μαθήματος. Κάτω από αυτές τις συνθήκες, ένα σχολείο εξελίσσεται και επηρεάζει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τους μαθητές και τις μαθήτριά του (Νικολάου, 2022). Ωστόσο, η κατάκτηση δημοκρατικού πολιτισμού και δημοκρατικού διαλόγου προϋποθέτει την ανάπτυξη σειράς ικανοτήτων, μεταξύ των οποίων και η κριτική αντίληψη (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2018).

Διαπολιτισμικά ικανός/η εκπαιδευτικός

Η έννοια της διαπολιτισμικής ικανότητας –για την οποία χρησιμοποιούνται πάνω από 300 σχετικοί όροι (Romijn et al., 2021)– αναφέρεται σε ικανότητες και κοινωνικές δεξιότητες οι οποίες εμφανίζονται στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας και αποσκοπούν στην επίτευξη της λειτουργικής επικοινωνίας μεταξύ των πολιτών της, αλλά και στην αναγνώριση και αποδοχή της ετερότητας. Σύμφωνα με τους Pastori et al. (2018), Byram (1997, 2008) και Byram et al. (2001), ορισμένες από τις σημαντικότερες δεξιότητες που συνδέονται με τη διαπολιτισμική ικανότητα είναι η ακρόαση, η παρατήρηση, η συνεργατικότητα, η επίλυση συγκρούσεων, οι επικοινωνιακές δεξιότητες και η κριτική ικανότητα να εντοπίζουμε προσωπικές προκαταλήψεις και συνεπώς να υιοθετούμε μια στάση περιέργειας, αποβολής της καχυποψίας και επιθυμίας ανακάλυψης των άλλων πολιτισμών. Ακόμη, η απόκτηση γνώσεων σχετικά με τους άλλους, ο εντοπισμός των εθνοκεντρικών στάσεων, αλλά και η κριτική πολιτισμική συνειδητοποίηση είναι χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής ικανότητας (Romijn et al., 2021· Καραλής & Λιντζέρης, 2022). Ένας/μία διαπολιτισμικά ικανός/η εκπαιδευτικός αντιτίθεται στην άποψη του πολιτισμικού ελλείμματος και διευρύνει τους αποδέκτες της ικανότητάς του στο σύνολο των μαθητών/τριών, δεδομένου ότι η διαφορετικότητα εκδηλώνεται και στο εσωτερικό ομάδων που μοιάζουν ομοιογενείς (Μάγος, 2005· Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019· Καραλής & Λιντζέρης, 2022).

Ο ρόλος της/του νηπιαγωγού

Όπως σημειώνουν συχνά οι εκπαιδευτικοί, δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός πολυσύνθετου περιβάλλοντος, νιώθουν αμηχανία και δεν είναι έτοιμοι/ες να διαχειριστούν την ποικιλομορφία που συναντάται σε μια σχολική τάξη (Λιακοπούλου & Παπαδοπούλου, 2019). Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί μπορούν μέσα από διάφορες δραστηριότητες και πρακτικές να συμβάλουν στην «αποδόμηση των στερεοτύπων, καθώς και στην ανάπτυξη ενός

ευρύτερου προβληματισμού απέναντι σε ζητήματα ετερότητας, διακρίσεων και κοινωνικών ανισοτήτων» (Μάγος, 2022, σ. 75). Για να επιτευχθούν τα παραπάνω, είναι απαραίτητο να προωθείται η συνεργασία και η αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών, να αξιοποιούνται κατάλληλα διαπολιτισμικά υλικά και να υιοθετούνται στάσεις που αντανακλούν αξίες όπως ο σεβασμός και η δημοκρατία, δημιουργώντας περιβάλλοντα μάθησης με ισότιμη συμμετοχή και αναγνώριση όλων των παιδιών και των κοινωνικοσυναισθηματικών τους αναγκών (Μάγος, 2022). Η αναγνώριση από τους εκπαιδευτικούς των ενδεχόμενων στερεοτύπων και προκαταλήψεων που φέρουν οι ίδιοι είναι κρίσιμης σημασίας για να κατανοήσουν ότι αυτά επηρεάζουν τη διδασκαλία τους, αλλά και τη συνολική τους στάση απέναντι σε ομάδες ή ατομικές περιπτώσεις μαθητών/τριών. Τέλος, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να επιτύχουν μια ουσιαστική διαπολιτισμική διδασκαλία, χρειάζεται να υιοθετούν μία ολιστική εκπαιδευτική προσέγγιση και να δημιουργούν κατάλληλο σχολικό κλίμα, που θα εξασφαλίζει στα παιδιά ασφάλεια, ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, αναγνώριση και αποδοχή του πολιτισμικού και γλωσσικού τους κεφαλαίου (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

Γενική περιγραφή και οργάνωση του μαθήματος

Όπως αναφέρθηκε, η εν λόγω πρακτική άσκηση αποτελούσε μέρος του μαθήματος Η' εξαμήνου «Σχεδιασμός και Οργάνωση Διαπολιτισμικών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων», του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Ιωαννίνων. Το θεωρητικό μέρος του μαθήματος αφορούσε την επαφή μας με τα διαπολιτισμικά προγράμματα σπουδών και τα χαρακτηριστικά τους, την ανάπτυξη κριτικής ανάγνωσης και αξιολόγησής τους, αλλά και τη διερεύνηση των παιδαγωγικών υλικών που προάγουν τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση. Τα παραπάνω βασίστηκαν στη θεωρητική μας εξοικείωση με ζητήματα διαπολιτισμικότητας, στερεοτυπικών και ρατσιστικών αντιλήψεων και στάσεων αποκλεισμού απέναντι σε μειονοτικοποιημένες κοινωνικές ομάδες, με ζητήματα δι/πολυγλωσσίας, καθώς και ειδικότερα με το ζήτημα της εκπαίδευσης προσφύγων, εστιάζοντας στην προσχολική ηλικία. Ο στόχος της πρακτικής άσκησης ήταν η παρατήρηση και η κριτική ανάλυση των σχολικών περιβαλλόντων, ως προς τη συμπεριληπτικότητά τους, και η διεξαγωγή στοχευμένων δραστηριοτήτων, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά κάθε σχολικής τάξης.

Πρακτική άσκηση

Σκοπός και πλαίσιο

Σκοπός της πρακτικής μας άσκησης ήταν να διερευνήσουμε τις διαδικασίες ένταξης των παιδιών προσφύγων στα δημόσια νηπιαγωγεία της πόλης των Ιωαννίνων και, σε αυτό το πλαίσιο, τον βαθμό αναγνώρισης και συμπερίληψης της διαφορετικότητας και της κοινωνικοπολιτισμικής ταυτότητας των παιδιών.

Στην πρώτη φάση της πρακτικής άσκησης, παρατηρήθηκαν οι εξωτερικοί και εσωτερικοί χώροι των νηπιαγωγείων, καθώς και το κλίμα της τάξης, εστιάζοντας στο κατά πόσο αναδεικνύεται το ζήτημα της διαπολιτισμικότητας. Στη συνέχεια, κάθε δυάδα φοιτητριών παρατήρησε ένα παιδί προσφυγικής προέλευσης, εστιάζοντας στις διαπροσωπικές σχέσεις που είχε αναπτύξει με την εκπαιδευτικό και τους συνομηλίκους του και συνολικότερα στον ρόλο και τη θέση που καταλάμβανε στο σχολικό περιβάλλον. Στην τελευταία φάση της πρακτικής άσκησης και συγκεκριμένα κατά τις δύο τελευταίες επισκέψεις, πραγματοποιήθηκαν δύο δραστηριότητες, μία σε κάθε επίσκεψη, οι οποίες επιλέχθηκαν και οργανώθηκαν με βάση την παρατήρηση που είχε προηγηθεί.

Η επιλογή των σχολικών μονάδων στις οποίες υλοποιήθηκε η πρακτική μας άσκηση είχε βάση την παρουσία παιδιών προσφυγικής προέλευσης που διέμεναν με τις οικογένειές τους σε σπίτια και διαμερίσματα του αστικού ιστού. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατόπιν συνεννόησης με τους γονείς των μαθητών/τριών, τις εκπαιδευτικούς του σχολείου και τη Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων αστικού ιστού Ιωαννίνων.

Κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης, επιχειρήσαμε να οικοδομήσουμε μία σχέση εμπιστοσύνης, τόσο με τα παιδιά με προσφυγικό υπόβαθρο, όσο και με τα υπόλοιπα παιδιά, έτσι ώστε να μπορέσουμε να παρατηρήσουμε με μεγαλύτερη ακρίβεια τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις.

Μέσω της παρατήρησης και της καταγραφής, επιλέξαμε να εστιάσουμε το ενδιαφέρον μας σε δύο βασικά ζητήματα:

- Συμμετοχή και αναγνώριση των παιδιών με προσφυγικό υπόβαθρο στα δημόσια νηπιαγωγεία της πόλης των Ιωαννίνων.
- Σεβασμός στη διαφορετικότητα και την κοινωνικοπολιτισμική ταυτότητα του εκάστοτε παιδιού στον σχολικό χώρο.

Για τον λόγο αυτό αξιοποιήσαμε: 1) τη συμμετοχική συστηματική παρατήρηση, 2) τις άτυπες συζητήσεις με τα νήπια και 3) τις άτυπες συζητήσεις με τις νηπιαγωγούς των τάξεων. Ας σημειώσουμε ότι καμία πίεση δεν ασκήθηκε στα

παιδιά προκειμένου να εκφράσουν στάσεις και συναισθήματα και ότι τα όσα ειπώθηκαν κατά τις αλληλεπιδράσεις μας καταγράφηκαν με απόλυτη ακρίβεια, χωρίς να υποστούν καμία αλλοίωση.

Το προφίλ των μαθητριών με προσφυγική εμπειρία

Οι μαθητές και μαθήτριες με προσφυγική εμπειρία που φοιτούσαν στα δημόσια νηπιαγωγεία του αστικού ιστού ήταν πέντε (5), εκ των οποίων παρατηρήθηκαν μόνο τρία (3) παιδιά προσφυγικής προέλευσης (ένα από αυτά αποτέλεσε αντικείμενο παρατήρησης δύο ζευγαριών φοιτητριών). Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για τρία κορίτσια που προέρχονταν από την Ουκρανία, τη Συρία και το Αφγανιστάν.

Τα τρία παιδιά που παρατηρήσαμε συμμετείχαν στο πρωινό πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου, χωρίς την παρουσία εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης, ή διερμηνέα. Μόνο ένα παιδί είχε υψηλό επίπεδο ελληνομάθειας, ενώ τα άλλα δύο κατανοούσαν την ελληνική γλώσσα, αλλά δεν ήταν εύκολη η λεκτική επικοινωνία μαζί τους.

Η παρατήρηση

Η πρακτική άσκηση που περιγράφεται εδώ διεξήχθη σε ρεαλιστικό χρόνο και εστίασε το ενδιαφέρον της στο νόημα κάποιων γεγονότων και στην ερμηνεία ορισμένων συμπεριφορών (Ισαρη & Πουρκός, 2015, σσ. 12-15). Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η διάρκειά της ήταν πέντε εβδομάδες, οι τρεις εκ των οποίων αφιερώθηκαν στην παρατήρηση του πεδίου.

