



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ
ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΦΡΟΝΤΙΔΑΣ
ΣΤΗΝ ΠΡΩΙΜΗ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Ευαλωτότητα και Εκπαίδευση στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία
- Παιδαγωγική αντιμετώπιση παιδιών που προέρχονται από
ευάλωτες ομάδες πληθυσμού

ΜΑΡΙΑ ΓΕΩΡΓΙΟΥ

ΑΜ 18673063

ΕΠΟΠΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΕΛΕΝΗ ΜΟΥΣΣΕΝΑ

ΑΙΓΑΛΕΩ, 2022

UNIVERSITY OF WEST ATTICA
FACULTY OF ADMINISTRATIVE ECONOMICS
AND SOCIAL SCIENCES
DEPARTEMENT OF EARLY CHILDHOOD
EDUCATION AND CARE

BACHELOR THESIS

**Vulnerability and Education in Early Childhood –
Pedagogical treatment of children from vulnerable groups**

MARIA GEORGIU

AM 18673063

SUPERVISOR: ELENI MOUSENA

AIGALEO, 2022

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ
ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΦΡΟΝΤΙΔΑΣ
ΣΤΗΝ ΠΡΩΙΜΗ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Ευαλωτότητα και Εκπαίδευση στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία –
Παιδαγωγική αντιμετώπιση παιδιών που προέρχονται από ευάλωτες
ομάδες πληθυσμού**

MARIA ΓΕΩΡΓΙΟΥ, AM 18673063

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

Δήλωση συγγραφέα πτυχιακής εργασίας

Η κάτωθι υπογεγραμμένη **Γεωργίου Μαρία του Ιορδάνη** με αριθμό μητρώου **18673063** φοιτήτρια του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής της **Σχολής Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής** του Τμήματος **Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία** δηλώνω υπεύθυνα ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της πτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Η δηλούσα,

Γεωργίου Μαρία



Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου, κ. Μουσένα Ελένη, για την τεράστια καθοδήγηση, στήριξη και ενθάρρυνση που μου προσέφερε κατά τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας έρευνας.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλες τις παιδαγωγούς που συμμετείχαν στην έρευνα μου και εξέφρασαν τις σημαντικές απόψεις και τα μοναδικά βιώματα τους κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου και τον σύντροφο μου, Μάνο, που με στήριζαν καθ' όλη την περίοδο διεκπεραίωσης της μελέτης μου.

Περίληψη

Εισαγωγή: Οι στάσεις, η ετοιμότητα και η επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα παιδαγωγικής διαχείρισης των μειονεκτούντων παιδιών μπορούν να επηρεάσουν καταλυτικά την εκπαιδευτική προσαρμογή των παιδιών.

Σκοπός: Η παρούσα εργασία διερευνά την παιδαγωγική αντιμετώπιση των παιδιών από ευάλωτες ομάδες πληθυσμού, και ειδικότερα από οικογένειες ανέργων, ατόμων με αναπηρία, αναλφάβητων, ατόμων από θρησκευτικές ή πολιτισμικές μειονότητες, από μονογονεϊκές οικογένειες, πρόσφυγες και μετανάστες.

Μέθοδος: Η μεθοδολογία που χρησιμοποιείται για αυτόν το σκοπό είναι η ποιοτική. Εφαρμόζεται η τεχνική της ημι-δομημένης συνέντευξης σε εν ενεργεία παιδαγωγούς προσχολικής αγωγής που υπηρετούν στη δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση, με σκοπό τη συλλογή των προς ανάλυση δεδομένων. Τα ερωτήματα που διερευνώνται ιδιαίτερα είναι το ποιες είναι οι δυσκολίες και τα προβλήματα που συναντούν οι παιδαγωγοί στο έργο τους σχετικά με τα παιδιά από ευάλωτα οικογενειακά περιβάλλοντα, πώς αντιμετωπίζουν παιδαγωγικά αυτές τις δυσκολίες και το αν οι παιδαγωγοί αισθάνονται επαρκείς για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις διαχείρισης ευάλωτων παιδιών.

Αποτελέσματα: Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων αναδεικνύει ξεκάθαρα ότι η πλειοψηφία των παιδαγωγών του δείγματος διακρίνει την αδυναμία επικοινωνίας των παιδαγωγών με τους αλλοδαπούς μαθητές και γονείς, τη δυσκολία παροχής του απαραίτητου εκπαιδευτικού υλικού στους μαθητές και την απουσία των γονέων από τις εκπαιδευτικές δράσεις ως τις κύριες δυσκολίες που συναντούν στο εκπαιδευτικό τους έργο με ευάλωτα παιδιά. Επιπλέον, εντάσσει στις κύριες πρακτικές διαχείρισης των προαναφερθέντων δυσκολιών την συνεχή επικοινωνία με τους μαθητές και τους γονείς, την ενθάρρυνση των μαθητών και της οικογένειας για περισσότερη εμπλοκή στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και την ενασχόληση των παιδιών με καλλιτεχνικές δραστηριότητες. Επιπροσθέτως, διασαφηνίζει την χαμηλή αίσθηση επαγγελματικής επάρκειας των παιδαγωγών του δείγματος ως προς τις απαιτήσεις της παιδαγωγικής διαχείρισης των μειονεκτούντων παιδιών. Συγχρόνως, τονίζει ρητώς την ανάγκη για καλύτερη προπτυχιακή εκπαίδευση και για διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας συνδέονται με την υπάρχουσα βιβλιογραφία και έρευνα.

Συμπεράσματα: Ως γενικό συμπέρασμα της εργασίας συνάγεται ότι οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας επιδεικνύουν ευαισθησία για τα παιδιά από ευάλωτες κατηγορίες πληθυσμού και εφαρμόζουν διαφοροποιημένες παιδαγωγικές πρακτικές. Τα συμπεράσματα της εργασίας θεωρούμε ότι συμβάλουν στην ενίσχυση της γνώσης των επαγγελματιών της εκπαίδευσης για το εν λόγω θέμα και στον εμπλουτισμό της σύγχρονης βιβλιογραφίας και έρευνας αναφορικά με τέτοια ζητήματα.

Λέξεις κλειδιά: *Ευαλωτότητα, Παιδαγωγική Διαχείριση, Επαγγελματική Επάρκεια, Πρώιμη Παιδική Ηλικία.*

Abstract

Introduction: Teachers' attitudes, readiness and scientific training in pedagogical management of disadvantaged children can have a catalytic effect on the children's educational adjustment.

Purpose: This paper explores the pedagogical management of children from disadvantaged population groups, in particular from families of unemployed, disabled, illiterate, people from religious or cultural minorities, single-parent families, refugees and immigrants.

Method: The methodology used for this purpose is qualitative. To collect the data to be analysed, the technique of semi-structured interviews with practicing early childhood educators serving in public and private education is applied. The questions that are particularly explored are what are the difficulties and problems that preschool educators face when working with children from vulnerable families, how they cope pedagogically with these difficulties and whether the educators feel adequate to meet the demands of managing vulnerable children.

Results: The presentation of the results clearly highlights that the majority of the sample educators distinguish the inability of educators to communicate with foreign students and parents, the difficulty of providing the necessary educational material to students and the absence of parents from educational activities as the main difficulties they encounter in their educational work with vulnerable children. Moreover, it includes among the main practices for managing the above-mentioned difficulties the continuous communication with pupils and parents, the encouragement of pupils and families to be more involved in the educational context and the engagement of children in artistic activities. In addition, it clarifies the low sense of professional competence of the sampled educators with regard to the requirements of pedagogical management of disadvantaged children. At the same time, it explicitly emphasises the need for better undergraduate training and continuous teacher training. The results of this study are linked to existing literature and research.

Conclusions: The general conclusion of the study is that preschool teachers are sensitive to children from vulnerable groups and apply differentiated pedagogical practices. We believe that the conclusions of the paper contribute to enhancing the knowledge of education professionals on this topic and enriching the current literature and research regarding such issues.

Keywords: *Vulnerability, Pedagogical management, Professional competence, Early childhood.*

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Δήλωση συγγραφέα πτυχιακής εργασίας.....	V
Ευχαριστίες.....	VII
Περίληψη.....	IX
Abstract.....	XI
Συνομογραφίες.....	XVI
Α Μέρος: Θεωρητικό Πλαίσιο	
Εισαγωγή.....	1
1.Βιβλιογραφική Ανασκόπηση	
1.1.Ευαλωτότητα.....	4
1.1.1.Ορισμός ευαλωτότητας και χαρακτηριστικά ευάλωτων ομάδων.....	4
1.1.2.Σχέση εκπαίδευσης και κοινωνικής ανισότητας.....	5
1.1.3.Παράγοντες που επηρεάζουν την σχολική πορεία και ένταξη.....	8
1.1.3.1. Αίτια γονεϊκής απόστασης από τις εκπαιδευτικές δράσεις.....	10
1.2.Δικαιώματα του παιδιού.....	15
1.2.1. Θεμελιώδεις αρχές παιδικών δικαιωμάτων.....	15
1.2.2. Αντισταθμιστική λειτουργία της εκπαίδευσης.....	16
1.3. Διαπολιτισμικότητα και Συμπερίληψη.....	19
1.3.1. Αίτια ανάγκης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	19
1.3.2.Ορισμός και αρχές διαπολιτισμικής αγωγής.....	21
1.3.3.Συμπεριληπτική εκπαίδευση.....	22
1.3.1. Συμπεριληπτικές πρακτικές παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας.....	23
1.3.4. Αίσθημα επαγγελματικής ανεπάρκειας παιδαγωγών προσχολικής αγωγής...24	
1.4. Αγωγή και φροντίδα στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία.....	26
1.4.1. Η έννοια της αγωγής και φροντίδας στην πρώιμη παιδική ηλικία.....	26
1.4.2. Η σημαντικότητα της αγωγής και φροντίδας στην πρώιμη παιδική ηλικία..27	
1.4.3. Οφέλη αγωγής και φροντίδας στην πρώιμη παιδική ηλικία.....	29
Β Μέρος: Έρευνα	
2.5.Μεθοδολογία έρευνας.....	32

2.5.1.Ερευνητική Μέθοδος.....	32
2.5.2.Ερευνητικά Ερωτήματα.....	32
2.5.3.Δείγμα.....	33
2.5.4.Ερευνητικό Υλικό-Εργαλεία.....	33
2.5.5.Υλοποίηση της έρευνας – Δεοντολογία	34
2.5.6. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων.....	35
2.6. Παρουσίαση και συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας.....	36
2.6.1.Δημογραφικά στοιχεία και χαρακτηριστικά.....	37
2.6.2.Παρουσίαση και συζήτηση των ευρημάτων της ποιοτικής έρευνας.....	38
2.7.Συμπεράσματα.....	55
2.7.1. Συμπεράσματα.....	55
2.7.2.Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	57
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	59
Ελληνόγλωσσες.....	59
Ξενόγλωσσες.....	62
Παράρτημα.....	69

Συντομογραφίες

<u>Αγγλική Ορολογία</u>	<u>Ελληνική Ορολογία</u>
E.E.	Ευρωπαϊκή Επιτροπή
ECE Early Childhood Education	Εκπαίδευση στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία
ECC Early Childhood Care	Φροντίδα στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία
ECD Early Childhood Development	Ανάπτυξη στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία
ECCD Early Childhood Care and Development	Φροντίδα και Ανάπτυξη στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία
ECEC Early Childhood Education and Care	Αγωγή και Φροντίδα στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία
EU European Commission	Ευρωπαϊκή Επιτροπή
UNESCO United Nations Educational Scientific and Cultural Organization	Εκπαιδευτική Επιστημονική και Πολιτιστική Οργάνωση των Ηνωμένων Εθνών
UNICEF United Nations International Children's Emergency Fund	Διεθνές Ταμείο Επείγουσας Βοήθειας των Ηνωμένων Εθνών για τα Παιδιά
NAEYC National Association for the Education of Young Children	Εθνική Ένωση για την Εκπαίδευση των Μικρών Παιδιών
O.H.E.	Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών
O.K.E	Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή της Ελλάδος
OECD Organisation for Economic Co-operation and Development	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης

A Μέρος: Θεωρητικό Πλαίσιο

Εισαγωγή

Σύμφωνα με την Διεθνή Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού, αλλά και την κοινή παραδοχή, κάθε παιδί, ανεξαρτήτως φύλου, φυλής, θρησκείας, κοινωνικοοικονομικού και πολιτισμικού υποβάθρου και φυσικών, νοητικών και ψυχικών αναπηριών, έχει δικαίωμα στην επιβίωση, την ανάπτυξη, την προστασία, την εκπαίδευση, την συμμετοχή, την ίση αντιμετώπιση και την ομαλή εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη (Ν.2101/92).

Παρά την ύπαρξη παιδαγωγικών φιλοσοφιών που προωθούν τον σεβασμό της μοναδικότητας κάθε παιδιού και υποστηρίζουν την ομαλή προσαρμογή του στο σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο, υπάρχουν παιδιά οδεύουν συνεχώς στην κοινωνική απομόνωση. Τα παιδιά αυτά ανήκουν, ως επί το πλείστον, στις ευάλωτες ομάδες της κοινωνίας και όχι μόνο στερούνται το θεμελιώδες δικαίωμα στην ισότητα ευκαιριών, αλλά βιώνουν συχνά ρατσιστικές διαθέσεις και συμπεριφορές, εξαιτίας των ιδιαιτεροτήτων τους, που εκλαμβάνονται ως μειονεκτήματα από τους υπολοίπους.

Στις μέρες μας διαδίδονται ολοένα και περισσότερο παιδαγωγικές φιλοσοφίες, όπως αυτή της διαπολιτισμικότητας και της συμπερίληψης, με σκοπό, αφενός, την επιστημονική κατάρτιση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών επί των θεμάτων αυτών και αφετέρου, την δημιουργία σχολικών πλαισίων που “αγκαλιάζουν” τις ιδιαιτερότητες κάθε παιδιού και στοχεύουν στην πλήρη ανάπτυξη των δυνατοτήτων και ικανοτήτων του. Απώτερος στόχος των φιλοσοφιών αυτών είναι η δημιουργία μίας ιδανικής εκπαίδευσης που ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες και χαρακτηριστικά κάθε μαθητή και μίας κοινωνίας που αποδέχεται την διαφορετικότητα και υποστηρίζει την ύπαρξη ισότητας, σεβασμού, ανεκτικότητας και δικαιοσύνης. Για να μεταδοθούν, όμως, τέτοιες αρχές και αξίες, δεν αρκεί η ύπαρξη των παιδαγωγικών αυτών, αλλά πρέπει ο ίδιος ο άγων της μάθησης να τις ενστερνίζεται. Οι στάσεις, η ετοιμότητα και η επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών στις συμπεριληπτικές πρακτικές και σε ζητήματα παιδαγωγικής διαχείρισης των μειονεκτούντων παιδιών μπορούν να επηρεάσουν καταλυτικά την εκπαιδευτική προσαρμογή των τελευταίων.

Η παρούσα εργασία έχει σκοπό να διερευνήσει την παιδαγωγική αντιμετώπιση

των παιδιών που προέρχονται από ευάλωτες ομάδες πληθυσμού, και ειδικότερα από οικογένειες ανέργων, ατόμων με αναπηρία, αναλφάβητων, ατόμων από θρησκευτικές ή πολιτισμικές μειονότητες, από μονογονεϊκές οικογένειες, πρόσφυγες και μετανάστες. Πιο συγκεκριμένα, θα διερευνηθούν τα εξής ερωτήματα:

- Ποιες δυσκολίες ή προβλήματα διακρίνουν οι παιδαγωγοί στο έργο τους σχετικά με τα παιδιά από ευάλωτα οικογενειακά περιβάλλοντα;
- Με ποιους τρόπους αντιμετωπίζουν παιδαγωγικά τα προβλήματα και τις δυσκολίες που συναντούν;
- Αισθάνονται επαγγελματικά επαρκείς ως προς τις απαιτήσεις της παιδαγωγικής διαχείρισης των παιδιών από ευάλωτα οικογενειακά περιβάλλοντα;

Οι παιδαγωγοί προσχολικής αγωγής που θα ερωτηθούν για την παρούσα έρευνα είναι εν ενεργεία βρεφονηπιοκόμοι, που εργάζονται με παιδιά ηλικιών 0-4 ετών και νηπιαγωγοί, που εργάζονται με μαθητές ηλικιών 4-6 ετών, και απασχολούνται και στο δημόσιο και στο ιδιωτικό τομέα. Η ελλιπής βιβλιογραφία για την παιδαγωγική αντιμετώπιση παιδιών προσχολικής ηλικίας και η συνεχής εστίαση σε παιδιά πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αποτέλεσε αφορμή για την διερεύνηση παιδιών 0-6 ετών.

Τα τέσσερα πρώτα κεφάλαια καλύπτουν την βιβλιογραφική ανασκόπηση της εργασίας. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στην έννοια της ευαλωτότητας. Περιλαμβάνονται, μάλιστα, η σχέση της εκπαίδευσης και της κοινωνικής ανισότητας, οι παράγοντες που επηρεάζουν την σχολική πορεία και ένταξη και τα αίτια γονεϊκής απόστασης από τις εκπαιδευτικές δράσεις. Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στις θεμελιώδεις αρχές των δικαιωμάτων του παιδιού και στην αντισταθμιστική λειτουργία της εκπαίδευσης. Στη συνέχεια, στο τρίτο κεφάλαιο, με τίτλο <<Διαπολιτισμικότητα και Συμπερίληψη>> γίνεται αναφορά στα αίτια ανάγκης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και στον ορισμό και τις αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής. Γίνεται, μάλιστα, αναφορά στην έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, στις συμπεριληπτικές πρακτικές των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας και στο αίσθημα επαγγελματικής ανεπάρκειας των ίδιων. Στο τελευταίο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, μελετάται η έννοια, η σημαντικότητα και τα οφέλη της αγωγής και φροντίδας στην πρώιμη παιδική ηλικία.

Στο πέμπτο κεφάλαιο περιλαμβάνεται η μεθοδολογία της έρευνας, όπου καθορίζονται οι σκοποί με τα ερευνητικά ερωτήματα και αναφέρονται τα ζητήματα της έρευνας. Στο έκτο κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση και η ανάλυση των ευρημάτων της ποιοτικής έρευνας. Η εργασία καταλήγει στο έβδομο κεφάλαιο, στο οποίο παρατίθενται τα συμπεράσματα της έρευνας και οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

1.Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

1.1.Ευαλωτότητα

1.1.1.Ορισμός ευαλωτότητας και χαρακτηριστικά ευάλωτων ομάδων

Η λέξη ευαλωτότητα προέρχεται ετυμολογικά από το λατινικό *vulnus* ή *vulneris* (πληγή) και μπορεί να οριστεί ως το να είσαι εκτεθειμένος στο ενδεχόμενο να δεχτείς επίθεση ή να τραυματιστείς είτε σωματικά είτε συναισθηματικά από κάποιον ή κάτι. Σύμφωνα με τη φιλοσοφική και ευρεία προσέγγιση του Emmanuel Levinas και του Hans Jonas, η ευαλωτότητα δεν είναι παρά μια καθολική κατάσταση που είναι κοινή σε όλα τα έμβια όντα λόγω του απλού γεγονότος ότι είναι θνητά (Ten Have & Patrão Neves, 2021, σ.1.043).

Ευάλωτες ομάδες, ευπαθείς ή ομάδες υψηλού κινδύνου ονομάζονται εκείνες οι ομάδες του πληθυσμού που έχουν περιορισμένη ή καθόλου πρόσβαση σε κοινωνικά και δημόσια αγαθά και δυσκολεύονται ή αδυνατούν σε πολλά επίπεδα και σε διάφορους τομείς να έχουν ποιότητα ζωής (πχ στέγη, εργασία, ικανοποιητικό εισόδημα, εκπαίδευση, ιατρική περίθαλψη, κοινωνική ασφάλιση κ.α.) (Συνήγορος Του Πολίτη, χ.χ.)

Κάποιες ομάδες πληθυσμού που θεωρούνται ευάλωτες είναι οι άνεργοι, άτομα με αναπηρία, οι αναλφάβητοι, άτομα από θρησκευτικές ή πολιτισμικές μειονότητες, οι ρομά, οι μονογονεϊκές οικογένειες, οι πρόσφυγες και οι μετανάστες.

Ο Νόμος [4019/2011 \(ΦΕΚ 216 Α'\)](#) για την Κοινωνική Οικονομία και Κοινωνική Επιχειρηματικότητα ορίζει στο άρθρο 1 παρ. 4 τις ευπαθείς ομάδες πληθυσμού:

α) «Ευπαθείς Ομάδες Πληθυσμού», γενικά, νοούνται οι κοινωνικές ομάδες πληθυσμού, των οποίων η συμμετοχή στην κοινωνική και οικονομική ζωή δυσχεραίνεται, είτε εξαιτίας κοινωνικών και οικονομικών προβλημάτων ή σωματικών ή ψυχικών διαταραχών, είτε εξαιτίας απρόβλεπτων γεγονότων, τα οποία επηρεάζουν την εύρυθμη λειτουργία της τοπικής ή ευρύτερα περιφερειακής οικονομίας. (Συνήγορος Του Πολίτη, χ.χ.)

Αναφορικά με την ευαλωτότητα, παρατηρείται μία παρερμηνευση της έννοιας της, η οποία παρωθεί στον στιγματισμό και στη δημιουργία στερεοτύπων για όσους θεωρούνται ευάλωτοι. Στην καθημερινή χρήση, η ευαλωτότητα θεωρείται κατά κύριο

λόγο ως κάτι που μας κάνει αδύναμους και ως κάτι που δεν μπορεί να αποφευχθεί. Το βασικό πρόβλημα με τον χαρακτηρισμό μόνο συγκεκριμένων κατηγοριών ανθρώπων ως ευάλωτων σε πλαίσιο νομικό και πολιτικής είναι ότι ενισχύει και αποδέχεται την άποψη ότι όλα τα ανθρώπινα όντα είναι αυτόνομα και δυναμικά, με εξαίρεση τα ευάλωτα άτομα, τα οποία θεωρούνται τότε ως αποκλίνοντα, ως εξαίρεση από τον κανόνα (Timmer, Baumgärtel, Kotzé & Slingenberg, 2021). Η ευαλωτότητα εξισώνεται με την ανάγκη για μεγαλύτερη προστασία και όχι τόσο με την ενδυνάμωση ή συμμετοχή.

1.1.2. Σχέση εκπαίδευσης και κοινωνικής ανισότητας

Αν αναλογιστεί κανείς την περιθωριοποίηση που βιώνουν καθημερινά τα ευάλωτα παιδιά, εύλογα δεν θα μπορούσε να αναρωτηθεί ποια είναι η αιτία που η εκπαίδευση και οι αρχές της δεν αναιρούν τη ρατσιστική, παρωχημένη και προκατειλημμένη στάση προς αυτά τα παιδιά; Αιτία αυτού του προβλήματος θα μπορούσε να θεωρηθεί το γεγονός ότι οι συμπεριφορές που επιδεικνύουν τα παιδιά με ψυχικές ή νευροαναπτυξιακές διαταραχές, δε συμβαδίζουν με αυτές που είναι ‘επιτρεπτές’ από το σχολικό περίγυρο και δε βρίσκονται μέσα στους αποδεκτούς και ‘φυσιολογικούς’ κανόνες-τρόπους συμπεριφοράς του σχολικού περιβάλλοντος. Παρόλο, που, σε θεωρητικό πλαίσιο, το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει, πέρα από το να μεταδίδει γνώσεις και αξίες, να ανταποκρίνεται στις ανάγκες, το ρυθμό μάθησης και την ιδιαίτερη ιδιοσυγκρασία κάθε μαθητή, δεν αποδέχεται τις ‘αποκλίνουσες’ συμπεριφορές. Θα μπορούσε να θεωρηθεί οξύμωρο το γεγονός ότι, σε πρακτικό πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός φορέας, όχι μόνο δεν παρέχει τις κατάλληλες συνθήκες και δομές για τους μαθητές με κάθε είδους δυσκολία, αλλά έμμεσα, τους αποκλείει και τους ωθεί σ’ ένα ειδικά διαμορφωμένο για αυτούς πλαίσιο, σε ειδικά σχολεία παραδείγματος χάριν, διαφοροποιώντας τους από το σύνολο, αντί να τους εντάσσει σε αυτό, γεγονός που επιτελείται από την κιάλας πρώιμη παιδική τους ηλικία. Ένα τέτοιο σχολικό περιβάλλον, λοιπόν, όχι μόνο δεν εξομαλύνει τις ανισότητες ανάμεσα στο μαθητικό σύνολο, αλλά μπορεί να αποτελέσει, ενδεχομένως, μέρος επιδείνωσης των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ψυχολογική δυσκολία ή νευροαναπτυξιακή διαφορά. Εύλογα, λοιπόν, θα μπορούσε να ειπωθεί η ύπαρξη μίας ευρύτερης σχέσης ανάμεσα

στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό και την κάθε μορφής ανισότητα (McCluskey, Riddell, Weedon & Fordyce, 2015).

