



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Σχολή Επιστημών της Αγωγής
Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα»

«Τα δικά μας εσωτερικά ‘σύνορα’ ήταν αυτά που άνοιξαν διάπλατα»
Μελετώντας την επαγγελματική ταυτότητα των νηπιαγωγών μέσα από την
εμπειρία τους στις Δομές Φιλοξενίας Προσφύγων

Μάρθα Τασχουνίδου
A.M. 7982132100018

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Αλεξάνδρα Ανδρούσου, καθηγήτρια ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ

Είμαι άλλος όταν είμαι, οι πράξεις μου είναι πιο δικές μου αν είναι επίσης όλων, για να μπορώ να είμαι πρέπει να είμαι άλλος, να βγω από μένα, να με ψάξω ανάμεσα στους άλλους, τους άλλους που δεν είναι αν εγώ δεν υπάρχω, τους άλλους που μου δίνουν πλήρη ύπαρξη, δεν είμαι, δεν υπάρχει εγώ, πάντα είμαστε εμείς, η ζωή είναι άλλη. Πάντα εκεί, πιο μακριά ζωή που μας ξεζεί και μας αποξενώνει που μας βρίσκει ένα πρόσωπο και το ζοδεύει...

Octavio Paz, *Piera de sol* (1957)

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	4
Περίληψη.....	7
Εισαγωγή.....	9
ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ.....	11
1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΛΑΙΣΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	11
1.1 Η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών	11
1.2 Σημασία της προσχολικής εκπαίδευσης και η πραγματικότητα στον Ελλαδικό χώρο	16
1.3 Το αναλυτικό πρόγραμμα	18
1.4 Διαμόρφωση των δομών φιλοξενίας προσφύγων	21
1.5 Εκπαίδευση των προσφύγων και νηπιαγωγεία	23
1.6 Βιβλιογραφική επισκόπηση	29
ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ	36
2. Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	36
2.1 Ερευνητικά ερωτήματα και μεθοδολογικές επιλογές.....	36
2.2 Η πορεία της ερευνητικής διαδικασίας.....	37
2.2.1 Το ερωτηματολόγιο	37
2.2.2 Η εύρεση των συμμετεχόντων στην έρευνα	37
2.2.3 Η διαδικασία των συνεντεύξεων	38
2.2.4 Το προφίλ των συμμετεχόντων στην έρευνα.....	38
2.3 Μεθοδολογία ανάλυσης.....	41
2.3.1 Ερευνητική προσέγγιση	41
2.3.2 Θεματική μεθοδολογία ανάλυσης	41
ΤΡΙΤΟ ΜΕΡΟΣ	43
3. ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ	43
3.1 Ανάλυση των δεδομένων.....	43
3.1.1 Δυσκολίες που αντιμετωπίστηκαν	43
3.1.2 Τρόποι αντιμετώπισης των δυσκολιών.....	53
3.1.3 Αντιλήψεις και προσδοκίες για τους μαθητές	55
3.1.4 Αλλαγές στην Επαγγελματική Ταυτότητα	58
Συμπεράσματα	66
Βιβλιογραφία.....	68

Ευχαριστίες

Όλες οι παρόμοιες με αυτή εργασίες ξεκινούν με τις ευχαριστίες. Μια φαινομενική τυπική εισαγωγή αλλά απολύτως πολύτιμη πρώτα από όλα για εμάς που επιλέγουμε να ξεκινήσουμε με αυτόν τον τρόπο καθώς αναγνωρίζουμε ότι χωρίς τους «άλλους» ανθρώπους μας δεν θα μπορούσαμε να φτάσουμε στο τέλος των διαδρομών μας. Αν και ξέρω ότι το ευχαριστώ είναι πραγματικά λίγο για όλη την βοήθεια και τη στήριξη που έλαβα, όχι μόνο για την ολοκλήρωση αυτής της εργασίας αλλά και της διαδρομής μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα, αφιερώνω τις παρακάτω γραμμές στους δικούς μου «άλλους» ανθρώπους.

Το μεγαλύτερο ευχαριστώ ανήκει στους συνομιλητές μου. Στις/στους νηπιαγωγούς που δέχτηκαν να μοιραστούν την εμπειρία τους, τις αναμνήσεις τους και τους προβληματισμούς τους αλλά και την αγάπη τους για αυτό που κάνουν, θυμίζοντας μου να ψάχνω πάντα το φως, το οποίο υπάρχει ακόμα και στα πιο σκοτεινά σημεία. Τους ευχαριστώ θερμά.

Ευχαριστώ θερμά την επιβλέπουσα μου, Αλεξάνδρα Ανδρούσου που με άκουσε, μου έδωσε τον χρόνο και τον χώρο, πρώτα από όλα για να βρω τον εαυτό μου και τα πατήματα μου καθ' όλη την διάρκεια της έρευνας, καθώς χωρίς τη δική της στήριξη η εργασία δεν θα είχε ολοκληρωθεί. Επίσης, ευχαριστώ την κ. Θάλεια Δραγώνα γιατί με άκουσε και με ενθάρρυνε σε κάποιες δύσκολες στιγμές στην πορεία αυτής της εργασίας.

Οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στις συμφοιτήτριες μου, Αγγέλα Ντινώρα, Άννα Γαλανοπούλου, Ναταλία Ιατρού, Μαρία Κριεζή και Γιώτα Κρεμμύδα. Το «μαζί» ήταν το μεγαλύτερο δώρο και ο μόνος τρόπος να ολοκληρωθεί αυτή η δύσκολη διαδρομή του μεταπτυχιακού. Οι ατέλειωτες συζητήσεις μας στην βιβλιοθήκη και όχι μόνο, με έκαναν να μάθω πιο πολλά και πιο πλατιά.

Ένα πολύ μεγάλο ευχαριστώ στην Σοφία, τον Δημοσθένη και την Έρρικα για την έμπρακτη τους βοήθεια. Χωρίς τη συμβολή τους και τις παρατηρήσεις σε κάποια κρίσιμα στάδια της έρευνας η εργασία δεν θα είχε ολοκληρωθεί.

Στην *δασκάλα* μου τη Λένα Βεντούρη, που πίστεψε σε μένα από την αρχή, που με έμαθε να ονειρεύομαι και μου έδειξε ότι οι αδυναμίες μας, μας κρατάνε πίσω μόνο αν εμείς τις αφήσουμε.

Τέλος, στους γονείς μου, που δεν σταματούν να μου δίνουν ευκαιρίες να κάνω αυτά που ονειρεύομαι και στέκονται πάντα δίπλα μου. Τους οφείλω πολλά. Στις αδερφές μου Μαρίλια και Βέφα, που ήταν δίπλα μου από την αρχή μέχρι το τέλος και μου έδιναν δυνάμεις για να συνεχίσω, ιδιαίτερα, όταν ήθελα να σταματήσω. Η στήριξη, η υπομονή και η αγάπη που μου έδειξαν είναι πολύτιμα δώρα χωρίς τα οποία δεν θα τα είχα καταφέρει.

*Σε Εκείνον που με οδήγησε μέχρι εδώ, που ήταν, είναι και θα είναι μαζί μου κάθε μέρα
και ξέρει το «γιατί» αυτής της προσπάθειας.*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία διερευνά την επίδραση της εργασιακής εμπειρίας σε Δομές Φιλοξενίας Προσφύγων στην επαγγελματική ταυτότητα των νηπιαγωγών. Εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής νοηματοδοτούν την εκπαιδευτική τους δραστηριότητα με παιδιά πρόσφυγες και στον βαθμό που η εμπειρία αυτή μετασχηματίζει την αντίληψή τους για τον ρόλο τους και για την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία. Η μελέτη στηρίχθηκε σε ποιοτική μεθοδολογία και βασίστηκε στη συλλογή δεδομένων μέσω συνεντεύξεων με εννέα νηπιαγωγούς που εργάστηκαν σε διάφορες δομές προσφύγων στην Ελλάδα. Αυτό που αναδεικνύεται είναι ότι η εργασία σε αυτό το πλαίσιο αποτέλεσε καθοριστική εμπειρία, τόσο σε επαγγελματικό όσο και σε προσωπικό επίπεδο, συμβάλλοντας στη διεύρυνση της αυτογνωσίας και της παιδαγωγικής προσέγγισης των συμμετεχουσών. Πρωταρχικός στόχος της παρούσας εργασίας ήταν να δοθεί χώρος και η δυνατότητα στις/στους νηπιαγωγούς να αφηγηθούν την εμπειρία τους, να ακουστεί η φωνή τους και να αναδειχθούν οι προσωπικές τους διαδρομές μέσα σε ένα σύνθετο και απαιτητικό εκπαιδευτικό περιβάλλον.

ABSTRACT

This study explores the impact of working in refugee camps on the professional identity of kindergarten teachers. It focuses on how early childhood educators interpret their teaching activity with refugee children and how this experience reshaped their understanding of their role and the educational process itself. The research follows a qualitative methodology and is based on data collected through interviews with nine kindergarten teachers who had worked in different refugee camps in Greece. It is revealed that teaching in this environment was a transformative experience, both professionally and personally, contributing to the expansion of self-awareness and pedagogical approaches. The primary aim of this study was to create space and offer an opportunity for the participating educators to share their experiences, to have their voices heard, and to bring forward their personal journeys within a complex and demanding educational environment.

Εισαγωγή

«Τα δικά μας εσωτερικά 'σύνορα' ήταν αυτά που άνοιξαν διάπλατα»

Στη φράση αυτή συνοψίζεται, θα έλεγε κανείς, το θέμα καθώς και το συμπέρασμα της παρούσας εργασίας, η οποία εξετάζει κατά πόσον και με ποιον τρόπο η εργασία στα πλαίσια δομών προσφύγων δύναται να επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους οι εκπαιδευτικοί.

Το ερευνητικό αυτό θέμα προέκυψε μέσα από την προσωπική μου εμπειρία σε αντίστοιχη δομή και διαμορφώθηκε ειδικότερα, ώστε να θέσει ζητήματα επαγγελματικής ταυτότητας στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, τα οποία αφορούν στον εκπαιδευτικό κλάδο των νηπιαγωγών. Στόχος μου, συνεπώς, είναι να παρουσιαστεί συνολικά το ζήτημα της εμπειρίας των εκπαιδευτικών, ανεξάρτητα από τις τυχόν ανομοιογένειές τους: δεν πρέπει να ξεχνά κανείς ότι ο ίδιος ο χαρακτήρας των εκπαιδευτικών καταλαμβάνει μεγάλο ρόλο στην διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Έτσι η εμπειρία τους σε αυτά τα συμφραζόμενα είναι καθοριστική για την αντίληψή τους σχετικά με τον ρόλο και τον εαυτό τους. Σαφώς προκύπτουν έτσι ζητήματα διαφορετικών προσεγγίσεων, τα οποία θα αναλυθούν παρακάτω.

Μετά από πολλές συνομιλίες με Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ), επέλεξα την μέθοδο της προσέγγισης των εκπαιδευτικών και την πραγματοποίηση συνεντεύξεων με όσους προθυμοποιήθηκαν: συνολικά πήρα 9 συνεντεύξεις από νηπιαγωγούς που είχαν εργαστεί μέσα σε δομή προσφύγων, οι οποίοι ερωτήθηκαν γενικά για ζητήματα εκπαίδευσης καθώς και για τις συγκεκριμένες εμπειρίες τους στις δομές.

Ουσιαστικά, η εργασία αυτή έρχεται για να καλύψει ένα κενό που υπάρχει στη βιβλιογραφία, σχετικά με την επαγγελματική ταυτότητα των νηπιαγωγών, στο πλαίσιο των σχετιζόμενων με πρόσφυγες εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, εντός των δυσκολιών που προκύπτουν από τις συνθήκες των δομών τόσο σε επαγγελματικό όσο και σε προσωπικό επίπεδο. Θα παρατεθεί το θεωρητικό πλαίσιο και η εξέταση των βασικών εννοιών που θίγονται και μετά από την ανάλυση της μεθοδολογίας θα αντληθούν επιχειρήματα από τις συνεντεύξεις με στόχο την απάντηση στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Με ποιον τρόπο νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας την εκπαιδευτική τους δραστηριότητα με τους πρόσφυγες μαθητές που είχαν στο παρελθόν.
- Με ποιο τρόπο επηρέασε ή και διαμόρφωσε η συγκεκριμένη εμπειρία το πώς αντιλαμβάνονται το ρόλο τους αλλά και τις αντιλήψεις τους για την εκπαιδευτική διαδικασία.

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ

1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΛΑΙΣΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.1 Η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών

Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας αντικείμενο έρευνας είναι η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας και συγκεκριμένα των εκπαιδευτικών. Η πολυφωνία και οι διαφορετικές προσεγγίσεις σχετικά με τη συγκεκριμένη έννοια αποδεικνύονται όχι μόνο από την πληθώρα σχετικών δημοσιεύσεων αλλά και από το γεγονός ότι τα περισσότερα κείμενα και άρθρα που την ερευνούν, επισημαίνουν εξ αρχής ότι δεν υπάρχει ένας ενιαίος ορισμός: ουσιαστικά οι ποικίλες προσεγγίσεις που διαμορφώνονται ανάλογα με το θεωρητικό τους υπόβαθρο, εστιάζουν σε διαφορετικά θέματα είτε προσθέτουν παραμέτρους στους ήδη υπαρκτούς ορισμούς, προσεγγίζοντας την επαγγελματική ταυτότητα μέσω τριών βασικών θεωρήσεων: της ψυχολογικής, της κοινωνιολογικής και της κοινωνικοπολιτισμικής.

Σε κάθε περίπτωση οι ερευνητικές προσεγγίσεις παρουσιάζουν μια σύμπτωση ως προς την πολυπλοκότητα της επαγγελματικής ταυτότητας γενικά, καθώς όπως επισημαίνεται αφενός πρόκειται για μια συνεχή διαδικασία εξέλιξης καθώς *«δεν είναι μια σταθερή ολότητα αλλά περισσότερο μια συνεχόμενη δυναμική διαδικασία που διαμορφώνεται και εξελίσσεται συνεχώς»* (Beijard κ.συν. 2004), και αφετέρου είναι άμεσα εξαρτημένη με την έννοια του χρόνου και της αλληλεπίδρασης, αφού *«διαμορφώνεται και αλλάζει συνεχώς το άτομο, αναπτύσσεται με την πάροδο του χρόνου και μέσω της αλληλεπίδρασης με τους 'άλλους'»* (Cooper & Olsen, 1996).

Όπως υπογραμμίζουν και οι Beauchamp και Thomas (2009) η δυσκολία ορισμού της ουσιαστικά εντοπίζεται στην αδυναμία της πλήρους κατανόησης επιμέρους θεμάτων, όπως η σχέση ταυτότητας- εαυτού, η δύναμη των ιστοριών και του λόγου, ο ρόλος του στοχασμού και της δράσης αλλά και ο ρόλος των συναισθημάτων.

Η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας εγείρει συνεπώς πολλά ερωτήματα, τα οποία σχετίζονται με τον τρόπο που το άτομο ορίζει τον ίδιο του τον εαυτό, πάντοτε σε σχέση με το επάγγελμα που ασκεί. Παρά την απουσία ενός μοναδικού ορισμού, η σύγκλιση που παρατηρείται σε όλες τις προσεγγίσεις ανεξάρτητα από το θεωρητικό τους υπόβαθρο, τονίζει τη σημασία της δυναμικής και εξελισσόμενης φύσης της επαγγελματικής ταυτότητας γενικά, πόσο μάλλον στην περίπτωση της ταυτότητας του εκπαιδευτικού. Κατά τις τελευταίες δεκαετίες, η επαγγελματική ταυτότητα των

δασκάλων αποτελεί ένα ανεξάρτητο πεδίο έρευνας, που αναφέρεται στο πλήθος παραγόντων που επηρεάζουν τη διαμόρφωσή της, στις μεταβολές που μπορεί να υφίσταται και στα χαρακτηριστικά της συνολικά. (Beauchamp & Thomas, 2009; Beijard et al., 2000,; Day, 2002; Maclure, 1993; Noonan, 2019; Lopes, 2009; Φρυδάκη, 2015). Αυτό που είναι δεδομένο, είναι η σημασία που καταλήγει να έχει η συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών.

Όντας σημαντικό κομμάτι του εκπαιδευτικού συστήματος, η παιδαγωγική τους δράση έχει άμεσες επιδράσεις σε ολόκληρο το κοινωνικό οικοδόμημα. Ειδικά στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπου οι εκπαιδευτικοί δεν υιοθετούν τον ρόλο ενός εξειδικευμένου επιστήμονα, οι επιδράσεις στην εκπαιδευτική εμπειρία και τη ζωή των μικρών μαθητών τους είναι πολύ σημαντικές και καθοριστικές (Ξωχέλλης, 1984). Έτσι, κρίνεται απαραίτητη η συνέχιση της έρευνας στον συγκεκριμένο τομέα εστιάζοντας ιδιαίτερα στις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σήμερα, ώστε να μπορέσουν να αναπτυχθούν αποτελεσματικότερες πρακτικές και δράσεις στο γενικότερο εκπαιδευτικό σύστημα.

Η πρώτη προσέγγιση για την επαγγελματική ταυτότητα, σύμφωνα με την βιβλιογραφία είναι η ψυχολογική. Σύμφωνα με τον Sachs (2005) η ταυτότητα των εκπαιδευτικών *«διαπραγματεύεται μέσω της εμπειρίας»*, καθώς οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν *«τις δικές τους ιδέες για το 'πώς να είναι', 'πώς να ενεργούν' και 'πώς να κατανοούν' το έργο τους και τη θέση τους στην κοινωνία»*. Οι τρεις αυτές παράμετροι ταυτόχρονα συναποτελούν μία διεργασία, με αποτέλεσμα τη διαμόρφωση της αντίληψης για την επαγγελματική ταυτότητα. Οι Cooper & Olsen (1996) έρχονται να προσθέσουν στην παραπάνω θεώρηση ότι η επαγγελματική ταυτότητα αποτελεί την ερμηνεία και περισσότερο την επαν-ερμηνεία των εμπειριών που βιώνει ο/η εκπαιδευτικός δίνοντας έμφαση στη σχέση που έχει με τους άλλους, τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο, στο πέρασμα του χρόνου. Αντίστοιχα, ο Ματσαγούρας (2003) υποστηρίζει ότι η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού σχετίζεται με τον τρόπο με τον οποίο αυτός αντιλαμβάνεται ποιος και τι είναι στον εργασιακό του χώρο, καθορίζοντας παράλληλα και το πώς αντιλαμβάνεται και διεκπεραιώνει τον ρόλο του.

Ωστόσο είναι σημαντικό να επισημανθεί εδώ ότι η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών έρχεται πάντα αντιμέτωπη με τις κοινωνικές προσδοκίες, λαμβάνοντας

υπόψη τα εφόδια που ορίζουν έναν «καλό» εκπαιδευτικό. Ταυτόχρονα, μπορεί να τη διαμορφώσουν και να την εξελίσσουν, οι συνεχείς και αντικρουόμενες πρακτικές, όπως είναι οι τοπικές και ευρύτερα κοινωνικές συνθήκες, ο όγκος της καθημερινής εργασίας, οι προσωπικές και επαγγελματικές ευθύνες κ.α. (Day & Kington, 2008). Ο Kelchtermans (1993), έχει δώσει τη δική του προσέγγιση σχετικά με την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, υποστηρίζοντας ότι η επαγγελματική προσωπικότητα, διαμορφώνεται με το πέρασμα του χρόνου και βασίζεται σε ορισμένα χαρακτηριστικά: α) στην προσωπική εικόνα που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τους ίδιους και τον τρόπο λειτουργίας του επαγγέλματός τους, β) στην προσωπική αξιολόγηση τους σχετικά με την επαγγελματική τους ιδιότητα και τον τρόπο που ανταπεξέρχονται εργασιακά, γ) στην επαγγελματική ώθηση, δηλαδή πώς παρακινήθηκαν σε προσωπικό επίπεδο και οδηγήθηκαν στην επιλογή του συγκεκριμένου επαγγέλματος, δ) στην προσωπική αντίληψη του ρόλου του έργου τους, ως εκπαιδευτικοί και στο πώς το διαχειρίζονται και τέλος, ε) στις προσδοκίες που έχουν για το μέλλον, έχοντας επιλέξει το συγκεκριμένο επάγγελμα που θα τους συντροφεύει σε όλη την εργασιακή τους πορεία.

Λαμβάνοντας λοιπόν, υπόψη τις αρχές του Kelchtermans, αντιλαμβανόμαστε ότι η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τις προσωπικές και εργασιακές φιλοδοξίες του (Day, 2002).

Η κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση δίνει έμφαση περισσότερο στο κοινωνικό πλαίσιο που δρουν οι εκπαιδευτικοί και στις συνθήκες που διαμορφώνονται εντός αυτού. Μέσα από το σχολικό περιβάλλον οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τον εαυτό τους, τις δυνατότητες που έχουν και τις προσωπικές τους ανάγκες, όπως και τις αδυναμίες τους. Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά και από τους Beijgaard et al. (2004), *«η επιρροή της επαγγελματικής ταυτότητας δεν πηγάζει μόνο από τα ατομικά χαρακτηριστικά, τις εμπειρίες και τις πεποιθήσεις αλλά και από τα επαγγελματικά πλαίσια (και τις αξίες αυτού) στα οποία δρουν οι εκπαιδευτικοί»*.

Πιο συγκεκριμένα στους Beijgaard et al. (2004) αναφέρεται η επαγγελματική ταυτότητα του δασκάλου ως μια συνεχής διαδικασία αλληλεπίδρασης των δυο πλευρών, επαγγελματικής και προσωπικής, καθώς η ίδια η επαγγελματική ταυτότητα του δασκάλου δεν είναι δυνατόν να είναι στατική ούτε ακριβώς πλήρης. Παράλληλα, επισημαίνεται ότι δημιουργείται ώστε να παρέχει μια δυναμική ισορροπία μεταξύ της

επαγγελματικής αυτοεικόνας και των διαφόρων ρόλων που οι δάσκαλοι νιώθουν ότι πρέπει να παίζουν (Beijard et al. 2004).

Ωστόσο, η κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση δεν αρνείται την επίδραση των ατομικών χαρακτηριστικών στον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε την επαγγελματική ταυτότητα. Αντίθετα αυτή γίνεται αντιληπτή ως *«το παράγωγο που προέρχεται από την αλληλεπίδραση των ατομικών χαρακτηριστικών και του μεταβαλλόμενου και διαφοροποιημένου κάθε φορά πλαισίου του εργασιακού περιβάλλοντος»* (Day,2002). Η κοινωνική ταυτότητα εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από ένα ορισμένο πλαίσιο, όπως είναι το σχολικό περιβάλλον και σχετίζεται με τις ανάγκες και τις συνθήκες που λαμβάνουν χώρα εντός του, όπως και τις μορφές ηγεσίας που ακολουθεί η σχολική μονάδα (Day & Kington, 2008).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία που ακριβώς λόγω της αδυναμίας παροχής ακριβούς ορισμού εστιάζει κυρίως στον τρόπο καθορισμού της επαγγελματικής ταυτότητας. Μπορεί κανείς να διαπιστώσει τους παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν συνολικά τη διαμόρφωση της. Αυτοί είναι πρωτίστως η ίδια η επιλογή επαγγέλματος (Sinclair, Dowson, and McInerney 2006), οι προσωπικοί κανόνες, οι αξίες αλλά και οι πρότερες εμπειρίες (Alsup 2004). Σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν συνολικά οι πεποιθήσεις, η βιογραφία και οι αφηγήσεις του εαυτού, η επαγγελματική σταδιοδρομία, η αλληλεπίδραση με το ευρύτερο περιβάλλον (μαθητές, συναδέλφους) (Beijaard et al., 2004) και τέλος οι εργασιακές συνθήκες (Day 2002). Παράλληλα, μεταγενέστερες έρευνες όπως του Smith (2018), επικεντρώνονται στο ζήτημα της δυναμικότητας της εξέλιξης της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, τονίζοντας τη σημασία της συνεχούς κατάρτισης και ανάπτυξης, ενώ οι Brown και Davis (2019) διαπιστώνουν τη σύνδεση της επαγγελματικής ταυτότητας με την εκπαιδευτική κοινότητα και την επίδραση του εκπαιδευτικού στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Αργότερα, η Garcia (2021) εξετάζει τη σημασία συγκεκριμένα της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης στη διαμόρφωσή της ενώ μελέτες όπως του Johnson (2020) επισημαίνουν τη σχέση της με την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα.

Μέσα από τις συνεντεύξεις της παρούσας εργασίας, διαπιστώθηκε για ακόμα μια φορά η μεγάλη επιρροή που ασκούν στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών οι ποικίλοι παράγοντες που προαναφέρθηκαν, ένας συνδυασμός

δηλαδή των εμπειριών και προσλαμβανουσών του παρελθόντος, των πεποιθήσεων και της προσωπικής βιογραφίας, με το πλαίσιο εργασίας του εκπαιδευτικού, το οποίο στη συγκεκριμένη περίπτωση έπαιξε καθοριστικό ρόλο. Με τον όρο πλαίσιο δεν εννοείται ο χώρος ενός νηπιαγωγείου σαν χώρος αλλά πολύ περισσότερο η εργασία εντός δομών προσφύγων και οι εκεί συνθήκες και εικόνες που κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν οι εργαζόμενοι εκπαιδευτικοί, ερμηνεύοντας εκ νέου τις προϋπάρχουσες εμπειρίες τους εξελισσόμενοι επαγγελματικά αλλά και προσωπικά.

