



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΙΣΜΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΤΟΠΙΚΗ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗ

Πολιτικές κοινωνικής ενσωμάτωσης μέσω της εκπαίδευσης: Η περίπτωση της διαπολιτισμικής προσχολικής εκπαίδευσης μεταναστών στην Ελλάδα.

Διερεύνηση απόψεων των νηπιαγωγών σχετικά με το εργαστήριο δεξιοτήτων «Ενδιαφέρομαι & ενεργώ-Κοινωνική Συναίσθηση & Ευθύνη»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Φοιτήτρια: ΑΝΑΓΝΩΣΤΟΠΟΥΛΟΥ ΑΔΑΜΑΝΤΙΑ-ΣΟΦΙΑ

Καλαμάτα

Μάρτιος 2023

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΙΣΜΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΤΟΠΙΚΗ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗ

Πολιτικές κοινωνικής ενσωμάτωσης μέσω της εκπαίδευσης: Η περίπτωση της διαπολιτισμικής προσχολικής εκπαίδευσης μεταναστών στην Ελλάδα.

Διερεύνηση απόψεων των νηπιαγωγών σχετικά με το εργαστήριο δεξιοτήτων «Ενδιαφέρομαι & ενεργώ-Κοινωνική Συναίσθηση & Ευθύνη»

Φοιτήτρια: ΑΝΑΓΝΩΣΤΟΠΟΥΛΟΥ ΑΔΑΜΑΝΤΙΑ-ΣΟΦΙΑ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Επιβλέπουσα: Ευγενία Μπιτσάνη

Εγκρίθηκε από την τριμελή επιτροπή αξιολόγησης την

Ευγενία Μπιτσάνη, επιβλέπουσα καθηγήτρια

Θεόδωρος Τσέκος, μέλος

Αθανασία Τριανταφυλλοπούλου, μέλος

Καλαμάτα

Μάρτιος 2023



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ**
UNIVERSITY *of the* PELOPONNESE

School of Management (Kalamata)

Department of Business and Organization Administration

**POSTGRADUATE PROGRAM MSc-MPA: PUBLIC ADMINISTRATION and LOCAL
GOVERNMENT**

**Social integration policies through education: The case of
intercultural pre-school education for immigrants in Greece.**

**Investigating Kindergarten Teachers' Views on the "Interest & Act-Social
Awareness & Responsibility" Skills Workshop**

Student: Anagnostopoulou Adamantia-Sophia

Kalamata

March, 2023

Ευχαριστίες

Η παρούσα εργασία είναι αφιερωμένη στους γονείς μου στους οποίους οφείλω αυτό που είμαι σήμερα και στην μονάκριβη κορούλα μου. Χωρίς εσάς όλα θα ήταν διαφορετικά... Σας ευχαριστώ που υπάρχουνε στη ζωή μου!

Περίληψη

Το μεταναστευτικό φαινόμενο που έχει κάνει πολύ έντονη την παρουσία του ειδικά τα τελευταία χρόνια οδήγησε την Ευρωπαϊκή Ένωση να δηλώσει την υποχρέωση των κρατών-μελών της να διασφαλίσουν την κοινωνική συνοχή τους μέσω της αποτελεσματικής ένταξης των μεταναστών και των προσφύγων στους κόλπους των κοινωνιών τους. Ιδιαίτερα σημαντικό στάδιο στη διαδικασία αυτή αποτελεί η ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η προσχολική εκπαίδευση θεωρείται κομβικής σημασίας, δεδομένου ότι οι ικανότητες που αποκτώνται στην ηλικία αυτή αλλά και οι θετικές μαθησιακές εμπειρίες που αποκομίζουν οδηγεί τα παιδιά, ειδικά αυτά των μεταναστών/προσφύγων να αποκτήσουν μια θετική αυτοεικόνα και να μειωθούν τα φαινόμενα σχολικής διαρροής. Το μοντέλο εκπαίδευσης που θεωρείται αποτελεσματικό για να επιτευχθεί ο στόχος αυτός είναι το διαπολιτισμικό που καλλιεργεί τον σεβασμό στην ετερότητα, την αλληλοαποδοχή και την ενσυναίσθηση, ενώ η παιδαγωγική που πρέπει να ακολουθείται είναι η διαφοροποιημένη ολιστική που σέβεται και αξιοποιεί στη διδασκαλία το πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο των μεταναστών προς όφελος τόσο των ίδιων όσο και των γηγενών μαθητών. Υποστηρικτικά προς αυτή την κατεύθυνση λειτουργούν τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων που πραγματοποιούνται στα ελληνικά νηπιαγωγεία και αφορούν τη σχέση του παιδιού με τον εαυτό του και την κοινωνία. Στην παρούσα εργασία λοιπόν, αφού έγινε αναφορά στις θέσεις της Ε.Ε. σχετικά με την κοινωνική ενσωμάτωση των μεταναστών μέσω της εκπαίδευσης και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα, διερευνήθηκαν οι απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με το εργαστήριο δεξιοτήτων «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ- Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη». Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο εκπαιδευτικός κλάδος των νηπιαγωγών αντιμετώπισε με προοδευτική αντίληψη και πλουραλιστικό πνεύμα αντιλήψεις περί πολιτισμικής αλλοίωσης και υποβάθμισης των ελληνικών νηπιαγωγείων εξ αιτίας της συμμετοχής μεταναστών και προσφύγων μαθητών, κάτι που αποδεικνύει την θετική προσέγγιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από μέρους των νηπιαγωγών. Η συνεργασία δε οικογένειας και σχολείου κρίθηκε καταλυτική για την εξέλιξη της ψυχικής υγείας των μαθητών.

Λέξεις-κλειδιά: Κοινωνική ενσωμάτωση μεταναστών, διαπολιτισμική προσχολική εκπαίδευση, ευρωπαϊκή πολιτική ενταξιακής εκπαίδευσης, ικανότητες 21ου αιώνα, διαφοροποιημένη παιδαγωγική

Abstract

The immigration phenomenon that has made its presence very strong especially in recent years has led the European Union to declare the obligation of its member states to ensure their social cohesion through the effective integration of immigrants and refugees into their societies. A particularly important stage in this process is their inclusion in the educational system. Pre-school education is considered of key importance, given that the skills acquired at this age as well as the positive learning experiences they gain lead children, especially those of immigrants/refugees to acquire a positive self-image and reduce school dropout phenomena. The education model that is considered effective in order to achieve this goal is the intercultural one that cultivates respect for otherness, mutual acceptance and empathy, while the pedagogy that must be followed is the differentiated holistic one that respects and makes use of the cultural and linguistic background in teaching of immigrants for the benefit of both the same and native students. The Skills Workshops that take place in Greek kindergartens and concern the child's relationship with himself and society work as support in this direction. Therefore, in this work, after reference was made to the positions of the E.E. regarding the social integration of immigrants through education and intercultural education in Greece, kindergarten teachers' views on the skills workshop "I am interested and active - Social Awareness and Responsibility" were investigated. The results showed that the educational branch of kindergartens faced with a progressive perception and a pluralistic spirit perceptions of cultural alteration and degradation of Greek kindergartens due to the participation of immigrant and refugee students, which proves the positive approach of intercultural education by kindergarten teachers. The cooperation between family and school was considered to be a catalyst for the development of the students' mental health.

Keywords: Social integration of immigrants, intercultural preschool education, European inclusive education policy, 21st century skills, differentiated pedagogy.

Πίνακας περιεχομένων

Ευχαριστίες.....	4
Περίληψη	5
Abstract	6
Πίνακας περιεχομένων.....	7
Συνοτομογραφίες.....	9
Εισαγωγή.....	11
Κεφάλαιο 1 ^ο : Πολιτικές αντιμετώπισης του «ξένου».....	14
Κεφάλαιο 2 ^ο : Κοινωνική ενσωμάτωση μέσω της εκπαίδευσης	16
2.1. Η εκπαίδευση ως θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα	16
2.2. Η σημασία της προσχολικής εκπαίδευσης.....	16
2.3. Κοινωνική ενσωμάτωση μεταναστών μέσω της εκπαίδευσης	22
2.3.1. Η θέση της Ε.Ε.	22
2.3.2. Τα οφέλη της προσχολικής εκπαίδευσης στην κοινωνική ενσωμάτωση των μεταναστών.....	27
2.3.2.1. Το Πρόγραμμα για την Προώθηση της Προσωπικής και Κοινωνικής Ανάπτυξης 29	
2.3.2.2. Ικανότητες 21 ^{ου} αιώνα.....	36
2.4.2.3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.....	38
2.4.2.4. Διαφοροποιημένη παιδαγωγική και ολιστική προσέγγιση.....	41
2.5 Εκπαιδευτικά μοντέλα	44
2.5.1 Αφομοιωτικό μοντέλο.....	44
2.5.2 Ενσωματωτικό μοντέλο.....	45
2.5.3 Πολυπολιτισμικό μοντέλο	46
2.5.4 Αντιρατσιστικό μοντέλο	47
2.5.5 Διαπολιτισμικό μοντέλο.....	48
Κεφάλαιο 3 ^ο : Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.....	50
3.1 Στοχοθεσία και αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	50
3.2 Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών	52
3.3 Διαπολιτισμική προσχολική εκπαίδευση στην Ευρώπη και αλλού	54
3.4 Η ελληνική πραγματικότητα	58
3.4.1 Ισχύον νομικό πλαίσιο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	59
3.4.2 Ευρωπαϊκά προγράμματα υποστηρικτικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης 64	
3.4.3 Επιμορφώσεις εκπαιδευτικών	68

3.4.4	Αρμόδιες αρχές/φορείς	72
3.4.5	Φορείς μη τυπικής προσχολικής εκπαίδευσης μεταναστών/προσφύγων..	74
3.4.6	Συμπερασματικά	76
Κεφάλαιο 4 ^ο : Μεθοδολογία Έρευνας.....		81
Τεκμηρίωση της ανάγκης για έρευνα.....		81
Σκοπός της έρευνας.....		81
Ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις		81
Δείγμα και μέσα συλλογής δεδομένων		82
Επιλογή ερευνητικής μεθόδου		84
Κεφάλαιο 5 ^ο : Αποτελέσματα έρευνας		85
Κεφάλαιο 6 ^ο : Συμπεράσματα έρευνας & προτάσεις για μελλοντική έρευνα		95
Κεφάλαιο 7 ^ο : Γενικό συμπέρασμα και προτάσεις βελτίωσης		103
Βιβλιογραφία.....		105
Παράρτημα		113

Συντομογραφίες

Ε.Ε. : Ευρωπαϊκή Ένωση

Ε.Σ.Σ.Δ.: Ένωση Σοβιετικών Σοσιαλιστικών Δημοκρατιών

Δ.Ε.Π.Π.Σ. : Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών

Α΄θμια εκπαίδευση: Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Β΄θμια εκπαίδευση: Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Ν.Π.Ι.Δ.: Νομικό Πρόσωπο Ιδιωτικού Δικαίου

Ι.Π.Ο.Δ.Ε.: Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Ι.Ε.Π.: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Ε.ΣΥ.Π.: Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας

Α.Ε.Ι.: Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα

ΔΙ.Π.Ο.Δ.Ε.Ξ.Μ.Σ.: Διεύθυνση Παιδείας Ομογενών, Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Ξένων και Μειονοτικών Σχολείων

Δ.Υ.Ε.Π.: Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων

ΥΠ.Π.Ε.Θ.: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων

Σ.Ε.Π.: Συντονιστής Εκπαίδευσης Προσφύγων

Α.Τ.Σ.Π.Ε.Π.: Αυτοτελές Τμήμα Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης Προσφύγων

Τ.Υ.: Τάξεις Υποδοχής

Υ.ΠΑΙ.Θ.: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων

Κ.Π.Σ.: Κοινωνικό Πλαίσιο Στήριξης

Ε.Κ.Τ.: Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο

ΚΕ.Δ.Α.: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής

Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.: Επιχειρησιακό Πρόγραμμα για την Εκπαίδευση και την Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση

Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ.: Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων

Ζ.Ε.Π.: Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας

Α.Π.Σ.: Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

Μ.Ε.Ε.: Μονάδα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών

Ο.Τ.Α: Οργανισμός Τοπικής Αυτοδιοίκησης

Δ.Ο.Μ.: Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης

ΙΝ.ΕΠ.: Ινστιτούτο Επιμόρφωσης

Ε.Κ.Δ.Δ.Α.: Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης

Εισαγωγή

Μέχρι τις αρχές του 20ου αιώνα, η Ελλάδα αποτελούσε παραδοσιακά χώρα που έστελνε μετανάστες προς τις υπερπόντιες χώρες και, κατά τη μεταπολεμική περίοδο, προς τις χώρες της Δυτικής Ευρώπης για λόγους επιβίωσης κυρίως. Η κατάσταση άλλαξε στα τέλη της δεκαετίας του 1980 όταν η κατάρρευση των καθεστώτων του υπαρκτού σοσιαλισμού της Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης μετέτρεψε την χώρα μας σε χώρα υποδοχής μεταναστών από τα κράτη της πρώην Ε.Σ.Σ.Δ. -όπου υπήρχαν πολλοί ομογενείς- και τα γειτονικά βαλκανικά κράτη. Αρχικά υπήρχε μια αμηχανία στον τρόπο που θα αντιμετωπιζόνταν οι μετανάστες αυτοί, λόγω του ότι η Ελλάδα ποτέ ως τότε δεν είχε βρεθεί στη θέση να χρειαστεί να ενσωματώσει μεγάλες ομάδες μεταναστών, γρήγορα όμως έγιναν δεκτοί και βρήκαν τη θέση τους στην οικονομία της χώρας. Τα τελευταία χρόνια όμως, λόγω της συνεχούς εισροής μεταναστών και προσφύγων από χώρες της Ασίας (Πακιστάν, Μπαγκλαντές) και της Αφρικής και αιτούντων διεθνούς προστασίας (από Συρία, Αφγανιστάν, Ιράκ και πρόσφατα Ουκρανία), τίθεται ακόμα πιο επιτακτική η ανάγκη σχεδιασμού μιας πολιτικής που να ενσωματώνει τους μετανάστες αποτελεσματικά στο σώμα της ελληνικής κοινωνίας από την πρώτη στιγμή που καταφτάνουν στην Ελλάδα.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση, μέλος της οποίας αποτελεί η χώρα μας, αναγνωρίζοντας τις νέες συνθήκες που έχουν δημιουργηθεί με την παγκοσμιοποίηση και τα μεταναστευτικά ρεύματα στα κράτη-μέλη της, έχει προβεί σε πολλές ανακοινώσεις με τις οποίες οριοθετεί το πρόβλημα και προτείνει συγκεκριμένα Σχέδια Δράσης με σκοπό την αποτελεσματική διαχείριση του μεταναστευτικού πληθυσμού στους κόλπους της με τέτοιον τρόπο έτσι ώστε να είναι επωφελής και για τις κοινωνίες υποδοχής αλλά και για τους ίδιους τους μετανάστες. Τα Σχέδια αυτά ακολουθούν πάντα τις αρχές του Ευρωπαϊκού πυλώνα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ο οποίος περιλαμβάνει είκοσι αναφαίρετα δικαιώματα που έχει κάθε άνθρωπος ανεξάρτητα από καταγωγή, θρησκεία, φυλή, φύλο: η υλοποίηση αυτών των δικαιωμάτων οδηγούν σε μια βιώσιμη, δίκαιη και χωρίς αποκλεισμούς κοινωνική Ευρώπη. Ένα θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα λοιπόν, σύμφωνα με την Επιτροπή, αποτελεί η εκπαίδευση, ένα πεδίο που μπορεί και πρέπει να χρησιμοποιηθεί για την κοινωνική ενσωμάτωση των μεταναστών. Η προτεινόμενη από την Ε.Ε. προσέγγιση της εκπαίδευσης είναι η διαπολιτισμική με έμφαση στην διαφοροποιημένη παιδαγωγική που έχει σκοπό την μάθηση για όλους. Αυτό το μοντέλο εκπαίδευσης είναι το μοναδικό που μπορεί να καλλιεργήσει την κριτική σκέψη, τον σεβασμό στην διαφορετικότητα, την αλληλοαποδοχή και τη δημιουργική συνδιαλλαγή μεταξύ των μελών μια πολυπολιτισμικής κοινωνίας και κρίνεται απαραίτητο να εφαρμόζεται ήδη στην προσχολική αγωγή, κατά την οποία οι

μαθητές βρίσκονται σε εκείνη την κρίσιμη ηλικία που διαμορφώνεται η προσωπικότητά τους. Η προσχολική εκπαίδευση επομένως θεωρείται πιο αναγκαία από ποτέ αν λάβουμε υπόψη μας τις ιδιαίτερες απαιτήσεις της ζωής στον 21^ο αιώνα σε όλους τους τομείς της καθημερινότητας: πρέπει οι μαθητές, ιδιαίτερα οι μετανάστες/πρόσφυγες που βιώνουν συχνά τον σχολικό αποκλεισμό, να αποκτήσουν εκείνες τις ικανότητες/δεξιότητες που θα τους κάνουν μελλοντικά να κινούνται με ευελιξία και προσαρμοστικότητα και να ανταποκρίνονται με κριτικό και δημιουργικό τρόπο στις προκλήσεις του εκάστοτε περιβάλλοντος που βρίσκονται. Προς αυτήν την κατεύθυνση συντείνει, εκτός των άλλων εκπαιδευτικών μεθόδων που επιλέγει ο/η εκάστοτε νηπιαγωγός, η εφαρμογή του καινοτόμου εκπαιδευτικού προγράμματος των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων και πιο συγκεκριμένα του Εργαστηρίου «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ- Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη», το οποίο σχετίζεται πιο άμεσα με την ενταξιακή εκπαίδευση μεταναστών αφού περιλαμβάνει προγράμματα που αφορούν τα ανθρώπινα δικαιώματα, τον εθελοντισμό, τη διαμεσολάβηση τον αλληλοσεβασμό και τη διαφορετικότητα.

Στην παρούσα εργασία λοιπόν αρχικά παρουσιάζονται τα μοντέλα ένταξης των μεταναστών πολιτών στην κοινωνία υποδοχής και στην συνέχεια ο τρόπος με τον οποίο επιτυγχάνεται η κοινωνική τους ενσωμάτωση μέσω της εκπαίδευσης. Επισημαίνεται η κατοχύρωση του δικαιώματος της εκπαίδευσης ως θεμελιώδους για κάθε άνθρωπο και δίνεται έμφαση στην αξία της προσχολικής εκπαίδευσης γενικά αλλά και ειδικότερα στα οφέλη που προσφέρει στην προσωπική εξέλιξη και στην εξέλιξη της μαθησιακής πορείας των μεταναστών/προσφύγων μαθητών. Για αυτό το συγκεκριμένο ζήτημα παρατίθεται η τοποθέτηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης και οι συστάσεις της απέναντι στα ευρωπαϊκά κράτη για την απόκτηση εκ μέρους όλων των μαθητών των ικανοτήτων του 21^{ου} αιώνα, οι οποίες διαμορφώνουν τον νέο ρόλο του εκπαιδευτικού στη σύγχρονη κοινωνία και την εφαρμογή εκ μέρους του μιας νέας, διαφοροποιημένης και ολιστικής παιδαγωγικής που έχει ως στόχο την συμπερίληψη όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως καταγωγής, θρησκείας κτλ. Στη συνέχεια αναλύονται τα πέντε εκπαιδευτικά μοντέλα που υπάρχουν (αφομοιωτικό, ενσωματωτικό, πολυπολιτισμικό, αντιρατσιστικό και διαπολιτισμικό) και ακολουθεί διεξοδική ανάλυση της στοχοθεσίας και των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας που οφείλουν να έχουν οι εκπαιδευτικοί. Κατόπιν δίνονται παραδείγματα καλών πρακτικών διαπολιτισμικής προσχολικής εκπαίδευσης από διάφορες χώρες για να καταλήξουμε στην ελληνική πραγματικότητα, το ισχύον νομικό πλαίσιο, τους φορείς που είναι αρμόδιοι για την διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και τα ευρωπαϊκά προγράμματα που λειτουργούν υποστηρικτικά σε αυτήν.

Με βάση τα ευρήματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης προέκυψε το ερευνητικό ερώτημα της παρούσης, δηλαδή αν και σε ποιο βαθμό συμβάλλει το Εργαστήριο Δεξιοτήτων «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ- Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη» στην κοινωνική ενσωμάτωση των μεταναστών/προσφύγων μαθητών στο νηπιαγωγείο και την απόκτηση δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα. Προκειμένου να διερευνηθεί αυτό, πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα που είχε ως ερευνητικό εργαλείο τις ημιδομημένες συνεντεύξεις τυποποιημένης μορφής με δέκα ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, οι οποίες δόθηκαν σε δείγμα δέκα νηπιαγωγών που έπρεπε να καταθέσουν την εμπειρία τους από την εφαρμογή του προγράμματος. Κατά τη διάρκεια της έρευνας το βασικότερο εμπόδιο που έπρεπε να αντιμετωπιστεί ήταν το γεγονός ότι, επειδή το συγκεκριμένο πρόγραμμα έχει εφαρμοστεί πολύ πρόσφατα πιλοτικά στην χώρα μας, δεν το έχουν πραγματοποιήσει ακόμα όλοι οι νηπιαγωγοί, επομένως όσοι απάντησαν στο ερωτηματολόγιο ήταν, γυναίκες αναπληρώτριες ή μόνιμα διορισμένες σε δημόσια νηπιαγωγεία του νομού Βοιωτίας, Αχαΐας και Αττικής που κατά κύριο λόγο έχουν μικρή ή μέτρια προϋπηρεσία συνολικά, ενώ το ίδιο ισχύει και για την προϋπηρεσία τους σε μαθητές που βιώνουν εκπαιδευτικό/κοινωνικό αποκλεισμό. Έγινε προσπάθεια να αναζητηθεί νηπιαγωγός αρσενικού φύλου αλλά στάθηκε αδύνατον διότι αφενός είναι πολύ πιο περιορισμένος ο αριθμός τους στα νηπιαγωγεία και αφετέρου ο ένας και μοναδικός που βρέθηκε δεν είχε πραγματοποιήσει το συγκεκριμένο Εργαστήριο Δεξιοτήτων.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως σε γενικές γραμμές το Εργαστήριο Δεξιοτήτων προσφέρει κάποια οφέλη στους μετανάστες/πρόσφυγες μαθητές, όσον αφορά την ομαλή τους ένταξη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και την ελληνική κοινωνία, χωρίς αυτό να σημαίνει πως αρκεί από μόνο του αφού δρα υποστηρικτικά της βασικής παιδαγωγικής μεθόδου που επιλέγει ο νηπιαγωγός και πρέπει να λυθούν πρώτα κάποια προβλήματα που ταλανίζουν το ελληνικό νηπιαγωγείο και τους Έλληνες νηπιαγωγούς στην αποτελεσματική άσκηση του λειτουργήματός τους απέναντι σε όλους τους μαθητές τους.

Κεφάλαιο 1^ο: Πολιτικές αντιμετώπισης του «ξένου»

Η διεθνής μετανάστευση αποτελεί ένα διαχρονικό φαινόμενο, το οποίο όμως έχει πάρει μεγάλες διαστάσεις στη σύγχρονη κυρίως εποχή εξαιτίας της παγκοσμιοποίησης και των γενικότερων συνθηκών που συντείνουν στις μετακινήσεις είτε μεγάλων τμημάτων πληθυσμού, όπως είναι οι φυσικές καταστροφές, οι λιμοί, οι πόλεμοι, οι βίαιες συγκρούσεις μεταξύ ομάδων είτε μικρότερων ομάδων, όπως είναι η ανάγκη για οικογενειακή επανένωση, εκπαιδευτικοί λόγοι, λόγοι υγείας, εργασίας κτλ. Η χώρα μας αρχικά ήταν χώρα αποστολής μεταναστών κυρίως για οικονομικούς/βιοποριστικούς ρόλους εάν αναλογιστούμε τους Έλληνες που έφευγαν στο εξωτερικό για να «βρουν την τύχη» τους σε Αμερική, Γερμανία και Αυστραλία και για λόγους εκπαίδευσης (φοιτητές στο εξωτερικό). Μεγάλα διαδοχικά μεταναστευτικά ρεύματα έκαναν την εμφάνισή τους από τα τέλη της δεκαετίας του '80 -με την κατάρρευση των σοσιαλιστικών καθεστώτων στην Κεντρική και Ανατολική Ευρώπη- και άλλαξαν σταδιακά τη σύνθεση του ελληνικού πληθυσμού, οπότε από χώρα αποστολής εξελίχθηκε σε χώρα υποδοχής μεταναστών, ενώ τα τελευταία χρόνια λειτουργεί και σαν χώρα διέλευσης μεταναστών και προσφύγων που επιδιώκουν να μετακινηθούν σε άλλες χώρες της Ευρώπης.

Η μετανάστευση σαν φαινόμενο επηρεάζει βαθιά πολλές πτυχές του κοινωνικού, οικονομικού και πολιτιστικού γίνεσθαι της χώρας υποδοχής αλλά φυσικά επηρεάζει βαθιά και την ζωή και την προσωπικότητα των ίδιων των μεταναστών. Όταν έγινε αντιληπτό πόσο σημαντικό και πολύπλοκο είναι σαν φαινόμενο τότε τέθηκε το ζήτημα της διαχείρισής του, γεγονός που οδήγησε στην υιοθέτηση κάποιων μοντέλων και πολιτικών ένταξης. Τα κυρίαρχα μοντέλα ένταξης λοιπόν είναι τα ακόλουθα:

α) το αφομοιωτικό μοντέλο το οποίο δεν επιτρέπει την ύπαρξη της διαφορετικότητας και υποστηρίζει ότι οι κοινωνίες πρέπει να είναι πολιτισμικά ομοιογενείς. Για να συντηρηθεί η κοινωνική συνοχή μάλιστα πρέπει οι μετανάστες να απαρνηθούν την εθνική τους ταυτότητα και να υιοθετήσουν πλήρως την γλώσσα, τον πολιτισμό και τον τρόπο ζωής του γηγενούς πληθυσμού.

β) το πολυπολιτισμικό μοντέλο που αναγνωρίζει ότι στην κοινωνία υπάρχουν ομάδες με διαφορετική προέλευση και άρα ο μόνος τρόπος συνύπαρξής τους είναι η αποδοχή της διαφορετικότητας. Επομένως, η κρατική εξουσία πρέπει να παραμένει ουδέτερη και να εξασφαλίζει ότι κάθε ομάδα μπορεί να αναπτύξει τον δικό της πολιτισμικό χαρακτήρα. Το μοντέλο αυτό υιοθετήθηκε σε δύο βασικές διαφορετικές εκδοχές:

- το συντηρητικό/φιλελεύθερο μοντέλο που δέχεται την πολιτισμική διαφορετικότητα υπό την προϋπόθεση ότι τα άτομα συμπεριφέρονται ως καταναλωτές/καταναλώτριες στην οικονομία της αγοράς και ως πολίτες της χώρας
- το κοινωνικό μοντέλο που εμμένει στην αναγνώριση της πολιτισμικής διαφορετικότητας, η οποία πρέπει να διεκδικείται από τις κοινότητες των μεταναστών.

γ) το μοντέλο της κοινωνικής ένταξης που η Ευρώπη υιοθέτησε στο τέλος της δεκαετίας του 1990 ως έννοια και πολιτική που διαμορφώθηκε στο πλαίσιο του Συμβουλίου της Ευρώπης και της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ως κοινωνική ένταξη ορίζεται η διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας προσαρμογής των μεταναστών, των αιτούντων και δικαιούχων διεθνούς προστασίας καθώς και της κοινωνίας υποδοχής με στόχο τη δημιουργία κοινωνιών με ισχυρή συνοχή και την επίτευξη της συνύπαρξης με όρους ειρήνης και αλληλοκατανόησης.

Για το σκοπό αυτό, υιοθετήθηκε η διαπολιτισμική προσέγγιση, ως μέσο διαχείρισης της διαφορετικότητας, με τελικό στόχο:

- ✓ την κοινωνική συνοχή μέσω της εξασφάλισης ισότητας ευκαιριών για όλα τα μέλη της κοινωνίας, ανεξάρτητα από τη καταγωγή τους, το πολιτισμικό τους υπόβαθρο, το φύλο ή την κοινωνική τάξη τους
- ✓ την οικονομική ευρωστία
- ✓ την πολιτισμική αναγέννηση μέσω της γόνιμης ανταλλαγής και σύνθεσης μεταξύ των πολιτισμών της πλειονότητας και των μειονοτήτων (Εθνική Στρατηγική για την Ένταξη, 2019).

Κεφάλαιο 2^ο: Κοινωνική ενσωμάτωση μέσω της εκπαίδευσης

2.1. Η εκπαίδευση ως θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα

Η Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου που συντάχθηκε το 1948 κατά τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών περιλάμβανε ένα πλήθος δικαιωμάτων που τα συμβαλλόμενα μέλη αναγνώριζαν ως πανανθρώπινα και αναφαίρετα και μάλιστα στο άρθρο 26 γινόταν ξεχωριστή μνεία για το αγαθό της εκπαίδευσης (Ηνωμένα Έθνη, 1948). Λίγα χρόνια αργότερα η προστασία των δικαιωμάτων του παιδιού αποτέλεσε το βασικό αντικείμενο της Διακηρύξεως της Γενικής Συνελεύσεως των Ηνωμένων Εθνών (1959) και στη συνέχεια διαμορφώθηκε ειδική Σύμβαση για το συγκεκριμένο θέμα (1989) που υιοθετήθηκε ομόφωνα από πολλές χώρες, ανάμεσα στις οποίες συγκαταλέγεται και η Ελλάδα (Ν. 2101/1992) (Ρούκουνας, 1995). Στο άρθρο 22 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού προβάλλεται η ανάγκη που έχει ένα παιδί πρόσφυγας να απολαμβάνει τα ίδια δικαιώματα με όλα τα παιδιά όπως αυτά ορίζονται στην Σύμβαση και, προς τούτο, να δέχεται την απαραίτητη προστασία και ανθρωπιστική βοήθεια από τις αρμόδιες αρχές. Βασικά επίσης είναι τα άρθρα 28 και 29 τα οποία αναδεικνύουν την αξία της εκπαίδευσης στη ζωή κάθε παιδιού και την ανάγκη ύπαρξης ισότητας ευκαιριών με δωρεάν υποχρεωτική εκπαίδευση και άλλα μέτρα που οφείλουν να παίρνουν τα κράτη προς αυτή την κατεύθυνση. Η εκπαίδευση αποτελεί ομόφωνα τον πυλώνα στον οποίο βασίζεται η ανάπτυξη της προσωπικότητας κάθε παιδιού που προετοιμάζεται με τέτοιο τρόπο ώστε να εισέλθει το παιδί μελλοντικά στην κοινωνία με διάθεση κατανόησης και ειρήνης προς όλους τους λαούς καθώς έχει λάβει τέτοια εκπαίδευση που γίνεται αποδεκτή και σεβαστή αντίστοιχα η δική του καταγωγή, ταυτότητα και γλώσσα (Ηνωμένα Έθνη, 1989).

2.2. Η σημασία της προσχολικής εκπαίδευσης

Σύμφωνα με τα σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα ο εγκέφαλος κάθε ανθρώπου αρχίζει να σχηματίζεται κατά τη διάρκεια του πρώτου μήνα από τη σύλληψη και μέχρι τον έκτο μήνα της κύησης έχουν δημιουργηθεί όλα σχεδόν τα δισεκατομμύρια νευρώνων (ή νευρικών κυττάρων), οι οποίοι διαφοροποιούνται για να αναλάβουν ειδικευμένους ρόλους και δημιουργούν συνδέσεις (ή συνάψεις) με άλλους νευρώνες με σκοπό την επικοινωνία και την αποθήκευση πληροφοριών. Κάποιες από αυτές τις συνδέσεις ισχυροποιούνται ενώ κάποιες εξασθενούν, πράγμα που εξαρτάται από την ποσότητα και την ισχύ των ερεθισμάτων

που δέχονται από το εξωτερικό περιβάλλον. Πάντως αρχίζουν να μειώνονται προς το τέλος του πρώτου χρόνου της ζωής, σταθεροποιούνται γύρω στην ηλικία των δώδεκα χρόνων και παραμένουν έτσι περίπου ως το εβδομηκοστό δεύτερο έτος της ηλικίας. Αυτό σημαίνει ότι οι συνάψεις που καταφέρνουν να επιβιώσουν στα κρίσιμα πρώτα χρόνια και είναι αρμόδιες για συγκεκριμένες λειτουργίες και ικανότητες του ατόμου οφείλουν την ύπαρξή τους στα ερεθίσματα που λαμβάνει ο εγκέφαλος κατά τη διάρκεια των πρώτων αυτών χρόνων της ζωής του (Στάμου, 2006).

Από τα παραπάνω αντιλαμβανόμαστε ότι ένα σημαντικό μέρος της ανάπτυξης του εγκεφάλου του παιδιού συντελείται τα πρώτα χρόνια της ζωής του και εξαρτάται άμεσα από τις εμπειρίες που δέχεται και το περιβάλλον στο οποίο ζει και αναπτύσσεται. Επομένως η ποικιλία και η αφθονία των ερεθισμάτων που δέχονται τα παιδιά από το περιβάλλον θέτουν τις βάσεις για τη νοητική ανάπτυξη και την ψυχική τους υγεία, καθώς τα ερεθίσματα αυτά είναι που παίζουν τον βασικό ρόλο στη διέγερση του εγκεφάλου και κατ' επέκταση στη δημιουργία και διατήρηση συνάψεων ανάμεσα στους νευρώνες (Μπιρμπίλη, 2014). Φυσικά λέγοντας «περιβάλλον» όταν αναφερόμαστε στην προσχολική ηλικία δεν μπορούμε παρά να εννοούμε κυρίως το κοινωνικό, δηλαδή την αλληλεπίδραση του παιδιού με τα μέλη της οικογένειάς του, με το σχολείο και όσους άλλους θεωρεί το ίδιο το παιδί σημαντικούς: όσο πιο ποιοτικές και θετικές είναι αυτές οι σχέσεις τόσο το παιδί αισθάνεται την απαραίτητη ασφάλεια κι ενθαρρύνεται να εξερευνήσει τον κόσμο γύρω του και να ανακαλύψει τη δική του θέση μέσα σε αυτόν, γεγονός που συντελεί στην συναισθηματική και γνωστική του ανάπτυξη. Σε δεύτερο πλάνο κατάλληλο πρέπει να είναι και το φυσικό περιβάλλον που οδηγεί στην ανεξαρτησία και προσφέρει ευκαιρίες στα παιδιά να νιώθουν τη δύναμη των ικανοτήτων και των ιδεών τους και τέλος το βιολογικό περιβάλλον που επιδρά στον εγκέφαλο μέσω της διατροφής, της υγείας και της εξάσκησης των αισθήσεων. Άρα είναι απολύτως απαραίτητο τα παιδιά να αναπτύσσονται μέσα σε ένα περιβάλλον που είναι πλούσιο σε ποικίλου είδους ερεθίσματα, να μπορούν να κινούνται ελεύθερα μέσα σε αυτό και να επιλέγουν δραστηριότητες που έχουν νόημα γι' αυτά και τους δίνουν την αίσθηση της δημιουργίας (Ζαφρανά-Κάτσιου, 2001). Δεν είναι τυχαίο άλλωστε ότι η πεποίθηση πως «η προσχολική εκπαίδευση θέτει τις βάσεις για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και τη μετέπειτα στάση τους προς τη μάθηση» αποτελεί την πρώτη από τις δέκα παιδαγωγικές αρχές οι οποίες πηγάζουν από τα σύγχρονα ερευνητικά και θεωρητικά δεδομένα για την ανάπτυξη και την εκπαίδευση των παιδιών της προσχολικής ηλικίας και διέπουν ολόκληρο το νέο Πρόγραμμα Σπουδών του ελληνικού νηπιαγωγείου. Το συγκεκριμένο Πρόγραμμα αναγνωρίζει (με την τρίτη παιδαγωγική αρχή) ότι «η γνώση οικοδομείται μέσα από την

αλληλεπίδραση με το φυσικό και το κοινωνικό περιβάλλον και ο κοινωνικός χαρακτήρας της γνώσης λαμβάνεται υπόψη στους στόχους και στη μεθοδολογία του μαθησιακού προγράμματος», καθώς επίσης και ότι «τα παιδιά είναι από τη φύση τους περίεργα για το φυσικό και το κοινωνικό περιβάλλον» και «στόχος του Προγράμματος Σπουδών είναι να αξιοποιήσει και να ενδυναμώσει τη διάθεση των παιδιών για εξερεύνηση και μάθηση παρέχοντας τα κατάλληλα ερεθίσματα και εμπειρίες» (έβδομη παιδαγωγική αρχή) (Μπιρμπίλη, 2014:28). Κατ' αντιστοιχία, παιδιά που στα πρώτα χρόνια της ζωής τους έχουν: α) περιορισμένες εμπειρίες, β) εμπειρίες που δεν έχουν κατάλληλο περιεχόμενο και γ) λιγότερο από τον απαιτούμενο χρόνο που χρειάζεται για να ασχοληθούν με μια εμπειρία ώστε να αποκομίσουν τα μέγιστα οφέλη από αυτήν, μπορεί να έχουν καθυστέρηση στην ανάπτυξη του εγκεφάλου, με όποιες αρνητικές επιπτώσεις συνεπάγεται αυτό στη μελλοντική μαθησιακή διαδικασία.

Στα ελληνικά νηπιαγωγεία ακολουθείται το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) που βρίσκεται σε συνέχεια και αρμονία με τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. των επόμενων βαθμίδων εκπαίδευσης και, έχοντας ως κεντρικό πυρήνα τα παραπάνω επιστημονικά δεδομένα, ακολουθεί τη διαθεματική προσέγγιση ως διδακτική μεθοδολογία για την κατάκτηση της γνώσης από τα παιδιά. Σύμφωνα με αυτήν, η γνώση αντιμετωπίζεται ως ολότητα: δεν κατακερματίζεται σε διαφορετικές γνωστικές περιοχές που είναι η μία αποκομμένη από την άλλη και για να την κατακτήσει κανείς μπορεί να χρησιμοποιήσει ποικίλα μέσα. Αυτό πρακτικά στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου σημαίνει τη χρήση διδακτικών πρακτικών όπως είναι η ανάγνωση κειμένων, η δραματοποίηση, η αφήγηση, οι εικαστικές αναπαραστάσεις, η διατύπωση ερωτημάτων και η προσπάθεια να διερευνηθούν, η σύνδεση με τη φύση κτλ. Βασικός άξονας της διαθεματικής προσέγγισης είναι η πεποίθηση ότι τα παιδιά εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, όπως υποστήριξε κι ο **J. Piaget**: τα παιδιά κατέχουν νοητικές δομές (σχήματα) και κάθε νέα γνώση που εισέρχεται στον εγκέφαλό τους επεξεργάζεται από αυτές τις δομές προκειμένου να αφομοιωθεί. Σε ένα οργανωμένο μαθησιακό περιβάλλον προσχολικής εκπαίδευσης ο εκπαιδευτικός πρέπει να αναγνωρίσει τις νοητικές δομές κάθε παιδιού και να υποστηρίξει την ανάπτυξη τους μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση, τη γλώσσα και τα κατάλληλα υλικά, τα οποία οι μικροί μαθητές μπορούν να μεταμορφώσουν με τέτοιο τρόπο ώστε να αναπαραστήσουν τη σκέψη που έχουν κατακτήσει ως τώρα στο συγκεκριμένο περιβάλλον που ζουν. Επιπλέον, σύμφωνα με την προσέγγιση του **Vygotsky**, η ανάπτυξη είναι μια κοινωνικοπολιτιστική διαδικασία και αφού η κοινωνία επηρεάζει αποφασιστικά τον τρόπο με τον οποίο το άτομο μαθαίνει, τότε κρίνεται κρίσιμη η αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον του για την εξέλιξή του, γι'

αυτό «ο κοινωνικός χαρακτήρας της γνώσης λαμβάνεται υπόψη στους στόχους και στη μεθοδολογία του μαθησιακού προγράμματος» (τρίτη παιδαγωγική αρχή) (Μπιρμπίλη, 2014:28). Τα παιδιά έχουν ένα συγκεκριμένο επίπεδο ικανότητας στο να επιλύουν προβλήματα μόνα τους ενώ με την καθοδήγηση ενός ενήλικου ή ενός ικανού συνομηλίκου αυτή η ικανότητα μπορεί να αναπτυχθεί σε ένα ανώτερο επίπεδο: η απόσταση ανάμεσα στα δύο αυτά επίπεδα ονομάζεται «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» (Τσακίρη & Καπετανίδου, 2007) και μπορεί να επιτευχθεί μέσω μιας επιτυχημένης εκπαιδευτικής διαδικασίας και χρησιμοποιώντας ως εργαλείο το παιχνίδι, το οποίο «θεωρείται η κυρίαρχη δραστηριότητα για την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο» (τέταρτη παιδαγωγική αρχή) (Μπιρμπίλη, 2014:28). Άλλη μια παιδαγωγική θεωρία που ακολουθεί το Δ.Ε.Π.Π.Σ. του νηπιαγωγείου είναι η ανακαλυπτική μάθηση του **Bruner**: η ανακάλυψη είναι η βασική προϋπόθεση της μάθησης γιατί μέσω αυτής το παιδί διευρύνει τις προϋπάρχουσες γνώσεις του (Κολιάδης, 1997), επεξεργάζεται διάφορες πληροφορίες του περιβάλλοντος και τις μετασχηματίζει, διατυπώνει υποθέσεις, αναζητά τους νόμους και τις σχέσεις ανάμεσα στα πράγματα και τα γεγονότα και προβαίνει σε συγκρίσεις και κατηγοριοποιήσεις, επιλύει προβλήματα και τα ερμηνεύει, παίρνει πρωτοβουλία για να συμμετέχει στη ζωή της κοινότητας. Αυτό σημαίνει ότι σε ένα σχολικό περιβάλλον που είναι κατάλληλα διαμορφωμένο για να ενισχύει τη διαισθητική σκέψη και τη δημιουργική φαντασία το παιδί μπορεί να ενισχύσει την ανακαλυπτική του φύση και να οδηγηθεί σε «προσωπική ενδυνάμωση και διαμόρφωση μιας υγιούς προσωπικότητας» (δεύτερη παιδαγωγική αρχή) (Μπιρμπίλη, 2014:28). Επιπλέον, σύμφωνα με τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του **Gardner** η νοημοσύνη δεν είναι ενιαία: είναι ένα συνονθύλευμα από νοητικές ικανότητες που είναι μεν διακριτές αλλά εξαρτώνται άμεσα η μια από την άλλη και δρουν συμπληρωματικά (Ματσαγγούρας, 2002). Έτσι κάθε άνθρωπος αναπτύσσει οχτώ τύπους νοημοσύνης (γλωσσική, λογικομαθηματική, χωρική, κιναισθητική, μουσική, ενδοπροσωπική, διαπροσωπική και νατουραλιστική) που αποτελούν ισότιμους τρόπους πρόσβασης στην κατανόηση και ερμηνεία της πραγματικότητας.

Το σύγχρονο ελληνικό νηπιαγωγείο λοιπόν προσφέρει στους μαθητές ευκαιρίες να εξασκήσουν όλες τις μορφές ευφυΐας τους αφού στο επίκεντρο βρίσκεται ο ίδιος ο μαθητής γιατί, όπως αναφέρει η έκτη παιδαγωγική αρχή, «κάθε παιδί είναι μοναδικό και όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα σε μια εκπαίδευση η οποία σέβεται την προσωπικότητα, τη γλωσσική, κοινωνική και πολιτισμική ταυτότητα και τις ανάγκες τους» (Μπιρμπίλη, 2014:28). Κομβικό σημείο στη μαθησιακή διαδικασία παίζει ο /η νηπιαγωγός που οφείλει να σχεδιάσει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που να συνδυάζει ποικίλες διδακτικές μεθόδους, αφού «τα

παιδιά εκφράζουν αυτά που γνωρίζουν με διαφορετικά μέσα αναπαράστασης» (όγδοη παιδαγωγική αρχή) (Μπιρμπίλη, 2014:28) και να λάβει υπόψη τα ενδιαφέροντα των μαθητών, τα βιώματα και τις εμπειρίες τους από το κοινωνικό τους περιβάλλον, τις γνώσεις και τις ικανότητές τους, το πολιτισμικό κεφάλαιο που φέρουν και την μοναδική προσωπικότητά τους. Παρατηρώντας και αξιολογώντας την πορεία μάθησης των μαθητών και την πρόοδο που έχουν σημειώσει μπορούν να αναγνωρίσουν τη ζώνη ή τις ζώνες της επικείμενης ανάπτυξής τους: αναφερόμαστε με πληθυντικό αριθμό επειδή κάθε μαθητής, εκτός από την ατομική (και μοναδική λόγω της μοναδικότητάς του ως προσωπικότητα) ζώνη στην οποία λειτουργεί, λειτουργεί ταυτόχρονα και σε κάποια πολιτιστική ζώνη, καθώς υπάρχουν πολιτιστικές διαφορές στις ικανότητες, στις δεξιότητες και στις γνώσεις που αναπτύσσονται σε διαφορετικές κοινότητες ανθρώπων. Ο νηπιαγωγός επομένως πρέπει να συνδυάσει τις μαθησιακές εμπειρίες που προκύπτουν από τις ανάγκες του συγκεκριμένου μαθητικού δυναμικού του με εκείνες που δημιουργεί ο ίδιος θέτοντας σαφείς μαθησιακούς στόχους που αναφέρονται στο Πρόγραμμα Σπουδών του νηπιαγωγείου.

Πρέπει εδώ να τονίσουμε και την σημασία της συνεργασίας των νηπιαγωγών με τους γονείς/κηδεμόνες. Οι στάσεις και οι απόψεις που έχουν οι γονείς στην καθημερινότητά τους αλλά και σε σχέση με την αξία της προσχολικής εκπαίδευσης ενισχύουν την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων/ικανοτήτων/ενδιαφερόντων των παιδιών τους και δρουν καταλυτικά σε όλη τη σχολική πορεία τους. Ας μην ξεχνάμε ότι το οικογενειακό περιβάλλον είναι το πρώτο που γνωρίζουν τα παιδιά: αυτό ουσιαστικά διαμορφώνει την προσωπικότητά τους πριν την είσοδό τους στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα και μπορεί να διαθέσει στο τελευταίο σημαντικές πληροφορίες για την προσωπικότητα και τα ενδιαφέροντά τους, οι οποίες είναι απαραίτητες για την οργάνωση μαθησιακών εμπειριών που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους (Μπιρμπίλη, 2014α). Είναι πολύ σημαντικό λοιπόν οι γονείς να γνωρίζουν τί συμβαίνει στο νηπιαγωγείο, να συνεργάζονται με τα παιδιά και τον εκπαιδευτικό ώστε να μετατρέπουν το νηπιαγωγείο σε έναν χώρο ευχάριστο και χρήσιμο για τα ίδια τους τα παιδιά, αφού ακριβώς εδώ επιτυγχάνεται η ένταξή τους για πρώτη φορά σε ένα οργανωμένο σχολικό περιβάλλον. Στο νηπιαγωγείο το παιδί εντάσσεται σε ένα κοινωνικό δίκτυο που έχει τα δικά του μέλη (εκπαιδευτικούς, συμμαθητές, γονείς) και τους δικούς του κανόνες που το παιδί καλείται να εσωτερικεύσει, γεγονός που αναδεικνύει την αξία του ως πρώτου χώρου κοινωνικοποίησης, στον οποίο μάλιστα σημαίνουν πρόσωπο αναφοράς είναι για πρώτη φορά ο εκπαιδευτικός, δηλαδή ένα άτομο πέρα από τον στενό οικογενειακό κύκλο. Μάλιστα η προσχολική εκπαίδευση βοηθάει τους μικρούς μαθητές να κατασκευάσουν έναν ρόλο για τον εαυτό τους που οδηγεί στην σχολική επιτυχία αλλά ωθεί και το κοινωνικό τους

περιβάλλον να καλλιεργήσει τις ανάλογες προσδοκίες προς αυτόν τον ρόλο (Κυπριανός, 2007). Για τον λόγο αυτό θεωρείται απαραίτητη η «συνέχεια» ανάμεσα στα δυο πιο σημαντικά κοινωνικά περιβάλλοντα των μικρών παιδιών ή, για να το θέσουμε αλλιώς, όπως αναφέρει η πέμπτη παιδαγωγική αρχή «η συνεργασία με την οικογένεια και η σύνδεση με την κοινότητα είναι απαραίτητες για την ενίσχυση της ανάπτυξης και της μάθησης των παιδιών» (Μπιρμπίλη, 2014:28). Το νηπιαγωγείο δηλαδή σαφέστατα αποτελεί ένα ανοικτό σύστημα που αναγνωρίζει την επίδραση του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος στην ψυχοσύνθεση του παιδιού και επιτρέπει τη διάρρηξη των στενών ορίων που έχει ένα παραδοσιακό σχολείο, ώστε να συμπεριλάβει στον κύκλο του το περιβάλλον αυτό (Δραγώνα, 2007). Τα συνεργαζόμενα αυτά μέλη θέτουν κοινούς στόχους και ακολουθούν κοινές πρακτικές με αποτέλεσμα να ισχυροποιείται η αλληλεξάρτηση του τρίπτυχου «προσδοκίες-σχολική επίδοση-οικογενειακή/κοινωνική υποστήριξη» (Κυπριανός, 2007). Τα παιδιά αποκομίζουν έτσι μεγάλα γνωστικά και συναισθηματικά οφέλη αφού βιώνουν την μάθηση ως μια συνέχεια, εφόσον οι γνώσεις που παίρνουν από το σπίτι μεταφέρονται εύκολα και στο σχολείο και το αντίστροφο: αυτό έχει ως συνέπεια να αυξάνεται και η αυτοπεποίθησή τους εφόσον βλέπουν ότι κινούνται με ευκολία από το ένα περιβάλλον στο άλλο και να προσαρμόζονται πιο εύκολα όταν χρειάζεται να κάνουν σημαντικές μεταβάσεις στη ζωή τους (από το σπίτι στο νηπιαγωγείο και από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο) (Μπιρμπίλη, 2014α). Ειδικά η πρώτη μετάβαση του παιδιού από το οικείο περιβάλλον του σπιτιού στο πρώτο περιβάλλον τυπικής εκπαίδευσης αποτελεί μια πρόκληση με την οποία «δοκιμάζεται» η νοητική, κοινωνική και συναισθηματική του ωριμότητα (Μπιρμπίλη, 2014). Σπουδαία όμως είναι και η συμβολή του νηπιαγωγείου στη δημιουργία συνέχειας ανάμεσα σε εκείνο και το Δημοτικό σχολείο. Η φοίτηση στο Δημοτικό αποτελεί μια επίσης κομβική μετάβαση για τα παιδιά σε ένα σχολείο που έχει πιο αυστηρά πλαίσια, διδακτέα ύλη που πρέπει να παραδοθεί σε έναν προσδοκώμενο σχολικό χρόνο και το παιδί καλείται να αποκτήσει πάλι έναν νέο ρόλο. Το νηπιαγωγείο βοηθάει στην ομαλή μετάβαση και προσαρμογή του παιδιού στο νέο σχολικό περιβάλλον, αφού τα έχει «διδάξει» όλη τη χρονιά πώς να αποκτούν νέους φίλους, πώς να ανεξαρτητοποιούνται και να δραστηριοποιούνται στην σχολική τάξη, ενώ σημαντική προς αυτήν την κατεύθυνση είναι και η οργάνωση προγραμμάτων μετάβασης στα οποία συνεργάζεται το νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο ενώ συμμετέχουν τα παιδιά, οι γονείς και τα μέλη της κοινότητας (Μπιρμπίλη, 2014^α).

Συνοπτικά θα λέγαμε ότι στο επίκεντρο των οφελών που αποκομίζει το παιδί από την φοίτηση στο οργανωμένο σχολείο προσχολικής εκπαίδευσης είναι η εκμάθηση βασικών ικανοτήτων όπως απαιτεί η σύγχρονη κοινωνία που συνεχώς μεταβάλλεται και επιτάσσει ως

αναγκαία όχι τόσο την κατάκτηση γνώσεων όσο τη υιοθέτηση θετικών στάσεων απέναντι στη μάθηση.

2.3. Κοινωνική ενσωμάτωση μεταναστών μέσω της εκπαίδευσης

2.3.1. Η θέση της Ε.Ε.

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, δεδομένης της ολοένα και αυξανόμενης ανάγκης για διατήρηση της κοινωνικής συνοχής και απόδοση κοινωνικής δικαιοσύνης, συνέταξε το «Σχέδιο Δράσης για την ενσωμάτωση και την ένταξη για την περίοδο 2021-2027» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020), δηλώνοντας έτσι πως η μοναδική κοινωνική πολιτική που ασκεί η Ευρωπαϊκή Ένωση είναι αυτή της ομαλής ένταξης των μεταναστών και των προσφύγων στην κοινωνία υποδοχής με σκοπό τη μακροπρόθεσμη ευημερία των κοινωνιών αλλά και τη σταθερότητα των οικονομιών, αφού η διασφάλιση της αποτελεσματικής ενσωμάτωσης και ένταξης των μεταναστών στο σώμα των κοινωνιών της συνιστά κοινωνική και οικονομική επένδυση. Ως πρώτη βασική αρχή στο Σχέδιο Δράσης τίθεται λοιπόν η ένταξη για όλους που σημαίνει ότι όλες οι πολιτικές είναι προσβάσιμες και επωφελείς για όλους, προσφέρονται ίσες ευκαιρίες σε όλους, σύμφωνα με τον ευρωπαϊκό πυλώνα κοινωνικών δικαιωμάτων και λαμβάνονται μέτρα και δράσεις προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι προκαταλήψεις εις βάρος των μεταναστών και να υποστηρίζονται σε όλα τα στάδια της διαδικασίας ένταξής τους. Για τον λόγο αυτό προτείνει δράσεις που πρέπει να πραγματοποιηθούν σε τέσσερις βασικούς τομείς, δηλαδή στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, στην απασχόληση και τις δεξιότητες, στην υγεία και στη στέγαση, τομείς που αφορούν ζωτικής σημασίας παροχές που σχετίζονται με την επιβίωση των ατόμων και την μάχη για μια ποιοτική ζωή.

