



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΦΛΩΡΙΝΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ



ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των μαθητών και η παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών σε ένα πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο: Απόψεις νηπιαγωγών».

«Students' social interactions and the pedagogical competence of teachers in an intercultural kindergarten school: Early childhood education teachers' views».

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: Παναγιώτα Δρουμούζη

ΑΕΜ: 3492

ΕΠΟΠΤΡΙΑ: Βασιλική Πλιόγκου, Επίκουρη Καθηγήτρια

Β' ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΤΗΣ: Κωνσταντίνος Ντίνας, Καθηγητής

ΦΛΩΡΙΝΑ, ΜΑΙΟΣ 2021

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περιεχόμενα.....	2
Περίληψη.....	3
Abstract.....	4
Εισαγωγή.....	4

ΜΕΡΟΣ Ι

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ **9**

1.1 Εννοιολογικές προσεγγίσεις: Πολυπολιτισμικότητα/Διαπολιτισμικότητα.....	9
1.2 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.....	10
1.3 Αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	12
1.4 Νηπιαγωγείο και διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	13

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΣΤΗ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΤΑΞΗ **15**

2.1 Ο ρόλος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην ένταξη αλλοδαπών μαθητών.....	15
2.2 Οι κοινωνικές σχέσεις και στάσεις στη σχολική τάξη.....	16
2.3 Αντιμετώπιση μέσω διαπολιτισμικής αγωγής.....	19

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΚΑΙ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ **21**

3.1 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην παιδαγωγική διαδικασία.....	21
3.2 Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών βάσει των εμποδίων που αντιμετωπίζουν.....	22
3.3 Μέθοδοι διδασκαλίας.....	26

ΜΕΡΟΣ ΙΙ

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Σκοπός και στόχοι έρευνας.....	28
4.2 Τα ερωτήματα της έρευνας.....	30
4.3 Ερευνητική μεθοδολογία.....	30
4.3.1 Ποιοτική έρευνα.....	31
4.3.2 Ερευνητικό εργαλείο της έρευνας.....	33
4.3.3 Δομή συνέντευξης.....	34
4.3.4 Διεξαγωγή της έρευνας και περιγραφή του δείγματος.....	35
4.3.5 Διαδικασία επιλογής του δείγματος.....	36
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ</u>	37
5.1 Περιγραφή και παρουσίαση των ευρημάτων.....	37
5.2 Οι στάσεις των νηπιαγωγών απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές.....	38
5.3 Φαινόμενα απομόνωσης και βοηθητικές πρακτικές για την εύρυθμη λειτουργία της πολυπολιτισμικής τάξης.....	42
5.4 Διαπολιτισμική ετοιμότητα και επάρκεια των νηπιαγωγών.....	48
5.5 Προσέγγιση αλλοδαπών μαθητών στη διαδικτυακή μάθηση.....	50
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ</u>	51
Βιβλιογραφία.....	55
Παράρτημα Ι.....	60
Παράρτημα ΙΙ.....	62

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στην ανάδειξη αρχικά των κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσονται μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο και στη συνέχεια μέσα από απόψεις νηπιαγωγών διερευνάται η διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητά τους σε θέματα διαχείρισης των πολυπολιτισμικών τάξεών τους. Η έρευνα διεξάγεται την περίοδο Απριλίου-Μαΐου 2021 σε 12 εν ενεργεία νηπιαγωγούς του νομού Θεσσαλονίκης και Αττικής. Πραγματοποιήθηκε με ποιοτική προσέγγιση και με

ερευνητικό εργαλείο την συνέντευξη. Από τα συμπεράσματα της έρευνας προκύπτει η θετική στάση των νηπιαγωγών απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές καθώς και η προθυμία τους για ομαλή ένταξή τους στο εκπαιδευτικό και κατ' επέκταση κοινωνικό σύνολο. Επιπροσθέτως οι νηπιαγωγοί δηλώνουν ανεπαρκείς ως προς τις γνώσεις τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης παρά την παρακολούθηση σχετικών μαθημάτων εντός του ακαδημαϊκού τους βίου. Η εν λόγω έρευνα ολοκληρώνεται με τις συνθήκες διδασκαλίας που επικράτησαν εν όψει της πανδημίας του COVID-19.

Λέξεις-κλειδιά: Διαπολιτισμική εκπαίδευση, αλλοδαποί μαθητές, αλληλεπίδραση, νηπιαγωγείο, διαπολιτισμική επάρκεια, πρακτικές

ABSTRACT

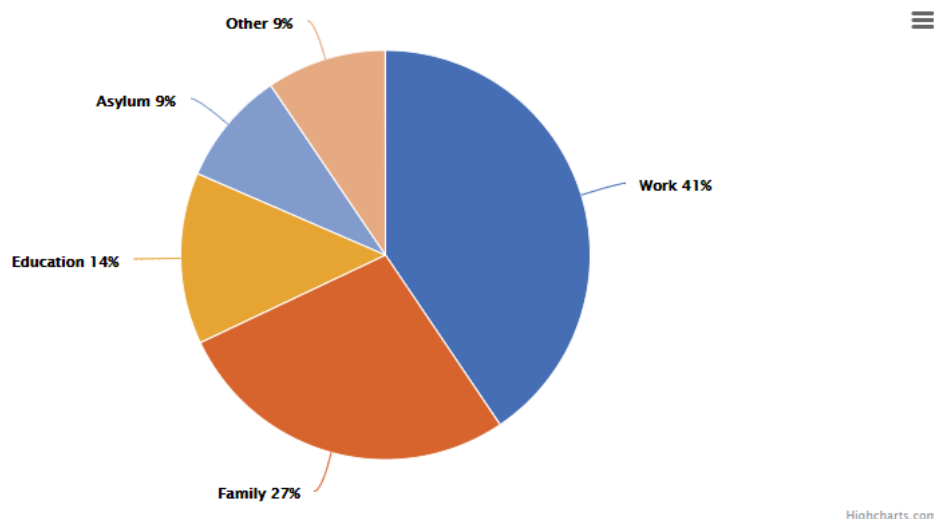
The present study focuses on designation first the social relationships that develop within a multicultural kindergarten and then through the views of pre-school teachers explores their intercultural competence and readiness in terms of managing their multicultural classes. The research is carried out in the period April-May 2021 in 12 active pre-school teachers in the prefecture of Thessaloniki and Attica. The interview was conducted with a qualitative approach and with a research tool. The findings of the research show the positive attitude of pre-school teachers towards foreign students as well as their willingness for smooth integration in the educational and consequently social society. In addition, pre-school teachers state that they are insufficient in their knowledge of intercultural education despite attending relevant courses within their academic life. This research concludes with the teaching conditions that prevailed in view of the COVID-19 pandemic.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τον Ιανουάριο του 2019, η Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.) αριθμούσε πληθυσμό ίσο με περίπου 447 εκατομμύρια ανθρώπους. Το 4.7% αυτών ήταν πολίτες τρίτων χωρών, ενώ τα 34,2 εκατομμύρια του πληθυσμού της είχαν γεννηθεί εκτός Ε.Ε.. Ο

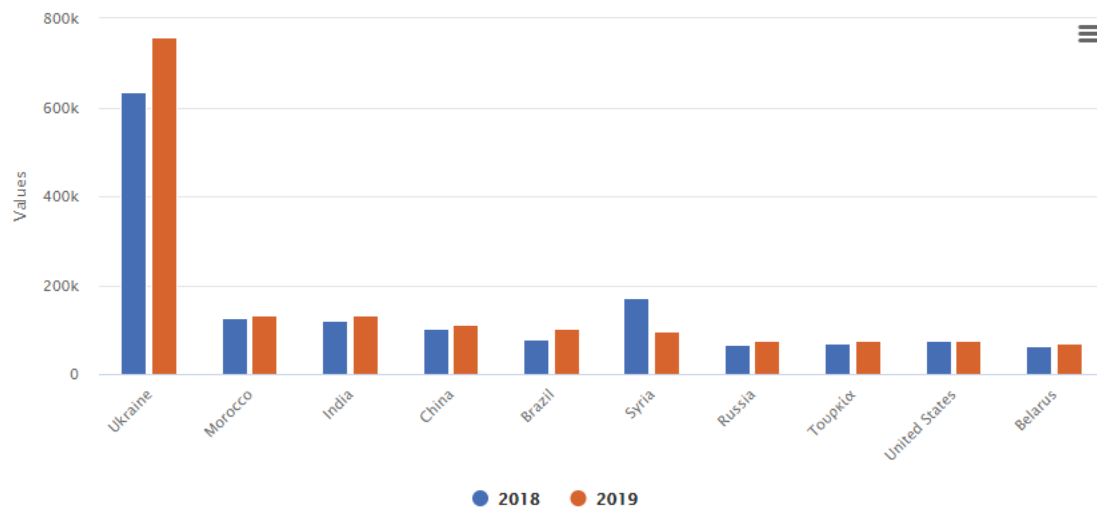
αριθμός των μεταναστών στην Ε.Ε. περιλαμβάνει και ένα μεγάλο αριθμό προσφύγων. Παγκοσμίως, υπήρχαν για το 2019, περίπου 26 εκατομμύρια πρόσφυγες και περίπου 45,7 εκατομμύρια εσωτερικά εκτοπισμένοι. Εστιάζοντας για μια ακόμα φορά στην περίπτωση της Ε.Ε., για το 2019 υπήρχαν στην Ευρώπη περίπου 2.6 εκατομμύρια πρόσφυγες (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020).

Η Ε.Ε. βρίσκεται σε μια τάση συρρίκνωσης του πληθυσμού της, λόγω της μείωσης του ρυθμού των γεννήσεων, όπως και των θανάτων. Παράλληλα, η ανάγκη για εργατικό δυναμικό και για υιοθέτηση του μεγάλου αριθμού προσφύγων και μεταναστών, έχει οδηγήσει σε μια πολιτική που εστιάζει στην παροχή αδειών παραμονής. Για το 2019, εκδόθηκαν περίπου 3 εκατομμύρια άδειες, εκ των οποίων το 41% αφορούσε άδειες παραμονής λόγω εργασίας στην Ε.Ε., 27% λόγω παρουσίας της οικογένειας σε έδαφος της Ε.Ε., 14% για λόγους εκπαίδευσης και μόνο το 9% για λόγους ασύλου (Διαγρ. 1) (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020).

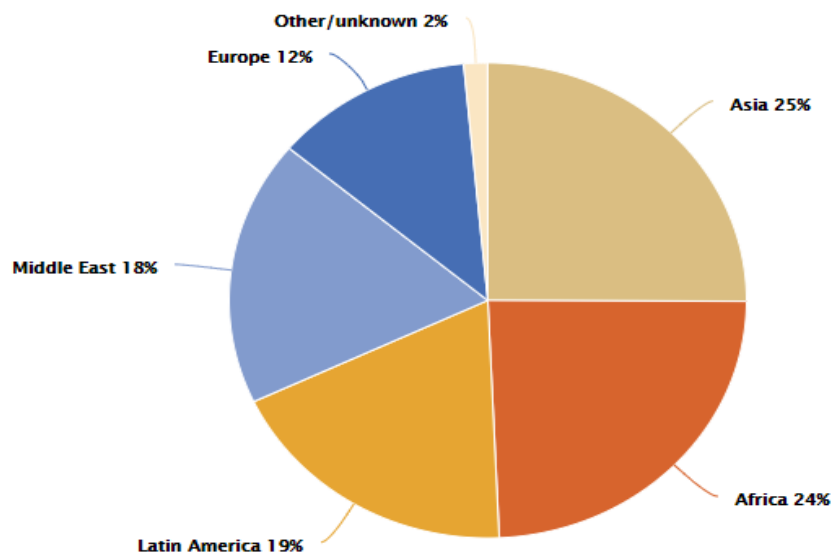


Διάγραμμα 1. Κατανομή αδειών παραμονής με βάση την αιτία.

Εξετάζοντας την ιθαγένεια των ανθρώπων που κατάφεραν να εξασφαλίσουν άδεια παραμονής, προκύπτει ότι πλειοψηφία τους προέρχεται από την Ουκρανία, ενώ ακολουθεί η Συρία, η Ινδία και το Μαρόκο (Διαγρ. 2). Παράλληλα, οι αιτήσεις ασύλου, προέρχονται κυρίως από ανθρώπους που ζούσαν σε χώρες της Ασίας και της Αφρικής και λιγότερο στην Μέση Ανατολή και την Λατινική Αμερική (Διάγρ. 3). Εστιάζοντας στις χώρες από τις οποίες προέρχονται οι εν λόγω πρόσφυγες, προκύπτει ότι για το 2019, περίπου 75.000 αιτήσεις έγιναν από Σύριους, και 54.000 από Αφγανούς (Διάγρ. 4) (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020).

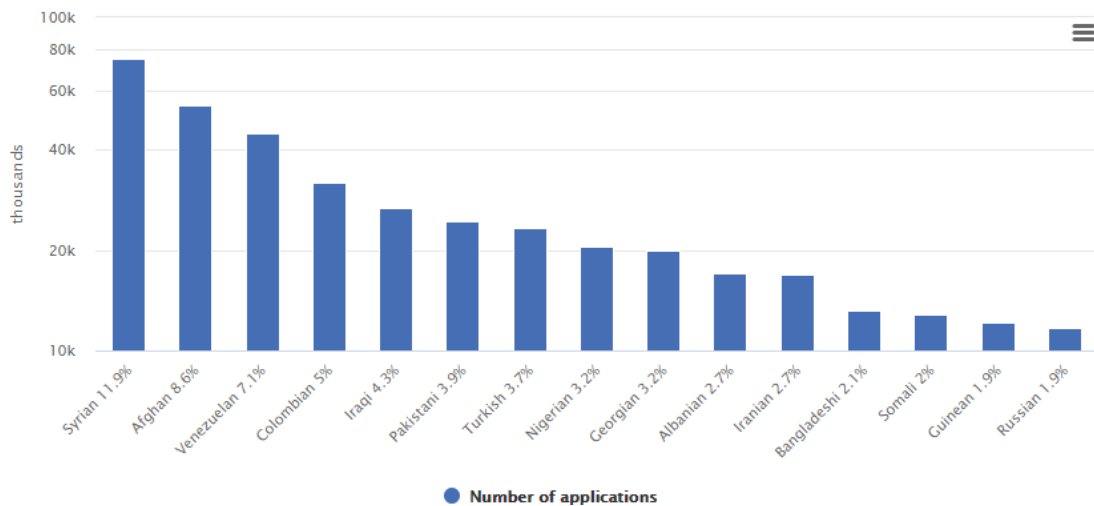


Διάγραμμα 2. Οι 10 κυριότερες ιθαγένειες αδειών διαμονής το 2019.



Διάγραμμα 3. Αιτήσεις ασύλου στην ΕΕ ανά ήπειρο καταγωγής το 2019.

Οι αιτούντες για άσυλο προέρχονταν από σχεδόν 150 χώρες το 2019. Στην ΕΕ υποβλήθηκαν 699.000 αιτήσεις, συμπεριλαμβανομένων 631.000 αιτήσεων πρώτης φοράς, που σημαίνει αύξηση κατά 12 % σε σχέση με το 2018 (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020).



Διάγραμμα 4. Οι 15 κυριότερες ιθαγένειες αιτήσεων ασύλου το 2019.

Το ποσοστό των αιτούντων που προέρχεται από χώρες για τις οποίες δεν απαιτείται θεώρηση ήταν αρκετά μεγάλο (27 % των αιτούντων για πρώτη φορά το 2019) καθώς εισέρχονται στην ΕΕ νόμιμα, κυρίως από τις χώρες (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020):

- Βενεζουέλα (7,1 % του συνόλου των αιτήσεων πρώτης φοράς)
- Κολομβία (5,0 %)
- Γεωργία (3,2 %)
- Αλβανία (2,7 %)

Εστιάζοντας στην Ελλάδα, προκύπτει ότι για το 2019, βρίσκεται στην 4η θέση με 74.190 αιτήσεις ασύλου για πρώτη φορά, πίσω από την Γερμανία, την Γαλλία και την Ισπανία (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020).

Με βάση τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό πως η Ευρώπη κινείται στην διαμόρφωση ενός πολυπολιτισμικού χαρακτήρα, ο οποίος θα έχει εφαρμογή σε όλη την επικράτεια της, χωρίς όμως να παρουσιάζει το ίδιο μοτίβο. Η παρουσία μεταναστών και προσφύγων, οι οποίοι αναζητούν ένα καλύτερο αύριο για τους ίδιους και την οικογένειά τους, μπορεί να λυθεί μόνο με την εφαρμογή ενός μοντέλου που να αναδεικνύει την πολυπολιτισμικότητα, την ετερογένεια και να έχει αντιρατσιστικά χαρακτηριστικά.

Βασικό στοιχείο της για την εφαρμογή ενός μοντέλου, όπως αυτό που αναφέρθηκε παραπάνω είναι η εκπαίδευση. Οι σχολικές μονάδες, είναι ουσιαστικά μικρογραφίες της ανθρώπινης κοινωνίας. Επίσης, αποτελούν τον ενδιάμεσο συνδετικό κρίκο μεταξύ του πρώτου κοινωνικού συνόλου μέσα στο οποίο μεγαλώνει ο άνθρωπος, δηλαδή την οικογένειας και της εκάστοτε κοινωνίας.

Δεδομένου ότι ένας σημαντικός αριθμός προσφύγων και μεταναστών, σε επίπεδο Ευρώπης και Ελλάδος προέρχεται από χώρες με διαφορετικό θρησκευτικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, γίνεται κατανοητό ότι η εφαρμογή μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι περισσότερο αναγκαία από ποτέ.

Η εν λόγω εργασία είναι δομημένη σε δύο μέρη: το θεωρητικό και το ερευνητικό μέρος. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι αρχικά στο θεωρητικό πλαίσιο να παρουσιάσει την συμπεριφορά των μαθητών, που φοιτούν σε ένα πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο. Περιγράφεται ο τρόπος που αναμένεται να αλληλεπιδράσουν τα παιδιά, με βάση την διαφορετικότητα που παρουσιάζουν σε ήθη, έθιμα, παραδόσεις, αλλά και με βάση τον καθημερινό τρόπο ζωής τους. Δίνεται έμφαση στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές κατά τη σχολική τους φοίτηση ενώ συγχρόνως τονίζεται η επιτακτική ανάγκη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Επιπλέον, γίνεται εστίαση στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν μια τάξη με τόσο πλούσια ετερογένεια και αν έχουν το εκπαιδευτικό υπόβαθρο να διαχειριστούν φαινόμενα συγκρούσεων και απομόνωσης. Πιο συγκεκριμένα, περιγράφεται ο τρόπος υλοποίησης και διαχείρισης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο και η πιθανή διαπολιτισμική επάρκεια των νηπιαγωγών ώστε να εξακριβωθεί η ετοιμότητά τους επί του θέματος. Είναι σημαντικό να αναφερθεί, πως σε μια χώρα όπως η Ελλάδα, που η ομοιογένεια του πληθυσμού της βρίσκεται σε υψηλά επίπεδα, σε σχέση με άλλες χώρες, όπως για παράδειγμα η Γαλλία ή Γερμανία, θα μπορέσει να προχωρήσει στην υιοθέτηση πολιτικών που ενισχύουν την πολυπολιτισμικότητα εντός τάξης και εάν είναι σε θέση οι εκπαιδευτικοί του νηπιαγωγείου να είναι οι κύριοι εκφραστές αυτής.

Στη συνέχεια, ακολουθεί το ερευνητικό μέρος της εργασίας όπου μέσα από συνεντεύξεις νηπιαγωγών έχει ως σκοπό να εξάγει τη διαπολιτισμική επάρκεια και ικανότητα των νηπιαγωγών και το πώς μπορούν να διαχειριστούν τις

πολυπολιτισμικές τάξεις τους. Παρουσιάζονται και καταγράφονται τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε με αφορμή της παρούσας εργασίας. Έπειτα, στο τέλος υπάρχει συζήτηση σχετικά με τα ευρήματα της έρευνας, εξάγονται συμπεράσματα ώστε να μελετηθούν οι απόψεις των νηπιαγωγών στα πλαίσια των πολυπολιτισμικών τάξεών τους.

ΜΕΡΟΣ Ι

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.

1.1 Εννοιολογικές προσεγγίσεις: Πολυπολιτισμικότητα/ Διαπολιτισμικότητα.

Την πρώτη του εμφάνιση, ο πολυπολιτισμός, πραγματοποίησε στα τέλη της δεκαετίας του 1980 σε πολιτικό και κοινωνιολογικό πλαίσιο όπου αποτέλεσε μια νέα έκφανση (Kymlicka 1989 όπως αναφέρεται στο Young 1990). Ο πολυπολιτισμός ως κοινωνικό φαινόμενο ασχολείται με ζητήματα που απασχολούν σε μεγάλο βαθμό τις σύγχρονες κοινωνίες. Τα ζητήματα αυτά είναι βασισμένα στις θεμελιώδεις αρχές της «ισότητας των πολιτισμών», της «ισότητας των ευκαιριών» και των «δικαιωμάτων των εθνοτικών και εθνικών μειονοτήτων» (Παλαιολόγου, 2011).

Στην προσπάθεια να αποσαφηνιστούν εννοιολογικά οι όροι «πολυπολιτισμικότητα» και «διαπολιτισμικότητα» παρατηρείται τεράστια σύγχυση. Αυτό που είναι ορατό σε όλους, είναι ότι η έννοια του πολιτισμού απαρτίζει το δεύτερο συνθετικό των παραπάνω όρων. Στις σύγχρονες κοινωνίες επισημαίνεται ότι δεν υπάρχουν ανώτεροι και κατώτεροι πολιτισμοί, αλλά ότι όλοι οι πολιτισμοί προσπαθούν, με τη βοήθεια του ανθρώπου, να εγκλιματιστούν σε κάθε περιβάλλον και σε κάθε κοινωνικοοικονομικές καταστάσεις των εποχών. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, σχετικά με τις έννοιες πολυπολιτισμικότητα-διαπολιτισμικότητα δεν επικρατεί ομοφωνία. Ο όρος του «πολυπολιτισμικού» δεν μπορεί να εξομοιωθεί με αυτόν του «διαπολιτισμικού». Όπως αναφέρει ο Μπαμπινιώτης Γ. στο λεξικό του,

πολυπολιτισμικός είναι αυτός που χαρακτηρίζεται από τη συνύπαρξη διαφόρων και διακρινόμενων μεταξύ τους πολιτισμών ενώ διαπολιτισμικός είναι εκείνος που αναφέρεται σε διαφορετικούς πολιτισμούς. Η ετυμολογία του όρου «πολυπολιτισμικότητα» ενέχει την έννοια της συνύπαρξης πολλών, διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων εντός συγκεκριμένων χωρικών ορίων, όπως ενός εθνικού κράτους.