Μάλιστα, από κοινωνιολογική σκοπιά, έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρίες που υποστηρίζουν την ύπαρξη αυτής της σχέσης μεταξύ της εκπαίδευσης και της κοινωνικής ανισότητας. Αρχικά, σύμφωνα με τη θεωρία του κοινωνιολόγου Bernstein, η γλώσσα που διδάσκεται στο σχολείο αντιπροσωπεύει τη μορφή κάθε εθνικής γλώσσας. Η σχολική αξιολόγηση κρίνεται ανάλογα με την ευχέρεια κάθε μαθητή σε αυτή τη γλώσσα, όπου κάποιοι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με αυτήν και άλλοι όχι. Αυτό το γεγονός σχετίζεται με την οικογενειακή και ταξική προέλευση κάθε μαθητή, καθώς οι μαθητές προερχόμενοι από οικογένειες μεσαίων και ανώτερων τάξεων, χρησιμοποιούν ήδη στο οικογενειακό τους περιβάλλον την επίσημη, εθνική γλώσσα, δηλαδή την γλώσσα του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, έχουν μάθει ήδη να χρησιμοποιούν ολοκληρωμένες φράσεις και να εκφράζουν τα συναισθήματα και τις επιθυμίες τους σε λόγο, γεγονός που επηρεάζεται από το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους. Ενώ, οι μαθητές που προέρχονται από την κατώτερη τάξη, είναι εξοικειωμένοι με την απλή, κοινή γλώσσα και έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με την επίσημη γλώσσα, την ίδια στιγμή που εισέρχονται στο χώρο του σχολείου. Οι μαθητές αυτοί είναι εξοικειωμένοι να συνομιλούν με πιο σύντομες και μη ολοκληρωμένες φράσεις με τους γονείς και τους συνομηλίκους τους. Άρα, εύκολα, μπορεί κάποιος να συμπεράνει πως τα παιδιά των εύπορων οικογενειών είναι ήδη εξοικειωμένα με τη σχολική γλώσσα, αντίθετα με τα παιδιά των κατώτερων στρωμάτων, που θεωρούν αυτή τη γλώσσα σαν ξένη. Έτσι, ο βαθμός εξοικείωσης με τη γλώσσα του σχολείου ταυτίζεται με τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία κάθε μαθητή. Αξίζει, μάλιστα, να σημειωθεί ότι, οι μαθητές που κατέχουν ήδη την επίσημη γλώσσα, γνωρίζουν, κιόλας, την κοινωνική χρήση της, σε αντίθεση με τους μαθητές που τους είναι άγνωστη. Για παράδειγμα, παρατηρούνται συχνά φαινόμενα, όπως η χρήση του πληθυντικού ευγενείας από τους μαθητές ανώτερων στρωμάτων προς το δάσκαλο και η χρήση της απλής, κοινής γλώσσας από τους μαθητές κατώτερων στρωμάτων προς τον ίδιο. Με αποτέλεσμα, οι πρώτοι να δέχονται μία πιο ευνοημένη και καλοπροαίρετη συμπεριφορά από τον δάσκαλο, σε αντίθεση με τους δεύτερους. Άρα, παρατηρείται ότι η κοινωνική τάξη των μαθητών επηρεάζει τόσο την σχολική τους πορεία, όσο και τη στάση και τις προσδοκίες των δασκάλων για αυτά.

Στην ίδια λογική κινείται και η θεωρία του φιλοσόφου και κοινωνικού επιστήμονα Bourdieu, υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση διατηρεί και νομιμοποιεί την κοινωνική ανισότητα. Πιο συγκεκριμένα, πρεσβεύει ότι η σχολική επιτυχία καθορίζεται από την κουλτούρα της κάθε οικογένειας, καθώς οι οικογένειες των κυρίαρχων τάξεων μεταβιβάζουν στα παιδιά τους ένα σημαντικό πολιτιστικό κεφάλαιο, παρόμοιο με αυτό που μεταδίδει η εκπαίδευση. Ως πολιτιστικό κεφάλαιο, θα μπορούσε να θεωρηθεί η ύπαρξη γλωσσικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως οι καλοί τρόποι, ο πληθυντικός ευγενείας, η τεχνογνωσία και οι μεγάλες προσδοκίες του ατόμου για υψηλές πιθανότητες επιτυχίας. Η κουλτούρα των ανώτερων τάξεων είναι παρόμοια με αυτήν του σχολείου, οπότε τα προνομιούχα παιδιά είναι πιο εξοικειωμένα με αυτήν και έχουν άριστες επιδόσεις, καθώς έχουν τις ίδιες αξίες, νόρμες και τρόπους σκέψης με αυτούς που στοχεύει να μεταδώσει το σχολείο. Στον αντίποδα, βρίσκονται τα παιδιά των κατώτερων τάξεων, που δεν κατέχουν την κουλτούρα των 'ισχυρών' και έμμεσα, αντιμετωπίζονται διαφορετικά και περιορίζονται από την μαθητική κοινότητα. Δεν θα μπορούσε, λοιπόν, να θεωρηθεί απίθανο το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός φορέας ενισχύει την ανισότητα. Εφόσον κυριαρχεί η κουλτούρα των ανώτερων τάξεων και εξαιτίας αυτού, οι τελευταίες καθορίζουν τί πρέπει να περιλαμβάνει η εκπαίδευση και ποιους να ευνοεί ή να αποκλείει (Γουβιάς, χ.χ.).

1.1.3. Παράγοντες που επηρεάζουν την σχολική πορεία και ένταξη

Η κοινωνική προέλευση και η οικονομική κατάσταση δεν αποτελούν τους μοναδικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση, ανταπόκριση, ενσωμάτωση ή και περιθωριοποίηση κάθε μαθητή. Ορισμένα δημογραφικά στοιχεία αποτελούν εξίσου σημαντικούς παράγοντες, όπως αυτό του φύλου. Είναι αδιαμφισβήτητο ότι, το γυναικείο φύλο θεωρούταν ή και θεωρείται ακόμη από κάποιους ως υποδεέστερο από αυτό του ανδρός. Σε προηγούμενους αιώνες, ο μοναδικός σκοπός της γυναίκας ήταν να είναι μία καλή σύζυγος, νοικοκυρά και μητέρα, χωρίς να έχει ίσα δικαιώματα με αυτά του άλλου φύλου, όπως αυτό της μόρφωσης, της εργασίας, της κατοχής δημόσιων αξιωμάτων, της συμμετοχής στο πολιτικό γίνεσθαι, της σωματικής ακεραιότητας και αυτονομίας και πολλών άλλων. Χάρης τα γυναικεία, φεμινιστικά

κινήματα και τις διακηρύξεις υπέρ των γυναικείων δικαιωμάτων και της εξάλειψης όλων των διακρίσεων κατά του γυναικείου φύλου, ο ρόλος της γυναίκας επαναπροσδιορίστηκε σε πολλές σύγχρονες κοινωνίες. Παρόλα αυτά, σε ορισμένες ανατολικές και τριτοκοσμικές κοινωνίες, η γυναίκα θεωρείται ακόμη ως κατώτερη του ανδρός και στερείται βασικά ανθρώπινα δικαιώματα, όπως αυτό της εκπαίδευσης. Κάποιες από αυτές τις κοινωνίες είναι στην Ασία, την Ανατολική Ευρώπη, την Αφρική, την Λατινική Αμερική και την Καραϊβική, σε περιοχές που ζουν εθνικές και θρησκευτικές μειονότητες και δεν έχουν ούτε οικονομική ανάπτυξη, ούτε το απαραίτητο επίπεδο διαβίωσης (Ballantine & Spade, 2014). Σε ορισμένες από αυτές τις γεωγραφικές περιοχές κυριαρχεί η παραδοχή ότι η δουλειά των γυναικών είναι ‘στο σπίτι’, ενώ των αντρών ‘έξω από το σπίτι’. Τα κορίτσια μαθαίνουν από πολύ μικρή ηλικία να φροντίζουν και να συντηρούν το νοικοκυριό τους, καθώς και να αφοσιώνονται σε αυτό, μ’ αποτέλεσμα, να θεωρούν το σχολείο ως δευτερεύον και να μην είναι στις πρωταρχικές τους προτεραιότητες (Trask, 2014). Με αποτέλεσμα να χάνουν το δικαίωμα τους στη μόρφωση και ταυτόχρονα, να χάνουν άλλα δικαιώματα τους, όπως το να ενταχθούν στην ενεργή ζωή, να συμμετάσχουν στα κοινά και να αποκτήσουν ένα ικανοποιητικό επίπεδο διαβίωσης, εφόσον έχουν χάσει τη βασική εκπαίδευση. Αυτά τα κορίτσια, λοιπόν, αποκλείονται έμμεσα από τη σχολική κοινότητα. Υπάρχουν και τα κορίτσια που εξαιτίας της επικρατούσας θρησκείας και του νομικού καθεστώτος της εκάστοτε χώρας, δεν έχουν καν το δικαίωμα στην εκπαίδευση, γεγονός που τις αποκλείει άμεσα από το εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Η φυλή είναι εξίσου βασικός παράγοντας κατά την εξέταση της σχολικής πορείας και του σχολικού αποκλεισμού. Εξαιτίας των ρατσιστικών διαθέσεων και των στερεοτύπων κατά ορισμένες φυλές, όπως αυτή των μαύρων, παραδείγματος χάρη, ο εκπαιδευτικός χώρος αποτελεί για αυτούς μία πηγή δυστυχίας και απομόνωσης, παρά μία πηγή μόρφωσης και κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης. Οι ρατσιστικές αυτές διακρίσεις δεν απευθύνονται αποκλειστικά στους μαύρους, αλλά σε όλα τα παιδιά που διαφέρουν φυλετικά, εθνικά και πολιτιστικά. Τα παιδιά των μαύρων και των εθνοτικών μειονοτήτων βιώνουν υψηλά επίπεδα ρατσιστικής παρενόχλησης, η οποία, αφενός, επηρεάζει την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθησή τους και, αφετέρου, την σχολική τους επίδοση (Aldgate, Jones, Rose & Jeffery, 2006). Η παρωχημένη αυτή στάση ως προς το ξένο, δεν προέρχεται μόνο από τους συνομηλικούς αυτών των παιδιών, αλλά,

προέρχεται, πολλές φορές, δυστυχώς, και από τη γενικότερη στάση των εκπαιδευτικών προς αυτά τα παιδιά. Δάσκαλοι συντηρητικοί και προκατειλημμένοι, που κρίνουν την επίδοση και τη συμπεριφορά ενός παιδιού από λανθασμένα στερεότυπα για την εκάστοτε φυλή και εθνικότητα. Πολλές φορές, παιδιά διαφορετικού έθνους ή και φυλής έχουν αποβληθεί και λαμβάνουν μία πιο αυστηρή και επικριτική στάση από τους εκπαιδευτικούς (Jimerson, Nickerson, Mayer & Furlong, 2012), επειδή επικρατούν οι ρατσιστικές διαθέσεις ως προς αυτά τα παιδιά και κατηγορούνται, συνήθως, αδίκως.

Στους ανασταλτικούς παράγοντες της σχολικής ένταξης μπορεί να συμπεριληφθεί η αδυναμία κατανόησης και χρήσης της γλώσσας της χώρας υποδοχής από τους αλλοδαπούς μαθητές. Η αδυναμία αυτή μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο στην επικοινωνία παιδιού-εκπαιδευτικού και παιδιού και συνομηλίκων. Με τη σειρά της, η έλλειψη επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης παρωθεί στην έλλειψη συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην κοινωνική αποξένωση και συνεπώς, στο σχολικό αποκλεισμό. Η δυσκολία στη γλώσσα και στην επικοινωνία είναι συχνό φαινόμενο στην εκπαίδευση με μαθητές προσφυγικών και μεταναστευτικών πληθυσμών και αποτελεί κύριο εμπόδιο στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως δηλώνουν διάφοροι παιδαγωγοί της πρώιμης παιδικής ηλικίας (Einarsdottir & Jonsdottir, 2017. Ozger,2022. Vural, Piskin, Durmusoglu, 2021).

Τα δημογραφικά στοιχεία και οι επικοινωνιακές δεξιότητες δεν αποτελούν τους μόνους συντελεστές που επηρεάζουν το εκπαιδευτικό μονοπάτι ενός παιδιού. Οι απαιτήσεις και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τον κάθε μαθητή έχουν σημαντικό αντίκτυπο τόσο στην ψυχοσύνθεση του παιδιού, όσο και στην μαθητική του επίδοση (Γουβιάς, χ.χ). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να κατηγοριοποιούν τα παιδιά με βάση τις ικανότητες τους και έχουν ανάλογα με αυτές υψηλές ή χαμηλές απαιτήσεις από τους μαθητές. Επί παραδείγματι, ένας δάσκαλος δεν έχει τις ίδιες απαιτήσεις από ένα μαθητή που δεν γνωρίζει καλά τη γλώσσα και προέρχεται από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, με αποτέλεσμα, να μην τον απασχολεί αν θα έχει αυτό το παιδί υψηλές επιδόσεις στα μαθήματα, όσο ένα παιδί που είναι αυτόχθων. Έτσι, δεν ζητάει από το αλλοδαπό παιδί να συμμετέχει το ίδιο στο μάθημα και να κάνει τις μαθητικές του υποχρεώσεις, όσο από τα υπόλοιπα παιδιά. Το παιδί αυτό αντιλαμβάνεται ότι δεν εκλαμβάνει από το δάσκαλο την ίδια στάση και ενδιαφέρον που δέχεται η υπόλοιπη τάξη, αισθάνεται παραμελημένο και περιθωριοποιημένο. Αυτό το

γεγονός έχει ως αποτέλεσμα χαμηλά επίπεδα αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης του παιδιού, χαμηλές προσδοκίες και χαμηλές σχολικές επιδόσεις. Συμπερασματικά, η στάση και οι προσδοκίες του παιδαγωγού έχουν σημαντικό αντίκτυπο, αφενός, στον τρόπο που βλέπει ο μαθητής τον ίδιο του τον εαυτό και, αφετέρου, στη σχολική του επίδοση και ένταξη.

1.1.3.1. Αίτια γονεϊκής απόστασης από τις εκπαιδευτικές δράσεις.

Πέρα από τον ρόλο του εκπαιδευτικού στη ψυχοσύνθεση και τη σχολική πορεία του μαθητή, καταλυτικό ρόλο παίζει και η οικογένεια του τελευταίου. Το οικογενειακό υπόβαθρο, η στάση της οικογένειας απέναντι στην εκπαίδευση, αλλά και η συμμετοχή της στις εκπαιδευτικές δράσεις του σχολείου καθορίζουν σημαντικά τη σχολική ενσωμάτωση και εμπειρία του παιδιού. Η συμμετοχή του γονέα στις σχολικές συγκεντρώσεις, εορτές και εκπαιδευτικές επισκέψεις έχει τεράστιο αντίκτυπο στην ψυχική ευημερία, την αυτοπεποίθηση, την συναισθηματική ασφάλεια και την εκπαιδευτική πορεία και ένταξη του παιδιού, γενικότερα, και του ευάλωτου, ειδικότερα. Αυτό συμβαίνει γιατί όταν οι γονείς εμπλέκονται στις εκπαιδευτικές δράσεις, το παιδί αισθάνεται την υποστήριξη τους, πάνω στην οποία θα βασιστεί για να ενταχθεί στο σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο.

Παρά την τεράστια σημασία της γονεϊκής εμπλοκής, πολλές φορές παρατηρείται απόσταση της οικογένειας από τις εκπαιδευτικές δράσεις του προσχολικού θεσμού, ιδίως εάν η οικογένεια αποτελεί ευάλωτη ομάδα πληθυσμού, όπως η ομάδα των ανέργων, των ατόμων με αναπηρία, των αναλφάβητων, των ατόμων από θρησκευτικές ή πολιτισμικές μειονότητες, των προσφύγων, των μεταναστών ή αποτελεί μονογονεϊκή οικογένεια. Η απόσταση αυτή μπορεί να οφείλεται σε ποικίλους παράγοντες. Αρχικά, αν η οικογένεια είναι αλλοδαπή, συνήθως, παρατηρείται μία απόσταση λόγω της αδυναμίας κατανόησης και χρήσης της γλώσσας της χώρας διαμονής, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν σχολείο-οικογένεια. Επιπλέον, το εμπόδιο αυτό της γλώσσας, σύμφωνα με τους Al-Hassan και Gardner (2002) μπορεί να προκαλεί στους αλλοδαπούς γονείς δυσκολία στην κατανόηση της ενημέρωσης που παρέχεται από το σχολείο και αυτό να αποτελέσει κώλυμα στη συμμετοχή τους στις σχολικές δράσεις (Νάστου, 2015). Η έλλειψη επάρκειας στη

γλώσσα της χώρας μετανάστευσης αποτελεί, λοιπόν, εμπόδιο, αφενός στην επικοινωνία σχολείου-οικογένειας και, αφετέρου, στη συμμετοχή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες.(Νάστου, 2015. Einarsdottir & Jonsdottir, 2017. Vural, Piskin, Durmusoglu, 2021).

Ένας άλλος παράγοντας της γονεϊκής απόστασης από τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες μπορεί να αποτελέσουν οι πολιτιστικές ιδιαιτερότητες των αλλοδαπών γονέων που έρχονται σε ασυμφωνία με το πολιτισμικό υπόβαθρο και την κουλτούρα του σχολείου. Οι αλλοδαποί γονείς λόγω του διαφορετικού πολιτισμικού τους υποβάθρου είναι πιθανό να δυσκολεύονται να καταλάβουν την κουλτούρα του σχολείου, η οποία είναι εντελώς ξένη και διαφορετική από τη δική τους και η δυσκολία αυτή είναι ικανή να τους κάνει να αισθάνονται ότι δεν ταιριάζουν σε ένα τέτοιο πλαίσιο ή και δεν θα μπορέσουν να το κατανοήσουν, γεγονός που μπορεί να αποτελέσει λόγο της απουσίας τους από τις σχολικές δράσεις, σύμφωνα με τους Isik-Ercan (2010), Li (2001) Ogbu (2003), (Park & Sarkar, 2007), όπως αναφέρει η Νάστου (2015).

Στα αίτια απουσίας των γονέων από τις σχολικές δράσεις συγκαταλέγονται και οι αντιλήψεις των γονέων για την εκπαίδευση και το ρόλο του σχολείου. Οι αντιλήψεις των γονέων για την εκπαίδευση συνδέονται άρρηκτα με τις σχολικές αναμνήσεις των ίδιων. Σύμφωνα με τους Carlisle και άλλους (2005), όπως αναφέρει η Νάστου (2015), οι γονείς που έχουν θετικές σχολικές αναμνήσεις έχουν την τάση να έχουν πιο θετικές αντιλήψεις και στάσεις προς την εκπαίδευση και τα σχολεία από τους γονείς που έχουν αρνητικές σχολικές αναμνήσεις. Οι θετικές εκπαιδευτικές αναμνήσεις, με τη σειρά τους, σχετίζονται με υψηλή ακαδημαϊκή επιτυχία και υψηλό ποσοστό συμμετοχής των γονέων στις σχολικές δράσεις, με βάση τον Sheldon (2002), όπως αναφέρει η Νάστου (2015). Αντίθετα, η αρνητική εκπαιδευτική εμπειρία ωθεί σε αρνητικές αντιλήψεις των γονιών αναφορικά με την εκπαιδευτική εμπειρία των παιδιών τους και οι αρνητικές αντιλήψεις, με τη σειρά τους, επιδρούν αρνητικά στη γονεϊκή εμπλοκή στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες του σχολείου, σύμφωνα με τον Raty (2002), όπως αναφέρεται στη μελέτη της Νάστου (2015).

Άλλος ένας συντελεστής επιρροής της συμμετοχής των γονέων στις εκπαιδευτικές δράσεις του σχολείου είναι το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των γονέων. Σύμφωνα με την έρευνα των Kohl και άλλων (2000), το μορφωτικό επίπεδο των γονέων

συνδέεται στενά με την επικοινωνία και αλληλεπίδραση των τελευταίων με τον εκπαιδευτικό και τη συμμετοχή τους στις εκπαιδευτικές δράσεις του σχολείου (Νάστου, 2015). Το υψηλό εκπαιδευτικό υπόβαθρο των γονέων σχετίζεται με υψηλά επίπεδα γονεϊκής εμπλοκής, ενώ το χαμηλό εκπαιδευτικό υπόβαθρο των ίδιων συνδέεται με χαμηλά επίπεδα συμμετοχής των γονέων στο σχολείο. Αυτό θα μπορούσε να οφείλεται στο ότι το υψηλό ακαδημαϊκό κεφάλαιο συνδράμει στην ευκολότερη και ποιοτικότερη επικοινωνία των γονέων με το σχολείο. Ενώ, το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο μπορεί να προκαλέσει αισθήματα ανικανότητας και ανασφάλειας στους γονείς αναφορικά με την ενεργή εμπλοκή τους στα σχολικά δρώμενα και την ικανοποιητική υποστήριξη του παιδιού τους στην εκπαίδευση. Έτσι, παρατηρείται ότι το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των γονέων επηρεάζει σημαντικά την συμμετοχή των τελευταίων στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες του σχολείου (Νάστου, 2015).

Το μορφωτικό κεφάλαιο των γονέων δεν επηρεάζει μόνο το βαθμό της γονεϊκής συμμετοχής στις εκπαιδευτικές δράσεις, αλλά αποτελεί και σημαντικό παράγοντα στην εκπαιδευτική πορεία του παιδιού. Οι γονείς που έχουν υψηλούς εκπαιδευτικούς πόρους είναι πιο πιθανό να τους μεταδώσουν στα παιδιά τους. Οι καλλιεργημένοι γονείς γνωρίζουν τα εφόδια που μπορεί να προσφέρει η εκπαίδευση στο παιδί τους και, για αυτό το λόγο, συμβουλεύουν και παροτρύνουν τα παιδιά τους να ακολουθήσουν τα εκπαιδευτικά βήματα των γονιών τους, ολοκληρώνοντας τις μαθητικές τους υποχρεώσεις και όντας πνευματικά καλλιεργημένα. Οι γονείς αυτοί εστιάζουν, δηλαδή, στη μετάδοση ορθών γλωσσικών προτύπων, στην ακαδημαϊκή καθοδήγηση, στην παρότρυνση για συζητήσεις εκπαιδευτικού περιεχομένου με τα παιδιά τους και προτροπή απόκτησης σχολικής επιτυχίας (Marjoribanks, 2002). Παρατηρείται, λοιπόν, πόσο σημαντικό ρόλο παίζει το ακαδημαϊκό κεφάλαιο και οι υψηλές προσδοκίες των γονέων στην ακαδημαϊκή δυνατότητα των παιδιών (Wheldall, 2010).