Θεωρείται λοιπόν ως θεμελιώδης λίθος για μια επιτυχημένη ένταξη η εκπαίδευση και η αγωγή από την προσχολική ηλικία έως την τριτοβάθμια εκπαίδευση, η εκπαίδευση ενηλίκων και η μη τυπική εκπαίδευση. Την ίδια ακριβώς πεποίθηση εξέφρασε άλλωστε η Ευρωπαϊκή Επιτροπή και με «Ανακοίνωση σχετικά με την υλοποίηση του Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης έως το 2025» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2021a), σύμφωνα με την οποία στα εκπαιδευτικά συστήματα χρειάζεται περισσότερη ποιότητα και λιγότεροι αποκλεισμοί. Έναν άμεσο στόχο κοινωνικών αποκλεισμών συνιστούν τα παιδιά των μεταναστών και για να σπάσει αυτός ο φαύλος κύκλος χρειάζεται να ενταχθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα ισότιμα, να αλληλεπιδρούν με τα γηγενή παιδιά και να μάθουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Επομένως κάθε κράτος υποχρεούται να αναδιοργανώσει την εθνική του εκπαιδευτική πολιτική με απώτερο στόχο την εφαρμογή ποιοτικών, αποτελεσματικών και ισότιμων

εκπαιδευτικών συστημάτων από επαρκώς ειδικά εκπαιδευμένο διδακτικό προσωπικό και προσωπικό καθοδήγησης που θα παρέχεται μαζί με υψηλού επιπέδου υπηρεσίες πρόνοιας για τους μαθητές/-τριες και θα αποτρέπει φαινόμενα όπως η χαμηλή απόδοση και η πρόωρη σχολική εγκατάλειψη (Συμβούλιο Ε.Ε., 2006). Αντίστοιχες προσπάθειες εκσυγχρονισμού οφείλουν να γίνουν ταυτόχρονα και σε άλλες υπηρεσίες ζωτικής σημασίας για το πεδίο της εκπαίδευσης που συνεργάζονται στενά με αυτό, όπως είναι οι κοινωνικές, οι υγειονομικές και οι υπηρεσίες στέγασης, οι υπηρεσίες απασχόλησης, ασύλου και μετανάστευσης κτλ. ενώ εξίσου σημαντική αποδεικνύεται η υιοθέτηση της ανοιχτής μεθόδου συντονισμού για την ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών μεταξύ των κρατών-μελών (Εφημερίδα της Ε.Ε., 2009). Θεωρείται επομένως ότι το σχολείο έχει τη δυνατότητα να γίνει πραγματικός κόμβος ένταξης για τα παιδιά και τις οικογένειές τους και για τον λόγο αυτόν το Συμβούλιο τονίζει emphatically τις έννοιες της ποιότητας και της δικαιοσύνης στην εκπαίδευση ώστε να ωφελούνται οι μαθητές/-τριες που έχουν ειδικές μαθησιακές ανάγκες και να εντάσσονται ομαλά σε μια οικονομία που βασίζεται στη γνώση. Δεν είναι τυχαίο μάλιστα ότι δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην οργάνωση προγραμμάτων έγκαιρης παρέμβασης σε μειονεκτούντες μαθητές/-τριες ήδη από την προσχολική ηλικία, δεδομένου ότι τα μαθησιακά και κοινωνικο-οικονομικά αποτελέσματα που παράγονται σε αυτήν την ηλικία μεταφέρονται και επηρεάζουν όλη τη μαθησιακή πορεία ενός μαθητή/-τριας και την ζωή του εν γένει. Σύμφωνα με το Συμβούλιο λοιπόν, στη βάση της ισότητας και της δικαιοσύνης μεταξύ όλων των μαθητών, ειδικά εκείνων που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην αξιοποίηση του εκπαιδευτικού τους κεφαλαίου, βρίσκονται τα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθώς αυτά είναι τα μοναδικά που μπορούν να προωθήσουν το πνεύμα αμοιβαίας κατανόησης και σεβασμού μεταξύ των λαών και να αναδείξουν την παγκόσμια πολιτιστική ποικιλομορφία (Εφημερίδα της Ε.Ε., 2009).

Στην 31η Σύνοδο της Γενικής Διάσκεψης της UNESCO που έλαβε χώρα το 2001, η Διάσκεψη υιοθέτησε την Παγκόσμια Διακήρυξη για την Πολιτισμική Ποικιλότητα σύμφωνα με την οποία «ο πολιτισμός βρίσκεται στο κέντρο των σύγχρονων συζητήσεων για θέματα ταυτότητας, κοινωνικής συνοχής και ανάπτυξης μιας βασισμένης -στη-γνώση οικονομίας». Ως εκ τούτου όλες οι κοινωνίες οφείλουν να υπερασπίζονται την πολιτισμική ποικιλότητα αφού αυτή αποτελεί την «κοινή κληρονομιά της ανθρωπότητας» που εγγυάται την επιβίωσή της στο μέλλον (UNESCO, 2001). Αυτό σημαίνει ότι κάθε άνθρωπος θα πρέπει να αναγνωρίζει και να σέβεται την κοινωνική και πολιτιστική ταυτότητα κάθε συνανθρώπου του και αντίστοιχα θα πράττει για τη δική του ταυτότητα στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, ούτως ώστε η πολιτισμική ποικιλότητα να καταφέρει να διατηρηθεί σαν μια

διαδικασία προσαρμογής και σαν δυνατότητα έκφρασης και δημιουργίας. Για τον λόγο αυτό η Οικουμενική Διάσκεψη προέτρεψε τα κράτη-μέλη να δεσμευτούν ότι θα διαφυλάξουν και θα διαδώσουν την παγκόσμια γλωσσική κληρονομιά και ποικιλότητα και θα προωθήσουν, μέσω της εκπαίδευσης, την συνειδητοποίηση της θετικής αξίας της πολιτισμικής ποικιλότητας, πράγμα που για να γίνει επιβάλλει και την βελτίωση των σχολικών εγχειριδίων και της διδασκαλίας. Οι σύγχρονες κοινωνίες τείνουν να είναι πια ένα μωσαϊκό ομάδων με ποικίλες πολιτισμικές ταυτότητες που πρέπει να συνυπάρχουν αρμονικά και δημιουργικά στο πλαίσιο της δημοκρατίας, της ειρήνης και του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Ο πολιτισμικός πλουραλισμός θέτει τις βάσεις τόσο για ανάπτυξη οικονομική, αφού μπορούν να δημιουργηθούν βιώσιμες και ανταγωνιστικές πολιτισμικές βιομηχανίες που παράγουν πολιτισμικά αγαθά και υπηρεσίες, όσο και για ολοκλήρωση της προσωπικότητας του κάθε ανθρώπου, μιλώντας για συναισθηματική και πνευματική ολοκλήρωση που επιτυγχάνεται μέσω της δυνατότητάς του να εκφράζεται και να δημιουργεί μέσω της μητρικής του γλώσσας και της πολιτισμικής του ταυτότητας (UNESCO, 2001).

Σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ε.Ε., τα εκπαιδευτικά συστήματα παίζουν καθοριστικό ρόλο στην προαγωγή της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής στα κοινά καθώς καλλιεργούν στους εκπαιδευόμενους τις βασικές δεξιότητες που χρειάζονται όσον αφορά την πρόσβαση στην απασχόληση και την προσωπική ολοκλήρωση, γεγονός που οδηγεί αντίστοιχα σε μια Ευρώπη ανταγωνιστική και κραταιή ως προς την οικονομία και την κοινωνική διάρθρωση. Τα δε εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να παρέχουν ποιοτική εκπαίδευση χωρίς να αποκλείουν κανέναν εκπαιδευόμενο: ίσα ίσα μάλιστα πρέπει να στοχεύουν ιδίως σε μειονεκτούντες εκπαιδευόμενους, να προσφέρουν εξατομικευμένες προσεγγίσεις, να προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες μαθησιακές τους ανάγκες, τις πολιτιστικές καταβολές τους και τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους, ενώ πρέπει να προωθούν τη συνεργασία με τους γονείς και τις τοπικές κοινότητες για καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Σε αυτή την πορεία θεωρείται εξέχουσας σημασίας «η συμμετοχή σε ποιοτική προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα, με ιδιαίτερα εξειδικευμένο προσωπικό και την κατάλληλη αναλογία παιδιών — προσωπικού» (Εφημερίδα της Ε.Ε., 2010). Η πρόσβαση όλων των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση παρουσιάζεται ως η κατάλληλη αφετηρία, ιδίως για τους μειονεκτούντες μαθητές, που θα τους δώσει τα κατάλληλα εφόδια για να αυξήσουν τα κίνητρά τους για μάθηση και να αποκτήσουν τις βασικές ικανότητες της γραφής, της ανάγνωσης, της αριθμητικής και, όσον αφορά τους μετανάστες, γλωσσικές ικανότητες (Εφημερίδα της Ε.Ε., 2010).

Στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης και του συνεχώς μεταβαλλόμενου –οικονομικά και κοινωνικά- τοπίου που προκαλεί ανασφάλεια, οι πολίτες θα πρέπει να θωρακίσουν την κοινωνική συνοχή και να αποκτήσουν τέτοιες ικανότητες που να τους επιτρέπουν να ελίσσονται και να προσαρμόζονται στις εκάστοτε νέες απαιτήσεις. Με αυτό ως ζητούμενο το Συμβούλιο και η Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο εξέδωσαν το 2006 το «ευρωπαϊκό πλαίσιο των βασικών ικανοτήτων για τη διά βίου μάθηση»: πρόκειται για ένα εργαλείο αναφοράς στο οποίο πρέπει να ανατρέχουν κάθε φορά οι φορείς που είναι υπεύθυνοι για την χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς αναγνωρίζει ότι η εκπαίδευση έχει ταυτόχρονα κοινωνική και οικονομική αποστολή αφού έχει ως σκοπό να βοηθήσει τους πολίτες ν' αποκτήσουν εκείνες τις βασικές ικανότητες που απαιτούνται για την απασχολησιμότητα, την προσωπική ολοκλήρωση και υγεία, την ενεργό συμμετοχή τους στα κοινά και την κοινωνική ένταξη (μην ξεχνάμε ότι η ποιοτική και χωρίς αποκλεισμούς εκπαίδευση με τους παραπάνω στόχους είχαν καθοριστεί στον ευρωπαϊκό «Πυλώνα κοινωνικών δικαιωμάτων»). Οι οκτώ αυτές ικανότητες είναι: 1) η ικανότητα γραμματισμού, 2) η πολυγλωσσική, 3) η ικανότητα στις φυσικές επιστήμες/μαθηματικά/τεχνολογία/μηχανική, 4) η ψηφιακή, 5) η προσωπική/κοινωνική/μεταγνωστική, 6) η ικανότητα του πολίτη, 7) του επιχειρείν και 8) της πολιτιστικής επίγνωσης και έκφρασης.¹ Η ψηφιακή ικανότητα μάλιστα θεωρείται πλέον απαραίτητη και στην προσχολική εκπαίδευση δεδομένου ότι βοηθά στη γεφύρωση του ψηφιακού χάσματος, ενώ όταν αξιοποιείται με τον κατάλληλο –για την συγκεκριμένη ηλικια-τρόπο, δηλαδή με τη μορφή παιχνιδιού και ψηφιακών εργαλείων με παιδαγωγική αξία, τότε επιτυγχάνεται ένας πολύ ουσιαστικός στόχος της προσχολικής αγωγής που δεν είναι άλλος από την ενίσχυση της φαντασίας και την ικανότητα συνεργασίας και επίλυσης προβλημάτων. Ο ψηφιακός γραμματισμός στον οποίο αποσκοπεί πλέον η προσχολική εκπαίδευση (πέρα των άλλων γραμματισμών, δηλαδή του αναδυόμενου, του οπτικού κτλ) συμβαδίζει με τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας αφού σχετίζεται όχι με την απλή πρόσβαση σε ψηφιακό περιεχόμενο αλλά περισσότερο με την ερμηνεία, τη χρήση και την κριτική αξιολόγησή του: η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα και η καινοτομία αποτελούν απαραίτητες δεξιότητες που πρέπει να αναπτυχθούν κατά τη διάρκεια της σχολικής πορείας στον μαθητή που πρόκειται να γίνει παγκόσμιος πολίτης (Εφημερίδα της Ε.Ε., 2015).

Το ευρωπαϊκό πλαίσιο των βασικών ικανοτήτων για τη διά βίου μάθηση αποτέλεσε το βασικό έγγραφο αναφοράς για την ανάπτυξη εκπαίδευσης και κατάρτισης με σκοπό την

¹
μάθησης.

Σύσταση 2006/962/ΕΚ σχετικά με τις βασικές ικανότητες της διά βίου

απόκτηση των παραπάνω ικανοτήτων για αρκετά χρόνια. Δεδομένης όμως της υψηλής κινητικότητας της σύγχρονης κοινωνίας, την αυτοματοποίηση των θέσεων εργασίας και την παρουσία των νέων ψηφιακών τεχνολογιών στις περισσότερες εκφάνσεις της καθημερινότητας, το Συμβούλιο (2018) έκρινε απαραίτητο το πλαίσιο αυτό να επικαιροποιηθεί προκειμένου να εξασφαλιστεί ότι θα ενισχυθεί η ικανότητα των πολιτών να προσαρμόζονται στις νέες συνθήκες (Εφημερίδα της Ε.Ε., 2018). Δεξιότητες όπως είναι η κριτική σκέψη και επίλυση προβλημάτων, η συνεργασία, η δημιουργικότητα και η αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς συνιστούν τα εργαλεία που μετατρέπουν τη θεωρητική γνώση σε πράξη με σκοπό την παραγωγή νέων ιδεών, γνώσεων και προϊόντων. Οι απόψεις μάλιστα που παρουσιάζονται στο επικαιροποιημένο πλαίσιο συμμορφώνονται με την θέση των Ηνωμένων Εθνών για την εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη. Στο ψήφισμα των Ηνωμένων Εθνών που εγκρίθηκε από τη Γενική Συνέλευση στις 25 Σεπτεμβρίου 2015 (με τίτλο «Να αλλάξουμε τον κόσμο μας: το θεματολόγιο του 2030 για τη βιώσιμη ανάπτυξη») αναπτύσσονται δεκαεπτά στόχοι όσον αφορά την επίλυση οικονομικών, κοινωνικών και περιβαλλοντικών προβλημάτων μείζονος σημασίας σε παγκόσμιο επίπεδο.

Ο τέταρτος στόχος αφορά την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης και στοχεύει στην «διασφάλιση ότι όλοι οι εκπαιδευόμενοι θα αποκτήσουν τη γνώση και θα καλλιεργήσουν τις δεξιότητες που χρειάζονται για να προάγουν τη βιώσιμη ανάπτυξη, μέσω, μεταξύ άλλων, της εκπαίδευσης για τη βιώσιμη ανάπτυξη και τον βιώσιμο τρόπο ζωής, τα ανθρώπινα δικαιώματα, την ισότητα των φύλων, της προαγωγής της κουλτούρας της ειρήνης και της μη-βίας, της ταυτότητας του παγκόσμιου πολίτη, καθώς και μέσω της αναγνώρισης της πολιτιστικής ποικιλομορφίας και της συμβολής του πολιτισμού στη βιώσιμη ανάπτυξη» (4.7) (United Nations, <https://sdgs.un.org/goals#>). Στοιχείο εξέχουσας σημασίας για το αντικείμενο της παρούσας εργασίας αποτελεί και η διακήρυξη ότι πρέπει να γίνει προσπάθεια να διασφαλιστεί «ότι όλα τα κορίτσια και αγόρια θα έχουν πρόσβαση σε ποιοτική προσχολική ανάπτυξη, φροντίδα και εκπαίδευση, έτσι ώστε να είναι έτοιμα για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση» (4.2), αναδεικνύοντας με αυτόν τον τρόπο τον πρωτεύοντα ρόλο που παίζει η προσχολική εκπαίδευση στην σχολική πορεία ενός ανθρώπου που είναι προορισμένος να γίνει παγκόσμιος πολίτης. Εξ ου και τα κράτη μέλη θεωρούνται υποχρεωμένα να παρέχουν ποιοτική και χωρίς αποκλεισμούς εκπαίδευση, να διασφαλίζουν ευκαιρίες ανάπτυξης βασικών ικανοτήτων για όλους, κυρίως δε για όσους βρίσκονται σε μειονεκτική θέση ή έχουν ειδικές ανάγκες: έχοντας αυτό σαν βάση πρέπει να προωθούν μέσω της εκπαίδευσης την ανάπτυξη ή/και βελτίωση των βασικών ικανοτήτων (γραμματισμός, αριθμητισμός και βασικές ψηφιακές ικανότητες), των προσωπικών,

κοινωνικών, γλωσσικών και μεταγλωσσικών ικανοτήτων, καθώς επίσης και των ικανοτήτων που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη με στόχο την ενίσχυση της ευαισθητοποίησης των πολιτών όσον αφορά τις κοινές αξίες, όπως αποτυπώνονται στο άρθρο 2 της Συνθήκης για την Ευρωπαϊκή Ένωση και στον Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Εφημερίδα της Ε.Ε., 2018). Ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο μιας ποιοτικής εκπαίδευσης αποτελεί η ενίσχυση εκείνων των μηχανισμών που βοηθούν στην καταπολέμηση των διακρίσεων ώστε οι μαθητές, ειδικά οι μετανάστες, να επιτύχουν επιδόσεις υψηλότερου επιπέδου. Παράδειγμα αποτελεί η εφαρμογή μιας διαφοροποιημένης παιδαγωγικής που χαρακτηρίζεται από ευελιξία, προσφέρει εξατομικευμένη στήριξη και μπορεί να αποβεί επωφελής για όλους τους μαθητές στο σχολικό σύστημα: μια τέτοια παιδαγωγική μέθοδος είναι πρόσφορη στο πεδίο της προσχολικής εκπαίδευσης όπως θα δούμε σε επόμενο κεφάλαιο αναλυτικά.

Εν κατακλείδι, θα λέγαμε ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα που προσφέρουν ισότιμες ευκαιρίες στους μειονεκτούντες μαθητές τους δίνουν ουσιαστικά τα εφόδια για να αναπτύξουν πλήρως τις ικανότητες και τις γνώσεις τους προκειμένου να ενσωματωθούν με επιτυχία στις ευρωπαϊκές κοινωνίες. Σε μια Ευρώπη που χαρακτηρίζεται από ολοένα και εντονότερη κινητικότητα κρίνεται επιτακτική η ανάγκη να διακατέχεται αυτή από κοινωνική συνοχή και οικονομική ανταγωνιστικότητα που μπορεί να επιτευχθεί μέσω της εκπαίδευσης. Όταν πραγματοποιείται η αξιοποίηση του πολιτισμικού υπόβαθρου των μαθητών, η σύνδεση του σχολείου με τις τοπικές μεταναστευτικές κοινότητες και η κατάλληλη γλωσσική στήριξη τόσο στην εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής όσο και στη διατήρηση της μητρικής γλώσσας τους τότε δημιουργείται ένα κλίμα αμοιβαίας κατανόησης και συνεργασίας, ενισχύεται η πολιτιστική και κοινωνική τους ταυτότητα και αποκτούν περισσότερη προσωπική αυτοπεποίθηση. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αποφεύγονται φαινόμενα κοινωνικής περιθωριοποίησης και αποξένωσης, οι πολίτες να μετέχουν ενεργά στα κοινά και στην οικονομία και να νιώθουν μέλη της οικογένειας της Ευρώπης (Εφημερίδα της Ε.Ε., 2009).

2.3.2. Τα οφέλη της προσχολικής εκπαίδευσης στην κοινωνική ενσωμάτωση των μεταναστών

Όπως είδαμε παραπάνω, η συμβολή της προσχολικής εκπαίδευσης ως προς την συναισθηματική, γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών αλλά και ως προς την

προετοιμασία τους για τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο αναγνωρίζεται διεθνώς, θεωρείται δε το νηπιαγωγείο το πρώτο σημαντικό βήμα για την ένταξή τους στο τυπικό σχολικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Ειδικά στην περίπτωση των μαθητών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών και προσφύγων διαδραματίζει ζωτικής σημασίας ρόλο για την ένταξή τους στο σχολείο και στην κοινωνία, ενώ βοηθάει ιδιαίτερα και στη γλωσσική ανάπτυξή τους. Οι μαθητές που προέρχονται από κοινωνικά ευάλωτες οικογένειες, με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο και προσφυγικές εμπειρίες αντιμετωπίζουν συνήθως σημαντικά κοινωνικά, γλωσσικά ή/και πολιτισμικά εμπόδια και απειλούνται από τον κίνδυνο σχολικής αποτυχίας και κοινωνικής περιθωριοποίησης. Η οργανωμένη προσχολική εκπαίδευση βοηθάει στην δημιουργία μιας πρώτης θετικής σχέσης μαθητή-σχολείου και στην καταπολέμηση των κοινωνικών ανισοτήτων: στην Ελλάδα ειδικά η εκπαίδευση αποτελεί υποχρεωτική κρατική παροχή σε όλα τα παιδιά, ενδεικτική του δημοκρατικού πολιτεύματος και κατοχυρωμένη από την ελληνική και διεθνή νομοθεσία με σκοπό την προσωπική ανάπτυξη και τη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2019). Στο νηπιαγωγείο παρέχεται ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης που αφορά την ένταξη όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τους, της μητρικής γλώσσας τους και της κοινωνικοπολιτισμικής προέλευσής τους. Για να πραγματοποιηθεί αυτό ακολουθεί κάποιες βασικές αρχές όπως είναι ο σεβασμός και η αναγνώριση της ετερότητας, η εξάλειψη των προκαταλήψεων, η ισότητα όλων των μαθητών και η ενεργή εμπλοκή τόσο των ίδιων όσο και της οικογένειάς τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η δημιουργία ενός τέτοιου εκπαιδευτικού προγράμματος που ανταποκρίνεται στην ποικιλομορφία των ικανοτήτων, των αναγκών και των τρόπων μάθησης των μαθητών προωθεί τη μάθηση και την προσωπική τους εξέλιξη σύμφωνα με τις δικές τους ανάγκες και ρυθμούς και παρέχει ίσες ευκαιρίες συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη σχολική ζωή, γεγονός που λειτουργεί υπέρ όχι μόνο των μαθητών, αλλά και των εκπαιδευτικών, των οικογενειών τους και της ευρύτερης κοινότητας στην οποία εντάσσονται (Μπιρμπίλη, 2014α).

Ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον προσχολικής εκπαίδευσης οφείλει να είναι ένας χώρος που θα κάνει όλα τα παιδιά να νιώθουν ασφάλεια και οικειότητα* η καλλιέργεια αυτού του αισθήματος επιδιώκεται ιδιαίτερα στους πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές για τον ευνόητο λόγο ότι προέρχονται από ένα περιβάλλον αστάθειας και συναισθηματικής φόρτισης. Για τους μαθητές αυτούς η φοίτηση στο νηπιαγωγείο συνιστά την πρώτη σχέση με την έννοια του σχολείου και την πρώτη επίσημη σύνδεση με την κοινωνία και τη γλώσσα της

χώρας υποδοχής και τον κρατικό θεσμό της εκπαίδευσης. Οι παιδαγωγικοί στόχοι των νηπιαγωγείων που φιλοξενούν παιδιά προσφύγων λοιπόν είναι πρωτίστως να αγαπήσουν το σχολείο ως έναν ασφαλή χώρο όπου μπορούν να εκφραστούν, να δημιουργήσουν, να αλληλεπιδράσουν και να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους κι έπειτα να οικοδομήσουν τις γνώσεις που θα χρειαστούν για τη μετέπειτα ζωή τους. Πρέπει να θυμόμαστε μάλιστα πάντα ότι είναι αναγκαίο να έχουν τεθεί στα παιδιά όρια μέσα στα οποία πρέπει να δρουν, καθώς αυτά όχι μόνο δεν τα περιορίζουν αλλά, αντίθετα, τα προστατεύουν και τους δημιουργούν τον κατάλληλο ψυχικό χώρο ώστε να μπορέσουν να κατακτήσουν νέες γνώσεις και να αναπτύξουν νέες δεξιότητες. Επομένως ειδικά για τους εν λόγω μαθητές αρχικός στόχος του νηπιαγωγείου είναι η εξοικείωση με το χώρο και τις κανονικότητές του μέσω της εκμάθησης των ορίων, πράγμα που φυσικά γίνεται σταδιακά με παιγνιώδη μορφή ώστε το σχολείο να μην μετατραπεί σε καταναγκασμό, αλλά να γίνει ένας χώρος οικείος, όπου τα παιδιά συνευρίσκονται με άλλα παιδιά, οργανώνονται σε ομάδες, συνεργάζονται και ανήκουν στη νέα συλλογικότητα της τάξης. Ο προσανατολισμός των παιδαγωγικών στόχων επομένως είναι πρώτα συναισθηματικής φύσεως και έπειτα γνωστικής: προέχει το σχολείο να οικοδομήσει ένα αίσθημα αποδοχής, εμπιστοσύνης και έκφρασης των μαθητών, να τους εντάξει στους κόλπους του ομαλά και να τους κεντρίσει το ενδιαφέρον για ενεργή συμμετοχή στα εκπαιδευτικά δρώμενα και έπειτα αυτό θα φέρει με τη σειρά του την κατάκτηση της γνώσης. Αυτή η ανοιχτή παιδαγωγική αντίληψη που μετατοπίζει το κέντρο βάρους από την καθαυτή γνώση στην ενεργή συμμετοχή του μαθητή προκειμένου να κατακτήσει τη γνώση επιτρέπει να γεφυρωθεί η απόσταση που χωρίζει αυτές τις ευάλωτες κοινωνικά ομάδες από το σχολείο, άρα λειτουργεί ως βασική προϋπόθεση για την άμβλυση των ανισοτήτων και την κοινωνική ένταξή τους (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2019).

2.3.2.1. Το Πρόγραμμα για την Προώθηση της Προσωπικής και Κοινωνικής Ανάπτυξης

Η προσχολική ηλικία είναι εξαιρετικά κρίσιμη για τη δόμηση της ταυτότητας του παιδιού και τη διαμόρφωση σχέσεων με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Το παιδί ήδη από την ηλικία των 5 ετών αναρωτιέται για τον εαυτό του και αυτοπροσδιορίζεται σύμφωνα με την προσωπικότητα, την ιδεολογία, τα χαρακτηριστικά ή τις ικανότητές του. Όσο μάλιστα κοινωνικοποιείται τόσο χτίζει για τον εαυτό του μια συγκεκριμένη εικόνα και μια ταυτότητα, γεγονός που θεωρείται ως θεμελιώδης ψυχική διεργασία που πρέπει να πράξει κάθε άτομο στη ζωή του (Δραγώνα, 2003). Η έννοια του «εαυτού» είναι ο τρόπος με τον οποίο το κάθε άτομο αντιλαμβάνεται και αξιολογεί την προσωπικότητά του, για την οποία αξιολόγηση υπάρχουν τρεις βασικοί

άξονες: α) η αυτοαντίληψη, δηλαδή το σύνολο των πεποιθήσεων, απόψεων και στάσεων που διαμορφώνει το άτομο για τον εαυτό του, β) η αυτοεκτίμηση, δηλαδή κατά πόσο κάποιος είναι ικανοποιημένος από την αξία του ως ατόμου και γ) η ταυτότητα, δηλαδή το σύνολο των αντιλήψεων, πεποιθήσεων και συναισθημάτων, ενδιαφερόντων, φυσικών και ψυχολογικών χαρακτηριστικών που αφορούν τον εαυτό του και συνιστούν την προσωπική του ιστορία (Σουσαμίδου, 2015;).

Η ταυτοτική διεργασία, δηλαδή η διαδικασία κατά την οποία το άτομο κατασκευάζει νοήματα και συστήματα αναπαραστάσεων για τον εαυτό του, επιτελείται μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον. Με άλλα λόγια ο εαυτός οικοδομείται σε σχέση με το περιβάλλον και τους άλλους, γιατί η ταυτότητα δίνει τη δυνατότητα σε κάποιον να αναγνωρίσει τόσο την ομοιότητά του όσο και τη διαφορετικότητά του σε σχέση με κάποιον άλλον, οπότε το θέμα της ταυτότητας συνιστά ένα θέμα ορίων ανάμεσα στον εαυτό και τους άλλους, το όμοιο και το διαφορετικό, το οικείο και το ξένο. Ακριβώς λοιπόν επειδή η ταυτότητα κατασκευάζεται στο πλαίσιο των κοινωνικών ομάδων στις οποίες εντάσσεται το άτομο, κάνουμε λόγο τόσο για ατομική ταυτότητα όσο και για συλλογικές ταυτότητες που αναφέρονται με μια λέξη ως «κοινωνική ταυτότητα» (Δραγώνα, 2003). Κάθε άτομο μπορεί να έχει ποικίλες κοινωνικές ταυτότητες που αντανακλούν τις διαφορετικές κοινωνικές ομάδες στις οποίες το ίδιο το άτομο νιώθει ότι ανήκει: μέσα στις ομάδες αυτές το άτομο αποκτά συγκεκριμένα κοινωνικά χαρακτηριστικά (όπως το φύλο, η γλώσσα, η εθνικότητα, η κοινωνική τάξη, η θρησκεία, η φυλή), ενώ παράλληλα αποκτά συναισθηματικούς και ιδεολογικούς δεσμούς με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Η κοινωνική ταυτότητα διαμορφώνεται σε μεγάλο βαθμό μέσα από τη σύγκριση που κάνει το άτομο με τα μέλη της ομάδας που έχει επιλέξει να ενταχθεί και από τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ διαφορετικών ομάδων. Η ομάδα επομένως ασκεί πολύ μεγάλη επιρροή στο άτομο, το οποίο αποδέχεται τους κανόνες της και τους τηρεί προκειμένου να ταυτιστεί μαζί της. Το να ανήκει μάλιστα κάποιος σε μια ομάδα, δηλαδή η κοινωνική κατηγοριοποίηση, οδηγεί στη στερεοτυπική αντίληψη των μελών της ομάδας, ενώ η κοινωνική σύγκριση ρυθμίζει το μέγεθος των διομαδικών διαφορών και των ενδοομαδικών ομοιοτήτων: η ενδοομάδα προσπαθεί να έχει μια συνοχή και να διατηρήσει μια θετική κοινωνική ταυτότητα δείχνοντας εύνοια σε βάρος της εξωομάδας και προκαλώντας συμπεριφορές διάκρισης, γιατί αυτό βοηθά τα μέλη της ενδοομάδας να ενδυναμώσουν ή να διατηρήσουν την αυτοεκτίμησή τους σε σχέση με τη συγκεκριμένη ταυτότητα. (Σουσαμίδου, 2015;).

Δεδομένων των παραπάνω και αν αναλογιστούμε ότι η εθνική ταυτότητα αποτελεί

μια όψη της κοινωνικής ταυτότητας, σύμφωνα με την οποία το άτομο εντάσσεται σε μια συγκεκριμένη εθνοπολιτισμική ομάδα που τα μέλη της έχουν κοινή γλώσσα, θρησκεία, ήθη, ιστορία, παραδόσεις, σκέψεις, συναισθήματα και συμπεριφορές που απορρέουν από την ένταξη στην ομάδα αυτή (Σουσαμίδου, 2015;), τότε γίνονται πιο εύκολα αντιληπτοί οι μηχανισμοί υπεράσπισης της ταυτότητας που αναπτύσσουν οι μετανάστες, πρόσφυγες και μειονοτικές εν γένει ομάδες. Η κατασκευή της ταυτότητας στις μειονοτικές ομάδες αποτελεί μια συνεχή δυναμική αντιπαράθεση ανάμεσα στις κυρίαρχες αξίες της κοινωνίας της χώρας υποδοχής και τις προσωπικές αξίες που έχει την ανάγκη να επικυρώσει το άτομο. Οι μετανάστες/πρόσφυγες αναπτύσσουν στρατηγικές προκειμένου να αντιμετωπίσουν αυτή την αντιπαράθεση με τις πιο συνηθισμένες να είναι: α) η πλήρης υιοθέτηση της νέας κουλτούρας, β) η απορρόφηση στοιχείων της νέας κουλτούρας και η σύνθεσή τους με στοιχεία από τη δική τους κουλτούρα και γ) η απομόνωση από την πλειονότητα (Δραγώνα, 2003), στρατηγικές οι οποίες εμφανίζονται βεβαίως και στο σχολείο. Όπως το άτομο κατασκευάζει την ταυτότητά του και αναζητεί στοιχεία ομοιότητας και ετερότητας με τους άλλους, αυτό ακριβώς συμβαίνει και στο σχολικό περιβάλλον: ο μαθητής, συνδιαλεγόμενος με τον περίγυρό του, πρέπει να αντιληφθεί ότι είναι ένα ον που φέρει πολλές και διαφορετικές ταυτότητες, οι οποίες αποτελούν όλες την πραγματική εικόνα της κοινωνίας. Ο ρόλος του σχολείου στην συγκεκριμένη περίπτωση είναι να βοηθήσει τους μειονεκτούντες μαθητές να ενσωματωθούν στον κορμό του αλλά αυτό να πραγματοποιηθεί αναγνωρίζοντας ταυτόχρονα το δικαίωμά τους στη διαφορά και την διατήρηση των πολιτισμικών τους ιδιαιτεροτήτων. Αυτή η αναγνώριση επιτρέπει να γίνονται ταυτόχρονα δύο πολύ σημαντικές διαδικασίες: η αναζήτηση ταύτισης με παράλληλη τη διαφοροποίηση και η αναγνώριση της διαφοράς με θετικό πρόσημο που οδηγεί τον μαθητή στο να αποκτήσει την αναγκαία αυτοεκτίμηση που θα τον αποτρέψει από την σχολική αποτυχία. Παράλληλα, εάν ο μαθητής δεν νιώθει εγκλωβισμένος σε μια και μόνο ταυτότητα τότε εκκινεί τη διαδικασία ταύτισης και αναγνώρισης των ομοιοτήτων με τους άλλους που κι αυτό με τη σειρά του προωθεί την συνεργασία και την μάθηση (Δραγώνα, 2003).

Όλα τα παραπάνω συνδέονται άμεσα με τον ρόλο του σύγχρονου νηπιαγωγείου που καλείται να αντιμετωπίσει πολλές προκλήσεις λόγω του γεγονότος ότι αποτελείται πλέον από μαθητές με ποικίλα πολιτισμικά υπόβαθρα λόγω της αυξανόμενης μετανάστευσης και παγκοσμιοποίησης. Δεδομένου ότι η ένταξη βασίζεται στην πολλαπλότητα (αφού η πραγματική κοινωνία αποτελεί μια σύνθεση αντιθέσεων) και η διαμόρφωση της προσωπικής ταυτότητας των μικρών μειονεκτούντων μαθητών επηρεάζουν τόσο τον τρόπο με τον οποίο αυτοί ανταποκρίνονται σε δύσκολες καταστάσεις και τα σχέδια που κάνουν για το μέλλον,

γίνεται σαφές πόσο σημαντική είναι η ενίσχυσή τους στην προσχολική ηλικία στον χώρο του νηπιαγωγείου, το οποίο οφείλει να πατάξει την κατηγοριοποίηση και την ροπή προς την «κανονικότητα» και να βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν θετική εικόνα για τον εαυτό τους, γεγονός που οδηγεί στην ενδυνάμωση του ενδιαφέροντός τους για το σχολείο και στην ενεργή συμμετοχή τους στη διαδικασία της μάθησης (Αλευριάδου & συν., 2011).

Είναι χαρακτηριστικό ότι «η προσωπική ενδυνάμωση και η διαμόρφωση μιας υγιούς προσωπικότητας αποτελεί έναν από τους βασικούς στόχους της προσχολικής εκπαίδευσης», σύμφωνα με την δεύτερη παιδαγωγική αρχή που διέπει το Πρόγραμμα Σπουδών του νηπιαγωγείου (Μπιρμπίλη, 2014:28). Σε αυτό το πλαίσιο έχει αναπτυχθεί το Πρόγραμμα για την Προώθηση της Προσωπικής και Κοινωνικής Ανάπτυξης που διατρέχει όλο το Πρόγραμμα Σπουδών του νηπιαγωγείου και ενσωματώνεται στον τρόπο που οργανώνονται οι ποικίλες δραστηριότητες και διαμορφώνεται το σχολικό περιβάλλον. Σαν πρόγραμμα εντάσσεται στις μαθησιακές περιοχές ωστόσο δεν «διδάσκεται» με τον ίδιο τρόπο όπως οι υπόλοιπες γιατί η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης στοιχείων που συνιστούν το σύνολο της προσωπικότητας. Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα λοιπόν αναφέρονται τα εξής πέντε περιεχόμενα με συγκεκριμένους στόχους, προτεινόμενες δραστηριότητες και μεθοδολογικές προσεγγίσεις για τους μαθητές:

- i. Η **διαμόρφωση της ταυτότητας**: μαθησιακοί στόχοι είναι να αναγνωρίσουν και να αποκτήσουν θετική αυτοεκτίμηση για τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά (εξωτερική εμφάνιση, απόψεις και επιλογές) και να αναπτύξουν το αίσθημα του «ανήκειν» σε μια ομάδα (κοινωνική ταυτότητα). Όταν το παιδί έχει θετική εικόνα για τον εαυτό του λειτουργεί με αυτονομία και αυτοπεποίθηση, πράγμα που οδηγεί στην ενεργή κι αποτελεσματική εμπλοκή του στη μάθηση, ενώ αντλεί ικανοποίηση από τον εαυτό του και τις σχέσεις του με τους άλλους (Μπιρμπίλη, 2014).
- ii. Η **αυτορρύθμιση**: μαθησιακοί στόχοι είναι να αναγνωρίζουν, να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, να οριοθετούν την συμπεριφορά τους και να καλλιεργήσουν ηθικές αξίες όπως αλληλεγγύη, υπευθυνότητα και ισότητα. Προσφέρονται στους μαθητές διάφορες ευκαιρίες για να αναγνωρίσουν την ποικιλία των θετικών και αρνητικών συναισθημάτων, να σκεφτούν πώς προκαλούνται και ποιες είναι οι συνήθειες ή εναλλακτικές αντιδράσεις. Στην περίπτωση δε των αρνητικών συναισθημάτων καλούνται να μάθουν να τα αναγνωρίζουν ως φυσιολογικά, να καλλιεργήσουν μια θετική στάση απέναντί τους και να βρίσκουν τρόπους

να αντλούν ευχαρίστηση από κάθε κατάσταση. Όλη αυτή η διαδικασία είναι πολύ σημαντική για την υγιή ψυχοκοινωνική λειτουργία των παιδιών και επιτελείται στην προσχολική ηλικία. Απαραίτητος αρωγός στην προσπάθειά τους να αποκτήσουν την ισορροπία που χρειάζεται μεταξύ ικανοποιητικής προσωπικής και κοινωνικής λειτουργίας στην αλληλεπίδραση με τους άλλους είναι ο εκπαιδευτικός που οριοθετεί σταθερά και με συνέπεια τη συμπεριφορά τους και τους καθοδηγεί να αποκτήσουν εκείνες τις ηθικές αξίες που θα τους οδηγήσουν στο να ρυθμίσουν μόνοι τους τον τρόπο που εκφράζονται και συμπεριφέρονται, δηλαδή την αλληλεγγύη, την υπευθυνότητα και την ισότητα (Μπιρμπίλη, 2014).

- iii. Η **προσωπική ενδυνάμωση** προάγει την ψυχική υγεία και ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών υποστηρίζοντας τα ως προς την εξοικείωση και διαχείριση θεμάτων που τα απασχολούν σε αυτή την ηλικία, όπως είναι η σεξουαλικότητα και τα σοβαρά γεγονότα που πιθανόν συμβαίνουν στη ζωή τους (θάνατος, απώλεια, διαζύγιο, ασθένεια, μετοίκηση), ενώ παράλληλα μαθαίνουν να διαχειρίζονται τις διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στην οικογένειά τους. Το νηπιαγωγείο καλείται να βοηθήσει τους μικρούς μαθητές να μάθουν να αντέχουν και να προσαρμόζονται θετικά σε στρεσογόνες καταστάσεις και σε αντίξοες συνθήκες ζωής συμβάλλοντας στη διαμόρφωση μιας ισορροπημένης προσωπικότητας. Αντιλαμβάνεται βεβαίως κανείς πόσο σπουδαίο είναι να υπάρχει μια καθοδήγηση ειδικά στους πρόσφυγες/μετανάστες μαθητές που βιώνουν εμπειρίες αποστέρησης και αποτυχίας στην καθημερινή τους προσπάθεια ενσωμάτωσης στον νέο σχολικό και κοινωνικό περίγυρο (Μπιρμπίλη, 2014α).
- iv. Οι **κοινωνικές δεξιότητες**: το νηπιαγωγείο είναι μια μικρογραφία της κοινωνίας γι' αυτό και τα παιδιά μαθαίνουν να λειτουργούν όπως θα χρειαστεί να πράξουν μελλοντικά ως πολίτες, δηλαδή με αυτονομία αλλά ταυτόχρονα και σαν μέλη μιας ομάδας, την οποία διατρέχουν κάποιοι κανόνες. Έτσι λοιπόν μαθαίνουν να αυτοεξυπηρετούνται και να παίρνουν αποφάσεις ενώ ακολουθούν τους κανόνες της τάξης περί αρμονικής συνύπαρξης και μαθαίνουν να επιλύουν συγκρούσεις. Στόχος του σχολείου είναι να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν ικανότητες επικοινωνίας μέσα από δράσεις που έχουν νόημα για αυτά σε συγκεκριμένα κοινωνικο-πολιτισμικά πλαίσια και να αποκτήσουν ενσυναίσθηση: με αυτόν τον τρόπο

καταφέρνουν να αναγνωρίζουν και να σέβονται τα συναισθήματα και τις ανάγκες των άλλων, αποσοβώντας συγκρούσεις μέσα στην ομάδα (Μπιρμπίλη, 2014^α).

- v. Η **κοινωνική αλληλεπίδραση**: όπως έχει ειπωθεί το νηπιαγωγείο είναι ο πρώτος χώρος κοινωνικοποίησης με συνομήλικους, επομένως είναι πολύ σημαντικό τα παιδιά να λειτουργήσουν συλλογικά, να μάθουν να αποδέχονται τη διαφορετικότητα που υπάρχει στον χώρο αυτό και να συνεργάζονται σε ομαδικές δραστηριότητες με όλους. Το γεγονός πως πρέπει να μάθουν να συνεργάζονται, να συναποφασίζουν και να λειτουργούν από κοινού προκειμένου να επιτύχουν έναν κοινό στόχο στα πλαίσια μιας ομάδας τους δίνει την ικανοποίηση της συλλογικής λειτουργίας και τη δυνατότητα να αντιμετωπίσουν τις αντιξοότητες που μπορούν να συναντήσουν κατά τη διάρκεια της συνεργασίας. Δεν σημαίνει βέβαια πως οι προσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται στο νηπιαγωγείο έχουν όλες την ίδια βαρύνουσα σημασία για τα παιδιά: πρέπει να διαφοροποιούν τις σχέσεις του, να μαθαίνουν τον διαφορετικό τρόπο επικοινωνίας σε διαφορετικά πλαίσια και να διαμορφώσουν τα κριτήρια εκείνα για να επιλέξουν τα άτομα με τα οποία επιθυμούν μια πιο προσωπική σταθερή σχέση (Μπιρμπίλη, 2014).

Από όλα τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι η προσωπική ενδυνάμωση των παιδιών και η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων, αποτελούν δύο βασικές κι αλληλένδετες διαστάσεις της προσχολικής αγωγής προκειμένου αυτά να λειτουργήσουν ικανοποιητικά στις διάφορες πλευρές της ζωής τους στο παρόν αλλά και στο μέλλον. Σκοπός του νηπιαγωγείου είναι να καλλιεργήσει τις κοινωνικές ικανότητες που θα βοηθήσουν τα παιδιά μελλοντικά να γίνουν ενεργοί πολίτες και να λειτουργούν με ευελιξία στα διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα στα οποία θα βρεθούν κατά τη διάρκεια της ζωής τους, δεδομένου ότι ένας άνθρωπος ανήκει ταυτόχρονα σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες και εναλλάσσει συχνά χώρους εργασίας και τόπους διαμονής. Οι κοινωνικές ικανότητες δηλαδή σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη και διευκολύνουν τα άτομα να συμμετέχουν στην κοινωνική ζωή και να επιλύουν διαφορές και συγκρούσεις με εποικοδομητικό τρόπο. Σε μια εποχή ειδικά όπως είναι η σημερινή που μεταβάλλεται καθημερινά με συνεχή εισροή νέων δεδομένων από τις τεχνολογίες της πληροφορίας, οι πολίτες οφείλουν να έχουν λάβει μια παιδεία που θα τους δίνει τα εφόδια να επικοινωνούν αποτελεσματικά και να συνεργάζονται σε διαφορετικά περιβάλλοντα και ομάδες, τα μέλη των οποίων πρέπει να διακατέχονται από εμπιστοσύνη, αποδοχή,

αλληλεγγύη και σεβασμό στους άλλους ενώ πρέπει να ξέρουν να ελέγχουν την συμπεριφορά τους και να τηρούν τους κανόνες της εκάστοτε ομάδας. Στο νηπιαγωγείο οι μαθητές ανήκουν στην σχολική κοινότητα που αντικατοπτρίζει μια κοινότητα όπως την βρίσκει κανείς στην κανονική ζωή, δηλαδή με υποχρεώσεις αλλά και το δικαίωμα της συμμετοχής και της διαμόρφωσης της κουλτούρας αυτής της κοινότητας, στους κόλπους της οποίας τα μέλη νιώθουν ασφάλεια και οικειότητα. Οι διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στην κοινότητα αυτή χτίζονται και βελτιώνονται μέρα με την μέρα με τις καθημερινές αλληλεπιδράσεις στο παιχνίδι και μέσω των διαφόρων δραστηριοτήτων τα παιδιά μαθαίνουν να επικοινωνούν και να εξισορροπούν τις δικές τους επιθυμίες με αυτές των άλλων (Μπιρμπίλη, 2014^α). Όσο τα παιδιά βελτιώνουν τις δεξιότητες επικοινωνίας αποκτούν νέα εργαλεία σκέψης που τα βοηθάνε να αναπτύξουν τη δημιουργική και κριτική τους σκέψη, να εκφράζουν τις δυνατότητες και τις επιθυμίες τους, να διαπραγματεύονται τις απόψεις τους, να συμμετέχουν ενεργά σε ομαδικές δραστηριότητες, να χτίζουν στέρεες διαπροσωπικές σχέσεις και να αναπτύξουν ένα θετικό συναίσθημα για τον εαυτό τους καθώς συγκρίνονται με τους άλλους και νιώθουν αποδεκτά και έτοιμα να αναλάβουν πρωτοβουλίες.

Οι διάφορες ιδιότητες επομένως που απορρέουν από την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη είναι αλληλένδετες καθώς η ανάπτυξη του εαυτού είναι παράλληλη με την αλληλεπίδραση με τους άλλους. Η ανάπτυξη της προσωπικής ταυτότητας και της αυτονομίας συμβάλλει στην ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων, οι οποίες με τη σειρά τους βοηθάνε τα παιδιά να αποκτήσουν ένα αίσθημα αυτοαξίας και αυτοπεποίθησης και να ενδυναμωθούν ψυχικά. Θα μπορούσε φυσικά να ισχυριστεί κάποιος λόγω του νεαρού της ηλικίας πως ένα νήπιο δεν είναι ακόμα τόσο ώριμο για να μπορέσει να λειτουργήσει με ενσυναίσθηση και να κατανοήσει την έννοια κάποιων κοινωνικών αξιών όπως είναι ο σεβασμός των δικαιωμάτων των άλλων και οι ηθικές αξίες. Ωστόσο η καλλιέργεια αυτών των δεξιοτήτων είναι σημαντικό να αρχίζει από την τρυφερή προσχολική ηλικία (στην οποία έχει ήδη ξεκινήσει η διαμόρφωση της προσωπικότητας) στο νηπιαγωγείο που σηματοδοτεί το πέρασμα του παιδιού στον χώρο της τυπικής εκπαίδευσης και να συνεχιστεί σε όλη τη διάρκεια της σχολικής του ζωής (Μπιρμπίλη, 2014). Σε όλη αυτή την σχολική πορεία, εάν έχει επιτευχθεί η διαμόρφωση μιας θετικής αυτοεικόνας σε συνδυασμό με την αποδοχή της ετερότητας και την ικανότητα ικανοποιητικών αλληλεπιδράσεων, τότε έχουν μπει τα θεμέλια για τη δημιουργία μια υγιούς κοινωνίας στην οποία ισορροπεί το κοινό όφελος με τις προσωπικές ανάγκες (Μπιρμπίλη, 2014^α).

2.3.2.2. Ικανότητες 21^{ου} αιώνα

Σύμφωνα με το νέο Πρόγραμμα για το Νηπιαγωγείο² στον πυρήνα της προσχολικής εκπαίδευσης είναι οι ικανότητες του 21ου αιώνα που διατρέχουν όλα τα Θεματικά Πεδία και τις Θεματικές Ενότητες του. Πρόκειται για ικανότητες που αναπτύσσονται καθ' όλη τη διάρκεια ζωής του ατόμου αλλά θεωρείται αναγκαίο η καλλιέργειά τους να ξεκινά ήδη από το νηπιαγωγείο προκειμένου τα παιδιά να βιώνουν τα πλεονεκτήματα από τέτοιες θετικές μαθησιακές εμπειρίες που σταδιακά θα εδραιωθούν στην προσωπικότητά τους και στη ζωή τους γενικότερα. Ως ικανότητα στο νηπιαγωγείο θεωρείται ο συνδυασμός των γνώσεων (το «τι» της μάθησης), των δεξιοτήτων (το «πώς» της μάθησης) και των στάσεων (το «γιατί» της μάθησης).

Στο μοντέλο που υιοθετείται στο Πρόγραμμα Σπουδών μάλιστα προτείνεται μια εργαλειοθήκη τεσσάρων υποδοχών, σε καθεμία από τις οποίες εμπεριέχονται τρεις κατηγορίες βασικών ικανοτήτων που αλληλοσυνδέονται και λειτουργούν συμπληρωματικά για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και ενισχυτικά για τον ρόλο τους ως πολιτών του έθνους και του κόσμου.. Πρόκειται για εξής εργαλεία:

- I. Σκέψης: 1. κριτική σκέψη, 2. δημιουργικότητα, 3. επίλυση προβλήματος και στοχαστική λήψη αποφάσεων
 - II. Επιστήμης και τεχνολογίας: 1. καινοτομία, 2. υπολογιστική σκέψη, 3. σχεδιαστική και κατασκευαστική ικανότητα
 - III. Ζωής: 1. προσωπική ενδυνάμωση και κοινωνική ευθύνη, 2. ιδιότητα του πολίτη, 3. ευελιξία, προσαρμοστικότητα και ανθεκτικότητα
 - IV. Μάθησης: 1. επικοινωνία, 2. συνεργασία, 3. μαθαίνω πώς να μαθαίνω - μεταγνώση.
- Παρακάτω παρατίθενται οι ικανότητες που αναμένεται να ικανοποιηθούν ανά Θεματικό Πεδίο:

- Α' Θεματικό Πεδίο «Παιδί και Επικοινωνία» με τις Θεματικές Ενότητες
 1. Γλώσσα: ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων για την προφορική, γραπτή και πολυγλωσσική επικοινωνία
 2. Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ): ανάπτυξη ικανοτήτων που αφορούν την εξοικείωση των παιδιών με τη χρήση ψηφιακών περιβαλλόντων, διαχείρισης της πληροφορίας για την κάλυψη

²

Όπως ορίζεται βάσει της Απόφασης 13646/Δ1, ΦΕΚ687/Β'/10-02-2023).

διαφορετικών επικοινωνιακών αναγκών και κριτικής στάσης σε σχέση με την αξιοποίηση των ΤΠΕ

- Β' Θεματικό Πεδίο «Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία» με τις Θεματικές Ενότητες
 1. Προσωπική και Κοινωνικοσυναισθηματική Ανάπτυξη: καλλιέργεια ισχυρής αυτοαντίληψης για να αναπτύξουν τα παιδιά μια θετική αυτοεικόνα και εσωτερικά κίνητρα για να μαθαίνουν συνεχώς
 2. Κοινωνικές Επιστήμες: ανάπτυξη του ηθικού και κοινωνικού εαυτού, ευαισθητοποίηση των παιδιών και ανάληψη πρωτοβουλιών σε ζητήματα της άμεσης εμπειρίας τους, αποδοχή της διαφορετικότητας, διαμόρφωση στάσεων που βασίζονται σε πανανθρώπινες αξίες παράλληλα με την ενίσχυση των προσωπικών ικανοτήτων που αφορούν την ενδυνάμωση των παιδιών, διαχείριση των διαπροσωπικών τους σχέσεων και των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων
- Γ' Θεματικό Πεδίο: «Παιδί και Θετικές Επιστήμες»: αξιοποίηση της φυσικής περιέργειας των παιδιών για παρατήρηση και ερμηνεία κατά τη μελέτη των φαινομένων με φυσικά και τεχνητά σύμβολα και εργαλεία.
- Δ' Θεματικό Πεδίο: «Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση» με τις Θεματικές Ενότητες:
 1. Κινητική Αγωγή και
 2. Τέχνεςπου αλληλοσυμπληρώνονται προκειμένου να προωθήσουν την κινητική και καλλιτεχνική έκφραση των παιδιών, την καλαισθησία και σωματική ευεξία.