Είναι πολύ σημαντικό, τέλος, να αναφερθεί ο ρόλος των συναισθημάτων στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, εντός της σχολικής τάξης, περιλαμβάνει ένα μεγάλο μέρος του προσωπικού στυλ και χαρακτήρα του, επομένως υπάρχει συσχέτιση με την γνωστική και συναισθηματική του ταυτότητα (Day & Kington, 2008). Τα συναισθήματα φαίνεται να επηρεάζουν το πλαίσιο, όπου εργάζονται οι εκπαιδευτικοί και το πώς δρουν και αλληλοεπιδρούν μέσα σε αυτό. Μέσα από αυτές τις συνθήκες, οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν μια συμπεριφορά, για τους ίδιους, τους μαθητές και τους συναδέλφους τους (Nias, 1996). Αυτή η διαδικασία τους βοηθά να αντιληφθούν χαρακτηριστικά του εαυτού τους και να οδηγηθούν, αν κρίνεται απαραίτητο, στην αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας τους και του τρόπου προσέγγισης και αλληλεπίδρασης με τους μαθητές τους (James - Wilson, 2001).

Ο ρόλος της/του νηπιαγωγού

Παρουσιάζοντας και αναλύοντας τον όρο του νηπιαγωγού, επισημαίνεται ότι αφορά τον επαγγελματία εκπαιδευτικό που έχει ως βασικό στόχο την εκπαίδευση των μαθητών που εντάσσονται στην προσχολική αγωγή. Ο ρόλος του νηπιαγωγού προϋποθέτει βασικές γνώσεις για την ηλικιακή βαθμίδα των μαθητών, την προ απαιτούμενη συμπεριφορά προς τους μαθητές και προς τον ίδιο, με στόχο την ορθή άσκηση των καθηκόντων του, στο πλαίσιο της σχολικής αίθουσας. Ταυτόχρονα, σύμφωνα με τον Κυρίδη (1997) πέρα από τον επαγγελματικό ρόλο που έχει ο νηπιαγωγός στο καθημερινό του πρόγραμμα εντός της τάξης, λαμβάνει και έναν άλλο ρόλο που έχει κοινωνικό χαρακτήρα. Το επάγγελμα του/της νηπιαγωγού έχει ως βασική προϋπόθεση τον εργασιακό προγραμματισμό και την αυτονομία (Ξωχέλλης, 2000). Μια από τις σημαντικότερες αρμοδιότητες που έχει ένας/μία νηπιαγωγός είναι η τήρηση του Αναλυτικού Προγράμματος μαθημάτων και η κατανόηση και βοήθεια που

μπορούν να προσφέρουν στους μαθητές τους, μέσα στο σχολικό περιβάλλον (Κιτσαράς, 2004).

Ο χώρος του νηπιαγωγείου και οι εκπαιδευτικοί που τον στελεχώνουν, δίνουν την ώθηση και τη δυνατότητα στους μαθητές να μπορούν να αναγνωρίζουν τις ικανότητες τους, τους βοηθούν στον τομέα της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης και προάγουν αξίες όπως είναι ο σεβασμός, η συνεργασία και η υπευθυνότητα.

1.2 Σημασία της προσχολικής εκπαίδευσης και η πραγματικότητα στον Ελλαδικό χώρο

Λαμβάνοντας υπόψη τη θεωρία της Παιδαγωγικής προσέγγισης, τα πρώτα χρόνια της ζωής των παιδιών είναι πολύ σημαντικά για την ανάπτυξη του τομέα της νόησης, της κοινωνικής προσέγγισης και της σωματικής τους διάπλασης. Σύμφωνα με τον Russel (1926), υποστηρίζεται ότι εάν η προσχολική εκπαίδευση είχε καθολικό χαρακτήρα θα είχαν εξαλειφθεί ποικίλα προβλήματα, που μαστίζουν πολλές κοινωνίες εδώ και δεκαετίες. Ο ρόλος της προσχολικής εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα σημαντικός, για τη διαμόρφωση της ανάπτυξης των μαθητών και την επερχόμενη μετάβαση τους στο Δημοτικό σχολείο. Το καθημερινό πρόγραμμα στο νηπιαγωγείο, περιλαμβάνει κυρίως ελεύθερο παιχνίδι και υπάρχει μια σχετική ευκολία και ευελιξία στην διαμόρφωση του, από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Ξωχέλλης, 2000).

Στις Ευρωπαϊκές χώρες, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας, τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί μια μεγάλη αλλαγή, στον τρόπο διαχείρισης, αντιμετώπισης και οργάνωσης της προσχολικής εκπαίδευσης, δείχνοντας πάντοτε τον αμέριστο σεβασμό στα δικαιώματα της πρώιμης παιδικής ηλικίας. Η προσχολική αγωγή έχει λάβει διαστάσεις πολιτικού, κοινωνικού και οικονομικού ενδιαφέροντος σε πολλές από τις χώρες που ανήκουν στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Έπειτα από μελέτες ποικίλων ερευνών που πραγματοποιήθηκαν, παρατηρήθηκε ότι η προσχολική αγωγή και η υποστήριξη των μαθητών στην πρώιμη παιδική ηλικία δεν είναι σημαντική μόνο για την ανάπτυξη των γνωστικών τους δυνατοτήτων, αλλά και για την ενδυνάμωση του ανθρώπινου δυναμικού του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου. Μέσω της προσχολικής αγωγής δίνεται η δυνατότητα να καταρριφθούν οι κοινωνικές, οικονομικές και φυλετικές ανισότητες και να διαμορφωθεί ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο που θα έχει ως άμεσο και βασικό στόχο την κοινωνική ισότητα ανεξαρτήτως διαφορών, στερεοτύπων και παγιωμένων αντιλήψεων.

Ο ρόλος της εκπαίδευσης των μαθητών στην πρώιμη παιδική ηλικία έχει πολυδιάστατη σημασία και ρόλο για την προσωπική ενδυνάμωση και καλλιέργεια των μαθητών αλλά και για την στελέχωση και αξιοποίηση των σχολικών δομών προσχολικής εκπαίδευσης. Μέσα στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου, οι μαθητές καλούνται να αλληλοεπιδράσουν με τους συμμαθητές τους, να αναπτύξουν και να εξελίξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες, να μάθουν να συνεργάζονται και να επικοινωνούν με σεβασμό (Πυργιωτάκης, 2011). Παράλληλα, η ένταξη των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση είναι σημαντική, διότι τα προετοιμάζει για την ενσωμάτωσή τους στο χώρο του Δημοτικού σχολείου. Ήδη από το νηπιαγωγείο, γίνεται μια εισαγωγή στις γλωσσικές και μαθηματικές κυρίως έννοιες και πρακτικές. Τα παιδιά μέσα στον χώρο του νηπιαγωγείου ενδυναμώνονται και αναγνωρίζουν συναισθηματικές πτυχές της προσωπικότητάς τους, όπως είναι οι έννοιες της αυτοπεποίθησης, της αυτοεκτίμησης και της διαχείρισης των συναισθημάτων τους. Ακόμα, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να αναφερθεί ότι στο νηπιαγωγείο, οι μαθητές καλούνται να αναπτύξουν και να εξελίξουν τις κινητικές τους δεξιότητες, μέσα από τις παιδαγωγικές και ψυχο-κοινωνικές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στον χώρο του σχολείου.

Η διαδικασία της μάθησης σε αυτές τις ηλικίες θεωρείται κομβικής σημασίας, καθώς αναπτύσσονται οι κοινωνικές, γνωστικές και συναισθηματικές πτυχές του εαυτού. (Raver & Blair, 2016). Για τον λόγο αυτό η προσχολική εκπαίδευση θεωρείται σημαντική για την εκδίπλωση και εξέλιξη των δυνατοτήτων των παιδιών. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο νηπιαγωγείο λαμβάνει υπόψη του τις ανάγκες των μαθητών και στοχεύει στην κάλυψη των απαραίτητων γνωστικών εφοδίων για τους μαθητές αλλά, περισσότερο, στην ενδυνάμωση αυτών ώστε να μπορούν να ανακαλύψουν τον εαυτό τους και τις δυνατότητες τους.

Το νηπιαγωγείο ως σχολική μονάδα έκανε την εμφάνισή του την περίοδο του 1840 στην Γερμανία, με την ονομασία «Kindergarten». Στην Ελλάδα, ο θεσμός και η ίδρυση των σχολικών μονάδων του νηπιαγωγείου εμφανίζονται με μια σχετική καθυστέρηση σε σύγκριση με άλλες χώρες. Την περίοδο του 1834, φάνηκε να δίνεται μεγαλύτερη προτεραιότητα στην ίδρυση των Δημοτικών σχολείων στην Ελλάδα, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η προσχολική διαπαιδαγώγηση των μαθητών εκείνης της περιόδου.

Τον 19ο αιώνα, ιδιωτικές ομάδες και φορείς προσπάθησαν να ιδρύσουν στην χώρα μας τις πρώτες μονάδες προσχολικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, αξίζει να σημειωθεί ότι τα πρώτα νηπιαγωγεία στην Ελλάδα οικοδομήθηκαν και ιδρύθηκαν κυρίως από ανθρώπους που αγαπούσαν την χώρα και ήταν μέλη χριστιανικών ομάδων και σωματείων. Η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία, στα πλαίσια ίδρυσης των Παρθεναγωγείων κατάφερε να ιδρύσει και έναν χώρο όπου θα φιλοξενούνταν το νηπιαγωγείο (Μπάκας, 2010).

Η μεγαλύτερη μεταρρύθμιση στον εκπαιδευτικό τομέα, ορίστηκε με το νομοθετικό περιεχόμενο Ν.Δ 4397/1929, όπου υπήρχε και ειδική μνεία για την προσχολική εκπαίδευση. Στο 2ο άρθρο και συγκεκριμένα στην παράγραφο Ι, επισημαίνεται η ίδρυση σχολικών μονάδων νηπιαγωγείων στις περιοχές όπου κρινόταν αναγκαία η γλωσσική ενδυνάμωση των μαθητών (Μπάκας, 2010). Η νομοθεσία αυτή θεωρείται ορόσημο για την ένταξη της προσχολικής αγωγής στην βασική εκπαίδευση των παιδιών, ωστόσο τότε ακόμα δεν θεωρείτο η φοίτηση υποχρεωτική.

Κατά την περίοδο της κατοχής και του εμφυλίου πολέμου, η κατάσταση στην Ελλάδα ήταν ιδιαίτερα δύσκολη, όπως και η φοίτηση των μαθητών στα νηπιαγωγεία. Μετά το τέλος του πολέμου, η κυβέρνηση εφάρμοσε το πρόγραμμα εκπαίδευσης που περιλάμβανε τον συνδυασμό της προσχολικής αγωγής με την κοινωνική πρόνοια, με την ίδρυση των λεγόμενων «Νηπιοτροφείων». Στην συνέχεια και με την άνοδο της δικτατορίας στην κυβέρνηση, θεσπίστηκε ένα αρκετά αυστηρό νομοθετικό πλαίσιο και αύξησε σε μεγάλο βαθμό την φοίτηση των παιδιών στις προσχολικές μονάδες, όπου και διατηρήθηκε μέχρι την μεταπολίτευση (Μπάκας, 2010).

Η Ελλάδα τα τελευταία χρόνια έχει προβεί σε νομοθετικές μεταρρυθμίσεις και αλλαγές στον τομέα της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης και ιδιαίτερα με τον νόμο Ν. 4521/2018, στους περισσότερους δήμους της χώρας κρίθηκε απαραίτητη η διετής φοίτηση των μαθητών που βρίσκονται στην ηλικία των 4 ετών στις σχολικές μονάδες προσχολικής αγωγής.

1.3 Το Αναλυτικό Πρόγραμμα

Είναι σημαντικό σε αυτό το σημείο να γίνει αναφορά στην ιστορία και την σημασία του Αναλυτικού Προγράμματος. Στην ελληνική πραγματικότητα υπάρχουν σημαντικές ιδιαιτερότητες και διαφοροποιήσεις στο νηπιαγωγείο από τις υπόλοιπες σχολικές βαθμίδες. Αυτή η διαφοροποίηση που υπάρχει στο εσωτερικό της

πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, παρόλο που ίσως να θεωρείται αυτονόητη, είναι αρκετά σημαντικό να ληφθεί υπόψιν για την καλύτερη κατανόηση τόσο του τρόπου με τον οποίο προσεγγίζεται η γνώση στον χώρο του νηπιαγωγείου αλλά όσο και του τρόπου με τον οποίο έχει δομηθεί το καινούργιο πρόγραμμα.

Αρχικά είναι σημαντικό να σταθούμε στην προσπάθεια για αλλαγή που έγινε το 2003 σχετικά με την προσέγγιση της γνώσης και της διδασκαλίας με την εισαγωγή του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών για το νηπιαγωγείο, το οποίο είναι σε ισχύ μέχρι και σήμερα. Με την εισαγωγή του ΔΕΠΠΣ γίνεται μια μετάβαση της εκπαίδευσης στην φιλοσοφία των σύγχρονων προγραμμάτων σπουδών όπου προωθείται «η ιδέα της ολιστικής αντίληψης του κόσμου, ο κοινωνικός χαρακτήρας της γνώσης, η σημασία της βιωματικής μάθησης καθώς και η αξιοποίηση της τεχνολογίας στην καθημερινότητα και την εκπαίδευση των παιδιών» (ΔΕΠΠΣ,2003).

Ουσιαστικά, η μεγάλη στροφή σε σχέση με τα προηγούμενα αναλυτικά προγράμματα είναι η προώθηση της διαθεματικής προσέγγισης ως διδακτική μεθοδολογία η οποία αντιμετωπίζει τη γνώση ενοποιημένη, δηλαδή σαν ένα ενιαίο σύνολο σε αντίθεση με τις προηγούμενες προσεγγίσεις όπου αυτή εμφανιζόταν αποσπασματική με τα διακριτά γνωστικά αντικείμενα. Η ολιστική αντιμετώπιση και κατάκτηση της γνώσης πραγματοποιείται, σύμφωνα με το πρόγραμμα, μέσα από οργανωμένες παρεμβάσεις και σχέδια δράσεων με θέματα που συμπεριλαμβάνουν διάφορα γνωστικά αντικείμενα (ΔΕΠΠΣ,2003:591). Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο δεν υπάρχουν συγκεκριμένες ώρες μέσα στο σχολικό ωράριο που να αντιστοιχούν σε συγκεκριμένα διδακτικά αντικείμενα^[1], όπως συμβαίνει στην βαθμίδα του Δημοτικού. Αυτή η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και της μάθησης συνεχίζει να υπάρχει και στο «Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου» του 2013 και στο Πρόγραμμα Σπουδών Για την Προσχολική Ηλικία (ΠΣΓΠΗ)του 2021. Και τα δύο αυτά προγράμματα αναφέρουν ότι δεν έχουν σκοπό να καταργήσουν το ΔΕΠΠΣ του 2003 αλλά αντίθετα, ακολουθώντας τις αρχές του, να το εμπλουτίσουν και να το εξελίξουν.

Μια άλλη βασική ιδιαιτερότητα στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου, για την οποία γίνεται ιδιαίτερη αναφορά και στα τρία προαναφερθείσα αναλυτικά προγράμματα, είναι η αναφορά στον ρόλο της/του νηπιαγωγού. Η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στους μαθητές/τριες και την/τον εκπαιδευτικό είναι υψίστης σημασίας για την σχολική

πορεία και την δημιουργία κινήτρων για μάθηση στο πλαίσιο του σχολείου. Δεν είναι άλλωστε λίγη η βιβλιογραφία που επικεντρώνεται στην επιρροή αυτής της παιδαγωγικής σχέσης που μπορεί να καθορίσει την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών/τριών. Συγκεκριμένα όμως για το νηπιαγωγείο, αυτή η σχέση είναι ακόμα πιο σημαντική καθώς η προσχολική εκπαίδευση αποτελεί την πρώτη επαφή των παιδιών με τον θεσμό του σχολείου^[21]. Σύμφωνα με τα αναλυτικά προγράμματα του 2003, 2013 και 2021 οι ενότητες που αναφέρονται στον ρόλο που πρέπει να έχουν οι νηπιαγωγοί (αν και αυξάνονται σταδιακά σε έκταση και επεξήγηση) αναφέρουν πως αυτός/η πρέπει να λειτουργούν ως: *διαμεσολαβητές, ερευνητές, βοηθοί, εμπυχωτές, ηγέτες αλλά και στοχαζόμενοι επαγγελματίες (ΔΕΠΠΣ, 2003 · ΠΣΝ, 2013 · ΠΣΓΠΕ, 2021)*. Ίσως εδώ αξίζει να αναφέρουμε συγκεκριμένα την οπτική του τελευταίου αναλυτικού προγράμματος του 2021 για τον ρόλο της/του νηπιαγωγού, που την/τον τοποθετεί στο κέντρο της εκπαιδευτικής πράξης καθώς χαρακτηρίζεται ως κομβικός και ως προϋπόθεση ώστε *«να λάβουν τα παιδιά τα κατάλληλα εφόδια και να αναπτύξουν τις ικανότητες που απαιτούνται για να καταστούν εν, τέλει, δημιουργικοί άνθρωποι και συνειδητοί πολίτες του τόπου τους, του έθνους τους, της Ευρώπης και της οικουμένης» (ΠΣΓΠΕ, 2021:4)*.

^[1] «Το ΔΕΠΠΣ προσδιορίζει τις κατευθύνσεις των προγραμμάτων σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων Γλώσσας, Μαθηματικών, Μελέτης Περιβάλλοντος, Δημιουργίας και Έκφρασης (Εικαστικά, Δραματική Τέχνη, Μουσική, Φυσική Αγωγή) και Πληροφορικής για το παιδί του Νηπιαγωγείου. Τα προγράμματα αυτά δεν νοούνται ως διακριτά διδακτικά αντικείμενα και δεν προτείνονται για αυτοτελή διδασκαλία αλλά για τον προγραμματισμό και την υλοποίηση δραστηριοτήτων που έχουν νόημα και σκοπό για τα ίδια τα παιδιά» (ΔΕΠΠΣ, 2003:587)

^[2] Ο εκπαιδευτικός σύμφωνα με το νέο πρόγραμμα του 2011, έχει ιδιαίτερα σπουδαίο ρόλο, αφού είναι καθοριστικής σημασίας για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών (ΠΣΝ, 2013:65)

1.4 Διαμόρφωση των δομών φιλοξενίας προσφύγων

Στον ελληνικό χώρο την τελευταία δεκαετία, έχει αυξηθεί σε σημαντικό βαθμό ο αριθμός των προσφύγων. Ειδικότερα, έπειτα από το ξέσπασμα του πολέμου στην Συρία το 2011 και λόγω της αναστάτωσης που επικρατούσε την περίοδο εκείνη στη Μέση Ανατολή, αναγκάστηκε μια μεγάλη μερίδα ατόμων, συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών, να εγκαταλείψουν την πατρίδα τους αναζητώντας ένα καλύτερο μέλλον. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα η Ευρώπη και κυρίως η Ελλάδα να δεχθεί ένα μεγάλο αριθμό προσφύγων (Κασιμάτη & Παναγιωτοπούλου, 2018). Την περίοδο του 2015, η χώρα κλήθηκε να αντιμετωπίσει έναν μεγάλο αριθμό εισροής προσφύγων από την στεριά και από την θάλασσα (UNHCR, 2016). Μέσα στο 2015 κατέφθασαν στην Ελλάδα πρόσφυγες από την Συρία, το Αφγανιστάν, το Πακιστάν, την Αίγυπτο και άλλες χώρες της Μέσης Ανατολής.

Η ελληνική κυβέρνηση για να αντιμετωπίσει την κατάσταση του προσφυγικού κλήθηκε να οικοδομήσει τα ονομαζόμενα Κέντρα Πρώτης Υποδοχής, ή αλλιώς «hotspots». Τα περισσότερα κέντρα υποδοχής δημιουργήθηκαν το 2015 σε περιοχές όπου αποτελούσαν τις κύριες δομές άφιξης των προσφύγων. Οι περιοχές συνόρευαν με την γειτονική Τουρκία και ήταν κυρίως η Λέσβος, η Σάμος, η Χίος και η Κως (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017). Βασικό μέλημα της οικοδόμησης των κέντρων υποδοχής ήταν η άμεση περίθαλψη και υποδοχή των προσφύγων στην χώρα μας. Εντός των δομών αυτών πραγματοποιούνταν οι καταγραφές και ταυτοποιήσεις των ατόμων, η λήψη των δακτυλικών τους αποτυπωμάτων και η διαδικασία αίτησης ασύλου ή επαναπατριsmού. Τα άτομα που έφθαναν στην Ελλάδα ήταν υποχρεωμένα, μέσω νόμου, να παραμείνουν στα κέντρα υποδοχής και να ακολουθήσουν όλες τις διαδικασίες που απαιτούνταν. Η διαμονή τους στα hotspots διαρκούσε ένα μικρό χρονικό διάστημα και στην συνέχεια μετακινούνταν σε άλλες δομές εντός της χώρας ή, αν αποφασιζόταν ο επαναπατριsmός τους, κρατούνταν στα κέντρα υποδοχής μέχρι να πραγματοποιηθεί η διαδικασία της επιστροφής στην χώρα προέλευσης τους (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017). Όσοι από τους πρόσφυγες εντάσσονταν στο ελληνικό κράτος, αντιμετώπιζαν το πρόβλημα της μετέπειτα διαμονής στην χώρα και της κοινωνικής ενσωμάτωσής τους (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

Αρχικά, οι δομές φιλοξενίας έκτακτης ανάγκης είχαν την μορφή προσωρινών καταυλισμών και στεγάζονταν κυρίως σε παλαιά εγκαταλελειμμένα κτήρια και εδαφικές εκτάσεις όπου μπορεί να υπήρχαν πάρκα, χωράφια κλπ. Ωστόσο, η

κυβέρνηση οδηγήθηκε στην οικοδόμηση νόμιμων κτηριακών μονάδων καθώς οι συνθήκες διαβίωσης ήταν ακατάλληλες. Έπειτα, από ελέγχους που πραγματοποιήθηκαν στις δομές φιλοξενίας διαπιστώθηκε πως και αυτή η λύση δεν ήταν κατάλληλη και δεν στηριζόταν στον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων καθώς οι καταυλισμοί που οικοδομήθηκαν χαρακτηρίζονταν από κακές συνθήκες διαβίωσης. Από τις βασικότερες ελλείψεις ήταν αυτές στους χώρους υγειονομικού ενδιαφέροντος όπως οι τουαλέτες και η κουζίνα. Η χωρητικότητα ήταν ανεπαρκής σε σύγκριση με τον αριθμό των ατόμων που διέμεναν και δεν υπήρχε αρκετό προσωπικό, όπως διερμηνείς, γιατροί, νοσηλευτές, κοινωνικοί λειτουργοί, ψυχολόγοι, εκπαιδευτικοί και νομικοί σύμβουλοι, λόγω της μειωμένης χρηματοδότησης (Aida, 2016).

Οι περισσότερες δομές φιλοξενίας βρίσκονται στα αστικά κέντρα όπου και μεταφέρονται οι πρόσφυγες από τα hotspots. Οι δομές αυτές στεγάζονται σε μεγάλους χώρους, όπως στρατόπεδα, για να υπάρχει ένα εύρος χωρητικότητας ώστε να μπορούν να τοποθετηθούν κοντέινερ και σκηνές για την στέγαση των προσφύγων. Μέσα στους μεγάλους προσφυγικούς χώρους οι άνθρωποι κατανέμονται με βάση τον τόπο καταγωγής και τη διάλεκτο τους. Οι δομές φιλοξενίας δεν κλείνουν και μπορούν άνετα τα άτομα να μετακινούνται, όποτε κρίνεται απαραίτητο. Τα κοντέινερ έχουν ένα εύρος χωρητικότητας 5 με 6 ατόμων και διαθέτουν μπάνιο και κουζίνα. Ωστόσο, παρατηρήθηκε ότι λόγω της έντονης εισροής προσφύγων, σε ορισμένα κοντέινερ αναγκάζονταν να μένουν μέχρι και 15 άτομα, αριθμός μεγαλύτερος της κανονικής χωρητικότητας (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Οι συνθήκες εργασίας των υπαλλήλων που απασχολούν τις δομές (κοινωνικοί λειτουργοί, ψυχολόγοι, εκπαιδευτικοί, φροντιστές, διερμηνείς κλπ.) είναι παρόμοιες με τις συνθήκες διαβίωσης των προσφύγων. Τα γραφεία, όπως και το σχολείο στεγάζονται σε κοντέινερ και σκηνές και υπάρχουν αρκετές υλικές ελλείψεις. Παραδείγματος χάρη, πολλοί εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε δομές φύλαξης προσφύγων, έχουν επισημάνει ότι δεν υπάρχει αρκετό εκπαιδευτικό υλικό, που θα βασίζεται στην εκμάθηση της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, υπάρχουν λίγα ερεθίσματα για τους μικρούς μαθητές όπως παιχνίδια και δραστηριότητες εντός και εκτός της δομής για την απασχόληση τους και οι διερμηνείς δεν μπορούν να καλύψουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες, με αποτέλεσμα να παραγκωνίζεται η εκπαιδευτική διαδικασία (Τσοκαλίδου, 2018).