Παρόλα αυτά, ένας γονέας που προσφέρει εκπαιδευτικές δυνατότητες στο παιδί του, χάρις το εκπαιδευτικό και πολιτιστικό του υπόβαθρο, θα κατέχει πιθανότατα και μία σταθερή και επικερδή εργασιακή απασχόληση. Οι γονείς που δεν έχουν μία σταθερή εργασία, δεν έχουν και ένα ικανοποιητικό βιοτικό επίπεδο και, έτσι, δεν έχουν τη δυνατότητα να παρέχουν στα παιδιά τους πλούσιες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, γιατί αυτές προϋποθέτουν να υπάρχει ένα επαρκές οικονομικό κεφάλαιο. Τέτοιες ευκαιρίες θα

μπορούσαν να είναι καλύτερα σχολικά προγράμματα, φοίτηση σε ιδιωτικά σχολεία, διδασκαλία σε φροντιστήρια, εξωσχολικές δραστηριότητες, πολιτιστικές επισκέψεις και η κατοχή πρόσθετου εκπαιδευτικού εξοπλισμού, όπως υπολογιστής, τάμπλετ, διαδραστικός πίνακας, κλπ. (Grubb, 2009). Οι γονείς που είναι άνεργοι ή γενικότερα βρίσκονται σε οικονομική δυσχέρεια, συνήθως δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα να παρέχουν ένα ικανοποιητικό βιοτικό επίπεδο στα παιδιά τους, αλλά και δε δύνανται να προσφέρουν το απαραίτητο εκπαιδευτικό υλικό για να συμμετέχουν τα παιδιά τους ενεργά στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Η αδυναμία παροχής του απαραίτητου εκπαιδευτικού υλικού από τους κοινωνικοοικονομικά μειονεκτούντες γονείς παρατηρείται, μάλιστα, από τις δηλώσεις πολλών εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής στην έρευνα των Vural, Piskin, Durmusoglu (2021). Μάλιστα στην έρευνα των ίδιων, τονίζεται η μεγάλη προσπάθεια των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας για υλική υποστήριξη των οικονομικά ευάλωτων παιδιών, ώστε να μπορέσουν να συμμετάσχουν χωρίς δυσκολίες στην εκπαιδευτική διαδικασία.

1.2. Δικαιώματα του παιδιού

1.2.1. Θεμελιώδεις αρχές παιδικών δικαιωμάτων

Η εξέταση και η τήρηση των παιδικών δικαιωμάτων, θα μπορούσε να συνδράμει στην αλλαγή οπτικής γωνίας και τρόπου σκέψης του ανθρώπου της σύγχρονης κοινωνίας. Ο σεβασμός των δικαιωμάτων του παιδιού θα μπορούσε να ωθήσει ως ένα βαθμό στην καταπολέμηση των ανισοτήτων, των στερεοτύπων, των ρατσιστικών διαθέσεων και της περιθωριοποίησης που επικρατούν τόσο στο σχολικό όσο και στο κοινωνικό άξονα.

Η διεθνής σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού τονίζει ότι η παιδική ηλικία είναι μία ιδιαίτερα ευαίσθητη περίοδος και ότι τα παιδιά χρειάζονται εντατική φροντίδα και προστασία από τους κινδύνους που ελλοχεύουν στη σύγχρονη εποχή.

Η σύμβαση αυτή αναγνωρίζει ότι για την αρμονική ψυχική και σωματική ανάπτυξη του παιδιού είναι απαραίτητη η συνύπαρξη του μέσα στα πλαίσια ενός υγιούς οικογενειακού περιβάλλοντος, όπου υπάρχει ένα κλίμα αγάπης, ευτυχίας και κατανόησης και μέσα στα πλαίσια μίας κοινωνίας, που διακατέχεται από πνεύμα ελευθερίας, ειρήνης, ισότητας, σεβασμού και αλληλεγγύης. Αναγνωρίζει, επίσης, ότι σε όλα τα κράτη του κόσμου υπάρχουν παιδιά που ζουν κάτω από δυσμενείς συνθήκες διαβίωσης και κρίνεται αναγκαίο να δοθεί η κατάλληλη προσοχή, προστασία και μέριμνα σε αυτά για την υγιή ανάπτυξη τους (N.2101/92).

Η σύμβαση είναι βασισμένη σε τέσσερις θεμελιώδεις αρχές που ισχύουν ανεξαιρέτως για όλα τα παιδιά του κόσμου. Η πρώτη θεμελιώδεις αρχή υποστηρίζει, σύμφωνα με το N.2101/92 ότι τα δικαιώματα του παιδιού ισχύουν για κάθε παιδί “χωρίς καμία διάκριση φυλής, χρώματος, φύλου, γλώσσας, θρησκείας, πολιτικών ή άλλων πεποιθήσεων του παιδιού ή των γονέων του ή των νόμιμων εκπροσώπων του ή της εθνικής, εθνικιστικής ή κοινωνικής καταγωγής τους, της περιουσιακής τους κατάστασης, της ανικανότητάς τους, της γέννησής τους ή οποιασδήποτε άλλης

κατάστασης” (άρθρο 2,παράγραφος 1). Η δεύτερη αρχή βασιζόμενη στην Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, πρεσβεύει ότι “ Σε όλες τις αποφάσεις που αφορούν τα παιδιά, είτε αυτές λαμβάνονται από δημόσιους ή ιδιωτικούς οργανισμούς κοινωνικής προστασίας, είτε από τα δικαστήρια, τις διοικητικές αρχές ή από τα νομοθετικά όργανα, πρέπει να λαμβάνεται πρωτίστως υπόψη το συμφέρον του παιδιού” (άρθρο 3,παρ. 1). Επιπλέον, στο άρθρο 6 στις παραγράφους 1 και 2 της ίδιας Σύμβασης ορίζεται ότι “ Τα Συμβαλλόμενα Κράτη αναγνωρίζουν ότι κάθε παιδί έχει εγγενές δικαίωμα στη ζωή. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη μέλη εξασφαλίζουν, στο μέτρο του δυνατού, την επιβίωση και την ανάπτυξη του παιδιού”. Τέλος, η Σύμβαση υποστηρίζει ότι κάθε παιδί έχει το δικαίωμα ελεύθερης γνώμης και συμμετοχής, ανεξαρτήτως της ηλικίας και του βαθμού ωριμότητας του (άρθρο 12,παρ. 1).

1.2.2. Η αντισταθμιστική λειτουργία της εκπαίδευσης

Σε αντίθεση με τη θέση που υποστηρίχθηκε στην τρίτη ενότητα του πρώτου κεφαλαίου, η οποία πρέσβευε ότι η εκπαίδευση ενισχύει και αναπαράγει την κοινωνική ανισότητα, η εκπαίδευση έχει, ταυτόχρονα, την δυνατότητα να λειτουργήσει αντισταθμιστικά, καθώς μπορεί να προσφέρει πολυάριθμα οφέλη. Δεν θα έπρεπε να βλέπεται ο ρόλος της εκπαίδευσης μονοδιάστατα, καθώς το γεγονός ότι η εκπαίδευση μπορεί να οξύνει τις κοινωνικές ανισότητες, δεν αναιρεί το γεγονός ότι μπορεί και να τις αμβλύνει.

Το πολιτικό καθεστώς που επικρατεί, η οικονομική κατάσταση της χώρας, οι στάσεις και οι πεποιθήσεις της κοινωνίας, οι πολιτικές αποφάσεις που έχουν παρθεί για το τί και πώς θα διδάσκεται στις σχολικές μονάδες, τα αναλυτικά προγράμματα, όλες οι εκπαιδευτικές αποφάσεις, η συνταγματικά κατοχυρωμένη θέση της εκπαίδευσης, ο εκπαιδευτικός, οι αξίες, πεποιθήσεις και οι προσδοκίες του, η επιμόρφωση του και το διδακτικό του στυλ, η διεύθυνση του σχολείου, το κλίμα που επικρατεί στην τάξη, η γονεϊκή εμπλοκή, ο ρόλος των γονέων, η ίδια η ποιότητα της εκπαίδευσης και άλλοι

τόσοι παράμετροι μπορούν να αποτελέσουν παράγοντες που επηρεάζουν τον ρόλο της εκπαίδευσης και τα αποτελέσματα που επιφέρει.

Σύμφωνα με την Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή της Ελλάδος (Ο.Κ.Ε.), η εκπαίδευση συνιστά ένα πανανθρώπινο δικαίωμα και δημόσιο αγαθό, το οποίο αποτελεί θεμέλιο για την ανάπτυξη του πολιτισμού, της οικονομίας και της κοινωνίας κάθε χώρας. Πέρα από τον σημαντικό ρόλο που έχει για την κοινωνία και την οικονομία της χώρας, η εκπαίδευση αποτελεί τον κύριο τρόπο διάπλασης προσωπικοτήτων. Μέσω της εκπαίδευσης μεταδίδεται η παιδεία, μία έννοια ευρύτερη της προηγούμενης, η οποία δεν ασχολείται μόνο με την οργάνωση της μαθησιακής και διδακτικής διαδικασίας και την μετάδοση γνώσεων, αλλά βασικός της ρόλος είναι η διάπλαση των προσωπικοτήτων των παιδιών, η καλλιέργεια πνεύματος και κριτικής σκέψης, η διαμόρφωση ορθής συμπεριφοράς, η μετάδοση αξιών και ηθών που ενισχύουν την κοινωνική συνοχή και ευρυθμία (Μουσένα, 2004) και η ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής, όπως η καλλιέργεια της ιδιότητας του πολίτη, της εμπιστοσύνης, της ανεκτικότητας, της αλληλοβοήθειας, του αλτρουισμού, της ισότητας, της αλληλεγγύης και του σεβασμού.

Η απουσία της εκπαίδευσης παρωθεί στην ανάδειξη κοινωνικών διαταραχών, ανισοτήτων, ρατσιστικών διαθέσεων, προκαταλήψεων και στερεοτύπων, για αυτό είναι απαραίτητη η υποστήριξη της συνταγματικά κατοχυρωμένης θέσης της εκπαίδευσης, κατά την οποία η εκπαίδευση πρέπει να είναι υποχρεωτική, καθολική και δωρεάν. Κατά την Ο.Κ.Ε., πρέπει να υπάρχει ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών, για αυτό η εκπαίδευση πρέπει να φροντίζει για την καθολική σχολική φοίτηση, η οποία δεν πρέπει να είναι μόνο υποχρεωτική, αλλά και δωρεάν για όλα τα παιδιά που έχουν αποκτήσει την ελληνική ιθαγένεια. Η Ο.Κ.Ε. υποστηρίζει, παράλληλα, τον συστηματικό έλεγχο της λειτουργικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να γίνεται οποιαδήποτε αλλαγή ή βελτίωση είναι αναγκαία (2007).

Αναγνωρίζοντας την τεράστια σημασία της προσχολικής εκπαίδευσης, η Ο.Κ.Ε. θέλησε να τονίσει τον αντισταθμιστικό ρόλο της εκπαίδευσης γενικότερα και της προσχολικής αγωγής ειδικότερα (2007), καθώς οι εμπειρίες που λαμβάνουν τα παιδιά στα πρώτα χρόνια της ζωής επηρεάζουν σημαντικά την μετέπειτα κοινωνική, ηθική, νοητική και συναισθηματική τους εξέλιξη (Keskin, 2016. Μουσένα & Πούμπρου 2012).

Λαμβάνοντας υπόψη τα τεράστια οφέλη της, όπου αναφέρονται στο πέμπτο κεφάλαιο, αλλά και την σύγχρονη έρευνα, η (προσχολική) εκπαίδευση έχει την ικανότητα να αντισταθμίσει, ως ένα βαθμό, τις ελλείψεις και τις δυσκολίες (Μουσένα, 2004). Η αντισταθμιστική λειτουργία της εκπαίδευσης την καθιστά κύριο μέσο ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς παρέχει στα παιδιά την δυνατότητα να αλληλεπιδράσουν με συνομηλίκους τους και να δημιουργήσουν κοινωνικές σχέσεις (Κουσουνή, 2018). Μάλιστα, είναι ικανή να καλύψει τα συναισθηματικά ελλείμματα που έχουν τα παιδιά εξαιτίας της πολύωρης απουσίας των γονιών λόγω εργασίας. Τέλος, χάρις αυτήν, “προβλήματα κοινωνικοποίησης, συναναστροφής με άλλα παιδιά, άρθρωσης του λόγου, αποχωρισμού από τους γονείς ή δυσκολίες μάθησης μπορούν να αντιμετωπιστούν μέσω της προσχολικής αγωγής” (Μουσένα & Πούμπρου 2012).

1.3. Διαπολιτισμικότητα και Συμπερίληψη

1.3.1. Αίτια ανάγκης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά ευάλωτων ομάδων δεν έχουν τις ίδιες ευκαιρίες με τα υπόλοιπα παιδιά τόσο στην αντιμετώπιση από τους άλλους, στην φροντίδα και την προστασία, όσο και στην εκπαίδευση. Μία κατηγορία των ευάλωτων παιδιών είναι αυτών που διαφέρουν εθνικά, φυλετικά και πολιτισμικά και που προέρχονται από οικογένειες προσφύγων ή μεταναστών. Η ύπαρξη αυτών των παιδιών στο ελληνικό χώρο έχει ξεκινήσει ήδη από τον προηγούμενο αιώνα.

Οι πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές εξελίξεις που έλαβαν χώρα στις γειτονικές χώρες της Ελλάδας προκάλεσαν την εισροή μεγάλων μεταναστευτικών και προσφυγικών κυμάτων προς το εσωτερικό της χώρας που ξεκίνησαν από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 (Κατάρρευση Σοβιετικής Ένωσης και δημιουργία ‘σοσιαλιστικού μπλοκ’) μέχρι και το καλοκαίρι του 2015 (προσφυγικά ρεύματα προερχόμενα από εμπόλεμες ζώνες στη Συρία και το Ιράκ). Οι εξελίξεις αυτές προκάλεσαν τεράστια αλλαγή στα δημογραφικά δεδομένα της χώρας.

Είναι, λοιπόν, ευνόητο πως οι εξελίξεις αυτές θα επηρεάσουν και το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα, που καλείται να ανταποκριθεί στα νέα δημογραφικά και κοινωνικό-πολιτισμικά δεδομένα, καθώς το ποσοστό των αλλοεθνών μαθητών που φοιτούν συνολικά στις δύο πρώτες εκπαιδευτικές βαθμίδες στο τέλος του σχολικού έτους 2014- 2015 ανέρχεται περίπου στο 11%, σύμφωνα με την ΚΑΝΕΠ – ΓΣΕΕ (πίνακες 1.2- 1.8, 2018), όπως αναφέρεται στην έρευνα του Γουβιά (2020). Μία τέτοια προσαρμογή θα μπορούσε να επιτευχθεί μόνο με τη διάδοση μίας αγωγής που καταρρίπτει κάθε είδους ανισότητα και αποδέχεται την ετερότητα, δηλαδή μία διαπολιτισμική αγωγή.

Παρά την ανάγκη ύπαρξης ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος που θα διακατέχεται από δημοκρατικές αρχές και από μία διαπολιτισμική εκπαίδευση, οι οποίες θα στηρίζουν την αποδοχή της διαφορετικότητας, θα καταρρίπτουν τις ρατσιστικές διαθέσεις και θα ευνοούν την ύπαρξη ενός γόνιμου παιδαγωγικού κλίματος, το ελληνικό

σχολείο ακόμα και σήμερα παραμένει σ' ένα μεγάλο ποσοστό μονόγλωσσο και μονοπολιτισμικό. Όλες οι προαναφερόμενες αρχές θεωρούνται ουτοπικές, καθώς παρά τη θεσμοθέτηση τους, η εφαρμογή τους είναι ακόμα ανεφάρμοστη. Πιο συγκεκριμένα, δύο δεκαετίες περίπου μετά την ψήφιση του Συντάγματος και σχεδόν μία δεκαετία μετά την ψήφιση του βασικού νόμου για τη δημόσια εκπαίδευση (Ν.1566/1985), ψηφίστηκε ο Νόμος 2413/1996, με σκοπό την επίλυση θεσμικών και κοινωνικών προβλημάτων στο εκπαιδευτικό πεδίο (Γουβιάς, 2020). Παρά την απαγόρευση εθνοτικών, γλωσσικών, θρησκευτικών και πολιτικών διακρίσεων όπως ορίζει το Σύνταγμα στη δεύτερη παράγραφο του άρθρου 5, αναγνωρίζει, ταυτόχρονα, ως << επικράτουσα θρησκεία>>, την Ορθόδοξη Χριστιανική θρησκεία (άρθρο 3, παρ.1), όπως αναφέρει ο Γουβιάς (2020). Επιπλέον, σύμφωνα με το νόμο της δημόσιας εκπαίδευσης “το σχολείο πρέπει να βοηθά τους/τις μαθητές/τριες να << διακατέχονται από πίστη προς την πατρίδα και τα γνήσια στοιχεία της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης [. . .], ενώ, συγχρόνως, ορίζει ότι η << ελευθερία της θρησκευτικής συνείδησης είναι απαραβίαστη >>” (άρ. 1, παρ. 1, εδ. β), όπως αναφέρεται στη μελέτη του Γουβιά (2020).

Σ' ένα κράτος, λοιπόν, όπου τόσο οι διακηρύξεις, όσο και οι δυσοίωνες κοινωνικές και πολιτικές εξελίξεις (πχ άνοδος ξενοφοβικών κομμάτων σε όλη την Ευρώπη, υιοθέτηση αντί- μεταναστευτικών και αντί- προσφυγικών πολιτικών από την Ευρώπη, παγκόσμιες ένοπλες συγκρούσεις) κωλύουν την προώθηση της αδελφοσύνης και της ανεκτικότητας, η εκπαίδευση δεν μπορεί να μην επηρεαστεί από την επικρατούσα κατάσταση, που συρρικνώνει ολοένα και περισσότερο τα ατομικά και συλλογικά δικαιώματα! (Γουβιάς, 2020).

Η διάδοση μίας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθίσταται αδιαμφισβήτητα απαραίτητη, καθώς είναι ικανή να προσφέρει στους μαθητές τις απαραίτητες γνώσεις, ιδεολογίες και δεξιότητες για να μπορέσουν να ανταποκριθούν σε μία κοινωνία που ποικίλλει όλο και περισσότερο εθνικά, φυλετικά και πολιτισμικά. Κύριος φορέας διάδοσης αυτής της γνώσης είναι το σχολείο και πιο συγκεκριμένα, ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να κατέχει μία διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα, ώστε να μπορέσει να εκπροσωπήσει τις αρχές και την ιδεολογία της νέας αυτής φιλοσοφίας στην εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να

συμβάλλουν στην προσαρμογή των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (μετανάστες, πρόσφυγες, ρομά). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και οι απώτεροι στόχοι της μπορούν να είναι το σημείο εκκίνησης για τη δημιουργία μίας νέας κοινωνίας που διακατέχεται από ισότητα και σεβασμό.

1.3.2. Ορισμός και αρχές διαπολιτισμικής αγωγής

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αποτελεί ένα γνωστικό αντικείμενο, αλλά μία νέα φιλοσοφία στην παιδαγωγική, που μεταδίδεται μέσω του διδακτικού έργου και βασίζεται στην έννοια της διαπολιτισμικότητας. Η διαπολιτισμικότητα έχει ανθρωπιστική βάση και στηρίζεται στην κατανόηση και τον σεβασμό τόσο του ανθρώπου, όσο και των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων. Ενδιαφέρεται για την γνωριμία όλων των πτυχών του ανθρώπου, όπως είναι η βιογραφία του, η φυλή του, το πολιτιστικό του υπόβαθρο, το μορφωτικό του κεφάλαιο, η γλώσσα του και ο τρόπος ζωής του. Η διαπολιτισμικότητα προσβέπει την επικοινωνία, την αλληλεπίδραση, την κατανόηση των πολιτισμικών διαφορών, την επίλυση συγκρούσεων και την κατάργηση των διακρίσεων (Μουσένα, 2004). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση υποστηρίζει την αναγνώριση της σπουδαιότητας της ποικιλίας των αλληλεπιδράσεων μεταξύ διαφορετικών μελών της κοινωνίας του ίδιου ή και διαφορετικών πολιτισμών. Βασικές αρχές της νέας αυτής φιλοσοφίας είναι ο σεβασμός, η αποδοχή του πολιτισμικού πλουραλισμού, η ενσυναίσθηση, η επικοινωνία και η ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση. Η εκπαίδευση αυτή στηρίζεται, μάλιστα, και στην καταπολέμηση κάθε είδους διάκρισης, ρατσισμού, προκαταλήψεων και στερεοτύπων, στην αποδοχή της ετερογένειας και της διαφορετικότητας, στην καταπολέμηση του εθνικισμού και, φυσικά, στην συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Μουσένα, 2004). Τέλος, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποσκοπεί να προσφέρει σε όλα τα παιδιά ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, ανεξάρτητα από την κοινωνική και πολιτισμική τους προέλευση και κεντρικός της άξονας αποτελεί η παιδοκεντρική διδασκαλία.

1.3.3. Συμπεριληπτική εκπαίδευση

Το 1994, μετά από την Διακήρυξη της Σαλαμάνκας (UNESCO) έγινε διεθνή δέσμευση για συμπεριληπτική εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα στη διακήρυξη διαβάζουμε:

Πιστεύουμε και διακηρύσσουμε ότι:

- Κάθε παιδί έχει θεμελιώδες δικαίωμα στην εκπαίδευση και πρέπει να του δίνεται η ευκαιρία να επιτύχει και να διατηρήσει ένα αποδεκτό επίπεδο μάθησης,
- κάθε παιδί έχει μοναδικά χαρακτηριστικά, ενδιαφέροντα, ικανότητες και μαθησιακές ανάγκες,
- τα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να σχεδιάζονται και τα εκπαιδευτικά προγράμματα να εφαρμόζονται έτσι ώστε να λαμβάνουν υπόψη την ευρεία ποικιλομορφία αυτών των χαρακτηριστικών και αναγκών,
- όσοι έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να έχουν πρόσβαση σε κανονικά σχολεία, τα οποία θα πρέπει να τα φιλοξενούν στο πλαίσιο μιας παιδοκεντρικής παιδαγωγικής ικανής να ανταποκριθεί στις ανάγκες αυτές,
- τα κανονικά σχολεία με αυτόν τον προσανατολισμό χωρίς αποκλεισμούς είναι το πιο αποτελεσματικό μέσο για την καταπολέμηση των διακρίσεων, τη δημιουργία φιλόξενων κοινοτήτων, την οικοδόμηση μιας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς και την επίτευξη της εκπαίδευσης για όλους- επιπλέον, παρέχουν αποτελεσματική εκπαίδευση στην πλειονότητα των παιδιών και βελτιώνουν την αποτελεσματικότητα και τελικά την αποδοτικότητα ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος (UNESCO, 1994, σ. 7-8).

1.3.3.1. Συμπεριληπτικές πρακτικές παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας

Με το πέρασμα του χρόνου, ο μαθητικός πληθυσμός αποκτά όλο και περισσότερη ποικιλομορφία. Παιδιά ευάλωτων ομάδων πληθυσμού, με σωματικές, διανοητικές ιδιαιτερότητες και από διαφορετικά οικογενειακά και πολιτισμικά περιβάλλοντα αποτελούν τους μαθητές των σημερινών παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας. Οι επαγγελματίες της προσχολικής αγωγής καλούνται να εκπαιδεύσουν και να φροντίσουν αυτούς τους μαθητές, σεβόμενοι τις ιδιαίτερες ανάγκες και τη μοναδικότητα κάθε μαθητή.

Βασικοί στόχοι των παιδαγωγών πρώιμης παιδικής ηλικίας αποτελούν η ολόπλευρη ανάπτυξη, η συναισθηματική ασφάλεια και η ομαλή σχολική ένταξη κάθε παιδιού. Για να επιτευχθεί η εκπαιδευτική προσαρμογή των ευάλωτων παιδιών, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ένα ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο μάθησης, που προάγει την επικοινωνία, την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές. Αξίζει, μάλιστα, να σημειωθεί ότι, όταν έρχονται αντιμέτωποι με αλλοδαπούς μαθητές, όπου η κύρια δυσκολία τους είναι η κατανόηση της ελληνικής γλώσσας, κύριος στόχος για την επίτευξη της σχολικής ενσωμάτωσης αποτελεί η γλωσσική υποστήριξη και εκμάθηση (Σακελλαροπούλου, 2005).

Με βάση αυτούς τους στόχους, οι παιδαγωγοί πραγματοποιούν κάποιες πρακτικές για τη συμπερίληψη των ευάλωτων μαθητών. Αρχικά, επιδιώκουν συνεχώς την επικοινωνία με κάθε τρόπο και μέσο, είτε μέσω της καθημερινής συζήτησης στη γνωστή “παρεούλα”, είτε μέσω της ενθάρρυνσης για την αφήγηση προσωπικών εμπειριών των παιδιών, είτε μέσω του σχεδιασμού των επερχόμενων θεματικών μάθησης, βασιζόμενα στα ενδιαφέροντα των παιδιών. Όταν οι παιδαγωγοί αντιλαμβάνονται ότι η διαπροσωπική επικοινωνία δεν είναι εύκολη, τότε χρησιμοποιούν διαφορετικές μορφές επικοινωνίας για να επιτύχουν την αλληλεπίδραση, όπως μέσω της γλώσσας του σώματος και μέσω διάφορων τεχνολογικών μέσων (Σακελλαροπούλου, 2005).