Με βάση ορισμένες βιβλιογραφικές έρευνες φαίνεται πως ο Μάρκου (1997) τονίζει ότι η έννοια του όρου «πολυπολιτισμικός» αναφέρεται στην απλή ανακάλυψη συνύπαρξης πολλών πολιτισμών στον ίδιο χώρο, ενώ η έννοια του «διαπολιτισμικού» λειτουργεί ως συνδυασμός μεταξύ των πολιτισμών. Παράλληλα για πρώτη φορά στην αγγλοσαξονική βιβλιογραφία, ο καθηγητής Jagdish Gundara (1986,1997) υποστηρίζει πως το πλήθος των σύγχρονων κοινωνιών χαρακτηρίζεται για την πολυπολιτισμικότητά του, ενώ η διαπολιτισμικότητα εστιάζει στη συνύπαρξη που προϋποθέτει να υφίσταται ανάμεσα σε όλους τους λαούς (στο Παλαιολόγου,2011). Ομοίως εκφράζει την άποψή του, ο Hohmann (1983) στην γερμανική βιβλιογραφία, υποστηρίζοντας ότι η πολυπολιτισμικότητα στέκει στην υπάρχουσα κατάσταση, δηλαδή «το τι είναι», ενώ η διαπολιτισμικότητα αποζητά ένα ενδεχόμενο, δηλαδή «το τι θα 'πρεπε να είναι» (στο Δαμανάκης, 1997). Επίσης την ίδια άποψη ενστερνίζεται και ο Μάρκου (1991), ο οποίος δεν διαφοροποιεί τα λεγόμενα του προαναφερόμενου.

1.2 Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η πολυπολιτισμική κατάσταση που χαρακτηρίζει τις περισσότερες χώρες σήμερα, αποτέλεσμα κυρίως της κίνησης της εργασίας, αποτελεί το σημείο εκκίνησης της διαπολιτισμικής ιδέας (Δαμανάκης 1989,1998).

Ο όρος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έκανε για πρώτη φορά την εμφάνιση του στην Ελλάδα κατά τη δεκαετία του 1970 καθώς συνδέεται με την ένταξη των παλινοστούτων μαθητών στα ελληνικά σχολεία και στο ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο. Συγκεκριμένα οι προσπάθειες για διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική ξεκίνησαν με αργούς ρυθμούς αλλά κατέληξαν να υλοποιούνται μέχρι σήμερα. Μετά το 1980 ιδρύθηκαν τάξεις υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα, τα οποία στόχευαν κυρίως στη γλωσσική εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών (Maligkoudi, 2008). Ως γνωστόν το πρώτο διάστημα, οι προσπάθειες αυτές δεν απέφεραν τα επιθυμητά

αποτελέσματα αφού επικράτησαν στερεοτυπικές αντιλήψεις με αποτέλεσμα να περιθωριοποιηθούν αρκετές φορές οι αλλοδαποί μαθητές και να αντιμετωπίσουν προβλήματα στην ένταξη τους (Μιχαλοπούλου, 2010). Εκτός από τα παραπάνω, έρευνες επίσης έδειξαν ότι αυτή η αποτυχία ευθύνεται στην περιορισμένη γνώση της γλώσσας διδασκαλίας καθώς και το αναλυτικό πρόγραμμα σε συνδυασμό με τους εκπαιδευτικούς συνήθιζαν να προσανατολίζονται μόνο σε έναν πολιτισμό και να μην υπολογίζουν τις άλλες πολιτισμικές ταυτότητες, γεγονός που μείωνε το κίνητρο των μαθητών για μάθηση όπως και την εμπιστοσύνη τους στον εκάστοτε εκπαιδευτικό, αλλά ταυτόχρονα εμποδίζει την συνεργασία μεταξύ τους λόγω διαφορετικότητας (Παπαθανασίου,2002).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι μια παιδαγωγική- διδακτική αρχή, η οποία πρέπει να διέπει όλα τα μαθήματα (Δαμανάκης,1998). Ο ίδιος υποστηρίζει ότι η θεματική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αφορά την αγωγή και εκπαίδευση σε καταστάσεις αλληλεπίδρασης των διαφορετικών πολιτισμών. Δεν είναι μια εξελικτική μέθοδος που στοχεύει την αφομοίωση πολιτών ομάδων μιας χώρας. Επίσης δεν στοχεύει στην οριοθέτηση πολιτισμικών στοιχείων αλλά ούτε και στην αναπαραγωγή πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων που υπάρχουν με στόχο την κατηγοριοποίηση των μελών μιας κοινωνίας. Επομένως, καταλήγει στο γεγονός ότι ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση θα πρέπει να αποφεύγεται διότι προκαλεί εννοιολογική σύγχυση. Παρόλα αυτά η διαπολιτισμική εκπαίδευση πλέον έχει καθιερωθεί κατά αυτόν τον τρόπο και παρατίθεται ως ένα σύνολο διαδικασιών που οδηγεί σε αρμονία και ελαττώνει φαινόμενα διακρίσεων και εντάσεων. Θεωρείται μία παιδοκεντρική παιδαγωγική που μπορεί να εννοηθεί ως μέθοδος και αυτενέργεια στη ζωή. Τέλος, περιλαμβάνει τη συνύπαρξη, κατευθύνεται από πράξεις και κατακτιέται βάσει εμπειρίας (Πανταζής,1999).

Θα μπορούσε κανείς να πει ότι η θέσπιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχει περάσει δια πυρός και σιδήρου εφόσον αντιμετώπισε πολλά ζητήματα μέχρι να ψηφιστεί το 2005 ένας σύγχρονος μεταναστευτικός νόμος που συγκεκριμενοποιεί τυχόν θέματα της εκπαίδευσης των αλλοδαπών μαθητών και που τονίζει την εισαγωγή τους στην υποχρεωτική εκπαίδευση «όπως και οι ημεδαποί και έχουν ακώλυτη πρόσβαση σε οποιαδήποτε δραστηριότητα της σχολικής και εκπαιδευτικής κοινότητας» (Νόμος 3386/2005, άρθρο 72). Στη συνέχεια ο 2016 ψηφίζεται ο πιο σύγχρονος νόμος από το ελληνικό κοινοβούλιο που αφορά τη ρύθμιση της

ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Πιο αναλυτικά στον νόμο γίνεται ακριβής αναφορά στους σκοπούς και τα μέσα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, το εκπαιδευτικό προσωπικό και αναφέρονται συγκεκριμένα μέτρα στήριξης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. (Νόμος 4415/2016, άρθρα 20 -26).

Σαφώς επικρατούν μέχρι και σήμερα ρατσιστικές αντιλήψεις, όχι μόνο στο χώρο της εκπαίδευσης αλλά γενικότερα στην κοινωνία, που οδηγούν στην οπισθοδρόμηση των πολιτών. Ας μην στεκόμαστε όμως στην αρνητική πλευρά των πραγμάτων αλλά να σημειώσουμε ότι τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα λειτουργούν 13 Δημοτικά σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, 8 διαπολιτισμικά Γυμνάσια και 5 Λύκεια (6^ο Διαπολιτισμικό & Ολοήμερο Δημοτικό σχολείο Ελευθέριου-Κορδελιού). Ταυτόχρονα αναγνωρίζεται ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση των μαθητών με πολυπολιτισμική προέλευση. Αυτό που προκύπτει μέσα απ' αυτό το ενδιαφέρον είναι η ανάγκη των εκπαιδευτικών κάθε βαθμίδας να διδαχθούν τρόπους υλοποίησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ώστε να εφαρμόζεται σε όλα τα σχολεία (Τσιούμης 2003).

Συμπερασματικά ο διογκούμενος αριθμός αλλοδαπών μαθητών συνδράμει στην απόφαση να παρθούν δραστικότερα μέτρα και να υλοποιηθούν μεγαλύτερες προσπάθειες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εάν δεν παρουσιάζουν άμεσα αποτελέσματα.

1.3 Αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση διέπεται από μια σειρά βασικών αρχών οι οποίες επικεντρώνονται στην ισοτιμία των πολιτισμών. Ο Essinger ορίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως παιδαγωγική λύση στα ζητήματα ετερογένειας που προκύπτουν από την πολυπολιτισμική σύνθεση της κοινωνίας και αναφέρει τέσσερις βασικές αρχές.

Μια από τις πιο βασικές θεωρητικές αρχές θεωρείται η ενσυναίσθηση, η κατανόηση δηλαδή των προβλημάτων των άλλων και της διαφορετικότητάς τους. Η αλληλεγγύη που υποδηλώνει την καλλιέργεια μιας συλλογικής συνείδησης. Υπερβαίνει τα όρια των ομάδων, των κρατών και των φυλών και πολεμά την κοινωνική ανισότητα και αδικία. Ακόμη ο διαπολιτισμικός σεβασμός, ο σεβασμός δηλαδή στην πολιτισμική ετερότητα με το άνοιγμα σε άλλους πολιτισμούς αποτελεί

μια αρχή ιδιαίτερα σημαντική. Και η τελευταία σημαντική αρχή είναι η προσπάθεια να μπορέσουν οι λαοί να επικοινωνήσουν μεταξύ τους ανεξάρτητα από την εθνική και πολιτισμική καταγωγή τους δηλαδή η εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης, την απαλλαγή με λίγα λόγια από τα εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις.

Οι αρχές αυτές περιλαμβάνουν τρία αξιώματα:

1. την αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών, δηλαδή την αποδοχή και ανάδειξη των πολιτισμικών στοιχείων, της κληρονομιάς και της ταυτότητας των μαθητών.
2. την ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, η οποία αναφέρεται στην αναγκαιότητα της θεώρησης των μειονοτικών μαθητών όχι ως «ελλειμματικών» αλλά ως «διαφορετικών».
3. την ισότητα ευκαιριών που επιδιώκει την καταπολέμηση των διακρίσεων λόγω φύλου, φυλής ή εθνοτικής καταγωγής, θρησκείας ή πεποιθήσεων, αναπηρίας, ηλικίας ή γενετήσιου προσανατολισμού.

Συνεπώς διαπιστώνει κανείς ότι οι αρχές και τα στοιχεία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελούν την πυξίδα υλοποίησής της, κάτι το οποίο αποτελεί αξιοσημείωτο γεγονός εφόσον θα βοηθήσουν ιδιαίτερα στη αντιμετώπιση των πολλαπλών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στη χώρα υποδοχής τους (Κολιάδης, 2010).

1.4 Νηπιαγωγείο και διαπολιτισμική εκπαίδευση

Το νηπιαγωγείο έχει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, για αυτό και τα τελευταία χρόνια έχει οριστεί ως υποχρεωτική η φοίτηση σε αυτό. Ο βασικός ρόλος του εστιάζει στον τομέα της κοινωνικοποίησης των νηπίων και λιγότερο στην εκπαίδευση τους. Ωστόσο αυτοί οι δύο άξονες αποτελούν τμήμα ενός μεγαλύτερου στόχου, ο οποίος σχετίζεται με την ολόπλευρη ανάπτυξη του νηπίου. Επομένως, στην περίπτωση του πολυπολιτισμικού νηπιαγωγείου, ο στόχος αυτός είναι ακόμα σημαντικότερος, αφού σύμφωνα με τις θεωρίες των Piaget και Erikson, στην ηλικία 4-6 χρόνων αναπτύσσεται η κοινωνική σύλληψη του άλλου καθώς επίσης διαμορφώνονται ρόλοι και στερεότυπα. Ιδιαίτερα σ' αυτή την ηλικία, αναπτύσσονται οι προκαταλήψεις και η κοινωνική συμπεριφορά, τα οποία προδιαθέτουν την πορεία καθώς και την εξέλιξη της μελλοντικής του ζωής.

Το σύγχρονο πολυπολιτισμικό και πολυγλωσσικό μοτίβο στην εκπαίδευση με το πλήθος μεταναστευτικών ροών που υπάρχει στην Ελλάδα και τις προσπάθειες του κράτους να ενταχθούν όσο πιο ομαλά γίνεται στο εκπαιδευτικό σύστημα, εντείνει την ανάγκη για την ανάπτυξη διαπολιτισμικής μάθησης καθώς και κατανόησης και επικοινωνίας (Griva & Zorbas, στο Γρίβα & Κωφού,2019). Αναφερόμενοι στο μεταναστευτικό κύμα της χώρας, παραδειγματικά το ποσοστό των αλλοδαπών παιδιών συμπεριλαμβανομένων των παλιννοστούντων, των μουσουλμάνων και των τσιγγάνων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση το σχολικό έτος 1999-2000 ήταν 12,3% σε ποσοστό (Τραβασάρου,2001). Ειδικά στα νηπιαγωγεία ο κύριος στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της γονικής μέριμνας είναι να ανακτήσουν τις δεξιότητες που βοηθούν εποικοδομητικά να συνυπάρχουν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνική δομή. Αυτό που καταφέρνει είναι όχι μόνο να αποδέχεται και να σέβεται διαφορετικούς ανθρώπους, αλλά επίσης να αναγνωρίζει τα πολιτιστικά τους χαρακτηριστικά και να συμμετέχει καθημερινά στις προσπάθειες που εκτελούνται με διάλογο, κατανόηση και συνεργασία. Επιδιώκει την εξάλειψη των διακρίσεων και του αποκλεισμού και προσπαθεί να εμποδίσει την ανάπτυξη στερεότυπων και προκαταλήψεων. Επομένως, είναι κατανοητό ότι σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον, λόγω της ύπαρξης παιδιών με διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες, απαιτείται πλέον διαπολιτισμική εκπαίδευση και κατάρτιση (Γκόβαρης, 2011)

Αυτό που παρατηρείται είναι ότι παρ' ότι ιδρύθηκαν 26 διαπολιτισμικά σχολεία, η ελληνική επικράτεια δεν φρόντισε να συμπεριλάβει την προσχολική εκπαίδευση, η οποία είναι το πρώτο επίπεδο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, και είναι ουσιαστικά το πρώτο σχολείο για παιδιά μεταναστών χωρίς καμία προηγούμενη εκπαιδευτική εμπειρία. Είναι αμοραλιστικό το γεγονός ότι σε πολλές χώρες του κόσμου τα παιδιά δεν διδάσκονται στο σχολείο πώς να κατανοούν, να αποδέχονται και να σέβονται τις διαφορές ανάμεσα στους ανθρώπους και πως πρέπει να αντιδρούν στις διακρίσεις και τις προκαταλήψεις εναντίον τους (Ντολιοπούλου,2000).

Στοχοθεσία λοιπόν αποτελεί το γεγονός να κατανοήσουν τα νήπια τη μοναδικότητά τους, αλλά και την ομοιότητά τους με τα παιδιά του κόσμου. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από βιωματικές δραστηριότητες, όπως η δραματοποίηση, η φωτογραφία, τα παραμύθια, η ποίηση, το τραγούδι, μουσική και χορούς απ' όλο τον κόσμο κτλ. Επομένως, στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να γαλουχήσει

στα παιδιά το αίσθημα του σεβασμού απέναντι σε καθετί διαφορετικό, είτε αυτό λέγεται πολιτισμός, θρησκεία ή προσωπική δυνατότητα κάθε ανθρώπου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΣΤΗ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΤΑΞΗ.

2.1 Ο ρόλος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην ένταξη των αλλοδαπών μαθητών.

Το σχολείο ως θεσμός αποτελεί τον συνδετικό κρίκο μεταξύ της οικογένειας και της κοινωνίας. Αποτελεί δηλαδή μια μικρογραφία της κοινωνίας, μέσα στο οποίο οι μαθητές καλούνται να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους και να συνυπάρξουν. Δεδομένου ότι η πρώτη κοινωνική σχέση που δημιουργεί κάθε άνθρωπος είναι με την οικογένειά του, μια σχολική τάξη και ειδικότερα στην περίπτωση του νηπιαγωγείου, αναμένεται να αποτελέσει το περιβάλλον για την δημιουργία πρώιμων κοινωνικών σχέσεων. Η εγγραφή του παιδιού στο σχολείο αποτελεί ουσιαστικά το πρώτο βήμα του έξω από την οικογένεια και την πρώτη του προσπάθεια να επωμιστεί ευθύνες και να πάρει αποφάσεις σχετικά με πράγματα που το αφορούν (Καλτσούνη-Νόβα, 2010). Παράλληλα, θα βελτιωθούν ορισμένες δεξιότητες τους αλλά θα υπάρξει και συναισθηματική ανάπτυξη.

Όπως προαναφέρθηκε στο ελληνικό νηπιαγωγείο υπάρχουν παιδιά μεταναστών και το ποσοστό τους είναι αρκετά μεγάλο , το οποίο αυξάνεται ολοένα στις μέρες μας. Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μαθητές ενός σχολείου γίνεται εστία κοινωνικής διάκρισης, προκατάληψης και στερεοτυπικής σκέψης. Ακόμη, η ύπαρξη των αλλοδαπών μαθητών στις κανονικές τάξεις συνήθως δημιουργεί προβλήματα και προκαλεί συγκρούσεις ανάμεσα σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς, εξαιτίας της έλλειψης σεβασμού και αποδοχής της διαφορετικότητας, του μονοπολιτισμικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης και της ανεπαρκούς επιμόρφωσης των λειτουργιών του σχολείου (Ασίκη,2019) . Με την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο παρατηρείται πως τα παιδιά μαθαίνουν να αναπτύσσουν τις πρώτες βάσεις που σχετίζονται με τις ομοιότητες και τις διαφορές που έχουν όλοι οι άνθρωποι. *«Οι ομοιότητες είναι πράγματα που μας δένουν, ενώ οι διαφορές συμβάλλουν στη μοναδικότητα του κάθε ατόμου»* (Στρατή,2021). Από τη φύση τους τα παιδιά δεν διαθέτουν ρατσιστικές αντιλήψεις. Ο άνθρωπος δεν

γεννιέται ρατσιστής αλλά γίνεται. Για αρχή βασικό μέρος της ευθύνης για την υιοθέτηση ρατσιστικών συμπεριφορών αποτελεί η οικογένεια και έπειτα ο κοινωνικός περίγυρος. Το σχολείο επίσης ευθύνεται σε ένα μέρος στο αν κάποιο παιδί είναι ρατσιστής ή όχι. Υπάρχει καλή και κακή εκπαίδευση. Όλα εξαρτώνται από αυτόν που εκπαιδεύει, είτε στο σχολείο είτε στο σπίτι (Ben Jelloun Tahar όπως αναγράφεται στο Καραστογιάννη,2007).

Στα ενδότερα του σχολείου πρέπει να επικρατεί το αίσθημα της ισότητας. Τα παιδιά πρέπει να μεγαλώνουν μαζί, να μαθαίνουν μαζί, να γνωρίζονται μεταξύ τους ως ίσα αλλά και ως διαφορετικά. Η διαφορετικότητα δεν πρέπει να στιγματίζει έναν άνθρωπο (Τσιάκαλος,1999). Είναι υποχρέωση του σχολείου να εξασφαλίσει χώρο για τις γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των παιδιών (Τσιάκαλος,1999).

2.2 Οι κοινωνικές σχέσεις και στάσεις στη σχολική τάξη

Όπως συμβαίνει με την κοινωνία, με τον ίδιο τρόπο μπορεί κανείς να παρατηρήσει μια ιεράρχηση των παιδιών με βάση τις αξίες που θέτουν ως προτεραιότητα οι μαθητές. Στην περίπτωση των σχολικών τάξεων που χαρακτηρίζονται από ομοιογένεια, συνήθως η κοινωνική δομή της σχολικής τάξης μπορεί να έχει στην κορυφή της μαθητές που έχουν την καλύτερη επίδοση στα μαθήματα ή μαθητές που προέρχονται από ανώτερες κοινωνικές τάξεις κτλ. Ωστόσο στην περίπτωση που η σχολική τάξη χαρακτηρίζεται σε ένα σημαντικό βαθμό από ετερογένεια, ως προς το γλωσσικό, θρησκευτικό ή πολιτιστικό υπόβαθρο των μαθητών, παρατηρείται πως το μορφωτικό επίπεδο των μαθητών και οι επιδόσεις τους, δεν είναι ένα από τα κριτήρια που βοηθούν στην κοινωνική άνοδο του παιδιού. Φυσικά ένας μεγάλος αριθμός ανθρώπων μπορεί να περιμένει από τους μαθητές των μειονοτήτων να έχουν κακή απόδοση, να αποτύχουν ακαδημαϊκά και να συσχετίσουν αυτούς τους μαθητές με περιθωριοποιημένη, αποκλίνουσα και παράνομη συμπεριφορά(Μάρκου,1996). Επιπλέον, γίνεται εστίαση στο χαρακτηριστικό που το κάνει να διαφοροποιείται με αποτέλεσμα να παρατηρείται η κοινωνική του απομόνωση, η οποία επιδρά τόσο στον ψυχολογικό τομέα και την αυτοεκτίμηση, όσο και στις σχολικές επιδόσεις (Τσιούμης, 2003)

Εστιάζοντας λοιπόν στον ψυχικό κόσμο των μαθητών του νηπιαγωγείου, παρατηρείται πως στην περίπτωση ενός πολυπολιτισμικού τμήματος, η απομόνωση

των μαθητών που διαφέρουν από το σύνολο, έχει ως αποτέλεσμα την μείωση της ψυχικής ανάπτυξης και των δεξιοτήτων τους. Το παιδί βιώνει τραυματικές εμπειρίες, σε ένα περιβάλλον που καλείται να ενταχθεί, καθώς αποχωρίζεται το γεμάτο προστασία και θαλπωρή οικογενειακό περιβάλλον. Η απουσία της εξέλιξης των δεξιοτήτων και της διάθεσης για μάθηση επηρεάζει την συνολική μαθησιακή διαδικασία, με αποτέλεσμα να δημιουργείται ένα άνισο περιβάλλον, όπου η εκπαίδευση δεν είναι πλέον ένα κοινό αγαθό, γεγονός επίσης που οδηγεί στην απόκλιση των μαθητών από τους συμμαθητές τους. (Τσιούμης, 2003)

Παράλληλα έχει παρατηρηθεί ότι οι μαθητές που τίθενται στο κοινωνικό περιθώριο και βιώνουν την κοινωνική απόρριψη, είναι πιθανόν να παρουσιάσουν επιθετικότητα απέναντι κυρίως προς τους συμμαθητές τους, αλλά και προς τον εκπαιδευτικό (Κελεσιδής, 2004). Βάση των μελετών που έχουν γίνει με αλλοδαπούς κυρίως και παλιννοστούντες μαθητές, προέκυψε ότι ουσιαστικά, δημιουργείται ένας κύκλος κοινωνικής απομόνωσης. Πιο συγκεκριμένα, όσο αυξάνεται η απόρριψη, αυξάνεται η επιθετικότητα και όσο αυξάνεται η επιθετικότητα θα παρατηρείται ακόμα μεγαλύτερη κοινωνική απόρριψη των μαθητών εφόσον διαφοροποιούνται από το σύνολο (Vasileiadou, 2009). Αυτό που έχει διαπιστωθεί εδώ και χρόνια είναι ότι οι συγκρούσεις μεταξύ μαθητών είναι αναπόφευκτες και πιθανόν να εντείνονται περισσότερο με την εμπλοκή των οικογενειών τους, οι οποίες θεωρούν επιβλαβή την ύπαρξη των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο εξαιτίας του γλωσσικού και πολιτισμικού τους ελλείμματος.

