



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ



ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Μετανάστες – Πρόσφυγες: Η ένταξη των παιδιών στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον, το δικαίωμα τους στην εκπαίδευση και ο ρόλος του/της νηπιαγωγού».

«Immigrants – Refugees: The intergration of children in the school and social environment, their right to education and the role of the Kindergarten teacher».

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: Φάλια Ελένη

ΑΕΜ: 3822

ΕΠΟΠΤΡΙΑ: Πλιόγκου Βασιλική

Β' ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΤΡΙΑ: Καλεράντε Ευαγγελία

ΦΛΩΡΙΝΑ, ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2022

Περίληψη

Είναι γεγονός ότι η εκπαίδευση στην Ελλάδα άλλαξε σημαντικά με τη συνεχή εισροή παιδιών προσφύγων και μεταναστών στα σχολεία της χώρας. Με αυτόν τον τρόπο, πρόσφατα το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων εφάρμοσε μια καινοτόμα εκπαιδευτική κατευθυντήρια αρχή, που επικεντρωνόταν στη διαπαιδαγώγηση των προσφυγόπουλων και στην απρόσκοπτη ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον. Η εκπαίδευση αυτών των παιδιών ορίζεται στις διατάξεις του Νόμου 4547/2018. Στην ηλεκτρονική πλατφόρμα που ανέπτυξε το ΙΕΠ προς αυτόν τον σκοπό, συγκεντρώνονται και διανέμονται βασικοί εκπαιδευτικοί άξονες για τα παιδιά πρόσφυγες. Επιπλέον, μέσω της ίδιας ηλεκτρονικής βάσης δεδομένων, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής δραστηριοποιείται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση των στελεχών, τη δημιουργία επιπρόσθετου εκπαιδευτικού υλικού, ενώ παράλληλα μεριμνά για τη λειτουργία τάξεων υποδοχής. Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο να διερευνήσει τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών σχετικά με την ένταξη των προσφύγων και μεταναστών κατά το στάδιο της προσχολικής εκπαίδευσης. Η έρευνα ακολουθεί τη μεθοδολογία της θεματικής ανάλυσης, μέσω της οποίας είναι δυνατό να διερευνηθούν και να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα από τα βιώματα και τις εμπειρίες των νηπιαγωγών, όπως αυτά αποτυπώθηκαν μέσω των συνεντεύξεων που έδωσαν. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν τη σημασία που έχει η συνεργασία των γονέων αυτών των παιδιών με τους/τις νηπιαγωγούς καθώς και η προετοιμασία της τάξης, ώστε οι μαθητές/μαθήτριες να δεχτούν πιο ομαλά τους πρόσφυγες-μετανάστες συμμαθητές/συμμαθήτριες τους. Όσον αφορά τον ρόλο των νηπιαγωγών στην ένταξη των μεταναστών – προσφύγων, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο/η νηπιαγωγός πρέπει να έχει έναν υποστηρικτικό, βοηθητικό και καθοδηγητικό ρόλο μέσα στην τάξη, ώστε να εμπνέει εμπιστοσύνη και να προωθεί την αρμονική συνύπαρξή μεταξύ των γηγενών και προσφύγων-μεταναστών μαθητών/μαθητριών.

Λέξεις Κλειδιά: Πρόσφυγες, Μετανάστες, Νηπιαγωγείο, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Abstract

It is a fact that education in Greece has changed significantly with the constant influx of refugee and immigrant children into the country's schools. In this way, the Ministry of Education and Religious Affairs recently implemented an innovative educational guideline, which focused on the education of refugee children and their seamless integration into the school environment. The education of these children is defined in the provisions of Law 4547/2018. In the electronic platform developed by the IEP for this purpose, basic educational axes for refugee children are collected and distributed. In addition, through the same electronic database, the Institute of Educational Policy is active in the intercultural training of executives, the creation of additional educational material, while at the same time taking care of the operation of reception classes. The present research aims to investigate the perceptions of kindergarten teachers regarding the integration of refugees and immigrants during the preschool education stage. The research follows the methodology of thematic analysis, through which it is possible to investigate and draw useful conclusions from the experiences and experiences of the kindergarten teachers, as they were captured through the interviews they gave. The results of the research showed the importance of the cooperation of the parents of these children with the kindergarten teachers as well as the preparation of the class, so that the students can more smoothly accept their refugee-immigrant classmates. Regarding the role of kindergarten teachers in the integration of immigrant-refugees, the results showed that the kindergarten teacher must have a supportive, helpful and guiding role in the classroom, in order to inspire trust and promote harmonious coexistence between natives and refugee-immigrants students.

Keywords: Refugees, Immigrants, Kindergarten, Intercultural Education

Περιεχόμενα

Περίληψη	2
Abstract	3
Εισαγωγή.....	6
1. Εννοιολογικές Προσεγγίσεις	8
1.1. Η Έννοια του Πρόσφυγα και του Μετανάστη	8
1.2. Οικογενειακό Περιβάλλον	9
1.3. Η Έννοια της Πολυπολιτισμικότητας	11
1.4. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	13
1.5. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	14
1.6. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο Νηπιαγωγείο.....	16
2. Ο Ρόλος της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Ένταξη των Μεταναστών / Προσφύγων	21
3. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο Νηπιαγωγείο	25
3.1. Ο Ρόλος του/της Νηπιαγωγού	25
3.2. Μέθοδοι Διδασκαλίας	26
3.2.1. Το Θεατρικό Παιχνίδι.....	27
3.2.2. ΜΜΕ και Διαφήμιση	29
3.2.3. Κινηματογράφος και Ταινίες	30
3.3. Ο Ρόλος της Οικογένειας	30
4. Μεθοδολογία	32
4.1. Σκοπός της Έρευνας.....	32
4.2. Ερευνητική Μεθοδολογία και Ερευνητικό Εργαλείο	32
4.3. Δείγμα.....	33
4.4. Περιγραφή Θεματικής Ανάλυσης	33
4.5. Εγκυρότητα και Περιορισμοί Διαδικασίας	33
4.6. Θέματα Δεοντολογίας	34
5. Αποτελέσματα Έρευνας	35
5.1. Πρακτικές Ένταξης Μεταναστών – Προσφύγων στο Σχολικό και Κοινωνικό Περιβάλλον	35
5.2. Ρόλος Νηπιαγωγών και Σχολείου στην Ένταξη Μεταναστών – Προσφύγων 39	
5.3. Ρόλος των Γονέων στην Ένταξη Μεταναστών – Προσφύγων	42
5.4. Αντιλήψεις Νηπιαγωγών για την Ένταξη Μεταναστών – Προσφύγων.....	43

6. Συζήτηση-Συμπεράσματα.....	45
Βιβλιογραφία	48
Παράρτημα Ι.....	53
Παράρτημα ΙΙ.....	55

Εισαγωγή

Η σύγχρονη ελληνική κοινωνία χαρακτηρίζεται ως πολυπολιτισμική, αφού καταγράφονται υψηλά ποσοστά εμφάνισης αλλοδαπών στο ευρύτερο πληθυσμιακό σύνολο της χώρας, αλλά και αλλοεθνών μαθητών/μαθητριών στις σχολικές μονάδες. Κρίνεται απαραίτητο, η παροχή συγκεκριμένης μορφής εκπαίδευσης, η οποία θα στοχεύει στην ικανοποίηση των αναγκών όλων των μαθητών/μαθητριών ανεξαρτήτως εθνικής καταγωγής (γηγενών και μη). Αυτό είναι δυνατόν να υλοποιηθεί, μέσω της εφαρμογής του μοντέλου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η επαφή διαφορετικών κουλτουρών και πολιτισμών και η συνάντηση ανθρώπων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο για τη διευκόλυνση της επικοινωνία τους έχει ως αποτέλεσμα την αναγνώριση και αποδοχή της διαφορετικότητας και την ενσωμάτωση των παιδιών των μεταναστών στην κοινωνία και την εκπαίδευση με ομαλότητα και σταθερότητα (Makouris, 2011). Για την υλοποίηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης απαιτείται η ενεργοποίηση και δραστηριοποίηση των κρατικών φορέων. Στα σύγχρονα κοινωνικά περιβάλλοντα η επικράτηση των φαινομένων της ανεργίας, των συνεχών μεταρρυθμίσεων της χώρας και της ραγδαίας και ανεξέλεγκτης διαμόρφωσης του φιλελεύθερου μοντέλου στην οικονομία, δημιουργεί ποικίλα προβλήματα στην δυνατότητα ομαλής κοινωνικής ενσωμάτωσης. Στα παιδιά των οποίων η προέλευση τους εντοπίζεται σε μη προνομιούχα κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα και σε αυτά συγκαταλέγονται και τα παιδιά των μεταναστών αντιμετωπίζουν μεγάλα προβλήματα και κυρίως παρατηρείται χαμηλή σχολική επίδοση και δυσκολεύονται να ενσωματωθούν στην κοινωνία (Makouris, 2011).

Στη στρατηγική του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, για να συνδράμει στην εκπαίδευση των παιδιών αυτών, περιλαμβάνεται μία σειρά ανοιχτών παραδόσεων των Ελληνικών στις τάξεις υποδοχής. Η εν λόγω διαδικασία απευθύνεται στη μορφωτική διαδικασία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας κλίμακας (Makouris, 2011). Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να αναλύσει το ζήτημα της ένταξης παιδιών προσφύγων-μεταναστών στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον της χώρας υποδοχής, μέσω απόψεων ενός συνόλου νηπιαγωγών. Συγκεκριμένα, η παρούσα εργασία διερευνά τις πρακτικές ένταξης μεταναστών – προσφύγων στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον, το ρόλο των νηπιαγωγών και του σχολείου στην ένταξη μεταναστών –

προσφύγων, το ρόλο των γονέων στην ένταξη μεταναστών – προσφύγων και τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών για την ένταξη μεταναστών – προσφύγων. Η συζήτηση που ακολουθεί ερμηνεύει τα αποτελέσματα της έρευνας και εμβαθύνει σε ζητήματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις που δόθηκαν.

Η εργασία δομείται σε έξι κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο αναλύονται ορισμένες βασικές έννοιες, στο δεύτερο περιγράφεται ο ρόλος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην ένταξη των μεταναστών και των προσφύγων, ενώ στο τρίτο κεφάλαιο αναλύεται ο ρόλος των νηπιαγωγών, οι μέθοδοι διδασκαλίας καθώς και ο ρόλος της οικογένειας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και γενικότερα στην εκπαίδευση των μεταναστών και προσφύγων. Τα επόμενα κεφάλαια αφορούν το πρακτικό μέρος της εργασίας, όπου το τέταρτο κεφάλαιο αφορά το κεφάλαιο της μεθοδολογίας και το πέμπτο το κεφάλαιο των αποτελεσμάτων της έρευνας. Τέλος, η εργασία κλείνει με το έκτο κεφάλαιο το οποίο αποτελεί τα τελικά συμπεράσματα της εργασίας.

1. Εννοιολογικές Προσεγγίσεις

1.1. Η Έννοια του Πρόσφυγα και του Μετανάστη

Το φαινόμενο της μετανάστευσης που εντοπίζεται σε υψηλά ποσοστά στην ελληνική κοινωνία, έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη και διαμόρφωση ποικίλων εννοιών οι οποίες με τη χρήση τους καλύπτουν το εύρος και τη σφαιρικότητα του φαινομένου αυτού. Παρακάτω θα γίνει σύντομη αναφορά και προσδιορισμός των σημαντικών αυτών εννοιών για την ορθή κατανόηση του φαινομένου.

Με τον όρο μετανάστευση προσδιορίζουμε «την αλλαγή του τόπου κατοικίας ή εργασίας ενός ατόμου, αλλά και μία δύσκολη και σύνθετη διαδικασία, η οποία σχετίζεται άμεσα με μεγάλης σημασίας κοινωνικές μεταβλητές που ασκούν επίδραση στα ίδια τα άτομα, στον καθορισμό των συμπεριφορών τους, στο κοινωνικό τους περιβάλλον και στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, τις ομάδες στις οποίες ανήκαν ή ανήκουν ή αισθάνονται ότι ανήκουν τα μετακινούμενα αυτά άτομα και τις ομάδες τις οποίες συναντούν και με τις οποίες θα συναλλάγουν στη χώρα υποδοχής, την χώρα υποδοχής και τις κοινωνικές και οικονομικές δομές της κοινωνίας προέλευσης» (Dempster & Hargrave, 2017).

Το φαινόμενο της μετανάστευσης διακρίνεται σε δύο μορφές, οι οποίες είναι η αποδημία ή η εκροή μεταναστών και στην εισροή ή είσοδο μεταναστών. Η εκροή των μεταναστών, δηλώνει σημασιολογικά την μετακίνηση ατόμων ή ομάδων από την πατρίδα τους και τη μετανάστευση προς τη χώρα υποδοχής (Dempster & Hargrave, 2017). Με τον όρο «εισροή μεταναστών» νοείται η άφιξη ατόμων ή ομάδων από την πατρίδα τους για την εγκατάστασή τους στη χώρα υποδοχής. Επιπλέον, η εισροή-είσοδος χωρίζεται σε δύο υποκατηγορίες: α) εισροή-είσοδος μεταναστών όταν αναφέρεται σε αλλοδαπούς και β) σε παλιννόστηση όταν αναφέρεται σε αυτούς που είναι υπήκοοι της χώρας ή ομογενείς, οι οποίοι οικειοθελώς επιστρέφουν στη χώρα καταγωγής και σε επαναπατρισμό (Dempster & Hargrave, 2017).

Σύμφωνα με το νομοθετικό πλαίσιο της Ελλάδας, ως αλλοδαπός χαρακτηρίζεται αυτός που δεν έχει στην κατοχή του την ελληνική ιθαγένεια ή το άτομο που δεν έχει ιθαγένεια. Επιπρόσθετα, ημεδαπός ή γηγενής είναι το άτομο το οποίο κατέχει την ελληνική ιθαγένεια, ο πολίτης της Ελληνικής χώρας και κοινωνίας, ο οποίος δεν έχει

μεταναστεύσει προς άλλο τόπο. Δεν εντοπίζεται σε όλες τις περιπτώσεις και περιστάσεις σημασιολογική ταύτιση των παραπάνω όρων (Μουρούτσος, 2020).

Με τον όρο «πρόσφυγας», νοείται το άτομο το οποίο τοποθετείται εκτός των συνόρων της χώρας της ιθαγένειάς του και δεν εκφράζει την επιθυμία ή αδυνατεί να πραγματοποιήσει τον επαναπατρισμό του, εξαιτίας του φόβου του από τη δίωξή του λόγω φυλετικών, θρησκευτικών, εθνικών κριτηρίων ή συμμετοχής του σε κάποια κοινωνική-πολιτική ομάδα (Σύμβαση Γενεύης, 28η Ιουλίου 1951). Η έννοια «μετανάστης» αναφέρεται στο πρόσωπο εκείνο, το οποίο οικειοθελώς αποχωρίζεται τη χώρα του και επιχειρεί την εγκατάστασή του σε ένα άλλο κράτος. Οι λόγοι που τον οδηγούν στη λήψη μιας τέτοιας απόφασης μπορεί να είναι είτε για προσωπική εμπειρία είτε για την προσωπική ανάπτυξη των οικονομικών του εσόδων ως εργαζόμενος για την βελτίωση του βιοτικού του επιπέδου, γι' αυτό και χαρακτηρίζεται ως οικονομικός μετανάστης (Μουρούτσος, 2020).

1.2. Οικογενειακό Περιβάλλον

Ο άνθρωπος κατά τη διάρκεια της ζωής του βιώνει πολλές φορές ποικίλες μεταβολές άλλοτε θετικές και άλλοτε αρνητικές. Σε κάποιες περιπτώσεις το άτομο αντιδρά αρνητικά σε κάποιες από αυτές τις αλλαγές και κατ' αυτό τον τρόπο ο ψυχισμός του ταράζεται και βρίσκεται σε πλήρη αποπροσανατολισμό και σύγχυση, αφού καταβάλλει προσπάθειες προσαρμογής στις νέες συνθήκες. Το ίδιο βιώνουν και οι μετανάστες, μιας και βρίσκονται σε μία ξένη χώρα και έρχονται σε επαφή με διαφορετικό κοινωνικό περίγυρο και νέα κοινωνικά δεδομένα (Miller et al., 2018). Είναι σημαντικό να τονιστεί, πως οι συνθήκες που επικρατούν εντός του οικογενειακού περιβάλλοντος των μεταναστών χαρακτηρίζεται ως βασικός παράγοντας για την επιτυχή και ομαλή ενσωμάτωση του παιδιού στη χώρα υποδοχής. Ο ρόλος της οικογένειας και ο τρόπος χειρίζεται τις αλλαγές είναι δύσκολος και πρωτίστης σημασίας για την προσαρμογή του παιδιού στη νέα σχολική κοινότητα και δομή της χώρας που τον υποδέχεται, καθώς αντικατοπτρίζει τη συμπεριφορά του στη χώρα που έχει μεταναστεύσει (Νικολάου, 2011). Παρατηρείται συχνά, πως οι ντόπιοι της Ελλάδας αντιμετωπίζουν τους μετανάστες που ζουν και ασκούν εργασιακά καθήκοντα στον Ελλαδικό χώρο με υποτιμητικό και ρατσιστικό πολλές φορές τρόπο, γεγονός το οποίο γίνεται αντιληπτό από τους ίδιους τους μετανάστες (Bunn et al., 2022). Ο τρόπος με τον οποίο θα αντιδράσουν σε τέτοιου είδους

περιστατικά καθορίζει σημαντικά τις συμπεριφορές που επρόκειτο να εκδηλώσουν τα παιδιά τους και μάλιστα πολλές είναι οι φορές που τα παροτρύνουν να υιοθετήσουν πρότυπα της ελληνικής κοινωνίας με στόχο την επίτευξη καλύτερου βιοτικού επιπέδου στη χώρα υποδοχής (Νικολάου, 2011). Η αντίθετη περίπτωση είναι αυτή κατά την οποία οι μετανάστες παρουσιάζουν φανατική προσκόλληση στον πολιτισμό της χώρας καταγωγής τους και η απροθυμία τους για αφομοίωση προτύπων της χώρας στην οποία μεταναστεύουν. Απ' ότι συμπεραίνουμε, ο ρόλος των γονέων είναι ιδιαίτερα καθοριστικός, αφού επιλέγουν με βάση την προσωπική τους βούληση ποιο είναι το συμφέρον των παιδιών τους, αγνοώντας πολλές φορές τις πραγματικές ανάγκες τους (Miller et al., 2018). Επιπλέον, παρατηρείται πως τα παιδιά μεταναστών εκδηλώνουν άρνηση της οικογένειάς τους, γιατί είναι «διαφορετικοί» και γι' αυτό αρνούνται την προέλευσή τους και δεν μιλάνε συχνά για αυτούς. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ενδεχομένως την αποξένωση του παιδιού και τη δυσκολία ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων με τον κοινωνικό περίγυρο, αφού δεν αποδέχεται το παρελθόν του (Νικολάου, 2011).

