

«Φωτογραφία: Μια τέχνη που μας ενώνει»

Φαρδή Κυριακή¹, Χρηστινίδης Γιώργος²

¹ Νηπιαγωγός, Med ΤΕΠΑΕ-ΑΠΘ, PhD ΠΤΔΕ-ΑΠΘ (Ιστορία και Διδακτική της Ιστορίας)

kyrfardi@gmail.com

² Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, Μ.Α. ΑΣΚΤ-ΑΠΘ (Παραστασιολογία-Δραματολογία)

giorgos@christinides.eu

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το κείμενο που ακολουθεί αναφέρεται σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που εφαρμόστηκε κατά τη διάρκεια του τρέχοντος σχολικού έτους (2017-2018) σε νηπιαγωγείο της Δυτικής Θεσσαλονίκης. Αυτό το εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι πρωτότυπο και η κεντρική του ιδέα πηγάζει από την ανάγκη αναζήτησης κωδίκων επικοινωνίας με ένα παιδί προσφύγων που παρακολουθεί το πρωινό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου με στόχο την αντιμετώπιση δυσκολιών προσαρμογής (ομαλή μετάβαση από την οικογένεια στο νηπιαγωγείο) και την ενσωμάτωσή του. Η κεντρική ιδέα αυτού του εκπαιδευτικού προγράμματος συνδέεται άμεσα με τη φωτογραφία ως μέσο έκφρασης και δημιουργίας και την αξιοποίηση της τέχνης στην καθημερινή πράξη του νηπιαγωγείου. Πρόκειται για το σχεδιασμό και την εφαρμογή σειράς εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο με θέμα τη φωτογραφία ως τέχνη, τεχνική, ως παραγόμενο προϊόν (εκτυπωμένες φωτογραφίες), ως μέσο γνωριμίας με τον κόσμο και τον εαυτό μας (φωτογραφίες από την πόλη μας και από τις καθημερινές δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο). Μεθοδολογικές προσεγγίσεις του προγράμματος είναι: η παρατήρηση, η συζήτηση (ερωτήσεις-απαντήσεις), η ομαδοσυνεργατική διαδικασία (εργασία σε ομάδες), η διδασκαλία διαμέσου της τέχνης, η αυτενεργός και βιωματική μάθηση, η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Το παρόν κείμενο χωρίζεται σε τρία μέρη: α) τις θεωρητικές προσεγγίσεις, β) την παρουσίαση του εκπαιδευτικού προγράμματος και γ) την αποτίμηση του προγράμματος, τα συμπεράσματα και τις προτάσεις.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Φωτογραφία, Νηπιαγωγείο, Πρόσφυγες, Εκπαιδευτικά Προγράμματα.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το σύγχρονο ελληνικό σχολείο από το νηπιαγωγείο μέχρι το λύκειο καλείται να διαχειριστεί μέρος του προσφυγικού ζητήματος τα τελευταία χρόνια. Πολλές οικογένειες προσφύγων από τη μέση ανατολή και, κυρίως, από τη Συρία που βρίσκεται εδώ και έξι, περίπου, χρόνια σε πόλεμο ζουν στη χώρα μας για μεγάλο χρονικό διάστημα. Εάν και η έκρηξη του προσφυγικού ζητήματος απασχολεί και επηρεάζει την Ελλάδα τα τελευταία δύο-τρία χρόνια εξαιτίας του μεγάλου αριθμού προσφύγων που περνά τα θαλάσσια ευρωπαϊκά σύνορα και εθνικά μας σύνορα

(στο Αιγαίο), η εκπαίδευση παιδιών προσφύγων ή ασυνόδευτων παιδιών προσφύγων υπάρχει ως ζήτημα στη χώρα μας αρκετά χρόνια πριν (Zülküf, 2010, σ. 9).

Η έλλειψη δημοσιευμένων επιστημονικών ερευνών για το θέμα στην ελληνική βιβλιογραφία δημιουργεί περιορισμούς και δυσκολίες σε όλους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς που έχουν παιδιά προσφύγων στα τμήματά τους ή που έχουν προσωπικό ενδιαφέρον για το θέμα. Επίσης, η έλλειψη συστηματικής επιμόρφωσης ειδικά για την εκπαίδευση των προσφύγων μεγαλώνει το κενό που υπάρχει στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο (πρωτοβάθμιο και δευτεροβάθμιο). Αυτοί οι παράγοντες αυξάνουν την ανάγκη μελέτης ζητημάτων ένταξης των προσφύγων στην ελληνική εκπαίδευση από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς καθώς το θέμα αυτό καλούνται να διαχειριστούν στην πράξη, μέσα στις αίθουσες διδασκαλίας και στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο.

Η προηγούμενη διαπίστωση έδωσε την αφορμή και δημιούργησε τις προϋποθέσεις για να εστιάσουμε στην αναζήτηση των μέσων, των υλικών και των μεθόδων σχεδιασμού και εφαρμογής ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων με στοχοθεσία σχετική με την ένταξη παιδιών προσφύγων στο νηπιαγωγείο και πρωτοβάθμιο σχολείο. Άλλοι λόγοι συνδέονται με το προσωπικό μας ενδιαφέρον για την τέχνη, τη διδασκαλία διαμέσου της τέχνης και, ειδικά, με την τέχνη της φωτογραφίας. Στα εκπαιδευτικά προγράμματα που εφαρμόζουμε καθημερινά στα σχολεία μας προσπαθούμε να ενσωματώσουμε στοιχεία της διδασκαλίας διαμέσου της τέχνης, τόσο στις μεθοδολογικές μας προσεγγίσεις, στο περιεχόμενο της διδασκαλίας και στις θεματικές ή διαθεματικές μας προσεγγίσεις.

Επιπλέον, η εμπειρία μας έχει δείξει ότι ενώ η ενσωμάτωση παιδιών προσφύγων στο ελληνικό σχολείο είναι μια δύσκολη υπόθεση με πολλές προκλήσεις και περιορισμούς (έλλειψη εξειδικευμένων υποστηρικτικών δομών και ειδικοτήτων, όπως παιδοψυχιάτρων, κοινωνικών λειτουργών, διερμηνέων κ.ά.), η προσπάθεια δημιουργίας ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων με αυτόν τον προσανατολισμό από τους εκπαιδευτικούς της πράξης ανοίγει τον επιστημονικό διάλογο για το θέμα αυτό με σκοπό τη συμβολή του εκπαιδευτικού κόσμου στην αντιμετώπιση αυτής της ανθρωπιστικής κρίσης. Επιλέξαμε να παρουσιάσουμε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που εφαρμόστηκε σε ελληνικό δημόσιο νηπιαγωγείο για να αναδείξουμε τη θετική πλευρά της εμπειρίας μας και να προτρέψουμε και άλλους εκπαιδευτικούς να ξεπεράσουν τα εμπόδια που βάζει η στερεοτυπική αντιμετώπιση των πραγμάτων και να εργαστούν με ανοιχτό μυαλό υπέρ των αδύναμων πληθυσμιακά ομάδων όπως είναι τα παιδιά προσφύγων.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

Το δικαίωμα στην εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων είναι αναγνωρισμένο παγκόσμια από τις διεθνείς συνθήκες για τα δικαιώματα του παιδιού τις οποίες έχει αναγνωρίσει το ελληνικό κράτος (ΦΕΚ 192/Τόμος Α'/1992, Ν. 2101, Κύρωση της Διεθνούς Σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού, Ν. Υόρκη 1990, άρθρο 22, άρθρο 28, άρθρο 29). Ωστόσο, η ενσωμάτωση των παιδιών αυτών σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορεί να ακολουθήσει ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό μοντέλο ή πρότυπο αλλά εξαρτάται από τις ιδιαίτερες ανάγκες τους.