Σε αντιστοιχία με τις δεξιότητες που επιδιώκουμε να αναπτυχθούν για τους μαθητές, το Ι.Ε.Π. έχει οργανώσει μια καινοτόμο εκπαιδευτική δράση με εστίαση στις δεξιότητες, τα επονομαζόμενα Εργαστήρια Δεξιοτήτων που συνδυάζουν το γνωστικό πεδίο του Προγράμματος Σπουδών με την ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων των μαθητών με σκοπό τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες με την καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων, δεξιοτήτων ζωής και δεξιοτήτων τεχνολογίας και επιστήμης (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2021). Το πρόγραμμα και το εκπαιδευτικό υλικό των «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων» ομαδοποιείται σε τέσσερις Θεματικές Ενότητες που προκύπτουν από τους Παγκόσμιους Δείκτες Αειφόρου Ανάπτυξης:

- 1) Περιβάλλον: Εργαστήριο Δεξιοτήτων «Φροντίζω το περιβάλλον» με προγράμματα στους τομείς:
 - Οικολογία - Παγκόσμια και τοπική Φυσική κληρονομιά

- Κλιματική αλλαγή - Φυσικές Καταστροφές, Πολιτική προστασία
 - Παγκόσμια και τοπική Πολιτιστική κληρονομιά
- 2) Ευ ζην: Εργαστήριο Δεξιοτήτων «Ζω καλύτερα- Ευ ζην» με προγράμματα στους τομείς:
- Υγεία: Διατροφή- Αυτομέριμα, Οδική Ασφάλεια
 - Ψυχική και Συναισθηματική Υγεία – Πρόληψη
 - Γνωρίζω το σώμα μου - Σεξουαλική Διαπαιδαγώγηση
- 3) Κοινωνία των πολιτών: Εργαστήριο Δεξιοτήτων «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ- Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη» με προγράμματα στους τομείς:
- Ανθρώπινα δικαιώματα
 - Εθελοντισμός διαμεσολάβηση
 - Συμπερίληψη: Αλληλοσεβασμός, διαφορετικότητα
- 4) Σύγχρονη τεχνολογία και επιχειρηματικότητα: Εργαστήριο Δεξιοτήτων «Δημιουργώ και Καινοτομώ-Δημιουργική Σκέψη και Πρωτοβουλία» με προγράμματα στους τομείς:
- STEM/ Εκπαιδευτική Ρομποτική
 - Επιχειρηματικότητα- Αγωγή Σταδιοδρομίας- Γνωριμία με επαγγέλματα

Επειδή οι μαθησιακές εμπειρίες που προωθούνται στο Β΄ Θεματικό Πεδίο διαμορφώνουν το κατεξοχήν ανθρωποκεντρικό και ενταξιακό πλαίσιο ατομικής, συλλογικής έκφρασης και θετικής κοινωνικής αλληλεπίδρασης που χαρακτηρίζει το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου, η έρευνα της παρούσας εργασίας θα επικεντρωθεί σε αυτό το Πεδίο και με τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων που σχετίζονται με αυτό, δηλαδή με το Εργαστήριο «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ- Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη».

2.4.2.3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο εκπαιδευτικός είναι εκείνο το στέλεχος της εκπαίδευσης που έχει τον κυρίαρχο ρόλο μέσα στην τάξη του νηπιαγωγείου ενώπιον των μαθητών του σε καθημερινή βάση. Οι στάσεις και οι απόψεις του είναι αυτές που καθορίζουν τη συμπεριφορά του, το θετικό (ή αρνητικό) κλίμα της τάξης και τον βαθμό αποτελεσματικότητας της ένταξης όλων των παιδιών, πόσω μάλλον των παιδιών μεταναστών και προσφύγων. Για τον λόγο αυτό λειτουργεί πρώτα ο ίδιος ως πρότυπο αποδοχής και σεβασμού της διαφορετικότητας, ειδικά από την στιγμή που οι μαθητές του είναι σε εκείνη την ηλικία που μιμούνται τον τρόπο που

αντιδρά ο ίδιος, ως άτομο με υψηλή επιρροή, στις διάφορες προκλήσεις και συγκρούσεις που προκύπτουν στην καθημερινότητα του νηπιαγωγείου.

Ο νηπιαγωγός λοιπόν παρέχει σε όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως ίσες ευκαιρίες ώστε να αξιοποιήσουν το γνωσιακό δυναμικό και τις εμπειρίες τους μέσα σε ένα κλίμα ασφάλειας και αποδοχής, ενώ θέτει ρεαλιστικούς στόχους που ανταποκρίνονται σε αυτό ακριβώς το γνωστικό και εμπειρικό υπόβαθρο κάθε μαθητή. Με βάση τους στόχους που έχει θέσει οργανώνει ένα ευέλικτο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που έχει διάφορες και ποικίλες διδακτικές πρακτικές ώστε να καλύψει μια ευρεία γκάμα μαθησιακών αναγκών των παιδιών, ενώ με την αξιολόγηση των μαθητών αναγνωρίζει τα πιθανά ελλείμματα των παιδιών και σε συνδυασμό με την αυτοαξιολόγηση επαναπροσδιορίζει τη δράση του και θέτει νέους στόχους που ανταποκρίνονται περισσότερο στο συγκεκριμένο μαθητικό δυναμικό.

Όπως συμπεραίνουμε από τα παραπάνω ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να ασκήσει το λειτούργημά του όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά, πρέπει να γνωρίζει πώς τα διαφορετικά πολιτισμικά βιώματα του κάθε μαθητή συνδέονται με την συμπεριφορά του και τον τρόπο που επικοινωνεί με τους γύρω του. Πρέπει επομένως να έχει επιδείξει ενδιαφέρον για το πολιτισμικό και γλωσσικό κεφάλαιο των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά περιβάλλοντα και να λειτουργεί ως «πολιτισμικός διερμηνέας» ανάμεσα στα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας και τα παιδιά που προέρχονται από μειονεκτικά περιβάλλοντα (Δαφέρμου & συν. 2008). Αυτό το επιτυγχάνει αφενός προωθώντας την εργασία σε ομάδες και τη συνεργασία μεταξύ όλων των παιδιών προκειμένου να αναδείξει την αξία της ισότητας και αφετέρου διευκολύνοντας την επικοινωνία μεταξύ τους με το να τους δώσει την δυνατότητα να εκφραστούν όχι μόνο μέσω της γλώσσας (στην οποία υστερούν τα παιδιά των μεταναστών και προσφύγων) αλλά και μέσω των εικαστικών και δραματικών τεχνών, του παιχνιδιού, της μουσικής, του χορού κτλ. Ο εκπαιδευτικός θέτει τα θεμέλια για την αλληλογνωριμία των μαθητών και των κουλτουρών που φέρουν προκειμένου να αναδείξει ταυτόχρονα την ετερότητα αλλά και τα κοινά στοιχεία που συνδέουν τους μαθητές, καλλιεργώντας ένα κλίμα αμοιβαίας αποδοχής και αρμονικής συνύπαρξης. Για να το επιτύχει αυτό φέρνει σε επαφή όλους τους μαθητές της τάξης του με τα στοιχεία διαφορετικών πολιτισμών (ήθη, έθιμα, παραδόσεις), χρησιμοποιώντας όποιον τρόπο θεωρεί πρόσφορο, όπως πχ. τις τέχνες, το δραματικό παιχνίδι, τη λογοτεχνία, τη μαγειρική, την μουσική κτλ. Έτσι αξιοποιεί πρακτικά την πολιτισμική, γλωσσική και οικογενειακή κουλτούρα, η οποία όπως προαναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο αποτελεί μέρος της ατομικής ταυτότητας των

παιδιών, η αναγνώριση της οποίας παίζει σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη της προσωπικότητάς τους (Μπιρμπίλη, 2014α).

Για τη διαχείριση τέτοιων λεπτών και δύσκολων θεμάτων είναι απαραίτητη η συνεργασία με τους γονείς που μπορούν να δώσουν πληροφορίες για τον πολιτισμό τους και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το παιδί τους. Εξυπακούεται ότι ο νηπιαγωγός επιδιώκει την συνεργασία με τους γονείς όλων των μαθητών, αλλά με τους μετανάστες/πρόσφυγες γονείς η ανάγκη αυτή επιτείνεται καθώς προέρχονται από ένα πολιτισμικό περιβάλλον όπου πιθανόν να υπάρχει μια διαφορετική αντίληψη για τη γνώση και το κατά πόσο η συστηματική φοίτηση στο νηπιαγωγείο προσφέρει πραγματικά απαραίτητα εφόδια στη ζωή ενός παιδιού. Στη συγκεκριμένη περίπτωση ο εκπαιδευτικός πρέπει αρχικά να κερδίσει την εμπιστοσύνη των γονέων επιδεικνύοντας διάθεση ουσιαστικής συνεργασίας μαζί τους, προς όφελος του παιδιού τους και εξηγώντας τα οφέλη της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πρέπει να δημιουργήσει ένα θετικό κλίμα και να εγκαθιδρύσει έναν κώδικα επικοινωνίας μαζί τους δείχνοντάς τους ότι σέβεται τις απόψεις τους, προβάλλοντας όμως παράλληλα την επιστημονική του θέση: οι γονείς ενημερώνονται για το ποιοι ακριβώς είναι οι παιδαγωγικοί στόχοι και οι μέθοδοι που ακολουθούνται στο νηπιαγωγείο και ζητείται η συμμετοχή τους στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα προκειμένου να υπάρχει όσο το δυνατόν μεγαλύτερη συνοχή μεταξύ του σχολείου και του σπιτιού. Είναι σημαντικό να μην συγχέεται το παιδί με δύο εντελώς διαφορετικά περιβάλλοντα και να υπάρχει μια συνέχεια ανάμεσα στις μαθησιακές εμπειρίες του σχολείου και της οικογένειας γιατί όσο περισσότερο αυτές ομοιάζουν τόσο ευκολότερα γίνεται η μεταφορά της γνώσης μεταξύ των δύο αυτών περιβαλλόντων, αυξάνοντας έτσι και την αυτοπεποίθηση των μαθητών (Μπιρμπίλη, 2014α). Ας μην ξεχνάμε άλλωστε την πέμπτη παιδαγωγική αρχή του Προγράμματος Σπουδών, σύμφωνα με την οποία «η συνεργασία με την οικογένεια και η σύνδεση με την κοινότητα είναι απαραίτητες για την ενίσχυση της ανάπτυξης και της μάθησης των παιδιών» (Μπιρμπίλη, 2014:28) και έχει διαπιστωθεί ότι η επιφυλακτικότητα των αλλοδαπών γονέων φθίνει όταν αντιλαμβάνονται ότι το σχολείο σέβεται και προσπαθεί να διατηρήσει τον πολιτισμό τους και δουλεύει προς όφελος της γλωσσικής και ευρύτερης ανάπτυξης του παιδιού στη χώρα υποδοχής (Μπιρμπίλη, 2014α).

Στόχος του νηπιαγωγείου είναι σαφώς η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Για να έχει όμως αποτελέσματα η γλωσσική διδασκαλία πρέπει αφενός τα ελληνικά να γίνουν μια εκλυστική γλώσσα για τους αλλόγλωσσους μαθητές που δεν θα επιβάλλεται μόνο αυτή με τη βία, αφετέρου δε να είναι αποδεκτή από την πλευρά του εκπαιδευτικού η ύπαρξη

πολλαπλών μητρικών γλωσσών, οι οποίες θα επιτρέπεται να χρησιμοποιούνται στην τάξη ως σημείο αναφοράς και διευκόλυνσης της επικοινωνίας. Ο εκπαιδευτικός μάλιστα οφείλει να ενθαρρύνει τη διάθεση των μαθητών για επικοινωνία με όποιο τρόπο και με όποιον γλωσσικό κώδικα θέλουν και μπορούν: με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές νιώθουν αυτοπεποίθηση για την γλώσσα τους και την ταυτότητά τους και αυτό ακριβώς το θετικό αυτοσυναίσθημα θα τους βοηθήσει να μάθουν γρηγορότερα την ελληνική γλώσσα και να νιώθουν ισότιμο μέλος της σχολικής ομάδας (Μπιρμπίλη, 2014α).

Θα λέγαμε επιγραμματικά ότι ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως πρότυπο και συνοδός στην πορεία ψυχικής, κοινωνικής, γλωσσικής και συναισθηματικής ωρίμανσης του παιδιού, εφόσον αποτελεί εκείνον τον ενήλικα που πραγματοποιεί καθημερινά κατάθεση ψυχής και χρόνου, δημιουργώντας μια ξεχωριστή προσωπική σχέση με κάθε παιδί ανταποκρινόμενος στους προβληματισμούς του κατά την προσπάθεια εξερεύνησης του κόσμου. Ο νηπιαγωγός είναι ο διαμεσολαβητής που δίνει εναλλακτικές προτάσεις, βοηθάει στον αναστοχασμό και ενθαρρύνει τα παιδιά να αυτενεργήσουν, να διατυπώνουν υποθέσεις και να επιλύουν καθημερινά προβλήματα, να εκφράζουν τα συναισθήματά τους και τις ιδέες τους. Δε διδάσκει μια ύλη με τρόπο παραδοσιακό που να είναι μάλιστα ο ίδιος για όλους τους μαθητές, αλλά δημιουργεί εκείνες τις συνθήκες που θα επιτρέψουν στα παιδιά να δουλέψουν αυτοβούλως μέσα στην τάξη, ενώ ο ίδιος συντονίζει τις ομάδες μαθητών που εργάζονται με τους ατομικούς τους ρυθμούς. Οι παρεμβάσεις του έχουν σκοπό να υποστηρίξουν και να καθοδηγούν διακριτικά τους μαθητές του, χωρίς καμία διάθεση επιβολής και ηγεσίας, ενώ κύριος γνώμονάς του σε όλες τις παιδαγωγικές πρακτικές του που ακολουθεί είναι η κατευθυντήρια αρχή πως «κάθε παιδί είναι μοναδικό και όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα σε μια εκπαίδευση η οποία σέβεται την προσωπικότητα, τη γλωσσική, κοινωνική και πολιτισμική ταυτότητα και τις ανάγκες τους» (έκτη παιδαγωγική αρχή του προγράμματος σπουδών) (Μπιρμπίλη, 2014:28)

2.4.2.4. Διαφοροποιημένη παιδαγωγική και ολιστική προσέγγιση

Τα τελευταία χρόνια που έχουν σημειωθεί παγκοσμίως μεγάλα μεταναστευτικά ρεύματα έχει γίνει πιο κατανοητό από τους εκπαιδευτικούς ότι είναι ουτοπικό να συναντήσουν ομοιογένεια ανάμεσα στους μαθητές μιας τάξης. Η ανομοιογένεια βέβαια ήταν ανέκαθεν μια συνθήκη που συναντούσε ο εκπαιδευτικός σε μια τάξη (παρόλο που αυτή γινόταν ιδιαίτερα φανερή κυρίως στις περιπτώσεις διδασκαλίας σε μονοθέσια/διθέσια σχολεία) αφού εκ των πραγμάτων κάθε μαθητής διαφέρει από τους άλλους συμμαθητές του εξαιτίας δημογραφικών παραγόντων, όπως είναι το φύλο, η εθνική ή τοπική προέλευση, οι κοινωνικοοικονομικές ομάδες στις οποίες ανήκει, η μητρική γλώσσα και παραγόντων που

σχετίζονται με τον τρόπο ζωής, όπως είναι εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα, οι αξίες, οι στάσεις, το πολιτισμικό κεφάλαιο των γονιών του και η στάση τους απέναντι στο σχολείο, οι γνωστικές δομές και λειτουργίες του μαθητή και οι προσδοκίες του από το σχολείο. Τα στοιχεία δηλαδή που εν τέλει είναι κοινά για μια ομάδα μαθητών μιας τάξης ελληνικού νηπιαγωγείου είναι μόνο η ηλικία (4-6 ετών) και το γεγονός ότι αποτελούν μέλη της ίδιας τάξης (Μπιρμπίλη, 2014). Από την στιγμή λοιπόν που κάθε μαθητής ξεκινάει από διαφορετική αφετηρία και ακολουθεί μια ιδιαίτερη προσωπική διαδικασία μάθησης και αφού κάθε τάξη είναι ένας χώρος πολυμορφίας (καθώς κάθε παιδί αποτελεί μια ιδιαίτερη προσωπικότητα και ανήκει ταυτόχρονα σε πολλές διαφορετικές ομάδες), γίνεται κατανοητό ότι δεν υπάρχει ομοιογένεια ούτε μπορεί να ακολουθείται μια μονολιθική παιδαγωγική που θεωρεί όλους τους μαθητές ίδιους, πόσω μάλλον όταν αυτοί προέρχονται από τελείως διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα όπως οι μετανάστες.

Δεδομένου επομένως ότι η αναγνώριση και αποδοχή της διαφορετικότητας αποτελεί βασική προτεραιότητα του Προγράμματος Σπουδών του νηπιαγωγείου, κρίνεται απαραίτητη η εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής μεθόδου που να επικεντρώνεται όχι τόσο στα αποτελέσματα της μάθησης αλλά στην διαδικασία της, δηλαδή στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει το άτομο: αυτή ακριβώς την ανάγκη μπορεί να υποστηρίξει η διαφοροποιημένη παιδαγωγική. Πρόκειται για μια ανοιχτή παιδαγωγική μέθοδο χωρίς αυστηρούς κανόνες που ενισχύει τις ιδιαίτερες ικανότητες, δεξιότητες και γνώσεις κάθε μαθητή, αξιοποιεί τα προσωπικά του βιώματα-εμπειρίες-ενδιαφέροντα και τον βοηθά να εργαστεί αυτόνομα, ενισχύοντας ταυτόχρονα τις αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές του. Διαφοροποιώντας τις διαδικασίες και τα περιεχόμενα μάθησης ο εκπαιδευτικός καταφέρνει να δημιουργήσει ένα κλίμα ενεργητικής συμμετοχής κάθε μαθητή και συνεργασίας μέσα στην τάξη, αφού ο καθένας νιώθει ότι μπορεί με τον δικό του τρόπο να επιτύχει και μάλιστα αποκτά την απαραίτητη αυτοπεποίθηση ώστε να τολμήσει ένα βήμα παραπέρα από εκεί που πίστευε ότι οι δυνατότητές του φτάνουν: συνειδητοποιεί δηλαδή την αποτελεσματικότητα των μεθόδων μάθησης που χρησιμοποιεί και τις μεταβιβάζει σε νέες καταστάσεις γεγονός που ενισχύει την δόμηση της προσωπικότητάς του (Σφυρόερα, 2007).

Υπάρχουν βέβαια οι εξής προϋποθέσεις που είναι απαραίτητες για μια πετυχημένη διαφοροποιημένη παιδαγωγική προσέγγιση (Μπιρμπίλη, 2014):

- Η στάση του εκπαιδευτικού: ο εκπαιδευτικός πρέπει να εντοπίζει την ετερότητα και να συγκρούεται με τα δικά του στερεότυπα, να αποδέχεται και να αξιοποιεί ως πλεονεκτήματα τις ποικίλες οικογενειακές και κοινωνικοπολιτισμικές εμπειρίες των μαθητών του, να αναπροσαρμόζεται

με τα εκάστοτε νέα δεδομένα, να αναστοχάζεται πάνω στις παιδαγωγικές πρακτικές του.

- Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός στηρίζεται στην συστηματική παρατήρηση, καταγραφή και αξιολόγηση της μάθησης των παιδιών. Με τη διαδικασία της αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί βρίσκουν τρόπους να αξιοποιήσουν τις υπάρχουσες ικανότητες, γνώσεις, ενδιαφέροντα και κλίσεις των παιδιών και προσδιορίζουν το «μαθησιακό μονοπάτι» τους που ταιριάζει αποκλειστικά στο ατομικό τους προφίλ μάθησης και τους οδηγούν στην κατάκτηση της νέας γνώσης.
- Η συνεργατική μάθηση: αποτελεί βασικό στοιχείο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής γιατί η συμμετοχή ενός μαθητή σε ομάδες αποτελεί μιας πρώτης τάξεως ευκαιρία να κινητοποιηθεί και να ανακαλύψει τις δυνατότητές του σε διαφορετικά πλαίσια, με διαφορετικές συνθήκες, με διαφορετικούς ανθρώπους και πάνω σε διαφορετικά έργα. Έτσι, οι μαθητές μαθαίνουν να συνεργάζονται με όλο και περισσότερα άτομα και να φέρνουν σταδιακά εις πέρας έργα όλο και πιο σύνθετα.
- Η συνεργασία με την οικογένεια και το ευρύτερο περιβάλλον του παιδιού: κρίνεται απαραίτητη γιατί όπως έχουμε προαναφέρει εξασφαλίζει την συνέχεια ανάμεσα στις δραστηριότητες του νηπιαγωγείου και εκείνες της οικογενειακής ζωής που είναι απολύτως αναγκαίο για την ψυχοσύνθεση του μαθητή.

Θα πρέπει στο σημείο αυτό να τονίσουμε ότι η διαφοροποιημένη προσέγγιση δεν είναι εξατομικευμένη αλλά μια προσέγγιση που την ενδιαφέρει το ατομικό μέσα στο συλλογικό, αφού η μάθηση είναι ατομική και ταυτόχρονα συλλογική διαδικασία: κάθε άτομο αξιοποιεί δικούς του τρόπους πρόσβασης στην κατανόηση και ερμηνεία της πραγματικότητας, αλλά έχει ανάγκη και τους άλλους για να οικοδομήσει τη γνώση. Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική συναντιέται με αυτή της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης και της ενεργητικής μάθησης και δίνει απάντηση στο γιατί και το πώς η ενίσχυση της ατομικής πορείας κάθε μαθητή για την οικοδόμηση της γνώσης είναι απαραίτητη για τη σχολική επιτυχία. Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται όχι στην ίδια τη γνώση αλλά στην δεξιότητα που έχει κάθε μαθητής για να την κατακτήσει, δηλαδή στο να μάθει ο μαθητής πώς μαθαίνει, πράγμα που για να γίνει χρειάζεται να αυτενεργήσει και να οικοδομήσει μόνος του τα «εργαλεία» που τον αντιπροσωπεύουν και θα τον οδηγήσουν στη γνώση (Σφυρόερα, 2007).

Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική που περιγράψαμε είναι μέρος μιας ευρύτερης οπτικής της εκπαίδευσης, την ολιστικής, που αντιλαμβάνεται το παιδί ως σύνολο που έχει διανοητικές, ψυχοσυναισθηματικές, κοινωνικές και σωματικές ανάγκες. Έτσι, προκειμένου να επιτευχθεί η ευημερία ενός παιδιού πρέπει να δοθεί έμφαση όχι μόνο στην κατάκτηση ακαδημαϊκών επιτευγμάτων αλλά στην γενικότερη προσωπική, συναισθηματική και κοινωνική του ανάπτυξη που οδηγούν στη σχολική επιτυχία. Το νηπιαγωγείο, όπως έχει ήδη αναφερθεί, είναι ο πρώτος χώρος όπου τα παιδιά κοινωνικοποιούνται και έχει τέτοια επιρροή που μπορεί να παράσχει είτε θετικές εμπειρίες στα παιδιά δημιουργώντας πεδία ισότιμης ανάπτυξης είτε αρνητικές δημιουργώντας πεδία αποκλεισμού (Στεργίου, 2019). Εάν λοιπόν στο νηπιαγωγείο υπάρχει σεβασμός & ανάδειξη της γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλομορφίας χωρίς ρατσιστικές συμπεριφορές, εάν δημιουργείται ένα κλίμα εμπιστοσύνης, ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης και της ταυτότητας των μειονεκτούντων παιδιών και εάν ενισχύεται ένα διαπολιτισμικό πλαίσιο επικοινωνίας που προάγει την ποικιλομορφία ως ευκαιρία για όλους τους μαθητές της τάξης να συνεργάζονται με άτομα διαφορετικής εθνικής προέλευσης, ατομικών και κοινωνικών επιλογών, τότε έχει καταφέρει τον σημαντικότερο απώτερο στόχο του: την σύνδεση του παιδιού με το σχολικό, κοινωνικό και θεσμικό περιβάλλον, δηλαδή με όλο το περιβάλλον που παίζει καθοριστικό ρόλο στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού (Στεργίου, 2019).

2.5 Εκπαιδευτικά μοντέλα

Από την δεκαετία του '60 και μετά, όταν δηλαδή άρχισαν να διαφαίνονται πιο έντονα τα προβλήματα που προέκυπταν στην διαδικασία εκπαίδευσης μειονοτήτων, ξεκίνησε ένας έντονος διάλογος γύρω από το συγκεκριμένο θέμα που είχε ως αποτέλεσμα να αναπτυχθούν κάποιες βασικές ιδεολογικές προσεγγίσεις που κυριαρχούν σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής έως και σήμερα. Αναπτύχθηκαν λοιπόν, ως απάντηση στα εκπαιδευτικά και κοινωνικά προβλήματα των μεταναστευτικών ομάδων, τα εξής μοντέλα εκπαίδευσης που θεωρήθηκαν τα εργαλεία που θα βοηθούσαν στην ενσωμάτωση των μεταναστών στην κοινωνία της χώρας υποδοχής:

2.5.1 Αφομοιωτικό μοντέλο

Ο όρος «αφομοίωση», όταν χρησιμοποιείται με την μεταφορική του σημασία όπως ακριβώς συμβαίνει στο κοινωνικό πεδίο, σημαίνει την «απορρόφηση και εξομοίωση από ένα κοινωνικό σύνολο των ξένων στοιχείων που εισέρχονται σε αυτό», πράγμα που συνήθως σηματοδοτεί και την «παράλληλη εξαφάνιση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους»

(Τριανταφυλλίδης, 2019). Στον Γκόβαρη αναφέρεται πως σύμφωνα δε με τους Park και Burgess η αφομοίωση είναι το τελευταίο στάδιο της διαδικασίας επιπολιτισμού. Αυτό σημαίνει ότι πρώτα οι «ντόπιοι» έρχονται σε επαφή με τους «ξένους» και ανταλλάσσουν πληροφορίες μεταξύ τους, στη συνέχεια συγκρούονται μεταξύ τους διεκδικώντας τη θέση τους στην κοινωνία και την οικονομία κι έπειτα το στάδιο της προσαρμογής που συνήθως σημαίνει την κατάληψη περιθωριακών θέσεων από τους μετανάστες και καταλήγει στην αφομοίωσή τους από τους ντόπιους, δηλαδή στην ισοπέδωση της πολιτιστικής τους ταυτότητας (Γκόβαρης, 2004). Η αφομοιωτική προσέγγιση έχει ως υπόβαθρο την πεποίθηση ότι ένα κράτος αποτελεί ένα ενιαίο, πολιτικά και πολιτισμικά, σύνολο που πρέπει να διατηρήσει την κοινωνική του συνοχή κι αυτό θα το επιτύχει μόνο με την πλήρη απορρόφηση των μεταναστών από τον ντόπιο πληθυσμό (Μάρκου, 1995).

Το αφομοιωτικό μοντέλο κυριάρχησε στο εκπαιδευτικό σύστημα των κλασικών χωρών μετανάστευσης μέχρι τη δεκαετία του '60 και έχει αυτόν ακριβώς τον στόχο διατήρησης της κοινωνικής συνοχής: οι μαθητές πρέπει να αποκτήσουν εκείνες τις γνώσεις που θα τους επιτρέψουν να κοινωνικοποιηθούν και να συμμετάσχουν ισότιμα στο συγκεκριμένο περιβάλλον της χώρας υποδοχής με την συγκεκριμένη γλώσσα της και τον πολιτισμό της, οπότε πρέπει να προσαρμόσουν τις προσωπικές τους ανάγκες σε αυτή τη συνθήκη. Το πολιτισμικό κεφάλαιο που φέρουν οι μετανάστες θεωρείται στην περίπτωση αυτή ως πρόβλημα και προκειμένου να αντισταθμιστεί το «πολιτισμικό έλλειμμα» τους προκρίνεται ως ιδανική η εκμάθηση μόνο της κυρίαρχης γλώσσας και κουλτούρας (Γκόβαρης, 2004) ώστε οι μετανάστες να έχουν ίσες ευκαιρίες για καλή σχολική επίδοση και επαγγελματική αποκατάσταση, αφού θεωρείται πως αν διδάσκονται την μητρική τους γλώσσα και πολιτισμό αυτό αφενός αποβαίνει εις βάρος της κυρίαρχης γλώσσας και αφετέρου διαιωνίζει την χαμηλή κοινωνική θέση τους και υποδαυλίζει την συνοχή του κράτους (Μάρκου, 1995). Αυτή η εκπαιδευτική πολιτική όμως όπως έδειξε η πράξη κάθε άλλο παρά την παροχή ίσων ευκαιριών προσέφερε, αφού η υποβάθμιση του πολιτισμικού και γλωσσικού υπόβαθρου των μεταναστών έχει ως απόρροια την καταρράκωση της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησής τους, γεγονός που οδηγεί την συντριπτική πλειοψηφία σε σχολική αποτυχία και κοινωνικό αποκλεισμό.

2.5.2 Ενσωματωτικό μοντέλο

Η ενσωμάτωση ως έννοια αφορά την ένταξη ενός πράγματος ή/και προσώπου μέσα σε κάτι άλλο έτσι ώστε να επέρχεται ή αλλοίωση των χαρακτηριστικών του και εναρμόνιση ή υποταγή (Τριανταφυλλίδης, 2019). Στη πράξη αυτό σημαίνει ότι οι μετανάστες είναι φορείς

ενός πολιτισμού που δέχεται μεν επιρροές από τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής αλλά ασκεί κι αυτός μια κάποια επιρροή επάνω του και συμμετέχει στην αναδιαμόρφωση μιας νέας πολιτισμικής έκφρασης που τον εμπεριέχει. Ενώ δηλαδή η αφομοίωση παραπέμπει στην πλήρη αποκοπή των μεταναστών από τις ρίζες του παρελθόντος τους, η ενσωμάτωση αφήνει να εννοηθεί ότι αναγνωρίζεται η πολιτισμική ετερότητα και γίνεται μέρος της νέας εθνικής ταυτότητας (Γεωργογιάννης, 1999). Το βασικό στοιχείο όμως εδώ είναι το γεγονός ότι η αναγνώριση της ετερότητας έχει συγκεκριμένα όρια καθώς αφορά εκείνα τα πολιτισμικά στοιχεία που δεν έρχονται σε σύγκρουση με τις βασικές πολιτισμικές παραδοχές της κοινωνίας της χώρας υποδοχής. Με άλλα λόγια οι μετανάστες μπορούν να διατηρήσουν εκείνες τις πλευρές πολιτισμικής έκφρασης που βοηθούν στην διατήρηση της κοινωνικής αρμονίας και σταθερότητας, όπως είναι η θρησκεία, τα ήθη και τα έθιμα, η μουσική και οι γιορτές που δεν θεωρούνται ουσιαστικές στη διαμόρφωση της κοινωνίας, αλλά πρέπει να συμμορφώνονται και να αποδέχονται το κυρίαρχο σύστημα αξιών και πεποιθήσεων της κοινωνίας στην οποία εντάσσονται (Μάρκου, 1995).

Ως προς την εκπαίδευση το μοντέλο ενσωμάτωσης απαιτεί την εκμάθηση της εθνικής γλώσσας αλλά δίνει το περιθώριο στους μαθητές μετανάστες να παρακολουθήσουν ειδικά σχεδιασμένα προγράμματα σχολικής και κοινωνικής ενίσχυσης γιατί θεωρείται πως αν γνωρίζουν πολιτισμικά και ιστορικά στοιχεία τότε θα βοηθηθούν στην αναγνώριση της διαφοροποίησης στον τρόπο ζωής, την θρησκεία κ.λπ., πράγμα που θα διευκολύνει την διαδικασία ενσωμάτωσής τους. Η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας σε αυτήν την περίπτωση δεν είναι αυτοσκοπός αλλά αποτελεί το μέσον που θα βοηθήσει την αρτιότερη εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας, ενώ το σχολείο γενικότερα ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις των μαθητών της κυρίαρχης ομάδας, πράγμα που σημαίνει ότι οι μαθητές μετανάστες πρέπει να ανταποκριθούν και να προσαρμοστούν σε αυτό το εκπαιδευτικό πλαίσιο που παραγκωνίζει τις ιδιαίτερες ανάγκες τους (Μάρκου, 1995).

2.5.3 Πολυπολιτισμικό μοντέλο

Τη δεκαετία του '70 έκανε την εμφάνισή του η έννοια του πολιτισμικού πλουραλισμού στις ΗΠΑ, την Ευρώπη, τον Καναδά και την Αυστραλία, αφού έγινε κατανοητό ότι η αφομοίωση και η ενσωμάτωση δεν έφεραν τα αναμενόμενα αποτελέσματα ως προς τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών των μεταναστών. Τα φαινόμενα ρατσισμού και κοινωνικής περιθωριοποίησης οδήγησαν στην συνειδητοποίηση της πολιτισμικής ετερότητας και στην άποψη ότι η κοινωνίες είναι πολιτικά και πολιτισμικά ανομοιογενείς, σε αντίθεση με ό,τι δηλώνει το αφομοιωτικό κίνημα. Η κοινωνική συνοχή εκπορεύεται από την πολιτική εξουσία

του κράτους το οποίο διασφαλίζει, ως ουδέτερο στοιχείο, την απονομή της δικαιοσύνης και οδηγεί στην ενότητα μέσα από τη διαφορετικότητα, αφού δέχεται τη διαμόρφωση ενός κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο απολαμβάνουν σεβασμού και αρμονικής συνύπαρξης όλοι οι πολιτισμοί (Μάρκου, 1995).

Στο πεδίο της εκπαίδευσης η παραπάνω θεώρηση οδήγησε στην υιοθέτηση μιας ποικιλίας σχολικών πρακτικών (όπως είναι π.χ. η δίγλωσση εκπαίδευση) που προσπάθησαν να ενσωματώσουν τους διάφορους πολιτισμούς στο επίσημο σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα προκειμένου να δώσουν στους μαθητές από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Θεωρήθηκε δηλαδή ότι ο μαθητής που του δίνεται η δυνατότητα να γνωρίσει τον εθνικό του πολιτισμό μπορεί να δομήσει μια θετική αυτοαντίληψη, η οποία θα ενισχύσει με τη σειρά της την σχολική του απόδοση, ενώ γνωρίζοντας οι μαθητές τους πολιτισμούς άλλων κοινωνικών ομάδων θα τους οδηγήσει σε περιορισμό των προκαταλήψεων και των στερεότυπων που έχουν για αυτές τις ομάδες που διαφέρουν από την κυρίαρχη. Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση επομένως λαμβάνει υπόψη τις γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μεταναστών και στοχεύει στην καλλιέργεια του αμοιβαίου σεβασμού και της ανοχής των ατόμων με διαφορετική γλωσσική, θρησκευτική, εθνική προέλευση ώστε να έχουν όλοι οι μαθητές ίσες ευκαιρίες στη μάθηση (Μάρκου, 1995). Παρόλα αυτά της ασκήθηκε δριμεία κριτική τόσο από τους συντηρητικούς όσο και από τους προοδευτικούς κύκλους: οι συντηρητικοί θεωρούν ότι υποδαυλίζει την εθνική ενότητα, αφού τονίζεται η πολιτισμική αυθυπαρξία των μεταναστών και παρεμποδίζεται η ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία, ενώ προκαλούνται τριγμοί και στο εκπαιδευτικό σύστημα από τη στιγμή που αυτό υποτάσσεται στις ανάγκες των μεταναστών. Αλλά και οι ριζοσπάστες θεωρούν ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση δεν μπορεί να εισχωρήσει και να ανατρέψει τα πραγματικά αίτια των διακρίσεων κατά των μεταναστών, από την στιγμή που δεν ασχολείται εις βάθος με την ανάλυση των σχέσεων εξουσίας ανάμεσα στις κοινωνικές ομάδες και με τους θεσμούς που περιορίζουν την προσπάθεια των μειονοτήτων έχουν πρόσβαση στην εξουσία, πρόκειται επομένως για μια καλά κρυμμένη μορφή κοινωνικού ελέγχου που έχει σκοπό να εμποδίσει ουσιαστικές αλλαγές στον τρόπο που κατανέμεται η εξουσία.

2.5.4 Αντιρατσιστικό μοντέλο

Η αντιρατσιστική προσέγγιση αναπτύχθηκε κυρίως στα μέσα και το τέλος της δεκαετίας του '80 στην Αγγλία και την Αμερική, σχετίζεται με τις φυλετικές συγκρούσεις που

έλαβαν χώρα την εποχή εκείνη και η βασική της θέση είναι ότι ο ρατσισμός διαχέεται βαθιά μέσα στις δομές και τους θεσμούς της σύγχρονης κοινωνίας.

Το αντιρατσιστικό μοντέλο εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα επικριτικό απέναντι στο πολυπολιτισμικό που θεωρεί ότι είχε έναν πατερναλιστικό χαρακτήρα εφόσον οι αξιώσεις του περί ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών περιορίζονται μόνο στην απλή αναγνώριση της διαφορετικότητας και όχι στις ριζικές αλλαγές στις δομές της κοινωνίας που αναπαράγουν την κοινωνική ανισότητα και απαγορεύουν στους μετανάστες την πρόσβαση στα κοινωνικά αγαθά και την πολιτική εξουσία (Γκόβαρης, 2004). Με άλλα λόγια δεν αρκεί η διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού των μεταναστών για να περιοριστούν οι προκαταλήψεις εις βάρος τους και να έχουν καλές σχολικές επιδόσεις, αφού οι ίσες εκπαιδευτικές και κοινωνικές ευκαιρίες επηρεάζονται πολύ πιο ισχυρά από παράγοντες οικονομικούς και πολιτικούς και από τους μηχανισμούς της κοινωνίας που διακατέχονται από ρατσισμό. Ο θεσμικός ρατσισμός μάλιστα εμφανίζεται και στην εκπαίδευση με την μορφή αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών που δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μεταναστευτικών ομάδων κι αυτή είναι μια κατάσταση που πρέπει να αλλάξει εκ βαθέων. Στόχοι της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης λοιπόν είναι η ισότητα που θα επιτευχθεί μόνο με ριζικό μετασχηματισμό των συστημάτων που αναπαράγουν την ανισότητα, η δικαιοσύνη εκ μέρους του κράτους και η χειραφέτηση και απελευθέρωση από ρατσιστικά πρότυπα των καταπιεστών και καταπιεζόμενων (Μάρκου, 1995).

Όπως και τα προηγούμενα μοντέλα εκπαίδευσης έτσι και αυτό δέχτηκε κριτική με την πιο βασική να εστιάζει στο γεγονός ότι, στην προσπάθεια καταπολέμησης του ρατσισμού που είναι κυρίως πολιτική υπόθεση αλλά επηρεάζει όλες τις περιοχές της κοινωνικής ζωής, υπάρχει η πιθανότητα η εκπαίδευση να γίνει αντικείμενο πολιτικής εκμετάλλευσης και να μετατραπεί σε πεδίο ανταγωνισμού κοινωνικών και πολιτικών δυνάμεων, πράγμα που, φυσικά, χωλαίνει την αποτελεσματικότητά της.

2.5.5 Διαπολιτισμικό μοντέλο

Ενώ ο όρος «πολυπολιτισμικός» αναφέρεται σε μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα και τη διαδικασία εξέλιξής της, ο όρος «διαπολιτισμικός», αποτελούμενος από την πρόθεση «δια» που σημαίνει «μέσα από»/«προς διάφορες κατευθύνσεις» (Τριανταφυλλίδης, 2019) και τον όρο «πολιτισμό», καταδεικνύει μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε άτομα διαφόρων πολιτισμών (Μάρκου, 1995).

Το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης εμφανίζεται στην Ευρώπη τη δεκαετία του '80 και ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση» υιοθετείται από το Συμβούλιο της Ευρώπης ως μια βασική αρχή που πρέπει να διατρέχει τα σχολικά προγράμματα και κάθε σχολική δραστηριότητα αλλά και ως μέσο για την αξιολόγηση των ευκαιριών στη ζωή και για την επίτευξη της μέγιστης δυνατής κοινωνικής και οικονομικής ένταξης. Στην τελική έκθεση του Συμβουλίου για την εκπαίδευση και την πολιτισμική ανάπτυξη των μεταναστών (Project No 7), αναφέρονται ως βασικά χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης το ότι έχει ως πεδίο αναφοράς την άμεση εμπειρία των παιδιών στις χώρες υποδοχής, διευρύνει τους ήδη υπάρχοντες εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου ενώ προκαλεί την αναθεώρηση των κοινωνικοκεντρικών και εθνικοκεντρικών κριτηρίων του, προκαλεί την αμοιβαία επίδραση των πολιτισμών των χωρών υποδοχής και καταγωγής και δημιουργεί εκείνες τις προϋποθέσεις για αποδοχή μιας νέας πολιτισμικής πραγματικότητας (Council of Europe, 1986). Επιπλέον σύμφωνα με τον Essinger το συγκεκριμένο μοντέλο εκπαίδευσης διέπεται από τις εξής τέσσερις βασικές αρχές: α) ενσυναίσθηση, β) αλληλεγγύη, γ) σεβασμό στην ετερότητα και δ) απαλλαγή από στερεότυπα και προκαταλήψεις (Essinger, 1991). Σε αντίθεση λοιπόν με τα άλλα μοντέλα, το διαπολιτισμικό αναγνωρίζει την ανάγκη σεβασμού και αποδοχής της διαφορετικότητας ως προς τις πολιτιστικές, γλωσσικές, θρησκευτικές καταβολές κάθε ανθρώπου και προωθεί την αμοιβαία και αρμονική συνύπαρξη των λαών σε μια κοινωνία ανοιχτή που χαρακτηρίζεται από ίσες ευκαιρίες σε όλους. Το σχολείο στην περίπτωση αυτή αποτελεί ένα χωνευτήριο πολιτισμών και ανταποκρίνεται στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών ανεξαιρέτως καλλιεργώντας την κριτική σκέψη και βοηθώντας τα να εκμεταλλευτούν τις υπάρχουσες δεξιότητες, ικανότητες και γνώσεις που φέρουν από το συγκεκριμένο πολιτιστικό τους υπόβαθρο (Γεωργογιάννης, 1999).

Κεφάλαιο 3^ο: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

3.1 Στοχοθεσία και αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Επειδή η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αναφέρεται στους πολιτισμικά διαφορετικούς πληθυσμούς των χωρών υποδοχής, δινόταν μέχρι πρόσφατα η εσφαλμένη αντίληψη ότι αφορά μόνο τις πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες σε σχέση με την κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα. Δεδομένης όμως της παγκοσμιοποίησης και της διεθνοποίησης των Μ.Μ.Ε. και της οικονομίας που έχουν γίνει πολύ έντονα τα τελευταία χρόνια, τότε γίνεται αντιληπτό ότι η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αφορά όλους τους πολίτες ανεξαρτήτως εθνικότητας, είτε πρόκειται δηλαδή για τους πολίτες που ανήκουν στους κυρίαρχους εθνικούς πληθυσμούς των χωρών υποδοχής είτε για τις πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες αυτών, αφού από τη στιγμή που υπάρχει ελεύθερη διακίνηση πολιτών, πληροφοριών και αγαθών ο κάθε πολίτης πρέπει να αντιλαμβάνεται τη σημασία των άλλων πολιτισμών με τους οποίους έρχεται σε επαφή (Γεωργογιάννης, 2009). Πρέπει επομένως να προετοιμάζεται από πολύ νωρίς, διαμέσου της εκπαίδευσης, ώστε να αποκτήσει και να μπορεί να ασκήσει ικανότητες που σχετίζονται με την αποτελεσματική επικοινωνία με ανθρώπους που είναι φορείς διαφορετικού πολιτισμικού κεφαλαίου, ικανότητες όπως είναι η αποδοχή της διαφορετικότητας, η ανεκτικότητα, η ικανότητα ταύτισης με τον άλλο, η ικανότητα για σύγκριση αλλά και για υιοθέτηση «διαφορετικών» πολιτισμικών στοιχείων. Η εκπαίδευση που βοηθάει προς αυτήν την κατεύθυνση είναι η διαπολιτισμική και βασίζεται στην παραδοχή ότι η μονοπολιτισμική και η στενά εθνικά προσανατολισμένη εκπαίδευση δεν ανταποκρίνεται πια στην σύγχρονη πραγματικότητα (Κεσίδου, 2008).

Οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σύμφωνα με τον Essinger είναι οι εξής:

- i. Ενσυναίσθηση: πρόκειται για την ικανότητα του να μπαίνει κάποιος στη θέση των άλλων και να βλέπει τις απόψεις και τα προβλήματά τους μέσα από τη δική τους οπτική γωνία. Η ενσυναίσθηση προϋποθέτει την κριτική αντιπαράθεση και την υπέρβαση του τί θεωρεί κάποιος «διαφορετικό», αφού σχετίζεται με την αποδόμηση των κοινωνικών αναπαραστάσεων που συμβάλλουν στην κατασκευή των αλλοδαπών ως «ξένων» και την αποδοχή της σκέψης ότι ο «ξένος» κατανοείται ως ένα πρόσωπο που δρα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό χώρο κι έχει τις δυνατότητες και τους

περιορισμούς που έχει λόγω του χώρου αυτού, στον οποίο δρούμε και «εμείς». Μας επιτρέπει επομένως η ενσυναίσθηση να αντιλαμβανόμαστε πιο αντικειμενικά τις στάσεις και τις συμπεριφορές του «άλλου» γιατί αυτές είναι το αποτέλεσμα ενός πλέγματος κοινωνικών σχέσεων που αποτελούν τις προϋποθέσεις των δράσεών του (Γκόβαρης, 2004).

- ii. Αλληλεγγύη: πρόκειται για την ανάπτυξη μιας συλλογικής συνείδησης που υπερβαίνει τα όρια των ομάδων, των κρατών και των φυλών και βάσει της οποίας όλοι οι άνθρωποι, αφού είναι ίσοι, πρέπει να αλληλοβοηθούνται και να έχουν αναπτυγμένο το αίσθημα της ενότητας, ξεπερνώντας κάθε κοινωνική ανισότητα (Γεωργογιάννης, 1999).
- iii. Διαπολιτισμικός σεβασμός: αφορά τον σεβασμό στην πολιτιστική ετερότητα, το άνοιγμά μας στους ξένους πολιτισμούς αλλά και την ταυτόχρονη πρόσκληση στους άλλους να συμμετέχουν στο δικό μας πολιτισμό. Η αλληλεπίδραση με τους άλλους πολιτισμούς μάς δίνει και το πλεονέκτημα της σύγκρισης, η οποία μας επιτρέπει να κατανοήσουμε καλύτερα τον εαυτό μας και τις επιρροές που έχουμε δεχτεί από το πολιτισμικό μας περιβάλλον (Κεσίδου, 2008).
- iv. Εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης, των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων: πρόκειται για την ανάπτυξη πολιτισμικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τους συνανθρώπους μας ανεξάρτητα από την εθνική και πολιτισμική τους προέλευση.

Ο Δαμανάκης (2001) προσδιορίζει επίσης και τρία αξιώματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης:

- i. Το αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών: Στην περίπτωση που επιχειρείται αξιολόγηση πολιτισμών αυτό πρέπει να γίνεται με εσωτερικά συγκριτικά κριτήρια. Αυτό που μας ενδιαφέρει είναι η σημασία των πολιτισμών για την ανάπτυξη του πολυπολιτισμικά κοινωνικοποιούμενου ανθρώπου και όχι η κατηγοριοποίηση σε ανώτερους και κατώτερους πολιτισμούς, πράγμα που μας οδηγεί στο επόμενο αξίωμα,
- ii. Την ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης: η μη αποδοχή του μορφωτικού κεφαλαίου του πολιτισμικά διαφέροντος μαθητή ισοδυναμεί με την απόρριψη του ίδιου του μαθητή και, συνεκδοχικά, με περιορισμό των μορφωτικών του ευκαιριών. Οι μειονεκτούντες μαθητές με άλλα λόγια, εισερχόμενοι στο

σχολείο, φέρουν ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό κεφάλαιο που δεν θεωρείται «ελλειματικό» αλλά «διαφορετικό» (πρόκειται για την «υπόθεση του ελλείματος» και «υπόθεση της διαφοράς») και πρέπει να αξιοποιηθεί προς όφελος των μαθητών, ως προς την μαθησιακή και ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη. Εάν αυτό συμβαίνει τότε πραγματοποιείται το επόμενο αξίωμα, αυτό της

- iii. παροχής ίσων ευκαιριών, με την έννοια της εξίσωσης των ευκαιριών για τους μειονοτικούς μαθητές: οι μαθητές τότε αναπτύσσουν τις δυνατότητές τους και την προσωπικότητά τους κι ενδυναμώνουν την κοινωνικοπολιτισμική και προσωπική τους ταυτότητα, οπότε δυναμώνει και η θέση τους στο κοινωνικοοικονομικό και πολιτικό σύστημα.

Οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης λοιπόν εφοδιάζουν τους εκπαιδευτικούς με τα απαραίτητα εφόδια προκειμένου να κατανοούν βαθύτερα και να επικοινωνούν με όλους τους μαθητές, ακόμα και τους πολιτισμικά διαφέροντες, δρώντας σαν καθοδηγητές τους και όχι σαν δάσκαλοι που προσπαθούν να τους μεταφέρουν γνώσεις και δεξιότητες δια της επιβολής. Στόχος είναι να αναπτύξουν όλοι οι μαθητές την κριτική τους σκέψη, να καλλιεργηθεί ο σεβασμός και η αλληλοαποδοχή και να αναδειχθεί η αξία της γλωσσικής και πολιτισμικής διαφοράς ως εκπαιδευτικό πλεονέκτημα που οδηγεί σε αποτελεσματικά και αποδοτικά μαθησιακά αποτελέσματα. Οι μαθητές αποκτούν τις δεξιότητες που χρειάζονται για να προσαρμόζονται σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον και να ενσωματώνονται ομαλά στην γηγενή κοινωνία ως ισότιμα και ενεργά μέλη, συνεισφέροντας στην κοινωνική συνοχή και ανάπτυξη. Αυτό φυσικά για να γίνει προϋποθέτει την υιοθέτηση ουσιαστικών παιδαγωγικών παρεμβάσεων, με γνώμονα την πολιτισμική διαφορετικότητα, την επικοινωνιακή δυσκολία και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών σε γλωσσικό επίπεδο μάθησης. Αυτές ακριβώς τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις προσφέρει το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης καθώς ενστερνίζεται πρακτικές όπως είναι η συνεργασία σε ομάδες, η οποία αποτελεί ένα πολύ σημαντικό εργαλείο μάθησης στο νηπιαγωγείο καθώς δίνει την ευκαιρία στους μικρούς μαθητές να χτίσουν ένα κλίμα εμπιστοσύνης και αμοιβαίας μάθησης μεταξύ τους (Αγγελάκος & Κοβάνη, 2019).

3.2 Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών

Έχοντας υπόψη τα παραπάνω, καθώς επίσης και τον κομβικό ρόλο του εκπαιδευτικού στη διαδικασία ένταξης των μεταναστών/προσφύγων στην σχολική και

κοινωνική ζωή, αντιλαμβάνεται κανείς ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι όχι μόνο άριστα εκπαιδευμένος ως προς το λειτουργημά του ως παιδαγωγού αλλά και να διαθέτει γνώσεις σχετικά με την εφαρμογή της διαπολιτισμικής αγωγής στον στενό και ευρύτερο χώρο κοινωνικοποίησης των μαθητών. Επομένως ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει εκπαιδευτική επάρκεια, δηλαδή τη θεωρητική, επιστημονική, ερευνητική και διδακτική κατάρτιση που παρέχεται στα Πανεπιστημιακά Τμήματα που παράγουν εκπαιδευτικούς για την Α'/βάθμια και Β'/βάθμια εκπαίδευση κι έπειτα «διαπολιτισμική επάρκεια». Η διαπολιτισμική επάρκεια αφορά κάθε θεωρητική γνώση που πρέπει να έχει σχετικά με τις χώρες και γλώσσες προέλευσης των ατόμων που προέρχονται από άλλες χώρες, τα αίτια και τις συνέπειες της μετανάστευσης, την κοινωνικοπολιτική και νομική κατάστασή τους, τις μορφές εμφάνισης και τα αίτια των προκαταλήψεων σε βάρος τους, τις στρατηγικές αντιμετώπισης των προβλημάτων ένταξης και περιθωριοποίησής τους κλπ. (Ζωγράφος, 2003). Την κατάρτιση αυτή πρέπει να αποκτά κάθε εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια των σπουδών του ή/και στα πλαίσια επιμορφωτικών προγραμμάτων κατά τη διάρκεια της άσκησης του εκπαιδευτικού του έργου, έτσι ώστε να θεωρείται διαπολιτισμικά επαρκής (Γεωργογιάννης, 2009).