Οι εκπαιδευτικοί, οι ψυχολόγοι και οι κοινωνικοί λειτουργοί αλληλοεπιδρούν σε καθημερινή βάση με τους πρόσφυγες που έχουν στις δομές φιλοξενίας και έρχονται αντιμέτωποι με το άγχος, το τραύμα και τον καθημερινό πόνο που βιώνουν τα άτομα αυτά, στα οποία περιλαμβάνονται και παιδιά . Το έργο τους είναι αρκετά δύσκολο καθώς πρέπει να υποστηρίξουν τους ανθρώπους αυτούς και να τους βοηθήσουν, αντιμετωπίζοντας ως εμπόδιο τη γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα. Μια ομάδα προσφύγων μέσα στις δομές προσπαθεί να επουλώσει το τραύμα του ξεριζωμού και μια άλλη ομάδα προσπαθεί να ενταχθεί στην νέα κοινωνία και πραγματικότητα, αφήνοντας πίσω το στίγμα και το τραύμα του πολέμου. Λόγω αυτής της τραυματικής κατάστασης είναι δύσκολο, και ιδιαίτερα για τα παιδιά, να συνεργαστούν με τους υπαλλήλους των δομών, δημιουργώντας ένα μη επικοινωνιακό περιβάλλον.

Ταυτόχρονα, και για τους ίδιους τους υπαλλήλους υπάρχει το έναυσμα της πρόκλησης καθώς καλούνται να εργαστούν σε ένα περιβάλλον, όπου οι καθημερινές συζητήσεις περιλαμβάνουν σκηνές βίας, θανάτου, κακομεταχείρισης και εκτοπισμού από τα πατρία εδάφη (Συγκολλίτου, 1998). Μέσα από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί παρατηρήθηκε ότι όσοι εργάζονται με άτομα που έχουν βιώσει άσχημα και βίαια περιστατικά εμφανίζουν συμπτώματα δευτερογενούς άγχους και ενέχουν τον κίνδυνο συναισθηματικής αδυναμίας και εξουθένωσης (Gemignami & Giliberto, 2019).

1.5 Εκπαίδευση των προσφύγων και νηπιαγωγεία

Για να κατανοήσει κάποιος πληρέστερα τα ζητήματα που τίγονται στην παρούσα εργασία πρέπει να λάβει υπόψιν του την ελληνική πραγματικότητα όσον αφορά στην προσχολική εκπαίδευση, ειδικά για τα χρόνια που ακολούθησαν το διάστημα μετά την μεγάλη προσφυγική εισροή του 2015.

Με την Ελλάδα να αποτελεί μια από τις χώρες που λειτούργησαν ως χώρες υποδοχής μεταναστευτικών ρευμάτων ήδη από τη δεκαετία του 1980, συζητήσεις και έρευνες έχουν προκύψει και συνεχίζουν να πραγματοποιούνται σχετικά με την ικανότητα του εκπαιδευτικού συστήματος να αντιμετωπίζει ζητήματα αλλόγλωσσων, αλλόθρησκων και αλλοδαπών μαθητών. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ακολούθησε τα δυτικά πρότυπα και τις εκπαιδευτικές πολιτικές που υιοθετήθηκαν κατά καιρούς και διαφοροποιούνταν στον χρόνο παράλληλα με τη μεταβολή των

αντιλήψεων σχετικά με τη διαμόρφωση περισσότερο πολυπολιτισμικών και ετερογενών παρά βασισμένων στην ομοιογένεια κοινωνιών.

Τα εκπαιδευτικά δεδομένα σχετικά με την προσέγγιση των παιδιών των προσφύγων άλλαξαν με την μεγάλη προσφυγική εισροή του Αυγούστου του 2015. Από τον Οκτώβριο του 2016, τα παιδιά αυτά απέκτησαν προσωρινή στέγη στην Ελλάδα, στα πλαίσια της οποίας ήταν αναγκαία η παροχή κάποιου τύπου φοίτησης σε σχολεία, ώστε να ανακτήσουν μια κάποια ρουτίνα και ένα καθημερινό πρόγραμμα το οποίο θα προσιδιάζε σε παιδιά της ηλικίας τους. Οι νέες συνθήκες που προέκυψαν οδήγησαν στην ανάγκη της αξιοποίησης μιας περισσότερο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Ανδρούσου, Σφυρόερα κ.α., 2019) η οποία δεν θα έπρεπε να εστιάζει στην διαμόρφωση εθνικής ομοιογένειας ή στην ενσωμάτωση, αλλά πολύ παραπάνω σε μια εκπαίδευση κατάλληλη για τους ετερογενείς αποδέκτες της.

Το Υπουργείο Παιδείας, προσπάθησε να διαμορφώσει ένα πλαίσιο για την ένταξη και ενσωμάτωση των προσφύγων στην ελληνική σχολική πραγματικότητα, λαμβάνοντας υπόψη τα παρακάτω κριτήρια και αρχές:

- Τα παιδιά, είτε είναι ασυνόδευτα, είτε έχουν έρθει στην χώρα με κάποιο μέλος της οικογένειας τους βιώνουν μια κοινωνική και πολιτισμική αλλαγή, μιας και έφυγαν από ένα εμπόλεμο, βάνανσο και τραυματικό για εκείνους περιβάλλον.
- Έχουν μάθει να επιβιώνουν σε δυσκολίες και να ανταπεξέρχονται σε σκληρές καταστάσεις, ωστόσο βρίσκονται ακόμα σε τρυφερή, παιδική ηλικία και έχουν την ίδια ανάγκη που έχουν όλα τα παιδιά στην ηλικία τους.
- Λόγω των δυσμενών συνθηκών όπου ζούσαν, μπορεί να μην έχουν πάει ποτέ στο σχολείο ή να το έχουν διακόψει για κάποιο διάστημα, επομένως χρειάζεται η επανένταξη τους στο γενικότερο πλαίσιο και στην κουλτούρα της γνώσης και του σχολείου.

Βασικός στόχος του Υπουργείου είναι η ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών στο γενικό σχολείο τις πρωινές ώρες, ώστε να μην παρακολουθούν μαθήματα μόνο εντός του περιβάλλοντος της προσφυγικής δομής. Αποφασίστηκε, λοιπόν, να υλοποιηθεί ένα εξειδικευμένο πρόγραμμα σπουδών για τους πρόσφυγες στο γενικό σχολείο εκπαίδευσης, βασισμένο στην πολιτισμική ετερογένεια των μαθητών και στις προσωπικές ανάγκες. Έτσι, επιλέχθηκε συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό όπου θα

παρουσιάζει την ελληνική γλώσσα, από τα αρχικά της στάδια, λαμβάνοντας υπόψη ότι οι μαθητές έχουν διαφορετική μητρική γλώσσα και διαφορετικό πολιτισμικό και θρησκευτικό υπόβαθρο (Ventoura, et al, 2017). Ταυτόχρονα, για να ενισχυθεί η εκπαίδευση των προσφύγων, δημιουργήθηκαν στην χώρα μας την περίοδο του 2016, σχολεία πρωτοβάθμιας αλλά και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που περιλάμβαναν εξειδικευμένα προγράμματα για την καταπολέμηση των διακρίσεων και την ενδυνάμωση των ατόμων που βρίσκονται σε ευάλωτα φυλετικά και κοινωνικά στρώματα (European Union, 2016).

Εξαιτίας των νέων συνθηκών αποφασίζεται η δημιουργία και η λειτουργία τάξεων υποδοχής.¹ Το περιβάλλον εξαρχής δεν ήταν ιδανικό: τόσο η κατάσταση των δομών όσο και των μαθητών οι οποίοι βρίσκονταν πιθανώς για τουλάχιστον δυο χρόνια εκτός σχολικού πλαισίου, στην περίπτωση βέβαια που είχαν πάει σχολείο· ακόμα, η ίδια η ψυχική και ψυχολογική κατάσταση τους, όπως αυτή οδηγήθηκε να είναι από τις αναμνήσεις και τις σκληρές εμπειρίες τους. Παρόλα αυτά, μέσω των συγκεκριμένων δομών εκπαίδευσης, στόχος ήταν να δοθεί στα παιδιά η δυνατότητα προσαρμογής στην νέα για αυτά κατάσταση, συνοδευόμενη από κανόνες και απαιτήσεις καθώς και η ευκαιρία να παρακολουθήσουν ένα ανοιχτό και κατά το δυνατόν ευέλικτο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που θα περιείχε τα κατάλληλα γνωστικά αντικείμενα ώστε να τους παρέχουν τις απαραίτητες δεξιότητες είτε στην περίπτωση παραμονής τους στην Ελλάδα είτε στην περίπτωση μετεγκατάστασης.

Σε μια χώρα όπως η Ελλάδα, στην οποία η εκπαίδευση είναι προσανατολισμένη προς την ομοιογένεια και την αφομοίωση, αυτές οι συνθήκες ήταν αναμενόμενο να αντιμετωπιστούν επιφυλακτικά. Αυτό που έγινε άμεσα κατανοητό όμως ήταν η αναγκαία διαχείριση των παιδιών των προσφύγων με διαφορετικό τρόπο από τους συνομήλικους τους, λόγω ακριβώς των ριζικά διαφοροποιούμενων εμπειριών και κατ' επέκτασιν αναγκών τους, άρα τελικά και η διαφοροποίηση του ίδιου του ρόλου των εκπαιδευτικών.

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, τα παιδιά των προσφύγων που έπρεπε να ενταχθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα είχαν τελείως διαφορετικές προσλαμβάνουσες.

¹ αναλυτικά το πλαίσιο που δημιουργήθηκε και οι διαδικασίες στο https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/16_06_17_Epistimoniki_Epitropi_Pro_sfygon_YPPETH_Apotimisi_Protaseis_2016_2017_Final.pdf).

Ειδικά στις μικρότερες ηλικίες, η πληθώρα παιδιών δεν είχαν καμία επαφή με το σχολείο, προερχόμενα από ποικίλες εμπόλεμες ζώνες και έχοντας αποκτήσει τραυματικές εμπειρίες. Για αυτά τα παιδιά η μετάβαση από τις συνθήκες που είχαν βιώσει σε μια εκτός της χώρας τους κανονικότητα κρίθηκε απαραίτητη.

Αυτές οι θεμελιώδεις διαφορές των συγκεκριμένων, προερχόμενων από αλλόγλωσσα και ξένα περιβάλλοντα, παιδιών με τους συνομήλικους τους απαιτούν μια περισσότερο ευέλικτη διαχείριση. Ειδικά στον τομέα της κρίσιμης προσχολικής εκπαίδευσης, οι εκάστοτε εκπαιδευτικοί οφείλουν να λειτουργούν με μεγαλύτερη δημιουργικότητα και κατανόηση της ετερογένειας και των αναγκών των μικρών μαθητών τους. Κρίσιμη, καθώς ανεξάρτητα από την εθνικότητα ένα νηπιαγωγείο αποτελεί το περιβάλλον της πρώτης κοινωνικοποίησης των παιδιών, ένα περιβάλλον στο οποίο δεν υπάρχει το κλειστό πρόγραμμα και οι αυστηροί γνωσιακοί στόχοι των μεταγενέστερων εκπαιδευτικών βαθμίδων· ένας χώρος όπου τα παιδιά μπορούν να μάθουν τον εαυτό τους μέσα από τον κόσμο και τον κόσμο μέσα από τον εαυτό τους (Freire, 2006). Αυτό θεωρείται κάτι αναμφισβήτητο και -πλέον- θεσμικά τεκμηριωμένο, αφού η φοίτηση νηπίων σε σχολεία κατοχυρώθηκε και θεωρείται υποχρεωτική².

Καθώς στο πλαίσιο ενός νηπιαγωγείου αυτό που προωθείται είναι η μάθηση μέσω του παιχνιδιού, της αλληλεπίδρασης και της παροχής ερεθισμάτων, η ανάπτυξη τους στη στενή και σκληρή πραγματικότητα των νεοφερμένων παιδιών των προσφύγων κρίθηκε από σημαντική έως απαραίτητη. Συνεπώς από το 2016 το Υπουργείο Παιδείας ανέλαβε τη μέριμνα της διασφάλισης του δικαιώματος της εκπαίδευσης για τη συγκεκριμένη μειονοτική ομάδα.

Το συγκεκριμένο έργο δεν ήταν εύκολο να έρθει εις πέρας, πόσο μάλλον στις πιεστικές χρονικές συνθήκες που όφειλε να επιτελεστεί. Το ίδιο το περιβάλλον υλοποίησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ήταν ιδιαίτερα ασταθές και ετερογενές, καθώς οι εισερχόμενοι πρόσφυγες είχαν ως βασικό χαρακτηριστικό τους μόνο την προέλευση από εμπόλεμες χώρες, χωρίς κατά τα άλλα να αποτελούν ένα ομοιογενές σύνολο, διαρκώς μετασχηματιζόμενο. Οι ίδιες οι συνθήκες για τους πρόσφυγες

² η μονοετής από το 2006, Ν. 3518/21-12-2006, ΦΕΚ 272, άρθρο 73, παρ. 1, ενώ αρκετά χρόνια αργότερα και μετά από την επιμονή των εκπαιδευτικών με το άρθρο 33 του Ν. 4521/2018 υποχρεωτική έγινε και η φοίτηση των νηπίων που συμπληρώνουν την 31η Δεκεμβρίου του έτους εγγραφής την ηλικία των 4 ετών, δηλαδή η διετής

διαφοροποιούνταν ανάλογα με την περιφέρεια στην οποία κατέληγαν αλλά και ανάλογα με τα εκάστοτε Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων (ΚΦΠ) στα οποία φιλοξενούνταν.

Λαμβάνοντας υπόψιν τα παραπάνω, συγκροτήθηκαν τον Μάρτιο του 2016 αρχικά τρεις επιτροπές για την στήριξη των παιδιών των προσφύγων³. Μια Επιτροπή για την Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων (ΕΣ), μια Επιστημονική Επιτροπή (ΕΕ) και μια Καλλιτεχνική Επιτροπή (ΚΕ), η καθεμία από τις οποίες θα επιτελούσε το δικό της έργο. Με βάση τις προτάσεις που διαμορφώθηκαν και υποβλήθηκαν από την ΕΕ επιδιώχθηκε ένας αποτελεσματικός αλλά κυρίως ρεαλιστικός τρόπος για την ένταξη των παιδιών των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα, η οποία τελικά πραγματοποιήθηκε σταδιακά και μετά από ένα μεταβατικό διάστημα επιστροφής σε μια ομαλότερη ζωή.

Η οικοδόμηση των νηπιαγωγείων απαιτούσε συγκεκριμένο εξοπλισμό, όπως για παράδειγμα, τον κατάλληλο χώρο, υλικά αγαθά και έπιπλα για να δομηθεί σωστά η αίθουσα διδασκαλίας. Σε αρκετά μέρη όπου έπρεπε να δημιουργηθούν χώροι νηπιαγωγείου, η διαδικασία εύρεσης χώρου ήταν αρκετά χρονοβόρα, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να λειτουργήσουν στο πλαίσιο των Κέντρων Υποδοχής και Ταυτοποίησης (ΚΥΤ). Για να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα φοίτησης των προσφύγων στους χώρους του νηπιαγωγείου δόθηκαν οι ακόλουθες κατευθυντήριες γραμμές:

- Για τους πρόσφυγες μαθητές που διαμένουν σε ΚΥΤ, κρίνεται απαραίτητη η προσωρινή οικοδόμηση τμημάτων νηπιαγωγείου εντός του περιβάλλοντος φιλοξενίας τους.
- Τα τμήματα θα απαρτίζονται από 20 άτομα ανά σχολική αίθουσα και θα αναλογεί σε κάθε αίθουσα ένας νηπιαγωγός.

Ειδικά για την προσχολική εκπαίδευση, το πρώτο στάδιο για την πραγματοποίηση της εξοικείωσης των παιδιών των προσφύγων με το σχολικό πλαίσιο αλλά και με την ελληνική γλώσσα, η πρόταση της ΕΕ διαφοροποιήθηκε από τις ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης στον τομέα του χώρου της λειτουργίας των νηπιαγωγείων, τα οποία επιλέχθηκε να λειτουργήσουν εντός των ΚΦΠ, αφενός ώστε να μην τεθεί σε κίνδυνο η ασφάλειά τους, αφετέρου επειδή η απομάκρυνση των μικρών παιδιών από τους γονείς τους θα ενείχε δυσκολίες. Μάλιστα, τα ίδια τα νηπιαγωγεία

³ (ΥΑ ΓΓ1/47079/ΥΠΠΕΘ/18.03.16),

είχαν την δυνατότητα να λειτουργήσουν και ως χώρος εξοικείωσης με την ελληνική γλώσσα για τις μητέρες οι οποίες σε πολλές περιπτώσεις συνόδευαν τα παιδιά τους.

Το συγκεκριμένο εγχείρημα, της ασφαλούς και κατάλληλης λειτουργίας νηπιαγωγείων εντός των ΚΦΠ είχε να διαχειριστεί τις ιδιαίτερες, έως πολλές φορές αντίξοες συνθήκες εξίσου για τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς. Θεμελιώδες πρόβλημα αποτέλεσε το γεγονός ότι δεν υπήρχε το αντίστοιχο σχολικό πλαίσιο των ΔΥΕΠ, συνεπώς εξαρχής έπρεπε να βρεθεί ή να διαμορφωθεί κάποιος κατάλληλος χώρος, να εξασφαλιστούν η βασική επίπλωση, το εκπαιδευτικό υλικό και τα αναλώσιμα. Ο διορισμός περισσότερων του ενός νηπιαγωγών ήταν απαραίτητος, όπως και η λειτουργία των νηπιαγωγείων με διαφοροποιημένο ωράριο, αφού υπήρχε το επιπλέον ζήτημα της δύσκολης επικοινωνίας με τους μικρούς μαθητές οι οποίοι όπως ήταν φυσικό δεν μιλούσαν ελληνικά. Όπως μάλιστα επισημαίνεται στην έκθεση της ΕΕ Προσφύγων σχετικά με τις δραστηριότητες του 2016-2017, αυτές οι προϋποθέσεις δεν πληρώθηκαν, αλλά αποτέλεσαν προτεραιότητα για τα επόμενα σχολικά έτη.

Οι καθυστερήσεις συνεχίστηκαν καθώς το βασικό κριτήριο για την λειτουργία των νηπιαγωγείων ήταν η ασφάλεια και η καταλληλότητά τους για τα παιδιά. Όπως αναφέρεται και πάλι στην έκθεση της ΕΕ Προσφύγων, το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠΠΕΘ) ανέθεσε σε μέλη της τη διαμόρφωση των προδιαγραφών για τους χώρους στέγασης των νηπιαγωγείων, και το σχέδιο που κατατέθηκε τον Σεπτέμβριο του 2016 προϋπέθετε την προμήθεια 50 οικίσκων που θα λειτουργούσαν ως νηπιαγωγεία σε όλα τα ΚΦΠ. Εντός αυτών, προβλεπόταν χώρος για τη λειτουργία δύο παράλληλων τάξεων, γραφείου, τουαλετών για ενήλικες και παιδιά, αποθηκευτικών χώρων, ενώ παράλληλα θα διαμορφωνόταν και ένας ασφαλής προαύλιος χώρος.

Η λειτουργία των νηπιαγωγείων δεν πραγματοποιήθηκε κατά το 2016-2017, όπως αναφέρθηκε, λόγω της μακράς διάρκειας των διαδικασιών και της εύρεσης υπηρεσιών χρηματοδότησης για τη διαμόρφωση των χώρων. Τελικά με βάση την αρ. 23895/Δ1/13-02-2017 Υπουργική Απόφαση (ΦΕΚ 678/τ.Β'/06-3-2017), αποφασίστηκε η λειτουργία νηπιαγωγείων σε ορισμένα τουλάχιστον ΚΦΠ σε εναλλακτικές δομές, όπως σε κτήρια τα οποία δεν χρησιμοποιούνταν εντός αυτών (άμεσα χρησιμοποιήθηκαν χώροι στα ΚΦΠ των εξής περιοχών: Πρώην Σφαγεία, Κυλλήνη Ν. Ηλείας, Κόνιτσα, Αλεξάνδρεια Ημαθίας- Στρατόπεδο Γ. Πελάγου και

Λαγκαδίικια, ενώ μετά την αντιμετώπιση μικρών τεχνικών προβλημάτων λειτούργησαν νηπιαγωγεία και στα ΚΦΠ Ελευσίνας, Διαβατών Θεσσαλονίκης- Στρατόπεδο Αναγνωστόπουλου και Καβαλαρίου-Συνατέξ).

Τελικά, με βάση τα σενάρια για την προσχολική εκπαίδευση, στα ιδρυθέντα παραρτήματα νηπιαγωγείων εντός των ΚΦΠ κλήθηκαν μόνιμοι νηπιαγωγοί οι οποίοι υπέβαλλαν αίτηση απόσπασης. Έτσι υπήρξε η δυνατότητα πεπειραμένο προσωπικό να αναλάβει τις παιδαγωγικές και κοινωνικές δυσκολίες της διδασκαλίας εντός αυτού του πλαισίου, σε συνδυασμό πολλές φορές με φοιτητές/τριες οι οποίο μέσω του Δικτύου Πρακτικών Ασκήσεων επέλεξαν να κάνουν την πρακτική τους εντός των δομών. Τα νηπιαγωγεία λειτούργησαν τελικά με ελαστικό ωράριο, πολλές φορές σε δυο βάρδιες λειτουργίας. Όπως τελικά διαπιστώθηκε από τις συνεντεύξεις που θα παρουσιαστούν στην παρούσα έρευνα, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και ο ακριβής τρόπος λειτουργίας των νηπιαγωγείων διαμορφώθηκαν σε μεγάλο βαθμό από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, βάσει των αναγκών των ίδιων των μικρών μαθητών που κλήθηκαν να διαχειριστούν, παρά το γεγονός ότι πολλά από τα προβλήματα που επιχειρήθηκε να αποφευχθούν συνέχισαν να δυσχεραίνουν τις συνθήκες διδασκαλίας.

1.6 Βιβλιογραφική επισκόπηση

Αναζητώντας τη βιβλιογραφία που αναφέρεται στα ζητήματα τα οποία πρόκειται να εξεταστούν στην παρούσα εργασία αποκαλύφθηκε το κενό που υπάρχει σε αυτήν, πρώτα από όλα στο επίπεδο της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας και δεύτερον στην ιδιαίτερη συνθήκη που ερευνάται εδώ, των σχολείων στα πλαίσια προσφυγικών δομών.

Οι περισσότερες δημοσιεύσεις σχετικά με το ζήτημα είναι έρευνες που αφορούν την εκπαίδευση των προσφύγων και ασχολούνται με τους εκπαιδευτικούς. Παρόλα αυτά, αφενός αφορούν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αφετέρου εστιάζουν κυρίως στο κομμάτι της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας και τις συνακόλουθες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με αυτό αλλά και στην γενικότερη προσπάθεια για την ένταξη (μάλιστα μέχρι σχετικά πρόσφατα, ενσωμάτωση) των προσφύγων μαθητών τους. Το μεγαλύτερο ερευνητικό κομμάτι που είχαμε στην διάθεση μας προς ανάλυση και επεξεργασία εστιάζει στην κοινωνική ένταξη του προσφυγικού πληθυσμού στην ελληνική πραγματικότητα. Στην διάθεση μας είχαμε

ελάχιστες πληροφορίες για τον τρόπο διαβίωσης των προσφύγων στους χώρους φιλοξενίας, όπως και για το εκπαιδευτικό πλαίσιο που έχει διαμορφωθεί εντός αυτών.

Ενδιαφέρον είναι επίσης το γεγονός ότι οι περιορισμένες βιβλιογραφικές αναφορές κυρίως της ελληνόγλωσσης βιβλιογραφίας σχετικά με αυτό το ζήτημα, προέκυψαν μετά την μεγάλη εισροή προσφύγων του 2015-2016 και αφορούν ουσιαστικά τους προβληματισμούς που αναδύθηκαν μέσα από αυτές τις συνθήκες. Πριν την περίοδο της μεγάλης εισροής των προσφύγων στην Ελλάδα δεν παρουσιάζονται πολλές πληροφορίες σχετικά με την ένταξη και ενσωμάτωση του προσφυγικού πληθυσμού, τον τρόπο διαβίωσης τους και το κομμάτι της εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής ενσωμάτωσης τους.

Το ζήτημα της κοινωνικής ένταξης των παιδιών-προσφύγων στην εκπαιδευτική διαδικασία όπως αυτό αναδεικνύεται μέσα από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, αναφέρεται στη βιβλιογραφία από το 2018 (Σγούρα, Μάνεσης και Μητροπούλου 2018). Η ενσωμάτωση των προσφύγων στην σχολική πραγματικότητα αποτελεί ένα ζήτημα που απασχολεί τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, αλλά και την κοινωνία στο ευρύτερο της πλαίσιο.