Αρχικά, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι με τον όρο «ενσωμάτωση» αναφερόμαστε σε μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης των παιδιών προσφύγων με τα υπόλοιπα παιδιά του νηπιαγωγείου, του πρωτοβάθμιου και του δευτεροβάθμιου σχολείου η οποία διαφοροποιείται από την αναγκαστική εκμάθηση και την παθητική αποδοχή ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτή η δυναμική διαδικασία διαμορφώνεται από την προσδοκία μιας αλλαγής στη συμπεριφορά και στις συνήθειες των ατόμων με στόχο την ανάπτυξη θετικών στάσεων για το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας φιλοξενίας (Lerner, 2012, σ. 10 και McBrien & Day, 2012, σ. 549). Για την επίτευξη αυτού του στόχου κάθε παιδαγωγική στρατηγική, ψυχολογική προσέγγιση και διδακτική μεθοδολογία θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει τα βιώματα και τις προγενέστερες εμπειρίες των παιδιών προσφύγων και να προβλέπει τρόπους διαχείρισής τους υπέρ των συμφερόντων των παιδιών (Dolan, 2014, σ. 94, 95). Αυτά τα βιώματα δημιουργούν ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες για τα παιδιά αυτά οι οποίες μπορούν να συνοψιστούν στα εξής: στο ψυχολογικό τραύμα και στις επιπτώσεις του, στη διαφορετικότητα των πολιτισμικών στοιχείων και της γλώσσας ανάμεσα στο άτομο (παιδί πρόσφυγας) και στο εκπαιδευτικό σύστημα (στην περίπτωση μας στο ελληνικό σχολείο), σε θέματα ταυτότητας, στο κοινωνικό υπόβαθρο της οικογένειας προσφύγων και στις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες μέσα στις οποίες μεγαλώνει το παιδί, σε θέματα διάκρισης και ξеноφοβίας, στο «πολιτισμικό σοκ» που, ενδεχομένως, βιώνει το παιδί (Stekalona & Hoot, 2008, σ. 21-23).

Στο ελληνικό νηπιαγωγείο η ενσωμάτωση παιδιών προσφύγων στο πρωινό πρόγραμμα είναι μία αναγκαία διαδικασία, επειδή δεν προβλέπονται ΔΥΕΠ (Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων) ή τάξεις υποδοχής στη βαθμίδα αυτή. Αυτή η ανάγκη αποτελεί μια παιδαγωγική πρόκληση εάν σκεφτούμε ότι θα πρέπει να αξιοποιηθούν ικανότητες, δεξιότητες, γνώσεις και εμπειρίες από την πλευρά των εκπαιδευτικών με στόχο να επιτευχθεί η ομαλή μετάβαση των παιδιών από το περιβάλλον τους στο νηπιαγωγείο, να γίνει διαχείριση των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών τους αναγκών και να υπάρχει εξέλιξη στην αναπτυξιακή και μαθησιακή τους πορεία.

Στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια θα εστιάσουμε σε δύο σημεία των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη παράγραφο και αφορούν το παιδί προσφύγων που παρακολούθησε το πρόγραμμα: α) στην αντιμετώπιση του ψυχικού τραύματος που έχει δημιουργηθεί από τις βιωμένες εμπειρίες του παιδιού που φοιτά στο νηπιαγωγείο που εφαρμόστηκε το πρόγραμμα (προ-μεταναστευτικοί, δια-μεταναστευτικοί και μετά-μεταναστευτικοί παράγοντες-συνθήκες διαβίωσης που έχει ζήσει το παιδί και έχουν δημιουργήσει συγκεκριμένες τραυματικές εμπειρίες, όπως επαφή με επεισόδια βίας, συχνές μετακινήσεις και αναγκαστική παραμονή σε εξωτερικούς χώρους, διαβίωση σε άθλιες συνθήκες για μήνες ή και χρόνια, αποχωρισμός από μέλη της οικογένειας ή απώλεια κάποιων μελών, αντιμετώπιση ασθενειών κ.ά.) (Zülküf, 2010, σ. 36, Ssenyonga & Owens & Olema, 2013, σ. 145) και β) στο επικοινωνιακό έλλειμμα το οποίο δημιουργείται από τη δυσκολία του παιδιού να εκφραστεί σε μία γλώσσα, ακόμη κι αν αυτή είναι η μητρική του, επειδή έχει ζήσει σε πολιτισμικά περιβάλλοντα με διαφορετικές διαλέκτους ή γλώσσες, οπότε η

εκμάθηση των ελληνικών (επίσημη γλώσσα του νηπιαγωγείου) είναι μία δύσκολη έως αδύνατη διαδικασία. Επιπλέον, η Ελλάδα για το συγκεκριμένο παιδί και την οικογένειά του είναι η χώρα του «πρώτου ασύλου» («country of first asylum», Dryden-Peterson, 2015, σ. 3) καθώς έχει ενταχθεί σε πρόγραμμα επανένωσης οικογενειών (βλ. Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ και στον ηλεκτρονικό σύνδεσμο <file:///C:/Users/user/Downloads/FAMILYREUNIONCOLLECTIONOFTXTS.pdf>). Η χώρα προορισμού της οικογένειας είναι η Γερμανία στην οποία έχει, ήδη, βρει άσυλο ο πατέρας του. Στο ελληνικό νηπιαγωγείο θα παραμείνει λίγους μήνες και, έτσι, δεν υπάρχει ενδιαφέρον για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας τόσο από το ίδιο το παιδί όσο και από την οικογένειά του.