Ειδικότερα, πρόκειται για συμμετοχική παρατήρηση, που αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο για τη μελέτη μικρού αριθμού μαθητών (Πασχαλιώρη & Μίλεση, 2005). Σημαντικότερα κριτήρια για τη διεξαγωγή των παρατηρήσεων είναι: α) η εξασφάλιση της πρόσβασης του παρατηρητή στον χώρο όπου αλληλεπιδρά το παιδί, β) η οικοδόμηση μιας σχέσης μαζί του, γ) ο ρόλος του εκπαιδευτικού, δ) ο χρόνος διεξαγωγής των παρατηρήσεων και ε) το αντικείμενο παρατήρησης (Σοφού, 2022).

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, επιλέχθηκαν πέντε βασικοί άξονες στους οποίους επικεντρώθηκε η παρατήρησή μας:

- ο εσωτερικός και ο εξωτερικός χώρος των νηπιαγωγείων,
- το διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό υλικό της τάξης,

- οι αλληλεπιδράσεις α) μεταξύ παιδιών προσφυγικής προέλευσης και νηπιαγωγών και β) μεταξύ όλων των παιδιών,
- η γλωσσική έκφραση των παιδιών προσφύγων.

Στην πρώτη επίσκεψή μας συλλέξαμε χρήσιμες πληροφορίες για τη βιογραφία των παιδιών, όπως για τη χώρα καταγωγής, τη μητρική τους γλώσσα, την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση, το επίπεδο ελληνομάθειάς τους, καθώς και τον χρόνο παραμονής τους στην Ελλάδα. Οι συγκεκριμένες πληροφορίες ήταν πολύτιμες, αφού αξιοποιήθηκαν στις δραστηριότητες που σχεδιάσαμε στη συνέχεια. Επιπλέον, παρατηρήθηκε ο εξωτερικός και ο εσωτερικός χώρος του σχολείου. Δόθηκε βαρύτητα στο παιδαγωγικό υλικό της τάξης και σε στοιχεία που αντανakλούν τη δουλειά που γίνεται στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο σε σχέση με θέματα διαπολιτισμικότητας, όπως, για παράδειγμα, βιβλία που ενθαρρύνουν τη διαπολιτισμική επικοινωνία, αυτοσχέδια ή μη λεξικά, εποπτικό υλικό που διευκολύνει την προσαρμογή μη ελληνόφωνων παιδιών στο σχολικό περιβάλλον κ.ά.

Ειδικότερα, στην παρατήρηση του εξωτερικού και εσωτερικού χώρου, διερευνήθηκε η ύπαρξη διαπολιτισμικών στοιχείων σε ό,τι είναι αναρτημένο στους τοίχους της τάξης, όπως και στο παιδαγωγικό υλικό, που υποδηλώνουν την επεξεργασία αντίστοιχων θεμάτων με στόχο την καλύτερη προσαρμογή μη ελληνόφωνων παιδιών, αλλά και την εξοικείωση όλων των μαθητών με την έννοια της διαπολιτισμικότητας.

Τέλος, η παρατήρηση συνδυάστηκε με άτυπες συζητήσεις με παιδιά και εκπαιδευτικούς, στο πλαίσιο των ημερήσιων δραστηριοτήτων και του ελεύθερου παιχνιδιού. Ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων που ακολούθησαν βασίστηκε στην παρατήρηση και στην ερμηνεία των δεδομένων της.

Όσον αφορά τη συμμετοχική παρατήρηση, χρειάστηκε να ενεργοποιήσουμε όλες μας τις αισθήσεις, για να μπορέσουμε να καταγράψουμε με σαφήνεια και αντικειμενικότητα όσα λάμβαναν χώρα στο ερευνητικό μας πεδίο (Σοφού, 2022· Παπαδοπούλου, 2022, σσ. 33-55). Οι καταγραφές ήταν σύντομες και λεπτομερείς, έτσι ώστε να αποδίδουν πιστά τις αλληλεπιδράσεις μέσα στον σχολικό χώρο. Προκειμένου να εξασφαλιστεί η αντικειμενικότητα και η αμεροληψία κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, φροντίσαμε να δημιουργηθεί ένα κλίμα οικειότητας, ασφάλειας και εμπιστοσύνης, έτσι ώστε τα παιδιά να μη νιώθουν αντικείμενα παρατήρησης, αλλά να δρουν αυθόρμητα (Πασχαλιώρη & Μίλεση, 2005). Το κλίμα αυτό επιτεύχθηκε μέσα από παιχνίδια γνωριμίας, αλλά και από τη συμμετοχή μας σε οργανωμένες δραστηριότητες και στο ελεύθερο παιχνίδι τους. Με βάση τα παραπάνω, θεωρούμε πως επιτεύχθηκε σε

μεγάλο βαθμό η εγκυρότητα της παρατήρησης (Σοφού, 2022· Cohen et al., 2001, σσ. 21-30).

Αποτελέσματα παρατήρησης

Ο εξωτερικός και ο εσωτερικός χώρος των νηπιαγωγείων

Νηπιαγωγείο 1

Ο εξωτερικός χώρος του πιο απομακρυσμένου νηπιαγωγείου ήταν αρκετά μεγάλος και ευρύχωρος, με την αυλή να περιτριγυρίζει το σχολικό κτίριο. Μολονότι τα περβάζια και οι εξωτερικοί τοίχοι ήταν ζωγραφισμένα με πολύχρωμα σχέδια, δεν παρατηρήθηκε κάποιο στοιχείο που να παραπέμπει σε πολυ/διαπολιτισμικότητα.

Το ίδιο ευρύχωρος και μεγάλος ήταν και ο εσωτερικός χώρος της τάξης, με αρκετό παιδαγωγικό υλικό και διακοσμημένος με έργα των παιδιών. Ωστόσο, ούτε εκεί παρατηρήθηκε τίποτα που να παραπέμπει σε διαπολιτισμικό υλικό.

Νηπιαγωγείο 2

Το νηπιαγωγείο 2 συστεγάζεται με ένα δημοτικό σχολείο και βρίσκεται εντός της πόλης των Ιωαννίνων. Στον εξωτερικό χώρο του σχολείου, ο επισκέπτης μπορεί να παρατηρήσει, αριστερά και δεξιά, διάφορες φολκlorικές φιγούρες παιδιών από διάφορα μέρη του κόσμου.

Οι δύο αίθουσες του νηπιαγωγείου βρίσκονται σε όροφο (χωρίς κάποια μέριμνα για νήπια με κινητικά προβλήματα). Η αίθουσα της τάξης που επισκεφθήκαμε ήταν σχετικά μικρή, χωρίς περιθώρια αναδιαμόρφωσης του χώρου, με μεγάλα παράθυρα. Στους τοίχους υπήρχαν αναρτημένα ατομικά έργα των παιδιών με προσχεδιασμένα σχέδια. Ψηλά, πάνω σε ένα ράφι, υπήρχε μία υδρόγειος σφαίρα. Σε έναν τοίχο ήταν κολλημένο το πρωτόκολλο των κανόνων, τόσο στην ελληνική όσο και στην αγγλική γλώσσα, με επεξηγηματικές εικόνες.

Κατά τη διάρκεια της δεύτερης παρατήρησής μας, δημιουργήθηκαν δύο νέες γωνιές: η γωνιά της γλώσσας και η γωνιά των μαθηματικών. Γενικά, ο χώρος δεν θα λέγαμε ότι προήγε τις αρχές της διαπολιτισμικότητας και μας έδινε την εντύπωση ενός μάλλον αφομοιωτικού περιβάλλοντος. Ας αναφέρουμε, σε αυτό το σημείο, ότι, κατά τη διάρκεια της δεύτερης και τρίτης παρατήρησής μας, «εμφανίστηκε ξαφνικά» στη βιβλιοθήκη ένα βιβλίο σχετικό με τη διαφορετικότητα και συγκεκριμένα σχετικά με την αναπηρία. Αρχικά, υπήρχαν μόνο το εξώφυλλο και το οπισθόφυλλό του, χωρίς τις σελίδες του, ενώ, στην τρίτη παρατήρηση, «εμφανίστηκαν» και οι σελίδες της ιστορίας.

Νηπιαγωγείο 3

Το νηπιαγωγείο βρισκόταν σε πολύ κεντρικό σημείο της πόλης, με αρκετή φασαρία στον περιβάλλοντα χώρο λόγω της μεγάλης κίνησης αυτοκινήτων και πεζών. Στον φτωχό σε εξοπλισμό εξωτερικό χώρο του νηπιαγωγείου, κανένα στοιχείο διαπολιτισμικότητας δεν παρατηρήθηκε. Συγκριτικά με τον εξωτερικό χώρο, ο εσωτερικός ήταν αρκετά πιο ευχάριστος και ενδιαφέρων. Στους τοίχους υπήρχαν αρκετά έργα των παιδιών, δύο εκ των οποίων σχετίζονταν με την ειρήνη και τον ρατσισμό. Το μόνο παραμύθι διαπολιτισμικού περιεχομένου που εντοπίστηκε, με τίτλο *Πες μου γιατί... δεν έχουμε όλοι το ίδιο χρώμα;*, δεν απευθυνόταν σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και βρισκόταν σε βιβλιοθήκη στην οποία δεν είχαν πρόσβαση τα παιδιά. Γενικότερα παρατηρήθηκε έλλειψη διαπολιτισμικά ευαίσθητου παιδαγωγικού έργου.

Οι αλληλεπιδράσεις νηπιαγωγών και παιδιών

Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικά οι τρεις διαφορετικές παρατηρούμενες περιπτώσεις νηπιαγωγών και οι αλληλεπιδράσεις τους με τα παιδιά προσφυγικής προέλευσης. Για λόγους προστασίας των προσωπικών δεδομένων, τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των παιδιών, οι νηπιαγωγοί παρουσιάζονται ανά αριθμό περίπτωσης ενώ για τα παιδιά έχουν χρησιμοποιηθεί ψευδώνυμα.

Νηπιαγωγός 1:

Καταγραφή 1

Η νηπιαγωγός από την πρώτη στιγμή έκανε αισθητό τον διαχωρισμό «εμείς» και «η Alina». Συγκεκριμένα, όταν καθόμασταν στην παρεούλα και συστηνόμασταν στα παιδιά για να μας «παρουσιάσει», είπε:

«Έχουν έρθει για την Alina, για να παρατηρήσουν πώς συμπεριφερόμαστε εμείς, τα υπόλοιπα παιδιά, στην Alina και αν παίζουμε μαζί της, αλλά εμείς εννοείται πως παίζουμε, είμαστε καλά παιδιά».

