Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία

Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Τμήμα Κοινωνικής Διοίκησης Πολιτικής Επιστήμης

Διαπανεπιστημιακό - Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Συμβουλευτική Ψυχολογία και Συμβουλευτική στην Εκπαίδευση, την Υγεία, την Εργασία»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Η ένταξη των προσφυγόπουλων στο ελληνικό δημοτικό σχολείο: Απόψεις και θέσεις εκπαιδευτικών

ΜΠΑΛΛΑΣ ΟΡΕΣΤΗΣ Α.Μ. :9371

Επιβλέπουσα: Θ. Καλλινικάκη, καθηγήτρια ΔΠΘ

ΑΘΗΝΑ 2018

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ πολύ το σύνολο των Καθηγητών/-τριών του ΠΜΣ για την υποστήριξή τους και ιδιαίτερα την κ. Καλλινικάκη για την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγησή της στην παρούσα διπλωματική έρευνα.

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Διαπανεπιστημιακού Διατμηματικού Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Συμβουλευτική ψυχολογία και Συμβουλευτική στην Εκπαίδευση, την Υγεία, την Εργασία». Πραγματεύεται την ένταξη και προσαρμογή αλλοδαπών μαθητών και προσφυγόπουλων στο δημοτικό σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, στοχεύει στην αποτύπωση των απόψεων εκπαιδευτικών με εμπειρία στη διδασκαλία αλλοδαπών μαθητών αναφορικά με την ένταξη προσφυγόπουλων στο δημοτικό σχολείο. Επίσης διερευνώνται ζητήματα σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων γηγενών μαθητών. Από ημι-δομημένες συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς, προέκυψαν ερευνητικά δεδομένα η ανάλυση των οποίων έγινε σύμφωνα με τη Θεματική Ανάλυση. Όσον αφορά τα ευρήματα της έρευνας, μείζονος σημασίας αναδείχθηκε η επιρροή των γονέων όχι μόνο στις στάσεις που αναπτύσσουν τα παιδιά τους για την ετερότητα αλλά και στις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι φαίνονται να αποφεύγουν επίμονα την όποια διαφωνία απόψεων με τους γονείς ακόμη και όταν εμποδίζεται το έργο τους. Όσον αφορά το επίμαχο θέμα της ένταξης των προσφυγόπουλων στο εκπαιδευτικό σύστημα, για τους μετέχοντες στην έρευνα αποτελεί καθήκον επιβεβλημένο από το υπουργείο το οποίο και οφείλει να προσφέρει σχετική επιμόρφωση.

Λέξεις κλειδιά: αλλοδαποί μαθητές, προσφυγόπουλα, εκπαιδευτικοί, εκπαίδευση, γονείς, ένταξη.

Abstract

This dissertation Thesis was elaborated in the context of the Inter-University Postgraduate Study Program "Counseling Psychology and Counseling in Education, Health and Workplaces". This qualitative research is about the integration and adaptation of foreign and refugee pupils in elementary school. Specifically, it aims to record the views of teachers with experience in teaching foreign pupils about the integration of refugees in the elementary school. They also explore issues of relationships between teachers and parents of native students. Semi-structured meetings with teachers have resulted in research data analyzed according to the thematic analysis. As far as research findings are concerned, it was important to highlight the influence of parents not only on the attitudes of their children on their diversity but also on their relations with teachers who seem to avoid any disagreement with parents even when they are impeded their work. As regards the question of the integration of refugees into the education system, it is for the participants in the research that the ministry is required to provide training.

Key words: foreign students, refugees, teachers, education, parents, integration.

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....σελ. 2

Περίληψη.....σελ. 3

Εισαγωγή.....σελ. 8

Κεφάλαιο 1.Υποδοχή και φροντίδα των προσφυγόπουλων

1.1 Σύστημα υποδοχής στο Βέλγιο.....σελ. 11

1.2 Σύστημα υποδοχής στην Ελλάδα.....13

Το νομικό πλαίσιο.....σελ. 13

Πολιτισμική ταυτότητα.....σελ. 13

Αριθμοί προσφυγόπουλων στην Ελλάδα.....σελ. 14

Κεφάλαιο 2. Ψυχοκοινωνική προσαρμογή των προσφυγόπουλων στις χώρες υποδοχής-εγκατάστασής τους

2.1 Εκπαίδευση.....σελ. 15

2.2 Οικογένεια.....σελ. 16

Κεφάλαιο 3 Μεθοδολογία της έρευνας

3.1 Επιλογή των μετεχόντων.....σελ. 17

3.2 Μέθοδος συλλογής/παραγωγής ερευνητικών δεδομένων.....σελ. 18

3.3 Η διαδικασία.....σελ. 19

3.4 Μέθοδος ανάλυσης ερευνητικών δεδομένων.....σελ. 20

Κεφάλαιο 4. Ανάλυση δεδομένων – Ευρήματα.....σελ. 22

4.1 Οι πρακτικές των εκπαιδευτικών
με στόχο την προσαρμογή αλλοδαπών μαθητών.....σελ. 23

4.1.1 Διαχείριση ρατσιστικών συμπεριφορών.....σελ. 24

4.1.2 Συζήτηση για τη διαφορετικότητα στη σχολική τάξη.....σελ. 25

4.1.3 Ηλικιακές ομάδες μαθητών για συζητήσεις
με θέμα τη διαφορετικότητα.....σελ. 27

4.1.4 Δυσκολίες και προβληματισμοί εκπαιδευτικών.....σελ. 29

4.1.5 Απαρχή της σχέσης εκπαιδευτικού με αλλοδαπό μαθητή.....σελ. 31

4.1.6 Επιμόρφωση–Υποστήριξη
αναφορικά με την εκπαίδευση μαθητών προσφύγων και μεταναστών.....σελ. 35

4.1.7 Ζητήματα σχέσης εκπαιδευτικών με γονείς γηγενών μαθητών και συναδέλφους

4.1.7.1 Τρόποι διαχείρισης εκπαιδευτικού
σε ενδεχόμενο αντίδρασης γονέων στην ένταξη
προσφυγόπουλων.....σελ. 38

4.1.7.2 Επιχειρήματα εκπαιδευτικών σε ενδεχόμενο συζητήσεων
με αντιδρώντες γονείς στην ένταξη προσφυγόπουλων
στο ελληνικό δημοτικό σχολείο.....σελ. 45

4.1.7.3 Περιγραφή εικόνας από τους συμμετέχοντες.....σελ. 50

4.1.7.4 Θέση εκπαιδευτικού σε συζητήσεις με συναδέλφους.....σελ. 54

4.1.8 Προτάσεις εκπαιδευτικών
για αποτελεσματική ένταξη προσφυγόπουλων στο δημοτικό σχολείο.....σελ. 56

4.2 Ένταξη και προσαρμογή αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο

4.2.1 Η πορεία προσαρμογής αλλοδαπών μαθητών
με μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας.....σελ. 58

4.2.2 Δραστηριότητες εκδήλωσης καλύτερης επίδοσης
από αλλοδαπούς μαθητές.....σελ. 58

4.2.3 Επίδραση της συμμετοχής των αλλοδαπών μαθητών
στην εκπαιδευτική διαδικασία.....σελ. 58

4.2.4 Προσπάθειες από αλλοδαπούς μαθητές
προς ένταξη και προσαρμογή τους στην σχολική τάξη.....σελ. 60

4.2.5 Διευκολυντικοί παράγοντες προσαρμογής
αλλοδαπών μαθητών στο σχολικό κλίμα.....σελ. 60

4.2.6 Παρεμποδιστικοί παράγοντες προσαρμογής
αλλοδαπού μαθητή στο σχολικό κλίμα.....σελ. 62

4.2.7 Ανασταλτικοί παράγοντες ομαλής ένταξης
προσφυγόπουλων στο δημοτικό σχολείο.....σελ. 67

5. Συζήτηση.....σελ. 68

6. Περιορισμοί έρευνας.....σελ.70

7. Συμπεράσματα-Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....σελ. 70

8.Σύνδεση με τη Συμβουλευτική..... σελ. 72

Παράρτημα 1 Πίνακας στοιχείων συμμετεχόντων στην έρευνα.....σελ. 75

Παράρτημα 2 Οδηγός συνέντευξης.....σελ. 77

Παράρτημα 3 Συνέντευξη με εκπαιδευτικό.....σελ. 79

Βιβλιογραφία.....σελ. 85

Εισαγωγή

Το προσφυγικό ζήτημα έχει λάβει μεγάλες διαστάσεις στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια. Από το 2015 μέχρι σήμερα η Ελλάδα έχει υποδεχθεί άνω του ενός εκατομμυρίου υπηκόους τρίτων χωρών ευρισκόμενες σε κρίση, με άνω του 50% αυτών να εντάσσονται στο καθεστώς του πρόσφυγα σύμφωνα με επίσημη έκθεση της ελληνικής κυβέρνησης (Προσφυγική Κρίση Fact Sheet, 2018).

Σύμφωνα με συνέντευξη τύπου του Γενικού Γραμματέα του Υπουργείου Παιδείας στην αίθουσα «Έλλη Παππά» του ΥΠΠΕΘ στις 18 Οκτωβρίου 2017, κατά το έτος 2017 τα δημόσια δημοτικά σχολεία και γυμνάσια κλήθηκαν να εντάξουν περίπου 7000 προσφυγόπουλα. Πιο συγκεκριμένα, δυόμιση περίπου χιλιάδες παιδιά παρακολούθησαν τη σχολική χρονιά 2016-2017 το προενταξιακό έτος των απογευματινών Δομών Υποδοχής Εκπαίδευσης (ΔΥΕΠ) και τα περισσότερα από αυτά εντάχθηκαν τη φετινή χρονιά (2017-2018) σε πρωινά τμήματα διδασκαλίας. Το ίδιο ισχύει και για δυόμιση ακόμη χιλιάδες προσφυγόπουλα τα οποία διαβιούν σε δομές φιλοξενίας. Ένας μικρός αριθμός προσφυγόπουλων εξακολουθεί και τη φετινή σχολική χρονιά να παρακολουθεί μαθήματα στις απογευματινές δομές υποδοχής λόγω μη ολοκλήρωσης του προενταξιακού έτους την προηγούμενη χρονιά αλλά και λόγω μεγάλης απόστασης της δομής φιλοξενίας με τη Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ).

Η ένταξη των προσφυγόπουλων στο δημοτικό σχολείο έχει μια εκπαιδευτική αλλά και ανθρωπιστική διάσταση. Μελλοντικοί και εν ενεργεία εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν μια κατάσταση πρωτόγνωρη για τους ίδιους σε μια εξαιρετικά κρίσιμη χρονική περίοδο. Πιο συγκεκριμένα, αρκετές ευρωπαϊκές χώρες έχουν περιορίσει σημαντικά την εισροή μεταναστών και προσφύγων στα εδάφη τους, με κάποιες εξ αυτών να έχουν αποκλείσει ένα τέτοιο ενδεχόμενο. Ακόμη, επικρατεί μια σύγχυση αναφορικά με την στάση που οφείλουν να κρατήσουν οι χώρες της ευρωζώνης στο προσφυγικό ζήτημα. Ξενοφοβικές και ρατσιστικές θέσεις έχουν ανοδική πορεία στις βορειοευρωπαϊκές χώρες, γεγονός που δυσκολεύει ακόμα περισσότερο την εύρεση μιας λύσης σχετικά με την απορρόφηση των μεταναστών και των προσφύγων. Συνέπεια των παραπάνω καταστάσεων είναι η παραμονή σημαντικού αριθμού μεταναστών και προσφύγων στην Ελλάδα. Η ελληνική κυβέρνηση

μέσω των αρμόδιων φορέων καλείται να εντάξει αποτελεσματικά τα παιδιά αυτών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Παιδιά τα οποία εκτός των ζητημάτων διαβίωσης που αντιμετωπίζουν, καλούνται να ενταχθούν και να προσαρμοστούν σε μια αρκετά διαφορετική εκπαιδευτική φιλοσοφία από αυτή που είχαν λάβει μέχρι πριν την φυγή τους από τις χώρες καταγωγής τους. Η μελέτη, επομένως, του ρόλου των εκπαιδευτικών και των απόψεών τους ως κύριων εμπλεκόμενων αποκτά ιδιαίτερη αξία τόσο σε εκπαιδευτικό όσο και σε πολιτικό επίπεδο. Τα ευρήματα της έρευνας θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν από την εκπαιδευτική κοινότητα ανεξαρτήτου βαθμίδος, όπως επίσης και από αρμόδιους φορείς της πολιτείας ως προς την κατανόηση των αναγκών που έχουν προκύψει και τη λήψη μέτρων για την έγκαιρη και επαρκή κάλυψη τους.

Για τη δημιουργία των θεωρητικών βάσεων της ερευνητικής εργασίας, χρήσιμη θεωρείται η αποσαφήνιση βασικών όρων και εννοιών που πρόκειται να χρησιμοποιηθούν σε αυτήν, όπως πρόσφυγας, ασυνόδευτα προσφυγόπουλα και επιπολιτισμός (acculturation).

Σύμφωνα με το άρθρο 1 της Σύμβασης της Γενεύης η οποία ενεκρίθη στις 28 Ιουλίου 1951 από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών, πρόσφυγας μπορεί να θεωρηθεί ένα άτομο το οποίο βρίσκεται εκτός της χώρας καταγωγής του ή του τόπου κατοικίας του και έχει δικαιολογημένο φόβο δίωξης για λόγους φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, συμμετοχής του σε ορισμένη κοινωνική ομάδα ή λόγω πολιτικών πεποιθήσεών του. Εξαιτίας αυτού του φόβου δίωξης αδυνατεί ή δεν επιθυμεί να απολαμβάνει την προστασία της χώρας καταγωγής του ή την επιστροφή του σε αυτήν. (UNHCR, 2011).

Οι χώρες που έχουν υπογράψει τη Σύμβαση του 1951 είναι υποχρεωμένες να τηρήσουν τους όρους αυτής. Η Ύπατη Αρμοστεία διατηρεί ένα ρόλο "παρατηρητή" στην όλη διαδικασία. Επεμβαίνει εάν χρειάζεται για να βεβαιωθεί ότι στους πραγματικούς πρόσφυγες θα χορηγηθεί άσυλο και δεν θα εξαναγκαστούν να επιστρέψουν σε χώρες όπου η ζωή τους κινδυνεύει. Ο οργανισμός ψάχνει να βρει τρόπους να βοηθήσει τους πρόσφυγες να ξαναρχίσουν τη ζωή τους, είτε μέσω του εθελοντικού επαναπατρισμού στις χώρες καταγωγής τους είτε, εάν αυτό είναι εφικτό, μέσω της μετεγκατάστασης σε χώρες υποδοχής ή σε άλλες τρίτες χώρες. (UNHCR**,** 2011)

Ασυνόδευτα παιδιά-πρόσφυγες θεωρούνται οι ανήλικοι οι οποίοι έχουν διαχωριστεί από τους γονείς και τους συγγενείς και δεν βρίσκονται υπό τη φροντίδα κάποιου ενήλικα ο οποίος, από το νόμο ή το έθιμο, είναι υπεύθυνος για αυτούς (Huemer, Karnik και Steiner, 2009:612). Τα παιδιά αυτά έχουν ενδεχομένως διαφορετική εθνοτική καταγωγή, χώρες καταγωγής και

κίνητρα προς εγκατάλειψη των πατρίδων τους. Όμως, παρά τις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ τους, υπάρχουν στοιχεία που κάνουν τα παιδιά αυτά μια ιδιότυπη συνεκτική ομάδα. Πιο συγκεκριμένα, έχουν στερηθεί κοινωνικές σχέσεις και οικογενειακό σύστημα σε μια κρίσιμη αναπτυξιακή περίοδο, έχουν αγωνιστεί μέσα από πολλές προκλήσεις για να φθάσουν σε μια χώρα ασύλου και έρχονται αντιμέτωποι συνεχώς με τα εμπόδια των πολιτιστικών διαφορών (ό.π. σ.613)

Αυτά τα παιδιά είναι πολύ δύσκολο να εντοπιστούν επειδή συχνά κρύβονται εντός των υφιστάμενων πληθυσμών των παιδιών μιας χώρας και των προσφύγων αυτής. Σε ορισμένες χώρες, ο ιδιαίτερος αυτός πληθυσμός στερείται πρόσβασης στα συστήματα υγείας και εκπαίδευσης λόγω δυσκολιών που εντοπίζονται στην συνεργασία μεταξύ των θεσμικών πλαισίων. Η άποψη ότι τα προσφυγόπουλα θα πρέπει να γίνονται αντιληπτά και να αντιμετωπίζονται πρωτίστως ως παιδιά, είναι αναγκαίο να επικρατεί της νομικής θεώρησης η οποία περιορίζεται αποκλειστικά στον προσδιορισμό τους ως πρόσφυγες ή μετανάστες. Με την υιοθέτηση και εφαρμογή αυτής της οπτικής, τα ασυνόδευτα παιδιά θα έχουν τις ίδιες ευκαιρίες για πρόσβαση στην περίθαλψη με τους γηγενείς νέους. Σύμφωνα με την Huemer και τους συνεργάτες της (2009:612-613), η ουσιαστική αντιμετώπιση των αναγκών των ασυνόδευτων προσφυγόπουλων μπορεί να επιτευχθεί με την αμέριστη προσοχή των υπεύθυνων φορέων αναφορικά με την εμπειρία αυτού του ιδιαίτερου πληθυσμού και με ουσιαστική αλλαγή του νομοθετικού συστήματος.

Με τον όρο επιπολιτισμός γίνεται λόγος για τη διαδικασία της προσαρμογής και τα αποτελέσματα αυτής όταν δύο πολιτισμοί έρχονται σε μεταξύ τους επαφή. Η διαδικασία της προσαρμογής είναι μία από τις βασικές διαστάσεις της μετανάστευσης με δείκτες της τη γλώσσα /τις γλώσσες που ομιλούνται, την εθνική ταυτότητα και το βαθμό στον οποίο τα άτομα αυτά και οι οικογένειές τους συμμετέχουν σε πολιτιστικές δραστηριότητες στη χώρα υποδοχής. (APA, 2010:4)
Σε ότι αφορά τα προσφυγόπουλα, τα οποία και αποκτούν νέες γλωσσικές δεξιότητες γρηγορότερα των γονέων τους, η απόκτηση-κατανόηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής μπορεί να χρησιμεύσει ως ένας προστατευτικός παράγοντας από περιστατικά φυλετικής διάκρισης και κοινωνικής απομόνωσης από τον κοινωνικό περίγυρο (ΜΗΜΑ, 2014:33). Ωστόσο, μπορεί να υπάρξουν αρνητικές συνέπειες σε παιδιά που έχουν μειωμένη ευχέρεια στη χρήση και κατανόηση της μητρικής τους γλώσσας, καθώς αυτό μπορεί να επηρεάσει την επικοινωνία με μέλη της οικογένειας τα οποία μιλούν μόνον τη γλώσσα αυτή.

1. Υποδοχή και φροντίδα των προσφυγόπουλων

Οι διαδικασίες υποδοχής ασυνόδευτων και μη προσφυγόπουλων διέπονται από διεθνείς συμβάσεις και τους κανόνες που περικλείονται στη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (ΟΗΕ, 1989). Στην παρούσα ενότητα περιγράφεται το σύστημα υποδοχής ανηλίκων αλλοδαπών μαθητών που υφίσταται στο Βέλγιο και στην Ελλάδα. Συγκεκριμένα, επιλέχθηκε το Βέλγιο ως ένα ανεπτυγμένο ευρωπαϊκό σύστημα υποδοχής ανηλίκων αλλοδαπών, (Derluyn & Broekaert, 2008) που φαίνεται να εντάσσει ομαλά μη γηγενείς μαθητές στη χώρα υποδοχής, ωστόσο χρήζει βελτίωσης σε κάποια σημεία του. Το σύστημα υποδοχής στην Ελλάδα τελεί ακόμη υπό διαμόρφωση, καθώς η χώρα δέχθηκε μαζική έλευση παιδιών προσφύγων σε έκτακτη ανάγκη, σε περίοδο που λόγω της πολυετούς ύφεσης δεν διέθετε τα κατάλληλα μέσα.

1.1 Σύστημα υποδοχής στο Βέλγιο

Η σημερινή δομή του συστήματος υποδοχής και περίθαλψης διαμορφώνεται ως εξής. Σε ένα πρώτο επίπεδο υφίστανται δύο κέντρα υποδοχής κρίσης τα οποία οργανώνονται από τη βελγική ομοσπονδιακή κυβέρνηση και είναι υπεύθυνα για την πρώτη υποδοχή όλων των ασυνόδευτων ανηλίκων. Τόσο των αιτούντων άσυλο όσο και των μη αιτούντων. Η διάρκεια παραμονής στα κέντρα αυτά περιορίζεται στις τέσσερις εβδομάδες. Μετά το πέρας αυτής της χρονικής περιόδου οι ανήλικοι μεταφέρονται σε ένα ίδρυμα μακροπρόθεσμης παραμονής, αναλόγως με τον τύπο της άδειας παραμονής που διαθέτει ο κάθε ένας από αυτούς. Αν κάποιος από τους ανήλικους αποφασίσει να υποβάλει αίτηση για άσυλο τότε μεταφέρεται σε ένα κέντρο υποδοχής για ασυνόδευτους ανήλικους αιτούντες άσυλο υπό την ευθύνη της βελγικής ομοσπονδιακής κυβέρνησης. Αυτό μπορεί να είναι ένα ειδικό τμήμα ενός, μεγάλης κλίμακας, κέντρου προσφύγων ή ένα κέντρο μικρής κλίμακας για ασυνόδευτους ανηλίκους αιτούντες άσυλο (Derluyn & Broekaert, 2008).

Αν ο ανήλικος δεν υποβάλει αίτηση ασύλου, η Φλαμανδική ή Γαλλική Κοινότητα οφείλει να αναλάβει τη φροντίδα του. Βάσει του ισχύοντος κανονισμού έχουν δημιουργηθεί δύο ειδικά κέντρα για τους ασυνόδευτους ανηλίκους. Κατά την περίοδο της διαμονής των ανήλικων σε αυτά, γίνεται προσπάθεια από τους αρμόδιους φορείς να βρεθεί μια μακροχρόνια φροντίδα ή/και λύση υποδοχής για αυτούς. Για παράδειγμα ανάδοχες οικογένειες, υποστηριζόμενη

διαβίωση, κέντρο φροντίδας νέων. Στόχος μέσω των προαναφερθέντων λύσεων είναι ο περιορισμός της διάρκειας παραμονής των νέων στα κέντρα αυτά. Πιο συγκεκριμένα, το σύστημα φροντίδας νέων που διοργανώθηκε από τη Φλαμανδική και Γαλλική Κοινότητα έχει υπό την ευθύνη του όλους τους ανηλίκους που βρίσκονται σε μια "προβληματική οικογενειακή κατάσταση" στην οποία προφανώς και περιλαμβάνεται η κατάσταση των ασυνόδευτων προσφυγόπουλων (Derluyn & Broekaert, 2008**:**327). Η χωρητικότητα όμως των κέντρων αυτών είναι πολύ μικρή συγκριτικά με τον αριθμό των ασυνόδευτων ανηλίκων που δεν αιτούνται άσυλο. Συνέπεια της κατάστασης αυτής είναι η μακρόχρονη παραμονή πολλών από αυτούς στα κέντρα υποδοχής κρίσης μερικές φορές ακόμη και για αρκετούς μήνες, ή ακόμη και η εξαφάνιση πολλών από αυτούς. (Derluyn & Broekaert, 2008:327)

Παρότι θεωρείται ότι μια μεγάλη ομάδα αυτών των εξαφανισμένων ανηλίκων είναι έφηβοι που είχαν χαθεί στο δρόμο τους προς το Ηνωμένο Βασίλειο και προσπαθούν για άλλη μια φορά να φτάσουν σε αυτή τη «γη της επαγγελίας», υπάρχουν βεβαίως και οι ανήλικοι οι οποίοι εισήχθησαν βίαια στον κόσμο της εκμετάλλευσης. (Derluyn & Broekaert, 2005**:**31) Εκτός αυτού, οι πρόσφατες οδηγίες της Φλαμανδικής Κοινότητας περιορίζουν αυστηρά τη φροντίδα προς τους ασυνόδευτους ανήλικους πρόσφυγες στα δύο κέντρα υποδοχής και σχεδόν απαγορεύουν στα κέντρα φροντίδας νέων να φροντίσουν αυτά τα παιδιά και τους εφήβους. Κατά συνέπεια, ο πληθυσμός αυτός δεν έχει σχεδόν καμία δυνατότητα να μεταφερθεί σε άλλη δομή φροντίδας με αποτέλεσμα οι νέοι αυτοί να παραμένουν μέχρι το 18ο έτος της ηλικίας τους σε αυτά τα κέντρα πρώτης υποδοχής, τα οποία είναι εφοδιασμένα μόνο για την πρώτη, βραχυπρόθεσμη υποδοχή και φροντίδα τους. (Derluyn & Broekaert, 2008:327)

1.2 Σύστημα υποδοχής στην Ελλάδα

Στις παρακάτω γραμμές γίνεται αναφορά στο σύστημα υποδοχής και μεταχείρισης ανηλίκων προσφύγων στην Ελλάδα με γνώμονα τις κατευθυντήριες αρχές και οδηγίες της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες.

Το νομικό πλαίσιο

Με την άφιξή τους στην ελληνική επικράτεια τα προσφυγόπουλα είτε με την οικογένεια ή με μέλη της είτε ασυνόδευτα, αποκτούν δικαιώματα και δικαιούνται μεταχείριση ίδια με τα παιδιά που κατοικούν νόμιμα στη χώρα. Σύμφωνα με το άρθρο 72 του νόμου 3386/2005, οι ανήλικοι υπήκοοι τρίτων χωρών που διαμένουν στην Ελλάδα υπάγονται στην υποχρεωτική σχολική φοίτηση όπως και οι ημεδαποί. Ο νόμος αυτός καλύπτει και τα ανήλικα παιδιά τα οποία προέρχονται από εμπόλεμες ζώνες, περιοχές όπου επικρατεί έκρυθμη κατάσταση αλλά και τα παιδιά των οποίων η νόμιμη διαμονή στη χώρα δεν έχει ρυθμιστεί. Η παροχή πληροφόρησης προς τα προσφυγόπουλα για τα δικαιώματά τους αλλά και η τήρηση αυτών αποτελούν βασικές υποχρεώσεις της ελληνικής κυβέρνησης και των αρμοδίων αρχών δηλαδή του υπουργείου Παιδείας, Δημόσιας Τάξης και Προστασίας του Πολίτη και της Υπηρεσίας Ασύλου.
Βασική αρχή της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ (2005) είναι ότι σε όλες τις αποφάσεις που αφορούν τα παιδιά αυτά πρέπει να λαμβάνεται υπόψη πρωτίστως το συμφέρον του κάθε παιδιού, όπως επίσης και οι απόψεις και οι επιθυμίες του. Με άλλα λόγια, το κάθε παιδί πρέπει να έχει τη δυνατότητα να εκφράσει ελεύθερα τις απόψεις, ανησυχίες και τα παράπονά του για θέματα που το αφορούν όπως η παροχή φροντίδας, εκπαίδευσης, υπηρεσιών υγείας και η νομική του εκπροσώπηση. Η διευκόλυνση της συμμετοχής των προσφυγόπουλων στις λήψεις αποφάσεων που τα αφορούν μπορεί να συμβάλει προς αυτή την κατεύθυνση και κρίνεται απαραίτητη.

Πολιτισμική ταυτότητα

Ζωτικής σημασίας για τα προσφυγόπουλα είναι η διατήρηση της μητρικής τους γλώσσας και των δεσμών τους με το πολιτισμικό υπόβαθρο και τη θρησκεία τους. Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και η Ύπατη Αρμοστεία (2005) η οποία και θέτει ως βασική οδηγία την όσο το δυνατόν γρηγορότερη και αποτελεσματικότερη αναζήτηση της οικογένειας του κάθε παιδιού ώστε να πραγματοποιηθεί επανένωση αυτής, σε περιπτώσεις ασυνόδευτων ανηλίκων, με συνεργασία ελληνικής κυβέρνησης και λοιπών αρμοδίων οργανώσεων.
Η προσπάθεια εκπλήρωσης των προαναφερθέντων πολιτισμικών αναγκών των παιδιών αυτών αποτελεί βασική υποχρέωση τόσο του τομέα της πρόνοιας όσο και αυτού της εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, οι ελληνικές αρχές οφείλουν να τηρήσουν τους ισχύοντες νόμους και να παράσχουν στα προσφυγόπουλα τη δυνατότητα πρόσβασης στις βαθμίδες εκπαίδευσης όπως συμβαίνει με τους γηγενείς ομηλίκους τους.
Τα σχολεία από την μεριά τους μπορούν να συνεισφέρουν προς αυτή την κατεύθυνση, τηρώντας μέσω των εκπαιδευτικών μια φιλική και ευέλικτη στάση απέναντι στα παιδιά αυτά παρέχοντας τους όπου αυτό είναι εφικτό μαθήματα δεύτερης γλώσσας. Τέλος, προς διατήρηση της πολιτισμικής τους ταυτότητας, κρίνεται επιτακτική η πρόσβαση των προσφυγόπουλων σε διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας.

Ασυνόδευτα προσφυγόπουλα στην Ελλάδα

Σύμφωνα με την επικαιροποιημένη κατάσταση του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικής Αλληλεγγύης (ΕΚΚΑ) αναφορικά με τα ασυνόδευτα ανήλικα προσφυγόπουλα, στις 31 Ιανουαρίου 2018 εκτιμάται ότι βρίσκονταν στην Ελλάδα 3.270 παιδιά. Από αυτά 1.041 έχουν τοποθετηθεί σε δομές φιλοξενίας ενώ 2.312 ασυνόδευτα ανήλικα προσφυγόπουλα έχουν παραπεμφθεί στο ΕΚΚΑ και βρίσκονται σε λίστες αναμονής προς τοποθέτησή τους σε δομές φιλοξενίας.

Από αυτά, τα 238 φιλοξενούνται προσωρινά σε ξενοδοχεία, 230 διαμένουν σε ζώνες ασφαλείας (safe zones) εντός ανοικτών κέντρων φιλοξενίας, 89 βρίσκονται υπό το καθεστώς της προστατευτικής φύλαξης, 180 βρίσκονται σε κέντρα υποδοχής και ταυτοποίησης και 224 διαμένουν σε ανοικτά κέντρα φιλοξενίας. Εν αντιθέσει με τα παιδιά αυτά, υπάρχουν 514 ασυνόδευτα ανήλικα προσφυγόπουλα των οποίων η τοποθεσία διαμονής παραμένει άγνωστη για το ΕΚΚΑ, 241 παιδιά ζουν υπό το καθεστώς άτυπης στέγασης/φιλοξενίας, ενώ 596 παιδιά έχουν δηλωθεί κατά την παραπομπή τους στο ΕΚΚΑ ως άστεγα.

Κεφάλαιο 2.

