



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ



ΔΗΜΟΚΡΙΤΕΙΟ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΡΑΚΗΣ

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΚΡΗΤΗΣ

ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΔΠΜΣ «Συμβουλευτική»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Βιώματα και προσδοκίες ασυνόδευτων ανηλίκων
από την ένταξη - φοίτηση στο εκπαιδευτικό σύστημα»

Φοιτήτρια:

Κουτρολίκου Χαρίκλεια, Α.Μ9532

Επιβλέπουσα καθηγήτρια:

Καλλινικάκη Θεανώ

Αθήνα, 2024

Περιεχόμενα

Περίληψη	1
Abstract	2
Εισαγωγή	3
Κεφάλαιο 1: Η ένταξη των παιδιών προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα.....	6
1.1 Το δικαίωμα της εκπαίδευσης	6
1.2 Ορισμός των ασυνόδευτων προσφύγων	8
1.3 Είσοδος στην υποχρεωτική εκπαίδευση στις χώρες υποδοχής.....	9
1.4 Παιδιά πρόσφυγες: Ειδικά χαρακτηριστικά	11
1.5 Πολιτικές για την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς στην Ελλάδα.....	12
1.6 Επιπτώσεις της πανδημίας Covid-19 στην εκπαίδευση των αιτούντων άσυλο μαθητών.....	17
2 ^ο Κεφάλαιο: Ασυνόδευτοι ανήλικοι και εκπαίδευση	21
2.1 Εκπαίδευση ασυνόδευτων αιτούντων άσυλο.....	21
2.2 Η έννοια της εκπαιδευτικής ανθεκτικότητας.....	21
2.2.1 Ψυχική ανθεκτικότητα – μάθηση – απομάκρυνση από το οικογενειακό περιβάλλον	22
2.3 Η καθοριστική σημασία του σχολείου	23
2.4 Το σχολείο ως χώρος μάθησης και ένταξης	24
2.5 Το σχολείο ως χώρος κοινωνικοποίησης.....	26
3 ^ο Κεφάλαιο: Η ψυχική υγεία των νεαρών προσφύγων	29
3.1 Ο τρόπος διαβίωσης και οι εμπειρίες των ανήλικων προσφύγων.....	30
3.2 Οι τραυματικές εμπειρίες και οι συνέπειές τους στην εκπαίδευση	37
3.3 Σχολική κοινωνική εργασία και ενταξιακή εκπαίδευση	39
4 ^ο Κεφάλαιο: Μεθοδολογία της έρευνας.....	41
4.1 Ερευνητική μέθοδος.....	41
4.2 Εργαλείο συλλογής δεδομένων.....	41

4.3 Πεδίο διεξαγωγής της έρευνας.....	41
4.4 Ερευνητικά ερωτήματα - Άξονες της συνέντευξης	42
4.5 Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας.....	43
5 ^ο Κεφάλαιο: Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας.....	46
5.1 Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων.....	46
5.2. Η φοίτηση σε ελληνικό σχολείο.....	48
5.3. Παράγοντες που δυσκολεύουν τη φοίτηση.....	48
5.4 Παράγοντες που ευκολύνουν	51
5.5 Σχολική εμπειρία.....	51
5.5.β. Προετοιμασία	52
5.5.γ. Αγαπημένο μάθημα.....	53
5.5.δ. Αγαπημένος δάσκαλος.....	53
5.5.ε. Χρόνος στο σχολείο.....	54
5.6 Κοινωνικές σχέσεις.....	55
5.7 Ψυχολογική υποστήριξη.....	56
5.8 Μελλοντικοί στόχοι.....	57
5.8.β. Προτάσεις για το σχολείο	58
5.9 Μιλώντας με εργαζόμενους στο πεδίο της έρευνας.....	59
Συζήτηση	60
Αναστοχασμός ερευνήτριας	62
Επίλογος – Προτάσεις.....	65
Παράρτημα Ι: Οδηγός συνεντεύξεων.....	79

Περίληψη

Η παρούσα ΜΔΕ εκπονήθηκε από την Χαρίκλεια Κουτρολίκου στο πλαίσιο του διαπανεπιστημιακού μεταπτυχιακού προγράμματος «Συμβουλευτική» το 2023.

Πραγματεύεται την προσβασιμότητα στην εκπαίδευση ασυνόδευτων αιτούντων άσυλο ανήλικων κατά τη διάρκεια της παραμονής τους στην Ελλάδα. Παρουσιάζονται οι θεσμίσεις και τα κύρια μέτρα και μέσα της σχετικής εκπαιδευτικής πολιτικής (τάξεις ένταξης, ΖΕΠ, ελληνομάθεια, προσαρμογή, υλικά κ.ά.) και συζητείται η εφαρμογή τους σε παιδιά που διαβιούν σε Δομή φιλοξενίας σε μια μεγάλη πόλη στην ενδοχώρα. Με σκοπό την ανάδειξη παραγόντων που επιδρούν στην τακτική φοίτηση και επίδοση πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με δεκαπέντε αγόρια ηλικίας 12 ως 18 ετών. Οι εμπειρίες των μετεχόντων στην έρευνα ανέδειξαν αποκλίσεις από το σύνολο των πολιτικών που στοχεύουν στην ένταξη τους, με αποτέλεσμα την πολύ πρόωρη διακοπή της φοίτησης τους, και να την απώλεια των ευκαιριών πρόσκτησης των ωφελειών μάθησης, κοινωνικοποίησης, ανθεκτικότητας κ.λ.π. Οι ίδιοι αποκρίνονται σε μορφές άτυπης εκπαίδευσης που παρέχει Δομή, ενώ εκφράζονται θετικά για τα άτομα που βρίσκονται εντός αυτής και τα οποία τους παρέχουν υποστήριξη εκπαιδευτικού και συναισθηματικού επιπέδου.

Λέξεις – κλειδιά: εκπαίδευση προσφύγων, ασυνόδευτοι πρόσφυγες, πρόσφυγες και ελληνικό σχολείο, μέτρα εκπαιδευτικής ένταξης προσφύγων, δικαίωμα της εκπαίδευσης.

Abstract

This Master's Thesis was prepared by Charikleia Koutrolikou in the framework of the interuniversity postgraduate program "Counseling" in 2023.

It explores the accessibility to education of unaccompanied asylum seekers of minors during their stay in Greece. The institutions and the main measures and means of the relevant educational policy (integration classes, ZEP, attainment in Greek, adaptation, materials, etc.) are presented and their application to children living in a shelter in a large city on the mainland is discussed. In order to highlight factors that affect regular attendance and performance, semi-structured interviews were conducted with fifteen boys aged 12 to 18. The experiences of the participants to the current survey revealed deviations from all policies aimed at their integration, resulting in very early drop out of their studies, and the loss of opportunities to acquire the benefits of learning, socialization, resilience, etc. They themselves respond to forms of informal education provided by Hosting Structure, while expressing positive views on people within it who provide them with educational and emotional support.

Keywords: refugee education, unaccompanied refugees, refugees and Greek school, refugee educational integration measures, right to education.

Εισαγωγή

Οι πόλεμοι εμφύλιοι και μη, οι παραβιάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η κλιματική αλλαγή και η οικονομική δυσπραγία είναι παράγοντες που μπορεί να δημιουργήσουν μεγάλες ομάδες βίαια εκτοπισμένων, που μπορεί να είναι εσωτερικά εκτοπισμένα άτομα, πρόσφυγες, αιτούντες άσυλο ή οικονομικοί μετανάστες (Manafi & Roman, 2022).

Η Συρία λόγω του μαινόμενου εμφυλίου είναι η κορυφαία χώρα προέλευσης προσφύγων στον κόσμο. Από την έναρξη της σύγκρουσης το 2011, σχεδόν 6.000.000/έξι εκατομμύρια Σύριοι έχουν εγκαταλείψει τη χώρα τους και αναζήτησαν καταφύγιο σε γειτονικές χώρες (Τουρκία, Λίβανος, Ιορδανία, Ιράκ και Αίγυπτος), ενώ η χώρα που φιλοξενεί τους περισσότερους Σύρους πρόσφυγες είναι η Τουρκία, η οποία φιλοξενεί πάνω από 3 εκατομμύρια πρόσφυγες με ποσοστό 47% αυτού του πληθυσμού είναι κάτω των 18 ετών και το ένα τρίτο σχολικής ηλικίας (5-17 ετών) (Kirdar et al., 2021).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση το 2015 δέχθηκε 1.321.600 αιτούντες άσυλο, εκ των οποίων ποσοστό 30% ήταν παιδιά (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016).

Όσον αφορά την Ελλάδα, τον Ιούνιο του 2022 διαβιούσαν 147.420 πρόσφυγες και 22.117 αιτούντες άσυλο, ενώ 2.666 ασυνόδευτα παιδιά βοηθήθηκαν από τον εθνικό μηχανισμό εντοπισμού που λειτουργεί με την υποστήριξη της Έπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες, εκ των οποίων τα 1.242 φιλοξενήθηκαν σε δομές ασφαλούς φροντίδας (UNHCR, 2022). Στην ίδια έκθεση αναφέρεται ότι λόγω του πολέμου στην Ουκρανία, ο οποίος αποτέλεσε την αιτία των πιο πρόσφατων προσφυγικών ροών στην Ε.Ε, τον ίδιο μήνα (Ιούνιο 2022) στην Ελλάδα διαβιούσαν σχεδόν 17.000 Ουκρανοί πρόσφυγες (ό.π.).

Η Ευρωπαϊκή ήπειρος έχει μακρά ιστορία στο να προσφέρει καταφύγιο στους πρόσφυγες. Η Σύμβαση για το Καθεστώς των Προσφύγων του 1951, έχει επικυρωθεί από 145 κράτη. Επίσης αποτελεί το βασικό νομικό κείμενο για το έργο της Έπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ. Σε αυτό ορίζεται ποιος είναι πρόσφυγας, τα δικαιώματά του αλλά και οι νομικές υποχρεώσεις των κρατών προς αυτόν. Η εν λόγω Σύμβαση θεσπίστηκε ως απάντηση στις επείγουσες ανάγκες που αντιμετώπιζαν οι πρόσφυγες που δημιουργήθηκαν από το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο. Έκτοτε, έχει ισχύ για τους ανθρώπους που ζητούν άσυλο στην Ευρώπη, καθώς διαφεύγουν από συγκρούσεις, διώξεις και παραβιάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στις χώρες προέλευσής τους.

Οι μεγαλύτερες προσφυγικές ροές προς την Ευρώπη καταγράφονται στην Ελλάδα, καθώς λόγω της γεωγραφικής θέσης της αποτελεί πύλη εισόδου για τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Μεταξύ των αναγκών με τις οποίες βρίσκονται αντιμέτωποι οι ανήλικοι και οι νεαρής ηλικίας πρόσφυγες ξεχωρίζουν εκείνες της ένταξης τους σε εκπαιδευτικές δομές, καθώς η μετανάστευση προκαλεί σύγχυση και δημιουργεί προβλήματα στην ένταξη τους σε μια καινούρια σχολική πραγματικότητα. Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις όπου τα παιδιά αυτά δεν καταφέρνουν να προσαρμοστούν στο σχολικό σύστημα της χώρας υποδοχής με αποτέλεσμα να το εγκαταλείπουν, επειδή και οι ίδιες οι χώρες δεν είναι προετοιμασμένες να βοηθήσουν στην ένταξη τους.

Στην παρούσα εργασία ερευνώνται και καταγράφονται μέσω ατομικών συνεντεύξεων με νεαρούς αιτούντες άσυλο οι εμπειρίες ένταξης τους στο σχολικό σύστημα. Διερευνάται ο βαθμός κατανόησης και υποστήριξης των προσδοκιών αυτών των μαθητών από το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας, καθώς και οι τρόποι και τα μέσα που θα μπορούσαν να συμβάλουν στην ομαλή ένταξη τους.

Έναυσμα για την εκπόνηση της παρούσας διατριβής αποτελεί η απασχόληση της ερευνήτριας ως Κοινωνική Λειτουργός σε δομές προσφύγων και ειδικότερα σε δομή με ασυνόδευτους ανήλικους. Μέσω αυτής της εμπειρίας, υπήρξε ενίσχυση του ενδιαφέροντος της σχετικά με την διερεύνηση των συναισθημάτων των παιδιών που έρχονται σε μια νέα χώρα, των προκλήσεων και των προβλημάτων που καλείται αυτό το παιδί να αντιμετωπίσει κατά την διάρκεια της φοίτησής του στο εκπαιδευτικό σύστημα αυτής της χώρας, των τρόπων με τους οποίους η χώρα υποδοχής μπορεί να διευκολύνει την ομαλή ένταξη του εν λόγω μαθητικού πληθυσμού στο εκπαιδευτικό σύστημα, όπως και της ψυχοσύνθεσης και της ιδιοσυγκρασίας των παιδιών αυτών.

Από την ανάλυση των απαντήσεων των ασυνόδευτων ανηλίκων που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα επιβεβαιώθηκαν ευρήματα συναφών ερευνών σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά τη σχολική ένταξη στις χώρες υποδοχής. Απόκλιση. Ωστόσο, μείζονα διαφοροποίηση παρουσιάζει η κύρια αιτία επίτασης αυτών των δυσκολιών που στην περίπτωση της Ελλάδας φαίνεται πως είναι η απόκλιση της πρακτικής που εφαρμόζουν οι μονάδες εκπαίδευσης από το θεσμικό πλαίσιο - την επίσημη πολιτική τόσο της Ευρωπαϊκής Ένωσης όσο και της Ελλάδας για την φοίτηση του συγκεκριμένου πληθυσμού.

Κεφάλαιο 1: Η ένταξη των παιδιών προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον Ευρωπαϊκό Κανονισμό 2003/9/EK (άρθρο 14 παρ.1), τα παιδιά μεταναστών και αιτούντων άσυλο και τα ασυνόδευτα σχολικής ηλικίας θα πρέπει να εντάσσονται στην υποχρεωτική εκπαίδευση εντός τριών μηνών. Ωστόσο, η περίοδος υποχρεωτικής εκπαίδευσης διαφέρει από χώρα σε χώρα. Για παράδειγμα, στη Γερμανία και τη Σουηδία η υποχρεωτική εκπαίδευση καλύπτει το ηλικιακό εύρος μεταξύ έξι και δεκαέξι ετών, ενώ στην Ελλάδα η υποχρεωτική εκπαίδευση αρχίζει στα πέντε και τελειώνει στα δεκαπέντε έτη.

Στην πράξη, το πραγματικό χρονικό διάστημα μεταξύ της εισόδου στη χώρα και της φοίτησης στο σχολείο κυμαίνεται από τρεις μήνες ως μισό χρόνο, όπως για παράδειγμα συμβαίνει στην περίπτωση της Ελλάδας, της Γερμανίας και της Σουηδίας (Crul et al., 2019). Τούτο έχει παρατηρηθεί κυρίως την περίοδο μεταξύ 2015 και 2017 όταν πολλές οικογένειες προσφύγων στεγάστηκαν σε προσωρινά καταφύγια και καταυλισμούς και χρειάστηκε να μετακινηθούν αρκετές φορές πριν στεγαστούν σε πιο μόνιμα κέντρα αιτούντων άσυλο. Αυτό είχε ως συνέπεια η εκπαίδευση για τα παιδιά σχολικής ηλικίας, συχνά, να οργανώνεται με αυτοσχέδιους τρόπους, ειδικά στην Ελλάδα, όπου παρέμεναν σε προσωρινούς καταυλισμούς για μεγάλα χρονικά διαστήματα (Crul et al., 2019).

Επιπλέον, παρά την πρόοδο που έχει επιτευχθεί σε ότι αφορά στην ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση παγκοσμίως, τα κορίτσια πρόσφυγες εξακολουθούν να έχουν μειωμένη πρόσβαση σε σχέση με τα αγόρια (UNHCR, 2021). Διαφορά σημειώνεται στα ποσοστά εγγραφής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με ποσοστά 70% για τα αγόρια και 67% για τα κορίτσια, ενώ μεγαλύτερη ανισότητα καταγράφεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με ποσοστά εγγραφής 35% για τα αγόρια και 31% για τα κορίτσια (UNESCO, 2021).

1.1 Το δικαίωμα της εκπαίδευσης

Το θεσμικό πλαίσιο, το οποίο ορίζει τα θέματα της μετανάστευσης, σε συνδυασμό με τη Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού και πλήθος άλλων Ευρωπαϊκών και Διεθνών Συμφωνιών και Οδηγιών, έχουν οδηγήσει στη διαμόρφωση πολιτικών διασφάλισης των δικαιωμάτων των ανήλικων προσφύγων. Το πλέον αποδεκτό κείμενο

είναι αυτό της Σύμβασης των Δικαιωμάτων του Παιδιού, η οποία και λογίζεται ως η εκτενέστερη και παγκοσμίου εμβέλειας συνθήκη σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα (Tobin, 2005). Μέσω του εν λόγω κειμένου, το σύνολο των συμβαλλόμενων κρατών υποχρεώνονται στην εκπλήρωση των δικαιωμάτων όλων των παιδιών στην πρόσβαση στην εκπαίδευση και στη λήψη μέριμνας για την επίτευξη αυτού του στόχου.

Η ευρωπαϊκή πολιτική σε θέματα εκπαίδευσης ανήλικων προσφύγων εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο που αφορά στα δικαιώματα περί ισότιμης μεταχείρισης, της ετερότητας και των ίσων δικαιωμάτων και προσβλέπει στη διαμόρφωση μιας ενιαίας πολιτικής από πλευράς των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Παρά το γεγονός ότι η κύρια επιδίωξη της πλειοψηφίας των ευρωπαϊκών κρατών είναι η εναρμόνισή τους με ένα κοινό πλαίσιο, το οποίο θα αφορά στις διαδικασίες με τις οποίες οι ανήλικοι πρόσφυγες θα εντάσσονται στην εκπαίδευση, διαπιστώνεται η ύπαρξη σημαντικών διαφορών αναλόγως της εμπειρίας κάθε κράτους. Ίσες ευκαιρίες στην εκπαιδευτική πολιτική παρατηρούνται σε χώρες, όπως οι Σκανδιναβικές, στις οποίες προβλέπεται κατοχύρωση της μη διάκρισης και αναγνώριση της σύνθεσης των τοπικών κοινωνιών από διαφορετικές εθνικές ομάδες (Rudiger & Spencer, 2003). Η παγκόσμια κοινότητα έχει ευθύνη να παρέχει στα παιδιά πρόσφυγες στέγη, ρουχισμό, τροφή και ηθική ευθύνη να στηρίζει την εκπαίδευση τους, προκειμένου να τα βοηθήσει να χτίσουν ένα καλύτερο μέλλον, καθώς έχει αποδειχθεί ότι η εκπαίδευση αποτελεί αποτελεσματικό τρόπο κοινωνικής ένταξης, ιδιαίτερα των νέων ατόμων. Ωστόσο, αν και σε ορισμένες Ευρωπαϊκές χώρες τα παιδιά πρόσφυγες μπορούν να φοιτήσουν στο σχολείο, όπως κάθε άλλο παιδί, σε άλλες δεν περιλαμβάνονται πλήρως στο εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η διαδικασία ένταξης των προσφύγων στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα συνιστά μια πολιτική, οικονομική και κοινωνική πρόκληση, και η παγκόσμια κοινότητα θα πρέπει να υποστηρίξει τόσο τους εκπαιδευτικούς, όσο και τα Υπουργεία Παιδείας που είναι υπεύθυνα για την υλοποίηση της (Αναγνώστου & Νικόλοβα, 2017). Το άνοιγμα της εκπαίδευσης στα παιδιά πρόσφυγες και η ένταξή τους στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα αποτελεί ένα βήμα προς τη βελτίωση της πρόσβασης σε ποιοτική εκπαίδευση τόσο για τους μαθητές πρόσφυγες όσο και για τις τοπικές κοινότητες στις χώρες υποδοχής.

Σύμφωνα με την Έγταση Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες, έχει σημειωθεί πρόοδος όσον αφορά τη διασφάλιση της ένταξης των παιδιών προσφύγων στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα, αλλά εξακολουθούν να υπάρχουν εμπόδια (UNHCR, 2021).

Η ένταξη των παιδιών προσφύγων στα σχολικά συστήματα των χωρών υποδοχής έχει διαχρονικά συγκεντρώσει σημαντικό ερευνητικό ενδιαφέρον. Ωστόσο, αυτό αφορά κυρίως, παιδιά οικονομικών μεταναστών στις ανεπτυγμένες χώρες, ενώ οι έρευνες για την ένταξη των παιδιών προσφύγων σε σχολικά συστήματα χωρών χαμηλού ή μεσαίου εισοδήματος είναι λιγότερες (Kirdar et al., 2021). Όμως, η εν λόγω μελέτη της σχολικής ένταξης των παιδιών προσφύγων έχει γίνει ακόμη πιο κρίσιμη στο πλαίσιο του αυξανόμενου αριθμού προσφύγων παγκοσμίως καθώς, όπως έχει ήδη αναφερθεί, το 2021 ο αριθμός των προσφύγων έφτασε τα 26,4 εκατομμύρια με το 41% αυτών να είναι παιδιά ως 17 ετών (UNHCR, 2021).