Οι συνθήκες αυτές δημιουργήσαν την ανάγκη αναζήτησης μέσω επικοινωνίας και μάθησης που δίνουν τη δυνατότητα υπέρβασης ψυχικών και γλωσσικών δυσκολιών, «οικοδομούν» γέφυρες επικοινωνίας και χαράσσουν «νησίδες» έκφρασης μέσα στο νηπιαγωγείο ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς και τα παιδιά, στους/στις εκπαιδευτικούς και στην προσφυγική οικογένεια καθώς και ανάμεσα στις οικογένειες όλων των παιδιών με την προσφυγική οικογένεια. Στόχοι της αναζήτησης αυτών των νέων κωδικών επικοινωνίας είναι η προάσπιση των συμφερόντων του παιδιού και η ικανοποίηση των αναγκών του για ασφάλεια, γαλήνη, μάθηση, κοινωνικοποίηση, έκφραση, ανάπτυξη δημιουργικής σκέψης και νοητικών αναπαραστάσεων για τον εαυτό του και τον κόσμο με θετικό πρόσημο.

Ένα από τα προτεινόμενα μέσα για την επίτευξη αυτών των στόχων είναι η φωτογραφία ως τέχνη, τεχνική και μέσο έκφρασης. Πολύ πρόσφατη ως τέχνη και ως εφαρμογή, εισήλθε στη ζωή των ανθρώπων και κατέλαβε θέσεις σε κάθε τομέα του πολιτισμού. Οι πάντες σήμερα φωτογραφίζουν και μια φωτογραφική μηχανή βρίσκεται σε κάθε σπίτι σε βαθμό τέτοιο που εγείρονται ερωτήματα, όπως, μήπως ο άνθρωπος αποκτά ταυτότητα όχι από αυτό καθαυτό το γεγονός της ύπαρξης, αλλά από το γεγονός ότι παράγει εικόνες και όχι μόνο αυτό, αλλά γίνεται και ο ίδιος εικόνα των εικόνων που παράγει (Καγγελάρης, 2016, σ. 10). Μια εικόνα είναι μια σχηματοποίηση του ορατού, μας μεταφέρει κάπου νοερά, σε μια κατάσταση, σε έναν τόπο ή με εργαλείο τη φαντασία μας, μας κατευθύνει να αναπλάσουμε μια ατμόσφαιρα. Μια εικόνα μας βοηθάει να φανταστούμε μια, σχεδόν, πραγματικότητα. Αντιθέτως, με τη φωτογραφική εικόνα βλέπουμε την πραγματικότητα, τα πράγματα όχι “κάπως έτσι”, αλλά “ακριβώς έτσι” και επειδή η φαντασία δεν παύει να λειτουργεί, με τη φωτογραφία ως διαμεσολαβητή, έχουμε έναν πολλαπλασιασμό της ίδιας της πραγματικότητας (Αντωνιάδης, 1995, σ.18). Ο Ρολάν Μπαρτ αναφέρει ότι η φωτογραφία πιστοποιεί ότι κάτι έχει πραγματικά υπάρξει (Μπαρτ, 1983, σ. 115, 119), αλλά αυτό που έχει πράγματι υπάρξει, δεν είναι απλώς ένα παγωμένο συμβάν, είναι μια μεσολάβηση ανάμεσα στον άνθρωπο και τον κόσμο.

Σκοπός των εικόνων είναι να παραστήσουν τον κόσμο και να τον κάνουν κατανοητό στον άνθρωπο, έτσι “ο κόσμος παίρνει τη μορφή εικόνας, γίνεται ένα νοηματικό πλαίσιο σκηνών και καταστάσεων” (Flusser, 1998, σ. 12). Η φωτογραφία αποτελεί απόδειξη (Allnutt, 2009, σ. 42) και παρόλο που κάποτε μπορεί να παραμορφώνει ή να αλλοιώνει για τη Sontag “έχει την αθώοτερη και συνεπώς

ακριβέστερη σχέση με την ορατή πραγματικότητα από τα άλλα μιμητικά αντικείμενα” (Sontag, 1993, σ. 17). Ο Καρτιέ-Μπρεσσόν έλεγε πως φωτογραφίζοντας “ανακαλύπτεις τη δομή του κόσμου” και πως “μέσα σε όλο αυτό το χάος υπάρχει τάξη”, ενώ για τον Άβεντον “οι φωτογραφίες έχουν μια πραγματικότητα που οι άνθρωποι δεν έχουν” και είναι μέσα από τις φωτογραφίες που τους γνωρίζει (Sontag, 1993, σ. 99, 118). Μπορεί, λοιπόν, η φωτογραφία να αποτελέσει ένα μέσο για να γνωρίσουμε τον κόσμο και να γίνει ένα εργαλείο στην εκπαίδευση των παιδιών (Ballenger, 2014, σ. 42-46), να τους δώσει μια θέση στον κόσμο ή ένα σημείο αναφοράς για τη σχέση τους με αυτόν. Το «βλέπω» έχει άμεση σχέση με τον άνθρωπο και την πραγματικότητα, με τον άνθρωπο και τον εαυτό του, με τη συνείδηση και το νόημα (Καγγελάρης, 2016, σ. 11), επομένως αποτελεί παιδαγωγική πρόκληση αν το «βλέπω», το «φωτογραφίζω» και το «δίνω νόημα» μπορούν να χρησιμοποιηθούν με επιτυχία στην εκπαίδευση ανηλίκων, την ενσωμάτωση και την αντιμετώπιση του ψυχολογικού τραύματος.

Αμέσως, σχεδόν, με την εμφάνιση της φωτογραφίας (1839) έχουμε αναφορές για την πρώτη χρήση της, το 1850, σε ψυχιατρείο ως θεραπευτικό μέσο (Prag & Vogel, 2013, σ. 38). Πρόσφατες έρευνες (McBrien & Day, 2012, σ. 561-562) έχουν δείξει ότι η αξιοποίηση της φωτογραφίας στην εκπαιδευτική διαδικασία βοηθά τα παιδιά να εκφράσουν απόψεις, συναισθήματα και εμπειρίες που δεν μπορούν να εκφράσουν στη γλώσσα της χώρας φιλοξενίας, να δημιουργήσουν νοητικές αναπαραστάσεις για τον εαυτό τους και τους άλλους, διευκολύνει την επικοινωνιακή διαδικασία, βοηθά την ενσωμάτωση παιδιών προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα, ενισχύοντας την αλληλεπίδραση με την ομάδα συνομηλίκων-συμμαθητών/τριών και το αίσθημα της οικειότητας με το σχολικό περιβάλλον. Σε άλλες έρευνες η φωτογραφία χρησιμοποιήθηκε με επιτυχία ως μέσο κοινωνικής ένταξης προσφύγων, βοηθώντας τους να επικοινωνήσουν, ενώ αυτό ήταν αδύνατον με την ομιλούμενη γλώσσα που δεν γνώριζαν, να νιώσουν ασφαλείς και μέλη μιας ομάδας (Neilsen, 2015, σ. 26, 27, 42, 217).