Η επιθετικότητα που εκφράζουν οι μαθητές φαίνεται να εμφανίζεται γιατί τα παιδιά που διαφοροποιούνται, κυρίως ως προς την χρήση της γλώσσας της χώρας που τους φιλοξενεί, αδυνατούν να επικοινωνήσουν με τους συμμαθητές τους. Αρκετές είναι οι φορές που η έλλειψη της γλώσσας της χώρας όπου βρίσκονται καθιστά δύσκολη καθώς και αναποτελεσματική τη διαδικασία του μαθήματος. Ένας καινούργιος τρόπος ζωής και διαπαιδαγώγησης, το πρώτο διάστημα, οδηγούν σε δυσκολίες που προϋποθέτουν υποστήριξη, ενδιαφέρον και καλοπροαίρετα συναισθήματα από τους παιδαγωγούς τους. Αυτό που επισημαίνει ο Δαμανάκης (1989) είναι πως μέσα σε ένα σύντομο χρονικό διάστημα, οι αλλοδαποί μαθητές αναγκάζονται να μάθουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, σ' αυτή την περίπτωση την ελληνική, ώστε να ενταχθούν γρηγορότερα στο κοινωνικό σύνολο, συγκεκριμένα στο σχολικό πλαίσιο. Σε αυτή την περίπτωση, τα παιδιά χαρακτηρίζονται από μία

αφαιρετική διγλωσσία καθώς μαθαίνουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής σε βάρος της μητρικής. Αυτό το γεγονός μπορεί να προκαλέσει προβλήματα στη μετέπειτα γλωσσική εξέλιξη του παιδιού, καθώς η μητρική γλώσσα θα πρέπει να αποτελέσει τη βάση για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Τα παιδιά, τα οποία στην περίοδο της προσχολικής ηλικίας διαταράσσουν την προφανή γλωσσική τους εξέλιξη, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην γλωσσική τους ικανότητα και αυτό οφείλεται κυρίως στην σύγχυση των δύο γλωσσών.

Η ικανότητα προετοιμασίας γλωσσών των παιδιών νηπιαγωγείου δεν σχετίζεται μόνο με τη γλωσσική του ικανότητα, αλλά και με την αίσθηση ασφάλειας, εμπιστοσύνης και γνωριμίας. Επομένως, είναι σημαντικό να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον που παρουσιάζει τα στοιχεία με τα οποία τα παιδιά είναι εξοικειωμένα, τα κύρια σημεία και τα στοιχεία που τα παιδιά μπορούν να αναγνωρίσουν. Ουσιαστικά πρέπει να καταβληθούν ορισμένες προσπάθειες για την παροχή ενός ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος για όλους τους νέους, στο οποίο η εκπαιδευτική διαδικασία δεν θα εμποδίζεται από ρατσιστικές τάσεις και συμπεριφορές. Παράλληλα, πρόκειται συνήθως για παιδιά που παρουσιάζουν μεγαλύτερο βαθμό άγχους από τους γηγενείς συνομηλίκους τους. (Χατζηχρήστου και συν, 2005)

Την εν λόγω κοινωνική ιεραρχία μεταξύ των μαθητών, μπορεί να επηρεάζει με την στάση του και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Δεδομένου ότι η επίδοση των μαθητών εντός της σχολικής τάξης μπορεί να αποτελέσει κοινωνικό κριτήριο, όταν οι εκπαιδευτικοί προχωρούν σε μια γρήγορη αξιολόγηση των μαθητών τους και εκτιμήσουν ότι δεν πληρούν τις προσδοκίες τους, αναμένεται να θέσουν τα συγκεκριμένα παιδιά στο περιθώριο (Μιχαηλίδης, 2009).

Το παραπάνω φαινόμενο είναι γνωστό ως η αυτοεκπληρούμενη προφητεία. (Gkasdogka, 2013 · Hernandez & Fernandez, 2005 όπως αναγράφεται στο Ντότσικα (2019). Πιο συγκεκριμένα, ορισμένοι εκπαιδευτικοί, επηρεασμένοι από τις περιορισμένες δεξιότητες που παρουσιάζουν ορισμένοι μαθητές τους, επιπόλαια, δεν τους κατατάσσουν στην κατηγορία των καλών μαθητών. Δεν είναι λοιπόν μόνο οι εκπαιδευτικοί, υπεύθυνοι για τον άδικο στιγματισμό των μαθητών, αλλά απ' ότι φαίνεται και οι διευθυντές των σχολείων έχουν χαμηλότερες προσδοκίες για τους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτιστικά περιβάλλοντα (Zachos & Matziouri, 2015).

Παρόλ' αυτά στα πολυπολιτισμικά σχολεία, οι μαθητές για τους λόγους που αναφέρθηκαν και παραπάνω είναι πολύ πιθανό να μην μπορούν να ξεδιπλώσουν τις δυνατότητές τους. Κύριος λόγος είναι η αδυναμία επικοινωνίας και επομένως χρειάζονται περισσότερο χρόνο από ότι το υπόλοιπο τμήμα. Στην περίπτωση του νηπιαγωγείου, το άγχος που προκαλείται στο σύνολο των μαθητών, αναμένεται να είναι πιο έντονο στους μαθητές που διαφοροποιούνται λόγω της μη καλής χρήσης της γλώσσας όπως προηγήθηκε. (Μιχαηλίδης, 2009)

Μία ακόμη πρόκληση που έχουν αντιμετωπίσουν οι αλλοδαποί μαθητές στο ελληνικό σχολείο, είναι ότι τις περισσότερες φορές αναγκάζονται να παραμερίσουν για χάρη της πλειοψηφίας, τις παραδόσεις τους, τα πολιτισμικά και πολιτιστικά τους ενδιαφέροντα καθώς και τις θρησκευτικές τους αντιλήψεις. Το γεγονός αυτό οδηγεί τους αλλοδαπούς μαθητές στο να περιθωριοποιούν την καταγωγή τους με σκοπό να ζημιώνεται και η εθνική τους ταυτότητα. Στις περισσότερες πολυπολιτισμικές τάξεις, δεν αξιοποιείται και δεν είναι πάντα ευπρόσδεκτο το πολιτισμικό κεφάλαιο των μεταναστών μαθητών (Γκότοβος, 2002). Όλα αυτά λειτουργούν ανασταλτικά στη διαδικασία μάθησης και μειώνουν τις εκπαιδευτικές τους ευκαιρίες (Δαμανάκης, 1998).

Παρά το γεγονός ότι βάσει της θεωρίας οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εφαρμόζουν μια δημοκρατική διδασκαλία αφιερώνοντας ίσο χρονικό διάστημα σε όλους τους μαθητές, πιθανόν να απαιτείται μεγαλύτερη προσήλωση σε μαθητές που διαφοροποιούνται από το σύνολο κυρίως λόγω της μη κατανόησης της γλώσσας. Για να επιτευχθεί ο παραπάνω στόχος, πρέπει τα μέλη της σχολικής τάξης να βρίσκονται σε θετική αλληλεξάρτηση μεταξύ τους και η τάξη να έχει αποβάλλει το δασκαλοκεντρικό της χαρακτήρα στη διάρκεια του μαθήματος, να μην λειτουργεί δηλαδή με βάση την ιεραρχική δομή αλλά να παισιώνονται δημοκρατικά μέσα στην σχολική αίθουσα. Συνοψίζοντας, είναι φανερό πως σε μεγάλο βαθμό ακυρώνεται και ισοπεδώνεται η προσωπικότητά των αλλοδαπών μαθητών, κάτι το οποίο θα ήταν εύλογο να ελαττωθεί.

2.3 Αντιμετώπιση μέσω της διαπολιτισμικής αγωγής

Η Ελλάδα ως χώρα υποδοχής αλλοδαπών μεταναστών καλείται να διαμορφώσει ένα σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον που να ανταπεξέρχεται στις

ανάγκες και τις απαιτήσεις των πολιτισμικών κοινωνικών ομάδων που βρίσκονται εντός της χώρας. Είναι επιτακτική ανάγκη λοιπόν να γίνουν κάποιες προσπάθειες παρέμβασης οι οποίες θα οδηγήσουν στη μείωση των στερεοτυπικών αντιλήψεων και στάσεων που παρουσιάζονται μέσα σε μία πολυπολιτισμική τάξη.

Η αδυναμία που επικρατεί στο κομμάτι της ένταξης και αποδοχής των μαθητών από διαφορετικούς πολιτισμούς στις μικρές τάξεις μπορεί να λυθεί με την στροφή του σχολείου στην διαπολιτισμική αγωγή όπου θα έχει ως στόχο την καλλιέργεια πολιτικής συμπεριφοράς στους μαθητές ,στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς και κατ' επέκταση στην ευρύτερη κοινότητα (Γεράρης,2011). Όπως αναφέρει η Καρακατσάνη (2003) η διαπολιτισμική προσέγγιση δεν εστιάζει σε ένα μόνο μάθημα αλλά εμπλέκεται και διαπερνά όλα τα μαθήματα έχοντας ως στόχο την αποδοχή του άλλου μέσα από την αποδοχή των διαφορετικών πολιτικών και πολιτισμικών στοιχείων. Το σχολείο έχει αυτή τη δυνατότητα και οφείλει να αναδειχθεί σε εργαλείο ατομικής και πολιτισμικής αλλαγής όπου αλλάζει αυτόματα ο βασικός τρόπος κατανόησης των πραγμάτων, των συνδέσεων και των δεσμεύσεων προωθώντας παράλληλα την συνάντηση, την αλληλεπίδραση και την αμοιβαία συνεργασία ανάμεσα στα άτομα διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης (Καρακατσάνη,2003).

Τα σχολεία πρέπει να προσαρμόζουν πρακτικές και μεθόδους διδασκαλίας σύμφωνα με τις δυνατότητες και τις συνθήκες των μαθητών ώστε το τελικό αποτέλεσμα να είναι η ακαδημαϊκή τους επιτυχία και η επαγγελματική αποκατάσταση.(Γούσης Π,1996-2000 όπως αναγράφεται στο Ντότσικα). Για παράδειγμα πρέπει να δίνεται ευκαιρία στα παιδιά να μιλούν για τον εαυτό τους και να μοιράζονται εμπειρίες με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης, ώστε να γνωρίζουν τον εσωτερικό κόσμο κάθε ανθρώπου. Ακόμα να εμπλέκονται σε ομαδικές δραστηριότητες με έναν κοινό σκοπό, ο οποίος θα είναι η ενίσχυση κοινωνικότητά τους καθώς και να μαθαίνουν να συνεργάζονται ανταλλάσσοντας απόψεις για ένα επιθυμητό αποτέλεσμα. Περαιτέρω σημαντική θεωρείται η συμμετοχή σε θεατρικά δρώμενα, παντομίμες, ατάκες και πολλές δημιουργίες. Τα παιδιά είναι απαραίτητο να μάθουν να βλέπουν τους άλλους γύρω τους στηριζόμενα στα κοινά χαρακτηριστικά που έχουν και όχι με βάση τις υπάρχουσες διαφορές όπως και να είναι πολίτες μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Για να μπορέσουν λοιπόν να ζήσουν αρμονικά θα πρέπει να αποκτήσουν θετική εικόνα για τον εαυτό τους, και παράλληλα πρέπει να μάθουν πρωτίστως να σέβονται τους άλλους γύρω τους.

Μέσα από αρκετές έρευνες, διαπιστώνεται η πολύτιμη σημασία που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι με τις στάσεις που κρατούν, δείχνουν κατά πόσο είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι να αντιμετωπίσουν πολιτισμικά ετερογενείς τάξεις για τους. Συγκεκριμένα έχει αποδειχθεί ότι οι στάσεις και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τόσο το εκπαιδευτικό έργο όσο και τη συμπεριφορά τους απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές (Κοκκινάκη, 2006). Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί που αναγνωρίζουν και αποδέχονται την διαφορετικότητα είναι πιο αποτελεσματικοί στην εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών. Κάπου εδώ να σημειωθεί ότι εάν οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρατηρούν και να συμμετέχουν σε προσπάθειες που στοχεύουν στο να βοηθήσουν τους μαθητές να σχηματίσουν πιο θετικές στάσεις και συμπεριφορές έναντι των άλλων πολιτισμών, τότε θα είναι πολύ επιτυχημένοι (Γεωργογιάννης, 2004).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΚΑΙ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.

Εδώ και μερικές δεκαετίες, η οργάνωση της διδακτικής διαδικασίας έχει τροποποιηθεί και γι' αυτό το λόγο οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταποκριθούν σε ορισμένες προκλήσεις, όπως για παράδειγμα η διαφορετικότητα των μαθητών. Πλέον η βασική εκπαίδευση δεν πληροί όλες τις απαραίτητες μεθόδους για να καλύψει εξ' ολοκλήρου μια πολυπολιτισμική τάξη.

3.1 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην παιδαγωγική διαδικασία.

Στα ελληνικά σχολεία φοιτούν μαθητές με πολυπολιτισμική προέλευση όπου η εκπαίδευση έχει αναλάβει να διαχειριστεί με επιτυχία (Εμκε-Πουλοπούλου, 2007).

Σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να προετοιμάσουν τους μαθητές για την πνευματική και ηθική τους γνώση για να παίξουν το ρόλο τους στο πλαίσιο των διαρκώς μεταβαλλόμενων κοινωνικοοικονομικών και πολιτιστικών προκλήσεων (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Για να θεωρηθεί ένας εκπαιδευτικός ότι διαθέτει διαπολιτισμική ετοιμότητα χρειάζεται να έχει πρώτα επάρκεια σε θεωρητικό επίπεδο δηλαδή να διαθέτει γνώσεις και επιστημονική κατάρτιση κατάλληλα ώστε να είναι ικανός να αντιμετωπίσει θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ταυτοχρόνως, είναι σχεδόν απαραίτητο να διαθέτει ικανότητες ώστε να εφαρμόζει σε πρακτικό

επίπεδο τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με απλά λόγια να μπορεί να εφαρμόζει στην πράξη όσα γνωρίζει σε θεωρητικό επίπεδο (Παπαχρήστος, 2009).

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν και πρέπει να κάνουν παρεμβάσεις στο σχολείο, αλλά αυτό μόνο του δεν είναι αρκετό. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παλεύουν καθημερινά για την κατάκτηση ενός δημοκρατικού και ανθρώπινου σχολείου, το οποίο θα δίνει μορφωτικά αγαθά σε όλα τα παιδιά, χωρίς να κάνει διαχωρισμούς, να μην υπάρχει η κατηγοριοποίηση, να αποδέχεται τη διαφορετικότητα τους (όποια και αν είναι αυτή), να διδάσκει ανθρώπινες αξίες. Πρέπει λοιπόν να καλλιεργεί την αυτοεκτίμηση, τον αυτοσεβασμό, την αλληλεγγύη, την επικοινωνία, την συνεργασία, το πώς θα κάνουν σχέσεις, πώς θα διαχειριστούν τα συναισθήματα τους, τις αποτυχίες και τις επιτυχίες τους. Είναι πολύ σημαντικό να τοποθετηθούν οι σωστές βάσεις για καλές κοινωνικές σχέσεις ακόμα από την προσχολική αγωγή, προκειμένου να δημιουργηθούν ικανοί πολυπολιτισμικοί πολίτες.

Για να δείξουν ότι μπορούν να ανταπεξέλθουν σε ότι προαναφέρθηκε χρειάζεται να επιμορφώνονται και να αυτοβελτιώνονται συνεχώς, ώστε να γνωρίζουν νέες διαπολιτισμικές τεχνικές και στρατηγικές, ενώ κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης χρειάζεται να αξιοποιούν τις γνώσεις τους, χρησιμοποιώντας παράλληλα κατάλληλα διδακτικά εργαλεία γνωρίζοντας τι και πώς θα διδάξουν (Τζίμα, 2011 στο Ασίκη Ε.).

Συμπερασματικά, η ευαισθητοποίηση και η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι πολύ σημαντική και μπορεί να αποτελέσει την αρχή μιας ριζικής αλλαγής στην αντιμετώπιση των ρατσιστικών συμπεριφορών στο σχολικό περιβάλλον.

3.2 Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών βάσει των εμποδίων που αντιμετωπίζουν.

Όπως σε όλα τα επαγγέλματα και στην περίπτωση των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητο να προβαίνουν σε επιμορφωτικά σεμινάρια. Η αιτία είναι ότι υπάρχει μια συνεχή διαφοροποίηση και εξέλιξη της διαδικασίας της εκπαίδευσης, από την στιγμή της αποφοίτησης από την εκάστοτε σχολή.

Στην περίπτωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ο εκπαιδευτικός καλείται να διαχειριστεί μια σειρά από εμπόδια, στην διαχείριση μιας σχολικής τάξης που δεν χαρακτηρίζεται από ομοιογένεια. Πρωτίστως, έχει να διαχειριστεί εμπόδια που σχετίζονται με το δικό του εκπαιδευτικό υπόβαθρο και προσωπικότητα. Όπως αναφέρθηκε ήδη, η εξέλιξη των τεχνολογιών και των σύγχρονων εκπαιδευτικών αναγκών, είναι καταγιγιστική. Αυτό σημαίνει πως ο εκπαιδευτικός ίσως να αδυνατεί να παρακολουθήσει τις εξελίξεις, ειδικά εάν είναι μεγάλης ηλικίας και κατά την εκπαίδευσή του, η πολυπολιτισμικότητα μιας τάξης δεν αποτελούσε βασική γνώση.

Παράλληλα, η απότομη αλλαγή από ένα ομοιογενές σύνολο, σε μια διαπολιτισμική σχολική τάξη, είναι μια μεταβλητή που μπορεί να διαχειριστεί δύσκολα. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να δυσκολευτεί αρκετά, στο να παρακολουθήσει το νέο αναλυτικό πρόγραμμα. Η μετακίνηση από ένα μονόγλωσσο τρόπο επικοινωνίας και επαφής με τους μαθητές, σε ένα διαπολιτισμικό σύνολο, μπορεί να μην γίνει με τον κατάλληλο τρόπο και επομένως να είναι δύσκολο να υιοθετηθεί και να εφαρμοστεί σωστά. Εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας μπορεί να δυσκολευτούν περισσότερο, ωστόσο και νεότεροι, με μικρή εμπειρία στην εκπαίδευση, μπορεί να αντιμετωπίσουν σημαντικές δυσκολίες (Μάγος, 2005).

Ο Banks (1988, στο Μπουγιουκλή) τοποθετείται και αναφέρει ότι μόνο οι εκπαιδευτικοί που έχουν φτάσει στο τρίτο στάδιο, στη συνειδητοποίηση της δικής τους πολιτιστικής ταυτότητας, είναι σε μια θέση που μπορεί να λάβει επωφελείς γνώσεις από τη διαπολιτισμική διδασκαλία. Παρόλ' αυτά δεν πρέπει να λησμονείται, ότι οι εκπαιδευτικοί είναι άνθρωποι. Παρά την εκπαίδευσή τους, υπάρχει περίπτωση να μην μπορούν να προσαρμοστούν γρήγορα στις νέες συνθήκες που έχουν διαμορφωθεί, λόγω της νέας σύνθεσης της σχολικής τάξης. Επιπλέον, ως άνθρωποι εκφράζουν και οι ίδιοι ένα πολιτισμικό, θρησκευτικό και γλωσσικό υπόβαθρο, το οποίο μπορεί ακόμα και άθελά τους, να αποτυπώνεται στον τρόπο προσέγγισης των μαθητών, αλλά και στην διδασκαλία τους. Μπορεί επομένως να υπάρχουν όλα τα απαραίτητα εφόδια, και το εκπαιδευτικό σύστημα να έχει προσαρμοστεί σε ένα πολυπολιτισμικό μοτίβο, ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί είναι οι μονάδες που καλούνται να το εφαρμόσουν. Άρα μπορεί ακόμα και ασυνείδητα να λειτουργούν ως τροχοπέδη στην αλλαγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και εξέλιξης. Να συμμετέχουν σε ερευνητικά προγράμματα, σε σεμινάρια, αλλά να μην αποδίδουν όπως θα έπρεπε εντός του σχολικού συγκροτήματος και ειδικά εντός της σχολικής τάξης.

Ωστόσο ενδέχεται να αντιμετωπίζουν δυσκολίες λόγω έλλειψης εμπειρίας σε εκπαιδευτική υπηρεσία σε ανάλογη τάξη, είτε σε ματαίωση και απογοήτευση λόγω μη αποτελεσματικών προσπαθειών που καταβάλλει αλλά και σε απουσία επιμόρφωσης με διαπολιτισμικό πλαίσιο (Νικολάου, 2011). Εξάλλου συνειδητά οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους εαυτούς τους ελάχιστα αποτελεσματικούς να ανταποκριθούν στα διδακτικά τους καθήκοντα σε τάξεις με μαθητές που παρουσιάζουν γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες διότι δεν έχουν ενημερωθεί, δεν έχουν καταρτιστεί καταλλήλως από τις βασικές σπουδές κι γι' αυτό το λόγο επαρκούν σε θέματα για διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Καρατζιά & Σπινθουράκη, 2005).

Μία ακόμη παράμετρος που μπορεί να αποβεί κατάλληλη για την αντιμετώπιση πολυπολιτισμικών φαινομένων είναι το καλό σχολικό κλίμα που έχει ως στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μπάμα & Κουλουμπαρίτση, 2013). Όπως επίσης η συνεργασία μεταξύ των δασκάλων, αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, σε συνδυασμό με τη γνώση και τις δεξιότητες που απέκτησαν στο πλαίσιο επιμορφωτικών προγραμμάτων, βοηθούν στην προσπάθεια μιας αποτελεσματικότερης διδασκαλίας (Φωτοπούλου, 2017).