Όσον αφορά στην Ελλάδα, το 2023, ο εκτιμώμενος αριθμός των ανήλικων ασυνόδευτων παιδιών στην Ελλάδα είναι 2.219, με τα περισσότερα από αυτά να είναι αγόρια. Σε Κέντρα Φιλοξενίας διαμένουν 1.673 παιδιά, 258 σε Διαμερίσματα Ημιαυτόνομης Διαβίωσης, 90 είναι εγκατεστημένα σε Δομές Επείγουσας Φιλοξενίας, 184 διαμένουν σε Κέντρα Υποδοχής και Ταυτοποίησης και 14 παιδιά βρίσκονται σε Δομές Φιλοξενίας Αιτούντων Άσυλο. Στο σύνολο των παραπάνω, περιλαμβάνονται 35 ανήλικοι, οι οποίοι συνοδεύονται από ενήλικο άτομο, δεν είναι ο κατά το νόμο, κύριος κηδεμόνας τους. Επίσης, συμπεριλαμβάνονται 3 ασυνόδευτοι και 9 ανήλικοι με 3 συνοδό από την Ουκρανία (Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου, 2023).

Αναφορικά με τις δομές Φιλοξενίας ασυνόδευτων και ανήλικων παιδιών, σύμφωνα με την ίδια πηγή λειτουργούν 69 δομές φιλοξενίας συνολικής δυναμικότητας 1.963 θέσεων, 78 διαμερίσματα Ημιαυτόνομης Διαβίωσης συνολικής δυναμικότητας 312 θέσεων και 6 Δομές Επείγουσας Φιλοξενίας συνολικής δυναμικότητας 240 θέσεων (ό.π.).

1.2 Ορισμός των ασυνόδευτων προσφύγων

Η έννοια του «ασυνόδευτου ανήλικου πρόσφυγα», βάσει των διεθνών νομικών εγγράφων, αναφέρεται σε ένα ασυνόδευτο παιδί και ένα παιδί πρόσφυγα. Η ενσωμάτωση και των δύο ορισμών είναι σημαντική για την πλήρη κατανόηση του διπλού βαθμού κινδύνου και ευπάθειας που συνυπάρχουν τόσο στην κατάσταση του ασυνόδευτου ανήλικου πρόσφυγα όσο και σε αυτή του παιδιού πρόσφυγα. Η Επιτροπή των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού (2005) όρισε το καθεστώς των ασυνόδευτων ατόμων ως τα άτομα που είναι «χωρισμένα και από τους δύο γονείς και άλλους συγγενείς και δεν φροντίζονται από ενήλικα ο οποίος, σύμφωνα με το νόμο ή

το έθιμο, είναι υπεύθυνος για αυτά» (CRC/GC/2005/6, παρ. 7). Η επιτροπή διευκρινίζει ότι ο χωρισμός αναφέρεται «και στους δύο γονείς ή από τον προηγούμενο νόμιμο ή εθιμικό κύριο φροντιστή τους, αλλά όχι απαραίτητα από άλλους συγγενείς. Αυτά μπορούν, επομένως, να περιλαμβάνουν παιδιά που συνοδεύονται από άλλα ενήλικα μέλη της οικογένειας» (CRC/GC/2005/6, παρ. 8).

Σχετικά με την κατάσταση του πρόσφυγα, η Σύμβαση για τους Πρόσφυγες (Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών, 1951), η οποία έχει κυρωθεί από 146 χώρες, όπως και το Πρωτόκολλο για τους Πρόσφυγες (Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών, 1967), που επικυρώθηκε από 147 χώρες, όρισε το καθεστώς του πρόσφυγα ως ακολούθως: «είναι το άτομο, το οποίο με βάσιμο φόβο δίωξης λόγω φυλής, θρησκείας, ιθαγένειας, συμμετοχής σε ιδιαίτερη κοινωνική ομάδα ή πολιτικών πεποιθήσεων, βρίσκεται εκτός της χώρας της ιθαγένειάς του και δεν είναι σε θέση ή, λόγω του φόβου αυτού, δεν επιθυμεί να θέσει εαυτόν υπό την προστασία της χώρας αυτής» ή διαφορετικά «είναι το άτομο το οποίο, μη έχοντας ιθαγένεια και ευρισκόμενο εκτός της χώρας της προηγούμενης συνήθους διαμονής του συνεπεία τέτοιων γεγονότων, δεν είναι σε θέση ή, λόγω του φόβου αυτού, δεν επιθυμεί να επιστρέψει σε αυτήν (Σύμβαση του 1951 για τους πρόσφυγες, άρθρο 1, παρ. Α.2, 1967, Πρωτόκολλο για τους πρόσφυγες, άρθρο 1, παρ. 2).

Οι παραπάνω ορισμοί αποτελούν τη βάση για τον προσδιορισμό των ασυνόδευτων ανηλίκων προσφύγων στο διεθνές δίκαιο. Ωστόσο, οι όροι και οι διαδικασίες για τον καθορισμό του καθεστώτος του πρόσφυγα διαφέρουν από χώρα σε χώρα, με αποτέλεσμα οι ασυνόδευτοι ανήλικοι να υποβάλλονται σε δύσκολες και αβέβαιες γραφειοκρατικές διαδικασίες (Zetter, 2007).

1.3 Είσοδος στην υποχρεωτική εκπαίδευση στις χώρες υποδοχής

Σύμφωνα με πρόσφατη κοινή έκθεση της Παγκόσμιας Τράπεζας και της Ύπατης Αρμοστείας των Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες, οι πρόσφυγες, στα τρία τέταρτα των χωρών που συμπεριλήφθηκαν στην έκθεση, έχουν πρόσβαση συγκεκριμένα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με τους ίδιους όρους με αυτούς των παιδιών των χωρών αυτών (World Bank & UNHCR, 2021). Το γεγονός αυτό φανερώνει ότι οι περισσότερες χώρες έχουν κινηθεί προς θετική κατεύθυνση, με το 75% να έχει εθνική εκπαιδευτική πολιτική, ή άλλες πολιτικές που υποδεικνύουν ρητά ότι οι πρόσφυγες μπορούν να έχουν πρόσβαση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση υπό τις

ίδιες συνθήκες με τους υπηκόους τους. Στην ίδια έρευνα αναφέρεται ότι το 22% των χωρών παρέχουν στους πρόσφυγες πρόσβαση στην εκπαίδευση με περιορισμούς, και μόνο σε 3% των χωρών οι πρόσφυγες δεν έχουν πρόσβαση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (ο.π.).

Όσον αφορά στην υποχρεωτική φοίτηση, σε κάποιες χώρες (π.χ. Σουηδία, Γερμανία) δεν υπάρχει υποχρέωση φοίτησης στο σχολείο για όσους βρίσκονται στη διαδικασία ορισμού του καθεστώτος διεθνούς προστασίας και δεν έχουν άδεια παραμονής (Rydin et al., 2012). Όμως, τα μαθήματα γερμανικής γλώσσας είναι υποχρεωτικά στα κέντρα υποδοχής της Γερμανίας. Σε ορισμένες περιπτώσεις, τα παιδιά έκαναν μαθήματα γλώσσας για λίγες ώρες την ημέρα στα κέντρα αιτούντων άσυλο, αντί να πηγαίνουν σε γενικό σχολείο και να έχουν κανονικό ωράριο. Σύμφωνα με τους Nilsson & Bunar (2016) τα παιδιά που βρίσκονται στη διαδικασία ασύλου λαμβάνουν λιγότερη σχολική εκπαίδευση που φτάνει ακόμα και το 50% σε κάποιες περιπτώσεις και συχνά παρακολουθούν λιγότερα μαθήματα από τα παιδιά του γενικού σχολείου (Crul et al., 2019).

Στην Ελλάδα, τον Οκτώβριο του 2016 ξεκίνησε ειδικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ιδρύθηκαν «Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων» (ΔΥΕΠ) σε ορισμένα δημόσια σχολεία στην ηπειρωτική Ελλάδα, όπου επίσημοι φορείς υποστήριζαν αιτούντες άσυλο και πρόσφυγες. Αυτές οι τάξεις αποτελούν μέρος του υποχρεωτικού τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος (πρωτοβάθμιας και κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), απευθύνονται σε παιδιά προσφύγων και μεταναστών (ηλικίας 6-15 ετών) που ζουν στους επίσημους χώρους φιλοξενίας προσφύγων και στελεχώνονται από «αναπληρωτές εκπαιδευτικούς» των δημόσιων (Ziomas et al., 2017). Στόχος αυτού του εκπαιδευτικού προγράμματος είναι να διευκολύνει την ένταξη των παιδιών προσφύγων και μεταναστών στην εκπαιδευτική διαδικασία με τρόπο που θα τους επιτρέψει σταδιακά να ενταχθούν στις κανονικές τάξεις στα ελληνικά σχολεία. Η εφαρμογή του πρώτου έτους του προγράμματος περιελάμβανε τέσσερα κύρια μαθήματα: Ελληνικά, Μαθηματικά, Αγγλικά και Πληροφορική, καλλιτεχνικές και αθλητικές δραστηριότητες. Υπολογίζεται ότι, το σχολικό έτος 2016-2017, 2.643 παιδιά εντάχθηκαν σε 145 απογευματινά τμήματα σε 111 δημόσια σχολεία (ό.π.).

1.4 Παιδιά πρόσφυγες: Ειδικά χαρακτηριστικά

Στην Ελλάδα, από το 2015, έχει παρατηρηθεί μια αυξημένη ροή μεταναστών και προσφύγων από τις περιοχές της Συρίας, του Ιράκ και του Αφγανιστάν κατά κύριο λόγο, κύριος σκοπός των οποίων είναι να μεταβούν προς την Ευρώπη. Οι άνθρωποι αυτοί, αφού έχουν βιώσει γεγονότα πολέμου, βασανιστηρίων και κακομεταχείρισης, βρέθηκαν προς αναζήτηση καλύτερων συνθηκών διαβίωσης στην ευρωπαϊκή ήπειρο. Ωστόσο, το Μάρτιο του 2016, όταν πολλές ευρωπαϊκές χώρες έκλεισαν τα σύνορά τους, ένας σημαντικός αριθμός προσφύγων παρέμεινε εγκλωβισμένος στην χώρα μας (Oxfam, 2016). Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την μετατροπή της Ελλάδας σε χώρα εγκατάστασης προσφύγων και απαιτήθηκε η δημιουργία κέντρων φιλοξενίας με σκοπό να αντιμετωπιστούν επιτακτικές ανάγκες που αφορούσαν στη στέγαση, τη σίτιση, την ιατροφαρμακευτική περίθαλψη και στην εκπαίδευσή τους. Σύμφωνα με την έκθεση αξιολόγησης του έργου για την «Ένταξη των Παιδιών Προσφύγων στην Εκπαίδευση» (MERR, 2017), εκτιμάται ότι το 2017 ζούσαν στην Ελλάδα περισσότεροι από 20.000 ανήλικοι-πρόσφυγες. Το ίδιο ποσοστό επιβεβαίωσαν η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες (UNHCR) και η UNICEF, η οποία εκτιμά ότι ο αριθμός των παιδιών προσφύγων στην Ελλάδα ήταν 20.300.

Οι γλωσσικές, εκπαιδευτικές και λοιπές ανάγκες των ανήλικων προσφύγων συνοψίζονται στα εξής σημεία:

1. Η δημιουργία ενός περιβάλλοντος στο οποίο θα υπάρχει ασφάλεια και μείωση των φαινομένων ρατσισμού και ξενοφοβίας που μπορεί να υιοθετούν οι υπόλοιποι μαθητές ως αποτέλεσμα των κοινωνικών γεγονότων είναι σημαντική για να επιτευχθεί η άρση του κοινωνικού αποκλεισμού. Υπό αυτό το πρίσμα, ο ρόλος που θα διαδραματίσει το σχολικό περιβάλλον είναι καίριος. Όταν υπάρχει ένα περιβάλλον που είναι υποστηρικτικό και ενθαρρυντικό, τότε οι μαθητές βιώνουν ασφάλεια και αποδοχή, ενώ έχουν τη δυνατότητα επιδίωξης σχολικής επιτυχίας και ομαλής ένταξης στο σχολικό περιβάλλον (Van der Veer, 2000).

2. Εξίσου σημαντικό είναι να αξιολογηθεί έγκαιρα και επιτυχώς το επίπεδο γνώσης της γλώσσας που ομιλείται στην χώρα υποδοχής. Η διαδικασία με την οποία θα διαγνωστούν αυτές οι ανάγκες δεν είναι κάτι εύκολο, είναι όμως επιτακτικό, προκειμένου να καταστεί δυνατή η καταγραφή, η ιεράρχηση και εν τέλει, η ικανοποίησή τους. Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί χρησιμοποιώντας σταθμισμένα

τεστ που προτείνει το Ελληνικό Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, ή μέσω ασκήσεων που μπορούν να προετοιμάσουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί (Κάντζου & Σταμούλη, 2014). Επίσης προτείνεται να ληφθούν υπόψη διεθνή κριτήρια, και εργαλεία, που σχετίζονται με τη γλωσσική επάρκεια, όπως οι κλίμακες ESL των ΗΠΑ, οι κλίμακες ESL Bandscales της Αυστραλίας και άλλες (https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/foreign/studies/compare_org/page_004.html). Τα συμπεράσματα δεν πρέπει να εξάγονται αυθαίρετα, αλλά μετά από σκέψη και συλλογή επαρκών πληροφοριών. Η διάγνωση αποτελεί προϋπόθεση για το σχεδιασμό αποτελεσματικής και διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

3. Ενδυνάμωση: Οι πρόσφυγες έχουν βιώσει δύσκολες καταστάσεις, ο πόλεμος, η βίαιη εγκατάλειψη του σπιτιού τους, η απώλεια των μελών της οικογένειας και των φίλων τους και η κακομεταχείρισή τους μπορούν να τους προκαλέσουν ψυχολογική δυσφορία. Ταυτόχρονα, ο ξεριζωμός τους και το ταξίδι που κάνουν προκαλούν άγχος και εντείνουν την κακή ψυχολογική τους κατάσταση. Εστιάζοντας κυρίως στα παιδιά, η έρευνα έχει δείξει ότι είναι πιο πιθανό να υποφέρουν από διαταραχή μετατραυματικού στρες, γενικευμένη αγχώδη διαταραχή, σωματική αντανάκλαση συναισθημάτων, τραυματικό στρες και προβλήματα συμπεριφοράς (Betancourt et al., 2012).

Για να ξεπεράσουν τις τραυματικές τους εμπειρίες, χρειάζονται ψυχολογική και κοινωνική υποστήριξη, ασφαλείς συνθήκες και πρόσβαση σε ζωτικούς χώρους, πρόσβαση σε φορείς και υπηρεσίες, σύμφωνα με τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Τέλος, ορισμένα παιδιά πρόσφυγες δεν έχουν πάει σχολείο στη χώρα καταγωγής τους και απαιτείται υποστήριξη για να κατανοήσουν τον σκοπό και τη λειτουργία του σχολείου στο οποίο θα φοιτήσουν.

1.5 Πολιτικές για την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς στην Ελλάδα

Οι εξαιρετικά δύσκολες συνθήκες που δημιούργησε η προσφυγική κρίση και για να καλυφθούν οι προαναφερθείσες ανάγκες των παιδιών των προσφύγων, το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, για τη διδασκαλία των παιδιών μεταναστευτικής ή προσφυγικής καταγωγής, προχώρησε στην ίδρυση και λειτουργία Φορέων Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων, Τάξεων Υποδοχής, Φροντιστηρίων και Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Οι δύο τελευταίοι θεσμοί υπήρχαν πριν από το 1980

και το 1982 αντίστοιχα και αφορούσαν παιδιά Ελλήνων που επέστρεφαν από άλλες χώρες, όπου είχαν μεταναστεύσει κυρίως για οικονομικούς λόγους.

Μετά το 1999, τα παιδιά των προσφύγων και μεταναστών έχουν το δικαίωμα να σπουδάσουν στα Τμήματα Υποδοχής και Φροντιστηρίου, εκτός από τα παιδιά των επαναπατριζόμενων. Ειδικότερα, για καθένα από τα παραπάνω ιδρύματα, παρέχονται τα ακόλουθα:

1. Στα Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης παρέχεται η εντατική εκμάθηση της νέας ελληνικής γλώσσας, αλλά και η συνδιδασκαλία στην ίδια τάξη Ελλήνων και μαθητών με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία, τα σχολεία αυτά έχουν τη δυνατότητα να παρεκκλίνουν από το τυπικό πρόγραμμα σπουδών, προκειμένου να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών τους και να συμπεριλάβουν στο πρόγραμμα σπουδών τους πολιτιστικά στοιχεία που αναφέρονται στο ιδιαίτερο πολιτιστικό υπόβαθρο των μεταναστών μαθητών τους.

2. Οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) περιλαμβάνουν σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που λειτουργούν σε περιοχές όπου παρατηρείται μεγάλη σχολική διαρροή και κοινωνικοοικονομικά προβλήματα. Στόχος τους είναι να προετοιμάσουν τους μαθητές, που δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα, να ενταχθούν στις κανονικές τάξεις αργότερα, μέσω «συμμετοχικής, ενεργού και αποτελεσματικής» διδασκαλίας. Όσον αφορά στην ειδική περίπτωση των προσφυγόπουλων, το ιδρυματικό σχήμα των Τάξεων Υποδοχής, που προαναφέρθηκε, ανταποκρίνεται μόνο στην περίπτωση των παιδιών που είναι εγκατεστημένα στις αστικές περιοχές και στοχεύουν να ενταχθούν σταδιακά σε τυπικές τάξεις του ελληνικού σχολείου.

Οι Τάξεις Υποδοχής χωρίζονται σε δύο τύπους:

A) Στις Τάξεις Υποδοχής I, όπου φοιτούν μαθητές, που γνωρίζουν ελάχιστα ή καθόλου ελληνικά. Στις τάξεις αυτές εφαρμόζεται πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, εκτός των κανονικών τάξεων. Η φοίτηση διαρκεί ένα διδακτικό έτος με δυνατότητα παράτασης.

B) Στις Τάξεις Υποδοχής II, φοιτούν μαθητές οι οποίοι έχουν μέτρια γνώση της ελληνικής γλώσσας, γεγονός που αποτελεί εμπόδιο για την παρακολούθηση μαθημάτων στην κανονική τάξη. Για το σκοπό αυτό, τους παρέχεται παράλληλη

διδασκαλία στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας ή σε άλλα μαθήματα, στην κανονική τάξη ή εκτός αυτής. Αυτή μπορεί διαρκέσει έως και τρία διδακτικά έτη. Πρόσθετη εκπαιδευτική υποστήριξη μαθητών μεταναστευτικής καταγωγής που αντιμετωπίζουν δυσκολίες με την ελληνική γλώσσα στην κανονική τάξη, λειτουργούν υποστηρικτικά Φροντιστηριακά Τμήματα. Τα τμήματα αυτά λειτουργούν μετά τη λήξη του κανονικού ωραρίου, 8 ως 10 διδακτικές ώρες την εβδομάδα. Ο αριθμός των απαιτούμενων μαθητών για την ίδρυση Φροντιστηρίων κυμαίνεται από 3 έως 8.

3. Στους Φορείς Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων φοιτούν παιδιά τα οποία, μετά τη βίαιη απομάκρυνση από τη χώρα τους, βρίσκονται εκτός σχολείου για περισσότερο από ένα χρόνο. Στο πλαίσιο αυτό, οι εν λόγω Φορείς παρέχουν εβδομαδιαίο εκπαιδευτικό πρόγραμμα διάρκειας 20 ωρών που περιλαμβάνει τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, των μαθηματικών, της αγγλικής γλώσσας και της πληροφορικής, καθώς και αθλητικές και καλλιτεχνικές δραστηριότητες. Αυτά λειτουργούν είτε εντός των κέντρων φιλοξενίας, είτε εντός των πλησιέστερων σχολείων σε απογευματινό πρόγραμμα. Ο ελάχιστος αριθμός μαθητών, για τους οποίους μπορεί να δημιουργηθεί ένας Φορέας Υποδοχής μιας μόνο τάξης, ορίζεται σε 10 άτομα και ο μέγιστος σε 20. Σε κάθε κέντρο φιλοξενίας προσφύγων, ορίζεται ένας Συντονιστής Εκπαίδευσης Προσφύγων που διευκολύνει την πρόσβαση των παιδιών προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και τη συμμετοχή τους στις Τάξεις Υποδοχής ή στον Φορέα Υποδοχής και Εκπαίδευσης. Συντονιστής είναι εκπαιδευτικός του δημοσίου με προσόντα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπως σπουδές, εργασιακή εμπειρία στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας ή εθελοντική εργασία με πρόσφυγες. Η αποστολή ενός συντονιστή είναι να χαρτογραφήσει τις οικογένειες προσφύγων που ζουν στα κέντρα φιλοξενίας, να τους ενημερώσει για τη δυνατότητα των παιδιών τους να φοιτήσουν στο ελληνικό σχολείο, διευκολύνει επίσης τον εμβολιασμό και τη μετακίνησή τους από και προς το σχολείο, αλλά και συνεργάζεται αρμονικά με τους εκπαιδευτικούς και τον Διευθυντή του σχολείου. Η λειτουργία των Φορέων Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων, των ΖΕΠ και των Τμημάτων Υποδοχής, παρ' όλες τις αδυναμίες που έχουν επισημανθεί, διασφαλίζει ότι τα προσφυγόπουλα μπορούν να πηγαίνουν στο σχολείο. Ο μεγάλος αριθμός και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των προσφυγόπουλων, καθώς και το φαινόμενο της ροής του πληθυσμού, καθιστούν ιδιαίτερα απαιτητικό το έργο των εκπαιδευτικών, που διδάσκουν τα προσφυγόπουλα.

Σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων τη σχολική χρονιά 2021-2022 σημειώθηκε το υψηλότερο ποσοστό εγγραφής 16.417 μαθητών (ποσοστό 95%) και φοίτησης 12.285 μαθητών (75%) (<https://www.minedu.gov.gr/tothema-prosfigiko-m>).

Οι σχολικές μονάδες έχουν ενισχυθεί με προσλήψεις 1578 εκπαιδευτικών για τις 110 Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) και Τάξεις Υποδοχής στην Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση σε όλη την επικράτεια, με τοποθετήσεις 87 εκπαιδευτικών σε θέσεις Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων και με την εκ νέου ενεργοποίηση του προγράμματος παροχής διερμηνείας στις σχολικές μονάδες (<https://www.minedu.gov.gr/tothema-prosfigiko-m>).

Οι πολιτικές για τη συμπερίληψη μαθητών προσφύγων στα σχολεία όπως εμφανίζονται στον ιστότοπο του Υπουργείου Παιδείας περιλαμβάνουν:

I. Σύστημα υποδοχής και ένταξης

II. Υποστηρικτικό υλικό για μαθητές

Στη σελίδα του ΙΕΠ υπάρχει εκπαιδευτικό υλικό για διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης και διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα για μαθητές που η ελληνική γλώσσα δεν είναι η μητρική τους.

Πρόγραμμα Ταχύρρυθμης Μάθησης για μαθητές πρόσφυγες Γυμνασίου – Accelerated Learning Program

Το Πρόγραμμα Ταχύρρυθμης Μάθησης (Accelerated Learning Program, ALP) αναπτύχθηκε από ένα σχήμα τριμερούς συνεργασίας, του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, της UNICEF και του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, με σκοπό να αντιμετωπίσει τα ζητήματα εκπαιδευτικής συμπερίληψης στην κατώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο) για έφηβους/ες μαθητές/ριες με προσφυγική ή μεταναστευτική εμπειρία. Μαθητές/ριες που, στην πλειονότητά τους, εκτός από την πρόκληση της εκμάθησης της γλώσσας του σχολείου, αντιμετωπίζουν σημαντικά εμπόδια στην παρακολούθηση των υπόλοιπων μαθημάτων, συχνά εξαιτίας των περισσότερων ή λιγότερων εκτεταμένων περιόδων κατά τις οποίες έχουν μείνει εκτός εκπαίδευσης στη χώρα προέλευσής τους, κατά τη διάρκεια της προσφυγικής διαδρομής, αλλά και κατά το πρώτο διάστημα παραμονής τους στην Ελλάδα (<https://www.minedu.gov.gr/tothema-prosfigiko-m>).

III. Υποστηρικτικό υλικό για εκπαιδευτικούς

Επιμορφωτικό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση για την Ένταξη»

Το πρόγραμμα έχει ως βασικό στόχο τη βελτίωση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης στην επαφή τους με πολύγλωσσα και πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα μάθησης. Με τον τρόπο αυτό επιδιώκεται να ωφεληθούν μαθητές πρόσφυγες ή μετανάστες, τόσο ως προς την ενίσχυση της σχολικής φοίτησης και τον περιορισμό της σχολικής διαρροής όσο και ως προς τα μαθησιακά τους αποτελέσματα (<https://www.minedu.gov.gr/tothema-prosfigiko-m>).

Το πρόγραμμα «Εκπαίδευση για την Ένταξη» εντάσσεται σε μια ευρύτερη προσπάθεια του ΥΠΑΙΘ για επιμορφώσεις, ενημέρωση, επαγγελματική ανάπτυξη και ουσιαστική υποστήριξη των εκπαιδευτικών. Ήδη έχουν ολοκληρωθεί τουλάχιστον 120.000 μοναδικές επιμορφώσεις εκπαιδευτικών σε θεματικές όπως η χρήση ψηφιακών εργαλείων, τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, τα αγγλικά στο νηπιαγωγείο, τα νέα προγράμματα σπουδών και η διαφοροποιημένη διδασκαλία (<https://www.minedu.gov.gr/tothema-prosfigiko-m>).

Οδηγός για τους εκπαιδευτικούς για συμπεριληπτικές πρακτικές – LearnIn

Το πρόγραμμα LearnIn είναι μια πρωτοβουλία του Γραφείου Ευρώπης και Κεντρικής Ασίας της UNICEF, σε συνεργασία με τις εκπαιδευτικές αρχές 12 χωρών της περιοχής αυτής, της Ελλάδας συμπεριλαμβανομένης. Υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν ώστε να αναπτύξουν αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς που οδηγούν σε συμπεριληπτικές πρακτικές. Στην ιστοσελίδα <https://www.teach4integration.gr/learnin/> υπάρχει ο Οδηγός για τους Εκπαιδευτικούς με τα κείμενα αναφοράς και τη συμβολή των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα στην ανάπτυξη και αποτύπωση των προκλήσεων και των καλών πρακτικών κατά τη διάρκεια των lockdowns, κατά την επιστροφή στη διά ζώσης εκπαίδευση και για τον σχεδιασμό εξατομικευμένων διαδρομών μάθησης (<https://www.minedu.gov.gr/tothema-prosfigiko-m>).

Προγράμματα επιμόρφωσης και υλικό για εκπαιδευτικούς

Προγράμματα εκπαίδευσης (ΤΥ, ΔΥΕΠ και διάφορα γνωστικά αντικείμενα) από το ΙΕΠ.

IV. Πληροφορίες για γονείς

Πληροφοριακό υλικό για την εγγραφή, φοίτηση και ένταξη των παιδιών προσφύγων στα σχολεία στην Ελλάδα καθώς και πληροφορίες για τα μέτρα για το COVID-19 έχει μεταφραστεί σε διαφορετικές γλώσσες (<https://www.minedu.gov.gr/tothema-prosfigiko-m>).

Επιπλέον το ΥΠΑΙΘ σε συνεργασία με την UNICEF και όπως αναφέρθηκε στις παραπάνω ενότητες, προχωράει σε μεταφράσεις των πληροφοριών στη βάση των αναγκών που εγείρονται (<https://www.minedu.gov.gr/tothema-prosfigiko-m>).

V. Άλλες δράσεις του Υπουργείου Παιδείας

Ψυχοσυναισθηματική Υποστήριξη

Υποστήριξη των μαθητών και των εκπαιδευτικών από Ψυχολόγους και Κοινωνικούς Λειτουργούς των Κέντρων Διεπιστημονικής Αξιολόγησης Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕΔΑΣΥ) για την προάσπιση της αρμονικής και ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης και προόδου των μαθητών αλλά και τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στην εκπαίδευση. Τα ΚΕΔΑΣΥ παρέχουν ακόμα συμβουλευτική υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς σε ζητήματα αποδοχής της διαφορετικότητας και αξιοποίησης ετερογένειας του μαθητικού προσωπικού, προώθησης ενταξιακών πρακτικών, ενδυνάμωσης συγκεκριμένων μελών ή ευάλωτων ομάδων της σχολικής κοινότητας και αντιμετώπισης καταστάσεων κρίσης (<https://www.minedu.gov.gr/tothema-prosfigiko-m>).

1.6 Επιπτώσεις της πανδημίας Covid-19 στην εκπαίδευση των αιτούντων άσυλο μαθητών

Ο COVID-19 ανάμεσα στις αρνητικές συνέπειες που είχε για την ζωή των ανθρώπων, είχε καταστροφικές επιπτώσεις στην εκπαίδευση. Οι Azevedo et al. (2020) εκτίμησαν ότι το κλείσιμο των σχολείων για πέντε μήνες στην αρχή της πανδημίας, θα μπορούσε να οδηγήσει σε απώλεια μάθησης 0,6 ετών σχολικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την UNESCO (2020), 24 εκατομμύρια παιδιά παγκοσμίως θα μπορούσαν να εγκαταλείψουν το σχολείο ως συνέπεια του COVID-19, ενώ ο ΟΗΕ στην Έκθεση Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης για το 2021 αναφέρει ότι, ο COVID-19 έχει κοστίσει 20 χρόνια εκπαίδευσης, με επιπλέον 101 εκατομμύρια, ή το 9% των παιδιών από το πρώτο

έως το όγδοο έτος φοίτησης στο σχολείο, να πέφτουν κάτω από τα ελάχιστα επίπεδα ικανότητας ανάγνωσης το 2020 (ΟΗΕ, 2021).

Παρά την έλλειψη μελετών σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο ο COVID-19 έχει επηρεάσει τα παιδιά πρόσφυγες όσον αφορά την εκπαίδευσή τους, τα στοιχεία από προηγούμενες πανδημίες και επιδημίες έχουν δείξει δυσανάλογη αρνητική επίδραση τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην παιδική προστασία ιδίως των πιο ευάλωτων παιδιών, και ιδιαίτερα των εφήβων κοριτσιών (Bakrania et al., 2020). Πράγματι, η ανάλυση δεδομένων σε 10 χώρες που διαθέτουν υλικό αναλύσεων ποιοτικών ερευνών του φύλου μαθητών προσφύγων διαπίστωσε ότι τα μισά από τα κορίτσια δεν θα επέστρεφαν στο σχολείο όταν θα άνοιγαν ξανά, ενώ σε χώρες όπου το ποσοστό των κοριτσιών προσφύγων που εγγράφονται στο σχολείο είναι μικρότερο από 10% όλα τα κορίτσια διέτρεχαν κίνδυνο να το εγκαταλείψουν οριστικά (Nyamweya, 2020).

Η υποστήριξη που έλαβαν οι μαθητές πρόσφυγες κατά τη διάρκεια της πανδημίας ήταν περιορισμένη, ενώ οι δαπάνες και η υποστήριξη της εκπαίδευσης τους σε πολλές περιπτώσεις –ακόμα και πριν από την πανδημία– ήταν και πιθανότατα θα συνεχίσει να είναι ανεπαρκής (UNHCR, 2021). Χαρακτηριστικό είναι ότι στην Ελλάδα το 2019, η εκπαίδευση αντιπροσώπευε το 2,6% των δαπανών για ανθρωπιστική βοήθεια, το οποίο απέχει πολύ από τον παγκόσμιο στόχο του 4% και το στόχο της ΕΕ του 10% (INEE, 2020), ενώ συνολικά εκτιμάται ότι το 65% των κυβερνήσεων σε χώρες χαμηλού και χαμηλότερου μεσαίου εισοδήματος και το 35% των χωρών ανώτερου μεσαίου και υψηλού εισοδήματος έχουν μειώσει τη χρηματοδότηση για την εκπαίδευση από την έναρξη της πανδημίας (UNHCR, 2021).

Πιο αναλυτικά, κατά την περίοδο της πανδημίας, η Ελλάδα προχώρησε στην υιοθέτηση των μέτρων περιορισμού της εξάπλωσης της νόσου, τα οποία είχαν εφαρμόσει και οι λοιπές χώρες παγκοσμίως. Η Έκθεση της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες αναφέρει τα εξής:

Ενώ τα παιδιά σε κάθε χώρα έχουν έρθει αντιμέτωπα με τις επιπτώσεις του COVID-19 στην εκπαίδευσή τους, η έκθεση διαπιστώνει ότι τα παιδιά πρόσφυγες βρίσκονται σε ιδιαίτερα μειονεκτική θέση. Πριν από την πανδημία, ένα παιδί πρόσφυγας ήταν δύο φορές πιο πιθανό να βρίσκεται εκτός σχολείου απ' ό,τι ένα παιδί που δεν είναι πρόσφυγας. Η κατάσταση αυτή πρόκειται να επιδεινωθεί –πολλά παιδιά μπορεί να μην έχουν τη δυνατότητα να ξεκινήσουν πάλι τα μαθήματά τους επειδή πολλά σχολεία

κλείνουν, λόγω οικονομικών δυσκολιών να καλύψουν τα δίδακτρα, τις στολές ή τα βιβλία, λόγω έλλειψης πρόσβασης σε τεχνολογικά μέσα ή γιατί αναγκάζονται να εργαστούν για να υποστηρίξουν την οικογένειά τους.

«Τα μισά παιδιά πρόσφυγες στον κόσμο βρίσκονταν ήδη εκτός σχολείου», δήλωσε ο Filippo Grandi, Υπάτος Αρμοστής του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες. «Μετά από όσα έχουν περάσει, δεν μπορούμε να τους στερήσουμε το μέλλον τους με το να τους αρνηθούμε σήμερα την εκπαίδευση. Παρά τις τεράστιες προκλήσεις που έχει δημιουργήσει η πανδημία, εάν δοθεί μεγαλύτερη διεθνής στήριξη στους πρόσφυγες και τις κοινότητες υποδοχής τους, μπορούμε μέσα από διευρυμένα πρωτοποριακά μέσα να προστατεύσουμε την τόσο πολύτιμη πρόοδο που έχει επιτευχθεί στην εκπαίδευση των προσφύγων τα τελευταία χρόνια.» (Έκθεση Υ.Α.. 2020, Ανακτήθηκε από τον ιστότοπο: <https://www.unhcr.org/gr/16321-unhcr-report-coronavirus-dire-threat-refugee-education.html>).

Εάν δεν υπάρξει ενισχυμένη στήριξη, μπορεί να αντιστραφεί η σταθερή και με κόπο κερδισμένη αύξηση του αριθμού των εγγεγραμμένων στο σχολείο, το πανεπιστήμιο, αλλά και στην τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση – σε ορισμένες περιπτώσεις για πάντα. Έτσι μπορεί να τεθούν σε κίνδυνο οι προσπάθειες να επιτευχθεί ο Στόχος 4 της Βιώσιμης Ανάπτυξης για τη διασφάλιση περιεκτικής και ισότιμης ποιοτικής εκπαίδευσης για όλους.

Στο επίλογο της έκθεσης, το Ίδρυμα Vodafone και ο Πρεσβευτής της Υπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες για το πρόγραμμα Instant Network Schools Programme, Mohamed Salah, τονίζουν: «Η διασφάλιση της ποιοτικής εκπαίδευσης σημαίνει λιγότερη φτώχεια σήμερα και λιγότερα δεινά αύριο. Εάν δεν αναλάβουν όλοι τον ρόλο τους, ολόκληρες γενιές παιδιών – εκατομμύρια παιδιά σε ορισμένες από τις φτωχότερες περιοχές του κόσμου – θα έχουν μπροστά τους ένα ζοφερό μέλλον. Αλλά εάν συνεργαστούμε σαν μια ομάδα, ως ένα σύνολο, μπορούμε να τους δώσουμε την ευκαιρία που δικαιούνται να έχουν ένα αξιοπρεπές μέλλον. Ας μη χάσουμε αυτή την ευκαιρία.» (<https://www.unhcr.org/gr/16321-unhcr-report-coronavirus-dire-threat-refugee-education.html>).

Η έρευνα του Κουρουτάκη (2021) συμπέρανε ότι οι εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η οποία εφαρμόστηκε υποχρεωτικά σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες κατά την διάρκεια της πανδημίας είχε αρνητικές συνέπειες, ιδιαίτερα για τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, στις οποίες ανήκουν και οι ανήλικοι πρόσφυγες. Οι συνέπειες

αυτές, δεν αφορούσαν μόνο στην ίδια την εκπαίδευση, αλλά και την κοινωνικοποίηση και καθαυτή την ανάπτυξη των παιδιών προσφύγων.

Σύμφωνα με την ιστοσελίδα του Υπουργείου Παιδείας σχετικά με το «Προσφυγικό και Εκπαίδευση» κατά τη διάρκεια της πανδημίας, η UNICEF προχώρησε στη μετάφραση Κείμενου Οδηγιών για Σύγχρονη και Ασύγχρονη Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση για μαθητές και γονείς (πρόσφυγες και μετανάστες) σε 11 γλώσσες και διαλέκτους, όπως αραβικά, τουρκικά, παστού, φαρσί, σορανί, κουρμαντζί, γαλλικά, αγγλικά, λιγκαλά, Ουρντού, Αμχαρική. Τις μεταφράσεις αξιοποίησαν μαθητές και γονείς καθώς και Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων σε σχολεία και Ανοιχτές Δομές Φιλοξενίας, προκειμένου να έχουν αδιάλειπτη πρόσβαση στην εκπαίδευση και κατά την αναστολή λειτουργίας των εκπαιδευτικών δομών εξ αιτίας του κορωνοϊού» (<https://www.minedu.gov.gr/tothema-prosfigiko-m>).

2^ο Κεφάλαιο: Ασυνόδευτοι ανήλικοι και εκπαίδευση

2.1 Εκπαίδευση ασυνόδευτων αιτούντων άσυλο

Το γεγονός ότι ένα παιδί είναι ασυνόδευτο κατά την είσοδό του σε νέα χώρα το θέτει σε κίνδυνο αρνητικών επιπτώσεων σε ότι αφορά στην ψυχική του υγεία (Fazel et al., 2012) και έχει αντίκτυπο στην εκπαίδευση του. Μια συστηματική ανασκόπηση που εξέτασε τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα σε σχέση με την τοποθέτηση ασυνόδευτων ανηλίκων σε καταλύματα προσφύγων σε χώρες υψηλού εισοδήματος διαπίστωσε ότι η διαβίωση σε ανάδοχες και ιδανικά, ομοεθνείς, οικογένειες συνέβαλλε στην κατάκτηση καλύτερων εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων σε σύγκριση με αυτά που προέκυψαν σε περιπτώσεις όπου το άτομο είτε έμενε μόνο του είτε διέμενε σε κάποια δομή μεταναστών (O'Higgins et al., 2018). Άλλη συστηματική ανασκόπηση εξέτασε τον κίνδυνο και τους προστατευτικούς παράγοντες για την ψυχική υγεία σε ασυνόδευτους ανήλικους πρόσφυγες σε χώρες υψηλού εισοδήματος διαπίστωσε ότι το χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης ήταν ο συχνότερα διερευνώμενος παράγοντας κινδύνου για κακή ψυχική υγεία (Höhne et al., 2020). Επίσης, στην ίδια έρευνα διαπιστώθηκε ότι όταν οι ασυνόδευτοι ανήλικοι πρόσφυγες εντάσσονται σε ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον, τότε εμφανίζουν σημαντικά λιγότερο κίνδυνο περαιτέρω επιβάρυνσης της ψυχικής τους υγείας (Höhne et al., 2020).

Η μελέτη της ανθεκτικότητας των ασυνόδευτων ανηλίκων προσφύγων των Mitra & Hodes (2019), εξέτασε μόνο την ψυχολογική ανθεκτικότητα με ποσοτικές μεθόδους, ενώ δεν ασχολήθηκε συγκεκριμένα με τη μελέτη της εκπαιδευτικής ανθεκτικότητάς τους. Η αυξανόμενη ετερογένεια των ασυνόδευτων ανηλίκων επιτάσσει την κατανόηση του αντίκτυπου των ποικίλων παραγόντων ανθεκτικότητας στην εκπαιδευτική τους επιτυχία. Επιπλέον, και οι σύγχρονες υπηρεσίες υποστήριξης προσφύγων και μεταναστών επενδύουν σημαντικά στο να παρέχουν ποιοτικά εκπαιδευτικά προγράμματα στους ασυνόδευτους ανήλικους πρόσφυγες.

2.2 Η έννοια της εκπαιδευτικής ανθεκτικότητας

Επαγγελματίες και υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής συνήθως συγχέουν την ανθεκτικότητα ως εσωτερικό χαρακτηριστικό ή χαρακτηριστικό του παιδιού και να αναπτύσσουν προγράμματα και δραστηριότητες με βάση λανθασμένη χρήση της ορολογίας (Luthar & Cicchetti, 2000). Αυτό απαιτεί μια λειτουργική αντίληψη της εκπαιδευτικής ανθεκτικότητας που να εφαρμόζεται στην εκπαιδευτική και κοινωνική

πολιτική και τις παρεμβάσεις. Αρχικά, οι Rater (2006) και Maasten (2014) όρισαν την ανθεκτικότητα όχι ως αποτέλεσμα ενός εσωτερικού χαρακτηριστικού ή χαρακτηριστικού του ατόμου, αλλά μάλλον, σε σχέση με δυσμενείς εμπειρίες από την παιδική ηλικία του ατόμου, οι οποίες το αποτρέπουν από το να έχει θετικά αποτελέσματα. Ο Ungar (2008) μετατόπισε την έννοια από το παιδί στο κοινωνικο-οικολογικό σύστημα του, δηλώνοντας ότι η ανθεκτικότητα είναι τόσο μια διαδικασία πλοήγησης προς θετικά αποτελέσματα, όσο και μια διαδικασία διαπραγμάτευσης με το ευρύτερο σύστημα, όπως είναι για παράδειγμα, οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί, η κοινότητα ή η κοινωνία, για την επίτευξη αυτών των αποτελεσμάτων. Λαμβάνοντας υπόψη αυτές τις έννοιες, εκπαιδευτική ανθεκτικότητα ορίζεται η εμφάνιση θετικών εκπαιδευτικών εμπειριών και αποτελεσμάτων παρά την προηγούμενη έκθεση του ατόμου σε κίνδυνο (Maaste, 2014, Rater, 2006), ως αποτέλεσμα μιας δυναμικής διαδραστικής δέσμευσης μεταξύ του παιδιού και του άμεσου περιβάλλοντός του, λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη το κοινωνικοοικολογικό πλαίσιο του παιδιού (Ungar, 2008).