Οι αντιλήψεις και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών, όπως παρουσιάζεται, συνιστούν βασικό ρόλο στην αποδοχή και ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών και στην κοινωνική τους ένταξη. Δόθηκε έμφαση στην γλωσσική δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές, καθώς καθιστά δυσλειτουργική την διαδικασία του μαθήματος αλλά και την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους. Πολλοί πρόσφυγες μαθητές «κουβαλούν» τραυματικές και άσχημες εμπειρίες, λόγω του πολέμου και των κακουχιών που βίωσαν στην χώρα προέλευσης τους. Όπως επισημαίνεται μέσα από την έρευνα, οι εμπειρίες αυτές μπορούν να επηρεάσουν σε μεγάλο βαθμό την ψυχική υγεία και την καθημερινή τους συμπεριφορά (Σγούρα, Μάνεσης και Μητροπούλου 2018).

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί έχουν την δυνατότητα να ενισχύσουν και να ενδυναμώσουν κοινωνικά και γνωστικά τους πρόσφυγες μαθητές. Είναι σημαντική η επίγνωση των ιδιαίτερων αναγκών τους όπως και η ευαισθησία απέναντι στα όσα έχουν βιώσει την περίοδο του πολέμου, όπως και την περίοδο του ταξιδιού τους για την χώρα μας. Θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη ότι τα παιδιά αυτά, πέρα από τις εικόνες και τα

τραύματα που έχουν, ενδεχομένως να έχουν υποστεί σεξουαλική ή ψυχική κακοποίηση.

Μια ακόμα ερευνητική προσέγγιση που αξίζει να αναλυθεί είναι οι διαφορετικές αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την ποιότητα της εκπαίδευσης των προσφύγων. Επομένως, μελετήθηκε εκτενώς η βιβλιογραφική προσέγγιση του Τσαουσίδη (Τσαουσίδη 2019) καθώς και της Καστανίτη (Καστανίτη 2019), όπου ασχολούνται με αυτό το ζήτημα.

Η έρευνα του Τσαουσίδη είχε ως βασικό στόχο την καταγραφή των αντιλήψεων και των προσωπικών απόψεων των εκπαιδευτικών για τον τρόπο και την ποιότητα της εκπαίδευσης που λαμβάνουν οι πρόσφυγες μαθητές στα ελληνικά σχολικά περιβάλλοντα. Ταυτόχρονα δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στις αδυναμίες, τα προβλήματα και τις επικείμενες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στις ΔΥΕΠ. Μέσα από την έρευνα διαπιστώνεται η έντονη ανησυχία των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους χρηματικούς και υλικούς πόρους, όπως και με την υποστήριξη που λαμβάνουν για να ενδυναμώσουν την επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Ακόμα, αναφέρθηκαν προβλήματα όπως της γλωσσικής επικοινωνίας, της πολιτισμικής και θρησκευτικής διαφορετικότητας και της ψυχολογικής υποστήριξης που χρήζουν οι πρόσφυγες μαθητές. Τέλος, είναι σημαντική και η προσωπική εκπαίδευση των ίδιων των εκπαιδευτικών που απασχολούνται στις προσφυγικές δομές ή στα σχολεία της τυπικής εκπαίδευσης. Αυτό έχει ως άμεσο και βασικό στόχο την ενδυνάμωση των αναγκών και γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών (Τσαουσίδη, 2019).

Στην μελέτη της Καστανίτη, παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών που ανήκουν στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αναφορικά με την ένταξη των προσφύγων μαθητών. Βασικός στόχος της μελέτης ήταν η παρουσίαση των προκλήσεων και των πρακτικών που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί για την μετάδοση της γνώσης στους αλλόγλωσσους μαθητές. Για την ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών θα πρέπει να ξεπεραστούν πολλά εμπόδια, όπως η γλωσσική διαφορετικότητα και το μειωμένο εκπαιδευτικό υλικό που έχουν οι εκπαιδευτικοί στην διάθεση τους. Παράλληλα, παρουσιάστηκε η αγανάκτηση των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ελληνικό κράτος και τους ελάχιστους πόρους που διαθέτει για την εκπαίδευση και κοινωνική ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών και των οικογενειών τους. Χρειάζεται, η

κρατική υποστήριξη για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών καθώς και η ενίσχυση και συνεργασία με κοινωνικούς και ψυχολογικούς φορείς/υπηρεσίες (Καστανίτη, 2019).

Οι δυσκολίες που εντοπίζονται στο εκπαιδευτικό σύστημα καθώς και οι εκάστοτε πρακτικές όπως προκύπτουν από έρευνες, αναφέρονται από τους Ντάση και Σταθοπούλου (Dassi and Stathorouliou 2019) και τον Gözrina (Gözrina 2019). Σε αντίστοιχο επίπεδο ερευνών και διερεύνησης απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις πρακτικές διδασκαλίες της γλώσσας αλλά και γενικότερα του επιπέδου εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο, κινούνται και τα έργα των Μπεντάι (Μπεντάι 2020) και Κατσίγιαννη (Κατσίγιαννη 2020).

Σύμφωνα με την ερευνητική προσέγγιση του Μπεντάι, σημαντικό για την διδασκαλία και αναγνώριση της γλώσσας στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου σε πρόσφυγες μαθητές είναι αρχικά η υλοποίηση ενός φιλόξενου και σταθερού περιβάλλοντος. Οι μαθητές, όπως επισημαίνεται, είναι πολύ σημαντικό να νιώθουν ασφάλεια και να είναι κοινωνικά ενταγμένοι. Αυτό μπορεί να υλοποιηθεί μέσα από την αποδοχή των κοινωνικών, πολιτιστικών, θρησκευτικών και γλωσσικών τους πεποιθήσεων. Ταυτόχρονα, η υλοποίηση ενός διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού προγράμματος κρίνεται σημαντική και αναγκαία. Τέλος, στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η χρήση ποικίλων μέσων και πρακτικών διευκολύνοντας την μαθησιακή διαδικασία (Μπεντάι, 2020).

Με τα ζητήματα της επαγγελματικής ταυτότητας στα πλαίσια των πολυπολιτισμικών σχολείων αλλά και την ανάγκη ανάπτυξης επιπλέον δεξιοτήτων από τους εκάστοτε εκπαιδευτικούς, ασχολείται η Φλωράτου (Φλωράτου 2021), ενώ τέλος η Καρρά ασχολείται με το ζήτημα των συνθηκών που επικρατούν στο σημερινό ελληνικό νηπιαγωγείο και με το αν αυτές ευνοούν τελικά την ένταξη (πρωτίστως την εκπαιδευτική και κατ' επέκτασιν τη γλωσσική, την πολιτισμική και την κοινωνική) παιδιών-προσφύγων (Καρρά 2022). Μέσα από την έρευνα της Καρρά παρουσιάζονται οι προσεγγίσεις των νηπιαγωγών σχετικά με την διδασκαλία των προσφύγων. Πολύ σημαντική θεωρείται η υλοποίηση ενός συμπεριληπτικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Η διδασκαλία των νηπιαγωγών χρειάζεται να προσαρμόζεται ανάλογα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες των ίδιων των μαθητών. Όπως επισημαίνεται, οι νηπιαγωγοί δίνουν έμφαση στην προφορική γλωσσική ανάπτυξη των προσφύγων, σε πρώτο στάδιο, με στόχο την άμεση και καθημερινή επικοινωνία και αλληλεπίδραση. Ταυτόχρονα, η

αποδοχή της πολιτισμικής τους διαφορετικότητας παίζει μεγάλο ρόλο για την κοινωνική αποδοχή και ενσωμάτωσή τους. Τέλος, μέσα από την έρευνα της Καρρά, αντιλαμβανόμαστε την επιτακτική ανάγκη εμπλουτισμού γνώσεων των ίδιων των εκπαιδευτικών σχετικά με το θέμα του προσφυγικού φαινομένου και την εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών (Καρρά, 2022).

Σε ακόμα μια ερευνητική προσέγγιση που πραγματοποιήθηκε από τον Ναγόπουλο, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στον τρόπο της εκπαίδευσης των προσφύγων στην τυπική και μη τυπική προσέγγιση της. Επισημάνθηκε ότι τα μαθήματα που πραγματοποιούνταν δεν καθορίζονταν από ένα συγκεκριμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα, καθιστώντας ανασφαλή την δουλειά των ίδιων των εκπαιδευτικών και τον μαθητών που ενδεχομένως να αλλάζουν διδακτική προσέγγιση πολύ συχνά. Τα μαθήματα ελληνικών που πραγματοποιήθηκαν στην έρευνα του Ναγόπουλου, επικεντρώνονταν στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας, στις προσωπικές ανάγκες των ίδιων των μαθητών και στην ανάδειξη της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που πραγματοποιήθηκε εστίαζε στην προσωπική προσπάθεια και πρωτοβουλία των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Οι εκπαιδευτικοί αυτοί, όπως παρουσιάζεται στην έρευνα, ενδεχομένως να μην είχαν και τα απαραίτητα γνωστικά εφόδια για τους τρόπους διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ταυτόχρονα, δόθηκε έμφαση στην γλωσσική στήριξη και ενδυνάμωση των οικογενειών των προσφύγων μαθητών. Με αυτό τον τρόπο, επισημάνθηκε η ανάγκη γεφύρωσης των σχέσεων του σχολείου και της οικογένειας των μαθητών (Γραικιώτη, Μηλιώνη, Μπουρτούλη, Αλικάρη, Μουζακίτη, Μπίνα, Τρυφεροπούλου, Καραμπότσιου, Σαπρανίδου, Σ. 2021).

Ωστόσο, στην ερευνητική αυτή προσέγγιση δεν δόθηκαν πολλές πληροφορίες για τον τόπο διαμονής των προσφύγων μαθητών, για τα προβλήματα και τις αδυναμίες που αντιμετώπιζαν στο πλαίσιο της δομής και για την ενίσχυση που είχαν στον εκπαιδευτικό, κοινωνικό και ψυχολογικό τομέα. Επισημαίνεται για ακόμη μια φορά, το μειωμένο πληροφοριακό υλικό για την ζωή των παιδιών αυτών εκτός τους περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας.

Μια ακόμα έρευνα που αξίζει να σχολιαστεί είναι αυτή της Σκούρτη, όπου εξετάζονται και αναλύονται οι προκλήσεις και ποικίλες συναισθηματικές, κοινωνικές

και ψυχολογικές φάσεις που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες κατά την μετάβαση τους σε διαφορετικές κατοικίες. Όπως έχει ήδη επισημανθεί, ο προσφυγικός πληθυσμός φτάνει στην χώρα μας κυρίως από τα παράλια ή από τα βουνά της γειτονικής Τουρκίας. Τα άτομα αυτά αντιμετωπίζουν πολλαπλές δυσκολίες και κακουχίες σε αυτό το ταξίδι. Πολλοί από αυτούς μάλιστα δεν καταφέρνουν να φτάσουν στην χώρα μας είτε γιατί οι αστυνομικές αρχές τους έχουν απαγορεύσει την είσοδο είτε γιατί πεθαίνουν κατά την διάρκεια του ταξιδιού τους. Όσοι λοιπόν καταφέρνουν να φτάσουν στην Ελλάδα ξεκινούν έναν προσωπικό Γολγοθά, καθώς ο τόπος διαμονής και η ενσωμάτωση στην κοινωνία είναι δύο βασικά κριτήρια για αυτούς και για τις οικογένειες τους. Οι χώροι διαμονής, όπως παρουσιάζονται και στην συγκεκριμένη ερευνητική μελέτη, δεν είναι οι κατάλληλοι, έχουν αρκετές ελλείψεις και μειωμένη υγειονομική προστασία.

Η ερευνητική μελέτη των Androusou & Iakovou (2019), επικεντρώνεται στις πρακτικές και προσεγγίσεις που θα πρέπει να ακολουθήσουν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί που θα ασχοληθούν με τους πρόσφυγες μαθητές λαμβάνοντας, πάντοτε υπόψη τις ανάγκες των παιδιών και την κοινωνική ένταξη και αποδοχή τους στο σχολικό περιβάλλον. Μέσα από την έρευνα επισημαίνεται η επιτακτική ειδική εκπαίδευση των εκπαιδευτών για την ορθή και αποτελεσματική παιδαγωγική προσέγγιση. Βασικές δεξιότητες είναι η προσωπική ευαισθητοποίηση και η διαμόρφωση ενός πλαισίου διαπολιτισμικής αποδοχής και επικοινωνίας. Ταυτόχρονα, τονίζεται η διαμόρφωση ενός σχολικού και συμπεριληπτικού περιβάλλοντος με στόχο την διαχείριση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας. Ιδιαίτερα σημαντική είναι και η ψυχολογική και κοινωνική υποστήριξη που πρέπει να λαμβάνουν οι μαθητές αυτοί. Λόγω της μεταναστευτικής τους εμπειρίας, τα τραύματα ενδεχομένως να είναι ποικίλα, όπως και οι άσχημες, εμπόλεμες εικόνες θανάτου που έχουν βιώσει. Οι εκπαιδευτικοί, έχουν χρέος να αντιλαμβάνονται και να ανταποκρίνονται στις ψυχοκοινωνικές ανάγκες των μαθητών τους (Androusou & Iakovou 2019).

Μέσα από την σύντομη αυτή βιβλιογραφική επισκόπηση, εύκολα κανείς συνειδητοποιεί την ανάγκη να διευρυνθεί περισσότερο η γενικότερη έρευνα για την προσχολική εκπαίδευση καθώς το κενό που διαπιστώνεται είναι ευρύ, ειδικά συγκριτικά με την εκπαίδευση ανώτερων βαθμίδων. Εξίσου χρήσιμο θα ήταν να διερευνηθεί περισσότερο η προσχολική εκπαίδευση με μεγαλύτερη εστίαση στην οπτική και την εμπειρία των εκπαιδευτικών ως προς τον ρόλο τους. Μαζί με τα

ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται, η παρούσα εργασία έχει τον στόχο της κάλυψης μερικώς αυτού του βιβλιογραφικού κενού.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

2.Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1 Ερευνητικά ερωτήματα και μεθοδολογικές επιλογές

Η συγκεκριμένη έρευνα εστιάζει στους/στις νηπιαγωγούς που βρέθηκαν σε διάφορα νηπιαγωγεία μέσα στις δομές φιλοξενίας προσφύγων, όπως αυτά διαμορφώθηκαν μετά το 2016. Σκοπός είναι να δούμε αν και με ποιο τρόπο η εμπειρία τους στο συγκεκριμένο πλαίσιο διαμόρφωσε τόσο τους ίδιους όσο και την αντίληψη τους για τον ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί. Πιο συγκεκριμένα, τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας είναι τα εξής:

- Με ποιον τρόπο νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας την εκπαιδευτική τους δραστηριότητα με τους πρόσφυγες μαθητές;
- Με ποιο τρόπο επηρέασε/διαμόρφωσε το πώς αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους αλλά και τις αντιλήψεις τους για την εκπαιδευτική διαδικασία;

Έμμεσοι στόχοι της έρευνας είναι να αναδυθούν οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών που προέκυψαν μέσα σε αυτό το ιδιαίτερο πλαίσιο εργασίας και ταυτόχρονα η ίδια η έρευνα να αποτελέσει έναν χώρο στον οποίο οι εκπαιδευτικοί θα μπορέσουν να μιλήσουν και να εκφραστούν.

Η φύση των ερωτημάτων, τα οποία ουσιαστικά θέτουν ζητήματα επαγγελματικής ταυτότητας, οδήγησε στην επιλογή της ποιοτικής ημιδομημένης συνέντευξης ως το καταλληλότερο μεθοδολογικό εργαλείο, αφού βασικό αντικείμενο της έρευνας αποτελούσε η ίδια η οπτική των συμμετεχόντων και η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο νοηματοδοτούν τις σχέσεις τους και την επαγγελματική και προσωπική τους ταυτότητα μέσα από το συγκεκριμένο εργασιακό πλαίσιο (Τσιώλης, 2014). Στην επιλογή της ποιοτικής μεθόδου συνετέλεσε και η άποψη των Ίσαρη και Πουρκού (2015) αλλά και του Patton (1990). Σύμφωνα με αυτούς, η ποιοτική μεθοδολογία αποτελεί την καλύτερη επιλογή όταν ο στόχος της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων, των προσωπικών νοημάτων και των πεποιθήσεων που κατέχουν τα άτομα που ερευνώνται, καθώς και όταν αναζητείται ο τρόπος που δημιουργείται η κοινωνική εμπειρία και τα νοήματα που την συνοδεύουν. Αυτό προϋπέθετε– και προϋποθέτει– πως η κοινωνική ζωή των συμμετεχόντων πρόκειται για μία διεργασία που συνεχώς αλλάζει και δεν καταλήγει να αποτελεί μία σταθερή συνθήκη ανεπηρέαστη από τα γεγονότα.

Έτσι, στα πλαίσια αυτής της μεθοδολογίας επιλέχθηκε σκόπιμα μια περισσότερο βιωματική προσέγγιση ώστε να επιτευχθεί μια εμβάθυνση στις οπτικές και τα νοήματα που οι συμμετέχοντες αποδίδουν στις εμπειρίες τους. Έτσι δίνεται η δυνατότητα να διαπιστωθεί και να αποτυπωθεί η προσωπική ερμηνεία της πραγματικότητας, άρα η υποκειμενική αλήθεια των ερωτώμενων (Τσιώλης 2014:45)

2.2 Η πορεία της ερευνητικής διαδικασίας

2.2.1 Το ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο στήθηκε με βάση χρονικούς άξονες, δηλαδή αυτόν της περιόδου εργασίας στο νηπιαγωγείο του ΚΦΠ-παρελθόν, και την περίοδο μετά από το αυτό το διάστημα-παρόν. Διαμορφώθηκε με ερωτήματα σχετικά με την εκπαιδευτική εμπειρία των νηπιαγωγών, τις προκλήσεις που αντίκρυσαν και τους τρόπους με τους οποίους τις αντιμετώπισαν, τον ρόλο τους (όπως ήταν και όπως τον αντιλήφθηκαν), την προσωπική τους οπτική για τη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας και τέλος την αλληλεπίδρασή τους με μαθητές/τριες και συναδέλφους/ισες.

2.2.2 Η εύρεση των συμμετεχόντων στην έρευνα

Για την συμμετοχή στην έρευνα, το μόνο κριτήριο ήταν οι πιθανοί συμμετέχοντες να είχαν εργαστεί κατά το παρελθόν ή να εργάζονταν την περίοδο της συνέντευξης σε κάποιο από τα νηπιαγωγεία τα οποία λειτούργησαν εντός των ΚΦΠ. Ο λόγος που δεν τέθηκαν παραπάνω κριτήρια ήταν διότι δεν θεωρήθηκε απαραίτητο σύμφωνα με τα ερωτήματα της έρευνας και γιατί θα υπήρχε δυσκολία στην εύρεση των συμμετεχόντων/ουσών. Ωστόσο, η εύρεση των εκπαιδευτικών αποτέλεσε όντως το δυσκολότερο κομμάτι και το πιο χρονοβόρο στην διάρκεια της έρευνας και ιδιαίτερα στην αρχή. Γι' αυτό κατά την διάρκεια της αναζήτησης των εκπαιδευτικών, πολύτιμη ήταν η βοήθεια κάποιων προσώπων-κλειδιών (Τσιώλης, 2014:56) που λειτούργησαν ως συνδετικοί κρίκοι, προκειμένου να μας φέρουν σε επαφή με τους/τις νηπιαγωγούς. Οι άνθρωποι αυτοί είτε εργάζονταν είτε είχαν εργαστεί στο παρελθόν ως ΣΕΠ ή σε άλλα πόστα μέσα στις διάφορες δομές⁴. Στη συνέχεια η έρευνα ακολούθησε την «μέθοδο της χιονοστιβάδας» καθώς μέσω των προσώπων-κλειδιών επιτεύχθηκε και

⁴ Πραγματοποιήθηκαν τρεις ξεχωριστές διαδικτυακές συναντήσεις με τις ΣΕΠ των δομών της Ριτσώνας, Σχιστού και Χίου. Αυτές οι συναντήσεις ήταν πολύτιμες και εν μέρη καθοριστικές τόσο για την έρευνα καθώς με έφεραν σε επαφή με τις/τους νηπιαγωγούς αλλά και για την δική μου κατανόηση σχετικά με τις συνθήκες και τον τρόπο λειτουργίας των νηπιαγωγείων εντός των τριών διαφορετικών αυτών δομών μέσα από τις αφηγήσεις των ΣΕΠ. Πέρα από το ότι κατάλαβα λίγο περισσότερο και για την δική τους δράση, οι συζητήσεις μαζί τους σίγουρα εμπλούτισαν και άνοιξαν σε ένα πιο πρακτικό πεδίο τις γνώσεις και την σκέψη μου.

επεκτάθηκε η προσέγγιση των ατόμων τα οποία τελικά αποτέλεσαν τους/τις συμμετέχοντες/ουσες της έρευνας (Parker et.all, 2019).

2.2.3 Η διαδικασία των συνεντεύξεων

Οι συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν ήταν στο σύνολο 9 κατά το διάστημα Μαΐου έως αρχές Δεκεμβρίου 2023. Ο τρόπος διεξαγωγής των συνεντεύξεων διέφερε από άτομο σε άτομο και ο λόγος ήταν κυρίως για την διευκόλυνση των εκπαιδευτικών. Τις περισσότερες φορές υπήρχε περιορισμός στον χρόνο που μπορούσαν να διαθέσουν είτε γιατί οι περισσότεροι ήταν εν ενεργεία εκπαιδευτικοί είτε για διάφορους προσωπικούς λόγους. Πιο συγκεκριμένα, επτά συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν τηλεφωνικά, δυο διαδικτυακά με κάμερα και μια δια ζώσης.

2.2.4 Το προφίλ των συμμετεχόντων στην έρευνα

Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες ήταν εννέα νηπιαγωγοί εκ των οποίων οι επτά ήταν γυναίκες και οι δύο άντρες. Στον Πίνακα 1 καταγράφονται η δομή στην οποία είχαν εργαστεί ή εργάζονταν, η βαθμίδα και η προϋπηρεσία τους, το σχολικό έτος που εργάστηκαν στη δομή, ο τόπος εργασίας τους κατά την περίοδο της συνέντευξης καθώς και η ηλικία τους. Οι δομές στις οποίες εργάστηκαν ήταν αυτές της Ριτσώνας (τρία άτομα), της Μαλακάσας (δύο άτομα), της Χίου (δύο άτομα), του Ελαιώνα (ένα άτομο) και του Σχιστού (ένα άτομο). Η επιλογή τους για την στελέχωση των νηπιαγωγείων πραγματοποιήθηκε για τους περισσότερους μετά από την αίτηση για εργασία σε δημοτικό σχολείο, ένα πεδίο που βρίσκεται στην αίτηση για τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 1. Στοιχεία εκπαιδευτικών

Όνομα	Δομή	Εργασιακή συνθήκη- προϋπηρεσία	Σχολικό έτος εργασίας στην δομή	Τρέχων τόπος εργασίας (2023)	Ηλικία
Χαρά	Ριτσώνα	Αναπληρώτρια 2η χρονιά το 2023-εργασιακή	2021-2022	Νηπιαγωγείο Δομής, Ριτσώνα	38

		εμπειρία με τα παιδιά από το 2007)			
Μυρτώ	Μαλακάσα	Αναπληρώτρια (1η χρονιά) με ένα χρόνο σχετικής προϋπηρεσίας	2022-2023	Νηπιαγωγείο Δομής Μαλακάσας	28
Φωτεινή	Μαλακάσα	Αναπληρώτρια (2η χρονιά) με 1 χρόνο σχετικής προϋπηρεσίας	2022-2023	Νηπιαγωγείο Δομής, Μαλακάσα	29
Κωνσταντίνα	Ελαιώνας	Μόνιμη (21 χρόνια προϋπηρεσίας)	2018-2019 2019-2020 2020-2021	Νηπιαγωγείο - Πετράλωνα	55
Γιάννα	Σχιστό	Αναπληρώτρια (1η φορά) με 11 χρόνια σχετικής προϋπηρεσίας	2021-2022	Νηπιαγωγείο- Πειραιάς	40
Παναγιώτης	Ριτσώνα	Αναπληρωτής (1η χρονιά) μετά από 13 χρόνια απουσίας στον χώρο της εκπαίδευσης με 11 χρόνια προϋπηρεσίας	2019-2020	Δεν εργάζεται πλέον ως νηπιαγωγός	56
Κώστας	Ριτσώνα	Αναπληρωτής (1η χρονιά) χωρίς σχετική προϋπηρεσία	2019-2020	Νηπιαγωγείο- Βαθέος Αυλίδας	37

Άννα	Χίος	Αναπληρώτρια (1η χρονιά) με 3 χρόνια σχετικής προϋπηρεσίας	2018- 2019	Νηπιαγωγείο- Ηράκλειο Κρήτης	40
Χριστίνα	Χίος	Αναπληρώτρια (1η χρονιά) με ένα χρόνο σχετική προϋπηρεσία	2019- 2020	Νηπιαγωγείο- Ζωγράφου	30

Όπως φαίνεται στον πίνακα, από το σύνολο των συμμετεχόντων μόνο μία ήταν μόνιμη ενώ οι υπόλοιποι ήταν αναπληρωτές/τριες. Η -σχετική με την εκπαίδευση- προϋπηρεσία τους αφορά την εργασία των εκπαιδευτικών κυρίως σε ιδιωτικούς παιδικούς σταθμούς ή βρεφονηπιακούς σταθμούς του δήμου. Σε λίγες περιπτώσεις η εργασία ήταν σε ιδιωτικά νηπιαγωγεία με παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας. Σε πολλές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί εργάστηκαν και σε άλλες δουλειές πέραν της εκπαίδευσης.