Η επικοινωνία, όμως, δεν περιορίζεται σε επίπεδο εκπαιδευτικού-μαθητών, αλλά επεκτείνεται και σε επίπεδο εκπαιδευτικού-οικογένειας, δεδομένου της τεράστιας

συμβολής της τελευταίας στην ψυχολογική, συναισθηματική σωματική, διανοητική, κοινωνική και εκπαιδευτική ανάπτυξη του παιδιού. Οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τους Barnyak και McNelly (2009) και Lewis και άλλους (2001) επιδιώκουν τη δημιουργία μίας σχέσης συνεργασίας μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας, που θα διακατέχεται από ποιοτική επικοινωνία και εμπιστοσύνη και θα ενισχύει τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού τους (Νάστου, 2015).

Άλλη μία παιδαγωγική πρακτική συμπερίληψης είναι η ενασχόληση των μη προνομιούχων παιδιών με τις τέχνες (Σακελλαροπούλου, 2005). Η πραγμάτωση καλλιτεχνικών δράσεων, όπως ο χορός, η μουσική, το τραγούδι, η ζωγραφική, το θεατρικό παιχνίδι και η χειροτεχνία, αποτελεί κύριο τρόπο αυτοέκφρασης και διέγερσης της δημιουργικότητας, της φαντασίας και των επικοινωνιακών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων του παιδιού. Η καλλιτεχνική αγωγή, πέρα από την ενθάρρυνση διαφόρων τομέων ανάπτυξης του παιδιού και τον παιγνιώδη χαρακτήρα που προσφέρει στη διαδικασία της μάθησης, έχει και μία θεραπευτική διάσταση. Προωθεί την καλύτερευση της ψυχοσυναισθηματικής κατάστασης του παιδιού και συνδράμει στην αντιμετώπιση διαφόρων δυσκολιών, όπως αυτών της αλληλεπίδρασης, και της ένταξης (Baciu & Bocoș, 2013).

1.3.4. Αίσθημα επαγγελματικής ανεπάρκειας παιδαγωγών προσχολικής αγωγής

Παρά την ύπαρξη των στρατηγικών ένταξης των ευάλωτων μαθητών, οι σύγχρονοι επαγγελματίες της προσχολικής αγωγής, δεν αισθάνονται ότι έχουν τις κατάλληλες γνώσεις και τα εφόδια για να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες φοίτησης των μειονεκτούντων παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, δεν αισθάνονται επαγγελματικά επαρκείς ως προς τις απαιτήσεις της παιδαγωγικής αντιμετώπισης μαθητών από ευάλωτα οικογενειακά περιβάλλοντα. Κυριαρχεί ένα κοινό αίσθημα ανασφάλειας και αβεβαιότητας ως προς την επικοινωνία και την αντιμετώπιση μαθητών και γονέων από διαφορετικά εθνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, σύμφωνα με τη μελέτη των

Einarsdottir & Jonsdottir (2017), αλλά και τις έρευνες των Slot, Romijn, & Nata, (2019), Banjeree & Luckner (2014) και Michel & Kuiken (2014), όπως αναφέρουν οι Romijn,Slot,Leseman (2021). Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής δεν αισθάνονται ότι είναι ικανοί να διαχειριστούν μία τάξη με μαθητική ποικιλομορφία και δυσκολίες που φέρει η ποικιλομορφία αυτή (Vural, Piskin, Durmusoglu, 2021).

Παρατηρείται μία αίσθηση χαμηλής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, η οποία μπορεί να οφείλεται στην ελλιπή επιστημονική κατάρτιση των ίδιων. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα των Vural, Piskin, Durmusoglu (2021), οι παιδαγωγοί δηλώνουν ότι δεν έχουν λάβει επαρκή εκπαίδευση για να διαχειριστούν τις ευάλωτες ομάδες παιδιών κατά τη διάρκεια των πανεπιστημιακών τους σπουδών. Μάλιστα, στην ίδια έρευνα τονίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν έλλειψη επαρκών γνώσεων και επαγγελματικής εμπειρίας πάνω στο ζήτημα της διαχείρισης μίας τάξης με μαθητικό πλουραλισμό (Vural, Piskin, Durmusoglu, 2021). Παρόλα αυτά, σημαντικός δείκτης στην αύξηση της επαγγελματικής εμπειρίας, σύμφωνα με τους Klassen & Chiu (2010) αποτελεί για τους παιδαγωγούς η πολυετή άσκηση του επαγγέλματος, η οποία αυξάνει τόσο την πείρα, όσο και την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, όπως αναφέρεται από τους Tanaka, Boyce, Chinn και Murphy (2020).

Η αίσθηση της χαμηλής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και το αίσθημα της επαγγελματικής ανεπάρκειας αυξάνει σημαντικά την ανάγκη για μία καλύτερη προπτυχιακή εκπαίδευση των φοιτητών εκπαιδευτικών και για επαγγελματική επιμόρφωση των εν ενεργεία παιδαγωγών (Chichester-Nickolas, 2021. Romijn, Slot, Leseman,2021). Η κατάλληλη κατάρτιση των εκπαιδευτικών μπορεί να αυξήσει την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας και την αυτοπεποίθηση των παιδαγωγών, αλλά και να συνδράμει στην καλύτερη ανταπόκριση στις ιδιαίτερες ανάγκες και τη μοναδικότητα των μαθητών (Chichester-Nickolas, 2021).

1.4. Αγωγή και Φροντίδα στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία

1.4.1. Η έννοια της Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία

Στο πεδίο της προσχολικής αγωγής παρατηρείται πληθώρα όρων, ορισμών και χρήσεις αυτών τόσο σε εθνικό, όσο και σε διεθνές επίπεδο (Μουσένα & Πούμπρου, 2012). Το γεγονός αυτό θα μπορούσε να οφείλεται στην διάκριση που υπάρχει ανάμεσα στον κύριο σκοπό των θεσμών αγωγής και φροντίδας στην πρώιμη παιδική ηλικία, καθώς κύριο μέλημα των βρεφονηπιακών σταθμών είναι η φροντίδα και η φύλαξη των παιδιών, ενώ των νηπιαγωγείων, η εκπαίδευση των παιδιών. Η διάκριση αυτή οδήγησε τόσο στην ύπαρξη δύο κατηγοριών θεσμών προσχολικής αγωγής, όσο και στην δημιουργία διαφορετικών εκπαιδευτικών συστημάτων, προγραμμάτων, αλλά και ηλικιακών ορίων φοίτησης στο κάθε πλαίσιο προσχολικής αγωγής. Πιο συγκεκριμένα, οι θεσμοί προσχολικής αγωγής διαφοροποιούνται στην χώρα μας στην ηλικία των τεσσάρων ετών (Νόμος 4704/2020, άρθρο 34, παρ. 4), ενώ στις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες διαφοροποιούνται κατά μέσο όρο στην ηλικία των τριών ετών (European Commission, 2019). Τα ιδρύματα που μεριμνούν για τις ηλικίες από μηδέν έως τεσσάρων ετών είναι οι βρεφονηπιακοί σταθμοί, ενώ τα νηπιαγωγεία αποτελούν τα ιδρύματα που μεριμνούν για τις ηλικίες τεσσάρων έως έξι ετών (Νόμος 4704/2020, άρθρο 34, παρ. 4).

Τόσο στην ελληνική, όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία εντοπίζονται διάφοροι όροι και λέξεις που αναφέρονται στο πεδίο της αγωγής και φροντίδας στην πρώιμη παιδική ηλικία, χωρίς να υπάρχει ένας σαφής και μοναδικός όρος. Ακόμα “και διεθνείς οργανισμοί, όπως η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (ΕΕ), ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ), ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΕCD), η Παγκόσμια Τράπεζα (WB), η UNESCO κα” αντιμετωπίζουν δυσκολία σχετικά με το ποιους όρους θα χρησιμοποιήσουν όταν αναφέρονται στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση. (Μουσένα & Πούμπρου, 2012, σ.6). Παρακάτω παρατίθενται κάποιοι σχετικοί όροι που χρησιμοποιούνται από οργανισμούς του ευρωπαϊκού και διεθνή χώρου:

- Early Childhood Education (ECE)
- Early Childhood Care (ECC)
- Early Childhood Development (ECD)
- Early Childhood Care and Development (ECCD)
- Early Childhood Education and Care (ECEC)
- Level 0 – Pre-primary education
- Preschool early education programmes (Kindergartens) (Μουσένα & Πούμπρου, 2012, σ. 6-7).

Σύμφωνα με την Εκπαιδευτική Επιστημονική και Πολιτιστική Οργάνωση των Ηνωμένων Εθνών (UNESCO, 2013, σ.2), η φροντίδα και η εκπαίδευση στην πρώιμη παιδική ηλικία (ECCE) αφορά τα παιδιά από τη γέννηση έως την ηλικία των 8 ετών, από την προγεννητική φροντίδα έως την προώθηση της ομαλής μετάβασης στο δημοτικό σχολείο. . . . περιλαμβάνει "φροντίδα" (υγεία, διατροφή και φροντίδα του παιδιού σε ένα περιποιητικό περιβάλλον) και "εκπαίδευση" (παιχνίδι, κοινωνικοποίηση, καθοδήγηση και αναπτυξιακές δραστηριότητες), που ιδανικά παρέχονται με ολοκληρωμένο τρόπο.

1.4.2. Η σημαντικότητα της Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία

Τα βρέφη του σήμερα είναι οι πολίτες του αύριο. Οι πρώιμες εμπειρίες και η φροντίδα που λαμβάνουν έχουν κοινωνικό, οικονομικό και ψυχολογικό αντίκτυπο στο σύντομο μέλλον της κοινωνίας (Πετρογιάννης & Melhuish, 1999). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι κατά την περίοδο της πρώιμης παιδικής ηλικίας, δηλαδή από την περίοδο της γέννησης έως την ηλικία των οκτώ ετών, ο εγκέφαλος του παιδιού λαμβάνει μία αξιοσημείωτη ανάπτυξη, η οποία επηρεάζεται από τα πρώιμα ερεθίσματα και βιώματα του παιδιού. Η περίοδος αυτή αποτελεί πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξη τόσο του εγκεφάλου, όσο και των μετέπειτα δεξιοτήτων, ικανοτήτων και δυνατοτήτων του παιδιού (Unesco,2022). Σε αυτό, λοιπόν, το χρονικό διάστημα, η ύπαρξη μίας ποιοτικής

και δομημένης προσχολικής εκπαίδευσης κρίνεται επιβεβλημένη, ώστε να προσφέρει ένα υγιές παιδαγωγικό κλίμα και τα κατάλληλα ερεθίσματα, που θα ωθήσουν στην ανάπτυξη κοινωνικών, συναισθηματικών, νοητικών, γνωστικών, γλωσσικών και κινητικών δεξιοτήτων, ωφέλιμων για το παιδί στο διηλεκές. Η ποιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης που παρέχεται παίζει καταλυτικό ρόλο, καθώς η ίδια σε συνδυασμό με επιδράσεις του ενδο- και έξω-οικογενειακού περιβάλλοντος μπορεί να προάγει ή και να παρεμποδίζει την ανάπτυξη των βρεφών και των νηπίων (Πετρογιάννης & Melhuish, 1999). Έτσι, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι είναι αναμφισβήτητη υποχρέωση του κράτους να επενδύσει στην αγωγή της πρώιμης παιδικής ηλικίας, καθώς η επένδυση στην προσχολική αγωγή συνιστά αυτομάτως μία οικονομική, ψυχολογική και κοινωνική επένδυση για μία χώρα, εφόσον μπορεί να ενισχύσει την ολόπλευρη ανάπτυξη της και να επιφέρει κοινωνική συνοχή (NAEYC, χ.χ. Πετρογιάννης & Melhuish, 1999).

Άλλωστε, σύμφωνα με τη μελέτη του Τζέιμς Χέκμαν όπως παρουσιάζεται στην έρευνα της διαNEOσις (Νικολαΐδης, 2017), η επένδυση ενός κράτους στην προσχολική ηλικία είναι η επένδυση με τη μεγαλύτερη απόδοση από οποιαδήποτε επένδυση σε οποιοδήποτε άλλο στάδιο της εκπαίδευσης. Από την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν, ο Χέκμαν και οι συνεργάτες του υπολόγισαν πως, για κάθε δολάριο που επενδύθηκε από το κράτος στο κάθε παιδί του προγράμματος High/ScopePerry, η απόδοση προς την κοινωνία ήταν 7 έως 10% ετησίως (σ. 3).

Συνεπώς, η επένδυση στην πρώιμη παιδική ηλικία ωφελεί περισσότερο τόσο τα παιδιά και τις οικογένειες τους, όσο και την ίδια την κοινωνία και μπορεί, μάλιστα, να αποφύγει μελλοντικές παρεμβάσεις διορθωτικού χαρακτήρα, οι οποίες μπορεί να κοστίσουν περισσότερο και να επιφέρουν μικρότερα συγκριτικά αποτελέσματα (Heckman & Masterov, 2004, Melhuish & Petrogiannis, 2006).

1.4.3. Οφέλη Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία σε παιδιά ευάλωτων ομάδων

Μία ιδανική εκπαίδευση και φροντίδα μπορεί να προσφέρει τεράστια οφέλη σε κάθε παιδί, ιδίως, όμως, στα παιδιά που προέρχονται από δυσμενή οικογενειακά

περιβάλλοντα και στερούνται την εμπλουτισμένη καθημερινή εμπειρία που βιώνουν τα παιδιά πιο προνομιούχων οικογενειών. Το ερώτημα, λοιπόν, που αποπειράται να απαντηθεί στο παρόν κεφάλαιο είναι το εξής: ‘Τί οφέλη μπορεί να προσφέρει η προσχολική αγωγή σε παιδιά ευάλωτων ομάδων;’

Η προσχολική αγωγή σηματοδοτεί την μετέπειτα εξέλιξη των μη προνομιούχων παιδιών σε διάφορους τομείς. Αρχικά, συμβάλλει στην ανάπτυξη των γλωσσικών και γνωστικών τους δεξιοτήτων (Πετρογιάννης, Melhuish, 1999). Μάλιστα, έρευνες έχουν δείξει ότι η συμμετοχή των ευάλωτων παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση προάγει την ακαδημαϊκή ετοιμότητα και επιτυχία (Ansari, Pianta, Whittaker, Vitiello & Ruzek, 2019) και την δέσμευση στις υπόλοιπες σχολικές βαθμίδες (Bakken, Brown & Downing, 2017. Κοπανιτσά, 2021. Santín & Sicilia, 2018. Weikart, 2009). Μάλιστα, παρατηρείται λιγότερη σχολική διαρροή (Bakken, Brown & Downing, 2017. Santín & Sicilia, 2018. Weikart, 2009) και μειωμένη ανάγκη για παρακολούθηση μαθημάτων ειδικής αγωγής (Bakken, Brown & Downing, 2017).

Ένας άλλος τομέας ανάπτυξης τον οποίο προωθεί η προσχολική εκπαίδευση είναι ο κοινωνικό-συναισθηματικός. Πιο συγκεκριμένα, η θετική αλληλεπίδραση με συνομηλίκους, αλλά και με ενήλικες προωθεί την επικοινωνία, την κοινωνικοποίηση (Bakken, Brown & Downing, 2017), αλλά και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, της αυτοεκτίμησης, της θετικής αυτοεικόνας (Brooker, 2016). Επιπλέον, ενθαρρύνεται η ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας, της εφευρετικότητας, της αμοιβαιότητας και της αυτορρύθμισης, ικανότητες απαραίτητες για την προσαρμογή και την επιτυχία στα νέα περιβάλλοντα και καταστάσεις που προκύπτουν κατά την διάρκεια της ζωής (Brooker, 2016. McClelland, Acock, Morrison, 2006). Πέρα από τις προαναφερόμενες, τα παιδιά αποκτούν και άλλες κοινωνικές δεξιότητες, όπως η επίδειξη των κατάλληλων συμπεριφορών και η ώριμη ανταπόκριση σε αλληλεπιδράσεις (Bakken, Brown & Downing, 2017), οι οποίες τα βοηθούν να ενταχθούν πιο ομαλά στην κοινωνία και στην αγορά εργασίας (Κοπανιτσά, 2021. Van Huizen & Plantenga, 2018. Weikart, 2009).

Οι θετικές επιδράσεις της προσχολικής αγωγής σε παιδιά ευάλωτων ομάδων δεν περιορίζονται μόνο στους αναπτυξιακούς τομείς, αλλά επεκτείνονται και στον ψυχικό τομέα. Η αγωγή και φροντίδα στην πρώιμη παιδική ηλικία συμβάλλει στην απόκτηση ψυχικής ευημερίας, καθώς παρέχει τα κατάλληλα ερεθίσματα και αναπτύσσει κοινωνικές

και συναισθηματικές δεξιότητες, που ευνοούν την διάπλαση υγιών και δημιουργικών προσωπικοτήτων (Tolland & Carrigan, 2011). Μάλιστα, μία ποιοτική αγωγή πρώιμης παιδικής ηλικίας παρέχει την δυνατότητα στα παιδιά να ξεπεράσουν τις αρνητικές καταστάσεις που βιώνουν ή έχουν βιώσει στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Προσφέρει, επίσης, θετικά αναπτυξιακά αποτελέσματα σε παιδιά κοινωνικά αδικημένα και σε παιδιά που προέρχονται από προβληματικές και καταπιεστικές οικογένειες (Πετρογιάννης, Melhuish, 1999). Τέλος, έχει αποδειχθεί μέσα από έρευνες ότι, τα παιδιά που προέρχονται από ευάλωτα οικογενειακά περιβάλλοντα ωφελούνται περισσότερο από την προσχολική φοίτηση από ότι τα παιδιά που δεν έχουν κάποιο δείκτη μειονεξίας. Είναι ευρέως αποδεδειγμένο ότι η παρακολούθηση προσχολικών προγραμμάτων αποτελεί μία αποτελεσματική πολιτική για την αύξηση οικονομικών και κοινωνικών ευκαιριών σε παιδιά ευάλωτα (European Commission 2014. Unesco,2013. Unicef,2021. Van Huizen & Plantenga,2018).

Η προσχολική εκπαίδευση είναι πολλά παραπάνω από μία απλή προετοιμασία για την υποχρεωτική εκπαίδευση. Μπορεί να αποτελέσει βάση για την εξασφάλιση της επιβίωσης, της καλής φυσικής και ψυχικής κατάστασης, την καλύτερευση της ποιότητας της ζωής και την ενθάρρυνση της ολόπλευρης ανάπτυξης κάθε παιδιού (Unesco, 2013, 2022).

Η φοίτηση σε μία ποιοτική προσχολική δομή, όπου λειτουργεί με βάση τις δημοκρατικές αξίες και δέχεται την υποστήριξη της οικογένειας είναι πολύ πιθανό να διαπλάσει ενεργά μέλη της κοινωνίας που θα διακατέχονται από τις ίδιες αρετές και ιδεολογίες. Υπό αυτό το πρίσμα, η καθολική πρόσβαση στην προσχολική εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει παράγοντα διασφάλισης ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών και ισότητας (Cebolla-Boado, Radl & Salazar, 2016. Santín & Sicilia, 2018).

B Μέρος: Έρευνα

2.5. Μεθοδολογία έρευνας

2.5.1. Ερευνητική Μέθοδος

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της παιδαγωγικής αντιμετώπισης των παιδιών που προέρχονται από ευάλωτες ομάδες πληθυσμού, και ειδικότερα από οικογένειες ανέργων, ατόμων με αναπηρία, αναλφάβητων, ατόμων από θρησκευτικές ή πολιτισμικές μειονότητες, από μονογονεϊκές οικογένειες, πρόσφυγες και μετανάστες. Για την διερεύνηση της παιδαγωγικής αντιμετώπισης των ευάλωτων παιδιών, αλλά και των συγκεκριμένων ερευνητικών ερωτημάτων που αναφέρονται στην επόμενη ενότητα, η ερευνήτρια επέλεξε την ποιοτική μέθοδο. Αυτή η επιλογή αιτιολογείται από το γεγονός ότι η ίδια η φύση της έρευνας αυτής απαιτεί άμεση επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ της ερευνήτριας και των ερωτηθέντων. Η επιλογή αυτής της προσέγγισης αιτιολογείται, επίσης, από το γεγονός ότι η ερευνήτρια επιθυμεί να εξετάσει αυτά τα ερωτήματα εις βάθος και με την ποσοτική προσέγγιση δεν θα μπορούσε να συλλεχθούν και να ερμηνευθούν τα υποκειμενικά και εξατομικευμένα στοιχεία των απαντήσεων. Μέσω αυτής της μεθόδου, το θέμα θα εξεταστεί όσο το δυνατόν πιο ολιστικά, καθώς η ερευνήτρια θα έχει την δυνατότητα να συλλέξει όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες επί του θέματος, ακούγοντας τις απόψεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών όπως οι ίδιοι τις αντιλαμβάνονται και τις βιώνουν. Τέλος, η ερευνήτρια, έτσι, θα μπορέσει να έρθει ένα βήμα πιο κοντά στην βαθύτερη αλήθεια που κρύβει η πραγματικότητα της σημερινής προσχολικής εκπαίδευσης.

2.5.2. Ερευνητικά Ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που στοχεύει να διερευνήσει η παρούσα έρευνα είναι τα εξής:

- Ποιες δυσκολίες ή προβλήματα διακρίνουν οι παιδαγωγοί στο έργο τους σχετικά με τα παιδιά από ευάλωτα οικογενειακά περιβάλλοντα;

- Με ποιους τρόπους αντιμετωπίζουν παιδαγωγικά τα προβλήματα και τις δυσκολίες που συναντούν;
- Αισθάνονται επαγγελματικά επαρκείς ως προς τις απαιτήσεις της παιδαγωγικής διαχείρισης των παιδιών από ευάλωτα οικογενειακά περιβάλλοντα;

2.5.3. Υποκείμενα της έρευνας

Τα υποκείμενα της συγκεκριμένης ποιοτικής έρευνας είναι παιδαγωγοί προσχολικής αγωγής και πιο συγκεκριμένα, βρεφονηπιοκόμοι και νηπιαγωγοί που εργάζονται σε δημόσιους και ιδιωτικούς Βρεφονηπιακούς σταθμούς και νηπιαγωγεία του Δήμου Νέας Φιλαδέλφειας- Νέας Χαλκηδόνας και του Δήμου Αθηναίων. Η επιλογή τους έγινε με βάση την ευκολία προσέγγισης των συμμετεχόντων, αλλά και με μία σκόπιμη επιλογή των άμεσα διαθέσιμων ατόμων, ώστε αυτοί που θα αποτελέσουν το δείγμα της έρευνας να μπορέσουν να ανταποκριθούν με τον καλύτερο τρόπο τόσο στα ερωτήματα όσο και στους σκοπούς της μελέτης. Με άλλα λόγια, σύμφωνα με τον Φαρμάκη (2015), όπως αναφέρει η Βασιλοπούλου (2021), γίνεται σκόπιμη επιλογή, διότι η ερευνήτρια επιλέγει τα υποκείμενα της έρευνας σκόπιμα και όχι τυχαία και επειδή, αυτά έχουν τις γνώσεις, την εμπειρία και την θέληση που απαιτείται για να απαντηθούν οι ερωτήσεις της έρευνας ολοκληρωμένα και διεξοδικά. Ο αριθμός των παιδαγωγών που συμμετέχουν στις συνεντεύξεις είναι 10.