Ωστόσο, εσωτερικοί και εξωτερικοί παράγοντες λειτουργούν ως παράγοντες κινδύνου ή ανθεκτικότητας για την εκπαίδευση των ασυνόδευτων ανηλίκων προσφύγων ανάλογα με το κοινωνικο-οικολογικό πλαίσιο του παιδιού. Οι παράγοντες κινδύνου, οι οποίοι συνήθως συνδέονται με αποτελέσματα αρνητικών εμπειριών, πρέπει να θεωρούνται κατασκευασμένοι και αόριστοι σε όλους τους πληθυσμούς, ενώ οι παράγοντες ανθεκτικότητας, οι οποίοι συνήθως συνδέονται με θετικές εμπειρίες και αποτελέσματα, πρέπει να θεωρούνται πολυδιάστατοι, μοναδικοί για κάθε πλαίσιο και να προβλέπουν εμπειρίες και αποτελέσματα, όπως ορίζονται από το παιδί και το άμεσο οικοσύστημά του (Sameroff, 2006). Υπάρχει ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στην έκθεση του παιδιού σε κίνδυνο και ανθεκτικότητα με τα χαρακτηριστικά του άμεσου μικροσυστήματός του, τα οποία διαμορφώνονται από το ευρύτερο μακροσύστημα και αφορούν την αλληλεπίδραση του παιδιού με το ευρύτερο οικοσύστημα (Luthar & Cicchetti, 2000).

2.2.1 Ψυχική ανθεκτικότητα – μάθηση – απομάκρυνση από το οικογενειακό περιβάλλον

Η ψυχική ανθεκτικότητα, η ικανότητα προσαρμογής και αντιμετώπισης των προκλήσεων, είναι αλληλένδετη με διάφορους παράγοντες, συμπεριλαμβανομένου του χωρισμού από τους γονείς και των μαθησιακών εμπειριών.

Ο αποχωρισμός από τους γονείς, ειδικά κατά την παιδική ηλικία ή την εφηβεία, μπορεί να αποτελέσει σημαντική πηγή στρες και άγχους για τα άτομα. Ωστόσο, όσοι έχουν αναπτύξει ισχυρή ψυχική ανθεκτικότητα όπως, ικανότητα της αποτελεσματικής διαχείρισης των συναισθημάτων, της διατήρησης μιας αίσθησης αισιοδοξίας και της δημιουργίας υποστηρικτικών σχέσεων με άλλους, ακόμη και αν δεν υπάρχουν γονεϊκά πρότυπα έχουν σημαντικά εφόδια να ανταπεξέλθουν σε δυσχερείς καταστάσεις. Τα παιδιά που έχουν μάθει να αντιμετωπίζουν τον αποχωρισμό τους από τους γονείς μέσω της οικοδόμησης ισχυρών κοινωνικών συνδέσεων ή της ανάπτυξης αυτοκαταπραϊντικών τεχνικών, συχνά εμφανίζουν μεγαλύτερη ψυχική ανθεκτικότητα αργότερα στη ζωή τους (Reuten Gouveia Blanco, 2022).

Από την άλλη, οι σχολικές εμπειρίες διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στη διαμόρφωση της ψυχικής ανθεκτικότητας. Τα παιδιά διδάσκονται γνώσεις αλλά και πολύτιμες δεξιότητες όπως η επίλυση προβλημάτων, η κριτική σκέψη και η συναισθηματική ρύθμιση. Αποκτούν την ικανότητα προσαρμογής σε νέες καταστάσεις, αντιμετώπισης προκλήσεων και ανάκαμψης από τις αποτυχίες. Επιπλέον, μέσω της μάθησης που τα άτομα ενθαρρύνονται να αντιμετωπίζουν τις αποτυχίες ως ευκαιρίες ανάπτυξης και όχι ως ανυπέρβλητα εμπόδια. Αυτή η εξοικείωση είναι θεμελιώδης για την οικοδόμηση ανθεκτικότητας απέναντι στις αντιξοότητες. Επιπρόσθετα, η συνεχής μάθηση καλλιεργεί την αίσθηση της ικανότητας και της αυτοαποτελεσματικότητας, ενισχύοντας την πίστη του ατόμου στην ικανότητά του να ξεπερνά τα εμπόδια και να πετυχαίνει παρά τις δυσκολίες (Richardson & Waite, 2002).

Συνοπτικά, η ικανότητα αντιμετώπισης του χωρισμού από τους γονείς και η διαδικασία μάθησης είναι συνυφασμένες με την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας. Και οι δύο εμπειρίες παρέχουν ευκαιρίες στα άτομα, ώστε να καλλιεργήσουν στρατηγικές αντιμετώπισης, δεξιότητες συναισθηματικής ρύθμισης και νοοτροπία ανάπτυξης, στοιχεία τα οποία συμβάλλουν στην ικανότητά τους να ανταπεξέλθουν.

2.3 Η καθοριστική σημασία του σχολείου

Πέραν από τις δυσκολίες που συνεπάγεται η εγκατάλειψη της πατρίδας τους, οι ασυνόδευτοι ανήλικοι καλούνται να αντιμετωπίσουν και νέες προκλήσεις στη χώρα

υποδοχής. Πρώτον, ο χρόνος αναμονής στα κέντρα υποδοχής ή φροντίδας μέχρι την επεξεργασία των αιτήσεων ασύλου τους είναι ιδιαίτερα μεγάλος, ενώ δύσκολη και απαιτητική είναι και η διαδικασία που απαιτείται για την κατάθεση αίτησης ασύλου. Αντίστοιχα ψυχοφθόρα είναι και η αναμονή σχετικά με την έκβαση που θα έχει τελικά η αίτησή τους. Ως εκ τούτου η πρόσβαση στην σχολική εκπαίδευση, όπως ισχύει και για τους συνομηλίκους τους στη χώρα υποδοχής, είναι ιδιαίτερα σημαντική, ειδικά για μια περίοδο της ζωής τους, η οποία, κατά κύριο λόγο, εμπεριέχει αναμνήσεις από το παρελθόν και ανησυχίες για το μέλλον. Στο σχολείο, οι ανήλικοι πρόσφυγες μπορούν να αποκτήσουν ακαδημαϊκές γνώσεις, επάρκεια της γλώσσας της χώρας υποδοχής και πολιτισμικές ικανότητες, ικανότητες ζωτικής σημασίας για να γίνουν ενεργά και ανεξάρτητα μέλη της κοινωνίας της νέας χώρας. Δυστυχώς, όμως, παρατηρείται συχνά το φαινόμενο ένας σημαντικός αριθμός των ανήλικων ασυνόδευτων προσφύγων να εγκαταλείπουν την εκπαίδευση και την απασχόληση, καθώς και την κοινωνική συμμετοχή γενικότερα (de Luna, 2009).

2.4 Το σχολείο ως χώρος μάθησης και ένταξης

Οι ασυνόδευτοι ανήλικοι πρόσφυγες είναι μια ιδιαίτερη ομάδα μαθητών η οποία επηρεάζεται από παράγοντες, όπως το φύλο, η ηλικία, η εθνικότητα, η θρησκεία, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, η προηγούμενη εκπαίδευση και κατάρτιση που είχαν τόσο πριν την έλευσή τους στην χώρα υποδοχής όσο και μετά την άφιξή τους σε αυτή. Δεδομένου ότι η επάρκεια και οι ακαδημαϊκές γνώσεις τους στη γλώσσα της χώρας υποδοχής, καθώς και οι κοινωνικοπολιτισμικές τους ικανότητες, μπορεί να διαφέρουν σημαντικά, τα παιδιά αυτά εισέρχονται στο σχολείο έχοντας ένα πολύ διαφορετικό υπόβαθρο. Η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού (UNCRC), στα άρθρα 28 και 29 ορίζει το δικαίωμα στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά ηλικίας έως και 18 ετών. Από το 2003, οι κανονισμοί της Σύμβασης έχουν ενσωματωθεί στο Δίκαιο των περισσότερων χωρών. Αυτό σημαίνει ότι όλα τα παιδιά αναμένεται να έχουν ίση πρόσβαση στο σχολικό περιβάλλον. Το δικαίωμα στην εκπαίδευση έχει μεγάλη σημασία για την προστασία των αναπτυξιακών αναγκών των παιδιών, την προώθηση των βέλτιστων συνθηκών για την ανάπτυξή τους και τη διασφάλιση του μέλλοντος των παιδιών.

Παρόλο που οι ασυνόδευτοι ανήλικοι πρόσφυγες μπορεί να δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες της κοινωνίας υποδοχής τους, καθώς και να πρέπει να αντιμετωπίσουν τις τραυματικές εμπειρίες τους από το παρελθόν, δεν πρέπει να

αγνοείται το γεγονός ότι εξακολουθούν να είναι παιδιά και έφηβοι που δεν μπορούν να κάνουν διαλείμματα από τη ζωή τους και την ανάπτυξή τους από την παιδική ηλικία έως την ενηλικίωση (Bean, 2006). Η νέα τους ζωή μπορεί να χαρακτηρίζεται από διαρκείς και επαναλαμβανόμενες δυσκολίες, καθώς βιώνουν ταυτόχρονα μια σειρά κρίσιμων μεταβάσεων. Σύμφωνα με τους Sandbæk & Einarsson (2008) διέρχονται τρεις μεταβατικές διαδικασίες, οι οποίες είναι σημαντικές σε σχέση με το ρόλο που διαδραματίζουν τα σχολεία:

- Μια διαδικασία κοινωνικοποίησης, δηλαδή η ανάπτυξη από την παιδική ηλικία στην ενηλικίωση μέσω της αλληλεπίδρασης με άλλα μέλη της κοινότητας, τόσο ενήλικες όσο και συνομηλίκους, προκειμένου να αποκτήσουν την τεχνογνωσία που απαιτείται για να γίνουν ενεργοί και ανεξάρτητοι συμμετέχοντες στην κοινότητα και την κοινωνία στην οποία ανήκουν.
- Μια διαδικασία ένταξης, δηλαδή η προσαρμογή στη νέα τους ζωή στη χώρα υποδοχής τους, σε μια κοινωνία με άλλες απαιτήσεις όσον αφορά στις κοινωνικές, πολιτιστικές και γλωσσικές δεξιότητες ως βάση για αλληλεπίδραση και ένταξη.
- Μια διαδικασία ανάρρωσης, δηλαδή η οικοδόμηση μιας νέας και ουσιαστικής ζωής στην χώρα υποδοχής μετά από δυνητικά τραυματικά γεγονότα πριν και κατά τη διάρκεια της μετάβασής τους σε αυτή, καθώς και τις ψυχικές εντάσεις που συχνά επιφέρει η ζωή μακριά από τον τόπο που κάποιος γεννήθηκε και μεγάλωσε (ό.π.)

Μερικές φορές οι παραπάνω προκλήσεις καθιστούν τους νεαρούς πρόσφυγες ευάλωτους, ιδίως τους ασυνόδευτους ανήλικους που δεν έχουν οικογένεια να τους στηρίξει. Ωστόσο, ένα σχολικό περιβάλλον που προάγει τη μάθηση, την κοινωνική ένταξη και τη συνοχή παρέχει επίσης ευκαιρίες για ανάπτυξη και αυτονομία και δίδει στους ανήλικους πρόσφυγες ελπίδα για ένα καλύτερο μέλλον. Η διαδικασία κοινωνικοποίησης στο σχολείο, περιλαμβάνει την απόκτηση δεξιοτήτων απαραίτητων για την ενεργό συμμετοχή στην κοινωνία υποδοχής, ενώ είναι άρρηκτα συνδεδεμένη και με την επιτυχή ένταξη των μαθητών τόσο στο σχολικό όσο και στο κοινωνικό περιβάλλον.

Η ευαλωτότητα και η έλλειψη κινήτρων για μάθηση ασκούν επίδραση στην ικανότητα για ανάπτυξη ψυχικής ανθεκτικότητας ενώ δυσκολεύονται να οικοδομήσουν αυτοπεποίθηση και αυτο-αποτελεσματικότητα που απαιτούνται για την επίτευξη της, οδεύοντας σε αισθήματα ανεπάρκειας και σε περαιτέρω μείωση των κινήτρων τους

(Vauras et al., 1999). Μαθητές που αισθάνονται ευάλωτοι, μπορεί να δυσκολευτούν να συμμετάσχουν πλήρως στη μαθησιακή διαδικασία λόγω φόβου αποτυχίας, απόρριψης, ή κριτικής. Εμφανίζονται απρόθυμοι για ανάληψη απαιτητικών καθηκόντων ή τάση απόσυρσης από τις ευκαιρίες μάθησης και αδυναμία να αντιμετωπίσουν εποικοδομητικά τις αποτυχίες ή την κριτική,

Ομοίως, η έλλειψη κινήτρων υπονομεύει την ανθεκτικότητα περιορίζοντας την προθυμία των ατόμων να επιμείνουν απέναντι στις αντιξοότητες και είναι πιο πιθανό να υποκύψουν σε αισθήματα ήττας, ή απελπισίας όταν αντιμετωπίζουν εμπόδια.

Με την πάροδο του χρόνου, ο κύκλος ευπάθειας και χαμηλών κινήτρων μπορεί να διαβρώσει την ανθεκτικότητα των ατόμων, καθιστώντας όλο και πιο δύσκολο για αυτούς να ανακάμψουν από τις αποτυχίες και να ευδοκιμήσουν σε ακαδημαϊκές ή προσωπικές επιδιώξεις.

Στρατηγικές όπως η οικοδόμηση ενός υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος, η παροχή ευκαιριών για ουσιαστική συμμετοχή και η παροχή ενθάρρυνσης και εποικοδομητικής ανατροφοδότησης μπορούν να βοηθήσουν τα άτομα να ξεπεράσουν τα εμπόδια και να αναπτύξουν την ανθεκτικότητα που απαιτείται για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των προκλήσεων (Prinsloo & Slade, 2016).

2.5 Το σχολείο ως χώρος κοινωνικοποίησης

Η κοινωνικοποίηση αναφέρεται στη διαδικασία αλληλεπίδρασης μέσω της οποίας τα άτομα αποκτούν κανόνες, πεποιθήσεις και αξίες που χαρακτηρίζουν την κοινότητα ή την κοινωνία στην οποία ανήκουν. Ενώ η πρώτη κοινωνικοποίηση, που ονομάζεται επίσης πρωτογενής κοινωνικοποίηση, παραδοσιακά λαμβάνει χώρα στην οικογένεια, η δευτεροβάθμια κοινωνικοποίηση των παιδιών λαμβάνει χώρα σε άλλους τομείς, όπως το σχολείο, το πρόγραμμα μετά το σχολείο και μεταξύ των συνομηλίκων.

Το σχολείο πρέπει να διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στην προσαρμογή των ασυνόδευτων ανηλίκων στην κοινωνία της χώρας υποδοχής τους. Μέσω της αλληλεπίδρασης με άλλα άτομα στην τάξη και στους χώρους του σχολείου, οι μαθητές πρόσφυγες οικειοποιούνται τα νέα πρότυπα και αξίες. Ωστόσο, μπορεί συχνά να υπάρχει μια σημαντική διαφορά μεταξύ των γνώσεων και των κοινωνικών και πολιτιστικών προτύπων που αποκτούν οι μαθητές πρόσφυγες στο σχολείο και αυτών που μεταφέρθηκαν κατά τη διάρκεια της κοινωνικοποίησής τους στο σπίτι. Για έναν

σημαντικό αριθμό των ανήλικων προσφύγων, το σχολείο είναι ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας για την ένταξή τους στην νέα κοινωνία. Ωστόσο, φαίνεται ότι οι μαθητές με μειονοτικό υπόβαθρο μπορεί συχνά να αισθάνονται αποκλεισμένοι στο σχολείο, τόσο μέσα όσο και έξω από την τάξη (Pastoor 2008, Sandbæk & Einarsson 2008). Οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι ανήλικοι πρόσφυγες στις κοινωνικές τους σχέσεις με τους συνομηλίκους τους στις χώρες υποδοχής αποτελούν με την σειρά τους ένα θέμα που θα πρέπει να εξετάζεται από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό, με σκοπό την λήψη των απαραίτητων διορθωτικών μέτρων, εάν αυτό χρειαστεί. Επίσης, είναι σημαντικό οι νεαροί πρόσφυγες να έχουν την ευκαιρία να αναπτυχθούν ως παιδιά και έφηβοι. Δημιουργώντας κοινωνικές σχέσεις τόσο στο σχολείο και πέρα από αυτό, θα ενισχύσει την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των ανήλικων προσφύγων στη νέα κοινωνία (Sandbæk & Einarsson 2008).

Από την άλλη, το σχολείο δεν αναφέρεται μόνο ως ένας σημαντικός χώρος μάθησης και ανάπτυξης για τους ανήλικους πρόσφυγες, αλλά και ως ένας χώρος που υποστηρίζει την ψυχική υγεία και την ευημερία αυτού του πληθυσμού (de Luna, 2009, Rutter, 2006). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Antonovsky (στο Derluyn, 2005), για να μπορέσει ένα άτομο να επιτύχει στη ζωή του παρά τις ανησυχίες και τις αβεβαιότητες, είναι απαραίτητο να βιώσει ότι η ζωή του αντιπροσωπεύει μια συνεκτική οντότητα. Στο μοντέλο του Antonovsky, η αίσθηση συνοχής αποτελείται από τρία συστατικά: την κατανόηση, τη διαχείριση και το νόημα. Ο επιπολασμός των προβλημάτων ψυχικής υγείας, που σχετίζονται κυρίως με το μετατραυματικό στρες, το άγχος και την κατάθλιψη, αποδεικνύεται πολύ υψηλότερος μεταξύ των ασυνόδευτων ανήλικων προσφύγων από ό,τι μεταξύ των παιδιών προσφύγων που μεταβαίνουν σε μια χώρα υποδοχής μαζί με μέλη της οικογένειάς τους (Derluyn, 2005). Για τους ανήλικους πρόσφυγες που έχουν βιώσει την αναγκαστική εγκατάλειψη της χώρας τους, αλλά και συνακόλουθα με αυτή γεγονότα, είναι ζωτικής σημασίας να αναπτύξουν μια αίσθηση συνοχής καθώς και μια αίσθηση του ανήκειν στην νέα κοινωνία που τους υποδέχεται (de Luna, 2009, Derluyn, 2005). Οι θετικές σχέσεις στο σχολείο, με τους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλίκους συμβάλουν εποικοδομητικά στις εμπειρίες των ανήλικων προσφύγων σχετικά με την αίσθηση του ανήκειν, την ταυτότητα και τη συνοχή στη νέα τους ζωή. Επιπλέον, η φοίτηση στο σχολείο και η ύπαρξη σκοπού στη ζωή τους, προάγει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων αντιμετώπισης και της αυτοεκτίμησης. Ο ευεργετικός ρόλος του σχολείου στη ζωή των παιδιών προσφύγων

εμπίπτει στο άρθρο 39 της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού: *«Τα Συμβαλλόμενα Κράτη λαμβάνουν όλα τα κατάλληλα μέτρα για την προώθηση της σωματικής και ψυχολογικής αποκατάστασης και κοινωνικής επανένταξης ενός παιδιού θύματος κάθε μορφής παραμέλησης, εκμετάλλευσης ή κακοποίησης, βασανιστηρίων ή οποιασδήποτε άλλης μορφής σκληρής, απάνθρωπης ή ταπεινωτικής μεταχείρισης ή τιμωρίας, ή ένοπλων συγκρούσεων. Δεν λόγω ανάρρωση και επανένταξη πραγματοποιούνται σε περιβάλλον που προάγει την υγεία, τον αυτοσεβασμό και την αξιοπρέπεια του παιδιού».*

3^ο Κεφάλαιο: Η ψυχική υγεία των νεαρών προσφύγων

Ποσοστό 1% του παγκόσμιου πληθυσμού, 50 εκατομμύρια άνθρωποι, έχουν σήμερα ξεριζωθεί, 23 εκατομμύρια είναι πρόσφυγες που έχουν αναζητήσει ασφάλεια σε άλλη χώρα και 27 εκατομμύρια είναι εκτοπισμένοι στο εσωτερικό της χώρας τους (UNCHR, 2001). Την τελευταία δεκαετία, ο παγκόσμιος προσφυγικός πληθυσμός δεκαπλασιάστηκε και όλοι οι δείκτες δείχνουν ότι ο αριθμός αυτός θα συνεχίσει να αυξάνεται (UNCHR, 2000).