Επίσης, η φωτογραφία ως εικόνα και ως καλλιτεχνικό μέσο έκφρασης εμπλουτίζει τον οπτικό γραμματισμό των παιδιών (Kress & Leeuwen, 2006, σ. 16-20) δηλαδή την ικανότητά τους να αποκωδικοποιούν τα μηνύματα που βλέπουν στο περιβάλλον τους (εικόνες από τον κινηματογράφο, την τηλεόραση, τα εικονογραφημένα βιβλία, το σχολικό εποπτικό υλικό κ.ά.) και να τα συνδυάζουν με τα νοήματα από τις κειμενικές μορφές που τα συνοδεύουν (λεζάντες, τίτλοι, υπότιτλοι, επεξηγηματικά κείμενα, αφηγηματικά κείμενα κ. ά.). Έτσι, αναγνωρίζεται ο κοινωνικός ρόλος της εικόνας ως φορέας νοήματος και η κοινωνικοποιητική λειτουργία της φωτογραφίας (Allnutt, 2009, σ. 43, 45, 46, Ballenger, 2014, σ. 44), επειδή δίνει τη δυνατότητα δημιουργίας νοημάτων που αφορούν τους ανθρώπους και αγγίζουν τις ανάγκες τους.

Τα δύο χαρακτηριστικά στοιχεία της φωτογραφίας ως μέσο κοινωνικοποίησης των παιδιών και ως μέσο καλλιτεχνικής έκφρασης διευκολύνουν τη δημιουργία «πολιτισμικών προτύπων» (Quinn, 2005, σ. 477) που είναι ικανά να βοηθήσουν την ανάπτυξη των παιδιών και την καλλιέργεια δεξιοτήτων και ικανοτήτων ως αποτέλεσμα εμπειριών μάθησης. Η έρευνα στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία

καθώς και οι προσωπικές μας εμπειρίες και γνώσεις μας βοήθησαν να σχεδιάσουμε και να εφαρμόσουμε σε νηπιαγωγείο της Δυτικής Θεσσαλονίκης το εκπαιδευτικό πρόγραμμα με τίτλο: «Φωτογραφία: Μια τέχνη που μας ενώνει» το οποίο θα παρουσιάσουμε στην επόμενη ενότητα.

ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

Η αφορμή, για να γίνει αυτό το εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο νηπιαγωγείο μας, δόθηκε από τα ίδια τα παιδιά, όταν ζήτησαν να γνωρίσουν τον πατέρα του προσφυγόπουλου. Σε ένα σύντομο ταξίδι του στη χώρα μας με σκοπό να γνωρίσει το νηπιαγωγείο του παιδιού του, να μάθει για την πρόοδο του παιδιού του και να ζήσει μερικές μέρες κοντά στην οικογένειά του, συνήθιζε να φέρνει το παιδί του ο ίδιος στο νηπιαγωγείο και να έρχεται να το παίρνει την ώρα της αποχώρησης. Έτσι, τα υπόλοιπα παιδιά παρατήρησαν αυτή την αλλαγή (τις προηγούμενες μέρες ερχόταν μόνο η μητέρα του παιδιού στο νηπιαγωγείο). Ήταν, ήδη, ενημερωμένα από τη νηπιαγωγό για το μεγάλο ταξίδι του παιδιού αυτού στη χώρα μας, τον αναγκαστικό, προσωρινό αποχωρισμό από τον πατέρα και, έτσι, εντυπωσιάστηκαν από την παρουσία του στο νηπιαγωγείο μας. Ένα κορίτσι ζήτησε από τη νηπιαγωγό να καλέσει τον πατέρα του παιδιού στο νηπιαγωγείο μας για να τον γνωρίσουμε και, μάλιστα, ετοίμασε ειδική πρόσκληση την οποία έγραψε με το δικό της τρόπο. Η νηπιαγωγός όταν έδωσε την πρόσκληση στον πατέρα του παιδιού του πρότεινε να αναφέρει στοιχεία από την οικογένειά του και από τη ζωή του, όπως το επάγγελμά του, τον τόπο καταγωγής του κ.ά. Έτσι, η νηπιαγωγός έμαθε ότι ο πατέρας του παιδιού ήταν φωτογράφος και με αφορμή την παρουσία του στο νηπιαγωγείο και τη γνωριμία των παιδιών με την τέχνη της φωτογραφίας αποφάσισε να σχεδιάσει και να εφαρμόσει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τη φωτογραφία. Οι συγκυρίες ήταν ευνοϊκές, ώστε να δημιουργηθεί ένα πρωτότυπο πρόγραμμα για το νηπιαγωγείο που θα εμπλούτιζε τις γνώσεις και τις εμπειρίες όλων των παιδιών και θα βοηθούσε στην ενσωμάτωση του παιδιού πρόσφυγα.

Τα μεθοδολογικά εργαλεία που αξιοποιήθηκαν για την εφαρμογή του προγράμματος ήταν η μέθοδος project (σχέδιο εργασίας), η ομαδοσυνεργατική μέθοδος, η μη κατευθυνόμενη διδασκαλία, η αυτενεργός και βιωματική μάθηση, η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης (Frey, 1986, σ. 8, Harris-Helm & Katz, 2002, σ. 18, Θεοφιλίδης, 1997, σ. 11 Μαρσαγγούρας, 2001, σ. 25, Ντολιοπούλου, 2005, σ. 56-76). Το σχέδιο εργασίας εφαρμόστηκε σε τρεις φάσεις: α) την εισαγωγή στο θέμα και τη διερεύνηση των ενδιαφερόντων των παιδιών σχετικά με την τέχνη της φωτογραφίας, β) το κύριο μέρος του προγράμματος, τη διερεύνηση του θέματος και την οργάνωση βιωματικών δραστηριοτήτων σχετικών με την τέχνη της φωτογραφίας και γ) την κατάληξη του σχεδίου εργασίας.

Α' ΦΑΣΗ-ΕΙΣΑΓΩΓΗ:

Η εισαγωγή στο θέμα και η διερεύνηση των ενδιαφερόντων των παιδιών γι' αυτό έγινε με αφορμή την γνωριμία των παιδιών με τον πατέρα του παιδιού πρόσφυγα και με την παρουσίασή του στην ολομέλεια του τμήματος. Η παρουσία αυτή σχεδιάστηκε συνεργατικά: η νηπιαγωγός και ο πατέρας του παιδιού συζήτησαν λεπτομερώς πριν την παρουσίασή του στα παιδιά (η κοινή γλώσσα επικοινωνίας τους ήταν τα αγγλικά) για να προετοιμάσουν τη συγκεκριμένη δραστηριότητα και

αποφάσισαν από κοινού το περιεχόμενο και τον τρόπο της παρουσίασης στα παιδιά. Την ημέρα που ήρθε ο πατέρας του παιδιού πρόσφυγα στο νηπιαγωγείο ήταν όλα έτοιμα και οργανωμένα. Η πορεία δραστηριοτήτων ήταν η εξής:

-Παιχνίδια γνωριμίας (Ο φιλοξενούμενός μας μπαμπάς λέει το όνομά του και τη λέξη «καλημέρα» στη γλώσσα του, τα παιδιά του νηπιαγωγείου λένε το όνομά τους και τη λέξη «καλημέρα» στα ελληνικά. Του μαθαίνουν τον χαιρετισμό με τη λέξη αυτήν στη γλώσσα μας).