Κατά τη διάρκεια του διαλείμματος το παιδί έπαιζε κυνηγητό στο προαύλιο με συμμαθητή του από άλλο τμήμα του σχολείου. Παρ' ότι το παιχνίδι κυλούσε ομαλά, η νηπιαγωγός του συμμαθητή επενέβη διακόπτοντας το παιχνίδι τους και απομάκρυνε τον μαθητή της από το άλλο παιδί λέγοντας:

«Φύγε μακριά από την Alina. Μπορεί να θυμώσει και να σε χτυπήσει».

Ύστερα στράφηκε προς εμάς και είπε:

«Αφήστε το καλύτερα, για να μη βρούμε τον μπελά μας!».

Καταγραφή 2

Το παιδί απέφευγε να κοιτάξει τη νηπιαγωγό, ενώ ανάλογα με την κατάσταση σούφρωνε το στόμα του με θυμό. Συγκεκριμένα, την ώρα του φαγητού, το παιδί μάς πλησίασε για να μας κεράσει ένα κρακεράκι και στη συνέχεια κοίταξε θυμωμένα τη νηπιαγωγό και επέστρεψε στη θέση του. Η νηπιαγωγός σχολίασε:

«Φέρεται επίτηδες έτσι για να δείξει σε όλους ότι είμαι κακιά».

Καταγραφή 3

Η νηπιαγωγός, κατά τη διάρκεια του μαθήματος, δεν έκανε προσπάθεια προσέγγισης του παιδιού προσφυγικής προέλευσης. Αντίθετα, το απέφευγε και, όταν ερχόταν η σειρά του να μιλήσει στην παρεούλα, το αγνοούσε. Φαίνεται πως σκοπός της νηπιαγωγού ήταν να κάνει μάθημα χωρίς διακοπές και αλλαγές στη ροή του προγράμματος. Αυτό, όμως, είχε αποτέλεσμα το παιδί να μην μπορεί να αντιληφθεί όσα συνέβαιναν, ούτε να αναγνωρίζει τη ροή του προγράμματος, εφόσον την ώρα του μαθήματος απασχολούνταν μόνο του με άλλα πράγματα: είτε ζωγράφιζε, είτε έτρωγε, είτε έπαιζε.

Μια μέρα, φθάνοντας στο νηπιαγωγείο, η νηπιαγωγός μάς ενημέρωσε ότι το παιδί απουσίαζε από το σχολείο για μερικές μέρες. Δεν μας έκρυψε τη χαρά της:

«Μακάρι να μην έρθει σήμερα σχολείο για να έχουμε λίγη ησυχία!».

Καταγραφή 4

Μοναδική στιγμή που η νηπιαγωγός φάνηκε να προσπαθεί να δημιουργήσει ένα κλίμα αποδοχής ήταν την ημέρα που θα πραγματοποιούσαμε την πρώτη μας οργανωμένη δραστηριότητα. Στη δραστηριότητα αυτή, οι συμμαθητές/τριες της Alina έμαθαν το «Καλημέρα» στα αγγλικά, στα ουκρανικά και στα αλβανικά. Παρ' ότι έλειπε η συμμαθήτριά τους, τα παιδιά φάνηκε να χρησιμοποιούν ιδιαίτερα τη λέξη *καλημέρα* στη γλώσσα προέλευσης της Alina, με παρότρυνση και της νηπιαγωγού. Με αφορμή το παραπάνω, μια από τις επόμενες μέρες, επιστρέφοντας στην τάξη, η νηπιαγωγός ρώτησε τα παιδιά, συμπεριλαμβανομένης και της Alina, αν θέλουν να πούμε όλοι μαζί το καλημέρα. Το παιδί όμως αρνήθηκε λέγοντας:

«No, no» και έπειτα «Όχι».

Καταγραφή 5

Κατά τη διάρκεια της ζωγραφικής, η Alina δεν είχε μαρκαδόρους και έτσι δα-
νειζόταν από τη συμμαθήτριά που καθόταν δίπλα της, χωρίς όμως να τους επι-
στρέφει. Όταν η νηπιαγωγός αντιλήφθηκε το συμβάν και κατευθύνθηκε προς
το παιδί για να το μαλώσει, εκείνο εκνευρισμένο χτύπησε τη νηπιαγωγό με
έναν μαρκαδόρο στο μάτι. Η νηπιαγωγός πάγωσε για λίγα δευτερόλεπτα και
αμέσως τράβηξε τον μαρκαδόρο από τα χέρια του παιδιού. Εκείνο, φανερά
εκνευρισμένο ακόμα, έσπρωξε ό,τι υπήρχε μπροστά του στο τραπέζακι.

Στη συνέχεια, η νηπιαγωγός ζήτησε από τα υπόλοιπα 19 παιδιά να φύγουν από
την αίθουσα, τα τοποθέτησε στο πάτωμα του σχολικού διαδρόμου και παρα-
κάλεσε μία από εμάς να μείνει μαζί τους. Στη δεύτερη από εμάς είχε ζητηθεί ήδη
να παραμείνει στην τάξη με την Alina. Η εκπαιδευτικός απομακρύνθηκε για να
καλέσει στο τηλέφωνο τη Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων, καθώς και
τη μητέρα του παιδιού. Αφότου η Alina έμεινε χωρίς τη νηπιαγωγό πρέμισε
πολύ γρήγορα, μόλις όμως η εκπαιδευτικός επέστρεψε, στράφηκε προς την
αντίθετη κατεύθυνση και κατσούφιασε. Η νηπιαγωγός μάς είπε να παραμεί-
νουμε έξω με τα υπόλοιπα παιδιά προκειμένου να υλοποιήσουμε μία από τις
δραστηριότητες που είχαμε σχεδιάσει. Στο τέλος, ήρθε η μητέρα του παιδιού
να το παραλάβει από το σχολείο.

Καταγραφή 6

Η συμπεριφορά της νηπιαγωγού ήταν εμφανώς διαφορετική απέναντι στο παι-
δί προσφυγικής προέλευσης. Δεν επιδίωκε τη συμμετοχή του ούτε στις δρα-
στηριότητες, ούτε στις υπόλοιπες ρουτίνες της σχολικής μέρας. Δεν προσπα-
θούσε να προσαρμοστεί στις ανάγκες του, κυρίως τις γλωσσικές, θεωρώντας
αγγareία οποιαδήποτε προσπάθεια επικοινωνίας μαζί του. Οι εκπαιδευτικοί
του σχολείου, κατά τα λεγόμενά τους, περίμεναν τη δική μας παρέμβαση, δι-
ότι δεν μπορούσαν οι ίδιες να διαχειριστούν την εν λόγω κατάσταση. Ήταν,
επομένως, σαφές πως το συγκεκριμένο παιδί αντιμετωπιζόταν ως πρόβλημα.

*«Καλά που ήρθατε να λυθεί αυτό το πρόβλημα, γιατί εμείς δεν μπορούμε να
κάνουμε τίποτα».*

Μετά την ολοκλήρωση μιας από τις δραστηριότητές μας, πλησιάσαμε τη νη-
πιαγωγό και της είπαμε πως ασχοληθήκαμε με τις ρουτίνες. Μας ανέφερε ότι
η Alina είχε γενικότερα πρόβλημα και όχι μόνο όσον αφορά τις ρουτίνες.
Υποστηρίξαμε πως οφείλουμε να κατανοούμε το γεγονός ότι το παιδί ήρθε
στη χώρα πρόσφατα υπό δύσκολες συνθήκες. Ωστόσο, η εκπαιδευτικός δεν
έδειξε να προβληματίζεται, εφόσον απάντησε:

«Το παιδί αυτό έχει γενικότερα πρόβλημα!».

Καταγραφή 7

Στην τρίτη επίσκεψή μας, έγιναν ορισμένα σχόλια από κάποιες άλλες εκπαιδευτικούς του σχολείου, τα οποία εξέφραζαν προκατάληψη και ρατσιστικές αντιλήψεις. Τα σχόλια αυτά έγιναν από δύο νηπιαγωγούς κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, ενώ συζητούσαν μεταξύ τους:

«Λες και αυτά θέλουν να μάθουν, σαν αυτά τα συριάκια που είχα εγώ, ούτε που προσπαθούσαν να μιλήσουν».

«Ήταν μαυροτσούκαλοι σαν Πακιστανοί!».

Καταγραφή 8

Το παρατηρούμενο παιδί, κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, πήγαινε στο πίσω μέρος του προαυλίου όπου απαγορευόταν να πάει. Τότε μια εκπαιδευτικός από άλλη τάξη τη μάλωσε, χωρίς να αντιλαμβάνεται ότι η Alina δεν γνωρίζει την ελληνική γλώσσα και χωρίς να καταβάλλει κάποια προσπάθεια να της εξηγήσει τον συγκεκριμένο κανόνα.

«Σου έχω πει σαράντα φορές να μην πηγαίνεις πίσω!»

Καταγραφή 9

Όταν ρωτήσαμε τη νηπιαγωγό εάν, πέραν του συγκεκριμένου παιδιού που ήδη γνωρίζαμε, υπήρχαν στην τάξη και άλλα παιδιά με διαφορετική καταγωγή, εκείνη απάντησε αρνητικά αλλά και με ανακούφιση, γεγονός που δεν ίσχυε, αφού μάθαμε αργότερα ότι δύο από τα παιδιά της τάξης προέρχονταν από οικογένειες μεταναστών.

«Όχι, ευτυχώς δεν υπάρχουν άλλα!»

Νηπιαγωγός 2:

Καταγραφή 1

Κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων έγιναν διάφορα σχόλια από την εκπαιδευτικό τόσο για τις αλληλεπιδράσεις μαζί μας (φοιτήτριες) όσο και με την εκπαιδευτικό του διπλανού τμήματος. Συγκεκριμένα, κατά την πρωινή υποδοχή των παιδιών στο χώρο του σχολείου, η εκπαιδευτικός του διπλανού τμήματος βλέποντας την Asude είπε χαρακτηριστικά:

«Να την! Αυτή είναι!».

Ενώ η υπεύθυνη εκπαιδευτικός του τμήματος στο οποίο φοιτούσε το παιδί

έσπευσε να τη συμπληρώσει:

«Έχει νοημοσύνη, αλλά δεν καταλαβαίνει ελληνικά!».

Καταγραφή 2

Τέτοιου είδους σχόλια δεν έπαψαν να γίνονται και όταν τα παιδιά τοποθετήθηκαν στις τάξεις τους. Κατά τη διάρκεια της πρωινής ρουτίνας, όταν έφτασε η σειρά της Asude να πει αυτό που της ζητούσε η νηπιαγωγός, η ίδια την έκρινε αρνητικά μπροστά σε όλα τα υπόλοιπα παιδιά και την προσπέρασε.

«Τι να σε ρωτήσω τώρα εσένα; Δεν ξέρεις!»