Ψυχοκοινωνική προσαρμογή των προσφυγόπουλων στις χώρες υποδοχής-εγκατάστασής τους

2.1 Εκπαίδευση

Κατά τον Grandi (2017), επίτροπο των Ηνωμένων Εθνών για τους πρόσφυγες, η εκπαίδευση θεωρείται αναπόσπαστο μέρος της αντιμετώπισης μιας προσφυγικής κρίσης, που μπορεί να προσφέρει ένα προστατευτικό και σταθερό περιβάλλον σε ένα νέο άτομο ενώ όλα γύρω του φαίνεται να έχουν καταρρεύσει. Ακόμη, συμβάλλει στην ανάπτυξη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων του, στην αυτοπεποίθησή του και βοηθά στην εκπλήρωση των ψυχολογικών και κοινωνικών του αναγκών. Ο Grandi (2017) υποστηρίζει επίσης ότι η εκπαίδευση των προσφυγόπουλων συνιστά εκτός των άλλων και μια επένδυση στο μέλλον. Κι αυτό διότι κατά αυτόν τον τρόπο θα δημιουργηθούν επιστήμονες, φιλόσοφοι, αρχιτέκτονες, ποιητές, δάσκαλοι και πολλοί άλλοι επαγγελματίες οι οποίοι θα συμβάλλουν έμπρακτα στην ανοικοδόμηση των χωρών τους όταν επέλθει σε αυτές ειρήνη και μπορέσουν να επιστρέψουν. Με άλλα λόγια, η εκπαίδευση παρέχει στους πρόσφυγες τις γνώσεις και τις δεξιότητες για να μπορέσουν να δημιουργήσουν παραγωγικές, πλήρεις και ανεξάρτητες ζωές. Επομένως, η εκπαίδευση αυτών των νέων είναι ζωτικής σημασίας τόσο για την ειρηνική και αειφόρο ανάπτυξη των χώρων που τους υποδέχθηκαν όσο και για τη μελλοντική ευημερία των χωρών καταγωγής τους.

Το σχολικό περιβάλλον αποτελεί το χώρο ουσιαστικής και κύριας επαφής του παιδιού με τους ομηλίκους του και την κοινωνία στην οποία ζει. Κατά τον Judson (2014), το σχολείο είναι ο χώρος όπου σχηματίζονται πολλές σχέσεις ομότιμων. Τα παιδιά που είναι σε θέση να διαμορφώσουν στενές σχέσεις με τους συμμαθητές τους απολαμβάνουν την προστασία ενός δικτύου υποστήριξης το οποίο τα προστατεύει από την απομόνωση και το άγχος. Ο Judson (2014) υποστηρίζει ότι η αποδοχή που λαμβάνει ένα παιδί, τόσο στο σχολικό περιβάλλον όσο και στην κοινότητα, μπορεί να επηρεάσει σημαντικά τα κίνητρα για αφομοίωση ή ενσωμάτωσή του στην κοινωνία και μπορεί να επηρεάσει τα αποτελέσματα της επανεγκατάστασης. Ο Grandi (2017) συμμερίζεται την ίδια άποψη υποστηρίζοντας ότι η ένταξη των προσφυγόπουλων σε μια σχολική τάξη θα θέσει στιβαρά θεμέλια στην εκπλήρωση της ανάγκης των παιδιών αυτών για ασφάλεια, αγάπη και κανονικότητα. Κατά τον ίδιο η σχολική τάξη αποτελεί ένα χώρο στον οποίο θα μπορέσουν να μάθουν οι πρόσφυγες για τον εαυτό τους και τον κόσμο γύρω τους.

Ωστόσο, σημαντικό ποσοστό προσφυγόπουλων καταφθάνουν στις χώρες υποδοχής-μετεγκατάστασης με περιορισμένη ή διακεκομμένη εκπαίδευση. Ως εκ τούτου τα προσφυγόπουλα αντιμετωπίζουν πολλαπλές προκλήσεις όταν εισέρχονται στο εκπαιδευτικό σύστημα της εκάστοτε χώρας. Σύμφωνα με την APA (2010), μια σημαντική πρόκληση για τα παιδιά αυτά είναι η προσαρμογή τους σε μια νέα κουλτούρα και γλώσσα ενώ ταυτοχρόνως επιδιώκουν την συμμετοχή τους σε σχολικές δραστηριότητες με συνομηλίκους γηγενείς. Οι γλωσσικές δυσκολίες μπορούν να καταστήσουν δύσκολες τις σχέσεις των παιδιών αυτών με τους συνομήλικους τους με πιθανή συνέπεια την απομόνωση των πρώτων. Ακόμη, εξίσου σημαντική πρόκληση για τα προσφυγόπουλα αποτελεί η διαχείριση από μέρους τους περιστατικών διακρίσεων που μπορεί να υποστούν στο σχολικό περιβάλλον. Η ύπαρξη τέτοιου είδους περιστατικών σε συνδυασμό με προηγούμενες σχολικές εμπειρίες των προσφυγόπουλων μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά τα επίπεδα άγχους τους και μακροπρόθεσμα την έκβαση της επανεγκατάστασής τους. Κατά την APA (2010), μια ακόμη πρόκληση που καλούνται να διαχειριστούν τα προσφυγόπουλα είναι η ύπαρξη δυσκολιών ψυχολογικής φύσεως εξαιτίας εμπειριών πολέμου ή των μετακινήσεών τους. Οι εκπαιδευτικοί και οι σχολικοί ψυχολόγοι είναι απαραίτητοι τόσο για την ομαλή προσαρμογή των προσφυγόπουλων στο σχολείο όσο και για την αναγνώριση των ψυχολογικών ή/και συναισθηματικών δυσκολιών τους. Πιο συγκεκριμένα, οι σχολικοί ψυχολόγοι μπορούν να διαδραματίσουν κρίσιμο ρόλο τόσο στον εντοπισμό των προσφυγόπουλων που έχουν την ανάγκη υπηρεσιών ψυχικής υγείας, όσο και στην συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και τη διοίκηση του σχολείου ώστε όλοι μαζί να συμβάλουν στην αντιμετώπιση των ζητημάτων αυτών.

2.2 Οικογένεια

Ο Judson (2014) επισημαίνει τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει η οικογένεια στην εκπαίδευση του παιδιού. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς των προσφυγόπουλων μπορεί άθελά τους να επιδεινώσουν τις όποιες αρνητικές σχολικές εμπειρίες, είτε μέσω της έλλειψης υποστήριξης από μέρους τους είτε με την ανησυχία τους για την ακαδημαϊκή επιτυχία του παιδιού τους. Ακόμη, οι γονείς ενδεχομένως να μην είναι εξοικειωμένοι με τις σχολικές διαδικασίες της χώρας υποδοχής και να αισθάνονται άβολα ή ακόμη και να έχουν αρνητική προκατάληψη σχετικά με κάποιες από αυτές. Επομένως, η ύπαρξη γλωσσικών και πολιτισμικών εμποδίων μπορεί πιθανώς να αναστείλει την περαιτέρω επικοινωνία μεταξύ των προσφυγόπουλων, των γονέων τους και των εκπαιδευτικών του σχολείου.

Κεφάλαιο 3. Μεθοδολογία της έρευνας

3.1 Σκοπός της έρευνας

Στο πλαίσιο της παρούσας διπλωματικής εργασίας διεξήχθη έρευνα με αξιοποίηση της ποιοτικής μεθόδου και της ημιδομημένης συνέντευξης ως μέσο συλλογής των ερευνητικών δεδομένων.

Σκοπός της έρευνας αυτής ήταν η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με εμπειρία στη διδασκαλία αλλοδαπών μαθητών αναφορικά με την ένταξη και προσαρμογή αλλοδαπών μαθητών και προσφυγόπουλων στο δημοτικό σχολείο.

Επιμέρους στόχοι ήταν ο εντοπισμός των δυσκολιών και η αποσαφήνιση των αναγκών των εκπαιδευτικών αναφορικά με την διδασκαλία σε αλλοδαπούς μαθητές. Ακόμη, η ανάδειξη των αντιλήψεών τους σχετικά με το προσφυγικό ζήτημα και των προτάσεών τους για αποτελεσματική ένταξη των προσφυγόπουλων στο δημοτικό σχολείο. Επιπρόσθετα, στόχος της έρευνας ήταν η ανάδειξη και διερεύνηση των τρόπων διαχείρισης των εκπαιδευτικών σε ένα ενδεχόμενο αντίδρασης γονέων αλλά και σε συζητήσεις με συναδέλφους τους για το ζήτημα της ένταξης προσφυγόπουλων στο δημοτικό σχολείο.

Η επιλογή της ποιοτικής έρευνας έγινε με κριτήριο τη δυνατότητα που παρέχεται στον ερευνητή, μέσω της εμπλοκής του να αποκτήσει πρόσβαση σε αντιλήψεις ενός πληθυσμού οι οποίες θα μπορούσαν να παραλειφθούν κατά τη διεξαγωγή μιας ποσοτικής έρευνας. Την άποψη αυτή συμμερίζεται η Tracey S. J. (2013) σύμφωνα με την οποία, η ποιοτική έρευνα παρέχει τη δυνατότητα μιας κατανόησης της εφαρμογής των αντιλήψεων αυτών στην πράξη αλλά και του τρόπου με τον οποίο βιώνονται αυτές οι αντιλήψεις από τους συμμετέχοντες στην καθημερινότητά τους.

3.2 Επιλογή των μετεχόντων στην έρευνα

Η επιλογή των μετεχόντων στην έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της χιονοστιβάδας. Σύμφωνα με τον Noy (2008), κατά τη δειγματοληψία χιονοστιβάδας ή αλλιώς την αλυσιδωτή δειγματοληψία, ο ερευνητής αποκτά πρόσβαση σε πληροφορητές διαμέσου επικοινωνίας άλλων πληροφορητών. Πιο συγκεκριμένα, ο ερευνητής επιλέγει ορισμένα άτομα-κλειδιά από τον προς έρευνα πληθυσμό τα οποία έχουν τις γνώσεις, τα χαρακτηριστικά και την κοινωνική δικτύωση ώστε να τον φέρουν σε επαφή με το υπόλοιπο δείγμα (Ίσσαρη & Πουρκός 2015:77). Κατά τον Noy (2008), αυτός ο τρόπος δειγματοληψίας έχει αποβεί χρήσιμος σε αρκετές μελέτες, ιδιαίτερα σε μελέτες που αφορούν «κρυφούς πληθυσμούς» ο εντοπισμός των οποίων χαρακτηρίζεται από αυξημένη δυσκολία.

Στην προκειμένη περίπτωση, ο ερευνητής λόγω της ιδιότητας του, εκπαιδευτικός και ο ίδιος, ήρθε σε επαφή με έναν εκπαιδευτικό που γνώριζε ότι είχε διδάξει σε δημοτικό όπου έχουν φοιτήσει παιδιά μεταναστών. Η προθυμία του να μετάσχει στην έρευνα και να συστήσει άλλους εκπαιδευτικούς επέτρεψε την επικοινωνία με άλλους συναδέλφους και συναδέλφισσες του, οι οποίοι επίσης πρότειναν άλλους. Τα κριτήρια επιλογής τους ήταν να είναι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας, να έχουν τουλάχιστον 10 (δέκα) χρόνια προϋπηρεσίας και να έχουν εμπειρία σε διδασκαλία αλλοδαπών μαθητών.

Το δείγμα της ποιοτικής έρευνας αποτελείται από δώδεκα (12) εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τρεις άντρες και εννιά γυναίκες, ηλικίας από 44 έως 55 έτη. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων οι συμμετέχοντες εργάζονταν στη δημόσια εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα σε δημοτικό σχολείο σε περιοχή του Νομού Αττικής στην οποία ζουν οικογένειες με παιδιά διαφορετικής εθνοτικής καταγωγής. Μερικοί εξ αυτών έχουν εργαστεί παλιότερα και στον ιδιωτικό τομέα.

Βασικός λόγος επιλογής του δείγματος ήταν η εμπειρία των εκπαιδευτικών αυτών αναφορικά με τη διδασκαλία σε αλλοδαπούς μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, κάποιοι από τους συμμετέχοντες έχουν εμπειρία διδασκαλίας σε προσφυγόπουλα, κάποιοι σε παλιννοστούντες, ενώ μερικοί εξ αυτών έχουν διδακτική εμπειρία σε αλλοδαπούς μαθητές σε εκπαιδευτικά πλαίσια όπως τμήματα ένταξης και τάξεις υποδοχής. Στο «Παράρτημα Ι» παρατίθεται ένας πίνακας με τα ξεχωριστά χαρακτηριστικά του κάθε συμμετέχοντα στην έρευνα.

3.3 Μέθοδος συλλογής/παραγωγής ερευνητικών δεδομένων

Η ποιοτική συνέντευξη ως μέθοδος συλλογής/παραγωγής ερευνητικών δεδομένων παρέχει στον ερευνητή τη δυνατότητα διερεύνησης ζητημάτων που βρίσκονται στο ερευνητικό του πεδίο.

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Βασικό συστατικό στοιχείο της συνέντευξης αυτής είναι μια σειρά από προκαθορισμένες ερωτήσεις οι οποίες βρίσκονται στην κατοχή του ερευνητή με την μορφή ενός οδηγού συνέντευξης, ώστε ο τελευταίος να έχει εικόνα των θεμάτων που επιδιώκει να καλύψει στα πλαίσια της έρευνάς του. Η ειδοποιός διαφορά της ημιδομημένης συνέντευξης με μια αυστηρώς δομημένη συνέντευξη, είναι η ευελιξία από την οποία χαρακτηρίζεται. Η ευελιξία αφορά την σειρά με την οποία τίθενται οι ερωτήσεις στον μετέχοντα/τη μετέχουσα στη συνέντευξη, τη δυνατότητα τροποποίησης του περιεχομένου ορισμένων ερωτήσεων ανάλογα με το βαθμό κατανόησης του/της, την εμβάθυνση σε κάποια επιμέρους θέματα και την προσθαφαίρεση ερωτήσεων ή/και θεμάτων προς συζήτηση (Ίσαρη & Πουρκός, 2015:92). Ο οδηγός συνέντευξης διαμορφώθηκε με βάση τη σχετική βιβλιογραφία και τα ερευνητικά ερωτήματα, ενώ έλαβε την τελική του μορφή μετά την πραγματοποίηση 1(μιας) πιλοτικής έρευνας. Κατά αυτόν τον τρόπο δοκιμάστηκε η επάρκεια του οδηγού. Στο σημείο αυτό χρήσιμο είναι να επισημανθεί ότι κατά τη διάρκεια της πραγματοποίησης ερωτήσεων από την μεριά του ερευνητή, παρεμβάλλονταν παράλληλα, όπου αυτό ήταν αναγκαίο, διευκρινιστικές ερωτήσεις προς τους συνεντευξιαζόμενους ώστε να επιτευχθεί ουσιαστική και εις βάθος κατανόηση των απαντήσεών τους. Ο οδηγός συνέντευξης παρατίθεται στο «Παράρτημα ΙΙ».

Στη διάρκεια των συνεντεύξεων, οι μετέχοντες κλήθηκαν να περιγράψουν και να σχολιάσουν μια φωτογραφία που απεικονίζει μερίδα γονέων οι οποίοι αντιδρούν στην ένταξη προσφυγόπουλων στο δημοτικό σχολείο προσπαθώντας να αποκλείσουν την πρόσβαση σε αυτό, ευρισκόμενοι σε διαπληκτισμό με άλλους γονείς. Η επιλογή της εικόνας αυτής ήταν αποτέλεσμα αναζήτησης οπτικού υλικού, σχετικού με ένα από τα πλέον επίκαιρα θέματα την περίοδο που διεξαγόταν η έρευνα και αποτελούσε ένα από τους άξονες του οδηγού συνέντευξης. Η επιλογή της συγκεκριμένης εικόνας, έναντι άλλων που προέκυψαν από την παραπάνω αναζήτηση, έγινε λόγω της αναδημοσίευσής της σε αρκετά έντυπα και ηλεκτρονικά μέσα επικοινωνίας αλλά και στα κοινωνικά δίκτυα.

3.4 Η διεξαγωγή της έρευνας

Η επικοινωνία του ερευνητή έγινε δια ζώσης, σε επίσκεψη του ερευνητή στο σχολείο όπου διδάσκουν οι προτεινόμενοι να συμμετάσχουν στην έρευνα εκπαιδευτικοί. Ενημερώθηκαν τόσο για το σκοπό και τους στόχους της έρευνας όσο και για τις αρχές δεοντολογίας και εμπιστευτικότητας που θα τηρούνταν κατά τη διαδικασία. Τους κατέστη σαφές ότι τα ηχητικά αρχεία που θα προέκυπταν από την μαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων δεν θα χρησιμοποιούνταν για άλλους λόγους πέραν της έρευνας στην οποία θα λάμβαναν μέρος.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε χώρους του δημοτικού σχολείου στο οποίο εργάζονταν οι συμμετέχοντες μετά τη λήξη του ωραρίου τους . Η διάρκεια τους κυμάνθηκε από 20 (είκοσι) ως 35 (τριανταπέντε) λεπτά. Με τη συναίνεση τους ηχογραφήθηκαν επιτυχώς και οι 12 (δώδεκα) συνεντεύξεις. Εν συνεχεία πραγματοποιήθηκε από τον ερευνητή απομαγνητοφώνηση λέξη προς λέξη.

3.5 Μέθοδος ανάλυσης ερευνητικών δεδομένων

Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων έγινε με τη χρήση της θεματικής ανάλυσης. Η θεματική ανάλυση είναι μια μέθοδος για τον προσδιορισμό, την ανάλυση και την αναφορά προτύπων (θεμάτων) εντός των ερευνητικών δεδομένων. Οργανώνει ελάχιστα ενώ παράλληλα περιγράφει το σύνολο των ποιοτικών δεδομένων με πλούσιες λεπτομέρειες και συχνά ερμηνεύει διάφορες πτυχές του ερευνητικού θέματος (Braun & Clarke, 2006). Ακόμη, σύμφωνα με τις Braun και Clarke (2006) η θεματική ανάλυση μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια ουσιώδης ή ρεαλιστική μέθοδος η οποία αναφέρει εμπειρίες, έννοιες και την πραγματικότητα των συμμετεχόντων, ή και ως μια κονστρουξιονιστική μέθοδος η οποία εξετάζει τους τρόπους με τους οποίους τα γεγονότα, οι πραγματικότητες, οι έννοιες και οι εμπειρίες αποτελούν τις συνέπειες μιας σειράς ενεργειών μέσα στην κοινωνία. Επομένως, κατά τις Braun και Clarke (2006), η θεματική ανάλυση μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια μέθοδος που στοχεύει στον αντικατοπτρισμό την πραγματικότητας.

Μετά την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων ο ερευνητής προχώρησε σε λεπτομερή (λέξη προς λέξη) απομαγνητοφώνηση των ηχητικών αρχείων και σε γραπτή αποτύπωσή τους σε ξεχωριστά έγγραφα ηλεκτρονικής μορφής *.word. Η διαδικασία της απομαγνητοφώνησης, ενώ μπορεί να φαίνεται χρονοβόρα και φαινομενικά δίχως ιδιαίτερο ενδιαφέρον, μπορεί να αποτελέσει έναν εξαιρετικό τρόπο εξοικείωσης με τα ερευνητικά δεδομένα. (Braun & Clarke, 2006)

Στην συνέχεια ο ερευνητής άκουσε επανειλημμένως τα ηχητικά αρχεία διαβάζοντας παράλληλα τα απομαγνητοφωνημένα αρχεία ούτως ώστε να διαπιστώσει τυχόν παραλήψεις του όπως επίσης και για να επαναφέρει στην μνήμη του κάθε συνέντευξη χωριστά. Έπειτα, συνέταξε τις πρώτες σημειώσεις του αναφορικά με το τι λέχθηκε από τους συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεών.
Το επόμενο βήμα αφορούσε την παραγωγή αρχικών κωδικών για το σύνολο των συνεντεύξεων και ύστερα από σύγκριση εντοπίστηκαν εκείνοι με όμοια χαρακτηριστικά ή νοήματα προκειμένου να προκύψει η ενοποίησή τους σε κωδικούς ανωτέρου επιπέδου. Η κωδικοποίηση σύμφωνα με τους Miles & Hubermann, 1994 (στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015 σελ. 115), είναι μεγάλης σημαντικότητας διαδικασία για την θεματική ανάλυση καθώς κατά αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται εντοπισμός μονάδων νοήματος άμεσα συνδεδεμένων μεταξύ τους και ως συνέπεια η οργάνωση τους σε ομάδες που έχουν νόημα.

Το επόμενο βήμα της ομαδοποίησης των κοινών κωδικών αναφορικά με το περιεχόμενό τους, ήταν ο σχηματισμός θεμάτων και υποθεμάτων από τους κωδικούς αυτούς. Ακολούθησε η επανεξέταση των θεμάτων σε δύο επίπεδα. Κατά το πρώτο επίπεδο πραγματοποιήθηκε αναθεώρηση και βελτίωση των θεμάτων στο επίπεδο των κωδικοποιημένων ερευνητικών δεδομένων κάθε θέματος ξεχωριστά. Στο δεύτερο επίπεδο έλαβε χώρα η ίδια διαδικασία αναφορικά με το σύνολο των ερευνητικών δεδομένων. Μετά την επανεξέταση των θεμάτων σχετικά με την εσωτερική τους ομοιογένεια (πρώτο επίπεδο) και την εξωτερική τους ετερογένεια (δεύτερο επίπεδο), ο ερευνητής ήταν πλέον σε θέση να παρουσιάσει σε κείμενο με συνοχή τις θεματικές ενότητες της έρευνάς του.

Στην ενότητα της ανάλυσης τα αποσπάσματα λόγου συνοδεύονται από κωδικό με αριθμό ενδεικτικό της αύξουσας σειράς πραγματοποίησης της συνέντευξης, κεφαλαίο γράμμα (Α ή Γ) ως ένδειξη του φύλου και αριθμό των ετών διδασκαλίας σε τάξη με αλλοδαπό/αλλοδαπούς μαθητές.

Κεφάλαιο 4

Ανάλυση δεδομένων – Ευρήματα

Από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων προέκυψαν δύο υπερ-θέματα. Ο εκπαιδευτικός και ο αλλοδαπός μαθητής.

Το πρώτο υπερ-θέμα αφορά το ζήτημα της ένταξης και προσαρμογής αλλοδαπών μαθητών και προσφυγόπουλων στο δημοτικό σχολείο με εστίαση στο ρόλο του εκπαιδευτικού, τις πρωτοβουλίες και τις επιδιώξεις του. Πιο συγκεκριμένα, στο υπερ-θέμα αυτό περιέχονται οι εξής θεματικές ενότητες. Οι πρακτικές των εκπαιδευτικών με στόχο την προσαρμογή αλλοδαπών μαθητών στο σχολικό κλίμα, οι ενέργειές τους με στόχο την αντιμετώπιση ρατσιστικών συμπεριφορών στην τάξη, η συζήτηση για τη διαφορετικότητα στην σχολική τάξη, οι ηλικιακές ομάδες παιδιών για συζητήσεις με θέμα τη διαφορετικότητα, οι δυσκολίες και οι προβληματισμοί των εκπαιδευτικών σχετικά με το ζήτημα της ένταξης και προσαρμογής αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο, η επιμόρφωση και η υποστήριξή τους, αναφορικά με την εκπαίδευση προσφύγων και μεταναστών. Ακόμη, θα παρουσιαστεί η απαρχή της σχέσης των εκπαιδευτικών με τους αλλοδαπούς μαθητές και τα ζητήματα που άπτονται της σχέσης των εκπαιδευτικών με τους γονείς των γηγενών μαθητών και τους συναδέλφους τους. Τέλος, θα παρουσιαστούν οι προτάσεις των εκπαιδευτικών προς αποτελεσματική ένταξη των προσφυγόπουλων στο δημοτικό σχολείο.

Το δεύτερο υπερ-θέμα αφορά το ζήτημα της ένταξης και προσαρμογής αλλοδαπών μαθητών και προσφυγόπουλων στο δημοτικό σχολείο με εστίαση στους ίδιους τους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, θα παρουσιαστεί η πορεία προσαρμογής αλλοδαπού μαθητή με μηδενική γνώση ελληνικής γλώσσας όπως έγινε αντιληπτή από κάποιους εκπαιδευτικούς της έρευνας, οι δραστηριότητες κατά τις οποίες υπάρχει εκδήλωση καλύτερης επίδοσης από τους αλλοδαπούς μαθητές, η επίδραση της συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς και οι προσπάθειες των αλλοδαπών μαθητών προς ένταξη και προσαρμογή τους στην σχολική τάξη. Ακόμη, θα παρουσιαστούν οι διευκολυντικοί και οι παρεμποδιστικοί παράγοντες της προσαρμογής των αλλοδαπών μαθητών στο σχολικό κλίμα, όπως επίσης και οι ανασταλτικοί παράγοντες ένταξης προσφυγόπουλων στο δημοτικό σχολείο σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς της έρευνας.

4.1 Οι πρακτικές των εκπαιδευτικών με στόχο την προσαρμογή αλλοδαπών μαθητών

Οι μετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε πρακτικές που εφαρμόζουν με στόχο την προσαρμογή αλλοδαπών μαθητών στην σχολική τάξη με έμφαση στη μάθηση της ελληνικής γλώσσας, τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο. Χαρακτηριστικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα.

«Να δώσεις μια, ε, σίγουρα μια διαφορετική άσκηση, πιο απλοποιημένη, να το βάζεις περισσότερο να κάνει ανάγνωση για να εξοικειωθεί με τη γλώσσα και το λόγο, να μιλήσει […]Τους κρατάω και κάποια άλλη ώρα και μέσα στο διάλειμμα, μετά καμιά ωρίτσα να διαβάσει ένα κειμενάκι» (4Γ25)
«αυτό που έκανα ήτανε να μην κάνω βέβαια την ύλη της τάξης και στο λίγο χρόνο, γιατί υπάρχει πραγματικά λίγος χρόνος να μην γελιόμαστε, να το βοηθάω όσο μπορώ στο επίπεδο της γλώσσας.» (9Α2)
«προσπαθώ να αναθέτω στα παιδιά, αναθέτω στην ομάδα, κατά κάποιο τρόπο την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας μέσα από το παιχνίδι.» (10Γ5)

Προέχει η υιοθέτηση φιλικής και στάσης κατανόησης της εκπαιδευτικού απέναντι στον αλλοδαπό μαθητή.

«*το θέμα είναι να προσπαθείς να τους κάνεις να νιώσουν καλά πρώτα-πρώτα σε ένα ξένο χώρο, να νιώσουνε ότι είσαι κοντά τους»[...]«να νιώθει ότι υπάρχει ένας άνθρωπος κοντά του που μπορεί να πει κάτι, να το καταλάβουν οι άλλοι, και είναι πάντα σεβαστοί το διαφορετικό είτε είναι εθνικότητα, είτε είναι θρησκεία, είτε είναι χρώμα, οτιδήποτε. Μες στην τάξη είναι αποδεκτό.»*(4Γ25)
Μια ακόμη πρακτική που εστιάζει στην σχέση εκπαιδευτικού και αλλοδαπού μαθητή αφορά την προαγωγή της μεταξύ τους επικοινωνίας και τις προσπάθειες της εκπαιδευτικού προς αυτή την κατεύθυνση.
«ρωτάω πολλές φορές τα παιδιά, τους λέω πείτε μου κάτι για την πατρίδα σας, ανάλογα ας πούμε. Αν έχουμε θέμα το παραμύθι ας πούμε, θα ήθελες να μας φέρεις ένα παραμύθι που άκουσες στην πατρίδα σου; Ή όταν κάνουμε συνταγές μαγειρικής, θέλεις να μας φέρεις μερικές συνταγές μαγειρικής από την πατρίδα σου κλπ;» (10Γ5)

Το μέλημα της προαγωγής της επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών μέσω αφηγήσεων της επιδιώκεται με αδιάφορους τρόπους. Ενδεικτική είναι η επιλογή μιας μετέχουσας να προτείνει τη δραματοποίηση θεμάτων της ελληνικής μυθολογίας.
«Ένας τρόπος που βρήκα ήταν η μυθολογία. Μέσω της δραματοποίησης και του θεατρικού παιχνιδιού κυρίως με ιστορίες πρώτα είχα την αφήγηση, αφηγούμουν ιστορίες από την ελληνική μυθολογία, κυρίως με τους 12 θεούς. Και μετά καλούσα τα παιδιά, να τους παίξουν, να τους δραματοποιήσουν. Αναγκαστικά λοιπόν χρησιμοποιούσανε την κίνηση αλλά και το λόγο. Και επικοινωνούσανε γιατί θα έπρεπε να μιλήσουνε. Και επικοινωνούσανε μεταξύ τους. Κι αυτό τους έδεσε πάρα πολύ.»(6Γ21)

Η άλλη πρακτική αφορούσε τη διοργάνωση εορταστικών εκδηλώσεων, κοινών για όλα τα παιδιά της τάξης ανεξαρτήτου θρησκείας και καταγωγής. *«μία γιορτή που θα ήτανε κοινή, έβαλα τους μαθητές διαφόρων τάξεων να πούνε ευχές[...] κυρίως επέλεξα την πρωτοχρονιά. Ευχές για την πρωτοχρονιά στην γλώσσα τους. Κάποιοι είχανε κάνει και να φέρουνε φαγητό από τον τόπο τους. Να βρούμε δηλαδή πράγματα να παρουσιάσουμε καινούργια στους άλλους, να παρουσιάσουμε την κουλτούρα μας την παιδεία μας τον πολιτισμό μας και να πάρουμε κιόλας»* (6Γ21)

4.1.1 Διαχείριση ρατσιστικών συμπεριφορών

Οι μετέχοντες στην έρευνα αναφέρθηκαν σε εκδηλώσεις ρατσιστικών συμπεριφορών στο σχολικό περιβάλλον. Χαρακτηριστιό είναι το απόσπασμα

«Ήρθε ένα αλβανάκι και μου λέει με φωνάζουν Αλβανό, και όταν του είπα αφού Αλβανός είσαι ρε, φώναξέ τον και συ Έλληνα, και αντέδρασε κάπως εφησυχάστηκε λέει «όντως αφού είμαι γιατί με πειράζει να με λέει Αλβανό. Αν τον πω εγώ Έλληνα θα τον πειράξει αυτόν;» (3Α12).

Ο δάσκαλος επιδιώκοντας μια εξισορρόπηση συναισθημάτων και συμπεριφορών μεταξύ συμμαθητών, επιλέγει να εστιάσει στο «εθνικό στοιχείο» υποτιμώντας ότι στη συγκεκριμένη συγκυρία επείχε θέση ύβρεως, αφού η χρήση της εθνικής προέλευσης αντί του ονόματος του ατόμου στο οποίο απευθύνεται έχει υποτιμητική φόρτιση. Ωστόσο με την εν λόγω «εξήγηση» αποσιωπείται η επιθετικότητα, η προσβολή του συμμαθητή, η θλίψη του αποδέκτη, και κυρίως συσκοτίζεται η ευθύνη του σχολείου. Επίσης «εφησυχάστηκε» - απαλάχθηκε ο ίδιος ο δασκάλος από την ανάλειψη παρέμβασης στο περιστατικό.