Στο τέλος του 2022, ο αριθμός των βίαια εκτοπισμένων σε παγκόσμιο επίπεδο ανήρχετο σε 108.000.000 άτομα, ενώ 35.000.000 ζούσαν ως πρόσφυγες σε χώρες υποδοχής UNHCR. (2022). Global Trends Forced Displacement <https://www.unhcr.org/globaltrends-report-2022>

Πάνω από το ήμισυ του εκτοπισμένου πληθυσμού παγκοσμίως είναι παιδιά. Τα τελευταία 10 χρόνια εκτιμάται ότι περισσότερα από δύο εκατομμύρια παιδιά έχουν σκοτωθεί σε συγκρούσεις, με άλλα έξι εκατομμύρια να είναι τραυματίες και ένα εκατομμύριο παιδιά να έχουν μείνει ορφανά (UNICEF, 1996). Η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού του 1989 προσφέρει ένα σημαντικό θεωρητικό και νομικό πλαίσιο για την προστασία των παιδιών, ωστόσο, η εθνική νομοθεσία περί μετανάστευσης είναι συχνά το μέρος εντός του οποίου συγκρούονται τα ανθρώπινα δικαιώματα και τα εθνικά προσωπικά συμφέροντα και μπορεί να αγνοηθεί η αρχή της προώθησης του βέλτιστου συμφέροντος των παιδιών προσφύγων. Τα παιδιά πρόσφυγες διατρέχουν σημαντικό κίνδυνο να αναπτύξουν ψυχολογικά προβλήματα.

Οι περισσότεροι πρόσφυγες εκτίθενται σε πιέσεις, οι οποίες συμβαίνουν σε τρία διαφορετικά στάδια: ενώ βρίσκονται στη χώρα καταγωγής τους, κατά τη διάρκεια της μετάβασής τους σε αναζήτηση ασφαλούς τόπου διαβίωσης και κατά την εγκατάστασή τους σε μια χώρα υποδοχής (Hodes, 2000).

Στο πρώτο, στις πατρίδες τους πολλοί πρόσφυγες έχουν βιώσει σημαντικά τραύματα. Συχνά αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν τα σπίτια τους λόγω πολέμου ή άλλων αρνητικών γεγονότων και ως εκ τούτου έγιναν μάρτυρες βίας, βασανιστηρίων και απωλειών στενών συγγενών και φίλων. Τα παιδιά πρόσφυγες μπορεί να μην θυμούνται μια περίοδο σταθερότητας, η σχολική τους εκπαίδευση, εάν υπάρχει, είναι πιθανό να

έχει διαταραχθεί, ενώ η δυσφορία των γονέων και η γενική ανασφάλεια αποτελούν κοινές εμπειρίες (Russel, 1999).

Κατά το δεύτερο στάδιο, τη μετάβαση σε μια χώρα υποδοχής μπορεί να είναι μια περίοδος ιδιαίτερα στρεσογόνα. Μπορεί να χρειαστούν πολλοί μήνες και να εκθέσουν τους πρόσφυγες σε πιο απειλητικούς για τη ζωή τους κινδύνους. Τα παιδιά πρόσφυγες σε αυτές τις περιόδους μπορούν να βιώσουν τον αποχωρισμό από τους γονείς, είτε τυχαία είτε ως στρατηγική για τη διασφάλιση της ασφάλειάς τους. Καθώς οι διεθνείς έλεγχοι μετανάστευσης εντείνονται, περισσότερα παιδιά ανατίθενται στα χέρια των διακινητών για να διασφαλίσουν τη διαφυγή τους, είτε ως ο μόνος εκπρόσωπος για τον οποίο η οικογένεια αντέχει το οικονομικό κόστος, είτε με την ελπίδα ότι μόνο το παιδί έχει περισσότερες πιθανότητες να αποκτήσει την ταυτότητα του πρόσφυγα (Ayott, 2001).

Η εύρεση κατάλληλων συνθηκών διαβίωσης σε μια άλλη χώρα μπορεί να είναι μια περίοδος πρόσθετης δυσκολίας, καθώς πρέπει να τεκμηριώσουν τις αιτήσεις ασύλου τους και επίσης να προσπαθήσουν να ενσωματωθούν σε μια νέα κοινωνία. Η περίοδος αυτή αναφέρεται συχνά ως περίοδος «δευτερογενούς τραύματος». Κατά την άφιξή του, το παιδί πρόσφυγας θα πρέπει να εγκατασταθεί σε ένα νέο σχολείο και να βρει μια ομάδα συνομηλίκων (Richman, 1998).

3.1 Ο τρόπος διαβίωσης και οι εμπειρίες των ανήλικων προσφύγων

Ο τρόπος διαβίωσης και οι εμπειρίες που έχουν οι ανήλικοι πρόσφυγες στη χώρα υποδοχής μπορεί να οδηγήσουν σε ψυχικό τραύμα, το οποίο είναι πιθανόν να επηρεάσει σημαντικά την ζωή τους σε αυτή. Ειδικότερα, οι ανήλικοι πρόσφυγες που συνοδεύονται από κάποιο μέλος της οικογένειάς τους, αλλά και αυτά που δεν συνοδεύονται, στην πλειοψηφία τους, έχουν βιώσει πλήθος δραματικών γεγονότων στην χώρα από την οποία κατάγονται. Τα προαναφερθέντα γεγονότα, τα οποία συνήθως είναι αποτέλεσμα βιαιοπραγιών, πολεμικών συρράξεων, βασανιστηρίων, διωγμών, βιασμών και άλλων, έχουν ως αποτέλεσμα αυτά τα παιδιά να μην βιώσουν μια «συνήθη» παιδική ηλικία και είναι ικανά να τραυματίσουν τα παιδιά ψυχικά και συναισθηματικά. Αντίστοιχα, ιδιαίτερα τραυματική μπορεί να είναι και η εμπειρία της μετάβασης από τη χώρα καταγωγής προς την χώρα υποδοχής (Scharpf et al., 2021).

Ειδικότερα, το ψυχικό τραύμα αφορά στην ανακατεύθυνση της ψυχικής ισορροπίας ενός ατόμου μετά από ένα σοβαρό συμβάν που προκαλεί σωματική ή συναισθηματική

επιβάρυνση.. Τα τραύματα μπορούν να προκληθούν από διάφορες καταστάσεις, όπως βίαια επεισόδια, ατυχήματα, απώλεια αγαπημένου προσώπου, σεξουαλική κακοποίηση ή φυσική κακοποίηση, εκτεταμένες περιόδους στρες ή άλλες δυσάρεστες εμπειρίες (Μαγγούλια, 2023).

Οι αντιδράσεις σε ένα ψυχικό τραύμα ποικίλουν ανάλογα με το άτομο και τη φύση του τραύματος. Κάποια άτομα μπορεί να αντιμετωπίσουν συμπτώματα όπως άγχος, κατάθλιψη, δυσκολίες στις σχέσεις ή δυσκολίες στον ύπνο. Άλλα μπορεί να αντιδράσουν με παράλυση, ή αποστασιοποίηση από την πραγματικότητα. Τα ψυχικά τραύματα μπορούν να προκαλέσουν μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στην ψυχική υγεία και στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα λειτουργούν στην καθημερινότητά τους. Είναι σημαντικό να αντιμετωπίζονται τα ψυχικά τραύματα με σοβαρότητα και να παρέχεται κατάλληλη ψυχολογική υποστήριξη και θεραπεία. Η θεραπευτική παρέμβαση μπορεί να περιλαμβάνει τη συνεργασία με ειδικούς ψυχολόγους ή θεραπευτές που μπορούν να βοηθήσουν τα άτομα να επεξεργαστούν το τραύμα, να αντιμετωπίσουν τις συνέπειές του και να ανακτήσουν την ψυχική τους ευεξία (Μαγγούλια, 2023).

Ο συνδυασμός των παραπάνω με τις δυσκολίες που μπορεί να υπάρξουν στην χώρα υποδοχής είναι ικανές να κάνουν άκρως πολύπλοκη την ζωή των εν λόγω παιδιών. Η ύπαρξη τραυματικών γεγονότων και τραυματικών απωλειών μπορεί να ασκήσουν σημαντική επίδραση στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα προσαρμόζονται στη ζωή τους. Η συμβολή των συστημάτων φροντίδας έχει μείζονα συμβολή στην απόκτηση αίσθησης ότι η ζωή τους έχει έλεγχο, σύνδεση και νόημα (Solberg et al., 2020).

Σε συνέχεια των παραπάνω, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούν οι παράγοντες που αφορούν στην κάθε μεταναστευτική περίοδο. Πιο αναλυτικά, οι παράγοντες της προμεταναστευτικής περιόδου αναφέρονται στην ζωή των ατόμων όσο βρίσκονταν ακόμα στην χώρα από την οποία κατάγονται. Οι ανήλικοι πρόσφυγες κατάγονται από πλήθος διαφορετικών χωρών και πολιτισμών και έχουν γίνει δέκτες διαφορετικών εμπειριών και καταστάσεων. Κατά συνέπεια, δεν είναι δυνατή η συστηματική τους ένταξη σε μια μόνο κατηγορία. Ορισμένα παιδιά μπορεί να έχουν βιώσει εξαιρετικά βίαια γεγονότα, να έχουν μεγαλώσει μέσα σε εμπόλεμες περιοχές, να έχουν τύχει στρατολόγησης κ.ά. Παράλληλα, κατά την διάρκεια της διαμονής τους εντός των προσφυγικών καταυλισμών μπορεί να έχουν χάσει μέλη από την οικογένειά τους, τα οποία δρούσαν υποστηρικτικά για τα ίδια, ενώ είναι δυνατή η έκθεσή τους σε

επιπρόσθετα τραυματικά γεγονότα, όπως είναι για παράδειγμα, αυτά των βιασμών. Άλλα παιδιά μπορεί να έχουν υπάρξει μάρτυρες εκτέλεσης, ή βιασμού ενός ή πλέον μελών από την οικογένειά τους ή άλλων συμβάντων που λαμβάνουν χώρα σε περιοχές πολεμικών συγκρούσεων. Οι επιπτώσεις που θα έχουν τα προαναφερθέντα γεγονότα στην ψυχική κατάσταση των παιδιών αυτών μπορεί να εμφανιστούν είτε άμεσα είτε μακροπρόθεσμα (Blackmore et al., 2020). Κυρίως δε στις περιπτώσεις των ανηλίκων προσφύγων που είναι ασυνόδευτοι, τέτοιες καταστάσεις έχουν δραματικές συνέπειες. Τούτα τα παιδιά είναι πιθανό να έχουν απωλέσει κάποιο πρόσωπο της οικογένειάς τους κατά την διάρκεια του ταξιδιού τους ή να μπήκαν από μόνα τους στην διαδικασία της εγκατάλειψης της χώρας καταγωγής τους, λόγω πρότερης απώλειας της οικογένειάς τους (Blackmore et al., 2020).

Επίσης, είναι πιθανό για ένα παιδί να μην ξεπεράσει ποτέ τις αρνητικές καταστάσεις που έχει βιώσει κατά την διάρκεια της ζωής του. Μεταβλητές, όπως η ηλικία, οι πολιτισμικές καταβολές, η νοητική κατάσταση, η συναισθηματική εμπειρία και η στήριξη από ενήλικα άτομα, επιδρούν στην ικανότητα αντιμετώπισης τραυματικών καταστάσεων και προσαρμογής στο πλαίσιο νέων περιστάσεων που μπορεί να είναι εξίσου αγχωτικές. Όμως, το βίωμα τραυματικών απωλειών και της αλλαγής αποτελούν κοινό στοιχείο που χαρακτηρίζει τους ανήλικους πρόσφυγες. Στις κοινές εμπειρίες της προμεταναστευτικής περιόδου του προαναφερθέντος πληθυσμού περιλαμβάνεται η διαβίωση σε ένα περιβάλλον καταπίεσης, συγκρούσεων και διώξεων που συνεχίζονταν για μεγάλο χρονικό διάστημα. Οι αρνητικές συνθήκες διαβίωσης μπορεί να περιλαμβάνουν την απώλεια του χώρου κατοικίας, αλλά και του φιλικού και οικογενειακού περίγυρου. Επί παραδείγματι, τα φαινόμενα βασανισμού, συχνά συνδέονται με την κοινωνική και οικονομική δομή που χαρακτηρίζει αρκετές από τις χώρες καταγωγής των ανηλίκων προσφύγων και έχουν σημαντική επίδραση όχι μόνο σε επίπεδο κοινωνίας, αλλά και ατόμου και οικογένειας. Τα βασανιστήρια χρησιμοποιούνται ως μέσο καταστροφής των ατόμων και των οικογενειών τους, αλλά και σε ευρύτερο πλαίσιο, το σύνολο πολιτισμών και κοινοτήτων, με αποτέλεσμα την διατήρηση ενός καταπιεστικού συστήματος (Kien et al., 2019). Στη μελέτη του Montgomery (2008) διαπιστώθηκε ότι το 51% των παιδιών των οικογενειών που είχαν μεταναστεύσει από χώρες της Μέσης Ανατολής προς την Δανία, είχαν ένα μέλος που είχε επιβιώσει από βασανισμό.

Τα βασανιστήρια ψυχολογικής φύσης δεν επιδρούν μόνο στο επίπεδο του ατόμου, αλλά και σε επίπεδο οικογένειας και κοινότητας. Τέτοια γεγονότα προκαλούν στα παιδιά συναισθήματα υποτίμησης του εαυτού τους, απώλειας οικογενειακών και κοινωνικών δεσμών και απώλειας εμπιστοσύνης, αξιοπρέπειας και αξιών, αλλά και της αίσθησης ότι ανήκουν κάπου. Για έναν σημαντικό αριθμό όσων έχουν επιζήσει μιας κατάστασης βασανισμού, αυτή αποτελεί μια κατάσταση που δεν είναι δυνατό να αφηθεί στο παρελθόν. Οι αντιστάσεις που χρησιμοποιούν αυτά τα άτομα για την αντιμετώπιση περιστατικών βασανισμού, όπως αυτές της προβολής ή της σιωπής, συνεχίζουν να τις εφαρμόζουν και στην διάρκεια της διαδικασίας αποκατάστασης. Το γεγονός αυτό μπορεί να επιφέρει επικοινωνιακές δυσκολίες και έντονα συναισθηματικά ξεσπάσματα, με κυριότερο αυτό του θυμού, που είναι εμφανή και μπορεί να οδηγήσουν στην ανάπτυξη περαιτέρω άγχους ιδίως στα ανήλικα άτομα (Alisik et al., 2014). Μάλιστα, είναι σημαντικός ο αριθμός των ανήλικων προσφύγων που μπορεί να νιώθουν μόνιμα έλλειψη ασφάλειας, οικειότητας, εμπιστοσύνης και ταυτότητας.

Σε ό,τι αφορά τους παράγοντες της περιόδου που διαρκεί η μετανάστευση, τα παιδιά διαμένουν σε προσφυγικούς καταυλισμούς, οι οποίοι μπορεί να αποτελούνται από πρόχειρες ή εγκαταλελειμμένες κατασκευές. Ο ρόλος των παραγόντων αυτής της περιόδου είναι καθοριστικός για την ζωή του προαναφερθέντος πληθυσμού σε προσφυγικούς καταυλισμούς παγκοσμίως (Polanczyk et al., 2015). Όταν ένα παιδί δεν νιώθει ασφάλεια και σταθερότητα, σε συνδυασμό με τις συνεχείς αλλαγές των καθημερινών συνηθειών του για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα, παρουσιάζει αυξημένο κίνδυνο να εμφανίσει κάποιο ψυχικό νόσημα, να αναπτύξει δυσλειτουργικές συμπεριφορές και να μην είναι σε θέση να βιώσει θετικά συναισθήματα (Jensen et al., 2019). Συχνά, οι ανήλικοι πρόσφυγες έχουν στέρηση συναισθηματικής εγγύτητας, για μικρότερα ή μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα κατά τη διάρκεια της διαδικασίας μετάβασής τους στην χώρα υποδοχής. Η εμπειρία της αναγκαστικής εγκατάλειψης της χώρας τους δημιουργεί πλήθος συναισθημάτων απώλειας, της χώρας, της καθημερινότητας, της κοινωνικής ζωής, του οικογενειακού και φιλικού περιγύρου, του πολιτισμού, της θρησκείας, του επαγγέλματος και του αισθήματος ότι ανήκουν σε μια κοινωνία με την οποία μπορούν να αλληλεπιδρούν και να επικοινωνούν (Polanczyk et al., 2015).

Οι παράγοντες της περιόδου που έπονται της μετανάστευσης αφορούν τη διαδικασία ένταξης στο νέο περιβάλλον της χώρας υποδοχής, γεγονός που κρίνεται ως ιδιαίτερα

αγχωτικό και δύσκολο. Η διαδικασία της ένταξης είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με πλήθος άλλων παραγόντων, όπως είναι οι οικονομικοί, οι κοινωνικοί, οι πολιτισμικοί, οι γλωσσικοί και οι περιβαλλοντικοί. Στις περιπτώσεις του πληθυσμού που εξετάζεται στην παρούσα εργασία, η διαδικασία ένταξης κρίνεται ακόμη δυσκολότερη λόγω τραυματικών εμπειριών και βιωμάτων, που συνδυάζονται με άλλα στρεσογόνα προβλήματα, όπως είναι αυτά των οικονομικών, της μη γνώσης της γλώσσας της χώρας υποδοχής, του πολιτισμικού σοκ, του ρατσισμού, της ανεργίας, των προβλημάτων υγείας, των αλλαγών στην οικογενειακή δομή και του εκπαιδευτικού επιπέδου, το οποίο μπορεί να είναι ελλιπές ή διαφορετικό. Το σύνολο των παραγόντων αυτό μπορεί να οδηγήσει στην έλλειψη ισορροπίας, τόσο σε ατομικό όσο και σε οικογενειακό επίπεδο (Hamdan-Mansour et al., 2017). Τα παιδιά πρόσφυγες καλούνται στην προσαρμογή τους σε ένα δυτικό κοινωνικό πλαίσιο, το οποίο διαφέρει σημαντικά από αυτό που είχαν βιώσει μέχρι πρότινος. Η πρώτη επαφή που αποκτούν με την κοινωνία της χώρας υποδοχής είναι συνήθως βίαιη, κυρίως λόγω της έλλειψης μιας περιόδου προσαρμογής. Οι ανήλικοι πρόσφυγες καλούνται να ανταπεξέλθουν στα νέα δεδομένα μιας καινούργιας πραγματικότητας, κύρια χαρακτηριστικά της οποίας είναι αυτά της αβεβαιότητας, της ανασφάλειας, αλλά και της προχειρότητας, ενώ επιβαρύνονται από τα τραύματα που έχουν βιώσει τόσο κατά την περίοδο πριν τη μετανάστευση όσο και κατά τη διάρκεια της. Από μόνη της, η εμπειρία της μετανάστευσης είναι υπεύθυνη για την πρόκληση φόβου και άγχους στα άτομα και όταν σε αυτήν εμπλέκονται και επιπρόσθετα τραυματικά και βίαια βιώματα, τότε τα συναισθήματα αυτά διογκώνονται ακόμη περισσότερο και γίνονται μη διαχειρίσιμα. Έτσι, παρά το γεγονός ότι, σε γενικές γραμμές, έχει διαπιστωθεί η ευκολία προσαρμογής των ανήλικων προσφύγων στο πλαίσιο του νέου περιβάλλοντος της χώρας υποδοχής και η ευκολότερη πολιτισμική τους ένταξη σε σχέση με τους ενήλικες, οι προαναφερθείσες καταστάσεις είναι δύσκολο να αντιμετωπιστούν και να διαχειριστούν από ένα παιδί (Worthman, 2019).

Το σύνολο των προαναφερθεισών καταστάσεων μπορεί να καταστούν απειλητικές για την ψυχική υγεία του εξεταζόμενου πληθυσμού. Ο κίνδυνος εμφάνισης προβλημάτων ψυχικής υγείας είναι αυξημένος στους ανήλικους πρόσφυγες (Stoehr, 2001:123). Εν γένει, για να μπορέσει ένα παιδί να αναπτυχθεί ψυχολογικά με υγιή τρόπο, πρέπει να πληρούνται οι ακόλουθες τρεις προϋποθέσεις: να νιώθει ασφάλεια, να είναι ενταγμένο εντός ενός υποστηρικτικού κοινωνικού περιγύρου και να έχει ευκαιρίες ανάπτυξης των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων του. Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων που αφορούν

στους ανήλικους πρόσφυγες, οι παραπάνω συνθήκες δεν πληρούνται, με αποτέλεσμα, σε συνδυασμό με τα τραυματικά τους βιώματα, να επηρεάζεται η ψυχική ανάπτυξή τους. Το τελευταίο οφείλεται στην απουσία των απαραίτητων βάσεων για την επίτευξη της συναισθηματικής, συμπεριφορικής και της νοητικής τους επάρκειας. Οι διαδικασίες της ανάπτυξης της ατομικής ταυτότητας, της μάθησης και της νοητικής ανάπτυξης μπορεί να καθυστερήσουν ή να καταστούν πολυπλοκότερες για τον μελετώμενο πληθυσμό (Worthman, 2019).

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η «ψυχολογία του τόπου», έννοια που χρησιμοποιείται από τον Fullilove (1996: 1516–1523) και αναφέρεται στην αίσθηση του ανήκειν σε έναν συγκεκριμένο τόπο, ιδιαίτερα στους ανήλικους πρόσφυγες. Η ανάγκη αυτή είναι απόρροια τριών ψυχολογικών διαδικασιών: της σύνδεσης, του δεσμού ανάμεσα στο άτομο και έναν συγκεκριμένο τόπο, της οικειότητας, δηλαδή της γνώσης και του συναισθήματος που βιώνει το άτομο για τον τόπο αυτό και της ταυτότητας, η οποία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την σχέση που αποκτά το άτομο με το άμεσο περιβάλλον του. Στις περιπτώσεις των ανήλικων προσφυγόπουλων, η προηγούμενη εμπειρία τους ευθύνεται για τη διάλυση των συναισθηματικών, φυσικών και πνευματικών δεσμών τους με τον τόπο τους. Τα συναισθήματα του αποπροσανατολισμού, της νοσταλγίας και της αποξένωσης που συνοδεύουν την αναγκαστική εγκατάλειψη της χώρας καταγωγής μπορεί να οδηγήσουν στην υποβάθμιση της αίσθησης του ανήκειν, αλλά και της ψυχικής υγείας του ατόμου (ό.π.).