Κλείνοντας τον πρώτο άξονα, θα πρέπει να αναφερθεί και ο ρόλος τους στο σύλλογο των εκπαιδευτικών, αλλά και στην επαφή που θα έχουν με τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων. Και στις δύο περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί ως μονάδες καλούνται να λειτουργήσουν σε ένα σύνολο και να βοηθήσουν στην επίλυση σημαντικών προβλημάτων, τα οποία όμως δεν είναι σε θέση να διαχειριστούν σωστά, για τους λόγους που προαναφέρθηκαν (Αβραμίδου, 2011).

Εξετάζοντας την δεύτερη παράμετρο, δηλαδή την αδυναμία διαμόρφωσης μιας ενιαίας και ολοκληρωμένης διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής, προκύπτει ότι ο εκπαιδευτικός καλείται να φέρει εις πέρας το έργο του, χωρίς να έχει τα κατάλληλα εργαλεία και την σωστή κατεύθυνση. Το κύριο πρόβλημα είναι ότι έχει υιοθέτησει μια πολιτική που στοχεύει στην αφομοίωση. Παρόλο που έχει αποδειχθεί πως οι αλλοδαποί και επαναπατριζόμενοι μαθητές πρέπει να διδάσκονται και οι δύο τη μητρική τους γλώσσα, η κοινωνική πραγματικότητα δεν φαίνεται να ταιριάζει με την πολιτιστική ευαισθητοποίηση του μαθητικού πληθυσμού αφενός ούτε με τις εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές από την άλλη (Δαμανάκης, 1998).

Κάπου εδώ πρέπει να γίνει μία αναφορά σε έρευνες που έχουν ως βάση τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, οι οποίες διεξήχθησαν στον ελλαδικό χώρο και μέσα από αυτές αναδεικνύεται η ελλιπής κατάρτιση του σύγχρονου εκπαιδευτικού σε ζητήματα διαπολιτισμικότητας. Μία απ' αυτές τις έρευνες είναι εκείνη που πραγματοποιήθηκε από του Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών και διεξήχθη από τους Κοτταρίδη και Βαλάση το 2006, με τίτλο «Στης μιζέριας τα θρανία μπορούν και ονειρεύονται». Μιλάμε για μια ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση έρευνα όπου συνολικά απαρτίστηκε από διευρυμένο δείγμα. Σύμφωνα με αυτήν, το 40% των εκπαιδευτικών των δύο πρώτων βαθμίδων της εκπαίδευσης, στις δηλώσεις που έκαναν κατέθεσαν πως δεν έχουν τις κατάλληλες γνώσεις για να βοηθήσουν τα παιδιά, ημεδαπά και αλλοδαπά, στη διαμόρφωση πολυπολιτισμικής κουλτούρας. Είναι επιτακτική, λοιπόν, η ανάγκη για επιμόρφωσή τους πάνω στο αντικείμενο αυτό.

Έπειτα σε πιο πρόσφατη έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2010 από τον Γεωργογιάννη και τιτλοφορείται ως «Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης». Μέσα από τα ευρήματα της έρευνας αυτής φαίνεται πως για άλλη μια φορά, δεν επαρκούν οι δυνατότητες των ελλήνων εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Το θέμα «διαπολιτισμική εκπαίδευση» δεν αφορά μόνο τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς που έχουν αλλοδαπούς μαθητές στην τάξη, αλλά ολόκληρο το εκπαιδευτικό δυναμικό της χώρας. Συμπερασματικά, η Ελλάδα εκείνη την εποχή δεν προετοίμαζε σωστά τους εκπαιδευτικούς της Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευση σε θέματα διαπολιτισμικότητας διότι ο επιστημονικός της χώρος δεν καταλάμβανε ευρύτερη θέση στα πανεπιστημιακά τμήματα.

Σχετική με το θέμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έρευνα παρουσιάζεται και από τον Παπαναούμ, το 2004, με τίτλο «Η πολυπολιτισμικότητα του ελληνικού σχολείου και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: δυνατότητες και περιορισμοί». Εδώ, αναδεικνύεται μία άλλη διάσταση που βασίζεται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολικά συγκροτήματα που περιέχουν αυξημένα ποσοστά παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών, μπορεί να βιώσουν εντονότερα αισθήματα ανεπάρκειας, ανασφάλειας και άγχους, εφόσον δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για να διαχειριστούν τις δυσκολίες των πολυπολιτισμικών τάξεων τους παρά μονάχα κινούνται βάσει της εμπειρία τους. Το κοινό σημείο με τις έρευνες

που αναφέρθηκαν βρίσκεται στην ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Κρίνοντας από τα έμμεσα και άμεσα εμπόδια που αναφέρθηκαν μέχρι στιγμής, οι εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ισχυρές και πολύπλευρες. Συνεπώς ο ρόλος του εκπαιδευτικού καθίσταται αρκετά σύνθετος και πολυπαραγοντικός.

3.3 Μέθοδοι διδασκαλίας

Κυρίως οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που με την συμβολή τους και τους ανάλογους τρόπους διδασκαλίας βοηθούν στο έργο της ομαλής ένταξης των αλλοδαπών μαθητών.

Μέσα από ευρήματα ερευνών φαίνεται πως η διδακτική πρακτική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας κατέχει υψηλή θέση, την πρώτη θα έλεγε κανείς, στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών. Η χρήση οπτικοακουστικού υλικού και διαφόρων διδακτικών τεχνικών προσαρμοσμένων στις ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών αποτελούν αποτελεσματικές πρακτικές για μαθητές με μεταναστευτικό προφίλ (Γρίβα & Στάμου 2014). Υπάρχουν ορισμένοι βασικοί μέθοδοι διδασκαλίας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που στηρίζουν την αλληλεπίδραση και διάδραση μεταξύ των μαθητών, όπως η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, καθώς μέσω αυτής τονώνεται η αυτοπεποίθηση των αλλοδαπών μαθητών, με αποτέλεσμα τη θετική αλληλεπίδραση όλων των μαθητών (Παπαχρήστος, 2009 στο Σαράντης). Παρόμοια θετικά αποτελέσματα παρατηρούνται και με την μέθοδο project, όπου ο εκπαιδευτικός εισάγει τους μαθητές σε προβλήματα με διαπολιτισμικά περιεχόμενο με στόχο να τους παρακινήσει μέσα από το διάλογο να προβούν στην επίλυση κρίσεων (Νικολάου, 2011).

Περισσότεροι μέθοδοι που έχουν χρησιμοποιηθεί και έχουν φέρει θετικά αποτελέσματα είναι το παιχνίδι, η ζωγραφική, οι μουσικές και θεατρικές δραστηριότητες που θεωρούνται πολύτιμα εργαλεία στη διδακτική διαδικασία, διότι βοηθούν στη δημιουργία ευχάριστης ατμόσφαιρας, στη μείωση των δυσκολιών, συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτόν στη βελτίωση των δεξιοτήτων των μαθητών στο πλαίσιο ενός ευχάριστου περιβάλλοντος μάθησης (Γρίβα & Σέμογλου, 2016).

Μια άλλη εκπαιδευτική πρακτική που αποδίδεται επιτυχημένη είναι η ανάπτυξη της συνεργασίας και της διαπολιτισμικής επικοινωνίας που επιτυγχάνεται με τη συνεργασία του σχολείου και των εκπαιδευτικών με την ευρύτερη τοπική κοινότητα και τους φορείς της, τη συμμετοχή των οικογενειών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα στη σχολική ζωή καθώς και τη δημιουργία δικτύων συνεργασίας μεταξύ της σχολικής μονάδας η οποία συμβάλει στη διασπορά αλλά και στη μεταλαμπάδευση των επιτυχημένων διδακτικών πρακτικών (Αγγελίδης & Στυλιανού, 2011· Χατζησωτηρίου, 2011· Σαράντης, 2020). Για την υποστήριξη αυτών των δικτύων συνεργασίας, δεν θα μπορούσαν να λείπουν οι λειτουργίες της τεχνολογίας και των εργαλείων της (Αρβανίτη, 2013 στο Σαράντης,2020). Τέλος, η εμπλοκή των οικογενειών των προσφύγων και η ουσιαστική συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, παρέχοντας πλήθος σημαντικών πληροφοριών σχετικά με τις ιδιαιτερότητες των παιδιών, συμβάλλουν στη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης (Σούλης, 2008).

Ενδεικτικά μερικές δραστηριότητες είναι η αναφορά στα ήθη και έθιμα των χωρών καταγωγής των αλλοδαπών μαθητών. Όπως πραγματοποιούνται οι χριστιανικές εορτές έτσι να πραγματοποιούνται και οι γιορτές που αφορούν τους αλλοδαπούς μαθητές (π.χ. το Ραμαζάνι) αν υπάρχουν παιδιά μουσουλμάνων στο τμήμα. Με στόχο να γνωρίσουν καθώς και να αναδείξουν κάθε πολιτισμό, μπορούν να αναφέρονται σε δημοτικά τραγούδια και ποιήματα από τις εκάστοτε χώρες, να διηγούνται λαϊκά κείμενα και παραμύθια από τοπικές και εθνικές ιστορίες τους, αλλά και να μην ξεχνούν να παρουσιάζουν πολιτιστικά στοιχεία του ιδιωτικού τους βίου (μαγειρική, κέντημα).

Επομένως ένα σχολείο προσβάσιμο και προσαρμοστικό για την κοινωνία, στηριγμένο στις αξίες της διαπολιτισμικής αγωγής μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία ανθρώπων με ανοιχτούς ορίζοντες, οι οποίοι θα διακατέχουν ένα πνεύμα αλληλεγγύης, συνεργασίας, αναγνώρισης της διαφορετικότητας, σεβασμού των αλλοδαπών μαθητών και των πολιτισμών τους και προετοιμασίας για μία ζωή χωρίς διακρίσεις και στερεότυπα.

ΜΕΡΟΣ II

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.

4.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Η Ελλάδα τα τελευταία χρόνια στην επικράτεια της έχει έρθει αντιμέτωπη με μία ιδιαίτερη πρόκληση. Θα εξέφραζε κανείς πως έχει αναλάβει έναν υπεύθυνο ρόλο, ο οποίος στοχεύει στην διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών ζωής και εργασίας για τους παλιννοστούντες, τους αλλοδαπούς μετανάστες, τους πρόσφυγες, τους τσιγγάνους και τους μουσουλμάνους.

Όντας πολυπολιτισμική χώρα η Ελλάδα καλείται να τροποποιήσει τα δεδομένα της. Η αποδοχή και η γρήγορη ανταπόκριση με τη νέα κατάσταση είναι εξ' ολοκλήρου θέμα διαπαιδαγώγησης που περνά αναπόφευκτα μέσα από την εκπαίδευση (Νικολάου, 2000). Αυτού του είδους η πρόκληση απασχολεί έδω και χρόνια τον τομέα της εκπαίδευσης και γι' αυτό το λόγο καθημερινά γίνονται προσπάθειες για βελτίωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, το σχολικό σύστημα και ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί υπομένουν τις νέες συνθήκες της χώρας. Κατά την Ύψηλάντη, μία πλειοψηφία εκπαιδευτικών, πιο συγκεκριμένα νηπιαγωγών, τίθενται αντιμέτωποι με την αδυναμία της σύγχρονης εκπαίδευσης ως προς τις πολυπολιτισμικές τάξεις, αφενός γιατί εντοπίζονται δυσκολίες με την κατανόηση της γλώσσας, που οδηγούν σε δυσχέρεια στην επικοινωνία και αφετέρου πρέπει να διαχειρίζονται όσο το δυνατόν καλύτερα ζητήματα σχετικά με τον πολιτισμό και την ομαλή ένταξη των αλλοδαπών παιδιών που φοιτούν στο νηπιαγωγείο.

Βάσει προηγούμενων μελετών που έχουν πραγματοποιηθεί, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί ενώ παραθέτουν χρήσιμες παιδαγωγικές μεθόδους και διδακτικές πρακτικές για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία των μαθητών, εντούτοις ομολογούν ότι η γλωσσική ετερότητα στη σύγχρονη πολυπολιτισμική τάξη αποτελεί την κύρια δυσκολία τους, ενώ παράλληλα αναφέρουν ότι η διαχείριση της διαφορετικότητας στην εκπαίδευση αποτελεί μια πολύπλοκη διαδικασία. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν επαρκώς διαπολιτισμική κατάρτιση και γι' αυτό νιώθουν απροετοίμαστοι στο να αντιμετωπίσουν τους μαθητές

που προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα, οι οποίοι επιθυμούν να γίνουν μέλη αυτής της κοινωνίας. Η ανάγκη για μία αλλαγή στις μεθόδους προσέγγισης όσον αφορά τον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στο κύριο ερευνητικό στόχο.

Σκοπός λοιπόν της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των ενεργεία εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής σχετικά με τη διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα τους ως προς την υλοποίηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στις πολυπολιτισμικές τάξεις τους. Ακόμη ερευνείται κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τεχνικές και μεθόδους ώστε να διαχειριστούν την ανομοιογενή τάξη τους και παράλληλα να στηρίζουν τους αλλοδαπούς μαθητές σε τυχόν δυσκολίες που εμφανίζουν.

Πιο συγκεκριμένα τίθενται να:

1. καταγραφεί αν οι εκπαιδευτικοί είναι κατάλληλα καταρτισμένοι ώστε να αντιμετωπίσουν ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
2. διερευνηθεί ποια είναι η στάση η οποία κρατούν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές.
3. ερευνηθεί τι είδους μεθόδους και πρακτικές χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς για την εκπαιδευτική διαχείριση των προσφύγων μαθητών.
4. καταγραφούν τι δυσκολίες αντιμετωπίζουν κυρίως οι αλλοδαποί μαθητές.
5. αναφέρουν πως προσέγγισαν στο διάστημα της πανδημίας, κατά τη διαδικτυακή διαδικασία μάθησης, τους αλλοδαπούς μαθητές.

Στους επιμέρους στόχους που αναφέρθηκαν, γίνεται αναφορά στην περίοδο της πανδημίας που ταλάνισε όλους τους ανθρώπους παγκοσμίως καθώς υπήρξαν σοβαρές επιπτώσεις σε πολλούς τομείς. Παρατηρήθηκαν λοιπόν επιπτώσεις και στον τομέα της εκπαίδευσης. Η εισαγωγή του νηπιαγωγείου στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση προκάλεσε κύμα αντιδράσεων από γονείς και εκπαιδευτικούς. Σε πρώτο στάδιο κρίθηκε αναγκαία-υποχρεωτική η συμμετοχή των γονέων στο μάθημα διότι δίχως αυτή δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί. Εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδας αναφέρουν ότι τα παιδιά στο πλαίσιο της αληθινής τάξης συνδυάζουν τη γνώση και τη μάθηση με παιχνίδι, μαθαίνουν σ' ένα πολυαισθητηριακό περιβάλλον, αφομοιώνουν και συγκροτούν τη γνώση ως απόρροια διαθεματικότητας και πολλαπλών ερεθισμάτων και αποκτούν δεξιότητες χρήσιμες για την εξέλιξη της ζωής

τους μέσα απ' την αλληλεπίδραση και τη δια ζώσης επικοινωνία. Ωστόσο μία τέτοια απόφαση για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας μπορεί να χαρακτηριστεί ημιτελής, για το λόγο ότι δεν συμπεριέλαβαν πολλές παραμέτρους. Δεν φρόντισε το Υπουργείο παιδείας να συμμεριστεί τις ιδιαιτερότητες των αλλοδαπών παιδιών, των παιδιών με αυτισμό, των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες κλπ. Στη περίπτωση της παρούσας έρευνας εστιάζεται το ενδιαφέρον περισσότερο στους αλλοδαπούς μαθητές, οι οποίοι αντιμετωπίζουν κατά κύριο λόγο δυσκολίες στη γλώσσα.

4.2 Ερωτήματα της έρευνας

Τα ερευνητικά ερωτήματα της δεδομένης ερευνητικής προσπάθειας είναι τα παρακάτω:

- Πως αντιμετωπίζεται η ύπαρξη των αλλοδαπών μαθητών στις τάξεις του νηπιαγωγείου.
- Ποιες μέθοδοι και τρόποι χρησιμοποιούνται για την ομαλή ένταξη των αλλοδαπών νηπίων ώστε να υπάρχει αρμονική συνύπαρξη με τους συμμαθητές τους.
- Ποιος είναι ο βαθμός της διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικά νηπιαγωγεία.
- Πως μπορούν να προσεγγιστούν οι αλλοδαποί μαθητές στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση.

Τα ερωτήματα που προαναφέρθηκαν, αποτελούν τον κύριο άξονα της παρούσας ερευνητικής διαδικασίας.

4.3 Ερευνητική μεθοδολογία

Έναυσμα για την εκπόνηση της πτυχιακής εργασίας με θέματα που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, αποτέλεσε το ενδιαφέρον για εξειδίκευση παιδαγωγικής καριέρας καθώς και η σχετική ελληνική βιβλιογραφία κυρίως, όπως και η ξενόγλωσση.

Οι νηπιαγωγοί εδώ και πολλά χρόνια έχουν συνηθίσει να εργάζονται σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Δεν σημαίνει όμως ότι έχουν εξαλειφθεί οι δυσκολίες τόσο για τα ίδια τα παιδιά όσο και για τους νηπιαγωγούς. Οι τελευταίες βέβαια μεταρρυθμιστικές προσπάθειες για διαπολιτισμική προσέγγιση κινούνται προς

τη σωστή κατεύθυνση. Σύμφωνα με τον Νικολάου (2011) η διαπολιτισμικότητα πρέπει να απασχολεί συνολικά το εκπαιδευτικό σύστημα και όχι να διαμορφώνεται μόνο όταν υπάρχουν πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές. Κάποιες από τις προσπάθειες που αξίζει να σημειωθούν, είναι η εφαρμογή επιμορφωτικών προγραμμάτων θεωρητικού και πρακτικού εφοδιασμού των νηπιαγωγών πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής.

Στο πλαίσιο αυτό, η έρευνα ξεκινά με βιβλιογραφική ανασκόπηση η οποία σχετίζεται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στον χώρο του ελληνικού νηπιαγωγείου. Το υλικό της βιβλιογραφίας συλλέχθηκε, μελετήθηκε και ταξινομήθηκε ως προς το περιεχόμενό του. Οι σχετικές έρευνες, οι εννοιολογικοί ορισμοί, οι κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται και οι πρακτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στον χώρο του νηπιαγωγείου, απαρτίζουν το θεωρητικό μέρος της εργασίας. Στο δεύτερο μέρος της εργασίας πραγματοποιείται η έρευνα που αποτελείται από τη συλλογή του εμπειρικού υλικού μέσα από συνεντεύξεις νηπιαγωγών, έπειτα την παρουσίαση των αποτελεσμάτων και στο τέλος ακολουθεί η συζήτηση, δηλαδή η αξιολόγηση των ευρημάτων.

4.3.1 Ποιοτική έρευνα

Όπως χρησιμοποιείται στην καθημερινότητα ο όρος της έρευνας φαίνεται ότι περιγράφει μία διαδικασία αναζήτησης πληροφοριών και νέων γνώσεων, με στόχο την επίλυση ενός προβλήματος. Για την έννοια της επιστημονικής έρευνας όμως, είναι γνωστό ότι στηρίζεται σε πειραματικές εφαρμογές και στην επαλήθευση των υποθέσεων του ερευνητή (Νομικού,2016).

Οι δύο από τις κοινές μεθόδους έρευνας είναι η ποιοτική (qualitative research) και η ποσοτική (quantitative research). Η ποσοτική έρευνα αποσκοπεί στην ανακάλυψη των σχέσεων ανάμεσα σε διάφορους παράγοντες. Ακόμη αναφέρεται στη συστηματική διερεύνηση φαινομένων με στατιστικές μεθόδους, μαθηματικά μοντέλα και αριθμητικά δεδομένα με σκοπό να καταλήξει σε γενικεύσεις μέσα από τα ευρήματά της. Χρησιμοποιείται συνήθως αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού καθώς η συλλογή των δεδομένων της γίνεται με δομημένα πρωτόκολλα, όπως ερωτηματολόγια, κλίμακες και δοκίμια επιτευγμάτων.

Δεδομένου ότι η θεματολογία της παρούσας μελέτης χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερη πολυμορφία και διερεύνηση όλων των πτυχών και των διαστάσεων της σε βάθος, επιλέχτηκε ως ερευνητική στρατηγική η ποιοτική μέθοδος.

Η ποιοτική έρευνα τα τελευταία χρόνια έχει τραβήξει μεγάλο ενδιαφέρον από τη διεθνή βιβλιογραφία. Σύμφωνα με την Ίσαρη & Πούρκο (2015) στο Σαράντης (2020), οι ποιοτικές μέθοδοι σε διεθνές αλλά και εγχώριο επίπεδο, έχουν προσελκύσει την προσοχή της ακαδημαϊκής κοινότητας των κοινωνικών επιστημών και πιο συγκεκριμένα στον χώρο της Ψυχολογίας και της Εκπαίδευσης.

Αρχικά, η ποιοτική προσέγγιση στην έρευνα είναι έτσι οργανωμένη ώστε να διερευνά και να κατανοεί σε βάθος διάφορα κοινωνικά φαινόμενα. Με απλά λόγια, η ποιοτική προσέγγιση επιτρέπει στον ερευνητή να εξετάσει γιατί συμβαίνει κάτι και του επιτρέπει επίσης να ανακαλύψει τις απόψεις του εκάστοτε πληθυσμού, εστιάζοντας στις οπτικές γωνίες μέσα στις οποίες τα άτομα βιώνουν και αισθάνονται τα γεγονότα. Όπως αναφέρει και η Κεδράκα (2008), είναι μία προσέγγιση σε βάθος, η οποία προτιμάται για βαθύτερη ανάλυση και ερμηνεία καταστάσεων, γεγονότων, συμπεριφορών και εμπειριών.

Με την ποιοτική έρευνα αποδεικνύεται η υιοθέτηση μιας πρωτότυπης έννοιας ή προσέγγισης (Δαμασκηνίδης & Χριστοδούλου, 2014). Ο ερευνητής, δηλαδή εφόσον διαθέτει αρκετό χρόνο και μέσα συλλογής πλούσιων ερευνητικών δεδομένων, επιδιώκει τη διαμόρφωση μιας γνήσιας, αυθεντικής και ολιστικής προσέγγισης του φαινομένου που διερευνάται (Ίσαρη & Πουρκός, 2015) στο (Σαράντης, 2020).