Μέθοδο παραδειγματισμού αλλά και διάκρισης των μαθητών επιλέγει σε συναφείς περιπτώσεις ύπαρξης ρατσιστικών χαρακτηρισμών από τους γηγενείς συμμαθητές μετέχουσα στην έρευνα εκπαιδευτικός.

«βοηθάει πάρα πολύ στο να δείχνεις ότι, εμ, πώς να το πω, ότι ακουμπάς ένα παιδί που έχει άλλο χρώμα»[...]«τι κάνεις σε αυτές τις περιπτώσεις. Απλές κινήσεις που κάνω εγώ. Όταν θα μπούμε σε κύκλο να κάνουμε παιχνίδι θα πάω και θα πιάσω το χεράκι αυτού του παιδιού. Θα πάω και θα καθίσω δίπλα στο θρανίο του. Με οποιαδήποτε αφορμή.»[...]«περισσότερο με το παράδειγμα, με κινήσεις, με δράσεις και λιγότερο με τα λόγια»(10Γ5)

4.1.2 Συζήτηση για τη διαφορετικότητα στη σχολική τάξη

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στις αφορμές με τις οποίες εκκινούσαν συζητήσεις στην σχολική τάξη με θέμα τη διαφορετικότητα όπως . Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού *«δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται οι άνθρωποι ρατσιστικά»[...]«το τονίζουμε, και το ξανατονίζουμε, και για το μπούλινγκ, τα πάντα.»*(2Γ3),

μια μαθήτρια με κινητικά προβλήματα

«είχα ένα τμήμα το οποίο είχε ένα κοριτσάκι με κινητικά προβλήματα. Και εκεί η διαφορετικότητα δεν είχε τόσο σχέση με την καταγωγή αλλά είχε σχέση με τα κινητικά προβλήματα.»(3Α12)

οι αλλοδαποί συμμαθητές της τάξης

«Συζητούσαμε για τη διαφορετικότητα, και φυσικά, φτάσαμε και στη διαφορετικότητα από θέμα καταγωγής.»[...]«αυτά τα τμήματα, έχουν μέσα παιδάκια, και εδώ στο σχολείο μας, που κατάγονται από άλλες περιοχές ή έχουν ένα γονιό από άλλη περιοχή»(3Α12).

μια σχολική εκδήλωση διάρκειας μιας εβδομάδας με θέμα τους πρόσφυγες.

«μέσα από τα γνωστικά αντικείμενα και πέρυσι κάναμε ένα πρόγραμμα της action aid που κάναμε τον χαρταετό με τους πρόσφυγες»[...]«ένα πρόγραμμα που έτρεχε η action aid που έδωσε τους χαρταετούς.»[...]«το τρέξαμε σχεδόν όλο το σχολείο, κάναμε μια κεντρική εκδήλωση για τους πρόσφυγες, που ήρθανε εκπρόσωποι και μίλησαν με τα παιδιά, είδαμε πώς ταξιδεύει ένας χαρταετός ενός παιδιού από το Αφγανιστάν περνάει Ιράν, Ιράκ, Συρία, Τουρκία και έρχεται και στην Ελλάδα. Και μέσα από κει γνωρίζει και την ιστορία του τόπου και μέσα εκεί κάναμε μια ολόκληρη κουβέντα μιας βδομάδας για τους πρόσφυγες.»(4Γ25)

Η ημέρα της διαφορετικότητας ήταν μια ακόμη αφορμή για συζήτηση με θέμα τη διαφορετικότητα. *«2 Οκτώβρη έχει οριστεί ως μέρα διαφορετικότητας»[...]«όλη η μέρα αφιερώνεται σε δράσεις τέτοιες. Γίνανε πολλές δράσεις. Και από τους γυμναστές και από, ζωγραφική, προβολή ταινιών κλπ.»*(9Α2)

Άλλες αφορμές για συζητήσεις με θέμα τη διαφορετικότητα έχουν δοθεί από την ημέρα αθλητισμού και το μάθημα της μελέτης του περιβάλλοντος.

«πριν από λίγο καιρό είχαμε και την μέρα αθλητισμού που μιλάμε για τη διαφορετικότητα γενικά. Και στην μελέτη περιβάλλοντος μπορεί και κάτι άλλο να τους αναφέρω.»(5Γ5)

«μας βοηθούν και τα βιβλία να μιλήσουμε»[...]«η μελέτη που συνήθως ασχολείται με αυτά των πολιτισμών τα θέματα και των λαών, μπαίνουν συζητήσεις και μπαίνουν και προβληματισμοί.»[...]«ότι αφορμές μας δίνει η μελέτη για να μιλήσουμε για τη διαφορετικότητα ή από κοινού οι εκδηλώσεις που γίνονται στο σχολείο που αφορούν σε όλο το σχολείο. Που τυχαίνουν και δυο φορές το χρόνο σίγουρα, να γίνει και μια μεγάλη εκδήλωση, και για τη διαφορετικότητα.»[...]«Πρόσφατα είχαμε κάνει και μια ημερίδα αφιερωμένη στον αθλητισμό και στα δικαιώματα που έχουν όλα τα παιδιά όσο διαφορετικά και να είναι. Να αθλούνται και να χαίρονται για αυτό.»[...]«Θα μιλήσουμε για τη διαφορετικότητα, για τα παιδιά που έχουν δικαιώματα όλα το ίδιο, για τα παιδιά που έχουν κάποιες ιδιαίτερες ικανότητες.»(7Γ5)

Οι μαθησιακές δυσκολίες και οι ενότητες του αναλυτικού προγράμματος είναι δύο ακόμη αφορμές για συζήτηση για τη διαφορετικότητα στην σχολική τάξη, όπως επισημάνθηκαν από εκπαιδευτικούς της έρευνας.*«Η διαφορετικότητα δεν είναι μόνο πρόσφυγες, διαφορετικότητα είναι και το παιδάκι με μαθησιακές δυσκολίες. Εμ, διαφορετικότητα, μπορεί να είναι κάποιος που να έχει μία αδυναμία ή να είναι πολύ καλύτερος.»*(6Γ21)
«υπάρχουν ενότητες τυποποιημένες από το υπουργείο για διαφορετικότητα»(9Α2)
«πολλές φορές το συναντούμε μέσα στα μαθήματα το θέμα της διαφορετικότητας»[...]«στα μαθηματικά, γιατί τα προβλήματα τα λύνουν παιδιά από διαφορετικές χώρες, ε τα πρόσωπα που παίρνουν μέρος. Στη γλώσσα, στην μελέτη.»(12Γ15)

Τα δικαιώματα των παιδιών ανεξαρτήτου καταγωγής αποτελούν αφορμή για συζήτηση με θέμα τη διαφορετικότητα στην τάξη.

«για τη διαφορετικότητα θα συζητούσαμε, για ίδια ίσα δικαιώματα και ότι τα παιδιά αυτά έρχονται από πόλεμο και ότι πρέπει να είμαστε πιο ευαισθητοποιημένοι και πιο ανοικτόμυαλοι σε ορισμένα θέματα.»(5Γ5)

«οι μετανάστες θα πρέπει να τύχουν μιας καλής, πως το λένε, εκπαιδευτικής πολιτικής»[...]«θα πρέπει το σχολείο να είναι ανοικτό. Είναι δηλαδή ως δικαίωμα το οποίο, δεν ξέρω αλλά θα έπρεπε να θεωρηθεί ως αυτονόητο. Θα έπρεπε να θεωρείται αυτονόητο αυτό.»(9Α2)

«τα παιδιά πρέπει να ξέρουν ότι όλοι είμαστε ίσοι, πρέπει να έχουμε ίδια αντιμετώπιση. Φυσικά και δε δέχομαι ρατσιστικά φαινόμενα, ρατσιστική αντιμετώπιση, όπως δε θα ήθελα να κάνουν το ίδιο και σε μένα, αν βρισκόμουν σε άλλη χώρα.»(12Γ15).

Η σύμπτωση της συχνής χρήσης του προτάγματος «πρέπει» - «θα πρέπει» και στα τρια αποσπάσματα αποκαλύπτει μια στάση «υποχρέωσης» από τους μαθητές και άλλους (πολιτεία, σχολείο) να αναγνωρίσουν το δικαίωμα της διαφορετικότητας αφ΄εαυτών. Οι φράσεις αυτές μοιάζουν με κοινότυπα ευχολόγια, δεν παραπέμπουν σε εκπαιδευτικούς ούτε φαίνονται κατάλληλες να γίνουν αντιληπτές και να νοηματοδοτηθούν από παιδιά σχολικής ηλικίας ημεδαπά και αλλοδαπά.

4.1.3 Ηλικιακές ομάδες μαθητών για συζητήσεις με θέμα τη διαφορετικότητα

Τέσσερις μετέχοντες στην έρευνα αναφέρθηκαν στις ηλικίες των μαθητών τις οποίες θεωρούν κατάλληλες για συζητήσεις με θέμα τη διαφορετικότητα. Πιο συγκεκριμένα, μια εκπαιδευτικός υποστήριξε ότι επιχειρεί τέτοιου είδους συζητήσεις με μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων του δημοτικού.

«Με τα φετινά μου, που είναι στα 12. 11-12»[...]«Πέμπτη έκτη πιο πολύ. Και τα προηγούμενα που είχα Τρίτη Τετάρτη ήταν περιορισμένα τα πράγματα γιατί τα παιδάκια αυτά είναι πιο ανώριμα.»[...]«πιο πολύ συνεργάζεσαι με τα μεγάλα παιδιά. Αυτά σε καταλαβαίνουν.»(2Γ3)

«στις πρώτες τάξεις είναι κάτι που το αφήνουμε λίγο, ξέρεις, ως δευτερεύον θέμα, μιας που τώρα έχουμε τη γραφή την ανάγνωση και την αρίθμηση.»[...]«Εκεί έχουμε δώσει μεγάλο βάρος.»[...]«Έστω κ από 3η. σίγουρα όχι 1η, 2α τόσο πολύ όπως είπες στοχευόμενα αναλυτικά.»[...]«Εκ των πραγμάτων δηλαδή δεν το προσεγγίζουμε πολύ. Θα μιλήσουμε μια δυο φορές ανάλογα με την πορεία της ύλης της διδασκαλίας.»(7Γ5)

Σε αντίθεση με τις συναδέλφους της, μια εκπαιδευτικός υποστήριξε ότι θα επιχειρούσε συζητήσεις με θέμα τη διαφορετικότητα με όλες τις ηλιακές ομάδες μαθητών.
«Δεν υπάρχει ηλικία για να πεις στον άλλον ότι όλοι, όσο πιο μικρός μαθαίνεις, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης πρέπει να υπάρχει αυτό.»(4Γ25)

Δύο εκπαιδευτικοί της έρευνας αναφέρθηκαν σε τρόπους με τους οποίους θα επιχειρούσαν να ευαισθητοποιήσουν τους γηγενείς μαθητές της σχολικής τάξης σε σχέση με την ένταξη προσφυγόπουλων στο δημοτικό σχολείο. Αναλυτικότερα, μια εκπαιδευτικός θα επεδίωκε την ευαισθητοποίηση των γηγενών μαθητών δείχνοντάς τους εικόνες από τις χώρες καταγωγής των προσφυγόπουλων. Κατά αυτό τον τρόπο θεωρεί ότι θα επετύγχανε την κινητοποίηση των γηγενών μαθητών να δεχθούν ευκολότερα τα προσφυγόπουλα στην τάξη τους, παρότι επιλέγει να τονίσει τη διαφορά.

«θα ήταν λίγο βίαιο ίσως λίγο ωμό, αλλά ίσως θα μπορούσες να μιλήσεις και να δείξεις εικόνες από τη χώρα των παιδιών που είχαν έρθει από πού δηλαδή ήρθαν και τι προβλήματα αντιμετώπιζαν εκείνα εκεί και πως εμείς που ζούμε σε μια καλύτερη κατάσταση και δεν έχουμε την ίδια ζωή και τις ίδιες συνθήκες που άφησαν πίσω τους, πως εμείς μπορούμε να κάνουμε κάτι καλό για να αισθανθούμε και μεις καλύτερα. Κάτι καλό για αυτά τα παιδιά. Να τα δεχθούμε, να τα αγκαλιάσουμε. Να τα φροντίσουμε όσο μπορούμε. Μέσα στο σχολείο μας.»[...]«θα τους προέτρεπα να σκεφτούν λίγο ή θα τους έδειχνα τις συνθήκες που άφησαν αυτά τα παιδιά και πως ένιωθαν όταν έπρεπε να μείνουν εκεί και πως νιώθουν τώρα που ήρθαν εδώ και είναι σίγουρα καλύτερα. Θα προσπαθούσα να ευαισθητοποιήσω δηλαδή έτσι.»(7Γ5)

Η άλλη εκπαιδευτικός θα επιχειρούσε αυτή την ευαισθητοποίηση αποβλέποντας στην προετοιμασία των γηγενών μαθητών για μελλοντικές συναναστροφές που ενδεχομένως θα έχουν με προσφυγόπουλα.

«Παρόλο που το σχολείο μας δεν είναι σχολείο υποδοχής δεν έχει καμία σημασία. Γιατί αύριο (αλλοδαποί) *θα είναι γείτονές τους, φίλοι στο φροντιστήριο, συνεργάτες τους σε μια δουλειά αν πάνε, δεν έχει σημασία που δεν είχαμε εμείς εδώ πρόσφυγες.»*(4Γ25)

4.1.4 Δυσκολίες και προβληματισμοί εκπαιδευτικών

Τέσσερις από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς της έρευνας ανέφεραν ότι θα τους ήταν εξαιρετικά δύσκολη η διαχείριση της ένταξης ενός αλλοδαπού μαθητή με μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας στην σχολική τάξη.
«δεν μου έχει τύχει ποτέ παιδί που να μην μιλάει τα ελληνικά καθόλου, είναι δύσκολο το όλο θέμα. Δεν μπορείς να τα διαχειριστείς εύκολα αυτά.»(4Γ25)
Οπωσδήποτε θα είναι δύσκολο. Ναι, θα είναι δύσκολο θέμα.»[...]«πόσα ελληνικά να έχω και πόσο χρόνο να αφιερώσεις σε αυτό το παιδί. Είναι δύσκολο εγώ μόνο να μπορώ να αφιερώσω τόσο χρόνο.»(5Γ5)
«Έρχεται στο σχολείο. Και αν δεν ξέρει τη γλώσσα καθόλου; Και λες ότι είναι ένας μαθητής 11 χρονών και σου έρχεται στην 5η στην 6η τάξη και δεν ξέρει να μιλήσει. Θα κάνεις γεωγραφία, ιστορία, γλώσσα, μαθηματικά, δεν θα καταλαβαίνει τίποτα. Θα κάθεται εκεί πέρα και θα είναι μια ζωή απομονωμένος.»(6Γ21)
«Ένα αλλοδαπό παιδί που δεν μιλάει καθόλου τη γλώσσα την ελληνική θεωρώ ότι θα μου είναι λίγο δύσκολο.»(7Γ5)

Ο προβληματισμός μιας εκπαιδευτικού της έρευνας αφορούσε το πώς αισθάνονται οι αλλοδαποί μαθητές κατά τη διάρκεια μαθημάτων Ιστορίας στην τάξη, σε περιπτώσεις αναφοράς των χωρών καταγωγής τους ως πολεμικοί αντίπαλοι της Ελλάδας.
«*δεν ξέρω πώς αισθάνονται. Όταν μιλάμε για τις χώρες τους που είναι σε κάποιο πόλεμο» [...]«Με απασχόλησε αυτό, όταν είπαμε ότι μπήκανε στα βουνά της Αλβανίας ότι οι Αλβανοί αμέσως συμμάχησαν και στράφηκαν ενάντια στους Έλληνες. Δεν ξέρω αυτά τα παιδιά πώς αισθάνονται όταν ακούν τους Έλληνες να μιλούν, τότε, για τους Αλβανούς. Αλλά δεν θέλησα και να το ρωτήσω.»*(2Γ3)

Μια ακόμη εκπαιδευτικός εξέφρασε τον προβληματισμό της για το προσφυγικό ζήτημα και την αντιμετώπισή του σε διεθνές επίπεδο.
«πόσοι αλλοδαποί έρχονται καθημερινά στον τόπο μου. Πόσα φτάνουν στα αυτιά μας, πόσα κρύβουν πια.»[...]«με απασχολεί πάρα πολύ. Για το ότι πρέπει μια μικρή ομάδα αλλοδαπών να παραμείνει στη χώρα μου και μια μεγάλη ομάδα να απορροφηθεί και σε άλλες χώρες.»[...]«αυτή η ανεξέλεγκτη εισροή των ανθρώπων αυτών.»[...]«Δεν μπορεί να ανοίγω εγώ τις πόρτες μου και το διπλανό κράτος να τις κλείνει. Που θα πάνε αυτοί. Ή θα πρέπει να γυρίσουν πίσω και να κρατήσουμε τόσους όσους μπορούμε να αντέξουμε και πραγματικά να τους βοηθήσουμε. Ή να ανοίξουν και τα σύνορα και οι άλλοι λαοί.»(12Γ15)

Δύο εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι τους προβληματίζει η ανησυχία των γονέων των γηγενών μαθητών αναφορικά με την πιθανότητα μετάδοσης ασθενειών προς τα παιδιά τους από τα προσφυγόπουλα σε ένα ενδεχόμενο ένταξης των τελευταίων στο δημοτικό σχολείο. Αντιπροσωπευτικό είναι το παρακάτω απόσπασμα των λεγομένων μιας εκ των δύο εκπαιδευτικών.

«η ανησυχία των γονιών είναι και όσον αφορά πόσο καλυμμένα είναι αυτά τα παιδιά με την υγεία τους. Περισσότερη ανησυχία είναι αυτή πιστεύω.»[...]«Το κομμάτι της υγιεινής περισσότερο. Από πού ήρθε, αν έχει κάνει τα εμβόλιά του, είναι οι ανησυχίες των γονιών. Αυτό.» (8Γ13)

Ο προβληματισμός μιας άλλης εκπαιδευτικού της έρευνας αφορούσε το σημερινό κλίμα, που κατά την ίδια έχει δημιουργηθεί, αναφορικά με τους πρόσφυγες και πιο συγκεκριμένα με τις αντιλήψεις της κοινωνίας για αυτούς.

«Τώρα όταν λες θα φέρουνε πρόσφυγες, είναι οι μιασμένοι ας πούμε. Άλλο το κλίμα τότε και άλλο το σημερινό κλίμα.»[...]«δεν είχε δημιουργηθεί εκείνο το κλίμα που δημιουργήθηκε σήμερα με τους πρόσφυγες και το προσφυγικό. Και με όλο αυτό που αισθάνθηκαν εγκλωβισμένοι συν την κρίση. Και γιατί δίνουμε σε αυτούς και μεις υποφέρουμε. Ήταν άλλα χρόνια τα οποία δεν κινδύνευαν οι Έλληνες να χάσουν κάτι. Ενώ τώρα, χαζά, το σκέφτονται αυτό γιατί φυσικά δεν χάνουν τίποτα.»(2Γ3)

4.1.5 Απαρχή της σχέσης εκπαιδευτικού με αλλοδαπό μαθητή

Δύο από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας αναφέρθηκαν στον τρόπο με τον οποίο έλαβε χώρα η επικοινωνία μεταξύ των ιδίων και αλλοδαπών μαθητών με μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας.
Επικοινωνία με τη χρήση νοημάτων.
«επικοινωνία ξεκίνησε έτσι και με νοήματα»(1Α15)

Επικοινωνία με χρήση αγγλικής γλώσσας.
«Εγώ μιλάω αγγλικά ας πούμε μιλούσαν αυτά αγγλικά, είχαμε τη δυνατότητα στα αγγλικά να λέμε πέντε, έτσι να επικοινωνούμε.»[...]«ήταν ένας κώδικας επικοινωνίας τα μαθηματικά και από αυτό ξεκινούσαμε.»(3Α12)

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να αναφερθούν στην προετοιμασία που κάνουν ή θα έκαναν σε ένα ενδεχόμενο υποδοχής ενός νεοφερμένου αλλοδαπού μαθητή στην σχολική τάξη. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ποικίλουν.

Καλωσόρισμα του νέου μαθητή στην τάξη και γνωριμία του με τους συμμαθητές του μέσω της ανακοίνωσης του ονόματός του από την εκπαιδευτικό.
«ιδιαίτερα κάτι δεν έκανα, απλά την πρώτη γνωριμία στα παιδιά»[...]«Η πρώτη γνωριμία μπροστά στα παιδιά, έλεγε ο καθένας το όνομά του»(4Γ25)
«ανακοινώνω το όνομά του, να καλωσορίζω το παιδάκι, να κάθεται με κάποιο παιδάκι το οποίο είναι φιλικό(10Γ5)
Αναζήτηση πληροφοριών για τις χώρες καταγωγής των νεοφερμένων μαθητών με προβολή υλικού σε προτζέκτορα και χρήση του ως αντικείμενο συζήτησης και ενημέρωσης των γηγενών μαθητών.
Τώρα υλικό και τα λοιπά, τώρα ευτυχώς με τον προτζέκτορα και τον υπολογιστή ίσως είχα ψάξει και λίγο να δείξω από πού προέρχεται το παιδάκι αυτό λίγο και αυτό να αισθανθεί λίγο καλύτερα.»(5Γ5)
«Θα βοηθούσε πολύ από την χώρα που προέρχεται να είχα ενημερωθεί για τον πολιτισμό και για τα έθιμά τους.»[...]«ιδιαιτερότητες που θα είχε η χώρα τους και ο πολιτισμός τους, ώστε, να είχα ενημερώσει τα παιδάκια ότι έρχεται ένα παιδάκι που είναι από άλλη χώρα, ότι δεν μιλάει καλά τη γλώσσα.»(7Γ5)

Υιοθέτηση πρακτικών με στόχο τη δημιουργία φιλικών σχέσεων μεταξύ νεοφερμένου μαθητή και γηγενών συμμαθητών της τάξης.

Αναζήτηση μαθητών από τον εκπαιδευτικό με κοινή χώρα καταγωγής.

«Θα έψαχνα μήπως υπήρχε και άλλο παιδάκι στο σχολείο που να έχει προέλθει από την ίδια χώρα να μιλάει την ίδια γλώσσα ώστε στα διαλείμματα να τα φέρνω κοντά για να μην νιώθει και πολύ αποξενωμένο.»(7Γ5)

Δημιουργία ομάδων γηγενών συμμαθητών οι οποίοι θα αναλάμβαναν να εντάξουν το νεοφερμένο μαθητή στο σχολικό κλίμα.

«να δημιουργηθούν ομάδες που θα το έπαιρναν μαζί τους στα διαλείμματα ή μέσα στην τάξη σε ομαδούλες για να δουλέψει και να το βοηθούν.(7Γ5)

«μια αγκαλιά θα ήμασταν για αυτό το παιδί. Και όχι μόνο μέσα στην τάξη από την μεριά τη δική μου, και από την μεριά των συμμαθητών του και στο διάλειμμα θα έπρεπε να υπάρχει η επίβλεψη να είναι τέτοια ώστε τα παιδιά να τον εντάξουν στην ομάδα τους.»(12Γ15)

«να αναθέτω στα παιδιά να του δείξουν τους χώρους του σχολείου κλπ, να του απευθύνω τον λόγο πολλές φορές»(10Γ5)

Τέσσερις από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας ομονοούν ως προς την ενημέρωση των γηγενών συμμαθητών όπως και την πραγματοποίηση συζήτησης για μια επερχόμενη ένταξη αλλοδαπού μαθητή στην σχολική τάξη.

Θέμα συζήτησης τα δικαιώματα των παιδιών ανεξαρτήτου χώρας καταγωγής *«θα εξηγούσα στα παιδιά από πού προέρχονται τα παιδιά αυτά, θα τους εξηγούσα ότι όλα τα παιδιά έχουν ίσα δικαιώματα και ότι έχουν και αυτά τα παιδιά το δικαίωμα στην εκπαίδευση.»*(5Γ5)

«στα άλλα παιδιά θα λέγαμε όπως και λέμε ότι μπορεί να είναι από άλλη χώρα αλλά είναι παιδί ίδιο με αυτά για να μην υπάρχει ρατσισμός, που ήδη το λέμε και το δουλεύουμε πάντα αυτό»(11Γ15)

Συζήτηση προς επίλυση πιθανών θεμάτων που μπορεί να προέκυπταν σχετικά με την ένταξη του νεοφερμένου αλλοδαπού συμμαθητή στην τάξη.

«Θα κάναμε τη γνωριμία μας και σε πρώτη φάση θα έβλεπα τις αντιδράσεις των παιδιών και θα συζήταγα μετά μαζί τους τι είναι αυτό που τους προβληματίζει, και τι είναι αυτό που τους απωθεί εάν έχουν κάποιο πρόβλημα με το συγκεκριμένο παιδί»(8Γ13)

«Στα άλλα παιδιά ήταν ψυχολογική.»[...]«αν έβλεπα ότι υπάρχει κάποιο πρόβλημα τους μίλαγα. Δεν μπορούσα να κάνω κάτι διαφορετικό.»[...]«Για τα ελληνάκια. Γιατί κι αυτά ζήσανε κάτι καινούργιο έτσι; Κι αυτά ήρθαν αντιμέτωποι με μια κατάσταση που δεν την περίμεναν. Ήταν κάτι καινούργιο για αυτά.»[...]«Θα τους μίλαγα»[...]«θεωρώ πάρα πολύ βασικό το πώς

νιώθει κάποιος σε ένα χώρο και το τι αλληλεπίδραση έχει με τους άλλους, θα τους προετοίμαζα ψυχολογικά να δεχθούν»[...]«μέσω της επικοινωνίας»(9Α2)

Εστίαση της προσοχής σε ενδεχόμενο απομόνωσης του νεοφερμένου αλλοδαπού μαθητή από τους συμμαθητές του.
«Θα είχα τον νου μου μήπως τα άλλα παιδιά τον αντιμετωπίσουν έτσι ως ξενόφερτο και το απομονώσουν. Υπάρχει αυτός ο φόβος και ο κίνδυνος πιστεύω. Οπότε θα είχα το νου μου εκεί.»(7Γ5)
«Αλλά έχω διαρκώς πώς να σου πω, την έγνοια. Την έγνοια αυτού του παιδιού.»[...]«είναι διαρκώς οι κεραίες μου σηκωμένες για να αντιληφθώ περίεργες συμπεριφορές»[...]«αυτή η έγνοια μου είναι μια έγνοια διαρκείας.»(10Γ5)

Επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και των γονέων του νεοφερμένου μαθητή προς επίλυση αποριών των τελευταίων αναφορικά με το παιδί τους αλλά και τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου.
«θα επιχειρούσα με τους γονείς του μια πιο συχνή επαφή και συναντήσεις ώστε να προσπαθώ να τους λύνω απορίες αν έχουνε και για το παιδί και για το σύστημα του σχολείου. Και να βοηθούν και αυτοί. Όσο μπορούσαν.»(7Γ5)

Οι δραστηριότητες εικαστικού χαρακτήρα στην σχολική τάξη εμπεριέχονται στην προετοιμασία τεσσάρων εκπαιδευτικών της έρευνας.

Τα παιδαγωγικά παιχνίδια ως μέσο ένταξης του νεοφερμένου αλλοδαπού μαθητή στην τάξη.
«Θα προσπαθούσα να γίνει η ένταξη, μέσω κάποιων παιδαγωγικών παιχνιδιών, παιχνίδια εμπιστοσύνης, θα προσπαθούσα να βρω κάποιον τρόπο μέσα στο παιχνίδι να γίνει η ένταξη αυτού του παιδιού.»[...]«εγώ σαν εκπαιδευτικός θα προσπαθούσα να το εντάξω το παιδί μέσα στην ομάδα. Γιατί όλοι είμαστε ίσοι αλλά διαφορετικοί. Με παιχνίδια, με λίγο περισσότερη επιμονή σε αυτό, ότι δεν έχουμε να χωρίσουμε τίποτα.(8Γ13)
«με παιγνιώδη μορφή θα μπορούσαμε να εντάξουμε το παιδάκι αυτό να κάνουμε ότι καλύτερο. Με καρτέλες και αυτά να γράψουν από πού είναι η καταγωγή τους»[...]«Φυσικά, πολλά θα πρέπει να κάνω και όχι απλώς στερεότυπα ένα μάθημα και, έτσι ώστε να, και αυτό να προσαρμοστεί και να, να έχει ενδιαφέρον.»(12Γ15)

Οι ζωγραφιές στην τάξη και η προβολή ταινιών ακολουθούμενη από συζήτηση στην τάξη μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών.

«*μέσα από κάποιες ζωγραφιές προσπαθήσαμε να μας δείξει τη ζωή από το κράτος που προερχότανε και γενικά εμπειρίες του μέχρι τότε, μέσα από ζωγραφιές. Το ίδιο και εμείς.»*(1Α15)

«Να δείξεις ταινίες, να τους μιλήσεις. Παραδείγματα τα οποία αγγίζουν τα ίδια»[...]«να τους θυμίσεις ότι η Ελλάδα είναι χώρα μετανάστευσης, κυρίως. Το '60 δηλαδή είχαμε μια Ελλάδα που ήταν στο εξωτερικό.»[...]«Αν τους το πεις αυτό, πιάνει πάντα. Γιατί αν τους πεις ότι και σεις έχετε ανθρώπους που μπορεί να είναι αδέρφια των γονέων σας ή θείοι και τα λοιπά που έχουν πάει στο εξωτερικό και έχουν αντιμετωπίσει στην αρχή κι αυτοί προβλήματα αυτό τους αγγίζει. Κάτι δικό τους, κάτι δικό μας, μας αγγίζει περισσότερο»(9Α2)

Δύο εκ των εκπαιδευτικών της έρευνας δεν ανέφεραν κάτι σχετικά με την προετοιμασία τους. Ο ένας εκπαιδευτικός υποστήριξε ότι δεν δύναται να ασχοληθεί με τον νεοφερμένο αλλοδαπό μαθητή καθώς έτσι κατά τη γνώμη του θα διαταρασσόταν το κλίμα της τάξης.

«όσον αφορά από εμάς την προετοιμασία δυστυχώς εκείνα τα χρόνια δεν γινόταν τίποτα.»[...]«για να ασχοληθείς με εκείνα τα παιδιά έπρεπε να μην κάνεις μάθημα στην τάξη έπρεπε να πάρεις εκείνα τα παιδιά να τα κάτσεις δίπλα στο γραφείο σου και να ξεκινήσεις να τους μάθεις τη γλώσσα.»(3Α12)

Η άλλη εκπαιδευτικός υποστήριξε ότι η προετοιμασία για υποδοχή ενός νεοφερμένου μαθητή άπτεται μόνο των αρμοδιοτήτων της Ά τάξης και των νηπιαγωγών.