Αξίζει να αναφερθεί, πως η συμβολή της οικογένειας είναι σημαντική και ως προς τις αρχές και αξίες που πρεσβεύει και προβάλλει στα παιδιά. Η κοινωνικοποίηση και η προσωπική πολιτιστική και πνευματική καλλιέργεια επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τις οικονομικές συνθήκες που χαρακτηρίζουν την οικογένεια, καθώς και από την κοινωνική της θέση (Bunn et al., 2022). Υπάρχει αλληλεπίδραση με αρνητικό τρόπο ανάμεσα στα παιδιά και στους αλλοδαπούς γονείς τους, μιας και η ελληνική κοινωνία τους υποβιβάζει και τους υποτιμά τοποθετώντας τους σε κατώτερη θέση (Κετσετζοπούλου, 2007). Οι οικογένειες που μεταναστεύουν υφίστανται ποικίλες αλλαγές στη χώρα υποδοχής τους. Παρατηρείται ενδεχομένως η σύγχυση και αντιστροφή ρόλων εντός των οικογενειών μεταναστών, αφού τα παιδιά τους πολλές φορές υιοθετούν το ρόλο του γονέα και μετατρέπονται σε πρόσωπα τα οποία ασχολούνται με θέματα γλωσσικής και πολιτιστικής προέλευσης και αυτό μπορεί να επιφέρει σημαντική μεταβολή της οικογενειακής ισορροπίας (Miller et al., 2018). Επιπρόσθετα, η ανάπτυξη και διαμόρφωση της κοινωνικότητας στην περίπτωση των παιδιών που προέρχονται από οικογένεια μεταναστών, πραγματοποιείται από την πλευρά των παιδιών και όχι από τους ίδιους τους γονείς όπως θα ήταν το φυσιολογικό. Το σχολείο αναλαμβάνει σε αυτές τις περιπτώσεις σημαντικό ρόλο, καθώς σε αυτό τα παιδιά των αλλοδαπών οικογενειών έρχονται σε μία πρώτη φάση

σε επαφή με τις πολιτιστικές και κοινωνικές συνθήκες της χώρας υποδοχής και στη συνέχεια μεταλαμπαδεύουν τις λαμβανόμενες γνώσεις στην υπόλοιπη οικογένεια (Κυπριανού, 2011). Ακόμη, προκύπτει πως στις οικογένειες μεταναστών παρατηρείται που προκύπτει η κοινωνικοποίηση των παιδιών μεταξύ δυο πολιτισμών αυτόν της χώρα καταγωγής τους και αυτόν της χώρας υποδοχής. Από τη μία πλευρά, οι κηδεμόνες προσπαθούν να μεταβιβάσουν στα παιδιά τους τις αξίες, τον τρόπο ζωής και τη κουλτούρα της χώρας καταγωγής ενώ από την άλλη, έρχονται σε επαφή με τον διαφορετικό πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Αποτέλεσμα αυτών των συνθηκών είναι η προσπάθεια των παιδιών να επιβιώσουν και να σταθεροποιηθούν σε ένα περιβάλλον που χαρακτηρίζεται έντονα από τη συνύπαρξη δυο διαφορετικών πολιτισμών και κουλτουρών (Miller et al., 2018). Επιπλέον, τα παιδιά μεταναστών παρουσιάζουν αμεσότερη προσαρμογή στις νέες συνθήκες της χώρας υποδοχής, ενώ οι γονείς προσπαθούν με κάθε τρόπο να διατηρήσουν τις αξίες και τις εθνικές παραδόσεις. Ο βαθμός προσαρμογής στα νέα δεδομένα διαφέρει ανάλογα με τον βαθμό έκθεσης και αφομοίωσης των πολιτισμικών χαρακτηριστικών της χώρας καταγωγής και της χώρας υποδοχής σχετιζόμενος φυσικά με την ηλικία. Οι γονείς έχουν μεγαλώσει και ωριμάσει σε μια διαφορετική κουλτούρα ενώ τα παιδιά τους είτε μεγαλώνουν και στις δυο κουλτούρες είτε μόνο στη μια δηλαδή αυτή της χώρας υποδοχής (Bunn et al., 2022). Παρατηρείται, λοιπόν, ότι οι γονείς παρουσιάζουν μεγαλύτερη δυσκολία στην εκμάθηση της νέας γλώσσας και την υιοθέτηση των αξιών που επικρατούν στη χώρα υποδοχής. Τα παιδιά, ωστόσο, μέσω των μέσω μαζικής ενημέρωσης, του σχολείου και της αλληλεπίδρασης με τους/τις συμμαθητές/συμμαθήτριες τους εκτίθενται σε μεγαλύτερο βαθμό στα νέα δεδομένα ενώ η ανάγκη τους για κοινωνική αποδοχή είναι μεγαλύτερη από εκείνη των γονιών τους (Κυπριανού, 2011).

1.3. Η Έννοια της Πολυπολιτισμικότητας

Η έννοια της πολυπολιτισμικότητας εμφανίστηκε για πρώτη φορά επίσημα σε σχέση με τις πολιτιστικές, εθνοτικές, κοινωνικές και πολιτικές απαιτήσεις των εθνικών μειονοτήτων και των μεταναστών στο πρόγραμμα της διοίκησης Trudeau στον Καναδά το 1971. Η έννοια της πολυπολιτισμικότητας χρησιμοποιήθηκε αργότερα και στην Αυστραλία και στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής και η Σουηδία υιοθέτησε επίσημα την έννοια το 1975 (Yanik, 2013). Ωστόσο, η πολυπολιτισμικότητα που

εμφανίστηκε ως πολιτικό κίνημα τη δεκαετία του 1960 στις ΗΠΑ μετατράπηκε σε ένα πολιτικό κίνημα στο πλαίσιο των πολιτικών δικαιωμάτων που αναπτύχθηκε άνευ προηγουμένου ειδικά για να προστατεύσει τα ίδια τα δικαιώματα των Αφροαμερικανών. Ως εκ τούτου, η έννοια της πολυπολιτισμικότητας προκάλεσε νέους κοινωνικούς, πολιτικούς, πολιτιστικούς και εκπαιδευτικούς ορισμούς.

Η πολυπολιτισμικότητα βασίζεται στην αρχή και την έννοια του εθνικού κράτους που δίνουν έμφαση στην περιφερειακή, γλωσσική και πολιτιστική ένωση. Έχει γίνει αποδεκτό ως απάντηση στη διαχείριση του έθνους κράτους, συμπεριλαμβάνοντας την πολιτιστική πολυμορφία μέσα στην πολιτική κοινότητα. Ομοίως, εμφανίζεται ως φαινόμενο που περιλαμβάνει την ιδέα του «ανθρωπισμού, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των ίσων πολιτικών δικαιωμάτων» καθώς και ως μια «νέα πολιτική διαδικασία» (Yilmaz, 2016). Είναι επίσης μια φυσική έννοια που προκύπτει από τη συνύπαρξη εθνών που προέρχονται από διαφορετικές ρίζες όσον αφορά τη γλώσσα, τη θρησκεία, την εθνικότητα, τον πολιτισμό, την ιστορία και τη γεωγραφία (Anik, 2012). Έτσι, η πολυπολιτισμικότητα συνδέεται με την πολιτισμική ποικιλομορφία ή διαφορές που έχουν αναμειχθεί μέσω του πολιτισμού.

Ο πρωταρχικός στόχος του πολυπολιτισμικού μοντέλου είναι να ανανεώνεται σύμφωνα με τις σύγχρονες απαιτήσεις της δημοκρατίας και τις σωστές διεκδικήσεις. Η πολυπολιτισμικότητα, στην οποία η κοινωνική δομή δεν είναι ομοιόμορφη, συνυπάρχουν διαφορετικές ταυτότητες και πολιτισμοί, οι διαφορές δεν θεωρούνται συγκρούσεις αλλά πηγή πλούτου, προβλέπει την αλλαγή της κοινωνίας. Η εσωτερικευση των διαφορών και η αποδοχή τους ως τρόπο ζωής είναι δυνατή μόνο μέσω μιας πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης (Fowers & Davidov, 2006).

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση είναι ένα κίνημα που χρονολογείται από τα τέλη της δεκαετίας του 1960 και τις αρχές της δεκαετίας του 1970. Είναι μια διανοητική έννοια, ένα μεταρρυθμιστικό κίνημα και μια διαδικασία. Η βασική του ιδέα είναι ότι όλοι/όλες οι μαθητές/μαθήτριες έχουν την ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση χωρίς να υπόκεινται σε φυλετικές, εθνοτικές, κοινωνικής τάξης ή διακρίσεις φύλου (Yilmaz, 2016). Αυτή η μεταρρυθμιστική προσέγγιση υποστηρίζει τον μετασχηματισμό των σχολείων, το γεγονός ότι κάθε μαθητής/μαθήτρια επωφελείται εξίσου από τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες, τη βελτίωση και τη βιωσιμότητα της δημοκρατίας και τη βιωσιμότητα μιας φιλελεύθερης, δίκαιης και ισότιμης κοινωνικής

δομής (Kim, 2011). Υπαγορεύει ότι όλοι/όλες οι μαθητές/μαθήτριες που υιοθετούν τη νοοτροπία της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης πρέπει να έχουν ένα σχολικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον με ίσες ευκαιρίες ανεξάρτητα από τη φυλή, την εθνικότητα, τη γλώσσα, τη θρησκεία, το φύλο, το πολιτισμικό υπόβαθρο, την κοινωνικοπολιτισμική θέση και τους σεξουαλικούς προσανατολισμούς τους.

Η παροχή κοινωνικής δικαιοσύνης, η δημιουργία ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, η γνωριμία με διαφορετικούς πολιτισμούς και η αμερόληπτη απέναντί τους, η αντανάκλαση της επίδρασης του πολιτισμού στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και η οργάνωση των σχολικών προγραμμάτων σύμφωνα με πολυπολιτισμικές αρχές είναι αποδεκτές ως διαστάσεις πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης (Ameny-Dixon, 2013). Από την πλευρά των εκπαιδευτικών απαιτούνται καθήκοντα και ευθύνες για να γίνουν αληθινά τα παραπάνω.

1.4. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι άφθονα τεκμηριωμένη, αποκαλύπτοντας πλήθος θεωρητικών απόψεων και πρακτικών μοντέλων. Για να την απλοποιήσουμε μερικώς, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι υπάρχουν δύο πρωταρχικές σφαιρικές προσεγγίσεις στα ζητήματα ενός πολυπολιτισμικού μαθητικού σώματος. Η πρώτη προσέγγιση ονομάζεται συχνά προσέγγιση αφομοίωσης και η δεύτερη ολοκληρωμένη ή πολυπολιτισμική προσέγγιση. Στις ΗΠΑ η πολυπολιτισμική προσέγγιση αναπτύχθηκε σύντομα, αλλά ποτέ δεν ήταν μονόπλευρη. Αντίθετα, οι Sleeter & Grant (2007) περιέγραψαν πέντε κυρίαρχα μοντέλα πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Διακρίνουν τα ακόλουθα μοντέλα:

- διδασκαλία του εξαιρετικού και του πολιτισμικά διαφορετικού, που κύριος στόχος του είναι να προετοιμάσει τους/τις μαθητές/μαθήτριες να λειτουργήσουν στην αμερικανική κοινωνία. Το μοντέλο δεν άφησε εντελώς πίσω την προοπτική της αφομοίωσης, αλλά ήταν εμπνευσμένο για μεταγενέστερα μοντέλα.
- οι ανθρώπινες σχέσεις, οι οποίες επιδιώκουν να οικοδομήσουν καλύτερες σχέσεις μεταξύ ανθρώπων διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου, έτσι ώστε να μειωθεί η εχθρότητα και οι προκαταλήψεις. Δεν ασχολείται με το θέμα των σχέσεων εξουσίας.

- μελέτη μίας ομάδας, η οποία υποστηρίζει τη συνολική μελέτη της ιστορίας των περιθωριοποιημένων ομάδων, των εμπειριών με την καταπίεση και την αντίσταση. Τα κύρια προβλήματά του είναι ότι αφήνει ανέγγιχτο το βασικό πρόγραμμα σπουδών και μπορεί να προωθήσει τον αυτονομισμό.
- πολυπολιτισμική εκπαίδευση, βασισμένη στην προώθηση αξιών, όπως η πολιτιστική πολυμορφία, ο σεβασμός της διαφορετικότητας, τα ανθρώπινα δικαιώματα και η κοινωνική δικαιοσύνη και οι ίσες ευκαιρίες. Το μοντέλο έχει σχεδιαστεί για να περιλαμβάνει ολόκληρο τον μαθητικό πληθυσμό, αλλά έχει επικριθεί επειδή δεν δίνει αρκετή προσοχή στις διαρθρωτικές ανισότητες.
- η πολυπολιτισμική και κοινωνική ανασυγκρότηση εκπαίδευση, την οποία προτιμούν οι Sleeter & Grant(2007), βασίζεται στην κριτική του σύγχρονου πολιτισμού και της άδικης δομής του. Κατά την άποψή τους, η εκπαίδευση θα πρέπει να δίνει τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/μαθήτριες από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες που βιώνουν διακρίσεις να αμφισβητήσουν το άδικο status quo.

Η διαπολιτισμικότητα στην εκπαίδευση ορίζεται ως μια παιδαγωγική αρχή που καθοδηγεί ολόκληρη τη διαδικασία σχεδιασμού, εφαρμογής και αξιολόγησης της εκπαίδευσης σε σχολικό επίπεδο, ώστε να καταστεί δυνατή η αναγνώριση και η ενδυνάμωση όλων των μειονοτικών ομάδων (Σαραμούρτση et al., 2020). Είναι μια αρχή που υποστηρίζει: (1) τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μειονοτικών μαθητών/μαθητριών, (2) την καλύτερη αναγνώριση της ταυτότητάς τους και (3) μια κοινή εκπαίδευση βασισμένη στις αξίες της συμμετοχής και της συνεργασίας.

1.5. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση εκφράστηκε από κινήματα διαμαρτυρίας και αμφισβήτησης της δεκαετίας του 1960 και αποσκοπούσε στον περιορισμό και στην εξάλειψη των διακρίσεων στον εκπαιδευτικό τομέα. Η διαπολιτισμική αγωγή χαρακτηρίζεται ως μία αλληλεπίδραση μεταξύ ανθρώπων που στο παρελθόν αντιμετώπιζαν εμπόδια στη μεταξύ τους επικοινωνία. Στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η καλλιέργεια και ανάπτυξη της αλληλεπίδρασης και της αλληλοκατανόησης καθώς και η ειρηνική συνύπαρξη και συνεργασία-επαφή ανάμεσα σε άτομα που προέρχονται από διαφορετική εθνική, πολιτισμική, γλωσσική

και θρησκευτική προέλευση. Με τον όρο διαπολιτισμική εκπαίδευση νοείται η διδασκαλία για τους άλλους πολιτισμούς και η ανάπτυξη του αισθήματος του σεβασμού γι' αυτούς στα παιδιά των γηγενών. Οι εμπνευστές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης διακηρύσσουν ότι με αυτήν γεφυρώνεται το πολιτισμικό χάσμα που διαχωρίζει τη μειονοτική από την κυρίαρχη ομάδα και κατά συνέπεια αναβαθμίζεται η αυτοεκτίμηση των παιδιών των μεταναστών και των μειονοτήτων με αποτέλεσμα την εκπαιδευτική τους ενσωμάτωση. Όπως αναφέρεται στον Γεωργογιάννη(2008) η διαπολιτισμική εκπαίδευση συγκροτείται από εκπαιδευτικά προγράμματα που στοχεύουν στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, στην εξάλειψη των διακρίσεων, στην ισονομία, στην αλληλοκατανόηση, στην αλληλοαποδοχή και στην αλληλεγγύη και απευθύνεται τόσο στους πολιτισμικά διαφορετικούς πληθυσμούς όσο και στον εθνικό πληθυσμό της χώρας υποδοχής. Σύμφωνα με τον ίδιο(ό.π.) ενώ η διαπολιτισμική επικοινωνία υποδηλώνει απλά μια διάθεση ή/και αιτιώδης υποχρέωση για επικοινωνία με άλλους πολιτισμούς, η διαπολιτισμική εκπαίδευση συμβάλλει άμεσα στην επίλυση των προβλημάτων που δημιουργούνται από την επαφή διαφορετικών πολιτισμικά ατόμων ή ομάδων στη χώρα υποδοχής μετακινούμενων πληθυσμών(Σαραμούρτση et al., 2020). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και το περιεχόμενό της στοχεύουν στη διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων για τις διαφορές μεταξύ των πολιτισμών και κουλтурών, στην αλληλεγγύη, στην καλλιέργεια του σεβασμού των άλλων πολιτισμών και στην επίτευξη ειρήνης. Βασικό μέλημα στην διαπολιτισμική εκπαίδευση και σε μια διαπολιτισμική κοινωνία είναι η οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ όλων των πολιτών(Γεωργογιάννης, 2008).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση προάγει επίσης, και την ισότητα ευκαιριών και πιο συγκεκριμένα την ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών. Από το παρελθόν, η δωρεάν εκπαίδευση και η ισότητα ευκαιριών αναφέρονταν σε όλους ανεξαρτητως κοινωνικοοικονομικής προέλευσης. Το σχολείο μέσω της αντικειμενικής αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης επιχείρησε να διαπιστώσει την ικανότητα των μαθητών/μαθητριών και προσπάθησε να εξαλείψει τις αδυναμίες του εξωτερικού περιβάλλοντος, οι οποίες δεν επιτρέπουν σε παιδιά χαμηλών εισοδηματικών τάξεων να ανέλθουν κοινωνικά. Η παροχή ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών εξυπηρετεί και την κοινωνική κινητικότητα, διότι όταν αποκλείονται από την κοινωνική άνοδο παιδιά χαμηλών κοινωνικοοικονομικών τάξεων αυτό επιφέρει σοβαρές οικονομικές,

κοινωνικές και πολιτικές συνέπειες(Πλέσσα, 2019). Ο Rousseau διατύπωσε ότι, παρόλο που οι άνθρωποι γεννιούνται ίσοι και με ίδια δικαιώματα, υπάρχουν φυσικές διαφορές μεταξύ τους οι οποίες όμως δεν διαταράσσουν την κοινωνική ισότητα όσο η κοινωνία τους βραβεύει ανάλογα με τις ικανότητες τους(Κολώνια, 2015).

1.6. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο Νηπιαγωγείο

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, βάσει του νόμου 4415/2016, καθορίζεται μία σειρά μέτρων διάδρασης και δημιουργικής συνύπαρξης των ατόμων που προέρχονται από περιβάλλοντα διαφορετικής ιστορικής πολιτιστικής και κοινωνικής χροιάς(Καμτσή, 2022). Σύμφωνα με τα οριζόμενα στις εν λόγω νομοθετικές ρυθμίσεις, δίνεται προβάδισμα στις πρακτικές που ασχολούνται με την ελληνική εκπαίδευση στο εξωτερικό, με στόχο τη συνεχή ενημέρωση για τη βελτιστοποίηση των παρεχόμενων υπηρεσιών της. Η προαναφερθείσα διαδικασία έχει ως απώτερη επιδίωξη την εκπλήρωση των αιτημάτων των τέκνων των Ελλήνων που διαμένουν μόνιμα στην αλλοδαπή(Καμτσή, 2022). Επιπροσθέτως, η διάταξη του άρθρου 2 του Νόμου που ετέθη παραπάνω, απευθύνεται και στα πρόσωπα που προέρχονται από την Ελλάδα και βασικός στόχος τους είναι η συνεχής επαφή με τον Ελληνικό πολιτισμό αλλά και η εκμάθηση της Ελληνικής. Ακόμα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση με την οποία ασχολείται ο νόμος, είναι κατάλληλα δομημένη προκειμένου να γεφυρώνει τις σχέσεις μεταξύ των διαφόρων ποικίλων κοινοτήτων. Επιπλέον, ο Νόμος στη διάταξη του άρθρου 20 αυτού, μεριμνά για την καθιέρωση της ίσης και δίκαιης μεταχείρισης όλων των πολιτών και παράλληλα, στοχεύει στην εξάλειψη του κοινωνικού αποκλεισμού με την καθιέρωση ενός κλίματος αρμονικής συνύπαρξης(Καμτσή, 2022).