Οφείλει επίσης να έχει «διαπολιτισμική ετοιμότητα (ή ικανότητα)», δηλαδή την ικανότητα να διαχειριστεί και να θέτει τις γνώσεις του επάνω στην διαπολιτισμική εκπαίδευση σε πρακτική εφαρμογή στην εκπαιδευτική διαδικασία, να αντιλαμβάνεται τα διαπολιτισμικά ερεθίσματα και να αντιδρά κατάλληλα σε αυτά (Γεωργογιάννης, 2009). Αυτό περιλαμβάνει την ικανότητα του εκπαιδευτικού να κινείται ευέλικτα, να μπορεί να διακρίνει τις δικές του προκαταλήψεις, να έχει ανοιχτό πνεύμα και την αντιληπτική οξυδέρκεια που θα του επιτρέψει να κάνει συγκρίσεις, να ερμηνεύει τα εθνοκεντρικές οπτικές και να παρατηρεί σαν ουδέτερος παρατηρητής απαλλαγμένος από στερεοτυπικές αντιλήψεις. Η διαπολιτισμική ικανότητα δεν αφορά μόνο την ικανότητα του εκπαιδευτικού να διαχειριστεί μια τάξη με μαθητές που προέρχονται από πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικά περιβάλλοντα αλλά, σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, αφορά την ικανότητά του να καλλιεργήσει ένα πνεύμα σεβασμού και αποδοχής των πολλαπλών ταυτοτήτων που μπορεί να έχει κάθε μαθητής, είτε αυτός ανήκει στην πλειονοτική είτε στη μειονοτική ομάδα μαθητών, σύμφωνα με την ολιστική προσέγγιση και τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική προσέγγιση όπως αυτή αναλύθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

3.3 Διαπολιτισμική προσχολική εκπαίδευση στην Ευρώπη και αλλού

Θεωρείται πια δεδομένο ότι η πολιτισμική πολυμορφία στις κοινωνίες μας θα πρέπει να γίνεται αντιληπτή ως πηγή ζωντάνιας και εμπλουτισμού και ως εκ τούτου η προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα σχολεία της Ευρώπης με στόχο την εμβάθυνση της αλληλοκατανόησης των πολιτισμών, του αλληλοσεβασμού και την καταπολέμηση των προκαταλήψεων, θα παράσχει μακροχρόνια οφέλη σε όλους τους πολίτες και τις κοινωνίες. Η Ευρωπαϊκή Ένωση δηλαδή θεωρεί ότι η εκπαίδευση μπορεί να παίξει ένα σημαντικό ρόλο την προσπάθεια για κοινωνική ένταξη των μεταναστών, όπως επιβεβαιώνεται στη Σύνοδο της Θεσσαλονίκης (2003). Αυτή η κοινή πολιτική των ευρωπαϊκών κρατών στοχεύει στην κατοχύρωση για τα παιδιά των νομίμως διαμενόντων μεταναστών των ίδιων δικαιωμάτων που απολαμβάνουν και παιδιά των υπηκόων της Ε.Ε. όσον αφορά την εκπαίδευση (Eurydice 2004). Ωστόσο, τα περισσότερα ευρωπαϊκά κράτη δεν κάνουν τη διάκριση ανάμεσα σε νόμιμους και παράνομους μετανάστες, στο όνομα του θεμελιώδους δικαιώματος της εκπαίδευσης για όλους. Παρακάτω θα αναφερθούμε στις πολιτικές προσχολικής εκπαίδευσης ορισμένων χωρών:

Στην Γερμανία η προσχολική εκπαίδευση δεν είναι υποχρεωτική, αλλά τα τελευταία χρόνια αναπτύσσονται όλο και περισσότερο οι προσχολικές δομές που απευθύνονται σε παιδιά μεταναστών, ενώ γίνονται προσπάθειες για να ενταχθούν αυτά δωρεάν τον τελευταίο χρόνο πριν από την υποχρεωτική εκπαίδευση (δηλαδή στην ηλικία των πέντε ετών), την στιγμή που η πλειονότητα των νηπίων εγγράφεται σε ιδιωτικά ιδρύματα εξαρτώμενα από την κυβέρνηση ενώ το ένα τρίτο εγγράφεται σε δημόσια προσχολική δομή. Υπάρχει μια δυσκολία πρόσβασης των προσφύγων στην προσχολική εκπαίδευση λόγω διαφόρων παραγόντων, όπως είναι η έλλειψη θέσεων και πληροφόρησης, οι πολύπλοκες διαδικασίες αίτησης εγγραφής και η ασταθής διαμονή αλλά τουλάχιστον περίπου το 80% των πρόσφατα εισερχόμενων προσφυγόπουλων ηλικίας τριών έως έξι ετών ακολουθούν κάποιο πρόγραμμα πρώιμης παιδικής αγωγής και φροντίδας που μπορεί να περιλαμβάνει υπηρεσίες τις οποίες προσφέρουν εθελοντές σε κέντρα υποδοχής για κάποιες ώρες την εβδομάδα (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

Στην Σουηδία οι δήμοι παρέχουν προσχολική εκπαίδευση στα παιδιά ηλικίας ενός έως πέντε ετών. Σε όλα τα παιδιά εξασφαλίζεται θέση στο προπαρασκευαστικό έτος προσχολικής εκπαίδευσης που προηγείται της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και, παρόλο που η προσχολική εκπαίδευση δεν είναι υποχρεωτική, την παρακολουθούν σχεδόν όλα τα παιδιά. Μάλιστα τα παιδιά προσφύγων και μεταναστών προσχολικής ηλικίας αντιμετωπίζονται όπως και τα παιδιά σουηδικής υπηκοότητας ανεξαρτήτως του νομικού τους καθεστώτος (σε

αντίθεση με το τί συμβαίνει στη Γερμανία και Ολλανδία) και μπορούν να εγγραφούν δωρεάν στις λεγόμενες «ανοιχτές προσχολικές μονάδες». Στις πόλεις με υψηλό ποσοστό παιδιών με διαφορετικές πρώτες/μητρικές γλώσσες, υπάρχουν μονάδες που ειδικεύονται στην κατάρκτηση της σουηδικής γλώσσας όμως, λόγω ελλιπούς πληροφόρησης των προσφύγων, πολλοί δεν γνωρίζουν αυτή τη δυνατότητα δωρεάν προσχολικής εκπαίδευσης για τα παιδιά τους (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

Ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται η προσχολική εκπαίδευση στους δήμους της Ιταλίας που έχουν ως πρότυπο την παιδαγωγική που αναπτύχθηκε πριν σαράντα χρόνια στην περιοχή του Reggio Emilia της Βόρειας Ιταλίας από τον Loris Malaguzzi και έχει αναγνωρισθεί παγκοσμίως ως ένα από τα καλύτερα συστήματα προσχολικής εκπαίδευσης. Κυρίαρχη ιδέα στην παιδαγωγική αυτή αποτελεί η ενεργητική συμμετοχή του παιδιού στην οικοδόμηση της γνώσης, η οποία δομείται μέσα από την σχέση που αναπτύσσει το παιδί με το περιβάλλον του. Τα παιδιά θεωρείται ότι έχουν «εκατό γλώσσες» για να εκφραστούν, δηλαδή μπορούν να διερευνήσουν το περιβάλλον τους χρησιμοποιώντας όχι μόνο το μυαλό τους αλλά όλες τους τις αισθήσεις και να εκφράσουν τις σκέψεις και την δημιουργικότητά τους με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους που έχουν στη διάθεσή τους (Edwards & συν, 2001). Έτσι η ολόπλευρη ανάπτυξή τους επιτυγχάνεται με την χρήση του λόγου, της κίνησης, του σχεδίου, της ζωγραφικής, των κατασκευών, της γλυπτικής, του παιχνιδιού με τις σκιές, του κολάζ, της δραματοποίησης και της μουσικής. Όλα τα παιδιά, συμπεριλαμβανομένων των παιδιών με ειδικές ανάγκες, πρέπει να έχουν ατέλειωτους τρόπους έκφρασης και πρωτοβουλίας.

Στην Κύπρο το Υπουργείο Παιδείας έχει υιοθετήσει το διαπολιτισμικό μοντέλο και, στα πλαίσια αυτό, έχει προωθήσει τα τελευταία χρόνια μια σειρά από ενέργειες και δράσεις με στόχο την αλληλοαποδοχή και την ομαλή ένταξη των μεταναστών μαθητών στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα όπως είναι τα διαφοροποιημένα προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας και οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.). Τα νηπιαγωγεία, τα δημοτικά και τα γυμνάσια που εντάσσονται στις Ζ.Ε.Π. βρίσκονται σε οικονομικά και κοινωνικά υποβαθμισμένες περιοχές και όλοι αυτοί οι εκπαιδευτικοί φορείς συνεργάζονται στενά και εκπονούν κοινά προγράμματα με σκοπό την ομαλή κοινωνικοποίηση των μαθητών και την πρόληψη του σχολικού αποκλεισμού. Προς αυτή την κατεύθυνση μάλιστα συνεισφέρουν και μια σειρά από επιπρόσθετα μέτρα όπως είναι η μείωση του αριθμού των μαθητών ανά τμήμα, ο ενισχυτικός χρόνος διδασκαλίας, η δωρεάν παροχή προγεύματος σε όλους τους μαθητές και άλλα μέτρα που αναπτύσσονται με πρωτοβουλία της σχολικής μονάδας και σε συνεργασία με τις τοπικές κοινωνίες (Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης Υπουργείου Παιδείας Κύπρου).

Τις πρώην Ζ.Ε.Π., νυν Δίκτυα Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (R.E.P.), θέσπισε και το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα στην πρωτοβάθμια και κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο) με σκοπό να αναγνωριστεί η πολιτισμική ιδιαιτερότητα όλων των μαθητών, να υπερτονιστεί η πολιτισμική ποικιλότητα της τάξης, να αντιμετωπιστούν όλοι οι μαθητές ισότιμα και να αποτελέσουν ένα μέρος που συνδέεται άρρηκτα με το εθνικό σύνολο εμπλουτίζοντας έτσι την εθνική κουλτούρα. Τα σχολεία R.E.P. διαθέτουν περισσότερους εκπαιδευτικούς, παιδαγωγικούς εκπαιδευτές, πολιτιστικές και αθλητικές δραστηριότητες, ενώ το προσωπικό ασχολείται με προβλήματα διατροφής, υγιεινής και υγείας που πιθανώς αντιμετωπίζουν οι μαθητές του σχολείου. Μια ακόμη εκπαιδευτική καινοτομία είναι τα προγράμματα «εκπαίδευση σε ...» («éducatons à...») που αναφέρονται σε δράσεις για την εκπαίδευση στο περιβάλλον και τη βιώσιμη ανάπτυξη, την υγεία, τα ανθρώπινα δικαιώματα, την πολιτότητα κτλ και στοχεύουν στην ανάπτυξη εκείνων των καταστάσεων μάθησης οι οποίες θα επιτρέψουν στο μαθητή να κατανοήσει τον κόσμο που τον περιβάλλει και να δράσει με κανόνες ουσιαστικής ηθικής (Γριβόπουλος, 2018).

Μια άλλη χώρα της Ευρώπης, το Βέλγιο, θεωρείται εκ των πραγμάτων ένα πολύγλωσσο κράτος που αποτελείται από τρεις γλωσσικές περιοχές: τη γαλλική περιοχή στο Νότο (Βαλλώνοι), την ολλανδική περιοχή στο Βορρά (Φλαμανδοί) και μια μειονότητα γερμανόφωνων. Επειδή σταδιακά εισέρρευσαν και μεγάλα κύματα μεταναστών από άλλες χώρες η κυβέρνηση προώθησε την ιδέα της «κοινής ιθαγένειας», με στόχο τη βελτίωση της υποδοχής και της αυτονομίας των μεταναστών και την αντιμετώπιση των διακρίσεων. Έτσι, στη φλαμανδική κοινότητα που δίνεται έμφαση στην αντιμετώπιση, εκ μέρους των μαθητών, όλων των πολιτισμών ως ισότιμων προσφέρεται το μάθημα των γαλλικών, των γερμανικών και των αγγλικών ενώ το Υπουργείο Παιδείας διαθέτει επιπλέον πόρους, μέσω του προγράμματος «Ίσες Ευκαιρίες», για τη διδασκαλία των ολλανδικών ως δεύτερης γλώσσας σε μη ολλανδόφωνους μετανάστες μαθητές. Στα σχολεία της γαλλικής κοινότητας που υπάρχουν αρκετοί μετανάστες από χώρες όπως είναι η Ελλάδα, η Ιταλία, το Μαρόκο, η Τουρκία, η Ρουμανία και η Ισπανία μπορούν να υπάρχουν εκπαιδευτικοί από τις συγκεκριμένες χώρες που διδάσκουν την μητρική γλώσσα και πολιτιστικά μαθήματα, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο τον διαπολιτισμικό διάλογο. Στη γερμανική κοινότητα τώρα, διατίθενται πρόσθετοι πόροι για να βοηθηθούν παιδιά μεταναστών και μειονοτήτων να μάθουν τη γερμανική γλώσσα, ενώ δίνεται έμφαση στην ενσυναίσθηση και τον αλληλοσεβασμό. Πρέπει εδώ να αναφερθεί πως και οι ίδιοι οι Βέλγοι εκπαιδευτικοί πρόσκεινται θετικά στην ιδεολογία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθώς την θεωρούν

απαραίτητη για να αντιμετωπιστούν τα όποια πολιτισμικά προβλήματα αντιμετωπίζουν οι τρεις κυρίαρχες κοινότητες.

Άλλο επιτυχημένο εκπαιδευτικό σύστημα που δίνει βάση στην εκπαίδευση των μεταναστών είναι το φινλανδικό με απώτερο σκοπό την δημιουργία ενός δημοκρατικού κλίματος που προσφέρει κοινωνική συνοχή και ευημερία. Σε κεντρικό επίπεδο ορίζεται η βασική δομή του προγράμματος σπουδών από το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, το οποίο έπειτα εφαρμόζεται σε τοπικό επίπεδο από τους εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν να σχεδιάσουν τα δικά τους ευέλικτα προγράμματα έχοντας πρώτα καθορίσει, μετά από εκτενείς συζητήσεις μεταξύ τους, τους στόχους του προγράμματος σπουδών, ενώ ακόμα και οι ίδιοι οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν στη διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών τους. Οι εκπαιδευτικοί δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στην ατομική γνωστική ανάπτυξη των μαθητών και στην παροχή ειδικών μαθημάτων σε πρώιμο στάδιο, με σκοπό την αποφυγή του σχολικού αποκλεισμού των πιο αδύναμων μαθητών. Αρωγός στην προσπάθειά τους να οργανώσουν ένα επιτυχημένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι καταρχάς τα αυξημένα ακαδημαϊκά τους προσόντα, η συνεχής επιμόρφωσή τους, το αυξημένο κοινωνικό στάτους που απολαμβάνουν (με αντίστοιχο υψηλό μισθό), η αλληλεπίδρασή τους με τους μαθητές και τους γονείς, η χρήση διαφόρων μέσων διδασκαλίας προς βελτίωση των παιδαγωγικών μεθόδων τους και η ευελιξία που τους προσφέρει το χαλαρό πλαίσιο προγράμματος σπουδών. Έτσι, παρόλο που η προσχολική εκπαίδευση είναι επιδοτούμενη από το κράτος αλλά προαιρετική, η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών την παρακολουθεί διότι θεωρείται ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας μαθαίνουν με ενεργό τρόπο, αναπτύσσουν τη σκέψη και τις δεξιότητές τους, μαθαίνουν να ερευνούν, να συνεργάζονται, να είναι υπεύθυνα και δημιουργικά γεγονός που τα προετοιμάζει για την εισαγωγή τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, έχει δηλαδή προπαρασκευαστικό ρόλο. Σκοπός άλλωστε της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι αυτός ακριβώς, δηλαδή να βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν εκείνα τα εφόδια (γνώσεις και δεξιότητες) ώστε να γίνουν υπεύθυνα μέλη της κοινωνίας. Δεδομένου λοιπόν ότι η εκπαίδευση στην Φινλανδία θεωρείται δικαίωμα όλων των ανθρώπων έτσι ισότιμα αντιμετωπίζονται ήδη από την προσχολική αγωγή όλοι οι μαθητές ανεξάρτητα από το οικονομικό, κοινωνικό και πολιτιστικό τους υπόβαθρο, οι οποίοι μαθαίνουν να αναπτύσσουν σχέσεις φιλίας, αποδοχής και σεβασμού προς τους συμμαθητές τους κι όλα αυτά μέσα από το παιχνίδι διότι θεωρούν πως αυτό έχει άκρως ευεργετική επίδραση στη σωματική, γνωσιακή, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του μικρού παιδιού (Σκαράκη και Φράγκου, 2020).

Ένα άλλο εκπαιδευτικό σύστημα που μαθαίνει στους μαθητές να συνυπάρχουν με πολλούς πολιτισμούς είναι του Καναδά, καθώς ένας στους πέντε κατοίκους έχει γεννηθεί σε άλλη χώρα, πράγμα που σημαίνει ότι τα παιδιά από πολύ νωρίς μεγαλώνουν σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον και συναναστρέφονται άτομα με άλλες κουλτούρες. Τα παιδιά πηγαίνουν συνήθως κατευθείαν στο νηπιαγωγείο όταν γίνονται πέντε χρονών, όπου πραγματοποιείται παιγνιώδης μάθηση μέσω της διασκέδασης, ενώ περιλαμβάνονται και ασκήσεις προανάγνωσης και προγραφής. Σύμφωνα με το καναδικό εκπαιδευτικό σύστημα όλοι οι μαθητές έχουν την δική τους μοναδική αξία μέσα στο σχολικό σύστημα και αποτελούν αναπόσπαστο μέρος μιας κοινότητας. Δίνεται έμφαση όχι μόνο στη διδασκαλία της ακαδημαϊκής ύλης όσο και στη διδασκαλία ευρύτερων γνωστικών, κοινωνικών και ηθικών δεξιοτήτων και χαρακτηριστικών αφού προορισμός του σχολείου είναι να προετοιμάσει τους μαθητές για την αληθινή μελλοντική τους ζωή, γι' αυτό και τους προσφέρει παρόμοιες εμπειρίες με εκείνες που κάποια στιγμή θα αντιμετωπίσουν. Σε αυτήν την αντίληψη στηρίζεται η εκπαιδευτική νοοτροπία να καλλιεργούνται στα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία όχι μόνο κλασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες αλλά κυρίως δεξιότητες ζωής, όπως είναι για παράδειγμα οι ηγετικές ικανότητες, ενώ ταυτόχρονα τους ενισχύεται το αίσθημα κοινωνικής υπευθυνότητας, η αποδοχή της διαφορετικότητας, η συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ τους. Βέβαια οι τέσσερις στόχοι της καναδικής εκπαίδευσης, δηλαδή η καλλιέργεια του νου, η προετοιμασία για την επαγγελματική απασχόληση, η ηθική και προσωπική ανάπτυξη του μαθητή, συμβαίνουν μέσα σε ένα πλαίσιο που βοηθάει συνολικά τον μαθητή αφού εξασφαλίζεται η κάλυψη των ατομικών του αναγκών, ικανοποιείται ξεχωριστά το μαθησιακό στυλ του καθενός και προσφέρεται στήριξη σε όλα τα παιδιά είτε είναι μαθησιακά αδύναμα είτε πιο ικανά (Crehan, 2019).

3.4 Η ελληνική πραγματικότητα

Η παρουσία αλλόγλωσσων και αλλοδαπών μαθητών είναι μια δεδομένη κατάσταση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του '80, εποχή που διαδοχικά μεταναστευτικά ρεύματα από διαφορετικές χώρες άλλαξαν σταδιακά τη σύνθεση του ελληνικού πληθυσμού, μαθητικού και μη. Η ένταξη των παιδιών των μεταναστών στο ελληνικό σχολείο μάλιστα ήταν ανέκαθεν μια διαδικασία που παρουσίαζε πολλά προβλήματα: πολλά από αυτά εξακολουθούν να υπάρχουν αλλά πολλά έχουν επίσης λυθεί με την υπάρχουσα πλέον παιδαγωγική εμπειρία και την ύπαρξη ποικίλου -ανάλογου για την περίπτωση- εκπαιδευτικού υλικού που αναπτύχθηκε από τα τέλη της δεκαετίας του '90.

Παρόλα αυτά η εκπαιδευτική ένταξη των παιδιών των προσφύγων παρουσιάζει ακόμη δυσκολίες λόγω του ότι βρίσκονται στην χώρα μας με μια συνθήκη προσωρινότητας και πολλά παιδιά από αυτά δεν έχουν πάει σε σχολείο για μεγάλο χρονικό διάστημα ή και καθόλου (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2019). Για να γίνει όμως κατανοητό το ευρύτερο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα θα προχωρήσουμε πρώτα στην καταγραφή του νομικού πλαισίου εφαρμογής της από την απαρχή της εμφάνισής της έως και σήμερα.

3.4.1 Ισχύον νομικό πλαίσιο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Στην Ελλάδα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ιδρύονται επίσημα το 1996 με τον Νόμο 2413 περί της ελληνικής παιδείας στο εξωτερικό και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.³ Με τον συγκεκριμένο νόμο επιδιώκεται η ενίσχυση της ελληνικής παιδείας στο εξωτερικό και ιδρύεται το Ν.Π.Ι.Δ. με την επωνυμία «Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.) το οποίο, ανάμεσα στις άλλες δικαιοδοσίες του, γνωμοδοτεί για την ίδρυση σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και για κάθε θέμα σχετικό με αυτήν. Ουσιαστικά πρόκειται για ένα πολύ σημαντικό βήμα προς μια εκπαίδευση στην οποία εφαρμόζονται μεν τα προγράμματα των δημοσίων σχολείων αλλά δίνεται έμφαση στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών. Έτσι μπορούν να εφαρμόζονται ειδικά αναλυτικά προγράμματα με εναλλακτικά ή/και πρόσθετα μαθήματα, ενώ οι τάξεις έχουν λιγότερους μαθητές και το εκπαιδευτικό προσωπικό έχει πρόσθετα προσόντα που καθορίζονται από τον νόμο. Εφόσον υπάρχει η σύμφωνη γνώμη του υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. και του οικείου νομαρχιακού συμβουλίου επιτρέπεται στα υπάρχοντα σχολεία, όπως αυτά προβλέπονται από τις διατάξεις των άρθρων 3, 4, 5 και 6 του Ν.1566/1985,⁴ δηλαδή στα νηπιαγωγεία, δημοτικά σχολεία, γυμνάσια, λύκεια κάθε τύπου και τεχνικές - επαγγελματικές σχολές να μετατρέπονται σε διαπολιτισμικά (νηπιαγωγεία, δημοτικά, γυμνάσια και γενικά/επαγγελματικά λύκεια) αλλά επιπλέον μπορεί να εγκρίνεται η ίδρυση σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, επ' ονόματι οργανισμών τοπικής αυτοδιοίκησης, εκκλησιαστικών ιδρυμάτων και άλλων φιλανθρωπικών σωματείων μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα.

Με την Υπουργική Απόφαση Φ10/20/Γ1/708/1999⁵ αποφασίζεται η ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) και Φροντιστηριακών Τμημάτων στην Α΄ θμια και Β΄ θμια Εκπαίδευση προκειμένου οι παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές να ενταχθούν ομαλά

³ ΦΕΚ 124, τεύχος Α΄, 17-6-1996.

⁴ ΦΕΚ 167/Α.

⁵ ΦΕΚ 1789, τεύχος Β΄, 28-9-1999.

και αποτελεσματικά στο ελληνικό σχολείο. Η επιλογή της μιας ή της άλλης διδακτικής μεθόδου επαφίεται στον Σύλλογο διδασκόντων του εκάστοτε σχολείου που προκρίνει την κατάλληλη εκπαιδευτική παρέμβαση σύμφωνα με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του μαθητικού πληθυσμού.

Με τον Νόμο υπ' αριθμ. 3966/2011⁶ το ΙΠΟΔΕ και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο καταργούνται και ιδρύεται το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), ένας επιτελικός επιστημονικός φορέας που υποστηρίζει το Υπουργείο Παιδείας στα θέματα που αφορούν την Α'βάθμια και Β'βάθμια εκπαίδευση, καθώς και τη μετάβαση από τη Β'βάθμια στην Γ'βάθμια εκπαίδευση. Σκοπός του είναι η επιστημονική έρευνα, η μελέτη και η διαρκής επιστημονική και τεχνική υποστήριξη του σχεδιασμού και της εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής στα θέματα αυτά. Για την εκπλήρωση του σκοπού του το Ι.Ε.Π., ανάμεσα στα άλλα, γνωμοδοτεί για θέματα σχετικά με: τον διαρκή εκσυγχρονισμό και τη βέλτιστη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής σε όλους τους τύπους των σχολικών μονάδων, την εναρμόνιση της κατάρτισης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με τους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής, την λειτουργία των ελληνικών σχολείων του εξωτερικού και την παιδεία των ομογενών και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ενώ υλοποιεί και υποστηρικτικές δράσεις στα θέματα των αρμοδιοτήτων του, στο πλαίσιο της εφαρμογής νέων εκπαιδευτικών πολιτικών. Για την εκπλήρωση του σκοπού του μάλιστα, το Ι.Ε.Π. συνεργάζεται με τις υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας, το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας (Ε.ΣΥ.Π.), τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα και ιδίως τα παιδαγωγικά τμήματά τους, τα γνωμοδοτικά συμβούλια της εκπαίδευσης, ιδρύματα και οργανισμούς μελετών και ερευνών της ημεδαπής ή της αλλοδαπής και λοιπούς φορείς με συναφή αποστολή.

Με τον Νόμο υπ' αριθμ. 3386/2005 και συγκεκριμένα στο άρθρο 72⁷ κατοχυρώνεται ρητά η πρόσβαση στην υποχρεωτική σχολική εκπαίδευση των ανηλίκων πολιτών τρίτων χωρών, ανεξάρτητα από το καθεστώς διαμονής των ίδιων ή των οικογενειών τους, με την δυνατότητα μάλιστα να εγγράφονται με ελλιπή δικαιολογητικά στην περίπτωση που έχουν την ιδιότητα του πρόσφυγα, προέρχονται από περιοχές στις οποίες επικρατεί έκρυθμη κατάσταση, έχουν υποβάλει αίτηση για την χορήγηση ασύλου και δεν έχει ρυθμιστεί ακόμη η νόμιμη διαμονή τους στην Ελλάδα.

6

ΦΕΚ 118/Α/24-5-2011.

7

ΦΕΚ 212, τεύχος Α', 23-8-2015.

Τα σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, που ιδρύθηκαν σύμφωνα με τις διατάξεις των άρθρων 3, 4, 5 και 6 του ν. 1566/1985 (ΦΕΚ Α'167), με τον Νόμο 4425/2016⁸ μετατρέπονται και λειτουργούν εφεξής ως Πειραματικά Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Τα σχολεία αυτά επιδιώκουν τη συνεργασία με τα Α.Ε.Ι. της χώρας εφαρμόζοντας σε πειραματική βάση ερευνητικά και καινοτόμα προγράμματα που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού και κοινωνικού αποκλεισμού λόγω φυλετικής καταγωγής και πολιτισμικής προέλευσης, με στόχο την περαιτέρω γενίκευση της εφαρμογής τους στα λοιπά σχολεία. Τα προγράμματα σπουδών και οι παιδαγωγικές μέθοδοι εφαρμόζονται όπως στα υφιστάμενα Πειραματικά Σχολεία. Πειραματικά Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ιδρύονται με κοινή απόφαση του Υπουργού Παιδείας και του Υπουργού Οικονομικών, ενώ ομοίως μπορεί να μετατρέπονται σε Πειραματικά Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης άλλα δημόσια σχολεία, να αποχαρακτηρίζονται Πειραματικά Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μετατρέπόμενα σε συνήθη σχολεία, καθώς και να ιδρύονται τάξεις υποδοχής ή φροντιστηριακά τμήματα ή να εφαρμόζονται ανάλογα υποστηρικτικά μέτρα σε κάθε σχολείο, εφόσον από τις αντίστοιχες εγγραφές των μαθητών διαπιστωθεί η σχετική ανάγκη. Επίσης με απόφαση του Υπουργού Παιδείας πραγματοποιείται η σύνδεση των Πειραματικών Διαπολιτισμικών Σχολείων με σχολεία γενικής εκπαίδευσης, όπως και με σχολεία του εξωτερικού, στη βάση συγκεκριμένων δράσεων μέσω των οποίων θα εξασφαλίζονται τόσο η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ των σχολείων όσο και η διάχυση της εμπειρίας των Πειραματικών Διαπολιτισμικών Σχολείων.

Στον ίδιο νόμο επίσης ορίζονται ως μέτρα στήριξης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (άρθρο 24) η σύσταση με απόφαση του Υπουργού Παιδείας Επιτροπής ειδικών επιστημόνων και στελεχών του Υπουργείου Παιδείας για δημιουργία πλατφόρμας συγκέντρωσης εκπαιδευτικών υλικών και εγχώριων και διεθνών πρακτικών σχολείων προς ενημέρωση της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ταυτόχρονα ορίζονται οι εκπαιδευτικές μέθοδοι εξειδικευμένης διδασκαλίας, οι δέσμες κοινωνικών μέτρων με στόχο την υποστήριξη της οικογένειας και του μαθητή, οι συμβουλευτικές υπηρεσίες παράλληλα με τη Διεύθυνση Παιδείας Ομογενών, Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Ξένων και Μειονοτικών Σχολείων (Δι.Π.Ο.Δ.Ε.Ξ.Μ.Σ.) που θα αποβλέπουν στη στήριξη και ενίσχυση συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών-γονέων-εκπαιδευτικής κοινότητας, οι δομές εκτός τυπικής εκπαίδευσης (π.χ. «καλοκαιρινά σχολεία» και «θερινές κατασκηνώσεις») και το αναγκαίο πλαίσιο για τη σύνταξη του ειδικού υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού στις γλώσσες των κυριότερων μεταναστευτικών

μονάδων, προκειμένου να επιτευχθεί το έργο των εκπαιδευτικών και ο σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σε συνεργασία με τη Δι.Π.Ο.Δ.Ε.Ξ.Μ.Σ. Αυτές οι ρυθμίσεις γίνονται για την ενίσχυση της δημοκρατικής λειτουργίας του σχολείου στη βάση του σεβασμού των δημοκρατικών αξιών και των δικαιωμάτων του παιδιού, αφού οι υποστηρικτικές δομές ευνοούν την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των παιδιών μεταναστευτικής καταγωγής σε πλαίσιο ισότητας και με σεβασμό στη διατήρηση της πολιτισμικής τους ταυτότητας.

Με το ίδιο σκεπτικό και σχεδόν ταυτόχρονα εκδίδεται και η Κοινή Υπουργική Απόφαση 152360/ΓΔ4/2016⁹ (που καταργήθηκε μετά με την Κοινή Υπουργική Απόφαση 180647/ΓΔ4/2016 – ΦΕΚ 3502/2016/Β/31-10-2016) με την οποία συναποφασίζεται από το Υπουργείο Παιδείας και Οικονομικών η ίδρυση Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.) προκειμένου να παρέχουν υπηρεσίες εκπαίδευσης στα παιδιά πολιτών τρίτων χωρών. Οι Δ.Υ.Ε.Π. λειτουργούν εντός των σχολικών μονάδων των Περιφερειακών Διευθύνσεων Α΄βάθμιας και Β΄βάθμιας Εκπαίδευσης στα όρια των οποίων υφίστανται κέντρα φιλοξενίας (οπότε τα προσφυγόπουλα συνεκπαιδούνται με τα υπόλοιπα παιδιά του αστικού κέντρου), ενώ δίνεται η δυνατότητα ως προς τα νήπια και τους μαθητές Δημοτικού και Γυμνασίου να εγγράφονται σε Δ.Υ.Ε.Π. που ιδρύονται επί τούτου ως Παραρτήματα Νηπιαγωγείων, Δημοτικών και Γυμνασίων και λειτουργούν εντός των κέντρων φιλοξενίας. Η ίδρυση, η οργάνωση, η λειτουργία, ο συντονισμός και το πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών αυτών εποπτεύεται από την Ομάδα Διαχείρισης, Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Π.Ε.Θ.). Αναφέρεται η διαδικασία καθορισμού σχολικών μονάδων, οι ώρες λειτουργίας των Δ.Υ.Ε.Π. και το ωρολόγιο πρόγραμμα που ακολουθούν (οι Δ.Υ.Ε.Π. που ιδρύονται ως παραρτήματα Νηπιαγωγείων εντός των κέντρων φιλοξενίας ακολουθούν το υποχρεωτικό πρόγραμμα του Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Νηπιαγωγείου). Επιπλέον σε κάθε κέντρο φιλοξενίας προσφύγων ορίζεται ένας Συντονιστής Εκπαίδευσης Προσφύγων (Σ.Ε.Π.) που έχει συγκεκριμένα καθήκοντα και προσόντα ενώ επιβάλλεται η στελέχωση των Δ.Υ.Ε.Π. με εκπαιδευτικούς μόνιμους ή/και αναπληρωτές με ειδικότερα καθήκοντα. Τη χρονιά 2017-2018 μάλιστα λειτούργησαν 26 νηπιαγωγεία εντός των κέντρων φιλοξενίας σε όλη την Ελλάδα και αποτέλεσαν μια πρωτόγνωρη συνθήκη για την ελληνική εκπαίδευση δεδομένου ότι απευθύνονταν σε μια αμιγή ομάδα μαθητών, δηλαδή στα παιδιά των προσφύγων που ζουν στο κέντρο φιλοξενίας. Η ίδρυσή τους πήρε υπόψη το γεγονός ότι λόγω της μικρής

⁹

ΦΕΚ 3049, τεύχος Β΄, 23-9-2016.

ηλικίας των παιδιών, το ενδεχόμενο απομάκρυνσής τους και η μεταφορά σε νηπιαγωγεία εκτός δομών θα συναντούσε σημαντικές επιφυλάξεις από τους γονείς.

Μάλιστα με το Προεδρικό Διάταγμα υπ' αριθμ.18¹⁰ το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Π.Ε.Θ.) αναδιαρθρώνεται και ιδρύεται η Διεύθυνση Παιδείας Ομογενών, Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Ευρωπαϊκών και Μειονοτικών Σχολείων με επιχειρησιακό στόχο την «παιδαγωγική, επιστημονική και διοικητική υποστήριξη της εκπαιδευτικής πολιτικής για την Παιδεία των Ομογενών, τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, τα Ευρωπαϊκά και τα Μειονοτικά Σχολεία και την προώθηση της ελληνικής παιδείας στο εξωτερικό». Με το άρθρο 56 του ίδιου ΦΕΚ ιδρύεται και το Αυτοτελές Τμήμα Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης Προσφύγων (Α.Τ.Σ.Π.Ε.Π.) με βασική αρμοδιότητα να συντονίζει, να προγραμματίζει και να αξιολογεί την εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων σε συνεργασία με συναρμόδια Υπουργεία και διευθύνσεις του ΥΠ.Π.Ε.Θ., περιφερειακές διευθύνσεις εκπαίδευσης, εθνικούς και διεθνείς οργανισμούς (Υπατη Αρμοστεία, UNICEF, Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις, Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης κ.λπ.). Το συγκεκριμένο Τμήμα προτείνει τα κατάλληλα σχολικά βιβλία, παιδαγωγικό υλικό, δράσεις και προγράμματα διαπολιτισμικής αγωγής για να εφαρμοστούν σε εκείνα τα σχολεία (διαπολιτισμικά και μη) στα οποία εφαρμόζεται στο πρόγραμμα εκπαίδευσης παιδιών προσφύγων, ενώ οργανώνει τη λειτουργία των Δομών Υποδοχής για την εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ) και των Τάξεων Υποδοχής. Στην επίσημη ιστοσελίδα του μάλιστα το Υπουργείο αναφέρει ότι το σχολικό έτος 2018-2019 είχε ως βασικό στόχο την ένταξη των προσφυγοπαίδων και μεταναστών στην ελληνική σχολική πραγματικότητα τόσο στην πρωινή ζώνη όσο και στην απογευματινή με τον θεσμό των Δομών Υποδοχής για την εκπαίδευση των μαθητών αυτών, η δε συμμετοχή τους σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης ήταν 12.867 μαθητές (4.577 σε ΔΥΕΠ, 4.050 σε Τ.Υ. και 4.240 σε σχολεία χωρίς Τ.Υ.), από τους οποίους οι 1.506 ήταν μαθητές νηπιαγωγείου. Για την σχολική χρονιά 2021-2022 υπάρχει υψηλότερο ποσοστό εγγραφής και φοίτησης μαθητών προσφύγων και οι σχολικές μονάδες έχουν ενισχυθεί με εκπαιδευτικούς για τις 110 Δ.Υ.Ε.Π, τις Τ.Υ. και τις θέσεις Σ.Ε.Π. ενώ έχει ενεργοποιηθεί πάλι το πρόγραμμα παροχής διερμηνείας στις σχολικές μονάδες.¹¹

¹⁰ Άρθρο 47, ΦΕΚ 31, τεύχος Α', 23-2-2018.

¹¹ Πληροφορίες για την εκπαίδευση των προσφύγων μπορούν να αντληθούν από την ιστοσελίδα του Υπουργείου Παιδείας & Θρησκευμάτων <https://www.minedu.gov.gr/ekpaideusi/refug-educ> προσπέλαση στις 20.1.2023.

Με τον Νόμο 4547/2018¹² περί αναδιοργάνωσης των δομών υποστήριξης της Α΄θμιας και Β΄θμιας Εκπαίδευσης συγκεκριμενοποιούνται οι κατηγορίες ανηλίκων στους οποίους απευθύνεται η εκπαίδευση που παρέχεται στις σχολικές δομές τυπικής - Α΄θμιας και Β΄θμιας- εκπαίδευσης. Δίνεται η δυνατότητα να ιδρύονται Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφυγοπαίδων (Δ.Υ.Ε.Π.), οι οποίες ακολουθούν την νομοθεσία που ισχύει για το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, εφαρμόζουν εξειδικευμένα προγράμματα σπουδών περιορισμένης χρονικής διάρκειας και εποπτεύονται, όπως προείπαμε, από το Αυτοτελές Τμήμα Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης Προσφύγων του ΥΠ.Π.Ε.Θ.. Στον νόμο αυτό ορίζονται επίσης οι αρμοδιότητες των διευθυντών της Α΄θμιας, της Β΄θμιας εκπαίδευσης και των σχολικών μονάδων σε σχέση με τη λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π., καθώς επίσης και του υπεύθυνου εκπαιδευτικού της Δ.Υ.Ε.Π. Προβλέπεται επίσης ως τρόπος κάλυψης των θέσεων Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων (Σ.Ε.Π.) η απόσπαση μονίμων εκπαιδευτικών και ορίζονται οι αρμοδιότητές τους. Όσον αφορά τις Δ.Υ.Ε.Π. προβλέπεται η στελέχωσή τους με αποσπάσεις μονίμων ή διορισμό αναπληρωτών εκπαιδευτικών και ορίζονται τα καθήκοντά τους. Τέλος προβλέπεται η σύσταση Ειδικής Επιστημονικής Επιτροπής αποτελούμενης από μέλη Δ.Ε.Π. ελληνικού πανεπιστημίου ή ερευνητές εγνωσμένου κύρους.

Στην προσπάθεια υποστήριξης του έργου του ΥΠΑΙΘ αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση το ΥΠΑΙΘ, σε συνεργασία με το ΙΕΠ, το Διεθνή Οργανισμό Μετανάστευσης και τη UNICEF , εξέδωσε τον Νοέμβριο του 2020 την Απόφαση με ΑΔΑ: 6ΟΡΥ46ΜΤΛΗ-ΗΕΗ, με την οποία συγκροτείται άμισθη Ομάδα Συνεργασίας για την ανάδειξη πολιτικών υποδοχής και ένταξης μαθητών παιδιών προσφύγων και μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Έργο της συγκεκριμένης ομάδας είναι, σε συνεργασία με το Αυτοτελές Τμήμα Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων του ΥΠΑΙΘ, να επιμελείται και να εκπονεί κοινές δράσεις για τη διευκόλυνση της ένταξης μαθητών-παιδιών προσφύγων και μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

3.4.2 Ευρωπαϊκά προγράμματα υποστηρικτικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Στην Ελλάδα η διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική που αφορά ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες υλοποιείται μέσα από τέσσερα μεγάλα προγράμματα που ξεκίνησαν

¹²

Άρθρα 71-83, ΦΕΚ 102, τεύχος Α΄, 1-6-2018.

αρχικά το 1997 με το Β΄ Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης (Κ.Π.Σ.), έπειτα συνεχίζονται στο πλαίσιο του Γ΄ Κ.Π.Σ και αφορούν την εκπαίδευση α) Τσιγγανοπαίδων, β) Μουσουλμανοπαίδων της Δυτικής Θράκης, γ) αλλοδαπών και παλιννοστούντων και δ) Ελληνοπαίδων του εξωτερικού (Νικολάου, 2008). Παρακάτω θα αναφερθούμε μόνο στο Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών» (μετέπειτα «Ένταξη παιδιών Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών στο σχολείο για την Α/θμια Εκπαίδευση»), καθώς αυτό σχετίζεται με την πορεία της διαπολιτισμικής προσχολικής εκπαίδευσης που μας απασχολεί στην παρούσα εργασία.

Το πρόγραμμα αυτό λοιπόν ξεκίνησε να εφαρμόζεται το 1997 (Β΄Κ.Π.Σ.) και υλοποιήθηκε με χρηματοδότηση από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε), το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (Ε.Κ.Τ.) και το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ) με φορέα υλοποίησης το Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής (Κ.Ε.Δ.Α.) της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και φορέα παρακολούθησης την Ειδική Γραμματεία Π.Ο.Δ.Ε του Υ.Π.Ε.Π.Θ. Βασικός σκοπός του ήταν η παροχή ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές με έμφαση στα παιδιά των παλιννοστούντων και αλλοδαπών, σε ένα περιβάλλον που γίνεται όλο και πιο πολυπολιτισμικό. Για τον λόγο αυτό δόθηκε έμφαση στον σχεδιασμό τέτοιας εκπαιδευτικής πολιτικής που να έχει ως επίκεντρο την διαπολιτισμική εκπαίδευση: το παιδαγωγικό υλικό επιλέχτηκε ή/και δημιουργήθηκε με σκοπό να διδαχθεί η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα και να καλυφθούν τα μαθησιακά κενά, ενισχύθηκαν οι δεσμοί οικογένειας-σχολείου-ευρύτερης κοινότητας καθώς η ψυχосύνθεση των μαθητών δεν είναι μονοδιάστατη αλλά αποτέλεσμα αυτού του πλέγματος σχέσεων και έγινε προσπάθεια για ευαισθητοποίηση και ενημέρωση όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία.¹³

Στη συνέχεια το πρόγραμμα εντάχθηκε ως Πράξη «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για την Α΄θμια Εκπαίδευση» στο Γ΄ Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης (Κ.Π.Σ.), στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα για την Εκπαίδευση και την Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.), Άξονα Προτεραιότητας 1 (Προώθηση της ισότητας ευκαιριών πρόσβασης στην αγορά εργασίας για όλους και ιδιαίτερα για εκείνους που απειλούνται με κοινωνικό αποκλεισμό), Μέτρο 1.1 (Βελτίωση των συνθηκών ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα ατόμων ειδικών κατηγοριών), Ενέργεια 1.1.1. (Προγράμματα ένταξης των παιδιών με πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες στο εκπαιδευτικό σύστημα), Κατηγορία

¹³

«Εκπαίδευση Παλιννοστούντων & Αλλοδαπών Μαθητών». Εγκύκλιος της Δ/σης Σπουδών του ΥΠΕΠΘ αρ. 100642/Γ1/14.

πράξεων 1.1.1.α (Ένταξη των παιδιών των ομάδων-στόχων: μουσουλμάνων, τσιγγάνων, παλιννοστούντων, αλλοδαπών, ομογενών στο σχολείο). Πρωταρχικός στόχος ήταν η αρμονική ένταξη και αποδοχή των μαθητών με αυτές ακριβώς τις ιδιαιτερότητες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η υποστήριξη των οικογενειών τους και η ευαισθητοποίηση και ενημέρωση των εκπαιδευτικών. Οι δραστηριότητες του προγράμματος είχαν παρεμβατικό χαρακτήρα και στηρίζονταν στα αποτελέσματα της εφαρμογής του προγράμματος τον προηγούμενο καιρό (1997-2000), σε παρόμοιες δράσεις χωρών που αντιμετώπιζαν επίσης θέματα εκπαίδευσης μεταναστών και στη δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Σημαντικό σημείο είναι ότι δεν απευθύνονταν μόνο σε αλλοδαπούς και παλιννοστούντες αλλά και σε γηγενείς μαθητές, με το σκεπτικό να ενδυναμωθούν οι υπάρχουσες σχολικές μονάδες και να μην υπάρχουν μαθητικές διαρροές που θα οδηγήσουν στη δημιουργία σχολείων με αμιγώς αλλόφωνους μαθητές. Έτσι τα μέτρα που υιοθετήθηκαν ήταν ευέλικτα για κάθε σχολική μονάδα και συμπεφωνημένα από εκπαιδευτικούς και διοίκηση, ενώ έγιναν προγράμματα σύνδεσης σχολείου-κοινότητας-οικογένειας και σχολείων μεταξύ τους. Σύμφωνα μάλιστα με τα επίσημα στοιχεία που παραθέτει το Κ.Ε.Δ.Α. στην ιστοσελίδα του (<https://www.keda.uoa.gr/>) για την περίοδο 1997-2000 ωφελήθηκαν από τις δράσεις του συγκεκριμένου έργου 8.000 αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές Α΄θμιας και Β΄θμιας εκπαίδευσης (κι εργάστηκαν 350 συνεργάτες). Την περίοδο 2002-2004 ο αριθμός αυτός ανήλθε στους 48.565 μαθητές (κι εργάστηκαν 750 συνεργάτες) ενώ την περίοδο 2006-2008 στους 18.193 μαθητές (15.741 αλλοδαποί και 2.498 παλιννοστούντες, ενώ εργάστηκαν 1.000 συνεργάτες).

Το πρόγραμμα συνεχίστηκε ως Πράξη «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών» μέσω του ΕΣΠΑ 2007-2013 στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» του Υπουργείου Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ.) κι εντασσόταν στην Κατηγορία Πράξεων «Διαπολιτισμική εκπαίδευση». Αυτή τη φορά ανατέθηκε στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης να υλοποιήσει στην Α΄θμια Εκπαίδευση εκείνες τις δράσεις που θα οδηγούσαν: στην υποστήριξη της λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής, στην γλωσσική ενίσχυση αλλοδαπών και παλιννοστούντων, στην διαμόρφωση κλίματος διαπολιτισμικής επικοινωνίας στο σχολείο, στην επιμόρφωση των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας προκειμένου να αποκτήσουν διαπολιτισμική ικανότητα, στην ενίσχυση της μητρικής γλώσσας των μαθητών, στην ψυχολογική υποστήριξη των μαθητών και την ενεργή συμμετοχή των οικογενειών τους στη μαθησιακή διαδικασία και, τέλος, στην δικτύωση των σχολείων μεταξύ τους. Τα σχολεία που εφαρμόστηκε το πρόγραμμα ήταν τα Σχολεία

Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, όσα είχαν ενταχθεί από το Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. στη Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.) και σχολεία που ομαδοποιήθηκαν ανά κατηγορίες ανάλογα με το ποσοστό αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών που φοιτούσαν στις σχολικές μονάδες. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος εκπονήθηκε εκπαιδευτικό υλικό για την Α΄θμια Εκπαίδευση και τις τάξεις του Γυμνασίου. Όσον αφορά το Νηπιαγωγείο παρήχθη το εξής εκπαιδευτικό υλικό: Ασκήσεις και Βιβλίο για την Τεχνολογία, Αφίσες («Γάμος», «Γενέθλια», «Διαπολιτισμικό Τρένο», «Δόντια», «Δρόμος», «Η Ελλάδα της λαϊκής», «Ημερολόγιο», «Θάλασσα», «Καρναβάλι», «Λαϊκή Αγορά», «Οικογένεια», «Παιδιά», «Παιδική Χαρά», «Πολυκατοικία»), Βιβλίο «Διαπολιτισμικό Εορτολόγιο», «Λαϊκή Αγορά», Περιοδικό και Βιβλίο «Θάλασσα», Βιβλίο Ασκήσεων «Το Αλφαβητάρι των Δοντιών μας», Βιβλίο «Η οικογένεια στην οδό Φιλίας» και τα διαπολιτισμικά παραμύθια «Η Μπουμπού και η Μπαμπαλού» και ο «Ακανθούλης». Σκοπός του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού έργου ως προς την ενίσχυση της γλωσσικής επίγνωσης των νηπίων ήταν η υποστήριξη στην παραγωγή λόγου και την κατανόηση γραπτών προτάσεων, η περιγραφή εικόνων και ανθρώπων, η εξοικείωση με το ελληνικό αλφάβητο, τους χρόνους των ρημάτων, τους αριθμούς, την χρήση τοπικών επιρρημάτων, χρονικών προτάσεων και του συνδετικού ρήματος «είμαι». Η ενίσχυση της γλωσσομάθειας στα νήπια πραγματοποιήθηκε μέσω θεματικών ενοτήτων με τις οποίες είναι εξοικειωμένο ένα παιδί αυτής της ηλικίας όπως είναι η θάλασσα, η ζωή στην πόλη, την πολυκατοικία και το χωριό, η καθημερινότητα με την οικογένεια και την γειτονιά, η παιδική χαρά, τα παιχνίδια, οι δραστηριότητες ενός παιδιού στο ελεύθερο χρόνο του, οι γιορτές, τα γενέθλια και οι κοινωνικές εκδηλώσεις, τα ψώνια στη λαϊκή αγορά και η ζωή των μεταναστών στην Ελλάδα (www.diapolis.auth.gr).

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφέρουμε ότι, εκτός από τα Ευρωπαϊκά Προγράμματα που αφορούσαν τη διαπολιτισμική προσχολική εκπαίδευση, στο πλαίσιο του Γ΄ Κ.Π.Σ, Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ΙΙ, μέσω της Ενέργειας 2.2.1 και συγκεκριμένα στη Κατηγορία Πράξεων 2.2.1.α με την ονομασία «Αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών και συγγραφή νέων εκπαιδευτικών πακέτων» προχώρησε η πράξη με τίτλο «Συγγραφή νέων βιβλίων και παραγωγή υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού με βάση το ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ για το Δημοτικό και το Νηπιαγωγείο». Πρόκειται για ένα έργο συγχρηματοδοτούμενο το 75% από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και 25% από εθνικούς πόρους που οδήγησε στη συγγραφή του Οδηγού Νηπιαγωγού, ενός βιβλίου που αποτελεί το βασικό εργαλείο καθοδήγησης των νηπιαγωγών στην άσκηση του λειτουργήματός τους σε καθημερινή βάση έως και σήμερα. Δίνει τα βασικά σημεία του εκπαιδευτικού ρόλου του/της νηπιαγωγού και ουσιαστικές οδηγίες ως προς τη συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων, τα σχέδια εργασίας και τη

σημασία του σχεδιασμού και της οργάνωσης του μαθησιακού περιβάλλοντος με τέτοιο τρόπο ώστε το παιδί να νιώσει οικεία και να θελήσει να εμπλακεί από μόνο του στις δραστηριότητες που θα το βοηθήσουν να αναπτυχθεί ψυχοκοινωνικά σε επιστημονικούς τομείς όπως είναι η γλώσσα, τα μαθηματικά, η μελέτη περιβάλλοντος, οι νέες τεχνολογίες και σε καλλιτεχνικούς τομείς όπως είναι η δημιουργική έκφραση μέσω των εικαστικών τεχνών, όλα αυτά βέβαια πάντα μέσα στο πλαίσιο της παιγνιώδους προσέγγισης.

3.4.3 Επιμορφώσεις εκπαιδευτικών

Οι επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών και όσων επαγγελματιών σχετίζονται έμμεσα με την εκπαίδευση (κοινωνικών λειτουργών κ.λπ.) αποτελούσαν και αποτελούν πάντα ένα βασικό στοιχείο στην αποτελεσματική άσκηση του λειτουργήματός τους. Οι επιμορφώσεις έχουν ως σκοπό όχι μόνο να ενημερώσουν έναν εκπαιδευτικό για ένα συγκεκριμένο θέμα θεωρητικά αλλά να συνδέσουν αυτή τη γνώση με την πράξη στην σχολική πραγματικότητα, να δώσουν στον εκπαιδευτικό τα εφόδια να κάνει ανατροφοδότηση και αυτοαξιολόγηση. Ο εκπαιδευτικός πρέπει με αυτόν τον τρόπο να μπορέσει να δει τα πράγματα υπό άλλη κριτική σκοπιά ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί στις ανάγκες του καθήκοντός του καθώς αυτό εξελίσσεται με νέα δεδομένα κάθε φορά. Στην εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης η διαδικασία αυτή έχει μεγάλη σημασία καθώς μιλάμε για μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες που προέρχονται από συγκεκριμένο οικογενειακό, πολιτισμικό, κοινωνικό περιβάλλον και ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαθέτει την απαραίτητη αναστοχαστικότητα κι ευελιξία που θα δημιουργήσει κλίμα εμπιστοσύνης ανάμεσα σε εκείνον και τον μαθητή.

Βασικός φορέας επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη χώρα μας είναι η Μονάδα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Μ.Ε.Ε.), η οποία αποτελεί γραφείο του Γ' Επιστημονικού Τμήματος Επιμόρφωσης και Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου και Εκπαιδευτικών, Ευρωπαϊκής και Διεθνούς Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Ι.Ε.Π. Η Μ.Ε.Ε οργανώνει όλη την εθνική στρατηγική που αφορά την επιμόρφωση δηλαδή σχεδιάζει, κατόπιν συνεργασίας με αρμόδια τμήματα του ΥΠ.Π.Ε.Θ. (Τμήμα Γ' Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικού Προσωπικού Α'βάθμιας και Β'βάθμιας Εκπαίδευσης) και άλλων οργανισμών, δράσεις επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και παρακολουθεί την υλοποίησή τους, γνωμοδοτεί για την κατανομή των εθνικών και κοινοτικών πόρων που διατίθενται για τον συγκεκριμένο σκοπό και για ό,τι έχει να κάνει με τους επιμορφωτικούς

φορείς, τα μητρώα επιμορφωτών και την πιστοποίησή τους ενώ οργανώνει εκδηλώσεις δημοσιότητας των αποτελεσμάτων των δράσεων επιμόρφωσης (<http://www.iep.edu.gr/el/>).