Χαρακτηριστικά της ποιοτικής έρευνας αποτελούν το μικρό δείγμα συμμετεχόντων, η ανάλυση λόγου ή/και κειμένων, η ευελιξία που χαρακτηρίζει την ερευνητική διαδικασία όπως και τα συναισθήματα/συμπεριφορές που πιθανόν να αναπτύσσονται στα πλαίσια των συνεντεύξεων.

Τέλος, ο αρχικός ερευνητικός σχεδιασμός της ποιοτικής έρευνας δεν θεωρείται πάντα τελεσίδικος. Αυτό συμβαίνει γιατί μπορεί στην πορεία της έρευνας να τροποποιηθεί σε οποιαδήποτε στιγμή της ερευνητικής διαδικασίας, αν αυτό κριθεί αναγκαίο. Συνήθως οι συνεντεύξεις στις ποιοτικές έρευνες καταφεύγουν να είναι ημί-δομημένες. Τα δεδομένα, επομένως, των συνεντεύξεων, αφηγήσεων και

παρατηρήσεων προβάλλονται με διάφορους περιγραφικούς τρόπους και όχι με μαθηματικές τεχνικές. (Ίσαρη & Πουρκός, 2015) στο (Σαράντης,2020).

4.3.2 Ερευνητικό εργαλείο της έρευνας

Ως ερευνητικό εργαλείο στην παρούσα έρευνα επιλέχτηκε η συνέντευξη που αποτελεί ένα από τα βασικότερα εργαλεία της ποιοτικής μεθόδου. Πρόκειται για την αλληλεπίδραση, την επικοινωνία μεταξύ προσώπων, που κατευθύνεται βάσει του ερευνητή ή ερωτώντος με στόχο την απόσπαση πληροφοριών που σχετίζονται με το αντικείμενο της έρευνας (Cohen και Manion, 1992). Ο Tuckman (1972) στο Παρασκευοπούλου-Κόλλια (2018), όρισε επίσης τις συνεντεύξεις ως δυνατότητα «εισόδου» στο τι διαδραματίζεται στο μυαλό του υποκειμένου. Προβάλλονται δηλαδή οι γνώσεις, οι αξίες και προτιμήσεις καθώς και οι αντιλήψεις του υποκειμένου.

Θα έλεγε κανείς πως η συνέντευξη δεν αποτελεί μια μορφή απλής συζήτησης, αλλά είναι ένας έμμεσος τρόπος συλλογής πληροφοριών από τους ανθρώπους που διερωτώνται. Δεν αποσκοπεί απλά και μόνο στη συλλογή δεδομένων αλλά αναδεικνύεται έντονα το ανθρώπινο στοιχείο, εφόσον και τα δύο πρόσωπα που αλληλεπιδρούν σ' αυτή, αποδίδουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται διάφορες καταστάσεις μέσα από την προσωπική τους θεώρηση.

Υπάρχουν διάφορα είδη συνέντευξης, τα όποια μπορούν να διακριθούν από τον τρόπο επικοινωνίας του ερευνητή και του ερωτώμενου (προσωπική, τηλεφωνική, ηλεκτρονική), από την οργάνωση, τη δομή και τον βαθμό ελευθερίας (δομημένη συνέντευξη, ημι-δομημένη συνέντευξη και μη δομημένη συνέντευξη), το είδος των ερωτήσεων (άμεση-έμμεση), τον αριθμό των υποκειμένων (ατομική-ομαδική), τα μέσα που χρησιμοποιούνται (ελεύθερη, απλή- τεχνικά υποστηριζόμενη) και τον σκοπό της συνέντευξης (συλλογή δεδομένων-συναισθήματα) (Δημητρόπουλος, 2004).

Για την παρούσα έρευνα επιλέχθηκε να πραγματοποιηθεί η ατομική συνέντευξη ηλεκτρονικής επαφής η οποία θα έχει τη μορφή της ημι-δομημένης συνέντευξης και θα είναι τεχνικά υποστηριζόμενη από μαγνητόφωνο. Η ηλεκτρονική επαφή ήταν αναπόφευκτη λόγω της επίδρασης της πανδημίας στην καθημερινή ζωή. Η επιλογή παρόλ' αυτά της ημι-δομημένης συνέντευξης απαρτίστηκε από δύο

βασικούς άξονες. Ο πρώτος άξονας ήταν η δυνατότητα του συνεντευξιαζόμενου να καθορίσει ο ίδιος αυτά που θεωρεί σχετικά με βάση την εμπειρία του, δηλαδή να μην υπάρχει καθοδήγηση και στη συνέχεια ως δεύτερο άξονα έδρασε η ευελιξία όσον αφορά τη σειρά των ερωτήσεων και την προσθήκη ή αφαίρεση ερωτήσεων ανάλογα με την πορεία της κάθε συνέντευξης και ανάλογα με τον ερωτώμενο. Ολοκληρώνοντας, οι ερωτήσεις που διαμορφώθηκαν, παραπέμπουν στον τύπο των ανοικτών ερωτήσεων οι οποίες αφήνουν τον ερωτηθέντα ελεύθερο να αναπτύξει την απάντηση του χωρίς προδιαγραφές.

4.3.3 Δομή συνέντευξης

Η ημι-δομημένη συνέντευξη που πραγματοποιήθηκε για την διεξαγωγή της έρευνας στηρίχθηκε σε ένα Σχέδιο Συνέντευξης (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι). Το σχέδιο συνέντευξης υλοποιήθηκε με βάση τη σχετική βιβλιογραφία που αναλύθηκε στο θεωρητικό πλαίσιο. Η θεματική της εργασίας συνάδει δηλαδή με τον στόχο και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Από την στιγμή που συντάχθηκε από την ερευνήτρια, στη συνέχεια ελέγχθηκε και εγκρίθηκε από την επιβλέπουσα καθηγήτρια.

Στην παρούσα έρευνα αρχικά μελετούνται οι στάσεις που αναπτύσσουν οι νηπιαγωγοί απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές. Πιο συγκεκριμένα διερευνάται το πώς αντιμετωπίζουν οι νηπιαγωγοί την ύπαρξη αλλοδαπών μαθητών στις τάξεις τους. Σ' αυτό το πλαίσιο εξετάζονται επίσης οι απόψεις τους σχετικά με τις γνώσεις που μπορεί να διαθέτουν βάσει αναλυτικού προγράμματος και αν παρατίθενται τεχνικές διαχείρισης των αλλοδαπών νηπίων μέσα σ' αυτό. Συνολικά αυτή η ενότητα περιλαμβάνει 2 ερωτήσεις ανοικτού τύπου.

Σε δεύτερο άξονα καταγράφονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής με 4 ερωτήσεις ανοικτού τύπου με σκοπό να εξιστορηθούν ποιες μεθόδους χρησιμοποιούν προκειμένου να αντιμετωπίσουν ζητήματα που προκύπτουν λόγω της μαθητικής ετερογένειας της τάξης τους. Αναλυτικότερα, εδώ γίνεται μία προσπάθεια αρχικά να εξιστορηθούν παραδείγματα από τυχόν δυσκολίες των αλλοδαπών νηπίων καθώς και να διερευνηθούν πρακτικές που μπορούν να βοηθήσουν τα νήπια ώστε να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον κατάλληλο για αρμονική συνύπαρξη καθώς και ομαλή

ένταξη τους. Εξετάζονται επίσης τυχόν φαινόμενα απομόνωσης των αλλοδαπών μαθητών, είτε από το σύνολο της τάξης είτε από μόνα τους.

Σε τρίτο στάδιο ερευνάται ο βαθμός της διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας που διακατέχει ο εκάστοτε νηπιαγωγός. Έχουν δομηθεί 5 ερωτήσεις ανοικτού τύπου, αν και οι 3 από αυτές μπορεί να θεωρηθούν κλειστού τύπου διότι επαρκεί ένα «ΝΑΙ» ή «ΟΧΙ» σαν απάντηση. Είναι σχεδιασμένες με τέτοιο τρόπο ώστε οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής ηλικίας να εξάγουν τις γνώσεις που ενδεχομένως έχουν αποκτήσει από σπουδές ή/και επιμορφώσεις, καθώς και να εκφράσουν την άποψή τους σχετικά με το πόσο χρήσιμη θεωρούν τη γνώση και την επιμόρφωση σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Σε τελικό στάδιο, το σχέδιο της συνέντευξης περιέχει μία ερώτηση η οποία εμπλουτίστηκε κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της έρευνας και αναφέρεται στον τρόπο προσέγγισης των αλλοδαπών νηπίων κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Εξετάζεται με λίγα λόγια η ανταπόκριση αυτών των μαθητών ως προς την εξ' αποστάσεως διαδικασία.

4.3.4 Διεξαγωγή της έρευνας και περιγραφή του δείγματος

Η παρούσα έρευνα έλαβε χώρα στο νομό Θεσσαλονίκης κατά το διάστημα Απριλίου-Μαΐου 2021. Έλαβαν μέρος εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικά νηπιαγωγεία της Θεσσαλονίκης αλλά και της Αθήνας. Τα υποκείμενα του δείγματος παρουσιάζουν ανομοιογένεια σε σχέση με τα χρόνια προϋπηρεσίας στο κλάδο της εκπαίδευσης. Η πλειοψηφία βέβαια του δείγματος εργάζεται το πολύ 5 χρόνια σε δομή νηπιαγωγείου. Επίσης παρατηρείται ανομοιογένεια ως προς την πόλη όπου διδάσκουν, όμως το θετικό της υπόθεσης είναι ότι και η Αθήνα και η Θεσσαλονίκη κατατάσσονται στην κατηγορία των αστικών περιοχών.

Πραγματοποιήθηκαν 12 συνεντεύξεις από νηπιαγωγούς που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικά σχολεία, αν και πλέον βάσει μελετών είναι ελάχιστες οι περιπτώσεις που δεν διαθέτουν πολιτισμική ετερογένεια. Η χρονική διάρκεια στο σύνολο των συνεντεύξεων κυμάνθηκε από 10 έως 16 λεπτά. Προτού προχωρήσει η διαδικασία της συνέντευξης, προηγούνταν τηλεφωνική επικοινωνία με τις νηπιαγωγούς για να ρυθμιστούν οι λεπτομέρειες της σύσκεψης μέσω Skype συνήθως. Έπειτα στο

προκείμενο ζητήθηκε η συγκατάθεση της συνεντευξιαζόμενης για τη μαγνητοφώνηση της συνέντευξης, αφού προηγουμένως κατέστη σαφές το γεγονός ότι η συνέντευξη θα είναι ανώνυμη και εμπιστευτική και ότι απλά επιζητά ελευθερία απόψεων, καταθέτοντας τις γνώσεις και τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών βάσει των εμπειριών τους.

Αξίζει να σημειωθεί ότι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία προερχόταν από φιλικό περιβάλλον της ερευνήτριας. Υπήρχε οικειότητα ανάμεσα στα δρώντα πρόσωπα, κάτι το οποίο βοήθησε να κυλίσει με ενδιαφέρον η συνέντευξη και χωρίς να δημιουργηθούν ιδιαίτερα προβλήματα.

4.3.5 Διαδικασία επιλογής του δείγματος

Η αρχική σκέψη για την επιλογή του δείγματος ήρθε από την θεματική της πτυχιακής εργασίας. Η θεματολογία της εργασίας στοχεύει στην ανάδειξη της διαπολιτισμικής επάρκειας, ικανότητας και ετοιμότητας των νηπιαγωγών ώστε να διαχειριστούν τις πολυπολιτισμικές τους τάξεις.

Το δείγμα συντέλεσαν 12 γυναίκες (N1-N12) νηπιαγωγοί που εργάζονται σε δημόσια ή ιδιωτικά νηπιαγωγεία του νομού Θεσσαλονίκης και Αττικής. Επιλέχθηκε σκόπιμη δειγματοληψία ώστε να ενταχθούν με οποιονδήποτε τρόπο μέσα στο δείγμα αντιπροσωπευτικά μέλη τα οποία μπορούν εύκολα να προσεγγιστούν (Δημητρόπουλος,2004).

Πίνακας 1. Το προφίλ των συμμετεχόντων.

Νηπιαγωγοί	Φύλο	Ηλικία	Εκπαίδευση	Χρόνια προϋπηρεσίας	Σχολική μονάδα	Τοποθεσία Νηπιαγωγείου
N1	Γυναίκα	29	Παιδαγωγικό τμήμα Νηπιαγωγών-Μεταπτυχιακό	3	Δημόσιο	Αστική
N2	Γυναίκα	54	Σχολή Νηπιαγωγών	31	Δημόσιο	Αστική
N3	Γυναίκα	31	Παιδαγωγικό τμήμα Νηπιαγωγών	3	Δημόσιο	Αστική
N4	Γυναίκα	29	Παιδαγωγικό τμήμα	1	Δημόσιο	Αστική

			Νηπιαγωγών-Μεταπτυχιακό			
N5	Γυναίκα	32	Παιδαγωγικό τμήμα Νηπιαγωγών-Διδακτορικό	2	Δημόσιο	Αστική
N6	Γυναίκα	27	Παιδαγωγικό τμήμα Νηπιαγωγών-Δεύτερο πτυχίο-Μεταπτυχιακό	6 μήνες	Δημόσιο	Αστική
N7	Γυναίκα	50	Σχολή Νηπιαγωγών-Δεύτερο πτυχίο-Μεταπτυχιακό	26	Δημόσιο	Αστική
N8	Γυναίκα	45	Παιδαγωγικό τμήμα Νηπιαγωγών	5	Δημόσιο	Αστική
N9	Γυναίκα	26	Παιδαγωγικό τμήμα Νηπιαγωγών-Μεταπτυχιακό	4	Ιδιωτικό	Αστική
N10	Γυναίκα	55	Σχολή Νηπιαγωγών	35	Δημόσιο	Αστική
N11	Γυναίκα	29	Παιδαγωγικό τμήμα Νηπιαγωγών-Δεύτερο πτυχίο	2	Δημόσιο	Αστική
N12	Γυναίκα	32	Παιδαγωγικό τμήμα Νηπιαγωγών-Μεταπτυχιακό	5	Δημόσιο	Αστική

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5:ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.

5.1 Περιγραφή και παρουσίαση των ευρημάτων

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο ακολουθεί η παρουσίαση των ευρημάτων από τις συνεντεύξεις που πάρθηκαν με αφορμή της εν λόγω πτυχιακής εργασίας. Το υλικό που προέκυψε από τις συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκε, καταγράφηκε με κάθε

λεπτομέρεια και στο τέλος ταξινομήθηκε ανά ερώτηση. Το σχέδιο της συνέντευξης χωρίστηκε σε 4 θεματικούς άξονες, όπου ο καθένας αποτελείται από συγκεκριμένο αριθμό ερωτήσεων. Τα ερευνητικά δεδομένα επομένως θα παρουσιαστούν ανά ερώτηση. Ωστόσο με αυτό τον τύπο ποιοτικής ανάλυσης αναδεικνύονται οι εμπειρίες και τα βιώματα των συμμετεχόντων ενώ παράλληλα πραγματοποιείται ταυτόχρονη σύγκριση των δεδομένων που προκύπτουν από κάθε ερώτηση.

Το σχέδιο συνέντευξης ομαδοποιήθηκε σε τέσσερις θεματικούς άξονες, οι οποίοι είναι οι εξής:

1. Οι στάσεις των νηπιαγωγών απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές.
2. Φαινόμενα απομόνωσης και βοηθητικές πρακτικές για την εύρυθμη λειτουργία της πολυπολιτισμικής τάξης.
3. Διαπολιτισμική ετοιμότητα και επάρκεια των νηπιαγωγών.
4. Προσέγγιση αλλοδαπών μαθητών στη διαδικτυακή μάθηση.

5.2 Οι στάσεις των νηπιαγωγών απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές.

5.2.1 Με την πρώτη ερώτηση εκφράζονται οι στάσεις που κρατούν οι νηπιαγωγοί σχετικά με την ύπαρξη αλλοδαπών μαθητών στις τάξεις τους.

N2: « Δεν έχω κανένα πρόβλημα, πολύ φυσιολογικά! »

N3: « Δεν τους διακρίνω από τα υπόλοιπα παιδιά, απλά εάν δυσκολεύονται στην κατανόηση της γλώσσας προσπαθώ να τα βοηθήσω παραπάνω. »

N4: « Θετικά. Προσπαθώ να τα εντάξω όσο πιο γρήγορα και αποτελεσματικά γίνεται στο σύνολο της τάξης. διαφοροποιώ δραστηριότητες ανάλογα και δουλεύω πιο πολύ με τα άλλα παιδιά προκειμένου να μπου σε παρέες να κάνουν φίλους. »

N5: « Πολύ φυσιολογικά! Δεν διαφοροποιούνται από τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης. Συμπεριλαμβάνονται κανονικά στην ομάδα χωρίς να υπάρχει κανένας διαχωρισμός. Τους μιλάμε όπως ακριβώς μιλάμε και στους συμμαθητές τους και τους προτρέπουμε να συμμετέχουν σε όλες τις δραστηριότητες. »

N7: « Θετικότερα, δεν αντιμετωπίζω κανένα πρόβλημα μ' αυτό. »

N8: «Πολύ ουδέτερα και φυσιολογικά ως μεγαλωμένη σε πόλη του εξωτερικού, έχοντας εργαστεί σε νηπιαγωγείο του εξωτερικού και συγκεκριμένα στην Γερμανία όπου σχεδόν όλα τα παιδιά ήταν ξένα. Οι εμπειρίες μου είναι πολύ θετικές γιατί δεν πιστεύω πως τα παιδιά είναι αυτά που ευθύνονται για τον ρατσισμό μέσα τους αλλά οι γονείς που διαθέτουν προκαταλήψεις.»

N9: «Όσα χρόνια εργάζομαι, είχα πολύ λίγες περιπτώσεις αλλοδαπών μαθητών. Δεν είχα όμως κάποια διαφορετική αντιμετώπιση ως προς αυτούς τους μαθητές γιατί ήταν παιδιά τα οποία γεννήθηκαν στην Ελλάδα και κατείχαν την ελληνική γλώσσα.»

N10: «Στην περιοχή μας δεν έχουμε πλειονότητα αλλοδαπών μαθητών. Παλιότερα είχα αντιμετωπίσει κάποιες περιπτώσεις όταν βρισκόμουν σε άλλη περιοχή της Θεσσαλονίκης. Παρόλ' αυτά αντιμετωπίζω πολύ φυσιολογικά τα αλλοδαπά παιδιά, όπως όλους τους μαθητές μου άλλωστε!»

N11: «Σίγουρα υπάρχουν αλλοδαποί μαθητές στις τάξεις μας, ειδικότερα τα τελευταία χρόνια. Το αντιμετωπίζω απολύτως φυσιολογικά! Δεν με τρομάζει να συνεργάζομαι με αυτά τα παιδιά διότι είναι κάτι φυσιολογικό εφόσον ζούμε σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες πλέον.»

N12: «Πολύ θετικά! Αν και μόνο τα δύο χρόνια που εργάζομαι είχε τύχει να συναναστραφώ με μαθητές που βρίσκονται από άλλη χώρα, κυρίως από την Αλβανία. Προσπαθούσα να τους εντάξω στο κοινωνικό σύνολο της τάξης ώστε να νιώσουν ενεργά μέλη.»

- Η άποψη που επικράτησε βάσει των απαντήσεων που δόθηκαν από τις νηπιαγωγούς ήταν πολύ θετική και φυσιολογική. Όπως φαίνεται από την αρχή της συνέντευξης προσπαθούν να μπουν στο «πετσί» του ρόλου ώστε να εκφράσουν τις προσωπικές απόψεις και εμπειρίες τους.
- Παρατηρήθηκαν όμως δύο απαντήσεις από νηπιαγωγούς που εστίασαν κατευθείαν στο πρόβλημα, δηλαδή στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν με την ύπαρξη αλλοδαπών μαθητών στο τμήμα. Χαρακτηριστικά η N2 και N6 αναφέρουν, πρώτα η N2: «Γενικότερα στην αρχή της χρονιάς ήταν λίγο πιο δύσκολα γιατί έχουν θέματα και με την γλώσσα αλλά βλέπω τώρα που φτάνουμε στο τέλος της χρονιάς ότι τα πράγματα έχουν καλυτερεύσει αρκετά.» και η N6:

Αυτό που αντιμετωπίζω την φετινή χρονιά είναι κυρίως προβλήματα με τον λόγο. Συνήθως προσπαθώ να είμαι όσο πιο επεξηγηματική γίνεται ώστε να μην δημιουργούνται περαιτέρω προβλήματα.» Παρόλ' αυτά φαίνεται ότι κάνουν προσπάθειες για να προσαρμόζουν στο μαθητικό σύνολο τα αλλοδαπά νήπια.

5.2.2 Στη συνέχεια προχωράει η συνέντευξη με τη δεύτερη ερώτηση που αφορά το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, η οποία έχει ως στόχο να εξετάσει κατά πόσο οι νηπιαγωγοί το χρησιμοποιούν και το προσαρμόζουν στην τάξη του νηπιαγωγείου αλλά και αν έχουν μελετήσει την ενότητα που σχετίζεται με τους αλλοδαπούς μαθητές.

- Σ' αυτή την ερώτηση ποικίλουν οι απαντήσεις των νηπιαγωγών. Η πλειοψηφία ανήκει στη θετική απάντηση σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα, αν και δεν είναι λίγες οι απαντήσεις αυτών που δεν γνωρίζουν. Ένα ποσοστό που κυμαίνεται για τις θετικές απαντήσεις στο 70% έναντι των αρνητικών το οποίο φτάνει το 30%, φανερώνει αδυναμία.

N3: «Ναι παραθέτει με την ένταξη των παιδιών διαμορφώνοντας δραστηριότητες και θέματα που θα τα βοηθήσουν.»

N4: «Ναι το ξέρω. το να πηγαίνεις σύμφωνα με το ΑΠΣ του νηπιαγωγείου είναι σημαντικό.»

N6: «Γνωρίζω ότι παραθέτει κάποιους στόχους. Για παράδειγμα πως θα πρέπει να αποδεχόμαστε την διαφορετικότητα, ότι η διαφορετικότητα δεν αποτελεί εμπόδιο αλλά πλεονέκτημα όπως επίσης και ότι θα πρέπει να εκμεταλλευόμαστε τα ξεχωριστά χαρακτηριστικά των παιδιών προς όφελός μας. Εφόσον όλοι είμαστε διαφορετικοί, αν μπορούμε να βοηθήσουμε κάποιο παιδί δεν πιστεύω πως μας εμποδίζει η χώρα από όπου προέρχεται.»

N7: «Ναι ξέρω ότι παραθέτει. Μάλιστα γνωρίζω, αν δεν κάνω λάθος, πως υπάρχει στήριξη για αυτά τα παιδιά.»