Τα τελευταία χρόνια, ένας τεράστιος αριθμός ανήλικων προσφύγων έχει υποστεί κάποια μορφή ψυχικού τραύματος, ως αποτέλεσμα των εμπειριών τους από εμφύλιες και διεθνείς πολεμικές συρράξεις (Richter et al., 2020). Παρά το γεγονός ότι το εν λόγω φαινόμενο έχει λάβει σημαντικές διαστάσεις, εξακολουθούν να υφίστανται λανθασμένες αντιλήψεις που δεν επιτρέπουν να αντιμετωπιστεί σωστά το εν λόγω γεγονός και να παρασχεθεί σωστή και ουσιαστική υποστήριξη προς τα παιδιά που είναι πρόσφυγες. Ενδεικτικές είναι οι πεποιθήσεις ότι η νεαρή ηλικία των παιδιών δεν επιτρέπει την κατανόηση όσων λαμβάνουν χώρα στον περίγυρό τους και ότι ο ίδιος παράγοντας συμβάλλει στη γρήγορη απόθεση των αρνητικών εμπειριών και βιωμάτων. Άλλες πεποιθήσεις περιλαμβάνουν την αντίληψη ότι τα παιδιά είναι εκ φύσεως ευπροσάρμοστα, για αυτό οι συνέπειες που προκαλούν τα αρνητικά τους βιώματα είναι σύντομες σε διάρκεια. Παρά το γεγονός ότι όντως τα νέα άτομα είναι ευπροσάρμοστα, είναι λανθασμένη η πεποίθηση ότι μπορούν να ξεπεράσουν τα

αρνητικά τους βιώματα χωρίς την παροχή εξειδικευμένης βοήθειας και υποστήριξης (Kaplan, 2000:15- 20). Επιπρόσθετα, δεν αναπτύσσουν όλοι οι ανήλικοι πρόσφυγες κλινικά συμπτώματα λόγω των τραυματικών τους εμπειριών. Όμως, κάθε παιδί πρόκειται να βιώσει μια τέτοια εμπειρία σε συνδυασμό με διάφορα άλλα βιώματα, όπως η διαταραγμένη οικογενειακή, κοινωνική και σχολική καθημερινότητα, οι απώλειες ως αποτέλεσμα πολεμικών συγκρούσεων και τα προβλήματα με τα οποία έρχεται αντιμέτωπο κατά τη διαδικασία ένταξής του στο νέο κοινωνικό περιβάλλον στη χώρα υποδοχής. Ο αντίκτυπος που έχουν οι τραυματικές αυτές εμπειρίες στους ανήλικους πρόσφυγες μπορεί να τα επηρεάζει σε όλη τη διάρκεια του βίου τους, μέσω συμπτωμάτων που εμφανίζονται στο πλαίσιο συγκεκριμένων αναπτυξιακών σταδίων, ή σημαντικών γεγονότων που θα συμβούν στη ζωή τους (Slone & Mann, 2016).

Η πολυπλοκότητα που συνοδεύει τις καταστάσεις που βιώνουν αυτά τα παιδιά είναι άμεσα συνυφασμένη με το τραύμα και την εμφάνισή του. Ένα τραύμα μπορεί να λάβει διαφορετικές μορφές ψυχικών συνεπειών, όπως είναι αυτές του μετατραυματικού στρες, της κατάθλιψης, της αίσθησης αδυναμίας, της αυξημένης ανησυχίας, της αίσθησης ενοχής, επειδή το άτομο κατάφερε να επιζήσει και διατηρώντας προσωπικότητάς. Τα άτομα που έχουν βιώσει κάποιο θλιβερό γεγονός μπορεί να έχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να εμφανίσουν μετατραυματικό στρες, λόγω του αισθήματος έλλειψης ισχύος που βίωσαν κατά την διάρκεια του συμβάντος, ενώ ιδιαίτερα σημαντικός είναι και ο τρόπος με τον οποίο αντιδρά η οικογένεια σε ένα γεγονός που μπορεί να είναι τραυματικό για τα άτομα (Van der Veer 2000:8-11). Επί παραδείγματι, ορισμένα παιδιά μπορεί να δέχονται έμμεση επιρροή από προβλήματα, τα οποία είναι αποτέλεσμα των εμπειριών που έχουν βιώσει οι γονείς τους. Σε περίπτωση μη επιτυχούς ένταξης των γονέων και μεταφοράς των φόβων και των προβλημάτων τους στα παιδιά τους σε συνδυασμό με έλλειψη διάδρασης και αμοιβαίας προστασίας, τότε είναι πιθανή η ανάπτυξη της αίσθησης ότι ένα πρόβλημα είναι ανυπερβλήτο και είναι αδύνατο να ελεγχθεί από τα παιδιά.

Σε έρευνα των συναισθημάτων και των συμπεριφορών που εμφανίζουν ανήλικοι πρόσφυγες (Montgomery, 1998:1-152), διαπιστώθηκε ότι η κατάθλιψη, η επιθετικότητα και άλλα συναισθηματικά και συμπεριφορικά συμπτώματα εμφανίζονταν συχνά. Το κατά πόσο τα παιδιά που έχουν βιώσει τραυματικές εμπειρίες θα προσαρμοστούν σε επαρκές επίπεδο παιδιών, εξαρτάται άμεσα από στοιχεία όπως αυτά της νοητικής τους ικανότητας, της αυτοπεποίθησης που διαθέτουν, των

στρατηγικών που έχουν αναπτύξει για την αντιμετώπιση δυσχερών καταστάσεων, του σταθερού συναισθηματικού δεσμού με ένα μέλος της οικογένειας και της υποστήριξης που λαμβάνει από αυτό, αλλά και της πρόσβασης που έχει σε ένα ευρύτερο πλαίσιο που του παρέχει υποστήριξης πέραν του οικογενειακού (Montgomery 1998:1-152). Ωστόσο, στην περίπτωση κατά την οποία ένα παιδί έχει εκτεθεί επανειλημμένα σε μεγάλο αριθμό τραυματικών εμπειριών, υφίστανται επιπτώσεις στη διαδικασία της συναισθηματικής, νοητικής και ηθικής του ανάπτυξης, επιφέροντας παράλληλα αλλαγές στην αντίληψη που έχει για τον κόσμο γενικά, αλλά και για το ίδιο. Μάλιστα, στις περιπτώσεις των ασυνόδευτων ανήλικων προσφύγων, τούτες οι εμπειρίες επιδρούν εντονότερα συγκριτικά με τις περιπτώσεις των συνοδευόμενων ανηλικών προσφύγων, λόγω της απουσίας ενός οικείου προσώπου, το οποίο θα τους παράσχει προστασία και βοήθεια, προκειμένου να μπορέσουν να διαφύγουν των συνεπειών των τραυματικών βιωμάτων που έχουν (Slone & Mann, 2016).

3.2 Οι τραυματικές εμπειρίες και οι συνέπειές τους στην εκπαίδευση

Το σχολείο μπορεί να διαδραματίσει σημαίνοντα και καίριο ρόλο στη διαδικασία ένταξης των ανήλικων προσφύγων στην χώρα υποδοχής τους. Όμως, για να καταστεί η εκπαιδευτική ένταξη αποτελεσματική είναι απαραίτητο να δοθεί προσοχή στην ιδιαίτερη κατάσταση στην οποία βρίσκεται κάθε παιδί. Το σύνολο των ανήλικων προσφύγων δεν αποτελεί ομάδα με κοινά χαρακτηριστικά. Ειδικότερα, τα βιώματα και οι εμπειρίες του κάθε παιδιού τόσο από το παρελθόν όσο και από το παρόν στην χώρα υποδοχής τους μπορεί να διαφέρουν μεταξύ τους. Τα παιδιά αυτά κατά την διάρκεια της μεταναστευτικής τους πορείας διέρχονται από πολλές χώρες προτού φτάσουν στην χώρα στην οποία προορίζονται. Σε αυτές τις χώρες, στην καλύτερη περίπτωση, ενδέχεται να φοιτήσουν σε κάποιο εκπαιδευτικό ίδρυμα ή να λάβουν μια μορφή εκπαίδευσης εντός των προσφυγικών καταυλισμών στους οποίους διαμένουν, ενώ στην χειρότερη περίπτωση δεν έχουν κανένα είδος εκπαιδευτικής παροχής για μεγάλο χρονικό διάστημα (Bonin, 2017). Επιπρόσθετα, τα παιδιά που τυγχάνουν κάποιας εκπαίδευσης στην διάρκεια του ταξιδιού τους, βιώνουν πλήθος διαφορετικών σχολικών και εκπαιδευτικών εμπειριών στις χώρες διέλευσής τους. Ωστόσο, συχνότερο φαινόμενο είναι η απουσία εκπαιδευτικής πρόσβασης πριν την έλευση στη χώρα προορισμού. Για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα, η ζωή των παιδιών χαρακτηρίζεται από αστάθεια και διαρκείς μετακινήσεις με συνέπεια την πλήρη εκπαιδευτική τους απορρύθμιση.

Προκειμένου να μπορέσουν να ενταχθούν στα εκπαιδευτικά συστήματα οι πρόσφυγες μαθητές δεν πρέπει να λογίζονται ως μια ομοιόμορφη ομάδα και πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι διαφορετικοί τρόποι ένταξης που χαρακτηρίζουν τον καθένα αναλόγως των μεταβλητών των κοινωνικών δικτύων, των αναπτυξιακών τους διαφορών, της κοινωνικής και οικονομικής τους θέσης, όπως και της βαρύτητας των τραυματικών γεγονότων και εμπειριών τους (Fazel et al, 2012). Προστατευτικά μπορεί να λειτουργήσουν άτομα που προσφέρουν εθελοντικά υπηρεσίες φροντίδας και προστασίας σε αυτά, καθώς συμβάλλουν στον μετριασμό των πιέσεων και των τραυμάτων που έχουν βιώσει τα παιδιά πρόσφυγες (Van der Veer, 2000:8-11).

Η επίδραση των τραυματικών βιωμάτων και εμπειριών στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών προσφύγων μπορεί να είναι άκρως αρνητικός. Ειδικότερα, όσοι ανήλικοι πρόσφυγες έχουν βιώσει έντονες τραυματικές εμπειρίες είναι πιθανόν να εκδηλώσουν στο σχολικό πλαίσιο μαθησιακές δυσκολίες και επιθετικές συμπεριφορές. Οι μαθησιακών δυσκολιών λαμβάνουν ιδιαίτερα σύνθετη μορφή, ενώ είναι δυνατή η επέκτασή τους με την πάροδο του χρόνου, με αποτέλεσμα την σχολική αποτυχία των παιδιών. Επομένως, το σχολείο πρέπει να είναι εξοπλισμένο με τις υποδομές που είναι απαραίτητες για την παροχή πρόσθετης θεραπευτικής στήριξης, μέσω της οποίας μπορεί να παρασχεθεί στο παιδί βοήθεια στην διαδικασία μάθησης και περαιτέρω εξέλιξής του, με δεδομένο ότι είναι δυνατή η βελτίωση των συνεπειών των τραυματικών εμπειριών μέσω της ανάπτυξης των δεξιοτήτων της συγκέντρωσης και της προσοχής.

Ένας εκ των στόχων που πρέπει να θέτει το σχολείο είναι αυτός της προσφοράς θεραπευτικής κοινωνικής στήριξης αφενός στα παιδιά πρόσφυγες και αφετέρου στις οικογένειες αυτών, σε περίπτωση ύπαρξής τους. Η πραγματοποίηση συναντήσεων του σχολικού προσωπικού και των οικογενειών των μαθητών αυτών είναι άκρως σημαντικές, καθώς το παιδί μπορεί να θεραπευτεί από τα τραυματικά του βιώματα μέσω της παροχής υποστήριξης προς τον έναν ή και τους δυο γονείς του, και ιδιαίτερα στη μητέρα (Koehler & Schneider, 2019).

Το σχολείο αναμένεται να αναγνωρίζει και να κατανοεί ότι μια τραυματική εμπειρία μπορεί να σταθεί εμπόδιο στην ανάπτυξη της μνήμης και του τρόπου συμμετοχής του παιδιού στην διαδικασία της μάθησης, ενώ μπορεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά του, μέσω εκδήλωσης μη αποδεκτών συμπεριφορών στο πλαίσιο της τάξης. Επίσης, το

σχολείο αναμένεται να δημιουργεί ένα περιβάλλον εντός του οποίου κάθε παιδί να βιώνει αποδοχή, να νιώθει ότι τυγχάνει υποστήριξης και κατανόησης, ενώ αξιοποιεί κάθε εμπειρία που έχουν βιώσει τα παιδιά πρόσφυγες, όπως και τις γνώσεις που διαθέτουν. Τέλος, για την ενεργή εμπλοκή του συνόλου των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία προέχουν οι ομαδικές δράσεις στις οποίες θα μπορούν να λάβουν μέρος όλοι οι μαθητές, να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους και να ανταλλάξουν βιώματα και εμπειρίες (Katartzi, 2017).

3.3 Σχολική κοινωνική εργασία και ενταξιακή εκπαίδευση

Η σχολική κοινωνική εργασία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην υποστήριξη της ισότιμης ένταξης και της ευημερίας όλων των παιδιών στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί αξιολογούν τις μοναδικές ανάγκες κάθε παιδιού λαμβάνοντας υπόψη παράγοντες οικογενειακούς, κοινωνικούς πολιτισμικούς σε συνδυασμό με εκείνους που αφορούν θεσμούς και λειτουργίες τόσο της σχολικής όσο και της ευρύτερης κοινότητας. Στις περιπτώσεις αλλοδαπών και αιτούντων άσυλο μαθητών λαμβάνουν επίσης υπόψη γλωσσικά εμπόδια, πιθανά τραύματα, βιώματα απωλειών καθώς και πολιτισμικές διαφορές και προκλήσεις του πολιτισμού. Με βάση αυτές τις αξιολογήσεις, αναπτύσσουν εξατομικευμένα σχέδια υποστήριξης για την αντιμετώπιση ακαδημαϊκών, κοινωνικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών αναγκών του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού (Duman & Snoubar, 2019).

Επιπροσθέτως, υποστηρίζουν τα δικαιώματα και τις ανάγκες των παιδιών προσφύγων στο σχολικό σύστημα και την κοινότητα. Εργάζονται για να διασφαλίσουν ότι αυτά τα παιδιά θα έχουν πρόσβαση σε κατάλληλους εκπαιδευτικούς πόρους, και υπηρεσίες υποστήριξης για να διευκολύνουν την ένταξή τους και τα κίνητρα για την ακαδημαϊκή τους επιτυχία. Επίσης, οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί εκπαιδεύονται στην πολιτισμική ευαισθησία για την αποτελεσματική εμπλοκή με τα παιδιά πρόσφυγες και τις οικογένειές τους. Αναγνωρίζουν και σέβονται τις πολιτισμικές διαφορές, ενώ παράλληλα προωθούν την πολιτισμική κατανόηση και ένταξη στο σχολικό περιβάλλον (Stewart et al., 2019).

Επιπλέον, οι κοινωνικοί λειτουργοί του σχολείου παρέχουν εξατομικευμένη φροντίδα για τα τραύματα που έχουν βιώσει τα παιδιά στις χώρες καταγωγής τους ή κατά τη διάρκεια της μεταναστευτικής διαδικασίας, δημιουργώντας ασφαλείς και υποστηρικτικούς χώρους εντός των οποίων τα παιδιά μπορούν να εκφραστούν, να

επεξεργαστούν τις εμπειρίες τους και να αντιμετωπίσουν συμπτώματα που σχετίζονται με το τραύμα. Παράλληλα, οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί συνεργάζονται με εκπαιδευτικούς, διοικητικούς υπαλλήλους, επαγγελματίες ψυχικής υγείας, κοινοτικές οργανώσεις και φορείς επανεγκατάστασης προσφύγων για τον συντονισμό των υπηρεσιών υποστήριξης των παιδιών. Με την προώθηση συνεργασιών και ομαδικής εργασίας, εξασφαλίζουν μια ολιστική προσέγγιση για την αντιμετώπιση των ποικίλων αναγκών αυτών των μαθητών (Duman & Snoubar, 2019).

Επιπλέον, οι εν λόγω επαγγελματίες συνεργάζονται με τους γονείς, παρέχοντας πληροφορίες, πόρους και υποστήριξη βοηθώντας τους να πλοηγηθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα και να στηρίξουν τις ανάγκες των παιδιών τους. Διευκολύνουν, επίσης, την επικοινωνία μεταξύ του προσωπικού του σχολείου και των δομών φιλοξενίας για την προώθηση θετικών σχέσεων και αμοιβαίας κατανόησης. Ειδικές παρεμβάσεις αναλαμβάνουν σε περιόδους κρίσης ή αναταραχής, όπως η οικογενειακή επανένωση, οι απειλές απέλασης ή οι κοινοτικές αναταραχές, (Stewart et al., 2019).

4^ο Κεφάλαιο: Μεθοδολογία της έρευνας

4.1 Ερευνητική μέθοδος

Η μέθοδος που επιλέχθηκε για τη διεξαγωγή της παρούσας μελέτης είναι η ποιοτική. Σκοπός μιας ποιοτικής έρευνας είναι να διερευνήσει ένα κοινωνικό φαινόμενο, υπό το πρίσμα των στάσεων και των απόψεων που έχουν όσοι εμπλέκονται άμεσα με αυτό (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Εν προκειμένω, επιδιώκεται η μελέτη της εμπειρίας και των απόψεων που έχουν παιδιά που διαμένουν σε δομή φιλοξενίας ασυνόδευτων ανηλίκων σε μεγάλη πόλη στη Β. Ελλάδα, σχετικά με την πρόσβασή τους στην εκπαίδευση, τον τρόπο με τον οποίο βιώνουν αυτήν την πρόσβαση καθώς και τις αποδόσεις της.

4.2 Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων είναι αυτό της ημιδομημένης συνέντευξης. Η συνέντευξη είναι το πλέον σύνηθες εργαλείο που χρησιμοποιεί μια ποιοτική έρευνα, επειδή παρέχει στον ερευνητή την δυνατότητα να λάβει τις πληροφορίες που χρειάζεται ερχόμενος σε επαφή με άτομα που συνδέονται άμεσα με το φαινόμενο που εξετάζει (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Στην παρούσα μελέτη, μέσω της ημιδομημένης συνέντευξης η ερευνήτρια θα έχει την δυνατότητα να προτρέψει ασυνόδευτα παιδιά να μοιραστούν βιώματα και συναισθήματα σχετικά με πρόσβασή τους στην εκπαίδευση, και τις συνθήκες φοίτησης και μάθησης που εξασφαλίζει το ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα και ο φορέας φιλοξενίας τους. Παράλληλα, η απουσία αυστηρού κορμού στην ημιδομημένη συνέντευξη, της επιτρέπει να διεισδύσει σε περαιτέρω λεπτομέρειες όποτε το κρίνει απαραίτητο (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

4.3 Πεδίο διεξαγωγής της έρευνας

Η πρόσβαση στο πεδίο της έρευνας αναζητήθηκε μέσω ενός Οικουμενικού Προγράμματος Προσφύγων που λειτουργεί μια δομή φιλοξενίας για ασυνόδευτα παιδιά στη Β. Ελλάδα. Η είσοδος στο πεδίο της έρευνας εξασφαλίστηκε ύστερα από λεπτομερή ενημέρωση του συντονιστή της Δομής για το σκοπό της έρευνας και την αρχική συνεννόηση σχετικά με τις απαραίτητες διαδικασίες.

Με τη σύμφωνη γνώμη του η ερευνήτρια απευθύνθηκε στον Εισαγγελέα Ανηλίκων, ο οποίος είναι προσωρινά ο αρμόδιος επίτροπος των ανηλίκων και έλαβε τη σχετική

έγγραφο έγκριση του να επισκεφθεί και να πραγματοποιήσει συνεντεύξεις με φιλοξενούμενα παιδιά - μαθητές. Συγκεκριμένα, το εν λόγω έγγραφο αναφέρει τα εξής: «Συναινεί με την παρούσα ώστε οι διαμένοντες ανήλικοι στη Δομή Φιλοξενίας Ασυνόδευτων Ανηλίκων σε ... να συμμετάσχουν στην έρευνα που διεξάγει η μεταπτυχιακή φοιτήτρια – κοινωνική λειτουργός κ. Χαρίκλεια Κουτρολίκου, στα πλαίσια της οποίας θα προβεί σε συναντήσεις γνωριμίας – προετοιμασίας με ωφελούμενους του φορέα μας και τη διεξαγωγή συνεντεύξεων στο χώρο της δομής. Ειδικότερα, εγκρίνει τη συμμετοχή των ανηλίκων για τους σκοπούς και τους στόχους της παρούσας έρευνας, όπως αναλυτικώς περιγράφονται στην 25/07/2023 με αριθμ. πρωτ. 70477 επιστολή του ΕΚΠΑ προς τον συντονιστή της δομής » Το πλήρες κείμενο δεν περιλήφθηκε σε παράρτημα της παρούσας έρευνας για λόγους προστασίας της ανωνυμίας των συμμετεχόντων. Το πρωτότυπο φυλάσσεται στην γραμματεία του ΕΚΠΑ.