-Η νηπιαγωγός κάνει ερωτήσεις στον φιλοξενούμενό μας (στα αγγλικά) για τον τόπο καταγωγής του, την οικογένειά του (άλλα μέλη οικογένειας, στοιχεία από την ιστορία της οικογένειας, το γενεαλογικό του δέντρο), για αγαπημένες του συνήθειες, το αγαπημένο του φαγητό από την πατρίδα του. Ο καλεσμένος μας απαντά και η νηπιαγωγός μεταφράζει στα παιδιά τις απαντήσεις. Η νηπιαγωγός ζητά από τον καλεσμένο μας να γράψει το όνομα του παιδιού του στη μητρική του γλώσσα (αραβικά) και παρατηρούμε τον τρόπο γραφής και τη φορά της γραφής (από τα δεξιά προς τα αριστερά). Παρατηρούμε στο χάρτη τον τόπο καταγωγής του καλεσμένου μας και του παιδιού του, επισημαίνουμε τις πόλεις και τα χωριά καταγωγής των γονέων του παιδιού και παρατηρούμε τη διαδρομή που έκαναν για να φτάσουν μέχρι τη χώρα μας.

-Ο φιλοξενούμενός μας αναφέρεται στο επάγγελμά του (φωτογράφος) και εξηγεί στα παιδιά λεπτομέρειες από τη δουλειά του. Δείχνει τη φωτογραφική του μηχανή στα παιδιά και τους ειδικούς φακούς και εξηγεί τον τρόπο με τον οποίο χειρίζεται τη μηχανή και τους φακούς.

-Δείχνει στα παιδιά δικές του φωτογραφίες από την πόλη μας και διάφορα σημεία της που είχε επισκεφτεί (από την παραλία, από τον Λευκό Πύργο, από τους δρόμους του κέντρου) και εξηγεί κάποιες απλές τεχνικές στα παιδιά όπως το μοντάζ και η σημασία του φωτισμού στη λήψη των φωτογραφιών.

Τα παιδιά παρακολούθησαν με μεγάλο ενδιαφέρον την παρουσίαση του φιλοξενούμενού μας και εάν και υπήρχε ο περιορισμός της μετάφρασης από τα αγγλικά στα ελληνικά ήταν προσηλωμένα στις δραστηριότητες και περίμεναν με υπομονή τις απαντήσεις. Έδειξαν, επίσης, μεγάλο ενθουσιασμό για τη φωτογραφική μηχανή, τους φακούς και τις φωτογραφίες. Παρατήρησαν τον τρόπο κατασκευής της φωτογραφικής μηχανής και τη χρήση της και ενημερώθηκαν για τον τεχνολογικό εξοπλισμό ενός φωτογράφου. Επιπλέον, ενημερώθηκαν για τη σχέση της φωτογραφίας με τον ψηφιακό κόσμο και τις νέες τεχνολογίες, επειδή ο καλεσμένος μας αναφέρθηκε στην τεχνική του μοντάζ και τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή για την επεξεργασία της εικόνας. Όταν αποχώρησε ο καλεσμένος μας αποφασίσαμε να συνεχίσουμε το εκπαιδευτικό μας πρόγραμμα για τη φωτογραφία με συγκεκριμένες δραστηριότητες, ώστε να γνωρίσουν τα παιδιά βιωματικά την αξία αυτής της τέχνης στη ζωή των ανθρώπων. Αποφασίσαμε, επίσης, να επικοινωνούμε ηλεκτρονικά μαζί του (με τη χρήση e-mail), ώστε να παρακολουθεί την πορεία του προγράμματός μας και να μας ενημερώνει για τις επιθυμίες, τις ιδέες, τις προσδοκίες του παιδιού του διευκολύνοντας την επικοινωνία της ομάδας με το παιδί με την αξιοποίηση της κοινής γλώσσας (αγγλικά). Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά γνώρισαν σύγχρονους τρόπους επικοινωνίας από απόσταση και

ενημερώθηκαν για την αξία του ηλεκτρονικού υπολογιστή ως εργαλείου θετικής αλληλεπίδρασης στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων.

Β' ΦΑΣΗ-ΚΥΡΙΟ ΜΕΡΟΣ:

Σ' αυτή τη φάση του εκπαιδευτικού προγράμματος συζητήσαμε με τα παιδιά τι θα ήθελαν να κάνουν τα ίδια για να ασχοληθούν με τη φωτογραφία. Τα παιδιά και η νηπιαγωγός αποφάσισαν να τοποθετήσουν μέσα στην αίθουσα του νηπιαγωγείου φωτογραφίες και να βγάλουν φωτογραφίες με στιγμές από τις καθημερινές τους δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο. Έτσι, ετοιμάστηκαν οι εξής δραστηριότητες:

-Εκθέσεις φωτογραφίας στην αίθουσα του νηπιαγωγείου με διαφορετικά κάθε φορά θέματα: έκθεση φωτογραφίας με θέμα την πόλη μας (με τις φωτογραφίες του πατέρα του παιδιού πρόσφυγα τις οποίες μας είχε δείξει όταν ήρθε στο νηπιαγωγείο), άλλες εκθέσεις φωτογραφίας με θέματα που αντλούνται από το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου (π.χ. στην εθνική γιορτή της 28^{ης} Οκτωβρίου το θέμα της έκθεσής μας ήταν διάσημες φωτογραφίες της εποχής εκείνης).