Πιο συγκεκριμένα, στις 18 Μαρτίου του 2016, πραγματοποιήθηκε η συνεργασία των τεσσάρων Υπουργείων: Υπουργείο Εθνικής Άμυνας, Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Προστασίας του Πολίτη και Υπουργείο Υγείας μεταξύ τους(Φιλιππίδου, 2022). Το έργο των επιμέρους Υπουργείων επικουρήθηκε από παράγοντες που δραστηριοποιούνται στους κόλπους της τοπικής αυτοδιοίκησης, σε συνδυασμό και με το Κέντρο Ελέγχου και Πρόληψης Νοσημάτων,(ΚΕΕΛΠΝΟ). Ως απόρροια των προαναφερθέντων προέκυψε η δημιουργία τριών επιτροπών για να εφαρμοστεί το σχέδιο για την υποστήριξη των προσφύγων(Καμτσή, 2022). Σε αυτήν την σημαντική προσπάθεια, η Ελλάδα έχει δεχθεί πολύτιμη βοήθεια από τον Διεθνή

Οργανισμό Μετανάστευσης(ΔΟΜ), την United Nations International Children's Emergency Fund(UNICEF), την Ύπατη Αρμοστεία Προσφύγων του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών, καθώς και από πολλούς άλλους διεθνείς οργανισμούς. Η Ευρωπαϊκή Ένωση εισηγήθηκε τη διαμόρφωση νηπιακών σταθμών για την ένταξη των τέκνων των προσφύγων στην Ελληνική κοινωνία μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Δεν πρέπει να λησμονεί κανείς φυσικά πως η παραμονή των παιδιών μακριά από τους γονείς τους δεν αποτελεί ένα εύκολο εγχείρημα, ειδικά όταν αυτά διανύουν την προσχολική ηλικία(Καμτσή, 2022). Η κατασκευή των κατάλληλων σχολικών μονάδων θα γινόταν πραγματικότητα με την προϋπόθεση πλήρωσης ορισμένων παραγόντων, οι οποίοι είναι άρρηκτα συνδεδεμένοι με τους τομείς του εξοπλισμού, του εκπαιδευτικού υλικού και του χώρου που είχε τεθεί προς διάθεση(Καμτσή, 2022).

Επιπρόσθετα, η δυσχέρεια στον τομέα της επικοινωνίας και της κατανόησης οδηγεί στην επιτακτική ανάγκη διαμόρφωσης περισσότερων του ενός νηπιαγωγεία, τα οποία θα λειτουργούν σε διαφορετικό χρόνο. Η εύρεση των απαιτούμενων χώρων στέγασης των Νηπιαγωγείων απαιτούσε τη διαρκή ενασχόληση των εμπλεκόμενων φορέων και έτσι τα νηπιαγωγεία δεν μπορούσαν να εκπληρώσουν τον σκοπό τους ως Κέντρα Υποδοχής και Ταυτοποίησης(Καμτσή, 2022). Ως εκ τούτου, διαμορφώθηκαν υποκαταστήματα Νηπιαγωγείου από την Ομάδα Διαχείρισης. Με άλλα λόγια, οικοδομήθηκαν κτίρια εντός των CPC, που χρησιμοποιήθηκαν αποκλειστικά γι' αυτό τον τομέα. Η χρονική περίοδος από το 2017 έως το 2018 θεωρήθηκε καθοριστική για την εξέλιξη των πραγμάτων(Καμτσή, 2022). Αναφορικά με τον κλάδο της Προσχολικής Αγωγής, προτάθηκαν τα ακόλουθα. Αρχικά, σχετικά με τα παιδιά που διαμένουν σε Κέντρο Υποδοχής και Ταυτοποίησης, το Υπουργείο Παιδείας έθεσε ως προτεραιότητα την ίδρυση Υποκαταστημάτων Νηπιαγωγείου για την εκπαίδευση των τέκνων προσχολικής ηλικίας από 4 έως 6 χρόνων(Καμτσή, 2022). Προτείνονται δύο εκπαιδευτικοί ανά τμήμα, καθένα από τα οποία θα αποτελείται από 20 παιδιά και ενθαρρύνεται να είναι μόνιμοι στη θέση τους, με ισχυρή θέληση να συνδράμουν στο εκπαιδευτικό έργο και την κατάλληλη εμπειρία, ώστε να δύνανται να αποκρούσουν κάθε δυσχέρεια που ενδέχεται να εμφανιστεί(Φιλιππίδου, 2022). Απώτερη επιδίωξη των προαναφερθέντων είναι η προσέλκυση του ενδιαφέροντος του κατάλληλου αριθμού μαθητών/μαθητριών, προκειμένου σε διάστημα τεσσάρων έως έξι ετών να είναι δυνατή η δημιουργία δύο βαρδιών και βολικού ωραρίου. Συνεπώς, η εποπτεία

των παιδιών στα Κέντρα Υποδοχής και Ταυτοποίησης αποτελεί αρμοδιότητα των Τμημάτων Προσχολικής Αγωγής, τα οποία είναι υποχρεωμένα να ολοκληρώσουν την πρακτική εκπαίδευση των τέκνων(Φιλιππίδου, 2022). Όσον αφορά στα προσφυγόπουλα που διαμένουν μέσα στον αστικό ιστό, εφόσον οι γονείς τους διαμένουν εντός ΚΥΤ, δύνανται να φοιτήσουν στα δημόσια νηπιαγωγεία. Τα παιδιά που δεν γνωρίζουν ελληνικά δεν θα πρέπει να ξεπερνούν το 1/4 των μαθητών/μαθητριών που συναποτελούν ένα τμήμα και γι'αυτό, θα φοιτούν στο αντίστοιχο απογευματινό, εφόσον υπάρχει πληρότητα στην πρωινή εκπαιδευτική διαδικασία(Φιλιππίδου, 2022). Για τη βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών, στην φαρέτρα των εμπλεκόμενων φορέων τέθηκαν: η πρόσληψη επιπλέον προσωπικού στο εκάστοτε τμήμα, η κατάλληλη διαμόρφωση των βρεφονηπιακών σταθμών, η βοήθεια πολιτιστικού διαμεσολαβητή ή ακόμα η παροχή υπηρεσιών σε εθελοντική βάση από μαθητές/ μαθήτριες που διανύουν την προσχολική ηλικία(Φιλιππίδου, 2022).

Προχωρώντας ένα βήμα παρακάτω, η ενεργός συμμετοχή των προσφυγόπουλων στην εκπαιδευτική διαδικασία που προσφέρεται στο πλαίσιο της Νηπιακής εκπαίδευσης πραγματοποιείται μόνο εφόσον δοθεί ρητά η σχετική συγκατάθεση των γονέων ή κηδεμόνων(Salguir, 2013). Για την ευκολότερη και ταχύτερη προαγωγή της εν λόγω διαδικασίας έχουν διαμορφωθεί κατάλληλες λίστες των διαθέσιμων σχολικών μονάδων, έτσι ώστε οι ασκόντες τη γονική μέριμνα να λάβουν την ορθή απόφαση για το εκπαιδευτικό μέλλον των παιδιών τους εν γένει. Οι γονείς απευθύνονται σε εκείνα τα σχολικά συγκροτήματα που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των τέκνων τους(Ermenec, 2015). Η επιλογή αυτή προκύπτει μέσα από τα χρήσιμα δεδομένα που δίνονται από τις αρμόδιες Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, οι οποίες ταυτόχρονα μεριμνούν για την παροχή επαρκών πληροφοριών για τα βήματα που απαιτεί η επιτυχής ολοκλήρωση του παραστατικού. Εν συνεχεία, η εγγραφή των παιδιών πραγματοποιείται από τους Διευθυντές, οι οποίοι ενεργούν κατάλληλα ώστε το Υπουργείο Παιδείας να δημιουργήσει Μαθήματα Υποδοχής ή άλλες δομές υποστήριξης και εκπαίδευσης εντός του σχολείου. Σύμφωνα με την Εγκύκλιο υπ' αριθμόν 108457/Δ2/4-7-2016), για την εγγραφή αλλοδαπού μαθητή/μαθήτριας σε ελληνικό σχολείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, θεωρείται επιβεβλημένη η με κάποιον τρόπο απόδειξη του μορφωτικού του επιπέδου(λ.χ. δίπλωμα σπουδών)(Καμτσή, 2022).

Ακολουθως, για την παρακολούθηση μαθημάτων στα πλαίσια της σχολικής εκπαιδευτικής διαδικασίας ανεξαρτήτως βαθμίδας, οι ανήλικοι πολίτες τρίτων χωρών χρειάζονται ανάλογα πιστοποιητικά από τους υπηκόους. Όταν δεν είναι δυνατόν να συγκεντρωθούν τα απαραίτητα αποδεικτικά στοιχεία, μπορεί κατ' εξαίρεση να πραγματοποιηθεί εγγραφή μαθητών/μαθητριών σε δημόσια σχολεία ως τέκνα υποανάπτυκτων χωρών εφόσον πληρούν τις κάτωθι προϋποθέσεις: 1) δικαιούνται διεθνούς προστασίας ή προστατεύονται από τον Οργανισμό Ηνωμένων Εθνών ως Πρόσφυγες και κατ' επέκταση κατοχυρώνονται τα θεμελιώδη δικαιώματά τους από το ελληνικό κράτος, 2) οι συνθήκες στις περιοχές από τις οποίες προέρχονται είναι ευμετάβλητες, 3) έχουν αιτηθεί άσυλο, 4) κατοικούν μόνιμα στην Ελληνική επικράτεια έχοντας υπηκοότητα τρίτων χωρών, παρόλο που δεν έχει ρυθμιστεί στην Ελλάδα η νόμιμη διαμονή τους(Φιλιππίδου, 2022). Υπάρχουν συγκεκριμένοι παράγοντες που τίθενται από το Διευθυντή της εκάστοτε σχολικής μονάδας, όπου κατατίθενται οι αιτήσεις για τη συμπλήρωση των παραπάνω εγγράφων και αναλαμβάνουν τη διεκπεραίωση της διαδικασίας. Αντίστοιχα, τα όργανα του σχολικού συγκροτήματος μπορούν να συμβουλευτούν μια κοινωνική υπηρεσία του δήμου στον οποίο ανήκει ή κάποια άλλη συναφή διοικητική αρχή, προκειμένου να οδηγηθούν γρήγορα στο επιθυμητό αποτέλεσμα(Salgur, 2013). Απαραίτητη προϋπόθεση για την εισαγωγή ενός/μιας μαθητή/μαθήτριας στην σχολική μονάδα είναι η ολοκλήρωση της κατάθεσης των αναγκαίων δικαιολογητικών. Μολονότι η ρύθμιση της εν λόγω διαδικασίας προβλέπεται από τις κείμενες εθνικές και Ευρωπαϊκές διατάξεις, εντούτοις στην πράξη η κατάσταση παρουσιάζεται ουσιωδώς διαφορετική(Καμτσή, 2022). Πιο αναλυτικά, η ολοκλήρωση των βημάτων ένταξης ενός τέκνου στο σχολικό περιβάλλον κατά κανόνα καθυστερεί λόγω πολλών εμποδίων που εμφανίζονται σε όλη την έκταση της απαιτούμενης διαδικασίας. Βασικό αίτιο αποτελεί η έλλειψη επαρκούς κατάρτισης των ασχολούμενων με ανάλογης φύσης ζητήματα καθώς και η έλλειψη διερμηνέων από τις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης(Ermenec, 2015). Επομένως, με βάση τα προαναφερθέντα, δυσχεραίνεται η γλωσσική επικοινωνία μεταξύ των αρμόδιων φορέων και των γονέων ή κηδεμόνων και άρα το σύνολο των ενεργειών που απαιτούνται καθυστερούν ακόμη περισσότερο(Euronews, 2016).

Επίσης, υπάρχουν περιπτώσεις, που εξαιτίας της έλλειψης κατάθεσης όλων των αναγκαίων δικαιολογητικών εγγράφων, οι υπεύθυνοι των σχολικών συγκροτημάτων

δεν ενέκριναν την εγγραφή μαθητών/μαθητριών προσφύγων στα σχολεία. Δυσάρεστη διαπίστωση αποτελεί η εκφορά πληθώρας εκφράσεων που ακτινοβολούν ρατσιστικές απόψεις και αντιλήψεις. Δεν είναι λίγες οι φορές, μάλιστα, που συχνά οι ντόπιοι τάσσονταν ενάντια της εισαγωγής των προσφυγόπουλων με το πρόσχημα της μετάδοσης ασθενειών στους ημεδαπούς μαθητές/μαθήτριες (Euronews, 2016). Το έτος 2016 και ειδικότερα τους θερινούς μήνες αυτού, (που αποτελεί το ζενίθ της προσφυγικής κρίσης), οι κρατικοί παράγοντες προχώρησαν στην θέσπιση ορισμένων νομοθετικών πλαισίων που ήταν άρρηκτα συνδεδεμένα με τη διαχείριση των προσφυγικών ροών. Προς επίρρωση των προαναφερθέντων, εισήχθησαν οι παρακάτω διατάξεις: α) τα οριζόμενα στον Νόμο 4415/2016, μεριμνούν για την οργάνωση της εκπαίδευσης που λαμβάνεται σε διαπολιτισμικό επίπεδο όπως επίσης και για την παροχή μαθημάτων στην Ελληνική γλώσσα, β) η Κοινή Υπουργική Απόφαση αρ. 152360/CD49 που αφορά στην κατάλληλη διαμόρφωση όλων των επιμέρους ζητημάτων που σχετίζονται με όλα τα στάδια της εκπαίδευσης των προσφύγων, από την είσοδο στη χώρα υποδοχής μέχρι την έναρξη των σχολικών μαθημάτων, γ) η Υπουργική Απόφαση αρ. 131024/Δ110 αναφέρεται σε ειδικότερες πτυχές της διαδικασίας υποδοχής του προσφυγικού λαού (Καμτσή, 2022).

Ακολούθως, το έτος 2016 πέρα από τα παραπάνω, στάλθηκαν στα σχολικά συγκροτήματα πρωτοβάθμιας και προσχολικής κλίμακας από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, δύο ερμηνευτικές εγκύκλιοι σχετικά με τις προϋποθέσεις και τους όρους που πρέπει να πληρούν οι αλλοδαποί μαθητές/μαθήτριες για την εγγραφή τους στα δημόσια σχολεία (Φιλιππίδου, 2022). Συγκεκριμένα η πρώτη Εγκύκλιος υπ' αριθμόν 108457/Δ2/4-7-201611 αφορούσε στη ρύθμιση κάθε ζητήματος που σχετιζόταν με τα έγγραφα εξατομίκευσης των προσφυγόπουλων που επιθυμούσαν να γίνουν ενεργά μέλη της Ελληνικής εκπαιδευτικής διαδικασίας (Καμτσή, 2022). Από την άλλη πλευρά, η δεύτερη ερμηνευτική Εγκύκλιος υπ' αριθμόν F1/143733/D2/7-9-201612 σχετιζόταν με τη διαχείριση ζητημάτων που άπτονταν αποκλειστικά του ζητήματος της εγγραφής των αλλοδαπών τέκνων στα σχολεία. Όπως εύστοχα επισημαίνει η Μαρινάκη (2019) η αρμονική συνύπαρξη τόσο κρατικών φορέων όσο και μη κρατικών παραγόντων, ήταν καθοριστική για την αναβάθμιση του μορφωτικού επιπέδου των παιδιών που ήταν αναγκασμένα εκ των συνθηκών να εγκαταλείψουν τη γενέτειρά τους και να μεταβούν

σε ένα διαφορετικό κράτος προς αναζήτηση ευνοϊκότερων ευκαιριών σε κάθε πτυχή της ζωής.

2. Ο Ρόλος της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Ένταξη των Μεταναστών / Προσφύγων

Ο αυξανόμενος αριθμός των παιδιών προσχολικής ηλικίας από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα καθιστά απαραίτητη την ένταξη αναλυτικών προγραμμάτων και την υιοθέτηση προσεγγίσεων σύμφωνων με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Rog, 2015). Το όφελος για τα ίδια τα παιδιά θα είναι διπλό: τα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για την προσχολική ηλικία αφενός σέβονται την πολιτισμική ταυτότητα τους και άρα την ενισχύουν κι αφετέρου συμβάλλουν στην αποδοχή τους από το σύνολο των συμμαθητών/συμμαθητριών τους. Για την εφαρμογή των προγραμμάτων αυτών είναι απαραίτητο οι νηπιαγωγοί να έχουν κάνει κατάλληλη προεργασία (Σαραμούρτση et al., 2020). Αυτό αποτελεί συχνά ζήτημα, καθώς ένα μέρος των εκπαιδευτικών έχει μεν την πρόθεση να συμβάλει στην εφαρμογή των διαπολιτισμικών προγραμμάτων, δεν έχουν ωστόσο κατακτήσει το αναγκαίο γνωστικό επίπεδο (Birkeland & Ødemotland, 2018). Τα προγράμματα για την πρώιμη παιδική ηλικία θεωρούνται το καταλληλότερος τρόπος για την έναρξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αυτό γιατί τα παιδιά μπορούν να μάθουν να σέβονται τη διαφορετικότητα και τον “άλλο” από πολύ μικρή ηλικία. Σύμφωνα με μελέτες, χτίζουν την φυλετική τους ταυτότητα κατά τα τρία ή τέσσερα πρώτα έτη της ζωής τους.

Έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιούμε τους ορισμούς των Johnnie Mills (1984) και Cole et al. (2003). Κατά τον πρώτο, πρόκειται για σύστημα αρχών και για διαδικασία κατά την οποία όλοι οι εκπαιδευτικοί φορείς συμβάλλουν ώστε να δημιουργηθεί το περιβάλλον που θα βοηθήσει τους/τις μαθητές να αντιληφθούν την ετερότητα και το σεβασμό προς αυτή από των πρώιμη παιδική τους ηλικία. Σύμφωνα με τους Cole et al. (2003), η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί προσέγγιση της μαθητείας θεμελιωμένη στα “πιστεύω” και τις αρχές της δημοκρατίας και σκοπός της οποίας είναι να προάγει, τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό επίπεδο, την πολιτιστική πολυφωνία εντός των πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Οι Cole et al. (2003) διακρίνει τέσσερα επίπεδα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: (1) την επιδίωξη της ισότητας, (2)

την καλλιέργεια μιας ιστορίας της γνώσης που ενισχύει την ενσυναίσθηση, (3) τη διαδικασία που καθιστά το ίδιο το άτομο πολυπολιτισμικό και (4) την ανάληψη της υποχρέωσης να αντιμετωπιστεί ο ρατσισμός, με την καλλιέργεια των ικανοτήτων και την ενίσχυση των ανάλογων συμπεριφορών.

Οι μαθητές/μαθήτριες που κατάγονται από μειονοτικές και ευάλωτες κοινωνικές ομάδες είναι όλο και περισσότεροι. Σύμφωνα με τον Romney(2008), σε 30 χρόνια το μεγαλύτερο μέρος των κατοίκων της Αμερικής θα αποτελείται από Λατίνους και αφροαμερικανούς και άλλες μειονοτικές ομάδες. Το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας είναι αναπόφευκτο ότι θα επηρεαστεί από αυτή την τάση, καθώς μέσα από αυτό κάθε νέο άτομο εισέρχεται στην κοινωνία. Επιπλέον, δημιουργείται η ανάγκη να επανεκτιμηθούν στερεότυπα και παγιωμένες απόψεις για το διαφορετικό. Σύμφωνα με τον Vižintin(2018), συχνά ο μεταναστευτικός πληθυσμός θεωρείται ως ο υπεύθυνος για ζητήματα που καλείται να αντιμετωπίσει μία κοινωνία, όπως η τρομοκρατία και η βία. Παρόλο που τέτοιες αντιλήψεις δεν έχουν κάποια στέρεη βάση και δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα, αναπαράγονται από μία μεγάλη μερίδα του πληθυσμού του δυτικού κόσμου.