2.5.4. Ερευνητικό Υλικό - Εργαλεία

Το ερευνητικό εργαλείο που επιλέχτηκε στην παρούσα εργασία είναι η ημιδομημένη συνέντευξη. Οι σημαντικές δυνατότητες που προσφέρει η ημιδομημένη συνέντευξη οδήγησαν στην επιλογή της. Η ημιδομημένη συνέντευξη προσφέρει ευελιξία στην πραγματοποίηση της συνέντευξης. Η ερευνήτρια θέτει ορισμένες ερωτήσεις, τις οποίες μπορεί είτε να τις προσαρμόσει ανάλογα με τις απαντήσεις που δέχεται από τον εκάστοτε ερωτώμενο, είτε να τις εμπλουτίσει με παραπάνω ερωτήματα, με σκοπό να διερευνήσει πιο διεξοδικά μία πληροφορία, είτε να αφαιρέσει κάποιες, εάν

αυτό χρειαστεί, αλλά μπορεί και να μην τις θέσει με την ίδια ακριβώς σειρά στον κάθε συνεντευξιαζόμενο, σύμφωνα με τους Ίσαρη & Πουρκός (2015), όπως αναφέρεται στη μελέτη της Μυλωνά (2021). Επιπλέον, σύμφωνα με την Galletta (2013), η ημιδομημένη συνέντευξη δίνει την ελευθερία στους ερωτώμενους να εκφράσουν την δική τους άποψη, εμπειρία, να αλλάξουν την κατεύθυνση της συνέντευξης και να δημιουργήσουν νέα νοήματα, που μπορεί να αποτελέσουν σημεία αναφοράς για την έρευνα (Μυλωνά, 2021).

Η συνέντευξη αποτελείται από 13 ερωτήσεις, εκ των οποίων οι 10 είναι ανοικτού τύπου και οι 3 είναι κλειστού τύπου. Το περιεχόμενο των ερωτήσεων βρίσκεται στο πλαίσιο συνέντευξης, στο οποίο αναφέρονται οι ερωτήσεις που έγιναν για την συλλογή των δημογραφικών στοιχείων των ερωτηθέντων, αλλά και οι ερωτήσεις της ίδιας της συνέντευξης.

2.5.5. Υλοποίηση της έρευνας - Δεοντολογία

Οι τέσσερις πρώτες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν τον Μάιο του 2022, ενώ οι υπόλοιπες ολοκληρώθηκαν τον Ιούνιο του 2022. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στους χώρους που επέλεξαν οι συνεντευξιαζόμενες. Η πλειοψηφία των συνεντεύξεων υλοποιήθηκε στο χώρο εργασίας, ενώ η έβδομη συνέντευξη πραγματοποιήθηκε σε ιδιωτικό χώρο και η όγδοη μέσω πλατφόρμας του διαδικτύου.

Αρχικά προηγήθηκε ενημέρωση των υποψήφιων συμμετεχόντων αναφορικά με το θέμα, τους σκοπούς και τους στόχους της και τον τρόπο διενέργειάς της έρευνας. Επίσης, ενημερώθηκαν πάνω σε θέματα ηθικής, δεοντολογίας και εξασφάλισης της ανωνυμίας τους. Οι συνεντευξιαζόμενες έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για το θέμα της μελέτης και αποδέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα ελεύθερα και εθελοντικά. Οι συνεντεύξεις υλοποιήθηκαν με ευχάριστο τρόπο και σε κλίμα εμπιστοσύνης, ενώ, μάλιστα, δόθηκε η δυνατότητα για ελεύθερη έκφραση των απόψεων και των εμπειριών των ερωτηθέντων.

Μετά το πέρας των συνεντεύξεων, ακολούθησε η διαδικασία της μετεγγραφής, κατά την οποία η ερευνήτρια μετέτρεψε την μαγνητοφωνημένη συνέντευξη σε γραπτό κείμενο. Πρόσεξε, μάλιστα, να μεταφερθούν τα λόγια των ερωτηθέντων αυτούσια,

χωρίς καμία διόρθωση ή παρερμηνευση.

2.5.6. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων που περιγράφεται από τους Braun και Clarke (2012). Η θεματική ανάλυση είναι μία ευέλικτη μέθοδος ανάλυσης δεδομένων και απαιτεί αναζήτηση σε ένα σύνολο δεδομένων για τον εντοπισμό, την ανάλυση και την αναφορά κωδίκων. Μία θεματική ενότητα αντικατοπτρίζει σημαντικές πτυχές των δεδομένων σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα και δίνει νόημα στα δεδομένα (Μυλωνά, 2021). Τα θέματα συνδέονται με το θεωρητικό υπόβαθρο, που αναφέρεται στο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης.

Οι θεματικές ενότητες που προέκυψαν από τη θεματική ανάλυση της παρούσας έρευνας είναι οι εξής:

- 1.Γλώσσα: Γέφυρα ή φραγμός επικοινωνίας;
- 2.Η απουσία των γονέων από τις εκπαιδευτικές δράσεις: Εμπόδιο στη σχολική ένταξη των ευάλωτων παιδιών.
- 3.Τρίπτυχο: Επικοινωνία-Ενθάρρυνση-Τέχνες.
- 4.Ο ρόλος των προσόντων των παιδαγωγών: α) επιστημονική κατάρτιση σε θέματα διαπαιδαγώγησης παιδιών από ευάλωτα οικογενειακά περιβάλλοντα και β) επαγγελματική εμπειρία.

2.6. Παρουσίαση και συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Σε αυτό το κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση των ευρημάτων της μελέτης ανά θεματική ενότητα, όπως αναδείχθηκαν μέσα από την ανάλυση των συνεντεύξεων. Στη συνέχεια επιχειρείται να πραγματοποιηθεί η σύνδεση με την υπάρχουσα βιβλιογραφία και με τα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα. Η μέθοδος που χρησιμοποιείται για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας είναι η αφηγηματική συζήτηση, η οποία είναι μία από τις κύριες μεθόδους παρουσίασης αποτελεσμάτων στην ποιοτική έρευνα. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην μελέτη αυτή εμπεριέχονται αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις, επειδή έχουν την ικανότητα ανάδειξης των συναισθημάτων, των απόψεων και των βιωμάτων των συνεντευξιζομένων, σύμφωνα με τον (Creswell W. (2016), όπως αναφέρει η Μυλωνά (2021).

Για λόγους διασφάλισης των προσωπικών δεδομένων και ανωνυμίας των συνεντευξιζομένων τα ονόματά τους παραλείπονται και έχουν αντικατασταθεί από αριθμημένα αρχικά παιδαγωγών, δηλαδή 1η παιδαγωγός που συνεντευξιάζεται: Π1, 2η παιδαγωγός που συνεντευξιάζεται: Π2, κ.ο.κ. Αξίζει να υπογραμμιστεί ότι, η αναφορά στις παιδαγωγούς προσχολικής αγωγής περιλαμβάνει τόσο τις παιδαγωγούς πρώιμης παιδικής ηλικίας/βρεφονηπιοκόμους (που ασχολούνται με παιδιά ηλικίας 0-4 ετών), όσο και τις νηπιαγωγούς (που ασχολούνται με παιδιά ηλικίας 4-6 ετών).

2.6.1.Δημογραφικά στοιχεία και χαρακτηριστικά

Τα υποκείμενα της παρούσας έρευνας αποτελείται από 4 γυναίκες παιδαγωγούς πρώιμης παιδικής ηλικίας/βρεφονηπιοκόμους (Π=4), οι οποίες υπηρετούν σε δημόσιους και ιδιωτικούς βρεφονηπιακούς σταθμούς του νομού Αττικής και από 6 γυναίκες νηπιαγωγούς (Π=6), οι οποίες υπηρετούν σε δημόσια και ιδιωτικά νηπιαγωγεία του νομού Αττικής. Στην παρούσα έρευνα, τόσο οι βρεφονηπιοκόμοι, όσο και οι νηπιαγωγοί θα αναφέρονται ως παιδαγωγοί προσχολικής αγωγής. Μάλιστα, δεν θα υπάρξει κάποια διαφοροποίηση στα κείμενα των συνεντεύξεων, καθώς θα αναγράφονται όλες με το αρχικό Π (παιδαγωγοί προσχολικής αγωγής). Ο αριθμός των υποκειμένων της έρευνας κρίθηκε επαρκής για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Επιπλέον κατά την έναρξη των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε καταγραφή των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος των συμμετεχόντων.

Η ηλικία των συνεντευξιζόμενων κυμαίνεται από τα 33 μέχρι τα 60 έτη και η προϋπηρεσία τους από τα 2 έως τα 35 έτη. Ως προς την επιστημονική τους κατάρτιση, μία παιδαγωγός έχει σπουδάσει σε ιδιωτική σχολή βρεφοκομίας, δύο συνεντευξιζόμενες έχουν κάνει σπουδές σε τμήμα προσχολικής αγωγής σε ΤΕΙ, μία άλλη συμμετέχουσα έχει αποφοιτήσει από τμήμα βρεφονηπιοκόμων από ΙΕΚ, ενώ άλλες δύο έχουν σπουδάσει σε πανεπιστημιακό τμήμα νηπιαγωγών. Τρεις από τις συμμετέχουσες κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, η μία εκ των οποίων κατέχει και δεύτερο πτυχίο, συγκεκριμένα πτυχίο του τμήματος Θεολογίας. Μάλιστα, μία από τις συνεντευξιζόμενες βρίσκεται στη διάρκεια εκπόνησης του μεταπτυχιακού της διπλώματος.

Ως προς την εκπαίδευσή τους σε θέματα παιδαγωγικής διαχείρισης παιδιών από ευάλωτες ομάδες πληθυσμού, τρεις παιδαγωγοί δήλωσαν ότι δεν έχουν λάβει καθόλου προπτυχιακή εκπαίδευση για τέτοια ζητήματα. Ενώ, οι υπόλοιπες που έχουν λάβει προπτυχιακή εκπαίδευση για τέτοια θέματα δήλωσαν στο σύνολο τους ότι δεν ήταν επαρκής. Σχετικά με την επιμόρφωση στην παιδαγωγική αντιμετώπιση ευάλωτων μαθητών, μία δήλωσε ότι έχει παρακολουθήσει σεμινάριο στη διαπολιτισμική αγωγή, μία άλλη ανέφερε ότι έχει κάνει σεμινάρια για μαθησιακές και ειδικές δυσκολίες και τρεις συμμετέχουσες δήλωσαν ότι έχουν κάνει γενικότερα σεμινάρια πάνω σε ζητήματα

παιδαγωγικής αντιμετώπισης μειονεκτούντων παιδιών.

2.6.2. Παρουσίαση και συζήτηση των ευρημάτων της ποιοτικής έρευνας

Σε αυτήν την ενότητα παρουσιάζονται και αναλύονται τα ευρήματα της ποιοτικής έρευνας ανά θεματική ενότητα. Επίσης, επιχειρείται η σύνδεση των ευρημάτων με την υπάρχουσα σχετική βιβλιογραφία και έρευνα.

1η Θεματική ενότητα: Γλώσσα: Γέφυρα ή φραγμός επικοινωνίας;

Η γλώσσα αποτελεί ένα από τα κυριότερα μέσα επικοινωνίας, καθώς μέσω αυτής γίνεται εφικτή η πλήρης έκφραση συναισθημάτων, ιδεών, αλλά και απλών πληροφοριών. Η αδυναμία κατανόησης, αλλά και χρήσης αυτής μπορεί να αποτελέσει τεράστιο κώλυμα στη σύναψη κοινωνικών σχέσεων, στην ομαλή εκπαιδευτική φοίτηση και ένταξη και γενικότερα, στην ομαλή ανάπτυξη του ατομικού και κοινωνικού βίου.

Αλληλεπιδρώντας με παιδιά ευάλωτων ομάδων, οι παιδαγωγοί έρχονται συχνά αντιμέτωποι με διάφορες δυσκολίες. Κύρια δυσκολία που δήλωσαν οι συνεντευξιαζόμενες είναι η αδυναμία κατανόησης και έκφρασης της ελληνικής γλώσσας από αλλοδαπά παιδιά:

Π(2): <<Όσον αφορά την γλώσσα, που δεν την ξέρανε καλά, που μου έχει συμβεί κάποια παιδάκια να μην μιλάνε καθόλου>>,

Π(3): <<Στους μετανάστες . . . Όσον αφορά την ομιλία τους και την εξέλιξη τους, ίσως είναι λίγο διαφορετική, πάνε λίγο πιο αργά όσον αφορά τον προφορικό τους λόγο>>,

Π(5): <<Δυσκολίες, σίγουρα η γλώσσα πολλές φορές . . .>>,

Π(6): <<Έντάξει, τώρα το θέμα της γλώσσας είναι το βασικό των προσφύγων και όχι μόνο, αλλά κυρίως των προσφύγων>>,

Π(7): <<. . . και έχω και ένα παιδί αλλοδαπό, το οποίο δεν γνωρίζει καλά την γλώσσα . . .>>.

Η άποψη των παιδαγωγών ότι η έλλειψη επάρκειας στη γλώσσα της χώρας υποδοχής αποτελεί κύριο εμπόδιο στην επικοινωνία, τη συμμετοχή και την εκπαιδευτική προσαρμογή των αλλοδαπών μαθητών υποστηρίζεται και στις μελέτες των Einarsdottir & Jonsdottir, (2017), Ozger (2022), Vural, Piskin, Durmusoglu (2021).

Η δυσκολία στην κατανόηση και έκφραση της ελληνικής γλώσσας παρουσιάζεται αφενός, ως εμπόδιο στην επικοινωνία, ένταξη και συμμετοχή των ευάλωτων παιδιών και αφετέρου, στην επικοινωνία και συνεργασία σχολείου – οικογένειας. Το επιχείρημα αυτό στηρίζεται στις εξής δηλώσεις των παιδαγωγών:

(Π8) : <<. . η επαφή και η συνεργασία με τους γονείς, που πολλές φορές είναι δύσκολο, γιατί είναι εμπόδιο η γλώσσα. Συνήθως, οι άνθρωποι ή μπορεί να μην μιλάνε καθόλου την γλώσσα ή να μιλάνε, αλλά με δυσκολίες στην επικοινωνία και στην κατανόηση, που πολλές φορές, αυτό είναι το εμπόδιο>>.

(Π10): <<Και βέβαια, δεν θα μπορεί να συμμετέχει, όπως οι υπόλοιποι (γονείς). . . θα προσπαθήσει να καταλάβει ίσως τί γίνεται, αλλά δεν είναι σίγουρο ότι θα καταλάβει τί γίνεται. Θα πρέπει μετά κατ' ιδίαν να του εξηγήσεις και να του επισημάνεις μερικά πράγματα που βλέπεις από το βλέμμα του ότι δεν κατανοεί. . .>>.

(Π9): <<Ναι, δεν δύνανται κιόλας. Δηλαδή, αν δεν ξέρεις τη γλώσσα, πώς θα συμμετάσχεις;>>.

Οι παραπάνω δηλώσεις των παιδαγωγών συμπίπτουν με όσα αναφέρει η Νάστου (2015) σχετικά με την απουσία των γονέων από τις σχολικές δράσεις εξαιτίας της δυσκολίας στην κατανόηση της ενημέρωσης που παρέχουν οι εκπαιδευτικοί για την εκπαίδευση του παιδιού τους. Επίσης, οι Νάστου (2015), Einarsdottir & Jonsdottir (2017) και Vural, Piskin, Durmusoglu (2021) συμφωνούν ότι η δυσκολία στην κατανόηση και χρήση της ελληνικής γλώσσας αποτελεί κώλυμα τόσο στην επικοινωνία και συνεργασία σχολείου- οικογένειας, όσο και στη γονεϊκή εμπλοκή στις εκπαιδευτικές δράσεις.

Η ποιότητα της επικοινωνίας μεταξύ των παιδαγωγών και των γονέων αποτελεί έναν σημαντικό, αλλά όχι μοναδικό, παράγοντα στη συμμετοχή ή την αποχή των τελευταίων από τις εκπαιδευτικές δράσεις. Οι υπόλοιποι παράγοντες επίδρασης της γονεϊκής εμπλοκής στις σχολικές δραστηριότητες αποτελούν ζήτημα που θα συζητηθεί στην επόμενη θεματική ενότητα.

2η Θεματική ενότητα: Η απουσία των γονέων από τις εκπαιδευτικές δράσεις: Εμπόδιο στη σχολική ένταξη των ευάλωτων παιδιών.

Η καλή συνεργασία σχολείου-οικογένειας, η εμπιστοσύνη και η εκτίμηση του εκπαιδευτικού έργου από τους γονείς και η συμμετοχή των τελευταίων σε εκπαιδευτικές δράσεις αποτελούν καθοριστικούς συντελεστές στη σχολική προσαρμογή και συναισθηματική ευημερία των παιδιών, γενικότερα, και των ευάλωτων, ειδικότερα. Ενώ, η απουσία επικοινωνίας μεταξύ των γονιών και των παιδαγωγών και η αποχή των πρώτων από τις σχολικές δραστηριότητες συνιστούν κύριους ανασταλτικούς παράγοντες στην εκπαιδευτική ενσωμάτωση των παιδιών που προέρχονται από δυσμενή οικογενειακά περιβάλλοντα. Συνεπώς, η έλλειψη επικοινωνίας και η απόσταση των γονέων αποτελούν άλλο ένα εμπόδιο, άλλη μία δυσκολία που συναντούν οι παιδαγωγοί κατά την διεκπεραίωση του εκπαιδευτικού τους έργου. Με βάση τις απαντήσεις των παιδαγωγών, η έλλειψη αλληλεπίδρασης και η απόσταση αυτή μπορεί να οφείλεται σε διάφορους παράγοντες. Ορισμένες από τις παιδαγωγούς υποστηρίζουν ότι αιτίες των προαναφερθέντων προβλημάτων είναι η αδυναμία κατανόησης και χρήσης της ελληνικής γλώσσας και η ύπαρξη πολιτισμικών διαφορών, καθώς οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες εκτυλίσσονται σε μία γλώσσα (ελληνική) και σε ένα πλαίσιο, που φαντάζουν ξένα και διαφορετικά, από αυτά που έχουν συνηθίσει οι προσφυγικές και μεταναστευτικές οικογένειες:

(Π5): <<Πολλές φορές, αυτές οι οικογένειες λίγο αποφεύγουν τέτοιες δραστηριότητες, λόγω του ότι μπορούν να μην μπορούν να ανταπεξέλθουν, ίσως να μην μπορούν γενικά να το στηρίξουν όλο αυτό. . . κυρίως λόγω και της άγνοιας και λίγο αυτού του φόβου, το τί θα αντιμετωπίσουμε και ίσως να μην μπορούσαμε να το στηρίξουμε όλο αυτό>>,

(Π7): <<Ίσως στις ομαδικές, επειδή, μήπως χανόντουσαν λίγο με την γλώσσα, να'ταν και πολλοί οι γονείς, δεν ξέρω τώρα πώς το είδανε>>,

(Π8): <<. . . είναι σίγουρα το ζήτημα της γλώσσας και το κομμάτι των πολιτισμικών διαφορών, όπου πολλές φορές, ίσως να μην μπορούν να κατανοήσουν ένα πολιτισμικό πλαίσιο, οπότε, να μην μπορούν να ανταποκριθούν και στις υποχρεώσεις όπου αυτό φέρει. Θέλω να πω, δηλαδή, ότι μπορεί να μην αντιλαμβάνονται μία πολιτιστική δράση, η οποία μπορεί να γίνεται στα πλαίσια του σχολείου, γιατί είναι

πολύ διαφορετική από το πολιτισμικό πλαίσιο το δικό τους, αντιλήψεις ίσως κάποιων γονέων. Οπότε, να μην μπορούν να ακολουθήσουν τους κανόνες που υπάρχουν σε αυτό το πλαίσιο, σε μία εκδήλωση πχ. Άρα, λοιπόν, το ζήτημα της διαφορετικής, ας πούμε, κοινωνικής αντίληψης και της γλώσσας, έτσι; Σίγουρα η γλώσσα είναι πολύ βασικό κομμάτι σε όλο αυτό που συζητάμε>>

(Π9): <<Θα έρθουν άλλοι γονείς, ίσως πιο συνειδητοποιημένοι, που να μιλούνε και τη γλώσσα, αλλά όχι, ένας γονιός με τέτοιες δυσκολίες, όχι, δεν θα συνοδεύσει>>

(Π10): <<Οπότε, η απόσταση είναι και από το ότι δεν γνωρίζουν τη γλώσσα, δεν μπορούν να πουν ανησυχίες ή οτιδήποτε να εκφράσουν>>.

Η Νάστου (2015) επισημαίνει ότι οι γονείς προσφυγικών και μεταναστευτικών πληθυσμών αποφεύγουν τις σχολικές εκδηλώσεις, γιατί, λόγω των πολιτιστικών τους ιδιαιτεροτήτων, είναι πεπεισμένοι ότι αδυνατούν να καταλάβουν την κουλτούρα σχολικού θεσμού και νιώθουν ότι το πολιτισμικό τους υπόβαθρο δεν σχετίζεται με αυτό του σχολείου.

Οι παιδαγωγοί επισήμαναν ότι άλλες αιτίες στην απουσία επικοινωνίας και συμμετοχής αποτελούν η εκτίμηση, η αντίληψη και οι προσδοκίες που έχει ο γονέας για το σχολείο, αλλά και για το ίδιο του το παιδί:

Π(9): << . . . όπως είναι η αντίληψη και οι προσδοκίες που έχουνε από το σχολείο, είναι και η αντίληψη και οι προσδοκίες που έχουν από το παιδί. Γιατί, υπάρχουν γονείς, οι οποίοι, ας πούμε στο επίπεδο των προσφύγων-μεταναστών, οι οποίοι έχουνε όραμα, όνειρο, για κάτι καλύτερο. . . Υπάρχουν, όμως, και άλλοι . . . Δηλαδή, που δεν έχουνε αντίληψη του πώς πρέπει να είναι ένας γονιός, πώς πρέπει να είναι συνεργασία σχολείου-οικογένειας . . . >>

(Π10): <<Κάποιοι γονείς είναι πάρα πολύ συνεργάσιμοι και εκτιμούνε όντως αυτό που προσφέρεις και κάποιοι άλλοι αδυνατούν να καταλάβουν το γιατί έρχεται το παιδί κάθε μέρα στο σχολείο>>.

Στους λόγους απόστασης των οικογενειών των ευάλωτων παιδιών συγκαταλέγεται και ένας κοινωνικοοικονομικός παράγοντας, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας επηρεάζει την αντίληψη των γονέων για το ρόλο του σχολείου και τα όνειρα και τις προσδοκίες που έχουν για τη μόρφωση που θέλουν να μάθουν τα παιδιά τους. Με βάση την άποψη των παιδαγωγών, οι γονείς που έχουν χαμηλό μορφωτικό επίπεδο τείνουν να μην έχουν

πολλές απαιτήσεις από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και υψηλές προσδοκίες για την εκπαίδευση των παιδιών τους και επομένως, δεν επιδιώκουν την ποιοτική επαφή με το εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ενώ, το αντιστρόφως ανάλογο, παρατηρείται με τους γονείς μέτρου και υψηλού μορφωτικού επιπέδου:

(Π9): << . . . γονείς από Συρία, που παλιά είχε καλό εκπαιδευτικό σύστημα και ήταν ανεπτυγμένη χώρα, δίνουνε σημασία ή από Αίγυπτο. Και έχει σχέση, επίσης, τί ήταν ο κάθε γονιός. Μου έχει τύχει γονείς να είναι από Αίγυπτο και να είναι και οι γονείς απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης>>.

(Π10): <<Υπάρχει, όμως, μία απόσταση, η οποία, όμως, οφείλεται και στο δικό τους το μαθησιακό επίπεδο. Δηλαδή, εάν κάποιος δεν έχει πάει στο σχολείο, ότι και να του περιγράψεις, δεν έχει βιώσει κάτι τέτοιο>>.

Την αλληλένδετη σχέση του υψηλού μορφωτικού επιπέδου με τα υψηλά ποσοστά γονεϊκής συμμετοχής στις εκπαιδευτικές δράσεις και την ποιοτική επαφή σχολείου-γονέων υποστηρίζει στην έρευνα της η Νάστου (2015). Αναφέρει, μάλιστα, ότι οι γονείς με χαμηλό εκπαιδευτικό υπόβαθρο δεν έχουν ικανοποιητική συνεργασία με το σχολείο και ενεργή εμπλοκή στις δράσεις του τελευταίου (Νάστου, 2015).

3η Θεματική ενότητα: Τρίπτυχο: Επικοινωνία-Ενθάρρυνση-Τέχνες.