-Φωτογράφιση των καθημερινών δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο με σκοπό τη δημιουργία πίνακα ανάρτησης-χρονικής γραμμής με το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε πέντε ομάδες των τεσσάρων-πέντε παιδιών. Κάθε ομάδα είχε σκοπό να φωτογραφήσει κάποιες από τις δραστηριότητες του νηπιαγωγείου (π.χ. μία ομάδα να φωτογραφήσει την ώρα της προσέλευσης των παιδιών στο νηπιαγωγείο, μία άλλη την ώρα της συζήτησης στην παρεούλα, μία άλλη την ώρα του φαγητού, του διαλείμματος κ.ά.). Όταν ολοκληρώθηκε η λήψη των φωτογραφιών και εκτυπώθηκαν, έγιναν παιχνίδια με σκοπό την επιλογή των καλύτερων λήψεων και την τοποθέτησή τους σε χρονική σειρά. Στη συνέχεια, επικολλήθηκαν σε χαρτόνια ανάλογα με τη χρονική σειρά των δραστηριοτήτων που απεικόνιζαν και τα παιδιά έγραψαν δίπλα τους μία σχετική λεζάντα. Έτσι, αποτυπώθηκε όλο το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου σε μια χρονική γραμμή-πίνακα ανάρτησης. Σε επόμενη δραστηριότητα τα παιδιά παρατήρησαν αυτή τη χρονική γραμμή, θυμήθηκαν το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και αφηγήθηκαν την «ιστορία μιας μέρας τους στο νηπιαγωγείο». Η νηπιαγωγός έπαιξε το ρόλο γραφέα και κατέγραψε την αφήγησή τους. Η χρονική γραμμή και η αφήγηση που την συνοδεύει «αισθητοποιεί» τις δραστηριότητες που ζουν τα παιδιά μέσα στο νηπιαγωγείο, τη σειρά, τη διαδοχή και την αλληλουχία των γεγονότων που συνθέτουν τις καθημερινές τους ρουτίνες και δημιουργούν μία «ιστορία» για μια τυπική μέρα στο νηπιαγωγείο.

Γ' ΦΑΣΗ: ΚΑΤΑΛΗΞΗ

Οι δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν για να ολοκληρωθεί το σχέδιο εργασίας ήταν σχετικές με την κοινοποίηση του προγράμματος στις εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, στην εκπαιδευτική κοινότητα και στους γονείς των παιδιών. Έτσι, τοποθετήθηκε ο πίνακας ανάρτησης-χρονική γραμμή σε εμφανές σημείο του νηπιαγωγείου για να το δουν οι γονείς των παιδιών, διοργανώθηκε ειδική συνάντηση της νηπιαγωγού με τους γονείς των παιδιών για να ενημερωθούν για το πρόγραμμα και τα αποτελέσματά του, αποφασίστηκε η παρουσίαση του προγράμματος σε ειδικά συνέδρια και ημερίδες για τη διάχυση των αποτελεσμάτων του στην εκπαιδευτική κοινότητα.

ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ-ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Ο αρχικός στόχος του προγράμματος ήταν η ενσωμάτωση ενός παιδιού πρόσφυγα στο πρωινό τμήμα του νηπιαγωγείου. Όπως αναφέραμε στις θεωρητικές προσεγγίσεις, αυτού του κειμένου η ενσωμάτωση εννοείται ως μία δυναμική και εξελικτική διαδικασία και συσχετίζεται με την αλλαγή συμπεριφοράς και στάσης προς το θετικότερο του παιδιού-πρόσφυγα και της οικογένειάς του για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος αλλά και μετά την ολοκλήρωσή του, στην καθημερινή ζωή του νηπιαγωγείου, παρατηρήθηκαν οι εξής αλλαγές:

-Ως προς το παιδί:

A) Παρατηρούσε συχνά τον εαυτό του στις εκτυπωμένες φωτογραφίες ανάμεσα στα άλλα παιδιά και έτσι δημιούργησε νοητικές αναπαραστάσεις ως μέλος της ομάδας, δεδομένο που βοήθησε στην ανάπτυξη αισθήματος οικειότητας με το σχολικό χώρο, με τα άλλα παιδιά και με τις νηπιαγωγούς.

B) Η παρουσία του πατέρα του στο νηπιαγωγείο και η γνωριμία του με τα άλλα παιδιά ενίσχυσε το αίσθημα της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησής του.

Γ) Η συμμετοχή του στη λήψη φωτογραφιών και η δημιουργία χρονικής γραμμής-πίνακα ανάρτησης βοήθησε στην καλύτερη κατανόηση του καθημερινού προγράμματος του νηπιαγωγείου και στη συμμετοχή του σε όλες τις δραστηριότητες μαζί με τα άλλα παιδιά.

Δ) Η εξοικείωσή του με το νηπιαγωγείο, τις εκπαιδευτικούς και τις καθημερινές δραστηριότητες βοήθησε τη βελτίωση των σχέσεών του με τα άλλα παιδιά με αποτέλεσμα να δημιουργήσει φιλίες και να αυξηθεί η διάθεσή του για συνεργασία και επικοινωνία. Έτσι, αντιμετωπίστηκε η τάση που είχε να απομονώνεται από την ομάδα και αυξήθηκε ο χρόνος που περνούσε με τα άλλα παιδιά και η συμμετοχή του στις δραστηριότητες της ολομέλειας (συζητήσεις, διερευνήσεις, παρατηρήσεις στην παρεούλα, εκπαιδευτικές επισκέψεις, γιορτές στο νηπιαγωγείο).

-Ως προς την οικογένεια:

A) Δημιουργήθηκαν γέφυρες επικοινωνίας ανάμεσα στη νηπιαγωγό και στους γονείς του παιδιού.

B) Ξεπεράστηκαν αισθήματα φόβου σχετικά με την πρόοδο του παιδιού στο νηπιαγωγείο, την πορεία και την εξέλιξή του σ' αυτό.

Γ) Δημιουργήθηκε συνεργατικό κλίμα ανάμεσα στη νηπιαγωγό και στους γονείς του παιδιού ώστε να δίνονται άμεσες λύσεις σε καθημερινά ζητήματα που αφορούσαν τη ζωή του παιδιού μέσα στο νηπιαγωγείο.

Τα προηγούμενα σημεία δείχνουν ότι η ενσωμάτωση του παιδιού στο νηπιαγωγείο έγινε εφικτή σε σημαντικό βαθμό. Σε ένα επόμενο στάδιο και εάν το παιδί παρέμενε στο νηπιαγωγείο θα μάθαινε τη γλώσσα και, έτσι, θα ολοκληρωνόταν ο κύκλος ενσωμάτωσής του. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος έμαθε να ακούει μερικές ελληνικές λέξεις και κάποιες να τις προφέρει (όπως «τρώμε», «πάμε» κ.ά.). Ωστόσο, όπως αναφέραμε προηγουμένως, η οικογένεια του παιδιού βρίσκεται σε πρόγραμμα επανένωσης οικογενειών και, έτσι, δε θα παραμείνει στο ελληνικό νηπιαγωγείο σε όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους.

Όποτε αποχωρήσει από το ελληνικό νηπιαγωγείο θα αποκομίσει θετικές εμπειρίες από αυτό. Τα βιώματά του και οι αναμνήσεις του θα συνδεθούν με ένα οικείο περιβάλλον, με θετική αποδοχή και αγάπη, με παιχνίδι και ενθουσιασμό για τη μάθηση, την ανακάλυψη νέων γνώσεων και του κόσμου που περιβάλλει το παιδί, με τη δημιουργία νέων φίλων. Στο νέο του σχολικό περιβάλλον θα φέρει θετικές συμπεριφορές για το σχολικό χώρο και τα όσα ενδιαφέροντα μπορούμε να κάνουμε σ' αυτόν, θα είναι ήρεμο και ευχαριστημένο από το προηγούμενο νηπιαγωγείο του (το ελληνικό) και θα περιμένει με θετικές σκέψεις να γνωρίσει το νέο του νηπιαγωγείο (της χώρας προορισμού).