Καταγραφή 3

Η νηπιαγωγός δεν γνώριζε στοιχεία για τη βιογραφία της Asude. Οι πληροφορίες που διέθετε για το παιδί ήταν από μηδαμινές έως ελάχιστες. Δεν γνώριζε ποια είναι η πρώτη γλώσσα του και πιθανολογούσε ότι είναι τα αραβικά. Ισχυριζόταν ότι το παιδί δεν γνώριζε καμία άλλη γλώσσα πλην της αραβικής και κάποιες λέξεις στα ελληνικά, π.χ. «Καλημέρα», «Ναι», «Όχι». Το παιδί, κατά τη διάρκεια των επισκέψεων μας, καλημέριζε μόνο τη νηπιαγωγό, ενώ την υπόλοιπη ημέρα δεν της απευθυνόταν. Η νηπιαγωγός, αν και θα μπορούσε να γνωρίζει και να αξιοποιεί κάποιες λέξεις στη μητρική γλώσσα του παιδιού, φάνηκε να μην έχει κάποιο ενδιαφέρον γι' αυτό. Η επικοινωνία με την Asude γινόταν στα ελληνικά, χωρίς να είναι σίγουρη η νηπιαγωγός ότι καταλαβαίνει τι της ζητάει και χωρίς κάποια παραπάνω προσπάθεια για άλλον τρόπο επικοινωνίας, μη λεκτικό. Μόνο την πρώτη ημέρα της επίσκεψής μας η νηπιαγωγός μίλησε λίγα αγγλικά στο παιδί, ενώ όλες τις υπόλοιπες ημέρες η επικοινωνία τους ήταν στα ελληνικά. Σε συζήτηση της νηπιαγωγού με τη Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων ακούστηκε η φράση:

*«Εγώ τόσο καιρό δεν της μιλάω καθόλου αραβικά!
Μόνο σήμερα της μιλάνε τα κορίτσια».*

Καταγραφή 4

Η νηπιαγωγός της τάξης ανέφερε πως η Asude δεν αντιλαμβανόταν τις ρουτίνες της τάξης και πως ό,τι έκανε ήταν αποτέλεσμα μίμησης και ταύτισης που χαρακτηρίζει τα παιδιά αυτής της ηλικίας. Η ίδια συνεχώς έφερνε στην επιφάνεια το πρόβλημα της επικοινωνίας με το παιδί και συχνά ζητούσε μετάφραση από εμάς που είχαμε μάθει κάποιες λέξεις στη γλώσσα του παιδιού.

*«Είδατε πόσο σημαντικό είναι το πρόβλημα με τη γλώσσα!»
ή «Στο σπίτι δεν μιλάνε ελληνικά, πώς να μάθει το παιδί μετά»
και «Βλέπετε πόσο σημαντική είναι η γλώσσα;».*

Καταγραφή 5

Σύμφωνα με τα λεγόμενα της νηπιαγωγού, η πλειονότητα των μαθητών της αποδεχόταν τη διαφορετικότητα του παιδιού και δεν υπήρχαν περιστατικά αποκλεισμού από την ομάδα. Όπως μας ενημέρωσε, είχε μιλήσει στα παιδιά για την εμπόλεμη κατάσταση στη Συρία ενόψει της 28ης Οκτωβρίου. Ωστόσο, γίναμε μάρτυρες ενός περιστατικού βίαιης συμπεριφοράς απέναντι στην Asude από τα υπόλοιπα παιδιά. Η νηπιαγωγός την υπερασπίστηκε επιπλήττοντας το άλλο παιδί.

*«Γιατί κάνεις έτσι την Asude συνέχεια; Τι σου έφταιξε;
Θα σου άρεσε εσένα να σε τραβάω από τα μαλλιά;»*

Καταγραφή 6

Η συμπεριφορά της εκπαιδευτικού απέναντι στο παιδί πολλές φορές θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μεροληπτική. Συχνά φώναζε στη μαθήτριά εάν αργούσε να φάει, κάτι που δεν γινόταν με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης, ή γινόταν σε ηπιότερη μορφή παρατήρησης. Επιπλέον, η εκπαιδευτικός, ενώ είχε τοποθετήσει όλα τα παιδιά στις γωνιές της τάξης για να παίξουν, δεν ενδιαφέρθηκε να κάνει το ίδιο και για την Asude. Σε άλλη δραστηριότητα προγραφής, η ίδια η εκπαιδευτικός, όταν ήταν η σειρά του παιδιού να γράψει στον πίνακα, έκανε το εξής σχόλιο μπροστά στην ολομέλεια της τάξης.

«Δεν μας νοιάζει η Asude να μάθει να γράφει το 2, δεν περιμένω να το κάνει σωστά, αλλά να το αναγνωρίζει μόνο, διότι στα αραβικά το σύστημα αρίθμησης έχει διαφορετικά σύμβολα και το παιδί έχει ήδη αφομοιώσει αυτά! Και που το γράφει τώρα ξέρω ότι δεν θα το θυμάται μετά γιατί η γραφή της είναι διαφορετική».

Κάποιες φορές, η νηπιαγωγός επιβράβευε το παιδί για την ολοκλήρωση κάποιου φύλλου εργασίας. Παρ' όλα αυτά, την ίδια στιγμή έκανε και αρνητικά σχόλια μπροστά του, για να μας «εξηγήσει» το μαθησιακό του προφίλ. Τέλος, η νηπιαγωγός δεν έδειχνε εμπιστοσύνη προς το πρόσωπο της μικρής μαθήτριάς.

«Δεν την εμπιστεύομαι στο να πάει μόνη της τουαλέτα γι' αυτό τη στέλνω πάντα μαζί με κάποιο άλλο παιδί».

Καταγραφή 7

Γενικότερα, η εκπαιδευτικός δεν φαίνεται να είχε απαλλαγεί από τις στερεοτυπικές της αντιλήψεις και συχνά αυτό εκφραζόταν κατά τη διάρκεια των συζητήσεων της, είτε μαζί μας, είτε με την εκπαιδευτικό του διπλανού τμήματος.

«Ήταν πολύ καθαροί!»
[εννοώντας τους πρόσφυγες που διέμεναν στη δομή]

Καταγραφή 8

Βέβαια, η νηπιαγωγός είχε διαφορετική άποψη για το παιδί με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Δεν θεωρούσε πρόβλημα την επικοινωνία μαζί του και υιοθετούσε μία σαφώς αφομοιωτική προσέγγιση, στο πλαίσιο της οποίας κανένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του δεν λαμβανόταν υπόψη.

«Ο Klement μιλάει καλά τα ελληνικά, καταλαβαίνει, δεν τίθεται θέμα επικοινωνίας μαζί του. Στο σπίτι του μιλάνε ελληνικά».

Καταγραφή 9

Όσον αφορά την εκπαιδευτικό της αγγλικής γλώσσας, μόνο κατά τη διάρκεια της πρώτης μας επίσκεψης μιλούσε στο παιδί στα αγγλικά. Όταν προσπαθήσαμε να εξηγήσουμε στο παιδί στη γλώσσα του τι καλούνταν να κάνει σε μία συγκεκριμένη δραστηριότητα, η εκπαιδευτικός επανέλαβε κάποιες λέξεις λάθος. Παρ' όλο που προσπαθήσαμε να τη διορθώσουμε και να της πούμε τη σωστή λέξη, η ίδια αρνήθηκε να τη μάθει.

«Καλά τι μου το λες;! Λες και πρόκειται να τα μάθω!»

Γενικότερα, η δασκάλα των αγγλικών ήταν ειρωνική και απορριπτική, όχι μόνο απέναντι στο παιδί προσφυγικής προέλευσης, αλλά και στα υπόλοιπα παιδιά της τάξης, στα οποία, σημειωτέον, απευθυνόταν στην αγγλική γλώσσα.

Νηπιαγωγός 3

Καταγραφή 1

Μεταξύ της Fatima και της νηπιαγωγού παρατηρήθηκε απόμακρη σχέση και απουσία επικοινωνίας ανάμεσά τους. Αυτό που αξίζει να σημειωθεί είναι πως η Fatima μιλούσε ελάχιστα στα υπόλοιπα παιδιά και μόνο εκτός της τάξης, ενώ κατά τη διάρκεια του μαθήματος δεν επικοινωνούσε και δεν αλληλεπιδρούσε με τη νηπιαγωγό. Η νηπιαγωγός δεν φάνηκε να προσπαθεί να εντάξει τη Fatima στις ημερήσιες δράσεις, θεωρώντας πως ήταν μάλλον μάταιη η προσπάθεια. Στα παραπάνω αντιφάσκει το γεγονός πως το εν λόγω παιδί, παρά την ελλιπή συμμετοχή του στην τάξη, παρακολουθούσε με μεγάλη προσοχή τις δραστηριότητες.

Καταγραφή 2

Η εκπαιδευτικός και το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου παρουσίασαν τη Fatima, λέγοντας:

«Το παιδί είναι άψογο μαθησιακά αλλά δεν μιλάει».

Δεν διευκρινίστηκε αν δεν μιλάει επειδή δεν καταλαβαίνει τη γλώσσα επικοινωνίας, ή επειδή δεν μπορεί. Στο τέλος αποδείχθηκε πως το παιδί μιλάει και καταλαβαίνει καλά την ελληνική γλώσσα. Η επικοινωνία μας επιτεύχθηκε κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Μετέπειτα, οι πληροφορίες σχετικά με την καταγωγή και την οικογένεια του παιδιού μάς δόθηκαν απλόχερα από το ίδιο, αφού η νηπιαγωγός δεν ήταν ενήμερη για το προφίλ του.

Καταγραφή 3

Το γεγονός πως η Fatima δεν μιλάει διαψεύστηκε από τους συμμαθητές της, που μας ανέφεραν πως ξέρει ελληνικά, αλλά επικοινωνεί μαζί τους μόνο κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Η νηπιαγωγός δεν φάνηκε να άκουσε ή να πρόσεξε τις αναφορές των παιδιών.

*«Η Fatima στο διάλειμμα μιλάει και μιλάει και ελληνικά.
Μόνο στην κυρία δεν μιλάει».*

Καταγραφή 4

Παρατηρήθηκε ότι η νηπιαγωγός είχε την άποψη πως η Fatima μιλούσε μία γλώσσα που δεν ήταν η μητρική της. Εντέλει, στο πλαίσιο των δικών μας αλληλεπιδράσεων, ρωτήσαμε την ίδια ποια είναι η μητρική της γλώσσα και ποια είναι η χώρα προέλευσής της. Η απάντησή της ήταν:

«Η χώρα αυτή είναι μακριά δεν θα την ξέρεις».

Επιμείναμε αναφέροντας τη χώρα προέλευσης, η οποία είναι το Αφγανιστάν, και ζητήσαμε περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τη γλώσσα επικοινωνίας που χρησιμοποιεί. Η Fatima δεν δίστασε να μας δώσει τις πληροφορίες που χρειαζόμασταν.

Καταγραφή 5

Στη δραστηριότητα που πραγματοποιήσαμε, με τίτλο «Οι χώρες του κόσμου», η Fatima φάνηκε να συμμετέχει με μεγάλη χαρά. Ωστόσο, η αντίδραση της νηπιαγωγού μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας μαρτυρά, θα λέγαμε, τον οίκτο ως κυρίαρχο συναίσθημα:

«Κοίτα, χάρηκε το καημένο!».