Τρεις από τους νηπιαγωγούς που συμμετείχαν στην έρευνα εργάζονταν ακόμα στο νηπιαγωγείο της δομής όταν πραγματοποιήθηκε η συνέντευξη. Συγκεκριμένα, στην πρώτη περίπτωση (Χαρά), η νηπιαγωγός επέστρεψε στο νηπιαγωγείο μέσα στη δομή μετά από ένα χρόνο εργασίας σε άλλο νηπιαγωγείο. Οι άλλες δύο περιπτώσεις (Μυρτώ και Φωτεινή) βρίσκονταν για πρώτη φορά στο νηπιαγωγείο της δομής που εργάζονταν.

Από τους τρεις συμμετέχοντες που ήταν στην Ριτσώνα, οι δύο δούλευαν στη δομή το ίδιο σχολικό έτος και ήταν στενοί συνεργάτες. Οι δύο συμμετέχουσες που ήταν στη δομή της Μαλακάσας ήταν συνεργάτιδες στο ίδιο τμήμα. Οι δύο συμμετέχοντες που ήταν στην Χίο δεν είχαν κάποια σχέση μεταξύ τους καθώς δούλεψαν στην δομή σε διαφορετικά σχολικά έτη.

Οι πέντε από τους εννιά συμμετέχοντες παρέμειναν στις δομές μόνο για ένα σχολικό έτος. Εξαίρεση αποτέλεσαν δύο άτομα τα οποία επέστρεψαν στις δομές τους μετά από ένα και μετά από δύο χρόνια αντίστοιχα. Για τις δύο εκπαιδευτικούς στην Μαλακάσα που ήταν η πρώτη τους χρονιά στην δομή όταν διενεργήθηκαν οι συνεντεύξεις, δεν υπάρχουν δεδομένα σχετικά με την επιστροφή τους ή μη στην δομή

για το σχολικό έτος 2023-2024. Τέλος, ένας συμμετέχοντας έχει σταματήσει να εργάζεται ως εκπαιδευτικός από το 2020.

2.3 Μεθοδολογία ανάλυσης

2.3.1 Ερευνητική προσέγγιση

Κεντρική θέση στη θεματική ανάλυση έχει η έμφαση στις εμπειρίες του «πριν» και του «μετά» των νηπιαγωγών. Η διαχρονική αυτή προσέγγιση επιλέχθηκε καθώς αποτυπώνει την δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ των προηγούμενων εμπειριών, του παρόντος προβληματισμού και του μελλοντικού προσανατολισμού. Η ανάλυση εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο οι προκλήσεις που αντιμετωπίστηκαν, οι προσαρμογές που έγιναν και οι προβληματισμοί για την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη κατά τη διάρκεια και μετά την εργασία σε δομές προσφύγων, συνέβαλαν στην εξέλιξη της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών.

2.3.2 Θεματική μεθοδολογία ανάλυσης

Η μέθοδος που αξιοποιήθηκε για την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας είναι η θεματική ανάλυση η οποία ξεκίνησε με την διαδικασία της πολλαπλής *ανάγνωσης* της κάθε συνέντευξης και την ταυτόχρονη απομαγνητοφώνηση της. Κρατήθηκαν σημειώσεις από τις αναδυόμενες επαναλαμβανόμενες ιδέες (Braun and Clarke, 2012) με στόχο την εξοικείωση με τα δεδομένα και την βαθύτερη κατανόηση των εμπειριών και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια, οι απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις κωδικοποιήθηκαν ώστε να μπορέσουμε να οδηγηθούμε στους θεματικούς άξονες (Bryman, 2017) οι οποίοι βασίστηκαν κατά κύριο λόγο στους άξονες του ερωτηματολογίου. Πιο συγκεκριμένα, οι θεματικές χωρίστηκαν σε δύο βασικούς χρονικούς άξονες οι οποίοι αφορούν τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών για το «πριν» την παρουσία τους στα νηπιαγωγεία των δομών και την χρονική περίοδο «μετά», εφόσον συνέχισαν να εργάζονται σε διαφορετικά πλαίσια εκτός δομής. Παρακάτω παρατίθενται αναλυτικότερα οι θεματικοί άξονες:

«Πριν» Εμπειρίες εντός της προσφυγικής δομής

- **Δυσκολίες που αντιμετωπίστηκαν:** προκλήσεις που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί στις αλληλεπιδράσεις τους με τα παιδιά, με τους γονείς, τις συνθήκες εργασίας και τη διαδικασία της πρόσληψης.
- **Τρόποι αντιμετώπισης των δυσκολιών:** προσαρμοστικές στρατηγικές και μέθοδοι που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί.

- **Αντιλήψεις και προσδοκίες για τους μαθητές:** η συγκεκριμένη θεματική αποτυπώνει τις αρχικές αντιλήψεις και προσδοκίες των νηπιαγωγών για τους μαθητές τους πριν εισέλθουν στις προσφυγικές δομές και πως αυτές οι αντιλήψεις εξελίχθηκαν με την πάροδο του χρόνου, επηρεασμένες από τις άμεσες εμπειρίες τους με τα παιδιά αλλά και τους γονείς.

«Μετά» Εμπειρίες εκτός της προσφυγικής δομής

- **Αλλαγές στην επαγγελματική ταυτότητα:** Η θεματική αντικατοπτρίζει τους μετασχηματισμούς στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους επαγγελματικούς τους ρόλους και ταυτότητες ως αποτέλεσμα των εμπειριών τους στα νηπιαγωγεία. Στη συγκεκριμένη θεματική περιλαμβάνεται και η αντίληψη των εκπαιδευτικών όσον αφορά στις ενέργειές τους και την προσέγγιση που υιοθέτησαν στην τάξη αλλά και την αντίληψη για το ρόλο του μετά από την εμπειρία που είχαν.

ΤΡΙΤΟ ΜΕΡΟΣ

3. ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

Οι βασικές πτυχές στις οποίες εστιάζει η ανάλυση είναι:

- Το υπόβαθρο και τα αρχικά κίνητρα των εκπαιδευτικών για την ενασχόληση με το επάγγελμα και οι προσδοκίες τους από τους ρόλους τους πριν εργαστούν σε προσφυγικές δομές.
- Οι καθημερινές τους εμπειρίες και προκλήσεις που αντιμετώπιζαν κατά την εργασία τους σε προσφυγικές δομές, συμπεριλαμβανομένων των αλληλεπιδράσεων με τα παιδιά, τους γονείς, τις συνθήκες εργασίας και τη διαδικασία της πρόσληψης.
- Οι σκέψεις σχετικά με την επαγγελματική τους ζωή και την ταυτότητά τους μετά τις εμπειρίες τους σε προσφυγικές δομές, συμπεριλαμβανομένων τυχόν αλλαγών στις αντιλήψεις τους για τους ρόλους τους, τις πρακτικές στην τάξη και τις συνεχείς προκλήσεις σε διαφορετικά πλαίσια.

3.1 Ανάλυση των δεδομένων

3.1.1 Δυσκολίες που αντιμετωπίστηκαν

Η κύρια δυσκολία που περίμεναν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν ήταν η δυσκολία στην επικοινωνία και την διαδικασία της διδασκαλίας λόγω της διαφορετικής γλώσσας. Ακόμα, οι νηπιαγωγοί ανησυχούσαν για την ψυχική και συναισθηματική κατάσταση στην οποία θα βρίσκονταν τα παιδιά λόγω των τραυματικών γεγονότων που θα είχαν περάσει.

Τρία ήταν τα προβλήματα τα οποία κλήθηκαν όλοι οι συμμετέχοντες να αντιμετωπίσουν. Η γλώσσα, η μη σταθερή φοίτηση των παιδιών όλη τη χρονιά εξαιτίας των μετακινήσεων τους και τα δύσκολα βιώματα των παιδιών που είχαν αφήσει αποτύπωμα στις συμπεριφορές τους. Για κάποιους, άλλα εμπόδια ήταν η αλληλεπίδραση με τους γονείς, ο χώρος και οι συνθήκες εργασίες στο κοντέινερ, η απομάκρυνση των εκπαιδευτικών από τις οικογένειές τους και ο covid.

Προκλήσεις που αφορούν τη γλώσσα

Ξεκινώντας την ανάλυση με αυτές τις δυσκολίες, όπως προαναφέρθηκε, οι προκλήσεις στην επικοινωνία με τα παιδιά και τους γονείς ήταν ένα από τα βασικότερα θέματα με τα οποία ήρθαν αντιμέτωποι αρκετοί συμμετέχοντες της έρευνας. Αιτία αυτής της πρόκλησης αποτελούσε ο γλωσσικός φραγμός που προκλήθηκε από την διαφορά στη γλώσσα εκπαιδευτικών και παιδιών.

«Αυτό που με άγχωνε πιο πολύ ήταν να δω τη γλώσσα, πώς θα συνεννοηθούμε. Αυτό ήταν η μόνη μου έγνοια. Όλα τα υπόλοιπα δεν με φοβίζανε γιατί ντάξει σκεφτόμουν ότι πάντως σε οποιοδήποτε σχολείο θα υπάρχουν παιδάκια αλλόγλωσσα. Αυτό το σκεφτόμουν γιατί είναι η πλειοψηφία των παιδιών αλλόγλωσσα και όχι της ίδιας γλώσσας. Πώς θα μπορέσουμε να συνεννοηθούμε εμείς;» (Χαρά, Ριτσώνα)

Παράλληλα με την διαφορά στη γλώσσα, εμπόδιο θεωρήθηκαν και ενίοτε στάθηκαν και οι πολιτισμικές διαφορές, όπως οι προτιμήσεις, οι αξίες και οι προσδοκίες. Για παράδειγμα, η αλληλεπίδραση ενός συμμετέχοντα με τους γονείς των μαθητών του, αποκάλυψε μια πολιτισμική αναντιστοιχία στις προσδοκίες σχετικά με τους άνδρες παιδαγωγούς στην πρόμη παιδική ηλικία. Όπως τονίζεται από την εμπειρία του Κωνσταντίνου, «οι γονείς αναρωτήθηκαν «γιατί τα παιδιά μας έχουν άνδρες δασκάλους και όχι γυναίκες;».

Ως απάντηση των παραπάνω αναδείχθηκε η γενικότερη προσαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας και η χρήση μη λεκτικών μεθόδων επικοινωνίας. Η προσαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας συνίστατο στο να λαμβάνονται υπόψη οι γλωσσικοί φραγμοί και οι πολιτισμικές διαφορές κατά τη σχεδίαση των μαθησιακών δραστηριοτήτων και των διαδικασιών επικοινωνίας στην τάξη. Όσον αφορά την χρήση μη λεκτικών μεθόδων επικοινωνίας, οι εικόνες και τα τραγούδια αποδείχθηκαν αποτελεσματικά εργαλεία.

«Πώς θα μπορέσουμε να συνεννοηθούμε εμείς; κάτι το οποίο όμως στην πράξη είδα ότι χρησιμοποιώντας το κατάλληλο εποπτικό υλικό και τα λοιπά ήταν τελικά πολύ εύκολο» (Χριστίνα, Χίος).

«Και χρησιμοποιούσαμε και πολύ εποπτικό υλικό με τη μορφή της εεμ πώς να το πω τώρα, με υπολογιστή. Το βάζαμε και βλέπαμε-ευτυχώς υπήρχαν τα μέσα, η τεχνολογία-

και βάζαμε και βλέπαμε πολύ εποπτικό υλικό που έδειχνε τα χρώματα, τις μέρες, τους κανόνες υγιεινή» (Χαρά, Ριτσώνα).

«Επικοινωνούσαμε με νοήματα, Οπότε λοιπόν, πελαγώνεις, λες τώρα «πώς θα επικοινωνήσω εγώ με τα παιδιά;». Βρίσκεις υλικό. Ξεκινάς με ένα απλό παιχνίδι, που μόνο με επικοινωνία με νεύματα και με τη γλώσσα του σώματος θα μπορέσεις να δώσεις σε ένα παιδί να καταλάβει. Εντάξει, παιδιά είναι. Τσακάλια! Με τη μία το πιάνανε, τι θες να τους πεις. Αν λοιπόν τους βάλεις κάτι απλό, πετάξεις την μπάλα, πεις το όνομά σου και περιμένεις να ακούσεις το όνομά του, καταλαβαίνει το παιδί ότι περιμένεις να ακούσεις το όνομα του. Έτσι κάναμε στην αρχή δηλαδή» (Παναγιώτης, Ριτσώνα).

Προκλήσεις που αφορούν την συμπεριφορά και τα συναισθήματα.

Τα προβλήματα στην συμπεριφορά και οι συναισθηματικές διαταραχές των παιδιών απασχόλησαν αρκετά τους εκπαιδευτικούς τόσο σε θεωρητικό επίπεδο πριν να ξεκινήσουν να δουλεύουν στις δομές όσο και σε πρακτικό επίπεδο αφού ξεκίνησαν να εργάζονται. Υπήρχαν πολλές περιπτώσεις παιδιών που εμφάνισαν επιθετικές συμπεριφορές, πιθανόν ως αποτέλεσμα των τραυματικών τους εμπειριών, και που δοκίμασαν τα όρια των νηπιαγωγών. Ωστόσο υπήρχαν και περιπτώσεις που παρά τις εμπειρίες τους, τα παιδιά διατήρησαν τις εγγενείς παιδικές συμπεριφορές και ανάγκες τους.

«Εμμ...ναι, αυτό φανταζόμασταν δεν... [...], και επίσης και κάποιες ακραίες συμπεριφορές που.. ίσως αντιμετωπίζαμε, αυτό σκεφτόμασταν. Γιατί τα παιδιά τα τραυματισμένα, τα παιδιά τα... θα μπορούσαν, με το δίκιο τους βέβαια αυτά, να έχουνε και επιθετική συμπεριφορά, να υπάρχουνε προβλήματα μέσα στην ομάδα συμβίωσης ξέρω 'γω, με τους κανόνες, πώς θα μούνε σε μια σειρά, πώς θα προσαρμοστούνε».Είχαμε και ακραίες συμπεριφορές, μην τα λέω τώρα.... όλα λίγο ο χρόνος που τα στρογγυλοποιεί. Είχαμε και συμπεριφορές ακραίες, είχαμε και νεύρα πολλές φορές, εντάξει δεν λέω δε λέω» (Κωνσταντίνα, Ελαιώνας).

«Είχα στο μυαλό μου ότι θα είναι πάρα πολύ ταλαιπωρημένα τα παιδιά.. συναισθηματικά ταλαιπωρημένα εννοώ. Το είχα στο μυαλό μου αυτό... δηλαδή με φόβιζε πώς θα μπορέσω.. ξέρεις... να σβήσω τις πληγές τους με ένα τρόπο.. και να τους συμπεριφερθώ διαφορετικά. Να τους συμπεριφερθώ σαν παιδιά άλλα με άλλο....αλλά όταν πήγα στη δομή αυτό ήταν διαφορετικό άλλαξε» (Γιάννα, Σχιστό).

«Στην αρχή είχαμε βάλει σαν στόχο το να μη χτυπιούνται, να μπορούν να συνυπάρχουν με τους υπόλοιπους και να μπορούν να παίζουν χωρίς βία... να μπορούν να καταλάβουν ότι πρέπει να περιμένουν τη σειρά τους, να μοιραστούν Ε. Βασικούς κανόνες σε κοινωνικής συμβίωσης γιατί είχαμε και έχουμε δηλαδή θέμα με την συμπεριφορά τους» (Μυρτώ, Μαλακάσα).

Προκλήσεις που αφορούν στην παροδικότητα της κατάστασης.

Ταυτόχρονα, η παροδική και ασταθής φύση της κατάστασης των παιδιών προσέθετε ένα άλλο επίπεδο πολυπλοκότητας στη δουλειά των νηπιαγωγών. Τα παιδιά συχνά μετακινούνταν μέσα και έξω από τη δομή ενώ ταυτόχρονα πολλά έφευγαν για πάντα και έρχονταν άλλα καινούργια. Αυτό οδήγησε στην ανάγκη για συνεχή προσαρμογή στην εκπαιδευτική διαδικασία.

«Όλα αυτά τα παιδιά που είχαμε από την αρχή που ήταν αυτά τα 16, αυτό κράτησε μέχρι το Δεκέμβριο. Αυτά τα παιδιά πήρανε όλα το passport, το λεγόμενο, και φύγανε Γερμανία. Από το Δεκέμβρη μας ήρθανε άλλα παιδιά, οπότε έπρεπε ξανά από την αρχή να... μάθουμε τους κανόνες της τάξης σε αυτά τα παιδιά. Έφυγαν και εκείνα τα παιδιά. Τώρα πλέον έχουμε άλλα παιδιά..χαχα... Ανά 2- 3 μήνες γίνεται μία...εεε ..προσαρμογή» (Φωτεινή, Μαλακάσα).

«Είχαμε μια ομάδα παιδιών που συνεχώς άλλαζε γιατί φεύγανε κιόλας τα παιδιά, υπήρχε ένας πυρήνας αλλά ερχόταν-φεύγανε, ερχόταν-φεύγανε, οπότε μπορεί να έκανες κάποια βήματα μπροστά σε αυτή την ομάδα, να την έδενες την ομάδα, και μετά θυμάμαι τα Χριστούγεννα είχανε φύγει... δηλαδή είχανε μείνει πολύ λίγα κι ερχότανε άλλα μετά. Οπότε αυτό ήτανε κάτι καινούργιο που έπρεπε να το παλέψεις, δηλαδή σαν να έκανες πολλές προσαρμογές μέσα στη χρονιά. Ήταν λίγο κουραστικό αυτό. Αναπροσαρμοζόσουν συνέχεια, συνέχεια, συνέχεια» (Κωνσταντίνα, Ελαιώνας).

«Δύσκολο ήτανε, ότι κάποιες περιπτώσεις που άρχισαν να φεύγουν. Αυτό το διάστημα μπορεί να ερχόντουσαν τα παιδιά δύο τρεις μέρες και μετά φεύγανε.. να μην προλαβαίναμε να τα γνωρίσουμε, ή να μας γνωρίσουν εξαιτίας των μετακινήσεων που υπήρχαν.. οπότε αυτό είναι λίγο δύσκολο.. ήταν και τα παιδιά που έμεναν. Ένα παιδί τώρα σκέφτομαι, που είχε μείνει από την αρχή μέχρι το τέλος και βλέπει τις αλλαγές. Κάποια στιγμή μας έλεγε, «και εγώ θα φύγω, να πάω Θεσσαλονίκη να πάρω διαβατήριο» κλασικά, και του έλεγα, «είσαι σίγουρος; Θα φύγεις;» Κι εκείνος είχε την προσμονή να

πάει αλλά δεν ήξερε πότε θα γίνει όλο αυτό, οπότε είχε δημιουργηθεί αυτή η αγωνία... εγώ γιατί δεν φεύγω όπως οι άλλοι; Ήταν πολύ δύσκολο αυτό να διαχειριστούμε και το ότι φεύγανε αλλά και εκείνα που έμεναν πίσω» (Χριστίνα, Χίος).

Προβλήματα που αφορούν τους γονείς.

Ένα μείζον ζήτημα που αναφέρθηκε από αρκετούς εκπαιδευτικούς ήταν αυτό των γονέων. Οι αρχικές προκλήσεις περιλάμβαναν την τήρηση των σχολικών προγραμμάτων και την κατανόηση των προσδοκιών από τους γονείς, όπως η έγκαιρη μεταφορά των παιδιών και η παροχή υγιεινής τροφής. Αυτά τα ζητήματα επιλύθηκαν σταδιακά μέσω της συνεπούς επικοινωνίας και του καθορισμού σαφών κανόνων.

«Αυτό το ότι δεν τα φέρνανε..εε μετά, στην αρχή δεν φέρνανε τσάντες, φαγητό και όλα αυτά παρόλο που είχαμε δώσει χαρτί με οδηγίες δεν το αντιλαμβάνονταν. Δεν αντιλαμβάνονταν το ωράριο στην αρχή, τι ώρα πρέπει να έρθουν και δεν φταίνε τα παιδιά. Μιλάω για τους γονείς, έτσι; Οι πιο πολλοί... ήταν θέμα γονέων τα προβλήματα που είχαμε, κατάλαβες πως το λέω, δεν ήταν τα παιδιά.. οι γονείς δεν μπαίνουν στη διαδικασία γιατί... ήταν πρωινό το ζύπνημα και εκεί ζυπνούν λίγο δύσκολα το πρωί όλοι, γενικά στις δομές, οπότε ήθελε χρόνο να το κατακτήσουμε αυτό ότι... ερχόμαστε 8:30 ώρα ξέρω γω. Πάλι όμως δεν είχαν πρόβλημα να τα αφήσουν παραπάνω από την ώρα που επιτρέπεται (γέλια) δηλαδή δυσκολευόντουσαν να τα φέρνουν το πρωί, στην αρχή όλα αυτά, έτσι; και με τα ξεχνούσαν να τα πάρουν το μεσημέρι. Πηγαίναμε και κάναμε διανομή κατ' οίκον (γέλια) ή στην αρχή που ήμουν μόνη μου περίμενα μέχρι να θυμηθούν οι γονείς να έρθουν να τα πάρουν γιατί δεν μπορούσα να τα πάω και να φύγω και να τα πάρω όλα μαζί μου αυτά που έχουν απομείνει και να πάω να τα μοιράσω στα κοντέινερ... οπότε καθόμασταν στην τάξη και περιμέναμε. Μετά που ήρθε η συνάδελφος είχαμε αναλάβει... ξέρεις, έμενε μια πίσω μήπως έρθει κάποιος να πάρει κάποιο άλλο παιδί και πήγαινε ένα παιδί στο κοντέινερκαι το κάναμε έτσι. Βέβαια μετά από καιρό, λύθηκε και αυτό δηλαδή ήταν τυπικοί οι γονείς στην ώρα το πρωί, τυπικοί στην ώρα να τα πάρουν το μεσημέρι...εεε... θέλει εξάσκηση.. και οι γονείς θέλουν εξάσκηση» (Γιάννα, Σχιστό).

«Όσον αφορά με τους γονείς αυτοί που θέλανε εεε καταλάβανε βοηθούσανε ήταν συνεπής ερχόντουσαν να πάρουν τα παιδιά στην ώρα τους, τα φέρναν στην ώρα τους αυτοί. Εεε έγινε παρατήρηση αρκετές φορές είναι η αλήθεια μέχρι να μπουν σε ένα πρόγραμμα, μια ρουτίνα. Εντάξει, το καταλάβαν και αυτοί δεν το συζητώ» (Χαρά, Ριτσώνα).

«Προσπαθούσαμε να βάλουμε κανόνες και στους γονείς. Πολλές φορές ερχόντουσαν μετά τις 8:30 να αφήσουν τα παιδιά ή τα αφήναν να έρχονται μόνα τους μέχρι την πόρτα και φωνάζαμε εμείς από... από την πόρτα τη δικιά μας λέγαμε «φέρ'το εδώ, μην το αφήνεις μόνο, δεν είναι σωστό». Πολλές φορές έχουμε φύγει από το νηπιαγωγείο και 2 η ώρα γιατί οι γονείς ας πούμε κοιμόντουσαν, ή ήτανε κάπου και είχαν ξεχάσει το παιδί και η απάντησή τους ήτανε «έλα μωρέ πού θα πάει χεχε θα 'ρθει» δεν είναι έτσι όμως. Εκτός από τα παιδιά, προσπαθούσαμε δηλαδή να πάρουμε και τους γονείς, να τους βάλουμε ότι, ξέρετε; για τα ελληνικά δεδομένα είστε λάθος από παντού. Πρέπει κάποιους κανόνες να τους ακολουθείτε και εσείς για αυτό γι' αυτό γι' αυτό και αυτό το λόγο. Γιατί είχανε θέμα κάποιοι με τις απουσίες και όλα αυτά και δεν μπορούσανε μετά να πάρουνε χαρτιά για να πάνε στο δημοτικό να συνεχίσουν. Τους τα εξηγούσαμε πάντα αυτά» (Γιάννης, Ριτσώνα).