Από το πρόγραμμα αυτό πολλά ήταν τα οφέλη που αποκόμισαν και όλα τα άλλα παιδιά του νηπιαγωγείου, όπως και οι οικογένειές τους. Ξεπεράστηκαν στερεότυπα ή προκαταλήψεις σχετικά με την εκπαίδευση παιδιών προσφύγων στο ελληνικό σχολείο και αποδέχτηκαν το παιδί και την οικογένειά του με ίσους όρους στο καθημερινό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας του προγράμματος έφερε τα παιδιά σε επαφή με διαφορετικές γλώσσες (αγγλικά, αραβικά), με διαφορετικούς τρόπους γραφής (από τα δεξιά προς τα αριστερά στα αραβικά), με διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία (έθιμα). Έτσι, τα παιδιά εμπλούτισαν τις γνώσεις τους για τον κόσμο και εξοικειώθηκαν με πολιτισμούς που είναι τόσο μακριά από αυτούς, αλλά μπορούν να έρθουν και τόσο κοντά τους. Επίσης, ανακάλυψαν κοινά στοιχεία όπως οικογενειακές συνήθειες (για παράδειγμα το αγαπημένο παραδοσιακό φαγητό της οικογένειας του παιδιού μοιάζει με τα δικά μας «ντολμαδάκια»), αξίες που είναι οι ίδιες για τα παιδιά όλου του κόσμου (το δικαίωμα στην υγεία, την παιδεία, το παιχνίδι, την εκπαίδευση). Ο διαθεματικός χαρακτήρας του προγράμματος (εμπλέκονται πολλοί τομείς του αναλυτικού προγράμματος για το νηπιαγωγείο όπως η γλώσσα, η μελέτη περιβάλλοντος, η δημιουργία και έκφραση, μαθηματικές έννοιες κ.ά.) έδωσε την ευκαιρία να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με πολλές μαθησιακές εμπειρίες και να αναπτύξουν δεξιότητες και ικανότητες (ανάπτυξη γλωσσικού, οπτικού και τεχνολογικού γραμματισμού κ.ά.)

Η φωτογραφία αποτελεί μια ξεχωριστή γλώσσα, μια γλώσσα που μπορούν να την μάθουν όλοι, που δεν χρειάζεται διάβασμα, που έχει κι αυτή τη δική της δομή, όπως όλες οι γλώσσες, *“είναι μέσον, είναι εργαλείο, αλλά είναι και χρόνος, είναι και ιστορία, είναι και έκφραση, είναι και παιχνίδι, είναι και ψυχοφάρμακο και πολλά άλλα και για τούτο πρέπει να προσφερθεί στα παιδιά και μάλιστα με τον τρόπο που τους ταιριάζει”* (Καρκατσέλης, 2001, σ. 15) και όπως κάθε μορφή τέχνης δεν είναι ποτέ μονοδιάστατη, έχει πολλαπλές αναγνώσεις κι ερμηνείες, είναι φορέας πληροφοριών και *“ως οπτικό σύμβολο διαδραματίζει έναν σημαντικό ρόλο στην παιδαγωγική έρευνα και, υπ’ αυτήν την έννοια, μπορεί να μεγιστοποιήσει και να πλατύνει την επίδρασή της”* (Χοντολίδου, 1995, σ. 14).

Όπως έχουμε αναφέρει από την αρχή αυτού του κειμένου (στην ενότητα των θεωρητικών προσεγγίσεων) η εκπαίδευση προσφύγων και η ενσωμάτωσή τους σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορεί να ακολουθήσει ένα συγκεκριμένο πρότυπο ή μοντέλο. Έτσι, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που παρουσιάσαμε δεν προτείνεται με την προοπτική της γενίκευσης σε όλα τα ελληνικά νηπιαγωγεία και στο πρωτοβάθμιο ελληνικό σχολείο. Οι κύριοι στόχοι της παρουσίασης του

συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος είναι η ενθάρρυνση και άλλων εκπαιδευτικών να ασχοληθούν με το θέμα, ο εμπλουτισμός των ιδεών και της υπάρχουσας βιβλιογραφίας και η προσπάθεια να ανοίξει ο επιστημονικός διάλογος, ώστε σε ένα επόμενο επίπεδο να αυξηθεί το ερευνητικό ενδιαφέρον για το θέμα και να δημιουργηθεί μια βάση δεδομένων για να ενισχύσει μελλοντικές επιμορφωτικές δραστηριότητες.

Ο Αντρέι Ταρκόφσκι είπε ότι *“με την τέχνη, κατακτά ο άνθρωπος την πραγματικότητα μέσα από μια υποκειμενική εμπειρία”* (Ριβέλλης, 1994, σ. 41) και πράγματι, πάμπολλες έρευνες χρησιμοποιούν την τέχνη στην παιδαγωγική και εκπαιδευτική διαδικασία είτε για να χτίσουν γέφυρες και να καλύψουν το χάσμα που χωρίζει τη σχολική τάξη από το σπίτι (Prior & Niesz, 2013, σ. 11-15), είτε για θεραπεία ψυχολογικού τραύματος και κατάκτηση ταυτότητας (McArdle & Spina, 2007, σ. 1-10). Η ζωγραφική, η γλυπτική, ο κινηματογράφος μπορούν να βοηθήσουν προς αυτή την κατεύθυνση (Dolan, 2014, σ. 92-108) και επιπροσθέτως το θέατρο, το θεατρικό παιχνίδι, το παίξιμο ρόλων και η ενσάρκωση χαρακτήρων μπορούν να φανούν ιδιαίτερος αποτελεσματικά στη διαδικασία της μάθησης σε καταλλήλως διαμορφωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα (Gatt, 2009, Hui & Lau, 2006, Karakelle, 2009, Moore, 2004, Read, 2008, Walker, 2009). *“Η τέχνη είναι, μαζί με την αγάπη, η μόνη μη μαζική επικοινωνία που μας απέμεινε”* (Ριβέλλης, 1994, σ. 46).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων στο ελληνικό νηπιαγωγείο αποτελεί μία παιδαγωγική πρόκληση. Το πρώτο βήμα για την ομαλή ένταξή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι η δημιουργία θετικού παιδαγωγικού κλίματος, αποδοχής, φροντίδας και αγάπης. Η δημιουργία αυτού του κλίματος εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τον σχεδιασμό και την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων που να μπορούν να προσαρμοστούν στις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών προσφύγων. Η φωτογραφία ως μέσο καλλιτεχνικής δημιουργίας μπορεί να προσφέρει τη δυνατότητα να εκφραστούν συναισθήματα και ιδέες που δεν μπορούν να διατυπωθούν στην επίσημη γλώσσα του σχολείου και έτσι να ξεπεραστεί ο περιορισμός που υπάρχει από ένα έλλειμμα επικοινωνίας ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς, στα άλλα παιδιά και στο προσφυγόπουλο, επειδή το παιδί δε γνωρίζει ελληνικά. Επίσης, η φωτογραφία είναι μία τέχνη η οποία μπορεί να λειτουργήσει ως «καθρέφτης» της ομάδας και της καθημερινής ζωής στο νηπιαγωγείο και να προσφέρει τη δυνατότητα να αναγνωρίσουν τα παιδιά τον εαυτό τους μέσα στην ομάδα και να νοιώσουν ότι ανήκουν σ' αυτήν. Η φωτογραφία είναι μία τέχνη που μπορεί να μας απεικονίσει τον έναν δίπλα στον άλλον και όλους μαζί και, έτσι, να υπάρξουμε όλοι μαζί σε μία εικόνα (ενήλικες και παιδιά) με ομοιότητες και διαφορές που μας ενώνουν και εξαλείφουν κάθε διάκριση ανάμεσά μας.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αντωνιάδης, Κ. (1995). *Λανθάνουσα Εικόνα*. Αθήνα: Μωρεσόπουλος.