Σαν παράδειγμα επιμορφωτικής δράσης του Ι.Ε.Π. αναφέρουμε ότι στο πλαίσιο του ΕΣΠΑ 2014-2020 εντασσόταν το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση», με συγχρηματοδότηση από την Ευρωπαϊκή Ένωση/Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και εθνικούς πόρους, που περιλάμβανε την Πράξη «Παρεμβάσεις επιμόρφωσης για την ενίσχυση των σχολικών δομών του εκπαιδευτικού συστήματος» (Κωδικός ΟΠΣ 5004204). Στην Δράση «Επιμόρφωση για την Εισαγωγή της Περιγραφικής Αξιολόγησης στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση» εκπονήθηκε ο Οδηγός Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο, ένα εγχειρίδιο που αφορά το πλαίσιο, τις βασικές αρχές, τις μεθόδους, τα στάδια και τα κριτήρια της περιγραφικής αξιολόγησης που καλείται ο νηπιαγωγός να κάνει στους μαθητές της τάξης του. Το εγχειρίδιο αυτό το αναφέρουμε εδώ ως σημαντικό, παρόλο που δεν αφορά την διαπολιτισμική εκπαίδευση καθαυτή με την στενή έννοια του όρου, επειδή η αξιολόγηση είναι ένα πολύ βασικό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού, ιδιαίτερα μάλιστα στις περιπτώσεις μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό/γλωσσικό κεφάλαιο στους οποίους ο νηπιαγωγός πρέπει να δώσει τα απαραίτητα κίνητρα και να λάβει και ο ίδιος την απαραίτητη ανατροφοδότηση για τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών του (Νίκα & συν. 2017). Επίσης στην Δράση 4 με την επωνυμία «Επιμορφωτικές Δράσεις για την υποστήριξη της εκπαίδευσης παιδιών προσφύγων» της ίδιας Πράξης εκπονήθηκαν από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) Οδηγοί Εκπαιδευτικού για το Νηπιαγωγείο, το Δημοτικό και το Γυμνάσιο για την ένταξη των προσφυγοπαίδων, καθώς επίσης και επιμορφωτικό υλικό που αφορούσε θέματα ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης παιδιών και εφήβων προσφύγων (Ανδρούσου & συν, 2019 και Σουσαμίδου, 2015;). Το πρώτο συγγραφικό έργο έχει σκοπό να θέσει τις θεωρητικές βάσεις σχετικά με την ολιστική εκπαιδευτική προσέγγιση που πρέπει να ακολουθείται στο σχολείο και τη σημασία που αυτή αποκτά στο νηπιαγωγείο που εξετάζουμε, ενώ στο δεύτερο αναλύονται ζητήματα ψυχικής και κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών προσφύγων που έχουν άμεσο αντίκτυπο στην σχολική τους πορεία, όπως τον τρόπο που η κοινωνική και εθνική ταυτότητα των προσφύγων και οι διακρίσεις διαμορφώνουν την αυτοεκτίμηση και την αυτοαντίληψή τους. Μάλιστα δημιουργήθηκαν εικοσιπέντε Επιμορφωτικά Τμήματα που επιμόρφωσαν εξακόσια πενήντα πέντε στελέχη (2018-2019): μιλάμε α) για Σ.Ε.Π. και στελέχη της εκπαίδευσης που υποστηρίζουν σχολεία Α΄θμιας και Β΄θμιας εκπαίδευσης ή/και τα παραρτήματά τους όπου φοιτούν προσφυγόπουλα και β) για Σ.Ε.Π. που υπηρετούν σε Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων εντός των οποίων λειτουργούν Δ.Υ.Ε.Π. ως παραρτήματα

νηπιαγωγείων και στελέχη της εκπαίδευσης που υποστηρίζουν νηπιαγωγεία ή/και τα παραρτήματά τους όπου φοιτούν προσφυγόπουλα. Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφέρουμε ότι, σύμφωνα με την Κοινή Υπουργική Απόφαση 152360/ΓΔ4/2016¹⁴ οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στις Δ.Υ.Ε.Π. επιμορφώνονται από τους Σχολικούς Συμβούλους, οι οποίοι με τη σειρά τους επιμορφώνονται για οτιδήποτε αφορά την παρεχόμενη εκπαίδευση στις Δ.Υ.Ε.Π. και σε συνεργασία με το Ι.Ε.Π. και τους Σ.Ε.Π. της περιοχής ευθύνης τους. Αντίστοιχα οι Σ.Ε.Π. επιμορφώνονται και υποστηρίζονται από την Ομάδα Διαχείρισης, Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων του ΥΠ.Π.Ε.Θ., την Ειδική Επιστημονική Επιτροπή και τους Περιφερειακούς Διευθυντές Α΄βάθμιας και Β΄βάθμιας Εκπαίδευσης, ενώ στο μετέπειτα εκδοθέν ΦΕΚ 102, τεύχος Α΄, 12-6-2018 αναφέρεται ως φορέας επιμόρφωσής τους και το Ι.Ε.Π. Έτσι λοιπόν στην Δράση 4 πραγματοποιήθηκε η άμεση επιμόρφωση διακοσίων ενενητατριών σχολικών συμβούλων Α΄θμιας και Β΄θμιας Εκπαίδευσης, διακοσίων εξηνταεφτά διευθυντών σχολικών μονάδων, εξηνταδύο Σ.Ε.Π. και τριαντατριών στελεχών Περιφερειών και Διευθύνσεων Εκπαίδευσης, ενώ σε δεύτερο χρόνο πραγματοποιήθηκε η επιμόρφωση των αναπληρωτών εκπαιδευτικών που στελέχωναν τις Δ.Υ.Ε.Π. και τις Τ.Υ. από τους Σχολικούς Συμβούλους και από τους Επιστημονικούς Συνεργάτες της Δράσης (Τρούκη & Δοκοπούλου, 2019).

Πολύ σημαντική στο θέμα των επιμορφώσεων είναι η συνεισφορά των Κρατικών Πανεπιστημίων (Εθνικού και Καποδιστριακού Αθηνών, Αριστοτελείου Θεσσαλονίκης, Ιωαννίνων, Θεσσαλίας, Κρήτης, Πάτρας και Αιγαίου), τα οποία στο πλαίσιο των προγραμμάτων ΕΣΠΑ που έχουν αναλάβει όπως προείπαμε, έχουν υλοποιήσει δράσεις επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, διευθυντών και σχολικών συμβούλων σε πανελλήνιο επίπεδο μέσω βιωματικών εργαστηρίων και καινοτόμων δράσεων. Οι δράσεις αυτές έχουν τη μορφή ημερίδων, διημερίδων, συνεδρίων, διασχολικών και ενδοσχολικών επιμορφώσεων και ταχύρρυθμων σεμιναρίων και δεν επικεντρώνονται μόνο σε θέματα διαπολιτισμικά αλλά και σε θέματα διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, μαθησιακά και ψυχοκοινωνικά, όπως συνέβη με την εφαρμογή του Προγράμματος την περίοδο 2002-2004 (που είχε αναλάβει το Κ.Ε.Δ.Α Πανεπιστημίου Αθηνών). Την περίοδο 2006-2008 δε, προβλέφθηκε μια σειρά σεμιναρίων που είχαν σκοπό να ενημερώσουν τους εκπαιδευτικούς σε ζητήματα αντιμετώπισης προβλημάτων συμπεριφοράς μέσα στη σχολική τάξη και να τους εφοδιάσουν με δεξιότητες επικοινωνίας και συμβουλευτικής ώστε να μπορούν να προσεγγίσουν αποτελεσματικά τους συγκεκριμένους μαθητές (πρόκειται για εξειδικευμένη κατάρτιση

14

ΦΕΚ 3049, τεύχος Β΄, 23-9-2016.

εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της δράσης του Προγράμματος «Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο: Παρέμβαση σε επίπεδο συστήματος»). Σταδιακά πάντως (και ειδικά στο πλαίσιο του Γ' ΚΠΣ) οι επιμορφώσεις πέρασαν από τις αφηρημένες θεωρητικές προσεγγίσεις σε πρακτικά ζητήματα που αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητα οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή στην επιμόρφωσή τους αναφορικά με την ορθή χρήση του παιδαγωγικού υλικού που έχει παραχθεί από το ίδιο το Πρόγραμμα και τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (<https://www.keda.uoa.gr/>). Με την ανάληψη του Προγράμματος από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης οι επιμορφώσεις των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας συνεχίστηκαν με την Δράση 4 και τις Υποδράσεις 4.1, 4.2 και 4.3 που αφορούσαν εξειδικευμένες, εξ αποστάσεως και γενικές επιμορφώσεις τους αντίστοιχα με σκοπό να ενισχύσουν τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική γνώση και να βάλουν τα θεμέλια για αξιοποίηση της πολιτισμικής ετερότητας (<http://www.diapolis.auth.gr/index.php/2013-10-17-09-02-20>).

Από τα πρόσφατα παραδείγματα επιμόρφωσης στο οποίο συνεργάστηκαν πολλά Ελληνικά Α.Ε.Ι. με το Γραφείο της UNICEF στην Ελλάδα, έχοντας πάντα την υποστήριξη του Υ.ΠΑΙ.Θ. και υπό την εποπτεία του Ι.Ε.Π, είναι το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση για την Ένταξη» (Νοέμβριος 2022-Αύγουστος 2023). Πρόκειται για ένα δωρεάν μοριοδοτούμενο πρόγραμμα επιμόρφωσης τετρακοσίων ωρών για 1.600 εκπαιδευτικούς και στελέχη της εκπαίδευσης που εμπλέκονται στην εκπαίδευση παιδιών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο. Το πρόγραμμα έχει ως βασικό στόχο τη βελτίωση των δεξιοτήτων και ικανοτήτων των εκπαιδευτικών σε πεδία όπως η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, η ψυχοκοινωνική υποστήριξη και ένταξη των μαθητών/τριών προσφύγων, η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η διδασκαλία στα μη γλωσσικά μαθήματα, η χρήση εργαλείων εντατικής εκμάθησης, η ανάπτυξη συμμετοχικών-βιωματικών δραστηριοτήτων μάθησης, η διαχείριση της τάξης και η δυναμική της ομάδας, η ηλεκτρονική και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ώστε να ανταποκρίνονται με μεγαλύτερη επάρκεια στις προκλήσεις που αναδύονται στο πεδίο και να εφαρμόζουν αποτελεσματικά εκπαιδευτικές πρακτικές που προωθούν την ένταξη, ενδυναμώνουν τους μαθητές και τους οδηγούν στη σχολική επιτυχία. Το πρόγραμμα «Εκπαίδευση για την Ένταξη» εντάσσεται μάλιστα σε μια ευρύτερη προσπάθεια για επιμορφώσεις, ενημέρωση, επαγγελματική ανάπτυξη και ουσιαστική υποστήριξη των εκπαιδευτικών και. όπως ισχυρίζεται το Υ.ΠΑΙ.Θ, δεκάδες χιλιάδες εκπαιδευτικοί έχουν επιμορφωθεί στη χρήση ψηφιακών εργαλείων, στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, στα αγγλικά στο νηπιαγωγείο, στα νέα προγράμματα σπουδών και

στη διαφοροποιημένη διδασκαλία.¹⁵ Έχει επίσης υλοποιηθεί ενημέρωση των στελεχών εκπαίδευσης με θέμα «Εκπαίδευση παιδιών προσφύγων/μεταναστών: Οπτικές και Παρεμβάσεις», επιμόρφωση στα στελέχη εκπαίδευσης από το ΙΕΠ με θέμα «Παιδαγωγικά ζητήματα της εκπαίδευσης προσφύγων/μεταναστών» και σειρά ημερίδων με θέμα “Εκπαίδευση Προσφύγων: Προκλήσεις και Προοπτικές”. Αξιοσημείωτο είναι δε πως στις συγκεκριμένες ημερίδες υπάρχει συμμετοχή του Γενικού Γραμματέα Πρωτοβάθμιας, Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής του ΥΠΑΙΘ, στελεχών του Αυτοτελούς Τμήματος Συντονισμού Εκπαίδευσης Προσφύγων, εκπροσώπων της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και της UNICEF, στελεχών της εκπαίδευσης, εκπροσώπων των Ο.Τ.Α., Διοικητών Κέντρων Φιλοξενίας Προσφύγων και εκπροσώπου του ΕΟΔΥ, γεγονός που αναδεικνύει πως η ενημέρωση για ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι μια υπόθεση που αφορά πολλές υπηρεσίες και όλους τους πολίτες ξεχωριστά.

Τέλος ένα επιμορφωτικό εργαστήριο πολύ επίκαιρο ως προς την θεματική του είναι αυτό που διοργάνωσε το Αυτοτελές Τμήμα Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων, σε συνεργασία του ΥΠΑΙΘ με το ΙΕΠ και με την υποστήριξη της UNICEF: απευθύνεται κατά κύριο λόγο στους εκπαιδευτικούς που υποδέχονται στα σχολεία Ουκρανούς μαθητές πρόσφυγες κι εστιάζει στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και στη διαχείριση της πολύγλωσσης τάξης, ενώ στόχος της επιμόρφωσης είναι η ανάδειξη των πολιτικών και των πρακτικών υποδοχής και ένταξης μαθητών-παιδιών προσφύγων Ουκρανών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.¹⁶

3.4.4 Αρμόδιες αρχές/φορείς

Από την παραπάνω νομολογία και τα ευρωπαϊκά προγράμματα ΕΣΠΑ που έχουν υλοποιηθεί μπορούμε να συμπεράνουμε ότι διάφορα Υπουργεία και φορείς είναι συναρμόδιοι για την οργάνωση του εκπαιδευτικού υλικού, την επιλογή του κατάλληλου παιδαγωγικού υλικού, τη δημιουργία τμημάτων στις σχολικές μονάδες, την κατάρτιση των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εκπαίδευση των μεταναστών κτλ. Πρώτος και βασικός φορέας είναι σίγουρα το Υ.ΠΑΙ.Θ., ειδικά σε ό,τι αφορά την τυπική εκπαίδευση. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι με αυτό δημιουργείται ένα τμήμα Δ.Υ.Ε.Π. που έχει λιγότερους από δέκα ή περισσότερους από είκοσι μαθητές χρειάζεται εγκριτική απόφαση του Περιφερειακού

¹⁵ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ - Προσφυγικό και Εκπαίδευση <https://www.minedu.gov.gr/prosf-ekpaideusi-m> προσπέλαση τις 18.1.2023.

¹⁶ Εισαγωγικό επιμορφωτικό εργαστήριο για εκπαιδευτικούς που υποδέχονται στα σχολεία τους Ουκρανούς μαθητές πρόσφυγες | Teach4integration).

Διευθυντή Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κατόπιν εισήγησης και του Σ.Ε.Π., ενώ η δαπάνη για τα διδακτικά βιβλία των προσφυγοπαίδων καλύπτεται από έργο του Ταμείου Ασύλου, Μετανάστευσης και Ένταξης και Ταμείου Εσωτερικής Ασφάλειας. Στο Ν.4547,¹⁷ η Ειδική Επιστημονική Επιτροπή που συγκροτείται υπάγεται απευθείας και εισηγείται στον Γενικό Γραμματέα του ΥΠ.Π.Ε.Θ ο οποίος αποφασίζει για θέματα εκπαίδευσης προσφύγων ενώ στο άρθρο 77 ορίζεται ρητά ως καθήκον των Σ.Ε.Π. ο «*συντονισμός των απαραίτητων ενεργειών για την έναρξη και την ομαλή λειτουργία των παραρτημάτων σχολικών μονάδων που προβλέπονται στην περίπτωση β΄ της παραγράφου 3 του άρθρου 72, σε συνεργασία με τους οικείους διευθυντές εκπαίδευσης, τους διευθυντές των σχολικών μονάδων στις οποίες ανήκουν τα παραρτήματα, το Αυτοτελές Τμήμα Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων του ΥΠ.Π.Ε.Θ, καθώς και εκπροσώπους άλλων Υπουργείων, φορέων και διεθνών οργανισμών*».¹⁸

Σημαντική αρωγή προσφέρει φυσικά η Ευρωπαϊκή Ένωση με το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και την Ευρωπαϊκή Επιτροπή: τα πρώτα μεγάλα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην χώρα μας πραγματοποιήθηκαν όπως είδαμε με κονδύλια από το Κ.Π.Σ. και το ΕΣΠΑ. Σε συνδυασμό με την Ε.Ε. μεγάλη υποστήριξη παρέχει και η UNICEF, π.χ. το πρόγραμμα «Εκπαίδευση για την Ένταξη» εντάσσεται στην Πρωτοβουλία «Όλα τα Παιδιά στο σχολείο», ένα τριετές πρόγραμμα που αναπτύσσεται σε συνεργασία του Υπουργείου Μετανάστευσης και Ασύλου, του Υ.ΠΑΙ.Θ. και του Γραφείου της UNICEF στην Ελλάδα, με χρηματοδότηση από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και με βασικό στόχο να διασφαλίσει ότι όλα τα παιδιά πρόσφυγες/μετανάστες σχολικής ηλικίας έχουν πρόσβαση σε ποιοτική, συμπεριληπτική εκπαίδευση: Η Γενική Διεύθυνση Ευρωπαϊκής Πολιτικής Προστασίας και Επιχειρήσεων Ανθρωπιστικής Βοήθειας & Πολιτικής Προστασίας είχε χρηματοδοτήσει το 2016-2017 το πρόγραμμα "Ποιοτική μάθηση και μη τυπική εκπαίδευση, ενισχυμένη ψυχοκοινωνική υγεία και θετική ενσωμάτωση για παιδιά-πρόσφυγες στην Ελλάδα και το 2017 – 2018 το πρόγραμμα "Εκπαίδευση για την Ένταξη: Ποιοτική Μάθηση και Μη Τυπική Εκπαίδευση για Παιδιά Πρόσφυγες και Μετανάστες στην Ελλάδα", ενώ το 2019-2020 το πρόγραμμα «Εκπαίδευση για την Ένταξη: Ποιοτική Μάθηση και Μη Τυπική Εκπαίδευση για Παιδιά και Ενήλικες, Πρόσφυγες και Μετανάστες, στην Ελλάδα» χρηματοδοτήθηκε από τη Γενική Διεύθυνση Μετανάστευσης και Εσωτερικών Υποθέσεων. Επίσης κατά τη διάρκεια της πανδημίας, σε συνεννόηση πάντα με το Υ.ΠΑΙ.Θ., η UNICEF

17

ΦΕΚ 102, τεύχος Α΄, 1-6-2018.

18

<http://iep.edu.gr/el/component/k2/content/50-ekpaidefsi-prosfygon>

προσπέλαση στις 18.1.2023.

υλοποίησε δράση κατά την οποία μεταφράστηκε το Κείμενο Οδηγιών για την Σύγχρονη και Ασύγχρονη Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση για μαθητές και γονείς πρόσφυγες και μετανάστες σε 11 γλώσσες και διαλέκτους, όπως αραβικά, τουρκικά, παστού, φαρσί, σορανί, κουρμαντζί, γαλλικά, αγγλικά, λιγκαλά, ορντού, αμχαρική. Τις μεταφράσεις αξιοποίησαν μαθητές και γονείς καθώς και Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων σε σχολεία και Ανοιχτές Δομές Φιλοξενίας, προκειμένου να έχουν αδιάλειπτη πρόσβαση στην εκπαίδευση και κατά την αναστολή λειτουργίας των εκπαιδευτικών δομών εξαιτίας του κορωνοϊού.¹⁹

3.4.5 Φορείς μη τυπικής προσχολικής εκπαίδευσης μεταναστών/προσφύγων

Εκτός από τους παραπάνω φορείς υπάρχουν και άλλοι, κυρίως ιδιωτικοί και Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις, που προσφέρουν εκπαίδευση σε παιδιά μεταναστών και προσφύγων αλλά επειδή αυτή εντάσσεται στην μη τυπική εκπαίδευση θα κάνουμε μια γρήγορη αναφορά σε ορισμένους από αυτούς τους φορείς:

- **ΜΕΤΑδραση- Δράση για την μετανάστευση και την ανάπτυξη.** Ιδρύθηκε το 2009 με σκοπό να καλύψει κρίσιμα κενά στην υποδοχή και ένταξη προσφύγων/μεταναστών στην Ελλάδα και δραστηριοποιείται στην παροχή ποιοτικών υπηρεσιών διερμηνείας, στην προστασία των ασυνόδευτων παιδιών και άλλων ευάλωτων ομάδων και στην εκπαίδευση και ένταξη των προσφύγων και των μεταναστών μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων, μαθημάτων ελληνικής γλώσσας και πολύγλωσσων οδηγών υποστήριξης. Παράδειγμα αποτελεί το εκπαιδευτικό πρόγραμμα μη τυπικής εκπαίδευσης «Βήμα στο Σχολείο/Step2School» που παρέχει ενισχυτική διδασκαλία με έμφαση στη μελέτη του σχολείου και στην εκμάθηση ελληνικών, μαθηματικών και ξένων γλωσσών και απευθύνεται σε ανήλικους ηλικίας 4 έως 18 ετών, οι οποίοι διαμένουν σε κέντρα προσωρινής φιλοξενίας, σε δομές ασυνόδευτων ανηλίκων και σε διαμερίσματα (Metadrasí.org).
- **ΕΛΙΞ.** Το πρόγραμμα "All Children in Education (ACE Project) – Όλα τα παιδιά στην Εκπαίδευση" υλοποιείται από την ΕΛΙΞ από τον Σεπτέμβριο του 2021 στα Κέντρα Μελέτης και Δημιουργικής Απασχόλησης της οργάνωσης, με τη

¹⁹

στήριξη και χρηματοδότηση της UNICEF. Το πρόγραμμα αυτό απευθύνεται σε παιδιά πρόσφυγες και μετανάστες ηλικίας 4 έως 17 ετών, περιλαμβάνει μαθήματα ελληνικής και αγγλικής γλώσσας, μαθηματικών και φυσικών επιστημών, ενισχυτικής διδασκαλίας και ψυχοκοινωνικές δραστηριότητες κι έχει ως στόχο να διασφαλίσει την πρόσβαση και την υποστήριξη όλων των παιδιών σχολικής ηλικίας στην επίσημη ελληνική εκπαίδευση. Αποτελεί συνέχεια του επιτυχημένου προγράμματος «Εκπαίδευση για την Ένταξη: Ποιοτική μάθηση και μη τυπική εκπαίδευση για παιδιά και ενήλικες, πρόσφυγες και μετανάστες στην Ελλάδα», το οποίο υλοποιήθηκε από τον Μάρτιο 2019 έως τον Αύγουστο 2021 στην Ελλάδα με την υποστήριξη της UNICEF, του Διεθνούς Οργανισμού Μετανάστευσης (ΔΟΜ) και της Γενικής Διεύθυνσης Μετανάστευσης και Εσωτερικών Υποθέσεων της Ε.Ε (DG HOME) (Elix.org.gr).

- SOLIDARITY NOW: υλοποιεί το πρόγραμμα «Μονοπάτι για Όλα τα Παιδιά στην Εκπαίδευση», με τη στήριξη του Γραφείου UNICEF στην Ελλάδα και τη συγχρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, που στοχεύει στη διευκόλυνση της ένταξης των παιδιών προσφύγων και μεταναστών στην τυπική εκπαίδευση μέσω της παροχής υπηρεσιών μη τυπικής εκπαίδευσης και άλλων συμπληρωματικών δραστηριοτήτων στα «Κέντρα Εκπαίδευσης και Δημιουργικών Δραστηριοτήτων». Περιλαμβάνει δηλαδή: υποστήριξη της επικοινωνιακής προσέγγισης διδασκαλίας της γλώσσας, του επιστημονικού και ψηφιακού εγγραμματος, υποστήριξη στο σπίτι για τις καθημερινές σχολικές υποχρεώσεις των μαθητών, Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή (SEL), ψυχοκοινωνική υποστήριξη (PSS), εκπαίδευση του πολίτη, δεξιότητες ζωής και μεταγνωστικές στρατηγικές ανάγνωσης, ενώ δίνει έμφαση στη σχολική ετοιμότητα των μαθητών ηλικίας 4-6 ετών, ώστε να τεθούν οι κατάλληλες βάσεις για τη μελλοντική εκπαιδευτική ένταξη (SolidarityNow).
- Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση: είναι μια επιστημονική ένωση για την προώθηση του εκπαιδευτικού δράματος που σε συνεργασία με το Γραφείο της Υπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες στην Ελλάδα έχει σχεδιάσει και υλοποιεί από το 2015 το πρόγραμμα «Κι αν ήσουν εσύ;», το οποίο μαζί με το εκπαιδευτικό υλικό του έχουν εγκριθεί από το Υπουργείο Παιδείας έπειτα από εισήγηση του Ι.Ε.Π. πρόκειται για ένα πρόγραμμα ευαισθητοποίησης της εκπαιδευτικής κοινότητας στα

ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων που έχει ως στόχο να δημιουργήσει και να προσφέρει χρήσιμο υλικό και εργαλεία για την προώθηση της αλληλεγγύης και της ειρηνικής συνύπαρξης ανάμεσα στην τοπική κοινωνία και στους πρόσφυγες και την εξάλειψη του ρατσισμού από τα σχολεία, με αξιοποίηση βιωματικών δραστηριοτήτων, τεχνικών θεάτρου, θεατρικού παιχνιδιού και εκπαιδευτικού δράματος («Κι αν ήσουν εσύ;» (https://www.unhcr.org/gr/ekpaideutiko_yliko)). Μέρος του προγράμματος αυτού είναι και το εκπαιδευτικό εργαστήριο «Ειρήνη» που προορίζεται για μαθητές Νηπιαγωγείων και πρώτων τάξεων του Δημοτικού. και διερευνά με βιωματικό τρόπο θέματα που σχετίζονται με τη διαφορετικότητα, την ανεκτικότητα και τις πολιτισμικές διαφορές (<https://theatroedu.gr/>).

- Ένα σημαντικό επίσης πρόγραμμα που πραγματοποιήθηκε από κάποιους από τους παραπάνω φορείς αλλά και από υπηρεσίες Ο.Τ.Α. (π.χ. Κοινοφελή Επιχείρηση Δήμου Λεβαδέων) είναι το πρόγραμμα HELIOS (Hellenic Integration Support for Beneficiaries of International Protection). Η υλοποίησή του ξεκίνησε τον Ιούλιο του 2019 από τον Διεθνή Οργανισμό Μετανάστευσης (ΔΟΜ) (<https://greece.iom.int/>) με χρηματοδότηση από το Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου, το οποίο αποτελεί τον υπεύθυνο φορέα του Έργου με εποπτεία της Διεύθυνσης Κοινωνικής Ένταξης της Γενικής Γραμματείας Μεταναστευτικής Πολιτικής. Σκοπός του προγράμματος είναι να ενταχθούν στην ελληνική κοινωνία οι δικαιούχοι διεθνούς προστασίας και τα εκτοπισμένα από την Ουκρανία άτομα που είναι δικαιούχοι προσωρινής προστασίας, δια της προώθησης της αυτόνομης διαβίωσης τους, μέσω της υποστήριξης της στέγασης, των μαθημάτων ένταξης (ελληνική γλώσσα, κοινωνικές δεξιότητες κ.ά.), της προώθησης στην αγορά εργασίας και της ευαισθητοποίησης της τοπικής κοινωνίας (HELIOS (migration.gov.gr)).

3.4.6 Συμπερασματικά

Θα πρέπει να αναφερθεί το γεγονός ότι μέχρι πρόσφατα προσχολική εκπαίδευση παρέχόταν σε αρκετά προνήπια της χώρας μέσω των Παιδικών Σταθμών, αφού η εγγραφή τους στα νηπιαγωγεία δεν ήταν υποχρεωτική και αρκετές θέσεις εκπαιδευτικού προσωπικού στους Δημοτικούς Παιδικούς Σταθμούς της χώρας κατέχουν νηπιαγωγοί πανεπιστημιακής

εκπαίδευσης. Σε πολλές περιπτώσεις υπάρχουν μετανάστες και πρόσφυγες εγγεγραμμένοι στις δομές αυτές αλλά δεν υπάρχει μια ξεκάθαρη γραμμή εκπαίδευσης που να έχει δοθεί από το Υπουργείο, πιθανόν γιατί οι Παιδικόι Σταθμοί θεωρούνται δομές φιλοξενίας παιδιών που ανήκουν οργανικά στους Δήμους και στο Υπουργείο Εσωτερικών. Δεν θεωρούνται δηλαδή μονάδες παροχής τυπικής προσχολικής εκπαίδευσης όπως τα νηπιαγωγεία που ανήκουν στο Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων και σαφέστατα ακολουθούν ένα αυστηρό πρόγραμμα εκπαίδευσης δομημένο από το Υπουργείο. Όσον αφορά δε την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών των Παιδικών Σταθμών σε θέματα αναφορικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση, αυτή υπάρχει κυρίως μέσω ιδιωτικής πρωτοβουλίας (και προσωπικής οικονομικής επιβάρυνσης) και μέσω κάποιων δωρεάν προαιρετικών επιμορφωτικών σεμιναρίων που διοργανώνονται από το Ινστιτούτο Επιμόρφωσης (ΙΝ.ΕΠ) του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (Ε.Κ.Δ.Δ.Α) και αφορούν θέματα όπως «ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων και διαχείριση της διαφορετικότητας», «σύγχρονες προκλήσεις στη διαχείριση της προσφυγικής και μεταναστευτικής κρίσης», «η διαπολιτισμική επιμόρφωση σε θέματα μετανάστευσης διεθνούς προστασίας και κοινωνικής ένταξης πολιτών τρίτων χωρών» και «ο ρόλος της δημόσιας διοίκησης στην προώθηση της κοινωνικής ένταξης των μεταναστών». ²⁰ Κατόπιν της πρόσφατης νομολογίας περί υποχρεωτικής διετούς φοίτησης των νηπίων, όπως αποτυπώνεται στο άρθρο 33 του Νόμου 4521²¹ η φοίτηση των προνηπίων, δηλαδή των νηπίων που κλείνουν τα τέσσερα έτη, έγινε υποχρεωτική σταδιακά από το σχολικό έτος 2018-2019 και σε κάθε περίπτωση εντός τριετίας κατά δήμους. Στην παρούσα εργασία λοιπόν επικεντρωνόμαστε στην τυπική προσχολική εκπαίδευση που περιλαμβάνει τη σχολική μονάδα του Νηπιαγωγείου με μαθητές τα νήπια αλλά και τα προνήπια. Ως προς την λειτουργία του Νηπιαγωγείου για το σχολικό έτος 2022-2023 και αναφορικά με το υπό εξέταση θέμα της παρούσας εργασίας, εφαρμόζεται η εγκύκλιος με αρ. πρωτ.: Φ7/109162/Δ1 σύμφωνα με την οποία για την εγγραφή και την υποστήριξη της σχολικής φοίτησης των μαθητών/τριών-πολιτών τρίτων χωρών/αιτούντων διεθνούς προστασίας στις σχολικές μονάδες που λειτουργούν ΔΥΕΠ ισχύουν οι προβλέψεις της Υπουργικής Απόφασης 2099/ΓΔ περί «Εγγραφών ανήλικων αιτούντων ή ανήλικων

20

<https://www.ekdd.gr/%ce%b5%cf%80%ce%b9%ce%bc%cf%8c%cf%81%cf%86%cf%89%cf%83%ce%b7/%cf%83%cf%85%ce%bc%ce%bc%ce%b5%cf%84%ce%bf%cf%87%ce%ae-%cf%83%cf%84%ce%b7%ce%bd-%ce%b5%cf%80%ce%b9%ce%bc%cf%8c%cf%81%cf%86%cf%89%cf%83%ce%b7/%ce%ba%ce%b1%cf%84%ce%ac%ce%bb%ce%bf%ce%b3%ce%bf%cf%82-%cf%80%cf%81%ce%bf%ce%b3%cf%81%ce%b1%ce%bc%ce%bc%ce%ac%cf%84%cf%89%ce%bd/>
προσπέλαση στις 18.1.2023.

21

ΦΕΚ 38, Τ. Α', 02-03-2018.

τέκνων αιτούντων διεθνή προστασία σε σχολικές μονάδες Π.Ε. και Δ.Ε στο έδαφος της ελληνικής επικράτειας», όπως αυτή δημοσιεύτηκε στο ΦΕΚ 208, Τ. Β΄, 03-02-2020. Με την απόφαση αυτή κρίνεται υποχρεωτική η ένταξη των παραπάνω μαθητών στις σχολικές μονάδες της χώρας, ενώ οι αρμόδιες αρχές οφείλουν να διευκολύνουν τη διαδικασία αυτή με προβαίνοντας στις νόμιμες ενέργειες.

Εκτός λοιπόν από το «κλασικό» νηπιαγωγείο, τα οφέλη του οποίου αναλύθηκαν σε προηγούμενα κεφάλαια, οι μαθητές προσχολικής ηλικίας μπορούν να φοιτούν και στο ολοήμερο νηπιαγωγείο, το οποίο θεσπίστηκε με το άρθρο 3 του Νόμου 2525/1997²² με σκοπό την «αναβάθμιση της προσχολικής αγωγής και την ολοκληρωμένη προετοιμασία των νηπίων για το Δημοτικό Σχολείο, την ενίσχυση του ρόλου της κρατικής μέριμνας με στόχο τη μείωση των μορφωτικών και κοινωνικών διακρίσεων και την εξυπηρέτηση των εργαζόμενων γονέων». Το ολοήμερο νηπιαγωγείο στοχεύει και αυτό στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας, δηλαδή σε επίπεδο νοητικό, γλωσσικό, συναισθηματικό, κοινωνικό, κινητικό και αισθητικό. Επιδιώκει τη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος πλούσιου σε ερεθίσματα, παιχνίδι, φαντασία και δημιουργικότητα που περιλαμβάνει αναπτυξιακά προγράμματα κατάλληλα για όλους τους μικρούς μαθητές ώστε να ενισχυθούν οι δυνατότητές τους. Έχει δε έναν αντισταθμιστικό ρόλο ακριβώς επειδή με τον περισσότερο χρόνο που διαθέτει και το πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον που προωθεί μπορεί να εξομαλύνει τις κοινωνικές και πολιτισμικές διαφορές μεταξύ των παιδιών, όταν τα προετοιμάζει και τα βοηθάει να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους. Παρέχει επίσης ευκαιρίες για ανάπτυξη των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων μέσω του κοινωνικοδραματικού παιχνιδιού και, ίσως το πιο βασικό, ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω της συνεργασίας σε ομάδες ίδιας αλλά και διαφορετικής χρονικής ηλικίας, πολιτισμικής και κοινωνικής σύνθεσης.

Σε μια ομάδα -που αποτελεί μικρογραφία της κοινωνίας- ο μαθητής καταλαβαίνει ότι έχει δικαιώματα και υποχρεώσεις, προσπαθεί να επιλύσει προβλήματα ξεδιπλώνοντας τις ικανότητές του κι εκφράζοντας τις δικές του σκέψεις και συναισθήματα. Κι όλα αυτά πάντα γίνονται αναπτύσσοντας ταυτόχρονα διαπροσωπικές σχέσεις με τους συνεργάτες του στην ομάδα, αφού ο μαθητής βρίσκεται σε μια διαδικασία αντιπαράθεσης (ή σύγκλισης) απόψεων μαζί τους και διαχείρισης συγκρούσεων προκειμένου να ληφθούν αποφάσεις, πράγμα που οδηγεί στο να μαθαίνουν τα παιδιά πώς να προσαρμόζονται κάθε φορά σε νέες

περιστάσεις κινούμενα με ευελιξία, ενώ διαμορφώνουν την προσωπική αλλά και ομαδική τους ταυτότητα. Επίσης το ολοήμερο νηπιαγωγείο, όπου η δημιουργικότητα του εκπαιδευτικού έχει απέραντα περιθώρια έκφρασης, προσφέρεται για δραστηριότητες και εκδηλώσεις σε συνεργασία με τους γονείς (ή και άλλους αρμόδιους φορείς ή τοπικούς συλλόγους) (π.χ. χοροί, τραγούδια, φαγητά-γλυκά, δραματοποίηση ξενόγλωσσων παραμυθιών, μεταφράσεις κειμένων κ.ά.), δίνοντας την ευκαιρία ειδικά στους μετανάστες/πρόσφυγες γονείς να κατανοήσουν πώς μπορούν να ενισχύσουν την εκπαιδευτική εμπειρία των παιδιών τους, ενώ τα παιδιά λαμβάνουν ένα ισχυρό μήνυμα συνέχειας μεταξύ σχολείου-οικογένειας προκειμένου να ενισχύσουν την σχολική τους πορεία (Αλευριάδου & συν., 2011). Όπως γίνεται αντιληπτό το ολοήμερο νηπιαγωγείο θεωρείται μια ιδανική συνέχεια του κλασικού νηπιαγωγείου για την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών, ειδικά των μαθητών από μειονεκτικό περιβάλλον .

Στο σημείο αυτό της συζήτησης περί διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πρέπει να αναφέρουμε ότι τα αμιγώς διαπολιτισμικά σχολεία που υπάρχουν στην Ελλάδα δεν είναι πολλά, εάν αναλογιστούμε τις μειονότητες που υπάρχουν, δηλαδή πρόσφυγες, μετανάστες, ομογενείς, τσιγγανόπαιδες και μουσουλμάνοι. Ενδεικτικά αναφέρουμε για το σχολικό έτος 2022-2023 το Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Α΄ Αθήνας, το 2^ο Γυμνάσιο και 2^ο Λύκειο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ελληνικού, το Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο Αχαρνών, το Γυμνάσιο και Λύκειο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ευόσμου, το Γυμνάσιο και Γενικό Λύκειο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Σαπών Ροδόπης, το 2^ο Γυμνάσιο Ιωαννίνων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης κτλ. Φυσικά εντύπωση κάνει αρχικά το γεγονός ότι δεν υπάρχει καμία αναφορά σε Διαπολιτισμικό Νηπιαγωγείο στην ιστοσελίδα του Υ.ΠΑΙ.Θ., το οποίο όμως έμμεσα δίνει μια εξήγηση γι' αυτό ξεκαθαρίζοντας πως "βασικός σκοπός της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης είναι οι πολιτισμικές, εθνικές, γλωσσικές, θρησκευτικές ή άλλες διαφορές ανάμεσα σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες (...) είναι να λειτουργούν με τρόπο που θα ευνοεί την αλληλοκατανόηση, τον αμοιβαίο σεβασμό, την ανεκτικότητα, την αποδοχή και τον εμπλουτισμό των γνώσεων και της εμπειρίας των νεότερων γενεών. Με αυτή την έννοια, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση διαπερνά και διαπνέει το σχολικό πρόγραμμα και τη λειτουργία του σχολείου συνολικά, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, και εμπλουτίζει και διευρύνει τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς σκοπούς και στόχους του σχολείου».

Για τον λόγο αυτό μάλιστα κι επειδή τα δεδομένα στην ελληνική κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα συνεχώς αλλάζουν, το Υ.ΠΑΙ.Θ. προχώρησε τον Φεβρουάριο

του 2023 με την έκδοση της απόφασης 13646/Δ1,²³ στον εμπλουτισμό και επικαιροποίηση του Προγράμματος Σπουδών του Νηπιαγωγείου προκειμένου να ανταποκρίνεται στις νέες συνθήκες που διαμορφώνονται, σε συνδυασμό με τις ευρωπαϊκές επιταγές και τις εθνικές προτεραιότητες και στόχους για την προσχολική εκπαίδευση. Στόχος είναι να λάβουν τα παιδιά τα κατάλληλα εφόδια και να αναπτύξουν εκείνες τις ικανότητες που απαιτούνται, ώστε να καταστούν μελλοντικά δημιουργικοί και συνειδητοί πολίτες του τόπου τους, της Ευρώπης και όλου του κόσμου. Ακολουθείται η κατευθυντήρια γραμμή της Ε.Ε. περί ισότιμης μάθησης για όλους που επιτυγχάνεται με την πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία, η οποία αντιμετωπίζει το διαφορετικό ως έναυσμα για νέες μαθησιακές εμπειρίες αφού ενσωματώνει το πολιτισμικό κεφάλαιο των παιδιών των μεταναστών στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, καλλιεργεί την ενσυναίσθηση και ενισχύει την αίσθηση του «ανήκειν» για όλα τους μαθητές στο σχολικό περιβάλλον.

Κεφάλαιο 4^ο: Μεθοδολογία Έρευνας

Τεκμηρίωση της ανάγκης για έρευνα

Τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων αποτελούν έναν καινοτόμο θεσμό που εισήχθη πολύ πρόσφατα στην ελληνική εκπαίδευση (Ν.4692/2020) κι εφαρμόστηκαν αρχικά πιλοτικά με σκοπό να γίνει μετά καθολική η εφαρμογή τους στο σύνολο των νηπιαγωγείων, οπότε δεν έχουν προλάβει να αποτελέσουν αντικείμενο διεξοδικών ερευνών. Για το Εργαστήριο Δεξιοτήτων που μας απασχολεί, το «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ- Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη», δεν έχει υπάρξει ακόμα άλλη έρευνα σχετική με τα αποτελέσματα που επιφέρει στην προσπάθεια κοινωνικής ένταξης των μεταναστών/προσφύγων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και στην απόκτηση εκ μέρους τους των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα. Θεωρήθηκε επομένως απαραίτητο να πραγματοποιηθεί η συγκεκριμένη έρευνα με σκοπό να αποτελέσει μια πρώτη «αξιολόγηση» του Εργαστηρίου από την οπτική των εκπαιδευτικών που το εφαρμόζουν στην τάξη ώστε αυτή να ληφθεί υπόψη ως ανατροφοδότηση για βελτίωση του συγκεκριμένου προγράμματος στο εγγύς μέλλον.

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να παρουσιάσει μια πρώτη εικόνα των μαθησιακών αποτελεσμάτων που αποκτήθηκαν από την εφαρμογή του καινοτόμου Εργαστηρίου Δεξιοτήτων «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ- Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη» αναφορικά με την επιτυχή ή όχι κοινωνική ενσωμάτωση των μικρών μεταναστών/προσφύγων μαθητών και αναμένεται να δώσει απαντήσεις στα καίρια ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται στην συνέχεια.

Ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις

Τα ερευνητικά ερωτήματα που καλείται να απαντήσει η παρούσα έρευνα είναι τα κάτωθι:

- Προωθεί το Εργαστήριο Δεξιοτήτων «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ- Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη» την κοινωνική ενσωμάτωση των μεταναστών/προσφύγων μαθητών και την απόκτηση δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα;
- Είναι οι νηπιαγωγοί των ελληνικών δημόσιων νηπιαγωγείων ικανοποιημένοι ποιοτικά και ποσοτικά από την επιμόρφωσή τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οργάνωσης και διεξαγωγής του Εργαστηρίου;
- Συνεργάστηκε το εκπαιδευτικό προσωπικό ομαλά με τους γονείς των μεταναστών/προσφύγων μαθητών;
- Κατά πόσο κρίνουν οι Έλληνες νηπιαγωγοί πως ωφελήθηκαν οι ίδιοι από τις εκπαιδευτικές μεθόδους που υποδείχθηκαν κατά την εφαρμογή του Εργαστηρίου;

- Υπάρχουν προβλήματα και εμπόδια στην ομαλή λειτουργία του;
- Υπάρχουν περιθώρια βελτίωσής του στο μέλλον;

Προχωρήσαμε επομένως στις παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις:

- Οι νηπιαγωγοί κρίνουν ικανοποιητική σε ποσότητα και ποιότητα την επιμόρφωσή τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και οργάνωσης και διεξαγωγής του Εργαστηρίου Δεξιότητων.
- Οι νηπιαγωγοί θεωρούν πως ένας μαθητής μετανάστης μπορεί να βοηθηθεί από το Εργαστήρι στην πορεία ένταξής του στην κοινωνία και το σχολείο.
- Οι νηπιαγωγοί θεωρούν πως υπάρχουν εμπόδια στην οργάνωση και σωστή λειτουργία των Εργαστηρίων.
- Οι νηπιαγωγοί θεωρούν πως συνεργάστηκαν ομαλά και εποικοδομητικά με τους γονείς των παιδιών μεταναστών για τη διεξαγωγή του Εργαστηρίου
- Οι νηπιαγωγοί πιστεύουν πως αποκόμισαν οφέλη και ανατροφοδότηση για τις εκπαιδευτικές μεθόδους τους από την εφαρμογή του Εργαστηρίου
- Οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι τα Εργαστήρια θα μπορούσαν να βελτιωθούν στο μέλλον.

Δείγμα και μέσα συλλογής δεδομένων

Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας επιλέχθηκε η δειγματοληψία μη βάση πιθανότητας και πιο συγκεκριμένα επιλέχθηκε η μέθοδος της δειγματοληψίας βάση σκοπιμότητας, σύμφωνα με την οποία ο ερευνητής επιλέγει το δείγμα του με στόχο να διασφαλίσει ότι τα μέλη του δείγματος θα τον βοηθήσουν στο να ικανοποιήσει το σκοπό και στόχους της έρευνας (Crabtree & Miller, 1999). Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν δέκα γυναίκες νηπιαγωγοί με τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

Ηλικιακό φάσμα:

- 1) 22-32 ετών: μια εκπαιδευτικός
- 2) 33-43 ετών: πέντε εκπαιδευτικοί
- 3) 44-54 ετών: δύο εκπαιδευτικοί
- 4) 55 ετών και άνω: δύο εκπαιδευτικοί

Οι συνεντευξιζόμενες είναι αναπληρώτριες ή μόνιμα διορισμένες σε δημόσια νηπιαγωγεία των νομών Βοιωτίας (τέσσερις εκπαιδευτικοί), Αχαΐας (δύο εκπαιδευτικοί) και Αττικής (τέσσερις εκπαιδευτικοί) για το σχολικό έτος 2022-2023.

Τα έτη προϋπηρεσίας τους στο νηπιαγωγείο κυμαίνονται ως εξής:

- 1) 1-10 έτη: έξι εκπαιδευτικοί
- 2) 11-20 έτη: δύο εκπαιδευτικοί
- 3) 21 έτη και άνω: δύο εκπαιδευτικοί

ενώ τα έτη προϋπηρεσίας τους σε μαθητές που έχουν υποστεί εκπαιδευτικό ή/και κοινωνικό αποκλεισμό είναι:

- 1) 1-5 έτη: οχτώ εκπαιδευτικοί
- 2) 6-10 έτη : δύο εκπαιδευτικοί

Όσον αφορά τα τυπικά τους προσόντα:

- 1) Είναι απόφοιτοι ΑΕΙ: εννιά εκπαιδευτικοί (μια από αυτές έχει δύο πτυχία ΑΕΙ σε παιδαγωγικές επιστήμες)
- 2) Είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας διετούς φοίτησης με εξομοίωση: μια εκπαιδευτικός που έχει παρακολουθήσει και μετεκπαίδευση
- 3) Κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών: οχτώ εκπαιδευτικοί εκ των οποίων η μία κατέχει δύο μεταπτυχιακούς τίτλους
- 4) Έχουν παρακολουθήσει σπουδές στην διαπολιτισμική εκπαίδευση (π.χ. πολύωρα/ετήσια επιμορφωτικά σεμινάρια): οχτώ εκπαιδευτικοί

Το εργαλείο συλλογής πρωτογενούς υλικού που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα ήταν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις τυποποιημένης μορφής, με δέκα ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που αφορούσαν το υπό διερεύνηση θέμα, όπως ακριβώς φαίνεται στον οδηγό της συνέντευξης που παρουσιάζεται στο Παράρτημα της παρούσης εργασίας. Ως μονάδα ανάλυσης αξιοποιήθηκαν οι απαντήσεις που συλλέχθηκαν από τις παραπάνω συγκεκριμένες εκπαιδευτικούς. Οι ερωτήσεις διανεμήθηκαν μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (messenger και viber), ενώ οι απαντήσεις συλλέχθηκαν κατά το χρονικό διάστημα 7.1.2023 έως 5.3.2023.

Στους συνεντευξιαζόμενους διανεμήθηκε πρωτόκολλο που διασφαλίζει την προστασία των προσωπικών τους δεδομένων, καθώς και την διαβεβαίωση πως οι απαντήσεις τους θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για την παρούσα έρευνα.

Επιλογή ερευνητικής μεθόδου

Για την εκπόνηση της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε ποιοτική μέθοδος, καθότι ήταν η καταλληλότερη για την παρατήρηση, την καταγραφή και την ερμηνεία του φαινομένου το οποίο μελετάται. Η ποιοτική μεθοδολογία έρευνας βοήθησε την ερευνήτρια να αξιοποιήσει το σύνολο των ευρημάτων που κατά τη διάρκεια της έρευνας συναντούσε, όπως ο ελεύθερος σχολιασμός των υποκειμένων (Eisner, 1991). Παράλληλα, η ερευνήτρια, όντας και η ίδια επαγγελματίας της εκπαίδευσης στην προσχολική ηλικία, βρέθηκε και η ίδια αντιμέτωπη με προσωπικούς της προβληματισμούς γύρω από το ζήτημα, ενώ προσπάθησε να συνδυάσει λογικά και με αντικειμενικότητα δεδομένα, στοιχεία και καταστάσεις ώστε να καταλήξει στα συμπεράσματά της.

Η ερευνήτρια, μετά τη συλλογή των δεδομένων της, και βοηθούμενη από τις δευτερογενείς πηγές της, όπως η βιβλιογραφική ανασκόπηση σε επιστημονική βιβλιογραφία, στην ελληνική νομολογία και αποφάσεις διεθνών οργανισμών και της Ευρωπαϊκής Ένωσης, καθώς και τη συνεργασία με συναδέλφους στο χώρο της εκπαίδευσης της προσχολικής ηλικίας, επιχείρησε να αποδώσει με αντικειμενικότητα τα αποτελέσματα, προς επιβεβαίωση ή απόρριψη των ερευνητικών υποθέσεων. Επιπλέον, η ποιοτική μέθοδος έρευνας επέτρεψε να εντοπίσει τη σπουδαιότητα της εμπειρίας από μέρους των υποκειμένων για το ζήτημα που ερευνάται, εκφράζοντας εν τέλει την άποψή τους (Eisner, 1991).

Κεφάλαιο 5^ο: Αποτελέσματα έρευνας

Η πρώτη ερώτηση που δόθηκε στις συνεντευξιαζόμενες νηπιαγωγούς αφορούσε τον τρόπο με τον οποίο θεωρούσαν πως ένας μαθητής μετανάστης/πρόσφυγας μπορεί να βοηθηθεί από το Εργαστήριο Δεξιοτήτων «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ- Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη» στην πορεία ένταξής του στην κοινωνία και το σχολείο. Όλες οι νηπιαγωγοί – πλην μιας- θεωρούν πως στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων του Θεματικού Κύκλου «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ-Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη» διεξάγονται δραστηριότητες και βιωματικές δράσεις που για να πραγματοποιηθούν με επιτυχία επιβάλλεται η συνεργασία και ενεργή εμπλοκή όλων, ανεξαιρέτως, των μαθητών. Πιστεύουν πως τα προγράμματα του συγκεκριμένου Εργαστηρίου έχουν ως στόχο την υιοθέτηση αξιών και προτύπων σεβασμού, αλληλοκατανόησης και επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών, ενώ προωθούν αποτελεσματικά την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, την ανάληψη πρωτοβουλιών και τη δημιουργικότητα των παιδιών που αποτελούν σημαντικές δεξιότητες του 21ου αιώνα. Οι νηπιαγωγοί συμφωνούν πως βασικές διδακτικές προτεραιότητες που επιτυγχάνονται μέσα από αυτά τα προγράμματα είναι: α) η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης προς τον άλλο ειδικά όταν αυτός προέρχεται από διαφορετικά κοινωνικά, πολιτισμικά ή και γεωγραφικά πλαίσια (δεξιότητα της οποίας η ανάπτυξη επιτυγχάνεται με τη συζήτηση γύρω από τα συναισθήματα, η οποία προκύπτει αφού η νηπιαγωγός εκμεταλλευτεί κάποιο οικείο ερέθισμα του μαθητή), β) η ανάπτυξη της «πολιτειότητας», δηλαδή του αισθήματος συμμετοχής στα κοινά και γ) η ανάπτυξη της ταυτότητας του ενεργού πολίτη. Μέσα από τα βιωματικά παιχνίδια και τις εργασίες του Εργαστηρίου οι πρόσφυγες/μετανάστες μαθητές μπορούν να μεταφέρουν στην τάξη τον δικό τους πολιτισμό για να τον γνωρίσουν οι συμμαθητές τους, να μάθουν ποια είναι τα δικαιώματά τους για να μπορέσουν ακολούθως να τα προστατεύσουν, ενώ γενικά τους δίνεται η ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν/συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους, άρα τους δίνεται η ευκαιρία να αναπτυχθούν κοινωνικά και να ενταχθούν στα κοινά, εφόσον αντιλαμβάνονται πλέον τον εαυτό τους ως αναπόσπαστο μέλος της ομάδας που λειτουργεί για το κοινό καλό, όπως ακριβώς οφείλει να γίνεται και στην κοινωνία. Τα προγράμματα του συγκεκριμένου Εργαστηρίου αφορούν τα ανθρώπινα δικαιώματα, τον εθελοντισμό, τη διαμεσολάβηση αλλά και τη συμπερίληψη στην εκπαίδευση με γνώμονα τον αλληλοσεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας κάθε μαθητή, έννοιες που ευνοούν την πορεία της ένταξης στην κοινωνία και το σχολείο. Μια νηπιαγωγός μόνο θεωρεί πως το Εργαστήριο Δεξιοτήτων δεν βοηθά άμεσα τους μετανάστες/πρόσφυγες μαθητές καθώς δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του, δεδομένου ότι δεν γνωρίζουν την ελληνική

γλώσσα, ενώ τις περισσότερες φορές οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζουν ήδη άλλα βασικότερα προβλήματα (οικογενειακά, ψυχολογικά, διαβίωσης κτλ). Παρόλα αυτά πιστεύει πως ίσως έμμεσα μπορεί να βοηθηθούν, με το να έχουν γνωρίσει οι ντόπιοι συμμαθητές τους πράγματα αναφορικά με τη ζωή τους και να έχουν αναπτύξει ένα αίσθημα αλληλεγγύης γι' αυτούς.

Η δεύτερη ερώτηση της συνέντευξης αφορούσε τον τρόπο με τον οποίο οι νηπιαγωγοί θεωρούν πως μπορεί ένας γηγενής μαθητής να βοηθήσει έναν συμμαθητή του μετανάστη/πρόσφυγα μέσα από το Εργαστήριο Δεξιοτήτων «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ-Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη». Οι νηπιαγωγοί εστίασαν στην πλειονότητά τους στο γεγονός ότι στο πλαίσιο του Εργαστηρίου, προκειμένου να φέρουν οι μαθητές εις πέρας τις κοινές/ομαδικές εργασίες και τα παιχνίδια ρόλων/μικρά θεατρικά δρώμενα, δημιουργείται η ανάγκη να συνεργαστούν μεταξύ τους. Η δημιουργία λοιπόν ενός κλίματος συνεργασίας και επικοινωνίας ανάμεσα στους γηγενείς και τους μετανάστες/πρόσφυγες μαθητές θεωρείται η πρωταρχική βοήθεια που μπορεί να δώσουν οι πρώτοι στους δεύτερους για να επιλυθεί επιτυχώς κάποιο πρόβλημα ή να υλοποιηθεί κάποιο έργο που θέτει το Εργαστήριο. Κατά τη διάρκεια αυτής της στενής επαφής των μαθητών, οι γηγενείς μαθαίνουν περισσότερες πληροφορίες για τους μαθητές μετανάστες/πρόσφυγες, τη ζωή τους, το παρελθόν τους και τις ανάγκες τους. Στο σημείο αυτό συναντάται η δεύτερη εξίσου σημαντική βοήθεια που τους προσφέρεται, αυτή της αποδοχής της διαφορετικότητάς τους. Οι νηπιαγωγοί δηλαδή θεωρούν πως η συμμετοχή στις διάφορες δραστηριότητες του Εργαστηρίου βοηθούν τους ντόπιους μαθητές: να κατανοήσουν την ετερότητα των συμμαθητών τους, να μπουν στη θέση τους, να συνδεθούν συναισθηματικά μαζί τους κατανοώντας τον πόνο, την θλίψη και τις χαρές που έχουν βιώσει, να αποδεχτούν και να σεβαστούν τους ίδιους και την κουλτούρα τους. Οι γηγενείς μαθητές θεωρούνται πως αναλαμβάνουν υποστηρικτικό ρόλο βοηθώντας τους μετανάστες/πρόσφυγες συμμαθητές τους: να γνωρίσουν και να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους στην χώρα υποδοχής, να ενταχθούν στη νέα σχολική κουλτούρα (αλλά να προωθήσουν και την ντόπια κουλτούρα) και να αποτυπώσουν λεκτικά τις σκέψεις τους στην ελληνική γλώσσα, δεδομένου ότι η συντριπτική πλειοψηφία δεν γνωρίζει την νέα ελληνική ή αντιμετωπίζει αρκετές δυσκολίες στη χρήση της.

