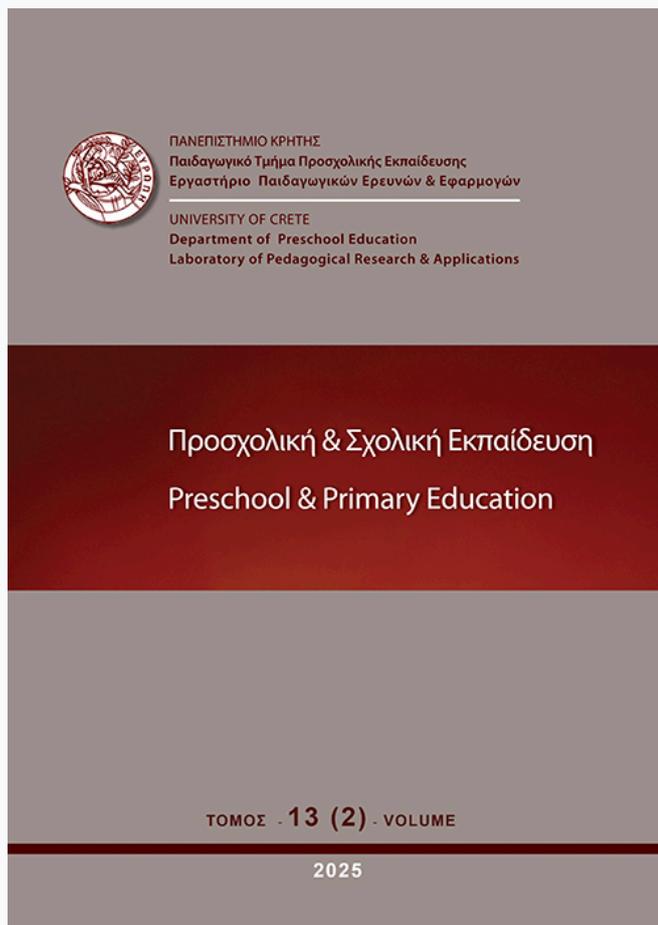


Preschool and Primary Education

Τόμ. 13, Αρ. 2 (2025)

Νοέμβριος 2025



Η επίδραση των παραγόντων κοινωνικού πλαισίου στη συμπερίληψη των παιδιών προσφυγικής βιογραφίας στο νηπιαγωγείο: Απόψεις εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας

Χατζησωτηρίου Χριστίνα, Βασιλική Σ. Φωτοπούλου, Συμελίδου Ελένη Μεταξένια

doi: [10.12681/ppej.40428](https://doi.org/10.12681/ppej.40428)

Copyright © 2025, Χατζησωτηρίου Χριστίνα, Βασιλική Σ. Φωτοπούλου, Συμελίδου Ελένη Μεταξένια



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Χατζησωτηρίου Χριστίνα, Φωτοπούλου Β. Σ., & Συμελίδου Ελένη Μεταξένια. (2025). Η επίδραση των παραγόντων κοινωνικού πλαισίου στη συμπερίληψη των παιδιών προσφυγικής βιογραφίας στο νηπιαγωγείο: Απόψεις εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας. *Preschool and Primary Education*, 13(2), 179–201. <https://doi.org/10.12681/ppej.40428>

Η επίδραση των παραγόντων κοινωνικού πλαισίου στη συμπερίληψη των παιδιών προσφυγικής βιογραφίας στο νηπιαγωγείο: Απόψεις εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας

Χριστίνα Χατζησωτηρίου
Πανεπιστήμιο Λευκωσίας

Βασιλική Φωτοπούλου
Πανεπιστήμιο Πατρών

Ελένη Συμελίδου
Πανεπιστήμιο Λευκωσίας

Περίληψη. Η φοίτηση των παιδιών προσφυγικής βιογραφίας στο νηπιαγωγείο συνδέεται άμεσα με διαδικασίες συμπερίληψης στο σχολικό πλαίσιο, οι οποίες όμως ανακόπτονται ή παρεμποδίζονται από ένα σύνολο προκλήσεων. Στις προκλήσεις αυτές περιλαμβάνεται η επίδραση των παραγόντων κοινωνικού πλαισίου στο επίπεδο της προσχολικής εκπαίδευσης, όπου όμως η μεταξύ τους συσχέτιση δεν έχει ερευνηθεί επαρκώς, ενώ εντοπίζεται απουσία στοχευμένων μελετών στο σχετικό ζήτημα. Η έρευνά μας επικεντρώνεται στη διερεύνηση των παραγόντων κοινωνικού πλαισίου παιδιών προσφυγικής βιογραφίας, εστιάζοντας κυρίως στις σχέσεις αλληλεπίδρασης των παιδιών προσφυγικής βιογραφίας και των σημαντικών άλλων, όπως οι εκπαιδευτικοί, οι ομήλικοι και οι γονείς τους, μέσα από την οπτική των ίδιων των εκπαιδευτικών. Το δείγμα μας αποτελείται από εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής σε δημόσιες εκπαιδευτικές δομές, συμπεριλαμβανομένων και Δ.Υ.Ε.Π. στην Κω. Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων αξιοποιήθηκε η ποιοτική μέθοδος με τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων. Από την επεξεργασία του ερευνητικού υλικού διαπιστώνονται οι ποικίλες προκλήσεις, οι οποίες εστιάζουν κυρίως στο επικοινωνιακό πλαίσιο μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων και ομηλικών και οι οποίες υπερκεράζονται από προσωπική διάθεση για ανάληψη πρωτοβουλιών και αυθεντικού ενδιαφέροντος από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να συνεισφέρει εμπειρικά στη μελέτη των παραγόντων κοινωνικού πλαισίου στο επίπεδο της προσχολικής εκπαίδευσης, για την ενίσχυση της συμπερίληψης των παιδιών προσφυγικής βιογραφίας και την προώθηση περιβαλλόντων χωρίς αποκλεισμούς στα νηπιαγωγεία.

Λέξεις κλειδιά: παράγοντες κοινωνικού πλαισίου; συμπερίληψη; εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής, παιδιά προσφυγικής βιογραφίας

Summary. The attendance of children with refugee backgrounds in kindergarten is directly linked to inclusion processes within the school context. However, these processes are often

interrupted or hindered by various challenges. The challenges include the influence of social context factors at the preschool education level, where their interrelation has not been adequately researched, and there is a notable lack of targeted studies on this issue. Our research focuses on exploring the social context factors affecting children with refugee backgrounds, primarily examining their interactions with significant others—such as educators, peers, and parents—from the perspective of the educators themselves. Our sample consists of early childhood educators working in public educational institutions, including Reception Facilities for Refugee Education (DYEP) in Kos. For data collection, we employed a qualitative methodology using semi-structured interviews. The analysis of the research material highlights various challenges, mainly related to communication among educators, parents, and peers. However, these challenges are often overcome through educators' personal commitment to taking initiatives and their genuine interest in supporting the children. This study aims to contribute empirically to the examination of social context factors in preschool education, with the goal of enhancing the inclusion of children with refugee backgrounds and fostering inclusive environments in kindergartens.

Keywords: social context factors; inclusion; kindergarten teachers; pre-school education, refugee-biography children

Εισαγωγή

Την τελευταία δεκαετία, παρατηρείται μια άνευ προηγουμένου αύξηση των προσφυγικών ροών λόγω διώξεων, συγκρούσεων, βίας ή παραβιάσεων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων· φαινόμενο που πολλοί μελετητές χαρακτηρίζουν ως «παγκόσμια κρίση» (Culha & Yilmaz, 2023). Η επιτυχία στη διαχείριση των προσφυγικών ροών συνεπάγεται την περιεκτική συμπερίληψη των προσφύγων τόσο σε επίπεδο κοινωνικό, όσο και οικονομικό, προκειμένου να διασφαλιστεί η κοινωνική συνοχή και η αειφόρος ανάπτυξη (Hajisoteriou, 2023). Στο πλαίσιο αυτό η εκπαίδευση καλείται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο, αφενός εφαρμόζοντας πολιτικές και δράσεις που στοχεύουν στη συμπερίληψη των παιδιών με προσφυγική βιογραφία, αφετέρου αναπτύσσοντας και υλοποιώντας δράσεις που απευθύνονται στα γηγενή παιδιά υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικότητας. (Lembke et al., 2024).

Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα αυτή επιλέγουμε να εστιάσουμε στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης. Η προσχολική εκπαίδευση αποτελεί πρώιμο/αρχικό στάδιο κοινωνικοποίησης των παιδιών και μπορεί να λειτουργήσει ως τόπος συνάντησης εκπαιδευτικών, γονέων και παιδιών με διαφορετικά κοινωνικά, πολιτισμικά και γλωσσικά υπόβαθρα, καθώς και αναγνώρισης και αποδοχής του πλουραλισμού (Knoblauch, 2023). Επιπλέον, η φοίτηση παιδιών με προσφυγική ταυτότητα στο νηπιαγωγείο, όταν συνδέεται με όρους ποιότητας, συνεπάγεται, εκτός της γνωστικής διαδικασίας, ένα σύνολο δυναμικών παραγόντων που συνδράμουν καθοριστικά στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Ενδεικτικά, ενθαρρύνεται η ανθεκτικότητά τους στην αντιμετώπιση τραυματικών βιωμένων καταστάσεων, προωθείται η φυσική τους προστασία και η αίσθηση ασφάλειας, ενώ μέσα από την ψυχοκοινωνική προστασία προάγεται η ευημερία τους (Megalonidou & Vitoulis, 2022). Προκειμένου να υπερτονίσουμε τη σημαντικότητα της προσχολικής εκπαίδευσης για τα παιδιά προσφυγικής βιογραφίας, είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι ερευνητικά διαφαίνεται πως το μεταπολεμικό τραύμα είναι περισσότερο πιθανόν να επηρεάσει τη γνωστική ανάπτυξη των νηπίων συγκριτικά με τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, προκαλώντας εκτεταμένες καθυστερήσεις, όπως για παράδειγμα στην ανάπτυξη της προσοχής, της μνήμης, της αφηρημένης σκέψης, αλλά και στις δεξιότητες επίλυσης προβλήματος (Ünver et al., 2021).

Πέραν της αναγνώρισης του εξαιρετικά επιδραστικού ρόλου που διαδραματίζει στη συμπερίληψη των παιδιών προσφυγικής βιογραφίας, η προσχολική εκπαίδευση σήμερα αντιμετωπίζει ποικίλες και αλληλένδετες προκλήσεις, που αντιστρατεύονται τις προσπάθειές της προς αυτή την κατεύθυνση (Culha & Yilmaz, 2023). Στο παρελθόν, η περιορισμένη διεθνής βιβλιογραφία για την προσχολική εκπαίδευση εστίαστηκε κυρίως στη διερεύνηση των σχολικών παραγόντων που δυσχεραίνουν τις διαδικασίες συμπερίληψης, όπως το σχολικό κλίμα, ο εκπαιδευτικός προγραμματισμός και οι εκπαιδευτικές στρατηγικές (λ.χ. Lunneblad, 2017), η διαχείριση τάξης (λ.χ. Culha & Yilmaz, 2023) και οι στερεοτυπικές ή ρατσιστικές αντιλήψεις που διέπουν το σχολικό πλαίσιο (λ.χ. Kardeş & Kozikoğlu, 2021). Επίσης, ένα μέρος της προϋπάρχουσας έρευνας εστίασε στις προκλήσεις που απορρέουν από τους παράγοντες που αφορούν στα ίδια τα παιδιά προσφυγικής βιογραφίας, όπως η επίδραση των γλωσσικών, κοινωνικο-οικονομικών και πολιτισμικών προκλήσεων (λ.χ. Knoblauch, 2023) και των παραγόντων ψυχικής υγείας στη διαδικασία μεταπροφυγικής προσαρμογής, σχολικής συμπερίληψης και συναισθηματικής και γνωστικής ανάπτυξης (λ.χ. Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019· Ünver et al., 2021).

Η έρευνά μας επιχειρεί να συνεισφέρει εμπειρικά στο αναδυόμενο ερευνητικό πεδίο μελέτης των παραγόντων κοινωνικού πλαισίου στην προσχολική εκπαίδευση, εστιάζοντας κυρίως στις σχέσεις αλληλεπίδρασης των παιδιών προσφυγικής βιογραφίας και των σημαντικών άλλων στα μικροσυστήματά τους, όπως οι εκπαιδευτικοί, οι ομηλικοί και οι γονείς τους (Emerson et al., 2022). Πιο συγκεκριμένα, η έρευνά μας στοχεύει να απαντήσει στα εξής ερευνητικά ερωτήματα: (α) ποιες διεργασίες κοινωνικής αλληλόδρασης συμβαίνουν μεταξύ των παιδιών προσφυγικής βιογραφίας και των σημαντικών άλλων στα μικροσυστήματά τους (όπως οι εκπαιδευτικοί του σχολείου, η ομάδα των ομηλικών τους, αλλά και οι γονείς τους), και (β) πώς οι διεργασίες αυτές λειτουργούν ως παράγοντες επίδρασης (θετικής ή αρνητικής) στη συμπερίληψη (ή τον αποκλεισμό) των παιδιών προσφυγικής βιογραφίας. Προκειμένου να απαντήσουμε στα ερωτήματά μας, έχουμε επιλέξει ως μελέτη περίπτωσης μας την Κω. Η Κως είναι ένα νησί στην παραμεθόριο της Ελλάδας, το οποίο λειτουργεί ως κέντρο πρώτης υποδοχής προσφύγων, αλλά και ένα νησί στο οποίο τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης έχουν καταγράψει περιστατικά έντονων συγκρούσεων και παραβίασης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων των προσφύγων.

Στο άρθρο αυτό, εστιάζουμε αποκλειστικά στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών. Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αφορά στο πρώτο στάδιο μιας πολυεπίπεδης έρευνας, το οποίο θα συμβάλει ως μεταβατικό στάδιο για την καλύτερη προετοιμασία των επόμενων σταδίων, που συμπεριλαμβάνουν τη μελέτη των απόψεων των ίδιων των παιδιών (γηγενών και προσφυγικής βιογραφίας) και των γονέων τους. Απώτερη επιδίωξη της έρευνάς μας είναι να συνεισφέρει εμπειρική γνώση στο πεδίο της προσχολικής εκπαίδευσης, κυρίως σε περιοχές πρώτης υποδοχής προσφυγικών πληθυσμών, παρέχοντας μια βάση στους/στις εκπαιδευτικούς για την ενίσχυση της συμπερίληψης των παιδιών προσφυγικής βιογραφίας αλλά και την προώθηση περιβαλλόντων χωρίς αποκλεισμούς στα νηπιαγωγεία.