Η δέσμευση των γονέων αποδείχτηκε μια πρόκληση, με ορισμένους απρόθυμους γονείς να μη στέλνουν τα παιδιά τους στο σχολείο για διάφορους λόγους όπως η εκκρεμότητα της μετεγκατάστασης, η έλλειψη κατανόησης της σημασίας της εκπαίδευσης και οι αρνητικές εμπειρίες του παρελθόντος. Ειδικότερα, η διαφορά στην κατανόηση της σημασίας της εκπαίδευσης αποτέλεσε μία σημαντική δυσκολία στην δουλειά των συμμετεχόντων της έρευνας, η οποία και επιβάρυνε το πρόβλημα της τήρησης του σχολικού προγράμματος. Ενώ οι νηπιαγωγοί θεωρούσαν την εκπαίδευση βασική προτεραιότητα, τα παιδιά και οι γονείς τους δεν φάνηκε να έχουν την ίδια γνώμη. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τους εκπαιδευτικούς να παλεύουν για να αλλάξουν αυτή την κατανόηση και για να ευθυγραμμιστούν οι γονείς με το πρόγραμμα και τις προσδοκίες του σχολείου. Αυτές οι δυσκολίες ξεπεράστηκαν σταδιακά μέσω της επίμονης επικοινωνίας και του καθορισμού σαφών προσδοκιών. Οι περιπτώσεις όπου αυτή η προσπάθεια δεν είχε αποτέλεσμα οδηγούσε τους νηπιαγωγούς να αισθάνονται απογοήτευση.

«Γενικά καλές σχέσεις είχαμε ναι, εντάξει υπήρχε εκτίμηση. Εεε... το παλεύαμε και κυρίως οι συντονιστές εκπαίδευσης για κάποια παιδιά να τα φέρνουνε στο σχολείο γιατί και οι γονείς δεν ήτανε πάντα...εεεμ... από...δεν προερχόντανε πάντα από κοινωνίες ξέρω 'γω που είχαν την εκπαίδευση σαν πρώτο για τα παιδιά τους. Οπότε ήταν και ένας αγώνας λίγο για να τα φέρουμε στο νηπιαγωγείο που δεν το πετυχαίναμε πάντα» (Κωνσταντίνα, Ελαιώνας).

Προκλήσεις που αφορούν τον χώρο και τις συνθήκες εργασίας.

Συνεχίζοντας, κανένας νηπιαγωγός δεν παρέλειψε να αναφέρει τις προκλήσεις που παρουσιάστηκαν στο χώρο εργασίας και στις συνθήκες που επικρατούσαν. Αρχικά, καθώς τα νηπιαγωγεία βρίσκονταν μέσα στις δομές των προσφύγων, οι εκπαιδευτικοί ήρθαν αντιμέτωποι με τις δύσκολες περιβαλλοντικές συνθήκες, την έλλειψη ασφαλούς και δομημένου περιβάλλοντος και τις ανεπαρκείς εγκαταστάσεις που είχαν περιορισμένο χώρο. Η μετάβαση από ένα συμβατικό περιβάλλον νηπιαγωγείου σε μια προσφυγική δομή περιλάμβανε την προσαρμογή σε ένα πιο ρευστό και λιγότερο προβλέψιμο περιβάλλον το οποίο προκάλεσε ανησυχία για την ασφάλεια των χώρων, σοκ και φόβο σε κάποιους εκπαιδευτικούς. Οι τάξεις των σχολείων ήταν αυτοσχέδιες καθώς ήταν στημένες μέσα σε κοντέινερ και στερούνταν βασικών ανέσεων όπως κατάλληλη παιδική χαρά, προαύλιο, εκπαιδευτικό υλικό και τεχνολογικά μέσα. Ο μικρός και περιορισμένος χώρος του κοντέινερ έθετε σημαντικούς περιορισμούς στις δραστηριότητες στην τάξη.

«Η τάξη αυτή ήταν ένα κοντέινερ. Δεν είναι τάξη κανονική. Είναι μέσα σε δομή όπου ζούνε μέσα σε κοντέινερ. Οπότε αυτό.. ας πούμε ότι ήταν κάτι που δεν περίμενα. Δηλαδή δεν περίμενα ότι θαα.. θα δουλέψω μέσα σε ένα κοντέινερ. Αυτό αυτομάτως σημαίνει ότι όλες αυτές τις πολυτέλειες που έχουν τα σχολεία, από τη θέρμανση, από τα υλικά, από την τεχνολογία, όλα αυτά δεν θα τα έχουμε. Επίσης, αυτό που μου έκανε τρομερή εντύπωση ήταν το προαύλιο, όπου ουσιαστικά δεν υπήρχε προαύλιο. Απλά ήταν ένας χώρος περιφραγμένος για να το αποκαλούν σχολείο» (Φωτεινή, Μαλακάσα).

Οι νηπιαγωγοί κλήθηκαν να αναδιαμορφώσουν και να οργανώσουν τα κοντέινερ από την αρχή ώστε να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον ασφαλές και ευνοϊκό για την μάθηση παρά τους περιορισμούς και την έλλειψη πόρων. Ο αυτοσχεδιασμός με τους διαθέσιμους πόρους απαιτούσε από αυτούς επινοητικότητα, ανθεκτικότητα και προσαρμοστικότητα. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η περίπτωση της Κωνσταντίννας που αυτή η διαδικασία της φάνηκε δημιουργική και φάνηκε να την απολαμβάνει. Πέρα από την αναδιαμόρφωση του χώρου, προσάρμοσαν τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας ώστε να ταιριάζουν στο περιορισμένο φυσικό περιβάλλον και στις συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών, εστιάζοντας πολλές φορές περισσότερο στην καθοδήγηση της συμπεριφοράς παρά στην διδασκαλία γνωστικού περιεχομένου.

«Επειδή ο χώρος του νηπιαγωγείου είναι μέσα στη δομή ήταν λίγο το συναίσθημα εεε ωχ παναγία μου πώς θα είμαστε μεσ' τη δομή; Πώς θα...υπήρχε λίγο έτσι ο φόβος της ασφάλειας για να είμαι ειλικρινής. Γιατί όταν είσαι σε ένα σχολείο, ένα κανονικό κτίριο που η πόρτα κλειδώνει, έχεις μια άλλη ασφάλεια. Βέβαια η αλήθεια είναι ότι το νηπιαγωγείο ενώ προϋπήρχε εκείνη τη χρονιά είχε καταστραφεί ολοσχερώς και το ξαναστήναμε από την αρχή. Το στήσαμε από την αρχή πάλι, καθαρίσαμε τις αίθουσες, βάλουμε καινούργια θρανία τα πάντα όλα ό,τι μπορείτε να φανταστείτε. Και μέσα σε όλα αυτά μπήκε και μια σήτα, περιφράξαμε το χώρο και βάλουμε σεκιούριτι και κλειδαριά. Οπότε αυτός ο φόβος των πρώτων ημερών έφυγε» (Χαρά, Ριτσώνα).

«Το στοίχημα ήταν να οργανώσουμε τον χώρο. Μπήκαμε αμέσως σε... ήταν ένας δημιουργικός εεε παροξυσμός, ας πούμε. Αυτό ήταν πολύ γοητευτικό, δεν ήταν δύσκολο... ήταν και η δυσκολία του να οργανώσουμε το χώρο, δηλαδή...αλλά με...πώς να σου πω... δεν μπορώ να πω ότι ήταν εύκολο, δηλαδή είχαμε κάτι να αντιμετωπίσουμε αλλά ήταν πολύ.. γοητευτικό, ξέρω 'γω κάπως. Και επίσης καλή συνεργασία και συντονισμός να οργανώσουμε το χώρο. Η δυσκολία λοιπόν ήταν ο χώρος πρώτα, να οργανώσουμε να δούμε πώς θα υποδεχθούμε τα παιδιά, τι θα κάνουμε, να οργανώσουμε το πρόγραμμά, να κάνουμε το πριν να είναι έτοιμο έτσι ώστε όταν τα παιδιά έρθουν να γίνει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. [...] Εντάξει, ήταν ένα κοντέινερ όπως και να το κάνεις. Οπότε έπρεπε να βάλουμε τα έπιπλα από δω να βάλουμε από κει, να δούμε... να φανταστούμε πώς θα είναι με τα παιδιά, τι θα κάνουμε, δηλαδή θέσαμε τους στόχους μας, τι θέλαμε και μετά αρχίζαμε να τριγυρίζουμε τα έπιπλα δεξιά και αριστερά, μας κάνει το ένα, δε μας κάνει το άλλο...αυτό» (Κωνσταντίνα, Ελαιώνας).

Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι δυσκολίες των συνθηκών εργασίας δεν περιορίζονταν μόνο στις υλικοτεχνικές ελλείψεις και στα εμπόδια που αυτές προκαλούσαν στην διαχείριση των τάξεων και στην εκπαιδευτική διαδικασία όπως τις ήξεραν μέχρι τότε οι νηπιαγωγοί. Μία ακόμα διάσταση ήταν η προσωπική πρόκληση της οικονομικής πίεσης της εργασίας σε μια απομακρυσμένη τοποθεσία και των προσωπικών θυσιών που έκαναν οι εκπαιδευτικοί όπως το να είναι μακριά από τα παιδιά τους.

«Ουσιαστικά, σερφάροντας στις ειδήσεις στο ίντερνετ έτυχε το μάτι μου στη δημοσίευση του αλφαβήτα για τους αναπληρωτές και χωρίς να πιστεύω και να έχω την αγωνία. Αμάν! Για να δω, θα δουλέψω; Μπαίνω μέσα και σεργιανάω τους πίνακες. Και βλέπω το όνομά

μου και παγωμένος, εκείνη την ώρα, χωρίς να καταλάβω καλά καλά τι είδα, γυρνάω και λέω στη γυναίκα μου και στο παιδί, το παιδί ήτανε 4 χρονών το μικρό μου, και τους λέω παιδιά φεύγω! Και ξέρεις πώς γίνονται αυτά, όταν το μαθαίνεις δεν έχεις καιρό, την άλλη εβδομάδα, σε 10 μέρες, τον άλλον μήνα!...ένοιθα ανασφάλεια και ήταν ταυτόχρονα πολύ έντονη η ψυχολογική πίεση, η συναισθηματική φόρτιση, από την απομάκρυνση από την οικογένεια μου, από την κορούλα μου και τη γυναίκα μου. Για το παιδί, το ότι απομακρύνθηκα, μου κόστισε και έβλεπα ότι κόστισε και στο παιδί. Αυτό με φόρτιζε ακόμα πιο πολύ. Οπότε είχα και τη φόρτιση τη συναισθηματική είχα και το άγχος το ότι τι θα κάνω ρε παιδιά; Πώς θα τα βγάλω βόλτα; Κάτι φήμες για μισθούς, που τα έβαζα κάτω και δεν βγαίνανε. Ενοίκια, έξοδα: ήταν σαν να κατέβηκα κάτω για να τα φέρω ίσα ίσα όλα, τα οικονομικά δηλαδή. Μπορεί να έβαζα και από την τσέπη μου, και θα έχανα την οικογένειά μου. Το άγνωστο επίσης, το ότι και του χρόνου πάλι τα ίδια! Δηλαδή ήμουν μέσα στη χαρά, άντε επιτέλους ξεκίνησα να δουλεύω Αμάν και τι θα κάνω τώρα; Άντε τώρα Χαλκίδα, του χρόνου Πελοπόννησο, την άλλη χρονιά Ήπειρο την παράλληλη ποιος να ξέρει! Τι θα κάνω; Όλα αυτά στριφογύριζαν και με πίεζαν πάρα πολύ» (Παναγιώτης, Ριτσώνα).

« Εν πάση περιπτώσει, το πρόβλημα για μένα εκείνη την περίοδο ήταν ότι είχα δύο παιδιά και το δεύτερο ήταν μόλις δύο ετών τότε....Δεν πρόλαβα να τα σκεφτώ και γω εκείνη την στιγμή όταν το είδα ότι με πήραν. Το πρόβλημα μας.. το μεγάλο ήτανε πως θα πάω, η πρόσβαση σε αυτό το νησί, πώς πας, τα οικονομικά μας, μπορούμε; Άλλαξα 2 αεροπλάνα για να πάω και 2 για να κατέβω στο σπίτι μου, δηλαδή εγώ έκανα 4 πτήσεις για να πάω και να έρθω. Αφού ρύθμισα αυτά του σπιτιού... που και αυτά τα ρύθμισα...εεε... τη Παρασκευή βράδυ το μάθαμε, Κυριακή βράδυ ήμουν Χίο! Ζορίστηκα πάρα πολύ τότε.... έκανα εμετούς όλο το Σάββατο από την πίεση. Δεν μπορούσα όλο αυτό να το διαχειριστώ...αγκάλιαζα τα παιδιά λες και πήγαινα στον πόλεμο. Δεν ήξερα ακριβώς τι με περιμένει για να είμαι ειλικρινής και ούτε σκεφτόμουν πως θα τα βγάλω πέρα... πιο πολύ σκεφτόμουν πως θα περάσουν οι ημέρες για να γυρίσω στα παιδιά μου. Αυτή είναι η αλήθεια. Δεν σκεφτόμουν ούτε πώς θα προσφέρω εκεί ούτε τίποτα... πώς θα γίνει, να περάσω, να πάρω τα μόρια, να γυρίσω σπίτι (Άννα, Χίος).

Προκλήσεις που αφορούν την διαδικασία πρόσληψης.

Συνεχίζοντας με την ανάλυση των προκλήσεων που συνδέονταν με τη διαδικασία της πρόσληψης, για αρκετούς νηπιαγωγούς η πρόσληψή τους στις δομές

ήταν απροσδόκητη και ξαφνική. Αυτό τόνισε τον απρόβλεπτο χαρακτήρα της εργασίας σε θέση αναπληρωτή στην εκπαίδευση, τον μερικές φορές χαοτικό χαρακτήρα της εργασίας σε τέτοια περιβάλλοντα, αλλά και την ανάγκη για ετοιμότητα προσαρμογής στις ξαφνικές αλλαγές. Για μία εκπαιδευτικό, η πρόσληψη της ήταν μη αναμενόμενη, εφόσον είχε δηλώσει ενδιαφέρον για όλες τις διαθέσιμες θέσεις, συμπεριλαμβανομένων εκείνων σε προσφυγικές δομές.

«Τυχαία (γέλια) Επιλέγω... βάζω τα πάντα στις επιλογές μου, τα πάντα όμως και έτσι ήρθε και η δομή... Ο λόγος που το δήλωσα ήταν γιατί... έχω ένα φίλο που δουλεύει στις δομές, ξεκίνησε από διερμηνέας γιατί ήξερε τη γλώσσα, μία από τις γλώσσες τέλος πάντων και κατέληξε να είναι σαν.. διοικητικός και όλα αυτά... εεε.. οπότε είχα επαφή με αυτό, το όλο της δομής είχα επαφή εννοώ μέσα από το φίλο που μιλούσαμε και... συζητούσαμε και δεν μου ήταν κάτι ξένο, δεν.. οπότε δεν μου έκανε αίσθηση όταν το δήλωσα. Δεν ήταν κάτι διαφορετικό για μένα, ήταν ένα σχολείο θεωρητικά όπως θα δήλωνα ένα άλλο σχολείο, δήλωσα και αυτό» (Γιάννα, Σχιστό).

«Εγώ... έβαζα κάθε χρόνο, πάρα πολλούς νομούς στην Ελλάδα. Πάρα πολλούς νομούς και εκτός Κρήτης και λοιπά. ποτέ δεν είχε τύχη να με καλέσουν. Εκείνη τη χρονιά λοιπόν, τελείως για αστείο, λέω ...Λέω, να βάλω και ΔΥΕΠ. Δεν ήξερα καν τι είναι ΔΥΕΠ. Ε....., έμαθα όταν πήγα στη Χίο, ... Και ενώ είχαν ανακοινωθεί προσλήψεις δεν είχα καν μπει να δω, θεωρώντας ότι δεν με έχουνε πάρει» (Άννα, Χίος).

Άλλοι νηπιαγωγοί επέλεξαν συνειδητά αυτή τη θέση στη δήλωσή τους. Οι λόγοι ήταν διαφορετικοί για την καθεμία. Για παράδειγμα, μία εκπαιδευτικός είχε μια αίσθηση καθήκοντος και μια προσωπική κλήση σε αυτόν τον ρόλο, επηρεασμένη από την ιστορία της οικογένειάς της ως πρόσφυγες. Για μία άλλη, ο διορισμός στη δομή των προσφύγων ήταν αποτέλεσμα της επιλογής της να δηλώσει ΔΥΕΠ στις προτιμήσεις της, λόγω του προηγούμενου ενδιαφέροντος για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

«...είχα κάνει ένα μάθημα στο πανεπιστήμιο που κάναμε τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Είχα στο νου μου να κάνω το σεμινάριο αυτό για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση το οποίο δεν πρόλαβα ποτέ να το κάνω βέβαια και όταν κάναμε τα χαρτιά μας, λοιπόν, δήλωσα και το κουτάκι για τη ΔΥΕΠ στις πόλεις που είχα βρει τάξη. Και με πήρανε στη δομή και λέω θα πάω θέλω να δω πως είναι και τι γίνεται εκεί. Κι έτσι πήγα..... Ήταν πάρα πολύ

ωραία η εμπειρία, πραγματικά. Και για αυτό το ξανά δήλωσα και πάλι. Και ήθελα να είμαι και πάλι και χάρηκα πολύ που είμαι και φέτος εδώ.» (Χαρά, Ριτσώνα).

Τέλος, η μετάβαση μιας νηπιαγωγού στην προσφυγική δομή δεν ήταν άμεση επιλογή αλλά μάλλον αποτέλεσμα της διαδικασίας τοποθέτησης στον δημόσιο τομέα της εκπαίδευσης. Παρόλα αυτά, αγκάλιασε την ευκαιρία, οδηγούμενη από την επιθυμία για σταθερότητα στη δουλειά και την προσωπική κλήση προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

«Η αλήθεια είναι ότι δεν διαλέγεις εσύ που θα σε πάρουν. Είναι ανάλογα με τα μόριά σου. Που θα πέσει ο κλήρος, που θα φτάσει ο πίνακας, που υπάρχουν οι ανάγκες και εκεί σε καλούνε. Ωστόσο, τι γίνεται; Τη διαπολιτισμική εκπαίδευση την επιλέγεις εσύ. Την πόλη που θα σε πάρουν, την περιοχή δεν την επιλέγεις... την επιλέγεις, βασικά τη δηλώνεις, μπορείς να δηλώσεις μία, μπορείς να δηλώσεις και 100, μπορείς και να δηλώσεις όλη την Ελλάδα. Οπότε δηλώνεις περιοχές. Εε..απλά τι γίνεται; Κάτω κάτω σου έχει 3 επιλογές. Αν θες να δουλέψεις σε διαπολιτισμικό σχολείο, αν θες να δουλέψεις σε ειδικό σχολείο, αν δεν κάνω λάθος και αν θες να δουλέψεις...εε..και σε κάτι ακόμα που δεν το θυμάμαι. Έχει σίγουρα πάντως 3 κουτάκια. Εγώ τα πάτησα και τα 3 γιατί με ενδιέφερε εζίσου και να δουλέψω μεεε... σε διαπολιτισμικό σχολείο. Όποτε είχε ανάγκη η δομή της Μαλακάσας από νηπιαγωγούς και συγκεκριμένα με πήρανε σε μία από τις δομές που υπάρχουν στην Ελλάδα, στην Αθήνα. Αυτό.. έτσι πήγα εκεί» (Φωτεινή, Μαλακάσα).

3.1.2 Τρόποι αντιμετώπισης των δυσκολιών

Για να μπορέσουν να βοηθηθούν τα παιδιά νηπιαγωγείου που προέρχονται από προσφυγικές δομές, οι δάσκαλοι έπρεπε να προσαρμόσουν τις πρακτικές διδασκαλίας τους στις ανάγκες των παιδιών αυτών. Οι ανάγκες αυτές ήταν ποικίλες, καθώς ήταν σε διαφορετικούς βαθμούς ψυχικές, κοινωνικές, γνωστικές και φυσικές.

Πιο συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί περιέγραψαν ότι προκειμένου να ανταποκριθούν στην πρόκληση της διδασκαλίας παιδιών προσφυγικών δομών, δεν θα ήταν αρκετό να εφαρμόσουν τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας τον οποίο θα μεταχειρίζονταν εάν δίδασκαν σε ένα ελληνικό σχολείο. Έτσι, αναγκάστηκαν να μεταβούν σε μια πιο εναλλακτική μορφή διεξαγωγής των μαθημάτων. Αυτός ο τρόπος διδασκαλίας θα τους επέτρεπε να προάγουν πρωτίστως την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και δευτερευόντως την γνωστική, ξεπερνώντας παράλληλα γλωσσικά και

πολιτισμικά εμπόδια. Οι εκπαιδευτικοί, περιέγραψαν τις διάφορες μεθόδους που χρησιμοποίησαν έτσι ώστε να επιτύχουν αυτούς τους στόχους.

Είναι αξιοσημείωτο, πως όλοι οι συμμετέχοντες, ανέφεραν ότι εστίασαν το μάθημά τους στην ανάπτυξη ενός ασφαλούς και φιλόξενου περιβάλλοντος στο οποίο τα παιδιά μαθαίνουν να σέβονται το ένα το άλλο, να συνεργάζονται αρμονικά και να ακολουθούν τους κανόνες που είχαν οριστεί στο πλαίσιο της τάξης. Προσπαθούσαν να κατευθύνουν τα παιδιά έτσι ώστε να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες, να μάθουν να ακολουθούν ένα δομημένο πρόγραμμα με σκοπό να μπορούν να είναι ανεξάρτητα.

«Δεν δουλέψαμε το γνωστικό κομμάτι, δηλαδή φαντάσου με γράμματα και αυτά δεν ασχολήθηκαν καθόλου. Μάθαμε κάποια βασικά χρώματα και τέτοια ή αναλόγως την εποχή κάποια πράγματα κάναμε, δηλαδή φτιάξαμε τα Χριστούγεννα δέντρο, στολίσαμε και αυτά... κάναμε κατασκευές. κάναμε τέτοια πράγματα... αλλά πιο πολύ ήταν το συμπεριφορικό...εεε... να αυτό-οργανωθούμε, να πηγαίνουμε στην τουαλέτα, να πάμε να φάμε ,να πλένουμε χέρια... σε τέτοιο κομμάτι... ότι τρώμε το μαζεύουμε, μαζεύουμε την τσάντα μας, τα φαγητά που μπαίνουν; Μέσα! Ήταν αυτό το κομμάτι στην αρχή γιατί δεν το είχαν... να επιμένουμε σε κάποιους γονείς...να φέρνουνε...εε φέρνανε ότι μπορείς να φανταστείς από φαγητό... μέχρι και ενεργειακό ποτό είχαν φέρει ξέρω γω... να μπουν σε μια διαδικασία όλη τη χρονιά να...επικεντρωθήκαμε στην υγιεινή διατροφή όλη τη χρονιά. Η συνάδελφος έφερνε διαρκώς φρούτα λαχανικά, είχαμε κρακεράκια, διάφορα τέτοια, τους φτιάχναμε διάφορες φατσούλες για να τρώνε με ντοματίνια... όλη τη χρονιά κάναμε τέτοιο, Αναλόγως την εποχή φέρναμε και τα ανάλογα φρούτα και δοκιμάζανε... να για να μπουν σε αυτή τη διαδικασία γιατί υπήρχαν πολλές σοκολάτες, πολλά γλυκά στα φαγητά τους γιατί ήταν η εύκολη λύση γι' αυτούς» (Γιάννα, Σχιστό).

«Τα παιδιά τα οποία ήρθαν στο σχολείο δεν ήξεραν καν βασικούς κανόνες υγιεινής, οπότε θεωρώ πολύ μεγάλη εξέλιξη το ότι πλέον ξέρουν να πηγαίνουν τουαλέτα, να πλένουν τα χεράκια τους, να τρώνε στο τραπέζι, να μη φτύνουν, να μην πετάνε σκουπίδια, δηλαδή βασικούς κανόνες Εεεε.... και προσπαθώ να τους βοηθήσω να αποκτήσουν δεξιότητες και ικανότητες, τις οποίες θα τους χρησιμεύσουν σε οποιοδήποτε μέρος της γης και αν πάνε, όπως να συνεργάζονται, το να κάνουν φίλους, να ανταποκρίνονται στα ερεθίσματα, στο να εξερευνούν. Σε αυτό επικεντρωθήκαμε σαν στόχους γιατί κιόλας θεωρώ ότι είναι πιο σημαντικά από τα γνωστικά» (Μυρτώ, Μαλακάσα).

Για τη διευκόλυνση της μάθησης και της επικοινωνίας με τους μαθητές, οι νηπιαγωγοί ενσωμάτωσαν στο μάθημα πληθώρα οπτικοακουστικού υλικού, δημιουργικών δραστηριοτήτων και παιχνιδιών. Πέρα από αυτό, κάποιοι εστίασαν και στην δημιουργία ενός σταθερού περιβάλλοντος μέσω της καλλιέργειας της αίσθησης της κανονικότητας. Το επιχείρησαν αυτό, με την εφαρμογή ενός αυστηρού πλαισίου συμπεριφοράς εστιάζοντας στην σημασία της ρουτίνας. Με τον τρόπο αυτό οι εκπαιδευτικοί επιδίωξαν να παρέχουν ένα σαφώς ορισμένο και ασφαλές περιβάλλον στο οποίο δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να εξελίσσονται ψυχικά, κοινωνικά και γνωστικά.