Παρά το ότι φορείς τέτοιων αντιλήψεων είναι φαινομενικά οι ενήλικες, σύμφωνα με τον Brown(2011) ακόμα και στην πρώτη βαθμίδα εκπαίδευσης αναπαράγονται εχθρικές προς τους μετανάστες και τους πρόσφυγες απόψεις, όπως για παράδειγμα ότι η τρομοκρατία προέρχεται από τον μουσουλμανικό πληθυσμό. Τέτοιες απόψεις καλλιεργούνται στην οικογένεια και στο κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών, αν και για τον Brown η απουσία διαπολιτισμικών εργαλείων από τα προγράμματα για την πρώιμη παιδική ηλικία ή και η ελλιπής εφαρμογή τους συμβάλλει προς την διαίωνιση τέτοιων αντιλήψεων. Μεγάλος αριθμός μελετών, παλαιότερων και σύγχρονων, καταδεικνύουν την πρώιμη παιδική ηλικία ως την αφετηρία για τη διαμόρφωση και υιοθέτηση στερεότυπων που σχετίζονται με φυσικά χαρακτηριστικά, όπως το χρώμα του δέρματος, οι αναπηρίες κ.ά. Η συνύπαρξη των παιδιών με μειονοτικές ομάδες στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον παίζει σημαντικό επίσης ρόλο. Σύμφωνα με την έρευνα των Castelli και συνεργατών(2009), οι απόψεις της μητέρας στα θέματα της διαφορετικότητας παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των παιδιών. Το ίδιο δείχνουν και οι Njoroge et al.(2009), υποστηρίζοντας κι αυτοί ότι σε περιπτώσεις που εκφράζονται τέτοιες απόψεις από τα παιδιά, είναι απαραίτητο η παρέμβαση που γίνεται να μην αφορά μόνο τα ίδια τα παιδιά, αλλά να επιδιώκεται

και η επαφή με τη μητέρα. Για αυτό δίνεται έμφαση στο να εργάζονται νηπιαγωγοί και γονείς από κοινού σε περιπτώσεις που τα παιδιά στην πρώιμη παιδική τους ηλικία εκδηλώνουν ακραίες απόψεις για την ετερότητα.

Η συνύπαρξη των παιδιών με διαφορετική καταγωγή στην πρώιμη παιδική ηλικία, και ειδικά στο βρεφονηπιαγωγείο και το νηπιαγωγείο, ενισχύει τις πρακτικές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αφού έτσι τα παιδιά γνωρίζουν και αλληλεπιδρούν με το διαφορετικό, ενώ παράλληλα και τα παιδιά με προέλευση από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες εξοικειώνονται με την ομάδα και καλλιεργούν το αίσθημα της αποδοχής, αφού αφομοιώνονται πιο ομαλά (Layne & Lipponen, 2016). Σύμφωνα με τους Albu και Cojocariu (2015) μία τακτική εντοπισμού περιπτώσεων στις οποίες είναι αναγκαίο να γίνει παρέμβαση είναι ο/η νηπιαγωγός να παρατηρεί με προσοχή τις συζητήσεις που κάνουν τα παιδιά μεταξύ τους καθώς και το πώς συγκροτούν άτυπες ομάδες. Ειδικότερα, είναι συχνό φαινόμενο για τα παιδιά σε αυτές τις ηλικίες να δημιουργήσουν ομάδα μεταξύ τους με διακριτά εθνικά χαρακτηριστικά λόγω της κοινής τους γλώσσας, ενώ δεν είναι σπάνια τα φαινόμενα που τέτοιες ομάδες αντιπαρατίθενται με άλλες ομάδες ή παιδιά. Ο/Η νηπιαγωγός οφείλει να επαγρυπνεί και να παρεμβαίνει όταν τα παιδιά φτιάχνουν ομάδες με εθνικά χαρακτηριστικά, να προβαίνει στη διάλυση των ομάδων αυτών και να παρακινεί τα παιδιά να δημιουργούν ανομοιογενείς εθνικά ομάδες.

Οι Birkeland και Ødemotland (2018) υποστηρίζουν ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην πρώιμη παιδική ηλικία είναι απαραίτητη προκειμένου τα παιδιά να εξοικειώνονται με τη διαφορετικότητα από νωρίς, καθώς και να έρχονται σε επαφή με άλλους πολιτισμούς. Συγκεκριμένα, κάνουν λόγο για “ethnic awareness”, που θα μπορούσε να αποδοθεί ως η ικανότητα που αναπτύσσουν τα παιδιά στο να αντιλαμβάνονται τα γνωρίσματα που έχουν άλλες κουλτούρες και να αποκτούν επίγνωση των διαφορών και των ομοιοτήτων μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών, χωρίς να υιοθετούν κάποια αξιολογική κρίση, όπως αρνητική/θετική αντίληψη για κάποιον από αυτούς.

Τα ίδια τα παιδιά μεταναστών ή άλλων μοιονοτικών ομάδων έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν την ταυτότητά τους ως μέρη του σχολικού περιβάλλοντος, όταν τα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εντάσσονται στην προσχολική ηλικία, σύμφωνα με τους Birkeland και Ødemotland (2018). Μπορούν, δηλαδή, να κατανοούν και να αποδέχονται τα χαρακτηριστικά που τα διαφοροποιούν από άλλα συνομήλικα

τους παιδιά, όπως η γλώσσα. Συμπληρωματικά, ο Cummins(2005) υποστηρίζει ότι με την υιοθέτηση της διαπολιτισμικής προσέγγισης από την προσχολική ηλικία, τα παιδιά που έχουν ως μητρική τους την επικρατέστερη κοινωνικά γλώσσα κατανοούν και τα ίδια τους εαυτούς τους και μπορούν να αισθάνονται ότι είναι μέρος μιας ομάδας, αναπτύσσουν δηλαδή την ταυτότητά τους, ερχόμενα ταυτόχρονα σε επαφή με παιδιά διαφορετικής καταγωγής.

Όλα τα προαναφερθέντα αναδεικνύουν τη σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από την πρώιμη ηλικία και σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Τα παιδιά αποκτούν επίγνωση της ετερότητας ήδη από την προσχολική ηλικία και μπορούν να συνυπάρξουν και να επικοινωνούν με παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα(Rog, 2015). Επιπλέον, η επαφή των νηπιαγωγών με τους γονείς είναι καθοριστικής σημασίας, αφού σε αυτές τις ηλικίες η επίδραση από το οικογενειακό περιβάλλον είναι ιδιαίτερα ισχυρή.

3. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο Νηπιαγωγείο

3.1. Ο Ρόλος του/της Νηπιαγωγού

Στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς, θρησκείες και εθνότητες μπορούν να συνεργαστούν, να σέβονται το ένα το άλλο, να εξοικειωθούν με τις άλλες παραδόσεις, ανεξάρτητα από το αν είναι μειονότητα ή όχι. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση παρέχει ορισμένες θεμελιώδεις αρχές στους/στις μαθητές/μαθήτριες για να ξεπεράσουν προβλήματα σε αυτές τις καταστάσεις(Σαραμούρτση et al., 2020). Οι στόχοι και το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σχετίζονται θεωρητικά με ζητήματα ανισότητας, διακρίσεων, εθνοτικής/πολιτισμικής ποικιλομορφίας και ιθαγένειας. Η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορεί να ποικίλλει και σχετίζεται άμεσα με τα οράματα για την ισότητα, την εθνική/πολιτισμική ταυτότητα, την πολυπολιτισμική κοινωνία και τις απόψεις για το ρόλο του σχολείου σε αυτά(Leeman & Ledoux, 2005).

Οι νηπιαγωγοί στις Ευρωπαϊκές Χώρες, ιδιαίτερα στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, δεν πρέπει μόνο να διδάσκουν τα δικά τους μαθήματα σε μαθητές/μαθήτριες των χωρών τους αλλά και να τους διδάξουν πώς να γίνουν Ευρωπαίοι Πολίτες του μέλλοντος. Για να επιτευχθεί αυτός ο σκοπός, οι νηπιαγωγοί θα πρέπει να έχουν κάποια βασική κατανόηση για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως εξής:

- Ο/Η νηπιαγωγός πρέπει να έχει κάποιες βασικές γνώσεις για τα Εκπαιδευτικά Συστήματα σε άλλες Ευρωπαϊκές Χώρες,
- Ο/Η νηπιαγωγός πρέπει να μιλά πολλές κοινές ευρωπαϊκές γλώσσες(τουλάχιστον σε μεσαίο επίπεδο),
- Ο/Η νηπιαγωγός πρέπει να έχει την ικανότητα να διδάξει σε οποιαδήποτε άλλη χώρα της Ευρώπης

Το μόνο που χρειάζεται είναι να συνειδητοποιήσουμε ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναζητά πιθανούς τρόπους επικοινωνίας μεταξύ μας και προσπαθεί να καθιερώσει τις μεθόδους μετασχηματισμού μεταξύ μας.

Για μερικούς μαθητές/μαθήτριες, απλές ερωτήσεις όπως «από πού είσαι;» ή «ποια είναι η εθνικότητά σου;» μπορεί να είναι πολύ δύσκολο να απαντηθούν σε ορισμένα

σχολεία. Έχουν γονείς από διαφορετικές εθνικότητες, πολιτισμούς, γλώσσες και ακόμη και διαφορετικές θρησκείες. Είναι δύσκολο επίσης να πούμε ποια είναι η «πατρίδα» τους. Γεννήθηκαν σε μια πολιτισμική ταυτότητα(αυτή των οικογενειών, των κοινοτήτων τους), αλλά κατά τη διάρκεια της ζωής τους μπορούν να έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν αυτήν την ταυτότητα, να κατασκευάσουν άλλες ταυτότητες ή να τις αλλάξουν(Stavenhagen, 2008).

Ο στόχος των νηπιαγωγών σε ένα διεθνές σχολείο πρέπει να είναι να αλληλεπιδρούν και να επικοινωνούν καθημερινά αποτελεσματικά με τους μαθητές/μαθήτριες, τους γονείς τους και επίσης συναδέλφους από διαφορετικούς πολιτισμούς για να ξεπεραστούν τα προβλήματα που προαναφέρθηκαν. Ωστόσο, ο/η νηπιαγωγός μπορεί να έχει κάποια προβλήματα στην τάξη του όταν επικοινωνεί με τους/τις μαθητές/μαθήτριές του. Μπορούμε να ταξινομήσουμε τα προβλήματα επικοινωνίας των νηπιαγωγών σε έξι ομάδες:

- Πίστη στην ισότητα και την ομοιότητα όλων των πολιτισμών
- Γλωσσικό πρόβλημα
- Μη λεκτική επικοινωνία
- Προκαταλήψεις, διακρίσεις και στερεότυπα για διαφορετικούς πολιτισμούς και λαούς
- Σύγκριση των πολιτισμών
- Άγχος κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας

Αυτά τα προβλήματα μπορούν συνήθως να προκαλέσουν εμπόδια μεταξύ του/της νηπιαγωγού και των μαθητών/μαθητριών.

3.2. Μέθοδοι Διδασκαλίας

Η διεθνής βιβλιογραφία τα τελευταία τριάντα έτη σε ό,τι αφορά την διαπολιτισμική εκπαίδευση στην πρώιμη παιδική ηλικία είναι περιορισμένη, ενώ στην Ελλάδα οι σχετικές μελέτες είναι δραματικά ελάχιστες. Τα παραπάνω προαναφερθέντα καταδεικνύουν τη σημασία της ενσωμάτωσης των διαπολιτισμικών προγραμμάτων στην προσχολική ηλικία και πώς αυτή συμβάλλει στην κατανόηση και το σεβασμό του “άλλου” και στο να μην αναπαράγονται στερεοτυπικές αντιλήψεις.

Οι Bernstein et al.(2000) διερεύνησαν την επιρροή που ασκεί η ανάγνωση ιστοριών που η θεματική τους σχετίζεται με οικογένειες από πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα και την κοινωνική ενσωμάτωσή τους ξεκινώντας από το σχολείο. Η έρευνα διεξήχθη με τη μορφή παρέμβασης σε παιδιά ηλικίας 4-5 ετών, δηλαδή στην ηλικία του νηπιαγωγείου. Τα παιδιά έτειναν να διακρίνουν κάποιες φωτογραφίες με κριτήριο το χρώμα του δέρματος. Μετά την παρέμβαση, ωστόσο, φάνηκε ότι τις διαχώριζαν με βάση χαρακτηριστικά όπως το φύλο και η ηλικία και όχι εθνοτικά. Έτσι, αναδείχθηκαν οι δυνατότητες που έχει ο/η νηπιαγωγός να αναχαιτίσει τις τάσεις για αναπαραγωγή στερεοτυπικών αντιλήψεων και αντίθετα να συμβάλει στο σεβασμό στην ετερότητα μεταξύ των παιδιών, εφαρμόζοντας απλές ασκήσεις και πρακτικές. Μία ανάλογη παρέμβαση πραγματοποίησαν οι Cameron και Rutlan(2006), χρησιμοποιώντας την ανάγνωση ιστοριών με θέμα παιδιά με σωματική αναπηρία. Με τη χρήση ενός μέσου μέτρησης που διέθεσαν στους/στις νηπιαγωγούς, παρατήρησαν ότι οι απόψεις που έχουν τα παιδιά στην προσχολική ηλικία για τα ανάπηρα παιδιά απέκτησαν σαφώς θετικό πρόσημο με την ανάγνωση των ιστοριών. Ένα μειονέκτημα, ωστόσο, της έρευνας των Cameron και Rutlan ήταν ότι δεν είχε συγκροτηθεί ομάδα ελέγχου ώστε τα αποτελέσματα από τα παιδιά στα οποία έγινε παρέμβαση να αντιπαραβάλλονται με τις αντιλήψεις των παιδιών που παρακολούθησαν το υπάρχον πρόγραμμα του σχολείου.

Οι Jordan και Hernandez-Reif(2009) πραγματοποίησαν έρευνα σε τάξεις νηπιαγωγείου, η μία εκ των οποίων παρουσίαζε μεγάλη ανομοιογένεια ενώ η άλλη ήταν ομοιογενής. Σκοπός της έρευνας ήταν να αναδειχθεί η σημασία της αλληλεπίδρασης παιδιών με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές στο νηπιαγωγείο και να διαπιστωθεί αν η επίδραση της συνύπαρξης είναι θετική ή αρνητική. Σε παιδιά 4-6 χρόνων, σε αντίθεση με τα παιδιά που συμμετείχαν στην ομοιογενή τάξη, φάνηκε ότι όταν τα παιδιά βρίσκονται ήδη σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον, εξοικειώνονται πιο εύκολα και πιο γρήγορα με την έννοια και την αξία της διαπολιτισμικότητας, κάτι που αναδεικνύεται και από τις παρεμβάσεις.

3.2.1. Το Θεατρικό Παιχνίδι

Το θεατρικό παιχνίδι χαρακτηρίζεται ως μία μορφή τέχνης και συμβάλλει στην έκφραση της φαντασίας του παιδιού, στην ανάπτυξη επικοινωνιακών σχέσεων και στην κατανόησή τους. Πρόκειται για ένα είδος παιχνιδιού που απευθύνεται και

πραγματοποιείται σε ομάδες(Μουσιδου, 2018). Έτσι, γίνεται αντιληπτό πως τα παιδιά επρόκειτο να αποκομίσουν ποικίλα θετικά στοιχεία από την εφαρμογή τέτοιων παιχνιδιών στις σχολικές δομές, μιας και παρατηρείται γόνιμη αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών των ομάδων που συμμετέχουν. Το παιδί μετατρέπεται ως δέκτης των ερεθισμάτων που εκπέμπει ο παιδαγωγός του με αποτέλεσμα την εκδήλωση αντίδρασης σε αυτά και την δραστηριοποίησή του με τους υπόλοιπους συμμαθητές/συμμαθήτριές του. Οι στόχοι μέσω της υλοποίησης ενός θεατρικού παιχνιδιού στις σχολικές τάξεις είναι οι παρακάτω: Προσφέρει ερεθίσματα στα παιδιά(Μουσιδου, 2018) και συμβάλλει α) στην υγιή ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων με τον περίγυρό τους , καλλιέργεια των αξιών του αλληλοσεβασμού και της αλληλοεκτίμησης και στη διαμόρφωση ενός «εαυτού» ο οποίος συγκροτείται από θετικά στοιχεία, β) επιτυγχάνεται η συνεργατική διάθεση, η έκφραση δημιουργικού πνεύματος και η ενίσχυση και ανάπτυξη της κινησιολογίας των παιδιών, γ) καλλιεργούν ομαλές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, εξασκούν και διευρύνουν τον εκφραστικό τους λόγο και εκφράζουν αβίαστα τον συναισθηματικό και ψυχικό τους κόσμο και δ) μέσω της ανάληψης ρόλων στα πλαίσια του θεατρικού παιχνιδιού καλλιεργείται η πολύπλευρη αντίληψη, κατανόηση και ερμηνεία των πραγματικών διαστάσεων του κόσμου και της κοινωνίας με θετικό τρόπο που τον απαρτίζει και έτσι θίγονται διάφοροι προβληματισμοί για ζητήματα που χαρακτηρίζουν τη σύγχρονη κοινωνία και τα μέλη της(Μουσιδου, 2018). Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην εκπαίδευση είναι μεγάλη και σημαντική, καθώς μέσω αυτού καλύπτεται το εύρος των εκπαιδευτικών αναγκών και στόχων για μεγάλο μέρος σχολικών μαθημάτων(το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας για την διδασκαλία και την εκμάθηση της αλφαβήτου, την εξάσκηση των μαθηματικών μέσω αριθμητικών πράξεων που θα κληθεί το παιδί να τις υλοποιήσει με την καθιέρωση πχ. «λαϊκής αγοράς» σαν πελάτης που πραγματοποιεί τα ψώνια του, την εκμάθηση της θεωρίας της Φυσικής και του πρακτικού μέρους τους μέσω της αναπαράστασης κάποιων φαινομένων όπως το σύννηθες φαινόμενο του θερμοκηπίου, όπου οι μαθητές/μαθήτριες καλούνται να το αναπαραστήσουν με χρήση της κινησιολογίας τους και διάφορα υλικά(Τσαπώνης, 2020). Επιπρόσθετα, εξυπηρετεί και τις ανάγκες ενός διαπολιτισμικού σχολείου που θέλει να εντάξει ομαλά τους αλλοδαπούς μαθητές/μαθήτριες στο σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον(Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly 08/12/2017

03:51:00 EET - 137.108.70.7 αλλοδαπός μαθητής στη σύγχρονη τάξη των Δημοτικού σχολείου - Γιανδικίδου Ειρήνη).

Ο εκπαιδευτικός καλείται να διαμορφώσει και να οργανώσει ένα πλάνο για την ορθή υλοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού και να έχει επίγνωση του πολιτιστικού υποβάθρου και κουλτούρας, τον τόπο προέλευσής και την προσωπική φωνή τους (Κεφαλάκη, 2020). Για την αποτελεσματική συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού κρίνεται αναγκαία η χρήση της κινησιολογίας μέσω διάφορων κωδίκων, που έχουν επιλεγεί με βάση την προσωπικότητα του/της κάθε μαθητή/μαθήτριας και από τον ίδιο και κατ' αυτό τον τρόπο θα εκφράζουν τις αντιδράσεις τους στα ερεθίσματα του θεατρικού παιχνιδιού. Σε περίπτωση που το εγχείρημα αυτό δεν βασιστεί στα ιδιαίτερα στοιχεία της προσωπικότητας των μαθητών/μαθητριών θα υπάρξει πλήρης αποτυχία, αφού δεν θα υπάρχουν στοιχεία στο παιχνίδι που θα ανταποκρίνονται σε αυτά και έτσι θα αδιαφορούν. Επιπλέον, η μουσική και ο ρυθμός συμβάλλουν στην ενίσχυση του θεατρικού παιχνιδιού, αφού με τη μεταβολή τους θα γίνεται κατανοητή η πολιτισμική αλλαγή (Τσαπώνης, 2020). Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το είδος της αφρικανικής μουσικής όπου στο άκουσμά της οι κινησιολογία των παιδιών θα μεταβάλλεται και θα ταυτίζεται με αυτή της αφρικανικής φυλής για το τελετουργικό του ανάμματος της φωτιάς και με αυτό τον τρόπο θα δηλώνεται η πολιτιστική μεταβολή. Με την αναπαράσταση θεατρικών έργων διαφορετικών πολιτισμών και κουλτουρών στο σχολείο προβάλλεται η φιλοσοφία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και καλλιεργούνται οι αξίες του αλληλοσεβασμού και της αλληλοεκτίμησης (Κεφαλάκη, 2020).