Μοναδικό κριτήριο επιλογής συμμετεχόντων στην έρευνα, ήταν η εγγραφή – φοίτηση τους σε σχολική μονάδα τυπικής εκπαίδευσης.

Οι συμμετέχοντες είναι 15 αγόρια ηλικίας 12 ως 17 ετών που διέμεναν στην επιλεγείσα δομή και ήσαν εγγεγραμμένοι σε σχολικές μονάδες.

Το νομικό καθεστώς τους κατά το χρόνο διεξαγωγής της έρευνας αφορούσε α) ένα αναγνωρισμένο πρόσφυγα, β) αιτούντες άσυλο που επιθυμούν να επανενωθούν με τις οικογένειές τους που βρίσκονται σε άλλα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ενώσεως όπως ορίζεται στο πλαίσιο του Κανονισμού Δουβλίνο ΙΙΙ, και γ) σε αιτούντες άσυλο των οποίων οι υποθέσεις εκκρεμούν ενώπιον των Επιτροπών Προσφυγών.

4.4 Ερευνητικά ερωτήματα - Άξονες της συνέντευξης

Η παρούσα μελέτη πραγματεύεται την πρόσβαση και ένταξη των ασυνόδευτων ανηλίκων σε μονάδες εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Σκοπός της είναι:

- Η διερεύνηση των παραμέτρων που ευνοούν και εκείνων που επιδρούν στις μορφές και την ένταση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι νεαροί πρόσφυγες κατά την ένταξη τους στο εκπαιδευτικό σύστημα.
- Η αναζήτηση τρόπων που συμβάλλουν στην ομαλή ένταξη των μαθητών.
- Η κατανόηση ζητημάτων προσαρμογής που αντιμετωπίζει ο εν λόγω μελετώμενος πληθυσμός.

Τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούν

1. Ποιες οι εμπειρίες του μελετώμενου πληθυσμού από την συμμετοχή του στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής;
2. Σε ποιο βαθμό ευνοείται η κοινωνική προσαρμογή των ανήλικων αιτούντων άσυλο σε ότι αφορά την ανάπτυξη κοινωνικών – φιλικών σχέσεων στον ξενώνα και το σχολείο
3. Δεσμοί και επαφές των συμμετεχόντων με τους γονείς τους στην πατρίδα τους και αμφίπλευρες προσδοκίες από την εκπαίδευση στη χώρα υποδοχής.

Οι άξονες της συνέντευξης ήταν:

Α άξονας: Γενικά στοιχεία: Οι ερωτήσεις του πρώτου άξονα αφορούν σε ευρύτερα στοιχεία των συμμετεχόντων.

Β άξονας: Εκπαίδευση: Στον δεύτερο άξονα, εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο οι συμμετέχοντες έχουν βιώσει και βιώνουν την εκπαίδευση.

Γ άξονας: Σχολική ενσωμάτωση: Στον άξονα αυτό περιλαμβάνονται ερωτήσεις που αφορούν στον βαθμό στον οποίο έχει επιτευχθεί ή όχι η σχολική ενσωμάτωση των συμμετεχόντων.

Δ άξονας: Ολοκλήρωση συνέντευξης: Εδώ περιλαμβάνονται ερωτήσεις με τις οποίες οι συμμετέχοντες έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν πράγματα που ίσως δεν έχουν θιχτεί στην υπόλοιπη συνέντευξη.

4.5 Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας

Η τήρηση των κανόνων δεοντολογίας κατά το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της έρευνας δεν εξασφαλίζει τη γενίκευση των ευρημάτων της λόγω περιορισμών όπως:

- Ο πολύ μικρός αριθμός μετεχόντων, οι οποίοι είναι αγόρια.
- Η διεξαγωγή της έρευνας περιορίστηκε σε μια μόνο Δομή φιλοξενίας, που λειτουργεί σε αστικό ιστό στην ενδοχώρα όπου τόσο το περιβάλλον όσο και οι συνθήκες καθημερινής ζωής διαφέρουν σχεδόν απόλυτα με τα περιβάλλοντα και τις συνθήκες διαβίωσης σε αντίστοιχες δομές στα σημεία εισόδου της χώρας στα νησιά και το Έβρο, αλλά και σε ημιαγροτικές περιοχές.

- Η βραχεία διάρκεια διαμονής των μετεχόντων στη Δομή και ειδικότερα η βραχεία διάρκεια της σχολικής φοίτησης τους, κατά το χρόνο διεξαγωγής της έρευνας περιόρισε το είδος, και το περιεχόμενο του υλικού. Οι μετέχοντες μιλούν για πρόσφατα βιώματα σχολικής ζωής που συμπίπτουν με εκείνα της πρόσφατης μεταφοράς και τοποθέτησης τους στο περιβάλλον της Δομής.
- Η απαραίτητη μεσολάβηση διερμηνέα που πραγματοποιείται από εργαζόμενο στη Δομή, εγκλείει κίνδυνο μη τήρησης της απαραίτητης ακρίβειας στην απόδοση των λεγομένων και ουδετερότητας. Οι μετέχοντες ενδέχεται να επιφυλάσσονται ως προς το απόρρητο των συνεντεύξεων.
- Ο χώρος διεξαγωγής, αν και οικείος για τα παιδιά είναι φορτισμένος με τους κανόνες και την καθημερινότητα της διαβίωσης.

4.6 Διεξαγωγή της έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη το Νοέμβριο του 2023. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε χώρο που παραχωρήθηκε από τη δομή όπου φιλοξενούνται οι συμμετέχοντες.

Καθώς τα παιδιά δεν είχαν γνώση της ελληνικής, ή δεν μπορούσαν να έχουν επαρκή συνεννόηση στην αγγλική γλώσσα, απαιτήθηκε η συνδρομή του διερμηνέα Αραβικής γλώσσας, που εργάζεται στη δομή. Η συμβολή του ήταν βοηθητική για την ομαλή διεξαγωγή των συνεντεύξεων και έδειξε προθυμία να συμβάλλει σε αυτό, με τον ίδιο να μεταφέρει τις ερωτήσεις και να κάνει ορισμένες φορές και ο ίδιος διευκρινιστικές ερωτήσεις όπου δεν είχε καταλάβει κάτι προκειμένου να μεταφερθούν τα στοιχεία με ακρίβεια από την ερευνήτρια στους συμμετέχοντες και αντίθετα. Ωστόσο, κατά τη διαδικασία της διερμηνείας απέδιδε τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στο α' πληθυντικό πρόσωπο, α' ενικό, αλλά και γ' ενικό.

Σε ό,τι αφορά στην στάση των συμμετεχόντων απέναντι στην πραγματοποίηση της συνέντευξης, διαπιστώθηκε ότι παρά το γεγονός ότι η στάση τους ήταν μεν θετική, υπήρξε από κάποια παιδιά επιφύλαξη ή/και αδιαφορία ως προς την διαδικασία. Αξίζει να σημειωθεί στο σημείο αυτό ότι ειδικά σε ό,τι αφορά στην επιφυλακτικότητα των παιδιών, η στάση του διερμηνέα ήταν πολύ σημαντική, καθώς πολλές φορές δρούσε καθησυχαστικά για αυτά.

5^ο Κεφάλαιο: Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Για τη διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων, τα ονόματά τους δεν παρουσιάζονται σε κανένα σημείο της εργασίας. Τα αποσπάσματα του λόγου τους συνοδεύονται από κωδική αναφορά με το αρχικό γράμμα (Σ) της λέξης συμμετέχων πριν από τον αριθμό: Σ1, Σ2, Σ3, κ.ο.κ. (βλ. πίνακα 1). Το γράμμα Δ συνοδεύει το λόγο του διερμηνέα. Τέλος, το Ε αναφέρεται στο αρχικό γράμμα της λέξης ερευνήτρια.

5.1 Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων

Δώδεκα (12) μετέχοντες κατάγονται από το Ιράκ, δύο (2) από τη Συρία και ένας (1) από την Αίγυπτο.

Ως προς το νομικό καθεστώς τους, μόνο 1 ήταν αναγνωρισμένος πρόσφυγας, 1 κάτοχος υπηρεσιακού σημειώματος, ενώ οι 13 είχαν καθεστώς αιτούντα διεθνούς προστασίας - Ασύλου. Η εν λόγω νομική κατάσταση τους έχει ως εξής:

Αναγνωρισμένος πρόσφυγας: Επιλέγεται στην περίπτωση που έχει χορηγηθεί στο παιδί καθεστώς πρόσφυγα από τις ελληνικές αρχές, με την έκδοση και επίδοση θετικής απόφασης επί της αίτησης διεθνούς προστασίας του. Ως αναγνωρισμένος πρόσφυγας, το παιδί φέρει Άδεια Διαμονής Ενιαίου Τύπου με ισχύ 3 ετών και δύναται να αποκτήσει ταξιδιωτικό έγγραφο της Ελληνικής Δημοκρατίας.

Κάτοχος υπηρεσιακού σημειώματος/απόφασης: Επιλέγεται στην περίπτωση που έχει χορηγηθεί στο παιδί Υπηρεσιακό Σημείωμα περί έκδοσης διοικητικής απόφασης απέλασης ή επιστροφής από την Ελληνική Αστυνομία ή Απόφαση Αναχώρησης από το Κέντρο Υποδοχής και Ταυτοποίησης ή την Κλειστή Ελεγχόμενη Δομή της Υπηρεσίας Υποδοχής και Ταυτοποίησης.

Αιτών διεθνούς προστασίας - Άσυλο στην Ελλάδα: Επιλέγεται στην περίπτωση που το παιδί έχει υποβάλει αίτηση διεθνούς προστασίας ενώπιον της Υπηρεσίας Ασύλου ή άλλης αρμόδιας ελληνικής αρχής και φέρει Δελτίο Αιτούντος Διεθνή Προστασία.

Πίνακας 1. Δημογραφικά στοιχεία

ΣΥΜΜ ΕΤΕΧ ΩΝ	ΗΜ ΓΕ Ν.	ΗΛ ΙΚΙ Α	ΧΩΡ Α ΚΑΤ ΑΓΩΓ ΗΣ	ΜΗΤ Ρ. ΓΛΩ ΣΣΑ	ΗΜ. ΕΙΣ ΟΔ ΟΥ	ΕΚΠΑ ΙΔΕΥ ΣΗ	ΝΟΜΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ
1	1/6/ 200 6	18	Ιράκ	ΑΡΑ ΒΙΚΑ	7/19 /202 3	ΓΕΛ	Αιτών_διεθνούς_προστα σίας_Άσυλο_στην_Ελλά δα
2	1/1/ 200 7	17	Ιράκ	ΚΙΡ ΜΑΝ ΤΖΙ	8/18 /202 3	Γυμνά σιο	Αιτών_διεθνούς_προστα σίας_Άσυλο_στην_Ελλά δα
3	5/20 /201 0	13	Ιράκ	ΚΙΡ ΜΑΝ ΤΖΙ	6/22 /202 3	Γυμνά σιο	Αναγνωρισμένος_πρόσφ υγας
4	11/7 /200 5	18	Ιράκ	ΚΙΡ ΜΑΝ ΤΖΙ	7/28 /202 3	ΓΕΛ	Αιτών_διεθνούς_προστα σίας_Άσυλο_στην_Ελλά δα
5	1/4/ 200 6	18	Ιράκ	ΚΙΡ ΜΑΝ ΤΖΙ	6/22 /202 3	ΓΕΛ	Αναγνωρισμένος_πρόσφ υγας
6	1/20 /201 1	12	Συρία	ΑΡΑ ΒΙΚΑ	8/4/ 2023	Δημοτι κό	Αιτών_διεθνούς_προστα σίας_Οικογενειακή_Επα νένωση
7	8/13 /200 6	17	Αίγυπτ ος	ΑΡΑ ΒΙΚΑ	5/19 /202 3	ΓΕΛ	Αιτών_διεθνούς_προστα σίας_Άσυλο_στην_Ελλά δα
8	10/1 /200 7	16	Ιράκ	ΚΙΡ ΜΑΝ ΤΖΙ	8/2/ 2023	Γυμνά σιο	Αιτών_διεθνούς_προστα σίας_Άσυλο_στην_Ελλά δα
9	7/23 /200 6	17	Ιράκ	ΑΡΑ ΒΙΚΑ	7/24 /202 3	ΓΕΛ	Αιτών_διεθνούς_προστα σίας_Άσυλο_στην_Ελλά δα

10	1/1/ 200 6	18	Ιράκ	APA BIKA	7/18 /202 3	ΓΕΛ	Αιτών_διεθνούς_προστα σίας_Άσυλο_στην_Ελλά δα
11	1/15 /200 6	18	Ιράκ	KIP MAN TZI	7/27 /202 3	ΓΕΛ	Αιτών_διεθνούς_προστα σίας_Άσυλο_στην_Ελλά δα
12	4/29 /200 7	16	Ιράκ	KIP MAN TZI	7/26 /202 3	Γυμνά σιο	Αιτών_διεθνούς_προστα σίας_Άσυλο_στην_Ελλά δα
13	1/25 /200 8	15	Συρία	APA BIKA	9/12 /202 3	Γυμνά σιο	Αιτών_διεθνούς_προστα σίας_Άσυλο_στην_Ελλά δα
14	5/2/ 200 6	17	Ιράκ	KIP MAN TZI	9/8/ 2023	ΓΕΛ	Κάτοχος_υπηρεσιακού_ σημειώματος_απόφασης
15	2/19 /200 6	17	Ιράκ	KIP MAN TZI	8/18 /202 3	ΓΕΛ	Αιτών_διεθνούς_προστα σίας_Άσυλο_στην_Ελλά δα

5.2. Η φοίτηση σε ελληνικό σχολείο

Το γεγονός ότι όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα είχαν εισέλθει στη χώρα το 2023, η διάρκεια φοίτησής τους σε ελληνικό σχολείο ήταν περίπου δυο με δυόμισι μήνες. Μόλις δυο (2) συμμετέχοντες φοιτούσαν ταχτικά σε κάποιο ελληνικό εκπαιδευτικό ίδρυμα κατά την λήψη των συνεντεύξεων. Ωστόσο, το γεγονός ότι ήταν εγγεγραμμένοι και διέθεταν εμπειρία φοίτησης υποδεικνύει το γεγονός ότι η Δομή τηρεί τη θεσμική υποχρέωση για την εγγραφή και φοίτηση των φιλοξενούμενων ασυνόδευτων σε διάστημα τριών μηνών από την είσοδο τους στη χώρα υποδοχής.

5.3. Παράγοντες που δυσκολεύουν τη φοίτηση

Από τις απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες διαπιστώθηκε ότι όλοι έχουν έρθει αντιμέτωποι με πλήθος παραγόντων, οι οποίοι κατέστησαν τη σχολική τους φοίτηση δύσκολη, κοπιώδη ή και αδύνατη.

Η άγνοια της ελληνικής γλώσσας αναφέρθηκε από όλους ως πολύ σημαντικός ανασταλτικός παράγοντας στη σχολική τους φοίτηση. Ενδεικτικά είναι τα αποσπάσματα, όπως αποδόθηκαν από τον διερμηνέα:

Σ1: *«Ωραίο ήταν το σχολείο, αλλά όταν πήγαινε εκεί δεν καταλάβαινε, γιατί μιλάνε άλλη γλώσσα, άρα δεν καταλάβαινε».*

Σ4: *«Εεε, μας αρέσει, αλλά το πρόβλημα είναι ότι δεν καταλαβαίνουμε τίποτα και δεν έχουμε βιβλία».*

Σ7 *«Οκ, μ' άρεσε το σχολείο, αλλά δεν καταλαβαίνω τίποτα. Αν καταλάβαινα θα μου άρεσε πιο πολύ».*

Οι μετέχοντες αναφέρονται σε καθολική αδυναμία κατανόησης της ελληνικής γλώσσας, γεγονός, το οποίο σχετίζεται με την πρόσφατη άφιξη τους στη χώρα, αλλά και με τη σύνδεση τους με τις μονάδες εκπαίδευσης χωρίς προετοιμασία π.χ. εντατικά μαθήματα γλώσσας.

Το στοιχείο της γλώσσας αναδεικνύεται ισχυρότερος ανασταλτικός παράγοντας για τη συνέχιση της σχολικής φοίτησης των συμμετεχόντων σε σύγκριση με το γεγονός ότι δεν τους δίνονταν βιβλία.

Οι συμμετέχοντες, δεν έκαναν κάποια ιδιαίτερη μνεία σε αρνητική συμπεριφορά που εκδηλώθηκε από πλευράς συμμαθητών τους. Αυτό ίσως οφείλεται στην πρόσφατη, βραχείας διάρκειας ή και ασταθή παρουσία τους στις τάξεις.

Εξαιρετικά σημαντικός παράγοντας αναδείχθηκε η στάση που υιοθετούσαν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στους μαθητές – πρόσφυγες με κύρια την αίσθηση παραμέλησης και ορισμένες φορές αγνόηση της παρουσίας τους εντός της τάξης. Ενδεικτικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα συνεντεύξεων:

Σ3: *«Στο σχολείο κανείς δεν ενδιαφέρεται, κανείς δεν μας ρωτάει αν καταλαβαίνουμε, αν χρειαζόμαστε κάτι, σαν να είμαστε αγάλματα».*

Σ15: *«Μας αρέσει να πηγαίνουμε αλλά πλέον δεν καταλαβαίνουμε τίποτα. Οπότε είναι δύσκολα κάπως».*

Ε: *Σας είχαν δώσει βιβλία;*

Σ15: *Όχι.*

E: *Σας εξήγησαν τον λόγο, σας είπαν γιατί;*

Σ15: *Όχι».*

Η στάση των εκπαιδευτικών δεν ενθάρρυνε τη συμμετοχή στην τάξη και την παρακολούθηση του μαθήματος από τους αλλοδαπούς μαθητές. Τούτο ίσως δεν είναι αποκλειστική ευθύνη των εκπαιδευτικών, αλλά του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο δεν έχει καθιερώσει τη συστηματική εφαρμογή της διαδικασίας ένταξης παιδιών διαφορετικού πολιτισμικού και γλωσσικού επιπέδου στις τυπικές τάξεις, που έχει θεσπίσει το ΥΠΑΙΘ (βλ. ενότητα 1.5.). Ομοίως και η μη χορήγηση βιβλίων στους αιτούντες άσυλο μαθητές στοιχειοθετεί το βίωμα της παραμέλησης που μοιράστηκαν με την ερευνήτρια. Επίσης, συνιστά στοιχείο μη αναγνώρισης της ιδιότητάς τους ως μαθητές, καθώς και πολυσήμαντη διάκριση μεταξύ των μαθητών της τάξης με μόνους τους γηγενείς να έχουν βιβλία και συνεπώς πρόσβαση στη διδακτέα ύλη.

Ωστόσο, ένας συμμετέχων στην ερώτηση που αφορούσε στην εμπειρία του από τη φοίτηση στο ελληνικό σχολείο

Σ12: *« Ωραία είναι στο σχολείο, αλλά σταμάτησαν να πηγαίνουν τα παιδιά (εννοεί τα παιδιά του ξενώνα) που πηγαίναμε μαζί, άρα σταμάτησα και εγώ.*

E: *Εάν συνέχιζαν να πηγαίνουν, θα πήγαινες και εσύ;*

Σ12: *Ναι, θα πήγαινα. Κάθε μέρα ετοιμαζόμουν, αλλά κανείς δεν ερχόταν».*

Η μοναχική κίνηση χωρίς άλλα παιδιά, με τα οποία μοιράζονται το ίδιο status και έχουν κοινό βιώματα αποθαρρύνει το εγχείρημα της σχολικής φοίτησης. Η σημασία αυτών των παραγόντων αποδίδεται ευκρινώς από το παραπάνω απόσπασμα λόγου. Έτοιμος, ο ίδιος περίμενε κάποιον άλλο από τη δομή να πάνε μαζί, αλλά εν τέλει κανένας δεν πήγαινε, άρα ούτε και ο ίδιος. Συνεπώς, παρόλο που το σχολικό περιβάλλον μπορεί να είναι ουδέτερο ή/και αρνητικό σε ορισμένες περιπτώσεις, η παρέα από τη δομή σε συνδυασμό με τη υποστηριζόμενη προετοιμασία θα μπορούσε να λειτουργήσει ιδιαίτερα θετικά στην σχολική φοίτηση των ανήλικων ασυνόδευτων προσφύγων και στην συνέχιση αυτής.

5.4 Παράγοντες που ευκολύνουν

Οι συμμετέχοντες ανέφεραν την ανάγκη να βιώσουν παρότρυνση, να έχουν κάποιον να ασχοληθεί μαζί τους, να τους προσεγγίσει με θετικότητα και ενδιαφέρον και να τους υποστηρίξει.