Η διεξαγωγή των δραστηριοτήτων

Σχεδιασμός δραστηριοτήτων

Τα όσα παρατηρήθηκαν αποτέλεσαν έναν από τους βασικούς άξονες σχεδιασμού των δραστηριοτήτων παρέμβασης στις τάξεις που επισκεφθήκαμε. Οι στόχοι των δραστηριοτήτων ήταν: 1) η προσαρμογή των παιδιών στις ρουτίνες της τάξης, 2) η ενεργή συμμετοχή τους στην ολομέλεια της τάξης και στη μαθησιακή διαδικασία, 3) η αναγνώριση της πολιτισμικής ταυτότητας των παιδιών, 4) η συμμετοχή τους σε ομαδικές δραστηριότητες, 5) η βελτίωση του προφορικού τους λόγου, 6) η συμμετοχή τους σε ομαδικές δραστηριότητες, 7) η εξοικείωση με τις πρώτες γλώσσες των παιδιών, 8) η γνωριμία με διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία.

Ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων είχε πλαίσιο αναφοράς το αναλυτικό πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου, το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003) που ίσχυε κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεών μας.

Περιγραφή και υλοποίηση δραστηριοτήτων

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται ενδεικτικά τέσσερις διαφορετικές δραστηριότητες, οι οποίες υλοποιήθηκαν στα νηπιαγωγεία που επισκεφθήκαμε. Δύο από αυτές τις δραστηριότητες έγιναν στο ίδιο νηπιαγωγείο, ενώ οι υπόλοιπες δύο σε δύο διαφορετικά νηπιαγωγεία. Η παρουσίασή τους περιλαμβάνει τον σχεδιασμό της δραστηριότητας και την υλοποίησή της.

1η δραστηριότητα: «Οι χώρες του κόσμου»

Αυτό που μας οδήγησε στην υλοποίηση της συγκεκριμένης δραστηριότητας ήταν η απουσία από την τάξη διαπολιτισμικού παιδαγωγικού υλικού, αλλά και συνολικότερα αναφορών στην ποικιλομορφία και την πολυπολιτισμικότητα. Σε αυτό το πλαίσιο, η πολιτισμική ταυτότητα του παιδιού με προσφυγική εμπειρία δεν λαμβανόταν υπόψη, ενώ η επικοινωνία του με τη νηπιαγωγό παρουσίαζε σημαντικές δυσκολίες. Έτσι, θελήσαμε αφενός να φέρουμε τα παιδιά σε μία πρώτη επαφή με τον παγκόσμιο χάρτη και τις χώρες του κόσμου, αφετέρου να αναδείξουμε τη χώρα προέλευσης του παιδιού με προσφυγική εμπειρία. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα χωρίστηκε σε δύο μέρη:

Στο πρώτο μέρος, ασχοληθήκαμε με τις τέσσερις εποχές και τα καιρικά φαινόμενα συνδυάζοντάς τα με την κατάλληλη για κάθε εποχή ενδυμασία. Στο δεύ-

τερο μέρος, επιχειρήσαμε να αναγνωρίσουν τα παιδιά τις καιρικές εναλλαγές με βάση τη γεωγραφική θέση κάθε χώρας και με αυτή την αφορμή να τα φέρουμε σε επαφή με διαφορετικές χώρες.

Αρχικά, μαζέψαμε τα παιδιά στην παρεούλα και ξεκινήσαμε με μια σύντομη υπενθύμιση των τεσσάρων εποχών του χρόνου και των καιρικών φαινομένων. Έπειτα, κάναμε κάποιες ερωτήσεις σχετικά με την κατάλληλη ένδυση κάθε εποχής, προκειμένου να εισαχθούν οι χάρτινες φιγούρες (με λευκό χρώμα δέρματος) που είχαμε κατασκευάσει από πριν. Τα παιδιά παρέθεσαν ιδέες για πιθανά ονόματα που μπορούσαν να δοθούν στις φιγούρες. Τα ονόματα που επιλέχθηκαν ήταν ελληνικά. Οι χάρτινες αυτές φιγούρες στη συνέχεια τύπηκαν από τα παιδιά με χάρτινα ρούχα, τα οποία ήταν ανάλογα με την εποχή του χρόνου που συζητούσαμε.

Αφού ολοκληρώσαμε το πρώτο μέρος της δραστηριότητας, περάσαμε στη δεύτερη φάση της. Εμφανίσαμε τις δεύτερες φιγούρες, οι οποίες ήταν φωτοτυπημένες με πιο σκούρο χρώμα δέρματος και τις ονομάσαμε «Ομάρ» και «Νουρ». Οι δύο αυτές φιγούρες παρουσιάστηκαν ως ταξιδιώτες, οι οποίοι ταξιδεύουν σε όλες τις χώρες του κόσμου. Τα παιδιά παρατηρούσαν τις φιγούρες (όνομα, χρώμα δέρματος, ρούχα), παραθέτοντας διάφορα ερωτήματα και παρατηρήσεις. Ύστερα, παρουσιάσαμε έναν παγκόσμιο χάρτη και τον τοποθετήσαμε στο κέντρο της ολομέλειας ώστε να είναι εμφανής προς όλους. Τα παιδιά εντόπισαν, με τη βοήθειά μας, πού βρίσκεται η Ελλάδα, ενώ ταυτόχρονα «περιηγήθηκαν» σε διάφορες χώρες, μεταξύ των οποίων και στο Αφγανιστάν, με τη χρήση του «Ομάρ» και της «Νουρ». Με αφορμή αυτό τέθηκε το ερώτημα «Αν ο Ομάρ ήταν τώρα στην Ελλάδα έτσι ντυμένος θα κρύωνε; Τι ρούχα θα έπρεπε να φοράει;» και «Αν πήγαινε σε άλλη χώρα που κάνει περισσότερη ζέστη μαζί με τη Νουρ; Γνωρίζετε μια χώρα που έχει περισσότερη ζέστη από την Ελλάδα;». Έτσι, έγινε αναφορά στις καιρικές μεταβολές ανάλογα με τη γεωγραφική θέση της εκάστοτε χώρας. Τέλος, επεξεργαστήκαμε τον χάρτη αφήνοντας τα παιδιά να αναφέρουν χώρες που γνώριζαν. Εντοπίσαμε πού βρίσκονται στον χάρτη και ποια είναι η σημαία τους.

2η Δραστηριότητα: «Πολύγλωσση μπάλα»

Μέσα από την παρατήρησή μας διαπιστώσαμε ότι δεν υπήρχε λεκτική επικοινωνία μεταξύ των παιδιών της τάξης και της συμμαθητριάς τους που δεν γνώριζε την ελληνική γλώσσα. Έτσι, οδηγηθήκαμε στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση αυτής της δραστηριότητας, προκειμένου τα παιδιά να μάθουν νέες λέξεις εκτός της μητρικής τους γλώσσας, έτσι ώστε να μπορούν σταδιακά να

επικοινωνούν με το παιδί προσφυγικής προέλευσης και εκείνο, με τη σειρά του, να εντάσσεται ευκολότερα στις δραστηριότητες. Στόχος της παρούσας δραστηριότητας ήταν να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με την πολυγλωσσία, να επιτύχουν καλύτερη επικοινωνία μεταξύ τους και να αναδειχθούν οι γλώσσες προέλευσης των παιδιών της τάξης.

Η δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε με τα παιδιά να βρίσκονται σε κύκλο και με εμάς να κρατάμε μια μπάλα και χαρτόνια με τις λέξεις: «Καλημέρα», «Καλησπέρα», «Καληνύχτα». Οι λέξεις ήταν γραμμένες στα ελληνικά και σε άλλες 3 γλώσσες που μιλούσαν στην τάξη, αγγλικά, αλβανικά και ουκρανικά. Πριν αρχίσει η πολύγλωσση μπάλα, είχαμε θέσει διάφορες ερωτήσεις, όπως: «Γνωρίζετε ξένες γλώσσες;», «Γνωρίζετε κάποιον που κατάγεται από κάποια άλλη χώρα;», «Κατάγεται κάποιος από εμάς από άλλη χώρα;», έτσι ώστε να απαντηθούν από τα παιδιά και να υπάρξει συζήτηση γύρω από τη «διαφορετική γλώσσα» και «καταγωγή». Το παιχνίδι ξεκινά με το πρώτο παιδί να λέει τη λέξη «Καλημέρα» στα ελληνικά, δίνοντας την μπάλα στο διπλανό του και αυτό συνεχίζεται μέχρι όλα τα παιδιά να έχουν συμμετάσχει στη διαδικασία της κυκλικής *καλημέρας*. Ο κύκλος επαναλαμβάνεται με αυτή τη λέξη και στις υπόλοιπες γλώσσες που αναφέρθηκαν προηγουμένως, αγγλικά, αλβανικά και ουκρανικά. Η ίδια διαδικασία ακολουθείται στη συνέχεια με τις λέξεις «Καλησπέρα» και «Καληνύχτα». Κάθε φορά που το παιδί κρατάει την πολύγλωσση μπάλα καλείται να πει τη λέξη και να δώσει την μπάλα στο διπλανό του. Η δραστηριότητα ολοκληρώνεται όταν η πολύγλωσση μπάλα φτάσει στο τελευταίο παιδί του κύκλου, συνεπώς όταν όλα τα παιδιά έχουν συμμετάσχει στη διαδικασία έχοντας χρησιμοποιήσει όλες τις γλώσσες.

Η δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε έπειτα από ένα έντονο ξέσπασμα θυμού του παρατηρούμενου παιδιού με τη νηπιαγωγό. Αυτό οδήγησε στην υλοποίηση της δραστηριότητας χωρίς τη συμμετοχή αυτού του παιδιού. Η νηπιαγωγός έμεινε στην αίθουσα μαζί της και μας έδωσε εντολή να παραμείνουμε στο διάδρομο με τα υπόλοιπα παιδιά και να υλοποιήσουμε τη δραστηριότητα που σχεδιάσαμε. Λόγω του συμβάντος επικρατούσε αναστάτωση και, με σκοπό να αλλάξουμε το κλίμα, ανταλλάξαμε με τα παιδιά μερικές φορές την μπάλα με τα χέρια μας. Όταν τα περισσότερα παιδιά άρχισαν να συμμετέχουν ενεργά, παρουσιάσαμε με λίγα λόγια τη δραστηριότητα και θέσαμε ερωτήσεις σχετικά με τις ξένες γλώσσες και τη θέση τους στις ζωές των παιδιών. Στις απαντήσεις που λάβαμε έγινε αναφορά στη διαφορετική καταγωγή δύο άλλων μαθητών της τάξης, καθώς και στην προέλευση του παιδιού που είχε απομακρυνθεί από την ομάδα. Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας φάνηκε ότι τα παιδιά γνώριζαν ήδη το «Καλημέρα» στα αγγλικά, οπότε τους ήταν αρκετά εύκολο να ανταπο-

κριθούν στο ζητούμενο. Έπειτα, επαναλάβαμε μερικές φορές το «Καλημέρα» στα ουκρανικά, με τα περισσότερα παιδιά να προσπαθούν να χρησιμοποιήσουν τη λέξη δίνοντας την μπάλα στον διπλανό τους. Καταφέραμε να καλημερίσουμε ο ένας τον άλλον στα ελληνικά, στα αγγλικά και στα ουκρανικά. Στο μεταξύ τα παιδιά άρχισαν να πεινούν και να δυσανασχετούν καθώς ήταν και η ώρα του δεκατιανού, οπότε αρκεστήκαμε στην ονομαστική αναφορά του «Καλημέρα» στα αλβανικά και του «Καλησπέρα» και «Καληνύχτα» στις υπόλοιπες γλώσσες. Οι μαθητές/τριες, μετά τη δραστηριότητα, παρατηρήθηκε πως άρχισαν να χρησιμοποιούν το «Καλημέρα» στη γλώσσα του παιδιού-πρόσφυγα.