3.2.2. MME και Διαφήμιση

Τα MME και ο ρόλος της διαφήμισης μπορούν συμβάλλουν σημαντικά στην προώθηση και κατανόηση της διαπολιτισμικής αγωγής και στην παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών, μέσω των προϊόντων και των προτύπων που προωθούν. Έτσι, ο εκπαιδευτικός με την ικανότητά του είναι δυνατόν να προβάλλει πολλά ζητήματα αξιοποιώντας τη διαφήμιση (Καμουτσή, 2020). Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι θέματα σχετικά με τις διατροφικές συνήθειες των λαών, τις θρησκευτικές πεποιθήσεις και αντιλήψεις και τις στάσεις του κράτους απέναντι στο γυναικείο φύλο. Αυτό επέρχεται με τη χρήση των στοιχείων της διαφήμισης όπως είναι το επιλεγμένο είδος μουσικής, ο εσωτερικός ή εξωτερικός χώρος, η

ενδυματολογία των πρωταγωνιστών της διαφήμισης ως αντιπροσωπευτικό δείγμα ενός πληθυσμιακού μέρους(Καμουτσή, 2020).

3.2.3. Κινηματογράφος και Ταινίες

Ο κινηματογράφος και η προβολή ταινιών μπορούν να αξιοποιηθούν από τους/τις μαθητές/μαθήτριες και να αποκομίσουν ποικίλα στοιχεία για τον πολιτισμό, τη γλώσσα και την κουλτούρα των λαών. Όλα τα στοιχεία που συγκροτούν μια κινηματογραφική ταινία όπως η υποδομή, η τοποθεσία της πόλης, τα μνημεία πολιτιστικής κληρονομιάς, η συμπεριφοριστική διάθεση των πρωταγωνιστών, οι διάφορες αντιδράσεις των ηθοποιών, η μουσική κουλτούρα, οι διατροφικές συνήθειες και τα μέσα μεταφοράς για τη μετακίνησή τους, είναι δυνατόν να παρατηρήσουν και να αναγνωρίσουν τα παιδιά από την προβολή της ταινίας σε σύντομο χρονικό διάστημα. Ωστόσο, κρίνεται απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιήσει στην εκπαιδευτική διαδικασία τις κατάλληλες ταινίες για παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό σκοπό, καθώς ο σκηνοθέτης της εκάστοτε ταινίας παραποιεί την πραγματικότητα προσδίδοντας καλλιτεχνική χροιά και αισθητική στο περιεχόμενο.

3.3. Ο Ρόλος της Οικογένειας

Με βάση τα αποτελέσματα των ερευνών των Tsioumis & Sevgi(2016), η πλειονότητα των γονέων που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα υποστηρίζουν ότι το σχολείο και η συμβολή των νηπιαγωγών παίζουν σημαντικό ρόλο στο πώς καλλιεργούν τα παιδιά την αίσθηση ταυτότητας. Σύμφωνα, επίσης, με τη Χατζηδάκη(2006), οι περισσότεροι γονείς θεωρούν ότι τα παιδιά τους έχουν κατακτήσει σε μεγάλο βαθμό την ελληνική γλώσσα. Η Μπέση(2015) έδειξε ότι η γλωσσική ικανότητα και το πώς φέρονται τα παιδιά, όπως επίσης η επαφή με νέα γνωστικά αντικείμενα και η ανάπτυξη των κοινωνικών και επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων, επηρεάζονται σημαντικά από το αν αυτά πηγαίνουν ή όχι στο νηπιαγωγείο.

Οι προαναφερθείσες έρευνες, καθώς και αυτή των Μιχελάκη και Φονιά(2015), έδειξαν ότι για τους γονείς από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα έχει ιδιαίτερη σημασία η επαφή με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, για αυτό και κάνουν τακτικές επισκέψεις στα σχολεία που φοιτούν τα παιδιά τους(3-5 φορές ανά εκπαιδευτικό έτος) προκειμένου να παρακολουθούν την πορεία τους αλλά και σε

περιπτώσεις που προκύπτουν σοβαρά ζητήματα. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα βοηθούν οι ίδιοι στο διάβασμα για το σχολείο. Οι Σταμάτη και Κρασοπούλου(2012) έδειξαν ότι οι γονείς των παιδιών που βρίσκονται στην πρώιμη παιδική ηλικία είναι ευχαριστημένοι από την επικοινωνία και τη συνεργασία με τους/τις νηπιαγωγούς, παρόλο που δεν είναι όσο τακτική θα ήθελαν. Οι ίδιοι συμμετέχουν σε σχολικές δράσεις όπως οι εκδηλώσεις και οι γιορτές, και κυρίως για ζητήματα ενημέρωσης και όταν προκύπτουν προβλήματα που σχετίζονται με τη συμπεριφορά των παιδιών. Η Μπέση(2015) ανέδειξε ότι οι γονείς κάνουν πράγματα με τα παιδιά τους και εκτός σχολικού πλαισίου, ενώ συζητούν μαζί τους αρκετά προκειμένου να υποβοηθήσουν την γλωσσική τους ικανότητα. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί τους ενθαρρύνουν να διαβάζουν στα παιδιά τους ιστορίες.

Ωστόσο, οι Μιχελάκη και Φονιά(2015) έδειξαν ότι η πλειονότητα των γονέων που μετανάστευσαν στην Ελλάδα για οικονομικούς λόγους δεν παίρνουν μέρος στις δραστηριότητες των γονέων(όπως στους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων) για λόγους που σχετίζονται με την έλλειψη της γνώσης της ελληνικής γλώσσας, με το ότι δεν έχουν σπουδάσει και με την έλλειψη επαφής και επικοινωνίας με άλλους γονείς. Ανάλογα είναι και τα ευρήματα της Μπέση (2015), σύμφωνα με τα οποία οι γονείς των παιδιών που φοιτούν σε νηπιαγωγείο στην πελοπονησία τους δεν παίρνουν μέρος στις δραστηριότητες του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων, ενώ το 50% αυτών δήλωσαν πως δεν έχουν πάρει μέρος στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Παρόλα αυτά, οι Σταμάτη και Κρασοπούλου(2012) διαπίστωσαν ότι η μεγαλύτερη μερίδα των γονέων έχει τη διάθεση να συνεργαστεί με τους/τις νηπιαγωγούς και το σχολείο, παίρνοντας μέρος στις δραστηριότητές του, και να επικοινωνεί με τους δασκάλους για ζητήματα εκπαιδευτικά, όπως για εργαλεία και πρακτικές που θα μπορούσαν να χρησιμοποιούν στο σπίτι για να υποστηρίξουν τα παιδιά τους.

4. Μεθοδολογία

4.1. Σκοπός της Έρευνας

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να αναλύσει το ζήτημα της ένταξης παιδιών προσφύγων-μεταναστών στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον της χώρας υποδοχής, μέσω των απόψεων ενός συνόλου νηπιαγωγών. Συγκεκριμένα, η παρούσα εργασία διερευνά τις πρακτικές ένταξης μεταναστών – προσφύγων στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον, το ρόλο των νηπιαγωγών και του σχολείου στην ένταξη μεταναστών – προσφύγων, το ρόλο των γονέων στην ένταξη μεταναστών – προσφύγων και τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών για την ένταξη μεταναστών – προσφύγων. Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία καλείτε να δώσει απαντήσεις η παρούσα εργασία πηγάζουν από τους παραπάνω στόχους και είναι τα εξής:

1. Ποιες είναι οι πρακτικές για την ένταξη των μεταναστών – προσφύγων στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον;
2. Ποιος είναι ο ρόλος των νηπιαγωγών και του σχολείου στην ένταξη μεταναστών – προσφύγων;
3. Ποιος είναι ο ρόλος των γονέων στην ένταξη μεταναστών – προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;
4. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών ως προς την ένταξη των μεταναστών – προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;

4.2. Ερευνητική Μεθοδολογία και Ερευνητικό

Εργαλείο

Για την επίτευξη του σκοπού της έρευνας επελέγη η ποιοτική μέθοδος, προκειμένου να κατανοηθούν τα βιώματα και οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών ως προς το ζήτημα της ένταξης των μεταναστών και προσφύγων (διερεύνηση εμπειριών, σχολίων και εκφράσεων, οπτικής αλλά και δικών μου παρατηρήσεων). Συγκεκριμένα, ακολουθήθηκε η μεθοδολογία της θεματικής ανάλυσης, όπου η μελέτη του εν λόγω ζητήματος διερευνήθηκε μέσω τεσσάρων θεματικών αξόνων, που αντιστοιχούν στα ερευνητικά ερωτήματα που αναλύθηκαν (Γαλάνης, 2018). Ως ερευνητικό εργαλείο επελέγη η ημιδομημένη συνέντευξη με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου.

4.3. Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν έντεκα νηπιαγωγοί. Η δειγματοληψία έγινε με τυχαίο τρόπο βασιζόμενη στην προθυμία και αυτοδιάθεση των νηπιαγωγών να συμβάλλουν στην εκπόνηση της. Προϋποθέσεις που ετέθησαν ήταν: α) οι συνεντευξιζόμενες να είναι εν ενεργεία νηπιαγωγοί, β) να συναινούν στο να καταγραφεί η φωνή τους και να δημοσιευθούν τα εν λόγω στοιχεία. Δεδομένου ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά δεν μπορεί να περιγραφεί με γενικότητες και ο κοινωνικός κόσμος δύναται να κατανοηθεί μόνο από τα άτομα που τον αποτελούν, θεώρησα την ποιοτική έρευνα και ιδιαίτερα την θεματική ανάλυση ως την πιο ενδεδειγμένη για το θέμα που εξετάζουμε.

4.4. Περιγραφή Θεματικής Ανάλυσης

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για τη διεξαγωγή της παρούσας ερευνητικής εργασίας ήταν εξολοκλήρου η ποιοτική έρευνα και ανάλυση. Παρουσιάστηκαν η βιβλιογραφία και τα θεωρητικά μοντέλα που αφορούν την ένταξη των μεταναστών και των προσφύγων στην εκπαίδευση εστιάζοντας στην εκπαίδευση προσχολικής ηλικίας και στη συνέχεια αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνας με ποιοτικό τρόπο μέσω της θεματικής ανάλυσης. Η θεματική ανάλυση είναι μια μέθοδος για την ανάλυση ποιοτικών δεδομένων που συνεπάγεται την αναζήτηση σε ένα σύνολο δεδομένων για τον εντοπισμό, την ανάλυση και την αναφορά επαναλαμβανόμενων προτύπων (Joffe, 2012). Είναι μια μέθοδος για την περιγραφή δεδομένων, αλλά περιλαμβάνει επίσης ερμηνεία στις διαδικασίες επιλογής κωδικών και κατασκευής θεμάτων. Ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα της θεματικής ανάλυσης είναι η ευελιξία της να χρησιμοποιείται σε ένα ευρύ φάσμα θεωρητικών και επιστημολογικών πλαισίων και να εφαρμόζεται σε ένα ευρύ φάσμα ερωτήσεων, σχεδίων και μεγεθών δειγμάτων. Ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα της θεματικής ανάλυσης είναι ο κριτικός ρεαλισμός, ο οποίος αναγνωρίζει εμπειρίες και αντιλήψεις και επιδιώκει να διερευνήσει κοινωνικές έννοιες και επιπτώσεις πίσω από το θέμα που μελετάται (Alhojailan, 2012).

4.5. Εγκυρότητα και Περιορισμοί Διαδικασίας

Η εγκυρότητα της διαδικασίας παρέχεται από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και το θεωρητικό υπόβαθρο, που πλαισιώνει το ζήτημα της εκπαίδευσης των προσφύγων και των μεταναστών στην Ελλάδα, εστιάζοντας στην προσχολική ηλικία. Σύμφωνα με αυτά, διαμορφώθηκε η οργάνωση του ερωτηματολογίου, ώστε να προκύψουν ασφαλή

αποτελέσματα. Κρίθηκε ότι η εγκυρότητα των ερωτήσεων των συνεντεύξεων έγκειται στην οργάνωση και συμπερίληψη των παραμέτρων του ζητήματος. Η αξιοπιστία εξασφαλίζεται από τα υποκείμενα έρευνας, τους/τις νηπιαγωγούς με προγενέστερη εμπειρία και βιώματα σε σχετικά ζητήματα(Ασίκη, 2019). Θεωρείται πως αυτοί δύνανται να προσφέρουν τις καλύτερες δυνατές απαντήσεις στα ερωτήματα που τους τέθηκαν λόγω των πραγματικών εμπειριών που έχουν έρθει αντιμέτωποι(Ασίκη, 2019).

Σε αυτό το σημείο κρίνεται απαραίτητο να επισημανθεί ότι η παρούσα ερευνητική εργασία έχει σαφείς περιορισμούς. Συγκεκριμένα, η συζήτηση, καθώς και τα συμπεράσματα που θα ακολουθήσουν δεν γενικεύονται στο σύνολο των νηπιαγωγών, αλλά αφορούν στις υπό μελέτη περιπτώσεις(Ασίκη, 2019). Για να συναχθούν καθολικά συμπεράσματα είναι απαραίτητο να πραγματοποιηθούν μεγαλύτερης ευρύτητας έρευνας οι οποίες να καλύπτουν το σύνολο των νηπιαγωγών της χώρας. Κάτι τέτοιο, φυσικά, δεν ανήκε ούτε στους στόχους ούτε στις προϋποθέσεις της παρούσας εργασίας.

4.6. Θέματα Δεοντολογίας

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας τηρήθηκαν όλοι οι κανόνες ηθικής και δεοντολογίας. Συγκεκριμένα, ζητήθηκε η έγγραφη συγκατάθεση όλων των συμμετεχόντων στην έρευνα, κατόπιν της πλήρους ενημέρωσής τους σχετικά με τα προβλεπόμενα από το νόμο δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους. Στις συμμετέχουσες έγινε σαφές ότι θα τηρηθεί πλήρης ανωνυμία και ότι θα προστατευθούν τα προσωπικά τους δεδομένα. Τέλος, ενημερώθηκαν για το ότι θα τους αποσταλεί σε ηλεκτρονική μορφή η τελική εργασία που θα προκύψει από τη συγκεκριμένη έρευνα(Rubin & Rubin, 2011).

5. Αποτελέσματα Έρευνας

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο πραγματοποιείται παρουσίαση των ευρημάτων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις, η οποίες πραγματοποιήθηκαν με αφορμή την παρούσα εργασία. Αρχικά, οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν, καταγράφηκαν λεπτομερώς και ταξινομήθηκαν ανά ερώτηση. Οι συνεντεύξεις χωρίστηκαν σε τέσσερις θεματικούς άξονες και τα ερευνητικά δεδομένα θα παρουσιαστούν ανά ερώτηση. Μέσω της ποιοτικής ανάλυσης υπογραμμίζονται οι εμπειρίες των συμμετεχόντων και παράλληλα πραγματοποιείται σύγκριση των δεδομένων.

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

1. Πρακτικές ένταξης μεταναστών – προσφύγων στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον.
2. Ο ρόλος νηπιαγωγών και σχολείου στην ένταξη μεταναστών – προσφύγων.
3. Ο ρόλος των γονέων στην ένταξη μεταναστών – προσφύγων.
4. Αντιλήψεις νηπιαγωγών για την ένταξη μεταναστών – προσφύγων.

5.1. Πρακτικές Ένταξης Μεταναστών – Προσφύγων στο Σχολικό και Κοινωνικό Περιβάλλον

Στην πρώτη ερώτηση της συνέντευξης εκφράζονται οι απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με το αν θεωρούν ότι τα παιδιά των μεταναστών-προσφύγων πρέπει να έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση.

Σ1: «Ναι, γιατί εξάλλου πώς μιλάμε για εκπαίδευση όλων; Εννοώ πώς γενικά λέμε πώς είναι δικαίωμα όλων η εκπαίδευση, οπότε γιατί αυτών των παιδιών να μην είναι δικαίωμα τους;»

Σ3: «Θεωρώ πώς πρέπει να έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση, αλλά σίγουρα όχι να καταπατώνται τα δικαιώματα των παιδιών της Ελλάδας.»

Σ5: «Λοιπόν όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως καταγωγής, ηλικίας, φύλου ή και πεποιθήσεων θα πρέπει να έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση.»

Σ7: «Οπωσδήποτε, αλλιώς δεν μπορούν να ενταχθούν στην κοινωνία της χώρας που ζούνε.»

- Σύμφωνα με τις απαντήσεις των νηπιαγωγών, η άποψη που επικρατεί είναι ότι τα παιδιά των προσφύγων-μεταναστών, όπως και όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως, έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως εθνικότητας, φύλου, ηλικίας πρέπει να έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση.
- Ωστόσο, ένας συνεντευξιαζόμενος, παρόλο που υποστήριξε ότι όλα τα παιδιά δικαιούνται μια θέση στην εκπαίδευση, έθεσε έναν όρο. Συγκεκριμένα, η Σ3 ανέφερε ότι τα παιδιά των προσφύγων-μεταναστών έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση, χωρίς όμως να καταπατούνται τα δικαιώματα των παιδιών των Ελλήνων.

Στην δεύτερη ερώτηση οι συνεντευξιαζόμενοι ερωτήθηκαν εάν είχαν ποτέ στην τάξη τους παιδιά προσφύγων-μεταναστών.

Σ1: «Όχι ποτέ! Αλλά εργάζομαι σε Ιδιωτικό σχολείο, οπότε ίσως αν εργαζόμουν σε Δημόσιο σχολείο να είχα πετύχει κάποιο παιδί μεταναστών ή προσφύγων.»

Σ3: «Δεν έχει τύχει να δουλέψω, όσο δουλεύω σε Ιδιωτικό σχολείο.»

- Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών δήλωσαν ότι δεν έτυχε να έχουν ποτέ παιδιά μεταναστών-προσφύγων στις τάξεις τους, κυρίως επειδή εργάζονται σε ιδιωτικά σχολεία.

Σ4: «Ναι. Όλα τα χρόνια στα οποία έχω δουλέψει στα νηπιαγωγεία έτυχε να συνεργαστώ και με παιδιά μεταναστών και προσφύγων.»

Σ5: «Ναι, σχεδόν κάθε χρόνο είχα στην τάξη μου παιδιά μεταναστών και προσφύγων.»

- Ωστόσο, αρκετοί συνεντευξιαζόμενοι ανέφεραν ότι έχουν συναντήσει παιδιά προσφύγων-μεταναστών στις τάξεις τους.

Στην τρίτη ερώτηση ζητήθηκε από τους συνεντευξιαζόμενους να εκφράσουν την άποψή τους σχετικά με το πώς τα παιδιά αυτά μπορούν να ενταχθούν τόσο στο σχολικό, όσο και στο κοινωνικό περιβάλλον.

Σ1: «Νομίζω πώς είναι πολύ σημαντικό το να νοιώσουν οικεία τα παιδιά, να νιώσουν ότι μπορούν να ακουστούν οι απόψεις τους... είναι πολύ σημαντικό πιστεύω να έχει

πολύ καλές σχέσεις με τους γονείς... να υπάρχει επικοινωνία, να γνωρίζει ουσιαστικά τα ενδιαφέροντα, την κουλτούρα, τον πολιτισμό της οικογένειας και του παιδιού»

Σ2: «Σε κάθε άλλο από το νηπιαγωγείο θεωρώ πώς είναι πιο εύκολο, γιατί τα μικρά παιδιά έχουν έναν τρόπο να μπορούν να επικοινωνούν μεταξύ τους και χωρίς τις λέξεις»

Σ4: «Τα παιδιά αυτά μπορούν να ενταχθούν και στο σχολικό και στο κοινωνικό περιβάλλον μέσα από διάφορα διαπολιτισμικά προγράμματα ή δράσεις οι οποίες στοχεύουν στην ένταξη τους μέσα από συμπεριληπτικές διαδικασίες.»

Σ6 «Πρέπει εμείς με τον τρόπο μας να τους δείξουμε αγάπη, στοργή και μετά να συνεχίσουμε στο γνωστικό επίπεδο και την εξέλιξη τους. Για εμένα αυτό είναι το πρωταρχικό να αισθανθούν ασφάλεια και αγάπη μέσα στο σχολικό περιβάλλον.»