«Αυτό είναι της πρώτης δουλειά. Όταν έρχονται στην πρώτη τάξη τότε θα γίνει όλη η δουλειά της υποδοχής.»[...]«Εάν είναι στο νηπιαγωγείο δεν χρειάζεται στην πρώτη δημοτικού να κάνει κάτι. Είναι δουλειά της νηπιαγωγού να δεχθεί το παιδί και να το ενσωματώσει.»(2Γ3)

4.1.6 Επιμόρφωση-Υποστήριξη αναφορικά με την εκπαίδευση προσφύγων και μεταναστών

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στο βαθμό ενδιαφέροντος και στην επιμόρφωση που έχουν λάβει σχετικά με την εκπαίδευση σε πρόσφυγες και μετανάστες.

Έλλειψη ενδιαφέροντος εκδήλωσε ένας εκπαιδευτικός της έρευνας ο οποίος έκανε λόγο για περιστασιακή ενημέρωσή του μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης αναφορικά με την εκπαίδευση στις προαναφερθείσες κοινωνικές ομάδες.
«*τα τελευταία χρόνια ότι πέφτει τυχαία στην αντίληψή μου. Παλιότερα ναι. Τώρα τα τελευταία χρόνια δεν»[...]«τυχαία αν πέσει κάτι στην αντίληψή μου, στο facebook ξέρω γω, σε κάποιο site, μπορεί να το διαβάσω»*(3Α12)

Μια εκπαιδευτικός υποστήριξε ότι δεν την έχει απασχολήσει το θέμα της εκπαίδευσης σε πρόσφυγες και μετανάστες, λόγω μη ύπαρξης προβλημάτων στη δουλειά της, σε τέτοιο βαθμό ώστε να ασχοληθεί περαιτέρω με αυτό. Τα λεγόμενά της είναι χαρακτηριστικά.
«Δεν θέλησα να ασχοληθώ. Αν τυχόν αντιμετώπιζα πρόβλημα θα το έκανα.»[...]«δεν με απασχόλησε και περισσότερο το θέμα για να εντρυφήσω. Νομίζω στα τόσα χρόνια έχω την εμπειρία. Και αν έλεγαν να έρθουν κάποια προσφυγάκια εδώ εγώ ήμουν από εκείνη που το δέχτηκε.»(2Γ3)

Η ίδια εκπαιδευτικός σχετικά με την επιμόρφωσή της στην εκπαίδευση προσφύγων και μεταναστών, ανέφερε ότι στα πρώτα χρόνια της επαγγελματικής της πορείας είχε παρακολουθήσει σεμινάρια εκμάθησης τεχνικών προσέγγισης και αντιμετώπισης αυτών των κοινωνικών ομάδων.
«στα πρώτα χρόνια της καριέρας μου συμμετείχα και σε σεμινάρια, όπου με τον σύμβουλο τότε πηγαίναμε, πώς θα υποδεχθούμε τα παιδιά»[...]«όταν μου δινόταν οι ευκαιρία και σε σεμινάρια πήγαινα»[...]«με τον σύμβουλο είχαμε πάει»[...]«σε έναν πάρα πολύ μεγάλο χώρο»[...]«Όπου θα συζητούσαμε πώς θα αντιμετωπίσουμε τα παιδιά αυτά. Και επειδή εγώ ασχολιόμουν με τα παιδιά αυτά με είχε πάρει κοντά ο σύμβουλος και είχαμε πάει μαζί για τις τεχνικές που θα ακολουθούσαμε.»(2Γ3)

Μια ακόμη εκπαιδευτικός υποστήριξε ότι αναζητά πληροφορίες για την εκπαίδευση σε πρόσφυγες και μετανάστες προς ενημέρωση της ιδίας.

«Όταν θέλω να μάθω κάποιες πληροφορίες περισσότερες για να έχω περισσότερα στοιχεία ναι, ναι.»(10Γ5)

Κινούμενος σε διαφορετικό μήκος κύματος με τους συναδέλφους του, ένας εκπαιδευτικός ης έρευνας υποστήριξε ότι για τον ίδιο η εκπαίδευση σε πρόσφυγες και μετανάστες αποτελεί μια πρόκληση κατά την οποία καλείται να κινητοποιηθεί υιοθετώντας αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας με απώτερο σκοπό την αποτελεσματική ένταξη μεταναστών και προσφύγων.
«*πραγματικά ήταν ενδιαφέρον, ήταν κάτι σημαντικό και για μένα γιατί ήταν μια καινούργια πρόκληση το να εντάξω τα παιδιά μας στο σχολικό εδώ περιβάλλον»[…]«Ως πρόκληση. Είναι μία πρόκληση.»[…]«Μια νέα πραγματικότητα, που μόνο χρειάζεται κάτι καινούργιο όσον αφορά από αυτό που κάνουμε κάτι καινούργιο για να το εντάξουμε.»*(1Α15)

Τρεις ακόμη εκπαιδευτικοί της έρευνας αναφέρθηκαν στο ενδιαφέρον και την επιμόρφωση που έχουν λάβει σχετικά με την εκπαίδευση σε πρόσφυγες και μετανάστες. Μια εκπαιδευτικός εξ αυτών αναφέρθηκε στη χρήση εκπαιδευτικού υλικού για αυτές τις κοινωνικές ομάδες όπως επίσης και στην ενασχόλησή της με το λογοτεχνικό βιβλίο ως μέσο επικοινωνίας.
«είχα τα 'αντικλείδια της εκπαίδευσης'.»[…]«δραστηριοποιούμαι και σε ένα χώρο της φιλαναγνωσίας, χρησιμοποιώ πάρα πολύ και το λογοτεχνικό βιβλίο. Και ειδικά τώρα που υπάρχουν πάρα πολλά λογοτεχνικά βιβλία που έχουνε ως θεματικό πυρήνα τους πρόσφυγες.»(6Γ21)

Μια ακόμη εκπαιδευτικός αναφέρθηκε σε πρότερη εμπειρία που είχε αναφορικά με τη διδασκαλία σε αλλοδαπούς ενήλικες την οποία και φρόντισε να επιστρατεύσει και να αξιοποιήσει στο παρόν σε αλλοδαπούς μαθητές.
«πριν διοριστώ έκανα μαθήματα σε αλλοδαπούς, βέβαια ενήλικες που έρχονταν από άλλες χώρες τους μάθαινα την ελληνική γλώσσα»[…]«είχα κάποια εμπειρία που την προσάρμοσα τώρα στα παιδάκια αυτά.»(11Γ15)

Ένας εκπαιδευτικός αναφέρθηκε σε σεμινάρια τα οποία παρακολούθησε στο παρελθόν όπως επίσης και σε μια ειδική έκδοση βιβλίων εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας σε αλλοδαπούς μαθητές την οποία και αξιοποίησε.
«Εγώ έχω παρακολουθήσει σεμινάρια αντίστοιχα, και ειδικά τότε που υπήρξε το πρόβλημα, είχα παρακολουθήσει τέτοια σεμινάρια.»[…]«σαν πηγή για να αναφερθώ σε αυτό ναι βέβαια. Και ταινίες και κάποια, υπήρχαν ασκήσεις και υπήρχε και μία σειρά τώρα δεν ξέρω αν, που ήτανε εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στα παιδιά αυτά. Ήτανε μια ειδική έκδοση που βγήκε

κάποτε. Για να μπορούνε πιο εύκολα να, δηλαδή ήτανε βιβλία της ελληνικής γλώσσας αλλά ήτανε ειδικά για τα παιδιά αυτά.»(9Α2)

Δύο συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στο υποστηρικτικό πλαίσιο που έχουν οι ίδιοι και οι συνάδελφοί τους. Πιο συγκεκριμένα, ο ένας εκ των δύο εκπαιδευτικών έκανε λόγο για την υποστήριξη που παρέχεται από τον σύμβουλο εκπαίδευσης αλλά και τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της χρονιάς.
«ο σχολικός σύμβουλος» [...]«ήτανε διαθέσιμος, όσον αφορά το αν χρειαζόταν να δώσει τη συμβουλή του. Βέβαια δεν χρειάστηκε γιατί δεν μου προέκυψε κάτι σημαντικό.»(1Α15)
«Ο κάθε εκπαιδευτικός καθαρά από μόνος του προσπαθούσε το να βρει και πώς θα προσεγγίσει και ποια εκπαιδευτική πολιτική να εφαρμόσει.»[...]«βέβαια μέσα από τις συζητήσεις με τους άλλους συναδέλφους, ακούγοντας τη δική τους γνώμη, τις δικές τους ιδέες.» (1Α15)

Η άλλη εκπαιδευτικός αναφέρθηκε στην παροχή βοήθειας και υποστήριξης από τη δασκάλα του τμήματος ένταξης.
«έχουμε μια συνεργασία πολύ καλή με το τμήμα ένταξης που μας βοηθάει, έχουμε μια δασκάλα εξοικειωμένη σε αυτό το αντικείμενο στο συγκεκριμένο σχολείο.»[...]«μας βοηθάει, εκεί δηλαδή έχω ζητήσει βοήθεια πολλές φορές. Συζητάω κάποια θέματα, η δασκάλα που είναι εδώ του τμήματος ένταξης. Η οποία έχει μεταπτυχιακό, διδακτορικό πάνω σε αυτό το αντικείμενο.»

4.1.7 Ζητήματα σχέσης εκπαιδευτικών με γονείς γηγενών μαθητών και συναδέλφους

4.1.7.1 Τρόποι διαχείρισης εκπαιδευτικού σε ενδεχόμενο αντίδρασης γονέων στην ένταξη προσφυγόπουλων

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στην έρευνα αναφέρθηκαν στον τρόπο με τον οποίο θα διαχειρίζονταν ένα ενδεχόμενο αντίδρασης μερίδας γονέων στην ένταξη των προσφυγόπουλων στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Από τη θεματική ανάλυση των συνεντεύξεών τους προέκυψαν οι εξής τρόποι διαχείρισης.

Οι παρακάτω τρόποι διαχείρισης έχουν κοινό χαρακτηριστικό την έκφραση με άμεσο τρόπο της αντίθεσής τους στις αντιδράσεις γονέων.

Ο εκπαιδευτικός ως ανταγωνιστής των γονέων

Ένας από τους τρόπους διαχείρισης των εκπαιδευτικών αυτών θα μπορούσε να θεωρηθεί ως ανταγωνιστικός απέναντι στους γονείς. Χαρακτηριστική είναι η αδιαφορία του εκπαιδευτικού για τις αντιδράσεις των γονέων και η πεποίθησή του για την ορθότητα της άποψής του a priori. Μια πρακτική με την οποία θα υποστηριζόταν ο τρόπος αυτός σε ενδεχόμενο αντίδρασης γονέων είναι η συζήτηση μεταξύ εκπαιδευτικού και των τελευταίων με στόχο την αλλαγή της άποψής τους. Μια ακόμη πρακτική περιγράφηκε ως «απομόνωση των γονέων» μέσω μιας επιτυχημένης προσπάθειας του εκπαιδευτικού προς σύγκλιση των απόψεων του με τις απόψεις των παιδιών της τάξης.
«θα προσπαθούσα όσον αφορά το να τους να τους πείσω με τον λόγο μου ότι αυτό που κάνουν είναι απαράδεκτο, δεν είναι καθόλου σωστό.»[...]«δεν παν να απειλούσανε, δεν, δεν πρόκειται να εμποδίζανε το έργο μου.»[...]«Εάν επέμβουνε πρέπει να τους απομονώσεις για να διδάξεις. Και όταν μιλάμε για απομόνωση, εάν πάρεις τα παιδιά με το μέρος σου, πάρεις την τάξη με το μέρος σου.»[...]«να μου εκφράσουν αυτά τη γνώμη τους να τους πω και γω τη γνώμη μου και να κάνουμε μία συζήτηση, και να καταλήξουμε. Να δούμε τελικά ποιοι έχουνε δίκιο.»(1A15)

Επιθετική αντίδραση εκπαιδευτικού με απρόβλεπτες συνέπειες

Μια άλλη έκφραση αντίθετης θέσης του εκπαιδευτικού προς τους γονείς θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως επιθετική. Χαρακτηριστικό της είναι η έκφραση της αντίθεσης της εκπαιδευτικού προς τους γονείς με επιθετικό τρόπο και με αβέβαιες συνέπειες για την έκβαση της διαφωνίας τους. Χαρακτηριστική είναι η ανησυχία από μεριάς εκπαιδευτικού για έναν ενδεχόμενο διαπληκτισμό με γονείς όπως επίσης και από ελπίδα προς αποφυγή μιας τέτοιας κατάστασης.
«Θα είχαμε σκοτωθεί, θα είχαμε σκοτωθεί. Καλά που δεν είμαι, γιατί είμαι υπέρ των παιδιών αυτών.»[...]«Θα είχαμε μαλώσει.»[...] «νομίζω θα την έχανα την ψυχραιμία μου σε τέτοιες περιπτώσεις.»[...]«δεν μας έτυχε και εύχομαι να μην τύχει. Και στο υπόλοιπο της καριέρας μου.»(2Γ3)

Συζήτηση εκπαιδευτικού με γονείς

Σε αυτή την περίπτωση η εκπαιδευτικός θα έπαιρνε ξεκάθαρη θέση στο ζήτημα της ένταξης προσφυγόπουλων στο δημοτικό σχολείο τονίζοντας της διαφωνία της σχετικά με την συμπεριφορά τους. Θα επιδίωκε συζήτηση με τους αντιδρώντες γονείς δίχως δισταγμό με στόχο την κατανόηση από μεριάς τους του λάθους τους.
«*Θα τους έλεγα, ναι, ότι δεν θα πρέπει να αντιδρούν έτσι.»[...]«Θα προσπαθούσα να τους εξηγήσουμε ότι αυτό που κάνουν είναι πέρα για πέρα λάθος με την έννοια ότι δικαίωμα και πρόσβαση στη γνώση έχουμε όλοι.»[...]«θα πρέπει να είμαστε οι τελευταίοι που αντιδρούμε έτσι. Είναι απαράδεκτο.»*(9Α2)

Ενημέρωση γονέων μέσω συλλόγου διδασκόντων και διευθυντή για το ισχύον πλαίσιο και συζήτηση του εκπαιδευτικού με γονείς

Η εκπαιδευτικός, ως μέλος του συλλόγου διδασκόντων, θα επεδίωκε να υπάρξει μια ενημέρωση και συνεννόηση με τους γονείς με γραπτό αλλά και προφορικό τρόπο με στόχο την πρόληψη σε ένα ενδεχόμενο αντιδράσεων από τους τελευταίους.
«θα φρόντιζα στο σύλλογο διδασκόντων που θα είχε προηγηθεί να πω ότι θα πρέπει να ενημερωθούν οι γονείς.»[...]«θα πρότεινα το σχολείο να πάρει όλα τα μέτρα για την σωστή ενημέρωση.»[...]«θα επεδίωκα δηλαδή ο σύλλογος των δασκάλων, ο σύλλογος των διδασκόντων, να ενημερώσει όσο γίνεται καλύτερα τους γονείς. Είτε με μια επιστολή προς τους γονείς, είτε με μια συγκέντρωση και μια ομιλία από την μεριά του διευθυντή. Δηλαδή θα φρόντιζα αυτό πρώτα»[...]«θα προσπαθούσα να επιβάλω ένα σωστό τρόπο

λειτουργίας»[...]«Δηλαδή να αποκλείσω πρώτα την οποιαδήποτε αντίδραση. Ή να αποκλείσω όσο γίνεται οι γονείς να είναι λιγότεροι αυτοί που θα διαμαρτυρηθούν»(10Γ5)

Εάν οι αντιδράσεις παρόλα αυτά λάμβαναν χώρα στο σχολείο στο οποίο εργαζόταν, θα επεδίωκε συνάντηση με τους αντιδρώντες γονείς όπου και θα τους γνωστοποιούσε την σαφή θέση της υπέρ της ένταξης των προσφυγόπουλων. Σε περίπτωση έκφρασης φόβων από τους αντιδρώντες γονείς και πάλι θα επιχειρούσε να συζητήσει μαζί τους κάνοντάς τους ξεκάθαρη τη θέση της, παραπέμποντάς τους παράλληλα στις αποφάσεις της πολιτείας.
«ως δασκάλα εάν επρόκειτο να έρθουν παιδιά στο τμήμα μου θα μάζευα τους γονείς και θα τους μιλούσα εκ των προτέρων.»[...]«θα τους έλεγα την σαφή μου θέση ποια είναι η άποψή μου επ' αυτού του θέματος και φυσικά θα τους παρέπεμπα μετά στις αποφάσεις της πολιτείας.»[...]*«θα έστελνα στο σπίτι μια επιστολή στους γονείς από την μεριά μου και θα τους εξηγούσα και θα τους ανακοίνωνα, όχι στη βάση συμφωνείτε ή διαφωνείτε, σας ανακοινώνω αυτό»*(10Γ5)
«αν έκρινα ότι υπάρχουν άλυτα ζητήματα και ότι υπάρχουνε θέματα φόβου ότι δεν είναι καθαρά ας πούμε, ότι φοβούνται κάποιοι γονείς. Θα τους καλούσα στο τμήμα μου, θα τους καλούσα στην συγκέντρωση δηλαδή. Και ανοικτή συζήτηση.»[...]«δεν δέχομαι με τη βία να επιβάλει κάποιος την άποψή του σε ένα δημόσιο χώρο.»(10Γ5)

Οι χειρισμοί αυτοί, τόσο σε συλλογικό όσο και σε ατομικό επίπεδο, της κατάστασης από μέρους της σκιαγραφούν ένα σταθερό στις απόψεις του άτομο χαρακτηριζόμενο από το θάρρος της γνώμης του δίχως φόβο και δισταγμό προς μια πιθανή αντιπαράθεση με τους αντιδρώντες γονείς.

Οι παρακάτω τρόποι διαχείρισης εκπαιδευτικών έχουν ως βασικό χαρακτηριστικό την αποφυγή από μεριάς των εκπαιδευτικών να λάβουν προσωπική θέση, θετική ή αρνητική, απέναντι στις αντιδράσεις των γονέων προς την ένταξη προσφυγόπουλων στο δημοτικό σχολείο.

Επαγγελματική υποχρέωση της εκπαιδευτικού και κατανόηση των γονέων

Χαρακτηριστική είναι η έκφραση αντίθεσης της εκπαιδευτικού στις αντιδράσεις των γονέων υπό το πρίσμα της επαγγελματικής της υποχρέωσης. *«Η θέση μου θα ήταν υπέρ των παιδιών. Πάντα η θέση μας πρέπει να είναι υπέρ των παιδιών. Όχι υπέρ των γονιών. Τι είναι καλό για το παιδί.»[...]« Εμείς ως εκπαιδευτικοί δεν μας επιτρέπεται να εμποδίσουμε την μόρφωση αυτών των παιδιών.»* (4Γ25)

Η εκπαιδευτικός φαίνεται να υιοθετεί μια στάση κατανόησης της συμπεριφοράς των γονέων και των αιτίων αυτής. *«κάθε γονιός κουβαλάει μαζί του το δικό του σκεπτικό όμως η εκπαίδευση είναι ανοικτή για όλους για οποιονδήποτε, οποιαδήποτε ώρα και οπουδήποτε.»* (4Γ25)

Λαμβάνοντας υπόψη την αιτιολόγηση της συμπεριφοράς των γονέων από την ίδια, διαφαίνεται η ανάγκη της εκπαιδευτικού να διατηρήσει ένα ήρεμο κλίμα μεταξύ της ιδίας και των αντιδρώντων γονέων. Δίνει έμφαση στην επαγγελματική της υποχρέωση πιθανώς για να απομακρύνει από το πρόσωπό της πιθανές ευθύνες που θα μπορούσαν να της αποδοθούν για το εν λόγω ζήτημα. Ενδεχομένως να υπάρχει και ένας υποθάλπων φόβος αντιπαράθεσης και διατάραξης των υφιστάμενων σχέσεών της με τους αντιδρώντες γονείς, φόβος ο οποίος λειτουργεί ως κινητήρια δύναμη για την στάση αυτή της εκπαιδευτικού.

Ενημέρωση γονέων για νομικά και πρακτικά ζητήματα

Χαρακτηριστική είναι η προσπάθεια από μεριάς του εκπαιδευτικού να δικαιολογήσει σε ένα βαθμό τις αντιδράσεις των γονέων ως προϊόν έλλειψης ενημέρωσής τους από το σχολείο. Σε αυτή την περίπτωση ο εκπαιδευτικός εστιάζει στην πρόληψη του φαινομένου των αντιδράσεων και πιστεύει ότι η ενημέρωση προς τους γονείς είναι η λύση στο ζήτημα αυτό. *«από την στιγμή που φτάνουν σε αυτό το σημείο οι γονείς σημαίνει ότι δεν έχουν προηγηθεί άλλα πράγματα.»[...]«οι γονείς πρέπει να ενημερώνονται σε τακτά χρονικά διαστήματα για την νομοθεσία, τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου»[...]«Οι γονείς θα πρέπει να ξέρουν τα όρια της συμπεριφοράς τους.»*(3Α12)

Την ίδια στιγμή δεν φαίνεται να τον απασχολεί η ύπαρξη μεμονωμένων περιστατικών αντιδράσεων γονέων καθώς εκδηλώνει μια ανεκτικότητα στην πιθανότητα αυτή. Με τη

διατήρηση μιας ουδέτερης στάσης είναι έκδηλη η αποφυγή του εκπαιδευτικού να πάρει προσωπική θέση στο ζήτημα των αντιδράσεων γονέων.
«μεμονωμένες αντιδράσεις, μεμονωμένα περιστατικά μπορεί να έχεις. Αλλά στο σύνολό τους πρέπει να ξέρουν.»(3Α12)

Φόβος αντιπαράθεσης εκπαιδευτικού με γονείς και ταύτιση απόψεων

Αυτός ο τρόπος διαχείρισης χαρακτηρίζεται από φόβο της εκπαιδευτικού για ένα ενδεχόμενο αντιπαράθεσης με αντιδρώντες γονείς. *«πρέπει να γίνει μια συζήτηση και με τους γονείς να μπορούν να δεχθούν μια τέτοια κατάσταση»[...]«θα φοβόμουνα και τους άλλους γονείς.»[...]«Δηλαδή να προετοιμάσω και αυτούς.»*(5Γ5)
Σε μια πιθανή αντιπαράθεση με αντιδρώντες γονείς δε θα λάμβανε ξεκάθαρη θέση φοβούμενη μια πιθανή διατάραξη της ήδη υπάρχουσας σχέσης της με αυτούς. Ακόμη, η εκπαιδευτικός θέτει ως προαπαιτούμενο την συμμετοχή του διευθυντή σε συζητήσεις με γονείς, ενδεχομένως με σκοπό να αποβάλλει η ίδια από πάνω της την όποια ευθύνη της αναλογεί αλλά και να προστατευτεί. Η παρουσία του διευθυντή πιθανώς ενισχύει το αίσθημα ασφάλειάς της. *«θα πρέπει οπωσδήποτε να γίνει και από τον διευθυντή αν γενικά είναι να δεχθούμε τέτοια παιδιά στο σχολείο μας»[...]θα πρέπει έτσι να υπάρχει μια συζήτηση.» [...]«Εγώ δεν είμαι έτσι ηγετικό πρόσωπο, θα προσπαθούσα να αφήσω κάποιους άλλους αλλά να βοηθήσω κ γω. Γενικά έχω μια καλή έτσι, έχω δημόσιες σχέσεις με τους γονείς, αλλά σε κάτι σοβαρό δεν έχει τύχει να αντιμετωπίσω κάποιο σοβαρό θέμα. Να αναγκαστώ να έρθω σε αντιπαράθεση. Με τους γονείς, οπότε. Δεν ξέρω.»*(5Γ5)
Ακόμη, θα επιχειρούσε να διατηρήσει μια στάση φιλική προς τους αντιδρώντες γονείς δείχνοντας κατανόηση για τους προβληματισμούς και τους φόβους τους περί κινδύνου των γηγενών μαθητών από τα προσφυγόπουλα για λόγους υγιεινής, μιας και τους βιώνει και η ίδια. Στο σημείο αυτό ενδεχομένως βιώνει η εκπαιδευτικός μια ιδιότυπη σύνδεση με τους γονείς. Η αναφορά από μέρους της στα πολιτικά και ανθρώπινα δικαιώματα των προσφυγόπουλων λόγω φιλοξενίας τους στην Ελλάδα πιθανώς γίνεται για να μεταθέσει την ευθύνη της κατάστασης στην πολιτεία, φοβούμενη τις αντιδράσεις των γονέων.
«Θα προσπαθούσα να συζητήσω μαζί τους να τους δώσω να καταλάβουν ότι όλα τα παιδάκια από την στιγμή που έχουνε, τους λέω, επειδή κ γω είμαι μητέρα θα ήθελα να ήξερα ότι από θέμα υγιεινής να έχουνε εμβολιαστεί κι αυτά και να έχουν και κάποιο δικαίωμα και αυτά τα παιδιά, ότι έχουν τα ίδια δικαιώματα τέλος πάντων. Από την στιγμή που τους φιλοξενούμε στη χώρα μας. Με συζήτηση. Τώρα αλλιώς δεν γίνεται.»(5Γ5)

Συλλογική αντίδραση εκπαιδευτικών με αβέβαια αποτελέσματα

Η εκπαιδευτικός αποφεύγει να πάρει ατομική θέση και να αντιδράσει σε ένα ενδεχόμενο έντονης αντίδρασης γονέων, φοβούμενη πιθανώς την αντιπαράθεση με αυτούς και την απόρροια αυτής. Ως άτομο αδυνατεί να αντιμετωπίσει πιθανές έντονες αντιδράσεις γονέων και επιθυμεί την συμμετοχή του συλλόγου διδασκόντων για να έχει πιθανώς μια νομική κάλυψη και υποστήριξη σε μια συζήτηση με γονείς. Ίσως μέσω του συλλόγου δε θα χρεωθεί μια πιθανή αποτυχία συνεννόησης, την οποία η ίδια αναμένει ότι θα συνέβαινε.
«Το είχα σκεφτεί τότε που τα είχα δει όλα αυτά και είχα πραγματικά αναρωτηθεί τι θα έκανα αν ήμουν σε αυτό το σχολείο. Πιστεύω πως, την οργή του κόσμου, την αντίθεση, την επίθεση αν θέλεις πρέπει να την αντιμετωπίσεις ψύχραιμα» […]«Θα προσπαθούσα να κάνουν βήματα πίσω για να μπορέσουν να ακούσουν αυτά που θα τους έλεγε ο σύλλογος των διδασκόντων. Όχι μόνο εγώ. Ο σύλλογος των διδασκόντων. Δεν ξέρω τι θα πετύχαινε όμως. Θεωρώ δηλαδή ότι μπορεί να συναντούσαμε και σαν σύλλογος μια μεγάλη αντίσταση, […] από τους γονείς, αυτούς τους οργισμένους»[...]«Πάντως ότι έκανα θα το έκανα σαν σύλλογος όχι ατομικά.»(7Γ5)

Δυσκολία διαχείρισης αντιδράσεων γονέων από εκπαιδευτικό

Η εκπαιδευτικός δυσκολεύεται να φανταστεί τη στάση της σε ενδεχόμενο αντίδρασης γονέων.*«Δεν ξέρω αν είμαι έτοιμη να απαντήσω. Δεν το έχω σκεφτεί ως σενάριο, δεν μου έχει τύχει. Για αυτό και δεν μπορώ να απαντήσω αυτή την στιγμή.»*(8Γ13)
Εκδηλώνει έντονο προβληματισμό αναφορικά με το ποιόν των γονιών και πιθανώς να βιώνει φόβο σε ένα ενδεχόμενο έντονης αντίδρασης από αυτούς. Την ίδια στιγμή δείχνει να συμμερίζεται το φόβο των γονέων για μετάδοση ασθένειας από τα προσφυγόπουλα προς τους γηγενείς μαθητές. Υιοθετεί μια στάση κατανόησης προς τους αντιδρώντες γονείς και προφανής στόχος της είναι η διατήρηση ισορροπίας και ο καθησυχασμός τους.
«Αλλά από κει και πέρα δεν ξέρω με τι γονείς θα είχα να κάνω.»[...]«Αν ο γονιός του έχεις εξασφαλίσει ότι δεν κινδυνεύει το παιδί του με την υγεία του, θεωρώ ότι για το υπόλοιπο μετά πάμε στο επόμενο σκαλοπατάκι.»[...]«Μια ισορροπία με τους γονείς. Ισορροπία.»[...]«να καθησυχάσεις τους γονείς από αυτό το κομμάτι.»[...]«Και το θεωρώ πολύ σημαντικό και γω ως γονέας. Ότι και γω ως γονέας θα ήθελα να είμαι σίγουρη για το πλαίσιο.»(8Γ13)

Συλλογική αντίδραση εκπαιδευτικών με ενημέρωση γονέων

Η εκπαιδευτικός υιοθετεί μια στάση επιφυλακτική ως προς τη γνώση των γονέων για το πλαίσιο ένταξης προσφυγόπουλων στο δημοτικό σχολείο. Αποδίδει τις αντιδράσεις τους στην έλλειψη ενημέρωσης και στην ύπαρξη φόβου. Δείχνει να συμμερίζεται το φόβο των γονέων για μόλυνση των παιδιών τους από τα προσφυγόπουλων ενδεχομένως γιατί και η ίδια να ανησυχεί για ένα τέτοιο ενδεχόμενο. *«οι άνθρωποι είναι και ανενημέρωτοι και οι ενέργειές τους μπορεί να οφείλονται στο ότι δεν έχουνε την σωστή ενημέρωση. Θα φαντάζονται ότι αυτά τα παιδιά είναι κίνδυνος για τα δικά τους.»*(11Γ15)
Αποφεύγει να πάρει ατομική θέση και να εκφράσει την προσωπική της γνώμη. Προτείνει οι προσπάθειες ενημέρωσης των γονέων να γίνουν μέσω του διευθυντή και από το σύνολο των εκπαιδευτικών. Ενδεχομένως αισθάνεται ασφαλής σε ένα πλαίσιο υποστήριξης από τους συναδέλφους της και ευρισκόμενη υπό την σκέπη του διευθυντή.
«θα τους καλούσαμε και θα τους ενημερώναμε.»[...]«Ο διευθυντής του σχολείου και μεις οι δάσκαλοι, οι εκπαιδευτικοί.»(11Γ15) Η εκπαιδευτικός εκδηλώνει αδυναμία διαχείρισης ακραίων περιπτώσεων αντιδρώντων γονέων στους οποίους δεν θα είχε επίδραση μια ενημέρωση από το σχολείο. *«οι γονείς θα καταλάβουν. Εκτός ακραίων περιπτώσεων. Αυτό δεν μπορείς να τους κάνεις κάτι»*(11Γ15)

Συναισθήματα εκπαιδευτικών στην προσπάθεια αντιμετώπισης των αντιδρώντων γονέων γηγενών μαθητών, αντίθετων στην ένταξη των προσφυγόπουλων.