Η επίδραση των παραγόντων κοινωνικού πλαισίου στη συμπερίληψη των παιδιών προσφυγικής βιογραφίας υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικότητας

Πολλοί μελετητές υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχει ένας ευρέως αποδεκτός ορισμός της συμπερίληψης, καθώς η έννοια προσδιορίζεται ως μια διαδικασία συνεχούς αναζήτησης, που δεν έχει τέλος (Azorin & Ainscow, 2018). Ωστόσο, για τους σκοπούς αυτής της έρευνας, υιοθετούμε έναν λειτουργικό ορισμό της συμπερίληψης ως του εκπαιδευτικού παραδείγματος που δίνει έμφαση στην ισότιμη και ποιοτική συμμετοχή όλων των παιδιών στις σχολικές διεργασίες και

αποσκοπεί στην «ισότητα, τη συμμετοχή, την κοινότητα, τη συμπόνια, τον σεβασμό στον πλουραλισμό, τη βιωσιμότητα και τα δικαιώματα» (Ainscow et al., 2006, σ. 23). Σε ένα συμπεριληπτικό πλαίσιο, το σχολείο και η εκπαίδευση γενικότερα λαμβάνουν υπόψη τις ατομικές και ομαδικές ταυτότητες όλων των παιδιών και ανταποκρίνονται σε αυτές, με απώτερο σκοπό την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών. Η συμπερίληψη συνεπώς συμβάλλει τόσο στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης όλων των παιδιών όσο και στην καλλιέργεια των διαπροσωπικών τους σχέσεων και της κοινωνικοποίησής τους, προκειμένου να προωθηθεί μια πιο ανθρώπινη, κοινωνικά δίκαιη και δημοκρατική κοινωνία (Sorkos & Hajisoteriou, 2021).

Οι εκπαιδευτικοί, η ομάδα των ομηλικών αλλά και οι γονείς έχουν αναγνωριστεί από την προϋπάρχουσα έρευνα ως οι κυριότεροι παράγοντες κοινωνικού πλαισίου που επηρεάζουν τις διαδικασίες επιπολιτισμού και προσαρμογής και, κατ' επέκταση, την κοινωνική και ακαδημαϊκή συμπερίληψη των παιδιών προσφυγικής βιογραφίας (λ.χ. Emerson et al., 2022· Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Ο επιπολιτισμός αναφέρεται στη διαδικασία πολιτισμικής αλλαγής που προκύπτει όταν άτομα ή ομάδες έρχονται σε παρατεταμένη επαφή με έναν διαφορετικό πολιτισμό. Μέσω αυτής της διαδικασίας τα άτομα μπορεί να υιοθετήσουν στοιχεία του νέου πολιτισμού, όπως η γλώσσα, οι συνήθειες, οι αξίες και οι κοινωνικές νόρμες, ενώ παράλληλα ενδέχεται να διατηρήσουν ή να τροποποιήσουν στοιχεία της δικής τους πολιτισμικής ταυτότητας (Tanenbaum et al., 2013).

Υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικότητας, οι παράγοντες αυτοί δεν οφείλουν απλώς να ανταποκρίνονται στην αναγνώριση των πολιτισμικών και άλλων διαφορών, αλλά να επιδιώκουν τη δυναμική αλληλεπίδραση ενισχύοντας την ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη. Πιο αναλυτικά, η διαπολιτισμικότητα υποστηρίζει και ενθαρρύνει τα άτομα να αμφισβητήσουν τις παγιωμένες σχέσεις εξουσίας, τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα και να δράσουν ενεργά, προκειμένου να επιφέρουν την κοινωνική δικαιοσύνη (Sorkos & Hajisoteriou, 2021).

Η στήριξη των παιδιών προσφυγικής βιογραφίας από τους/τις εκπαιδευτικούς θεωρείται εκ των ων ουκ άνευ για τη συμπερίληψή τους. Όπως διαφαίνεται ερευνητικά, εκεί όπου υπάρχουν θετικές σχέσεις αλληλόδρασης με τους/τις εκπαιδευτικούς, τα παιδιά υποστηρίζουν ότι αισθάνονται μεγαλύτερη συνδεσιμότητα με το σχολικό πλαίσιο (Horswood et al., 2019· Sorkos & Hajisoteriou, 2021) ενώ συνάμα ευνοείται η συναισθηματική τους κατάσταση, καθώς μετριάζονται τα επίπεδα άγχους, ψυχολογικής δυσφορίας ή ακόμη και επιθετικής συμπεριφοράς (Emerson et al., 2022· Tozer et al., 2018). Οι ουσιαστικές σχέσεις και η αποτελεσματική στήριξη παιδιών προσφυγικής βιογραφίας περιλαμβάνουν ποικίλες πτυχές, όπως: το αυθεντικό ενδιαφέρον και την ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στις πολιτισμικές εμπειρίες και τις ανάγκες επανεγκατάστασης των παιδιών (Ridley et al., 2019), την καθοδήγησή τους προς τον κατάλληλο προγραμματισμό και υποστηρικτικές υπηρεσίες (Kaur & Szorenyi, 2022), την ακαδημαϊκή ενίσχυση και τη σύνδεση του αναλυτικού προγράμματος και του πολιτισμικού πλαισίου του σχολείου με την κουλτούρα των παιδιών διαμέσου της πολιτισμικά ανταποκρινόμενης παιδαγωγικής (Sorkos & Hajisoteriou, 2021) καθώς και την αναγνώριση των προϋπαρχουσών σχολικών εμπειριών των παιδιών, προκειμένου να εντοπιστούν τυχόν αποκλίσεις από τις προσδοκίες συμπεριφοράς και πειθαρχίας του σχολείου υποδοχής (Culha & Yilmaz, 2023· Shahbazi et al., 2020). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συνδράμουν στην ψυχο-συναισθηματική στήριξη των παιδιών, βοηθώντας τα να ξεπεράσουν βίαιες εμπειρίες που προηγήθηκαν της έλευσής τους στη χώρα υποδοχής, όπως η απομάκρυνση από την οικογένειά τους και την οικία τους (Lembke et al., 2024), αλλά και τραυματικές εμπειρίες μετά την έλευσή τους στη χώρα υποδοχής λόγω φαινομένων ρατσισμού, διακρίσεων και κοινωνικού αποκλεισμού (Guo et al., 2019).

Επιπροσθέτως, η βιβλιογραφία αναδεικνύει τον μείζονα ρόλο που διαδραματίζει η ομάδα των ομηλικών στη συμπερίληψη των παιδιών προσφυγικής βιογραφίας (Emerson et al., 2022· Kaur & Szorenyi, 2022). Η ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων φιλίας με τους/τις γηγενείς και τους/τις ομοεθνείς

ομηλικούς τους εντός και εκτός σχολείου φαίνεται να συμβάλλει στην ανάπτυξη του αισθήματος του ανήκειν στο σχολικό και κοινωνικό γίγνεσθαι (Guo et al., 2019) αλλά και στην ευημερία των παιδιών προσφυγικής βιογραφίας (Scharpf et al., 2021). Προσφέρει ακαδημαϊκή και κοινωνική στήριξη, μιας και οι εντεινόμενες κοινωνικές συνδέσεις δύνανται να ενισχύσουν την κατανόηση και την προσαρμογή στο νέο σχολικό περιβάλλον, κυρίως για παιδιά με περιορισμένη ή καθόλου προϋπάρχουσα σχολική εμπειρία (Shahbazi et al., 2020). Τέλος, η στήριξη των ομηλικών μπορεί να λειτουργήσει ως η βάση για την ανάπτυξη νέων κοινωνικών δικτύων και σχέσεων φιλίας στο περιβάλλον υποδοχής (Emerson et al., 2022). Το γεγονός αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τα παιδιά προσφυγικής βιογραφίας που διατρέχουν τον κίνδυνο του κοινωνικού αποκλεισμού ή βρίσκονται αντιμέτωπα με στερεοτυπικές ή ακόμη και ρατσιστικές συμπεριφορές τόσο από τους/τις εκπαιδευτικούς όσο και από τους/τις ομηλικούς τους (Kardeş & Kozikoğlu, 2021).

Εξίσου σημαντική με τη στήριξη των εκπαιδευτικών και των ομηλικών κρίνεται και η στήριξη της οικογένειας, και κυρίως των γονέων (όπου γονέας νοείται και ο/η κηδεμόνας). Πολλές έρευνες καταδεικνύουν ότι στην προσχολική ηλικία οι γονείς, αλλά και τα γονικά στιλ που υιοθετούν συχνά και με βάση την κουλτούρα τους, ασκούν σημαντική επιρροή στην ψυχοκοινωνική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών προσφυγικής βιογραφίας (Lembke et al., 2024; Scharpf et al., 2021). Οι γονείς μπορούν να λειτουργήσουν ως γέφυρα του πολιτισμικού χάσματος μεταξύ των οικογενειών προσφυγικής βιογραφίας και του σχολείου. Κατά τη διαδικασία του επιπολιτισμού και της προσαρμογής στο πλαίσιο υποδοχής, οι γονείς επιτελούν διαλογικό και διαμεσολαβητικό ρόλο μεταξύ των πολλαπλών πολιτισμικών και θεσμικών ερεθισμάτων, υφαιίνοντας μία «διεθνική οικογενειακή έξη (habitus)» (Zontini & Reynolds, 2018, σ. 419). Ως εκ τούτου, οι γονείς λειτουργούν ως πολιτισμικό και κριτικό φίλτρο των σχολικών πολιτικών, πρακτικών και αξιών, τις οποίες υιοθετούν, όταν πεισθούν για τη χρησιμότητά τους, ή τροποποιούν προσαρμοστικά στις πολιτισμικές και πρακτικές τους συνθήκες (Bergset, 2020). Συνεπώς, η σύναψη αμοιβαίων και θετικών σχέσεων με τους/τις εκπαιδευτικούς και η ενεργός εμπλοκή των γονέων προσφυγικής βιογραφίας στα σχολικά δρώμενα δύνανται να ενισχύσουν τη διαδικασία μάθησης και τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών προσφυγικής βιογραφίας (Ridley et al., 2019; Scharpf et al., 2021), αλλά και να ενδυναμώσουν τα παιδιά συναισθηματικά (Emerson et al., 2022), μειώνοντας το πολιτισμικό τους άγχος (Kaur & Szorenyi, 2022).

Η συμπερίληψη των παιδιών προσφυγικής βιογραφίας στο ελληνικό συγκείμενο

Από το 2015 η Ελλάδα είναι αποδέκτης ενός απροσδόκητου αριθμού προσφύγων που αιτούνται ασύλου και αφικνούνται κυρίως στα νησιά της πρώτης γραμμής του Αιγαίου (συμπεριλαμβανομένης της Κω) παράτυπα μέσω θαλάσσης (Γεροκόστα, 2020; Gerokosta, 2017). Οι Σύριοι αποτελούν τη μεγαλύτερη ομάδα νεοαφιχθέντων, ενώ αρκετοί πρόσφυγες προέρχονται επίσης από το Ιράκ και το Αφγανιστάν καθώς και από διάφορες χώρες της Αφρικής και της Μέσης Ανατολής (Megalonίδου & Vitoulis, 2022). Η εισροή προσφύγων οδήγησε σε αλλαγές στην εκπαίδευση στην Ελλάδα, με έμφαση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Νόμος 4415/2016). Το κράτος προωθεί νομοθετήματα που στοχεύουν στην καταπολέμηση των διακρίσεων και την προαγωγή της αλληλοκατανόησης, του σεβασμού, της ανεκτικότητας και του εμπλουτισμού των γνώσεων και εμπειριών των νέων γενεών (Νόμος 4415/2016).

Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, κατοχυρώνεται νομοθετικά το δικαίωμα εγγραφής των παιδιών προσφυγικής βιογραφίας σε γενικά και διαπολιτισμικά σχολεία, ακόμα και με ελλιπή έγγραφα (Νόμος 4251/2014). Το 2016 ιδρύονται οι Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), που στοχεύουν στην παροχή εκπαιδευτικής στήριξης στα παιδιά για την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και την οργάνωση στοχευμένων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Οι Δ.Υ.Ε.Π. ιδρύονται σε σχολικές μονάδες των Περιφερειακών

Διευθύνσεων Εκπαίδευσης όπου υπάρχουν κέντρα φιλοξενίας. Για την προσχολική εκπαίδευση, αν και το πλαίσιο εκπαιδευτικής πολιτικής είναι ακόμη ασαφές (Megalonidou & Vitoulis, 2022), Δ.Υ.Ε.Π. λειτουργούν ως παραρτήματα νηπιαγωγείων εντός των κέντρων φιλοξενίας για παιδιά 4-5 ετών (Μαλιγκούδη & Τσαουσιδής, 2020).

Το ερευνητικό επίπεδο χαρακτηρίζεται από τη σχεδόν παντελή απουσία μελετών που να διερευνούν εμπειρικά τη συμπερίληψη των παιδιών προσφυγικής βιογραφίας συγκεκριμένα στην προσχολική εκπαίδευση στο ελληνικό συγκείμενο. Είναι αξιοσημείωτο ότι, ενώ ένας σχετικά σημαντικός αριθμός ερευνών έχει εκπονηθεί για τη δημοτική εκπαίδευση, κατορθώσαμε να εντοπίσουμε μόνο δύο εμπειρικές έρευνες που να αφορούν αποκλειστικά την προσχολική εκπαίδευση (βλ. Γεροκόστα, 2020· Gerokosta, 2017· Megalonidou & Vitoulis, 2022). Οι έρευνες αυτές εξετάζουν τις απόψεις εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης για τη συμπερίληψη των παιδιών προσφυγικής βιογραφίας με τη χρήση ερωτηματολογίου, αλλά μόνο η έρευνα της Γεροκόστα (Γεροκόστα, 2020· Gerokosta, 2017) αφορά στο πλαίσιο της πρώτης υποδοχής των νεοαφιχθέντων από τη θάλασσα προσφύγων στα νησιά της παραμεθορίου και συγκεκριμένα στον νομό Χίου. Πέραν των προαναφερομένων, η έρευνα των Μαλιγκούδη και Τσαουσιδή (2020) εξετάζει τις απόψεις εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε Δ.Υ.Ε.Π. στη Στερεά Ελλάδα και τη Μακεδονία. Οι δύο ερευνητές μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων επιχειρούν να διερευνήσουν τις στάσεις 12 εκπαιδευτικών σε θέματα εκπαίδευσης παιδιών προσφυγικής βιογραφίας. Το δείγμα όμως δεν περιλαμβάνει μόνο εκπαιδευτικούς της προσχολικής ηλικίας, αλλά και εκπαιδευτικούς της δημοτικής και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης, η έρευνα των Παϊδά κ.ά. (2020) εξετάζει τις απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τους ρόλους τους στις Δ.Υ.Ε.Π. και τις Τάξεις Υποδοχής και συμπεριλαμβάνει στο δείγμα των 19 εκπαιδευτικών και 3 νηπιαγωγούς.