Σ8: «Θεωρώ ότι όταν δεν γνωρίζουν ούτε οι γονείς, ούτε και τα παιδιά τη γλώσσα ένταξης, τα ελληνικά, θα πρέπει να υπάρχει κάτι σαν σχολείο, ώστε να γίνεται μια αρχή. Δηλαδή να μαθαίνουν κάποια βασικά και οι γονείς και τα παιδιά 3 βασικές λέξεις, ώστε να υπάρχει συνεννόηση.»

- Η πλειοψηφία των συνεντευξιαζόμενων δήλωσε ότι τα παιδιά των προσφύγων-μεταναστών μπορούν να ενταχθούν ομαλά τόσο στο σχολικό, όσο και στο κοινωνικό περιβάλλον μέσω διαπολιτισμικών προγραμμάτων, τα οποία θα εξοικειώσουν τα παιδιά αυτά με την κουλτούρα της χώρας και, παράλληλα, οι συμμαθητές/συμμαθήτριές τους θα γνωρίσουν την κουλτούρα αυτών των παιδιών.
- Ακόμη, οι συνεντευξιαζόμενοι έδωσαν μεγάλη έμφαση στην καλή σχέση τους με τους γονείς των παιδιών. Ωστόσο, προκειμένου να επιτευχθεί αυτό, πρέπει τόσο οι γονείς όσο και τα παιδιά να μάθουν τη γλώσσα της χώρας. Όπως ανέφερε χαρακτηριστικά η Σ2: *«ενδεχομένως να χρειαστεί και κάποιο βοηθητικό προσωπικό μέσα στην τάξη, ώστε να διευθετηθεί το θέμα της γλώσσας για τους πρώτους μήνες αν και θεωρώ ότι τα παιδιά μαθαίνουν πολύ γρήγορα και προσαρμόζονται».*

Με την τέταρτη ερώτηση παραθέτει τους τρόπους με τους οποίους οι νηπιαγωγοί θα προσπαθούσαν να εντάξουν τα παιδιά σε αυτά τα περιβάλλοντα και τις δυσκολίες που ενδέχεται να συναντήσουν.

Σ1: «Γενικά είμαι υπέρμαχος της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής. Να μπορούν δηλαδή τα παιδιά να εργάζονται πάνω σε διαφορετικά κομμάτια να το θέσω έτσι με βάση τις ικανότητες τους»

Σ2: «Σίγουρα προσπαθείς να προετοιμάσεις την τάξη σου εκ των προτέρων, να εξηγήσεις στα παιδιά που ήδη υπάρχουν μέσα στην τάξη, ότι θα έρθει κάποιο άλλο παιδί από κάποια άλλη χώρα. Ότι έχει κάποια άλλα ήθη και έθιμα και κάποιες άλλες παραδόσεις.»

Σ4: «Μέσα από διάφορα διαπολιτισμικά προγράμματα, δράσεις τόσο εντός του σχολείου, όσο και εκτός του σχολείου»

Σ9: «Εγώ από πλευράς μου θα προσπαθούσα να δείξω της γηγενείς κάποια βιντεάκια επιμορφωτικά ή κάποιες δραστηριότητες που θα αποσκοπούσαν στην ανάπτυξη της συνεργασίας και έτσι θα δημιουργούταν ένα κλίμα καλό.»

Σ1: «Νομίζω ότι η μεγαλύτερη δυσκολία είναι η γλώσσα, αν το παιδί δηλαδή μπορεί να μιλήσει Ελληνικά»

Σ9: «Και όσον αφορά τις δυσκολίες θεωρώ πως δεν υπάρχει σαφής ενημέρωση από τη μικρή κιόλας ηλικία για αυτά τα παιδιά, για τη διαφοροποίηση.»

- Οι περισσότεροι συνεντευξιαζόμενοι ανέφεραν ότι θα προετοίμαζαν τους γηγενείς μαθητές/μαθήτριες, ώστε να υποδεχθούν κατάλληλα τα παιδιά προσφύγων-μεταναστών στην τάξη. Όπως ανέφερε χαρακτηριστικά η Σ5: «θα επέλεγα ανάλογες δραστηριότητες γνωριμίας έτσι ώστε τα παιδιά να μπορούν να συνεργαστούν μεταξύ τους». Ακόμη, πολλοί συνεντευξιαζόμενοι αναφέρθηκαν στην διαφοροποιημένη παιδαγωγική, σύμφωνα με την οποία, όπως ανέφερε η Σ1, τα παιδιά «θα μπορούν δηλαδή να κάνουν πράγματα ανεξαρτήτως αν γνωρίζουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής ή όχι».
- Όσον αφορά τις δυσκολίες που ενδέχεται να αντιμετωπίσουν οι νηπιαγωγοί κατά την προσπάθειά τους να εντάξουν τα παιδιά των προσφύγων-μεταναστών στο σχολικό περιβάλλον, η συντριπτική πλειοψηφία των συνεντευξιαζόμενων ανέφερε ότι η μεγαλύτερη δυσκολία είναι ότι τα παιδιά αυτά δεν γνωρίζουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, γεγονός που δυσκολεύει την επικοινωνία με τα παιδιά αυτά.

5.2. Ρόλος Νηπιαγωγών και Σχολείου στην Ένταξη Μεταναστών – Προσφύγων

Η πρώτη ερώτηση αυτού του σκέλους που αποτελεί την πέμπτη ερώτηση της συνέντευξης εξετάζει το ρόλο που διαδραματίζει ένας/μια νηπιαγωγός στην ένταξη των παιδιών των προσφύγων-μεταναστών.

Σ1: *«Είναι πολύ σημαντικό να κάνει τα παιδιά να νιώσουν άνετα. Όπως είπα να δίνει έμφαση στα βιώματα τους, να τους δίνει τις ευκαιρίες και να παίρνουν πρωτοβουλίες και για να αλληλεπιδρούν μαζί τους και με τους υπόλοιπους μαθητές.»*

Σ5: *«Γενικά ο ρόλος και των νηπιαγωγών και γενικότερα όλων των εκπαιδευτικών. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι τόσο υποστηρικτικός, όσο κι καθοδηγητικός.»*

Σ7: *«Είναι διαμεσολαβητής πάντα ο/η νηπιαγωγός και προωθεί το παιδί.»*

Σ11: *«Ο/Η νηπιαγωγός πρέπει εννοείται να βρίσκεται δίπλα στα παιδιά αυτά, όμως αυτό πρέπει να γίνεται με τρόπο και με διακριτικότητα.»*

Σ10: *«Ο ρόλος του/της νηπιαγωγού θεωρώ ότι πρέπει να είναι κατά κύριο λόγο βοηθητικός και κατευθυντικός.»*

- Η πλειοψηφία των συνεντευξιαζόμενων δήλωσε ότι ο κύριος ρόλος ενός/μιας νηπιαγωγού σε αυτές τις περιπτώσεις είναι βοηθητικός, υποστηρικτικός και καθοδηγητικός. Συγκεκριμένα, όπως ανέφερε η Σ5, ένας/μια νηπιαγωγός *«πρέπει να προσπαθεί να ενθαρρύνει τους μαθητές αυτούς μέσα από δραστηριότητες και στην περίπτωση που μιλάμε τώρα για μετανάστες και πρόσφυγες θα πρέπει να είναι δραστηριότητες αντιρατσιστικές, αλλά και συνεργατικές»*.
- Ένα ακόμη χαρακτηριστικό που ανέφεραν αρκετοί συνεντευξιαζόμενοι είναι η διακριτικότητα, καθώς σύμφωνα με τη Σ11 *«δεν πρέπει να καταλάβουν τα υπόλοιπα παιδιά ότι ο/η νηπιαγωγός διαχειρίζεται συγκεκριμένα παιδιά με διαφορετικό τρόπο απ' ό,τι θα διαχειριζόταν κάποιο άλλο παιδί της τάξης»*.
- Τέλος, ορισμένοι συνεντευξιαζόμενοι ανέφεραν ότι ο/η νηπιαγωγός πρέπει να είναι διαμεσολαβητής. Όπως ανέφερε η Σ7: *«Στην αρχή αφήνεις τα παιδιά να κινηθούν μόνα τους μέσα στην ομάδα. Από εκεί και πέρα υπάρχει μια επικοινωνία από την αρχή της χρονιάς και με τους γονείς των παιδιών, δηλαδή*

πρέπει να μιλήσουμε και με τους γονείς και να τους ενημερώσουμε για παράδειγμα πως είμαστε 25 παιδιά και έχουμε και παιδιά από άλλες χώρες. Όλα τα παιδιά αντιμετωπίζονται ισάξια και το ίδιο θα πρέπει να κάνουν και αυτοί.»

Η δεύτερη ερώτηση αυτού του σκέλους που αποτελεί την έκτη ερώτηση της συνέντευξης εξετάζει εάν το αναλυτικό πρόγραμμα μπορεί να βοηθήσει στην ένταξη των παιδιών μεταναστών – προσφύγων στο σχολικό περιβάλλον και με ποιον τρόπο.

Σ2: «Σίγουρα εντάσσετε η διαπολιτισμικότητα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Μπορούμε εκτός του ότι μπορούμε να επιτύχουμε την ομαλή ένταξη των παιδιών και το να νιώσουν άνετα στο περιβάλλον.»

Σ3: Η αλήθεια είναι πως το Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν μας δίνει ούτε πολλές οδηγίες πάνω σε αυτό το κομμάτι, σχεδόν τίποτα δηλαδή. Περισσότερο έχει να κάνει με την εκπαίδευση της Ελλάδας εδώ αν και έχω κοιτάξει περισσότερο αυτά που με αφορούν η αλήθεια είναι, αλλά όσο έχω κοιτάξει δεν έχω βρει και πολλά πράγματα πάνω στο ζήτημα.

Σ4: «Όπως είναι αυτήν την στιγμή το αναλυτικό πρόγραμμα δεν θεωρώ ότι μπορεί να βοηθήσει. Γενικά πάντα το αναλυτικό πρόγραμμα χρειάζεται να τροποποιείται και να προσαρμόζεται με βάση τις ανάγκες της τάξης, του αριθμού των παιδιών που είναι από κάποια ξένη χώρα και αναλόγως να εφαρμόζονται και οι αντίστοιχες δραστηριότητες.»

- Ορισμένοι συνεντευξιαζόμενοι υποστήριξαν ότι το αναλυτικό πρόγραμμα μπορεί να βοηθήσει στην ένταξη των παιδιών μεταναστών – προσφύγων στο σχολικό περιβάλλον. Όπως ανέφερε η Σ8: «Θεωρώ πως μπορεί να εμπλουτιστεί δίνοντας κάποιες προτάσεις στις ήδη υπάρχουσες θεματικές».
- Ωστόσο, αρκετοί συνεντευξιαζόμενοι ότι το αναλυτικό πρόγραμμα δεν συνεισφέρει ιδιαίτερα σε αυτό το ζήτημα και πως «θα μπορούσε να βοηθήσει στην ένταξη αυτών των παιδιών εφόσον γίνει μια κατάλληλη προσαρμογή», όπως δήλωσε η Σ5.

Η τρίτη ερώτηση αυτού του σκέλους που αποτελεί την έβδομη ερώτηση της συνέντευξης εκφράζει τις απόψεις των συνεντευξιαζόμενων για το εάν πρέπει να

υπάρχει ειδικός εκπαιδευτικός με συγκεκριμένες γνώσεις για αυτά τα παιδιά ως βοηθητικό όργανο.

Σ1: *«Νομίζω ότι δεν θα έπρεπε να υπάρχει ειδικός εκπαιδευτικός...καμιά φορά στιγματίζει και το άλλο παιδί χωρίς να υπάρχει λόγος, οπότε θα έλεγα πώς δεν χρειάζεται να υπάρχει κάποιος ειδικός εκπαιδευτικός.»*

Σ2: *«Νομίζω ότι θα έπρεπε να υπάρχει σε όλες τις περιπτώσεις, διότι...θα βοηθήσει και το παιδί να δει το σύνολο της τάξης τους.»*

Σ7: *«Δεν το θεωρώ απαραίτητο»*

Σ11: *«Καλό θα ήταν να υπάρχει και παράλληλη στήριξη στην τάξη.»*

- Η πλειοψηφία των συνεντευξιζόμενων τείνει προς την άποψη ότι η παρουσία ενός ειδικού εκπαιδευτικού είναι απαραίτητη για αυτά τα παιδιά. Όπως δήλωσε η Σ11, ένα «άτομο με γνώσεις πάνω στη διαπολιτισμικότητα και άτομα που φυσικά γνωρίζουν και τη γλώσσα που ενδεχομένως θα μιλάνε αυτά τα παιδιά ανάλογα με την χώρα προέλευσης τους» θα είναι πολύ βοηθητικό.
- Ωστόσο, ορισμένοι συνεντευξιζόμενοι δεν συμφωνούν με την παραπάνω άποψη. Για παράδειγμα, η Σ7 ανέφερε πως «ένα προσφυγόπουλο χρειάζεται μια κοινωνική λειτουργό ή μια Ψυχολόγο» για να μπορέσουμε να το βοηθήσουμε.

Η τέταρτη ερώτηση αυτού του σκέλους που αποτελεί την όγδοη ερώτηση της συνέντευξης εξετάζει τους τρόπους αντιμετώπισης ενός προβλήματος μεταξύ των παιδιών των προσφύγων-μεταναστών και των γηγενών συμμαθητών/συμμαθητριών τους.

Σ1: *«Νομίζω ότι πρώτα θα προσπαθούσα να το συζητήσω με τα παιδιά ή θα προσπαθούσα να το προσεγγίσω το θέμα με κάποιο παραμύθι, με κάποιο επιδεικτική ταινία που θα είναι σχετική πάνω στο θέμα να το θέσω έτσι.»*

Σ4: *«Βάζεις τα παιδιά να μιλήσουν όλοι μαζί μέσα σε ένα κύκλο, γίνεται μια κουβέντα μέσα στην τάξη συζητώντας το πρόβλημα και μέσα από τη συζήτηση καταλήγουμε πάντα.»*

- Η συντριπτική πλειοψηφία των συνεντευξιαζόμενων ανέφερε ότι τέτοιου είδους προβλήματα λύνονται μέσω της συζήτησης και ορισμένων δραστηριοτήτων γύρω από το ζήτημα. Όπως ανέφερε η Σ7: *«Θα πρέπει από την αρχή του προγράμματος ένταξης αυτών των παιδιών στην ομάδα να συζητάμε ξεκάθαρα».*

5.3. Ρόλος των Γονέων στην Ένταξη Μεταναστών – Προσφύγων

Με την πρώτη ερώτηση αυτού του σκέλους που αποτελεί την ένατη ερώτηση της συνέντευξης εκφράζονται οι απόψεις των συνεντευξιαζόμενων για τον ρόλο των γονέων των μεταναστών – προσφύγων.

Σ8: «Θεωρώ πως σίγουρα πρέπει να συνεργάζονται με το σχολικό περιβάλλον και τους νηπιαγωγούς. Είναι πάρα πολύ σημαντικό και για εκείνους δε περίπτωση που δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα, αλλά και για το καλό του παιδιού.»

Σ10: «Θεωρώ ότι οι γονείς αν θέλουν το παιδί τους να ενταχθεί και δεν έχουν σκοπό να φύγουν από τη χώρα μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα θα πρέπει να έχουν ενεργό ρόλο.»

Σ11: «Η συνεργασία του σχολείου και των γονέων είτε των γηγενών παιδιών, είτε των μεταναστών – προσφύγων είναι το Α και το Ω για την πρόοδο του κάθε μαθητή. Οι γονείς όμως αυτών των παιδιών πολλές φορές δεν συνεργάζονται με το σχολείο όχι επειδή δεν ενδιαφέρονται, αλλά γιατί αντιμετωπίζουν προβλήματα με τη γλώσσα.»

- Η πλειοψηφία των συνεντευξιαζόμενων θεωρεί πως οι γονείς των παιδιών αυτών πρέπει να έχουν ενεργό ρόλο και να συνεργάζονται με το σχολικό περιβάλλον. Όπως ανέφερε χαρακτηριστικά ο Σ9, η συνεργασία αυτή είναι απαραίτητη *«γιατί τα παιδιά από αυτή την ηλικία μιμούνται»* τους γονείς τους.
- Παρόλα αυτά, ορισμένοι συνεντευξιαζόμενοι, αν και θετική ως προς την παραπάνω άποψη, υποστήριξαν ότι επειδή *«οι γονείς δεν γνωρίζουν ελληνικά και θα πρέπει να υπάρχει κάποιος να τους βοηθήσει και να γίνει ο διαμεσολαβητής τους»*, η συνεργασία αυτή ίσως να μην είναι εφικτή.

5.4. Αντιλήψεις Νηπιαγωγών για την Ένταξη Μεταναστών – Προσφύγων

Με την πρώτη ερώτηση αυτού του σκέλους που αποτελεί τη δέκατη ερώτηση της συνέντευξης εξετάζονται οι απόψεις των συνεντευξιαζόμενων για την αντίδρασή τους εάν το παιδί τους έκανε παρέα με παιδιά μεταναστών –προσφύγων.

Σ1: *«Δεν θα με ενοχλούσε καθόλου και δεν βρίσκω και τον λόγο να με ενοχλεί.»*

Σ2: *«Σίγουρα θα είχα μια θετική στάση σε αυτό, γιατί και τα δύο παιδιά έχουν να πάρουν κάτι.»*

Σ4: *«Δεν θεωρώ ότι θα έπρεπε να έχω κάποια συγκεκριμένη αντίδραση, γιατί δεν θεωρώ ότι είναι κάτι διαφορετικό από τα υπόλοιπα παιδιά. Δεν θα το αντιμετώπιζα δηλαδή κάπως διαφορετικά από το αν έκανε παρέα με το παιδάκι της γειτονιάς που είναι από την ίδια χώρα που είμαστε και εμείς.»*

- Η πλειοψηφία των συνεντευξιαζόμενων είχε απολύτως θετική στάση απέναντι στο να κάνει παρέα το παιδί τους με ένα παιδί προσφύγων-μεταναστών. Όπως ανέφερε η Σ5: *«Θα ήθελα το παιδί μου να κάνει παρέα με κάποιο παιδί μεταναστών ή προσφύγων για να μπορεί να δημιουργεί συμπεριφορές αντιρατσιστικές και αντιλήψεις αντιρατσιστικές.»*

Η δεύτερη ερώτηση αυτού του σκέλους που αποτελεί τη εντέκατη ερώτηση της συνέντευξης εξετάζει εάν οι συνεντευξιαζόμενοι θεωρούν ότι πρέπει να λάβουν υπόψη τα ήθη και τα έθιμα των χωρών καταγωγής αυτών των παιδιών, καθώς και τις θρησκευτικές και πολιτικές τους πεποιθήσεις.

Σ7: *«Οπωσδήποτε ναι.»*

Σ8: *«Σίγουρα ναι, γιατί ο ρόλος μας δεν είναι να επιβάλλουμε τα ήθη και τα έθιμα μας, αλλά να τα γνωρίσουμε και να τα ενστερνιστούν και να τα υιοθετήσουν.»*

Σ11: *«Είναι σημαντικό να γνωρίσουν τόσο τα παιδιά των μεταναστών – προσφύγων, όσο και των γηγενών τα ήθη και τα έθιμα κάθε χώρας.»*

- Όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι δήλωσαν πως πρέπει οπωσδήποτε να λαμβάνονται υπόψη τα πολιτισμικά δεδομένα των παιδιών προσφύγων και

μεταναστών. Όπως ανέφερε η Σ6: *«Πρέπει να σεβαστούμε τα ήθη και τα έθιμα τους και να μην τα αφήσουμε να τα ξεχάσουν, γιατί είναι η ιστορία τους, ο πολιτισμός τους και η σύνθεση τους με την οικογένεια τους».*

Η τρίτη ερώτηση αυτού του σκέλους που αποτελεί τη δωδέκατη ερώτηση της συνέντευξης εξετάζει εάν οι συνεντευξιαζόμενοι νιώθουν έτοιμοι να δουλέψουν με μαθητές/μαθήτριες από άλλες χώρες.