Από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα προέκυψε ότι οι ίδιοι βιώνουν ποικίλα συναισθήματα στη προσπάθεια συνεργασίας με τους γονείς για την ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στην εκπαίδευση. Διαφάνηκε δυσκολία διαχείρισης του θυμού που τους προκαλούν Έλληνες γονείς που αντιδρούν στην ένταξη των προσφυγόπουλων στη σχολική τάξη. Τείνουν να χρησιμοποιούν δυσλειτουργικούς τρόπους επικοινωνίας (επίθεση στην επίθεση) με ενδεχόμενο τη ρήξη με τους γονείς ενώ στους περισσότερους φαίνεται να ελοχεύει ένας βαθύτερος φόβος που αφορά το ρόλο και τη θέση τους ως εκπαιδευτικοί, καθώς ανησυχούν για τυχόν αποδοκιμασία των γονέων προς εκείνους. Ο φόβος αυτός πιθανόν να συνδέεται και με την υιοθέτηση ουδέτερης στάσης και την αποφυγή να πάρουν ξεκάθαρη θέση στο εν λόγω ζήτημα. Οι περισσότεροι επιρρίπτουν ευθύνες στους γονείς αναφορικά με τα ζητήματα ένταξης των προσφυγόπουλων στο εκπαιδευτικό σύστημα αποφεύγοντας να αναλάβουν τις ευθύνες που τους αναλογούν (για να τους μεταπείσουν) αλλά και να διαχειριστούν τη ματαίωση που μπορεί να βιώνουν από την αποδοκιμασία των γονέων.

4.1.7.2 Επιχειρήματα εκπαιδευτικών σε ενδεχόμενο συζητήσεων με αντιδρώντες γονείς στην ένταξη προσφυγόπουλων στο ελληνικό δημοτικό σχολείο

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στην έρευνα παρέθεσαν μια σειρά από επιχειρήματα τα οποία και θα χρησιμοποιούσαν σε ενδεχόμενο συζήτησης με αντιδρώντες γονείς στην ένταξη προσφυγόπουλων στο δημοτικό σχολείο.

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων έγινε αναφορά των συμμετεχόντων σε επιχειρήματα τα οποία εστιάστηκαν στον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Πιο συγκεκριμένα, προέκυψε μια σειρά από επιχειρήματα τα οποία καταδεικνύουν την ξεκάθαρη εκδήλωση θέσης του εκπαιδευτικού, θέσης αντίθετης από αυτές των αντιδρώντων γονέων στην ένταξη προσφυγόπουλων στο δημοτικό σχολείο. Χαρακτηριστικά αποσπάσματα είναι τα εξής.

«θα γίνει η εκπαίδευση αυτών των παιδιών κανονικά και η ένταξή τους, είτε το θέλετε είτε όχι.»(1Α15)

«ρατσιστικές αντιδράσεις κατοίκων μιας περιοχής ή εκπαιδευτικών ενός σχολείου θεωρώ ότι είναι απαράδεκτες»(3Α12)

«τέτοιες συμπεριφορές δεν έχουν θέση στο σχολείο. Δηλαδή συμπεριφορές βίας»(10Γ5)

«Δεν μπορείς να πεις σε κάποιον, στο οποιοδήποτε παιδί, όχι εσύ δε θα πας στο σχολείο. Δεν

γίνεται αυτό.»(6Γ21)
«υπήρχαν και κάποια φαινόμενα και εδώ πέρα.»[...]«Κάποιων αντιδράσεων και τα λοιπά οι οποίες βέβαια με στεναχωρούσαν.»[...]«όχι να τα κάνουμε και μεις ίσα ίσα που υποτίθεται ότι είμαστε στον 21ο αιώνα.»(1Α15)
Η υιοθέτηση τέτοιου είδους επιχειρημάτων αποτυπώνει την τάση των εν λόγω εκπαιδευτικών να πάρουν σαφή θέση απέναντι στο ζήτημα της ένταξης προσφυγόπουλων, μη φοβούμενοι μια ενδεχόμενη σύγκρουση και κατά επέκταση μια πιθανή εκτροπή της σχέσης τους με τους αντιδρώντες γονείς. Εκδηλώνουν με ευθύ τρόπο την δυσαρέσκεια και την αντίθεσή τους σχετικά με τις αντιδράσεις των γονέων.

Μια άλλη ομάδα επιχειρημάτων εκπαιδευτικών εστιάστηκε στην υποχρέωση των εκπαιδευτικών από τον νόμο και την πολιτεία να δεχθούν και να εντάξουν τα προσφυγόπουλα στο δημοτικό σχολείο.
«Είμαστε υποχρεωμένοι να εγγράψουμε τα παιδιά στο σχολείο»(3Α12)
«υποχρεούμαστε, εφόσον έχουμε την εντολή να δεχθούμε παιδιά, θα πρέπει να την ακολουθήσουμε.[...]δεν μπορούμε να κάνουμε κι αλλιώς. Τα παιδάκια πρέπει να μπουν.»(7Γ5)
«είμαστε λειτουργοί στο σχολείο.»(6Γ21)
«όπως και τα παιδιά τα δικά τους και όλου του άλλου κόσμου έχουν, έχοντας μάλλον τα ίδια δικαιώματα, θα πρέπει να αναλογιστούμε[...]τι μπορούμε να ικανοποιήσουμε από τις ανάγκες τους στο μέτρο του δυνατού.»(7Γ5)
«όταν αποφασίζει κάτι η πολιτεία είστε υποχρεωμένοι να το δεχτείτε»(10Γ5)

Μια ομάδα επιχειρημάτων εστιάστηκε στο θεσμό του σχολείου και το ρόλο που διαδραματίζει αναφορικά με την ένταξη προσφυγόπουλων σε αυτό. Πιο συγκεκριμένα, τονίστηκε η ελεύθερη και απρόσκοπτη παροχή της ελληνικής παιδείας μέσω του σχολείου σε όποιο παιδί κατοικεί στην Ελλάδα και το επιθυμεί ανεξαρτήτου χώρας καταγωγής. Επίσης, έγινε αναφορά στην προτεραιότητα με την οποία το σχολείο οφείλει να λειτουργήσει ως χώρος υποδοχής των προσφυγόπουλων. Τα παρακάτω αποσπάσματα είναι διαφωτιστικά.
«η ελληνική παιδεία είναι για όσους ζουν εδώ και θέλουν να την παρακολουθήσουν. Ανεξάρτητα καταγωγής, θρησκείας, θρησκεύματος»(3Α12)
«Από την στιγμή που είναι εδώ και θέλει να παρακολουθήσει την ελληνική παιδεία είναι ανοικτά τα σχολεία για όλους» (3Α12)
«Το σχολείο είναι αυτό που θα δεχθεί αυτό τον κόσμο.»(4Γ25)
Με τη χρήση των προαναφερθέντων ομάδων επιχειρημάτων οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να πάρουν ξεκάθαρη θέση στην αντίδραση των γονέων. Διατηρούν μια ουδέτερη στάση δίχως

να εκδηλώνουν διαφωνία ή συμφωνία με τις απόψεις τους και επιχειρούν να καλυφθούν πίσω από την νομική τους υποχρέωση. Επιστρατεύουν επίσης το θεσμό του σχολείου αλλά και μια νομική και ηθική διάσταση του ζητήματος της ένταξης προσφυγόπουλων στο δημοτικό σχολείο. Η αποφυγή τους αυτή ενδεχομένως να οφείλεται σε φόβο αντιπαράθεσης με τους γονείς τον οποίο μπορεί να βιώνουν. Φόβος ο οποίος μπορεί να οφείλεται σε μια πιθανή διατάραξη ή ακόμη και χειροτέρευση των σχέσεών τους με τους αντιδρώντες γονείς, ως απόρροια μιας ευθείας έκφρασης της διαφωνίας τους με τις απόψεις τους. Η διατήρηση της ουδέτερης αυτής στάσης θα μπορούσε επίσης να οφείλεται σε μια εσωτερική σύγκρουση των εκπαιδευτικών αυτών αναφορικά με τη θέση που πρέπει να διατηρήσουν στο συγκεκριμένο ζήτημα.

Μια ακόμη ομάδα επιχειρημάτων εκπαιδευτικών εστιάστηκε στα προσφυγόπουλα. Πιο συγκεκριμένα, έγινε αναφορά στις δύσκολες συνθήκες που βίωσαν στις χώρες προέλευσής τους, στην έλλειψη ευθύνης τους για το προσφυγικό ζήτημα και τις συνέπειες αυτού όπως επίσης και στα δικαιώματά τους ως παιδιά και πολίτες του κόσμου.
«παιδιά είναι και αυτά. Παιδιά του κόσμου.»(1Α15)
«αυτά τα παιδιά πρόσφυγες από χώρες από πόλεμο έρχονται δεν έρχονται έτσι επειδή το θέλουνε.»(5Γ5)
«αυτά τα παιδιά που έρχονται στο σχολείο, δεν το επέλεξαν να βρεθούν σε αυτή την κατάσταση, αναγκάστηκαν»[...]«Εξάλλου μπαίνουν σε ένα ωράριο που δεν αφορά τα υπόλοιπα παιδιά, μπορεί αυτό να τους ηρεμούσε. Το ξέρουν, το ξέραν δηλαδή αλλά δεν είχαν τη διάθεση.»(7Γ5)
Με τη χρήση των παραπάνω επιχειρημάτων οι εκπαιδευτικοί στοχεύουν στον καθησυχασμό και την κάμψη της αντίδρασης των γονέων πραγματοποιώντας επίκληση στον ανθρωπισμό και την συμπόνια τους προς τα προσφυγόπουλα. Ενδεχομένως με αυτόν τον τρόπο να επιχειρούν να αποβάλλουν από πάνω τους την ευθύνη του ζητήματος της ένταξης προσφυγόπουλων αλλά και να μην την μεταδώσουν σε αυτά («αναγκάστηκαν»), μεταθέτοντας την ευθύνη σε παράγοντες εκτός της δικαιοδοσίας τους όπως παραδείγματος χάρη οι συνθήκες σε παγκόσμιο επίπεδο («πόλεμος»). Η διατήρηση μιας ουδέτερης στάσης δίχως έκφραση προσωπικής άποψης από τους εκπαιδευτικούς είναι έκδηλη και σε αυτά τα επιχειρήματα προς τους αντιδρώντες γονείς. Ο φόβος των εκπαιδευτικών για μια ενδεχόμενη σύγκρουση και τις συνέπειες που αυτή θα συνεπαγόταν για την σχέση τους με τους γονείς, πιθανώς διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στην διατήρηση της στάσης αυτής.

Μια ομάδα επιχειρημάτων αποβλέπει στην αποσαφήνιση προς τους γονείς των ορίων της δικαιοδοσίας τους όπως επίσης και για τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους ως πυλώνας

της τριαδικής σχέσης σχολείο-οικογένεια-κοινότητα.
«οι γονείς δεν έχουν κανένα δικαίωμα να πουν αυτός θαρθει στο σχολείο και αυτός δε θαρθει.»[...]«οι γονείς δεν μπορούν να καθορίζουν το ποιος θα εγγραφεί στο σχολείο και ποιος θα παρακολουθεί μάθημα στο σχολείο. Αυτό το καθορίζει η πολιτεία, και μέσω των εκπαιδευτικών θα πρέπει να έχουν γνώση των δικαιωμάτων τους και μέχρι που φτάνει τέλος πάντων η δικαιοδοσία τους.»(3Α12)

«δεν έχουν κανένα δικαίωμα να θεωρούν τα παιδιά τους ανώτερα από τα παιδιά των άλλων.»(2Γ3)
«Δεν έχουνε δικαίωμα να στερήσουνε την μόρφωση σε κανένα παιδί από όπου κι αν προέρχεται. Και μάλιστα σε τέτοιες ψυχές που είναι ταλαιπωρημένες και κατεστραμμένες κατά ένα, σε εισαγωγικά δηλαδή με αυτά που έχουνε περάσει.»(4Γ25)
Η χρήση των παραπάνω επιχειρημάτων υποδηλώνει μια τάση των εκπαιδευτικών να τονίσουν και να καταστήσουν σαφές προς τους αντιδρώντες γονείς το έκνομο και κατακριτέο της συμπεριφοράς τους αναφορικά με την ένταξη προσφυγόπουλων στο δημοτικό σχολείο. Η επίκληση στην λογική αλλά και στο συναίσθημα των αντιδρώντων γονέων είναι χαρακτηριστική στα επιχειρήματα αυτά. Επίσης, είναι εμφανής η δυσκολία ή/και η άρνηση των εκπαιδευτικών να πάρουν ξεκάθαρη θέση σε προσωπικό επίπεδο σχετικά με το εν λόγω ζήτημα. Απέναντι στο ενδεχόμενο αντίδρασης γονέων χρησιμοποιούν κοινώς αποδεκτές αλήθειες οι οποίες είναι αδιαμφισβήτητες για τον δυτικό κόσμο αλλά ταυτοχρόνως δεν εμπεριέχουν καθόλου το προσωπικό στοιχείο από μεριάς τους ως εκπαιδευτικοί.

Η συγκεκριμένη ομάδα επιχειρημάτων εστιάζει και πάλι στους αντιδρώντες γονείς αλλά με ένα διαφορετικό τρόπο. Επιχειρείται από τους εκπαιδευτικούς μια επίκληση τόσο στο συναίσθημα όσο και στον ανθρωπισμό των αντιδρώντων γονέων στην ένταξη προσφυγόπουλων στο δημοτικό σχολείο.
«Εξάλλου και ως Ελλάδα και μεις, γιατί, δεν το έχουμε αντιμετωπίσει; Δεν έχουμε πάει πρόσφυγες;»(1Α15)
«μήπως θα πρέπει να σκεφτούνε πόσοι Έλληνες είχανε φύγει κάποτε στο εξωτερικό και αυτή την στιγμή ξαναφεύγουνε; Ε, και τι δυσκολίες αντιμετώπισαν;»(6Γ21)
Οι εκπαιδευτικοί ενδεχομένως αποσκοπούν σε συνεννόηση με την αντιδρώσα μερίδα γονέων, προκαλώντας τους να θυμηθούν τα βιώματα προσφυγιάς και μετανάστευσης που έχουν ζήσει προηγούμενες γενιές Ελλήνων. Δεν αποβλέπουν σε μια αντιπαράθεση με τους γονείς μέσω μιας ευθείας έκφρασης της αντίθεσής τους στις απόψεις τους. Αντιθέτως διατηρούν από μεριά τους μια φιλική στάση προς τους γονείς και προσπαθούν να τους

τοποθετήσουν νοερά στη θέση των προσφύγων.
Επίσης επιχειρούν επίκληση του φιλότιμου των αντιδρώντων γονέων.
«η Ελλάδα είναι χώρα η οποία, είναι χώρα μετανάστευσης.»[...]«όπως κ εμείς ζητάμε, σήμερα, δικαιώματα Ελλήνων στο εξωτερικό, θα πρέπει να σεβόμαστε και μεις το αντίστοιχο»(9Α2)
«όπως λοιπόν και τα δικά σας παιδιά φοιτούν εδώ, έτσι έχουν κάθε δικαίωμα να φοιτήσουν και τα προσφυγόπουλα».(11Γ15)

«οι Έλληνες είμαστε μεταναστευτικός λαός και έχουμε φάει ψωμί σε ξένες χώρες»[...]«Θα πρέπει λοιπόν και μεις να ανοίγουμε τις πόρτες στα παιδιά αυτά.»(12Γ15)

Με την υιοθέτηση των επιχειρημάτων αυτών, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να δημιουργήσουν μια ιδιότυπη σύνδεση μεταξύ αντιδρώντων γονέων και προσφύγων θυμίζοντας στους πρώτους αντίστοιχες καταστάσεις έκτακτης ανάγκης, γνώριμες και οικείες στους ίδιους. Αποφεύγουν να κινηθούν προς μια ευθεία έκφραση προσωπικής θέσης απέναντι στις απόψεις των γονέων, πιθανώς γιατί οι προαναφερθέντες φόβοι αντιπαράθεσης με τους γονείς να υφίστανται και σε αυτή την περίπτωση. Παρόλα αυτά δεν διαφαίνεται κάποια εσωτερική σύγκρουση αναφορικά με την στάση τους στο προσφυγικό ζήτημα. Κι αυτό διότι ενώ κινούνται δια της πλαγίας οδού εκφράζοντας την άποψή τους υπέρ της ένταξης προσφυγόπουλων στο δημοτικό σχολείο, αυτή λαμβάνει χώρα μέσα από ένα πρίσμα ανθρωπισμού, ανταποδοτικής συμπεριφοράς και συμπόνιας των Ελλήνων προς αυτή την κοινωνική ομάδα.

4.1.7.3 Περιγραφή εικόνας από τους συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να περιγράψουν μια εικόνα, η οποία τους δόθηκε από τον ερευνητή κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων. Πιο συγκεκριμένα, προσκλήθηκαν: «Στο σημείο αυτό θα ήθελα να σας δείξω μια φωτογραφία και να μου περιγράψετε τι παρατηρείτε και τι πιστεύετε ότι συμβαίνει στη φωτογραφία αυτή.»

Οι εκπαιδευτικοί επιχείρησαν να ερμηνεύσουν και να κατανοήσουν την εικόνα που τους δόθηκε με διάφορους τρόπους.



Οι περισσότεροι δυσκολεύτηκαν να αναγνωρίσουν τι συνέβαινε στη φωτογραφία αυτή. Κοινό στοιχείο των περιγραφών τους ήταν η αβεβαιότητα για τα τεκταινόμενα, ποιος ήταν ο χώρος και το γεγονός που απεικόνιζε η φωτογραφία. Παράλληλα ήταν επιφυλακτικοί να σχολιάσουν τις προθέσεις των ενηλίκων της φωτογραφίας, τη συμπεριφορά τους αλλά και τα κίνητρα της. Τα αποσπάσματα του λόγου τους είναι διαφωτιστικά.

«Βία. Δεν ξέρω αν είναι γονείς. Στα κάγκελα ενός σχολείου. Προσπαθούν να μπουν μέσα; Ε, εντυπωσιάζομαι. Δεν ξέρω ποιοι από αυτούς προσπαθούν να μπούνε μέσα και κάποιοι άλλοι τους αποτρέπουν. Σίγουρα, η κυρία εδώ πέρα αποτρέπει. Μπορώ να ξέρω γιατί. Αλλά αν δίνουνε οι γονείς τέτοιες εικόνες, τι περιμένουμε μετά από τα παιδιά.» (6Γ21)
«από τα χρώματα της καγκελόπορτας και τα χρώματα που έχει εκεί γύρω, μάλλον μιλάμε για σχολείο»(3Α12

«μάλλον προσπαθούν κάποιοι να μπουν μέσα σε αυτό και κάποιοι τους εμποδίζουν την είσοδο, κάτι τέτοιο. Του σχολείου φαντάζομαι. Έχει σχέση με αλλοδαπούς φαντάζομαι.» (3Α12)

«Εε είναι από ένα σχολείο; Πρέπει. Είναι από ένα σχολείο. Βλέπω γονείς να διαμαρτύρονται, αλλά τον λόγο δεν καταλαβαίνω τώρα. Δεν μπορώ να καταλάβω τον λόγο. Υπάρχει σίγουρα ένα σχολείο, διαμαρτύρονται αλλά τον λόγο δεν ξέρω.»[...]«Μια διαμαρτυρία, έντονη. Πολύ έντονη. Αλλά τον λόγο δεν. Αν μιλάμε για το συγκεκριμένο δεν μπορώ να καταλάβω.»[...]«Ε να μη γίνει κέντρο υποδοχής, να μην γίνει τα λεγόμενα κέντρα υποδοχής που πήγαν να ανοίξουν για μετανάστες.»(9Α2)
«Δεν ξέρω, δυσκολεύομαι πάρα πολύ. Έχουμε συνηθίσει τέτοιες εικόνες να βλέπουμε όταν αλλοδαποί φέρνουν τα παιδάκια τους στο σχολείο και μεις οι έξυπνοι θέλουμε να κλείσουμε τις πόρτες ώστε να μην μπουν στα σχολεία. Λάθος αυτό. Εδώ πραγματικά μπερδεύομαι.»[...]«Κάτι τέτοιο μου θυμίζει. Εε, Έλληνες; Που θέλουν να κλείσουν την πόρτα και δεν αφήνουν αυτούς που θέλουν να έρθουν από άλλες χώρες να μπουν στα σχολεία μας; Κάτι τέτοιο.»(12Γ15)

Ωστόσο και οι μετέχουσες/μετέχοντες που αναγνώρισαν τα συμβάντα στη φωτογραφία ήταν φειδωλοί στην περιγραφή της δηλώνοντας ρητά αμφιβολία «ΑΝ αντιλαμβάνομαι/ δεν κάνω λάθος, αίσθηση έχω» και απευθύνοντας ερωτήσεις «έτσι δεν είναι? /εδώ?» στον ερευνητή. Και αυτή, όπως δείχνει ο χρόνος στο τέλος των αποσπασμάτων) οι αποκρίσεις σεν επηρεάστηκαν από τα έτη εργασίας – εμπειρίας τους στην εκπαίδευση
«προσέρχονται κάποια προσφυγόπουλα, και οι γονείς τι διαμαρτύρονται να τα βάλουν να ανοίξει το σχολείο; Αν αντιλαμβάνομαι;»(1Α15)
«Ναι. Γνωστή φωτογραφία. Αν δεν κάνω λάθος πρέπει να είναι οι γονείς οι οποίοι αντιδρούν

στην εισαγωγή παιδιών στα σχολεία.»(4Γ25)
«Νομίζω πως είναι η αντίδραση κάποιων γονιών που θέλουν να διώξουνε, γονείς που δεν θέλουνε να αφήσουν τα προσφυγόπουλα να μπούνε στα σχολεία; Τα δημοτικά; Αυτή την αίσθηση έχω.»(7Γ5)
«Εδώ; Κάποιος ανεγκέφαλος που θέλει να διώξει τα παιδιά, από κάποιο σχολείο υποδοχής ε; Έτσι δεν είναι; Ε τι άλλο; Κλειστή η πόρτα αυτός πάει να διώξει τα παιδιά μην μολύνουν τα δικά του και όλοι οι άλλοι από πίσω, τι να κάνουμε.»(2Γ3)

Στο ίδιο μήκος κύματος κινήθηκε και μιας ακόμη η περιγραφή με λέξεις και φράσεις οι οποίες είχαν ιδιαίτερη συναισθηματική φόρτιση.
«Τραβήγματα από τους ανθρώπους, βία, αρνητικά συναισθήματα, εισβολή, φωνές, κάγκελα περιφραγμένα, προστασία από κάποιον κύριο εδώ.»(8Γ13)

Μόνο μια μετέχουσα στην έρευνα προέβη σε μια λεπτομερέστατη και εκτενή περιγραφή της εικόνας, αναγνώρισε και το σχολικό περιβάλλον και τη συμπεριφορά των εικονιζόμενων ενήλίκων. Ωστόσο, αν και αναγνωρίζει ότι «μπουκάρουν» τους οποίους αποκαλεί κυρίους και κυρίες χωρίς ιδιότητες. Είναι «κάποιοι»

«Καταρχάς βλέπω μια πόρτα ενός σχολείου, κλειδωμένη. Κλειδωμένη όχι, ανοικτή είναι.[...]σαν αυλή σχολείου μου φαίνεται.

Νο*μίζω ότι εξαγριωμένοι είναι αυτοί οι άνθρωποι και προσπαθούν να, να μπουν μέσα. Προσπαθούν να ανοίξουν την πόρτα και να μπουν μέσα. Και κάποιοι προσπαθούν να τους συγκρατήσουνε.»*
«Κάτι δηλαδή έχει συμβεί και αυτοί θέλουν να μπουκάρουνε κάποιοι κάπου κάποιοι θέλουν να μπουκάρουν. Και κάποιοι θέλουν προσπαθούν να τους συγκρατήσουνε. Δηλαδή αυτή η κυρία νομίζω προσπαθεί να συγκρατήσει αυτόν, αυτός ο κύριος προσπαθεί να συγκρατήσει τους άλλους. Αυτό βλέπω.»(10Γ5)
Επίσης, απέφυγε να συνδέσει τα εικονιζόμενα πρόσωπα και τις συμπεριφορές τους με το ζήτημα της ένταξης των προσφυγόπουλων στο δημοτικό σχολείο και κατέληξε ρητά

«*Αυτό, δεν μπορώ να βγάλω κάποια άλλα συμπεράσματα.»*(10Γ5)

Ενδεχομένως η μη αναγνώριση και η μη ρηματοποίηση του περιεχόμενου της συγκεκριμένης φωτογραφίας, που 2 ή 3 εβδομάδες πριν τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων είχε αναδημοσιευθεί σε ηλεκτρονικά και έντυπα μέσα ενημέρωσης και στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης ενδέχεται να οφείλεται σε υιοθέτηση αμυντικής στάσης με άρνηση από μεριάς

τους να αποδεχθούν την ύπαρξη αντιδράσεων γονέων στην ένταξη προσφυγόπουλων στο δημοτικό σχολείο. Η υποβάθμισης του ζητήματος πιθανώς να οφείλεται σε μια τάση αποφυγής ανάληψης ξεκάθαρης θέσης απέναντι στους αντιδρώντες γονείς.

Η αναγνώριση της ιδιότητας των εικονιζομένων «αντιδρώντων γονέων» συνοδεύτηκε από αναφορά χωρίς σχόλια, ούτε αποστροφή για το ρόλο που διαδραμάτισαν οι γονείς στο ζήτημα της ένταξης προσφυγόπουλων στο δημοτικό σχολείο, αλλά και την γενικότερη παρεμβατικότητα τους στη λειτουργία του σχολείου των παιδιών τους.

«Μου θυμίζει κάτι που έχω δει στις ειδήσεις που προσπαθούνε μάλλον κάποιοι να μπούνε κάποιοι άλλοι γονείς σπρώχνουνε να μην αφήσουν τα παιδιά να μπούνε μέσα από ότι καταλαβαίνω έτσι είναι. Το αντιλαμβάνομαι. Εντάξει αυτό που σας είπα και πριν ότι σίγουρα παίζουν ρόλο και οι γονείς.»(5Γ5)

«Τώρα κάποιοι γονείς έξω από ένα σχολείο φαντάζομαι θα είναι με τα γεγονότα που γίνανε με τα αλλοδαπά τα παιδάκια που ήρθανε εδώ στην Ελλάδα και γράφτηκαν στα ελληνικά σχολεία. Η αντίδραση προφανώς των γονιών των άλλων παιδιών φυσικά. Αυτό πιστεύω ότι πρέπει να συμβαίνει εδώ. Αντιδρούν και φωνάζουν. Οπότε πιστεύω ότι η αιτία θα είναι αυτή. Να μην γραφτούν λέει αυτά τα παιδιά τα αλλοδαπά στα ελληνικά σχολεία. Φοβούμενοι κάτι. Τώρα αυτοί οι γονείς.»(11Γ15)

4.1.7.4 Απόψεις εκπαιδευτικών σε συζητήσεις με συναδέλφους

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αναφέρθηκαν στη στάση που θα διατηρούσαν σε συζητήσεις με συναδέλφους τους αναφορικά με την ένταξη των προσφυγόπουλων στο δημοτικό σχολείο. Το σύνολο των εκπαιδευτικών εξέφρασε θέση υπέρ της ένταξης των προσφυγόπουλων με ορισμένες διαφοροποιήσεις.
Πιο συγκεκριμένα, τρεις συμμετέχοντες έκαναν ξεκάθαρη τη θέση τους υπέρ της ένταξης των προσφυγόπουλων στο δημοτικό σχολείο και της ενσωμάτωσης τους μέσω αυτού στην κοινωνία.
«πρέπει να κάνουμε το παν να ενσωματωθούν. Να μορφωθούν, να γνωρίσουν την ιστορία μας, την κουλτούρα μας.[...]πρέπει αν μη τι άλλο να προσαρμοστούν τα παιδιά με τον καλύτερο τρόπο....]Χωρίς να σημαίνει αυτό ότι πρέπει να εγκαταλείψουνε ιδέες πατρίδας και τέτοια αλλά όταν μεγαλώνουνε εδώ θα τους έχουμε φίλους στο μέλλον και όχι εχθρούς.»[...]«Όταν ενσωματωθούν και γνωρίσουν τα ήθη και τα έθιμά μας τον πολιτισμό μας στο μέλλον θα τα έχουμε φίλους.»(2Γ3)
«θα πρέπει το σχολείο αν έμπαινε σαν θέμα να γίνει κέντρο ένταξης ή μη και τα λοιπά, ότι θα έπρεπε ναι να γίνει, να βοηθηθούν οι άνθρωποι. Αυτή είναι η θέση μου.»(9Α2)
«έχουν κάθε δικαίωμα και τα προσφυγόπουλα να φοιτήσουν στα δικά μας τα σχολεία, δεν θα τα αφήσουμε τα παιδιά χωρίς εκπαίδευση. Δε γίνεται αυτό.»[...]«οι συνάδελφοι έχουν ακριβώς την ίδια γνώμη και αντιμετώπιση. Αλίμονο αν εμείς οι εκπαιδευτικοί κάναμε διαχωρισμό μεταξύ των παιδιών. Όλα τα παιδιά είναι ίσα.»(11Γ15)

Οι απόψεις υπέρ της ένταξης των προσφυγόπουλων στο δημοτικό σχολείο, συνοδεύονται από προϋποθέσεις διοικητικού και όχι παιδαγωγικού ή ψυχοκοινωνικού περιεχομένου. Αφορούν την ύπαρξη υποδομών και πλαισίου, την παράλληλη βοήθεια από κρατικούς και δημοτικούς φορείς και καταμερισμό των παιδιών αυτών στο σύνολο των σχολείων της εκάστοτε περιφέρειας.

«είναι ανοικτό το σχολείο για οποιονδήποτε θέλει να πάρει την ελληνική παιδεία για μένα, είναι ανοικτό, αρκεί να θέλει»[...]«θα πρέπει να υπάρχουν και οι υποδομές. Υποδομές και δομές και πλαίσιο που αυτά τα παιδιά θα ενταχθούν»[...]«να υπάρχει ένα χρονοδιάγραμμα»(3Α12)

«πιστεύω πάλι ότι όλα τα παιδιά πρέπει να συμμετέχουν, να είναι, αλλά συγχρόνως ξαναλέω πρέπει το κράτος, ο δήμος, να υπάρχουνε, για να βοηθηθούν και οικογένειες αυτών των παιδιών. Και τα ίδια τα παιδιά.»(6Γ21)

«*Να μπουν τα παιδιά στο σχολείο μας, να υπάρχει σωστός καταμερισμός στην περιφέρεια ανάλογα με το πόσα παιδιά μπορεί να απορροφήσει το κάθε σχολείο και να προσπαθήσουμε να δημιουργήσουμε συγκεκριμένο τμήμα υποδοχής των παιδιών αυτών.»[...]«Μια οργάνωση, και αργότερα βλέποντας και κάνοντας, είπαμε θα κριθεί πότε είναι το εύλογο χρονικό διάστημα έτσι ώστε ανάλογα με την ηλικία να μπουν στα τμήματα που θα πρέπει να μπουν τα παιδιά αυτά.»*(12Γ15)

Μια εκπαιδευτικός υποστήριξε ότι θα προσπαθούσε να πείσει τους συναδέλφους της εκπαιδευτικούς που διαφωνούν στην ένταξη των προσφυγόπουλων εκφράζοντας, αν και με αβέβαια αποτελέσματα αφού εκείνοι θα μπορούσαν να έπειθαν την ίδια.