N8: «Νομίζω ναι! Έχουμε αξιοποιήσει πολλά ενδιαφέροντα πράγματα σχετικά με τη διαφορετικότητα μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα.»

N11: «Σίγουρα συμβουλευόμαι το αναλυτικό πρόγραμμα και ιδιαίτερα των τελευταίων ετών που έχουν εκσυγχρονιστεί. Έχει επίσης τεχνικές, όπως πώς να πούμε καλημέρα στη γλώσσα του μαθητή για να νιώσει πιο οικεία στο περιβάλλον όπου βρίσκεται και πως θα χρησιμοποιήσουμε κάποιες λέξεις από την μητρική τους γλώσσα.»

N12: «Ναι διαθέτει.»

- Κάνοντας μια αποτίμηση των ευρημάτων, από τις 7 θετικές απαντήσεις που δόθηκαν, η N4 και η N12 αναφέρουν πως το τωρινό αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου που συμβουλευόμαστε χρειάζεται εμπλουτισμό. Συγκεκριμένα η N4 αναφέρει: *«Ακόμα και το ΑΠΣ θέλει εμπλουτισμό στις λεπτομέρειες, να πηγαίνεις συμφώνα με την εποχή, να το διαφοροποιείς σωστά και να το καθιστάς κατάλληλο για το περιβάλλον της τάξης σου.»* Ομοίως παραθέτει και η N12: *«Αν και θεωρώ πως πρέπει να γίνει αναθεώρηση στις πρακτικές όπου μπορούν να χρησιμοποιηθούν.»*
- Υπάρχουν άλλες 2 νηπιαγωγοί οι οποίες δεν στάθηκαν απλά στο γεγονός ότι γνωρίζουν για τις τεχνικές διαχείρισης που παραθέτει το ΑΠΣ αλλά πρόσθεσαν στις απαντήσεις τους το γεγονός ότι αξιοποιούν κάποιες από τις προτεινόμενες τεχνικές. Η N8: *«Έχουμε αξιοποιήσει πολλά ενδιαφέροντα πράγματα σχετικά με τη διαφορετικότητα μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα»* ενώ παράλληλα η N11: *«Όσο μπορώ, προσπαθώ να τα εφαρμόζω όλα αυτά συνδυαστικά με όσες γνώσεις έχω και εγώ.»*
- Και στο τέλος φυσικά υπήρξαν και οι αρνητικές απαντήσεις των νηπιαγωγών, οι οποίες απλά είχαν άγνοια επί του θέματος.

N1: «Απ' όσο γνωρίζω δεν υπάρχει κάτι συγκεκριμένο.»

N2: «Δεν γνωρίζω. Ακολουθούμε το δικό μας πρόγραμμα όπως έχουμε μάθει τόσα χρόνια.»

N5: «Δεν θυμάμαι να λέει κάτι. Θεωρώ ότι μπορώ να το διαχειριστώ μόνη μου.»

N9: «Να σου πω την αλήθεια δεν γνωρίζω κάποιες τεχνικές διαχείρισης των αλλοδαπών μαθητών.»

N10: «Όχι δεν γνωρίζω αλλά σίγουρα θα υπάρχει.»

- Όσον αφορά τις αρνητικές απαντήσεις σχετικά με τις τεχνικές διαχείρισης των αλλοδαπών μαθητών που παρατίθενται στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, βρέθηκαν μέσα σ' αυτές απαντήσεις που αναφέρουν ότι ακολουθούν πιστά το αναλυτικό πρόγραμμα. Όπως η N5 και η N9 ομοίως απαντούν και οι δύο με τον εξής τρόπο: «Γενικά ακολουθούμε στο νηπιαγωγείο το αναλυτικό πρόγραμμα.»

5.3 Φαινόμενα απομόνωσης και βοηθητικές πρακτικές για την εύρυθμη λειτουργία της πολυπολιτισμικής τάξης.

5.3.1 Η πρώτη ερώτηση αυτού του σκέλους που αποτελεί την τρίτη ερώτηση στο σχέδιο συνέντευξης εξετάζει αν τα αλλοδαπά παιδιά εντάχθηκαν ομαλά στις τάξεις ή παρατηρήθηκαν φαινόμενα απομόνωσης.

Από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών, τα φαινόμενα απομόνωσης επικρατούν μέσα στα πλαίσια της τάξης. Η ομαλή ένταξη των αλλοδαπών νηπίων αποτελεί ένα «δύσβατο μονοπάτι» για τις νηπιαγωγούς. Παρόλ' αυτά προσπαθούν να αντιμετωπίσουν κάθε πρόκληση και αυτό φαίνεται ξεκάθαρα από τις απαντήσεις τους που δίνουν.

N1: «Στην αρχή ήταν λίγο δύσκολη η διαδικασία. Δεν προσαρμόστηκαν κατευθείαν και ήθελαν λίγο χρόνο όπως είναι φυσιολογικό. Φαινόμενα απομόνωσης υπήρχαν συνήθως στα διαλείμματα όπου κάποια παιδιά είχαν ήδη τις παρέες τους με αποτέλεσμα να απομονώνονται από την υπόλοιπη τάξη. Βέβαια τα δυο τους μαζί έκαναν παρέα απλά δεν είχαν ενταχθεί στο υπόλοιπο σύνολο. Σταδιακά τα πράγματα καλυτέρευαν.»

N2: «Στην αρχή ναι, είναι απομονωμένα. Όπως σου είπα δεν καταλάβαιναν, δεν άκουγαν καλά και καθόταν σε μια γωνιά μόνα τους. Δεν μπορούσαν να συνεννοηθούν τόσο με εμάς όσο και με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης οπότε αυτό είχε ως συνέπεια είτε να περιθωριοποιούνται είτε να αντιδρούν με υπερκινητικότητα. Υπήρχαν φορές που χτυπούσαν άλλα παιδιά, έκαναν αταξίες, δεν καθόταν σε ένα μέρος και όλα πιστεύω πως ευθυνόταν επειδή δεν καταλάβαιναν την γλώσσα.»

N3: «Σταδιακά εντάχθηκαν αλλά στο ελεύθερο παιχνίδι προτιμούσαν να παίζουν με συμπατριώτες τους, θεωρώ επειδή παρείχε ευκολία στην γλώσσα καθώς τα ελληνικά δεν ήταν η μητρική τους γλώσσα. Σε άλλες περιπτώσεις που μιλούσαν πολύ καλά τα ελληνικά η ένταξη ήταν ομαλή και κανονική.»

N5: «Θα αναφερθώ στην περσινή χρονιά. Το κορίτσι που είχε έρθει από την Αλβανία ήταν πραγματικά απομονωμένο. Όλη την χρονιά την πέρασε χωρίς να ακουστεί καθόλου η φωνή της, δεν μίλησε ποτέ μέσα στη τάξη. Αυτό έφερε ως αποτέλεσμα την αποξένωση της από τους υπόλοιπους μαθητές. Παρόλ' αυτά προς το τέλος της χρονιάς μπόρεσε να μιλήσει στα διαλείμματα με τους συμμαθητές της, δηλαδή είχε εξελιχθεί κάπως.»

N6: «Παρατήρησα αισθήματα κατωτερότητας και μειονεκτικότητας. Θυμάμαι πως κάθε πρωί ήταν απομονωμένα με αποτέλεσμα το ένα κορίτσι να έχει πόνους στο στομάχι γιατί φοβόταν μήπως οι συμμαθητές της δεν την παίζουν. Όλο αυτό δημιουργούνταν από το ίδιο το παιδί καθώς οι συμμαθητές της δεν την απομάκρυναν καμία φορά. Αυτό το φαινόμενο το διαχειρίστηκα περισσότερο με ομαδικές δραστηριότητες καθώς επίσης δεν άφηνα να γίνονται κλίκες και κάθε φορά οι ομάδες απαρτίζονταν από διαφορετικά άτομα ώστε να αρχίσουν να αλληλεπιδρούν όλοι με όλους.»

N7: «Υπήρχαν αυτά τα φαινόμενα. Βέβαια παίζει πάρα πολύ σημαντικό ρόλο η προσέγγιση των εκπαιδευτικών ως προς αυτά τα παιδιά. Θεωρώ πως η μη επάρκεια της γλώσσας, δηλαδή να μην μιλάνε καθόλου ή σπαστά, αποτελεί ένα δύσκολο κομμάτι. Χρειάζεται καιρό για να λυθεί η γλώσσα τους, κάτι το οποίο επιτυγχάνεται με την πάροδο του χρόνου.»

N8: «Ναι υπήρξαν τέτοια φαινόμενα στην τάξη μας. Προσαρμόστηκαν με τον καιρό αλλά στην αρχή δεν ήταν εύκολο.

N11: «Πολύ δύσκολα εντάχθηκαν! Μην ξεχνάμε κιόλας ότι το νηπιαγωγείο είναι από τις πρώτες βαθμίδες που έρχονται σε επαφή με άλλα παιδιά. Φυσικά παρατήρησα περισσότερο φαινόμενα απομόνωσης. Ίσως αυτό ευθύνεται στη γλώσσα επειδή δεν μπορούν να επικοινωνήσουν εύκολα. Όμως και τα άλλα παιδιά δεν αγκαλιάζουν εύκολα αυτούς τους μαθητές.»

N12: «Όχι δυστυχώς, δεν θα έλεγα πως εντάχθηκαν εύκολα. Θεωρώ πως πάντα θα θεωρούνται λίγο απομονωμένα ιδίως στις μικρές τάξεις τις οποίες διδάσκω. Όσον

αφορά τώρα τις μεγαλύτερες τάξεις ίσως η κατάσταση βελτιώνεται. Όμως στις μικρές τάξεις επειδή υπάρχει το ζήτημα της επικοινωνίας, δηλαδή της διαφορετικής γλώσσας, δυσκολεύονται πολύ να ενταχθούν σε ομάδες παιχνιδιών και φίλων.»

- Με συνοπτικές διαδικασίες, στα ευρήματα των ερωτηθέντων φαίνεται πως η πλειοψηφία καταφεύγει να εκφράσει περιπτώσεις που συνέβησαν στα τμήματά τους. Οι περισσότερες επίσης αναφέρουν ότι στην πορεία του σχολικού έτους τα παιδιά εξελίσσονται και δεν μένουν στάσιμα.
- Υπήρξαν βέβαια και νηπιαγωγοί που απάντησαν ότι δεν αντιμετώπισαν φαινόμενα απομόνωσης και δεν είχαν καμία δυσκολία ως προς την ομαλή ένταξη αυτών των παιδιών. Χαρακτηριστικά η Ν9 παραθέτει: *«Δεν παρατήρησα κάποια φαινόμενα απομόνωσης διότι είναι μικρής ηλικίας και συνήθως παίζουν όλα μαζί ή χωρισμένα σε γωνιές. Δηλαδή δεν παίζει κανένα παιδί μόνο του εκτός και αν το επιλέξει. Και από την πλευρά των ημεδαπών μαθητών δεν παρατηρήθηκε κάποια περιθωριοποίηση ως προς τα αλλοδαπά παιδιά.»*

5.3.2 Η ερώτηση αυτή στοχεύει να αναδείξει τις δυσκολίες που μπορεί να εμφανίσουν οι αλλοδαποί μαθητές με βάση την εμπειρία που κατέχουν οι νηπιαγωγοί του δείγματος.

- Τα αλλοδαπά παιδιά που φοιτούν σε ελληνικά σχολεία αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες. Μια από αυτές τις δυσκολίες που καλούνται να έρθουν αντιμέτωποι είναι η γλώσσα, όπου επικράτησε σε όλες τις απαντήσεις των νηπιαγωγών. Η άγνοια της γλώσσας της χώρας υποδοχής καθώς και η παραμέληση της μητρικής γλώσσας, επιδρά αρνητικά σε πολλούς τομείς για το ίδιο το παιδί. Χαρακτηριστικά παρακάτω θα ακολουθήσουν ορισμένα παραδείγματα από επιμέρους δυσκολίες που μπορούν να εμφανίσουν τα παιδιά, πέραν της γλώσσας, βάσει των εμπειριών που εξέφρασαν οι νηπιαγωγοί:

N4: «Στην ένταξη, όπου αντιμετωπίζονται καχύποπτα από τα άλλα παιδιά. Δεν μπορούν να κοινωνικοποιηθούν εύκολα.»

N5: « Το βασικό ζήτημα που έχουν αυτοί οι μαθητές, οι οποίοι προέρχονται από άλλες χώρες, είναι ότι δεν εκφράζονται γιατί νιώθουν ανασφάλεια στο αν θα

χρησιμοποιήσουν ορθά την γλώσσα γιατί γι' αυτούς η ελληνική θεωρείται μια ξένη γλώσσα. Δεν κατέχουν τον λόγο διότι δεν τον έχουν κατακτήσει.»

N6: «Από την πρώτη μέρα του σχολικού έτους οι γονείς του παιδιού παρουσίασαν μια αρνητική στάση ως προς το παιδί τους, λέγοντας μου ότι δεν καταλαβαίνει και ότι δεν μπορεί να μιλήσει.»

N8: «Μία δυσκολία που μπορεί να εμφανίσουν αυτά τα παιδιά είναι η επιθετικότητα διότι αν οι υπόλοιποι μαθητές τα στιγματίζουν συνεχώς, τότε αυτά τα παιδιά θα αντιδράσουν.»

N12: «Σε κάποιες σχολικές γιορτές, εθνικές επετείους και λοιπά αντιμετώπιζα δυσκολίες ως προς την άποψη των γονέων διότι δεν ήθελαν να συμμετέχουν τα παιδιά τους.»

Επομένως, αναγνωρίζεται το αίσθημα της ανασφάλειας, η εμφάνιση της επιθετικότητας αλλά και η αρνητική στάση των γονέων όπου όλα αυτά απαρτίζουν τις δυσκολίες που έχει να αντιμετωπίσει ένα παιδί στο νηπιαγωγείο και κατ' επέκταση και η νηπιαγωγός του τμήματος.

5.3.3 Τα ευρήματα συνεχίζονται με την ερώτηση που είναι συμπληρωματική και διευκρινιστική της προηγούμενης και στοχεύει να εμβαθύνει στις δυσκολίες που παρατηρούνται κατά το ελεύθερο και το οργανωμένο παιχνίδι. Αναφέρονται επίσης τυχόν προστριβές μεταξύ των νηπίων.

- Και σε αυτή την ερώτηση επικρατεί η γλώσσα ως κυρίαρχος παράγοντας που δυσχεραίνει είτε το ελεύθερο είτε το οργανωμένο παιχνίδι. Σχεδόν όλες οι νηπιαγωγοί αναφέρουν πως το ελεύθερο παιχνίδι είναι αυτό που αποτυπώνει φαινόμενα απομόνωσης/ αποξένωσης. Στις περισσότερες απαντήσεις αναγράφεται η δυσκολία που υπάρχει λόγω της επικοινωνίας ανάμεσα στους ημεδαπούς και αλλοδαπούς μαθητές.

N3: «Στο ελεύθερο παιχνίδι συνήθως παίζουν με ομοεθνής παιδάκια.»

N4: «Νομίζω ότι πιο δύσκολα είναι στο ελεύθερο παιχνίδι. Δημιουργούνται πολλές μικρές ομάδες και δύσκολα μπαίνουν – βγαίνουν μέλη.»

- Υπήρξαν βέβαια και περιπτώσεις που είχαν τελείως διαφορετική άποψη. Πιο συγκεκριμένα έδωσαν την εντύπωση πως με το ελεύθερο παιχνίδι, οι αλλοδαποί μαθητές εξελίχθηκαν βάσει αυτού. Κινούνταν σε ένα πιο ελεύθερο και ευέλικτο κλίμα και δεν έπρατταν προκαθορισμένα. Για παράδειγμα:

N5: «Απ' ότι φάνηκε η αλληλεπίδραση στο ελεύθερο παιχνίδι βοήθησε το παιδί να κατακτήσει το λόγο, ενώ στις δομημένες δραστηριότητες παρατήρησα ότι ένιωθε μεγαλύτερη ανασφάλεια, έχοντας το άγχος αν θα καταφέρει να ολοκληρώσει τις δραστηριότητες.»

N12: «Αυτό συνέβαινε γιατί στο ελεύθερο παιχνίδι τα αλλοδαπά παιδιά ήταν περισσότεροι ελεύθεροι για παιχνίδι. Επίσης δεν ένιωθαν ότι υπήρχε η εκπαιδευτικός πάνω από το κεφάλι τους για να κάνουν μια συγκεκριμένη εργασία με αποτέλεσμα να μην υπάρχει το στρες των οργανωμένων δραστηριοτήτων.»

- Ως προς το οργανωμένο παιχνίδι τώρα, η πλειοψηφία των νηπιαγωγών σ' αυτό το κομμάτι είχε να αντιμετωπίσει περισσότερα προβλήματα που αφορούν την γλώσσα και την κατανόηση των οργανωμένων δραστηριοτήτων. Συγκεκριμένα η N2: *«Τώρα για τις ομαδικές δραστηριότητες πάλι χρειάζονται επεξηγήσεις, όμως εάν παρακολουθούν τους συμμαθητές του και πιάσουν το νόημα, συνήθως τότε συμμετέχουν.»* Ομοίως η N5, N6, N8, N9, N10 και N12 ανέπτυξαν την ίδια άποψη με την προλαλήσαντα νηπιαγωγό. Δηλαδή αυτό που χρειαζόταν τα αλλοδαπά παιδιά γι αυτούς ήταν η περαιτέρω επεξήγηση και επανάληψη της δραστηριότητας ώστε να καταλάβουν πλήρως το νόημα γιατί κυριαρχούσε μέσα τους το αίσθημα της ανασφάλειας.

5.3.4 Η τελευταία ερώτηση αυτού του άξονα έχει να κάνει με τις πρακτικές που μπορούν να προσφέρουν οι νηπιαγωγοί ώστε να βοηθήσουν τους αλλοδαπούς μαθητές να ενταχθούν ομαλότερα στο κοινωνικό σύνολο.

- Η κάθε νηπιαγωγός προβαίνει σε συγκεκριμένες ενέργειες για να βοηθήσει τα αλλοδαπά νήπια να ενταχθούν ομαλά στο εκπαιδευτικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου. Οι πρακτικές ποικίλουν από νηπιαγωγό σε νηπιαγωγό. Οι περισσότερες ανάμεσα στις πρακτικές που εξέφρασαν ήταν η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.

N1: «προσπαθούσα να χρησιμοποιώ περισσότερες ομαδικές εργασίες και δραστηριότητες ώστε τα παιδιά να γνωρίζονται μεταξύ τους και να αλληλεπιδρούν..»

N5: « Επίσης μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε πολύ την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, να χωρίσουμε τους μαθητές σε ομάδες και να δώσουμε ρόλους.»

N11: «δηλαδή να προσπαθήσω να τα εντάξω σε ομάδες δουλεύοντας ομαδοσυνεργατικά και κάνοντας δραστηριότητες στο οργανωμένο κομμάτι.»

- Αυτό που επίσης αναφέρθηκε ήταν η καλή συνεργασία που είναι εύλογο να υπάρχει ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς των μαθητών.

N2: «Αυτοί οι μαθητές μπορούν να βοηθηθούν πρωτίστως με την συνεννόηση των γονιών ώστε να τους παραπέμψουμε να μιλούν όσο περισσότερο μπορούν την ελληνική γλώσσα.»

N7: «Ένα ακόμη σημαντικό κομμάτι που θεωρώ πως είναι απαραίτητο είναι να μιλήσουν οι εκπαιδευτικοί σε όλη τη κοινότητα του σχολείου, και συγκεκριμένα στους γονείς, διότι πρέπει να γνωρίζουν κυρίως αυτοί πως θα αντιμετωπίσουν μια τέτοια κατάσταση.»

N8: «Πρωτίστως πρέπει να υπάρχει πολύ καλή συνεργασία με την οικογένεια διότι οι γονείς είναι αυτοί που δημιουργούν προκαταλήψεις στα παιδιά τους.»

- Ορισμένες νηπιαγωγοί επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν πρακτικές γνωριμίας των πολιτισμών.

N5: « Για παράδειγμα θα μπορούσαμε να κάνουμε κάποιες δραστηριότητες όπου ο καθένας θα παρουσιάσει κάτι από τον τόπο του γιατί ακόμα και τα ελληνόπουλα προέρχονται από διαφορετικά χωριά ή πόλεις, έχουν διαφορετικές παραδόσεις όπως φαγητά που μπορούν να παρουσιάσουν.»

- Να αποδίδεται από τους εκπαιδευτικούς ενεργός ρόλος σε αυτά τα παιδιά καθώς και να επιβραβεύουν τις πράξεις τους.

N12: « Προσπαθώ να τους δώσω έναν ενεργό ρόλο που θα μπορούσαν να έχουν, όπως για παράδειγμα να είναι αυτό το παιδί που θα πρέπει να βρει όλη η ομάδα ή να έχει το ρόλο του βοηθού ή του αρχηγού. Αυτό γίνεται με σκοπό να νιώσουν σημαντικοί αλλά και η ομάδα να τους περιβάλει με αγάπη και θετικότητα»

- Τέλος μία νηπιαγωγός αναφέρθηκε στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

N10: «Μπορούμε να τους βοηθήσουμε ενισχύοντας την ελληνική γλώσσα.»

5.4 Διαπολιτισμική ετοιμότητα και επάρκεια των νηπιαγωγών.

5.4.1 Η πρώτη ερώτηση του τρίτου άξονα εξετάζει την επάρκεια που νιώθουν οι νηπιαγωγοί του δείγματος της έρευνας.

- Οι 10 στις 12 ερωτηθείσες απάντησαν αρνητικά. Επίσης κάποιες πρόσθεσαν ότι χρειάζεται διαρκές ψάξιμο και δουλειά για να μπορείς να διαχειριστείς καλύτερα τέτοιες καταστάσεις. Άλλες ανέφεραν ότι θέλουν να ασχοληθούν με τον κλάδο της διαπολιτισμικής.

5.4.2 Η εν λόγω ερώτηση ερευνά τις γνώσεις των νηπιαγωγών που ενδεχομένως έχουν αποκτήσει σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση κατά τη διάρκεια των σπουδών τους.