Ανακεφαλαιώνοντας, οι δάσκαλοι κλήθηκαν να είναι ευέλικτοι, προσαρμόζοντας συνεχώς το μάθημά τους στις ανάγκες των παιδιών και στους περιορισμούς του περιβάλλοντος της τάξης. Για την υποστήριξη των παιδιών που είχαν ένα ιδιαίτερο υπόβαθρο, ξεπέρασαν τα όρια του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας. Εστίασαν όχι μόνο στην γνωστική εξέλιξη των παιδιών αλλά και σε όλες τις άλλες πτυχές της ζωής τους όπως είναι η συναισθηματική σταθερότητα, η κοινωνική συμπεριφορά και η ανάπτυξη καλών συνηθειών. Επιδίωξαν έτσι να υποστηρίξουν τα παιδιά αυτά και να σταθούν δίπλα στις ανάγκες τους.

3.1.3 Αντιλήψεις και προσδοκίες για τους μαθητές

Οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων για τα παιδιά δεν έμειναν ίδιες πριν και μετά την εμπειρία τους στις δομές. Μαζί με τις αντιλήψεις τους άλλαξαν και οι προσδοκίες που είχαν κατά την έναρξη και μετά την έναρξη της δουλειάς τους.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις, αρκετοί δήλωσαν πως οι προσδοκίες τους ήταν κατά κύριο λόγο διαμορφωμένες από την προσωπική τους εμπειρία κατά την διάρκεια των σχολικών ετών. Συνεπώς, βλέποντας τα παιδιά μέσα από το πρίσμα των δικών τους βιωμάτων εστίασαν τις προσπάθειές τους στην παροχή ενός φιλικού και ασφαλούς περιβάλλοντος το οποίο δίνει στα παιδιά την αίσθηση της κανονικότητας. Οι προσπάθειες αυτές συγκεντρώθηκαν γύρω από την κατανόηση των δυσκολιών και των τραυμάτων που είχαν υποστεί τα παιδιά αυτά. Για αυτόν τον λόγο, τα προσέγγισαν με μια «ανοιχτή καρδιά» και ανοιχτό μυαλό δίνοντας προτεραιότητα στις συναισθηματικές και κοινωνικές τους ανάγκες.

«Στην αρχή ξεκίνησα με διαφορετική φιλοσοφία. Ότι έπρεπε να συμπεριφερθούμε διαφορετικά στα παιδιά λόγω των ιδιαιτεροτήτων των παιδιών, των ιδιαιτεροτήτων των συνθηκών διαβίωσης τους, όχι ότι είχαν πρόβλημα τα παιδιά, μάλιστα κάποια από αυτά είχαν πολύ.... πολύ ανεπτυγμένο γνωστικό και κοινωνικό επίπεδο απλώς θεώρησα ότι δεν είναι τόσο σημαντικό να τους μάθω πράγματα όσο συμπεριφορές περισσότερο. Η γνώση θα ερχόταν μετά. Η γνώση εννοώ σε σχέση με μαθήματα και τέτοια, ήταν θέματα συμπεριφοράς... οπότε εκεί επικεντρώθηκα. Ότι πρέπει σαν εκπαιδευτικός να τους μάθουν συμπεριφορές και κανόνες για το πως λειτουργούμε μαζί με άλλους γιατί άλλο να είσαι στο σπίτι σου με την οικογένειά σου ...και άλλο να πρέπει να συμβαδίζεις και συμβιώνεις με άλλα παιδιά... οπότε πήγα εκεί, ήμουν σε αυτό το κομμάτι αφοσιωμένη και θεωρούσα ότι είναι σημαντικό να τους μάθω. Κανόνες, συμπεριφορές και μετά το γνωστικό» (Γιάννα, Σχιστό).

Από την άλλη πλευρά, οι αντιλήψεις και οι προσδοκίες κάποιων δασκάλων άλλαξαν καθώς ήρθαν σε επαφή με τα παιδιά. Ειδικότερα, κάποιοι εξέφρασαν την αρχική τους ανησυχία για το αν πράγματι θα ήταν αποτελεσματική η διαδικασία της εκπαίδευσης των παιδιών αυτών και αν οι ίδιοι θα κατάφερναν να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις και τις ανάγκες των παιδιών.

«Αυτό που με άγχωνε πιο πολύ ήταν να δω τη γλώσσα, πώς θα συνεννοηθούμε. Αυτό ήταν η μόνη μου έγνοια και βασικά τι θα μπορούσα να κάνω εγώ για τα παιδιά. Όλα τα υπόλοιπα δεν με φοβίζανε γιατί ντάξει σκεφτόμουνα ότι πάντως σε οποιοδήποτε σχολείο θα υπάρχουν παιδάκια αλλόγλωσσα. Πώς θα μπορέσουμε να συνεννοηθούμε εμείς και τι πρέπει να κάνω; κάτι το οποίο όμως στην πράξη είδα ότι χρησιμοποιώντας το κατάλληλο εποπτικό υλικό και τα λοιπά ήταν τελικά πολύ εύκολο. Και έτσι τα καταφέραμε και προχωρήσαμε και σιγά σιγά.... ήταν κάτι πολύ ωραίο στο τέλος» (Χαρά, Ριτσώνα).

Άλλοι μάλιστα, δήλωσαν πως επειδή είχαν προηγουμένως ασχοληθεί με παρόμοιου είδους ευάλωτες κοινωνικές ομάδες ή είχαν προηγούμενες εικόνες σχετικά με τον χώρο και τις προκλήσεις σε ένα τέτοιο περιβάλλον, μπόρεσαν να στηρίξουν τις προσδοκίες τους στην παρελθούσα αυτή εμπειρία που είχαν. Ως αποτέλεσμα, ήταν προετοιμασμένοι για τις επερχόμενες δυσκολίες που θα καλούνταν να αντιμετωπίσουν. Κατάφεραν, έτσι, να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις διάφορες προκλήσεις και να δημιουργήσουν ένα σταθερό, υποστηρικτικό και συναισθηματικά ασφαλές

περιβάλλον, όχι μόνο για τους μαθητές, αλλά και για τους ίδιους τους. Σημείο κλειδί μάλιστα για κάποιους/ες ήταν η συνεργασία τόσο με τις ΣΕΠ όσο και με τις άλλες συναδέλφους. Μόνο στην περίπτωση της Κωνσταντίνας αναφέρεται χαρακτηριστικά και η συνεργασία με την ομάδα από το Πανεπιστήμιο ως ενθαρρυντικό και υποστηρικτικό στοιχείο για την νηπιαγωγό.

«Ήταν η διαφορετικότητα και η εεε πολυπολιτισμικότητα, κάτι το οποίο εγώ... κατάγομαι εεε... από την Ξάνθη. Εκεί έχουμε και τις μειονότητες, οπότε είχα μιαα..εε ναι, είχα ρε παιδί μου στο μυαλό μου μια εικόνα γύρω από αυτό, αλλά το τι γίνεται γενικότερα στη χώρα μας με την πολυπολιτισμικότητα δεν το είχα αναπτύξει στο δικό μου το μυαλό έτσι ακριβώς όπως πρέπει και μέσα από τη σχολή, μέσα από το μάθημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μάθαινες εεε για όλη την διαδικασία των προσφυγών εεε...πως έρχονται στη χώρα, γιατί έρχονται, να μάθεις να έχεις την ενσυναίσθηση απέναντι στους πρόσφυγες και στους μετανάστες, το τι δυσκολίες αντιμετωπίζουν εε που είναι πάρα πολλές στη χώρα μας και όχι μόνο στη χώρα μας, γενικότερα στην Ευρώπη και σε άλλες χώρες του κόσμου. Ήταν κάτι που νομίζω με βοήθησε γενικότερα.» (Φωτεινή, Μαλακάσα).

«Η συνεργασία με τους ανθρώπους που έτρεχαν για τη Ριτσώνα ήταν όχι απλά εξαιρετική, εεε... Επειδή όλοι αυτοί οι άνθρωποι που ήταν τότε εκεί, άλλοι έφυγαν, άλλοι έμειναν, ε όσοι δούλευαν και έτρεχαν για τη Ριτσώνα αγαπούσαν πάρα πολύ αυτό που έκαναν και αγαπούσαν πάρα πολύ τα παιδιά. Οπότε είχαμε μια τέτοια συνεργασία και με τον συνάδελφο... ένα τέτοιο σεβασμό που και σε ώρες εκτός σχολείου συναντιόμασταν και λέγαμε πράγματα ή τι μπορούμε να κινηθούμε ή στηρίζαμε δράσεις που έκαναν μέσα στην Ριτσώνα. Φαντάσου ότι μέσα στη Ρατσών υπήρχανε και οικογένειες που είχαν στήσει ας πούμε.. αυτο-οργανώθηκαν και έστησαν γειτονιές με μαγαζιά, με φαγητό, με μίνι μάρκετ ας πούμε, και πολλές φορές πηγαίναμε εκτός σχολείου, ας πούμε, καθόμασταν και πηγαίναμε βόλτα μέσα στη Ριτσώνα για να τους κάνουμε να νιώσουν ακόμα πιο φιλόξενα, ότι ξέρετε είμαστε εδώ πέρα ρε παιδί μου για πολλά θέματα. Ότι δεν είμαστε μόνο αυτού του σχολείου και τέλος» (Κώστας, Ριτσώνα).

«Εμένα με βοήθησε ότι ήμουν σε επικοινωνία με πρόσφυγες και από πριν, δεν είχα τόσο πολύ αυτήν... την αγριίλα... δηλαδή η συνάδελφος μου νομίζω περισσότερο την έχει στην αρχή. Εμένα η επαφή μου με βοήθησε. Αυτό. Και όντως δεν ήταν τόσο...είχα βέβαια και την αγωνία και το άγχος μια καινούριας κατάστασης αλλά...εντάξει, δεν ήταν τόσο πολύ.

Και στον χώρο ήτανε οι συνάδελφοι... ήταν εξαιρετικοί, όλοι και η κυρία Α. (από το πανεπιστήμιο) ήταν εξαιρετική. Δηλαδή ένιωσα ότι έχουμε... μοιράζομαι έναν κοινό στόχο, ότι βρίσκομαι με ανθρώπους που έχουν τις ίδιες ευαισθησίες με μένα και την ίδια...ευαισθησία νομίζω είναι η λέξη...και την ίδια διάθεση να προσφέρουνε». (Κωνσταντίνα, Ελαιώνας)

Σε άλλες περιπτώσεις, η αντίληψη των νηπιαγωγών για τα παιδιά δεν ήταν φορτισμένη ούτε με αρνητικό ούτε με θετικό πρόσημο πριν να αρχίσουν να εργάζονται στις δομές. Αυτή η εικόνα σχηματίστηκε μετά από την εμπειρία τους.

«Η εικόνα ήταν θετική, δεν ένιωθα κάτι έντονο. Δηλαδή δεν έλεγα «αχ τα καημένα τα παιδάκια» ούτε φοβόμουνα. [...] Εγώ λοιπόν εξοικειωνόμουν, γιατί δεν είχα όπως σου είπα εικόνα. Ό,τι βλέπαμε στην τηλεόραση. Δεν παίρνεις εικόνα από την τηλεόραση. Παίρνεις βασικά την προπαγάνδα που αν είσαι λίγο απρόσεκτος και δεν την φιλτράρεις, την αφομοιώνεις και έχεις και λάθος εικόνα για αυτή την ιστορία με τους πρόσφυγες. Εν πάση περιπτώσει, πήγαινε έλα, πήγαινε έλα, εξοικειώθηκα αρκετά με το χώρο, με την εικόνα των ανθρώπων αυτών. Είδα τις συνθήκες που ζουν, όσο μπορείς να τις δεις απ' έξω γιατί δεν έμπαινα μέσα στα σπίτια. Σίγουρα με βοήθησε πολύ και η εικόνα. Είχα λοιπόν μια ουδέτερη εικόνα που με μαλάκωσε ακόμα περισσότερο» (Παναγιώτης, Ριτσώνα).

Συνοψίζοντας, κάθε εκπαιδευτικός αντιλαμβανόταν διαφορετικά τους μαθητές του. Κάποιοι εκπαιδευτικοί στήριζαν τις προσδοκίες τους στις δικές τους προσωπικές εμπειρίες ως μαθητές. Άλλοι πάλι φοβούνταν το άγνωστο ενώ μερικοί σύγκριναν τις περιστάσεις που προέβλεπαν ότι θα αντιμετωπίσουν με παλαιότερες παρόμοιες καταστάσεις που είχαν βιώσει. Παρ' όλα αυτά, ανεξαρτήτως των προσδοκιών τους, όλοι οι νηπιαγωγοί ήταν αφοσιωμένοι και δεσμευμένοι στην υποστήριξη και την κάλυψη των αναγκών των μαθητών τους με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

3.1.4 Αλλαγές στην Επαγγελματική Ταυτότητα

Οι αλλαγές στην επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών αναδεικνύουν μια μετασχηματιστική εμπειρία που οδηγεί σε ουσιαστικές μεταβολές στον τρόπο που αντιλαμβάνονται και αντιμετωπίζουν τον ρόλο τους στην εκπαίδευση. Αυτή η μετασχηματιστική εμπειρία αποτυπώνεται σε δύο κύριες πτυχές.

Καταρχάς, παρατηρείται ένας μετασχηματισμός της επαγγελματικής ταυτότητας καθώς οι εκπαιδευτικοί μεταβαίνουν από μια συμβατική προσέγγιση διδασκαλίας σε μια ολιστική προσέγγιση. Αντί να εστιάζουν αποκλειστικά στη μετάδοση γνώσεων, προσανατολίζονται πλέον σε μια πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση, που λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και το περιβάλλον των μαθητών. Αντίστοιχα, η μετάβαση από τον παραδοσιακό ρόλο του νηπιαγωγού σε μια ενεργή συμμετοχή σε προσφυγικές δομές αποτελεί ένα ακόμα σημαντικό βήμα στον μετασχηματισμό αυτό. Επιπλέον, η προσαρμογή σε διάφορα εκπαιδευτικά πλαίσια αποδεικνύει την ευελιξία και την ικανότητα προσαρμογής των εκπαιδευτικών σε νέες προκλήσεις και περιβάλλοντα.

Δεύτερον, παρατηρείται η ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων και αντίληψης. Η εκτίμηση της ανθεκτικότητας και προθυμίας για μάθηση των μαθητών αποτελεί βασικό παράγοντα στην ανάπτυξη αποτελεσματικών εκπαιδευτικών πρακτικών. Επίσης, η ενίσχυση της δέσμευσης και κατανόησης του ρόλου του εκπαιδευτικού συμβάλλει στην περαιτέρω εξέλιξη της επαγγελματικής ταυτότητάς τους. Τέλος, η ανακάλυψη ξανά της αγάπης για τη διδασκαλία και ο επαναπροσδιορισμός των ικανοτήτων ως εκπαιδευτικός δείχνει τη σημασία της συνεχούς αυτό-ανανέωσης και ανάπτυξης στον εκπαιδευτικό τομέα.

«Με ενδιαφέρει ο άλλος. Εεε...παρότι έχω οικογένεια και παιδιά κτλ., αλλά έχω και τα μάτια μου στραμμένα και σε αυτό που συμβαίνει δίπλα μου. Δε με αφορά μόνο αυτό που συμβαίνει στην οικογένειά μου, να είναι καλά τα παιδιά μου και δε με νοιάζει για τα παιδιά των άλλων. Με ενδιαφέρει το παιδί, και πόσο μάλλον το παιδί πρόσφυγας που είναι ευάλωτο και είναι και...ταλαιπωρημένο.»

«Έμαθα πολλά πράγματα ε... Δεν ξέρω... ότι... οι δυσκολίες στην ομάδα δεν είναι... πώς να το πω... ότι μπορούμε να ανταπεξέλθουμε φτάνει να το θέλουμε, σε δυσκολίες μέσα στην ομάδα. Πάντα υπάρχουν και στα συμβατικά νηπιαγωγεία και με γονείς και με παιδιά και με αυτά, πρέπει να είμαστε, πρέπει... τώρα είναι λίγο διδακτικό αυτό, εεε αν είσαι με το μέρος των παιδιών βρίσκεις τον τρόπο τέλος πάντων. Αν υπάρχει σεβασμός και νοιάξιμο για αυτό που κάνουν βρίσκεις τον τρόπο. Ακόμα και τη γλώσσα να μην έχεις και διαφορετικές εθνότητες να είναι, εεε ντάξει...και είναι και τα παιδιά...τα παιδιά... κινητοποιούνται όταν βρίσκουν αποδοχή επίσης. Ναι, κινητοποιούνται. Θετικά εννοώ.....Έμαθα να μην είμαι τόσο αυστηρή με τον εαυτό μου σε σχέση με το πως ήθελα να είμαι σαν παιδαγωγός, και πώς ήμουν και τέτοια πράγματα. Γιατί εκεί

αντιμετωπίζαμε δυσκολίες και δεν γινόντουσαν τα πράγματα όπως τα θέλαμε πάντα, δηλαδή έτσι σε κουτάκια, θέλω να κάνω αυτό και γίνεται και τέτοια. Αλλά λίγο πιο πολύ χαλαρά... με έκανε να είμαι λίγο πιο χαλαρή με τον εαυτό μου εννοώ πώς βλέπω τον εαυτό μου μέσα στην τάξη και πώς ανταπεξέρχομαι, αυτό» (Κωνσταντίνα, Ελαιώνας).

«... δεν ξέρω αν πήρα.... πάντως δεν άλλαξε τον τρόπο που συμπεριφερόμουν γενικά. Δεν άλλαξε τον τρόπο που είμαι σαν εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη ιδιαίτερα. Κατάλαβες πως το λέω, απλώς άλλαξε τον τρόπο που διδάσκω, δηλαδή το αντικείμενο της διδασκαλίας μου, γιατί έπρεπε να προσαρμοστεί στα παιδιά αυτά αλλά η παρουσία μου, ο τρόπος αυτό που θα πω δεν άλλαξε νομίζω» (Γιάννα, Σχιστό).

Στόχοι και τρόποι δράσης των εκπαιδευτικών

Οι συμμετέχοντες υιοθέτησαν σε μεγάλο βαθμό αναπροσαρμοσμένες διδακτικές προσεγγίσεις στην προσπάθειά τους να γίνουν πιο παραγωγικοί στο πλαίσιο της δομής. Οι διαφορετικές ανάγκες των παιδιών αυτών σε σχέση με τα παιδιά που θα πήγαιναν σε ένα ελληνικό νηπιαγωγείο, οδήγησε τους δασκάλους να διαμορφώσουν τους στόχους τους και τον τρόπο δράσης τους έτσι ώστε στο επίκεντρό τους να είναι οι μαθητές και όχι το αναλυτικό πρόγραμμα.

Ένας από τους βασικότερους στόχους όλων των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων είναι η επίτευξη καλής επικοινωνίας των μαθητών με τους δασκάλους τους καθώς και των παιδιών μεταξύ τους. Στην περίπτωση όμως των νηπιαγωγείων των δομών, αυτό καθίσταται πιο δύσκολο λόγω των διαφόρων δυσκολιών που αναλύθηκαν παραπάνω. Για την υπέρβαση αυτών των εμποδίων, και ιδιαίτερα του γλωσσικού φραγμού, οι συμμετέχοντες περιέγραψαν ορισμένες κοινές πρακτικές που εφάρμοσαν. Η συντριπτική πλειοψηφία αξιοποίησε οπτικοακουστικά βοηθήματα και εποπτικό υλικό. Αυτά εντάσσονταν στο μάθημα είτε με την βοήθεια της τεχνολογίας είτε με την χρήση εικόνων και άλλων εργαλείων. Με τον τρόπο αυτό χτίστηκε μία γέφυρα επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών ξεπερνώντας τα γλωσσικά εμπόδια.

Από την άλλη πλευρά, οι νηπιαγωγοί ενίσχυσαν την επικοινωνία και την συνεργασία μεταξύ των παιδιών. Στόχευσαν στο να βοηθήσουν να αναπτύξουν ένα ομαδικό πνεύμα και να έχουν την αίσθηση του ανήκειν. Για αυτόν τον σκοπό, κάποιοι εκπαιδευτικοί περιέγραψαν ότι ενθάρρυναν την συνεργασία, τον σεβασμό και την

έκφραση των συναισθημάτων. Για να το πετύχουν αυτό χρησιμοποίησαν παιχνίδια, τα οποία επέτρεπαν στους μαθητές να αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους.

Τρίτον, διακρίνοντας οι εκπαιδευτικοί τα ψυχικά τραύματα και τις δυσκολίες που είχαν βιώσει οι μαθητές έθεσαν ως προτεραιότητα την δημιουργία ενός ασφαλούς, σταθερού και φιλικού περιβάλλοντος στην τάξη και όχι την αυστηρή τήρηση ενός παραδοσιακού προγράμματος σπουδών. Για να επιτύχουν αυτόν τον στόχο, κάποιοι έδωσαν έμφαση σε αξίες και συναισθήματα, όπως είναι η αγάπη και η ευτυχία. Άλλοι, εφάρμοσαν μια ρουτίνα και θέσπισαν σαφώς καθορισμένους κανόνες συμπεριφοράς προκειμένου να παρέχουν στα παιδιά μια αίσθηση κανονικότητας και ασφάλειας. Όλα τα προηγούμενα είχαν ως στόχο την εξασφάλιση ενός σταθερού περιβάλλοντος για τα παιδιά στο οποίο να μπορούν να αισθάνονται ευπρόσδεκτα και ελεύθερα να εκφράζονται.

Οι νηπιαγωγοί έχοντας ενσυναίσθηση των αναγκών των παιδιών που δίδασκαν προσάρμοζαν συνεχώς τον τρόπο διδασκαλίας τους αξιοποιώντας όλους τους διαθέσιμους πόρους που είχαν στην διάθεσή τους με σκοπό να βοηθήσουν τους μαθητές να εξελιχθούν κοινωνικά, συναισθηματικά και νοητικά μέσα σε ένα ασφαλές και σταθερό περιβάλλον.

«Πρώτα από όλα βάζαμε πάρα πολλές καρτέλες γύρω γύρω που λέγανε για κανόνες υγιεινής, που λέγανε για τα χρώματα, που λέγανε για το... θα μου πεις αυτά ίσως υπάρχουν στο σχολείο. Όχι ίσως, υπάρχουν σίγουρα στο σχολείο εεεμ στα υπόλοιπα νηπιαγωγεία. Έπρεπε όμως να μουν για το καθετί καρτέλες. Θα 'κανες ας πούμε για το φθινόπωρο, θα 'πρεπε να βάλεις καρτέλα με τη βροχή εεμ με τον ήλιο, με τα πάντα. Να υπάρχουν καρτέλες ώστε τα παιδιά να μπορούν να δούνε τι τους λες, τι θα διαπραγματευόσουν κάθε μέρα. Δεν μπορούσες να τ' αφήσεις έτσι όλα εε απλά και μόνο στα λόγια. Έπρεπε τα παιδιά να το δουν. Και χρησιμοποιούσαμε και πολύ εποπτικό υλικό με τη μορφή της εεμ πώς να το πω τώρα, με υπολογιστή. Το βάζαμε και βλέπαμε-ευτυχώς υπήρχαν τα μέσα, η τεχνολογία- και βάζαμε και βλέπαμε πολύ εποπτικό υλικό που έδειχνε τα χρώματα, τις μέρες, τους κανόνες υγιεινής» (Χαρά, Ριτσώνα).

Προσέγγιση Ρόλου Εκπαιδευτικών

Μελετώντας την αντίληψη των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους πριν και μετά από την εμπειρία τους στις δομές, φανερώνεται ότι για τους περισσότερους, αυτά που

βίωσαν λειτούργησαν μετασχηματιστικά. Οι εμπειρίες τους πριν την δομή σε δημόσια νηπιαγωγεία, παιδικούς σταθμούς και διάφορα άλλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα συμπεριλαμβανομένων των ιδιωτικών νηπιαγωγείων και ΜΚΟ διαμόρφωσαν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο τους σε πρωταρχικό χρόνο. Αρχικά, η εικόνα που είχαν οι περισσότεροι ταίριαζε με μία πιο παραδοσιακή εικόνα ενός εκπαιδευτικού ο οποίος επικεντρώνεται κυρίως στις γνωστικές αλληλεπιδράσεις με τα παιδιά, στο παιχνίδι σε ένα πιο συμβατικό περιβάλλον νηπιαγωγείου και ο οποίος προσανατολιζόταν περισσότερο στις συμβατικές διδακτικές πρακτικές.

Κατάλαβαν ωστόσο ότι ο ρόλος τους στη δομή των προσφύγων απαιτούσε μια διαφορετική προσέγγιση. Έτσι, μετά την εμπειρία τους αντιλαμβάνονταν τον ρόλο τους ως πιο πολύπλευρο. Η συντριπτική πλειοψηφία των νηπιαγωγών ανέφερε ότι πλέον εστίαζαν όχι τόσο στο γνωστικό κομμάτι αλλά στο να παρέχουν ασφάλεια και να κάνουν τα παιδιά να αισθάνονται ασφάλεια καθώς και στην συναισθηματική υποστήριξη αυτών. Ακόμα, επικεντρώνονταν στην εκμάθηση βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων και στην κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών. Τέλος, έθεταν ως στόχο την διασφάλιση της σταθερότητας, την απόκτηση της γλώσσας, την ευτυχία των παιδιών και το να αισθάνονται αγαπημένα.