Η παιδαγωγική διαχείριση των προαναφερθέντων δυσκολιών και προβλημάτων επιτελείται με τη χρήση διαφόρων μεθόδων. Στις κύριες μεθόδους αντιμετώπισης, με βάση τα λεγόμενα των παιδαγωγών του δείγματος της έρευνας, εντάσσονται η επικοινωνία, η ενθάρρυνση και οι τέχνες. Ενώ, στους κύριους παιδαγωγικούς στόχους συμπεριλαμβάνονται η γλωσσική υποστήριξη και εκμάθηση, η ολιστική ανάπτυξη και συναισθηματική ασφάλεια του παιδιού και η σχολική ένταξη.

Η υποστήριξη του στόχου της γλωσσικής εκμάθησης διαφαίνεται από τα εξής αποσπάσματα του δείγματος:

(Π2): <<Κοιτούσα να τους μιλάω αργά, σταθερά, μία λέξη να την επαναλαμβάνω και να με κοιτάνε στο στόμα, ας πούμε, ώστε να καταλαβαίνουνε τον λόγο μου . . . Γενικά, ακόμα και να μιλάει διαφορετικά το παιδάκι, νομίζω ότι οδηγείς έτσι

τα παιδιά, ώστε να του λένε και εκείνα περισσότερες λεξούλες, ώστε να μάθουν την γλώσσα, ας πούμε>>),

(Π6): <<Εγώ προσπαθώ να τους εμπλέξω με κάποιους τρόπους στο να μιλήσουν, έστω και αυτό το λίγο που ξέρουν και αυτό τους διευκολύνει στο να μάθουν σιγά σιγά την δομή και αρχίζουν μετά και γίνονται πιο συμμετοχικά στο λόγο, έτσι;>>),

(Π9): <<ο στόχος είναι ευθύς εξ αρχής, να κατακτήσουν τα παιδιά ένα minimum κοινής κατανόησης της γλώσσας . . .>>),

(Π10): << . . και προσπαθούμε να δώσουμε ό,τι μπορούμε κυρίως στον έξτρα χώρο, ας πούμε στο διάλειμμα, μπορούμε να του τονίσουμε λέξεις, αν το παιδί δεν ξέρει ελληνικά>>).

Σύμφωνα και με την Σακελλαροπούλου (2005), οι παιδαγωγοί προσχολικής αγωγής έχουν ως κύριο στόχο τη γλωσσική υποστήριξη των μεταναστών και προσφύγων μαθητών, ώστε να ενταχθούν ομαλότερα στο σχολικό πλαίσιο.

Η υπεράσπιση του στόχου της ολόπλευρης ανάπτυξης και συναισθηματικής ασφάλειας διαφαίνεται τόσο από τα λεγόμενα των συνεντευξιαζομένων, όσο και από την οικονομική και υλική υποστήριξη των ίδιων στους μαθητές που έχουν ανάγκη. Βασιζόμενες στην αξία της αλληλεγγύης, τόσο οι ίδιες οι παιδαγωγοί, όσο και το σχολείο και οι υπόλοιπες οικογένειες που δύνανται, προσφέρουν είδη πρώτης ανάγκης, σίτιση και εποπτικό υλικό στους μαθητές που το έχουν ανάγκη. Η κάλυψη βασικών αναγκών, όπως των βιολογικών και της ασφάλειας, έχει πρωτεύουσα σημασία στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Άλλωστε, πώς είναι δυνατόν ένα παιδί να αναπτυχθεί ολόπλευρα και να ενταχθεί σε οποιοδήποτε κοινωνικό πλαίσιο, χωρίς να έχει τα απαραίτητα και χωρίς την κατάλληλη στήριξη και φροντίδα; Η οικονομική και υλική υποστήριξη που προσφέρουν οι εκπαιδευτικοί στους ευάλωτους μαθητές έρχεται ως απάντηση στη δυσκολία που έχουν οι κοινωνικοοικονομικά μειονεκτούντες γονείς να προσφέρουν τα απαραίτητα και το κατάλληλο εποπτικό μέσο διδασκαλίας στα παιδιά τους. Η εστίαση την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, αλλά και η υλική υποστήριξη τους από τις παιδαγωγούς διαφαίνεται παρακάτω:

(Π3): <<προτεραιότητα μας είναι η συναισθηματική ασφάλεια του παιδιού, να νιώθει καλά το ίδιο στο σχολικό του περιβάλλον και από εκεί και πέρα όποια ενέργεια πρέπει

να κάνουμε για να είναι το παιδί συναισθηματικά ισορροπημένο, αυτό και θα κάνουμε>>,

(Π6): <<. . και εμείς εδώ απλά έχουμε την δυνατότητα και τους παρέχουμε σίτιση και αυτό είναι πάρα πολύ σημαντικό, δηλαδή βοηθάει και συμβαίνει εδώ και πάρα πολλά χρόνια>>,

(Π7): <<Άλλες χρονιές, σε συνεργασία με τις συναδέλφους, είχαμε έτσι συνεννοηθεί με τους γονείς να φέρνουνε ρούχα, να φέρνουνε παιχνίδια, παπούτσια, σε καλή κατάσταση, και να τα διαθέτουμε σε γονείς παιδιών που ήταν σε ανάγκη>>,

(Π8): <<. . οι οικογένειες των υπόλοιπων παιδιών βοήθησαν για αυτό και το ίδιο το σχολείο και το εκπαιδευτικό προσωπικό στο να ενισχύσει στο κομμάτι αυτό. Θέλω να πω ότι, σε κοινωνικές, πολιτιστικές δράσεις που μπορεί να συμβούν στο σχολικό πλαίσιο, οι οικογένειες των παιδιών στηρίζουνε τους μαθητές, όπου έχουν χαμηλό οικονομικό υπόβαθρο και γνωρίζουμε ότι είναι, έτσι, κοινωνικά δύσκολα>>,

(Π9): <<Υποστηρίζουμε και με τρόφιμα και με ρούχα και με παιχνίδια και με την ύλη, που έχουνε στο σχολείο, τα υλικά τους . . . Καθημερινά, εφόσον έρχεται σίτιση στο σχολείο και έρχεται σίτιση και στο δημοτικό, δίνουμε όλα τα περισεύματα σε οικογένειες ευάλωτες>>.

Οι Vural, Piskin, Durmusoglu (2021) επισημαίνουν στην έρευνα τους ότι κύρια δυσκολία ένταξης των ευάλωτων μαθητών αποτελεί η αδυναμία παροχής του απαραίτητου εκπαιδευτικού υλικού από τους κοινωνικοοικονομικά μειονεκτούντες γονείς. Οι ίδιοι, μάλιστα, αναφέρουν ότι οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας προσφέρουν υλική υποστήριξη στους οικονομικά ευάλωτους μαθητές, με απώτερο σκοπό την ενεργή εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη σχολική τους ένταξη.

Για να επιτευχθεί ο στόχος της εκπαιδευτικής προσαρμογής των ευάλωτων μαθητών, οι παιδαγωγοί πραγματοποιούν το εκπαιδευτικό τους έργο, βασιζόμενες στην προώθηση της συμμετοχής, της συνεργασίας, της επικοινωνίας, της ισότητας και του σεβασμού της πολιτισμικής ποικιλομορφίας. Μέσα από δράσεις που προάγουν την ανάδειξη δημοκρατικών αξιών, οι παιδαγωγοί προσπαθούν να διαμορφώσουν ένα θετικό σχολικό κλίμα, ικανό να ενισχύσει την εμπιστοσύνη, την αυτοπεποίθηση, την υπευθυνότητα, την αυτονομία και τη συμμετοχή των ευάλωτων παιδιών:

(Π2): <<. . . . Οπότε, ουσιαστικά, αυτό που κάναμε ήταν να τα βάλουμε μέσα στην ομάδα μας, στην παρέούλα μας, με όλα τα παιδάκια, δεν τα ξεχωρίζαμε, δεν φαινόταν ότι

ήταν κάτι διαφορετικό. Κυρίως, περνούσαμε ότι όλα τα παιδάκια πρέπει να συνεργάζονται και ότι είναι φίλοι>>,

(Π5): <<. . . προσπαθούμε να το εντάξουμε πιο πολύ στην ομάδα με διάφορους τρόπους . . .Στρατηγικές,ναι, κυρίως η επικοινωνία πολύ στην ομάδα, κυρίως διάφορα παιχνίδια ένταξης και ισοτιμίας ανάμεσα στα παιδιά . . .γενικά θεωρώ ότι όλα τα παιδιά είναι ίσα έτσι και αλλιώς . . . Άρα, θεωρώ ότι αυτό, ότι προσπαθούμε γενικά μέσα από διάφορα παιχνίδια να θεωρήσουν τα παιδιά ότι είμαστε όλοι το ίδιο>>,

(Π6): <<. . . με την διαχείριση της τάξης μέσα από δημοκρατικές μεθόδους και διαδικασίες, με συμμετοχικότητα, με συναπόφαση και λοιπά. . . και με κανόνες που μπαίνουν από τα παιδιά και τέλος πάντων με μία διαχείριση της τάξης με δημοκρατικούς όρους και στο να εκπαιδεύουμε στην Δημοκρατία. . . έχουμε και συμβούλιο που διαχειριζόμαστε, ας πούμε και τα προβλήματα και τις θεματικές ή ας πούμε, κάποια από τις θεματικές πώς θα εργαστούμε παρακάτω, κάπως έτσι>>.

Στην εκπλήρωση του στόχου της σχολικής ένταξης, συνεπάγεται, ταυτοχρόνως, η ενδυνάμωση της αίσθησης του <<ανήκειν>>, η οποία καλλιεργείται, σύμφωνα με τις απαντήσεις των παιδαγωγών, εντάσσοντας το παιδί στην παρεούλα και κάνοντας ομαδικές δραστηριότητες και συζητώντας στην ομάδα διάφορα ζητήματα, προωθώντας, δηλαδή, ένα ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο μάθησης:

(Π2): <<Οπότε, ουσιαστικά, αυτό που κάναμε ήταν να τα βάλουμε μέσα στην ομάδα μας, στην παρεούλα μας, με όλα τα παιδάκια . . .Κυρίως, περνούσαμε ότι όλα τα παιδάκια πρέπει να συνεργάζονται και ότι είναι φίλοι . . .δεν τα εξαιρείς από την ομάδα τους . . .>>,

(Π6): <<. . .έχουμε και συμβούλιο που διαχειριζόμαστε, ας πούμε και τα προβλήματα και τις θεματικές ή ας πούμε, κάποια από τις θεματικές πώς θα εργαστούμε παρακάτω . . .>>,

(Π8): <<. . . είτε ένα δομημένο παιχνίδι, που έχει σχεδιάσει ο εκπαιδευτικός, γιατί θέλει να συνεργαστούν ομαδικά. Να, ένα άλλο κομμάτι, δημιουργεί ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο και ομαδικές δραστηριότητες>>,

(Π9): <<Οπότε, ξεκινάς με έναν τρόπο, όπου να μπορεί η τάξη να λειτουργεί στα επίπεδα που πρέπει όταν αυτό, και δουλεύεις με μικρές μικρές ομαδούλες, όχι με στρατηγική για ένα παιδί . . .>>.

Η προώθηση της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, οι συζητήσεις στην “παρεούλα”,

ο σχεδιασμός των επερχόμενων θεμάτων μάθησης αναφέρονται και στη μελέτη της Σακελλαροπούλου (2005) ως τρόποι κοινωνικοποίησης και σχολικής ένταξης των ευάλωτων παιδιών.

Στις σύγχρονες τάξεις, όπου κυριαρχεί η μαθητική ποικιλομορφία, οι συνεντευξιαζόμενες προωθούν, πέρα από τις δημοκρατικές αξίες, τον πολιτισμικό πλουραλισμό, ως αντικείμενο αναφοράς και μέσο εκπαιδευτικής ένταξης των μαθητών προσφυγικών και μεταναστευτικών οικογενειών. Η πολιτισμική ποικιλομορφία γίνεται πλέον σημείο εστίασης, αφορμή συζήτησης και ζήτημα που χρήζει αποδοχής και σεβασμού. Δε γίνεται εστίαση μόνο στις πολιτισμικές διαφορές, αλλά και στις ομοιότητες, με απώτερο σκοπό την αλληλοκατανόηση, το σεβασμό και βεβαίως, τη σχολική ενσωμάτωση:

(Π4): <<. . .κουβαλούσε έναν κόσμο που για εμάς ήταν άγνωστος. Οπότε, είναι προίκα να βρίσκετε ένα παιδί, ένα ζωντανό παράδειγμα μίας άλλης κουλτούρας, ενός άλλου πολιτισμού μέσα σε ένα χώρο και να μπορεί να φέρει αυτό το πράγμα μέσα στην τάξη, έτσι; . . . όλα αυτά είναι πληροφορίες που μπορεί να, εντάξει, να πάρει ένας χώρος για το διαφορετικό, να το αγκαλιάσει και να το ενσωματώσει στην ομάδα>>,

(Π5): <<. . .και λίγο γνωριμία του κάθε πολιτισμού, γιατί σίγουρα κάθε πολιτισμός είναι διαφορετικός και οι νοοτροπίες και η γλώσσα. Δηλαδή, για παράδειγμα, κάποια παιδιά μιλούσαν άλλη γλώσσα, άρα λίγο προσπαθούσαμε να βάλουμε και την γλώσσα του παιδιού αυτή μες την τάξη>>,

Π(10): <<Όταν μιλάμε ας πούμε και κάνουμε ένα θέμα, ας πούμε ότι είναι το σταφύλι, ας πούμε ότι είναι η ελιά ή οτιδήποτε. Προσπαθούμε να δούμε ας πούμε “Πώς είναι στη γλώσσα σου το συγκεκριμένο πράγμα που κάνουμε; πώς είναι η ελιά; πώς είναι το σταφύλι; έχετε, δεν έχετε; πώς περνάτε εσείς; τί κάνετε σε εκείνη την περίοδο;” . . . Η ας πούμε όταν έχουμε τα έθιμα των δικών μας γιορτών θα ρωτήσουμε πώς είναι τα δικά σας, τί κάνετε ή . . . μπορούν να φέρουν φαγητά από τις πατρίδες τους ή οτιδήποτε και να το κάνουμε και να κάνουμε κάτι τέτοιο>>.

Οι παιδαγωγικοί αυτοί στόχοι, παρά τη σημαντικότητά τους, δεν είναι ικανοί από μόνοι τους να επιλύσουν τα προβλήματα και τις δυσκολίες που εμφανίζονται στις προσχολικές τάξεις που φοιτούν παιδιά από μειονεκτούντα οικογενειακά περιβάλλοντα. Οι στόχοι αυτοί αποτελούν τα θεμέλια πάνω στα οποία βασίζονται οι μέθοδοι που χρησιμοποιούν οι παιδαγωγοί για την επίλυση των εμποδίων φοίτησης. Όπως

προαναφέρθηκε στην αρχή αυτής της θεματικής ενότητας, οι κύριες μέθοδοι επίλυσης των ενυπαρχόντων προβλημάτων, σύμφωνα με τις συμμετέχουσες, είναι η επικοινωνία, η ενθάρρυνση και η αισθητική αγωγή.

Η επικοινωνία είναι μία διαπροσωπική διαδικασία, μέσω της οποίας οικοδομούνται οι ανθρώπινες σχέσεις, καθώς χάρις αυτήν, οι άνθρωποι εκφράζουν τις ιδέες, τις πεποιθήσεις, τους προβληματισμούς τους, ανταλλάσσουν πληροφορίες και επιλύουν τυχόν διαφορές και προβλήματα. Έτσι, και οι παιδαγωγοί του δείγματος της έρευνας επιλέγουν την επικοινωνία ως έναν από τους τρόπους παιδαγωγικής διαχείρισης των υπαρχόντων δυσκολιών. Μέσω της επικοινωνίας, αλλά και μέσω της ενθάρρυνσης, οι παιδαγωγοί προσπαθούν να αυξήσουν την εμπλοκή, την αυτοπεποίθηση και την εμπιστοσύνη των παιδιών. Η καθημερινή ποιοτική αλληλεπίδραση μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών, αλλά και των μαθητών μεταξύ τους μπορεί να αποφέρει την ομαλή εκπαιδευτική ενσωμάτωση. Ταυτόχρονα, η ενθάρρυνση των μαθητών μέσω της επιβράβευσης και μέσω της παρότρυνσης ανάληψης ρόλων και πρωτοβουλιών μπορεί να αυξήσει την αυτοπεποίθηση, τη θετική εικόνα του εαυτού, την υπευθυνότητα, την κοινωνικοποίηση και τη γενικότερη επιθυμία του παιδιού για συμμετοχή:

(Π5): <<Στρατηγικές, ναι, κυρίως η επικοινωνία πολύ στην ομάδα. . .>>,

(Π6): <<έχει να κάνει με ρόλους και πώς αναλαμβάνουν τα παιδιά τους ρόλους, οπότε γίνονται και πιο υπεύθυνα . . . Οπότε, όλο αυτό το πράγμα το συμμετοχικό τα κάνει πολύ πιο υπεύθυνα και πολύ πιο εύκολα να μπουν στην διαδικασία να μιλήσουν, να συμμετέχουν και να υπάρχει και μία ισοτιμία και μία αμοιβαιότητα. . . ή ξέρω εγώ έχουμε ένα υπεύθυνο κάθε μέρα, που είναι βοηθός>>, (Π7): <<. . . με την επικοινωνία πάρα πολύ . . . με τη ενθάρρυνση, πάρα πολύ με την ενθάρρυνση και με το “μπράβο” και με το να λίγο το παιδί να το ανεβάζεις, να του τονώνεις την αυτοπεποίθηση, να του λες το “μπράβο”, να δείχνω την ζωγραφιά του σε όλα τα παιδιά>>,

(Π8): <<Παιδαγωγικά, γέφυρες επικοινωνίας με οποιονδήποτε τρόπο . . .>>,

Π9): <<Προσπαθούμε να τους δώσουμε πρωτοβουλίες, προσπαθούμε να ενισχύσουμε την αυτοπεποίθηση, προσπαθούμε να κάνουμε τέτοια πράγματα . . . Δηλαδή, αυτό εφόσον έχει μέσα ψυχολογικό αντίκρουσμα άπαξ και κάνεις την αρχή λειτουργεί συνεχώς. Γιατί μετά και το παιδί θέλει να αναλαμβάνει ρόλους>>,

(Π10): <<Γενικά τους κάνουμε βοηθούς πολλές φορές για να πάρουνε πρωτοβουλία και να μοιράσουνε υλικά, να μετρήσουνε πόσα παιδιά είναι και να τους δώσουνε τα αντίστοιχα υλικά τους. Όταν έχουμε και σίτιση, να τακτοποιήσουν πράγματα>>.

Ακόμα και όταν η αλληλεπίδραση είναι δύσκολη, οι παιδαγωγοί βρίσκουν διάφορες εναλλακτικές για να επικοινωνήσουν με τους μαθητές τους, όπως η χρήση χειρονομιών και της γλώσσας του σώματος και η χρήση διάφορων τεχνολογικών μέσων:

Π(8): << . . .μέσα από μη λεκτική επικοινωνία, χειρονομίες και τα λοιπά, προσπαθείς να βρεις γέφυρες επικοινωνίας. . .Google translate. . .εγώ το έχω χρησιμοποιήσει πολύ στη δουλειά αυτό, τον πρώτο καιρό που μπορεί να μην μιλούσαμε την ίδια γλώσσα . . .>>.

Π(9): << . . . στην αρχή της χρονιάς, ξεκινάμε με μιμητικές κινήσεις . . .>>.

Η χρήση διαφόρων μορφών επικοινωνίας, όπως αυτών της γλώσσας του σώματος, των χειρονομιών και των τεχνολογικών μέσων, για να επιτευχθεί η αλληλεπίδραση, αποτελεί συχνό φαινόμενο στις τάξεις με αλλοδαπά παιδιά, όπως αναφέρει και η Σακελλαροπούλου (2005).

Λαμβάνοντας υπόψη την αλληλένδετη σχέση που έχει το παιδί με τους γονείς του και την τεράστια επιρροή που ασκούν οι τελευταίοι στην σωματική, ψυχολογική, κοινωνική και πνευματική ανάπτυξη του παιδιού, η ανάγκη ύπαρξης καλής σχέσης μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας είναι αδιαπραγμάτευτη. Έτσι, λοιπόν, η επικοινωνία και η ενθάρρυνση δεν πρέπει να περιορίζεται σε επίπεδο παιδαγωγών-μαθητών, αλλά και να επεκτείνεται σε επίπεδο παιδαγωγών-γονέων. Υποστηρίζοντας αυτή την άποψη, οι συνεντευξιζόμενες προσπαθούν με κάθε τρόπο, είτε μέσω της επικοινωνίας, είτε μέσω της ενθάρρυνσης των ίδιων των γονέων, να δημιουργήσουν μία σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ σχολείου-οικογένειας και να παροτρύνουν τους γονείς να συμμετάσχουν στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, με απώτερο σκοπό την αντιμετώπιση των υπαρχουσών δυσκολιών και την επίτευξη ενός θετικού σχολικού κλίματος:

(Π1): <<Με πολλή κουβέντα με τους γονείς. Προσπαθούμε να φέρουμε τους γονείς εδώ στον παιδικό σταθμό, να μιλήσουμε . . .>>.

(Π6): <<. . . έχω κάποιες συγκεκριμένες τεχνικές και με τους γονείς, φροντίζω η επικοινωνία να είναι, δηλαδή να έχουνε την ευκαιρία να κατανοήσουν τί κάνουμε για

να έχουν εμπιστοσύνη και από εκεί και πέρα ρολάρει εύκολα . . . Στα τόσα χρόνια, έχουμε κάνει διάφορα, δηλαδή έχουμε κάνει, παλιότερα που είχαμε μόνο μετανάστες, ας πούμε, μπορεί να ερχότανε μία μαμά να διαβάσει στη γλώσσα της, έχουμε κάνει και αυτό>>,

(Π7): <<. . . Και μία άλλη στρατηγική είναι να επιδιώκουμε συνεχώς την επικοινωνία Ακόμα και να πούμε στο γονιό που δεν ξέρει την γλώσσα, να του πούμε “Μπράβο το παιδί, σήμερα προσπάθησε πολύ, ζωγράφισε ωραία”, για να δώσουμε, δηλαδή ενθάρρυνση στο γονέα . . . να νιώσουν άνετα και οι γονείς, αλλά να νιώσει άνετα και καλά και το παιδί, για να έρχεται και με χαρά και στο σχολείο>>,

(Π8): <<Μέσα από την επικοινωνία, με το να μπορούμε να δημιουργήσουμε έτσι ένα κατάλληλο περιβάλλον επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς. . . και με κάποια εργαστήρια δεξιοτήτων με τα επαγγέλματα και να έρθουνε οι γονείς μέσα στο κομμάτι του εκπαιδευτικού προγράμματος . . . και να μας μιλήσουν είτε για το επάγγελμα τους, είτε για την χώρα προέλευσης τους, ώστε να γίνει και ένα διαπολιτισμικό εργαστήριο. . . και να μας μιλήσουνε και για τη χώρα τους και για κάποια ήθη, έθιμα . . . Προσπαθείς όσο γίνεται να τους εντάξεις μέσα στο πλαίσιο σου. . . Νομίζω ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί, είναι πολύ σημαντικό για όλους, να μπορείς να έχεις μία εύκολη συνεργασία και να υπάρχει η διάθεση και από τις δύο πλευρές, γιατί, αλλιώς, είναι μόνο εμπόδιο>>.

Η Νάστου (2015) επισημαίνει στη μελέτη της, την έντονη επιθυμία και προσπάθεια των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας για την ενθάρρυνση, αφενός, μίας ουσιαστικής επαφής και συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών τους και, αφετέρου, της γονεϊκής συμμετοχής στις σχολικές δράσεις.