Κατόπιν οι νηπιαγωγοί ρωτήθηκαν εάν θεωρούν πως είναι επαρκώς επιμορφωμένες για τη διαχείριση μιας τάξης με μαθητές μετανάστες/πρόσφυγες και για την διεξαγωγή του Εργαστηρίου. Τέσσερις στις δέκα απάντησαν πως είναι επαρκώς επιμορφωμένες τόσο στα θέματα που αφορούν την οργάνωση και λειτουργία των ίδιων των Εργαστηρίων όσο και σε

θέματα διαχείρισης της τάξης τους με μαθητές από πολυπολιτισμικό υπόβαθρο. Μία εξ αυτών όμως θεωρεί πως η πρώτη χρονιά υλοποίησης των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων ήταν αρκετά δύσκολη καθώς η επιμόρφωση που διεξήγαγε το Ι.Ε.Π. ήταν ανεπαρκής αφού ήταν περιορισμένο το πρακτικό μέρος, το οποίο αφορούσε κυρίως μαθητές των πρώτων τάξεων του δημοτικού και όχι του νηπιαγωγείου που είναι ο μαθητικός πληθυσμός που μας αφορά. Επίσης μια δεύτερη νηπιαγωγός θεωρεί πως είναι επαρκώς επιμορφωμένη αναφορικά με την υλοποίηση των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων αλλά στα γενικά σημεία τους και όχι τόσο στην ενσωμάτωση των μαθητών προσφύγων/μεταναστών σε αυτά, εφόσον πιστεύει πως δεν έχει δοθεί καθόλου επαρκής επιμόρφωση και καθοδήγηση με συγκεκριμένες πρακτικές συμβουλές και στρατηγικές για το συγκεκριμένο θέμα έτσι ώστε να υπάρχει βαθιά και βιωματική συνειδητοποίηση της αξίας των Εργαστηρίων. Μία άλλη νηπιαγωγός επίσης πιστεύει πως χρειάζεται περισσότερη επιμόρφωση γιατί το συγκεκριμένο θέμα δεν είναι και τόσο απλό, οπότε συμπεραίνουμε πως δεν κρίνει τον εαυτό της επαρκώς επιμορφωμένο. Οι υπόλοιπες πέντε ερωτηθείσες εκπαιδευτικοί δηλώνουν ξεκάθαρα πως δεν θεωρούν την επιμόρφωση που έχουν λάβει επαρκή ούτε για την ορθή οργάνωση και λειτουργία του Εργαστηρίου Δεξιοτήτων, το οποίο έχει πολλές πτυχές που πρέπει να καλυφθούν, ούτε για τη διαχείριση της τάξης τους που περιλαμβάνει μαθητές πρόσφυγες/μετανάστες. Η μία νηπιαγωγός από αυτές μάλιστα δηλώνει πως τα δωρεάν σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι ελάχιστα ενώ αντίστοιχα οι ενδιαφερόμενοι εκπαιδευτικοί είναι πάρα πολλοί, οπότε πολλοί είτε δεν καταφέρνουν να τα παρακολουθήσουν είτε στρέφονται σε σεμινάρια που χρειάζεται να τα πληρώσουν, πράγμα όμως οικονομικά απαγορευτικό για μια μεγάλη πλειοψηφία εκπαιδευτικών. Τέλος μια άλλη νηπιαγωγός από τις παραπάνω πέντε, εκφράζει την πεποίθησή της ότι, παρά την ανεπάρκεια στα θέματα επιμόρφωσης, δίνει τον καλύτερό της εαυτό σε καθημερινή βάση προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις μιας τάξης με πολυπολιτισμική σύνθεση και κρίνει απαραίτητη την ύπαρξη ξεχωριστών τμημάτων για την εκπαίδευση και αποτελεσματική ένταξη των μαθητών μεταναστών/προσφύγων, στις οποίες θα διδάσκουν ειδικευμένοι και επαρκώς επιμορφωμένοι νηπιαγωγοί και όχι αναπληρωτές χωρίς επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και εκπαίδευσης μεταναστών.

Στη συνέχεια της συνέντευξης, οι νηπιαγωγοί ρωτήθηκαν σε τι βαθμό και με ποιον τρόπο θεωρούν πως το Εργαστήριο Δεξιοτήτων προωθεί την ενταξιακή εκπαίδευση. Ως προς το δεύτερο σκέλος της ερώτησης, πέντε νηπιαγωγοί εξηγούν πως στο Εργαστήριο Δεξιοτήτων οργανώνονται δραστηριότητες και βιωματικές δράσεις, όπως παιχνίδια ρόλων, παραδείγματα και ιστορίες, που επιβάλλουν την δημιουργία ομάδων οι οποίες έχουν

κοινούς στόχους και προκειμένου να φέρουν εις πέρας το έργο τους απαιτείται κλίμα συνεργασίας ανάμεσα στους μαθητές. Μέσα από την ομαδοσυνεργατική και μαθητοκεντρική μάθηση και τις στοχευμένες δραστηριότητες του Εργαστηρίου δημιουργείται η ανάγκη να αλληλεπιδράσουν οι μαθητές μεταξύ τους, γεγονός που οδηγεί στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων επικοινωνίας και ικανοτήτων όπως είναι η ενσυναίσθηση, η αλληλοαποδοχή, η αλληλοκατανόηση και ο αλληλοσεβασμός. Η μία από αυτές τις νηπιαγωγούς θεωρεί “ικανοποιητικό” τον βαθμό με τον οποίο η ενταξιακή εκπαίδευση προωθείται σημαντικά μέσα από τα παραπάνω, η δεύτερη τον θεωρεί «μέτριο», ενώ οι άλλες τρεις τον θεωρούν “σημαντικό”. Μια πέμπτη νηπιαγωγός χαρακτηρίζει “επαρκή” τον βαθμό με τον οποίο το Εργαστήριο βοηθά στην ένταξη των μαθητών μεταναστών/προσφύγων, ενώ δύο άλλες θεωρούν πως μπορεί να βοηθήσει με την προϋπόθεση όμως ο εκπαιδευτικός να διαλέξει ορθά τόσο το θέμα με το οποίο θα ασχοληθούν οι μαθητές, το οποίο φυσικά θα πρέπει να σχετίζεται με τα ανθρώπινα δικαιώματα, την προσφυγιά και ζητήματα οικεία στους πρόσφυγες/μετανάστες, όσο και με την μεθοδολογία που θα ακολουθήσει ο ίδιος για να επιτύχει τους στόχους που έχει θέσει στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης μια νηπιαγωγός πιστεύει πως δεν υποστηρίζουν οι λίγες ώρες του Εργαστηρίου την ενταξιακή εκπαίδευση ενώ άλλη του δίνει ένα ποσοστό 30% επιτυχίας κυρίως λόγω του περιορισμένου χρονικού διαστήματος μέσα στο οποίο αναμένεται να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι του Εργαστηρίου Δεξιοτήτων, του χρόνου που καταναλώνεται σε άλλες καθημερινές υποχρεώσεις που προκύπτουν στο νηπιαγωγείο και των συνεχών απουσιών των παιδιών μεταναστών/προσφύγων. Τέλος τέσσερις από τις δέκα νηπιαγωγούς, τρεις από αυτές που διάκινται ευμενώς και μια που διάκειται δυσμενώς απέναντι στους σκοπούς και την λειτουργία του Εργαστηρίου Δεξιοτήτων, θέτουν ως απαραίτητο όρο για την ουσιαστική υποστήριξη της ενταξιακής εκπαίδευσης των μεταναστών/προσφύγων μια γενικότερη φιλοσοφία ένταξης που να επεκτείνεται στην ευρύτερη σχολική κοινότητα, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Συμφωνούν στο ότι πρέπει να υπάρχει ένα ενιαίο σχολικό πρόγραμμα που θα καλλιεργεί ολόπλευρα την προσωπικότητα των μαθητών και θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους. Το ίδιο το κράτος οφείλει να βοηθήσει έμπρακτα και ουσιαστικά όλη την πορεία ένταξης των μεταναστών/προσφύγων τόσο στον τομέα της εκπαίδευσης (με αναβάθμιση των σχολικών υποδομών, ίδρυση εργαστηρίων, βιβλιοθηκών και χώρων δραστηριοτήτων και αύξηση του εκπαιδευτικού προσωπικού κάθε σχολικής μονάδας με εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων που θα έχουν ενεργό ρόλο, πχ κοινωνικοί λειτουργοί, ψυχολόγοι, μουσικοί, εικαστικοί, γυμναστές κτλ.) όσο και στην καθημερινή ζωή εκτός σχολείου, προκειμένου να υπάρχει σύγκλιση προσπαθειών και να μην αναιρούνται

στην πραγματική ζωή αυτά που διδάσκονται τα παιδιά στο σχολείο, δημιουργώντας μια περαιτέρω σύγχυση.

Στην πέμπτη ερώτηση της συνέντευξης οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε τί βαθμό και με ποιο τρόπο θεωρούσαν πως το Εργαστήριο Δεξιοτήτων συμβάλλει στην απόκτηση των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα στις οποίες αναφέρεται. Μια νηπιαγωγός κρίνει πως δεν συμβάλλει ιδιαίτερα στο να αποκτήσουν τα παιδιά τις συγκεκριμένες δεξιότητες αλλά αποσκοπεί περισσότερο στο να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν καλύτερα στην καθημερινότητά τους στο νηπιαγωγείο, ενώ μια άλλη του δίνει ένα ποσοστό επιτυχίας της τάξης το πολύ 10%. Όλες οι υπόλοιπες νηπιαγωγοί ενστερνίζονται την άποψη ότι το συγκεκριμένο Εργαστήριο Δεξιοτήτων όντως συμβάλλει στην απόκτηση των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, όπως αυτές ορίζονται από το Ι.Ε.Π. και το Υπουργείο Παιδείας, δύο εκ των οποίων δίνουν “επαρκή” και “ικανοποιητικό” βαθμό στα μαθησιακά αποτελέσματα του εγχειρήματος. Το περιβάλλον ανακαλυπτικής και βιωματικής μάθησης που οργανώνεται στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων του Εργαστηρίου οδηγεί στην ανάπτυξη των σχέσεων μεταξύ των μαθητών, την ανταλλαγή απόψεων, τη συλλογική και δημιουργική δράση: οι μαθητές αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και συνεργάζονται προκειμένου να επιλύσουν ένα πρόβλημα που άπτεται των ενδιαφερόντων τους, όπως είναι η αναγνώριση και κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους. Προάγονται με αυτόν τον τρόπο οι δεξιότητες του 21ου αιώνα που είναι η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η επικοινωνία, η αλληλεπίδραση, η ενσυναίσθηση, η συνεργασία και ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών ανεξαρτήτως εθνικότητας, θρησκείας και καταγωγής. Σε αυτό το σημείο πρέπει να πούμε πως τρεις νηπιαγωγοί έθεσαν κάποιες προϋποθέσεις στη συγκεκριμένη μαθησιακή διαδικασία απόκτησης των παραπάνω δεξιοτήτων: οι δύο τόνισαν το γεγονός ότι οι δεξιότητες αυτές δεν πρέπει να διδάσκονται μόνο στο σχολείο αλλά να τηρούνται και στην πράξη στην καθημερινή ζωή, ενώ η άλλη θεωρεί ότι για να καλλιεργηθούν πρέπει να αξιοποιούνται διδακτικές προσεγγίσεις ανοικτού τύπου αλλά και πάλι η ουσιαστική απόκτηση αυτών των δεξιοτήτων αφορά περισσότερο τα ώριμα νήπια και όχι τα προνήπια που δυσκολεύονται να επεξεργαστούν αφηρημένες έννοιες, ενώ οπωσδήποτε χρειάζεται κάποιο εύλογο χρονικό διάστημα για να φανούν τα όποια μαθησιακά αποτελέσματα.

Η έκτη ερώτηση που δόθηκε σχετιζόταν με τον τρόπο και τον βαθμό με τον οποίο συνεργάστηκαν οι νηπιαγωγοί με τους γονείς και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών μεταναστών/προσφύγων κατά την λειτουργία του Εργαστηρίου Δεξιοτήτων. Δύο νηπιαγωγοί δίνουν αρνητική απάντηση, η μία αναφέροντας απλώς πως συνεργάστηκε σε

ελάχιστο βαθμό μαζί τους, ενώ η δεύτερη δηλώνει πως είχε αρνητική εμπειρία καθώς οι συγκεκριμένοι γονείς δεν ήθελαν πολλές επαφές με τις εκπαιδευτικούς, δεν είχαν αποδεχτεί κάποιες προσκλήσεις να παρευρεθούν στο σχολείο, σε συγκεκριμένες περιπτώσεις υπήρχε διαπληκτισμός ή παρέμβασή τους έμμεσα με την υπεύθυνη των οικογενειών προσφύγων που εργαζόταν στη ΜΚΟ, ενώ ελάχιστοι γονείς ήθελαν τα παιδιά τους να συμμετάσχουν σε οποιαδήποτε δραστηριότητα καθημερινά χωρίς να παρεμβαίνουν στη δουλειά της νηπιαγωγού με κάποιον τρόπο επειδή θεωρούσαν πως θίγονταν τα ατομικά τους δικαιώματα. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός είχε ελάχιστες άμεσες επαφές με γονείς μετανάστες/πρόσφυγες που γνώριζαν την ελληνική ή την αγγλική γλώσσα, ενώ στις υπόλοιπες περιπτώσεις η όποια επικοινωνία ήταν δύσκολη και μεσολαβούσε η υπεύθυνη της ΜΚΟ. Οι υπόλοιπες νηπιαγωγοί συνεργάστηκαν με τους γονείς των παιδιών προσφύγων/μεταναστών, όπως είπαν κάποιες από αυτές, αρκετά, πολύ καλά, πάρα πολύ καλά και άψογα. Η συνεργασία με τις οικογένειες γινόταν σε επίπεδο συλλογής πληροφοριών για το ίδιο το παιδί αλλά και τις καταστάσεις που έχει βιώσει, την καθημερινότητά του και λεπτομέρειες που χρειάζεται να γνωρίζει η εκπαιδευτικός προκειμένου να ασκήσει το λειτούργημά της πιο σωστά για κάθε παιδί ξεχωριστά. Η συνεργασία μεταξύ τους πήρε επίσης σάρκα και οστά με την συμμετοχή των γονέων σε σχολικές δράσεις που έγιναν στο πλαίσιο των Εργαστηρίων (και όχι μόνο) και είχαν ως βάση τον σεβασμό και την αλληλοαποδοχή, οπότε οι γονείς συμμετείχαν σε δραστηριότητες μαζί με τα παιδιά τους έχοντας έτσι την ευκαιρία να αισθανθούν μέρος του συνόλου και να απολαύσουν στιγμές χαράς μαζί τους. Σε κάποιες περιπτώσεις δόθηκε έμφαση στη γνωριμία κάθε οικογένειας και τη διαφορετική προσέγγισή της ή και στην συμμετοχή εκ μέρους των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία με την παροχή υλικών και ιστοριών από την πατρίδα τους. Μια άλλη εκπαιδευτικός εστιάζει στο γεγονός ότι η συνεργασία με τους γονείς αφενός υφίστατο και πριν την θέσπιση των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων και αφετέρου δεν είναι πάντα εύκολη λόγω της μη κατανόησης της ελληνικής γλώσσας (ή της γλώσσας των μεταναστών εκ μέρους των εκπαιδευτικών), αλλά με καλή διάθεση εκ μέρους των δύο μερών και με την αρωγή άλλων ανθρώπων από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (π.χ. συμπατριωτών των μεταναστών), τα εμπόδια ξεπερνιούνται προς όφελος των ίδιων των παιδιών και των οικογενειών τους.

Στη συνέχεια της συνέντευξης οι νηπιαγωγοί έπρεπε να κατονομάσουν τα εμπόδια και τα αρνητικά σημεία στην οργάνωση και λειτουργία του Εργαστηρίου Δεξιοτήτων, τα οποία -με βάση τις απαντήσεις των ερωτηθέντων- ομαδοποιήθηκαν ως εξής:

1. Η συγκεκριμένη διάρκεια υλοποίησής τους κατά τη διάρκεια του συνολικού προγράμματος του νηπιαγωγείου
2. Η δημιουργία φακέλου Εργαστηρίων Δεξιοτήτων που αποτελεί μοχλό πίεσης για τα παιδιά, αφού πρέπει να αποτυπώνουν και γραπτώς την αποκτώμενη γνώση.
3. Η δυσκολία που αντιμετωπίζουν τα περισσότερα παιδιά μεταναστών/προσφύγων στη χρήση της ελληνικής γλώσσας
4. Η δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη συνεννόηση με τους μαθητές και τους γονείς τους επειδή δεν γνωρίζουν την γλώσσα τους
5. Το χάσμα ανάμεσα σε ήθη, έθιμα και διάφορες απόψεις/ιδέες ανάμεσα στους πολιτισμούς της χώρας υποδοχής και της πατρίδας των μεταναστών/προσφύγων
6. Η ελλιπής κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, την διαπολιτισμική εκπαίδευση και την εκπαίδευση κοινωνικά ευπαθών ομάδων.
7. Η ανεπαρκής οργάνωση του Εργαστηρίου
8. Η έλλειψη παιδαγωγικού υλικού, εποπτικών μέσων και υποβαθμισμένες σχολικές υποδομές
9. Η ενσωμάτωση των ρουτινών σκέψης στα επιμέρους εργαστήρια.
10. Η δυσκολία πλήρους ένταξης των μαθητών μεταναστών/προσφύγων στη μαθησιακή διαδικασία και
11. Η περιορισμένη θεματολογία των εργαστηρίων

Στην όγδοη ερώτηση οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να σκεφτούν με ποιόν τρόπο και σε τί βαθμό βοηθήθηκαν οι ίδιες από την λειτουργία του Εργαστηρίου Δεξιοτήτων. Αν εξαιρέσουμε μια νηπιαγωγό που αρνήθηκε να απαντήσει στην ερώτηση αυτή, όπως επίσης και στις επόμενες δύο λόγω συναισθηματικού φόρτου, όλες οι υπόλοιπες απαντήσεις είναι θετικές, δηλαδή όλες οι νηπιαγωγοί πιστεύουν πως βοηθήθηκαν είτε σαν προσωπικότητες είτε σαν επαγγελματίες. Έτσι, η λειτουργία του Εργαστηρίου Δεξιοτήτων, σε προσωπικό επίπεδο βοήθησε τρεις νηπιαγωγούς:

- στην αντιμετώπιση μιας διαφορετικής κουλτούρας και σε νέα ανοίγματα προς αυτήν

- στη συνεχή αναζήτηση καινούριων πραγμάτων και ιδεών που μπορούν να αποβούν χρήσιμες στην τάξη
- στην αποστασιοποίηση από εδραιωμένες αντιλήψεις σχετικά με τον πολιτισμό των μεταναστών/προσφύγων, την αναθεώρησή τους και την διεύρυνση των οριζόντων της σκέψης

Σε επαγγελματικό επίπεδο σε άλλες νηπιαγωγούς:

- η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στις δραστηριότητες και η συνεργασία σε ομάδες ήταν κάτι διαφορετικό που τους τράβηξε το ενδιαφέρον σαν εκπαιδευτικούς, όπως επίσης η ενσωμάτωση διδακτικών πρακτικών για την καλλιέργεια των κοινωνικών και ενσυναισθητικών δεξιοτήτων των μαθητών που άνοιξε νέα πεδία ενδιαφέροντος για τη διδασκαλία
- όλη η διαδικασία οργάνωσης και λειτουργίας του Εργαστηρίου τους οδήγησε σε βαθύτερη αναζήτηση πληροφοριών για το ίδιο το θέμα και σκέψεις σχετικά με τη διδακτική μεθοδολογία που έπρεπε να ακολουθήσουν για μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (σχεδίαση πιο συστηματικών δραστηριοτήτων στοχευμένων σε δεξιότητες που δεν είναι αμιγώς ακαδημαϊκές). Βλέποντας εκ των υστέρων, τους δόθηκε επίσης μια καλή ευκαιρία για ανατροφοδότηση έτσι ώστε διαλευκάνουν τα σημεία που αποτέλεσαν εμπόδιο στη διδασκαλία και να τα αντικαταστήσουν την επόμενη φορά με πιο ευέλικτα διδακτικά σχήματα.
- τους δόθηκε η ευκαιρία να βοηθήσουν την ένταξη των μεταναστών μαθητών που είχαν στην τάξη με το να βοηθήσουν τα παιδιά να μειώσουν τις αρνητικές συμπεριφορές και την κριτική προς το έτερο, να μπουν σε μια διαδικασία διερεύνησης του εαυτού τους, να οριοθετήσουν τις σχέσεις τους με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης και να υιοθετήσουν στάσεις, αξίες και συμπεριφορές που ενώνουν και δημιουργούν γέφυρες επικοινωνίας και αλληλεγγύης, προωθώντας με αυτόν τον τρόπο τις νέες ιδέες ενταξιακής εκπαίδευσης που ορίζει το Υπουργείο Παιδείας, η Ε.Ε. κ.τ.λ.
- οδήγησε σε σκέψεις για το πώς μπορεί το νηπιαγωγείο να ανοιχτεί περισσότερο προς την ευρύτερη κοινότητα, αφού αυτό είναι μάλιστα ένα ζητούμενο όχι μόνο των Εργαστηρίων αλλά και της φιλοσοφίας της λειτουργίας του νηπιαγωγείου εν γένει.

Στην ένατη ερώτηση έπρεπε να δοθεί μια συνολική αποτίμηση για την λειτουργία του Εργαστηρίου Δεξιοτήτων. Όλες οι νηπιαγωγοί – εξαιρουμένης μιας που, όπως προείπαμε,

δεν απάντησε στις ερωτήσεις 8,9 και 10- θεωρούν ότι, στο σύνολό της, η λειτουργία του Εργαστηρίου Δεξιοτήτων αφήνει θετικές εντυπώσεις για την πορεία και τα οφέλη της στην ευρύτερη εκπαιδευτική διαδικασία: κάποιες από τις απαντήσεις που έδωσαν είναι πως έχουν «*θετική εντύπωση*» από αυτά και «*είναι χρήσιμα*», μια νηπιαγωγός δηλώνει «*ικανοποιημένη από την πορεία εφαρμογής τους*», ενώ άλλη διακρίνει πως (τα Εργαστήρια) «*φαίνεται να αρέσουν στα παιδιά*» και «*χαίρουν θετικής αντιμετώπισης και από τους γονείς*». Το συγκεκριμένο Εργαστήριο «*σκοπεύει στην καλλιέργεια αξιών και δεξιοτήτων ζωής, όπως η επικοινωνία, η σύνδεση, η αλληλεγγύη, η ενσυναίσθηση, η υπευθυνότητα, η συμπερίληψη με όχημα τη βιωματική και ανακαλυπτική μάθηση*», «*δίνεται η δυνατότητα (στους μαθητές) να εμπλακούν σε περισσότερες βιωματικές δράσεις και να έρθουν σε πιο στενή επαφή με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον τους*» και «*προωθεί θέματα της καθημερινής ζωής των μαθητών και των αναγκών τους*» οπότε οι μαθητές εμπνέονται «*να δημιουργούν όμορφα πράγματα*», πράγμα που συνδράμει στην «*ολόπλευρη ανάπτυξή*» τους. Κάποιες νηπιαγωγοί ανέφεραν όχι μόνο τη δική τους άποψη σχετικά με την λειτουργία του Εργαστηρίου, δηλαδή το πώς το βλέπουν οι ίδιες από την πλευρά του εκπαιδευτικού, αλλά και την θετική αντιμετώπισή του από το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον, δηλαδή από τους ίδιους τους μαθητές, τους γονείς τους, ακόμα και από τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς. Δύο μόνο εκπαιδευτικοί από τους παραπάνω, παρά το γεγονός ότι αναγνωρίζουν πως το Εργαστήριο αποτέλεσε «*μια ευχάριστη νότα*», «*ένα βήμα*» και «*ένα λιθαράκι*» για κάτι καλύτερο στην πορεία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, θεωρούν πως -σε τελική ανάλυση- δεν βελτίωσε αισθητά τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών ούτε άλλαξε την καθημερινότητά τους, αφού δεν αποτελεί την «*πανάκεια*» της εκπαίδευσης.

Η δέκατη και τελευταία ερώτηση αφορούσε τα περιθώρια βελτίωσης του Εργαστηρίου Δεξιοτήτων στο μέλλον. Οι νηπιαγωγοί έπρεπε να προτείνουν τρόπους, τους οποίους πιστεύουν πως αν το Εργαστήριο Δεξιοτήτων υιοθετήσει, τότε στο μέλλον θα έχει καλύτερα αποτελέσματα. Οι απαντήσεις τους λοιπόν κινήθηκαν στο εξής πλαίσιο:

- τρεις στις εννέα εκπαιδευτικούς θεωρούν ως ανασταλτικό παράγοντα καλής λειτουργίας του Εργαστηρίου το περιορισμένο χρονικό πλαίσιο στο οποίο πρέπει να πραγματοποιηθεί, έτσι όπως ορίζεται από το Υπουργείο Παιδείας. Πιστεύουν λοιπόν πως αν υπάρχει μια μεγαλύτερη ευελιξία στο χρονοδιάγραμμα υλοποίησής του (π.χ. περιορισμός στο μισό των Θεματικών Κύκλων των Εργαστηρίων και χρονική επέκτασή τους καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς), τότε πραγματικά θα μπορέσουν οι μαθητές να εμβαθύνουν στις δύσκολες έννοιες που τους ζητείται, στις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα και θα έχουν

και τον χρόνο οι μετανάστες/πρόσφυγες μαθητές να εξασκηθούν με την ελληνική γλώσσα.

- Τέσσερις στις εννέα θεωρούν απαραίτητη την αναβάθμιση του εποπτικού και παιδαγωγικού εξοπλισμού του νηπιαγωγείου και την χρήση νέων τεχνολογιών που δίνουν την δυνατότητα διάδρασης σε όλους τους μαθητές, ώστε να μπορέσουν να εκφραστούν με κάποιον τρόπο. Επίσης επιζητείται η οικονομική δυνατότητα για να πραγματοποιηθούν παιδαγωγικές εκδρομές και επίσκεψη στο νηπιαγωγείο εξειδικευμένων επισκέπτες (πχ ηθοποιών, γυμναστών κτλ) που θα παράσχουν εκπαιδευτικό έργο ανάλογο της δραστηριότητας που θα τους ανατεθεί.
- Δυο νηπιαγωγοί πιστεύουν πως πρέπει να περιέχουν περισσότερες ακόμα ευκαιρίες για εμπλοκή σε βιωματικές ομαδικές δραστηριότητες που να συνδέονται με την καθημερινότητά τους προκειμένου να υπάρχει ενδιαφέρον από τους μικρούς μαθητές.
- Μια νηπιαγωγός κρίνει πως η βελτίωση του Εργαστηρίου έγκειται στην καλή συνεργασία εκπαιδευτικών-Υπουργείου Παιδείας και τις καλές πρακτικές που αυτό προτείνει
- Τέσσερις νηπιαγωγοί πιστεύουν πως για να έχει καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα το Εργαστήριο Δεξιοτήτων πρέπει να υπάρχει περισσότερη συνεργασία με τους γονείς και ειδικά τους μετανάστες/πρόσφυγες γονείς που θα καταθέσουν τις δικές τους εμπειρίες ζωής και θα δώσουν τη δική τους οπτική σε πολλά θέματα ώστε να μην υπάρχει ασυνέχεια μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου.
- Τέλος πέντε νηπιαγωγοί τονίζουν πως χρειάζεται οπωσδήποτε καλύτερη προετοιμασία των εκπαιδευτικών μέσω θεωρητικών επιμορφωτικών σεμιναρίων αναφορικά με ζητήματα ένταξης μαθητών κοινωνικά ευπαθών ομάδων αλλά κυρίως μέσω βιωματικών σεμιναρίων που κάνουν πιο κατανοητό τον τρόπο καλλιέργειας και κατάκτησης των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα. Θα μπορούσε επίσης να υπάρχει ένα εγχειρίδιο που θα χορηγείται δωρεάν σε όλες τις σχολικές μονάδες και θα προτείνει συγκεκριμένες πρακτικές προτάσεις εφαρμογής για το κάθε εργαστήριο.

Κεφάλαιο 6^ο: Συμπεράσματα έρευνας & προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Όπως έχει αναφερθεί, το νηπιαγωγείο, ως μέρος της ελληνικής επίσημης τυπικής εκπαίδευσης και ακολουθώντας τις συστάσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης και της σύγχρονης εποχής, καλείται να εφοδιάσει όλους τους μικρούς μαθητές με ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων που ανοίγουν τον δρόμο για την προσωπική ολοκλήρωση και ανάπτυξη, την κοινωνική ένταξη, την ιδιότητα του ενεργού πολίτη και την απασχόληση. Οι δεξιότητες αυτές, οι οποίες αναφέρονται και ως «δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα», πρέπει να καλλιεργούνται από την τρυφερή νηπιακή ηλικία και να ενισχύονται δια βίου προκειμένου οι μαθητές να μπορούν να εξελίσσονται σε μεταβαλλόμενους χώρους εργασίας και κοινωνικών συναναστροφών. Όλες οι νηπιαγωγοί της έρευνάς μας θεωρούν ότι τόσο οι πρόσφυγες/μετανάστες μαθητές όσο και οι γηγενείς μπορούν με κάποιον τρόπο να βοηθηθούν και να βοηθήσουν ως προσωπικότητες και ως μαθητές μέσα από την εφαρμογή του Εργαστηρίου Δεξιοτήτων στο σχολείο. Όλες οι απαντήσεις που δόθηκαν είναι στο πνεύμα των σύγχρονων προκλήσεων για την εκπαίδευση και τους στόχους του Εργαστηρίου, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι μέσα από την ομαδοσυνεργατική μάθηση και τις βιωματικές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο του Εργαστηρίου, δημιουργείται ανάμεσα στους μαθητές ένα κλίμα αλληλοαποδοχής, αλληλοκατανόησης και σεβασμού στο διαφορετικό. Η συνεργασία μεταξύ τους για την επίτευξη ενός κοινού στόχου ή την επίλυση ενός κοινού προβλήματος οδηγεί στην ενίσχυση της κριτικής σκέψης, των σχέσεων ανάμεσα στην ομάδα και στη δημιουργία ενός κλίματος συμπάθειας, ενσυναίσθησης και εμπιστοσύνης. Οι μικροί μαθητές προσπαθούν να επικοινωνήσουν με κάθε πρόσφορο τρόπο μεταξύ τους αναπτύσσοντας την προσωπικότητά τους και μαθαίνοντας να εξοικειωθούν με την ετερότητα των συμμαθητών τους. Στο πλαίσιο φυσικά της ομαδικής εργασίας μπορεί να δημιουργηθούν εντάσεις που ξεπερνιούνται με τον διάλογο και την αντιπαράθεση επιχειρηματολογίας, οι μαθητές μαθαίνουν να παίρνουν πρωτοβουλίες και να αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο μέσα στην ομάδα δρώντας με δημιουργικό τρόπο και όλα αυτά βέβαια στο πλαίσιο της δημοκρατικής συνύπαρξης και του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Όλα αυτά που συμβαίνουν σε μια μικρή ομάδα ενός νηπιαγωγείου αντικατοπτρίζουν και την πραγματική κοινωνία στην οποία καλούνται ενσωματωθούν με επιτυχία όλοι οι μαθητές, πρόσφυγες/μετανάστες και γηγενείς, δείχνοντας δείγματα ευελιξίας και προσαρμοστικότητας.

Φαίνεται λοιπόν ότι ενώ οι νηπιαγωγοί διατηρούν ευνοϊκή στάση απέναντι στα οφέλη που αναμένεται να προκύψουν από την λειτουργία του Εργαστηρίου, όπως αυτά περιγράφηκαν παραπάνω, εντούτοις πιστεύουν πως αυτοί πραγματοποιήθηκαν σε διάφορους βαθμούς μέσα στην τάξη, από ποσοστό ελάχιστο έως σημαντικό. Το θετικό στην περίπτωση αυτή είναι πως δεν υπήρξε καμία περίπτωση που να μην πραγματοποιήθηκαν καθόλου οι στόχοι (ή έστω κάποιος από όλους) του Εργαστηρίου Δεξιοτήτων αλλά ενδεικτικό είναι πως αρκετοί θέτουν ως απαραίτητη προϋπόθεση το ότι πρέπει να υπάρχει μια συνολική αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού συστήματος ως ενταξιακό, από τον νηπιαγωγό μέχρι τους συναδέλφους, τον διευθυντή, τους γονείς, την κοινότητα, το κράτος και κάθε παράγοντα που μπορεί να παίζει ρόλο στην κοινωνική ενσωμάτωση των μαθητών διότι αλλιώς δίνονται πολλαπλά και διαφορετικά μηνύματα που τους προκαλούν μπέρδεμα, σύγχυση και ανασφάλεια.

Για τον παραπάνω λόγο άλλωστε και όπως βλέπουμε από τις απαντήσεις που δόθηκαν, οι νηπιαγωγοί προσπάθησαν να ανταποκριθούν στις σύγχρονη παιδαγωγική αντίληψη που θέλει το νηπιαγωγείο να είναι ένας χώρος ανοιχτός προς τους γονείς όλων των μαθητών και κυρίως των μεταναστών/προσφύγων, προκειμένου να χτίσουν μαζί τους γέφυρες επικοινωνίας και εμπιστοσύνης. Εάν εξαιρέσουμε μια νηπιαγωγό που έδειξε έντονη δυσαρέσκεια για τον τρόπο που την αντιμετώπισαν οι μη γηγενείς γονείς και θεώρησε ότι δεν την σεβάστηκαν λόγω άλλης νοοτροπίας, μας κάνει θετική εντύπωση το γεγονός ότι κανένας άλλος δεν εξέφρασε κάποια δυσαρέσκεια περί αρνητικής αντιμετώπισης που θα μπορούσε να έχει υπάρξει λόγω διαφορετικής κουλτούρας, ηθών και εθίμων. Αυτό αρχικά υποδεικνύει ένα πολύ σημαντικό στοιχείο, πως δηλαδή κανένας νηπιαγωγός δεν φάνηκε οπισθοδρομικός με αναφορές για πολιτισμική αλλοίωση και υποβάθμιση του νηπιαγωγείου με την ύπαρξη μεταναστών και προσφύγων μαθητών, γεγονός που δείχνει ότι έχουν αντιληφθεί την αξία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και τα κελεύσματα του σύγχρονου ελληνικού σχολείου, σύμφωνα με τα οποία η συνεργασία οικογένειας και σχολείου είναι ζωτικής σημασίας για την υγιή ψυχοσύνθεση του μαθητή. Η συνεργασία με την οικογένεια και το ευρύτερο περιβάλλον του παιδιού εξασφαλίζει την συνέχεια ανάμεσα στις δραστηριότητες του νηπιαγωγείου και εκείνες του οικογενειακού περιβάλλοντος δίνοντας την αίσθηση της ασφάλειας στους μικρούς μαθητές. Θα μπορούσαμε ίσως να συσχετίσουμε την άποψη της παραπάνω νηπιαγωγού με το γεγονός ότι δεν έχει παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα περί διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ο ένας χρόνος προϋπηρεσίας της «συνέπεσε» με τον έναν χρόνο διδασκαλίας της σε παιδιά μεταναστών/προσφύγων, οπότε αντιμετώπισε περισσότερα προβλήματα ή δεν είχε σαφή

εικόνα του πώς να τα αντιμετωπίσει. Επειδή όμως το δείγμα των συνεντευξιαζομένων είναι ποσοτικά, χωρικά κτλ περιορισμένο, δεν θα θέλαμε να υπεισέλθουμε σε υποθέσεις που ίσως αποβούν λανθασμένες και που θα μπορούσαν βέβαια να αποτελέσουν το αντικείμενο κάποιας άλλης έρευνας. Το σίγουρο στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι πως συνεργασία με γονείς υπήρξε, άλλοτε σε μεγαλύτερο και άλλοτε σε μικρότερο βαθμό και έδωσε ως αποτέλεσμα κάτι που προσδοκά η εφαρμογή του Εργαστηρίου Δεξιοτήτων στην σχέση οικογένειας-σχολείου: την ενδυνάμωσή της και την ανάπτυξη κάποιου κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης που έφερε στα συμβαλλόμενα μέρη ευφορία και στους γονείς την χαμένη τους αυτοπεποίθηση για την αξία της καταγωγής τους και των ίδιων ως προσωπικοτήτων. Για να μεγιστοποιηθεί αυτό το όφελος όμως θα ήταν σίγουρα περισσότερο ελπιδοφόρα και αποτελεσματική η ακόμα μεγαλύτερη -ποσοτικά και ποιοτικά- ανάπτυξη των σχέσεων του σχολείου με την οικογένεια αλλά και την ευρύτερη κοινότητα με αξιοποίηση θεσμών όπως είναι οι Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων για την πληρέστερη ενημέρωση των οικογενειών, αλλά και με μεταφραστές και εξειδικευμένους διαπολιτισμικούς μεσολαβητές που θα διευκόλυναν την γλωσσική συνεννόηση μεταξύ των δύο μερών, καθώς η χρήση διαφορετικών γλωσσών συνιστά πρακτικό πρόβλημα σύμφωνα με κάποιους νηπιαγωγούς.

Η ερευνητική υπόθεση ότι οι νηπιαγωγοί κρίνουν ικανοποιητική σε ποσότητα και ποιότητα την επιμόρφωσή τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και οργάνωσης και διεξαγωγής των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων δεν ισχύει, καθώς τουλάχιστον οι μισοί θεωρούν πως η επιμόρφωση που έχουν λάβει είναι ανεπαρκής ή όχι απόλυτα πρακτική για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που ανακύπτουν στην καθημερινότητα της σχολικής τάξης. Παρά το γεγονός ότι η συντριπτική πλειοψηφία έχει ήδη σπουδές στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, εννοώντας με αυτό ότι έχει παρακολουθήσει ετήσια προγράμματα επιμόρφωσης από Πανεπιστήμια και άλλους φορείς, πολύωρα σεμινάρια από το Ι.Ε.Π. κτλ., εντούτοις θεωρεί απαραίτητη την περαιτέρω επιμόρφωση προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού της έργου. Οι τομείς δε στους οποίους αναφέρονται οι εκπαιδευτικοί όταν κάνουν λόγο για επιμόρφωση είναι το περιεχόμενο των επιμορφωτικών δράσεων και η διδακτική προσέγγιση που επιθυμούν να έχουν αυτές. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι θεωρητικές γνώσεις περί διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, διαχείρισης πολυπολιτισμικής τάξης και περί θεμάτων σχετικών με την οργάνωση και λειτουργία του Εργαστηρίου, αλλά κυρίως η παραγωγή κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού που να περιέχει ιδέες, δραστηριότητες και κατευθυντήριες γραμμές δράσης για την ομαλή διεξαγωγή του Εργαστηρίου που θα οδηγήσει και στην ομαλή ένταξη των μεταναστών/προσφύγων μαθητών στην τάξη και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Θεωρούμε την συγκεκριμένη

απαίτηση λογική, αφού το σχολικό τοπίο αλλάζει διαρκώς με την έλευση όλο και περισσότερων και διαφορετικής καταγωγής μεταναστών/προσφύγων (π.χ. πολύ πρόσφατα η Ελλάδα έχει αποτελέσει χώρα υποδοχής και για Ουκρανούς πρόσφυγες), οπότε είναι επιβεβλημένη η λήψη μέτρων για επιμορφωτικές δράσεις που σίγουρα δεν θα έχουν πρόσκαιρο –χρονικά- χαρακτήρα και θα περιλαμβάνουν βιωματικές δραστηριότητες που έχουν αντίκρισμα στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία και δίνουν το πραγματικό πνεύμα και λογική που διέπει το Εργαστήριο Δεξιότητων. Και προκειμένου να έχουμε την μέγιστη παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών, σαφέστατα θα πρέπει αυτές οι δράσεις να έχουν δωρεάν χαρακτήρα διότι η οικονομική επιβάρυνση σε χαλεπούς καιρούς, όπως είναι αυτοί που διανύουμε, αποτελεί μια «πέτρα στον λαιμό» των εκπαιδευτικών που, μπορεί να θέλουν να αποδώσουν τα μέγιστα στην άσκηση του λειτουργήματός τους με το να παρακολουθούν τις εξελίξεις στο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά κωλύονται από οικονομικούς παράγοντες που εμποδίζουν τον βιοπορισμό τους.

Ότι οι Έλληνες νηπιαγωγοί έχουν μάλιστα την διάθεση να δώσουν τον καλύτερο εαυτό τους στην τάξη τους φαίνεται και από γεγονός ότι, παρά τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά την εφαρμογή του Εργαστηρίου Δεξιότητων, θεωρούν πως η συνεργασία τους με τους πρόσφυγες/μετανάστες μαθητές σε αυτό λειτούργησε ως μια εμπειρία που τους εμπλούτισε σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο. Σε κάποιες εκπαιδευτικούς δηλαδή η επαφή με τα παιδιά και τις οικογένειές τους τους έδωσε τη δυνατότητα να γνωρίσουν καλύτερα τους πολιτισμικά έτερους μαθητές τους εμβαθύνοντας στα χαρακτηριστικά της κουλτούρας τους, τον τρόπο σκέψης και ζωής τους και τα βιώματά τους, πράγμα που αποτέλεσε ένα βήμα για αυτοβελτίωσή τους αφού ταρακουνήθηκαν τα θεμέλια των στερεότυπων αντιλήψεων και ενισχύθηκε η ικανότητά τους για ενσυναίσθηση απέναντι στους συγκεκριμένους μαθητές. Να σημειώσουμε εδώ πως ακόμα και η εκπαιδευτικός που βρισκόταν σε συναισθηματική φόρτιση σκεπτόμενη τους όρους που ισχύουν στην πραγματικότητα –σύμφωνα με την ίδια- κατά την λειτουργία του Εργαστηρίου σε πολυπολιτισμική τάξη και δεν δέχτηκε να απαντήσει στις τέσσερις τελευταίες ερωτήσεις της συνέντευξης, σε προηγούμενες απαντήσεις της είχε δηλώσει πως «τα παιδιά αυτά έρχονται στο σχολείο φοβισμένα, δυστυχημένα, με πολλά προβλήματα» και «οι εκπαιδευτικοί καλούνται να κάνουν τους υπερήρωες» ενώ προσπαθούν με όποιο πρόσφορο μέσο βρουν να συνεργαστούν με τους γονείς για «το καλό του παιδιού» και «δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό». Μπορεί επομένως να εξάγουμε το συμπέρασμα ότι η άποψή της για το Εργαστήριο είναι αρνητική αλλά, αν μη τι άλλο, μέσα από την συναναστροφή της μαζί τους ενεργοποιούνται συναισθήματα συμπάθειας, κατανόησης και ενσυναίσθησης και διάθεση για προσφορά προς τον κατατρεγμένο

συνάνθρωπο-μαθητή. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί βέβαια, τουλάχιστον στο συγκεκριμένο δείγμα, εστίασαν στην αυτοβελτίωσή τους σε επαγγελματικό επίπεδο, αφού η διδακτική πράξη τούς οδήγησε αναπόφευκτα σε παιδαγωγικό και διδακτικό αναστοχασμό: για να αντιμετωπιστούν τα πρακτικά εμπόδια που προέκυψαν και να επιτευχθούν οι μαθησιακοί στόχοι του Εργαστηρίου Δεξιοτήτων επιβάλλεται η αυτοκριτική και η αναζήτηση νέων διδακτικών μεθόδων και προσεγγίσεων του διδακτικού αντικειμένου ώστε να ανταποκριθούν ισάξια όλοι οι μαθητές. Και στις δύο περιπτώσεις αυτοκριτικής, οι νηπιαγωγοί οδηγούνται αυτόματα στην συνειδητοποίηση του σημαντικού ρόλου τους στο σύγχρονο ελληνικό νηπιαγωγείο: οι αποτελεσματικοί νηπιαγωγοί στη σημερινή εποχή οφείλουν να αξιοποιούν δημιουργικά την πολιτισμική ετερότητα προς όφελος όλων των μαθητών, είτε ανήκουν στην πλειονοτική είτε σε μειονοτικές ομάδες και να δημιουργούν ένα κλίμα υψηλών σχολικών επιδόσεων από όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως. Για τον λόγο αυτό συνδυάζουν και αξιοποιούν στοχευμένα και συμπληρωματικά τις αρχές και τις πρακτικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, της ολιστικής προσέγγισης και της πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλίας. Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας έδειξαν πως μπήκαν στην διαδικασία ενός βαθέος αναστοχασμού σχετικά με την επαγγελματική και προσωπική τους ταυτότητα οδηγεί σε ένα αυξημένο αίσθημα ευθύνης και ενσυναίσθησης που αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής τους ικανότητας, η οποία όμως στη συγκεκριμένη περίπτωση επιδέχεται βελτίωσης όπως ισχυρίζονται και οι ίδιοι. Δηλαδή, ακόμα κι αν θεωρήσουμε πως υπάρχει, εκτός από την επιδειχθείσα επαγγελματική συνείδηση και κοινωνική ευαισθησία, θεωρητική παιδαγωγική κατάρτιση περί διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σχεδόν στο σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού (αφού όπως προαναφέρθηκε σχεδόν όλοι έχουν παρακολουθήσει αντίστοιχα σεμινάρια/προγράμματα), εν τούτοις αυτά δεν οδηγούν αυτόματα σε επιτυχή διδακτική πράξη, δηλαδή στη διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών. Για τον λόγο αυτό, δικαιολογημένα, αναζητούν στήριγμα στις παρεχόμενες επιμορφώσεις, από τις οποίες όμως ζητούν επιτακτικά πια να έχουν κυρίως βιωματικό χαρακτήρα και περιεχόμενο που να εφαρμόζεται άμεσα στην διδακτική πράξη. Οι αφηρημένες έννοιες δεν βοηθάνε στο σημείο αυτό έναν νηπιαγωγό τόσο όσο η πρακτική άσκηση, η αλληλεπίδραση και ανταλλαγή εμπειριών με άλλους συναδέλφους/καθηγητές. Δεν θεωρούμε λοιπόν ότι είναι τυχαίο το γεγονός ότι το θέμα της επιμόρφωσης επιστρέφει ξανά και ξανά στις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων, αφού την έλλειψή της θεωρούν πραγματικά αρκετοί ένα από πρόβλημα που έχει αντίκρισμα στην καθημερινή διδασκαλία και αποτελεί πρόταση για βελτίωση του Εργαστηρίου.

Άλλο πρόβλημα που αναδεικνύεται από την έρευνα είναι το συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο που δίνει το Υπουργείο στους εκπαιδευτικούς για να υλοποιήσουν τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, τα οποία «*προτείνεται να ενταχθούν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα της τάξης και να υλοποιούνται κατά την πρωινή λειτουργία και στο χρονικό διάστημα (διδασκτικές ώρες) που ορίζεται για τις «Οργανωμένες Δραστηριότητες και διερευνήσεις με βάση το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ», σε τρεις (3) διδασκτικές ώρες, κατανεμημένες δύο (2) με τρεις (3) φορές την εβδομάδα*» (Αστέρη, 2014;:32). Αυτό σημαίνει ότι κάθε πρόγραμμα θεματικού άξονα διαρκεί ως επτά εργαστηριακές συναντήσεις, δηλαδή πρακτικά δύο με τρεις εβδομάδες και, όπως αναφέρεται, ο νηπιαγωγός «*έχει την ευελιξία να επιλέγει ανάλογα με το πλαίσιο, τη δυναμική της ομάδας και τα ενδιαφέροντα των νηπίων, τη θεματική που θα διαπραγματεύεται στην τάξη*» (Αστέρη, 2014;:32). Όμως, όπως διαπιστώνεται, οι νηπιαγωγοί δεν έχουν τελικά τόσο μεγάλη ελευθερία στην επιλογή του θέματος που θα διαπραγματευτούν, καθώς αυτά είναι ήδη καθορισμένα από το Υπουργείο και απλώς καλούνται να επιλέξουν κάποιο από τα ήδη υπάρχοντα (και περιορισμένα). Προκειμένου να συνταχθεί το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό βέβαια, το Ι.Ε.Π. είχε προσκαλέσει ενδιαφερόμενους Φορείς, Οργανισμούς, Ακαδημαϊκά, Ερευνητικά και Επιστημονικά Ιδρύματα που σχετίζονται με το χώρο της εκπαίδευσης να υποβάλουν δοκιμασμένα εκπαιδευτικά προγράμματα που ανταποκρίνονταν στους τέσσερις θεματικούς κύκλους, αυτό όμως δεν σημαίνει ότι ρωτήθηκε η άποψη των ίδιων των εκπαιδευτικών που καλούνται να το εφαρμόσουν. Μπορεί βέβαια αυτό να ήταν ανεφάρμοστο στην πράξη και ουτοπικό εξαρχής αλλά, κρίνοντας από τα αποτελέσματα της έρευνας, θεωρούμε πως μια αναθεώρηση συγκεκριμένων ζητημάτων που αφορούν το πρόγραμμα επιβάλλεται να πραγματοποιηθεί. Μόνο όταν σταθούμε μπροστά στα εμπόδια και τα αντιμετωπίσουμε με διάλογο μπορούμε να βελτιώσουμε τα κακώς κείμενα της εκπαίδευσης και οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται στην πρώτη γραμμή σίγουρα μπορούν να δώσουν τα κατάλληλα εφόδια για ανατροφοδότηση και συζήτηση περί των αλλαγών που μπορούν να υπάρξουν στην οργάνωση των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, ειδικά από την στιγμή που ολοκληρώθηκε η πιλοτική εφαρμογή τους και μπορούν να βγουν κάποια πρώτα συμπεράσματα. Πέραν της θεματολογίας του Εργαστηρίου η περάτωση του προγράμματος εντός του συγκεκριμένου χρονικού πλαισίου συνιστά ένα πρόσθετο άγχος για τους νηπιαγωγούς. Εάν, αντ' αυτού, τούς δινόταν η ελευθερία να ολοκληρώνουν το πρόγραμμα καθ' όλη την διάρκεια του σχολικού έτους θα επιτυγχάνονταν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, αφού ο νηπιαγωγός θα μπορούσε να επανέρχεται σε τακτά χρονικά διαστήματα στο θέμα και να επιλέγει άλλη διδασκτική μέθοδο προσέγγισής του, εάν διαπίστωνε ότι η προηγούμενη δεν είχε αποφέρει τα μαθησιακά αποτελέσματα που

προσδοκούσε, ή εάν ήθελε να τα «υπενθυμίσει»/ενισχύσει στους μαθητές. Ας μην ξεχνάμε άλλωστε ότι η μάθηση δεν ξεδιπλώνεται με γραμμικό τρόπο: το κάθε παιδί έχει τα δικά του ελικοειδή μονοπάτια μάθησης που εν τέλει όλα καταλήγουν σε ένα αποτέλεσμα, το καθένα με το δικό του τρόπο. Αυτή η προσωπική διεργασία απόκτησης γνώσης απαιτεί σεβασμό εκ μέρους των εκπαιδευτικών και του σχολείου και για να λειτουργήσει σωστά πρέπει να δίνεται ο απαιτούμενος χρόνος στους μικρούς μαθητές ώστε να προσεγγίζουν τα εκπαιδευτικά υλικά στο δικό τους χρόνο. Εξάλλου στην συγκεκριμένη περίπτωση μιλάμε για την ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων (και όχι ακαδημαϊκών γνώσεων) που ακολουθούν τους μαθητές εφ' όρου ζωής και αυτό δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί πρακτικά από τη μια μέρα στην άλλη.

Μιλώντας για άγχος στους νηπιαγωγούς θα πρέπει να προσθέσουμε και άλλο ένα, αυτό της καταγραφής της υλοποίησης των δράσεων των Εργαστηρίων. Αναζητώντας νηπιαγωγούς που θα απαντούσαν στις ερωτήσεις της συνέντευξής μας, διαπιστώσαμε ότι κάποιοι είχαν δηλώσει ψευδή στοιχεία στο Υπουργείο Παιδείας περί υλοποίησής τους χωρίς ποτέ να τις έχουν πραγματοποιήσει ή είχαν συμπληρώσει κάποια λίγα στοιχεία μόνο, λίγα δηλαδή σε σχέση με αυτά που θέλει το ίδιο το Υπουργείο (φύλλα παρατήρησης που συμπληρώνει ο εκπαιδευτικός σχετικά με την συμμετοχή και την πορεία του κάθε μαθητή στο εργαστήριο και οι παρατηρήσεις αποτυπώνονται μέσω της περιγραφικής αξιολόγησης και δεικτών επιτυχίας, focus groups και φόρμες αυτό-αξιολόγησης). Η αξιολόγηση της απόκτησης της γνώσης πρέπει να γίνεται προκειμένου να υπάρχει μια συνολική εποπτεία της πορείας του μαθητή, ειδικά του μετανάστη/πρόσφυγα, αλλά ο χρόνος που σπαταλιέται για να κάνει τις απαραίτητες καταγραφές ο νηπιαγωγός αποβαίνει εις βάρος άλλων αναγκών, είτε άμεσες των παιδιών είτε επειγουσών γραφειοκρατικών δουλειών που τις περισσότερες φορές γίνονται από τον ίδιο νηπιαγωγό, ειδικά στα μικρά νηπιαγωγεία που ο νηπιαγωγός εκτελεί και χρέη διευθυντή.