Allnutt, S. (2009). *Knowing my place: learning through memory and photography*. A Thesis Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the

Degree of Doctor of Philosophy. Montreal: Department of Integrated Studies in Education, McGill University.

Ballenger, H.B. (2014). *Photography: A Communication Tool*. A Thesis Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Art Education. Georgia: College of Arts and Sciences, Georgia State University.

Dolan, A.M. (2014). Intercultural Education, Picturebooks and Refugees: Approaches for Language Teachers. *CLEJJournal*, Vol. 2, Issue 1, pp. 92-109.

Dryden-Peterson, S. (2015). *The Educational Experiences of Refugee Children in Countries of First Asylum*. Washington, DC: Migration Policy Institute.

Flusser, V. (1998). *Προς μια Φιλοσοφία της Φωτογραφίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Frey, K. (1986). Η «μέθοδος project». Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Gatt, I. (2009). Changing Perceptions, Practice and Pedagogy: Challenges for and Ways Into Teacher Change. *Journal of Transformative Education*, Vol. 7, No 2, pp. 164-184.

Harris-Helm, J., & Katz, L. (2002). *Μέθοδος Project και προσχολική εκπαίδευση. Μικροί ερευνητές*. Επιμ.: Χρυσάφιδης, Κ. και Κουτσουβάνου, Ε. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Hui, A., & Lau, S. (2006). Drama education: A touch of the creative mind and communicative-expressive ability of elementary school children in Hong Kong. *Thinking Skills and Creativity*, Vol.1, pp. 34-40.

Θεοφιλίδης, Χ. (1997). *Διαθεματική Προσέγγιση της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Καγγελάρης, Φ. (2016). *Homo Photographicus*. Ψυχαναλυτικές και Φιλοσοφικές Διαστάσεις της Εικόνας. Θεσσαλονίκη: Ροπή.

Καρκατσέλης, Β. (2001). Η Φωτογραφία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Φωτογραφικό Είδωλο*, 12, σσ. 15-17.

Karakelle, S. (2009). Enhancing fluent and flexible thinking through the creative drama process. *Thinking Skills and Creativity*, Vol. 4, pp. 124-129.

Kress, G. & Leeuwen, T. (2006). *Reading Images*. London and New York: Routledge

Lerner, A. (2012). The Educational Resettlement of Refugee Children. Examining Several Theoretical Approaches. *Multicultural Education*, Vol. 20, No 1, pp 9-14.

Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Τ. Β'. Αθήνα: Gutenberg.

Μπαρτ, Ρ. (1983). *Ο Φωτεινός Θάλαμος*. Αθήνα: Κέδρος.

McArdle, F.A. & Spina, N.J. (2007). Children of refugee families as artists: bridging the past, present and future. *Australian Journal of Early Childhood*, Vol. 32, No 4, pp. 50-53.

McBrien, J.L. & Day, R. (2012). From there to here: using Photography to explore perspectives of resettled Refugee youth. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, Vol. 4, No 1, pp 546-568.

Moore, M.M. (2004). Using Drama as an Effective Method to Teach Elementary Students. *Senior Honors Theses*, Paper 113.

Ντολιοπούλου, Ε. (2005). *Η εφαρμογή της μεθόδου project σε Ελληνικά Νηπιαγωγεία*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος.

Neilsen, D. (2015). Spaces to call home: Exploring affinity spaces, settlement experiences and a participatory photography project with refugees and immigrants in Halifax, NS. Thesis prepared for the Degree of Research Master of Literacy Education. Mount Saint Vincent University.

Prag, H. & Vogel, G. (2013). Therapeutic photography: fostering posttraumatic growth in Shan adolescent refugees in northern Thailand. *Fostering posttraumatic growth with therapeutic photography Intervention*, Vol. 11, No 1, pp. 37-51.

Prior, M. & Niesz, T. (2013). Refugee Children's Adaptation to American Early Childhood Classrooms: A Narrative Inquiry. *The Qualitative Report*, Vol. 18, No 20, pp. 1-17.

Quinn, N. (2005). Universals of child rearing. *Anthropological Theory*, Vol. 5, No 4, pp 477-516.

Ριβέλλης, Π. (1994). *Μονόλογος για τη Φωτογραφία*. Αθήνα: Φωτοχώρος.

Read, C. (2008). Scaffolding children's learning through story and drama. *IATEFL Young Learner Publication*, Vol. 2, pp. 6-9.

Sontag, S. (1993). *Περί Φωτογραφίας*. Αθήνα: Φωτογράφος.

Ssenyonga, J. & Owens, V. & Olema, K. (2013). Posttraumatic Growth, Resilience, and Posttraumatic Stress Disorder (PTSD) Among Refugees. *Procedia-social and Behavioral Sciences*, 2013, Vol. 82, pp 144-148.

Stekalova, E. & Hoot, J. (2008). What Is Special about Special Needs of Refugee Children? *Multicultural Education*, Vol. 16, No 1, pp 21-24.

Walker, E. (2009). Learning through action. Engagement and behavioral change through the use of drama. *Development and Learning in Organizations*, Vol. 23, No 6, pp. 18-21.

Χοντολίδου, Ε. (1995). Φωτογραφίζοντας στο σχολείο. *Γυάλινο Μάτι*, 13, σσ. 14-15.

Züiküf, M. B. (2010). *Η Εκπαίδευση των Ανήλικων και Ασυνόδευτων Προσφύγων στην Ελλάδα*. Διπλωματική Εργασία Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών. Θεσσαλονίκη: ΠΤΔΕ, ΑΠΘ.