3η Δραστηριότητα: «Κάρτες έχω, λέξεις μαθαίνω, χρώμα διαλέγω!»

Με βάση την παρατήρησή μας, το κλίμα της τάξης ήταν αφομοιωτικό και δεν γινόταν κάποια προσπάθεια ένταξης των παιδιών μεταναστευτικής και προσφυγικής προέλευσης. Απουσίαζαν στοιχεία αναφοράς στην πολιτισμική ταυτότητα των παιδιών που φοιτούσαν στη συγκεκριμένη τάξη και δεν γινόταν καμία χρήση των γλωσσών προέλευσής τους. Παράλληλα, οι αλληλεπιδράσεις των υπόλοιπων παιδιών της τάξης καθώς και της νηπιαγωγού με το παιδί προσφυγικής προέλευσης ήταν ελάχιστες έως ανύπαρκτες. Επομένως, οι στόχοι της δραστηριότητάς μας ήταν να ακουστούν μέσα στην τάξη οι γλώσσες των παιδιών (αραβικά, αλβανικά), να δοθεί η ευκαιρία στο παιδί προσφυγικής προέλευσης να εκφραστεί ελεύθερα και να συμμετάσχει στη δραστηριότητα, να ευνοηθεί η αλληλεπίδραση των παιδιών της τάξης μεταξύ τους και με το παρατηρούμενο παιδί, καθώς και να προτείνουμε στη νηπιαγωγό τρόπους με τους οποίους μπορούσε να προσεγγίσει το συγκεκριμένο παιδί.

Αρχικά, μαζέψαμε τα παιδιά στην ολομέλεια της τάξης και τους αφηγηθήκαμε την ακόλουθη σύντομη ιστορία με τη βοήθεια μίας γαντοκούκλας: «Ο Μιράν είναι ένα παιδί από τη Συρία, ο οποίος πέρασε από διάφορες χώρες και τελικά έφτασε στην Ελλάδα. Κατά τη διάρκεια του ταξιδιού του από χώρα σε χώρα κατάφερε να μαζέψει διάφορες λέξεις (αντικείμενα, φρούτα κ.τ.λ.) με βάση τα αγαπημένα του χρώματα και τις τοποθέτησε μέσα σε ένα κουτί». Στη συνέχεια, πήραμε την υδρόγειο σφαίρα της τάξης και δείξαμε στα παιδιά τη θέση της Συρίας και της Ελλάδας στον χάρτη. Επιπλέον, εμφανίσαμε στα νήπια ένα μικρό άσπρο κουτί με κάρτες, οι οποίες περιείχαν διάφορα αντικείμενα και φρούτα της καθημερινότητας των παιδιών σε διάφορα χρώματα (π.χ. κόκκινο, κίτρινο, πράσινο, μπλε και πορτοκαλί). Κάθε αντικείμενο στην κάρτα ήταν γραμμένο στις γλώσσες που ομιλούνταν από τα παιδιά τα οποία φοιτούσαν στη συγκεκριμένη τάξη, δηλαδή στα ελληνικά, αραβικά και αλβανικά και στα αγγλικά

που μάθαιναν. Έπειτα, ζητήσαμε από κάθε παιδί να σκωθεί, να τραβήξει μία κάρτα της επιλογής του και να μας πει τι απεικόνιζε η κάρτα. Εξαρχής είχαμε προνοήσει, σε περιπτώσεις που κάποιο παιδί δεν μπορούσε να κατονομάσει στα ελληνικά το εικονιζόμενο αντικείμενο, να το ρωτήσουμε εάν γνώριζε πώς ονομάζεται το αντικείμενο σε κάποια άλλη γλώσσα που ενδέχεται να γνώριζε, όπως στην αραβική, την αλβανική ή στην αγγλική. Εφόσον ολοκληρώθηκε η παραπάνω δραστηριότητα, ζητήσαμε από τα παιδιά της τάξης να ταξινομήσουν τις κάρτες ανάλογα με το χρώμα των αντικειμένων.

Η δραστηριότητα εκτυλίχθηκε όπως σχεδιάστηκε. Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν όταν γνώρισαν τον χαρακτήρα Μιράν και παρατήρησαν ότι κατάγεται από το ίδιο μέρος με τη συμμαθήτριά τους Asude. Με τη βοήθεια της υδρογείου σφαιρας της τάξης, τα παιδιά εντόπισαν τη Συρία και διαπίστωσαν τη μικρή απόστασή της από την Ελλάδα. Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, τα παιδιά δεν έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την αραβική γλώσσα και τη γραφή της. Το ενδιαφέρον τους ήταν εστιασμένο στα αγγλικά, με βάση τα οποία έκαναν γλωσσικούς συνειρμούς (π.χ. car / καρπούζι). Αντίθετα, ενθουσιάστηκαν και χόρεψαν με κέφι όταν, στο τέλος της δραστηριότητας, ακούσαμε ένα παιδικό τραγούδι στα αραβικά που περιλάμβανε τα χρώματα και μας έδωσε την ευκαιρία να τα επαναλάβουμε στα αραβικά. Ας σημειωθεί ότι η νηπιαγωγός δεν παρακολούθησε τη δραστηριότητα, παρά αντέδρασε μόνο σε κάποιο σημείο που της έκανε εντύπωση μία λέξη. Ολοκληρώνοντας, παρουσιάσαμε στον πίνακα μια λέξη στη μητρική γλώσσα του προσφυγόπουλου, ώστε να παρατηρήσουν την αραβική γραφή. Τα παιδιά σχολίασαν πως είναι δύσκολη και με αυτή την αφορμή τούς εξηγήθηκε ότι, όπως είναι δύσκολη η γλώσσα της για εμάς, έτσι και η Asude δυσκολεύεται με τη δική μας γλώσσα. Όλα τα παιδιά συμμετείχαν στη δραστηριότητα, η οποία ήταν ευκολονόητη για εκείνα.

4η Δραστηριότητα: «Οι γλώσσες της τάξης μας»

Μέσα από την παρατήρησή μας διαπιστώσαμε πως το παιδί με προσφυγικό υπόβαθρο που παρατηρούσαμε αδυνατούσε να συμμετάσχει στις ρουτίνες της τάξης και πως η νηπιαγωγός δεν προσπαθούσε να το εντάξει στην ομάδα. Με αφορμή τα παραπάνω, υλοποιήσαμε τη δραστηριότητα αυτή για να διευκολύνουμε το παιδί να αντιληφθεί τη λειτουργία και το νόημα των καθημερινών «ρουτινών» και να συμμετέχει σε αυτές. Παράλληλα, θελήσαμε να αναδείξουμε τις τέσσερις γλώσσες που ομιλούνταν στην τάξη και να διευκολύνουμε τη λεκτική επικοινωνία μεταξύ του παιδιού με προσφυγικό υπόβαθρο και της νηπιαγωγού. Είχαμε σχεδιάσει εκ των προτέρων, σε ένα χαρτόνι, ένα πινακάκι

διπλής εισόδου όπου οριζόντια καταγράφονταν οι έξι λέξεις/φράσεις τις οποίες θα αξιοποιούσαμε στην τάξη (Καλημέρα, Παιχνίδι, Φαγητό, Μαζεύομαστε στον κύκλο, Διάλειμμα, Τουαλέτα) και κάθετα ήταν τοποθετημένες τέσσερις σημαίες που αντιστοιχούσαν στις γλώσσες που ομιλούνταν από τα παιδιά της τάξης (Ελλάδα, Αγγλία, Αλβανία, Ουκρανία).

Τα παιδιά συγκεντρώθηκαν στην παρεούλα και τους παρουσιάστηκε το πινακάκι, λέγοντάς τους πως ένας φίλος μας από το πανεπιστήμιο χρειάζεται τη βοήθειά τους για να μεταφράσει κάποιες λέξεις. Τα παιδιά συμμετείχαν με ενθουσιασμό στη δραστηριότητα και ήθελαν πολύ να επαναλαμβάνουν τις λέξεις που δεν γνώριζαν ξανά και ξανά. Επιπλέον, τους άρεσε που έμαθαν κάποιες λέξεις στις μητρικές γλώσσες των συμμαθητών τους. Είναι θετικό το γεγονός ότι τα παιδιά αναγνώρισαν πως ομιλούνται κι άλλες γλώσσες πέραν της ελληνικής στην τάξη και ευαισθητοποιήθηκαν για το πολιτισμικό υπόβαθρο των συμμαθητών τους.

Αποτίμηση των παρεμβάσεων

Κατά τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων, τα παιδιά συνεργάζονταν μεταξύ τους και μαζί μας, γεγονός που φανέρωνε ότι αυτές τους δημιουργούσαν κάποιο κίνητρο. Θεωρούμε ότι οι δραστηριότητες κύλησαν ομαλά και οι στόχοι που τέθηκαν κατά τον σχεδιασμό τους επιτεύχθηκαν εν μέρει. Ας σημειώσουμε ότι υπήρξαν δραστηριότητες που δεν υλοποιήθηκαν ολόκληρες ή δεν πραγματοποιήθηκαν καθόλου λόγω έλλειψης χρόνου. Επίσης, υπήρξαν και περιπτώσεις όπου οι δραστηριότητες στην αρχή φάνηκαν ενδιαφέρουσες στα παιδιά, στην πορεία όμως αυτά αποσυντονίστηκαν. Το συγκεκριμένο γεγονός αποτέλεσε αφορμή αναθεώρησης και τροποποίησης της εκάστοτε δραστηριότητας.