«Η παρουσία μου εκεί με έχει βοηθήσει και στο να αναθεωρήσω και να κατανοήσω στο...εεε... στο να ευαισθητοποιηθώ και άλλο γύρω από αυτό το θέμα. Διαφορετικά από ό,τι πριν. Δεν έχω κανένα απολύτως πρόβλημα και του χρόνου να ζανά- είμαι σε διαπολιτισμικό σχολείο. Εεεε... όλη αυτή την αγάπη που έχεις πάρει από αυτά τα παιδιά...νομίζω δεν την είχα πάρει από το ίδιο τον ιδιωτικό παιδικό σταθμό που δούλευα. Έχω πάρει περισσότερη αγάπη...Θεωρώ ότι είναι πανέξυπνα παιδιά, με τρελή όρεξη για μάθηση, όλα αυτά τα παιδιά...και.... μου έχει αφήσει μια εεε... μια πάρα πολύ γλυκιά ανάμνηση όλο αυτό. Σίγουρα και επαγγελματικά με έχει βοηθήσει στο να... μάθω να ξέρω ότι μπορώ να δουλέψω και με τα λίγα... που μπορώ να δουλέψω και σε και σε ένα πολύ μικρότερο χώρο αρκεί να υπάρχει θέληση από τους εκπαιδευτικούς και από τα παιδιά για συνεργασία και όρεξη για μάθηση» (Φωτεινή, Μαλακάσα).

«Ουσιαστικά μου ενδυνάμωσε αυτήν την πεποίθηση ότι... πώς πρέπει να λειτουργεί ένας εκπαιδευτικός.. ότι... πρέπει να είναι με το μέρος των παιδιών, να σκέφτεται τις ανάγκες τους, δεν ξέρω, να... να υπάρχει αμεσότητα στην επικοινωνία» (Κωνσταντίνα, Ελαιώνας).

Αυτή η μετάβαση από έναν πιο παραδοσιακό εκπαιδευτικό ρόλο σε έναν που περιλαμβάνει την ειλικρινή έγνοια και την κοινωνική και συναισθηματική φροντίδα, έδωσε την ευκαιρία για απόκτηση μια αίσθησης βαθύτερου σκοπού και ικανοποίησης στη δουλειά.

«.....εγώ έτσι προσωπικά όπως το βίωσα... μου λείπει, μου λείπει... αυτή η ιδιαίτερη...δεν ξέρω...ικανοποίηση υπαρξιακή που νιώθεις όταν σε χρειάζονται περισσότερο εκεί που είσαι. Είναι λίγο εγωιστικό αυτό αλλά τουλάχιστον θετικά εγωιστικό. Αυτό. Ότι είσαι χρήσιμος, είσαι χρήσιμος είσαι χρήσιμος... είσαι ένας χρήσιμος εκπαιδευτικός. Πολύ πιο χρήσιμος εκεί....Μετά τον Ελαιώνα αγάπησα πιο πολύ των νηπιαγωγικό μου εαυτό» (Κωνσταντίνα, Ελαιώνας).

«Μου είχε δώσει κάποτε μια συμβουλή η μάνα μου, δηλαδή τον πρώτο καιρό όταν της έλεγα τις συνθήκες και όλα αυτά: Καν' τα, λέει, μια αγκαλιά, παιδιά λέει είναι κι αυτά. Κι όντως, εεε υπήρχε μια στιγμή που είχε έρθει η προϊσταμένη τότε, η Γ., και με είχε βγάλει μια φωτογραφία χωρίς να το ξέρω, γιατί την ώρα που είχε τελειώσει το σχολείο, εγώ έκανα βόλτα στη Ριτσώνα μέσα και ήρθαν χώθηκαν στην αγκαλιά μου 3 παιδιά και τα πήρα απ' το χέρι και κάναμε βόλτες μαζί. Δηλαδή αγάπησα πιο πολύ το επάγγελμα όταν δούλεψα στη Ριτσώνα» (Γιάννης, Ριτσώνα).

Προσαρμοστικότητα και Επέκταση Ρόλου

Για πολλούς από τους συμμετέχοντες η αντίληψη του ρόλου τους ως εκπαιδευτικοί άλλαξε ριζικά μετά την εργασία τους στις δομές. Η έκθεσή τους σε αυτό το περιβάλλον το οποίο ήταν τόσο διαφορετικό από αυτό στο οποίο ήταν συνηθισμένοι, τους οδήγησε να αναθεωρήσουν και να αναπροσαρμόσουν τις μεθόδους και τον τρόπο διδασκαλίας τους και να δουν την δράση τους έξω από τα όρια της τάξης.

Ακολούθως, ο ρόλος τους δεν περιοριζόταν πλέον στην στενή έννοια του δασκάλου ο οποίος μεταχειρίζεται τυπικά ένα αναλυτικό πρόγραμμα και τον αφορά μόνο ό, τι συμβαίνει στην τάξη. Δεν επαρκούσε η διδασκαλία γνώσης διότι τόσο τα παιδιά όσο και οι γονείς τους είχαν πολύ διαφορετικές ανάγκες. Συνεπώς, οι δυσκολίες, οι προκλήσεις και οι ανάγκες οδήγησαν τους δασκάλους να αφιερώσουν πολύ χρόνο στην φροντίδα των μαθητών τους υποστηρίζοντάς τους και συναισθηματικά.

«Τα παιδιά έρχονταν στο νηπιαγωγείο και έπρεπε να νιώσουν ασφάλεια. Έπρεπε να νιώσουν ότι εδώ υπάρχει κάποιος που βάζει τα όρια, τους κανόνες και με προστατεύει

αν οτιδήποτε συμβεί. Αυτός ήταν ο ρόλος μου. Πρωτίστως αυτό, δηλαδή, για παιδιά κατατρεγμένα, παιδιά που έχουν βιώσει το φόβο στο πετσί τους όσο κανένας άλλος, νομίζω ότι αυτό που πρωτίστως πρέπει να ενδιαφέρει κάποιον που θεωρείται παιδαγωγός, είναι να παρέχει πλαίσιο ασφάλειας, ηρεμίας, γαλήνης, γλυκύτητας, αγάπης. Αυτός ήταν ρόλος, έτσι το βίωνα, έτσι το καταλάβαινα και έτσι το λειτούργησα» (Παναγιώτης, Ριτσώνα).

Ανακεφαλαιώνοντας, οι συμμετέχοντες περιέγραψαν την ανάγκη επαναπροσδιορισμού του ρόλου τους ως δάσκαλοι παιδιών προσχολικής ηλικίας γενικότερα.

«Νομίζω ότι πρέπει να μάθεις να ενδιαφέρεσαι πρώτα για το συμπεριφορικό και μετά το γνωστικό. Οντως, να ακολουθούν κανόνες, να μάθουν να συμβιώνουν με άλλους, να μάθουν ότι οι πράξεις τους έχουν συνέπειες... πολύ βασικό αυτό. Εγώ είμαι υπέρ των ορίων, δεν θα σου πω ψέματα, μου αρέσουν τα όρια. Δηλαδή ξέρεις... κανείς κάτι άσχημο, θα στερηθείς κάτι ...δηλαδή πώς να στο πω;.. αν πας να χτυπήσεις ένα φίλο σου θα έχει συνέπεια...αυτό το πράγμα πρέπει να το μάθουν...κατά την άποψή μου έτσι, δηλαδή αυτό....εεε.... αυτό προσπαθώ... ότι υπάρχουν όρια και οι πράξεις μας έχουν συνέπειες...καλές ή κακές δεν έχει να κάνει, δηλαδή αν έχεις κάνει κάτι καλό θα ανταμειφθείς προφανώς αλλά να το ξέρουν αυτό όμως. Αυτό προσπαθώ να μεταφέρω σε όλες της τάξεις, όπου και αν είμαι» (Γιάννα, Σχιστό).

«Μου είχε δώσει κάποτε μια συμβουλή η μάνα μου, δηλαδή τον πρώτο καιρό όταν της έλεγα τις συνθήκες και όλα αυτά: Καν' τα, λέει, μια αγκαλιά, παιδιά λέει είναι κι αυτά. Κι όντως, εεε υπήρχε μια στιγμή που είχε έρθει η προϊσταμένη τότε, η Γ., και με είχε βγάλει μια φωτογραφία χωρίς να το ξέρω, γιατί την ώρα που είχε τελειώσει το σχολείο, εγώ έκανα βόλτα στη Ριτσώνα μέσα και ήρθαν χώθηκαν στην αγκαλιά μου 3 παιδιά και τα πήρα απ' το χέρι και κάναμε βόλτες μαζί. Δηλαδή αγάπησα πιο πολύ το επάγγελμα όταν δούλεψα στη Ριτσώνα.... Μετά την εμπειρία μου στη δομή νομίζω ότι...γενικά ότι εμείς οι εκπαιδευτικοί, πόσο μάλλον οι νηπιαγωγοί, δεν πρέπει να σκεφτόμαστε...πρέπει να σκεφτόμαστε *out of the box*, που λένε. Να υπάρχουνε κανόνες, να τηρούνται, ακόμα...δηλαδή να μην επεμβαίνεις στο έργο του εκπαιδευτικού. Εεε... αλλά να προσπαθείς να εμπλέξεις και όλους τους άλλους παράγοντες είτε είναι γονείς, είτε είναι σύλλογος γονέων, είτε είναι να κάνεις δράσεις, όχι μόνο σου, να κάνουμε τη γιορτή και

όλα αυτά. Να... βγούμε και προς τα έξω, να γνωρίσουμε ας πούμε επαγγέλματα, να γνωρίσουμε...να εμπλακούμε στην κοινωνία. Τώρα ας πούμε είμαστε σε ένα χωριό. Να ξέρει το χωριό ποιοι είναι εδώ πέρα, είναι ο Γιάννης, είναι η Κατερίνα, είναι η Χριστίνα. Δηλαδή να δώσουμε...εεε... να καταλάβουν οι γονείς ότι εδώ πέρα που έρχονται τα παιδιά είναι ασφαλή για παράδειγμα, και να προσπαθούμε σε ό,τι κι αν κάνουμε εεεε να εμπλέξουμε και τους γονείς σε κάποια πράγματα. Να βλέπουνε ότι σας θέλουμε και εσάς, δεν είμαστε μονοπρόσωποι ας πούμε, δεν είμαστε μόνο εμείς. Θέλουμε να συμμετέχετε και στις δράσεις μας, είτε με αυτό που προτείνουμε, είτε να το συζητάμε, είτε να μας προτείνετε και εσείς. Ξέρετε υπάρχει και αυτό, υπάρχει και εκείνο, να υπάρχει μια τέτοια συνεργασία: σχολείο-γονείς-κοινωνία» (Γιάννης, Ριτσώνα).

Συμπεράσματα

Μέσα από τις εμπειρίες των νηπιαγωγών μπορούμε να παρατηρήσουμε σε κάποιον βαθμό τον μετασχηματισμό στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί.

Ο μετασχηματισμός αυτός χαρακτηρίστηκε δεόντως από την έμφαση που δόθηκε στην ενσυναίσθηση, την προσαρμοστικότητα και την εφαρμογή μιας ολιστικής προσέγγισης στην εκπαίδευση, αναγνωρίζοντας τις πολλαπλές ανάγκες των παιδιών που βρίσκονται στις προσφυγικές δομές. Για πολλούς εκπαιδευτικούς, οι προκλήσεις που αντιμετώπισαν, οι οποίες αποτελούν από τα γλωσσικά εμπόδια και τις πολιτισμικές διαφορές έως τις συναισθηματικές και ψυχολογικές ανάγκες των παιδιών, απαιτούσαν μια ευρύτερη αντίληψη των ρόλων τους ως εκπαιδευτικοί. Οι νηπιαγωγοί προσπάθησαν να κατανοήσουν τη θέση των γονιών και των παιδιών, δίνοντας προτεραιότητα στις συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών και στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που θα εμπνέει ασφάλεια παράλληλα με την επίτευξη των ακαδημαϊκών στόχων.

Η παραπάνω διαπίστωση επιβεβαιώνεται ως ένα βαθμό και από την διατύπωση στην βιβλιογραφία που περιγράφει ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι διδάσκουν σε περιβάλλοντα, όπου συναντώνται πολλαπλές προκλήσεις συχνά υιοθετούν ρόλους που υπερβαίνουν την παραδοσιακή διδασκαλία, δίνοντας ιδιαίτερο βάρος στην κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη για να αντιμετωπίσουν την περίπλοκη καθημερινότητα της ζωής των μαθητών τους (Hunter et al., 2023).

Η ανάλυση ανέδειξε μια σημαντική εξέλιξη στις διδακτικές πρακτικές και την οπτική των εκπαιδευτικών. Όντας αντιμετώποι με τους περιορισμένους πόρους, τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών και την απουσία ενός τυπικού προγράμματος σπουδών, οι νηπιαγωγοί ανέπτυξαν δημιουργικές και ευέλικτες προσεγγίσεις στην εκπαίδευση. Η μάθηση με βάση το παιχνίδι, η χρήση οπτικών βοηθημάτων και η έμφαση στη δημιουργία ενός ασφαλούς και χωρίς αποκλεισμούς περιβάλλοντος στην τάξη έγιναν διαδεδομένες στρατηγικές οι οποίες όχι μόνο διευκόλυναν τη μάθηση αλλά βοήθησαν επίσης στην οικοδόμηση μιας αίσθησης κοινότητας και σταθερότητας για τα παιδιά.

Η εξέλιξη αυτή αντικατοπτρίζει τις παιδαγωγικές αλλαγές που έχουν συζητηθεί στη βιβλιογραφία όπου οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι απασχολούνται σε διαφορετικά περιβάλλοντα στα οποία παρουσιάζονται πολλές προκλήσεις τείνουν στο να υιοθετούν πιο περιεκτικές, παιδοκεντρικές προσεγγίσεις που βάζουν σε προτεραιότητα την ευημερία και την ολιστική ανάπτυξη των μαθητών (Sheinman and Russo-Netzer, 2020, Hägg and Gabrielsson, 2019).

Συμπερασματικά, η παρούσα ανάλυση των εμπειριών των νηπιαγωγών σε προσφυγικές δομές αποκαλύπτει σημαντικά στοιχεία για τον αντίκτυπο τέτοιων περιβαλλόντων στην επαγγελματική ταυτότητα, τις διδακτικές πρακτικές αλλά και την εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Βιβλιογραφία

- Aida, Asylum Information Database. (2016). «Country Report: Greece». Ανακτήθηκε από: <http://www.asylumineurope.org/reports/country/greece>
- Alsup, J. (2004). Am I a teacher? Exploring the development of professional identity. *Language Arts Journal of Michigan*, 20(1), 7. DOI: [10.9707/2168-149X.1245](https://doi.org/10.9707/2168-149X.1245)
- Androusou, A., Iakovou, M. (2019). «Refugee children’s integration in Greece: training future teachers to face new educational challenges». In *International Journal of Early Childhood Education*, 28 (1): 1-14. DOI: 10.1080/09669760.2020.1765090
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers’ professional identity. *Teaching and teacher education*, 20(2), 107-128. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Braun, V. and Clarke, V. (2012). *Thematic analysis*. [online] ResearchGate. Available at: https://www.researchgate.net/publication/269930410_Thematic_analysis [Accessed 21 Feb. 2024].
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα. Gutenberg
- Cooper, K. & Olson, M.R. (1996). The multiple ‘I’ S’ of teacher identity. In M. Kompf, W.R. Bond, D. Dworet & R.T. Boak (Eds.), *changing research & practice: teachers’ professionalism, identities & knowledge* (pp. 78-89). London/Washington, DC: The Falmer press. Ανακτήθηκε από: <https://archive.org/details/changingresearch0000unse/page/80/mode/2up>
- Dassi, P. & Stathopoulou, M. (2019). Investigating the difficulties related to a new educational reality in Greece: what teachers of refugees believe.

- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 677–692. Ανακτήθηκε από: [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00065-X](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00065-X)
- Day, C. and Kington, A. (2008) Identity, Well-Being and Effectiveness: The Emotional Contexts of Teaching. *Παιδαγωγική, Πολιτισμός και Κοινωνία*, 16, 7-23.
- European Union, (2016). FRE curriculum, educational material and teacher training. E.U: Volume 2 of the Education and Training Monitor. Financial Times Lexicon.
- Freire, P. (2006/1998). Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν (μτφ. Μ.Ταμπάρακης). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Gemignani, M., & Giliberto, M. (2019). Constructions of burnout, identity, and selfcare in professionals working toward the psychosocial care of refugees and asylum seekers in Italy. *Journal of Constructivist Psychology*, 1-23.
- Gözpinar, H. (2019). A Glimmer of Hope for Refugee Education: Teacher Perceptions, Performances, and Practice. Ανακτήθηκε από: <https://eric.ed.gov/?id=ED594311>
- <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2017/EL/COM-2017-131-F1-ELMAIN-PART-1.PDF>
- <http://www.unhcr.org/530f13aa9.pdf>
- Hägg, G. and Gabrielsson, J. (2019). *A systematic literature review of the evolution of pedagogy in entrepreneurial education research*. [online] ResearchGate. Available at: https://www.researchgate.net/publication/332104272_A_systematic_literature_review_of_the_evolution_of_pedagogy_in_entrepreneurial_education_research [Accessed 21 Feb. 2024].

Hunter, F., Ravichandran Ammigan, Hans de Wit and Amanda Clare Murphy (2023). *Internationalisation in higher education: Responding to new opportunities and challenges*. [online] ResearchGate. Available at: https://www.researchgate.net/publication/371077326_Internationalisation_in_higher_education_Responding_to_new_opportunities_and_challenges [Accessed 21 Feb. 2024].

James-Wilson, S. (2001) The influence of ethnocultural identity on emotions and teaching, paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, April 2000.

Kelchtermans, G. (1993). Λήψη της ιστορίας, κατανόηση των ζώων: Από ιστορίες σταδιοδρομίας στην επαγγελματική εξέλιξη των δασκάλων. *Teaching and Teacher Education*, 9 (5-6), 443–456.

Nias, J. (1996). Σκέψη για το συναίσθημα: Το συναίσθημα στη διδασκαλία. *Cambridge Journal of Education*, 26, 293-306.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. SAGE Publications, inc.

Sheinman, N. and Russo-Netzer, P. (2021). Mindfulness in Education: Insights Towards an Integrative Paradigm. *Springer eBooks*, [online] pp.609–642. doi:https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3_24.

Sinclair, C., Dowson, M., & McInerney, D. M. (2006). Motivations to teach: Psychometric perspectives across the first semester of teacher education. *Teachers College Record*, 108(6), 1132-1154. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00688.x>

UNHCR. (2014). «Global Strategy For Settlement And Shelter.A UNHCR Strategy 2014-2018)». Ανακτήθηκε από:

Ventoura, L., Androusou, A., Belavilas, N., Angelopoulos, G., Askoumi N. & Dimitriadis, S., (2017). Refugee education project. Scientific Committee in support of Refugee children. Athens: Ministry of education research and religious affairs.

Ανδρούσου, Α., Σφυρόερα, Μ., Βελλοπούλου, Α., Δέλη, Σ., Διδάχου, Ε., Κατσικονούρη, Ε., & Σαΐτη, Σ. (Επιμ.) (2019). Από εδώ και από παντού: Εκπαιδευτικές αλλαγές και παιδαγωγικές πρακτικές για ένα ανοιχτό σχολείο. Πρακτικά 11ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΟΜΕΡ –ΤΕΑΠΗ – ΕΚΠΑ. Ανακτήθηκε από <http://www.omep.gr/συνέδρια/241-11ο-συνέδριο.html>

Γραικιώτη, Μ., Μηλιώνη, Η., Μπουρτούλη, Μ., Αλικάρη, Β., Μουζακίτη, Γ., Μπίνα, Χ., Τρυφεροπούλου, Α., Καραμπότσιου, Ε., Σαπρανίδου, Σ. (2021). «Συνέργειες ανάμεσα στην Τυπική και Μη Τυπική Εκπαίδευση: Δράσεις στον Ελαιώνα με παιδιά και ενήλικες». Στο Ν. Ναγόπουλος (Επιμ.), Οι Κοινωνικές Επιστήμες σήμερα. Διλήμματα και προοπτικές πέρα από την κρίση. Σελ. 1078-1090. Μυτιλήνη: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2017). «Έκθεση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο, σχετικά με την εφαρμογή του κανονισμού (ΕΕ) 2016/369 για την παροχή στήριξης έκτακτης ανάγκης εντός της Ένωσης». Βρυξέλλες 15.3.2017. COM(2017) 131 final. Ανακτήθηκε από:

Ίσαρη Φ, & Πουρκός Μ. (2015). Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση (Kallipos). Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

- Ιωσηφίδης, Θ. (2017). Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας και επιστημολογία των κοινωνικών επιστημών. Αθήνα. Τζιόλα.
- Κακανά, Δ. Μ. (2008). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές προοπτικές. Θεσσαλονίκη: Αφών Κυριακίδη Α.Ε.
- Καρρά, Ε. (2022). Διαχείριση των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο ελληνικό νηπιαγωγείο. Ανακτήθηκε από: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/56092>
- Κασιμάτη Ε., Παναγιωτοπούλου Ρ. (2018α), «Μεταναστευτικές και προσφυγικές ροές στην Ελλάδα την περίοδο 2015-2017: Μια περιγραφική καταγραφή», Οικονομικές Εξελίξεις, ΚΕΠΕ, τχ. 35, σελ. 92-116.
- Καστανίτη, Κ. (2019). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας για την εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών. Ανακτήθηκε από: <https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/1646>
- Κατσίγιαννη, Ε. (2020). Οι απόψεις Νηπιαγωγών για το επίπεδο ελληνομάθειας των παιδιών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο σε νηπιαγωγείο ΔΥΕΠ, κατά την υλοποίηση του σχετικού αναλυτικού προγράμματος τους. Η περίπτωση της Π.Δ.Ε.Α: απογραφική έρευνα. Ανακτήθηκε από: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/47081>
- Κιτσαράς, Γ. (1988) Η Φοίτηση στην Νηπιαγωγείο, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*
- Κιτσαράς, Γ. (1991) *Εισαγωγή στην Προσχολική Παιδαγωγική* (Αθήνα, Παπαζήση)
- Κιτσαράς, Γ. (2004). Προγράμματα, Διδακτική Μεθοδολογία Προσχολικής Αγωγής, Αθήνα: Έκδοση του συγγραφέα.

- Μακρή - Μπότσαρη Ε. & Ματσαγούρας, Η. (2003). Δομή της επαγγελματικής αυτοαντίληψης και της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδ/κής Εταιρείας Ελλάδος.
- Μπάκας, Θ. Σ., (2010). Οργάνωση, Διοίκηση & Λειτουργία του Σύγχρονου Νηπιαγωγείου. Ιωάννινα: Έκδοση Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Μπεντά, Λ. (2020). Απόψεις και πρακτικές νηπιαγωγών στην διδασκαλία της γλώσσας και του γραμματισμού σε παιδιά πρόσφυγες. Ανακτήθηκε από: <http://hdl.handle.net/10889/14129>
- Ξωχέλλη, Π., (2000) *Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ελληνικές εμπειρίες 1997-- 2000*, Θεσσαλονίκη.
- Οικονομίδης, Β. (2010). Η θέσπιση της υποχρεωτικής προσχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Στο Ι. Πυργιώτακης & Β. Οικονομίδης, (Επιμ.) *Περί Παιδείας Λόγος* (σελ. 99- 111). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Πυργιώτακης, Ι. (2011). Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος: μια έρευνα για την αυτοαντίληψη και τις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Αθήνα: Πεδίο.
- Σγούρα Α., Μάνεσης Ν., & Μητροπούλου Φ. (2018). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 4, 108–129. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.12681/dial.16278>
- Στεργίου, Λ. & Σιμόπουλος, Γ. (2019). Μετά το κοντέινερ. Διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση προσφύγων. Αθήνα: Gutenberg.

Συγκολλίτου, Ε., (1998). Εαυτός, Κίνητρα και Επίδοση στο σχολείο. Στο Α. Κωσταρίδου-Ευκλείδη (Επιμ.), Τα κίνητρα στην Εκπαίδευση (σελ. 109-123). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τσαουσίδης, Α. (2019). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών που εργάζονται στις Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) για την ποιότητα της εκπαίδευσης των προσφύγων μαθητών. Ανακτήθηκε από: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/43648>

Τσιώλης, Γ. (2014). Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική και κοινωνική έρευνα. Αθήνα. Κριτική.

Τσοκαλίδου Ρ. (2018). Διαγλωσσικότητα και εκπαιδευτικά εργαλεία. Τσιπλάκου Σ. (Επιμ.), Οδηγός διαχείρισης Κοινωνικοπολιτισμικής ετερότητας στο σχολείο (σσ. 45- 78). Λευκωσία: ΥΠΠ / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 16/1/2020, από: <https://docplayer.gr/86841891-Odigos-diaheirisis-koionikopolitismikis-eterotitas- sto-sholeio-epimeleia-stayroyla-tsiplakoy.html>

Φλωράτου, Μ. (2021). Επαγγελματική Ανάπτυξη και Επαγγελματική Ταυτότητα των εκπαιδευτικών στα πολυπολιτισμικά σχολεία. Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.26253/heal.uth.13136>