Σ8: *«Το φανταζόμουν δύσκολα και πίστευα πως δεν θα είμαι έτοιμη, αλλά με βοήθησαν τα παιδιά τα οποία είχα.»*

Σ10: *«Η αλήθεια είναι ότι ανάλογα τη χώρα θα έλεγα όχι. Δεν νιώθω έτοιμη, επειδή νιώθω ότι στη σχολή που βρισκόμουν δεν επικεντρωθήκαμε τόσο σε αυτά.»*

Σ11: *«Ένιωθα και νιώθω έτοιμη να έρθω σε επαφή με παιδιά από άλλες χώρες, καθώς και με κάποια σεμινάρια που έχω πραγματοποιήσει έχω τις κατάλληλες γνώσεις να το κάνω και φυσικά μέσα από την εμπειρία που έχω τα τελευταία χρόνια.»*

- Ορισμένοι συνεντευξιαζόμενοι δήλωσαν ότι νιώθουν έτοιμοι να αλληλοεπιδράσουν και να διδάξουν μαθητές/μαθήτριες από άλλες χώρες.
- Πολλοί συνεντευξιαζόμενοι φάνηκαν ιδιαίτερα διστακτικοί. Όπως δήλωσε η Σ6: *«Δεν έχω θέμα, επειδή το παιδί είναι από άλλη χώρα, αλλά πιστεύω ότι πρέπει να εκπαιδευτώ κατά κάποιο τρόπο καλύτερα για να ανταπεξέλθω».* Ωστόσο, πολλοί δήλωσαν ότι παρόλο που στην αρχή ήταν πολύ διστακτικοί, στη συνέχεια έγιναν πιο δεκτικοί με την διδασκαλία σε παιδιά από άλλες χώρες. Εξάλλου, όπως δήλωσε η Σ2: *«Σίγουρα είμαι ανοιχτό μυαλό και με υπομονή όλα μπορούν να συμβούν».*

6. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Αποτελεί γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια έχουν αυξηθεί τα ποσοστά προσφύγων-μεταναστών που επιλέγουν την Ελλάδα ως χώρα υποδοχής. Ως αποτέλεσμα, έχει κριθεί απαραίτητη η ανάπτυξη διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην εκπαιδευτική κοινότητα της χώρας, και ιδιαίτερα στο νηπιαγωγείο. Οι νηπιαγωγοί που κλήθηκαν να συμμετάσχουν σε αυτήν την έρευνα φανέρωσαν εξ αρχής την θετική τους στάση ως προς την ομαλή ένταξη των παιδιών προσφύγων-μεταναστών στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον. Συγκεκριμένα, όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι φάνηκαν υπέρμαχοι του δικαιώματος συμμετοχής όλων των παιδιών στην εκπαίδευση. Όσον αφορά τις πρακτικές ένταξης μεταναστών – προσφύγων στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον, σημαντικό ρόλο φαίνεται να διαδραματίζουν τα διαπολιτισμικά προγράμματα. Το όφελος για τα ίδια τα παιδιά θα είναι διπλό, καθώς τα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για την προσχολική ηλικία, αφενός, σέβονται την πολιτισμική ταυτότητα τους και άρα την ενισχύουν κι, αφετέρου, συμβάλλουν στην αποδοχή τους από το σύνολο των συμμαθητών/συμμαθητριών τους. Σημαντική, επίσης, θεωρείται και η συνεργασία των γονέων αυτών των παιδιών με τους/τις νηπιαγωγούς. Ακόμη, οι συνεντευξιαζόμενοι δήλωσαν ότι πρέπει να πραγματοποιείται μια προετοιμασία της τάξης, ώστε οι μαθητές/μαθήτριες να δεχτούν πιο ομαλά τους πρόσφυγες-μετανάστες συμμαθητές/συμμαθήτριές τους. Ουσιαστικά, πρέπει οι γηγενείς μαθητές/μαθήτριες να έχουν λάβει ένα είδος διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εκ των προτέρων. Όπως τονίζουν οι Jordan και Hernandez-Reif(2009), όταν τα παιδιά βρίσκονται ήδη σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον, εξοικειώνονται πιο εύκολα και πιο γρήγορα με την έννοια και την αξία της διαπολιτισμικότητας, κάτι που αναδεικνύεται και από τις παρεμβάσεις. Ωστόσο, σύμφωνα με την παρούσα έρευνα, το γεγονός ότι οι πρόσφυγες-μετανάστες γονείς και μαθητές/μαθήτριες δεν γνωρίζουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής μπορεί να δημιουργήσει επικοινωνιακό χάσμα μεταξύ νηπιαγωγών, γονέων και μαθητών/μαθητριών.

Όσον αφορά τον ρόλο των νηπιαγωγών και του σχολείου στην ένταξη μεταναστών – προσφύγων, οι συνεντευξιαζόμενοι έδωσαν έμφαση στα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένας/μία νηπιαγωγός που διδάσκει αυτά τα παιδιά. Συγκεκριμένα, οι συνεντευξιαζόμενοι ανέφεραν ότι ο/η νηπιαγωγός πρέπει να έχει έναν υποστηρικτικό, βοηθητικό και καθοδηγητικό ρόλο μέσα στην τάξη, ώστε να εμπνέει εμπιστοσύνη και

να προωθεί την αρμονική συνύπαρξή μεταξύ των γηγενών και προσφύγων-μεταναστών μαθητών/μαθητριών. Ακόμη, ο/η νηπιαγωγός οφείλει να επαγρυπνεί και να παρεμβαίνει όταν τα παιδιά φτιάχνουν ομάδες με εθνικά χαρακτηριστικά, να προβαίνει στη διάλυση των ομάδων αυτών και να παρακινεί τα παιδιά να δημιουργούν ανοιμοιογενείς εθνικά ομάδες(Akrust & Rydland, 2007). Ο στόχος των νηπιαγωγών σε ένα διεθνές σχολείο πρέπει να είναι να αλληλεπιδρούν και να επικοινωνούν αποτελεσματικά με τους πρόσφυγες- μετανάστες μαθητές/μαθήτριες, τους γονείς τους, προκειμένου να ξεπεραστούν προβλήματα που μπορεί να προκύψουν(Stavenhagen, 2008). Όσον αφορά το αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων, οι συνεντευξιαζόμενοι δήλωσαν πως μπορεί να συνεισφέρει θετικά στην ένταξη των παιδιών των προσφύγων-μεταναστών στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον, με την προϋπόθεση ότι θα τροποποιείται και θα προσαρμόζεται στις ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε τάξης. Ακόμη, η παρούσα έρευνα έδειξε ότι η παρουσία ενός ειδικού εκπαιδευτικού με εξειδίκευση σε διαπολιτισμικά ζητήματα κρίνεται απαραίτητη, καθώς θα μπορεί να γεφυρώνει το επικοινωνιακό ή πολιτισμικό χάσμα μεταξύ του/της νηπιαγωγού και των μαθητών/μαθητριών, αλλά και το χάσμα που υπάρχει μεταξύ των μαθητών/μαθητριών. Ωστόσο, ορισμένοι υποστηρίζουν ότι η παρουσία ενός κοινωνικού λειτουργού ή/και ψυχολόγου είναι πιο απαραίτητη για τα παιδιά των προσφύγων-μεταναστών. Επιπλέον, οι απόψεις των συνεντευξιαζόμενων φαίνεται να ταυτίζονται με τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως προς το θέμα επίλυσης προβλημάτων που προκύπτουν μεταξύ των προσφύγων-μεταναστών μαθητών/μαθητριών και των γηγενών. Συγκεκριμένα, με συζήτηση και προσέγγιση τέτοιων ζητημάτων μέσω δραστηριοτήτων καθίσταται δυνατή η επίλυση προβλημάτων πολιτισμικού χαρακτήρα, που ενδέχεται να προκύψουν μεταξύ των μαθητών/μαθητριών.

Σχετικά με το ρόλο των γονέων στη διαδικασία ένταξη των προσφύγων-μεταναστών στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον, η παρούσα έρευνα έδειξε ότι η ενεργή συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και η συνεργασία με τον/την νηπιαγωγό έχει καθοριστική σημασία για την εν λόγω ένταξη και την πρόοδο των παιδιών αυτών. Οι Σταμάτη και Κρασπούλου(2012) διαπίστωσαν ότι η μεγαλύτερη μερίδα των γονέων έχει τη διάθεση να συνεργαστεί με τους/τις νηπιαγωγούς και το σχολείο, παίρνοντας μέρος στις δραστηριότητές του, και να επικοινωνεί με τους δασκάλους για ζητήματα εκπαιδευτικά, όπως για εργαλεία και πρακτικές που θα

μπορούσαν να χρησιμοποιούν στο σπίτι για να υποστηρίξουν τα παιδιά τους. Ωστόσο, σύμφωνα με την παρούσα έρευνα και την έρευνα των Μιχελάκη και Φονιά(2015), σε πολλές περιπτώσεις η έλλειψη γνώσης της γλώσσας, η έλλειψη επαφής και επικοινωνίας με άλλους γονείς και οικονομικοί λόγοι αποθαρρύνουν τους πρόσφυγες-μετανάστες γονείς να παίρνουν μέρος στις δραστηριότητες του σχολείου.

Τέλος, όσον αφορά τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών για την ένταξη των παιδιών των μεταναστών – προσφύγων, οι συνεντευξιαζόμενοι φάνηκαν ιδιαίτερα θετικοί με την ιδέα ότι το παιδί τους μπορεί να κάνει παρέα με παιδιά προσφύγων-μεταναστών, καθώς φαίνεται να ενστερνίζονται τα διαπολιτισμικά ιδεώδη. Επιπλέον, η παρούσα εργασία έδειξε ότι οι νηπιαγωγοί οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη τα ήθη και τα έθιμα των χωρών καταγωγής αυτών των παιδιών, καθώς και τις θρησκευτικές και πολιτικές τους πεποιθήσεις. Σύμφωνα με τους Patterson & Bigler(2006), τα παιδιά προσφύγων-μεταναστών έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν την ταυτότητά τους ως μέρη του σχολικού περιβάλλοντος, όταν τα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προωθούν τον πολιτισμό τους στα πλαίσια του μαθήματος. Με αυτές τις πρακτικές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι γηγενείς μαθητές/μαθήτριες γνωρίζουν και αλληλεπιδρούν με το διαφορετικό, ενώ, παράλληλα, τα παιδιά με προέλευση από άλλες χώρες εξοικειώνονται με την ομάδα και καλλιεργούν το αίσθημα της αποδοχής, αφού αφομοιώνονται πιο ομαλά . Τέλος, αν και, αρχικά, αρκετοί συνεντευξιαζόμενοι δίσταζαν να αναλάβουν τη διδασκαλία παιδιών των προσφύγων-μεταναστών, στην πορεία ξεπέρασαν δυσκολίες που αντιμετώπιζαν και ένιωθαν έτοιμοι και ικανοί να αναλάβουν αυτό το απαιτητικό και σημαντικό έργο.

Βιβλιογραφία

Ξένη Βιβλιογραφία

- Albu, G., & Cojocariu, V. M. (2015). *Intercultural education–Tensions and prospects case study–The approach of the 1st-year students from the pedagogy of primary and pre-school education. Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 209, 53-60.
- Alhojailan, M. I. (2012). *Thematic analysis: A critical review of its process and evaluation. West east journal of social sciences*, 1(1), 39-47.
- Ameny-Dixon, M. G. (2013). *Why multicultural education is important higher education now than ever: A global perspective.*
- Anık, M. (2012). *Kimlik ve çokkültürcülük sosyolojisi. Açılımkitap.*
- Bernstein, J., Schindler-Zimmerman, T., Werner-Wilson, R. and Vosburg, J. (2000). *Preschool Children’s Classification Skills and a Multicultural Education Intervention to Promote Acceptance of Ethnic Diversity. Journal of Research in Childhood Education*, 14, 181-192
- Birkeland, Å., & Ødemotland, S. (2018). *Disorienting dilemmas-The significance of resistance and disturbance in an intercultural program within kindergarten teacher education. Integrative Psychological and Behavioral Science*, 52(3), 377-387.
- Brown, C.S. (2011). *American Elementary School Children’s Attitudes about Immigrants, Immigration, and Being an American. Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 109-117.
- Bunn, M., Zolman, N., Smith, C. P., Khanna, D., Hanneke, R., Betancourt, T. S., & Weine, S. (2022). *Family-based mental health interventions for refugees across the migration continuum: A systematic review. SSM-Mental Health*, 100153.
- Cameron, L. and Rutland, A. (2006). *Extended Contact through Story Reading in School: Reducing Children’s Prejudice toward the Disabled. Journal of Social Issues*, 62, 469-488.
- Castelli, L., Zogmaister, C. and Tomelleri, S. (2009). *The Transmission of Racial Attitudes within the Family. Developmental Psychology*, 45, 586-591.
- Cole, D., Bennett, C., & Thompson, J. N. (2003). *Multicultural teacher education: Implications for critical mass and all-minority classes at a predominantly White university. The Journal of Classroom Interaction*, 17-28.

- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg
- Dempster, H., & Hargrave, K. (2017). *Understanding public attitudes towards refugees and migrants*. London: Overseas Development Institute & Chatham House.
- Ermenc, K. S. (2015). *Educating Teachers for Intercultural Education*. Bulgarian Comparative Education Society.
- Fowers, B. J., & Davidov, B. J. (2006). *The virtue of multiculturalism: Personal transformation, character, and openness to the other*. *American Psychologist*, 61(6), 581.
- Joffe, H. (2012). Thematic analysis. *Qualitative research methods in mental health and psychotherapy*, 1, 210-223.
- Jordan, P. and Hernandez-Reif, M. (2009). *Reexamination of Young Children's Racial Attitudes and Skin Tone Preferences*. *Journal of Black Psychology*, 35, 388-403.
- Kim, E. (2011). *Conceptions, critiques, and challenges in multicultural education: Informing teacher education reform in the US*. *KEDI Journal of Educational Policy*, 8(2).
- Layne, H., & Lipponen, L. (2016). *Student teachers in the contact zone: developing critical intercultural 'teacherhood' in kindergarten teacher education*. *Globalisation, Societies and Education*, 14(1), 110-126.
- Leeman, Y., & Ledoux, G. (2005). *Teachers on intercultural education*. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11(6), 575-589.
- Maroukis, T. (2011). *Illegal Migration in Greece: Realism, Respect, and "Smart" Deportations in: Syrri, D. (ed.) Co existing with Immigration*. Thessaloniki, Ianos, pp. 42-50.
- Miller, A., Hess, J. M., Bybee, D., & Goodkind, J. R. (2018). *Understanding the mental health consequences of family separation for refugees: Implications for policy and practice*. *American journal of orthopsychiatry*, 88(1), 26.
- Mills, J. R. (1984). *Addressing the separate-but-equal predicament in teacher preparation: A case study*. *Journal of Teacher Education*, 35(6), 18-23.
- Njoroge, W., Benton, T., Lewis, M.L. and Njoroge, N.M. (2009). *What Are Infants Learning about Race? A Look at a Sample of Infants from Multiple Racial Groups*. *Infant Mental Health Journal*, 30, 549-567.

- Patterson, M.M. and Bigler, R.S. (2006). *Preschool Children's Attention to Environmental Messages about Groups: Social Categorization and the Origins of Intergroup Bias*. *Child Development*, 77, 847-860.
- Róg, T. (2015). *INTERCULTURAL EDUCATION AT A PRE-SCHOOL LEVEL IN THE CONTEXT OF POLISH KINDERGARTEN CURRICULUM CHANGES*. *Journal of Linguistic Intercultural Education*, 8.
- Romney, P. (2008). *Consulting for Diversity and Social Justice: Challenges and Rewards*. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 60, 139-156
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2011). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. sage.
- Salgur, S. A. (2013). *The importance of the teacher in intercultural education*. *International Journal of Global Education (IJGE) ISSN: 2146-9296*, 2(1).
- Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (2007). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class and gender*. Wiley.
- Stavenhagen, R. (2008). *Building intercultural citizenship through education: A human rights approach*. *European Journal of Education*, 43(2), 161-179.
- Tsioumis, K., & Sevgi, C. (2016). *Minority parents' opinions in Thrace about the collaboration between school and family in the minority school*. In *International Conference of International Association of Intercultural Education, Budapest 2016*. Aristotle University of Thessaloniki.
- Vižintin, M. A. (2018). *Developing intercultural education*. *Dve domovini*, (47).
- Yanık, C. (2013). *Dünyada ve Türkiye'de çokkültürlülük*. Sentez Yayıncılık.
- Yılmaz, F. (2016). *Multiculturalism and multicultural education: A case study of teacher candidates' perceptions*. *Cogent Education*, 3(1), 1172394.

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Ασίκη, Ε. (2019). *Η διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των προϊσταμένων των νηπιαγωγείων ως παράγοντας υλοποίησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο: οι απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής*.
- Γαλάνης, Π. (2018). *Ανάλυση δεδομένων στην ποιοτική έρευνα Θεματική ανάλυση*. *Archives of Hellenic Medicine/Arheia Ellenikes Iatrikes*, 35(3).
- Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. Tyroceneter. Πάτρα.
- Καμουτσή, Α. (2020). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και νέες τεχνολογίες*.