Η τελευταία μέθοδος που αναφέρουν οι συμμετέχουσες ως μέθοδο παιδαγωγικής αντιμετώπισης των δυσκολιών που προκύπτουν από τη σχολική φοίτηση των ευάλωτων παιδιών είναι η ενασχόληση με τις τέχνες. Μέσα από τις διάφορες μορφές της καλλιτεχνικής αγωγής, τη ζωγραφική, τη χειροτεχνία, τη μουσική, το χορό, το τραγούδι, το θεατρικό παιχνίδι, δίνεται η δυνατότητα στο παιδί να καλύπτει την έμφυτη ανάγκη της αυτοέκφρασης, που εμφανίζεται κιόλας από την πρώιμη παιδική ηλικία. Ανάμεσα στα πολυπληθή οφέλη της αισθητικής αγωγής συγκαταλέγονται η ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης, της επικοινωνίας και των γλωσσικών δεξιοτήτων. Η χρήση διαφόρων μορφών τέχνης ως μέσο επίτευξης σχολικής ένταξης και αντιμετώπισης δυσκολιών διαφαίνεται ιδιαίτερα από τα λεγόμενα των συνεντευξιαζομένων:

(Π7): <<. . . με το να τους δίνω να φτιάξουν πραγματάκια, πάρα πολύ με την χειροτεχνία. Όταν λέω χειροτεχνία και με πλαστελίνη, να φτιάχνουν πραγματάκια με τα χεράκια τους, να κόβουν με το ψαλίδι, να ασχολούμαστε πάρα πολύ με ψυχοκινητικά παιχνίδια, που τους καλλιεργεί την αυτοπεποίθηση. Περισσότερο με αυτά>>,

(Π6): << Μετά και η μουσική βοηθάει πάρα πολύ, γιατί τα παιδιά έτσι μαθαίνουν πάρα πολύ το λόγο μέσω των παιχνιδιών. . . Και είναι και συμμετοχική δραστηριότητα η μουσική, οπότε τους αρέσει πάρα πολύ. Τους αρέσει πάρα πολύ γενικά το τραγούδι και κάνουμε και μουσικά όργανα>>,

(Π8): <<. . . υπάρχει πάρα πολύ μέσα στο εκπαιδευτικό μας κομμάτι και η κίνηση και το κομμάτι της μουσικοκινητικής . . . εμείς δουλεύουμε πάρα πολύ και με το κομμάτι του ότι εντάσσονται πολύ οι τέχνες και είναι ένας τρόπος επικοινωνίας . . . Μέσα από τις ζωγραφιές, μέσα από μία δραστηριότητα μουσικοκινητική, μέσα από μουσική, μέσα από κουκλοθέατρο, η χρήση, πολλές φορές, κούκλας και διάφορων έτσι δακτυλόκουκλων βοηθούν τα παιδιά να εκφραστούν ακόμα και όταν δεν υπάρχει γλώσσα και να δείξουνε πολλές φορές αυτό το οποίο θέλουνε να επικοινωνήσουν. . . >>.

Η ενασχόληση με τις τέχνες ως παιδαγωγική στρατηγική για την επίτευξη της σχολικής προσαρμογής των ευάλωτων παιδιών αναφέρεται και στην έρευνα της Σακελλαροπούλου (2005). Ενώ, οι Baciu και Bocos (2013) τονίζουν ότι η καλλιτεχνική αγωγή προωθεί την ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων, επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, καθώς και συνδράμει στην εκπαιδευτική ένταξη.

4η θεματική ενότητα: Ο ρόλος των προσόντων των παιδαγωγών: α) επιστημονική κατάρτιση σε θέματα διαπαιδαγώγησης παιδιών από ευάλωτα οικογενειακά περιβάλλοντα και β) επαγγελματική εμπειρία.

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, έγινε αναφορά στο ρόλο των προσόντων για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των πιθανών δυσκολιών φοίτησης των παιδιών που προέρχονται από ευάλωτα οικογενειακά περιβάλλοντα. Οι παιδαγωγοί φάνηκε να θεωρούν την ύπαρξη συγκεκριμένων προσόντων ως αδιαμφισβήτητα απαραίτητων για την παιδαγωγική διαχείριση των ενδεχόμενων δυσκολιών που φέρει η ευαλωτότητα των παιδιών από δυσμενείς οικογένειες.

α) Επιστημονική κατάρτιση: Όσον αφορά την επιστημονική κατάρτιση έγινε εμφανές από τις συνεντεύξεις ότι, οι περισσότερες παιδαγωγοί δεν έχουν λάβει κάποια συγκεκριμένη εκπαίδευση πάνω σε ζητήματα διαχείρισης παιδιών ευπαθών οικογενειακών ομάδων κατά τη διάρκεια των πανεπιστημιακών τους σπουδών. Η εκπαίδευση που έχουν λάβει πάνω σε τέτοια ζητήματα έχει δοθεί μόνο από την παρακολούθηση σχετικών σεμιναρίων:

Π(1): <<Ναι, ναι, δεν έχω κάνει κάτι, πέρα από κάτι σεμινάρια, ναι δεν έχω κάνει κάτι. Μία εξειδίκευση, όχι δεν έχω κάνει>>,

Π(2): <<Στην σχολή δεν μπορώ να πω ότι υπήρχε κάποια ιδιαίτερη εκπαίδευση όσον αφορά αυτό το κομμάτι. Αλλά σε σεμινάρια που έχω κάνει κατά διαστήματα, ναι>>,

Π(4): <<Σεμινάρια, εντάξει, έχουμε κάνει>>,

Π(5): <<Έχω κάνει κάποια σεμινάρια για μαθησιακές και ειδικές δυσκολίες . . .>>,

Π(8): << . . .έχω κάνει και σεμινάριο πάνω στη διαπολιτισμική εκπαίδευση>>,

Π(9): << . . .Όταν αποφοιτήσαμε εμείς, δεν υπήρχε πρόβλεψη για αυτό>>,

Π(10): << Δεν υπάρχει κάποια τυπική εκπαίδευση. . .>>.

Η άποψη ότι οι σημερινοί παιδαγωγοί προσχολικής αγωγής δεν έχουν λάβει επαρκή εκπαίδευση για την διαχείριση μαθητών από ευάλωτα οικογενειακά περιβάλλοντα κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών τους σπουδών συναντάται και στη βιβλιογραφία από τους Vural, Piskin, Durmusoglu (2021).

Η έλλειψη της επιστημονικής κατάρτισης φαίνεται ότι επηρεάζει τις αντιλήψεις

των παιδαγωγών ως προς τα προσόντα τους. Οι παιδαγωγοί σε σχετικό ερώτημα που τους τέθηκε ως προς το εάν έχουν λάβει επαρκή εκπαίδευση ώστε να αντιμετωπίσουν πιθανές δυσκολίες φοίτησης των παιδιών από ευπαθείς ομάδες πληθυσμού, απάντησαν στο σύνολο τους αρνητικά:

(Π1): <<Θεωρώ ότι κανένας δεν έχει λάβει επαρκή εκπαίδευση για αυτό τον σκοπό>>,

(Π4): <<Όχι όχι όχι. Πιστεύω όχι, επειδή δεν είχαμε την ευκαιρία εδώ σαν ιδιωτικός χώρος, να έχουμε αρκετά τέτοιες ομάδες, έτσι;>>,

(Π5): <<Νομίζω επαρκές ποτέ δεν είναι τίποτα . . . Άρα, θεωρώ ότι σίγουρα όχι επαρκή, γιατί θα χρειάζομαι και άλλη εκπαίδευση όσο μεγαλώνω δηλαδή>>,

(Π7): <<Όχι, δεν έχω λάβει επαρκή εκπαίδευση>>,

Π(8): <<Όχι . . . θεωρώ ότι, έχω κάνει κάποια πράγματα, αλλά όχι, δεν θεωρώ ότι είμαι καλυμμένη>>,

Π(9): <<Όχι. Όταν αποφοιτήσαμε εμείς, δεν υπήρχε πρόβλεψη για αυτό>>,

Π(10): <<Αλλά, όχι. Σαν τυπική εκπαίδευση, όχι>>.

Οι παιδαγωγοί δήλωσαν ότι η επιστημονική κατάρτιση είναι σημαντική για την αντιμετώπιση ενδεχόμενων δυσκολιών φοίτησης ευάλωτων παιδιών, ενώ μάλιστα διευκρίνισαν την ανάγκη για περισσότερη εκπαίδευση πάνω σε τέτοια ζητήματα και την απαραίτητη ύπαρξη συνεχούς επιμόρφωσης:

(Π2): <<Θεωρώ ότι θα μπορούσε να υπάρχει και μία καλύτερη εκπαίδευση όσον αφορά αυτό το κομμάτι και να ενισχυθεί, γιατί πλέον είναι πολλά τα παιδάκια που υπάρχουν και προέρχονται από άλλες χώρες, οπότε το καλύτερο θα ήταν να υπάρχει και καλύτερη εκπαίδευση σε αυτό>>,

(Π5): <<Νομίζω γενικά ότι όσο μεγαλώνεις και όσο προχωράς και είσαι με παιδιά πρέπει να ενημερώνεσαι και να εκπαιδεύεσαι . . . Σίγουρα, επειδή, αλλάζουν και οι συνθήκες και γενικά, επειδή, έχουμε και πιο πολλές ομάδες πια ευάλωτες, παιδιών και γονιών και, γενικά, ανθρώπων, θεωρώ ότι σίγουρα συνέχεια πρέπει να εκπαιδευόμαστε και εμείς στο πώς μπορούμε να διαχειριστούμε αυτές τις καταστάσεις>>,

(Π6): <<Και στην συνέχεια, συνέχεια διαβάζεις, δεν μπορείς έτσι με κάποια πράγματα που θα μάθεις να λες: “ Τα έμαθα όλα και τελείωσα”. Δεν είναι τόσο εύκολο . . . Ναι και συνεχούς εκπαίδευσης . . .>>,

(Π8): <<Θεωρώ ότι είναι και ένα κομμάτι που ούτως ή άλλως, δεν είμαστε και πολύ εξειδικευμένοι γενικά. Δεν υπάρχει ακόμα το κατάλληλο κομμάτι κατάρτισης στο διαπολιτισμικό πλαίσιο των εκπαιδευτικών>>.

Η ανάγκη για μία καλύτερη προπτυχιακή εκπαίδευση και για συνεχή επαγγελματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε ζητήματα παιδαγωγικής διαχείρισης παιδιών ευάλωτων ομάδων πληθυσμού υποστηρίζεται και στις μελέτες των Chichester-Nickolas (2021) και Romijn, Slot, Leseman (2021).

β) Επαγγελματική εμπειρία: Τα δημογραφικά στοιχεία έκαναν εμφανές ότι οι παιδαγωγοί έχουν μακροχρόνια προϋπηρεσία, την οποία τόνισαν, μάλιστα, ότι είναι βασική προϋπόθεση για την αντιμετώπιση των δυσκολιών που προκύπτουν στο εκπαιδευτικό έργο με ευάλωτα παιδιά:

Π(3): <<Έχω πάρει αρκετή επαρκή εκπαίδευση, αλλά πιο πολύ είναι εύκολα από έναν άνθρωπο να αντιμετωπιστεί εάν έχει εμπειρία. Δηλαδή, η εμπειρία πάντα συμπληρώνει και την εκπαίδευση>>.

(Π6): <<Εντάξει, όταν εκπαιδεύεις, πόσα πράγματα να μάθεις; Με την εμπειρία μαθαίνεις . . .>>

(Π4): <<. . .στο δια ταύτα, πιστεύω ότι μέσα στη ζωή και μέσα στην ίδια την καθημερινότητα, αποκτάς την εμπειρία>>.

(Π9): <<. . .θεωρώ ότι μέσα από τη δουλειά ψήνεσαι. Γιατί, κάθε περίπτωση είναι διαφορετική και είναι μεμονωμένη>>.

Π(10): <<. . .θεωρώ ότι είναι η περίπτωση που σε καθοδηγεί και η ίδια. Δηλαδή, υπάρχουν πάρα πολλές περιπτώσεις>>.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι, παρά τη μεγάλη επαγγελματική τους εμπειρία, οι ίδιες δεν αισθάνονται επαγγελματικά επαρκείς ως προς τις απαιτήσεις της παιδαγωγικής διαχείρισης παιδιών από ευάλωτες ομάδες πληθυσμού.

Η άποψη ότι οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας δεν αισθάνονται επαγγελματικά επαρκείς για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της παιδαγωγικής αντιμετώπισης παιδιών από ευάλωτες οικογένειες αναφέρεται και στις μελέτες των Einarsdottir & Jonsdottir (2017), των Romijn,Slot,Leseman (2021) και των Vural, Piskin, Durmusoglu (2021).

2.7. Συμπεράσματα και προτάσεις

2.7.1. Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της παιδαγωγικής αντιμετώπισης των παιδιών που προέρχονται από ευάλωτες ομάδες πληθυσμού, όπως από οικογένειες ανέργων, ατόμων με αναπηρία, αναλφάβητων, ατόμων από θρησκευτικές ή πολιτισμικές μειονότητες, από μονογονεϊκές οικογένειες, πρόσφυγες και μετανάστες. Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα στόχευε να εξετάσει ποιες δυσκολίες συναντούν οι παιδαγωγοί στο διδακτικό τους έργο όταν εργάζονται με παιδιά από ευάλωτα οικογενειακά περιβάλλοντα και ποιες πρακτικές υιοθετούν για την αντιμετώπιση των δυσκολιών που προκύπτουν. Οι παραπάνω στόχοι διερευνήθηκαν μέσα από μία σειρά ερευνητικών ερωτημάτων των οποίων οι απαντήσεις παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Αναφορικά με τις δυσκολίες και τα προβλήματα που διακρίνουν οι παιδαγωγοί στο έργο τους, όταν αλληλεπιδρούν με παιδιά από ευάλωτα οικογενειακά περιβάλλοντα, έγινε εμφανές ότι η πλειοψηφία των συνεντευξιζομένων δήλωσε πως κύριες δυσκολίες είναι η επικοινωνία με αλλοδαπούς μαθητές και γονείς λόγω έλλειψης επάρκειας της ελληνικής γλώσσας και η απουσία των γονέων από τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες λόγω γλωσσικών, πολιτιστικών ιδιαιτεροτήτων, της αρνητικής αντίληψης των γονέων για το σχολείο και λόγω χαμηλού μορφωτικού επιπέδου. Μάλιστα, στις δυσκολίες συμπεριλαμβάνεται η αδυναμία παροχής εποπτικού μέσου διδασκαλίας στους μαθητές από τους κοινωνικοοικονομικά μειονεκτούντες γονείς, αλλά και η μεγάλη τους ανάγκη για οικονομική και υλική στήριξη.

Μέσα από τις συνεντεύξεις αναδείχθηκαν διάφοροι τρόποι παιδαγωγικής αντιμετώπισης των δυσκολιών και προβλημάτων που συναντούν οι παιδαγωγοί. Κύριες στρατηγικές παιδαγωγικής διαχείρισης των μαθητών από ευάλωτα οικογενειακά περιβάλλοντα αποτελούν για τις παιδαγωγούς η συνεχής αλληλεπίδραση και επικοινωνία με τους μαθητές και τις οικογένειες τους, η παρότρυνση των γονέων των ευάλωτων παιδιών να συμμετέχουν ενεργά στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες και η ενασχόληση με καλλιτεχνικές δραστηριότητες. Παιδαγωγικές πρακτικές που αποσκοπούν να ανταποκριθούν στις δυσκολίες επικοινωνίας, στην ύπαρξη γλωσσικών

και πολιτιστικών ιδιαιτεροτήτων και γενικότερα, στις δυσκολίες αλληλεπίδρασης και σχολικής ένταξης. Επιπλέον, όταν η φύση της δυσκολίας είναι οικονομική, κύρια παιδαγωγική πρακτική είναι η παροχή κατάλληλης υλικής στήριξης στους μειονεκτούντες μαθητές. Αξίζει να υπογραμμιστεί ότι, οι στρατηγικές αυτές έρχονται σε συνάρτηση με τους θεμελιώδεις στόχους των παιδαγωγών, οι οποίοι είναι η γλωσσική υποστήριξη και εκμάθηση, η ολόπλευρη ανάπτυξη και η συναισθηματική ασφάλεια των παιδιών και η εκπαιδευτική ένταξη των τελευταίων.

Σχετικά με το αν οι παιδαγωγοί νιώθουν επαγγελματικά επαρκείς ως προς τις απαιτήσεις της παιδαγωγικής διαχείρισης των παιδιών από ευάλωτα παιδαγωγικά περιβάλλοντα, απάντησαν αρνητικά στο σύνολό τους, αιτιολογώντας την απάντησή τους μέσα από την έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης, τόσο κατά τις προπτυχιακές τους σπουδές όσο και μετά, κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας. Η εστίαση των επαγγελματιών της προσχολικής ηλικίας στην έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης πάνω σε ζητήματα παιδαγωγικής αντιμετώπισης ευάλωτων μαθητών, φάνηκε να επισκιάζει τον ρόλο της επαγγελματικής τους εμπειρίας, παρόλο που στο σύνολο τους έχουν πολυετή προϋπηρεσία και παρόλο που οι ίδιες τόνισαν την σημαντικότητα της πολύχρονης εμπειρίας για την αντιμετώπιση των δυσκολιών που προκύπτουν στο εκπαιδευτικό έργο με ευάλωτα παιδιά. Παρά τη μακροχρόνια προϋπηρεσία τους, οι παιδαγωγοί έχουν μικρή εμπειρία στην αντιμετώπιση παιδιών ευάλωτων ομάδων πληθυσμού.

Η χαμηλή αίσθηση επαγγελματικής επάρκειας, αλλά και οι δηλώσεις των παιδαγωγών που πήραν μέρος στη συνέντευξη, επισήμαναν την τεράστια ανάγκη για καλύτερη προπτυχιακή εκπαίδευση των προϋπηρετούντων εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής και για συνεχή επαγγελματική επιμόρφωση των εν ενεργεία παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας, όχι μόνο για την ανάπτυξη της αίσθησης της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών, αλλά και για την αποτελεσματικότερη και ευκολότερη παιδαγωγική διαχείριση των ευάλωτων μαθητών.

Όπως είδαμε η πλειοψηφία των παιδαγωγών που συμμετείχαν στη μελέτη δείχνουν να αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες φοίτησης των παιδιών από ευάλωτα οικογενειακά περιβάλλοντα, δυσκολίες που προσπαθούν να διαχειριστούν με μεγάλη προθυμία και με διάφορες πρακτικές. Όμως, η έλλειψη κατάλληλης επιστημονικής

εκπαίδευσης κωλύει την παιδαγωγική διαχείριση των ευάλωτων παιδιών και δημιουργεί στους εκπαιδευτικούς αισθήματα επαγγελματικής ανεπάρκειας και χαμηλής αυτοαποτελεσματικότητας. Οι συνεντευξιαζόμενες τόνισαν την επιτακτική ανάγκη για μία πιο εμπλουτισμένη προπτυχιακή εκπαίδευση και για διαρκή επιμόρφωση, με απώτερο σκοπό τα υψηλότερα ποσοστά επαγγελματικής επάρκειας και την καλύτερη παιδαγωγική διαχείριση των δυσκολιών φοίτησης μειονεκτούντων μαθητών.

2.7.2. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Οι δυσκολίες φοίτησης των ευάλωτων παιδιών προσχολικής ηλικίας και η παιδαγωγική τους διαχείριση αποτελούν μείζονα θέματα της ψυχοπαιδαγωγικής έρευνας. Τόσο στον εθνικό, όσο και στο διεθνή χώρο, επικρατεί περιορισμένος αριθμός ερευνών που διαπραγματεύονται τα προαναφερόμενα ζητήματα, εστιασμένα στην πρώιμη παιδική ηλικία. Η συγκεκριμένη μελέτη ανέδειξε, μέσω της μεθόδου της ημιδομημένης συνέντευξης, τον τρόπο με τον οποίο οι 10 παιδαγωγοί προσχολικής αγωγής, που συμμετείχαν στην έρευνα αυτή και εργάζονται σε δημόσια και ιδιωτικά πλαίσια προσχολικής αγωγής του νομού Αττικής, αντιμετωπίζουν τις ενδεχόμενες δυσκολίες φοίτησης παιδιών από ευάλωτα οικογενειακά πλαίσια. Θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον να εκπονηθούν παρόμοιες μελέτες με μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας, που να καλύπτουν πολλές γεωγραφικές περιοχές της χώρας. Ενδιαφέρουσα, επίσης, θα ήταν η εκπόνηση ερευνών με περισσότερη ποικιλομορφία συλλογής δεδομένων, με τη χρήση διαφορετικών εργαλείων συλλογής δεδομένων, όπως οι παρατηρήσεις και τα ερωτηματολόγια. Επίσης, θα ήταν ωφέλιμο, οι έρευνες αυτές να συμπεριλάβουν την μέτρηση της στάσης και των απόψεων των γονέων και των μαθητών αναφορικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Επιπροσθέτως, θα ήταν χρήσιμη μία μελέτη, η οποία θα μπορούσε να εστιάσει στις στάσεις επιστημονικά καταρτισμένων παιδαγωγών προσχολικής αγωγής σε θέματα παιδαγωγικής διαχείρισης μαθητών ευάλωτων ομάδων πληθυσμού, στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού τους έργου και στην αίσθηση της επαγγελματικής τους επάρκειας. Τέλος, χρήσιμη θα ήταν η περαιτέρω έρευνα στην εξέταση του τί λείπει από την επιστημονική προετοιμασία των προϋπηρετούντων

εκπαιδευτικών και την επαγγελματική επιμόρφωση των εν ενεργεία παιδαγωγών σε θέματα διαχείρισης τάξεων με μαθητική ποικιλομορφία και βασιζόμενοι πάνω σε αυτές τις ελλείψεις, οι υπεύθυνοι χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής να αναδιαμορφώσουν την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής, ώστε να έχουν οι τελευταίοι μία αποτελεσματικότερη προπτυχιακή, μεταπτυχιακή και ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Βασιλοπούλου, Α. (2021). *Διαπολιτισμική επικοινωνία και συμπερίληψη παιδιών Ρομά στην εκπαίδευση – Απόψεις γονέων* (Πτυχιακή Εργασία). Ανακτήθηκε από <https://polynoe.lib.uniwa.gr/xmlui/handle/11400/35/discover>
- Brooker, L. (2016). *Ομαλή μετάβαση στην προσχολική ηλικία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Γουβιάς, Δ. (2020, Απρίλιος 17). *Η θεσμική αντιμετώπιση της πολυπολιτισμικότητας στην Ελληνική Εκπαίδευση. Μια σύντομη ιστορική αναδρομή*. Ανακτήθηκε από https://criticeduc.blogspot.com/2020/04/blog-post_17.html
- Γουβιάς, Δ. (χ.χ.) *Η Κρίση στη σχολική εκπαίδευση (3_lecture)*. [3_lecture.pdf](#) Ανακτήθηκε από <https://eclass.uniwa.gr/>
- Γουβιάς, Δ. (χ.χ.) *Η 'Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης' και η έμφαση στους 'Επικοινωνιακούς Κώδικες' (Bernstein)- Η θεωρία του 'Πολιτισμικού Κεφαλαίου' και της Πολιτισμικής Αναπαραγωγής' (1B_lecture)*. [1B_lecture.pdf](#) Ανακτήθηκε από <https://eclass.uniwa.gr/>
- Κοπανισά, Α. (2021). *Ευρωπαϊκές πολιτικές και ελληνική πραγματικότητα στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας: Ισότιμη πρόσβαση και μέριμνα για παιδιά ευάλωτων κοινωνικών ομάδων* (Διπλωματική Εργασία). Ανακτήθηκε από <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/26213/1/KopanitsaAthenaMsc2021.pdf>
- Κουσουνή, Δ. (2018). *Οικονομική κρίση και εκπαιδευτική πολιτική- Ο σύγχρονος ρόλος και η αποστολή του νηπιαγωγείου* (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Ανακτήθηκε από <https://ikee.lib.auth.gr/record/298565/files/GRI-2018-21846.pdf>
- Μουσένα, Ε., (2004). *Πολιτισμικός Πλουραλισμός και Εκπαίδευση*. Πρακτικά 7ου Διεθνούς Συνεδρίου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Κέντρου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, του Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών, σελ. 345-354.
- Μουσένα, Ε. & Πούμπρου, Μ. (2012). *Οι Λέξεις και τα Πράγματα στην Αγωγή και Εκπαίδευση της Πρώιμης Παιδικής Ηλικίας*. Πρακτικά Συνεδρίου Σύγχρονα θέματα Παιδαγωγικής, Ψυχοπαιδαγωγικής και Παιδιατρικής: σελ. 26-32.