Αδιαμφισβήτητα, οι προαναφερθείσες έρευνες δεν δύνανται να σκιαγραφήσουν επαρκώς το υπό διερεύνηση ζήτημα της συμπερίληψης των παιδιών προσφυγικής βιογραφίας. Παρόλα αυτά, και στις τέσσερις περιπτώσεις οι ερευνητές τονίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο δείγμα τους υπερθεμάτισαν ότι ιδεολογικά είναι υπέρμαχοι της συμπερίληψης των παιδιών προσφυγικής βιογραφίας, την οποία θεωρούν ωφέλιμη τόσο για τα ίδια τα παιδιά και τις οικογένειές τους όσο και για τους γηγενείς μαθητές και μαθήτριες και την τοπική κοινωνία (Γεροκόστα, 2020· Gerokosta, 2017· Μαλιγκούδη & Τσαουσιδής, 2020· Megalonidou & Vitoulis, 2022· Παϊδά κ.ά., 2020). Εντούτοις, εξέφρασαν πρωτίστως ρεαλιστικές ανησυχίες σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο η συμπερίληψη μπορεί να εφαρμοστεί στην πράξη. Οι προκλήσεις που επισημαίνονται από τους/τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν και στις έρευνες αυτές αφορούν: στην απουσία κοινού γλωσσικού κώδικα επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών, την έλλειψη γνώσης και εμπειρίας των ιδίων των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με την έλλειψη ευκαιριών κατάρτισης στους/στις εκπαιδευτικούς, την περιορισμένη υποστήριξη εκ μέρους του κράτους (π.χ. προετοιμασία κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού) και τη σχεδόν μηδαμινή συνεργασία με τους γονείς των παιδιών προσφυγικής βιογραφίας. Επισημάνθηκαν επίσης και κάποιες πρακτικές δυσκολίες, όπως η συνεχής μετακίνηση των παιδιών προσφυγικής βιογραφίας και η έλλειψη μέσου μεταφοράς των παιδιών προς και από τα δημόσια νηπιαγωγεία.

Επιπροσθέτως, το ζήτημα των πολιτισμικών διαφορών προσεγγίζεται στις προαναφερόμενες έρευνες ως μία περαιτέρω πρόκληση. Οι Megalonidou και Vitoulis (2022) υπογραμμίζουν τις δυσκολίες που συναντούν τα παιδιά προσφυγικής βιογραφίας στη διαδικασία επιπολιτισμού. Στην έρευνα των Μαλιγκούδη και Τσαουσιδή (2020), κάποιιοι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί φαίνεται να υιοθετούν τη μονοπολιτισμική και αφομοιωτική προοπτική του ελλείμματος, αφού θεωρούν τις πολιτισμικές διαφορές ως το αίτιο της αποκλίνουσας συμπεριφοράς των παιδιών προσφυγικής βιογραφίας. Κατά την άποψή τους η

συμπεριφορά τους είναι μη συμβατή με τις σχολικές νόρμες. Εν αντιθέσει, αρκετοί εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στις έρευνες της Γεροκώστα εξέφρασαν την αποδοκμασία τους για την έλλειψη ευαισθησίας και τις ρατσιστικές στάσεις της τοπικής κοινότητας και κάποιων γηγενών γονέων προς τις πολιτισμικές διαφορές των παιδιών προσφυγικής βιογραφίας. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα των Παϊδά κ.ά. (2020) κατέθεσαν κάποιες εισηγήσεις για τη βελτίωση της λειτουργίας των Δ.Υ.Ε.Π. και των Τάξεων Υποδοχής, όπως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας, διαπολιτισμικής γνώσης, ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης και διαχείρισης τραύματος, ο εκσυγχρονισμός του συστήματος της τυχαίας πρόσληψης εκπαιδευτικών στις Δ.Υ.Ε.Π. και τις Τάξεις Υποδοχής, ο σχεδιασμός πολυγλωσσικού και διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού υλικού και η οργάνωση των προσαθειών για διαπολιτισμική διαμεσολάβηση.

Μεθοδολογία

Το συγκεκριμένο της Κω

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης που πραγματοποιήθηκε σε δείγμα εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής που εργάζονται σε δημόσιες εκπαιδευτικές δομές στο νησί της Κω. Η επιλογή της τοποθεσίας έγινε σκόπιμα και στοχευμένα, διότι στην Κω σημειώνονται έντονες προσφυγικές ροές και αποτελεί σημείο πρώτης υποδοχής μεταναστών και προσφύγων. Στο νησί λειτουργεί Κλειστή Ελεγχόμενη Δομή (εφεξής: Κ.Ε.Δ.) υπαγόμενη στο Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου, η οποία παρέχει στέγαση και υλικές συνθήκες υποδοχής σε πολίτες υπηκόους τρίτων χωρών ή ανιθαγενείς που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες. Εντός της Κ.Ε.Δ. λειτουργούν Κέντρο Υποδοχής και Ταυτοποίησης (εφεξής: Κ.Υ.Τ.), δομή προσωρινής φιλοξενίας καθώς και χώροι με κατάλληλες προδιαγραφές για την παραμονή των ατόμων που εμπίπτουν στις προαναφερθείσες ομάδες. Επιπλέον, λαμβάνεται μέριμνα για τις περιπτώσεις ασυνόδευτων ανηλίκων, για την παροχή φιλοξενίας τους σε ασφαλείς χώρους (από το Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου). Η συνολική ονομαστική χωρητικότητα των εγκαταστάσεων της Κω ανέρχεται σε 3000 περίπου θέσεις φιλοξενίας (Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου, [Κέντρα Υποδοχής και Ταυτοποίησης (Κ.Υ.Τ., χ.χ.α.) & Κ.Ε.Δ. Κω, χ.χ.β.]).

Παράλληλα, στην Κω υπάρχουν Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (εφεξής: Δ.Υ.Ε.Π.), οι οποίες λειτουργούν εντός των σχολικών μονάδων των Περιφερειακών Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας, στα όρια των οποίων υφίστανται κέντρα φιλοξενίας. Εντός των σχολικών μονάδων περιλαμβάνονται και νηπιαγωγεία για την εκπαίδευση των παιδιών ηλικίας 4-5 ετών που διαμένουν στα κέντρα φιλοξενίας (Νόμος 3049/2016: Υπ. Απόφαση Φ1/83371/ΚΓ/Δ1/2023).

Το δείγμα της έρευνας

Ως επέκταση των πιο πάνω, η ιδιαιτερότητα του νησιού της Κω, που αποτελεί σημείο πρώτης υποδοχής προσφύγων και μεταναστών και παράλληλα διαθέτει εκπαιδευτικές δομές που απευθύνονται στα παιδιά με μεταναστευτική ή προσφυγική βιογραφία, συνθέτει το πλαίσιο της παρούσας εργασίας ως μελέτης περίπτωσης και διαμορφώνει τα κριτήρια επιλογής του δείγματος: εν ενεργεία νηπιαγωγοί στην Κω που εργάζονταν σε Δ.Υ.Ε.Π. ή σε νηπιαγωγεία με μαθητές και μαθήτριες με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο. Λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που έπρεπε να συγκεντρώνει το δείγμα στην παρούσα έρευνα, η επιλογή του έγινε με τη μέθοδο

της σκόπιμης δειγματοληψίας, η οποία προσδιορίζει την επιλογή νηπιαγωγών που πληρούν τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τους ερευνητικούς στόχους (Κυριαζή, 2011). Επιπλέον, για την αναζήτηση νηπιαγωγών με τα συγκεκριμένα κριτήρια, αξιοποιήθηκε και η μέθοδος της χιονοστιβάδας, όπου οι αρχικοί συμμετέχοντες, εν προκειμένω οι νηπιαγωγοί, παραπέμπουν σε άλλους/ες υποψηφίους/ες συμμετέχοντες/ουσες νηπιαγωγούς, που πληρούν τα κριτήρια της μελέτης, για να ολοκληρωθεί η έρευνα (Κυριαζή, 2011). Συνεπώς, η έρευνα περιλαμβάνει έναν συνδυασμό σκόπιμης δειγματοληψίας και δειγματοληψίας χιονοστιβάδας.

Κατόπιν τούτων, το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 5 νηπιαγωγούς που κατά τη σχολική χρονιά 2023-2024 υπηρετούσαν σε δημόσια νηπιαγωγεία της Κω και πληρούσαν τα χαρακτηριστικά που προαναφέρθηκαν και απαιτούνταν για τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Δύο εκ των νηπιαγωγών του δείγματος κατά τη διεξαγωγή της έρευνας εργάζονταν σε τάξεις Δ.Υ.Ε.Π. οι οποίες λειτουργούν μέσα στην Κλειστή Ελεγχόμενη Δομή (Κ.Ε.Δ.) Νοτίου Αιγαίου, στην Κω, ενώ τρεις εκ των νηπιαγωγών του δείγματος έχουν εργαστεί στο παρελθόν σε Δ.Υ.Ε.Π. Ως προς το φύλο, το δείγμα αποτελείται αποκλειστικά από γυναίκες. Αν και κατά τη διεξαγωγή της έρευνας καταβλήθηκαν προσπάθειες για συμμετοχή ανδρών νηπιαγωγών, εντούτοις αυτό δεν κατέστη εφικτό. Είναι όμως αξιοσημείωτο ότι η συντριπτική πλειοψηφία των νηπιαγωγών στην Ελλάδα είναι γυναίκες. Όλες οι νηπιαγωγοί, εκτός από το πτυχίο, διαθέτουν μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης, καμία όμως δεν έχει εξειδίκευση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ή την εκπαίδευση παιδιών προσφυγικής βιογραφίας. Σχετικά με τη διδακτική τους εμπειρία, μία νηπιαγωγός έχει έναν χρόνο διδακτικής εμπειρίας, καθώς μόλις είχε προσληφθεί, και οι υπόλοιπες κυμαίνονται από 7 έως και 25 έτη διδακτικής εμπειρίας. Για την εξασφάλιση της ανωνυμίας του δείγματος επιλέχθηκε η κωδικοποίηση των συνεντευξιαζομένων να είναι γραμματική και αριθμητική της μορφής Εκπ00. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των νηπιαγωγών του δείγματος συνολικά.

Πίνακας 1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά των νηπιαγωγών του δείγματος συνολικά.

Εκπαιδευτικοί	Φύλο	Διδακτική εμπειρία (σε έτη)	Επιπλέον τίτλοι σπουδών
1 Εκπ01	Γυναίκα	1 έτος (σε Δ.Υ.Ε.Π.)	Μεταπτυχιακό στα Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων
2 Εκπ02	Γυναίκα	11 έτη	Δύο μεταπτυχιακά στην Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή
3 Εκπ03	Γυναίκα	7 έτη	Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή
4 Εκπ04	Γυναίκα	25 έτη σε ιδιωτικό (3 μήνες σε Δ.Υ.Ε.Π.)	Μεταπτυχιακό στην Πολιτισμική Πληροφορική και Επικοινωνία με ειδίκευση στη Μουσειολογία
5 Εκπ05	Γυναίκα	17 έτη (έχει εργαστεί σε Δ.Υ.Ε.Π.)	Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ένα σχετικά μικρό σε έκταση και πληθυσμό νησί της ελληνικής επικράτειας, με αποτέλεσμα και τον περιορισμένο αριθμό του δείγματος. Επιπλέον, περιοριστικά λειτουργήσε και η επιλογή δείγματος εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής που παράλληλα είχαν εμπειρία με παιδιά προσφυγικής βιογραφίας. Ο αριθμητικός περιορισμός ωστόσο λειτουργεί ευεργετικά στην ποιότητα της έρευνας, καθώς μεγιστοποιείται ο κοινωνικός της αντίκτυπος και ταυτόχρονα προσφέρεται η δυνατότητα για την οικοδόμηση και εις βάθος

ανάπτυξη φιλικού κλίματος και καλής σχέσης και επικοινωνίας σε ερευνητικό πλαίσιο (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2019). Ο στόχος μας είναι η εις βάθος ανάλυση των απόψεων των συμμετεχουσών εκπαιδευτικών - δεδομένου ότι δεν έχουν διεξαχθεί άλλες παρόμοιες έρευνες στο συγκεκριμένο πλαίσιο κατά το παρελθόν - και όχι η γενίκευση των αποτελεσμάτων μας.