Δεν πρέπει τέλος να ξεχάσουμε να αναφέρουμε πως σε πλείστα νηπιαγωγεία της χώρας –και όχι μόνο σε όσα βρίσκονται στην επαρχία ή τις ακριτικές και νησιωτικές περιοχές της– παρατηρείται το φαινόμενο της στέγασής τους σε ισόγεια νοικιασμένα μαγαζιά ή σε χώρους που δεν πληρούν τις απαραίτητες προδιαγραφές, για να μην αναφέρουμε δε την έλλειψη σε παιδαγωγικό υλικό και εποπτικά μέσα. Είναι πλέον αποδεκτό ότι, λόγω της φύσης του επαγγέλματος των νηπιαγωγών αλλά και των προσωπικών τους αναζητήσεων, μεγάλο μέρος του παιδαγωγικού υλικού κατασκευάζεται από τους ίδιους προκειμένου να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες και να επιτύχουν τους μαθησιακούς στόχους του εκάστοτε θέματος που πραγματεύονται. Παρόλα αυτά θεωρούμε ότι, εν έτει 2023 που ο ψηφιακός εγγραμματισμός

καθίσταται πια υποχρεωτικός ήδη από το νηπιαγωγείο, δεν νοείται να υπάρχει έλλειψη σε υπολογιστές, διαδραστικές οθόνες κτλ. Αποτελεί δηλαδή αντίφαση να ζητείται από τη μια η ενίσχυση των δεξιοτήτων ψηφιακής μάθησης, τεχνολογίας και προγραμματιστικής σκέψης και η ασφαλής και δημοκρατική χρήση της ψηφιακής επικοινωνίας ως δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα και από την άλλη να εκλείπουν από τα νηπιαγωγεία τα μηχανήματα που εξυπηρετούν τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών και την μάθηση όλων των παραπάνω.

Στο σημείο αυτό πρέπει να τονίσουμε το γεγονός πως τα παραπάνω συμπεράσματα έχουν συναχθεί με βάση το δείγμα της έρευνας όπως αυτό περιγράφηκε διεξοδικά στο αντίστοιχο κεφάλαιο. Θεωρούμε επομένως ότι στο μέλλον θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί ξανά η συγκεκριμένη έρευνα αλλά αυτή τη φορά με πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα, δηλαδή με δείγμα άνδρες και γυναίκες νηπιαγωγούς κάθε ηλικίας με ελάχιστη έως και πλήρη προϋπηρεσία που εργάζονται σε δημόσια αλλά και ιδιωτικά νηπιαγωγεία σε όλους τους νομούς της Ελλάδας- τόσο στην ηπειρωτικό όσο και στο νησιωτικό τμήμα της- και ειδικά σε αυτούς που πληγεί άμεσα και σε πολύ μεγάλο βαθμό από τα μεταναστευτικά ρεύματα, όπως είναι π.χ. οι νομοί Λέσβου, Χίου, Έβρου και άλλοι. Με αυτόν τον τρόπο μπορεί να αποτυπωθεί η εικόνα της εφαρμογής του συγκεκριμένου προγράμματος στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα συνολικά και όχι σε ένα περιορισμένο κομμάτι της καθώς μεταβλητές, όπως η περιοχή που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί, η προϋπηρεσία τους, η ηλικία τους, το φύλο και άλλες, μπορούν να επηρεάσουν τα αποτελέσματα της έρευνας. Επιπλέον, λόγω της πρόσφατης θεσμοθέτησής των Εργαστηρίων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, θα ήταν εξαιρετικά ενδιαφέρον η έρευνα να πραγματοποιηθεί ξανά μετά από κάποιο εύλογο χρονικό διάστημα που θα έχει υπάρξει περισσότερος χρόνος πρακτικής εφαρμογής τους, θα έχουν πραγματοποιηθεί περισσότερα σεμινάρια επιμόρφωσης σχετικά με το πνεύμα και τη λογική που τα διέπει και θα υπάρχει μια ανατροφοδότηση άλλου τύπου σε σχέση με τα τωρινά δεδομένα. Εξάλλου μέσα σε αυτό το χρονικό διάστημα θα έχει εφαρμοστεί και ο Νόμος υπ' αριθμ. 4823 (ΦΕΚ Α 136/3.8.2021) και η Κοινή Υπουργική Απόφαση 9950/ΓΔ5 (ΦΕΚ Β 388/27.1.2023) που αφορούν την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, η οποία έως τώρα δεν έχει πραγματοποιηθεί λόγω σφοδρών αντιδράσεων. Αναμένεται λοιπόν στα επόμενα κοντινά χρόνια να έχει αλλάξει πάλι το εκπαιδευτικό τοπίο και να μπορεί να πραγματοποιηθεί εκ νέου η έρευνα με νέα δεδομένα και νέα αποτελέσματα

Κεφάλαιο 7^ο: Γενικό συμπέρασμα και προτάσεις βελτίωσης

Εν κατακλείδι θα λέγαμε ότι το πρόγραμμα του Εργαστηρίου Δεξιοτήτων προσφέρει θετικά στοιχεία αναφορικά με την συμπεριληπτική εκπαίδευση. Θα σταθούμε στο βασικό γεγονός πως η συνολική αποτίμηση του προγράμματος είναι θετική από τις ίδιες τις νηπιαγωγούς, γιατί όλες τους πιστεύουν στα οφέλη του, είτε περισσότερο είτε λιγότερο: μπορεί να μην θεωρείται, όπως χαρακτηριστικά είπε μία τους, η «πανάκεια» του εκπαιδευτικού συστήματος όμως αποτελεί «ένα βήμα προς το καλύτερο». Σαφέστατα όμως πρέπει το σύγχρονο ελληνικό σύγχρονο κράτος, που αποτελεί μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης και οφείλει και πασχίζει να ακολουθήσει τις υποδείξεις της, να λύσει τα παραπάνω προβλήματα προκειμένου να μεγιστοποιήσει τα οφέλη του συγκεκριμένου προγράμματος. Παραθέτουμε επομένως κάποιες προτάσεις βελτίωσης για τα προβλήματα που καταγράφηκαν και θεωρούμε ότι θα λειτουργούσαν θετικά όχι μόνο στην εύρυθμη λειτουργία του Εργαστηρίου Δεξιοτήτων αλλά και του νηπιαγωγείου στο σύνολό του:

1. Μέριμνα για τη δωρεάν δια βίου επιμόρφωση όλων των νηπιαγωγών αρχικά, αλλά και των δασκάλων που υποδέχονται αργότερα τα νήπια στη νέα σχολική τους ζωή. Οι επιμορφωτικές συναντήσεις θα πρέπει να δίνουν συγκεκριμένες πρακτικές συμβουλές και στρατηγικές για την ενσωμάτωση των παιδιών προσφύγων/μεταναστών στα εργαστήρια δεξιοτήτων και στην τάξη γενικότερα, θα παρέχουν τρόπους ψυχολογικής υποστήριξης των μαθητών και των οικογενειών τους, πρακτικές διαχείρισης συγκρούσεων κτλ.
2. Διορισμοί στο εκπαιδευτικό σύστημα ατόμων εξειδικευμένων επαγγελματιών που μπορούν να φανούν άμεσα χρήσιμοι στην εύρυθμη λειτουργία όχι μόνο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων αλλά και του νηπιαγωγείου γενικότερα, καθώς θα παρέχουν υποστηρικτικό -προς τον βασικό εκπαιδευτικό (τον νηπιαγωγό)- έργο: μιλάμε για ψυχολόγους, διερμηνείς, διαπολιτισμικούς μεσολαβητές, καλλιτέχνες (μουσικούς, ηθοποιούς, ζωγράφους, χορευτές κ.ά.), κοινωνικούς λειτουργούς, καθηγητές φυσικής αγωγής κ.ά.
3. Ενίσχυση του ρόλου των διευθυντών που θα ασχολούνται μόνο με τα γραφειοκρατικά ζητήματα του νηπιαγωγείου, θα είναι εξειδικευμένοι σε θέματα μειονεκτούντων κοινωνικά ομάδων και θα λειτουργούν υποστηρικτικά προς το διδακτικό προσωπικό.
4. Οικονομική στήριξη των νηπιαγωγείων από το κράτος για αναβάθμιση των υπαρχουσών σχολικών υποδομών (αν όχι λειτουργία νέων κτιρίων) και τον

εξοπλισμό τους με περισσότερο και κυρίως νεότερης παιδαγωγικής φιλοσοφίας εκπαιδευτικό υλικό και μηχανήματα που εξυπηρετούν τις Τ.Π.Ε.

5. Αντιστοίχιση λιγότερων μαθητών σε κάθε νηπιαγωγό με παράλληλη δημιουργία νέων τμημάτων/νηπιαγωγείων και όχι συγχώνευση και κατάργησή τους όπως τείνει να συμβαίνει τα τελευταία χρόνια. Με αυτόν τον τρόπο θα υπάρχει χρόνος και διάθεση να χτιστεί μια πιο εξατομικευμένη σχέση μεταξύ του νηπιαγωγού και του κάθε μαθητή, ειδικά του μη γηγενή μαθητή, για τον οποίο η απόκτηση εμπιστοσύνης στο πρόσωπο του δασκάλου του αποτελεί ακόμα πιο δύσκολο εγχείρημα αλλά ζωτικής σημασίας για τη μετέπειτα σχολική του εξέλιξη.
6. Ενασχόληση με θέματα που υποστηρίζονται από το Εργαστήριο Δεξιοτήτων «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ- Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη» καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους χωρίς να υπάρχει χρονικός περιορισμός περάτωσης τους και με πιο ευρεία θεματολογία ή με δυνατότητα να επιλέξει ο νηπιαγωγός το θέμα που θα πραγματευτεί με τους μαθητές του.

Βιβλιογραφία

Αγγελάκος, Εμ. & Κοβάνη, Π. (2019). «Οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως καινοτόμο εφόδιο του εκπαιδευτικού σε δομές πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης», από τα *Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Ελλάδα-Ευρώπη 2020: Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα, Νέες Τεχνολογίες, Καινοτομία και Οικονομία»*, Λαμία 28, 29, 30 Σεπτεμβρίου 2018.

Ανδρούσου Α. & Ασκούνη, Ν. (2019). *Παιδιά πρόσφυγες στο νηπιαγωγείο: η σημασία της προσχολικής αγωγής στα Πρακτικά Ημερίδας Εκπαίδευση παιδιών προσφύγων: Επιμορφωτικές και Υποστηρικτικές δράσεις για την ενδυνάμωση της σχολικής κοινότητας*. ΙΕΠ.7

Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Ν. & Στεργίου, Λ. (2019). *Οδηγός Εκπαιδευτικού ανά βαθμίδα υποχρεωτικής εκπαίδευσης για την εκπαιδευτική ένταξη παιδιών προσφύγων*. Α΄ Τόμος Πρωτοβάθμια-Προσχολική εκπαίδευση, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Αθήνα [Οδηγός Εκπαιδευτικού – Τόμος Α΄ \(sch.gr\)](#).

Αλευριάδου, Α., Βруνιώτη, Κ., Κυρίδης, Α., Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου, Ε.& Χρυσάφιδης, Κ. (2011). *Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου*, εκδ. Πατάκης, διαθέσιμο διαδικτυακά [Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου \(edulll.gr\)](#) προσπέλαση στις 20.1.2023.

Αστέρη, Θ. (2014;). *Επιμορφωτικό – υποστηρικτικό υλικό Πράξη: «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις δεξιότητες μέσω εργαστηρίων» (MIS 5092064)*, εκδ. ΙΕΠ.

Γεωργογιάννης, Π. (1999). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Gutenberg*.

Γεωργογιάννης, Π. (2009). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση – Διαχείριση συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας, 12ο Διεθνές Συνέδριο, Τόμος Ι*, Πάτρα.

Γκόβαρης, Χ. (2004), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Ατραπός

Γριβόπουλος, Κ. (2018). Το Διαπολιτισμικό Σχολείο στη Γαλλία. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 8, 189-197.

Crehan, L. (2019). *Φυτώρια ευφυΐας. Ένα ταξίδι στα καλύτερα εκπαιδευτικά συστήματα του κόσμου*, μτφρ: Μ. Παπαηλιάδη, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο.

Δαμανάκης, Μ. (2001). *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστώντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, Gutenberg.

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2008). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. ΟΕΔΒ, Αθήνα, διαθέσιμο διαδικτυακά, [Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης • Ανοικτή Βιβλιοθήκη \(openbook.gr\)](#) προσπέλαση στις 20.1.2023.

Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης Υπουργείου Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας, διαθέσιμο <https://unric.org/el/%CE%BF%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%85%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%B7> προσπέλαση στις 29.1.2023.

Δραγώνα, Θ. (2003). *Ταυτότητες και Ετερότητες, Ταυτότητα και Εκπαίδευση*, ΥΠΕΠΘ, Αθήνα.

Δραγώνα, Θ. (2007). *Οικογένεια και σχολείο. Κλειδιά και Αντικλειδιά*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), διαθέσιμο διαδικτυακά <https://www.openbook.gr/oikogeneia-kai-sxoleio/> προσπέλαση στις 25.1.2023.

Εθνική Στρατηγική για την Ένταξη, Υπουργείο Μετανάστευσης & Ασύλου, διαβούλευση 5.7.2019, διαθέσιμο διαδικτυακά <https://migration.gov.gr/migration-policy/integration/politiki-entaxis-se-ethniko-epipedo/ethniki-stratigiki/> προσπελάσιμο στις 28.1.2023.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2020). *ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΟΒΟΥΛΙΟ, ΤΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ, ΤΗΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΩΝ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΩΝ. Σχέδιο δράσης για την ενσωμάτωση και την ένταξη για την περίοδο 2021-2027*, Βρυξέλλες, 24.11.2020.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2021). *ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΟΒΟΥΛΙΟ, ΤΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ, ΤΗΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΩΝ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΩΝ. Σχέδιο δράσης για τον ευρωπαϊκό πυλώνα κοινωνικών δικαιωμάτων*. Βρυξέλλες, 4.3.2021.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2021a). *ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΟΒΟΥΛΙΟ, ΤΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ, ΤΗΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΩΝ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΩΝ σχετικά με την υλοποίηση του Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης έως το 2025*. Βρυξέλλες, 30.9.2020.

Εφημερίδα της Ε.Ε. (2009). *Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 26ης Νοεμβρίου 2009 σχετικά με την εκπαίδευση παιδιών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών* (2009/C 301/07).

Εφημερίδα της Ε.Ε. (2010). *Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 11ης Μαΐου 2010 σχετικά με την κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης* (2010/C 135/02).

Εφημερίδα της Ε.Ε (2015). *Συμπεράσματα του Συμβουλίου σχετικά με τον ρόλο της προσχολικής και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην ενίσχυση της δημιουργικότητας, της καινοτομίας και της ψηφιακής ικανότητας* (2015/C 172/05).

Εφημερίδα της Ε.Ε. (2018). ΣΥΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ της 22ας Μαΐου 2018 σχετικά με τις βασικές ικανότητες της διά βίου μάθησης (Κείμενο που παρουσιάζει ενδιαφέρον για τον ΕΟΧ) (2018/C 189/01).

Edwards, C., Gandini L., Forman G. & Reggio, E. (2001). *Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας*, Πατάκη 2001.

Ζαφρανά-Κάτσιου, Μ. (2001), *Εγκέφαλος και εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.

Ζωγράφος, Α. (2003). *Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα*, εκδόσεις Τυπωθήτω Αθήνα.

Ηνωμένα Έθνη. (1948). *Οικουμενική Διακήρυξη για τα ανθρώπινα δικαιώματα*, διαθέσιμο διαδικτυακά

<https://unric.org/el/%CE%BF%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%85%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%B7> προσπέλαση στις 28.1.2023.

Ηνωμένα Έθνη. (1989). *Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού*, όπως κυρώθηκε με τον Ν. 2101 της 2/2 Δεκεμβρίου 1992 : κύρωση της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού (ΦΕΚ 192, τ. Α΄).

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2021). *Εργαστήρια Δεξιοτήτων 21+*, διαθέσιμο διαδικτυακά <http://iep.edu.gr/el/psifiako-apothesis/skill-labs> προσπέλαση στις 20.1.2023.

Κεσίδου, Α. (2008). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή*, ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Θεσσαλονίκη, διαθέσιμο διαδικτυακά

<https://opencourses.ionio.gr/modules/document/file.php/DHI106/%CE%A3%CE%B7%CE%B5%CE%B9%CF%8E%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82%20%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%AE%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%BF%CF%82/%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%95>

[%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%20%28%CE%91.%20%CE%9A%CE%B5%CF%83%CE%AF%CE%B4%CE%BF%CF%85%29.pdf](#)

Κολιάδης, Ε. (1997), *Θεωρία μάθησης και εκπαιδευτική πράξη: Γνωστικές θεωρίες*, Αθήνα, αυτοέκδοση.

Κυπριανός, Π. (2007), *Παιδί, Οικογένεια, Κοινωνία. Ιστορία της προσχολικής αγωγής από τις απαρχές έως τις μέρες μας*. Gutenberg, Αθήνα.

Μάρκου, Γ. (1995). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*. Αλφειός, Αθήνα.

Ματσαγγούρας, Η. (2002), *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*, Αθήνα, Γρηγόρης.

Μπιρμπίλη, Μ. (2014). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου*, ΕΣΠΑ 2007-13\Ε.Π. Ε&ΔΒΜ\Α.Π. 1-2-3 «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών» MIS: 295450 Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε. Κ. Τ.).

Μπιρμπίλη, Μ. (2014^α). Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, διαθέσιμο διαδικτυακά https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKewiS582Kz7D9AhVTYPEDHcCKAjsQFnoECAgQAQ&url=http%3A%2F%2Fwww.iep.edu.gr%2Fimages%2FIEP%2Fprogrammata_spoudon%2Fprosxoliki_elpaideysi%2Fmeros_1_paidagogiko_plaisio.pdf&usg=AOvVaw1ba5JQFIVK8yXCVoNVmqcU προσπέλαση στις 25.1.2023.

Νίκα, Μ., Βεκρής, Ε., Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν., Δάντη, Α., Ιωάννου, Σ., Κότσιρα, Α., Οικονόμου, Α., Παπαδημητρίου, Ε., Παπασταυρινίδου, Γ., Σοφού, Ε., Στράντζαλος, Α., Τσαφός, Β. & Τσιαγκάνη, Θ. (2017). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο*, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Αθήνα [Οδηγός Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής \(iep.edu.gr\)](#)

Νικολάου, Γ., (2008). «Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη(σσ. 37-51), στο: *Ένταξη παιδιών παλινοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο)*, Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. ΥΠ.Ε.Π.Θ., Θεσσαλονίκη, 2008.

Ρούκουνας, Εμ. (1995). *Διεθνής Προστασία των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων*, Εστία, Αθήνα.

Σουσαμίδου, Α., (2015;). *Ειδικό επιμορφωτικό υλικό: Θέματα ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης προσφύγων παιδικής και εφηβικής ηλικίας, Πράξη «Παρεμβάσεις επιμόρφωσης για την*

ενίσχυση των σχολικών δομών του εκπαιδευτικού συστήματος» (κωδικός ΟΠΣ 5004204 - ΕΣΠΑ 2014-2020) Δράση 4 «Επιμορφωτικές δράσεις για την υποστήριξη της εκπαίδευσης παιδιών προσφύγων» ΠΕ 4.7: Ανάπτυξη επιμορφωτικού και υποστηρικτικού υλικού, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Διαθέσιμο διαδικτυακά, <http://iep.edu.gr/refugees/media/%CE%A5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%B3%CE%B9%CE%B1%20%CE%B5%CF%86%CE%AE%CE%B2%CE%BF%CF%85%CF%82%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%AC.pdf> προσπέλαση στις 20.1.2023.

Σκαράκη Α., & Φράγκου Μ.-Ν. (2020). Το εκπαιδευτικό σύστημα της Φινλανδίας: πού οφείλεται η αποτελεσματικότητά του;. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 8, 937–947. <https://doi.org/10.12681/edusc.2742>

Στάμου, Λ. (2006). «Σημαντικά ερευνητικά ευρήματα για τη μουσική ανάπτυξη κατά τη βρεφική και παιδική ηλικία: Η αναγκαιότητα αναπροσανατολισμού της εκπαιδευτικής πολιτικής», στο: Λ. Καρτασίδου, Λ. Στάμου (επιμ.), *Μουσική παιδαγωγική, μουσική εκπαίδευση στην ειδική αγωγή, μουσικοθεραπεία: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*, Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

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

Στεργίου, Λ. (2019). Ολιστική Εκπαιδευτική Προσέγγιση και Σχολικό Κλίμα. Στο: Ε. Τρούκη, Μ. Δοκοπούλου (Επιμ.) *Επιμορφωτικές Δράσεις για την υποστήριξη της εκπαίδευσης παιδιών προσφύγων – Οδηγός Εκπαιδευτικού ανά βαθμίδα υποχρεωτικής εκπαίδευσης για την εκπαιδευτική ένταξη παιδιών προσφύγων. Α΄ Τόμος Πρωτοβάθμια-Προσχολική Εκπαίδευση* (σ. 6-21). Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Διαθέσιμο στο: http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kyklos/Diapolitismiki/2019/04_10_2019/odigos_ekpaideftikou_a_tomos_prosxoliki.pdf προσπέλαση στις 20.1.2023.

Συμβούλιο ΕΕ. (2006). *Συμπεράσματα του Συμβουλίου και των Αντιπροσώπων των κυβερνήσεων των κρατών μελών, συνελθόντων στα πλαίσια του Συμβουλίου, σχετικά με την αποτελεσματικότητα και τη δικαιοσύνη στην εκπαίδευση και κατάρτιση* (2006/C 298/03).

Σύσταση 2006/962/ΕΚ σχετικά με τις βασικές ικανότητες της διά βίου μάθησης, διαθέσιμη διαδικτυακά <https://eur-lex.europa.eu/EL/legal-content/summary/lifelong-learning-key-competences.html> προσπέλαση στις 22.1.2023.

Σφυρόερα, Μ. (2007), *Διαφοροποιημένη παιδαγωγική*. ΕΚΠΑ ΥΠΕΠΘ, Αθήνα

Τριανταφυλλίδης, Μ. (2019). *Νεοελληνική Γραμματική. Αναπροσαρμογή της Μικρής Νεοελληνικής Γραμματικής του Μανόλη Τριανταφυλλίδη* [Modern Greek Grammar. Adaptation of the Consice Modern Greek Grammar by Manolis Triandaphyllidis].

Τσακίρη, Δ. & Καπετανίδου, Μ. (2007). «Θεωρίες μάθησης και δημιουργική - κριτική σκέψη», στο: Β. Κουλαϊδής (επιμ.), *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής - δημιουργικής σκέψης για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα, ΟΕΠΕΚ.

Τρούκη, Ε. & Δοκοπούλου, Μ., (2019.) Παρουσίαση Δράσης 4 «Επιμορφωτικές Δράσεις για την υποστήριξη της εκπαίδευσης παιδιών προσφύγων» στο *Πρακτικά Ημερίδας. Εκπαίδευση παιδιών προσφύγων: Επιμορφωτικές και Υποστηρικτικές δράσεις για την ενδυνάμωση της σχολικής κοινότητας*, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Αθήνα [Επιμορφωτικές και Υποστηρικτικές δράσεις \(iep.edu.gr\)](http://iep.edu.gr)

UNESCO. (2001). *Διακήρυξη της UNESCO για την Πολιτισμική Ποικιλότητα*. Διαθέσιμο διαδικτυακά, <https://en.unesco.org/about-us/legal-affairs/unesco-universal-declaration-cultural-diversity> προσπέλαση στις 26.1.2023.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Crabtree, B. F., & Miller, W. L. (1999), *Doing qualitative research*, 2nd edition, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Council of Europe. (1986). *The CDCC's Project No7: The Education and Cultural Development of Migrants* (Final Report), Strasbourg.

Eisner, W. E. (1991). *The enlightened eye, qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.

Essinger, H. (1991). *Interkulturelle Erziehung in multiethnischen Gesellschaften*, in: H. Marburger (Hrsg.), *Schule in der multikulturellen. Gesellschaft, Ziele, Aufgaben und Wege interkultureller Erziehung*, Frankfurt.

United Nations, <https://sdgs.un.org/goals#> προσπέλαση στις 25.1.2023.

ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ

ΝΟΜΟΣ 1566 περί της δομής και λειτουργίας της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλων διατάξεων: ΦΕΚ Α' 167/30.9.1985 [Νόμος 1566/1985 - ΦΕΚ 167/A/30-9-1985 \(Κωδικοποιημένος\) - ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ - ΠΑΙΔΕΙΑ \(e-nomothesia.gr\)](http://www.e-nomothesia.gr)

ΝΟΜΟΣ 2413/1996 περί της ελληνικής παιδείας στο εξωτερικό, της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και άλλων διατάξεων (ίδρυση ΙΠΟΔΕ): ΦΕΚ 124/Α/17-6-1996 <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-2413-1996.html>

ΝΟΜΟΣ 2525/1997 περί Ενιαίου Λυκείου, πρόσβασης των αποφοίτων του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και άλλων διατάξεων (ίδρυση ολοήμερου νηπιαγωγείου): ΦΕΚ 188/Α/23-09-1997 [Νόμος 2525/1997 – ΦΕΚ 188/Α/23-9-1997 \(Κωδικοποιημένος\) - ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ - ΠΑΙΔΕΙΑ \(e-nomothesia.gr\)](https://www.e-nomothesia.gr/nomos-2525-1997-ΦΕΚ-188-A-23-9-1997-Κωδικοποιημένος-ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ-ΠΑΙΔΕΙΑ)

ΝΟΜΟΣ 3386/2005 περί της εισόδου, διαμονής και κοινωνικής ένταξη υπηκόων τρίτων χωρών στην Ελληνική Επικράτεια: ΦΕΚ 212, τεύχος Α', 23-8-2015 <https://www.e-nomothesia.gr/kat-allodapoi/n-3386-2005.html>

ΝΟΜΟΣ 3966/2011 περί ίδρυσης ΙΕΠ: ΦΕΚ 118/Α/24-5-2011 [ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ \(iep.edu.gr\)](https://www.e-nomothesia.gr/efhmerida-tis-kybernhseos-IEP)

ΝΟΜΟΣ 4521 περί ίδρυσης Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και άλλων διατάξεων (διετούς υποχρεωτικής προσχολικής εκπαίδευσης): ΦΕΚ 38/Α'/02-03-2018 [ΝΟΜΟΣ 4521/2018 \(Κωδικοποιημένος\) - ΦΕΚ Α 38/02.03.2018 \(kodiko.gr\)](https://www.kodiko.gr/nomos-4521-2018-ΦΕΚ-A-38-02-03-2018)

ΥΠΟΥΡΓΙΚΗ ΑΠΟΦΑΣΗ Φ10/20/Γ1/708/1999 περί Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης – Ίδρυσης και λειτουργίας Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων: ΦΕΚ 1789/Β/28-9-1999 <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/ya-f-10-20-g1-708-1999.html>

ΝΟΜΟΣ 4415/2016 περί ρυθμίσεων για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλων διατάξεων: ΦΕΚ 159/Α/6-9-2016 [Νόμος 4415/2016 - ΦΕΚ 159/Α/6-9-2016 \(Κωδικοποιημένος\) - ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ - ΠΑΙΔΕΙΑ \(e-nomothesia.gr\)](https://www.e-nomothesia.gr/nomos-4415-2016-ΦΕΚ-159-A-6-9-2016-Κωδικοποιημένος-ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ-ΠΑΙΔΕΙΑ)

ΚΟΙΝΗ ΥΠΟΥΡΓΙΚΗ ΑΠΟΦΑΣΗ 152360/ΓΔ4/2016 περί Ίδρυσης, οργάνωσης, λειτουργίας, συντονισμού και προγράμματος εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ), κριτηρίων και διαδικασίας στελέχωσης των εν λόγω δομών: ΦΕΚ 3049, τεύχος Β', 23-9-2016 <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/koine-upourgike-apophase-152360-gd4-2016.html>

ΚΟΙΝΗ ΥΠΟΥΡΓΙΚΗ ΑΠΟΦΑΣΗ 152360/ΓΔ4/2016 περί Ίδρυσης, οργάνωσης, λειτουργίας, συντονισμού και προγράμματος εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ), κριτηρίων και διαδικασίας στελέχωσης των εν λόγω δομών: ΦΕΚ 3049, τεύχος Β', 23-9-2016 [Κοινή Υπουργική Απόφαση 152360/ΓΔ4/2016 - ΦΕΚ 3049/Β/23-9-2016 \(Καταργημένη\) - ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ - ΠΑΙΔΕΙΑ \(e-nomothesia.gr\)](https://www.e-nomothesia.gr/koine-upourgike-apofase-152360-gd4-2016-ΦΕΚ-3049-B-23-9-2016-Καταργημένη-ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ-ΠΑΙΔΕΙΑ)

Παράρτημα

Οδηγός συνέντευξης

Δημογραφικά Στοιχεία

Φύλο: Άνδρας, Γυναίκα

Ηλικία:

Έτη προϋπηρεσίας:

Έτη προϋπηρεσίας με μαθητές που βιώνουν κοινωνικό ή εκπαιδευτικό αποκλεισμό:

Επίπεδο σπουδών: πτυχίο ΑΕΙ, πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας (διετούς φοίτησης με εξομοίωση), Μετεκπαίδευση, Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών, Διδακτορικό, άλλος τίτλος σπουδών

Νομός στον οποίο εργάζεστε:

Σπουδές στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Ναι Όχι

Οδηγός ημι-δομημένης συνέντευξης

Ερωτήσεις

- 1) Με ποιόν τρόπο θεωρείτε πως μπορεί ένας μαθητής μετανάστης/πρόσφυγας να βοηθηθεί από το Εργαστήριο Δεξιοτήτων «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ- Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη» στην πορεία ένταξής του στην κοινωνία και το σχολείο;
- 2) Με ποιόν τρόπο θεωρείτε πως μπορεί ένας γηγενής μαθητής να βοηθήσει έναν συμμαθητή του μετανάστη/πρόσφυγα μέσα από το Εργαστήριο Δεξιοτήτων «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ- Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη»;
- 3) Θεωρείτε πως είστε επαρκώς επιμορφωμένος/η για τη διαχείριση μιας τάξης με μαθητές μετανάστες/πρόσφυγες και για την διεξαγωγή του Εργαστηρίου;
- 4) Σε τι βαθμό και με ποιο τρόπο θεωρείτε πως το Εργαστήριο Δεξιοτήτων προωθεί την ενταξιακή εκπαίδευση;

- 5) Σε τι βαθμό και με ποιο τρόπο θεωρείτε πως το Εργαστήριο Δεξιοτήτων συμβάλλει στην απόκτηση των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα στις οποίες αναφέρεται;
- 6) Σε τί βαθμό και με ποιο τρόπο συνεργαστήκατε με τους γονείς και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών μεταναστών/προσφύγων κατά την λειτουργία του Εργαστηρίου;
- 7) Ποια εκτιμάτε ότι είναι τα εμπόδια και τα αρνητικά σημεία στην οργάνωση και λειτουργία του Εργαστηρίου Δεξιοτήτων;
- 8) Σε τί βαθμό και με ποιο τρόπο θεωρείτε ότι βοηθηθήκατε και εσείς από την λειτουργία του Εργαστηρίου Δεξιοτήτων;
- 9) Ποια η συνολική αποτίμησή σας για την λειτουργία του Εργαστηρίου Δεξιοτήτων;
- 10) Πώς πιστεύετε ότι το Εργαστήριο Δεξιοτήτων θα μπορούσε να βελτιωθεί στο μέλλον;

1. Α. Μ.

Δημογραφικά Στοιχεία

Φύλο: **Γυναίκα**

Ηλικία: **55**

Έτη προϋπηρεσίας: **23**

Έτη προϋπηρεσίας με μαθητές που βιώνουν κοινωνικό ή εκπαιδευτικό αποκλεισμό: **5**

Επίπεδο σπουδών: **πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας (διετούς φοίτησης με εξομοίωση),
μετεκπαίδευση και μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών**

Νομός στον οποίο εργάζεστε: **Αττικής**

Σπουδές στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: **Ναι**

Ερωτήσεις

- 1 Με ποιόν τρόπο θεωρείτε πως μπορεί ένας μαθητής μετανάστης/πρόσφυγας να βοηθηθεί από το Εργαστήριο Δεξιοτήτων «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ- Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη» στην πορεία ένταξής του στην κοινωνία και το σχολείο;

Ένας μαθητής μετανάστης/πρόσφυγας μπορεί να βοηθηθεί γιατί στο συγκεκριμένο εργαστήριο περιλαμβάνονται προγράμματα που αφορούν τα Ανθρώπινα δικαιώματα, τον εθελοντισμό, τη διαμεσολάβηση αλλά και τη Συμπερίληψη με γνώμονα τον Αλληλοσεβασμό και τη διαφορετικότητα. Οι έννοιες αυτές ευνοούν την πορεία της ένταξης στην κοινωνία και το σχολείο.

- 2 Με ποιόν τρόπο θεωρείτε πως μπορεί ένας γηγενής μαθητής να βοηθήσει έναν συμμαθητή του μετανάστη/πρόσφυγα μέσα από το Εργαστήριο Δεξιοτήτων «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ- Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη»;

Μέσα από τη διαμόρφωση ενός κλίματος συνεργασίας και επικοινωνίας στην τάξη μεταξύ των μαθητών με δραστηριότητες επικοινωνίας , αλληλεπίδρασης και από κοινού συμμετοχής στις δράσεις των εργαστηρίων με βιωματικό και παιγνιώδη τρόπο.

- 3 Θεωρείτε πως είστε επαρκώς επιμορφωμένος/η για τη διαχείριση μιας τάξης με μαθητές μετανάστες/πρόσφυγες και για την διεξαγωγή του Εργαστηρίου;

Έχω υλοποιήσει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στα εργαστήρια δεξιοτήτων και προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Θεωρώ ότι είμαι σε θέση να διαχειριστώ μια τάξη με μαθητές μετανάστες/πρόσφυγες για την διεξαγωγή του Εργαστηρίου.

- 4 Σε τι βαθμό και με ποιο τρόπο θεωρείτε πως το Εργαστήριο Δεξιοτήτων προωθεί την ενταξιακή εκπαίδευση;

Η ενταξιακή εκπαίδευση προωθείται μέσω του Εργαστηρίου Δεξιοτήτων χάρη στην ενεργό συμμετοχή των παιδιών σε ομάδες. Τα παιδιά αποκτούν δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας, καλλιεργούν την ενσυναίσθηση και τον αλληλοσεβασμό και αλληλεπιδρούν με κοινούς στόχους.

- 5 Σε τι βαθμό και με ποιο τρόπο θεωρείτε πως το Εργαστήριο Δεξιοτήτων συμβάλλει στην απόκτηση των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα στις οποίες αναφέρεται;

Οι Δεξιότητες μάθησης 21ου αιώνα (4cs) είναι η Κριτική σκέψη η Επικοινωνία, η Συνεργασία και η Δημιουργικότητα. Οι δραστηριότητες που υλοποιούνται μέσω του σχεδιασμού των εργαστηρίων προωθούν την ανάπτυξη σχέσεων των μαθητών, την ανταλλαγή, τη συλλογική και δημιουργική δράση σε περιβάλλον ανακαλυπτικής και βιωματικής μάθησης.

- 6 Σε τί βαθμό και με ποιο τρόπο συνεργαστήκατε με τους γονείς και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών μεταναστών/προσφύγων κατά την λειτουργία του Εργαστηρίου;

Η συνεργασία με την οικογένεια γίνεται σε επίπεδο συλλογής πληροφοριών και συμμετοχής σε δράσεις σχολικές με κάθε εύλογο τρόπο που να ευνοεί την κατανόηση το σεβασμό και την αποδοχή. Δόθηκε έμφαση στη γνωριμία κάθε οικογένειας, τη διαφορετική προσέγγιση και τον ανάλογο βαθμό συμμετοχής και συνεργασίας στο πρόγραμμα.

- 7 Ποια εκτιμάτε ότι είναι τα εμπόδια και τα αρνητικά σημεία στην οργάνωση και λειτουργία του Εργαστηρίου Δεξιοτήτων;

Εμπόδιο αποτελεί το χρονικό πλαίσιο υλοποίησής τους κατά τη διάρκεια του συνολικού προγράμματος του νηπιαγωγείου. Επιπλέον η δημιουργία φακέλου Εργαστηρίων Δεξιοτήτων αποτελεί μοχλό πίεσης για τα παιδιά που πρέπει να αποτυπώνουν και γραφικά κάθε φορά τη γνώση.

- 8 Σε τί βαθμό και με ποιο τρόπο θεωρείτε ότι βοηθηθήκατε και εσείς από την λειτουργία του Εργαστηρίου Δεξιοτήτων;

Βοήθησα τα παιδιά να μπουν σε μια διαδικασία διερεύνησης του εαυτού τους, να οριοθετήσουν τις σχέσεις τους με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης και να υιοθετήσουν στάσεις, αξίες και συμπεριφορές που ενώνουν και δημιουργούν γέφυρες επικοινωνίας και αλληλεγγύης.

- 9 Ποια η συνολική αποτίμησή σας για την λειτουργία του Εργαστηρίου Δεξιοτήτων;

Σκοπεύει στην καλλιέργεια αξιών και δεξιοτήτων ζωής, όπως η επικοινωνία, η σύνδεση, η αλληλεγγύη, η ενσυναίσθηση, η υπευθυνότητα, η συμπερίληψη με όχημα τη βιωματική και ανακαλυπτική μάθηση.

- 10 Πώς πιστεύετε ότι το Εργαστήρι Δεξιοτήτων θα μπορούσε να βελτιωθεί στο μέλλον;

Θα μπορούσε να αφήνει περισσότερη ευελιξία στα χρονοδιαγράμματα υλοποίησής του και να υπάρχει η δυνατότητα παροχής εποπτικού και εξοπλιστικού υλικού για τη δυνατότητα διάδρασης όλων των μαθητών που έχουν διαφορετικές ικανότητες και μαθησιακό στυλ.

2. Μ. ΤΣ.

Δημογραφικά Στοιχεία

Φύλο: **Γυναίκα**

Ηλικία: **35**

Έτη προϋπηρεσίας: **3**

Έτη προϋπηρεσίας με μαθητές που βιώνουν κοινωνικό ή εκπαιδευτικό αποκλεισμό: **1**

Επίπεδο σπουδών: **πτυχίο ΑΕΙ και μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών**

Νομός στον οποίο εργάζεστε: **Αττικής**

Σπουδές στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: **Ναι**

Ερωτήσεις

1) Με ποιόν τρόπο θεωρείτε πως μπορεί ένας μαθητής μετανάστης/πρόσφυγας να βοηθηθεί από το Εργαστήριο Δεξιοτήτων «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ- Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη» στην πορεία ένταξής του στην κοινωνία και το σχολείο;

Θεωρώ ότι ένας μαθητής μετανάστης/πρόσφυγας μπορεί να βοηθηθεί σε ικανοποιητικό βαθμό μέσα από την εμπλοκή του στα εργαστήρια δεξιοτήτων, του Θεματικού Κύκλου “Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ-Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη”, καθώς ο εν λόγω Θεματικός Κύκλος στοχεύει, μέσα από τη διεξαγωγή μιας σειράς δραστηριοτήτων και βιωματικών δράσεων, στην υιοθέτηση αξιών και προτύπων σεβασμού, αλληλοκατανόησης και επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών, ενώ προωθεί αποτελεσματικά την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, την ανάληψη πρωτοβουλιών και τη δημιουργικότητα των παιδιών, σημαντικές δεξιότητες του 21ου αιώνα.

2) Με ποιόν τρόπο θεωρείτε πως μπορεί ένας γηγενής μαθητής να βοηθήσει έναν συμμαθητή του μετανάστη/πρόσφυγα μέσα από το Εργαστήριο Δεξιοτήτων «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ-Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη»;

Στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων “Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ-Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη”, όπως και στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων των υπόλοιπων Θεματικών Κύκλων, τα παιδιά συμμετέχουν σε δραστηριότητες και βιωματικές δράσεις, που απαιτούν να συνεργαστούν και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους, προκειμένου να επιλύσουν κάποιο πρόβλημα ή να υλοποιήσουν κάποιο ομαδικό έργο. Στο πλαίσιο αυτής της συνεργασίας, λοιπόν, ένας γηγενής μαθητής μπορεί να βοηθήσει κάποιον μετανάστη/πρόσφυγα συμμαθητή του, που αντιμετωπίζει κάποια δυσκολία με τη χρήση της ελληνικής γλώσσας, προκειμένου να εκφράσει τη σκέψη του λεκτικά.

3) Θεωρείτε πως είστε επαρκώς επιμορφωμένος/η για τη διαχείριση μιας τάξης με μαθητές μετανάστες/πρόσφυγες και για την διεξαγωγή του Εργαστηρίου;

Έχοντας υλοποιήσει για δυο συνεχόμενες χρονιές στην τάξη μου και τους 4 Θεματικούς Κύκλους των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, θεωρώ ότι ως ένα βαθμό μπορώ πια να διαχειριστώ ένα Εργαστήριο Δεξιοτήτων, στο οποίο συμμετέχουν και μαθητές μετανάστες/πρόσφυγες. Ωστόσο, η πρώτη χρονιά υλοποίησης των Ε.Δ. ήταν αρκετά δύσκολη, καθώς η επιμόρφωση που λάβαμε από το Ι.Ε.Π. πριν από τη διεξαγωγή τους, ήταν ανεπαρκής, με περιορισμένο πρακτικό κομμάτι, το οποίο αφορούσε κυρίως σε μαθητές των πρώτων τάξεων του δημοτικού.

4) Σε τι βαθμό και με ποιο τρόπο θεωρείτε πως το Εργαστήριο Δεξιοτήτων προωθεί την ενταξιακή εκπαίδευση;

Στο πλαίσιο των Ε.Δ. οργανώνονται δραστηριότητες και βιωματικές δράσεις που ενισχύουν τη συνεργασία, το κλίμα αλληλοσεβασμού και αλληλοκατανόησης μέσα στην τάξη, κάτι που συμβάλλει σημαντικά στην προώθηση της ενταξιακής εκπαίδευσης.

5) Σε τι βαθμό και με ποιο τρόπο θεωρείτε πως το Εργαστήριο Δεξιοτήτων συμβάλλει στην απόκτηση των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα στις οποίες αναφέρεται;

Θεωρώ ότι τα Ε.Δ., όπως και οποιοδήποτε άλλο σχέδιο δράσης, που λαμβάνει χώρα στο Νηπιαγωγείο, και δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να αναλάβουν πρωτοβουλίες, να συνεργαστούν και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους για την επίλυση ενός πραγματικού προβλήματος που έγκειται στα άμεσα ενδιαφέροντά τους, μπορεί να συμβάλλει στην απόκτηση των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, όπως αυτές ορίζονται από το Ι.Ε.Π. και το Υπουργείο Παιδείας.

6) Σε τί βαθμό και με ποιο τρόπο συνεργαστήκατε με τους γονείς και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών μεταναστών/προσφύγων κατά την λειτουργία του Εργαστηρίου;

Κατά τη διεξαγωγή των Ε.Δ. συνεργαστήκαμε άψογα τόσο με τους γονείς όλων των μαθητών (γηγενών και μεταναστών/προσφύγων) όσο και με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθώ στην επίσκεψη, στο χώρο του σχολείου μας μιας εθελόντριας, της κ. Σοφίας, που ήρθε και μίλησε στα παιδιά για το έργο της εθελοντικής ομάδας που συμμετέχει, αναφορικά με τη φροντίδα των αδέσποτων γατών στο Γκύζη, αλλά και στη συνεισφορά όλων των γονιών για την αγορά γατοτροφής για όλες τις γατούλες της γειτονιάς μας και ενός μικρού σπιτιού για μια αδέσποτη γατούλα, που είχε βρει “στέγη” κοντά στο σχολείο μας.

7) Ποια εκτιμάτε ότι είναι τα εμπόδια και τα αρνητικά σημεία στην οργάνωση και λειτουργία του Εργαστηρίου Δεξιοτήτων;

Η δυσκολία που αντιμετωπίζουν τα περισσότερα παιδιά μεταναστών/προσφύγων με τη χρήση της ελληνικής γλώσσας, είναι ένα σημαντικό εμπόδιο τόσο για τις δραστηριότητες συνολικά, που λαμβάνουν χώρα στο Νηπιαγωγείο, όσο και για τη διεξαγωγή των Ε.Δ., που σύμφωνα με το Ι.Ε.Π. πρέπει να έχουν συγκεκριμένη διάρκεια υλοποίησης.

8) Σε τί βαθμό και με ποιο τρόπο θεωρείτε ότι βοηθηθήκατε και εσείς από την λειτουργία του Εργαστηρίου Δεξιότητων;

Τα Ε.Δ. με βοήθησαν πιο πολύ στο να οργανώσω πιο συστηματικά και να σχεδιάσω πιο στοχευμένες δραστηριότητες αναφορικά με Θεματικές Ενότητες, που έτσι κι αλλιώς θα υλοποιούσα με τους μαθητές μου κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

9) Ποια η συνολική αποτίμησή σας για την λειτουργία του Εργαστηρίου Δεξιότητων;

Τα Ε.Δ. σε γενικές γραμμές φαίνεται να αρέσουν στα παιδιά, καθώς μέσω αυτών, τους δίνεται η δυνατότητα να εμπλακούν σε περισσότερες βιωματικές δράσεις και να έρθουν σε πιο στενή επαφή με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον τους. Θετικής αντιμετώπισης χαίρουν και από τους γονείς όλων των μαθητών, όπως διαπιστώνουμε από τα θετικά σχόλια που λαμβάνουμε κατά την παρουσίασή τους μετά το πέρας κάθε θεματικού κύκλου, όσο και από τις απαντήσεις τους στο φυλλάδιο αξιολόγησης που τους δίνουμε.

10) Πώς πιστεύετε ότι το Εργαστήρι Δεξιότητων θα μπορούσε να βελτιωθεί στο μέλλον; Προς την κατεύθυνση μιας μελλοντικής βελτίωσης των Ε.Δ., θα πρότεινα τον περιορισμό των Θεματικών Κύκλων, από 4 Θ.Κ. που προτείνει το Ι.Ε.Π. σε 2 Θ.Κ., που να εκτείνονται καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, έτσι ώστε τα παιδιά να έχουν περισσότερο χρόνο, ώστε να εμβαθύνουν σε κάποιες δύσκολες, για την ηλικίας τους, έννοιες, αλλά και περισσότερες ευκαιρίες για εμπλοκή σε βιωματικές δράσεις και δραστηριότητες. Θεωρώ ότι αυτή η προσαρμογή θα βοηθήσει αποτελεσματικά και τους μετανάστες/πρόσφυγες μαθητές, καθώς θα έχουν περισσότερο χρόνο για να εξασκηθούν με την ελληνική γλώσσα.

3.Γ. Λ.

Δημογραφικά Στοιχεία

Φύλο: **Γυναίκα**

Ηλικία: **35**

Έτη προϋπηρεσίας: **3**

Έτη προϋπηρεσίας με μαθητές που βιώνουν κοινωνικό ή εκπαιδευτικό αποκλεισμό: **2**

Επίπεδο σπουδών: **πτυχίο ΑΕΙ και μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών**

Νομός στον οποίο εργάζεστε: **Αχαΐας**

Σπουδές στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: **Ναι Όχι**

Ερωτήσεις

1) Με ποιόν τρόπο θεωρείτε πως μπορεί ένας μαθητής μετανάστης/πρόσφυγας να βοηθηθεί από το Εργαστήριο Δεξιοτήτων «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ- Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη» στην πορεία ένταξής του στην κοινωνία και το σχολείο;

Ένας μαθητής μετανάστης πρόσφυγας μπορεί να βοηθηθεί από το εργαστήριο δεξιοτήτων ενδιαφέρομαι και ενεργό κοινωνική συναίσθηση και ευθύνη στην πορεία ένταξής τους στην κοινωνία και το σχολείο μέσα από την ομαδοσυνεργατική μάθηση. Τα παιδιά θα πρέπει να μάθουν να συνεργάζονται και να επικοινωνούν μέσα από δραστηριότητες που μπλεκουν ενεργά όλους τους μαθητές τόσο τους γηγενείς όσο και τους μετανάστες. Επιπλέον υλοποιώντας δραστηριότητες που έχουν ως στόχο τη συμπερίληψη τον σεβασμό και το σεβασμό στη διαφορετικότητα.

2) Με ποιόν τρόπο θεωρείτε πως μπορεί ένας γηγενής μαθητής να βοηθήσει έναν συμμαθητή του μετανάστη/πρόσφυγα μέσα από το Εργαστήριο Δεξιοτήτων «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ- Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη»;

Ένας γηγενής μαθητής μπορεί να βοηθήσει ένα συμμαθητή του μετανάστη πρόσφυγα μέσα από το εργαστήριο δεξιοτήτων ενδιαφέρομαι και ενεργω κοινωνική συναίσθηση και ευθύνη μέσα από την αποδοχή. Σε αυτό το σημείο καθοριστικό ρόλο παίζει ο

εκπαιδευτικός ο οποίος πρέπει να βοηθήσει τα παιδιά να σεβαστούν και να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα.

3) Θεωρείτε πως είστε επαρκώς επιμορφωμένος/η για τη διαχείριση μιας τάξης με μαθητές μετανάστες/πρόσφυγες και για την διεξαγωγή του Εργαστηρίου;

Θεωρώ ότι δεν είμαι επαρκώς επιμορφωμένη για τη διαχείριση μιας τάξης με μαθητές

πρόσφυγες μετανάστες και για την διεξαγωγή του εργαστηρίου.

4) Σε τι βαθμό και με ποιο τρόπο θεωρείτε πως το Εργαστήριο Δεξιοτήτων προωθεί την ενταξιακή εκπαίδευση;

Θεωρώ ότι το εργαστήριο δεξιοτήτων προωθεί την ενταξιακή εκπαίδευση σε ικανοποιητικό βαθμό. Ο τρόπος με τον οποίο προωθείται η ενταξιακή εκπαίδευση είναι η ομαδοσυνεργατική και μαθητοκεντρική μάθηση και οι στοχευμένες δραστηριότητες.

5) Σε τι βαθμό και με ποιο τρόπο θεωρείτε πως το Εργαστήριο Δεξιοτήτων συμβάλλει στην απόκτηση των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα στις οποίες αναφέρεται;

Το εργαστήριο δεξιοτήτων θεωρώ ότι συμβάλλει στην απόκτηση δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα σε ικανοποιητικό βαθμό.

6) Σε τί βαθμό και με ποιο τρόπο συνεργαστήκατε με τους γονείς και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών μεταναστών/προσφύγων κατά την λειτουργία του Εργαστηρίου;

Συνεργάστηκα αρκετά με τους γονείς των παιδιών μεταναστών προσφύγων τόσο κατά τη λειτουργία του εργαστηρίου δεξιοτήτων όσο και κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

7) Ποια εκτιμάτε ότι είναι τα εμπόδια και τα αρνητικά σημεία στην οργάνωση και λειτουργία του Εργαστηρίου Δεξιοτήτων;

Τα εμπόδια στην οργάνωση και τη λειτουργία του εργαστηρίου δεξιοτήτων είναι η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών τόσο στα εργαστήρια δεξιοτήτων όσο και στην εκπαίδευση ευπαθών ομάδων.

8) Σε τί βαθμό και με ποιο τρόπο θεωρείτε ότι βοηθηθήκατε και εσείς από την λειτουργία του Εργαστηρίου Δεξιοτήτων;

Βοηθήθηκα για τη λειτουργία του εργαστηρίου δεξιοτήτων μέσα από το υλικό από τις πιλοτικές εφαρμογές των εργαστηρίων δεξιοτήτων και επιπλέον βοηθήθηκα και επειδή μου δόθηκε η ευκαιρία να βοηθήσω μέσω του εργαστηρίου την ένταξη των μεταναστών μαθητών που είχα.

9) Ποια η συνολική αποτίμησή σας για την λειτουργία του Εργαστηρίου Δεξιοτήτων;

Θεωρώ ότι είναι χρήσιμο το εργαστήριο δεξιοτήτων.

10) Πώς πιστεύετε ότι το Εργαστήριο Δεξιοτήτων θα μπορούσε να βελτιωθεί στο μέλλον;

Θεωρώ ότι το εργαστήριο δεξιοτήτων μπορεί να βελτιωθεί μέσω της καλύτερης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πάνω σε ζητήματα ένταξης μαθητών ευπαθών ομάδων.

4.Γ. Χ.

Δημογραφικά Στοιχεία

Φύλο: **Γυναίκα**

Ηλικία: 58

Έτη προϋπηρεσίας: 25

Έτη προϋπηρεσίας με μαθητές που βιώνουν κοινωνικό ή εκπαιδευτικό αποκλεισμό: 10,3

Επίπεδο σπουδών: **πτυχίο ΑΕΙ**

Νομός στον οποίο εργάζεστε: **Αχαΐας**

Σπουδές στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: **Ναι**

Ερωτήσεις

1) Με ποιόν τρόπο θεωρείτε πως μπορεί ένας μαθητής μετανάστης/πρόσφυγας να βοηθηθεί από το Εργαστήριο Δεξιοτήτων «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ- Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη» στην πορεία ένταξής του στην κοινωνία και το σχολείο;

Θεωρώ ότι ένας μετανάστης πρόσφυγας δεν μπορεί να βοηθηθεί άμεσα από το εργαστήριο δεξιοτήτων. Έμμεσα ίσως θα μπορούσε να βοηθηθεί αν οι συμμαθητές του έχουν ενημερωθεί για το δράμα που έχει περάσει μέσω των δασκάλων και άλλων φορέων και έχουν αποκτήσει ενσυναίσθηση και αισθήματα αλληλεγγύης για αυτά τα άτομα. Και αυτό το λέω γιατί αν ένα παιδί ή περισσότερα, βρίσκονται σε μία τάξη ενός ελληνικού σχολείου και δεν γνωρίζει καν την ελληνική γλώσσα ούτε ο δάσκαλος γνωρίζει τη δική τους, δεν είναι καθόλου εύκολο να ανταποκριθεί σε οποιοδήποτε εργαστήριο η δραστηριότητα. Τα παιδιά αυτά έρχονται στο σχολείο φοβισμένα, δυστυχημένα, ανασφαλή (πολλά από αυτά είναι ορφανά), πεινασμένα, με πάρα πολλά προβλήματα επιβίωσης, διαβίωσης, ψυχολογικά, οικογενειακά και πολλά άλλα.