- Μυλωνά, Σ. (2021). *Παιδαγωγική και διδακτική διαχείριση της σεξουαλικότητας στο νηπιαγωγείο* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Ανακτήθηκε από <https://polynoe.lib.uniwa.gr/xmlui/handle/11400/196>
- Νάστου, Λ. (2015). *Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία: στάσεις, αντιλήψεις και πρακτικές των νηπιαγωγών* (Διδακτορική Διατριβή). Ανακτήθηκε από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/43226>
- Νικολαΐδης, Η. (2017). *Γιατί η Ελλάδα πρέπει να επενδύσει στην προσχολική αγωγή*. Ανακτήθηκε από https://www.dianeosis.org/2017/02/prosxoliki_agogi/
- Νόμος 2101/1992. *Κύρωση της Διεθνούς Σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* (ΦΕΚ 192/Α/2-12-1992). Ανακτήθηκε από <http://www.et.gr/>
- Νόμος 4704/2020, άρθρο 34, παρ. 4, *Επιτάχυνση και απλούστευση της ενίσχυσης οπτικοακουστικών έργων, ενίσχυση της Ψηφιακής Διακυβέρνησης και άλλες διατάξεις*. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 133/Α/ 14-07-2020). Ανακτήθηκε από <http://www.et.gr/>
- ΟΚΕ. Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή (2007). *Γνώμη για την Προσχολική Αγωγή*. Πετρογιάννης, Κ. & Melhuish, E. C. (Επιμ.). (1999). *Προσχολική ηλικία: Φροντίδα- Αγωγή-Ανάπτυξη. Ευρήματα από τη διεθνή έρευνα* (2η έκδ.). Αθήνα: Καστανιώτη.
- Σακελλαροπούλου, Ε. (2005). *Διαπολιτισμική αγωγή στο νηπιαγωγείο: στάσεις των νηπιαγωγών απέναντι στην πολιτισμική διαφορετικότητα ως παράγοντας ένταξης των αλλοδαπών παιδιών στο νηπιαγωγείο* (Διδακτορική Διατριβή). Ανακτήθηκε από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/17731>
- Συνήγορος του Παιδιού. *Ευάλωτες / Ευπαθείς Ομάδες* (χ.χ.). Ανακτήθηκε από <https://www.synigoros-solidarity.gr/452/evalotes-efpatheis-omades>

Ξενόγλωσσες

- Aldgate, J., Jones, D., Rose, W. & Jeffery, C. (Ed.). (2006). *The developing world of the child*. London, UK: Jessica Kingsley.

- Ansari, A., Pianta, R. C., Whittaker, J. V., Vitiello, V. E. & Ruzek, E. A. (2019). Starting Early: The Benefits of Attending Early Childhood Education Programs at Age 3. *American Educational Research Journal*: 56(4):1495-1523. <https://doi.org/10.3102/0002831218817737>
- Baciu, O. R. & Bocoş, M. (2013). Formative Influence of Preschoolers through Art Education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*: 76:71-76. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.076>
- Bakken, L., Brown, N. & Downing, B. (2017). Early Childhood Education: The Long-Term Benefits. *Journal of Research in Childhood Education*: 31(issue 2): 255-269. <https://doi.org/10.1080/02568543.2016.1273285>
- Ballantine, J. H. & Spade, J. Z. (Ed.). (2014). *Schools and Society: A Sociological Approach to Education* (5th ed.). New York, NY: Sage.
- Cebolla-Boado, H., Radl, J., & Salazar, L. (2017). Preschool education as the great equalizer? A cross-country study into the sources of inequality in reading competence. *Acta Sociologica*:60(1): 41-60. <https://doi.org/10.1177/0001699316654529>
- Chichester-Nickolas, F. (2021). *Preservice Classroom Behavior Management Training Effectiveness: Perceptions of Preschool Teachers*. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?q=managing+a+preschool+classroom&id=ED619143>
- Einarsdottir, J. & Jonsdottir, A. H. (2017). Parent-preschool partnership: many levels of power. *Early Years, An International Research Journal*: 39 (issue 2): 175-189. <https://doi.org/10.1080/09575146.2017.1358700>
- European Commission (2014). *Investing in children: Breaking the cycle of disadvantage-A study of national policies*. Luxembourg: Office of the European Union. Doi: 10.2767/20564
- European Commission (2019). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe* (Ed. Eurydice Report). Luxembourg: Office of the European Union. Doi:10.2797/894279

- Heckman, J.J. and Masterov, D.V. (2004). *The Productivity Argument for Investing in Young Children*. Working Paper No. 5. Invest in Kids Working Group. Committee for Economic Development. Retrieved from https://jenni.uchicago.edu/Invest/FILES/dugger_2004-12-02_dvm.pdf
- Jimerson, S. R., Nickerson, A. B., Mayer, M.J. & Furlong, M.J. (Ed). (2012). *Handbook of School Violence and School Safety: International Research and Practice* (2nd ed.) New York, NY: Routledge.
- Keskin, B. (2016). Recent coverage of early childhood education approaches in open access early childhood journals. *Early Child Development and Care*: 186 (issue 11): 1722-1736. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1126833>
- Marjoribanks, Kevin. (2002). *Family and School Capital: Towards a Context Theory of Students' School Outcomes*. DOI:10.1007/978-94-015-9980-1.
- McClelland, M. M., Acock, A. C. & Morrison, F.J. (2016). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*. 21(issue4): 471-490. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.09.003>.
- McCluskey, G., Riddell, S., Weedon, E. & Fordyce, M. (2015). Exclusion from school and recognition of difference. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*: 37 (issue 4: Special education and globalisation): 529-539. <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1073015>
- Melhuish, E. & Petrogiannis, K. (Ed.). (2006). *Early Childhood Care and Education: International Perspectives*. London and New York: Routledge.
- National Association for the Education of Young Children (n.d.) *Early Childhood Education on the World Stage*. Retrieved from <https://www.naeyc.org/our-work/global/early-education-worldwide>
- Norton Grubb, W. (2009). *The Money Myth: School Resources, Outcomes, and Equity*. New York, NY: Russel Sage Foundation.
- Ozger, B.Y. (2022). *Experiences of the disadvantaged children receiving family and school support in transition to preschool: 'Mom! Leave my backpack and turn*

back home!' Education 3-13-International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education.

- Romijn, B. R., Slot, P. L. & Leseman, P.P. M. (2021). Increasing teachers' intercultural competences in teacher preparation programs and through professional development: A review. *Teaching and Teacher Education*: 98.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103236>
- Santín, D. & Sicilia, G. (2018). Does preschool education attendance matter? Evidence from a natural experiment in Spain. *Applied Economics*: 50 (issue 47): 5050-5063. <https://doi.org/10.1080/00036846.2018.1470314>
- Tanaka, N.R., Boyce, L. K., Chinn, C. C. & Murphy, K. N. (2020). Improving Early Care and Education Professionals' Teaching Self-Efficacy and Well-Being: A Mixed Methods Exploratory Study. *Early Education and Development*: 31(issue 7: Early Care and Education Professionals' Social and Emotional Well-Being): 1089-1111. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1794246>
- Ten Have, H., Patrão Neves, M. (2021). Vulnerability. *Dictionary of Global Bioethics*:1043. https://doi.org/10.1007/978-3-030-54161-3_515
- Timmer, A., Baumgärtel, M., Kotzé, L. & Slingenberg, L. (2021). The potential and pitfalls of the vulnerability concept for human rights. *Netherlands Quarterly of Human Rights*. <https://doi.org/10.1177/09240519211048009>
- Tolland, J., & Carrigan, D. (2011). Educational psychology and resilience: new concept, new opportunities. *School Psychology International*:32(issue 1): 95-106. <https://doi.org/10.1177/0143034310397284>
- Trask, B. S. (2014). *Women, Work, and Globalization: Challenges and Opportunities*. New York and London: Routledge.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (2021). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Retrieved from
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427/PDF/098427engo.pdf.multi>
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (2013). *Early childhood care and education (ECCE)*.

Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000222118>

United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (2022). *What you need to know about early childhood care and education*.

Retrieved from <https://www.unesco.org/en/education/early-childhood/need-know>

United Nations International Children's Emergency Fund (2021). *Early childhood education*. Retrieved from <https://data.unicef.org/topic/early-childhood-development/early-childhood-education/>

Van Huizen, T. & Platenga, J. (2018). Do children benefit from universal early childhood education and care? A meta-analysis of evidence from natural experiments. *Economics of Education Review*:66: 206-222.

<https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.08.001>

Weikart, D. P. (2009). Early childhood education and primary prevention. *Prevention in Human Services*:6(issue2): 285-306. Retrieved from

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10852358909511191>

Wheldall, K. (2010). *Developments in Educational Psychology* (2nd ed.). London and New York: Routledge.

Παράρτημα

Πρωτόκολλο Συνέντευξης

Θέμα: «Ευαλωτότητα και Εκπαίδευση στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία - Παιδαγωγική αντιμετώπιση παιδιών που προέρχονται από ευάλωτες ομάδες πληθυσμού»

Ωρα συνέντευξης:

Ημερομηνία:

Τόπος:

Άτομο που παίρνει τη συνέντευξη:

Άτομο που δίνει τη συνέντευξη:

Μέρος που το άτομο δίνει τη συνέντευξη:

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί εργαλείο συλλογής δεδομένων στο πλαίσιο της συγγραφής της πτυχιακής εργασίας της Μαρίας Γεωργίου, προπτυχιακής φοιτήτριας του τμήματος Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής.

Η παρούσα εργασία έχει σκοπό να διερευνήσει την παιδαγωγική αντιμετώπιση των παιδιών που προέρχονται από ευάλωτες ομάδες πληθυσμού, και ειδικότερα από οικογένειες ανέργων, ατόμων με αναπηρία, αναλφάβητων, ατόμων από θρησκευτικές ή πολιτισμικές μειονότητες, από μονογονεϊκές οικογένειες, πρόσφυγες και μετανάστες.

Στα πλαίσια της συνέντευξης θα γίνει μαγνητοφώνηση και στην συνέχεια, τα δεδομένα θα απομαγνητοφωνηθούν. Τα δεδομένα που θα συλλεχθούν έχουν εμπιστευτικό χαρακτήρα και θα τηρηθεί η δεοντολογία προστασίας των προσωπικών σας δεδομένων. Τονίζεται ότι δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας.

Άξονας ερωτήσεων συνέντευξης

Ερωτήσεις - Δημογραφικά χαρακτηριστικά

- Ηλικία παιδαγωγού
- Σπουδές
- Έτη επαγγελματικής εμπειρίας
- Περιοχή εργασίας
- Φορέας Παιδικού Σταθμού (Δημόσιο ή Ιδιωτικό;)

Ερωτήσεις επί του θέματος

- Έχετε παιδιά που προέρχονται από ευάλωτες οικογένειες στον παιδικό σταθμό ή το νηπιαγωγείο όπου εργάζεστε;
- Ποιες περιπτώσεις έχετε;
- Πως αντιμετωπίζετε σχετικές δυσκολίες;
- Πώς είναι η επικοινωνία σας με τους γονείς των παιδιών αυτών;
- Υποστηρίζετε με κάποιον τρόπο παιδιά οικογενειών με οικονομικά προβλήματα, αναφορικά με δράσεις του παιδικού σταθμού που απαιτούν κόστος;
- Υποστηρίζετε τους ευάλωτους γονείς παρέχοντάς τους πληροφορίες και καθοδήγηση για παροχές που δικαιούνται και δεν τις γνωρίζουν;
- Ποια είναι η συμμετοχή των γονέων αυτών σε δραστηριότητες του παιδικού σταθμού; (συγκεντρώσεις γονέων, εορτές, εκπαιδευτικές επισκέψεις)
- Έχουν συμμετοχή οι γονείς ή είναι σε απόσταση; Και πού την αποδίδετε αυτή την απόσταση;
- Ποιες στρατηγικές εφαρμόζετε για την συμπερίληψη παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Παραδείγματα.
- Από παιδαγωγική άποψη, με ποιες στρατηγικές υποστηρίζετε τα παιδιά που προέρχονται από μειονεκτικά περιβάλλοντα μέσα στην τάξη;
- Με ποιους τρόπους αντιμετωπίζετε ενδεχόμενη αδιαφορία/ απουσία από τη φοίτηση στον παιδικό σταθμό αυτών των παιδιών;
- Θεωρείτε ότι έχετε λάβει επαρκή εκπαίδευση ώστε να αντιμετωπίσετε τις πιθανές δυσκολίες φοίτησης των παιδιών από ευάλωτες ομάδες πληθυσμού;

- Οι γονείς εκτιμούν την εκπαίδευση που παίρνει το παιδί τους ή εστιάζουν περισσότερο στην ασφάλεια και την φροντίδα του παιδιού τους;

Απομαγνητοφωνημένα κείμενα συνεντεύξεων (Ενδεικτική)

Συνέντευξη 1 (Παιδαγωγός 1- Π1): 23/05/2022 Ερωτήσεις- Δημογραφικά

Χαρακτηριστικά

- Ηλικία παιδαγωγού: 60
- Σπουδές: Ιδιωτική Σχολή Βρεφοκομείας
- Έτη επαγγελματικής εμπειρίας: 35
- Περιοχή εργασίας: Κόκκινος Μύλος, Αχαρνές
- Φορέας Παιδικού Σταθμού (Δημόσιο ή Ιδιωτικό;): Ιδιωτικός

Απαντήσεις στις ερωτήσεις της συνέντευξης

- 1. Έχετε παιδιά που προέρχονται από ευάλωτες οικογένειες στον παιδικό σταθμό;**

Π(1): Είχαμε.

- 2. Ποιες περιπτώσεις είχατε;**

Π(1): Άτομα με αναπηρία, από μονογονεϊκές οικογένειες και μετανάστες.

- 3. Πως αντιμετωπίζετε σχετικές δυσκολίες;**

Π(1): Με πολύ καλή διάθεση, αλλά όλα αυτά τα χρόνια δεν είχαμε κάποια δυσκολία με αυτά τα συγκεκριμένα περιστατικά που είχαμε.

Ερευνήτρια: Δηλαδή δεν υπήρχε κάποιο θέμα λόγω της διαφορετικότητας τους;

Π(1): Όχι, δεν είχαμε κάποιο πρόβλημα.

- 4. Πώς είναι/ ήταν η επικοινωνία σας με τους γονείς των παιδιών αυτών;**

Π(1): Πολύ καλή, ήταν συνεργάσιμοι. Οι μετανάστες λίγο έχουν, πώς να το πω, ένα πρόβλημα εμπιστοσύνης απέναντι στο πρόσωπο μας. Μέχρι να μας εμπιστευτούν, άμα μας εμπιστευτούν και μετά, είναι όλα μια χαρά, δεν υπάρχει πρόβλημα.

Ερευνήτρια: Μόνο προς εκεί είδατε δυσκολία;

Π(1): Ναι, ναι.

- 5. Υποστηρίζετε με κάποιον τρόπο παιδιά οικογενειών με οικονομικά προβλήματα, αναφορικά με δράσεις του παιδικού σταθμού που απαιτούν κόστος;**

Π(1): Μερικές φορές, ο παιδικός σταθμός το έχει κάνει αυτό, εντάξει, το έχει κάνει.

6. Υποστηρίζετε τους ευάλωτους γονείς παρέχοντάς τους πληροφορίες και καθοδήγηση για παροχές που δικαιούνται και δεν τις γνωρίζουν;

Π(1): Βεβαίως, εάν εγώ γνωρίζω κάτι ή ο παιδικός ή η επιχείρηση γενικότερα του παιδικού σταθμού, ναι, το κάνει.

7. Ποια είναι η συμμετοχή των γονέων αυτών σε δραστηριότητες του παιδικού σταθμού; (συγκεντρώσεις γονέων, εορτές, εκπαιδευτικές επισκέψεις)

Π(1): Κανονικά, όπως και οι υπόλοιποι οι γονείς έρχονται και ενημερώνονται για τα παιδιά τους ή τα βλέπουν σε διάφορες εκδηλώσεις, το ίδιο συμβαίνει και με αυτούς. Μερικές φορές, μπορεί η γλώσσα να τους δυσκολεύει, αν δεν ξέρουν πάρα πολύ καλά την ελληνική γλώσσα, όμως, αυτό δεν στέκεται εμπόδιο, γιατί βρίσκουν τρόπους και αυτοί και εμείς και επικοινωνούμε μεταξύ μας. Τουλάχιστον έτσι γινόταν.

8. Έχουν συμμετοχή οι γονείς ή είναι σε απόσταση; Και πού την αποδίδετε αυτή την απόσταση;

Π(1): Από τα περιστατικά που εγώ είχα τα προηγούμενα χρόνια, οι γονείς συμμετείχαν στα πάντα, είχαν και καλή διάθεση, παρόλα τα προβλήματα τους, έτσι; Δεν είχαμε κάποιο ιδιαίτερο, έτσι, απόσταση, όχι.

9. Ποιες στρατηγικές εφαρμόζετε για την συμπερίληψη παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Παραδείγματα.

Π(1): Συνήθως τα παιδιά που έχουν φιλοξενηθεί εδώ πέρα, που έχουμε φιλοξενήσει στον παιδικό σταθμό, ήτανε παιδιά που είχαν γεννηθεί εδώ πέρα. Δεν ήταν παιδιά που ήρθαν ξαφνικά από μία ξένη χώρα και δεν γνωρίζανε ελληνικά και δεν ξέρανε την δομή την ελληνική, της ελληνικής οικογένειας. Οπότε, δεν είχαμε ιδιαίτερα προβλήματα, δεν είχαμε κάτι. Δεν είχε τύχει σε μας τέτοιο περιστατικό.

10. Από παιδαγωγική άποψη, με ποιες στρατηγικές υποστηρίζετε τα παιδιά που προέρχονται από μειονεκτικά περιβάλλοντα μέσα στην τάξη;

Π(1): Προσπαθούμε να τα βοηθήσουμε, αυτά τα οποία δεν γνωρίζουν την γλώσσα, προσπαθούμε να τα υποστηρίξουμε λίγο γλωσσικά, να τους αναπτύξουμε περισσότερο την γλωσσική αγωγή. Από εκεί και πέρα τώρα, όταν έχουν κάποια αναπηρία και δεν υποστηρίζονται, δεν έχουν παράλληλη στήριξη, η παιδαγωγός τα φροντίζει. Φροντίζει, δηλαδή, τις ανάγκες του, φροντίζει να τις εκπληρώσει.

Ερευνήτρια: Έχετε κάποια συγκεκριμένη μέθοδο για να εντάξετε τα ευάλωτα παιδιά;

Π(1): Όχι, γιατί δεν υπάρχει, για μένα, μία συγκεκριμένη μέθοδος. Πιστεύω ότι το κάθε παιδί είναι διαφορετικό. Ας πούμε κάποια στιγμή, είχα ένα παιδάκι που είχε σύνδρομο Down, καμία σχέση με αυτά που λέμε, και προσπαθήσαμε να το εντάξουμε στην ομάδα και μετά από 5-6 χρόνια ξανά είχα ένα παιδάκι, το οποίο, όμως, χρειάστηκε να χρησιμοποιήσουμε άλλες μεθόδους για να το εντάξουμε στην ομάδα, οπότε δεν νομίζω ότι υπάρχει κάτι στάνταρ. Για μένα, προσωπικά, σαν παιδαγωγό, πρέπει να βλέπουμε την ιδιαιτερότητα, την ατομικότητα του κάθε παιδιού και έτσι, να λειτουργούμε. Δεν είναι κάθετες γραμμές. Κάνω αυτό σε αυτόν, άρα κάνω αυτό και στον άλλον. Δεν μπορεί να λειτουργήσει έτσι.

11. Με ποιους τρόπους αντιμετωπίζετε ενδεχόμενη αδιαφορία/ απουσία από τη φοίτηση στον παιδικό σταθμό αυτών των παιδιών;

Π(1): Με πολλή κουβέντα με τους γονείς. Προσπαθούμε να φέρουμε τους γονείς εδώ στον παιδικό σταθμό, να μιλήσουμε, να τους δώσουμε να καταλάβουν, γιατί μερικές φορές το πιο πιθανό είναι να μην έχουν καταλάβει τί θα προσφέρει ο παιδικός σταθμός στα παιδιά τους, έτσι; Έχουν άλλες ανάγκες, άλλες προτεραιότητες πολύ σημαντικές για την επιβίωση τους, έτσι; οι οικογένειες αυτές. Άρα, μπορεί όντως να μην προσέξουν λίγο την, ας πούμε, την αγωγή των παιδιών τους, όσον αφορά την προσχολική ηλικία. Οπότε, τους φέρνουμε κοντά, τους δείχνουμε τί θα κερδίσουνε, προσπαθούμε πραγματικά να τους εντάξουμε μέσα στο δικό μας οικογενειακό πλαίσιο, της δουλειάς.

12. Θεωρείτε ότι έχετε λάβει επαρκή εκπαίδευση ώστε να αντιμετωπίσετε τις πιθανές δυσκολίες φοίτησης των παιδιών από ευάλωτες ομάδες πληθυσμού;

Π(1): Θεωρώ ότι κανένας δεν έχει λάβει επαρκή εκπαίδευση για αυτό τον σκοπό. Εγώ προσωπικά που είμαι και αρκετά μεγάλη και έχω πολλά χρόνια σε αυτή την δουλειά, συνεχώς διαβάζω, συνεχώς μαθαίνω. Έχω μία πληθώρα βιβλίων που αν τα, που τα αφήνω για το καλοκαίρι, είτε για τον επόμενο χειμώνα, που σημαίνει ότι συνεχώς θέλω κάτι να μαθαίνω. Άρα, πώς είναι δυνατόν να πούμε ότι ναι, το έμαθα αυτό και τώρα μπορώ με αυτά που έχω μάθει να βοηθήσω αυτή την ομάδα; Ναι, σίγουρα η εμπειρία, η προσωπική μου έτσι, λόγω ηλικίας, παίζει πολύ ρόλο. Αλλά από εκεί και πέρα πρέπει να αγαπάς αυτό που κάνεις, να μπορείς να έρχεσαι σε επαφή με τους ανθρώπους και να καταλαβαίνεις τα προβλήματα τους, να έχεις ενσυναίσθηση και να έχεις, βασικά, μεταδοτικότητα και αγάπη για αυτά που θέλεις να κάνεις και έτσι πλησιάζεις τους άλλους, έτσι; Βρίσκεις τον τρόπο, αν έχεις όλα αυτά, θα βρεις τρόπο, αν δεν έχεις τίποτα, θα είναι ένας τρόπος ξερός, άρα δεν θα βοηθήσεις, προσωπική μου άποψη.

Ερευνήτρια: Έχετε δικιο. Η εκπαίδευση σας σε συγκεκριμένες ευάλωτες ομάδες είναι μόνο μέσα από βιβλία και δική σας έρευνα;

Π(1): Ναι, ναι, δεν έχω κάνει κάτι, πέρα από κάτι σεμινάρια, ναι δεν έχω κάνει κάτι. Μία εξειδίκευση, όχι δεν έχω κάνει.

13. Οι γονείς εκτιμούν την εκπαίδευση που παίρνει το παιδί τους ή εστιάζουν περισσότερο στην ασφάλεια και την φροντίδα του παιδιού τους;

Π(1): Μιλάμε για ποιους γονείς;

Ερευνήτρια: Και για τους ευάλωτους, αλλά μπορείτε να απαντήσετε και γενικά.

Π(1): Γενικότερα, τα τελευταία χρόνια, νομίζω ότι εστιάζουνε στο τελευταίο κομμάτι της ερώτησης, μέσα από την ενοχή που έχουνε, γιατί δεν βλέπουν πολύ τα παιδιά τους. Εστιάζουνε περισσότερο σε αυτό το κομμάτι, στην φροντίδα, στην ασφάλεια και νομίζω ότι είναι λιγάκι, πρέπει λίγο να αλλάξουν αυτά, για μένα, γιατί ούτως ή άλλως παρέχονται αυτά σε έναν παιδικό σταθμό, πρέπει να ψάχνουν και άλλα πράγματα οι γονείς, να μην τα αφήνουνε.

Ερευνήτρια: Και οι γονείς των ευάλωτων εστιάζουν και αυτοί μόνο στην ασφάλεια και την φροντίδα;

Π(1): Νομίζω πώς όχι. Αυτοί εκτιμούνε περισσότερο την εκπαίδευση, έτσι νομίζω.

14. Ερευνήτρια: Ωραία.