Από τους αρχικούς στόχους που είχαμε θέσει επιτεύχθηκαν, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, οι παρακάτω: α) η επαφή των παιδιών της τάξης με διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία και με διαφορετικές γλώσσες, β) η καλύτερη επικοινωνία μεταξύ παιδιών με προσφυγικό υπόβαθρο και νηπιαγωγού και γ) η συμμετοχή και έκφραση του προσφυγόπουλου κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων. Γενικότερα, όπως αναφέρθηκε ήδη, τα νήπια εκδήλωσαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τις δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν στις τάξεις τους. Τα παιδιά με προσφυγικό υπόβαθρο, παρά το διαφοροποιημένο επίπεδο ελληνομάθειάς τους, συμμετείχαν σε αυτές και έδειξαν να τις κατανοούν, τουλάχιστον ως έναν βαθμό. Θεωρούμε σημαντικό ότι τα νήπια ήρθαν σε επαφή με άλλες γλώσσες πέρα από τα ελληνικά και τα αγγλικά και, μάλιστα, με τις οικογενειακές γλώσσες των συμμαθητριών/τών τους με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Παράλληλα, καταβάλαμε μεγάλη προσπάθεια να επιτύχουμε την ένταξη αυτών των παιδιών στην ολομέλεια της τάξης. Οι δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν έδωσαν μια νιοή διαπολιτισμικότητας στην τάξη, καθώς αφήσαμε το παιδαγωγικό μας υλικό εκεί για μετέπειτα χρήση στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Γενικά συμπεράσματα

Οι θεωρητικές παραδοχές στις οποίες βασιστήκαμε προκρίνουν το φιλόξενο εκπαιδευτικό περιβάλλον, το οποίο οφείλει να είναι συμπεριληπτικό και να απονέμει σεβασμό προς την πολιτισμική ταυτότητα κάθε παιδιού (Trivic & Στελλάκης, 2020). Το εκπαιδευτικό κλίμα χρειάζεται, μέσω της μαθησιακής διαδικασίας, να υποστηρίζει το αίσθημα εμπιστοσύνης, τη δημοκρατική συμμετοχή και τη συνεργασία όλων των παιδιών (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες, είναι σημαντικές η διαπολιτισμική ικανότητα και η ενημερότητα των εκπαιδευτικών (Romijn et al., 2021), καθώς και η ικανότητά τους να αναγνωρίζουν και να αποδομούν ενδεχόμενα στερεότυπα και προκαταλήψεις (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019) που δυσχεραίνουν τη διδασκαλία τους και απειλούν το ασφαλές εκπαιδευτικό κλίμα.

Κατά τις επισκέψεις μας στα νηπιαγωγεία, συναντήσαμε μια διαφορετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά-πρόσφυγες, σε σχέση με το φιλόξενο πλαίσιο που περιμέναμε να αντικρίσουμε. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε η απουσία ολιστικής παιδαγωγικής προσέγγισης, αλλά και θετικού σχολικού κλίματος. Η απουσία ενημερότητας από τις νηπιαγωγούς για το γλωσσολογικό κεφάλαιο των παιδιών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο αποτελεί τροχοπέδη για την ένταξή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην πλειονότητά τους τα συγκεκριμένα παιδιά εισέπρατταν μια απόμακρη στάση εκ μέρους των νηπιαγωγών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούσε η έλλειψη επιβράβευσης σε οποιαδήποτε προσπάθειά τους και η μη διάθεση υποστήριξης τους σε δραστηριότητες. Έτσι, η δημιουργία ενός κλίματος ανασφάλειας, λόγω της ανύπαρκτης συμπεριληψης και αναγνώρισής τους, ήταν αναπόφευκτη.

Με βάση τις παρατηρήσεις μας, στα νηπιαγωγεία που επισκεφθήκαμε η γλώσσα και η κουλτούρα των παιδιών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο δεν αναγνωρίζονταν και δεν αξιοποιούνταν, ώστε να αναδειχθούν οι ταυτότητές τους και να ενισχυθεί η ενεργή συμμετοχή τους. Απόρροια αυτού αποτελεί η απουσία της αίσθησης του «ανήκειν» στη σχολική τάξη εκ μέρους των συγκεκριμένων παιδιών.

Παράλληλα, παρατηρήσαμε πως δεν ενισχυόταν το κλίμα συνεργασίας μεταξύ

των παιδιών και ειδικότερα των παιδιών-προσφύγων με τους/τις υπόλοιπους/ες συμμαθητές/τριές τους. Όσον αφορά το αποτύπωμα των παρατηρούμενων παιδιών στις τάξεις που επισκεφθήκαμε, δεν δίνονταν ιδιαίτερες ευκαιρίες για ατομική έκφραση. Συνήθως η συμμετοχή αυτών των παιδιών σε δραστηριότητες παρακαμπτόταν από τη νηπιαγωγό, με αφορμή τη δυσκολία στη γλωσσική έκφραση που μπορεί να είχαν κάποια από αυτά. Επακόλουθο ήταν εκείνα να αποφεύγουν να εκφραστούν.

Επιπλέον, απουσίαζε από τις τάξεις κατάλληλα προσαρμοσμένο εκπαιδευτικό υλικό που θα διευκόλυνε αφενός τα νεοφερμένα παιδιά να παρακολουθήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία και να συμμετάσχουν σε αυτή, αφετέρου τα υπόλοιπα παιδιά να αναπτύξουν μια κάποια διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση. Ως προς τη διδακτική μεθοδολογία, στις τάξεις που επισκεφθήκαμε δεν τηρούνταν οι καθημερινές «ρουτίνες», με αποτέλεσμα τα παιδιά να δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία και να ενταχθούν αρμονικά στην ομάδα. Επίσης, οι οργανωμένες δραστηριότητες που πραγματοποιούνταν ήταν κυρίως ατομικές. Παρατηρήσαμε περίπου είκοσι ατομικές δραστηριότητες, στο πλαίσιο των οποίων τα παιδιά δεν επικοινωνούσαν και δεν συνεργάζονταν. Αντίθετα, παρατηρήσαμε μόνο δύο ομαδικές δραστηριότητες. Οι ομαδικές δραστηριότητες θα μπορούσαν, ωστόσο, να αξιοποιηθούν περισσότερο, τόσο για την ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των παιδιών, όσο και για την εδραίωση ενός κλίματος σεβασμού, αναγνώρισης και αποδοχής.

Όσον αφορά την εμπειρία των νηπιαγωγών των τάξεων που επισκεφθήκαμε, η προηγούμενη επαφή τους με το αντικείμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ήταν περιορισμένη. Συγκεκριμένα, μόνο μία εξ αυτών είχε εργαστεί την προηγούμενη σχολική χρονιά ως αναπληρώτρια σε ΔΥΕΠ. Η ελλιπής ετοιμότητα και ενημερότητα των νηπιαγωγών οδηγούσε σε αδυναμία διαχείρισης των παιδιών με προσφυγικό υπόβαθρο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι στιγμές που τα συγκεκριμένα παιδιά παρακάμπτονταν από τις νηπιαγωγούς κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι εκπαιδευτικοί που συναντήσαμε μάλλον συνέβαλαν στην αναπαραγωγή στερεοτύπων και προκαταλήψεων απέναντι στα παιδιά με προσφυγική και μεταναστευτική εμπειρία, επηρεάζοντας και τη γνώμη των υπόλοιπων συμμαθητών τους. Κάποιες από τις νηπιαγωγούς εξέφρασαν αρνητικά σχόλια, αλλά και αισθήματα οίκτου για τα παιδιά-πρόσφυγες. Όλα τα παραπάνω μαρτυρούν την κυριαρχία ενός εκπαιδευτικού μοντέλου κυρίως αφομοιωτικού, έκφραση του οποίου ήταν και η παγιωμένη, μάλλον, πεποίθηση πως «όλα τα παιδιά είναι ίδια».

Το βασικότερο πρόβλημα, το οποίο προκύπτει από μία σειρά δυσλειτουργικών παραγόντων, ήταν η μερική, ή και μηδαμινή, προσπάθεια των εκπαιδευτικών να

εντάξουν αυτά τα παιδιά στην κυρίαρχη ομάδα, καταπολεμώντας τις συνθήκες αποξένωσης και μη αναγνώρισης, κάτι που ισχύει για όλες τις περιπτώσεις που παρατηρήσαμε. Προφανώς, η ελλιπής διαπολιτισμική κατάρτιση των εκπαιδευτικών είχε απόρροια την παραγνώριση των αναγκών και του πολιτισμικού κεφαλαίου των παιδιών με προσφυγικό υπόβαθρο.

Ως προς τη γλωσσική επικοινωνία, παρατηρήθηκε ότι τα μη ελληνόφωνα παιδιά αντιλαμβάνονταν πολύ περισσότερα από όσα μπορούσαν να εκφράσουν προφορικά. Ωστόσο, η παντελής έλλειψη διαπολιτισμικού υλικού είχε αποτέλεσμα τη δυσχερή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών της τάξης και των συγκεκριμένων παιδιών (Σγούρα κ.ά., 2018). Το ζήτημα της γλωσσικής επικοινωνίας θεωρούνταν συχνά το κύριο εμπόδιο για την ένταξη και την ενεργό συμμετοχή των παιδιών στην ολομέλεια της τάξης. Τα όσα ισχυρίζονταν οι νηπιαγωγοί δεν συμφωνούσαν, ωστόσο, με τα όσα παρατηρήσαμε: Κάποια παιδιά αντιλαμβάνονταν μερικώς, ή γνώριζαν την ελληνική γλώσσα και μπορούσαν να ενταχθούν ομαλότερα στην τάξη και να ακολουθούν τις οδηγίες της νηπιαγωγού ή να συμμετέχουν στις δραστηριότητες. Όσο για τα παιδιά που δεν γνώριζαν καθόλου την ελληνική γλώσσα, αυτά χαρακτηρίζονταν από τις εκπαιδευτικούς των τάξεων ως δυσλειτουργικά ή ήταν τα «αόρατα παιδιά» της τάξης.

Αξίζει να σημειωθεί πως η αλληλεπίδραση μεταξύ παιδιών και νηπιαγωγού και η αντίστοιχη των παιδιών με τους συμμαθητές τους ήταν αρκετά διαφορετική. Τα παιδιά προσφυγικής προέλευσης δυσκολεύονταν να επικοινωνήσουν με τη νηπιαγωγό, ενώ αντίθετως με τα παιδιά, με τα οποία ένωθαν πιο οικεία, διατηρούσαν καλή σχέση.

Καταληκτικά, το βασικότερο χαρακτηριστικό των αλληλεπιδράσεων που παρατηρήσαμε ήταν ο διαχωρισμός των παιδιών με προσφυγικό υπόβαθρο από την επικρατέστερη ομάδα της τάξης, κάτι που δεν συμφωνεί με τις αρχές του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης. Η απουσία εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών προς τα παιδιά με προσφυγικό υπόβαθρο ήταν εμφανής, με αποτέλεσμα να δημιουργείται μια προκατάληψη σχετικά με τις ικανότητές τους και να αγνοείται η ανάγκη για εξατομικευμένη προσέγγιση.

Με την ολοκλήρωση αυτής της πρακτικής οδηγηθήκαμε και σε κάποια προσωπικά συμπεράσματα. Αναγνωρίζουμε πόσο σημαντική και αναγκαία είναι η αποδοχή της ιδέας της διαπολιτισμικότητας ευρύτερα, χωρίς δηλαδή να περιορίζεται κανείς στους πρόσφυγες, για παράδειγμα, θεωρώντας ότι δεν αφορά τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό. Επιπλέον, κατανοήσαμε πώς μεταφράζεται στην πράξη η απουσία της συμπερίληψης και της μη αποδοχής του διαφορε-

τικού. Ήρθαμε σε άμεση επαφή με καταστάσεις και περιστατικά που ως εκπαιδευτικοί θα θέλαμε να αποφύγουμε πάση θυσία ενώ, αντίθετα, επιθυμούμε να υιοθετήσουμε μια αποτελεσματική προσέγγιση που θα έχει επίκεντρο το παιδί, κάθε παιδί.