2) Με ποιόν τρόπο θεωρείτε πως μπορεί ένας γηγενής μαθητής να βοηθήσει έναν συμμαθητή του μετανάστη/πρόσφυγα μέσα από το Εργαστήριο Δεξιοτήτων «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ- Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη»;

Όταν οι γηγενείς μαθητές συμμετέχουν σε δραστηριότητες και εργαστήρια χάρη στα οποία μαθαίνουν να κατανοούν τη διαφορετικότητα των συμμαθητών τους, τις διαφοροποιημένες σωματικές, ψυχικές, συναισθηματικές και κοινωνικές ανάγκες τους, τότε θα μπου στη θέση των μεταναστών συμμαθητών τους, θα κατανοήσουν τις ανισότητες, θα μάθουν τους λόγους που βρέθηκαν στην τάξη μαζί τους, θα μπου ίσως στη θέση τους και θα συνδεθούν μαζί τους. Στην καλύτερη περίπτωση θα αποκτήσουν αισθήματα αλληλεγγύης και κοινωνικής προσφοράς.

3) Θεωρείτε πως είστε επαρκώς επιμορφωμένος/η για τη διαχείριση μιας τάξης με μαθητές μετανάστες/πρόσφυγες και για την διεξαγωγή του Εργαστηρίου;

Όχι δεν θεωρώ ότι είμαι επαρκώς επιμορφωμένη για τη διαχείριση μιας τάξης με ποικιλομορφία και μαθητές πρόσφυγες μετανάστες. Ωστόσο πιστεύω ότι δίνω τον καλύτερό μου εαυτό για να ανταπεξέλθω στις ανάγκες μιας τέτοιας σύνθεσης μέσα στην τάξη. Αυτό όμως δεν αρκεί, πιστεύω ότι στα σχολεία πρέπει να υπάρχουν ξεχωριστά τμήματα που θα λειτουργούν ειδικά, για την ένταξη αυτών των παιδιών με ειδικευμένους και επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς και όχι με αναπληρωτές που δεν έχουν καμία επιμόρφωση (χωρίς βέβαια να φταίνε αυτοί γι' αυτό) στο πώς θα εκπαιδεύσουν πρόσφυγες μετανάστες. Οι δάσκαλοι και νηπιαγωγοί που διδάσκουν σε μια τάξη που στεγάζεται ίσως σε ένα κοντέινερ ή που είναι τάξη κλουβί, μέσα σε σχολεία χωρίς υποδομές, με πολλούς μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, με μετανάστες, με παιδιά διαλυμένων οικογενειών με παιδιά επιθετικά, καλούνται να γίνουν υπερήρωες και να κάνουν ταυτόχρονα τους εκπαιδευτικούς, τους ψυχολόγους, τους κοινωνικούς λειτουργούς, τους αστυνομικούς, τους τραπεζοκόμους τους καθαριστές κτλ. Μπορώ να πω κι άλλα αλλά ας βάλω τελεία. Όχι λοιπόν δε θεωρώ ότι είμαστε επαρκώς επιμορφωμένοι. Θεωρώ ότι πρέπει να διοριστούν επαρκώς επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί σε ειδικά ξεχωριστά τμήματα ένταξης που πρέπει να δημιουργηθούν για πρόσφυγες μετανάστες.

4) Σε τι βαθμό και με ποιο τρόπο θεωρείτε πως το Εργαστήριο Δεξιοτήτων προωθεί την ενταξιακή εκπαίδευση;

Νομίζω ότι απάντησα σε αυτή την ερώτηση έμμεσα στην απάντηση τρία. Δεν θα είναι αυτές οι λίγες ώρες των εργαστηρίων δεξιοτήτων που θα βοηθήσουν την ενταξιακή εκπαίδευση. Η ενταξιακή εκπαίδευση πρέπει να εξασφαλίζεται μέσα από ένα ενιαίο πρόγραμμα μέσα στο σχολείο που θα καλλιεργεί ολόπλευρα την προσωπικότητα των μαθητών και θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους. Πρέπει να αναβαθμιστούν οι υποδομές στα σχολεία, να δημιουργηθούν εργαστήρια, βιβλιοθήκες, χώροι δραστηριοτήτων, να αυξηθεί το εκπαιδευτικό δυναμικό με περισσότερους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων για αυτά τα παιδιά, όπως εικαστικούς, μουσικούς, γυμναστές και κοινωνικούς λειτουργούς, ψυχολόγους σε κάθε σχολική μονάδα.

5) Σε τι βαθμό και με ποιο τρόπο θεωρείτε πως το Εργαστήριο Δεξιοτήτων συμβάλλει στην απόκτηση των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα στις οποίες αναφέρεται;

Αν πρέπει να πω ένα βαθμό από το 0 μέχρι το 100 θα έλεγα το πολύ σε ένα 10% .

6) Σε τί βαθμό και με ποιο τρόπο συνεργαστήκατε με τους γονείς και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών μεταναστών/προσφύγων κατά την λειτουργία του Εργαστηρίου;

Η αλήθεια είναι ότι δεν περίμενα τη λειτουργία του εργαστηρίου για να συνεργαστώ με τους γονείς και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών μεταναστών. Η στήριξη και συνεργασία των γονέων αυτών έχει ξεκινήσει για μας χρόνια πριν και δεν περιμέναμε το εργαστήριο για να συνεργαστούμε με τους γονείς. Θα πρέπει να μάθετε ότι δεν είναι πάντα εύκολη η συνεργασία με τους γονείς γιατί απλά δεν γνωρίζουμε τη γλώσσα τους και ούτε εκείνοι γνωρίζουν τη δική μας. Ωστόσο βρίσκουμε πάντα τρόπους ίσως με κάποιους άλλους συμπατριώτες τους, που γνωρίζουν ήδη ελληνικά να μας βοηθήσουν για να επικοινωνήσουμε με τον κάθε γονέα που έχει ανάγκη να βοηθηθεί . Και καταφέρνουμε πάντα να έχουμε ένα πολύ καλό αποτέλεσμα και μία πάρα πολύ καλή συνεργασία για το καλό του παιδιού αλλά και των γονιών. Αν βέβαια υπάρχουν γονείς, γιατί πολλές φορές υπάρχει μόνο ένας ή καμιά φορά και κανένας. Μπορεί το παιδί να είναι υιοθετημένο η ορφανό και να μένει σε ανάδοχες οικογένειες.

7) Ποια εκτιμάτε ότι είναι τα εμπόδια και τα αρνητικά σημεία στην οργάνωση και λειτουργία του Εργαστηρίου Δεξιοτήτων;

Και πάλι έχω απαντήσει έμμεσα σε αυτή την ερώτηση στις προηγούμενες απαντήσεις μου.

8) Σε τί βαθμό και με ποιο τρόπο θεωρείτε ότι βοηθηθήκατε και εσείς από την λειτουργία του Εργαστηρίου Δεξιοτήτων;

-

9) Ποια η συνολική αποτίμησή σας για την λειτουργία του Εργαστηρίου Δεξιοτήτων;

-

10) Πώς πιστεύετε ότι το Εργαστήριο Δεξιοτήτων θα μπορούσε να βελτιωθεί στο μέλλον;

Δημογραφικά Στοιχεία

Φύλο: **Γυναίκα**

Ηλικία: **27**

Έτη προϋπηρεσίας: **3**

Έτη προϋπηρεσίας με μαθητές που βιώνουν κοινωνικό ή εκπαιδευτικό αποκλεισμό: **1**

Επίπεδο σπουδών: **πτυχίο ΑΕΙ και μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών**

Νομός στον οποίο εργάζεστε: **Βοιωτίας**

Σπουδές στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: **ΝΑΙ (σεμινάριο και μαθήματα επιλεγόμενα σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο)**

Ερωτήσεις

1) Με ποιόν τρόπο θεωρείτε πως μπορεί ένας μαθητής μετανάστης/πρόσφυγας να βοηθηθεί από το Εργαστήριο Δεξιοτήτων «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ- Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη» στην πορεία ένταξής του στην κοινωνία και το σχολείο;

Οι μαθητές μέσω του εργαστηρίου δεξιοτήτων αλληλεπιδρούν, επικοινωνούν και συνεργάζονται, άρα ένας μαθητής μετανάστης αναπτύσσεται κοινωνικά και εντάσσεται στα κοινά.

2) Με ποιόν τρόπο θεωρείτε πως μπορεί ένας γηγενής μαθητής να βοηθήσει έναν συμμαθητή του μετανάστη/πρόσφυγα μέσα από το Εργαστήριο Δεξιοτήτων «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ- Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη»;

Οι μαθητές έρχονται πιο κοντά, μαθαίνουν περισσότερες πληροφορίες για τη ζωή των μαθητών που είναι μετανάστες/πρόσφυγες, άρα σέβονται τη διαφορετικότητά τους και προσπαθούν να τους εντάξουν στη σχολική κουλτούρα του σχολείου και να προωθήσουν και τη δική τους.

3) Θεωρείτε πως είστε επαρκώς επιμορφωμένος/η για τη διαχείριση μιας τάξης με μαθητές μετανάστες/πρόσφυγες και για την διεξαγωγή του Εργαστηρίου;

Όχι.

4) Σε τι βαθμό και με ποιο τρόπο θεωρείτε πως το Εργαστήριο Δεξιοτήτων προωθεί την ενταξιακή εκπαίδευση;

Σε επαρκή βαθμό.

5) Σε τι βαθμό και με ποιο τρόπο θεωρείτε πως το Εργαστήριο Δεξιοτήτων συμβάλλει στην απόκτηση των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα στις οποίες αναφέρεται;

Σε επαρκή βαθμό. Προωθεί την επικοινωνία την ενσυναίσθηση την αλληλεπίδραση άρα και την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών.

6) Σε τί βαθμό και με ποιο τρόπο συνεργαστήκατε με τους γονείς και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών μεταναστών/προσφύγων κατά την λειτουργία του Εργαστηρίου;

Σε ελάχιστο βαθμό.

7) Ποια εκτιμάτε ότι είναι τα εμπόδια και τα αρνητικά σημεία στην οργάνωση και λειτουργία του Εργαστηρίου Δεξιοτήτων;

Η δυσκολία πλήρους ένταξης των μαθητών μειονοτικής ομάδας στη μαθησιακή διαδικασία.

8) Σε τί βαθμό και με ποιο τρόπο θεωρείτε ότι βοηθηθήκατε και εσείς από την λειτουργία του Εργαστηρίου Δεξιοτήτων;

Σε μεγάλο βαθμό. Νέες ιδέες προώθησης της ενταξιακής εκπαίδευσης.

9) Ποια η συνολική αποτίμησή σας για την λειτουργία του Εργαστηρίου Δεξιοτήτων;

Θετική, καθώς προωθεί θέματα της καθημερινότητας και κατ' επέκταση της καθημερινής ζωής των μαθητών και των αναγκών τους.

10) Πώς πιστεύετε ότι το Εργαστήριο Δεξιοτήτων θα μπορούσε να βελτιωθεί στο μέλλον;

Με τη χρήση περισσότερης τεχνολογίας και τη συνεργασία των οικογενειών.

6.Κ. Τ.

Δημογραφικά Στοιχεία

Φύλο: **Γυναίκα**

Ηλικία: **49**

Έτη προϋπηρεσίας: **8**

Έτη προϋπηρεσίας με μαθητές που βιώνουν κοινωνικό ή εκπαιδευτικό αποκλεισμό: **2**

Επίπεδο σπουδών: **πτυχίο ΑΕΙ, Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών (ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ)**

Νομός στον οποίο εργάζεστε: **Βοιωτίας**

Σπουδές στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: **Όχι (ΜΟΝΟ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΟΥ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ, ΕΝΑ ΜΙΚΡΟ ΚΟΜΜΑΤΙ)**

Ερωτήσεις

1) Με ποιόν τρόπο θεωρείτε πως μπορεί ένας μαθητής μετανάστης/πρόσφυγας να βοηθηθεί από το Εργαστήριο Δεξιοτήτων «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ- Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη» στην πορεία ένταξής του στην κοινωνία και το σχολείο;

ΜΕ ΤΟ ΝΑ ΜΕΤΑΦΕΡΕΙ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΤΟΥ, ΚΑΙ ΝΑ ΓΝΩΡΙΣΟΥΝ ΟΙ ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ ΤΟΥ ΤΟΝ ΔΙΚΟ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟ, ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΙΕΣ.

2) Με ποιόν τρόπο θεωρείτε πως μπορεί ένας γηγενής μαθητής να βοηθήσει έναν συμμαθητή του μετανάστη/πρόσφυγα μέσα από το Εργαστήριο Δεξιοτήτων «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ- Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη»;

ΜΕ ΤΟ ΝΑ ΑΠΟΔΕΚΤΕΙ ΤΟΝ ΙΔΙΟ ΚΑΙ ΤΗΝ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ ΤΟΥ,ΜΕ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ,ΒΟΗΘΕΙΑ ΚΑΙ ΑΛΛΗΛΟΣΤΗΡΙΕΗ ΜΕΣΑ ΚΑΙ ΕΞΩ ΑΠΟ ΤΗΝ ΤΑΞΗ.

3) Θεωρείτε πως είστε επαρκώς επιμορφωμένος/η για τη διαχείριση μιας τάξης με μαθητές μετανάστες/πρόσφυγες και για την διεξαγωγή του Εργαστηρίου;

ΝΑΙ.

4) Σε τι βαθμό και με ποιο τρόπο θεωρείτε πως το Εργαστήριο Δεξιοτήτων προωθεί την ενταξιακή εκπαίδευση;

ΜΑΘΑΙΝΟΝΤΑΣ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΗΝ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ, ΤΗΝ ΑΠΟΔΟΧΗ ΤΟΥ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΥ, ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΕΣ, ΕΙΣΑΓΟΝΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΚΟΥΛΤΟΥΡΕΣ ΑΠΟ ΑΛΛΕΣ ΧΩΡΕΣ. ΤΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΟ ΚΑΤΟΡΘΩΝΟΥΝ ΑΥΤΟ ΟΜΩΣ ΤΟ ΙΔΙΟ ΤΟ ΚΡΑΤΟΣ, ΜΕ ΤΟΥΣ ΧΕΙΡΙΣΜΟΥΣ ΤΟΥ, ΑΝΤΙ ΝΑ ΜΕΙΩΝΕΙ ΤΙΣ ΔΙΑΚΡΙΣΕΙΣ, ΤΙΣ ΕΝΤΕΙΝΕΙ. ΣΥΝΕΠΩΣ, ΟΣΑ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΙ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΑ ΒΛΕΠΟΥΝ ΝΑ ΑΝΑΙΡΟΥΝΤΑΙ ΣΤΗΝ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΖΩΗ.

5) Σε τι βαθμό και με ποιο τρόπο θεωρείτε πως το Εργαστήριο Δεξιοτήτων συμβάλλει στην απόκτηση των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα στις οποίες αναφέρεται;

ΟΙ ΕΝΝΟΙΕΣ ΤΗΣ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑΣ ΕΙΝΑΙ ΑΠΟΔΕΚΤΕΣ ΣΕ ΣΗΜΕΙΟ ΠΟΥ ΤΗΡΟΥΝΤΑΙ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ,ΔΕΝ ΑΡΚΕΙ ΝΑ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΙ ΜΟΝΟ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.

6) Σε τί βαθμό και με ποιο τρόπο συνεργαστήκατε με τους γονείς και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών μεταναστών/προσφύγων κατά την λειτουργία του Εργαστηρίου;

Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΟΛΟΥΣ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ, ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΟΥ ΥΠΗΚΟΟΤΗΤΑΣ ΕΙΝΑΙ ΠΟΛΥ ΚΑΛΗ. ΔΕΝ ΥΠΗΡΧΕ ΔΙΑΧΩΡΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΜΟΥ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΓΗΓΕΝΩΝ ΚΑΙ ΜΗ. ΤΟΥΣ ΖΗΤΟΥΣΑ ΥΛΙΚΑ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΕΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΑΤΡΙΔΑ ΤΟΥΣ ΚΑΙ ΤΑ ΕΝΣΩΜΑΤΩΝΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ.

7) Ποια εκτιμάτε ότι είναι τα εμπόδια και τα αρνητικά σημεία στην οργάνωση και λειτουργία του Εργαστηρίου Δεξιοτήτων;

ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΕΠΑΡΚΗΣ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΠΑΝΩ ΣΤΗΝ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.

8) Σε τί βαθμό και με ποιο τρόπο θεωρείτε ότι βοηθηθήκατε και εσείς από την λειτουργία του Εργαστηρίου Δεξιοτήτων;

ΕΧΩ ΠΑΝΤΑ ΚΑΤΙ ΝΑ ΚΑΝΩ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ,ΨΑΧΝΩ ΚΑΙΝΟΥΡΙΑ ΠΡΑΓΜΑΤΑ ΣΥΝΕΧΩΣ ΚΑΙ ΒΟΗΘΩ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΝΑ ΜΕΙΩΣΟΥΝ ΤΙΣ ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΥΣ ΑΝΘΡΩΠΟΥΣ.

9) Ποια η συνολική αποτίμησή σας για την λειτουργία του Εργαστηρίου Δεξιοτήτων;

ΠΙΑΝΟΥΝ ΟΛΟ ΤΟ ΦΑΣΜΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΚΑΙ ΒΟΗΘΟΥΝ ΣΤΗΝ ΟΛΟΠΛΕΥΡΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΝΗΠΙΩΝ.

10) Πώς πιστεύετε ότι το Εργαστήρι Δεξιοτήτων θα μπορούσε να βελτιωθεί στο μέλλον;

Η ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΟΥ ΕΓΚΕΙΤΑΙ ΣΤΗΝ ΚΑΛΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΤΟΥ ΥΠ.ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΚΑΙ ΤΙΣ ΚΑΛΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΠΟΥ ΑΥΤΟ ΥΙΟΘΕΤΕΙ,ΝΟΜΟΘΕΤΕΙ ΚΑΙ ΠΡΑΤΤΕΙ ΤΑΥΤΟΧΡΟΝΑ.

Ζ. Μ Ρ.

Δημογραφικά Στοιχεία

Φύλο: **Γυναίκα**

Ηλικία: **39**

Έτη προϋπηρεσίας: **3**

Έτη προϋπηρεσίας με μαθητές που βιώνουν κοινωνικό εκπαιδευτικό αποκλεισμό: **2**

Επίπεδο σπουδών: **2 πτυχία ΑΕΙ, μεταπτυχιακό (Συστήματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και Νέες Τεχνολογίες)**

Σπουδές στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: **ΝΑΙ (ετήσιο πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών)**

Νομός στον οποίο εργάζεστε: **Αττικής**

Ερωτήσεις

1) Με ποιόν τρόπο θεωρείτε πως μπορεί ένας μαθητής μετανάστης/πρόσφυγας να βοηθηθεί από το Εργαστήριο Δεξιοτήτων «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ- Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη» στην πορεία ένταξής του στην κοινωνία και το σχολείο;

Μπορεί να βοηθηθεί με το να γνωρίσει καλύτερα τα δικαιώματά του, πώς μπορεί να τα προστατεύσει, ποιά είναι αυτά.

2) Με ποιόν τρόπο θεωρείτε πως μπορεί ένας γηγενής μαθητής να βοηθήσει έναν συμμαθητή του μετανάστη/πρόσφυγα μέσα από το Εργαστήριο Δεξιοτήτων «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ- Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη»;

Μπορεί να τον βοηθήσει μαθαίνοντάς του τα δικαιώματά του και πώς μπορεί να τα υπερασπίζεται μέσα από μία συζήτηση μεταξύ τους, θα γνωρίσει καλύτερα τα δικαιώματά του.

3) Θεωρείτε πως είστε επαρκώς επιμορφωμένος/η για τη διαχείριση μιας τάξης με μαθητές μετανάστες/πρόσφυγες και για την διεξαγωγή του Εργαστηρίου;

Θεωρώ ότι χρειάζεται παραπάνω επιμόρφωση για το συγκεκριμένο θέμα γιατί είναι κάτι που δεν είναι και τόσο απλό.

4) Σε τι βαθμό και με ποιο τρόπο θεωρείτε πως το Εργαστήριο Δεξιοτήτων προωθεί την ενταξιακή εκπαίδευση;

Προωθεί την ενταξιακή εκπαίδευση εφόσον ασχολείται με τα δικαιώματα και τα δικαιώματα συγκεκριμένων ομάδων, οπότε θεωρώ ότι την προωθεί αρκεί να γίνεται και με τον κατάλληλο τρόπο κάθε φορά.

5) Σε τι βαθμό και με ποιο τρόπο θεωρείτε πως το Εργαστήριο Δεξιοτήτων συμβάλλει στην απόκτηση των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα στις οποίες αναφέρεται;

Πιστεύω ότι συμβάλλει στην απόκτηση δεξιοτήτων του εικοστού πρώτου αιώνα, εφόσον ασχολείται με τα δικαιώματα: με το πώς μπορούμε να τα κατοχυρώσουμε, να τα

υπερασπιστούμε και είναι βασικά χαρακτηριστικά που σχετίζονται αυτά και με τις δεξιότητες του εικοστού πρώτου αιώνα.

6) Σε τί βαθμό και με ποιο τρόπο συνεργαστήκατε με τους γονείς και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών μεταναστών/προσφύγων κατά την λειτουργία του Εργαστηρίου;
Συνεργαστήκαμε με τους γονείς μέσα από την εμπλοκή τους σε διάφορες δραστηριότητες των εργαστηρίων. Συνεργάστηκαν σε διάφορα πράγματα που κάναμε μαζί -και με τα παιδιά φυσικά- οπότε ένιωσαν έτσι και αυτοί ότι παίρνουν μέρος σε όλο αυτό, ότι βοηθάνε και τους άρεσε ότι είχαν αυτή την συμμετοχή. Αισθάνθηκαν ότι κατοχυρώθηκαν έτσι τα δικαιώματά τους, όταν μαθαίνουν τα παιδιά καλύτερα όλο αυτό δηλαδή.

7) Ποια εκτιμάτε ότι είναι τα εμπόδια και τα αρνητικά σημεία στην οργάνωση και λειτουργία του Εργαστηρίου Δεξιοτήτων;

Αρνητικά σημεία δεν υπήρχαν ιδιαίτερα. Ίσως χρειαζόταν περισσότερη επιμόρφωση πριν σε όλους τους εκπαιδευτικούς για να καταλάβουν καλύτερα το πνεύμα και τη λογική των εργαστηρίων δεξιοτήτων, να υπάρχει μία μεγαλύτερη προετοιμασία πιστεύω αλλά όχι ότι υπήρχαν κάποιες ιδιαίτερες δυσκολίες.

8) Σε τί βαθμό και με ποιο τρόπο θεωρείτε ότι βοηθηθήκατε και εσείς από την λειτουργία του Εργαστηρίου Δεξιοτήτων;

Βοηθήθηκα γιατί ήταν κάτι διαφορετικό από όσα κάναμε μέχρι τώρα, είχε περισσότερο την ομαδική συνεργασία μεταξύ των παιδιών, ενεργητική συμμετοχή σε διάφορες δραστηριότητες. Ήταν κάτι που δεν είχα ξανασχοληθεί και μου τράβηξε και εμένα το ενδιαφέρον σαν εκπαιδευτικός.

9) Ποια η συνολική αποτίμησή σας για την λειτουργία του Εργαστηρίου Δεξιοτήτων;

Θετική εντύπωση έχω συνολικά από τα εργαστήρια δεξιοτήτων και από τον τρόπο που συμμετείχαν τα παιδιά σε αυτά και από τη συνεργασία με τους γονείς και τους άλλους συναδέλφους και από τον τρόπο που γινόταν μέσα από αυτό το μάθημα και ότι κατέκτησαν περισσότερο κάποιες δεξιότητες του 21ου αιώνα όπως ανέφερα και πριν. Όλα αυτά.

10) Πώς πιστεύετε ότι το Εργαστήριο Δεξιοτήτων θα μπορούσε να βελτιωθεί στο μέλλον;

Θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν περισσότερο βιωματικές και ομαδικές δραστηριότητες μεταξύ των μαθητών, βιωματικές δραστηριότητες, να συνδέονται με την καθημερινότητά τους και να μπλέκονται ακόμα περισσότερο και οι γονείς, να υπάρχει μεγαλύτερη συνεργασία με τους γονείς. Και επιμόρφωση και καλύτερη προετοιμασία από πριν των εκπαιδευτικών.

8. T. M.

Δημογραφικά στοιχεία

Φύλο: **Γυναίκα**

Ηλικία **52 ετών**

Έτη προϋπηρεσίας: **12**

Έτη προϋπηρεσίας με μαθητές που βιώνουν κοινωνικό εκπαιδευτικό αποκλεισμό: **1**

Επίπεδο σπουδών: **πτυχίο ΑΕΙ, 2 μεταπτυχιακά (Ειδική αγωγή και Νέες τεχνολογίες για την περιβαλλοντική εκπαίδευση και βιώσιμη ανάπτυξη)**

Σπουδές στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: **ΝΑΙ**

Νομός στον οποίο εργάζεστε: **Αττικής**

Ερωτήσεις

1) Με ποιόν τρόπο θεωρείτε πως μπορεί ένας μαθητής μετανάστης/πρόσφυγας να βοηθηθεί από το Εργαστήριο Δεξιοτήτων «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ- Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη» στην πορεία ένταξής του στην κοινωνία και το σχολείο;

Στο πλαίσιο των εργαστηρίων δεξιοτήτων σχετικά με τη θεματική «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ – Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη, βασικές διδακτικές προτεραιότητες είναι οι εξής: α. η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης προς τον άλλο, συνήθως προερχόμενο από διαφορετικά κοινωνικά, πολιτισμικά ή και γεωγραφικά πλαίσια, β. η ανάπτυξη της λεγόμενης πολιτειότητας, που εννοείται εν προκειμένω ως αίσθημα συμμετοχής στα κοινά

και γ. η ανάπτυξη της ταυτότητας του Ενεργού Πολίτη. Από τα παραπάνω είναι σαφές πως ένας μαθητής μετανάστης ή πρόσφυγας, εμπλεκόμενος με τους συμμαθητές του σε ένα τέτοιο πρόγραμμα, όχι μόνο κατανοεί το πνεύμα συνεργασία και αδελφότητας που προάγεται μέσα από τα εργαστήρια, αλλά παράλληλα θεωρεί τον εαυτό του σημαντικό κομμάτι αυτής της διεργασίας, αναπόσπαστο μέλος της ομάδας, η οποία δουλεύει, αποδεχόμενοι όλοι όλους, για το κοινό καλό. Όπως ακριβώς οφείλει να γίνεται και στην κοινωνία.

2) Με ποιόν τρόπο θεωρείτε πως μπορεί ένας γηγενής μαθητής να βοηθήσει έναν συμμαθητή του μετανάστη/πρόσφυγα μέσα από το Εργαστήριο Δεξιοτήτων «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ-Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη»;

Η βοήθεια μπορεί να αφορά τους εξής άξονες: α. κοινές/ομαδικές εργασίες (σε δυάδες ή και μεγαλύτερες ομάδες) για την υλοποίηση κατασκευών, αφίσας ή φύλλων εργασίας που δίνονται στη διάρκεια των Εργαστηρίων, β. παιχνίδια ρόλων ή μικρά θεατρικά δρώμενα, στα οποία το παιδί μετανάστης/πρόσφυγας κατανοεί βιωματικά βασικά θεωρητικά κομμάτια του προγράμματος. Στις παραπάνω δράσεις ο γηγενής μαθητής αναλαμβάνει επί της ουσίας τον ρόλο του υποστηρικτή/βοηθού του παιδιού μετανάστη/πρόσφυγα.

3) Θεωρείτε πως είστε επαρκώς επιμορφωμένος/η για τη διαχείριση μιας τάξης με μαθητές μετανάστες/πρόσφυγες και για την διεξαγωγή του Εργαστηρίου;

Θεωρώ πως είμαι επαρκώς επιμορφωμένη γενικά για την υλοποίηση των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων. Ωστόσο, θεωρώ πως δεν έχει δοθεί καθόλου επαρκής επιμόρφωση και καθοδήγηση με συγκεκριμένες πρακτικές συμβουλές και στρατηγικές για την ενσωμάτωση των παιδιών προσφύγων/μεταναστών στα εργαστήρια, με στόχο όχι μόνο την απλή παρουσία της αλλά την εις βάθος κατανόηση και βιωματική συνειδητοποίηση της αξίας των Εργαστηρίων.

4) Σε τι βαθμό και με ποιο τρόπο θεωρείτε πως το Εργαστήριο Δεξιοτήτων προωθεί την ενταξιακή εκπαίδευση;

Θεωρώ πως το συγκεκριμένο εργαστήριο δεξιοτήτων δύναται να προωθήσει και να υποστηρίξει την ενταξιακή εκπαίδευση, μόνο όταν ο εκπαιδευτικός επιλέξει την κατάλληλη μεθοδολογία και θεματολογία. Λόγω του εύρους των θεμάτων που μπορούν να

δουλεύουν στο πλαίσιο του εργαστήριου την Κοινωνικής Συναίσθησης και Ευθύνης, θα πρέπει το θέμα που εξ αρχής θα επιλεγεί να είναι ένα θέμα που θα στοχεύει στα παιδιά μετανάστες/πρόσφυγες, στις συνθήκες που βιώνουν φεύγοντας από τη χώρα, στις συνθήκες που τους αναγκάζουν να αναζητήσουν «σπίτι» σε μία άλλη χώρα. Βεβαίως, στο συγκεκριμένο εργαστήριο εντάσσεται κυρίως η θεματική Ανθρώπινα Δικαιώματα, στην οποία σίγουρα γίνεται λόγος και για το θέμα της προσφυγιάς. Θεωρώ όμως ότι για να μιλάμε για ουσιαστική υποστήριξη της ενταξιακής εκπαίδευσης για τα παιδιά αυτά, θα πρέπει το σύνολο του θεματικού κύκλου (και τα 7 εργαστήρια) να είναι αφιερωμένα στο ζήτημα αυτό. Επίσης, μετά το πέρας των εργαστηρίων θα πρέπει συνολικά η σχολική μονάδα να έχει φιλοσοφία ένταξης. Δεν αρκούν μόνο τα εργαστήρια, θα πρέπει να υπάρχει συνέχεια ως συνολική πρακτική Συλλόγου Εκπαιδευτικών, Γονέων και γενικά Σχολείου.

5) Σε τι βαθμό και με ποιο τρόπο θεωρείτε πως το Εργαστήριο Δεξιοτήτων συμβάλλει στην απόκτηση των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα στις οποίες αναφέρεται;

Το εργαστήριο δεξιοτήτων προάγει τις βασικές αρχές και αξίες του 21^{ου} αιώνα, όπως για παράδειγμα τη δημιουργικότητα, την κριτική σκέψη, την επικοινωνιακή δεξιότητα και βεβαίως τη συνεργασία, μόνο όταν η δομή του συνόλου των δραστηριοτήτων για τα επιμέρους εργαστήρια αξιοποιούν διδακτικές προσεγγίσεις ανοικτού τύπου που μπορούν να τις καλλιεργήσουν. Συνήθως η έρευνα στο πεδίο, οι ρουτίνες σκέψεις και η εφαρμογή τους στο πλαίσιο των εργαστηρίων, βοηθούν στην καλλιέργεια της λεγόμενης αποκλίνουσας σκέψης. Το γεγονός βεβαίως ότι στις τάξεις του Νηπιαγωγείου συνήθως φοιτούν αρκετά προνήπια, τα οποία δυσκολεύονται με στρατηγικές σκέψης και διεργασίες του νου λιγότερο συγκεκριμένες και με την επεξεργασία αφηρημένων εννοιών, καθιστά κατά τη γνώμη μου την ουσιαστική καλλιέργεια αυτών των δεξιοτήτων ιδιαίτερα δύσκολη. Μόνο τα πιο ώριμα παιδιά μπορούν να ανταπεξέλθουν, ενώ οπωσδήποτε χρειάζεται χρόνος εφαρμογής των Εργαστηρίων για να φανούν τα όποια μαθησιακά τους αποτελέσματα.

6) Σε τί βαθμό και με ποιο τρόπο συνεργαστήκατε με τους γονείς και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών μεταναστών/προσφύγων κατά την λειτουργία του Εργαστηρίου;

Στο πλαίσιο των Εργαστηρίων η συνεργασία με τους γονείς γίνεται κατά βάση μέσω των αναρτήσεων στο ιστολόγιο της σχολικής μονάδας ή με την οργάνωση κάποιας εκδήλωσης, στην οποία οι γονείς επισκέπτονται τον αύλειο χώρο του σχολείου και βλέπουν τις δημιουργίες των μαθητών. Σαφέστατα, θα μπορούσε να υπάρξει και καλοκαιρινή γιορτή/εκδήλωση παρουσίασης του συνόλου των Εργαστηρίων στους γονείς. Ή να ζητηθεί από κάποιο γονέα (ανάλογα με την επαγγελματική του ιδιότητα) να επισκεφτεί το σχολείο, για να υποστηρίξει την υλοποίηση μιας δράσης). Για παράδειγμα, γονέας οδοντίατρος επισκέπτεται το σχολείο στο πλαίσιο εργαστηρίου δεξιοτήτων για την ενότητα Ευ Ζην και τη στοματική υγιεινή.

7) Ποια εκτιμάτε ότι είναι τα εμπόδια και τα αρνητικά σημεία στην οργάνωση και λειτουργία του Εργαστηρίου Δεξιοτήτων;

Η κυριότερη δυσκολία είναι η ενσωμάτωση των ρουτινών σκέψης στα επιμέρους εργαστήρια. Έννοιες όπως η «3-2-1 γέφυρα» ή οι «Δημιουργικές Συγκρίσεις» ή το διάγραμμα «Venn» είναι δύσκολο να υιοθετηθούν σε παιδιά νηπιαγωγείου, για να τα βοηθήσουν στην καλλιέργεια των αξιών του 21^{ου} αιώνα. Κατά τα άλλα, δε θεωρώ πως η εφαρμογή των εργαστηρίων διαφέρει σημαντικά από τη διαθεματική προσέγγιση ενός σχεδίου εργασίας (project). Επίσης, θα προτιμούσα η θεματολογία των εργαστηρίων να ήταν πιο ευρεία και να μη δεσμευόμαστε κάθε φορά να επιλέγουμε ανάμεσα σε συγκεκριμένα θέματα για το κάθε εργαστήριο.

8) Σε τί βαθμό και με ποιο τρόπο θεωρείτε ότι βοηθηθήκατε και εσείς από την λειτουργία του Εργαστηρίου Δεξιοτήτων;

Βοηθήθηκα κυρίως στην προσπάθεια ενσωμάτωσης μιας διδακτικής μεθοδολογίας στοχευμένης σε δεξιότητες όχι κατεχοχόν ακαδημαϊκές (με εστίαση δηλαδή στη γλώσσα ή τα μαθηματικά μόνο). Το να προσπαθώ να ενσωματώσω διδακτικές πρακτικές για την καλλιέργεια των κοινωνικών ή ενσυναισθητικών δεξιοτήτων των μαθητών με βοήθησε να δω τη διδασκαλία από μία άλλη οπτική γωνία πιο ευρεία και πιο ενδιαφέρουσα. Επίσης, με βοήθησε να εντοπίζω τρόπους ανοίγματος του σχολείου προς την κοινότητα, με δεδομένο ότι πολλά εργαστήρια έχουν ένα σημαντικό κοινωνικό πρόσημο, προσφορά αλληλεγγύης και νοιαξίματος για τον συνάνθρωπο.

9) Ποια η συνολική αποτίμησή σας για την λειτουργία του Εργαστηρίου Δεξιοτήτων;
Συνολικά τα 2 αυτά σχεδόν χρόνια που υλοποιούνται τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων είμαι ικανοποιημένη από την πορεία εφαρμογής τους. Προσπαθώ να εντάσσω δραστηριότητες που θα προκύπτουν από τα ενδιαφέροντα των ίδιων των παιδιών και θα εμπνέουν τους μικρούς μαθητές να δημιουργούν όμορφα πράγματα.

10) Πώς πιστεύετε ότι το Εργαστήρι Δεξιοτήτων θα μπορούσε να βελτιωθεί στο μέλλον;

Πιστεύω ότι ένα εγχειρίδιο που θα χορηγείται δωρεάν σε όλες τις σχολικές μονάδες και θα προτείνει συγκεκριμένες πρακτικές προτάσεις εφαρμογής για το κάθε εργαστήριο θα ήταν πολύ βοηθητικό. Επίσης, χρειάζονται βιωματικά σεμινάρια, για να γίνει περισσότερος κατανοητός ο τρόπος καλλιέργειας των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα μέσα από τα εργαστήρια. Με τον τρόπο αυτό θα έχουν και ένα σημαντικό πολιτισμικό και κοινωνικό πρόσημο που θα τα διαφοροποιεί από τα άλλο μαθήματα και βεβαίως θα δικαιολογεί το όνομά τους.

9. Χ. Κ.

Δημογραφικά Στοιχεία

Φύλο: **Γυναίκα**

Ηλικία: **40**

Έτη προϋπηρεσίας: **1**

Έτη προϋπηρεσίας με μαθητές που βιώνουν κοινωνικό εκπαιδευτικό αποκλεισμό: **1**

Επίπεδο σπουδών: **πτυχίο ΑΕΙ**

Σπουδές στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: **ΟΧΙ**

Νομός στον οποίο εργάζεστε: **Βοιωτίας**

Ερωτήσεις

1) Με ποιόν τρόπο θεωρείτε πως μπορεί ένας μαθητής μετανάστης/πρόσφυγας να βοηθηθεί από το Εργαστήριο Δεξιοτήτων «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ- Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη» στην πορεία ένταξής του στην κοινωνία και το σχολείο;

Ο τρόπος που μπορούμε να προσεγγίσουμε το παιδί πρόσφυγα σαν πρώτη ματιά είναι η δεξιότητα την οποία χρησιμοποιούμε να έχει βάση ερέθισμα του περιβάλλοντός του, δηλαδή κάτι που το έχει ζήσει. Αυτό μπορούμε να εκμεταλλευτούμε σαν νηπιαγωγοί έτσι ώστε να μας πει την ιστορία του με κάποιον τρόπο και να εξηγήσουμε στην ομάδα μας τί έχει ζήσει το παιδί αυτό, π.χ. μέσω εικόνων και να σταθεί αυτό αφορμή για να γίνει συζήτηση με όλα τα παιδιά για το πώς αισθάνεται το παιδί πρόσφυγας βλέποντας αυτές τις εικόνες και πώς νιώθουν τα ίδια τα παιδιά με τις ίδιες εικόνες και να γίνει αφορμή για μια ουσιαστική συζήτηση σχετικά με τα συναισθήματα.

2) Με ποιόν τρόπο θεωρείτε πως μπορεί ένας γηγενής μαθητής να βοηθήσει έναν συμμαθητή του μετανάστη/πρόσφυγα μέσα από το Εργαστήριο Δεξιοτήτων «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ- Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη»;

Τα γηγενή παιδιά βλέποντας τις εικόνες μπορούν να νιώσουν τα συναισθήματα των προσφύγων μαθητών και να προσπαθήσουν να τα προσεγγίσουν περισσότερο μπαίνοντας στη θέση τους και προσπαθώντας να κατανοήσουν τον πόνο, την θλίψη ή και την χαρά που έχουν περάσει.

3) Θεωρείτε πως είστε επαρκώς επιμορφωμένος/η για τη διαχείριση μιας τάξης με μαθητές μετανάστες/πρόσφυγες και για την διεξαγωγή του Εργαστηρίου;

Δυστυχώς τα δωρεάν σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι ελάχιστα και οι εκπαιδευτικοί που ενδιαφέρονται αποτελούν μεγάλο ποσοστό με αποτέλεσμα να μην προλάβει κάποιος έγκαιρα τη θέση ή να πρέπει να υποβληθεί σε κλήρωση ή να παρακολουθήσει σεμινάριο επί πληρωμί, που δεν είναι πάντα εφικτό στη σημερινή εποχή εφόσον υπάρχουν πολλά τρέχοντα έξοδα. Το σεμινάριο διεξαγωγής του συγκεκριμένου εργαστηρίου δεν επαρκεί για όλες τις πτυχές του θέματος που πρέπει να καλυφθούν.

4) Σε τι βαθμό και με ποιο τρόπο θεωρείτε πως το Εργαστήριο Δεξιοτήτων προωθεί την ενταξιακή εκπαίδευση;

Θεωρώ ότι το εργαστήριο μπορεί να βοηθήσει σε ένα ποσοστό 30% τους πρόσφυγες και όλη την ομάδα, εφόσον διεκπεραιωθεί σωστά το πρόγραμμα κι αυτό συμβαίνει γιατί διαρκεί περίπου 1-2 εβδομάδες, χρόνος που δεν είναι αρκετός λόγω και των καθημερινών υποχρεώσεων που προκύπτουν στο νηπιαγωγείο αλλά και των απουσιών των παιδιών προσφύγων.

5) Σε τι βαθμό και με ποιο τρόπο θεωρείτε πως το Εργαστήριο Δεξιοτήτων συμβάλλει στην απόκτηση των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα στις οποίες αναφέρεται;

Θεωρώ πως δεν συμβάλλει ιδιαίτερα στο να αποκτήσουν τα παιδιά τις συγκεκριμένες δεξιότητες αλλά αποσκοπεί περισσότερο στο να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν καλύτερα στην καθημερινότητά τους στο νηπιαγωγείο.

6) Σε τί βαθμό και με ποιο τρόπο συνεργαστήκατε με τους γονείς και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών μεταναστών/προσφύγων κατά την λειτουργία του Εργαστηρίου;

Από όλους τους γονείς μετανάστες μια συντριπτική μειοψηφία γνώριζε την ελληνική γλώσσα ή τουλάχιστον την αγγλική και υπήρξε άμεση επαφή μαζί τους ειδάλλως ήταν πολύ δύσκολη η επικοινωνία μαζί τους οπότε επενέβαινε η υπεύθυνη των οικογενειών αυτών που εργαζόταν στην αντίστοιχη ΜΚΟ. Ελάχιστοι γονείς μετανάστες ήθελαν τα παιδιά τους να συμμετάσχουν σε οποιαδήποτε δραστηριότητα καθημερινά χωρίς να παρεμβαίνουν στη δουλειά της νηπιαγωγού, ενώ σε συγκεκριμένες περιπτώσεις υπήρχε διαπληκτισμός ή παρέμβαση των γονέων έμμεσα με την υπεύθυνη της ΜΚΟ ώστε να σεβαστούμε τα ατομικά του δικαιώματα. Σε γενικές γραμμές δεν ήθελαν πολλές επαφές με τους νηπιαγωγούς και δεν είχαν αποδεχτεί κάποιες προσκλήσεις να παρευρεθούν στο σχολείο (πχ την Τσικνοπέμπτη δεν ήρθαν αγόρια πρόσφυγες λόγω χοιρινού ενώ τα κορίτσια τα άφησαν επειδή δεν τους ενδιέφερε ιδιαίτερα).

7) Ποια εκτιμάτε ότι είναι τα εμπόδια και τα αρνητικά σημεία στην οργάνωση και λειτουργία του Εργαστηρίου Δεξιοτήτων;

Δεν γνωρίζουμε την γλώσσα των προσφύγων, είναι διαφορετικά τα ήθη και τα έθιμά μας και συχνά δεν τα δέχονται, η οργάνωση του εργαστηρίου είναι ανεπαρκής γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τα απαραίτητα εφόδια και επιμόρφωση ώστε να βοηθήσουν πραγματικά την ομάδα των προσφύγων και των γηγενών. Επίσης δεν υπάρχει πολύ εκπαιδευτικό υλικό και εποπτικά μέσα.

8) Σε τί βαθμό και με ποιο τρόπο θεωρείτε ότι βοηθηθήκατε και εσείς από την λειτουργία του Εργαστηρίου Δεξιοτήτων;

Με βοήθησε στο να αντιμετωπίσω μια διαφορετική κουλτούρα από αυτή με την οποία έχω μεγαλώσει και να ανοιχτώ περισσότερο προς αυτήν. Ήταν μια καλή ευκαιρία για τροφή σκέψης και να πλαισιώσω το εργαστήριο καλύτερα την επόμενη φορά.

9) Ποια η συνολική αποτίμησή σας για την λειτουργία του Εργαστηρίου Δεξιοτήτων;

Το εργαστήριο δεν βελτίωσε αισθητά την υπάρχουσα κατάσταση μεταξύ των διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών παρόλα αυτά έγινε ένα μικρό βήμα για κάτι καλύτερο. Τα γηγενή παιδιά αντιλήφθηκαν τον πόνο των μεταναστών αλλά δεν άλλαξε κάτι στην καθημερινότητά τους με το πέρας του εργαστηρίου.

10) Πώς πιστεύετε ότι το Εργαστήρι Δεξιοτήτων θα μπορούσε να βελτιωθεί στο μέλλον;

Αν οι γονείς των παιδιών προσφύγων συμμετείχαν σε αυτό το εργαστήριο και αντιλαμβανόμασταν εμείς οι εκπαιδευτικοί το πώς μπορούμε να τους εντάξουμε στην κοινωνία θα ήταν πιο εύκολο το εκπαιδευτικό έργο μας μετά, πχ θα μπορούσε η ΜΚΟ να μας δείξει πώς γίνεται η εκπαίδευση στη δική τους χώρα ώστε να το προσαρμόσουμε στο δικό μας και να υπάρχει μια συνέχεια πραγμάτων. Επίσης χρειάζεται μεγαλύτερη χρηματοδότηση για οπτικοακουστικό υλικό στα νηπιαγωγεία και σίγουρα περισσότερες ώρες θεωρητικής επιμόρφωσης αλλά κυρίως πρακτικής.

10.Ε. ΣΤ.

Δημογραφικά Στοιχεία

Φύλο: **Γυναίκα**

Ηλικία: **43**

Έτη προϋπηρεσίας: **15**

Έτη προϋπηρεσίας με μαθητές που βιώνουν κοινωνικό ή εκπαιδευτικό αποκλεισμό: **6**

Επίπεδο σπουδών: **πτυχίο ΑΕΙ και μεταπτυχιακό**

Νομός στον οποίο εργάζεστε: **Βοιωτίας**

Σπουδές στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: **Ναι**

Ερωτήσεις

1) Με ποιόν τρόπο θεωρείτε πως μπορεί ένας μαθητής μετανάστης/πρόσφυγας να βοηθηθεί από το Εργαστήριο Δεξιοτήτων «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ- Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη» στην πορεία ένταξής του στην κοινωνία και το σχολείο;

Μέσα από την ομαδοσυνεργατική και διερευνητική μάθηση που υπάρχει στο Εργαστήριο δεξιοτήτων ο πρόσφυγας/μετανάστης μαθητής ενισχύεται να πάρει πρωτοβουλίες, να συνεργαστεί με τους συμμαθητές του και να νιώσει μέρος της ομάδας όπως ακριβώς συμβαίνει στην κοινωνία των ενηλίκων κι έτσι αυξάνεται η αυτοπεποίθησή του και η σχολική του επίδοση.

2) Με ποιόν τρόπο θεωρείτε πως μπορεί ένας γηγενής μαθητής να βοηθήσει έναν συμμαθητή του μετανάστη/πρόσφυγα μέσα από το Εργαστήριο Δεξιοτήτων «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ- Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη»;

Με το να τον βοηθήσει στο να εκφράσει τις σκέψεις του με κάποιον τρόπο και να τον κάνει να νιώσει μέλος της ομάδας, να συνεργαστεί μαζί του ομαλά και να ενδιαφερθεί για τα βιώματα που έχει περάσει και να δημιουργηθεί ενσυναίσθηση και αποδοχή του διαφορετικού.

3) Θεωρείτε πως είστε επαρκώς επιμορφωμένος/η για τη διαχείριση μιας τάξης με μαθητές μετανάστες/πρόσφυγες και για την διεξαγωγή του Εργαστηρίου;

Παρά το γεγονός ότι έχω παρακολουθήσει ετήσιο πρόγραμμα επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, καθώς επίσης και συνέδρια και πολύωρα σεμινάρια, σε καμία περίπτωση δεν με θεωρώ επαρκώς επιμορφωμένη διότι τα δεδομένα συνεχώς αλλάζουν στην ελληνική

εκπαίδευση, μετανάστες και πρόσφυγες συνεχώς έρχονται και κάθε περίπτωση είναι διαφορετική, κάθε τάξη κάθε χρόνο είναι μοναδική.

4) Σε τι βαθμό και με ποιο τρόπο θεωρείτε πως το Εργαστήριο Δεξιοτήτων προωθεί την ενταξιακή εκπαίδευση;

Την προωθεί σε έναν μέτριο βαθμό γιατί ασχολείται με την υπεράσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης αλλά πρέπει όλο το σχολικό και εξωσχολικό πλαίσιο να υποστηρίζει την προσπάθεια αυτή γιατί είναι μια διαδικασία που αφορά όλη τη ζωή του παιδιού συνολικά

5) Σε τι βαθμό και με ποιο τρόπο θεωρείτε πως το Εργαστήριο Δεξιοτήτων συμβάλλει στην απόκτηση των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα στις οποίες αναφέρεται;

Πάλι θα απαντήσω ως έναν μέτριο βαθμό και η αιτιολογία είναι ακριβώς η ίδια με την παραπάνω.

6) Σε τί βαθμό και με ποιο τρόπο συνεργαστήκατε με τους γονείς και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών μεταναστών/προσφύγων κατά την λειτουργία του Εργαστηρίου;

Υπήρξαν και κάποιες φορές που δεν υπήρξε ανταπόκριση εκ μέρους τους αλλά αυτό εξαρτιόταν και από τον ίδιο τον γονέα σαν άνθρωπο ή την συγκεκριμένη δραστηριότητα που μπορεί να μην έβρισκαν ενδιαφέρουσα ή να μην είχαν χρόνο. Σε γενικές γραμμές η συνεργασία μας ήταν καλή, όταν ανταποκρίνονταν έδειχναν ότι χαίρονται που τους υπολογίζαμε ως ισάξιους και ήταν ευγνώμονες και μας βοηθούσαν στην συνεννόηση άλλοι συντοπίτες τους που γνώριζαν αγγλικά ή ελληνικά, θα προτιμούσα όμως να υπάρχει κάποιος μεταφραστής ανά πάσα στιγμή για να υπάρχει περισσότερη άνεση και εκ μέρους τους.

7) Ποια εκτιμάτε ότι είναι τα εμπόδια και τα αρνητικά σημεία στην οργάνωση και λειτουργία του Εργαστηρίου Δεξιοτήτων;

Σίγουρα ένα μεγάλο εμπόδιο αποτελεί το γεγονός ότι δεν γνωρίζουμε ούτε εμείς οι νηπιαγωγοί τη γλώσσα των μεταναστών/προσφύγων ούτε αυτοί την ελληνική κι έπειτα θεωρώ εξίσου σημαντικό εμπόδιο την ελλιπή επιμόρφωση επάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κυρίως σε πρακτικό επίπεδο, δηλαδή καθημερινή

διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης και σε θέματα που αφορούν πιο συγκεκριμένα το Εργαστήριο Δεξιοτήτων. Επίσης δεν πρέπει να ξεχνάμε τις υποβαθμισμένες σχολικές υποδομές και την έλλειψη σε παιδαγωγικό υλικό που έχει αντίκτυπο όχι φυσικά μόνο στη σωστή διεξαγωγή του εργαστηρίου αλλά και όλων των σχολικών δραστηριοτήτων κατά τη διάρκεια όλης της σχολικής χρονιάς.

8) Σε τί βαθμό και με ποιο τρόπο θεωρείτε ότι βοηθηθήκατε και εσείς από την λειτουργία του Εργαστηρίου Δεξιοτήτων;

Όλη η διαδικασία οργάνωσης και λειτουργίας του Εργαστηρίου, από την επιλογή του θέματος μέχρι πώς θα το πραγματευτώ και τί πιθανά εμπόδια θα αντιμετωπίσω με έκαναν να ψάξω περισσότερα στοιχεία, τόσο για το ίδιο το θέμα όσο και τη διδακτική μεθοδολογία που θα ακολουθήσω. Εκ του αποτελέσματος κρίνω ότι με βοήθησε ιδιαίτερα στο να αποστασιοποιηθώ κι εγώ από κάποιες εδραιωμένες μου αντιλήψεις σχετικά με τον πολιτισμό των μεταναστών/προσφύγων, να τις αναθεωρήσω και να διευρύνω τους ορίζοντες της σκέψης μου.

9) Ποια η συνολική αποτίμησή σας για την λειτουργία του Εργαστηρίου Δεξιοτήτων;

Ήταν μια ευχάριστη νότα που έδωσε κάτι διαφορετικό στην εκπαιδευτική διαδικασία λόγω των έντονα βιωματικών δραστηριοτήτων και της συνεργασίας σε ομάδες. Έδωσε την ευκαιρία σε όλα τα παιδιά να έρθουν λίγο πιο κοντά και να γνωριστούν ακόμα περισσότερο και στους γονείς να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες μαζί με τα παιδιά τους, γεγονός που τους έδωσε περισσότερη χαρά κι αυτοπεποίθηση. Σίγουρα δεν αποτελεί πανάκεια στην εκπαίδευση αλλά ακόμα ένα λιθαράκι προς την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και την ενδυνάμωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

10) Πώς πιστεύετε ότι το Εργαστήριο Δεξιοτήτων θα μπορούσε να βελτιωθεί στο μέλλον;

Θεωρώ απαραίτητη την εισαγωγή επιμορφωτικών σεμιναρίων όχι τόσο θεωρητικών όσο πρακτικών: να βλέπουμε στην πράξη την επίλυση σε υποθετικά προβλήματα/παραδείγματα ένταξης μεταναστών και προσφύγων, να υπάρχει ένας «μπούσουλας» αντιμετώπισης κάποιων προβλημάτων αλλά και πιο επιτυχημένης κατάκτησης των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα. Έπειτα το συγκεκριμένο Εργαστήριο Δεξιοτήτων δεν θεωρώ πως πρέπει να περιορίζεται χρονικά γιατί αφορά την κατάκτηση δεξιοτήτων, πράγμα που δεν γίνεται από τη μια στιγμή στην άλλη ειδικά από τη στιγμή

που μιλάμε για δεξιότητες ζωής και όχι μια απλή γνώση. Κι επίσης σίγουρα θα βοηθούσε να υπάρχει η οικονομική δυνατότητα για περισσότερο παιδαγωγικό υλικό, παιδαγωγικές εκδρομές, επισκέπτες εξειδικευμένους σε μια τέχνη/επιστήμη (πχ ηθοποιούς, γυμναστές, ζωγράφους κτλ) και περισσότερη συνεργασία με τους μετανάστες/πρόσφυγες γονείς που θα έδιναν τη δική τους οπτική και θα κατέθεταν δικές τους εμπειρίες ζωής.