- Από τις 12 νηπιαγωγούς που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας, οι 9 ανέφεραν πως έχουν παρακολουθήσει μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κατά την διάρκεια των σπουδών τους.
- Οι 3 που έδωσαν αρνητική απάντηση διαπιστώθηκε ότι οι 2 ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 50+. Ωστόσο αν υποθέσουμε ότι ο όρος της διαπολιτισμικής πρωτοεμφανίστηκε πριν 40 χρόνια, τότε η διαπολιτισμική εκπαίδευση ίσως δεν αποτελούσε μέρος των βασικών σπουδών. Η N2 λέει χαρακτηριστικά: *«Όταν σπούδαζα δεν είχαμε αλλοδαπούς στην χώρα. Σπούδαζα το 1984-1988.»*

5.3.3 Η τρίτη ερώτηση στοχεύει να μάθει για τις επιμορφώσεις που ενδέχεται να έχουν παρακολουθήσει οι νηπιαγωγοί στο τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Σε αυτή την ερώτηση επικράτησε μία αρνητική στάση προς τον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπου τα τελευταία χρόνια πληθαίνουν οι μετανάστες στη χώρα μας.

- Συνολικά υπήρξαν 11 αρνητικές απαντήσεις, όπου 5 από αυτές συμπλήρωσαν ότι επιθυμούν να παρακολουθήσουν και δεν είναι αρνητικές ως προς αυτό. Συγκεκριμένα η N5 παραθέτει πως *«Δεν έχω παρακολουθήσει κάποιο*

επιμορφωτικό σεμινάριο, έχω παρακολουθήσει όμως συνέδρια, ομιλίες και ημερίδες.»

- Η Ν9 ήταν η μοναδική που απάντησε θετικά, λέγοντας πως: *«Είχα παρακολουθήσει ένα σεμινάριο 300 ωρών στο παρελθόν για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσω διαδικτύου.»*

5.3.4 Στη συνέχεια, η ερώτηση αυτή εξετάζει κατά πόσο χρήσιμη θεωρούν οι νηπιαγωγοί μια διαπολιτισμική επιμόρφωση. Γνωρίζοντας τα νέα δεδομένα της χώρας διερωτώνται ώστε να μελετηθεί αν υπάρχει ενδιαφέρον.

- Μελετώντας τις απαντήσεις των νηπιαγωγών παρατηρήθηκε μία αρνητική, όπου η Ν6 εξέφρασε με λεπτομέρεια το σκεπτικό της. Χαρακτηριστικά είπε: *«Θεωρώ πως με όσα μαθήματα έχω διδαχθεί για την διαπολιτισμική εκπαίδευση, παρατηρώ μια επανάληψη. Γι' αυτό το λόγο θα πω όχι δεν τη θεωρώ χρήσιμη. Όσο και να επιμορφωθείς, η κάθε τάξη παρουσιάζει τα δικά της προβλήματα. Οπότε θα πρέπει να προσαρμόσεις όσα ξέρεις στις ιδιαιτερότητες κάθε τάξης. Αυτό συμβαίνει γιατί ο καθένας είναι διαφορετικός. Οι βάσεις είναι ίδιες, οπότε εμείς προσπαθούμε να τις εξελίξουμε και να τις εφαρμόσουμε για τον κάθε μαθητή/τρια. Στο μέλλον βέβαια ίσως επιλέξω να κάνω κάποιο σεμινάριο πάνω σ' αυτό τον τομέα εφόσον βεβαιωθώ ότι θα μου προσφέρει κάτι παραπάνω από τις ήδη υπάρχον γνώσεις μου.»*

Είναι φανερό πως οι υπόλοιπες 11 απάντησαν θετικά, δηλαδή ότι θεωρούν χρήσιμη μια επιμόρφωση πάνω στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επίσης 2 νηπιαγωγοί, η Ν10 και Ν11, έκριναν απαραίτητη αυτού τους είδους την επιμόρφωση.

5.3.5 Η τελευταία ερώτηση που διαθέτει αυτός ο άξονας. Οι νηπιαγωγοί καλούνται προτείνουν οτιδήποτε θεωρούν ότι θα μπορούσε να τους βοηθήσει ώστε να αισθάνονται καλύτερα προετοιμασμένοι όσον αφορά τη διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης τους.

- Υπήρξε ποικιλία απαντήσεων από τις νηπιαγωγούς λόγω του ότι ο κάθε άνθρωπος γνωρίζει τι χρειάζεται ώστε να αισθανθεί καταλληλότερος για τέτοια φαινόμενα.
- Οι νηπιαγωγοί στην πλειονότητα τους έδωσαν ως απάντηση την επιμόρφωση.

N2: «Σίγουρα αν μπορούσα να κάνω κάποια σεμινάρια, κάποια επιμόρφωση από τον φορέα μου κυρίως αλλά και από εμένα. Μια επιμόρφωση πιστεύω πως χρειάζεται.»

N8: «Μία επιμόρφωση ή ένα σεμινάριο ίσως πάνω σ' αυτόν τον τομέα πιστεύω θα βοηθούσε.»

N9: «Μία επιμόρφωση πιστεύω θα με βοηθούσε.»

- Απαντήσεις επίσης υπήρχαν σχετικά με τον σχεδιασμό ενός προσαρμοσμένου υλικού που ίσως βοηθούσε σε θέματα διαχείρισης των διαπολιτισμικών τάξεων. Χαρακτηριστικά:

N3: «Υλικό προσαρμοσμένο που θα μπορούσα να χρησιμοποιήσω.»

N8: «Έτοιμες δραστηριότητες από παιδαγωγούς που αφορούν τη διαφορετικότητα, την ισότητα και τις διακρίσεις, ίσως μπορούν να βοηθήσουν.»

- Ιδιαίτερα ενδιαφέρον ακούστηκε μία απάντηση που δόθηκε από νηπιαγωγό σχετικά με την ψυχολογική υποστήριξη που είναι εύλογο να υπάρχει στα σχολεία.

Η N10 εξέφρασε την άποψη: «Μια ψυχολογική υποστήριξη θεωρώ πως είναι ότι πρέπει για την αντιμετώπιση τέτοιων ζητημάτων. Ένας ψυχολόγος ή κοινωνικός λειτουργός για τα σχολεία είναι πολύ χρήσιμος για την ευεξία ενός σχολείου.»

5.5 Προσέγγιση αλλοδαπών μαθητών στη διαδικτυακή μάθηση.

Το τελευταίο σκέλος της συνέντευξης εμπλουτίστηκε μετέπειτα γιατί φάνηκε από την αρχή των συνεντεύξεων ότι οι νηπιαγωγοί αναφέρουν το διάστημα της πανδημίας και το πόσο έχει επιδράσει στις ζωές τους, με λίγα λόγια να σχολιάζουν πως «βγήκαν από τους ρυθμούς τους».

Δόθηκαν διάφορες απαντήσεις, όμως μέσες-άκρες ήταν μισές θετικές και μισές αρνητικές. Ήταν περισσότερες οι απόψεις των θετικών στάσεων ως προς αυτά τα παιδιά. Παρακάτω αναφέρονται κάποιες από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών.

- N4: «Όπως και τα άλλα παιδιά. Έχουν επαρκείς ικανότητες να ανταπεξέλθουν στο διαδικτυακό – μαθητικό φόρτο, συνεργάζονται πλέον με τα άλλα παιδιά και είναι παραγωγικά.»

- N12: *«Συμμετέχουν ισότιμα στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση. Ωστόσο είμαι πάντα διαθέσιμη για αυτά τα παιδιά όσο και για τους γονείς τους, έτσι ώστε αν δεν καταλάβουν κάτι πλήρως, να μπορέσω να στείλω επιπλέον υλικό για να βοηθηθούν.»*

Υπήρξαν βέβαια και αρνητικές απαντήσεις, όπου εκφράστηκαν ποικίλες απόψεις σε σχέση την εξ' αποστάσεως διαδικασία μάθησης.

- Λόγω οικονομικών δυσχερειών.

N6: *«Αυτό που μπορώ να πω είναι ότι δεν συμμετέχουν. Αυτό συμβαίνει γιατί οι γονείς εργάζονται και δεν μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Επίσης το ένα κορίτσι δεν δύναται να έχει πρόσβαση στο ιντερνέτ λόγω οικονομικών δυσκολιών. Ίσως και οι γονείς των παιδιών αισθάνονται μειονεκτικά γιατί δεν μπορούν να ακολουθήσουν αυτό τον τρόπο διδασκαλίας. Γι' αυτό ενημέρωσαν από την αρχή ότι δεν μπορούν να παρακολουθήσουν. Παρόλ' αυτά προσπάθησα να τους βρω λύσεις αλλά παρατήρησα μία αρνητική στάση εξ' αρχής.»*

Στο ίδιο πλαίσιο η N10: *«Επειδή αυτή η κατάσταση έχει διαρκέσει ένα χρόνο περίπου, το πρώτο διάστημα υπήρχαν προβλήματα σύνδεσης λόγω ανεπάρκειας εξοπλισμού.»*

- Εκφράστηκε αρκετές φορές το γεγονός ότι επικρατεί έλλειψη συμμετοχής.

N9: *«Η αλήθεια είναι πως αυτά τα παιδιά δεν είναι τόσο ενεργά όσο και τα υπόλοιπα. Αυτό που χρειάζεται σίγουρα είναι μία παρακίνηση παραπάνω και περισσότερες οδηγίες για να ανταπεξέλθουν.»*

N11: *«Αυτή τη στιγμή δεν μπορούμε να εφαρμόσουμε κάτι οργανωμένο ιδιαίτερα σε παιδιά που δεν έχουν καμία επαφή με την ελληνική γλώσσα. Αυτό επίσης έχει ως αποτέλεσμα, τα παιδιά πολλές φορές να μην παρατηρούν το μάθημα και να αδιαφορούν.»*

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να αναδείξει αρχικά τις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο και στη συνέχεια μέσα από απόψεις νηπιαγωγών να διερευνηθεί η διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα τους σε θέματα διαχείρισης των πολυπολιτισμικών τάξεών τους. Η

συζήτηση που ακολουθεί επιδιώκει να ερμηνεύσει επεξηγηματικά τα αποτελέσματα της έρευνας και να εμβαθύνει σε ζητήματα που άφησαν το στίγμα τους με τις απαντήσεις που δόθηκαν.

Η αύξηση μειονοτήτων στην Ελλάδα καθιστά απαραίτητη, περισσότερο από ποτέ, την ύπαρξη διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αναμόρφωσης του εκπαιδευτικού συστήματος. Βάσει αυτού αναδύεται αρκετά επίκαιρη και αξιοποιήσιμη μια τέτοια έρευνα σχετικά με την διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, συγκεκριμένα για τους νηπιαγωγούς.

Οι νηπιαγωγοί που κλίθηκαν να συνεντευξιαστούν για την παρούσα έρευνα φανερώνουν την θετική τους στάση απέναντι στην ύπαρξη αλλοδαπών νηπίων στις τάξεις τους. Ο ρόλος που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί θεωρείται κομβικός τόσο σε εγχώριο όσο σε διεθνή επίπεδο (Ματσαγούρας,2002 στο Μπουγιουκλή,2014). Το αίσθημα από το οποίο διακατέχονται στην πλειονότητά τους οι νηπιαγωγοί της έρευνας είναι η ενσυναίνθηση σχετικά με το ζήτημα της ετερογένειας που επικρατεί στα τμήματά τους. Επίσης μέσα από τις απαντήσεις τους φάνηκε και το αίσθημα της επιθυμίας για βοήθεια ως προς την ομαλή ένταξη τους και στην σχολική τάξη αλλά και στο κοινωνικό σύνολο. Κινούμενοι στον πρώτο άξονα του σχεδίου συνέντευξης, φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν γνώσεις σχετικά με τη νομοθεσία που αναφέρεται σε αλλοδαπούς μαθητές, γνωρίζουν τον σκοπό και τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ακολουθούν το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου όπως προϋποθέτουν οι οδηγίες του Υπουργείου εκπαίδευσης. Δεν έλειψαν βέβαια οι απαντήσεις που κάποιες από τις νηπιαγωγούς δεν γνωρίζουν και δεν προσαρμόζουν το μάθημα βάσει του αναλυτικού προγράμματος. Παρά το γεγονός ότι το νέο και αναθεωρημένο ΑΠΣ του νηπιαγωγείου εισάγει τη βιωματική-επικοινωνιακή προσέγγιση καθώς και εξατομικευμένο υλικό, δίνοντας μια θεωρητική δυνατότητα ανάπτυξης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι νηπιαγωγοί παρόλ' αυτά δηλώνουν ανεπαρκείς και πρακτικά αβοήθητες να αντιμετωπίσουν σχετικά προβλήματα.

Προχωρώντας στα αποτελέσματα του δεύτερου άξονα που σχετίζονται με την πρακτικές και τις μεθόδους που ενδέχεται να χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί ώστε να στηρίξουν και να βοηθήσουν τα αλλοδαπά νήπια, παρατηρήθηκε μεγάλη ποικιλία ιδεών και απόψεων. Προτού όμως αναφερθούν οι στρατηγικές που εφαρμόζουν οι

νηπιαγωγοί, αξίζει να σημειωθεί ότι η προσοχή τους επικεντρώνεται κυρίως στο θέμα της γλώσσας ενώ, είναι λίγες οι αναφορές τους για τη μετανάστευση και τις ιδιαίτερες και δύσκολες συνθήκες στις οποίες ζουν και μεγαλώνουν καθημερινά τα αλλοδαπά παιδιά. Αντί να εστιάσουν στην κοινωνική τους ένταξης λόγω εξαιρετικά δύσκολης και επίπονης πραγματικότητας όπου βιώνουν, εστιάζουν στη γλωσσική τους έλλειψη. Στο θεωρητικό μέρος αναπτύχθηκαν εκτενέστερα τα προβλήματα που συνήθως αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές. Παρατηρήθηκε ωστόσο η υιοθέτηση και η αξιοποίηση ευέλικτων μεθοδολογικών προσεγγίσεων ώστε να εξαλειφθούν στερεοτυπικές αντιλήψεις. Παρακάτω θα αναφερθούν κάποιες από τις πρακτικές τις οποίες πρότειναν οι νηπιαγωγοί του δείγματος της έρευνας:

- Εργασία σε ομάδες, ομαδοσυνεργατική μέθοδος.
- Εμπλοκή των γονέων των αλλοδαπών νηπίων στη σχολική ζωή και συνεργασία των νηπιαγωγών μαζί τους.
- Ενθάρρυνση και επιβράβευση των εκπαιδευτικών προς τα αλλοδαπά νήπια.
- Παιχνίδια γνωριμίας των πολιτισμών
- Προσωπική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με στόχο την διαρκής εξέλιξη τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης
- Εκμάθηση ελληνικής γλώσσας
- Και τέλος, δίνοντας έναν ενεργό ρόλο ή θέτοντας αρμοδιότητες στα αλλοδαπά νήπια που εμφανίζουν παραπάνω δυσκολίες ώστε νιώσουν σημαντικοί αυτοί αλλά και η ομάδα να τους περιβάλλει με αγάπη και θετικότητα.

Όλα τα παραπάνω προκύπτουν διότι δεν υπάρχει ακόμη οργανωμένο εξατομικευμένο υλικό ώστε να δώσει συγκεκριμένες μεθόδους διαχείρισης αυτών των μαθητών. Είναι μέθοδοι τις οποίες οι νηπιαγωγοί επινόησαν κατά καιρούς και έθεσαν σε εφαρμογή στις τάξεις τους, λόγω της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας. Μέσα από τις συνεντεύξεις προέκυψε η ανάγκη για παροχή διδακτικών εγχειριδίων και υποστηρικτικού υλικού στα σχολεία έτσι ώστε να παραθέτουν προσαρμοσμένες και καινοτόμες δραστηριότητες με θεματολογία σχετική με την διαπολιτισμικότητα. Σε μελέτη που διεξήχθη στην Ελλάδα ομοίως διαπιστώθηκε η ανάγκη ενός ολοκληρωμένου προγράμματος πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης που θα εκδοθεί από

το Υπουργείο και θα περιλαμβάνει προγράμματα σπουδών με στόχο την βελτίωση της ζωής των μειονοτήτων (Ζάγκα, Κεσίδου και Ματθαιουδάκη,2015).

Το μεγαλύτερο κομμάτι της έρευνας εστιάζει στην διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των νηπιαγωγών γι' αυτό η συνέντευξη διαθέτει περισσότερες ερωτήσεις στον τρίτο άξονά της. Αναφέρθηκε προηγουμένως ότι οι εκπαιδευτικοί χρήζουν επιμόρφωσης σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθώς αποτελεί μία παράμετρο που τους φέρνει πιο κοντά σε μία βαθύτερη παιδαγωγική κατάρτιση (Χατζηδήμου & Ταρατόρη,2003 στο Ασημακοπούλου,2019). Η πλειονότητα των νηπιαγωγών δήλωσε πως κατά τη διάρκεια των σπουδών τους είχαν παρακολουθήσει μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Παρά ταύτα στην ερώτηση που ερωτώνται για την επάρκεια τους ως προς τη διαπολιτισμικότητα, απαντούν αρνητικά. Ουσιαστικά τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί κατέχουν γνώσεις για την πολυπολιτισμική ποικιλομορφία που επικρατεί, αλλά δεν νιώθουν επαρκείς να διαχειριστούν πλήρως τις καταστάσεις που αντιμετωπίζουν τα αλλοδαπά νήπια. Η έλλειψη της διαπολιτισμικής επάρκειας αναγνωρίζεται διεθνώς μέσα από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί (Νικολάου, 2000).

Παρακάτω, στις ερωτήσεις που ακολουθούν σχετικά με την επιμόρφωση στο τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όλες οι απαντήσεις ήταν θετικές εκτός από μία. Έδειξαν έντονη προθυμία προς αυτόν τον κλάδο και ταυτόχρονα διαπιστώθηκε πως είναι ικανές να βοηθήσουν και να στηρίξουν τα αλλοδαπά νήπια που έρχονται αντιμέτωπα με τόσες δυσκολίες από τόσο μικρή ηλικία.

Η περίοδος της πανδημίας που απασχόλησε το ευρύ κοινό και έμμεσα επιβάρυνε τον τομέα της εκπαίδευσης αποτέλεσε το τελικό στάδιο της έρευνας. Μια πρωτόγνωρη εμπειρία για την ανθρωπότητα που εμφάνισε θετικές και αρνητικές καταστάσεις. Οι νηπιαγωγοί κλίθηκαν να ανταπεξέλθουν σε ένα σύστημα που δεν συνάδει με τις πρακτικές του νηπιαγωγείου. Το νηπιαγωγείο είναι ένας χώρος που συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη του παιδιού, παρέχοντας ατμόσφαιρα ζεστασιάς, ασφάλειας, χαράς και αγάπης. Μια διαδικτυακή μάθηση δεν ήταν τόσο ωφέλιμη για τα παιδιά του νηπιαγωγείου καθώς βρίσκονται σε ηλικία που διαμορφώνουν τα βασικά χαρακτηριστικά τους.

Παρόλα αυτά τα αλλοδαπά νήπια πέραν τις δυσκολίες που συνήθως αντιμετωπίζουν μέσα στη σχολική τάξη, είχαν να αντιμετωπίσουν και αυτές της

διαδικτυακής μάθησης. Συνολικά από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε πως η πλειοψηφία των μαθητών παρακολουθούσε όμως δεν διέθεταν έναν ενεργό ρόλο, δεν έδειχναν ενδιαφέρον και η απόδοση τους μειώθηκε. Υπήρξαν και τα προβλήματα της οικονομικής δυνατότητας των οικογενειών όπου αυτά κυριάρχησαν σε πλήθος και ημεδαπών αλλά αλλοδαπών μαθητών.

Τέλος, αυτό που προσπαθούσαν να υλοποιήσουν οι νηπιαγωγοί εντός των τάξεων το ίδιο κατέφευγαν να πραγματοποιήσουν και στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση. Να ενθαρρύνουν δηλαδή τους μαθητές, να τους δίνουν περισσότερο χρόνο και να τους ανατροφοδοτούν σε περιπτώσεις που χρειάζεται με σκοπό να ενσωματωθούν γρηγορότερα στην σχολική τάξη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Αβραμίδου Β. (2011), *Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν τα ζητήματα της διγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας: Η περίπτωση των Ελλήνων και Ελληνίδων εκπαιδευτικών που αποσπώνται στο εξωτερικό*. Διπλωματική Εργασία. Θεσσαλονίκη: Τμήμα επιστημών προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης.

Ασημακοπούλου Ε. (2019), *Ο ρόλος της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στην δημιουργία ενός θετικού ψυχολογικού κλίματος σε μεικτές πολυπολιτισμικές τάξεις*. Διπλωματική Εργασία. Αθήνα: Φιλοσοφική Σχολή.

Ασίκη Ε. (2019), *Η διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των προϊσταμένων των νηπιαγωγείων ως παράγοντας υλοποίησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της προσχολικής αγωγής*. Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: Επιστήμες της Αγωγής, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Γεράρης (2011), *Ένταξη και αποδοχή των αλλοδαπών μαθητών μέσω της διαπολιτισμικής αγωγής*.

Ανακτήθηκε: http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013/2_%CE%98%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%9A%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B1/2.2_%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%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7/%CE%88%CE%BD%CF%84%CE%B1%CE%B

[E%CE%B7%20CE%B1%CE%BB%CE%BB%CE%BF%CE%B4%CE%B1%CF%80%CF%8E%CE%BD.pdf](#)

Γεωργογιάννης Π. (2004) “ Διαπολιτισμική Εκπαίδευση” Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, Πάτρα

Γεωργογιάννης, Π. (2010), Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Α'/βάθμιας και Β'/βάθμιας εκπαίδευσης. (Ανακτήθηκε από http://www.inpatra.gr/padde/diapolitismiki_eparkeia.pdf)

Γκόβαρης Χ. (2011), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.

Γκοτόβος Α. (2002), *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γρίβα Ε. & Κωφού Ι. (2019), *Η εναλλακτική αξιολόγηση στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Γρίβα Ε. & Σέμογλου Κ. (2016), *Ξένη Γλώσσα και Παιχνίδι: Κινητικές Δραστηριότητες Δημιουργικής Έκφρασης στην Πρωτοσχολική Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Γρίβα Ε. & Στάμου Α. (2014), *Έρευνα της διγλωσσίας στο σχολικό πλαίσιο: Προοπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Δαμανάκης Μ. (1989), *Πολυπολιτισμική-διαπολιτισμική αγωγή: Αφετηρία, στόχοι, προοπτικές*. Τα Εκπαιδευτικά, σ.16

Δαμανάκης Μ. (1998), *Η εκπαίδευση των παλιννοστούτων-αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg, σ.39

Δαμασκηνίδης Γ. & Χριστοδούλου Α. (2014) *Η ερευνητική πρόταση στη μεταπτυχιακή και διδακτορική έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, σ.41

Δημητρόπουλος Ε. (2004), *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας: ένα συστημικό δυναμικό μοντέλο*. Αθήνα: Έλλην.