- Καμτσή, Γ. (2022). *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα ως πρακτική ένταξης προσφύγων και μεταναστών στο ελληνικό νηπιαγωγείο.*
- Κετσετζοπούλου, Μ., Κικίλιας, Η., Μουρίκη, Α., Παπαπέτρου, Γ., Τζωρτζοπούλου, Φρονίμου, Ε. (2007). *Το κοινωνικό πορτραίτο της Ελλάδας 2006.* Αθήνα: Εκδόσεις : ΕΚΚΕ.
- Κεφαλάκη, Μ. (2020). *Σχεδιασμός, ανάπτυξη και αξιολόγηση προγράμματος Θεατρικού Παιχνιδιού για την προώθηση των αρχών της διαπολιτισμικότητας στις εκδηλώσεις εορτασμού των εθνικών και θρησκευτικών επετείων στο Δημοτικό Σχολείο (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Κρήτης. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης).*
- Κολώνια, Γ. (2015). *Jean Jacques Rousseau\νηΜεταβάσεις: από την Κοινωνική Ανισότητα στο Κοινωνικό Συμβόλαιο.*
- Κυπριανού, Δ. (2011). *Παιδιά Μεταναστών Σε Ελλάδα Και Κύπρο.* Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Μαρινάκη, Μ. (2019). *Προσφυγική κρίση και διαπολιτισμική εκπαίδευση: κριτική ανάλυση της εκπαιδευτικής διαχείρισης της προσφυγικής κρίσης στην Ελλάδα.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Μουρούτσος, Ι. (2020). *Μετανάστευση, Πρόσφυγες και Ανθρώπινα Δικαιώματα. HAPS Policy Briefs Series, 1(2), 241-248.*
- Μουσιδίου, Φ. (2018). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και εκπαιδευτικό δράμα.*
- Νικολάου, Γ. (2011). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο.* Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Σαραμουρτσή, Ε., Ζαφείρη, Μ., & Πλιόγκου, Β. (2020). *Σtereότυπα φύλου στο παιχνίδι των παιδιών, υπέρ-κοινωνική και επιθετική συμπεριφορά στην τάξη του νηπιαγωγείου: Η στάση των νηπιαγωγών. Universal Journal of Educational Research, 8(12A), 7992-8009.*
- Σταμάτης Π., & Κρασοπούλου, Α. (2012, Οκτώβριος). *Επικοινωνία νηπιαγωγείου και οικογένειας: διερευνώντας απόψεις γονέων σε νηπιαγωγεία της Ρόδου.* Στο: Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012, Αθήνα
- Τσαπώνης, Ε. (2020). *Η αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης και του θεατρικού παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο ως διδακτικών εργαλείων για την καλλιέργεια και την ανάπτυξη θετικών μορφών συμπεριφοράς των μαθητών απέναντι σε φαινόμενα ρατσισμού και ξενοφοβίας.*
- Φιλιππίδου, Δ. (2022). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Παραμύθι στο Νηπιαγωγείο.*

Χατζηδάκη, Α. (2006, Μάιος). *Η συμμετοχή μεταναστών γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους: οι αντιλήψεις των δασκάλων και οι πρακτικές των γονέων*. Στο: Κ. Ντίνας & Α. Χατζηπαναγιωτίδη (Επιμ.), Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου: Η Ελληνική Γλώσσα ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Έρευνα, διδασκαλία και εκμάθησή της (σελ. 732-745). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Διαδικτυακές πηγές

Euronews. (2016). *Are refugees bringing diseases to Europe?* Ανακτήθηκε από: <http://www.euronews.com/2016/10/20/are-refugees-bringing-diseases-to-europe>

Scientific Committee to assist the work of the Committee of Support of Refugee Children. (2016). *Educational Actions for refugee children*. Athens: Ministry of Education. Ανακτήθηκε από: https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/Epistimoniki_Epitropi_ProsfygonFu_pdate.pdf

Μιχελακάκη, Θ. & Φονιά, Ε. (2015). *Η εμπλοκή αλλοδαπών γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιστήμες Αγωγής (Θεματικό Τεύχος: Κοινωνιογλωσσολογικές και διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στην πολιτισμική ετερότητα στο σχολείο)*, 267-282. Ανακτήθηκε από: <https://www.researchgate.net/publication/326176844>

Μπέση, Μ. (2015). *Μετανάστες γονείς και ετερότητα στο νηπιαγωγείο. Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, 2, 63-82. Ανακτήθηκε από: <https://www.researchgate.net/publication/3385173017>

Πλέσσα, Μ(2019). << *ΙΣΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΕΥΚΑΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΣΤΑΘΜΙΣΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Η ΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΚΑΙ Η ΚΡΙΤΙΚΗ ΤΗΣ*>>. Ανακτήθηκε από: <https://thesafiablog.com/2019/01/29/plessa-opinion/>

Παράρτημα I

Σχέδιο Συνέντευξης

Καλησπέρα, ονομάζομαι Φάλια Ελένη και εκπονώ την πτυχιακή μου εργασία στο πλαίσιο των προπτυχιακών μου σπουδών στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών με τίτλο «Μετανάστες – Πρόσφυγες: Η ένταξη των παιδιών στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον, το δικαίωμα τους στην εκπαίδευση και ο ρόλος του/της νηπιαγωγού» για το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Η έρευνα που διεξάγω έχει σκοπό να ακουστούν οι απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με την ένταξη παιδιών μεταναστών – προσφύγων στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον, να καταγραφεί ο ρόλος που θα πρέπει να έχει ο/η νηπιαγωγός, καθώς και κάποιες προσωπικές τους απόψεις πάνω στο θέμα. Έτσι λοιπόν θα ήθελα να μου απαντήσετε στις παρακάτω ερωτήσεις ελεύθερα και να μου εκφράσετε την άποψη σας. Τα προσωπικά σας στοιχεία δεν θα αποκαλυφθούν, καθώς θα χρησιμοποιηθούν μόνο για την διεξαγωγή της έρευνας.

Δημογραφικά στοιχεία:

Φύλο:

Ηλικία:

Επίπεδο Σπουδών:

Τύπος σχολικής μονάδας:

Χρόνια προυπηρεσίας:

1. Θεωρείτε πως τα παιδιά των μεταναστών – προσφύγων πρέπει να έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση;
2. Στην τάξη σας είχατε ποτέ παιδιά μεταναστών – προσφύγων;
3. Ποια είναι η άποψη σας σχετικά με το πώς τα παιδιά αυτά μπορούν να ενταχθούν τόσο στο σχολικό, όσο και στο κοινωνικό περιβάλλον;

4. Πώς θα προσπαθούσατε εσείς να τα εντάξετε μέσα σε αυτά τα περιβάλλοντα και ποιες πιθανές δυσκολίες θεωρείτε πως θα συναντήσετε;
5. Ποιος θεωρείτε πως πρέπει να είναι ο ρόλος του/της νηπιαγωγού στην ένταξη των παιδιών αυτών;
6. Το αναλυτικό πρόγραμμα μπορεί να βοηθήσει στην ένταξη των παιδιών μεταναστών – προσφύγων στο σχολικό περιβάλλον; Πώς;
7. Θεωρείτε πως θα πρέπει να υπάρχει ειδικός εκπαιδευτικός με συγκεκριμένες γνώσεις για αυτά τα παιδιά ως βοηθητικό όργανο; Αν ναι, γιατί;
8. Εάν προέκυπτε κάποιο πρόβλημα μεταξύ των παιδιών αυτών και των γηγενών συμμαθητών/συμμαθητριών τους πως θα το αντιμετωπίζατε;
9. Ποιος θεωρείτε πως πρέπει να είναι ο ρόλος των γονέων των μεταναστών – προσφύγων; Θα πρέπει να συνεργάζονται με το σχολικό περιβάλλον;
10. Αν το παιδί σας έκανε παρέα με κάποια παιδιά μεταναστών –προσφύγων, ποιά θα ήταν η αντίδραση σας;
11. Θεωρείτε πως πρέπει να λάβετε υπόψη σας τα ήθη και τα έθιμα των χωρών καταγωγής αυτών των παιδιών, καθώς και τις θρησκευτικές και πολιτικές τους πεποιθήσεις;
12. Νιώθετε έτοιμοι να δουλέψετε με μαθητές/μαθήτριες από άλλες χώρες;

Παράρτημα II

Δείγμα Συνέντευξης

Συνέντευξη 1:

Νηπιαγωγός 1:

Συνολικός χρόνος συνέντευξης: 12 λεπτά

Δημογραφικά στοιχεία

Φύλο: Γυναίκα

Ηλικία: 34

Επίπεδο Σπουδών: Π.Ε. και Μεταπτυχιακό

Τύπος σχολικής μονάδας: Ιδιωτικό

Χρόνια προϋπηρεσίας: 7

1. Θεωρείτε πως τα παιδιά των Μεταναστών – Προσφύγων πρέπει να έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση;

Σ1: Μμ ναι, γιατί εξάλλου πώς μιλάμε για εκπαίδευση όλων; Εννοώ πώς γενικά λέμε πώς είναι δικαίωμα όλων η εκπαίδευση, οπότε γιατί αυτών των παιδιών να μην είναι δικαίωμα τους;

2. Στην τάξη σας είχατε ποτέ παιδιά Μεταναστών – Προσφύγων;

Σ1: Όχι ποτέ! Αλλά εργάζομαι σε Ιδιωτικό σχολείο, οπότε ίσως αν εργαζόμουν σε Δημόσιο σχολείο να είχα πετύχει κάποιο παιδί μεταναστών ή προσφύγων.

3. Ποια είναι η άποψη σας σχετικά με το πώς τα παιδιά αυτά μπορούν να ενταχθούν τόσο στο σχολικό, όσο και στο κοινωνικό περιβάλλον;

Σ1: Εμ νομίζω πώς είναι πολύ σημαντικό το να νοιώσουν οικεία τα παιδιά , να νιώσουν ότι μπορούν να ακουστούν οι απόψεις τους , ο εκπαιδευτικός να δίνει σημασία στα βιώματα τους. Και είναι πολύ σημαντικό πιστεύω να έχει πολύ καλές σχέσεις με τους γονείς. Πολύ καλές σχέσεις εννοώ να υπάρχει

επικοινωνία, να γνωρίζει ουσιαστικά τα ενδιαφέροντα , την κουλτούρα, τον πολιτισμό της οικογένειας και του παιδιού για να νιώθει οικεία το παιδί. Αυτό.

4. Πώς θα προσπαθούσατε εσείς να τα εντάξετε σε αυτά τα περιβάλλοντα και ποιες θα ήταν οι πιθανές δυσκολίες που θεωρείτε πώς θα συναντούσατε εσείς σε περίπτωση που είχατε κάποιο τέτοιο παιδί στη τάξη σας;

Σ1: Εμ νομίζω ότι η μεγαλύτερη δυσκολία είναι η γλώσσα , αν το παιδί δηλαδή μπορεί να μιλήσει Ελληνικά, αλλά παρ'όλα αυτά γενικά είμαι υπέρμαχος της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής. Να μπορούν δηλαδή τα παιδιά να εργάζονται πάνω σε διαφορετικά κομμάτια να το θέσω έτσι με βάση τις ικανότητες τους και πιστεύω πώς είναι μια θεωρία η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί όταν έχουμε παιδιά μεταναστών και προσφύγων στην τάξη μας γι' αυτόν ακριβώς το λόγο. Ότι θα μπορούν δηλαδή να κάνουν πράγματα ανεξαρτήτως αν γνωρίζουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής ή όχι. Και μετά υπάρχουν διάφορα πράγματα που θα μπορούσαμε να κάνουμε, όπως η μουσειακή εκπαίδευση βοηθάει πάρα πολύ στο να προσεγγίσουμε για παράδειγμα μουσεία, πίνακες, διάφορα εκθέματα. Στο να νιώσουν τα παιδιά, ότι ταυτίζονται με τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Αυτά.

Ε: Κάποιο μάθημα θα μπορούσε να βοηθήσει περισσότερο ή όλα θα μπορούσαν να βοηθήσουν εξίσου;

Σ1: Κάποιο μάθημα ε; Ίσως να βοηθάει περισσότερο η ΤΠΕ, γιατί μπορείς να βοηθήσεις για παράδειγμα τη λειτουργία που είναι το μικρόφωνο στο GOOGLE, που χρησιμοποιείς το μικρόφωνο και μιλάς, αναγνωρίζει τη γλώσσα και μεταφράζει μετά στη δική σου π.χ. στα ελληνικά . Οπότε θα μπορεί ένα παιδί που δεν γνωρίζει την ελληνική να επικοινωνήσει έτσι με τη δασκάλα και με τους συμμαθητές του. Ίσως μετά και η ιστορία , η οποία αν δεν κάνω λάθος έχει προστεθεί στο ΔΕΠΠΣ του 2014 , αλλά νομίζω ότι είναι λίγο δύσκολη η προσέγγιση της. Δηλαδή θα πρέπει να την προσεγγίσουμε πολύ γενικά και να την βαφτίσουμε κάπως στη δική μας ιστορία με την ιστορία της χώρας προέλευσης του παιδιού. Ότι φυσικά ξέρει από την ιστορία τους, εννοώ πολύ γενικά πράγματα. Αυτό.

5. Ποιος θεωρείτε πώς πρέπει να είναι ο ρόλος του/της νηπιαγωγού στην ένταξη των παιδιών ατόν; Γενικά. Ο ρόλος απέναντι σε αυτά τα παιδιά.

Σ1: Νομίζω θα αναφέρω πάλι τα ίδια, ότι είναι πολύ σημαντικό να κάνει τα παιδιά να νιώσουν άνετα. Όπως είπα να δίνει έμφαση στα βιώματα τους, να τους δίνει τις ευκαιρίες και να παίρνουν πρωτοβουλίες και για να αλληλεπιδρούν μαζί τους και με τους υπόλοιπους μαθητές. Αν έχω καταλάβει σωστά την ερώτηση.

6. Το αναλυτικό πρόγραμμα μπορεί να βοηθήσει στην ένταξη των παιδιών μεταναστών – προσφύγων στο σχολικό περιβάλλον; Πώς;

Σ1: Αν δεν κάνω λάθος το Αναλυτικό Πρόγραμμα αναφέρει τη διαφοροποιημένη πρακτική, αλλά θα ξανά αναφέρω ότι νομίζω ότι είναι πιο ανοιχτό στους μετανάστες – πρόσφυγες το ΔΕΠΠΣ του 2011 και του 2014. Στου 2003 δεν γίνεται καμία αναφορά αν δεν κάνω λάθος, απλά από εκεί και πέρα είναι πιστεύω πώς θα το χρησιμοποιήσει το Αναλυτικό πρόγραμμα ο/η κάθε νηπιαγωγός. Δηλαδή ότι ναι μεν σου δίνει μια γραμμή, αλλά από εκεί και πέρα είναι ένα εργαλείο να το θέσω έτσι στα χέρια του κάθε εκπαιδευτικού. Είναι στο χέρι μας το πώς θα το χρησιμοποιήσουμε.

7. Θεωρείτε πώς θα πρέπει να υπάρχει ειδικός εκπαιδευτικός με συγκεκριμένες γνώσεις για αυτά τα παιδιά ως βοηθητικό όργανο; Αν ναι, γιατί;

Σ1: Νομίζω ότι δεν θα έπρεπε να υπάρχει ειδικός εκπαιδευτικός με την έννοια ότι για παράδειγμα στα άτομα με ειδικές ανάγκες λέμε τους ειδικούς κάτι το οποίο καλώς ή κακώς έχω την αίσθηση ότι δημιουργεί κάποιους διαχωρισμούς. Ότι καμιά φορά στιγματίζει και το άλλο παιδί χωρίς να υπάρχει λόγος, οπότε θα έλεγα πώς δεν χρειάζεται να υπάρχει κάποιος ειδικός εκπαιδευτικός. Ίσως όμως θα έπρεπε να υπάρχει κάποιος εκπαιδευτικός με συγκεκριμένες γνώσεις, για παράδειγμα ίσως με κάποιο σεμινάριο ή να έχει εμβαθύνει περισσότερο σε κάποια πράγματα. Αλλά αν με ρωτάτε για παράδειγμα αν πρέπει να διορίζεται κάποιος συγκεκριμένος, ξεχωριστός εκπαιδευτικός μέσα στο τμήμα θα έλεγα όχι.

8. Εάν προέκυπτε κάποιο πρόβλημα μεταξύ των παιδιών αυτών και των γηγενών συμμαθητών τους στην τάξη σας γινόταν κάποιο περιστατικό μελλοντικά φυσικά, πώς θα το αντιμετωπίζατε;

Σ1: Νομίζω είναι ανάλογα και το πρόβλημα που θα προέκυπτε για αρχή δηλαδή θα προσπαθούσα να το συζητήσω και με τη μια μερία παιδιών, αλλά και με των υπόλοιπων παιδιών για να δω τι μου φαίνεται πιο λογικό να το θέσω έτσι. Να

δω δηλαδή τι έχει συμβεί και μπορεί από τη μια πλευρά να έφταιγαν τα παιδιά που είναι «ντόπια» ή μπορεί να έφταιγαν και τα άλλα παιδιά. Δεν γνωρίζω, θα πρέπει να μάθω τι έχει συμβεί για να δω πώς θα το διαχειριστώ, αλλά παρ'όλα αυτά το καλύτερο που μπορώ να κάνω είναι μην πάρω μέρος εννοείται. Απλά να δω τι φταίει και «ποιος φταίει», ώστε να το συζητήσω και να το λύσουμε από κοινού.

E: Το εννοώ από την άποψη ότι εάν τα παιδιά τα «ντόπια» όπως είπατε και εσείς «κοροΐδευαν» τα παιδιά τα ξένα, εσείς πώς θα το αντιμετωπίζατε αυτό;

Σ1: Νομίζω ότι πρώτα θα προσπαθούσα να το συζητήσω με τα παιδιά ή θα προσπαθούσα να το προσεγγίσω το θέμα με κάποιο παραμύθι, με κάποιο επιδεικτική ταινία που θα είναι σχετική πάνω στο θέμα να το θέσω έτσι. Αλλιώς ένας πολύ καλός τρόπος θα ήταν να κανόνιζα μια συνάντηση με τους γονείς, γιατί καλώς ή κακώς κάποια πράγματα ξεκινάνε και από την οικογένεια. Δεν είναι μόνο το σχολείο δηλαδή. Συνάντηση με τους γονείς εννοώ με όλους τους γονείς. Να υπήρχε κάτι σε μια μορφή σεμιναρίου, σαν συζήτηση κάτι δηλαδή που θα βοηθούσε όλους τους γονείς. Και μετά εννοείται πώς θα μεταφερόταν και στα παιδιά.

9. Ποιος θεωρείτε πώς πρέπει να είναι ο ρόλος των γονέων των μεταναστών – προσφύγων; Θα πρέπει να συνεργάζονται με το σχολικό περιβάλλον;

Σ1: Οι γονείς γενικά;

E: Οι γονείς των συγκεκριμένων γονιών, αν δηλαδή θα πρέπει να συνεργάζονται με το σχολικό περιβάλλον;

Σ1: Στην προηγούμενη ερώτηση εννοούσα σαν συνεδρίαση όλων των γονέων ανεξαρτήτως αν το παιδί τους είναι μετανάστης ή πρόσφυγας. Σχετικά με αυτό που με ρωτάτε τώρα πάντως νομίζω ότι πρέπει να συνεργάζονται και οι γονείς με τους εκπαιδευτικούς, γιατί όπως είχα πει και στις προηγούμενες ερωτήσεις που μου κάνατε ότι με το να συνεργάζονται και να υπάρχει μια καλή επικοινωνία και μια καλή σχέση να ξέρει ο εκπαιδευτικός το τι βασανίζει την οικογένεια, το τι πολιτισμό και κουλτούρα έχουν. Ποιες είναι οι συνήθειες τους, ποιά είναι τα βιώματα των παιδιών και των ίδιων, ποια θέματα για παράδειγμα δεν θα μπορούσε να θίξει. Θέλω να πω πώς εάν ένα παιδί είναι Μουσουλμάνος

κάνουμε κάτι στο σχολείο με μαγειρική δεν θα του δώσεις να φάει κρέας θέλω να πω, καταλάβατε πώς το εννοώ;

E: Ναι ναι, καταλαβαίνω.

Σ1: Πώς δηλαδή θα πρέπει να γνωρίζουμε τι και πώς, ώστε να ξέρουμε πώς να συμπεριφερθούμε .

10. Αν το παιδί σας έκανε παρέα με κάποια παιδιά μεταναστών – προσφύγων, ποια θα ήταν η αντίδραση σας;

Σ1: Δεν θα με ενοχλούσε καθόλου και δεν βρίσκω και τον λόγο να με ενοχλεί.

11. Θεωρείτε πώς πρέπει να λάβετε υπόψη σας τα ήθη και τα έθιμα των χωρών καταγωγής αυτών των παιδιών, καθώς και τις θρησκευτικές και πολιτικές τους πεποιθήσεις.

Σ1: Ναι, γιατί όπως θέλω και εγώ να σέβονται ότι είμαι Χριστιανή Ορθόδοξη έτσι και εγώ θα πρέπει να σεβαστώ τη δική τους. Και όχι μόνο εγώ εφόσον ένα παιδί έχει άλλη θρησκεία και άλλη καταγωγή θα έπρεπε για εμένα να προσπαθήσω να το εντάξω αυτό στην εκπαιδευτική διαδικασία. Δηλαδή να συζητήσουμε, να μάθουμε ότι υπάρχουν άνθρωποι διαφορετικών πολιτισμών, θρησκείων να το θέσω έτσι. Και όχι μόνο να μάθουμε, αλλά και να δούμε τι κοινά έχουμε, τι διαφορές έχουμε. Αυτό.

12. Νιώθετε έτοιμη να δουλέψετε με μαθητές από άλλες χώρες.

Σ1: Δεν ξέρω αν είμαι έτοιμη, γιατί είναι πολύ δύσκολο η αλήθεια είναι. Αλλά είναι κάτι που θα ήθελα να το κάνω, δηλαδή είναι κάτι το οποίο πιστεύω πώς θα με βοηθούσε να εξελιχθώ όχι μόνο σαν εκπαιδευτικός, αλλά και σαν άνθρωπος. Γιατί καλώς ή κακώς μαθαίνεις πάρα πολλά πράγματα με το να έρχεσαι σε τριβή με «ξένους ανθρώπους» με άτομα δηλαδή που έχουν διαφορετική κουλτούρα. Τώρα άμα τύχει ελπίζω να πάει καλά. Αυτό.