«σε κάποιον που διαφωνούσε εγώ θα φρόντιζα να τους πείσω. Ή δεν ξέρω αν με έπειθαν εμένα στο αντίθετο. Φαντάζομαι πως όχι. Γενικά υπάρχει ένα καλό κλίμα στο σχολείο μας και προσπαθούμε το καλύτερο. Για όλους.»(5Γ5)

Αβέβαια αποτελέσματα αναμένονται και από τις συγκεντώσεις όλων των ενδιαφερομένων αφού όχι όλοι, «ίσως κάποιοι» αντιδρώντες γονείς να «το δουν αλλοιώς» και να υποχωρήσουν» όχι όμως και να αλλάξουν γνώμη.

«είναι κάτι καινούργιο, είναι κάτι που δεν το είχαμε αντιμετωπίσει άλλη φορά αλλά μπορούμε να το αντιμετωπίσουμε την στιγμή που παρουσιάζεται και σαν θέμα. Και με τους γονείς, με μια συνάντηση, μια συγκέντρωση όλων των γονιών και των δασκάλων ίσως και του προϊσταμένου της εκπαίδευσης ο οποίος έχει κι αυτός έναν λόγο. Εμ, ότι θα πρέπει να τους αντιμετωπίσουμε ήρεμα και να ελπίσουμε ότι κάποιοι θα το δουν αλλιώς. Θα το σκεφτούν αλλιώς και θα υποχωρούσαν. Θα σταματούσαν τις αντιδράσεις.»(7Γ5)

Στο ίδιο μήκος κύματος κινήθηκε ακόμη μια εκπαιδευτικός αναφερόμενη στην στάση που θα διατηρούσε σε συζητήσεις με συναδέλφους αναφορικά με τις αντιδράσεις γονέων και την συνολική αντιμετώπισή τους από το σχολείο. *«δεν θα το επέτρεπα αυτό το πράγμα. Ως δασκάλα, δεν θα το επέτρεπα στην τάξη μου, με τίποτα. Και θα προσπαθούσα να περάσω τις απόψεις μου και στον σύλλογο των διδασκόντων, δηλαδή να είναι θέση του σχολείου αυτό το πράγμα. Ότι δεν μπορεί ο καθένας που έχει την χ άποψη να έρχεται και με τη βία να την επιβάλει στο σχολείο.»*(10Γ5)

4.1.8 Προτάσεις εκπαιδευτικών για αποτελεσματική ένταξη προσφυγόπουλων στο δημοτικό σχολείο

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αναθέτουν στους θεσμούς και το αρμόδιο Υπουργείο την ένταξη των προσφυγόπουλων στο δημοτικό σχολείο.

«Θα πρέπει να υπάρχει ένα πλαίσιο από το υπουργείο ώστε αυτά τα παιδιά σταδιακά να τα εντάξεις. Αν όντως θέλει να τα εντάξει.»(3Α12)

«θα έπρεπε το σχολείο να μην το αφήνει όλο αυτό το θέμα στον πατριωτισμό των Ελλήνων σε εισαγωγικά. Δηλαδή θα έπρεπε με πιο οργανωμένο τρόπο να υποδέχεται αυτά τα παιδιά.»[...]«θα έπρεπε να μην επαφίεται στην καλή θέληση του κάθε δασκάλου αλλά να επιβάλει, το επιβάλει σε εισαγωγικά, έναν τρόπο ομαλής ένταξης αυτών των παιδιών. Να είναι αυτό θεσμοθετημένο.»(10Γ5)

Οι μετέχοντες ομονοούν στην αξία της λειτουργίας προπαρασκευαστικών τμημάτων υποδοχής, ενδεικτικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα.
«θέλει μία τάξη υποδοχής, να υπάρχει μια προπαρασκευαστική τάξη δηλαδή και μετά να μπαίνουν στην κανονική τα παιδιά.»(4Γ25)
«Πρέπει να υπάρχει ένα κατάλληλο τμήμα υποδοχής των παιδιών αυτών, έτσι ώστε να γίνει μια πρώτη προσέγγιση»(12Γ15)
Ομοίως και για βοηθό δάσκαλο – παράλληλη στήριξη στα παιδιά αυτά.
«το πιο καλό θα ήτανε να μπορούν να έχουν δασκάλους της χώρας τους»[...]«να υπήρχαν τμήματα μέσα στο σχολείο που να μπορούσε να διδάξει τα παιδιά αυτά δάσκαλος από τη χώρα τους. Δηλαδή νιώθω ότι τα παιδιά θα τα πηγαίναν πολύ πιο καλά.»(9Α2)

«Θα θέλει οπωσδήποτε να, ε, να σε βοηθήσουνε μέσα στην τάξη για να απασχοληθούνε.»[...]«γιατί τα μικρά ήδη κάνουν και φασαρία και από μόνα τους αλλά θα θελαν αφού δεν ξέρουν καλά τα ελληνικά θα θελαν και μια βοήθεια.»(5Γ5)
«να γίνονται μαθήματα παράλληλα για αυτά τα παιδιά. Για τη γλώσσα για το πώς λειτουργούνε εδώ τα σχολεία. Ίσως να ήτανε πιο ομαλή η ένταξή τους μετά.»[...]«θα έπρεπε να παρακολουθήσουν κι άλλα μαθήματα να μάθουνε τη γλώσσα για να μπορούν να ενταχθούν καλύτερα τα ίδια»[...]«Παράλληλα, να γινότανε κάτι παράλληλα»(8Γ13)

Παράλληλη φοίτηση των προσφυγόπουλων στην Α Δημοτικού προς εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ήταν η πρόταση μιας συμμετέχουσας στην έρευνα εκπαιδευτικού.

«θα πρέπει να πάει σε πολύ μικρή τάξη, Α δημοτικού, για πολύ λίγες ώρες μιλάμε μες στην εβδομάδα. Έτσι ώστε να μάθει κάποια γραμματάκια και εγώ από την μεριά μου να κρατάω το παιδί περισσότερο, αν χρειαστεί περισσότερο στην τάξη μου, καθοδηγούμενη από τις δασκάλες των μικρών τάξεων έτσι ώστε να έχει ένα πιο ελαφρυντικό πρόγραμμα.»(12Γ15)

Μια ακόμη πρόταση αφορούσε τη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης των προσφυγόπουλων, βελτίωση η οποία θα συνέβαλλε σημαντικά στην αποτελεσματικότερη ένταξή τους στο δημοτικό σχολείο. *«θα πρέπει να υπάρξει και η κατάλληλη στήριξή τους.»[...]«Πρέπει να έχουμε φροντίσει, αυτά τα παιδιά, αφού το πρόβλημα το ξέρουμε, από νωρίς.»[...]«το θέμα δεν είναι εάν θα έρθουν κάποια παιδιά κλπ, το θέμα είναι τι βοήθεια έχουνε αυτά τα παιδιά.»[...]«ακόμα και ο χώρος που μένουνε. Είναι ο κατάλληλος; Έχει τις κατάλληλες υποδομές; Ας ξεκινήσουμε από κει, τους χώρους διαβίωσης. Μετά, μέσα στο σχολείο, τι θα προσφέρουμε σε αυτά τα παιδιά.»*(6Γ21)

Μια μετέχουσα αναφέρθηκε και στη γενικότερη διαχείριση του προσφυγικού ζητήματος σε επίπεδο Ευρώπης με καταμερισμό των προσφύγων και επομένως των προσφυγόπουλων και στις χώρες της ευρωπαϊκής ένωσης ανάλογα με τη δυναμικότητα της κάθε χώρας.

«Βεβαίως να ανοίξουν οι πόρτες μας.»[...]«Μην τα εγκλωβίσουμε όμως στην Ελλάδα.»[...]«Δεν φτάνει μόνο η Ελλάδα, ο δικός μας χώρος για να θρέψει τόσα πολλά στόματα και να βοηθήσει τόσες πολλές οικογένειες.»[...]«άνοιξαν οι πόρτες της Ελλάδας, απορρόφησαν έναν συγκεκριμένο αριθμό προσφύγων; Ανοίγουν και οι άλλες πόρτες δίπλα σε μας, άλλων συνόρων. Ώστε ένα μικρό ποσοστό απορροφάει η Ελλάδα ανάλογα με τη δυναμικότητα, με τον πληθυσμό της, με την οικονομική της κατάσταση. Και μετά και οι άλλες χώρες απορροφούν ανάλογο αριθμό προσφύγων. Ανάλογα με τη δυναμική που έχουν.»(12Γ15)

4.2 Ένταξη και προσαρμογή αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο

4.2.1 Η πορεία προσαρμογής αλλοδαπών μαθητών με μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας

Τρεις από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας αναφέρθηκαν στην πορεία την οποία διένυσαν αλλοδαποί μαθητές με μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας, «τερματισμός» της οποίας ήταν η «αφετηρία» της προσαρμογής τους στην σχολική τάξη.

«σε δύο μήνες άρχισε να καταλαβαίνει. Μπορεί να μην μπορούσε να μιλήσει αλλά μπορούσε να καταλαβαίνει.»(1Α15)

«Στην πρώτη χρονιά ήτανε πολύ δύσκολο να προσαρμοστεί γιατί ήταν και σε μεγαλύτερη ηλικία αλλά φέτος το είδα το έχει πάλι η Πέμπτη πάρα πολύ άνετο, με το χαμόγελο με το τούτο με το άλλο σαν να μην έχει καμία διαφορά από τα άλλα παιδιά»(2Γ3)

«Δεν μπορούσαν να ενταχθούν δηλαδή δεν ήταν εύκολο. Ε σταδιακά βέβαια και περνώντας οι μήνες αυτό γινόταν. Άρχισαν να αποκτούν κάποιες δεξιότητες της γλώσσας, να μιλάν λίγο τα ελληνικά και σιγά σιγά μπορούσαν να ενταχθούν.»(3Α12)

4.2.2 Δραστηριότητες εκδήλωσης καλύτερης επίδοσης από αλλοδαπούς μαθητές

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας ομονοούν στο γεγονός ότι οι αλλοδαποί μαθητές εκδηλώνουν καλύτερη επίδοση στα μαθήματα των θετικών επιστημών και πιο συγκεκριμένα στο μάθημα των μαθηματικών. Χαρακτηριστικό είναι το παρακάτω απόσπασμα.

«Μαθηματικά. Μαθηματικά είναι πιο εξοικειωμένοι.»[...]«Φυσική μαθηματικά αν είναι μεγάλες τάξεις. Κυρίως αυτά των θετικών επιστημών.»(4Γ25)

4.2.3 Επίδραση της συμμετοχής των αλλοδαπών μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία

Μια μερίδα εκπαιδευτικών της έρευνας υποστήριξε ότι η συμμετοχή των αλλοδαπών μαθητών επιδρά θετικά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η επίδραση αυτή λαμβάνει χώρα με το μοίρασμα εμπειριών από τις χώρες καταγωγής τους με τους γηγενείς μαθητές της τάξης αλλά και με τη δημιουργία κινήτρου στους εκπαιδευτικούς προς ανεύρεση νέων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων για τα παιδιά αυτά.

«Με ότι καινούργιο φέρουνε. Γιατί ο κάθε μαθητής φέρει στοιχεία της προσωπικότητάς του αλλά και στοιχεία της οικογένειάς του και της γενικότερης παιδείας και του περιβάλλοντος στο οποίο ζει.»(6Γ21)

«αναγκάσανε και μας τους εκπαιδευτικούς το να βρούμε καινούργιους τρόπους προσέγγισης εκπαιδευτικής προς αυτά τα παιδιά.»(1Α15)

Κάποιοι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι η επίδραση των αλλοδαπών μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι ουδέτερη. Πιο συγκεκριμένα, ανέφεραν ότι η μόνη διαφοροποίηση που θα προέκυπτε είναι η διαφοροποίηση του τρόπου διδασκαλίας και της συμπεριφοράς τους ώστε να μπορέσει ο αλλοδαπός μαθητής να ανταπεξέλθει στο μέτρο του δυνατού στις απαιτήσεις του σχολείου.
«Το τμήμα ακολουθούσε το ρυθμό του, η διδασκαλία ακολουθούσε το ρυθμό της, απλά σε αυτόν κάναμε ορισμένες εξατομικευμένες διδασκαλίες για να το βοηθήσουμε λίγο περισσότερο στη γλώσσα. Δεν νομίζω ότι επηρεάζεται.»(3Α12)
«Δεν νομίζω να επηρεάζεται. Απλά αν έχεις τέτοιο μαθητή μέσα, προσπαθείς να τα απλοποιήσεις.»(4Γ25)
«Θέλουνε μια ιδιαίτερη μεταχείριση αυτά τα παιδιά έτσι ώστε ακόμα και μέσα από την ανασφάλεια που νιώθουν για το αν θα πρέπει να πουν μάθημα, για το αν αυτό που θα πουν είναι σωστό ή όχι, αν γίνονται αποδεκτά τα παιδιά αυτά από τους άλλους, στο σημείο αυτό πρέπει να είναι τέτοια η ενθάρρυνση και η στήριξη που πρέπει να δέχονται από εμάς έτσι ώστε να αρχίσουν να πατάνε γερά στα πόδια τους και να ξεπερνάνε τις φοβίες που έχουν, τις αναστολές»(12Γ15)

Μερικοί συμμετέχοντες υποστήριξαν ότι υπάρχει αρνητική επίδραση των αλλοδαπών μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρθηκαν στην υποβάθμιση του επιπέδου της τάξης. Χαρακτηριστικά αποσπάσματα είναι τα εξής.
«Πιστεύω ότι αρνητικά μόνο από την άποψη ότι αν δεν υπήρχε βοήθεια μέσα στην τάξη ότι τότε ίσως πήγαινε λίγο πίσω η τάξη λίγο το επίπεδο της τάξης.»(5Γ5)
«υπήρχε και ένα πρόβλημα σε επίπεδο τάξης»[...] «ασχολούνταν πολύ οι άλλοι με τα παιδιά τα συγκεκριμένα, αναγκαζόσουν να ρίξεις λίγο το επίπεδο»[...]«για να μπορεί να σε καταλάβει και άρα ίσως από αυτό κάποιοι χάνανε σε εισαγωγικά»(9Α2)

Αναφέρθηκαν ακόμη σε δυσκολία αποδοχής των μαθητών αυτών από το σύνολο της τάξης εξαιτίας πολιτισμικών διαφορών.
«οι κουλτούρες που είναι διαφορετικές και οι πολιτισμοί μπορεί να φέρουν κάποια δυσκολία. Σε μένα αλλά και στα υπόλοιπα παιδάκια.»[...]«μπορεί να το αποδεχθούν γρήγορα, μπορεί με έναν ρυθμό πιο αργό.»(7Γ5)

4.2.4 Προσπάθειες από αλλοδαπούς μαθητές προς ένταξη και προσαρμογή τους στην σχολική τάξη

Τρεις από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας αναφέρθηκαν στις προσπάθειες από αλλοδαπούς μαθητές προς ένταξη και προσαρμογή τους στην σχολική τάξη. Πιο συγκεκριμένα, έκαναν λόγο για τρία περιστατικά. Το ένα από αυτά αφορούσε την προσπάθεια προς κατανόηση από αλλοδαπούς μαθητές με μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας.
«Προσπαθούσαν και αυτά να ενταχθούν. Προσπαθούσαν και αυτά να παρακολουθήσουν.»(1Α15)
Το δεύτερο περιστατικό είχε να κάνει με την προσπάθεια ενός αλλοδαπού μαθητή με γνώση της ελληνικής να φτάσει στο επίπεδο γνώσεων των γηγενών συμμαθητών του.
«ένα παιδάκι το οποίο ήταν αλβανάκι, ήξερε μάλλον από το νηπιαγωγείο και τη γειτονιά να μιλούσε. Αλλά εκείνο προσπαθούσε, ήταν βέβαια και λίγα τα παιδάκια μέσα στην τάξη, και προσπαθούσε να τα φτάσει. Στις γνώσεις.»(2Γ3)
Το τρίτο περιστατικό αφορούσε και πάλι την προσπάθεια ενός αλλοδαπού μαθητή να βελτιώσει την επίδοσή του, με ανορθόδοξο βέβαια και μη αποτελεσματικό τρόπο.
«μάθαινε όλο το κείμενο απ' έξω αλλά δεν καταλάβαινε τίποτα. Δεν καταλάβαινε τι διάβαζε. Δεν καταλάβαινε, δεν είχε ιδέα.»[...]«Είχε καταφέρει να διαβάζει χωρίς να καταλαβαίνει τι λέει. Και μάθαινε όλο το κείμενο απ' έξω.»(3Α12)

4.2.5 Διευκολυντικοί παράγοντες προσαρμογής αλλοδαπών μαθητών στο σχολικό κλίμα

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αναφέρθηκαν στους παράγοντες που θεωρούν ότι διευκολύνουν την προσαρμογή των αλλοδαπών μαθητών στο σχολικό κλίμα.
Έγινε λόγος για τους γηγενείς συμμαθητές και την συμβολή τους προς αυτή την κατεύθυνση μέσω της αποδοχής που εκδηλώνουν προς αυτά τα παιδιά, της παρέας που κάνουν μαζί τους αλλά και της εξοικείωσής τους αναφορικά με την συνύπαρξη με αλλοδαπούς συμμαθητές.
«Η κοινωνικοποίηση. Το να κάνει παρέα με άλλα παιδιά»[...]«στο παιχνίδι στη παιδική χαρά το να κάνουν παρέα με άλλα παιδάκια και να μιλάνε ελληνικά»(11Γ15)
«Τα παιδιά της τάξης. Αυτά είναι που βοηθάνε.»(1Α15)
«τον δέχτηκαν από μικρό παιδί παρόλο που ήταν μαύρο ή τέλος πάντων μελαχρινό πολύ και δεν είδα κάποιον να τον έχει στην απομόνωση.»[...]«Τα πιο πολλά παιδιά, είναι και 22, καταλαβαίνουν ότι αυτοί είναι μέρος δικό μας.»[...]«δεν έχει πέσει στην αντίληψή μου να το απομονώσουν τα παιδιά επειδή είναι από άλλη χώρα.»(2Γ3)
«Τα παιδιά τους δέχονται ομαλά και κινούνται δηλαδή, και οι καλύτεροι φίλοι τους.»(4Γ25)

«τα παιδιά έχουν εξοικειωθεί με την όλη αυτή κατάσταση. Δεν τους κάνει εντύπωση που ένα παιδί είναι από ξένη χώρα.»[...]«Δεν είναι κάτι καινούργιο γι' αυτά.»[...]«το θεωρούν λογικό ότι μπορεί να υπάρξει ένα παιδί από άλλη χώρα.»(9Α2)

Μια εκπαιδευτικός αναφέρθηκε στις δύσκολες συνθήκες διαβίωσης οι οποίες θεώρησε ότι αποτέλεσαν κίνητρο για τους αλλοδαπούς μαθητές προς την προσαρμογή τους στο σχολείο.
«πολλά από αυτά διέπρεψαν γιατί ήταν της πρώτης γενιάς των Αλβανών με την πολλή την φτώχια. Προωθούσαν τα παιδιά τους στην μόρφωση διότι δεν υπήρχε άλλη επιλογή.»[...]«ήτανε πάρα πολύ καλοί μαθητές. Ήθελαν να ξεχωρίσουν, να ξεφύγουν από το μάλλον δύσκολο οικογενειακό τους περιβάλλον.»[...]«Η φτώχια. Τα ανάγκασε να προκόψουνε για να ξεφύγουνε από αυτήν.»(2Γ3)

Η φοίτηση στο νηπιαγωγείο και η γνώση της ελληνικής γλώσσας αποτελούν δύο ακόμη διευκολυντικούς παράγοντες σύμφωνα με εκπαιδευτικούς της έρευνας. «*συνήθως ήταν πολύ ανοιχτά και επειδή έρχονταν και από το νηπιαγωγείο»[...]«ήταν από το νηπιαγωγείο εδώ, οπότε ενσωματώθηκαν και από τη γειτονιά.»[...]«ήταν και τα παιδιά από μικρά μαζί»*(2Γ3)
«ήταν μαζί από το νηπιαγωγείο»(4Γ25)
«τα παιδιά βρισκόντουσαν σε αυτό το σχολείο από την 1η δημοτικού οπότε ήξεραν τα περισσότερα τη γλώσσα που ήταν πάρα πολύ βασικό αυτό. Γιατί είναι και ο πρώτος συνδετικός κρίκος η γλώσσα. Ε, και τρόπος επικοινωνίας.»(6Γ21)

Σύμφωνα με μια εκπαιδευτικό η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού και οικογένειας μπορεί να βοηθήσει προς την κατεύθυνση της προσαρμογής του αλλοδαπού μαθητή.
«συνάδελφοι είχανε κάνει μια πάρα πολύ καλή δουλειά»[...]«υπήρχε μια μετάβαση από τον έναν εκπαιδευτικό στον άλλον, μια συνέχεια, ως προς την συμπεριφορά.»(4Γ25)
«Εάν το σχολείο συνηγορεί και με το σπίτι, έχουν δηλαδή την ίδια άποψη τα πράγματα είναι γεγονός πολύ καλά. Και για τους πρόσφυγες και τους δασκάλους εκπαιδευτικούς και για τα υπόλοιπα παιδιά»(4Γ25)

Ακόμη, η συμπεριφορά των γονέων των γηγενών μαθητών απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές όπως επίσης και το τμήμα ένταξης, αποτελούν δύο σημαντικούς διευκολυντικούς παράγοντες όπως προέκυψε από τα λεγόμενα εκπαιδευτικών.
«δεν απαγόρευαν οι γονείς να παίξουν τα παιδιά τους με τα άλλα.»(2Γ3)
«βοηθάει πάρα πολύ η ποιότητα του κάθε ανθρώπου»[...]«οι άνθρωποι αυτοί που πραγματικά είναι ανθρωπιστές με όλη την σημασία της λέξεως και αυτό το περνάνε και στα παιδιά τους.

Αυτοί οι άνθρωποι τελικά είναι αυτοί που αντέχουν και δίνουν το στίγμα τους στο θέμα της συμπεριφοράς.»(10Γ5)
«πηγαίνουν στο τμήμα ένταξης που έχουμε στο σχολείο μας. Αυτό τα βοηθάει σε συγκεκριμένα γλωσσικά προβλήματα που έχουν.»(11Γ15)

Καταλήγοντας, η στάση και συμπεριφορά του δασκάλου απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές θεωρείται μεγάλης σημαντικότητας, σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών.
«η απεριόριστη αποδοχή από την μεριά του δασκάλου. Όταν ο δάσκαλος έχει ξεκαθαρίσει μέσα του αυτό το γεγονός ότι η γη ανήκει σε όλους τους ανθρώπους, ότι δεν μπορείς να βάζεις σύνορα στα παιδιά με βάση την εθνικότητά τους, όταν ο δάσκαλος αυτό το έχει λυμένο, πιστεύω ότι έχεις λύσει το 80% της προσαρμογής του και της ένταξης του παιδιού.»[...]«ξεκινάει από τον ενήλικα που βρίσκεται μέσα στην τάξη. Θεωρώ δηλαδή όταν είναι ξεκάθαρος ο δάσκαλος τοποθετημένος απέναντι, η αποδοχή του δασκάλου καταρχάς και οι παρεμβάσεις που κάνεις μέσα στο μάθημα διαρκώς και οι πολύ συχνές επαναλήψεις και οι δράσεις που κάνεις.»(10Γ5)
«Να είναι τέτοια η αντιμετώπιση από την μεριά του εκπαιδευτικού έτσι ώστε το παιδάκι να μην αντιμετωπίζει πρόβλημα και να ξεπερνάει, εε, να μην αντιμετωπίζει πρόβλημα»[...]«Να είναι τέτοια η στήριξη και η ενθάρρυνση από την μεριά του εκπαιδευτικού έτσι ώστε να το στηρίζει και να αισθάνεται κι αυτός ότι βρίσκεται σε μια ομάδα και είναι ισάξιος ισότιμο μέλος με τα άλλα παιδιά της ομάδας.»(12Γ15)

4.2.6 Παρεμποδιστικοί παράγοντες προσαρμογής αλλοδαπού μαθητή στο σχολικό κλίμα

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αναφέρθηκαν σε παράγοντες οι οποίοι δρουν παρεμποδιστικά προς την προσαρμογή του αλλοδαπού μαθητή στο σχολικό κλίμα. Αναλυτικότερα, πέντε εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στο ρόλο που διαδραματίζει το οικογενειακό περιβάλλον του αλλοδαπού μαθητή. Υποστηρίχθηκε ότι οι γονείς των αλλοδαπών μαθητών δεν είναι σε θέση κάποιες φορές να τους παράσχουν κίνητρο για μάθηση όπως επίσης και την απαιτούμενη βοήθεια ως προς την εκπλήρωση των μαθησιακών τους υποχρεώσεων.
«δε βοήθησε και το περιβάλλον του. Διότι είχαν πιστεύω την άνεση να του δίνουν τα πάντα χωρίς να κουράζεται. «Και το παιδί αυτό[...]είναι σχεδόν για μένα αναλφάβητο.»(2Γ3)
«είναι και παιδάκια που δεν ασχολούνται, οι γονείς τους είναι δύσκολο να ασχοληθούν μαζί τους. Το εργασιακό ωράριο τέτοιο ώστε δεν τους αφήνει να ασχοληθούν περισσότερο έτσι όπως θα έπρεπε με τα παιδιά.»[...]«δεν μπορεί ο γονιός να σταθεί απέναντί του και να ασχοληθεί όπως τα παιδιά τα ελληνόπουλα που θα κρατήσει ο γονιός το βιβλίο, που θα ελέγξει

θα διορθώσει, οι γονείς τους δεν είναι σε θέση να τα βοηθήσουν.»[...]«Δεν έχουν το χρόνο»(12Γ15)

«μπορεί εμείς να κάνουμε τη δουλειά μας εδώ στο σχολείο αλλά στο σπίτι δεν υπάρχει μια βοήθεια.» [...] «θα δυσκολεύονται πολύ γιατί και στο σπίτι δεν θα υπάρχει έτσι μια κατάλληλη βοήθεια.»(5Γ5)

Δύο εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι κάποιες φορές λειτουργεί παρεμποδιστικά και το πολιτισμικό υπόβαθρο από το οποίο έρχεται ο αλλοδαπός μαθητής. Υπόβαθρο που εκφράζεται κατά κύριο λόγο από το οικογενειακό του περιβάλλον.
«ήτανε και κατά κάποιο τρόπο η διαφορετική ξέρω γω κουλτούρα πολιτισμός σε σχέση με τη δικιά μας ας πούμε.»(3Α12)
«τα ιδεολογικά που καμιά φορά ή τα θρησκευτικά μπορούν να μας βάλουνε κάποιες, ε, κάποιους φραγμούς.»[...]«προβλήματα γλώσσας αλλά και προβλήματα πολιτισμού, κοινωνικά, θέτουν φραγμούς που θέτουν οι γονείς.»[...]«αυτό το θέμα δεν είναι το θέμα των παιδιών, είναι το θέμα των γονέων.»[...]«Το υπόβαθρο»(6Γ21)

Έξι από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας αναφέρθηκαν στην έλλειψη γνώσης της ελληνικής γλώσσας ως παρεμποδιστικό παράγοντα της προσαρμογής αλλοδαπού μαθητή στο σχολικό κλίμα. Χαρακτηριστικό και αντιπροσωπευτικό είναι το παρακάτω απόσπασμα λεγομένων ενός εξ αυτών.
«Το εμπόδιο είναι η γλώσσα. Το 1ο εμπόδιο είναι η γλώσσα.»[...]«δεν μπορούν να παρακολουθήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Το μεγάλο θέμα είναι η γλώσσα. Όταν μπαίνει σε μια τάξη ένα παιδάκι το οποίο ούτε καν ξέρει ελληνικά, δεν καταλαβαίνει τίποτα. Το πρώτο εμπόδιο θεωρώ ότι είναι η γλώσσα.»(9Α2)

Μία εκπαιδευτικός της έρευνας αναφέρθηκε και στην στάση του εκπαιδευτικού. Πιο συγκεκριμένα, υποστήριξε ότι η στάση του εκπαιδευτικού και οι απόψεις του επηρεάζουν κάποιες φορές με αρνητικό τρόπο την προσαρμογή του αλλοδαπού μαθητή.
«οι απόψεις του δασκάλου»[...]«Αν υπάρχει μέσα ένας δάσκαλος ο οποίος βλέπει τα παιδιά αυτά σαν μιάσματα που μας κουβαληθήκατε και σεις εδώ ας πούμε, ε αυτό είναι ένα σοβαρό θέμα.»(10Γ5)

Οι ρατσιστικοί χαρακτηρισμοί από γηγενείς μαθητές προς τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους όπως και η δημιουργία κλικών από τους πρώτους, είναι δύο ακόμη παράγοντες που μπορεί να λειτουργήσουν παρεμποδιστικά όσον αφορά την προσαρμογή του αλλοδαπού μαθητή. Τα λεγόμενα πέντε εκπαιδευτικών είναι διαφωτιστικά.

«κάποια φορά με τους πρόσφυγες σε ένα μάθημα δε θυμάμαι αν κάποιος είπε ότι πρέπει να φύγουν. Αλλά αμελητέες ποσότητες.»(2Γ3)

«ένα παιδί που έχουμε εδώ που έχει διαφορετικό χρώμα»[...]«εάν ερχόταν μέσα στην τάξη σε ξαφνικό σε ανύποπτο χρόνο θα ερχόταν στην 2α στην 3η. Έχουμε παρατηρήσει σε αυτού του είδους τις εισόδους των παιδιών να τον φωνάζουν μαύρο κλπ.»[...]«περιπτώσεις που έρχονται παιδιά κατά τη διάρκεια του χρόνου και υπάρχει περισσότερος ρατσισμός.»(4Γ25)

«στα προηγούμενα παιδάκια που ήταν αλβανικής καταγωγής άκουγες ας πούμε το «παλιοαλβανέ» κλπ»(10Γ5)

«δεν ήταν εύκολα αποδεκτός. Ήταν κάτι καινούργιο στην ελληνική κοινωνία και δεν ήταν εύκολα αποδεκτός. Υπήρχε ένας, πώς να το πούμε τώρα, άσχημη λέξη, αλλά υπήρχε ένας ρατσισμός.»(9Α2)

«Τα παιδιά είναι σκληρά, δεν είναι; Μπορεί να είναι και καλά αλλά μπορεί να είναι και να φέρονται πολύ σκληρά μεταξύ τους. Αν κάποιοι μπούνε σε κάποιες κλίκες και πούνε όχι τότε θα μείνει απέξω το παιδάκι.»(5Γ5)

Επτά εκπαιδευτικοί της έρευνας αναφέρθηκαν στον παρεμποδιστικό ρόλο που διαδραματίζουν οι γονείς των γηγενών μαθητών αναφορικά με την προσαρμογή των αλλοδαπών μαθητών στο σχολικό κλίμα. Η επιρροή των γονέων προς τους γηγενείς μαθητές βάζοντάς τους λόγια είναι χαρακτηριστικό παράδειγμα εκδήλωσης του ρόλου αυτού σύμφωνα με τα παρακάτω λεγόμενα των εκπαιδευτικών.