Συλλογή και ανάλυση δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων και πραγματοποιήθηκε από τον Δεκέμβριο του 2023 έως και τον Φεβρουάριο του 2024. Μόνο μία από τις τρεις ερευνήτριες πραγματοποίησε τις συνεντεύξεις, καθώς κατοικούσε στην Κω και είχε προηγούμενη διδακτική εμπειρία σε δομές ως νηπιαγωγός και συνεπώς μπορούσε να δημιουργήσει κλίμα εμπιστοσύνης και κατανόησης με τις συνεντευξιαζόμενες. Πριν την έναρξη κάθε συνέντευξης, οι νηπιαγωγοί ενημερώνονταν για τους σκοπούς, τη θεματική της έρευνας καθώς και τη διασφάλιση της ανωνυμίας των προσωπικών τους δεδομένων και τη δυνατότητά τους να αποχωρίσουν οποιαδήποτε στιγμή από τη συνέντευξη. Εφόσον συναινούσαν εθελοντικά, υπέγραφαν σχετικό έντυπο συγκατάθεσης και ξεκινούσε η συνέντευξη, η οποία καταγραφόταν μέσω μαγνητοφώνησης. Για περισσότερη ευελιξία, οι συνεντεύξεις πραγματοποιούνταν υβριδικά, δια ζώσης ή εξ αποστάσεως και προγραμματίζονταν σε ώρες και ημέρες που εξυπηρετούσαν τις νηπιαγωγούς που συμμετείχαν στη συνέντευξη. Ο οδηγός της συνέντευξης περιλαμβάνει ερωτήματα που εστιάζουν στις εκπαιδευτικές εμπειρίες, τις αντιλήψεις και απόψεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών σχετικά με τον ρόλο των εκπαιδευτικών, τον αποκλεισμό και την πολιτισμική συμπερίληψη στο νηπιαγωγείο, τον ρόλο των γονέων και τον ρόλο των ομηλίκων. Η διαδικασία της συνέντευξης βασίστηκε στην προσέγγιση των Gubrium και Holstein αναφορικά με την ενεργό συνέντευξη, που επιτρέπει στους «συμμετέχοντες να κατασκευάσουν εκδοχές της πραγματικότητας αλληλεπιδραστικά και όχι απλώς να παρέχουν δεδομένα» (Gubrium & Holstein, 2001, σ.13).

Στη συνέχεια, μαγνητοφωνήσαμε και αποδελτιώσαμε πλήρως τις συνεντεύξεις, έτσι ώστε να μην χαθούν σημαντικές πληροφορίες. Για να διασφαλίσουμε την αξιοπιστία, υιοθετήσαμε το μέτρο ελέγχου μελών (Denzin & Lincoln, 2011), ζητώντας από τους συμμετέχοντες να επανεξετάσουν τις αποδελτιώσεις των συνεντεύξεών τους.

Έπειτα, αναλύσαμε θεματικά τα δεδομένα μας πραγματοποιώντας επαγωγική ανάλυση. Ως εκ τούτου, προσδιορίσαμε τις θεματικές προτεραιότητες κάθε συνέντευξης σε σχέση με τα ερευνητικά μας ερωτήματα. Αυτές οι προτεραιότητες συγκρίθηκαν και αντιπαραβλήθηκαν σε όλες τις συνεντεύξεις, για να καταστεί δυνατή η ανάδειξη κοινών θεμάτων. Συνεπώς, εξετάσαμε τα δεδομένα μας, για να εντοπίσουμε αναδυόμενα θέματα σύμφωνα με τα ερευνητικά μας ερωτήματα, και προσπαθήσαμε να εντοπίσουμε πώς αυτά συνδέονταν με το θεωρητικό μας πλαίσιο (Robson & McCartan, 2016). Τα αναδυόμενα θέματα που εντοπίσαμε ήταν: εμπόδια στην αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών-μαθητών/τριών, πρακτικές προκλήσεις σε επίπεδο τάξης, πρακτικές προώθησης συμπερίληψης, συμβολή γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών, προκλήσεις στη γονική συμμετοχή, αίσθημα του ανήκειν μεταξύ των παιδιών προσφυγικής βιογραφίας, κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών, προκλήσεις στην κοινωνικοποίηση των παιδιών, πρακτικές ενδυνάμωσης της κοινωνικοποίησης των παιδιών.

Στη συνέχεια, συγχωνεύσαμε τα θέματα σε θεματικές κατηγορίες, και συγκεκριμένα: αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και παιδιών προσφυγικής βιογραφίας, εμπλοκή γονέων προσφυγικής βιογραφίας, κοινωνικοποίηση και διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών. Προκειμένου να απαντήσουμε τα ερευνητικά μας ερωτήματα, εξετάσαμε τις θεματικές κατηγορίες

μέσα από το θεωρητικό μας πλαίσιο και τα τρία επίπεδα: το κοινωνικό πλαίσιο των εκπαιδευτικών, το κοινωνικό πλαίσιο των ομηλικών και το κοινωνικό πλαίσιο των γονέων. Συνεπώς, στην επόμενη ενότητα παρουσιάζουμε, αναλύουμε και συζητάμε τις τρεις θεματικές μας κατηγορίες ως εξής: (α) το κοινωνικό πλαίσιο των εκπαιδευτικών: αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και παιδιών προσφυγικής βιογραφίας, (β) το κοινωνικό πλαίσιο των ομηλικών: κοινωνικοποίηση και διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών, και (γ) το κοινωνικό πλαίσιο των γονέων: εμπλοκή γονέων προσφυγικής βιογραφίας.

Για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας των ευρημάτων, εφαρμόστηκε η διαδικασία της τριγωνοποίησης, που περιλαμβάνει τη διασταύρωση των δεδομένων από διαφορετικές οπτικές γωνίες (Creswell, 2014). Συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκε η τριγωνοποίηση αναλυτών (inter-rater triangulation), κατά την οποία τρεις ερευνήτριες ανέλυσαν ανεξάρτητα τις συνεντεύξεις. Αυτή η διαδικασία βοήθησε στην αποφυγή υποκειμενικών προκαταλήψεων και στη διασφάλιση της συνέπειας στην ερμηνεία των δεδομένων. Αφού ολοκληρώθηκαν οι ξεχωριστές αναλύσεις, συγκρίθηκαν τα αποτελέσματα και βρέθηκε υψηλό ποσοστό συμφωνίας μεταξύ των ερευνητριών, γεγονός που ενισχύει την αξιοπιστία της έρευνας. Παράλληλα, εφαρμόστηκε το μέτρο ελέγχου μελών (member checking), δίνοντας στους συμμετέχοντες τη δυνατότητα να εξετάσουν τις αποδελτιώσεις των συνεντεύξεών τους και να επιβεβαιώσουν ή να διορθώσουν τυχόν ασάφειες (Creswell, 2014). Επιπλέον, η τριγωνοποίηση ενισχύθηκε μέσω της αντιπαραβολής των θεμάτων που προέκυψαν με το θεωρητικό πλαίσιο, με στόχο την αναζήτηση πολλαπλών ερμηνειών και τη διασφάλιση της ποιότητας των συμπερασμάτων.

Αποτελέσματα

Από την ανάλυση των δεδομένων οδηγηθήκαμε στη συγκρότηση τριών θεματικών αξόνων, που περιλαμβάνουν (α) το κοινωνικό πλαίσιο των εκπαιδευτικών: αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και παιδιών προσφυγικής βιογραφίας, (β) το κοινωνικό πλαίσιο των ομηλικών: κοινωνικοποίηση και διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών, (γ) το κοινωνικό πλαίσιο των γονέων: εμπλοκή γονέων προσφυγικής βιογραφίας. Για την παρουσίαση των θεματικών αξόνων επιλέχθηκαν σχετικά παραθέματα, προκειμένου να καταδειχθεί η ποικιλία των θέσεων και των απόψεων των νηπιαγωγών του δείγματος.

Το κοινωνικό πλαίσιο των εκπαιδευτικών: αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και παιδιών προσφυγικής βιογραφίας

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων διαφαίνεται ότι, παρά τις προκλήσεις και τα εμπόδια που καλούνται να διαχειριστούν, οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμες να στηρίξουν στο πλαίσιο της σχολικής τους καθημερινότητας όσα παιδιά με προσφυγική βιογραφία φοιτούν στο νηπιαγωγείο. Οι συμμετέχουσες υποστηρίζουν ότι η στήριξη που επιδιώκουν να παρέχουν εδράζεται – έστω και χωρίς ρητή αναφορά του όρου – στην έννοια της συμπερίληψης. Παράλληλα, περιγράφουν την έμπρακτη προσπάθειά τους για τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος χωρίς αποκλεισμούς, μέσω της εφαρμογής στοχευμένων διδακτικών προσεγγίσεων, του εμπλουτισμού του ανθρώπινου δυναμικού στην τάξη και της προσεκτικής σύνθεσης των τμημάτων. Η Εκπ01 εκφράζει με χαρακτηριστικό τρόπο αυτή την πρόθεση, παισιώνοντάς την με μια συναισθηματικά φορτισμένη προσέγγιση και δίνοντας έμφαση στη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία – εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών/μαθητριών – ως βασική προϋπόθεση για την επίτευξη της συμπερίληψης.

«Γενικά κακά τα φέματα, πρέπει να γίνει μεγάλη προσπάθεια προκειμένου τα παιδιά να ενταχθούν ομαλά πάνω από όλα στα σχολεία. Υπάρχει ανάγκη διαρκώς για ανοιχτές συζητήσεις, υπάρχει ανάγκη για αγάπη πάνω από όλα για αυτά τα παιδιά και πάνω από όλα η καλή θέληση από τους εκπαιδευτικούς, από τους γονείς και από τους ίδιους τους μαθητές.» (Εκπ01)

Η προσπάθεια, ωστόσο, των εκπαιδευτικών προς την κατεύθυνση της συμπερίληψης διακρίνεται και από προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν. Συγκεκριμένα, δύο εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε Δ.Υ.Ε.Π. υπογράμμισαν τη δυσκολία ενίσχυσης της εξωστρέφειας των παιδιών που διαβιούν στις δομές. Ταυτόχρονα, όμως, ανέφεραν εναλλακτικές λύσεις που αξιολογούν, προκειμένου να αντισταθμίσουν τις υφιστάμενες δυσκολίες προς όφελος των παιδιών. Όπως αναφέρουν:

«Υπήρχε και η διάθεση να γίνει μια δράση σε ένα άλλο σχολείο, αλλά οι συνθήκες είναι δύσκολες και δεν μπορούμε να μεταβούμε εκεί, δηλαδή είναι δύσκολες οι συνθήκες, το πώς θα πραγματοποιηθεί. Παρόλα αυτά, υπάρχει η διάθεση και από άλλα σχολεία της περιοχής και αναμένουμε τις επόμενες συνεργασίες και δράσεις που θα συμβούν. Είμαστε στην πορεία, δηλαδή, ακόμα δεν τα έχουμε πραγματοποιήσει.» (Εκπ01)

Ομοίως και η δεύτερη νηπιαγωγός:

«Γενικώς υπάρχει μεγάλη δυσκολία σε αυτό, καθώς τα παιδιά μας βρίσκονται μέσα στη δομή και δεν υπάρχει επαφή με γηγενή πληθυσμό. Παρ' όλ' αυτά, υπάρχουν δράσεις, ήδη λάβαμε μέρος με την κατάθεση μιας αφίσας από έναν διαγωνισμό της Ύψτης Αρμοστείας με θέμα "όλοι μαζί ανήκουμε σε μια ομάδα".» (Εκπ04)

Μία ακόμα πρόκληση που επισημάνθηκε από τις νηπιαγωγούς αφορά στην ανάγκη της αποτελεσματικής, αμφίδρομης και ουσιαστικής επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τα παιδιά. Η αδυναμία κατανόησης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών αποδυναμώνει την ποιότητα της επικοινωνίας και κατ' επέκταση της παρεχόμενης μάθησης, όπως χαρακτηριστικά επισημαίνουν:

«Είναι πολύ δύσκολο, όταν έχουμε μαθητές αλλόγλωσσους, γιατί η επικοινωνία είναι το παν. Επομένως, όταν υπάρχει πρόβλημα στην επικοινωνία, είναι και δύσκολο να διεξαχθεί το μάθημα. Το πρόβλημα είναι ότι πολλές φορές οι μαθητές πρόσφυγες μου μιλάνε και εγώ δεν καταλαβαίνω τι μου λένε. Πολλές φορές διακόπτεται η διδασκαλία - σε εισαγωγικά-, γιατί κυρίως δεν μπορούμε να ακολουθήσουμε ένα κανονικό πρόγραμμα και κυρίως προσπαθούμε με τη γλώσσα του σώματος, λίγο με τα νοήματα, χρησιμοποιώντας οπτικοακουστικό υλικό, να μπορέσουμε να επικοινωνήσουμε και να συνεννοηθούμε.» (Εκπ01)

«Το πρόβλημα ήταν στην κατανόηση. Δεν μπορούσαν να κατανοήσουν τη γλώσσα. Να σου πω την αλήθεια, τα λυπόμουν και λίγο, γιατί έλεγα "κρίμα να είναι τόσο έξυπνο το παιδί και να μην μπορεί να προχωρήσει".» (Εκπ03)

Η εκπαιδευτικός Εκπ03, στο δεύτερο απόσπασμα, εκφράζει μια συναισθηματική αντίδραση για τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη γλωσσική κατανόηση, βλέποντάς τα ως «έξυπνα παιδιά», που όμως αδυνατούν να προχωρήσουν λόγω της γλώσσας. Αυτή η προσέγγιση, αν και αναδεικνύει την ενσυναίσθηση της εκπαιδευτικού, φαίνεται να αντιμετωπίζει τη γλώσσα ως ατομικό πρόβλημα των μαθητών, παρά ως ζήτημα που μπορεί να ενισχυθεί μέσω ενδεδειγμένων εκπαιδευτικών στρατηγικών. Μια τέτοια πεποίθηση, όμως, φαίνεται να απορρέει από την προοπτική του ελλείμματος. Οι Hajisoteriou και Angelides (2017), ασκώντας κριτική στην προοπτική του ελλείμματος, αναφέρονται στην τάση να αντιμετωπίζεται η γλώσσα των

παιδιών με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο ως «έλλειμμα» σε σχέση με τη γλώσσα του εκπαιδευτικού πλαισίου. Εκπαιδευτικοί οι οποίοι ενστερνίζονται την προοπτική του ελλείμματος συχνά εστιάζουν στην έλλειψη γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών και υπογραμμίζουν τις δυσκολίες τους στη γλωσσική κατανόηση και επικοινωνία, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τις γλωσσικές δεξιότητες και το πολιτισμικό τους κεφάλαιο που αυτά ήδη κατέχουν από το μητρικό τους γλωσσικό περιβάλλον. Αυτή η προσέγγιση μπορεί να περιορίσει τις δυνατότητες των παιδιών και να εμποδίσει την ανάπτυξή τους, καθώς δεν αναγνωρίζεται πλήρως η αξία του γλωσσικού τους πλουραλισμού. Αντίθετα, η προσέγγιση που επικεντρώνεται στην ενίσχυση και τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας μπορεί να οδηγήσει σε πιο αποτελεσματική υποστήριξη των παιδιών, αναγνωρίζοντας και αξιοποιώντας τον γλωσσικό τους πλουραλισμό ως πόρο για την εκμάθηση της γλώσσας του σχολείου.

Οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί, ωστόσο, ισχυρίζονται ότι δεν μένουν αδρανείς, αλλά αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για την αντιμετώπιση των δυσκολιών στην επικοινωνία με τα παιδιά και την ισοτιμη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Προς αυτή την κατεύθυνση, εξηγούν ότι προσπαθούν να προβαίνουν στην αξιοποίηση και εφαρμογή στην τάξη πρακτικών που ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των παιδιών και λειτουργούν αντισταθμιστικά ως προς την επικοινωνιακή ασυνέχεια. Η Εκπ02 αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Παίζω πολύ κινητικό και θεατρικό παιχνίδι, γιατί έτσι εκδηλώνεται και ενδυναμώνεται πολύ η ομάδα, χωρίς να έχω δραστηριότητες ανταγωνιστικού περιεχομένου, όχι μόνο στο γλωσσικό κομμάτι, αλλά ακόμα και στο σωματικό. Στοχεύω λοιπόν στο συμπεριληπτικό κομμάτι και αργότερα κοιτάω να αναπτύξω τις δεξιότητές τους, π.χ., αν κάποιος είναι πιο γρήγορος. Με ενδιαφέρει πιο πολύ η συλλογική συνείδηση.» (Εκπ02)

Άλλες νηπιαγωγοί εξηγούν ότι εστιάζουν στο περιεχόμενο των εννοιών που πραγματεύονται στις δραστηριότητες που εφαρμόζουν στην τάξη, μέσω των οποίων επιδιώκουν να ενθαρρύνουν την επικοινωνία με τα παιδιά και ταυτόχρονα να εμφυσήσουν στο σύνολο των παιδιών της τάξης την αλληλοαποδοχή και τη συνύπαρξη. Όμως δεν παραλείπουν να επισημάνουν ότι η προσπάθεια αυτή χρειάζεται ενίσχυση, θεματική διεύρυνση και συστηματικότητα για να αποδώσει. Η Εκπ03 αναφέρει σχετικά:

«... να διαβάζουμε γενικά παραμύθια με ανθρώπινα δικαιώματα, για το χρώμα, για τις αναπηρίες. Δεν το κάνουμε πάντα όμως, και εγώ φέτος έκανα μόνο ανθρώπινα δικαιώματα. [...]. Φέτος κάναμε μια δραστηριότητα με βάση το παραμύθι για ένα παιδί που δεν είχε φαγητό, είδαμε εικόνες στο ίντερνετ από παιδιά που δεν μπορούν να πάνε στο σχολείο, παιδιά που δουλεύουν.» (Εκπ03)

Παρομοίως, μια εκπαιδευτικός υπογράμμισε την περιορισμένη εστίαση των θεματικών δράσεων στο σχολείο, επισημαίνοντας ότι αυτές δίνουν έμφαση κυρίως στη συμπεριληψη ατόμων με ειδικές ανάγκες, ενώ παραβλέπεται η πολιτισμική συμπεριληψη των παιδιών με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο:

«Όχι, στην πραγματικότητα δεν έχει τύχει να κάνουμε κάτι. Πιο πολύ για συμπεριληψη ατόμων με ειδικές ανάγκες κάνουμε δράσεις. Βέβαια, η αλήθεια είναι ότι θα μπορούσαν να γίνουν διάφορα, είναι μια ιδέα πολύ ενδιαφέρουσα, για να φάγουμε και από το καθαρά θεωρητικό κομμάτι.» (Εκπ02)

Σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι υποστηρίζουν ιδεολογικά τη συμπεριληψη στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και καταβάλλουν προσπάθειες προς την επίτευξη αυτού του στόχου. Παράλληλα, όμως, διατυπώνουν τον προβληματισμό τους, αναφέροντας ότι υφίστανται επιπλέον παράγοντες που σχετίζονται με το ευρύτερο επικοινωνιακό πλαίσιο και οι οποίοι αποδυναμώνουν τις προσπάθειες πολιτισμικής συμπεριληψης. Ως τέτοιες δυσκολίες εντοπίζουν την απουσία διερμηνέων στην τάξη ή το πλήθος

των παιδιών της τάξης. Αξίζει να σημειωθεί ότι, παρά το γεγονός ότι οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί διαθέτουν μεταπτυχιακούς τίτλους, καμία από αυτές δεν έχει εξειδίκευση σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αυτό μπορεί να εξηγήσει, εν μέρει, τη μειωμένη εστίαση στις πολιτισμικές διαστάσεις της συμπερίληψης και να αναδείξει την ανάγκη για στοχευμένη επιμόρφωση, ώστε να ενισχυθεί η ικανότητά τους να διαχειρίζονται πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα στην προσχολική εκπαίδευση.

Στην αποτελεσματική αντιμετώπιση του ζητήματος της επικοινωνίας, εκτός από τις στρατηγικές που εδράζουν στη διδασκαλία, μία νηπιαγωγός υπογραμμίζει την αναγκαιότητα παρουσίας διερμηνέα στην τάξη. Διατυπώνει παράλληλα την αγωνία ότι στο περιεχόμενο της επικοινωνίας μεταφέρονται μηνύματα διακρίσεων (Guo et al., 2019· Shahbazi et al., 2020), τα οποία μέσω της συνδρομής των διερμηνέων θα είναι σε θέση να προλαμβάνει και να προάγει ένα περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς:

«Το ορθό πιστεύω θα ήταν να υπάρχει ένας διερμηνέας μέσα στην τάξη, προκειμένου να κατανοούμε τι μας λένε τα παιδιά, τι λένε μεταξύ τους, γιατί μπορεί να μιλάνε μεταξύ τους, να κοροϊδεύουν το ένα το άλλο και εγώ να μην κατανοώ αυτό που λένε και έτσι να μην μπορώ να σταματήσω αυτό που συμβαίνει.» (Εκπ01)

Στις προσπάθειες δημιουργίας ενός περιβάλλοντος χωρίς αποκλεισμούς εντάσσεται και η αναφορά μιας εκπαιδευτικού που προτάσσει την αναγκαιότητα για περιορισμένη αριθμητική παρουσία μαθητών/τριών με προσφυγικό υπόβαθρο στην τάξη:

«Αρχικά, τα παιδιά μεταναστευτικής βιογραφίας πρέπει να είναι λίγα μέσα στην τάξη και να αποτελούν μειοψηφία. Γιατί έχω την περσινή εμπειρία και θεωρώ είναι βασικό.» (Εκπ03)

Η ανάλυση των συνεντεύξεων των νηπιαγωγών έδειξε ότι αναγνωρίζουν την ανάγκη να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών/τριών αυτών λαμβάνοντας υπόψη το πολιτισμικό υπόβαθρό τους. Εντούτοις, αισθάνονται ότι αρκετοί παράγοντες δρουν περιοριστικά στη δράση τους, περιορίζοντας συνάμα και τις δυνατότητές τους. Παράγοντες στους οποίους αναφέρθηκαν οι συμμετέχουσες στην έρευνά μας νηπιαγωγοί είναι η απουσία παιδιών γηγενούς βιογραφίας στις τάξεις των Δ.Υ.Ε.Π. και η απουσία υποστηρικτικών μηχανισμών, όπως η διερμηνεία και η διαπολιτισμική διαμεσολάβηση. Οι Ridley και συνεργάτες (2019) υποστηρίζουν ότι η συνειδητοποιημένη ανάγκη των νηπιαγωγών να συνεισφέρουν τα μέγιστα στα παιδιά με προσφυγικό υπόβαθρο, τόσο στη σχολική τους πρόοδο όσο και την εν γένει κοινωνικοποίησή τους, λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη και τις πολιτισμικές τους εμπειρίες, διαμορφώνει τις γόνιμες συνθήκες προαγωγής συμπερίληψης στο σχολικό πλαίσιο. Η ιδεολογική προάσπιση της συμπερίληψης που ενστερνίζονται οι εκπαιδευτικοί στο δείγμα μας συγκλίνει και με ευρήματα συναφών ερευνών στο ελληνικό πλαίσιο (Γεροκώστα, 2020· Gerokosta, 2017· Μαλιγκούδη & Τσαουσιδής, 2020· Megaloniδου & Vitoulis, 2022). Παρόλα αυτά, οι περισσότερες νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα διατυπώνουν έντονα τον προβληματισμό τους σχετικά με την πρόκληση έλλειψης κοινού γλωσσικού κώδικα επικοινωνίας με τα παιδιά προσφυγικής βιογραφίας και την υπέρβασή της. Υπό αυτή τη διάσταση, οι προαναφερθείσες έρευνες επιβεβαιώνουν την πρόκληση που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο επίπεδο της επικοινωνίας με τα παιδιά λόγω της απουσίας κοινού γλωσσικού κώδικα. Οι Sorkos και Hajisoteriou (2021) τονίζουν ότι οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών να αντιπαρέλθουν την πρόκληση της επικοινωνίας μέσα από την αξιοποίηση των δυνατοτήτων που προσφέρονται από το αναλυτικό πρόγραμμα σε συνδυασμό με τις πολιτισμικές καταβολές και εμπειρίες των παιδιών πρέπει να αποτελούν σημαντική πτυχή στη διαδικασία της συμπερίληψης. Οι εκπαιδευτικοί

πρέπει να δίνουν σημασία στην ενδυνάμωση της επικοινωνίας και να βρίσκονται σε δυναμική εγρήγορη για καταστολή και αποδόμηση τυχόν αναφερόμενων προκλήσεων που αντιβαίνουν την αποδοχή, τον πλουραλισμό και συνεπώς τη συμπερίληψη (ό.π.). Με βάση την προϋπάρχουσα βιβλιογραφία, η διάθεση των εκπαιδευτικών να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον υποστηρικτικό προς τα παιδιά με προσφυγική βιογραφία αποτελεί εφιαλτήριο για ουσιαστική συμπερίληψη των παιδιών αυτών, η οποία μέσω και της καλλιέργειας της συνεργασίας προάγει παράλληλα και τη συνδεσιμότητα με το ίδιο το σχολικό πλαίσιο (Horswood et al., 2019· Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019· Sorkos & Hajisoteriou, 2021).

Το κοινωνικό πλαίσιο των ομηλικών: κοινωνικοποίηση και διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών

Το κοινωνικό πλαίσιο των ομηλικών στην προσχολική εκπαίδευση, η οποία αποσκοπεί και στην κοινωνικοποίηση των παιδιών, φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη συμπερίληψη των παιδιών προσφυγικής βιογραφίας, όπως διαπιστώνεται από τις εκπαιδευτικούς της έρευνάς μας. Η δημιουργία ωστόσο ουσιαστικών σχέσεων με τους ομηλικούς δεν είναι πάντα εύκολο να επιτευχθεί, καθώς προκύπτουν δυσλειτουργίες και ασυνέχειες στην επικοινωνία μεταξύ τους, οι οποίες έχουν αντίκτυπο στο περιβάλλον του σχολείου αλλά και στον/στην εκπαιδευτικό. Η Εκπ01 περιγράφει:

«Επειδή υπάρχουν πολιτισμικές διαφορές και προβλήματα στην επικοινωνία, πολλές φορές τα παιδιά τσακώνονται, δεν μπορούν να διαχειριστούν τον θυμό τους, το άγχος τους. Το καθένα παιδί έχει διαφορετικά βιώματα και τα εκφράζει. Και διαφορετικά επηρεάζουν σαφέστατα και επηρεάζουν και το περιβάλλον και τις αλληλεπιδράσεις μας. Και εγώ πολλές φορές βρίσκομαι σε δύσκολη θέση στο πρόβλημα, κυρίως πάντα της επικοινωνίας.» (Εκπ01)

Πρωταρχικό ρόλο στην ανάπτυξη σχέσεων και επικοινωνίας με τους ομηλικούς παίζει η γλώσσα, η οποία, όταν δεν είναι κοινή για τα παιδιά, λειτουργεί ως η απαραίτητη ανισοτήτων μεταξύ τους. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει μια νηπιαγωγός:

«Όταν η επικοινωνία δυσκολεύει λόγω της γλώσσας, είναι λογικό, το πώς αντιλαμβάνεσαι τη δεύτερη γλώσσα και την ταχύτητα που αντιλαμβάνεσαι τη δεύτερη γλώσσα δημιουργεί από μόνο του μια ανισότητα μέσα στην ομάδα.» (Εκπ02)

Σε άλλες περιπτώσεις, η γλώσσα των ομηλικών φαίνεται να τείνει να αποτελεί κριτήριο σχηματισμού των κοινωνικών ομάδων των παιδιών. Με βάση τις απόψεις των συμμετεχουσών εκπαιδευτικών, τα παιδιά, προκειμένου να επικοινωνήσουν και να αναπτύξουν κοινωνικές σχέσεις στο νηπιαγωγείο, εντοπίζουν σημεία σύγκλισης ή ταύτισης στο γλωσσικό-επικοινωνιακό στοιχείο με ομηλικούς τους και με βάση αυτά λειτουργούν και αλληλεπιδρούν. Παράλληλα, οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί παρατηρούν ότι τα παιδιά που κατακτούν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής τείνουν να αλληλεπιδρούν με παιδιά που ήδη την κατέχουν ή είναι η μητρική τους γλώσσα. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της Εκπ03:

«Έχω προσέξει ότι πιο πολύ θα κάνουν παρέα μεταξύ τους λόγω γλώσσας. Έχω ακούσει να το λένε: «Δεν παίζουμε μαζί σου, γιατί μιλάς ελληνικά». Βέβαια, τώρα, παιδιά τα οποία γνωρίζουν τη γλώσσα αλληλεπιδρούν καλύτερα με τα δικά μας παιδιά. Αλλά αυτά που δυσκολεύονται με τη γλώσσα κάνουν παρέα μεταξύ τους.» (Εκπ03)

Προς την ίδια κατεύθυνση κινούνται και οι δηλώσεις της Εκπ02, η οποία αναφέρει ότι η αίσθηση του ανήκειν μεταξύ των ομηλικών στο νηπιαγωγείο εκτός από τους κοινούς γλωσσικούς κώδικες επικοινωνίας εκτείνεται και περιλαμβάνει και εξωτερικές ομοιότητες. Αναφέρει:

«Είναι πολύ έντονο ότι μπορεί να δεις παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο να κάνουν παρέα μεταξύ τους και ας ανήκουν σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες, σε αντίθεση με το να βλέπεις παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο να κάνουν παρέα με γηγενείς. Παρατηρείται πως, ακόμα και αν είναι αλλόγλωσσα, νιώθουν μια μεγαλύτερη γέφυρα μεταξύ τους, ακόμα και αν δεν μπορούν να συνεννοηθούν τόσο καλά, να παίζουν καλύτερα από ό,τι με τα ελληνόφωνα παιδιά, που είναι η κυρίαρχη ομάδα μέσα στην τάξη. Αυτό επίσης που έχω παρατηρήσει είναι ότι παιδιά μεταναστευτικού υποβάθρου τείνουν να κάνουν περισσότερη παρέα με γηγενή παιδιά τα οποία έχουν πιο σκουρόχρωμο δέρμα, ίσως νιώθουν πιο οικεία με την εικόνα.» (Εκπ02)

Στον αντίποδα της δημιουργίας κοινωνικών σχέσεων και ομάδων ομηλικών με κριτήριο κυρίως την εύρεση κοινών κωδικών γλωσσικής επικοινωνίας ή άλλων χαρακτηριστικών της εξωτερικής εμφάνισης, η Εκπ04 τονίζει ότι τα παιδιά συχνά επιδιώκουν την επικοινωνία με ομηλικούς μέσω του παιχνιδιού και της παιγνιώδους διάθεσής τους. Η ίδια εκπαιδευτικός υποστήριξε ότι προκειμένου τα παιδιά να καλύψουν την ανάγκη τους για διαπροσωπική επικοινωνία και αλληλεπίδραση, αναζητούν ευρηματικούς τρόπους για να υπερπηδήσουν τις διάφορες προκλήσεις, και κυρίως τις γλωσσικές προκλήσεις. Η Εκπ04 αναφέρει:

«Όχι, μιλάμε για την προσχολική ηλικία, που τα παιδιά κυριεύονται περισσότερο από τη διάθεση να παίξουν, δηλαδή μπορεί να υπάρχει ένα αντικείμενο, ένα παιχνίδι που θα παίξουν όλα μαζί. Αλληλεπιδρούν σε αυτό, άσχετα που δε μιλούν την ίδια γλώσσα. Μπορούν πάρα πολύ καλά να φτιάξουν ένα παιχνίδι που να έχει διάρκεια. Να έχει ρόλους και διάρκεια.» (Εκπ04)

Μια ιδιαίτερη πρόκληση στην κοινωνικοποίηση των παιδιών προσφυγικής βιογραφίας εντοπίζουν όλες οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί στην περίπτωση των νηπιαγωγείων σε Δ.Υ.Ε.Π., όπου πρόκειται για την ανάπτυξη ιδιότυπων σχέσεων μεταξύ των ομηλικών, λόγω των συνθηκών διαβίωσής τους. Πιο συγκεκριμένα, όπως εξήγησαν οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί, τα παιδιά εντός των Δ.Υ.Ε.Π. συνυπάρχουν με ομηλικούς τους με προσφυγική βιογραφία, αλλά δεν έρχονται σε επαφή με άλλα παιδιά εκτός Δ.Υ.Ε.Π. Όπως επισημαίνει η Εκπ01:

«Θα έλεγα πως οι μαθητές μου είναι κυρίως από τις ίδιες χώρες. Έχω παιδιά από τη Συρία, την Παλαιστίνη, από το Ιράκ. Υπάρχει ποικιλία, βέβαια το καλό είναι πως μιλάνε την ίδια γλώσσα και μπορούν να παίζουν και να συνεργάζονται.» (Εκπ01)

Πρόκειται για κλειστή ομάδα παιδιών, που η διαμονή τους διέπεται από συγκεκριμένες συνθήκες και κανονισμούς. Αυτή η ιδιότυπη συνύπαρξη αναδεικνύεται από τα όσα διατυπώνουν οι δύο νηπιαγωγοί (Εκπ01 & Εκπ04) του δείγματος που εργάζονται σε Δ.Υ.Ε.Π., οι οποίες αναφέρουν ότι δεν έχουν παρατηρήσει ή αντιμετωπίσει καταστάσεις αποκλεισμού των παιδιών λόγω πολιτισμικών ή άλλων διαφορών.

«Σαφέστατα, αυτή τη στιγμή, καθώς δουλεύω ως εκπαιδευτικός σε παιδιά πρόσφυγες, ο αποκλεισμός αυτή τη στιγμή είναι δεδομένος, δηλαδή τα παιδιά αυτή τη στιγμή βρίσκονται σε μια δομή, δεν είναι ελεύθερα να πάνε όπου θέλουνε, υπάρχουν συγκεκριμένες συνθήκες διαβίωσης εκεί και σαφέστατα δεν αλληλεπιδρούν αυτή τη στιγμή με μαθητές Έλληνες, δηλαδή υπάρχει μια ομάδα οι οποίοι είναι τα ίδια παιδιά μεταξύ τους, δεν υπάρχει αλληλεπίδραση με την έξω κοινωνία άμεση.» (Εκπ01)

Πέραν του αποκλεισμού των παιδιών από ευκαιρίες κοινωνικοποίησης εκτός των δομών, λόγω του κλειστού χαρακτήρα των δομών, η Εκπ04 αναφέρεται στις προκλήσεις όσον αφορά την κοινωνικοποίηση και την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων εντός των Δ.Υ.Ε.Π., οι οποίες οφείλονται στον προσωρινό χαρακτήρα της παραμονής των παιδιών σε συγκεκριμένες δομές.

Όπως επεξηγεί, η ιδιαιτερότητα που εντοπίζεται στις δομές έχει να κάνει με τη συνεχή μετακίνηση και εναλλαγή του πληθυσμού των μαθητών/τριών και την προσωρινή παρουσία τους στις δομές:

«Τώρα, στη δομή, δεν μπορώ να πω πως το έχω αντιμετωπίσει αυτό, διότι υπάρχει το εξής σαν ιδιαιτερότητα, τα παιδιά δεν μένουν πάρα πολύ χρονικό διάστημα, δηλαδή, επειδή είναι κυρίως αιτούντες άσυλο, μπορεί να παραμείνουν ή να βρεθούν σε μια δεδομένη στιγμή μία βδομάδα στο σχολείο και να μην ξαναβρεθούν ποτέ. Στη μία βδομάδα θα αναπτύξουν μια σχέση, θα μοιραστούνε πράγματα του τύπου ‘μας αρέσει να ζωγραφίζουμε μαζί ή μας αρέσει να κάνουμε πλαστελίνη μαζί και να μοιραζόμαστε’, αλλά μετά από μία βδομάδα αυτά τα παιδιά μπορεί να μην ξαναβρεθούν ποτέ. Οπότε δεν έχω εντοπίσει και είναι πολύ σύντομο και το χρονικό διάστημα και δεν είδα προστριβές ή αποκλεισμούς γενικότερα, είναι η ιδιαιτερότητα αυτή.» (Εκπ04)

Το κοινωνικό πλαίσιο των ομηλικών συνιστά μια δυναμική παράμετρο με ενεργό και καίριο ρόλο στη συμπερίληψη των παιδιών προσφυγικής βιογραφίας (Emerson et al., 2022· Kaur & Szorenyi, 2022). Η δημιουργία και σύσταση των ομάδων και η μεταξύ των παιδιών επικοινωνία καθώς και η ποιότητα της επικοινωνίας αποτελούν εύγλωττους δείκτες της συμπεριληπτικής κουλτούρας που έχει αναπτυχθεί στο εκάστοτε σχολικό περιβάλλον.. Παράλληλα, μπορούν να λειτουργήσουν ως εργαλείο εγρήγορης και περαιτέρω ανάληψης πρωτοβουλιών και παρεμβάσεων εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Ακόμα και οι προκλήσεις που αναδύονται στο κοινωνικό πλαίσιο των ομηλικών μπορούν με την εφαρμογή κατάλληλων στρατηγικών, όπως μέσω ενίσχυσης του γλωσσικού υποβάθρου των μαθητών/τριών ή παιγνιώδους προσέγγισης και ενίσχυσης των κοινωνικών δικτύων (Emerson et al., 2022) να εκμηδενιστούν. Όπως φάνηκε από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, η επίγνωση και συνειδητοποίηση εκ μέρους τους των σημείων που λειτουργούν ως περιοριστικοί ή ανασταλτικοί παράγοντες στην ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των ομηλικών συνιστούν πηγή βασικής πληροφόρησης για την ανάληψη πρωτοβουλιών και ενεργού δράσης εκ μέρους τους. Κατά τους Sorkos και Hajisoteriou (2021), η γνώση και η επίγνωση είναι βασική προϋπόθεση για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να ενισχύσουν την αίσθηση του ανήκειν για όλα τα παιδιά και την καλλιέργεια των διαπροσωπικών σχέσεων και συνεπώς να συμβάλουν καθοριστικά στη συμπερίληψη των παιδιών προσφυγικής βιογραφίας.

Το κοινωνικό πλαίσιο των γονέων: εμπλοκή γονέων προσφυγικής βιογραφίας

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών, διαπιστώθηκαν η ουσιαστική συμβολή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, ο ρόλος της συνεργασίας με τις εκπαιδευτικούς αλλά και οι προκλήσεις και οι ιδιαιτερότητες που υφίστανται, κυρίως όσον αφορά στα παιδιά προσφυγικής βιογραφίας που φοιτούν σε νηπιαγωγεία των Δ.Υ.Ε.Π. Ιδιαίτερα τονίστηκε από τις νηπιαγωγούς η συνεργασία τους με τους γονείς, την οποία χαρακτήρισαν ως θετική. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει η Εκπ01:

«Εγώ, αυτή τη στιγμή, παρόλο που δεν μιλάω τη γλώσσα τους, βλέπω τους γονείς να ενδιαφέρονται αν τα παιδιά τους είναι καλά, αν περνάνε καλά, αν έφαγαν, αν είναι ήσυχα. Βλέπω ένα μεγάλο ενδιαφέρον από τους γονείς, βλέποντας τις εργασίες τους που κάνουμε μέσα στην τάξη ή πολλές φορές τους τα δίνω να τα πάρουν μαζί, πολλές φορές βλέπω μια καλή θέληση και διάθεση από τους γονείς και χαίρονται πολύ που τα παιδιά τους πηγαίνουν στο σχολείο. Επομένως, έχουμε άμεση επικοινωνία και εγώ είμαι ανοιχτή, όποτε θέλουν, ανά πάσα στιγμή, και τους το έχω δείξει κιόλας, να τους βοηθήσω ή κάτι, αν χρειαστούν.» (Εκπ01)

Προς την ίδια κατεύθυνση κινούνται και οι δηλώσεις των υπόλοιπων εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνά μας, οι οποίες εμφορούνται από εμπειρίες που οι ίδιες αποκόμισαν από

τη συνεργασία με τους γονείς στο πλαίσιο των Δ.Υ.Ε.Π. Εντούτοις, οι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν τις πολυεπίπεδες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην επικοινωνία με τους γονείς, έστω κι αν - όπως εξηγούν - αυτές δεν στάθηκαν τροχοπέδη στην ενθάρρυνση της ενεργού συμμετοχής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους. Όπως η Εκπ01 περιγράφει:

«Έχουμε μια καλή επικοινωνία, παρόλο που οι συνθήκες είναι δύσκολες, γιατί, ας πούμε, δεν υπάρχουν τηλέφωνα, δεν μπορούμε να επικοινωνούμε δηλαδή και εκτός της δομής, οτιδήποτε πρέπει να συζητάμε εκεί. Δεν μπορούμε να συζητήσουμε και για την ενσωμάτωση, γιατί δυσκολευόμαστε για πιο απλά πράγματα.»(Εκπ01)

Με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών, το κοινωνικό πλαίσιο των γονέων διακρίνεται και από κάποιες άλλες προκλήσεις, πέραν της επικοινωνίας, που καλούνται σε καθημερινή βάση από κοινού με τις εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαπιστώνονται τρεις επιμέρους διαστάσεις των προκλήσεων. Η πρώτη διάσταση σχετίζεται με ορισμένες πρακτικές συνήθειες των γονέων, οι οποίες ως απόρροια συνθηκών διαβίωσης λειτουργούν ανασταλτικά στη συστηματική και αδιάλειπτη φοίτηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο. Η Εκπ04 επισημαίνει σχετικά:

«Το άλλο θέμα είναι ότι κάποιοι γονείς δεν φέρνουν τα παιδιά τους, γιατί δεν το θεωρούν προτεραιότητα στη ζωή τους, καθώς η ζωή τους είναι τόσο δύσκολη, που το να φέρουν το παιδί στο σχολείο το θεωρούν πολυτέλεια. Όταν μοιράζονται ένα χώρο όπου ζουν 12 άτομα, κοιμούνται μεσάνυχτα, το παιδάκι είναι λογικό 8 η ώρα να μην μπορεί να ξυπνήσει να έρθει στο σχολείο. Είναι γενικά δύσκολο.» (Εκπ04)

Η δεύτερη διάσταση των προκλήσεων σχετίζεται με διαδικαστικά και πρακτικά ζητήματα που υφίστανται εντός των δομών. Αν και πρόκειται για ζητήματα τα οποία αδιαμφισβήτητα αποσκοπούν στην ασφάλεια και την προστασία των ατόμων προσφυγικής βιογραφίας που διαβούν εντός των δομών, η εφαρμογή τους φαίνεται ορισμένες φορές να μη λαμβάνει υπόψη άλλες παραμέτρους. Όπως φαίνεται και στα παρακάτω αποσπάσματα των συνεντεύξεων, οι νηπιαγωγοί αναφέρουν ότι οι γονείς συχνά δυσκολεύονται να προσέλθουν εγκαίρως στο σχολείο ή να παραλάβουν τα παιδιά τους, καθώς οι φύλακες στις πύλες καθυστερούν να τους επιτρέψουν την είσοδο ή την έξοδο. Αυτές οι καθυστερήσεις, εκτός από την αναστάτωση που προκαλούν στα παιδιά, φαίνεται να λειτουργούν αποτρεπτικά για τη φοίτησή τους, καθώς οι γονείς αντιμετωπίζουν επιπλέον εμπόδια στην πρόσβασή τους στη σχολική δομή. Συγκεκριμένα, η Εκπ01 εξηγεί:

«Πολλές φορές οι γονείς αργούν να έρθουν να πάρουν τα παιδιά τους, καθώς στις πύλες πρέπει να εξηγήσουν τον λόγο που πρέπει να βγούνε και τι έχουν να κάνουν. Πολλές φορές οι άνθρωποι που δουλεύουν εκεί, λοιπόν δεν τους αφήνουν, γιατί δεν καταλαβαίνουν. Αυτό κυρίως, γενικά δεν υπάρχουν εχθρικές τάσεις ούτε μου έχει συμβεί όσο δουλεύω ως εκπαιδευτικός εκεί να δω κάτι που θεωρώ ότι είναι επιθετικό ή να έχει συμβεί κάτι ακραίο.»(Εκπ01)

Τα ίδια ζητήματα υπογραμμίζει και η Εκπ04:

«Εγώ, αυτό που βλέπω στη δομή είναι πως γίνεται προσπάθεια και τα παιδάκια περνάνε καλά, αλλά δυστυχώς οι γονείς δεν τα φέρνουν. Ένα θέμα είναι ότι οι γονείς γράφουν τα παιδιά στο σχολείο και έχουν καθυστερήσει να έρθουν μια και δυο ώρες και φθάνουν με κλάματα και μοιράζονται την άσχημη εμπειρία, ότι δεν τους βοηθούσαν να φέρουν το παιδί στο σχολείο, δεν της επέτρεπαν να βγει, ενώ χτυπιόταν να φέρει το παιδί στο σχολείο, ενώ το ξέρουν ότι αυτή είναι η ώρα προσέλευσης οι φύλακες.» (Εκπ04)

Οι δύο νηπιαγωγοί (Εκπ01 & Εκπ04) επεσήμαναν ότι η απουσία ευελιξίας σε διαδικαστικά ζητήματα ανακόπτει κάθε προσπάθεια σχολικής στήριξης των παιδιών μεταναστευτικής βιογραφίας. Το πρόβλημα αυτό συνδέεται με ερευνητικά δεδομένα που αναδεικνύουν τις διοικητικές και θεσμικές δυσκολίες ως σημαντικούς παράγοντες αποκλεισμού των μεταναστευτικών οικογενειών από το εκπαιδευτικό σύστημα (Γεροκώστα, 2020· Gerokosta, 2017· Μαλιγκούδη & Τσαουσιδής, 2020· Megaloniδου & Vitoulis, 2022). Οι παραπάνω μελέτες επισημαίνουν ότι η έλλειψη προσαρμοσμένων διαδικασιών και η απουσία διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης στους διοικητικούς μηχανισμούς μπορεί να επιτείνουν τις ανισότητες και να αποτρέψουν τη σχολική ενσωμάτωση των παιδιών μεταναστευτικού υποβάθρου.

Το τρίτο σκέλος των προκλήσεων σχετίζεται με αντιδράσεις γονέων στις προσπάθειες εξωστρέφειας και συμπερίληψης των παιδιών προσφυγικής βιογραφίας στο νηπιαγωγείο, γεγονός το οποίο πλαισιώνεται και με διαδικαστικές και πρακτικές δυσλειτουργίες. Η Εκπ05 κάνει λόγο για αντιδράσεις των γονέων και σημειώνει ότι πλέον τέτοιες φωνές έχουν καταλαγιάσει:

«Εγώ δυο χρόνια που δούλεψα στη Δ.Υ.Ε.Π. προσπαθήσαμε να κάνουμε πολλά προγράμματα με το νηπιαγωγείο του χωριού και με άλλα της χώρας. Αλλά εδώ το Κ.Υ.Τ. δεν προσφέρεται για τέτοια πράγματα και δεν έχει σταθερό πληθυσμό. Ωστόσο, έγιναν προσπάθειες να έρχονται τα παιδιά στο νηπιαγωγείο του χωριού, όμως υπήρχε πρόβλημα στη νομοθεσία και δεν επιτρέπεται να μπουν σε καθημερινή βάση στο λεωφορείο και γενικά υπήρχαν προβλήματα στα διαδικαστικά. Ωστόσο, όταν πρωτοδημιουργήθηκε η Δ.Υ.Ε.Π. υπήρχαν αντιδράσεις από τους γονείς, όμως σιγά σιγά καταλάγιασε το κύμα έντασης. Τότε το προσφυγικό ήταν πολύ έντονο, γι' αυτό υπήρχαν αντιδράσεις. Τώρα δεν υπάρχουν τέτοια έντονα φαινόμενα, τουλάχιστον.» (Εκπ05)

Η νηπιαγωγός (Εκπ05) ανέδειξε τις δυσκολίες που προκύπτουν από την έλλειψη σταθερού πληθυσμού στο Κ.Υ.Τ. και τα διαδικαστικά εμπόδια στη μετακίνηση των παιδιών προς τα τοπικά νηπιαγωγεία. Παράλληλα, αναφέρθηκε στις αρχικές αντιδράσεις της τοπικής κοινωνίας προς τη Δ.Υ.Ε.Π., οι οποίες σταδιακά εξασθένησαν, καθώς άλλαξε η κοινωνικοπολιτική συγκυρία. Τα ζητήματα που θίγει η Εκπ05 επιβεβαιώνονται από την υπάρχουσα βιβλιογραφία, η οποία επισημαίνει πως οι θεσμικοί περιορισμοί και η αστάθεια του προσφυγικού πληθυσμού αποτελούν βασικές προκλήσεις για τη συμπερίληψη των παιδιών προσφυγικής βιογραφίας στην εκπαίδευση (Γεροκώστα, 2020· Gerokosta, 2017· Μαλιγκούδη & Τσαουσιδής, 2020· Megaloniδου & Vitoulis, 2022). Επιπλέον, οι αρχικές αντιδράσεις της τοπικής κοινωνίας ευθυγραμμίζονται με τις μελέτες που υπογραμμίζουν ότι οι τοπικές κοινωνίες συχνά εκδηλώνουν αντιστάσεις στη συμπερίληψη προσφυγόπουλων στα σχολεία, αλλά με την πάροδο του χρόνου αυτές οι εντάσεις τείνουν να μειώνονται.

Το κοινωνικό πλαίσιο των γονέων υπό το εκπαιδευτικό πρίσμα, όπως διαπιστώθηκε από την ανάλυση των συνεντεύξεων, νοηματοδοτείται από ποικίλες παραμέτρους, που παρεμβαίνουν και ασκούν επιρροή. Όπως επισημαίνεται στη βιβλιογραφία, οι γονείς πρέπει να λειτουργούν διαμεσολαβητικά σε αυτό το πλέγμα των συσχετίσεων και των νοηματοδοτήσεων και, ανάλογα με το πολιτισμικό τους πλαίσιο, να προβαίνουν σε επαναπροσδιορισμό αρχικών τους πολιτισμικών και πρακτικών τους συνθηκών (Bergset, 2020). Όπως διαφάνηκε στην έρευνά μας, στην τροποποιητική αυτή διαδικασία σημαντικό ρόλο μπορούν και πρέπει να διαδραματίζουν και οι εκπαιδευτικοί, που λειτουργούν, όπως αναδείχθηκε και από την ανάλυση των συνεντεύξεων, υποστηρικτικά προς τους γονείς. Η ενεργός σύμπλευση των εκπαιδευτικών με τους γονείς και τα παιδιά προσφυγικής βιογραφίας μόνο πολλαπλά οφέλη μπορεί να αποφέρει προς όλους/όλες που εμπλέκονται σε αυτή τη διαδικασία (Kaur & Szorenyi, 2022· Lembke et al., 2024· Ridley et al., 2019· Scharpf et al., 2021).

Ιδιαίτερη μνεία αξίζει να γίνει στην επιτυχή προσπάθεια μίας από τις συμμετέχουσες εκπαιδευτικούς στην έρευνά μας να δημιουργήσει θετικό κλίμα με τους γονείς παρακάμπτοντας κάθε επικοινωνιακό εμπόδιο. Αντιπαραβάλλοντας το εύρημά μας με την προϋπάρχουσα βιβλιογραφία, συμπεραίνουμε ότι αυτό είναι σημαντικό για τους εξής λόγους. Πρώτον, η επικοινωνιακή προσέγγιση με τους γονείς, η οποία αποτελεί σημαντικό παράγοντα προβληματισμού στο ερευνητικό πλαίσιο, μπορεί να μετριαστεί ως προς τον βαθμό δυσκολίας της (Ridley et al., 2019· Scharpf et al., 2021). Παρουσιάζεται μια διαφορετική και δυναμική οπτική επικοινωνίας και συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς, που αντιπαρατίθεται με αρκετά ευρήματα σχετικών ερευνών, όπου η επικοινωνία με τους γονείς των παιδιών προσφυγικής βιογραφίας συχνά χαρακτηρίζεται ανύπαρκτη ή ελλιπή (βλ. Γεροκώστα, 2020· Gerokosta, 2017· Μαλιγκούδη & Τσαουσίδης, 2020· Megaloniδου & Vitoulis, 2022). Δεύτερον, από την έρευνά μας διαφάνηκε ότι η θέληση και το αίσθημα υπευθυνότητας των εκπαιδευτικών για τη δημιουργία θετικού κλίματος με τους γονείς αναδεικνύονται ως ένας παράγοντας που μπορεί να μετριάσει τις συνέπειες του διαχωριστικού περιβάλλοντος των δομών προσφύγων, το οποίο συχνά λειτουργεί αποτρεπτικά για τη συμπερίληψη. Αντιστοίχως, και η βιβλιογραφία συνηγορεί στο ότι παρά τις θεσμικές και πρακτικές προκλήσεις, οι εκπαιδευτικοί, μέσα από στοχευμένες πρακτικές και πρωτοβουλίες, μπορούν να μετατρέψουν το σχολικό πλαίσιο σε έναν χώρο διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης, ενισχύοντας τη συνεργασία μεταξύ γονέων, συνομηλικών και εκπαιδευτικών (Emerson et al., 2022). Με αυτόν τον τρόπο, το σχολείο μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης για την κοινωνική και ακαδημαϊκή ένταξη των παιδιών προσφυγικής βιογραφίας, παρά τις διαρθρωτικές δυσκολίες που δημιουργεί η ξεχωριστή οργάνωση των δομών φιλοξενίας (Sorkos & Hajisoteriou, 2021).

Συμπεράσματα

Η έρευνα που παρουσιάσαμε επιχειρήσε να αναδείξει την επίδραση που ασκούν οι παράγοντες κοινωνικού πλαισίου στη συμπερίληψη των παιδιών προσφυγικής βιογραφίας για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η φοίτηση στο νηπιαγωγείο αποτελεί αρχικό στάδιο κοινωνικοποίησης των παιδιών αλλά και κοινό σημείο αναφοράς όλων των άμεσα εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική πράξη: γονέων, εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών. Επιπλέον, σε ένα τέτοιο πλαίσιο, όπου κάθε άτομο φέρει δικά του υπόβαθρα, προάγεται και ενθαρρύνεται η γόνιμη σύνθεση και ο σεβασμός του πλουραλισμού (Knoblauch, 2023). Η παρούσα έρευνα εστίασε στη μελέτη των παραγόντων κοινωνικού πλαισίου στην προσχολική εκπαίδευση, με αναφορά στις σχέσεις αλληλεπίδρασης των παιδιών προσφυγικής βιογραφίας και των σημαντικών άλλων στα μικροσυστήματά τους, εκπαιδευτικών, ομηλικών και γονέων (Emerson et al., 2022).

Από την επεξεργασία του ερευνητικού υλικού διαπιστώθηκε η συνθετότητα του κοινωνικού πλαισίου υπό το πρίσμα τριών διαστάσεων: των εκπαιδευτικών, των ομηλικών και των γονέων, με ιδιαίτερη συμβολή της κάθε διάστασης στη συμπερίληψη των παιδιών προσφυγικής βιογραφίας στην προσχολική εκπαίδευση. Σημείο που αναδείχθηκε από τις διατυπώσεις των εκπαιδευτικών αφορά στη συνειδητοποίηση του ρόλου τους και στην αίσθηση ευθύνης που τις διακρίνει ως προς τη συμβολή τους στη συμπερίληψη των παιδιών προσφυγικής βιογραφίας. Παρότι, όμως, εκφράζουν τη διάθεση να συμβάλουν, στο μέτρο του δυνατού, στη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που να προάγει τη συμπερίληψη και να μειώνει τους αποκλεισμούς στη σχολική καθημερινότητα, αναγνωρίζουν τις σημαντικές προκλήσεις του πλαισίου στο οποίο εργάζονται, οι οποίες φαίνεται να λειτουργούν περιοριστικά. Οι

εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο δείγμα μας δηλώνουν ότι συχνά αναζητούν εναλλακτικές πρακτικές στην προσπάθειά τους να ενισχύσουν την κοινωνικοποίηση και τη συμμετοχή όλων των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι αξιοσημείωτο ότι με βάση τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών συχνά εντοπίζεται τάση μετάθεσης ευθυνών από τους/τις εκπαιδευτικούς σε εξωγενείς παράγοντες (Γεροκώστα, 2020 · Gerokosta, 2017 · Μαλιγκούδη & Τσαουσιδής, 2020 · Megalonidou & Vitoulis, 2022). Το φαινόμενο αυτό συνδέεται με την απουσία ενός σαφώς καθορισμένου και ισχυρού θεσμικού πλαισίου οργάνωσης και λειτουργίας, το οποίο θα μπορούσε να παρέχει σαφείς κατευθύνσεις και υποστήριξη ως προς τη διαχείριση της συμπερίληψης των παιδιών προσφυγικής βιογραφίας.