Έμκε-Πουλοπούλου Η. (2007), *Η μεταναστευτική πρόκληση*. Αθήνα: Παπαζήση.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2020), *Στατιστικές για την μετανάστευση στην Ευρώπη*. Ανακτήθηκε από: https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/promoting-our-european-way-life/statistics-migration-europe_el

Ζάγκα Ε., Κεσίδου Α. & Ματθαιουδάκη Μ. (2014), *Η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου των Τάξεων Υποδοχής στο ελληνικό σχολείο: Παιδαγωγικές και γλωσσολογικές διαστάσεις*.

Καλτσούνη-Νόβα Χ. (2010), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

- Καρακατσάνη Δ. (2003), *Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καραστογιάννη Ε. (2007), «*Νηπιαγωγείο για όλα τα παιδιά*» Βασικές, παιδαγωγικές, κοινωνικές και πολιτισμικές αρχές. Πτυχιακή Εργασία. Βόλος: Τμήμα προσχολικής εκπαίδευσης.
- Καρατζιά Ε. & Σπινθουράκη Η. (2005). *Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Πρακτικά του 8ου Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως 2η ή Ξένη γλώσσα*. Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) – Πανεπιστημίου Πατρών, Τόμ. ΙΙΙ, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) – Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα σ.58-60
- Κελεσιδης, Γ. (2004): *Πολιτισμική ποικιλομορφία και η εικόνα του «Άλλου» στην ελληνική κοινωνία και το εκπαιδευτικό μας σύστημα*. Στο Δ. Σακκά & Α. Ψάλτη (επιμ.), Πολιτισμική ποικιλομορφία στο σχολείο: ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Πρακτικά ημερίδας. Αλεξανδρούπολη: Υπουργείο Παιδείας και Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, σ.17.
- Κοκκινάκη Φ. (2006), *Κοινωνική ψυχολογία: Εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς*. Αθήνα: Δαρδανος.
- Κολιάδης Ε. (2010), *Συμπεριφορά στο σχολείο. Αξιοποιούμε δυνατότητες, αντιμετωπίζουμε προβλήματα*. Αθήνα.
- Κοτταρίδη Γ. & Βαλάση-Αδάμ Ε. (2006), *2003 μαθητές και 203 δάσκαλοι-καθηγητές απαντούν. Μεγαλώνουν σε περιβάλλον ασφυκτικό μέσα σε σχολεία μίζερα, ανάμεσα σε ανθρώπους κουρασμένους, εκτεθειμένοι στην ανασφάλεια. Και όμως ονειρεύονται*. Ελευθεροτυπία σ.14-15
- Μάγος, Κ. (2005). *Προσεγγίζοντας τον Άλλο: Εκπαίδευση Ενηλίκων και Διαπολιτισμική Ικανότητα*. Αθήνα: 2ο Διεθνές Συνέδριο Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων
- Μάρκου Γ. (1991), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Παιδαγωγική-ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάρκου, Γ. (1996). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Μάρκου Γ. (1997), *Εισαγωγή στην διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ηλεκτρονικές Τέχνες.
- Μιχαηλίδης Θ. (2009), *Συνεκπαίδευση και Αναπηρία: Θεωρητική και Εμπειρική Κοινωνιοψυχολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Παπασωτηρίου.

Μιχαλοπούλου Αικ. (2010), *Η ένταξη των παιδιών και παλιννοστούντων στις τρεις πρώτες τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Τμήμα θεολογίας, θεολογική σχολή ΑΠΘ. Ανακτήθηκε από: <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/25526#page/1/mode/2up>

Μπάμπα Μ. & Κουλουμπαρίτση Α. (2013), *Εκπαιδευτικές καινοτομίες και επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Σύγχρονες τάσεις. Επιστήμες Αγωγής*. Ανακτήθηκε από: file:///C:/Users/User/Downloads/Teuhos_3_2013.pdf.

Μπαμπινιώτης Γ. (2004), *Λεξικό για το σχολείο και το γραφείο*. Εκδόσεις: Ελεύθερος Τύπος, κέντρο λεξικολογίας, σ.261,839.

Μπουγιουκλή Π. (2014), *Ο ρόλος της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη θετικού ψυχολογικού κλίματος σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα*. Διπλωματική Εργασία. Θεσσαλονίκη, Τμήμα εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής.

Νικολάου Γ. (2000), *Ένταξη και Εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου Γ. (2011), *Διαπολιτισμική διδακτική: Το νέο περιβάλλον - Βασικές αρχές*. Αθήνα: Πεδίο.

Ντολιοπούλου Ε. (2000), *Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω, σ.295

Ντότσικα Χ. (2018), *«Αλλοδαποί μαθητές στο περιβάλλον του σύγχρονου Ελληνικού Νηπιαγωγείου. Μελέτη περίπτωσης: 1ο Νηπιαγωγείο Ναυπάκτου»*. Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: Επιστήμες της εκπαίδευσης.

Παλαιολόγου Ν. & Ευάγγελου Ο. (2011), *Διαπολιτισμική παιδαγωγική* Εκδόσεις: πεδίο, Αθήνα.

Πανταζής Β.(1999), *Βασικές αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής* Τα εκπαιδευτικά σ.44-45

Παπαθανασίου Ο.(2002), *Όψεις του ρατσισμού στην εκπαίδευση* Τα εκπαιδευτικά τεύχος 63

Παπαναούμ, Ζ. (2004). *Η ηγεσία της σχολικής μονάδας στη σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα. Στα: Πρακτικά 1ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Το σχολείο μπροστά στη διαφορετικότητα των γλωσσών και των πολιτισμών»*, Κοζάνη.

Παπαχρήστος, Κ. (2009), *Διαπολιτισμική Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών και προβλήματα διδασκαλίας της ελληνικής ως μητρικής, δεύτερης και ξένης γλώσσας σε πολυπολιτισμικές*

τάξεις. Ανακτήθηκε από: <http://files.xmanariotis.webnode.gr/200000066-378c138858/%CE%94%CE%99%CE%91%CE%A0%CE%9F%CE%9B%CE%99%CE%A4%CE%99%CE%A3%CE%9C%CE%99%CE%9A%CE%97%20%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A3%CE%97.pdf>

Παρασκευοπούλου- Κόλλια Ε. (2018), *Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις*. Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology.

Σαράντης Β. (2020), *Ζητήματα εκπαιδευτικής διαχείρισης των προσφύγων μαθητών στην τυπική εκπαίδευση. Απόψεις των εκπαιδευτικών για την ετοιμότητά τους*. Διπλωματική Εργασία. Φλώρινα: Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης-Εκπαιδευτική Ηγεσία

Σούλης Σ. (2008), *Ένα σχολείο για Όλους*. Αθήνα : Gutenberg.

Στρατή Παν. (2021), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε από: <https://slideplayer.gr/slide/17956013/>

Τραβασάρου (2001) *Εκπαίδευση παιδιών μεταναστών και παλιννοστούντων, η πολιτική της βίαιης ενσωμάτωσης*. Θέματα παιδείας σ.22

Τσιάκαλος Γ. (1999) *Ανθρώπινη αξιοπρέπεια και κοινωνικός αποκλεισμός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. σ.353-354

Τσιούμης Κ.(2003), *«Ο μικρός άλλος» μειονοτικές ομάδες στην προσχολική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη:Ζυγός.

Υψηλάντη Σ.(2020), *Η πολυπολιτισμική επικοινωνία παιδιών προσφύγων προσχολικής ηλικίας και η σημασία της διαπολιτισμικής στοχευμένης εκπαιδευτικής δράσης στην ανάπτυξη συνεργατικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των διαφορετικών ομάδων στο νηπιαγωγείο*. Ανακτήθηκε από: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/2808>

Φωτοπούλου Α. (2017), *Οι εκπαιδευτικοί «μιλούν» για την αξιοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην ένταξη και ενσωμάτωση μεταναστών μαθητών/τριων με μαθησιακές δυσκολίες*. Διπλωματική Εργασία. Φλώρινα:Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό, Τμήμα Νηπιαγωγών.

Χατζηπαναγιώτου Π. (2001), *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Φιλοσοφική Σχολή.

Χατζηχρήστου, Χ., Γιαβρίμης, Π. & Λαμπροπούλου Α. (2005). *Γηγενείς και αλλοδαποί μαθητές στο ελληνικό σχολείο: Ενδοπροσωπικές διαστάσεις και στρατηγικές αντιμετώπισης*

αγχογόνων καταστάσεων. Στο: Α. Παπαστυλιανού (επιμ.), Διαπολιτισμικές διαδρομές: Παλιννόστηση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Cohen L. & Manion L. (1992), *Research methods in education (3rd edition)*. London: Routledge.

Vasileiadou, M. (2009). *Cooperative learning and its effects on pre-primary, marginalized children. Emotional and Behavioural Difficulties*, p. 337-347.

Young M.I. (1990), *Justice and the politics of difference*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Zachos, D. T., & Matziouri, A. (2015). *School Leadership and Diversity: Perceptions of Educational Administrators in Greece*. International Journal of Education. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.5296/ije.v7i2.7286>

Διαδικτυακές πηγές

1) https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/anakoinoseis/320123_ayti-i-pandimiasta-nipiagogeia

2) Κεδράκα Κ. (2008), *Μεθοδολογία λήψης συνέντευξης*. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/290447091_Methodologia_Lepses_Synenteuxes

3) Νομικού Π. (2016) *Ποιοτική έρευνα VS Ποσοτική έρευνα*. Ανακτήθηκε από: <https://cears.edu.gr/%CE%BD%CE%AD%CE%B1/posotiki-vs-poirotiki/>

4) 6ο Διαπολιτισμικό και Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Ελευθερίου-Κορδελιού Θεσ/νίκης. *Τα διαπολιτισμικά σχολεία της Ελλάδας*. Ανακτήθηκε από: http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/DiapolitismikaSxoleiaElladas.htm

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

ΣΧΕΔΙΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Καλησπέρα, ονομάζομαι Παναγιώτα Δρουμούζη και εκπονώ τη πτυχιακή μου εργασία στο πλαίσιο των προπτυχιακών σπουδών μου στο Τμήμα Νηπιαγωγών με τίτλο «Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των μαθητών και η παιδαγωγική επάρκεια των

εκπαιδευτικών σε ένα πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο: Απόψεις νηπιαγωγών» για το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Η έρευνα που διεξάγω έχει ως σκοπό τη διαπολιτισμική επάρκεια και ικανότητα των νηπιαγωγών και τους τρόπους διαχείρισης των πολυπολιτισμικών τάξεών τους. Θα ήθελα λοιπόν να μου απαντήσετε ελεύθερα στις παρακάτω ερωτήσεις, καταθέτοντας τις αντιλήψεις και την εμπειρία σας. Σας διαβεβαιώνω ότι δεν πρόκειται να αποκαλυφθούν προσωπικά σας στοιχεία.

Δημογραφικά στοιχεία

Φύλο:

Ηλικία:

Επίπεδο Σπουδών:

Επιπλέον Σπουδές:

Τύπος σχολικής μονάδας:

Χρόνια προϋπηρεσίας:

- 1) Πως αντιμετωπίζετε την ύπαρξη αλλοδαπών μαθητών στις τάξεις σας;
- 2) Γνωρίζεις αν το αναλυτικό πρόγραμμα παραθέτει τεχνικές διαχείρισης των αλλοδαπών μαθητών; Πως το αξιοποιείτε;
- 3) Τα αλλοδαπά παιδιά εντάχθηκαν εύκολα στην τάξη σας ή παρατηρήσατε κάποια φαινόμενα αποξένωσης/απομόνωσης;
- 4) Σύμφωνα με την εμπειρία σας, τι δυσκολίες μπορεί να εμφανίσουν οι αλλοδαποί μαθητές στο εκπαιδευτικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου; Μπορείτε να μας αφηγηθείτε κάποιες από αυτές;
- 5) Ποιες δυσκολίες παρατηρήσατε κατά τη διάρκεια ελεύθερου παιχνιδιού και ποιες κατά τις οργανωμένες δραστηριότητες; Υπήρξαν προστριβές μεταξύ τους;
- 6) Πως πιστεύετε ότι μπορούν να βοηθηθούν οι μαθητές στην τάξη του νηπιαγωγείου; Με ποιους τρόπους;
- 7) Αναφορικά με τη διαδικτυακή διαδικασία μαθήματος που πλέον αποτελεί σημαντικό ρόλο στη ζωή μας, πως προσεγγίζετε αυτό το διάστημα τα αλλοδαπά παιδιά του τμήματός σας;
- 8) Θα χαρακτηρίζατε τον εαυτό σας επαρκή ως προς τις γνώσεις σας για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση;

9) Στο πλαίσιο των σπουδών σας, είχατε παρακολουθήσει μάθημα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

10) Επιδιώξατε κάποιου είδους επιμόρφωση πάνω στο τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης; Αν ναι, που και σε ποιο φορέα;

11) Με τα τωρινά δεδομένα που επικρατούν σχεδόν σε κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης, θεωρείτε πως θα ήταν χρήσιμη η επιμόρφωση σας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση;

12) Τι θα βοηθούσε περαιτέρω τον εαυτό σας ώστε να αισθανθείτε κατάλληλα προετοιμασμένη σε θέματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικής σας τάξης;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

ΔΕΙΓΜΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Συνέντευξη N12

Συνολικός χρόνος συνέντευξης: 13 λεπτά

Δημογραφικά στοιχεία

Φύλο: Γυναίκα

Ηλικία: 32 ετών

Εκπαίδευση: Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών

Επιπλέον Σπουδές: Μεταπτυχιακό

Τύπος σχολικής μονάδας: Δημόσιο

Χρόνια προϋπηρεσίας: 5 έτη

1) Πως αντιμετωπίζετε την ύπαρξη αλλοδαπών μαθητών στις τάξεις σας;

Πολύ θετικά! Αν και μόνο τα δύο χρόνια που εργάζομαι είχε τύχει να συναναστραφώ με μαθητές που βρίσκονται από άλλη χώρα, κυρίως από την Αλβανία. Προσπαθούσα να τους εντάξω στο κοινωνικό σύνολο της τάξης ώστε να νιώσουν ενεργά μέλη.

2) Γνωρίζεις αν το αναλυτικό πρόγραμμα παραθέτει τεχνικές διαχείρισης των αλλοδαπών μαθητών; Πως το αξιοποιείτε;

Ναι διαθέτει. Αν και θεωρώ πως πρέπει να γίνει αναθεώρηση στις πρακτικές όπου μπορούν να χρησιμοποιηθούν. Ωστόσο εφαρμόζω κάποιες απ' αυτές στην τάξη. Αυτές που έχω εφαρμόσει αφορούν κυρίως την αποδοχή και ένταξη αυτών των μαθητών στην τάξη, όπως επίσης τον σεβασμό των πεποιθήσεων τους και την διαφορετική κουλτούρα που ενδεχομένως διαθέτουν. Αυτό έχει υλοποιηθεί με τον εξής τρόπο: Οι αλλοδαποί μαθητές παρουσιάζουν την χώρα τους, δείχνοντας φωτογραφίες, λέγοντας μας ήθη και έθιμα και ανταλλάζοντας απόψεις και εμπειρίες με τους Έλληνες μαθητές.

3) Τα αλλοδαπά παιδιά εντάχθηκαν εύκολα στην τάξη σας ή παρατηρήσατε κάποια φαινόμενα αποξένωσης/απομόνωσης;

Όχι δυστυχώς, δεν θα έλεγα πως εντάχθηκαν εύκολα. Θεωρώ πως πάντα θα θεωρούνται λίγο απομονωμένα ιδίως στις μικρές τάξεις τις οποίες διδάσκω. Όσον αφορά τώρα τις μεγαλύτερες τάξεις ίσως η κατάσταση βελτιώνεται. Όμως στις μικρές τάξεις επειδή υπάρχει το ζήτημα της επικοινωνίας, δηλαδή της διαφορετικής γλώσσας, δυσκολεύονται πολύ να ενταχθούν σε ομάδες παιχνιδιών και φίλων.

4) Σύμφωνα με την εμπειρία σας, τι δυσκολίες μπορεί να εμφανίσουν οι αλλοδαποί μαθητές στο εκπαιδευτικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου; Μπορείτε να μας αφηγηθείτε κάποιες από αυτές;

Οι δυσκολίες που συνήθως εμφάνιζαν είχαν να κάνουν με τον λόγο καθώς δεν ήταν η μητρική τους γλώσσα η ελληνική. Αυτό που δυσχέραινε την κατάσταση είναι ότι στα σπίτια τους μιλούσαν την γλώσσα από την οποία κατάγονται. Επομένως δυσκολευόμασταν στο κομμάτι της συνεννόησης. Επίσης άλλη μία δυσκολία που παρατήρησα ήταν βασισμένη στις θρησκευτικές πεποιθήσεις. Τύχαινε πολλές φορές να μην συμβαδίζουν με τη θρησκεία που επικρατεί στην Ελλάδα. Επομένως σε κάποιες σχολικές γιορτές, εθνικές επετείους και λοιπά αντιμετώπιζα δυσκολίες ως προς την άποψη των γονέων διότι δεν ήθελαν να συμμετέχουν τα παιδιά τους. Και τέλος τα παιδιά δικαιολογημένα δυσκολεύοντουσαν στην εκμάθηση ενός ποιήματος.

5) Ποιες δυσκολίες παρατηρήσατε κατά τη διάρκεια ελεύθερου παιχνιδιού και ποιες κατά τις οργανωμένες δραστηριότητες; Υπήρξαν προστριβές μεταξύ τους;

Θεωρώ πως το ελεύθερο παιχνίδι πήγαινε πολύ καλύτερα απ' ότι οι οργανωμένες δραστηριότητες. Αυτό συνέβαινε γιατί στο ελεύθερο παιχνίδι τα αλλοδαπά παιδιά ήταν περισσότεροι ελεύθεροι για παιχνίδι. Επίσης δεν ένιωθαν ότι υπήρχε η εκπαιδευτικός πάνω από το κεφάλι τους για να κάνουν μια συγκεκριμένη εργασία με αποτέλεσμα να μην υπάρχει το στρες των οργανωμένων δραστηριοτήτων. Τώρα όσον αφορά τις οργανωμένες δραστηριότητες διέκρινα ένα άγχος από την πλευρά των παιδιών. Ανησυχούσαν για το αν θα είναι σωστή η άσκηση, για το αν θα μπορέσουν να την ολοκληρώσουν, για παράδειγμα σε ένα φυλλάδιο μαθηματικών δυσκολεύονταν αρκετά να καταγράψουν τη σωστή απάντηση, ακόμη και αν την ήξεραν, καθώς ένιωθαν μια ανασφάλεια μέσα τους.

6) Πως πιστεύετε ότι μπορούν να βοηθηθούν οι μαθητές στην τάξη του νηπιαγωγείου; Με ποιους τρόπους;

Για να ενταχθούν ομαλά στο σύνολο της τάξης προσπαθώ να τους παροτρύνω να συμμετέχουν σε όλες τις δραστηριότητες, ελεύθερες ή οργανωμένες. Στις ελεύθερες δραστηριότητες προσπαθώ να τους αλλάξω συχνά γωνιές ώστε να έρθουν σε αλληλεπίδραση με όσο το δυνατότερο περισσότερα παιδιά της τάξης για να αποκτήσουν διαφορετικά ερεθίσματα. Τώρα στις οργανωμένες δραστηριότητες προσπαθώ να τους δώσω έναν ενεργό ρόλο που θα μπορούσαν να έχουν, όπως για παράδειγμα να είναι αυτό το παιδί που θα πρέπει να βρει όλη η ομάδα ή να έχει το ρόλο του βοηθού ή του αρχηγού. Αυτό γίνεται με σκοπό να νιώσουν σημαντικοί αλλά και η ομάδα να τους περιβάλλει με αγάπη και θετικότητα.

7) Αναφορικά με τη διαδικτυακή διαδικασία μαθήματος που πλέον αποτελεί σημαντικό ρόλο στη ζωή μας, πως προσεγγίζετε αυτό το διάστημα τα αλλοδαπά παιδιά του τμήματός σας;

Συμμετέχουν ισότιμα στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση. Ωστόσο είμαι πάντα διαθέσιμη για αυτά τα παιδιά όσο και για τους γονείς τους, έτσι ώστε αν δεν καταλάβουν κάτι πλήρως, να μπορέσω να στείλω επιπλέον υλικό για να βοηθηθούν.

8) Θα χαρακτηρίζατε τον εαυτό σας επαρκή ως προς τις γνώσεις σας για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση;

Όχι, αλλά πολύ θα ήθελα να παρακολουθήσω κάποιο ανάλογο πρόγραμμα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο.

9) Στο πλαίσιο των σπουδών σας, είχατε παρακολουθήσει μάθημα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

Όχι δεν είχαμε κάνει κάτι τέτοιο!

10) Επιδιώξατε κάποιου είδους επιμόρφωση πάνω στο τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης; Αν ναι, που και σε ποιο φορέα;

Είχα παρακολουθήσει ένα σεμινάριο 300 ωρών στο παρελθόν για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσω διαδικτύου.

11) Με τα τωρινά δεδομένα που επικρατούν σχεδόν σε κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης, θεωρείτε πως θα ήταν χρήσιμη η επιμόρφωση σας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση;

Ναι θεωρώ πως θα ήταν πολύ χρήσιμη γιατί θα με βοηθούσε πολύ να εξελιχθώ στη δουλειά μου. Οι αλλοδαποί μαθητές υπάρχουν και θα υπάρχουν πλέον με την μετανάστευση που επικρατεί στη χώρα, οπότε μια επιμόρφωση θα με βοηθούσε αρχικά να εξελιχθώ σαν άνθρωπος αλλά και να εξελίξω τις γνώσεις μου ώστε να βοηθήσω πραγματικά αυτά τα παιδιά να ενταχθούν όσο πιο ομαλά γίνεται στο κοινωνικό σύνολο.

12) Τι θα βοηθούσε περαιτέρω τον εαυτό σας ώστε να αισθανθείτε κατάλληλα προετοιμασμένη σε θέματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικής σας τάξης;

Πέρα από κάποια επιμόρφωση όπως είπαμε, θα με βοηθούσε πιστεύω να έχω μια άριστη επικοινωνία με τους γονείς αυτών των παιδιών από τη αρχή του σχολικού έτους καθώς θα μπορούσα να πάρω ένα πολύ καλό ιστορικό των παιδιών με σκοπό να αναγνωρίσω τις ανάγκες τους και τα βιώματα τους , έτσι ώστε να μπορέσω να ανταποκριθώ κατάλληλα στα παιδιά.