Όπως είδαμε και παραπάνω, η διαπολιτισμική ικανότητα είναι απαραίτητο χαρακτηριστικό για τους εκπαιδευτικούς του σήμερα, που αν απουσιάζει μπορεί να έχει σοβαρές επιπτώσεις, τόσο στην εκπαίδευση των παιδιών προσφυγικής προέλευσης, όσο και του ευρύτερου μαθητικού πληθυσμού. Το κενό αυτό θα μπορούσε να καλυφθεί με την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών πανελλαδικώς, κυρίως μέσω κατάλληλων επιμορφώσεων, χωρίς, ωστόσο, αυτές να αποτελούν πανάκεια. Χρειάζεται η/ο εκπαιδευτικός να μπαίνει σε μία διαρκή διαδικασία προσωπικής διερεύνησης και αναστοχασμού, προκειμένου να εξετάζει κριτικά κατά πόσο ανταποκρίνεται στο λειτούργημά του, αλλά και για να είναι σε θέση να εντοπίζει τυχόν στερεότυπα, αδυναμίες και προκαταλήψεις που μπορεί να τον διέπουν.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

- Cohen, D. H., Stern, V., & Balaban, N. (2001). *Παρατηρώντας και καταγράφοντας τη συμπεριφορά των παιδιών* (Σ. Βοσνιάδου, Εισαγ. – Επιμ., Δ. Ευαγγέλου, Μετ.). Gutenberg.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2014). *Πρόγραμμα σπουδών του Νηπιαγωγείου. Επιστημονικό πεδίο: Πρώτη σχολική ηλικία*. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων & Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1947>
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. https://kastoria.teiwm.gr/edetclass/modules/document/file.php/DMC157/%CE%9806-%CE%A3%CE%B7%CE%BC%CE%B5%CE%B9%CF%8E%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82-%CE%A3%CF%85%CE%B3%CE%B3%CF%81%CE%AC%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1/15327_Isari-KOY.pdf
- Κακανά, Δ.-Μ. (2018). Ο χώρος του νηπιαγωγείου ως τρίτος παιδαγωγός. Στο *Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού; Όταν η συνθήκη αγωγής και εκπαίδευσης τέμνεται με την καθημερινότητα της πόλης*. Πρακτικά Συνεδρίου (τ. 1, σσ. 60-71). <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/childspace/article/view/1430>
- Καραλής, Θ., & Λιντζέρης, Π. (2022). *Λεξικό εκπαίδευσης ενηλίκων*. Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Κολυμπάρη, Τ. (2017). *Η εκπαιδευτική πολιτική για την ένταξη του προσφυγικού πληθυσμού στη δημόσια υποχρεωτική εκπαίδευση*. Ευρωπαϊκό Κέντρο Αριστείας Jean Monnet – ΕΚΠΑ. https://www.researchgate.net/publication/326262190_E_ekpaideutike_politike_gia_ten_entaxe_tou_prosphygikou_plethysmou_ste_demosia_ypochreotike_ekpaideuse_Tania_Kolympare
- Λιακοπούλου, Μ., & Παπαδοπούλου, Β. (2019). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Μια καταγραφή αναγκών των εν ενεργεία εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36(67). <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/9650>

- Μαγγόπουλος, Γ. (2014). Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική στην αξιολόγηση προγραμμάτων: θεωρητικοί προβληματισμοί. *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών*, 16(64), 73-93. <https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.sst.2014.397>
- Μάγος, Κ. (2005). Προσεγγίζοντας τον Άλλο: Εκπαίδευση ενηλίκων και διαπολιτισμική ικανότητα. Στο Θ. Καραλής, Σ. Παπαδάκης & Ι. Φραγκούλης (Επιμ.), *Εκπαίδευση ενηλίκων και κοινωνικές δεξιότητες*, Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων (σσ. 199-208). https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://blogs.sch.gr/kkiourtsis/files/2011/06/praktika-synedriou-EEEE.pdf&ved=2ahUKewjE57HyndalAxXO8glIHHeU2BmlQFnoECBQQAQ&usq=AOvVaw3egSKF1NWrf-bD_IMPtpz
- Μάγος, Κ. (2022). *Το πέταγμα του Ερόλ: Κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία*. Gutenberg.
- «Μαζί» (χ.χ.). Οδηγός διαπολιτισμικού διαλόγου. ΕΑΔΑΠ. Δράση 1.4/13 «Προαγωγή της διαπολιτισμικότητας ως θεμελιώδους μηχανισμού ένταξης των νομίμως διαμενόντων π.τ.χ. στην κοινωνία υποδοχής», Έργο 1.4.γ/13 με τίτλο «Προώθηση δημιουργικών δραστηριοτήτων νηπίων στις υφιστάμενες δομές των βρεφονηπιακών σταθμών με στόχο την αλληλεπίδραση παιδιών μεταναστών και γηγενών».
- Μάρκου, Ε. (2011). Σύντομος Οδηγός Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης / A brief guide to intercultural education. *Πολύδρομο: Περιοδική Έκδοση για την Διγλωσσία και τον Πολυπολιτισμό στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία*, 4, 33-36. https://www.academia.edu/2487763/%CE%A3%CF%8D%CE%BD%CF%84%CE%BF%CE%BC%CE%BF%CF%82_%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82_%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82_%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF
- Νικολάου, Σ. (2022). *Κοινωνικοποίηση* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <https://dx.doi.org/10.57713/kallipos-61>
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο & Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2003). *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών για το νηπιαγωγείο. Προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=300&ep=367

- Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική: Εκπαιδευτικές, διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Ατραπός.
- Παπαδοπούλου, Β. (2022). *Παρατήρηση διδασκαλίας: Θεωρητικό πλαίσιο και εφαρμογές*. Αφοί Κυριακίδη.
- Πασχαλιώρη, Β., & Μίλεση, Χ. (2005). Η ποιοτική μέθοδος της «συμμετοχικής» παρατήρησης: Επισημάνσεις και προβληματισμοί. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 10, 20-33. <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teychos10/020-033.pdf>
- Σγούρα, Α., Μάνεσης, Ν., & Μητροπούλου, Φ. (2018). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 4, 108-129. <https://doi.org/10.12681/dial.16278>
- Σοφού, Ε. (2022). *Η ενεργητική ακρόαση των μικρών παιδιών*. Gutenberg.
- Στεργίου, Λ. (2014). Ενσυναίσθηση και διαπολιτισμική παιδαγωγική: Θεωρητική προσέγγιση και εφαρμογές. Στο Β. Μπάρος, Λ. Στεργίου & Κ. Χατζηδήμου (Επιμ.), *Ζητήματα διαπολιτισμικής επικοινωνίας και εκπαίδευσης* (σσ. 213-233). Διάδραση.
- Στεργίου, Λ. (2019). Ολιστική εκπαιδευτική προσέγγιση και σχολικό κλίμα. Στο Ε. Τρούκη & Μ. Δοκοπούλου (Επιμ.), *Επιμορφωτικές δράσεις για την υποστήριξη της εκπαίδευσης παιδιών προσφύγων – Οδηγός εκπαιδευτικού ανά βαθμίδα υποχρεωτικής εκπαίδευσης για την εκπαιδευτική ένταξη παιδιών προσφύγων. Α΄ τόμος πρωτοβάθμια-προσχολική εκπαίδευση* (σσ. 6-21). Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kyklos/Diapolitismiki/2019/04_10_2019/odigos_ekpaideftikou_a_tomos_prosxoliki.pdf
- Στεργίου, Λ., & Σιμόπουλος, Γ. (2019). *Μετά το κοντέινερ. Διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση προσφύγων*. Gutenberg.
- Συμβούλιο της Ευρώπης. (2018). *Πλαίσιο αναφοράς ικανοτήτων για δημοκρατικό πολιτισμό. Τόμος 3*. (New Wrinkle. Action Aid Hellas, Μετ.). Συμβούλιο της Ευρώπης.
- Trikić, Z., & Στελλάκης, Ν. (2020). *Χτίζοντας γέφυρες – Γεφυρώνοντας το χάσμα: Υποστηρίζοντας την ευημερία, τη μάθηση, την ανάπτυξη και την ένταξη των μικρών παιδιών προσφύγων και μεταναστών στην Ελλάδα. Εγχειρίδιο για νηπιαγωγούς που εργάζονται σε καμπ προσφύγων*.

International Step by Step Association. <https://www.issa.nl/building-bridges-bridging-gap-supporting-wellbeing-learning-development-and-integration-young> & https://backupwww.issa.nl/sites/default/files/u672/Guidebook_Gr.pdf

UNHCR. (χ.χ.). Η Σύμβαση του 1951 σχετικά με το καθεστώς των προσφύγων. UNHCR Greece. <https://www.unhcr.org/gr/%CE%B7-%CF%83%CF%8D%CE%BC%CE%B2%CE%B1%CF%83%CE%B7-%CF%84%CE%BF%CF%85-1951-%CF%83%CF%87%CE%B5%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC-%CE%BC%CE%B5-%CF%84%CE%BF>

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. De Gruyter. <https://doi.org/10.21832/9781800410251>

Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship*. De Gruyter. <https://doi.org/10.21832/9781847690807>

Byram, M., Nichols, A., & Stevens, D. (2001). *Developing intercultural competence in practice*. De Gruyter. <https://doi.org/10.21832/9781853595356>

Edwards, A. (2016, 11 Ιουλίου). UNHCR viewpoint: “Refugee” or “migrant” - Which is right? UNHCR. <https://www.unhcr.org/news/latest/2016/7/55df0e556/unhcr-viewpoint-refugee-migrant-right.html>

Le Roux, J. (2002). Effective educators are culturally competent communicators. *Intercultural Education*, 13(1), 37-48. <https://doi.org/10.1080/14675980120112922>

Lipnickiene, K., Siarova, H., & Van der Graaf, L. (2018). Role of non-formal education in migrant children inclusion: Links with schools. SIRIUS Watch. https://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2018/11/SIRIUS-Watch_Full-report-1.pdf

Slot, P., Romijn, B., & Nata. G. (eds. 2018). A virtual learning environment model of professional development aimed at enhancing diversity and inclusiveness. ISOTIS. <https://ec.europa.eu/research/participants/documents/downloadPublic?documentIds=080166e5c7d73b53&appId=PPGMS>

- Pryshliak, O., Polishchuk, V., & Lupak, N. (2020). Impact of intercultural educational space on the formation of intercultural competence of future teachers at a pedagogical higher education institution. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 45(2020), 42-59. <https://doi.org/10.15388/actpaed.45.3>
- Romijn, B., Slot, P., & Leseman, P. (2021). Increasing teachers' intercultural competences in teacher preparation programs and through professional development: A review. *Teaching and Teacher Education*, 98. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103236>

ISBN: 978-960-233-297-9 ebook

ISBN: 978-960-233-296-2 έντυπο