Παρομοίως, και στο κοινωνικό πλαίσιο των ομηλικών, οι προκλήσεις που εντοπίζονται αφορούν κατά κύριο λόγο το γλωσσικό στοιχείο, το οποίο συχνά λειτουργεί ως παράγοντας κοινωνικού αποκλεισμού ή καθορίζει τον σχηματισμό των παιδικών ομάδων. Η επίγνωση, ωστόσο, εκ μέρους των εκπαιδευτικών, των σημείων που αντιστρατεύονται κάθε προσπάθεια ανάπτυξης ή ενίσχυσης των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών και του αισθήματος του ανήκειν σε μια ομάδα ομηλικών, μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στην υπέρβαση αυτών των δυσκολιών, δημιουργώντας ευνοϊκές συνθήκες για τη συμπερίληψη.

Το κοινωνικό πλαίσιο των γονέων χαρακτηρίζεται από συνθετότητα, καθώς, πέρα από τις επικοινωνιακές προκλήσεις, οι γονείς διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο επαναπροσδιορίζονται οι αρχικές πολιτισμικές πρακτικές (Bergset, 2020). Στην παρούσα έρευνα, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι επιδιώκουν την επικοινωνία με τους γονείς, προσπαθώντας να γεφυρώσουν τις υφιστάμενες επικοινωνιακές δυσκολίες. Η διαπίστωση αυτή διαφοροποιείται από ευρήματα προηγούμενων ερευνών, όπου συχνά αναδεικνύεται η δυσκολία ή η απουσία επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων (Γεροκώστα, 2020 · Gerokosta, 2017 · Μαλιγκούδη & Τσαουσιδής, 2020 · Megalonidou & Vitoulis, 2022). Επιπλέον, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί περιέγραψαν πρακτικές και πρωτοβουλίες που στοχεύουν στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού περιβάλλοντος, το οποίο να διευκολύνει την αλληλεπίδραση μεταξύ γονέων, συνομηλικών και εκπαιδευτικών και να προάγει την κοινωνική και ακαδημαϊκή ένταξη των παιδιών προσφυγικής βιογραφίας. Η προσέγγιση αυτή ευθυγραμμίζεται με προσεγγίσεις που έχουν καταγραφεί στη διεθνή βιβλιογραφία (Emerson et al., 2022 · Sorkos & Hajisoteriou, 2021).

Χρειάζεται, ωστόσο, να επισημανθεί, όπως ισχυρίζονται οι εκπαιδευτικοί, ότι υφίστανται ποικίλες προκλήσεις στο σχολικό περιβάλλον, όπως η απουσία αμφίδρομης και ουσιαστικής λεκτικής επικοινωνίας με τα παιδιά, η ελλιπής επικοινωνία με τους γονείς και η απουσία αισθήματος ανήκειν στο πλαίσιο των ομηλικών, οι οποίες λειτουργούν ανασταλτικά προς κάθε προσπάθεια συμπερίληψης. Οι δυσκολίες αυτές συνδέονται με τις προκλήσεις που έχουν ήδη αναφερθεί σχετικά με το κοινωνικό πλαίσιο των γονέων, όπου οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν την επικοινωνία μαζί τους, προσπαθώντας να γεφυρώσουν τις υφιστάμενες δυσκολίες. Η αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων απαιτεί ευέλικτο επαναπροσδιορισμό στρατηγικών και τρόπων λειτουργίας των εκπαιδευτικών, με αρκετούς από αυτούς να εκφράζουν ικανοποίηση για την υπέρβαση ορισμένων εμποδίων. Ωστόσο, παρά τις ατομικές πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, η ουσιαστική ενίσχυση της επικοινωνίας με τους γονείς και η συνολικότερη προώθηση της συμπερίληψης καθιστούν αναγκαία την παρέμβαση σε επίπεδο πολιτικής και εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Όπως τονίζεται και από την προϋπάρχουσα βιβλιογραφία, η συστηματική στήριξη των εκπαιδευτικών μέσω πρόσθετων πόρων και στοχευμένης επαγγελματικής ανάπτυξης σε ζητήματα συμπερίληψης θα μπορούσε να διευκολύνει περαιτέρω τις προσπάθειές τους και να συμβάλει στη βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος (Hajisoteriou et al., 2019).

Η παρούσα έρευνα, που προσεγγίζει την επίδραση των παραγόντων κοινωνικού πλαισίου στη συμπερίληψη των παιδιών προσφυγικής βιογραφίας και πραγματοποιήθηκε με τη συμμετοχή νηπιαγωγών στην Κω, σε ένα παραμεθόριο νησί, αποδέκτη προσφυγικών ροών, αποτελεί μια αρχική διερευνητική προσέγγιση στο συγκεκριμένο πεδίο, στο οποίο ο μέχρι τώρα αριθμός σχετικών ερευνών είναι εξαιρετικά περιορισμένος. Αν και πρόκειται για μια μελέτη περίπτωσης και τα αποτελέσματα δεν θα μπορούσαν να αποτελέσουν γενικευμένες διαπιστώσεις, μπορούν εντούτοις να αξιοποιηθούν ως υλικό πρώτης πρόσβασης για συναφείς έρευνες ευρύτερης κλίμακας ή ακόμα ως μελλοντική προοπτική εμπλουτισμένης και διευρυμένης συνέχισης της ανά χείρας έρευνας. Επιπλέον, από τις διαπιστώσεις που προκύπτουν μπορεί να αποτελέσει ερευνητικό εργαλείο συγκριτικής προσέγγισης με ευρήματα άλλων ερευνών που πραγματοποιούνται σχετικά ζητήματα στην Ελλάδα και διεθνώς.

Τα ευρήματα της ερευνητικής μας προσέγγισης δύνανται να συνεισφέρουν με ποικίλους τρόπους στο ερευνητικό συγκείμενο και να προσφέρουν ερευνητικά εναύσματα για περαιτέρω μελέτη και διερεύνηση ζητημάτων που άπτονται της συμπερίληψης και ενός περιβάλλοντος χωρίς αποκλεισμούς σε παιδιά προσχολικής ηλικίας στο νηπιαγωγείο.

Βιβλιογραφικές πηγές

- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A., & Smith, R. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge.
- Azorín, C., & Ainscow, M. (2018). Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 24(1), 58–76. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1450900>
- Bergset, K. (2020). Parenting in exile: Narratives of evolving parenting practices in transnational contact zones. *Theory & Psychology*, 30(4), 528–547. <https://doi.org/10.1177/0959354320920940>
- Creswell, J.W. (2014). *Research Design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage.
- Culha, A., & Yilmaz, S. (2023). Classroom management experiences of preschool teachers with refugee students. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 10(2), 393–405.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research*.: Sage. <https://dx.doi.org/10.52380/ijpes.2023.10.2.1028>
- Emerson, S.D., Gagné Petteni, M., Guhn, M., Oberle, E., Georgiades, K., Milbrath, C., Janus, M., Schonert-Reichl, K.A., & Gadermann, A.M. (2022). Social context factors and refugee children's emotional health. *Social Psychiatry & Psychiatric Epidemiology*, 57, 829–841. DOI: [10.1007/s00127-021-02173-y](https://doi.org/10.1007/s00127-021-02173-y)
- Γεροκώστα, Β. (2020) *Απόψεις νηπιαγωγών του βορειανατολικού Αιγαίου για την ένταξη των παιδιών προσφύγων στα νηπιαγωγεία* [Μεταπτυχιακή εργασία, Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδος]. <https://repository2024.ihu.gr/handle/123456789/32059>
- Gerokosta, V.S., (2017). Integration of refugee children in kindergarten. Views of nursery teachers in the prefecture of Chios. *Journal of Contemporary Education, Theory & Research*, 1, 33–40. [10.5281/zenodo.3598043](https://doi.org/10.5281/zenodo.3598043)
- Gubrium, J.F., & Holstein, J.A. (Eds.). (2001). *Handbook of interview research*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412973588>

- Guo, Y., Maitra, S., & Guo, S. (2019). "I belong to nowhere": Syrian refugee children's perspectives on school integration. *Journal of Contemporary Issues in Education*, 14(1), 89–105. DOI:[10.20355/jcie29362](https://doi.org/10.20355/jcie29362)
- Hajisoteriou, C. (2023). Building a pathway to belonging: The role of higher education in supporting refugees' inclusion. *Frontiers in Education*, 8, 1194490. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1194490>
- Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2017). Language learning and intercultural education: Barriers and prospects in the Cypriot context. *Current Issues in Language Planning*, 18(3), 241–263. <https://doi.org/10.1080/14664208.2016.1246844>
- Hajisoteriou, C., Maniatis, P., & Angelides, P. (2019). Teacher professional development for improving the intercultural school: An example of a participatory course on stereotypes. *Education Inquiry*, 10(2), 166–188. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1514908>
- Horswood, D., Baker, J., Fazel, M., Rees, S., Heslop, L., & Silove, D. (2019). School factors related to the emotional wellbeing and resettlement outcomes of students from refugee backgrounds: Protocol for a systematic review. *Systematic Reviews*, 8, 107. <https://doi.org/10.1186/s13643-019-1016-6>
- Kardeş, S., & Kozikoğlu, İ. (2021). Interactions between refugee and local preschool children and prejudice or discriminatory behaviors: Teachers' observations. *Journal of Pedagogical Research*, 5(1), 114–125. <https://doi.org/10.33902/JPR.2021067282>
- Kaur, S., & Szorenyi, J. (2022). The role of educators in supporting the development of refugee students' sense of belonging. *Journal of Belonging, Identity, Language, and Diversity (J-BILD) / Revue de langue, d'identité, de diversité et d'appartenance (R-LIDA)*, 6(2), 41–62.
- Knoblauch, C. (2023). Cultural and religious diversity in early childhood education implications of socialization and education for the geographies of childhood. *Religions*, 14(4). <https://doi.org/10.3390/rel14040555>
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων κα των τεχνικών*. Πεδίο.
- Lembke, E. J., Linderkamp, F., & Casale, G. (2024). Trauma-sensitive school concepts for students with a refugee background: A review of international studies. *Frontiers in Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1321373>
- Lunneblad, J. (2017). Integration of refugee children and their families in the Swedish preschool: Strategies, objectives and standards. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(3), 359–369. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1308162>
- Μαλιγκούδη, Χ., & Τσαουσιδης, Α. (2020). Στάσεις εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε δομές υποδοχής και εκπαίδευσης προσφύγων (ΔΥΕΠ) απέναντι στην εκπαίδευση προσφύγων μαθητών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 9(1), 22–34. <https://doi.org/10.12681/hjre.22066>
- Megalonidou, C., & Vitoulis, M. (2022). Teachers' attitudes towards inclusion of refugee children in Early Childhood Education and Care Centers in Greece. *Education. Innovation. Diversity*, 2(5), 6–19. <https://doi.org/10.17770/eid2022.2.6904>
- Νόμος 3049/2016, Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Β 3049/23.09.2016).
- Νόμος 4251/2014, Κώδικας Μετανάστευσης και Κοινωνικής Ένταξης και λοιπές διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α 80/01-04-2024).

- Νόμος 4415/2016, *Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α 159/06.09.2016).
- Παϊδά, Σ., Βίτσου, Μ., & Γκαϊνταρτζή, Α. (2020). Οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί των ΔΥΕΠ και Τάξεων Υποδοχής: Μια μελέτη περίπτωσης. *Νέος Παιδαγωγός*, 17, 280-290.
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε.-Α. (2019). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας: Συνεντεύξεις και συνεντεύξεις μέσω διαδικτύου. *Open Education -The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 15(2), 24-37. [10.12681/jode.20634](https://doi.org/10.12681/jode.20634)
- Ridley, J., Kim, S., & Yoon, E. (2019). Working with refugee ELLs: Moving beyond the challenges. *Kappa Delta Pi Record*, 55(4), 164-168. <https://doi.org/10.1080/00228958.2019.1659062>
- Robson, C., & McCartan, K. (2016). *Real World Research* (4th ed.). Wiley
- Στεργίου, Λ., & Σιμόπουλος, Γ. (2019). *Μετά το κοντέινερ. Διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση προσφύγων*. Gutenberg.
- Scharpf, F., Kaltenbach, E., Nickerson, A., & Hecker, T. (2021). A systematic review of socio-ecological factors contributing to risk and protection of the mental health of refugee children and adolescents. *Clinical Psychology Review*, 83, 101930. DOI: [10.1016/j.cpr.2020.101930](https://doi.org/10.1016/j.cpr.2020.101930)
- Shahbazi, S., Palazzolo, A., & Salinitri, G. (2020). Breaking silence: The voices of Syrian refugee children in the Canadian classroom. *Journal of Global Education and Research*, 4(1), 33-47. [10.5038/2577-509X.4.1.1025](https://doi.org/10.5038/2577-509X.4.1.1025)
- Sorkos, G., & Hajisoteriou, C. (2021). Sustainable intercultural and inclusive education: Teachers' efforts on promoting a combining paradigm. *Pedagogy, Culture & Society*, 29(4), 517-536. <https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1765193>
- Tanenbaum, M.L., Commissariat, P., Kupperman, E., Baek, R.N., & Gonzalez, J.S. (2013). Acculturation. In M.D. Gellman & J.R. Turner (Eds.), *Encyclopedia of Behavioral Medicine* (pp. 12-14). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1005-9_147
- Tozer, M., Khawaja, N.G., & Schweitzer, R. (2018). Protective factors contributing to wellbeing among refugee youth in Australia. *Journal of Psychologists & Counsellors in Schools*, 28, 66-83.
- Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου (χ.χ.β). Κ.Ε.Δ. Κω. <https://migration.gov.gr/ris/perifereiakes-monades/kyt-domes/k-y-t-ko/>
- Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου (χ.χ.α). Κέντρα υποδοχής και ταυτοποίησης (Κ.Υ.Τ.). <https://migration.gov.gr/ris/perifereiakes-monades/kyt-domes/>
- Υπουργική Απόφαση Φ1/83371/ΚΓ/Δ1/2023, Ίδρυση ΔΥΕΠ καθορισμός σχολικών μονάδων λειτουργίας ΔΥΕΠ, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Β 4769/27.07.2023)
- Ünver, H., Çeri, V., & PerdahlıFiş, N. (2021). An overview of the mental and physical health status and post-migration psychosocial stressors of refugee toddlers and preschoolers. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 34(4), 335-342. DOI: [10.1111/jcap.12340](https://doi.org/10.1111/jcap.12340)
- Zontini, E., & Reynolds, T. (2018). Mapping the role of 'transnational family habitus' in the lives of young people and children. *Global Networks*, 18(3), 418-436. <https://doi.org/10.1111/glob.12185>