«Τα παιδιά πραγματικά δέχονται το άλλο παιδί από οποιοδήποτε άλλο κράτος ελεύθερα. Αρκεί να μην επέμβουν οι γονείς.» [...]«εξαρτάται αρκεί να μην επέμβουν οι γονείς να μην τα βάλουνε σε λόγια.»[...]«Η όλη συζήτηση, το όλο θέμα που προσπαθούμε είναι από τους γονείς και όχι από τα παιδιά»(1Α15)

«Κουβαλάνε και από το σπίτι τους τα παιδιά.»[...]«Εάν ο γονιός λέει αυτό στο σπίτι, το παιδί όταν έρθει την άλλη μέρα στο σχολείο και έχει απέναντί του το πακιστανάκι, θα το δει με άλλο μάτι.»[...]«Θα το δει σαν κάποιον που του στερεί το εθνόσημο την σημαία»[...]«τη δουλειά του πατέρα γιατί είναι άνεργος στο σπίτι και του την πήρε ένας Πακιστανός. Πιστεύω ότι το σπίτι έχει πολύ μεγάλη, παίζει τον σημαντικότερο ρόλο.»(4Γ25)

«Δεν είναι μόνο τα παιδιά. Είναι οπωσδήποτε και οι γονείς από πίσω.»[...]«Αν όμως κι από τους γονείς υπάρχει έτσι κάποια κατάλοιπα κι αυτά τότε σίγουρα θα είναι πιο δύσκολα»(5Γ5)

Έγινε επίσης αναφορά σε περιπτώσεις οικογενειών γηγενών μαθητών στις οποίες ενυπάρχουν αρνητικά συναισθήματα και αντιλήψεις απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές. Τα παραδείγματα που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί στα λεγόμενά τους είναι χαρακτηριστικά.
«υπάρχουν κάποιες οικογένειες, μια άσχημη προετοιμασία στα παιδιά τους για τους μετανάστες»[...]«Και η δυσπιστία και η καχυποψία υπάρχει, άλλοι την εκδηλώνουν άλλοι δεν την εκδηλώνουν περισσότερο υπάρχει μέσα τους»[...]«Εγώ ξέρω οικογένειες, εντάξει, οι οποίες το εκδηλώνουν. Οι περισσότεροι δεν το εκδηλώνουν. Μέσα τους κάτι υπάρχει όμως. Υπάρχει ένα τέτοιο θέμα. Άρα αυτό το μεταδίδουν και στα παιδιά. Με αποτέλεσμα να το δει και το παιδί κάπως.»(9Α2)
«σήκωναν τις σημαίες τα αλβανάκια και όλοι είχανε εξαγριωθεί γιατί και πώς.»[...]«είχα ακούσει εκ των υστέρων ότι η μάνα του ενός πήγε και έβρισε την μάνα του άλλου, βλακείες. Χωριάτικες.»[...]«υπήρχε κάποια, έτσι, τάση με Αλβανούς. 'Δεν θέλω να κάθεται με το παιδί μου.' Σε μένα μπροστά δεν ειπώθηκε κάτι, ότι άκουγα από τον περίγυρο. Αλλά εκεί, στο χωριό.»(2Γ3)
«κάποια στιγμή υπήρχε συνάφεια μεταξύ του αλβανός και του εγκληματία και του βρώμικου»(3Α12)

Μια ακόμη εκπαιδευτικός αναφέρθηκε στον παρεμποδιστικό ρόλο των γονέων των γηγενών μαθητών. Υποστήριξε ότι ο ρόλος αυτός εκφράζεται με ασυνέπεια λόγων και πράξεων των γονέων η οποία οφείλεται στο φτωχό πολιτισμικό περιβάλλον από το οποίο και χαρακτηρίζονται οι γονείς αυτοί.

«Η κουλτούρα του κάθε σπιτιού παίζει ένα πολύ σημαντικό ρόλο.»[...]«Τα παιδιά που προέρχονται από πολιτισμικά περιβάλλοντα φτωχά και από οικογένειες που οι απόψεις τους είναι αντιδημοκρατικές και οπισθοδρομικές και εθνικιστικές»[...]«επικρατεί και μια αγραμματοσύνη ας πούμε και διακατέχονται από έναν μεγαλοϊδεατισμό ότι σαν τους Έλληνες δεν υπάρχει άλλος λαός στον κόσμο και ότι είμαστε ο περιούσιος λαός και πας μη Έλλην βάρβαρος»[...]«αυτά τα παιδιά που προέρχονται από τέτοια περιβάλλοντα είναι πιο εχθρικά απέναντι στα παιδάκια αυτά.»[...]«δε θέλουν να καθίσουν μαζί του ή θα βρίσουν πιο εύκολα, θα το διώξουν από το παιχνίδι πιο εύκολα»(10Γ5)

«*κάποιοι γονείς είναι μόνο στα λόγια, λένε ωραία λόγια μόνο. Και όταν φτάνει ο κόμπος στο χτένι το παιδί τους να καθίσει με αυτό το παιδάκι μπορεί να σε πιάσουν ιδιαιτέρως και να σου πούνε, ενώ μέχρι τότε ήταν όλα καλά και όλα ωραία, α δε γίνεται ας πούμε να...»*(10Γ5)

4.2.7 Ανασταλτικοί παράγοντες ομαλής ένταξης προσφυγόπουλων στο δημοτικό σχολείο

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αναφέρθηκαν και στους παράγοντες οι οποίοι κατά τη γνώμη τους λειτουργούν ανασταλτικά ως προς την ομαλή ένταξη των προσφυγόπουλων στο δημοτικό σχολείο.

Πιο συγκεκριμένα, τέσσερις εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην έλλειψη υποδομών και πλαισίου αναφορικά με την ένταξη των παιδιών αυτών, στην ελλιπή ενημέρωσή τους από τους αρμόδιους φορείς αλλά και στις ανάγκες των παιδιών αυτών σχετικά με τη διαβίωσή τους.

«Δεν υπάρχουν υποδομές. Δεν υπάρχει τμήμα ένταξης, δεν υπάρχει ένας δάσκαλος να υποστηρίζει όλο αυτό το πράγμα, δεν υπάρχει μια δομή, δεν υπάρχουν βιβλία»[...]«το πρωτεύον είναι η πολιτεία. Ότι δεν έχει φτιάξει ένα πλαίσιο.»[...]«Ένα πλαίσιο το οποίο θα οδηγήσει να ενταχθούν αυτά τα παιδιά στο σχολείο. Όχι να τα ξεφορτώνουμε σε ένα σχολείο και να πιστεύουμε ότι κάτι κάνουμε.»(3Α12)

«Δεν μπορεί αυτή την στιγμή να είναι σχολεία χωρίς εκπαιδευτικούς, για αυτά τα παιδιά.»[...]«δεν μπορεί να έχουμε πρόσφυγες που δεν ξέρουν καθόλου τη γλώσσα, πώς θα παρακολουθήσουν, πώς θα τους εντάξουμε σε οποιαδήποτε τάξη ανάλογα με την ηλικία τους και να μην ξέρουν καθόλου τη γλώσσα. Πώς θα βοηθηθούν. Πώς θα τα προσεγγίσουμε. Και μεις οι δάσκαλοι θα έχουμε πρόβλημα.»[...]«εάν υπάρχουνε ανάγκες στέγασης, θέρμανσης, σίτισης, δεν μπορεί να αποδώσει ένα παιδί.»(6Γ21)

«Είναι πολύ δύσκολο να εντάξουμε χωρίς οργάνωση αυτά τα παιδιά, χωρίς πρόγραμμα, στις τάξεις μας. Για παράδειγμα, αν έρθουν 20 παιδιά 30 παιδιά στο σχολείο μας, τι γίνεται;»(12Γ15)

Συμπληρωματικά, τρεις εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην αποτελεσματικότητα της πρακτικής της κατανομής των προσφυγόπουλων στις σχολικές τάξεις με μοναδικό κριτήριο το ηλικιακό. Υποστήριξαν ότι αυτή η πρακτική λειτουργεί ενάντια σε μια ομαλή ένταξη των παιδιών αυτών στο δημοτικό σχολείο. Τα λεγόμενα ενός εξ αυτών αναφορικά με την υιοθέτηση αυτής της πρακτικής στις αρχές της δεκαετίας του 90 και τα αποτελέσματα αυτής είναι αντιπροσωπευτικά.

«ένας μαθητής που δεν ήξερε καθόλου τη γλώσσα και ξαφνικά τον έβαζες να είναι ΣΤ΄ δημοτικού γιατί ήταν 12 χρονών. Αυτό ήταν ένα μεγάλο θέμα γιατί από την μια το παιδί δεν καταλάβαινε τίποτα»[...]«Σε προσωπικό επίπεδο δηλαδή ήταν παρόν σε ένα τμήμα που δεν καταλάβαινε τη γλώσσα. Στο μαθησιακό επίπεδο το πρόβλημα ήταν αυτό.»[...]«Υπήρχε μεγάλο

θέμα με αυτά τα παιδιά.»[...]«δεν μπορούσανε κακά τα ψέματα να παρακολουθήσουνε τη ροή.»(9Α2)

5. Συζήτηση

Η παρούσα εργασία αντλεί από την ανάλυση του υλικού που παρήχθη μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με στόχο την ανάδειξη των απόψεων τους σχετικά με τα ζητήματα που τους απασχολούν και τις στρατηγικές που υιοθετούν κατά την υποδοχή και για τη διευκόλυνση της προσαρμογής των προσφυγόπουλων στο ελληνικό δημοτικό σχολείο.

Οι μετέχοντες υπεραμύνθηκαν των δυσκολιών που προκύπτουν από έλλειψη βοήθειας και οργάνωσης από την πολιτεία και τους αρμόδιους φορείς χωρίς να προσδιορίσουν ποια συγκεκριμένα μέσα θα τους βοηθούσαν.

Αντίστοιχα, παρότι επέκριναν τους γονείς για τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους με αρχές διάκρισης και προκαταλήψεων εις βάρος των αλλοδαπών ομήλικων τους, και την καλλιέργεια φόβου για τον «υψηλό κίνδυνο» από το συχνωτισμό τους μαζί τους καθώς και την οργανωμένη μέσω των συλλόγων τους αντίδραση στην έναρξη του 2016-2017 κατά της εγγραφής των προσφυγόπουλων στα δημόσια σχολεία, οι ίδιοι δεν είχαν σαφείς θέσεις σχετικά με το φαινόμενο, ούτε και σχετικά με ενδεχόμενη συμβολή των ίδιων στην αλλαγή της στάσης των γονέων.

Ενδέχεται να μην θεωρούν ότι είναι μέρος της δουλειάς τους ή να την αποφεύγουν λόγω της ενδεχόμενης πρόσληψης της ως απότοκου συγκεκριμένης πολιτικής-κομματικής ιδεολογίας. Οι ίδιοι τείνουν να αποποιούνται τις ευθύνες τους καλύπτοντας πιθανώς την ανεπάρκεια στον ρόλο τους λόγω έλλειψης επιμόρφωσης σε θέματα πολιπολιτισμικότητας, δεξιοτήτων και εμπειρίας με αλλοδαπούς μαθητές. Επιπλέον, από την παρούσα έρευνα αναδείχθηκε η επιρροή και η εξουσία των Ελλήνων γονέων αναφορικά με την ένταξη των προσφυγόπουλων. Συγκεκριμένα, η αντίθετη στάση των γονέων στο εν λόγω ζήτημα, φαίνεται να επηρεάζει άμεσα τα συναισθήματα και την συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, με συνέπεια οι τελευταίοι να δυσκολεύονται στην διαχείριση του ζητήματος της ένταξης. Τα συναισθήματα που κυρίως βιώνουν, είναι αγωνία και φόβος για την θέση τους, ματαίωση λόγω αποδοκιμασίας του έργου τους, τα οποία τους δυσκολεύουν στο να τοποθετηθούν λειουργικά απέναντι στο ζήτημα.

Στο ίδιο μήκος κύματος κινήθηκαν και οι αποκρίσεις τους στη θέα της πολυσυζητημένης στα ΜΜΕ φωτογραφίας με αντιδρώντες γονείς να διαπληκτίζονται μπροστά από την είσοδο σχολείου με προφανή σκοπό την παρεμπόδιση εισαγωγής προσφυγόπουλων σε αυτό. Κοινή, με κάποιες παραλλαγές ήταν η δυσκολία τους αναγνωρίσουν και να περιγράψουν τα τεκταινόμενα στη φωτογραφία. Το γεγονός αυτό ήταν μη αναμενόμενο από τον ερευνητή καθώς η αναδημοσίευση της φωτογραφίας αυτής τόσο σε έντυπα όσο και σε ηλεκτρονικά μέσα είχε γίνει σε μία χρονική περίοδο κατά την οποία το ζήτημα της ένταξης προσφυγόπουλων στα δημοτικά σχολεία της χώρας και κατ' επέκταση στο δικό τους, ήταν καθημερινό θέμα συζήτησης.
Αρκετοί επίσης εκπαιδευτικοί φάνηκε να υιοθετούν μια ουδέτερη έως αμυντική στάση σε ένα ενδεχόμενο αντιπαράθεσής τους με αντιδρώντες γονείς στην ένταξη προσφυγόπουλων στο δημοτικό σχολείο αδυνατώντας να λάβουν ξεκάθαρη θέση στο ζήτημα αυτό.

Η αποφυγή των εκπαιδευτικών να αναγνωρίσουν τα γεγονότα της φωτογραφίας ήταν ανακόλουθη με τη στάση υπέρ της ισότιμης ένταξης που εξέφρασαν στη συνέντευξη αλλά και με τη στάση ανοχής στις απόψεις των γονέων και αποφυγή ενδεχόμενης αντιπαράθεσης μαζί τους. Ενδεχομένως κάποιοι εκπαιδευτικοί βιώνουν οι ίδιοι μια σύγχυση σχετικά με τον επαγγελματικό και το γονικό τους ρόλο, που εκβάλει σε στάση κατανόησης προς τους αντιδρώντες γονείς αναφορικά με τους φόβους των τελευταίων. Συνθήκη που πιθανά επηρεάζεται από το γεγονός ότι εκπαιδευτικοί και γονείς είναι μέλη της ίδιας τοπικής κοινότητας, σχέση την οποία οι εκπαιδευτικοί δεν προτίθενται να θέσουν σε «κίνδυνο» ερχόμενοι σε αντιπαράθεση με τους γονείς.

Εκτός αυτού, οι κατά καιρούς αρνητικές αντιδράσεις συλλόγων γονέων και κηδεμόνων με αφορμή περιστατικά όπου ορίστηκαν αλλοδαποί μαθητές ως σημαιοφόροι σε παρελάσεις για εθνικές επετείους, καταδεικνύουν βαθιά ριζωμένες αντιλήψεις ρατσιστικών διακρίσεων σε σημαντικό μέρος της ελληνικής κοινωνίας και όπως προέκυψε από την παρούσα έρευνα, έχουν απήχηση στις θέσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών.

6. Περιορισμοί της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα διακρίνονται κάποιοι περιορισμοί, που αφορούν την επιλογή των μετεχόντων εκπαιδευτικών από ένα μόνο δημοτικό σχολικού πλαισίου, παρότι ευνόησε την κατανόηση και μελέτη των αντιλήψεων, του κλίματος και της λειτουργίας των οργάνων (σύλλογοι) στο ίδιο – το εν λόγω σχολικό περιβάλλον.

Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας επικαλέστηκαν απουσία επιμόρφωσης στην πολιπολιτισμική εκπαίδευση, γεγονός που δεν ήταν αναμενόμενο καθώς από το 1990 και τα προγράμματα σπουδών στα παιδαγωγικά τμήματα έχουν εμπλουτιστεί με σχετικά μαθήματα και οι επιμορφώσεις των ενεργών εκπαιδευτικών είναι τακτικές.

Θα βοηθούσε τον ερευνητή να αντλήσει περισσότερες πληροφορίες σχετικά με την λειτουργική διαχείριση των ζητημάτων που προκύπτουν στην προσπάθεια ένταξης των προσφυγόπουλων στο ελληνικό δημοτικό σχολείο.

7. Συμπεράσματα –Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Η θετική στάση των μετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών απέναντι στον ερευνητή και το θέμα της έρευνας, επέτρεψε τη συλλογή πλούσιου υλικού σχετικά με τις πρακτικές που εφαρμόζουν με στόχο την προσαρμογή των αλλοδαπών μαθητών στη σχολική τάξη και τη δημιουργία θετικού κλίματος στο σχολείο. Ως κύριο μέλημα τους αναδείχθηκε η διασφάλιση της ισότιμης συμμετοχής των αλλοδαπών μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και της ενίσχυσης των κοινωνικών δεξιοτήτων τους μέσα από σχολικές δραστηριότητες που ευνοούν την αλληλεπίδραση με τα υπόλοιπα παιδιά στην τάξη. Υπογράμμισαν τη σημασία της καλλιέργειας του αισθήματος ότι ανήκουν στην ομάδα-τάξη τους, καθώς το βίωμα του αισθήματος του ανήκειν δημιουργεί το συναίσθημα της ενότητας, τόσο στο σύνολο της ομάδας όσο και μεταξύ των μελών της (Hännikäinen & Rasku-Puttonen, 2010).

Οι μετέχοντες εκπαιδευτικοί στην έρευνα αναφέρθηκαν στο ζήτημα της έλλειψης γνώσης της ελληνικής γλώσσας από τους αλλοδαπούς μαθητές, χαρακτηρίζοντάς το ως εμπόδιο στην ένταξη και την προσαρμογή τους στο δημοτικό σχολείο. Η γνώση της ελληνικής γλώσσας διαδραματίζει σημαντικό ρόλο διότι μέσω αυτής παρέχεται η δυνατότητα στον μαθητή να αυξήσει την αποτελεσματικότητά του σε ακαδημαϊκό επίπεδο. Επίσης, συμβάλλει στη μείωση της κοινωνικής απομόνωσης που μπορεί να βιώνει στο σχολικό περιβάλλον (Watkins, Razee & Richters, 2012).

Οι απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τη συμβολή τους στη διαχείριση συγκρουσιακών καταστάσεων που προκύπτουν από αντιδράσεις των γονέων των μαθητών σχετικά με ζητήματα που αφορούν τη σχολική κοινότητα και λειτουργίες του σχολείου, ανέδειξαν τα χαρακτηριστικά που διέπουν τη σχέση εκπαιδευτικών και γονέων ως μελών της σχολικής κοινότητας. Διαπιστώθηκε αποφυγή των εκπαιδευτικών να εκδηλώσουν, τόσο άμεσα όσο και έμμεσα, διαφοροποίηση από τις απόψεις και ενέργειες των γονέων που αντιδρούν στην ένταξη προσφυγόπουλων στο δημοτικό σχολείο. Η στάση αυτή είναι αντίθετη με ξεκάθαρες θέσεις υπέρ της ένταξης των προσφυγόπουλων στο δημοτικό σχολείο, που οι ίδιοι είχαν πάρει κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων.

Σε ερώτηση για μια ενδεχόμενη συζήτηση τους με αντιδρώντες γονείς μαθητών, απέφυγαν να λάβουν ξεκάθαρη θέση στο ζήτημα αυτό. Αντιθέτως, επιλέγουν την αντίδραση προς τους γονείς μέσω του συλλόγου διδασκόντων επιδιώκοντας κατ' αυτόν τον τρόπο την αποφυγή ανάληψης προσωπικής ευθύνης. Ορισμένοι μετέχοντες δεν δίστασαν να δικαιολογήσουν τις αντιδράσεις των γονέων υιοθετώντας εν μέρει τις ανησυχίες τους για πιθανή εκδήλωση ασθενειών στους γηγενείς μαθητές ως απόρροια της επαφής τους με τα προσφυγόπουλα. Επιπλέον εκφράστηκε φόβος από μεριάς εκπαιδευτικών, με έμμεσο αλλά και άμεσο τρόπο, για τις συνέπειες που θα είχε μια ευθεία αντιπαράθεσής τους με τους αντιδρώντες γονείς στην μεταξύ τους σχέση.

Η επίδραση της οικογένειας στο παιδί, στην ιδιότητα του ως μαθητή/μαθήτριας και η εμπλοκή της στα τεκταινόμενα στη σχολική κοινότητα αναδείχθηκε πολυδιάστατη και διαρκής. Μέσω αυτής της επίδρασης διαμορφώνεται σε σημαντικό βαθμό το ψυχολογικό υπόβαθρο του παιδιού, οι στάσεις και οι συμπεριφορές του επιδρώντας κατά αυτό τον τρόπο στις διαπροσωπικές του σχέσεις, στις σχολικές του επιδώσεις και στον τρόπο με τον οποίο επικοινωνεί με συμμαθητές και εκπαιδευτικούς. Η θέση αυτή επιβεβαιώνεται και από το μοντέλο των Ryan και Adams σχετικά με την ύπαρξη αμφίδρομης σχέσης μεταξύ της συμπεριφοράς του παιδιού και των χαρακτηριστικών και λειτουργιών που εκδηλώνονται στην οικογένειά του (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009:286).

Οι γονείς, άθελα ή/και ηθελημένα, επηρεάζουν το σχολικό κλίμα μέσω των μηνυμάτων που περνούν στα παιδιά τους και επομένως τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευτικός καλείται να διαχειριστεί τη δεκτικότητα ή την απόρριψη των ενεργειών του από μεριάς του μαθητή και να την αξιοποιήσει ανάλογα με στόχο τη συνύπαρξη και την καλλιέργεια φιλικών σχέσεων μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών μαθητών. Η στάση του μαθητή οφείλεται σε

σημαντικό βαθμό σε πεποιθήσεις που καλλιεργούνται μέσα στην οικογένεια. Είναι επομένως σαφές ότι υφίσταται μια ανισότητα ως προς το βαθμό επίδρασης που ασκείται στο παιδί-μαθητή, από οικογένεια και σχολείο με την πλάστιγγα να γέρνει υπέρ των γονέων.

Παρότι θεωρώ ότι πρέπει να γίνουν έρευνες για τη σχέση γονέων - εκπαιδευτικών, χρήσιμη θα ήταν η πραγματοποίηση έρευνας σε δείγματα γονέων μαθητών διαφορετικών τάξεων και εκπαιδευτικών, διευθυντών, ακόμη και μελέτες των εγκυκλίων και των δραστηριοτήτων που ευνοούν τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας.

Γονείς και εκπαιδευτικοί, όπως αποτυπώθηκε στο υλικό των συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο της έρευνας αυτής, βρίσκονται σε μια σχέση αλληλεξάρτησης μεταξύ τους, η οποία έχει εκπαιδευτική διάσταση. Στο επίπεδο της εκπαίδευσης, το παιδί-μαθητής λαμβάνει την τυπική εκπαίδευση η οποία παρέχεται από το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα, στην προκειμένη περίπτωση από το δημοτικό σχολείο μέσω των εκπαιδευτικών. Την ίδια όμως στιγμή λαμβάνει και ένα άλλο είδος εκπαίδευσης, την επονομαζόμενη άτυπη εκπαίδευση, φορείς της οποίας είναι κατά κύριο λόγο οι γονείς (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009:35).
Ο καθηγητής Εξελικτικής Ψυχολογίας Uri Bronfenbrenner υποστήριξε ότι οι επιδράσεις που δέχεται ένα άτομο από συστήματα με τα οποία έρχεται σε άμεση επαφή, όπως το σχολείο και η οικογένεια, είναι άμεσες και καταλυτικές για τον τρόπο με τον οποίο σκέφτεται και εκδηλώνει την συμπεριφορά του (στο Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009:249).

8. Σύνδεση με Συμβουλευτική

Η πολυπολιτισμική σύνθεση της κοινωνίας και η επιτακτική ανάγκη για σεβασμό στη διαφορετικότητα έχουν μεταφερθεί αδιαμφισβήτητα και στο δημοτικό σχολείο. Έχει διαπιστωθεί ότι η διαδικασία της μάθησης αποφέρει θετικά αποτελέσματα όταν υπάρχει η δυνατότητα αλληλεπίδρασης μεταξύ γηγενών μαθητών και μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Σε ένα μαθησιακό πλαίσιο στο οποίο υφίσταται σεβασμός της διαφορετικότητας και επιτρέπεται η κοινωνική αλληλεπίδραση, παρέχεται η δυνατότητα σε όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτου καταγωγής, να αναπτυχθούν ολόπλευρα ως μελλοντικοί πολίτες της κοινωνίας (Μαλικιώση, 2001).

Ο συνεχώς αυξανόμενος αριθμός των προσφυγόπουλων και αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο έχει οδηγήσει σε νέες εκπαιδευτικές ανάγκες. Η ομαλή ένταξη αυτών των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και η ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή(Χατζηχρήστου, 2008). Είχε επισημανθεί πριν την «έκρηξη» των προσφυγικών ροών από το φθινόπωρο του 2015. Σήμερα που το ελληνικό σχολείο δέχεται μεγάλο αριθμό μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, πέραν από την επιμόρφωση του συνόλου των εκπαιδευτικών της χώρας σε ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής αξίζει να συνοδευτεί και από την ευαισθητοποίηση στην πολυπολιτισμική συμβουλευτική. Η συμβουλευτική στην εκπαίδευση με στοιχεία πολυπολιτισμικότητας γίνεται αντιληπτή από τις Anghel & Lupu (2013) ως μια διαδικασία υποστήριξης και προσανατολισμού των παιδιών-μαθητών προς την επίλυση ζητημάτων που αντιμετωπίζουν στο σχολείο, με σκοπό να αποκτήσουν την προσωπική τους αυτονομία και να βιώσουν κοινωνική αποδοχή από τον περίγυρό τους. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η συμβουλευτική διευκολύνει την εκμάθηση ορισμένων ικανοτήτων που επιτρέπουν στους μαθητές να προσαρμόζονται, μέσω μιας εξελικτικής αλλαγής, στα αιτήματα της πραγματικότητας (Dumitru, 2008, 15 στο Anghel & Lupu, 2013).

Ο σύμβουλος αναλαμβάνει ενεργό ρόλο καθώς υποστηρίζει τους μαθητές να κατανοήσουν ορισμένους τύπους κοινωνικών συμπεριφορών και αντιδράσεων. Δρα τόσο σε θεραπευτικό όσο και προληπτικό επίπεδο αντιμετωπίζοντας καταστάσεις κρίσης και διευκολύνοντας τη βελτιστοποίηση των στρατηγικών που μπορεί να χρησιμοποιήσει το σχολείο σε καθημερινά ζητήματα. Οι ικανότητες που χρειάζεται να έχουν οι σύμβουλοι πολυπολιτισμικής συμβουλευτικής, εντοπίζονται σε τρία επίπεδα. Στη συνειδητοποίηση των αξιών και τάσεων των ίδιων, στην κατανόηση της οπτικής του ενδιαφερόμενου, στην προκειμένη περίπτωση μαθητή ή/και του γονέα του με προέλευση από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον, και τέλος στην ανάπτυξη κατάλληλων και εξειδικευμένων στρατηγικών και τεχνικών (Anghel & Lupu, 2013).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί για να είναι αποτελεσματικοί στον ρόλο τους είναι αναγκαίο να αναστοχάζονται προκειμένου να εφαρμόζουν εκείνα τα προγράμματα διδασκαλίας τα οποία στοχεύουν στην μάθηση και τη ψυχική υγεία των μαθητών τους. (Καράμηνας, 2010). Ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να είναι σε θέση να κατανοεί τα δικά του συναισθήματα και τον τρόπο που ενδεχομένως αυτά μπορεί να αντανακλώνται στις πρακτικές που υιοθετεί στη τάξη, στον τρόπο αντιμετώπισης των γηγενών και μη μαθητών και στη σχέση του με τους γονείς. Ο ίδιος, ακόμη, είναι απαραίτητο να είναι αυθεντικός, να αποδέχεται τους μαθητές

τους άνευ όρων και να συνάπτει ειλικρινείς σχέσεις μαζί τους. Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι ένας ευσυνείδητος εκπαιδευτικός πρέπει να έχει χαρακτηριστικά ενός καλού συμβούλου (Μαλικιώση- Λοΐζου, 2001). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε δεξιότητες Συμβουλευτικής θα συμβάλλει σημαντικά στην κατανόηση και διαχείριση των δυσκολιών που βιώνουν τα προσφυγόπουλα αναφορικά με τα ζητήματα ένταξης καθώς και στη συνεργασία και επικοινωνία εκπαιδευτικών-γονέων.

Είναι σαφές πως οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται συνεχή στήριξη και ανατροφοδότηση προς βελτίωση του ρόλου τους. Η εφαρμογή προγραμμάτων διεπαγγελματικής συμβουλευτικής στους εκπαιδευτικούς θεωρείται βοηθητική, αφορά έναν σύμβουλο, έναν συμβουλευόμενο (εκπαιδευτικό) σκέπτονται από κοινού για το έργο του δεύτερου με ένα άτομο ή μια ομάδα (προσφυγόπουλα) και στοχεύει στην πρόληψη ή αντιμετώπιση δυσκολιών σε εκπαιδευτικά ζητήματα (Χατζηχρήστου, 2011).

Παράρτημα 1 Πίνακας στοιχείων συμμετεχόντων στην έρευνα

Α.Α	Ηλικία	Φύλο	Χρόνια διδασκαλίας αλλοδαπούς μαθητές	Εκπαίδευση	Έτη Προϋπηρεσίας	Εργασιακή εμπειρία με αλλοδαπούς μαθητές	Χώρες προέλευσης και τάξεις φοίτησης αλλοδαπών μαθητών
1	51	Α	15	Παιδαγωγική Ακαδημία Εξομοίωση πτυχίου ΠΜΣ	20	Διδασκαλία σε πρωινά τμήματα	Συρία(Δ,Ε) Αλβανία(Ε,ΣΤ) Ρουμανία(Ε,ΣΤ) Πακιστάν(Ε,ΣΤ)
2	52	Γ	3	Παιδαγωγική ακαδημία Παιδοψυχολογία Σεμινάρια ένταξης αλλοδαπών στο δημ. σχολείο	30	Διδασκαλία ελληνικής γλώσσας σε τάξη υποδοχής απογευματινές ώρες	Συρία, Αλβανία, Πακιστάν, Δομινικανή Δημοκρατία
3	50	Α	12	Παιδαγωγική Ακαδημία Εξομοίωση ΠΤΔΕ, ΠΜΣ	20	Διδασκαλία σε πρωινά τμήματα	Αίγυπτος(Γ) Αλβανία(Α,Β)
4	53	Γ	25	Παιδαγωγική Ακαδημία Εξομοίωση πτυχίου	31	Διδασκαλία σε πρωινά τμήματα	Ιράκ(Γ,Δ) Περσία(Γ,Δ) Αλβανία(Α-ΣΤ)
5	52	Γ	5	Παιδαγωγική Ακαδημία Εξομοίωση πτυχίου	27	Διδασκαλία σε πρωινά τμήματα	Αλβανία(Ε,ΣΤ)
6	50	Γ	21	Μ. Ed. Νηπιαγωγών Ρόδου	21 έτη	Διδασκαλία σε πρωινά τμήματα	Νορβηγία(Γ) Αργεντινή(Γ) Σομαλία(Γ)

							Ν. Αφρική(Γ) Γκάνα(Γ) Νέα Γουινέα(Γ) Αλβανία(Α-ΣΤ) Γιουγκοσλαβία(Β,Γ) Αίγυπτος(Δ,Ε)
7	50	Γ	5 έτη	Παιδαγωγική Ακαδημία	23	Διδασκαλία σε πρωινά τμήματα	Αλβανία(Α,Β)
8	44	Γ	13 έτη	ΤΕΦΑΑ	13	Διδασκαλία σε πρωινά τμήματα	Ιράκ(Α-ΣΤ) Αλβανία(Α-ΣΤ) Συρία(Α-ΣΤ)
9	50	Α	2 έτη	Παιδαγωγική Ακαδημία Εξομοίωση πτυχίου Πολιτικές επιστήμες	26	Τμήματα ένταξης	Αλβανία(Γ,Δ)
10	55	Γ	5 έτη	Παιδαγωγική Ακαδημία Εξομοίωση πτυχίου	34	Διδασκαλία σε πρωινά τμήματα	Αλβανία(Β,Γ) Συρία(Β,Γ)
11	49	Γ	15 έτη	Παιδαγωγική Ακαδημία	25	Επιμορφώτρια επαναπατρισθέντων Διδασκαλία σε πρωινά τμήματα	Αλβανία(Α,Β) Ρουμανία(Α,Β)
12	53	Γ	15 έτη	Παιδαγωγική Ακαδημία	31	Διδασκαλία σε πρωινά τμήματα	Αλβανία(Γ,Δ) Συρία(Β)

Παράρτημα 2 Οδηγός συνέντευξης

Έχετε διδάξει σε τάξη με αλλοδαπούς μαθητές; Ποια καταγωγή τους;

Εάν ναι,

Πώς προετοιμάζετε / Ή θα προετοιμάζατε την υποδοχή για τον/την νεοφερμένο/-η μαθητή/-τρια στην τάξη σας;

Δώστε παράδειγμα (δραστηριότητες κλπ)

Τι διευκολύνει την προσαρμογή τους; (παράδειγμα)

Τι δυσκολεύει ή και εμποδίζει την προσαρμογή; (παράδειγμα)

(Π.χ. γλώσσα, ή και σε επίπεδο τάξης, γονέων, κοινότητα όπου λειτουργεί το σχολείο)

Σε ποια μαθήματα/δραστηριότητες αποδίδουν καλύτερα;

Πώς επηρεάζεται η εκπαιδευτική διαδικασία από την συμμετοχή αλλοδαπών στο μάθημα; (παράδειγμα)

Χρειαστήκατε υποστήριξη στη διάρκεια της χρονιάς ή μεμονωμένα για ένα περιστατικό; Εάν ναι, από ποιον βοηθηθήκατε; Αποτελέσματα;

Έχετε αξιοποιήσει πηγές από το διαδίκτυο; (π.χ. οδηγοί εκπαίδευσης προσφυγόπουλων κλπ)

Εάν όχι,

Είστε έτοιμος/η για ένα τέτοιο ενδεχόμενο; (μαθήματα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση στις σπουδές σας, σε σεμινάρια)

Συναισθήματα-προβληματισμοί; Πώς θα προετοιμάζατε την υποδοχή για τον/την νεοφερμένο/-η;

Μιλάτε στην τάξη για τη διαφορετικότητα; Παράδειγμα, με ποια αφορμή (σε ποια τάξη π.χ. Α ή Ε΄)



Στο σημείο αυτό θα ήθελα να σας δείξω μια φωτογραφία και να μου περιγράψετε τι παρατηρείτε και τι πιστεύετε ότι συμβαίνει σε αυτή.

Αν εργαζόσασταν στο σχολείο στο οποίο οι γονείς έβαλαν λουκέτο/απείλησαν με κατάληψη, ποια θα ήταν η θέση σας προς τους γονείς αυτούς; Τι θα τους λέγατε; Μπορείτε να μου δώσετε ένα παράδειγμα;

Ποια θα ήταν η θέση σας σε συζητήσεις με συναδέλφους σας για το θέμα; Τι θα λέγατε στους συναδέλφους σας;
Τι θα λέγατε στην τάξη σας σχετικά με το ζήτημα αυτό;

Παράρτημα 3 Συνέντευξη με εκπαιδευτικό

Σ: Συνεντευκτής

Ε: Εκπαιδευτικός

Σ1: επομένως μπορούμε να ξεκινήσουμε την συνέντευξη αυτή. Γίνεται στα πλαίσια της μεταπτυχιακής διπλωματικής μου έρευνας για το μεταπτυχιακό μου.

Ε1: ναι, βεβαίως.

Σ2: θα θέλατε να μου πείτε κάποια πράγματα για εσάς; Για την εργασιακή σας εμπειρία; Τα χρόνια εργασίας σας;

Ε2: 20 χρόνια έχω, στο δημόσιο. Πριν διοριστώ, επειδή εμείς αργήσαμε να διοριστούμε, κάναμε δέκα χρόνια, δούλευα σε ιδιωτικό στο Αρσάκειο στο Ψυχικό αλλά η αντιμετώπιση των παιδιών και της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι ίδια. Ότι εργασία και δουλειά έκανα στο ιδιωτικό έκανα και στο δημόσιο. Η αντιμετώπιση είναι ίδια. Θα μπορούσα να μείνω στο ιδιωτικό αλλά προτίμησα να διοριστώ στο δημόσιο.

Σ3: έχετε διδάξει σε τάξεις όπου να υπάρχουν αλλοδαποί μαθητές;

Ε3: ναι κάθε χρόνο έχουμε συνήθως και κάποια αλλοδαπά παιδάκια. Όχι πολλά, εμείς εδώ στον Άγιο Δημήτριο, ένα δύο, το πολύ τρία σε κάθε τάξη.

Σ4: ε, χώρες καταγωγής;

Ε4: Αλβανία κυρίως. Φέτος έχουμε και από Ρουμανία. Πακιστανάκια και λοιπά που έχουνε άλλα σχολεία εμείς προς το παρόν δεν έχουμε. Εδώ στο δικό μας σχολείο.

Σ5: αυτά τα παιδιά, για αυτά τα παιδιά, πώς προετοιμάζετε την υποδοχή τους στην τάξη; Από τα υπόλοιπα.

Ε5: αυτά τα παιδάκια έχουνε γεννηθεί Ελλάδα, όσα μου έχουν τύχει εμένα, οπότε έρχονται γνωρίζοντας ελληνικά. Στην τάξη. Σε τάξεις δηλαδή 1η 2α. 2α που έχω φέτος. Παρόλα αυτά όμως επειδή φυσικά δεν είναι στο ίδιο γλωσσικό επίπεδο με τα υπόλοιπα παιδάκια, έχει γίνει μια αξιολόγηση και πηγαίνουν στο τμήμα ένταξης που έχουμε στο σχολείο μας. Αυτό τα βοηθάει σε συγκεκριμένα γλωσσικά προβλήματα που έχουν. Όχι μεγάλα, αλλά πάντως βοηθιούνται πολύ. Από το τμήμα ένταξης.

Σ6: Εάν ερχόταν ένα παιδί από άλλη χώρα στην τάξη, χωρίς να γνωρίζει από πριν τα ελληνικά, να ξεκινούσε από 1η ας πούμε δημοτικού, και ερχότανε ως νεοφερμένος στην τάξη σας. Πώς σκέφτεστε ότι θα προετοιμάζατε την υποδοχή του στην τάξη; Και αναφορικά με τα υπόλοιπα παιδιά και τι προετοιμασία θα κάνατε εσείς.

Ε6: ναι. Φυσικά και στα άλλα παιδιά θα λέγαμε όπως και λέμε ότι μπορεί να είναι από άλλη χώρα αλλά είναι παιδί ίδιο με αυτά για να μην υπάρχει ρατσισμός, που ήδη το λέμε και το δουλεύουμε πάντα αυτό. Ε και σε αυτό το παιδάκι έπρεπε όχι σε σχέση με τα άλλα, από μόνο του έπρεπε να το πάρω σε κάποια ώρα κενή, σε κάποια όπου τα άλλα παιδάκια κάνουν μια εργασία, να το ξεκινούσα από την αρχή. Μαθαίνοντας την άλφα βήτα. Θέλει ατομική δουλειά ένα παιδάκι για να μπορεί να προσαρμοστεί. Επειδή όμως είναι μικρές οι ηλικίες προσαρμόζονται εύκολα. Και μπορούν να τα κατανοήσουνε αν δεν έχουνε βέβαια μαθησιακό πρόβλημα τα παιδάκια από άλλες χώρες. Και αν λοιπόν μάθαινε την άλφαβήτα τον συλλαβισμό σιγά σιγά θα έμπαινε στο ίδιο επίπεδο με τα άλλα. Και προσπαθούσε κι αυτό και υπήρχε και με την οικογένεια συμπαράσταση και τους έλεγα και σε κείνους τους γονείς τι πρέπει να κάνουν στο σπίτι, να μην γινότανε μόνο δουλειά από το σχολείο. Ε νομίζω ότι μπορεί να γίνει. Σε μικρές τάξεις. Τώρα αν έρθει ένα σε μεγάλη τάξη στην 5η τότε το πρόβλημα είναι πολύ δύσκολο αν δεν ξέρει καθόλου ελληνικά. Στην 1η όμως, μπορούμε να τα καταφέρουμε.

Σ7: Τι πιστεύετε ότι διευκολύνει την προσαρμογή αυτών των παιδιών;

Ε7: η κοινωνικοποίηση. Το να κάνει παρέα με άλλα παιδιά, το ότι στο σπίτι να προσπαθούν οι γονείς να μιλάνε τα ελληνικά την ελληνική γλώσσα και όχι τη γλώσσα καταγωγής τους και πιστεύω ότι στο παιχνίδι στη παιδική χαρά το να κάνουν παρέα με άλλα παιδάκια και να μιλάνε ελληνικά. Αυτά νομίζω.

Σ8: Τι θεωρείτε ότι δυσκολεύει ή/και εμποδίζει την προσαρμογή των παιδιών αυτών;

Ε8: ε το ότι στο σπίτι δεν μιλάνε την ελληνική γλώσσα αλλά είναι πιο εύκολο για τους γονείς και για τα ίδια τα παιδιά που έρχονται τώρα στην Ελλάδα, που δεν έχουν δηλαδή πολλά χρόνια, να μιλάνε τη γλώσσα τους. Αλβανικά, ρουμανικά. Και το καταλαβαίνουμε εμείς εδώ στο σχολείο όταν στο σπίτι δεν μιλούν ελληνικά, φαίνεται.

Σ9: Μιλάμε επομένως για τα δίγλωσσα παιδιά, στην πράξη έτσι; Δηλαδή όταν άλλη γλώσσα μιλάνε σπίτι άλλη στο σχολείο, αυτό, δυσχεραίνει την προσαρμογή τους έτσι;

Ε9: Δυσχεραίνει πολύ, ναι. Αυτό, αυτό. Μιλώντας όμως στο σπίτι ελληνικά και με τους γονείς, είναι μεγάλο βήμα. Στο να μάθουνε καλά την ελληνική γλώσσα. Αφού εδώ στο σχολείο εκ των πραγμάτων μιλούνε μόνο ελληνικά. Αν καταφέρουμε αυτό και να γίνει και στο σπίτι, καταφέρουμε τους γονείς γιατί είναι θέμα γονέων βέβαια, όχι θέμα παιδιών. Ε τότε έχουμε πετύχει πάρα πολύ.

Σ10: Σε ποια μαθήματα ή δραστηριότητες έχετε παρατηρήσει ότι αποδίδουν καλύτερα τα παιδιά αυτά;

Ε10: ε τους αρέσει, τους αρέσουν τα μαθηματικά που δεν είναι γλωσσικό μάθημα και είναι με σύμβολα. Ε και σε όλα τα καλλιτεχνικά μαθήματα. Πάνε καλύτερα εκεί.

Σ11: πώς θεωρείτε ότι επηρεάζεται, αν επηρεάζεται, κατά τη γνώμη σας η εκπαιδευτική διαδικασία από την συμμετοχή αλλοδαπών μαθητών στο μάθημα;

Ε11: ε επηρεάζεται. Γιατί πρέπει να γίνεται εξατομικευμένα αρχικά, όπως είπα, για να φτάσουν στο ίδιο επίπεδο με τα άλλα παιδιά. Και αν μέσα στην τάξη όπως εδώ, έχουμε πολλά παιδιά, 25, ε αυτό δυσκολεύει βέβαια. Το να έχουμε και 2-3 αλλοδαπά που δεν ξέρουν καθόλου ελληνικά. Από αυτή την άποψη. Μετά όταν φτάνουν στο επίπεδο των άλλων, όχι δεν έχουμε κανένα θέμα και πρόβλημα.

Σ12: Επομένως θα μπορούσαμε να πούμε ότι κατά έναν ιδιαίτερο τρόπο και το επίπεδο της τάξης μπορεί κάποιες φορές να δυσκολεύει την προσαρμογή αυτών των παιδιών σε μαθησιακό επίπεδο τουλάχιστον;

Ε12: Ναι. Ναι συμβαίνει αυτό. Αυτό συμβαίνει. Ναι.

Σ13: Λόγω του ότι κάποια παιδιά από ότι μου είπατε και καταλαβαίνω χρειάζονται εξατομικευμένη.

Ε13: Διδασκαλία.

Σ14: Παρακολούθηση και διδασκαλία έτσι;

Ε14: Έτσι, από αυτή την άποψη ναι.

Σ15: Χρειαστήκατε υποστήριξη κατά τη διάρκεια μιας χρονιάς ή μεμονωμένα για κάποιο περιστατικό παιδιού από άλλη χώρα; Από κάποιον άλλο; Από κάποιον ειδικό; Από κάτι;

Ε15: ε δεν έχει τύχει από ότι θυμάμαι. Όχι, όχι από ότι θυμάμαι. Γιατί και πριν διοριστώ έκανα μαθήματα σε αλλοδαπούς, βέβαια ενήλικες που έρχονταν από άλλες χώρες τους μάθαινα την ελληνική γλώσσα και δεν δυσκολεύομαι σε αυτό και είχα κάποια εμπειρία που την προσάρμοσα τώρα στα παιδάκια αυτά. Όχι δεν δυσκολεύτηκα. Αν δεν υπάρχει μαθησιακό πρόβλημα, ε, όχι.

Σ16: Έχει τύχει να αξιοποιήσετε πηγές από το διαδίκτυο για ενημέρωση δική σας σχετικά με τη διδασκαλία παιδιών από άλλη χώρα;

Ε16: όχι γιατί είχα υλικό όπως σας είπα από παλιά, ε και το προσάρμοσα τώρα.

Σ17: Από τους ενήλικες στα παιδιά και το προσαρμόσατε.

Ε17: Τ προσάρμοσα ναι, είχα το υλικό αυτό τότε που δούλευα πριν το διορισμό μου και με βοήθησε πολύ αυτό.

Σ18: Αυτό το υλικό το είχατε δημιουργήσει εσείς; Το είχατε συνθέσει το είχατε βρει από κάπου, πώς και έγινε;

Ε18: Και το είχα βρει και το είχα συνθέσει από την εμπειρία μου, ε οπότε το είχα έτσι φυλαγμένο.

Σ19: Και σας χρησίμευσε και στη διδασκαλία των αλλοδαπών παιδιών, έτσι;

Ε19: Ναι, αυτών των παιδιών, ναι.

Σ20: Ωραία. Στο σημείο αυτό θα ήθελα να σας δείξω μια φωτογραφία και να μου περιγράψετε τι παρατηρείτε και τι πιστεύετε ότι συμβαίνει.

Ε20: Ωραία. Τώρα κάποιοι γονείς έξω από ένα σχολείο φαντάζομαι θα είναι με τα γεγονότα που γίνανε με τα αλλοδαπά τα παιδάκια που ήρθανε εδώ στην Ελλάδα και γράφτηκαν στα ελληνικά σχολεία. Η αντίδραση προφανώς των γονιών. Των άλλων παιδιών φυσικά. Αυτό πιστεύω ότι πρέπει να συμβαίνει εδώ. Αντιδρούν και φωνάζουν. Οπότε πιστεύω ότι η αιτία θα είναι αυτή. Να μην γραφτούν λέει αυτά τα παιδιά τα αλλοδαπά στα ελληνικά σχολεία. Φοβούμενοι κάτι. Τώρα αυτοί οι γονείς.

Σ20: Αχα. Αν εργαζόσασταν σε ένα τέτοιο σχολείο όπου εκδηλώνονταν τέτοιου είδους αντιδράσεις από γονείς και κατοίκους με απειλές για κατάληψη, για λουκέτο, για ένα

ενδεχόμενο παρακολούθησης μαθημάτων του σχολείου από προσφυγόπουλα. Ποια θα ήταν η θέση σας απέναντι στους γονείς αυτούς; Τι θα τους λέγατε;

Ε20: Ναι. Ε θα τους καλούσαμε και θα τους ενημερώναμε. Γιατί οι άνθρωποι είναι και ανενημέρωτοι και οι ενέργειές τους μπορεί να οφείλονται στο ότι δεν έχουνε την σωστή ενημέρωση. Θα φαντάζονται ότι αυτά τα παιδιά είναι κίνδυνος για τα δικά τους. Αν τους ενημερώναμε εμείς οι εκπαιδευτικοί ότι δεν συντρέχει τέτοιος λόγος ανησυχίας και ότι τα παιδάκια αυτά ε είναι όπως και τα δικά τους και ότι έχουνε κάθε δικαίωμα στην εκπαίδευση ε πιστεύω ότι δεν θα υπήρχαν τέτοιες αντιδράσεις. Είναι θέμα ενημέρωσης νομίζω πάνω από όλα. Να ενημερώσουμε τους γονείς για το τι πραγματικά συμβαίνει. Και ότι δεν υπάρχει κίνδυνος. Και ότι είναι και εμβολιασμένα αυτά τα παιδιά και ότι ελέγχουμε για να γραφτούν εδώ ότι το βιβλιάριο υγείας ότι τα έχουνε εμβολιάσει, αν είναι το θέμα το θέμα υγείας. Αν είναι το θέμα ρατσιστικό είναι άλλα ζητήματα θα τους λέγαμε «όπως λοιπόν και τα δικά σας παιδιά φοιτούν εδώ, έτσι έχουν κάθε δικαίωμα να φοιτήσουν και τα προσφυγόπουλα». Μήπως και μεις οι Έλληνες όταν πηγαίναμε στο εξωτερικό, τα δικά μας παιδιά, οι παππούδες μας τέλοσπάντων, δεν πήγαιναν σε σχολείο; Όταν γεννιόντουσαν εκεί; Το ίδιο λοιπόν πρέπει να συμβεί και δω. Στην Ελλάδα. Είναι θέμα ενημέρωσης πιστεύω εγώ πάνω από όλα. Και οι γονείς θα καταλάβουν. Εκτός ακραίων περιπτώσεων. Αυτό δεν μπορείς να τους κάνεις κάτι. Αλλά η πλειοψηφία νομίζω ότι θα το κατανοούσε. Ο διευθυντής του σχολείου και μεις οι δάσκαλοι, οι εκπαιδευτικοί.

Σ21: Σε συζητήσεις σας με συναδέλφους για το θέμα αυτό η θέση σας ποια θα ήταν;

Ε21: η ίδια, η ίδια. Ότι έχουν κάθε δικαίωμα και τα προσφυγόπουλα να φοιτήσουν στα δικά μας τα σχολεία, δεν θα τα αφήσουμε τα παιδιά χωρίς εκπαίδευση. Δε γίνεται αυτό. Και εκείνοι και οι συνάδελφοι έχουν ακριβώς την ίδια γνώμη και αντιμετώπιση. Αλίμονο αν εμείς οι εκπαιδευτικοί κάναμε διαχωρισμό μεταξύ των παιδιών. Όλα τα παιδιά είναι ίσα.

Σ22: Αν αυτό το θέμα ερχόταν προς συζήτηση στην τάξη σας, με τα παιδιά, πώς θα το πραγματευόσασταν;

Ε22: έχει τύχει, έχει τύχει. Και έχουμε συζητήσει και από μαθήματα που κάνουμε, και στη γλώσσα παρόμοια μαθήματα, το έχουμε συζητήσει. Έχουμε πει αυτό ακριβώς ότι είμαστε διαφορετικοί στο χρώμα ή στη χώρα προέλευσης, στη θρησκεία, παρόλα αυτά όμως ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι. Το έχουμε διαπραγματευτεί και τα παιδάκια είναι πολύ ώριμα πολύ πιο ώριμα από τους ενήλικες εδώ που κάνουν όλες αυτές τις φασαρίες. Το κατανοούν. Και

παίζουν και μαζί τους, δεν έχουνε θέμα με τα παιδιά. Όταν τα ενημερώνουμε σωστά, ειδικά εμείς οι δάσκαλοι.

Σ23: Σε ποιες τάξεις έχουνε γίνει αυτές οι κουβέντες; Για τη διαφορετικότητα; Με ποια αφορμή, μου είπατε με κάποια μαθήματα που έχει στη γλώσσα κλπ.

Ε23: Βέβαια. Σε όλες, σε όλες. Όσες τάξεις έχω διδάξει πάντα υπάρχει αφορμή για να γίνουν αυτές οι συζητήσεις. Σε όλες τις τάξεις γίνονται. Από την 1η. Από την 1η μέχρι την 6η.

Σ24: Ωραία. Εμ, στο σημείο αυτό νομίζω έχουμε ολοκληρώσει. Θα ήθελα να σας ευχαριστήσω πάρα πολύ για αυτή την συνέντευξη, ήταν πολύ βοηθητική.

Ε24: και γω ευχαριστώ. Κάθε επιτυχία στο έργο σου, εύχομαι.

Σ25: Ευχαριστώ πολύ.

Βιβλιογραφία

Anghela A. Lupu A. R. (2013). *Multicultural Counseling in School.* Procedia - Social and Behavioral Sciences 92: 32 – 35
Διαθέσιμο στο: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813027638#
Ημερομηνία ανάκτησης: 14 Φεβ 2018

APA-American Psychological Association (2010). *Working with refugee children and families: Update for Mental Health Professionals.* Washington, DC: Author.
Διαθέσιμο στο http://www.apa.org/pubs/info/reports/refugees-health-professionals.pdf
Ημερομηνία ανάκτησης: 10 Ιουν 2017

Braun V. & Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, Volume 3, Issue 2 pp. 77-101 σελ. 6, 10, 18
Διαθέσιμο στο http://eprints.uwe.ac.uk/11735/2/thematic_analysis_revised...
Ημερομηνία ανάκτησης: 2 Ιαν 2018

Derluyn, I. & Broekaert, E. (2005). *On the way to a better future: Belgium as transit country for trafficking and smuggling of unaccompanied minors.* International Migration, Volume 43, Issue 4: 31–56.
Διαθέσιμο στο
https://www.researchgate.net/publication/229671972_On_the_Way_to_a_Better_Future_Belgium_as_Transit_Country_for_Trafficking_and_Smuggling_of_Unaccompanied_Minors1
Ημερομηνία ανάκτησης: 12 Φεβ 2017

Derluyn, I. & Broekaert, E. (2008). *Unaccompanied refugee children and adolescents: The glaring contrast between a legal and a psychological perspective*, International Journal of Law and Psychiatry, Volume 31, Issue 4: 319-330 Διαθέσιμο στο
http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0160252708000848
Ημερομηνία ανάκτησης: 12 Φεβ 2017

European Comission & European Civil Protection and Humanitarian Aid Operations. Facts & Figures 2018.
Διαθέσιμο στο http://ec.europa.eu/echo/files/aid/countries/factsheets/greece_en.pdf
Ημερομηνία ανάκτησης: 30 Ιαν 2018

Furstenberg F. F. (1975). *Children of the Great Depression: Social Change in Life Experience. by Glen Elder*. American Journal of Sociology, Vol. 81, No. 3 pp. 647-652

Διαθέσιμο στο http://booksc.org/dl/37270311/9d342c
Ημερομηνία ανάκτησης: 30 Ιαν 2018

Hännikäinen M. & Rasku-Puttonen H. (2010). *Promoting children's participation: the role of teachers in preschool and primary school learning sessions*, Early Years:An International Research Journal, 30:2, 147-160
Διαθέσιμο στο http://dx.doi.org/10.1080/09575146.2010.485555
Ημερομηνία ανάκτησης: 11 Φεβ 2018

Huemer, J., Karnik, N. & Steiner, H. (2009). *Unaccompanied refugee children.* The Lancet, Volume 373, Issue 9664: 612-614 Διαθέσιμο στο
http://www.thelancet.com/pdfs/journals/lancet/PIIS0140-6736(09)60380-9.pdf
Ημερομηνία ανάκτησης: 10 Μαρ 2017

Hutchinson, M. & Dorsett, P. (2012). What does the literature say about resilience in refugee people: Implications for practice. *Journal of Social Inclusion, 3*: 55-78.
Διαθέσιμο στο
https://josi.journals.griffith.edu.au/index.php/inclusion/article/download/206/180
Ημερομηνία ανάκτησης: 28 Αυγ 2017

Judson C. (2014). *Making a new home: Former refugee children and their parents' experiences of resettlement.* The University of Auckland: 22- 24, 28
Διαθέσιμο στο https://researchspace.auckland.ac.nz/handle/2292/22686
Ημερομηνία ανάκτησης: 30 Αυγ 2017

McAdam-Crisp, J. L. (2006). Factors that can enhance and limit resilience for children of war. *Childhood, 13*: 459 - 477.
Διαθέσιμο στο
https://www.researchgate.net/publication/249671833_Factors_That_Can_Enhance_and_Limit_Resilience_for_Children_of_War
Ημερομηνία ανάκτησης: 12 Ιουλ 2017

MHMA-Mental Health in Multicultural Australia (2014). *Framework for Mental Health in Multicultural Australia: Towards culturally inclusive service delivery.* MHiMa: 33.
Διαθέσιμο στο
http://www.mhima.org.au/pdfs/MHIMA_Framework_IntroGuide_FINAL.PDF
Ημερομηνία ανάκτησης: 28 Ιαν 2018

Noy C. 2008. *Sampling Knowledge: The hermeneutics of Snowball Sampling in Qualitative Research.* International Journal of Social Research methodology, 11:4, 327-344 σελ.330
Διαθέσιμο στο http://el.booksc.org/book/22509427/a0ed34
Ημερομηνία ανάκτησης: 24 Ιαν 2018

Rutter M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and psychopathology*, 24: 335-344

Tracey S.J. 2013. Qualitative Research Methods. Collecting Evidence, Crafting Analysis, Communicating Impact. Wiley-Blackwell Publication
Διαθέσιμο στο http://b-ok.org/book/2028684/ec2094

Ημερομηνία ανάκτησης: 25 Ιαν 2018

UNHCR & Grandi, F. (2017). Left Behind. Refugee Education in Crisis:4-7.
Διαθέσιμο στο http://www.unhcr.org/59b696f44.pdf
Ημερομηνία ανάκτησης: 17 Σεπ 2017

UNHCR. (2011). Σύμβαση της Γενεύης του 1951: Ερωτήσεις και Απαντήσεις: 1,2
Διαθέσιμο στο http://www.unhcr.gr/fileadmin/Greece/General/Geneva1951faq.pdf
Ημερομηνία ανάκτησης: 15 Μαρ 2017

UNHCR & Συνήγορος του Πολίτη. (2005). Κατευθυντήριες οδηγίες για τα ασυνόδευτα παιδιά που ζητούν άσυλο, Αθήνα: 2-12.
Διαθέσιμο στο
https://www.unhcr.gr/no_cache/prostasia/paidia.html?cid=801&did=490&sechash=1fbe2e71
Ημερομηνία ανάκτησης: 8 Οκτ 2017

Watkins G. P. Razee H. & Richters J. (2012). 'I'm Telling You … The Language Barrier is the Most, the Biggest Challenge': Barriers to Education among Karen Refugee Women in Australia. Australian Journal of Education Vol 56, Issue 2:126 – 141
Διαθέσιμο στο http://booksc.org/dl/36845496/609305
Ημερομηνία ανάκτησης: 11 Φεβ 2018

Άρθρο 72 του Νόμου 3386/2005.
Διαθέσιμο στο http://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=4cf78da42
Ημερομηνία ανάκτησης:28 Ιαν 2018

Εθνικό Κέντρο Κοινωνικής Αλληλεγγύης (ΕΚΚΑ) & UNICEF. (2018). *Επικαιροποιημένη κατάσταση: Ασυνόδευτα Ανήλικα (Α.Α.) στην Ελλάδα.*
Διαθέσιμο στο https://data2.unhcr.org/en/documents/download/61809
Ημερομηνία ανάκτησης: 7 Φεβ 2018

Ίσαρη Φ. Πουρκός Μ. (2015). Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση. Διαθέσιμο στο
https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5826/4/15327_Isari-KOY.pdf
Ημερομηνία ανάκτησης:23 Ιαν 2018

Καράμηνας, Ι. (2010). *Ο αναστοχασμός ως μεταγνωστική διαδικασία κατά την πρακτική άσκηση των εκπαιδευτικών με μικροδιδασκαλία: Η περίπτωση των σπουδαστών του ΕΠΠΑΙΚ στην ΑΣΠΑΙΤΕ.* Πρακτικά του 5ου Πανελλήνιου Συνέδριου του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», 7-9 Μαΐου 2010.

Μαλικιώση-Λοΐζου Μ. (2001). Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση. Από τη Θεωρία στην Πράξη. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα: 68, 72.
Ημερομηνία ανάκτησης: 15 Φεβ 2018

Μυλωνάκου-Κεκέ Η. (2009). Συνεργασία Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας: Θεωρητικές προσεγγίσεις και Πρακτικές εφαρμογές, Αθήνα: 56, 57, 60, 35, 249, 286
Ημερομηνία ανάκτησης: 11 Φεβ 2018

Συνέντευξη Τύπου Αν. Γ.Γ. Υπουργείου Παιδείας 18 Οκτ 2017
Διαθέσιμο στο http://www.minedu.gov.gr/rss/30919-18-10-17-2017-2018-ola-ta-prosfygopoula-sto-sxoleio-synentefksi-typou-tou-an-g-g-tou-ypourgeiou-paideias-erevnas-kai-thriskevmaton-g-aggelopoulou-2
Ημερομηνία ανάκτησης:30 Ιαν 2018
Χατζηχρήστου, Χ. (2008). *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο.* Αθήνα, Εκδόσεις Τυπωθήτω.

Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2011). Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο: Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα. Εκπαιδευτικό Υλικό Ι, ΙΙ, ΙΙΙ. Αθήνα: Τυπωθήτω.