Η θετική προσέγγιση, η εκδήλωση ενδιαφέροντος και υποστήριξης από δυο εκπαιδευτικούς – στελέχη της Δομής – συμβάλλει σημαντικά στην κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για σχολική φοίτηση. Αναφερόμενοι στην ανάγκη να βοηθηθούν για την κατανόηση κάποιου μαθήματος ή/και βιβλίου, αλλά και για την κατανόηση των όσων λέγονται στην διάρκεια του μαθήματος. Ενδεικτική είναι η απάντηση στην ερώτηση της ερευνήτριας: *Υπάρχει κάποιος που σε βοηθάει στα μαθήματα;*

Σ1: *Ναι, η Μαρία και η Κατερίνα. [...] Αυτά που μας δίνουν για το σπίτι σαν άσκηση πηγαίνω στη δασκάλα Κατερίνα για να με βοηθήσει».*

Επίσης, ιδιαίτερα δημοφιλές αναδείχθηκε το μάθημα των Αγγλικών που παρακολουθούν εντός της Δομής.

Διαπιστώνεται, επομένως, ότι η παροχή βοήθειας και επεξηγήσεων είναι στοιχεία που συμβάλλουν στην ενασχόληση με κάποιο μάθημα και θα μπορούσε να συμβάλει στον περιορισμό της σχολικής διαρροής από τα παιδιά πρόσφυγες.

5.5 Σχολική εμπειρία

Η ερευνήτρια ζήτησε από τους συμμετέχοντες να αναφέρουν την εμπειρία που αποκόμισαν κατά τη μετάβαση και τη φοίτησή τους στο ελληνικό σχολείο, την διαδικασία προετοιμασίας τους, το εάν είχαν ή όχι κάποιο αγαπημένο μάθημα και το πώς περνούσαν τον χρόνο τους σε αυτό.

Σε γενικές γραμμές, η απόσταση που έπρεπε να διανύσουν οι μεγαλύτερης ηλικίας μετέχοντες στην έρευνα ως τις μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ήταν μεγάλη, γεγονός το οποίο αποτέλεσε έναν ανασταλτικό παράγοντα για την συνέχιση της σχολικής τους φοίτησης.

Οι περιγραφές τόσο των συμμετεχόντων όσο και των μελών του προσωπικού με τα οποία συνομιλήσαμε, υποδεικνύουν ότι, οι μονάδες εκπαίδευσης στη συγκεκριμένη περιοχή δεν εφαρμόζουν εγκυκλίους και προγράμματα του ΥΠΑΙΘ, ούτε αξιοποιούν τα υλικά που βρίσκονται στον ιστότοπο του (βλ. ενότητα 1.5).

Επίσης, η έλλειψη προετοιμασίας για την ένταξη με παροχή μαθημάτων εξοικείωσης με την ελληνικής γλώσσα, η μη χορήγηση βιβλίων καθιστούν με την σειρά τους ακόμα πιο αρνητική την μαθησιακή εμπειρία.

Τέλος, ανησυχητικές είναι και οι ρητές αναφορές «δεν καταλαβαίνω» φοιτούντων και «δεν καταλάβαινα» εκείνων που έχουν διακόψει την σχολική τους φοίτηση. Ενώ αδιαφορία εκπαιδευτικών υποδηλώνουν οι εμπειρίες «μας δίδουν χαρτί», ή και ενδεχόμενη αυστηρότητα που εκβάλλει στην αίσθηση τους ότι «στην τάξη είμαστε αγάλματα».

5.5.α. Απόσταση από σχολείο Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι χρειαζόταν να διανύσουν μεγάλη απόσταση με λεωφορείο και με τα πόδια για να μπορέσουν να φτάσουν στο σχολείο. Για παράδειγμα, δόθηκαν οι παρακάτω απαντήσεις:

Ε: «Θέλεις να μου μιλήσεις πώς ήταν ο δρόμος σου μέχρι να φτάσεις στο σχολείο;

Σ2: Ανέβαινα στο λεωφορείο, κατέβαινα από το λεωφορείο και μετά με τα πόδια μέχρι το σχολείο.

Ε: Πόση ώρα έκανες περίπου;

Σ2: Περίπου μια ώρα».

Σ11: «7 το πρωί έτρωγα το πρωινό μου, μετά περπατούσα 1 χιλιόμετρο, μετά το λεωφορείο βέβαια».

Η άρνηση των πλησιέστερων σχολείων να δεχθούν παιδιά που διαβιούν στη γειτονιά τους, φαίνεται ότι πηγάζει από την επιφύλαξη και απόρριψη της τοπικής κοινωνίας στη συνεκπαίδευση παιδιών προσφύγων με τα δικά της παιδιά.

5.5.β. Προετοιμασία

Στην ερώτηση που αφορούσε στη διαδικασία της προετοιμασίας για τη μετάβασή τους στο σχολείο, διαπιστώθηκε ότι όλα δήλωσαν ότι ξυπνούσαν πολύ νωρίς, αποτέλεσμα της μεγάλης απόστασης που καλούνταν να διανύσουν.

Σ7: «Ξυπνάω νωρίς, ετοιμάζομαι. Ντύνομαι, ετοιμάζω την τσάντα μου τετράδια μολύβια κτλ και φεύγω».

Σ12: «Από τις 6 το πρωί ετοιμαζόμασταν και παίρναμε το λεωφορείο και πηγαίναμε».

Μια εκτίμηση που μπορεί να γίνει ως προς αυτό είναι ότι το πολύ πρωινό ξύπνημα ως απαιτούμενο για την προετοιμασία για το σχολείο μπορεί να προκαλεί και επιπρόσθετη σωματική κόπωση, ειδικά σε αντίξοες καιρικές συνθήκες.

5.5.γ. Αγαπημένο μάθημα

Το ερώτημα σχετικά με κάποιο αγαπημένο μάθημα κατέγραψε σύμφωνη προτίμηση στα Αγγλικά, παρότι τα διδάσκονται εντός της δομής. Ωστόσο, ορισμένοι μετέχοντες ανέφεραν το μάθημα της Ιστορίας ή της Γεωγραφίας ως το πιο ενδιαφέρον, αλλά τους στενοχωρούσε το ότι δεν ήταν σε θέση να το κατανοήσουν.

Σ1: *«Μόνο τα Αγγλικά. Δεν του άρεσε κανένα άλλο μάθημα, μόνο τα Αγγλικά».*

Σ8: *«Η Ιστορία».*

E: *Ιστορία; με ποιο τρόπο του άρεσε; Η καθηγήτρια ή ο τρόπος που έκανε το μάθημα;*

Σ8: *Και τα δυο.*

E: *Δηλαδή υπάρχει κάποιο μάθημα για το οποίο θα ήθελες να έχεις μεγαλύτερη βοήθεια για να το καταλάβεις;*

Σ8: *Χμ, στο μάθημα της Ιστορίας δεν καταλαβαίναμε από την δασκάλα».*

Σ1: *«Η Γεωγραφία».*

5.5.δ. Αγαπημένος δάσκαλος

Αναφερόμενοι στον αγαπημένο εκπαιδευτικό, ονόμασαν μια από τις δασκάλες της δομής. Ενδεικτικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα τριών συνεντεύξεων:

E: *«Έχει κάποιον αγαπημένο καθηγητή στο σχολείο;*

Σ10: *Κατερίνα.*

E: *Α, την Κατερίνα εδώ».*

Σ10: *Ναι».*

E: *«Έχεις κάποιον αγαπημένο καθηγητή;*

Σ1: *Όχι».*

E: *«Είναι κάποιος αγαπημένος σου καθηγητής, έχεις κάποιον αγαπημένο δάσκαλο;*

Σ2: *Ήταν δάσκαλος, πώς τον λένε, ξέχασε το όνομά του.*

E: *Τι μάθημα έκανε θυμάσαι;*

Σ2: *Μαθηματικά».*

5.5.ε. Χρόνος στο σχολείο

Επιπλέον, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να μιλήσουν για τον χρόνο τους στο σχολείο. Γενικά, οι απαντήσεις τους ήταν αντίστοιχες αυτών που αφορούσαν στην εμπειρία τους από την φοίτησή τους σε ελληνικό σχολείο. Ενδεικτικά είναι τα αποσπάσματα δυο συνεντεύξεων. Ο Σ5 αναφέρθηκε σε μια συνθήκη μάλλον άσκοπη και βαρετή, αναμένοντας να περάσει η ώρα.

E: *« Σήμερα είμαστε εδώ για να μιλήσουμε για το σχολείο σου. Πώς είναι για σένα να είναι σε ελληνικό σχολείο;*

Σ5: *Καλό. Αλλά λίγο βαρεμάρα υπάρχει.*

E: *Όταν λες βαρεμάρα τι εννοείς;*

Σ5: *Είναι πολλές οι ώρες».*

Ενώ ο Σ4 κλήθηκε να διευκρινίσει την αρχική του δήλωση

Σ4: *«Δεν μ' αρέσει τίποτα.*

E: *Χμμ. Υπάρχει κάτι που σε δυσαρεστεί στο σχολείο; Τι μπορεί να σε δυσαρεστήσει ας πούμε;*

Σ4: *Δεν καταλαβαίνουμε τίποτα, δεν έχουμε βιβλίο. Σαν να πηγαίνουμε εκεί απλά σαν παρουσία και γυρνάμε σπίτι.*

E: *Θα ήθελες να μου περιγράψεις δηλαδή μια μέρα σου στο σχολείο;*

Σ4: *Όπως κάθομαι τώρα και κοιτάζω την δασκάλα».*

Η δε εμπειρία του Σ15 αποδόθηκε από τον διερμηνέα ως εξής:

Δ: *«Όλα είναι καλά στο σχολείο, αλλά το πρόβλημα είναι ότι δεν καταλαβαίνει.*

Στη συνέχεια όταν του ζητήθηκε από την ερευνήτρια

E: *Θέλεις να μου περιγράψεις μια μέρα στο σχολείο πώς είναι; έδωσε την εξής περιγραφή:*

Σ15: *«ΟΚ, πηγαίνουμε, μπαίνουμε στην τάξη, μετά χτυπάει το κουδούνι για το διάλειμμα, ξαναμπαίνουμε, μας δίνουν κάτι χαρτιά και μολύβια αν θέλουμε να γράψουμε κάτι. Εεεμ αυτά.*

E: Σε αυτά τα χαρτιά τι γράφεις; Το όνομά σου ή είναι ανάλογα το μάθημα; »

5.6 Κοινωνικές σχέσεις

Φιλικές σχέσεις αναπτύσσουν κατά κύριο λόγο με παιδιά, με τα οποία συμβιώνουν στη δομή φιλοξενίας τους.

Όπως έχει προαναφερθεί η ύπαρξη φιλικών δεσμών εντός της δομής δρα θετικά στους συμμετέχοντες, ενώ μπορεί να επηρεάσει με θετικό τρόπο τη σχολική τους φοίτηση.

Ελάχιστοι αναφέρθηκαν σε συμμαθητές στο σχολείο, αλλά και παντελή έλλειψη φίλων.

Πιο συγκεκριμένα, ανέφεραν:

Σ8: «Φίλος στο σχολείο δεν υπάρχει».

Σ5: «Εδώ (εννοεί στη Δομή) είναι ο Μ. που λείπει. Είπαμε πήγε Θεσσαλονίκη. Είναι μια συμμαθήτρια που κάθε φορά που με βλέπει με χαιρετά, πώς είσαι;»

E: Πώς την λένε;

Σ5: Ξέχασα, το όνομα της, είναι λίγο δύσκολο».

Σε ό,τι αφορά στους φίλους από την δομή, οι ενδεικτικές απαντήσεις που παρατίθενται ακολουθούν:

Σ6: «Εδώ ναι έχω ένα φίλο, στο σχολείο δεν έχω».

E: «Ποιος είναι ο καλύτερός σου φίλος είτε εδώ είτε στο σχολείο;

Σ8: Στο σχολείο δεν υπάρχει, εδώ ο Ι.

E: Δεν πηγαίνετε μαζί στο σχολείο.;

Σ8: Όχι».

Ωστόσο, δυο μετέχοντες ανέφεραν ότι δεν έχουν κανένα φίλο.

Σ4: «Όχι, δεν υπάρχει».

Σ14: «Δεν έχω φίλο».

Η εν λόγω απόκριση οδήγησε σε ανταλλαγή διευκρίνησης μεταξύ ερευνήτριας και διερμηνέα ως εξής:

E: «Εδώ δεν έχει κάποιον, δεν μιλάει με κάποιον;

Δ: Δεν έχει ούτε εδώ ούτε στο Ιράκ ούτε στο σχολείο».

Διαπιστώνεται ότι στη Δομή ευνοείται η ανάπτυξη φιλικών δεσμών μεταξύ των φιλοξενουμένων και κλίμα που προσομοιάζει με το οικογενειακό. Ο Σ12 μιλώντας για την επιστροφή από το σχολείο την αποκάλεσε «σπίτι», ενώ σαφείς ήταν και οι αναφορές σε φίλους με επίσης σαφή αξία της συνέργειας στη διαδικασία της προετοιμασίας και στη διαδρομή από και προς το σχολείο. Ομοίως και η αναφορά σε μέλη του προσωπικού γίνεται με το μικρό όνομα «η Κατερίνα» και η κίνηση προς απά σε Α' πρόσωπο ενικού αριθμού « ..πηγαίνω στην ..». Καθ αυτή η αξία των φιλικών σχέσεων ως κινητήρια δύναμη για τη σχολική φοίτηση αποκαλύπτεται και από την έλλειψη τους (π.χ. Σ: Σταμάτησα να πηγαίνω όταν σταμάτησαν και τα άλλα παιδιά).

5.7 Ψυχολογική υποστήριξη

Οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν για τα πρόσωπα στα οποία επικοινωνούν ένα δυσάρεστο γεγονός, αλλά και για το κατά πόσο μιλάνε με τους οικείους στην χώρα τους για το ελληνικό σχολείο. Βάσει των όσων ανέφεραν οι γονείς τους ήταν υποστηρικτικοί για τη σχολική φοίτηση και την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Επίσης, μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι αναφορές ορισμένων συμμετεχόντων σχετικά με το στόχο τους αφού αναγνωριστούν πρόσφυγες να προσκαλέσουν την οικογένειά τους, να τη μεταφέρουν σε ασφαλές περιβάλλον.

Πιο αναλυτικά, όλοι οι μετέχοντες στην έρευνα μιλούσαν ταχτικά με τους γονείς τους στη χώρα τους για το σχολείο και στις περισσότερες περιπτώσεις, εκείνοι τους παρότρυναν να μάθουν την ελληνική γλώσσα και να πηγαίνουν στο σχολείο:

Σ3: *«Οκ, οι γονείς μου με παροτρύνουν να πηγαίνω. Μου λένε είναι καλύτερο για σένα. Αλλά τους λέω ότι δεν καταλαβαίνω τίποτα όταν πηγαίνω εκεί».*

Σ4: *«Οκ, μας προτείνουν να μάθουμε τη γλώσσα αυτή, αλλά είναι πολύ δύσκολη».*

Σ5: *«Μια μέρα είπα στον πατέρα μου όταν δεν θέλω να ξαναπάω σχολείο και μου είπε δεν θα σου ξαναμιλήσω αν δεν ξαναπάς».*

Ε: *Οπότε από τότε ξαναπήγες;*

Σ5: *Ναι».*

Σε ό,τι αφορά στο άτομο, στο οποίο ανατρέχουν για να επικοινωνήσουν ένα δυσάρεστο συμβάν, ή όταν είναι στενοχωρημένοι, οι μετέχοντες προτιμούν κάποιο μέλος του προσωπικού, ή κάποιο φίλο από την δομή. Υπήρξαν, όμως, και μετέχοντες που είπαν

ότι προτιμούν να επικοινωνήσουν με πρόσωπο της οικογένειάς τους, αλλά και ότι δεν είχαν κανένα να επικοινωνήσουν ένα δυσάρεστο συμβάν.

E: *«Όταν σε στενοχωρεί κάτι με ποιον μπορείς να το συζητήσεις;*

Σ15: *Με τον ψυχολόγο (στη Δομή) ».*

Σ9: *«Εμμη, με το πρόσωπο αναφοράς (στη Δομή).*

E: *Ποιο είναι το πρόσωπο αναφοράς σου;*

Σ9: *Μαρία».*

Σ11: *«Μόνος μου, δεν το συζητάω με κανένα.*

Σ6: *«Συνήθως παίρνω τη θεία μου όταν έχω κάτι τέτοιο».*

Ο Σ5 έδωσε μια ενδιαφέρουσα διάσταση στη στεναχώρια που ενδέχεται να νοιώσει τις ώρες των μαθημάτων, ως σύμπτωμα ασθένειας «.. δεν είμαι καλά...» που οδηγεί σε φροντίδα από τη νοσηλεύτρια «στο σπίτι».

E: *«Όταν συμβαίνει κάτι που σε στενοχωρεί στο σχολείο με ποιον το συζητάς;*

Σ5: *Εμμη, αν νιώθω ότι δεν είμαι καλά, λέω στον δάσκαλο ότι είμαι άρρωστος, παίρνει τηλέφωνο εδώ και όταν έρθω εδώ σπίτι με βλέπει η νοσοκόμα και με εξετάζει και ίσως πάρει τηλέφωνο και την γιατρίνα.*

E: *Μπορείς να μιλήσεις και με τους γονείς του για αυτό;*

Σ5: *Μόνο όταν είναι κάτι σοβαρό, για να μην τους ανησυχήσω».*

5.8 Μελλοντικοί στόχοι

Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να μιλήσουν για τους στόχους τους για το μέλλον, αλλά και για τις προτάσεις που θα είχαν να κάνουν για την πρόσβαση τους στο σχολείο κατά την παραμονή τους στην Ελλάδα.

Σε ό,τι αφορά στην μελλοντική τους προοπτική, όλοι σχεδόν οι ερωτώμενοι ανέφεραν ότι επιθυμούν να εργαστούν και να διασφαλίσουν τόσο το δικό τους μέλλον όσο και των οικογενειών τους. Ενδεικτικές είναι οι απαντήσεις τους στη σχετικά ερώτηση της ερευνήτριας. E: *Τι θα ήθελες να κάνεις όταν τελειώσεις το σχολείο, όταν μεγαλώσεις σαν δουλειά;*

Σ6: «Με την, εεεε, να φτιάχνω πράγματα ας πούμε. Οκ, και με τον υπολογιστή, ό,τι έχει να κάνει με τον υπολογιστή».

Σ2 : « Πόλισμαν». (αστυνομικός)

Σ8: «Δάσκαλος».

Σ10: «Ολλανδία, άκουσες; Όταν θα πάω Ολλανδία το πρώτο μέλημά μου είναι να φέρω τους γονείς μου εκεί, να σπουδάσω και μετά να φτιάξω το μέλλον μου.

Ε: Τι θα ήθελες να σπουδάσεις;

Σ 10: Ακόμα δεν ξέρω αλλά θα ήθελα υπολογιστές. Α, οκ, όταν θα πάω Ολλανδία μπορεί να ξεκινήσω με τους υπολογιστές, αλλά στη συνέχεια μπορεί να βρω κάτι άλλο».

Ωστόσο, ο Σ9 δήλωσε δυο προτιμήσεις για το μελλοντικό του επάγγελμα.

Σ9: «Κουρέας.

Ε: Είπες πως σου αρέσει το βόλεϊ και η γυμναστική, θα ήθελες να κάνεις κάτι τέτοιο ή σου αρέσει τόσο πολύ το να είσαι κουρέας;

Σ9: Σίγουρα μπάλα, προπονητής».

5.8.β. Προτάσεις για το σχολείο

Ολοκληρώνοντας την συνέντευξη, ζητήθηκε από τους ερωτώμενους να αναφέρουν κάτι που εάν μπορούσαν, θα ήθελαν να αλλάζαν στο σχολείο. Αξιοσημείωτες είναι ορισμένες από τις απαντήσεις τους στις οποίες επιβεβαιώνεται η πλήρης αδυναμία κατανόησης της γλώσσας του σχολείου, η δυσκολία εκμάθησης της ελληνικής, και η συνέργεια - παρέα με συγκατοίκους στη Δομή ως αποτελεσματικός προωθητικός μηχανισμός.

Σ11: «Θα έφτιαχνα γκρουπάκια για να τους κάνω να καταλαβαίνουν τα πάντα».

Σ8: «Θα άλλαζα τη γλώσσα».

Σ4: «Χρειαζόμαστε νομίζω να καταλαβαίνουμε, εμμ, στην ελληνική γλώσσα».

Σ10: « Θα έβαζα τον εαυτό μου στην ίδια τάξη με τον Σ. και τον Α.

Ε: Γιατί θα ήθελες να το κάνεις αυτό;

Σ10: *Οκ, είναι ωραία να είσαι με τους φίλους σου. Σίγουρα δεν θα μιλούσαμε μέσα στην τάξη, αλλά αν εσύ δεν καταλάβαινες κάτι και ο φίλος σου το καταλάβαινε θα μπορούσες να τον ρωτήσεις, γιατί ντρεπόμουν πολύ να μιλήσω μέσα στην τάξη».*

5.9 Μιλώντας με εργαζόμενους στο πεδίο της έρευνας

Κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της έρευνας επιδιώχθηκε γνωριμία με μέλη του προσωπικού της Δομής και μοίρασμα των απόψεων τους σχετικά με τις συνθήκες εκπαίδευσης και την πρόοδο που σημειώνουν τα ασυνόδευτα προσφυγόπουλα.

Σε ό,τι αφορά στα θετικά στοιχεία αναφέρθηκαν σε περιπτώσεις μαθητών που διακρίθηκαν όπως, ένας μαθητής γυμνασίου που έμαθε την ελληνική γλώσσα εντός διαστήματος 6 μηνών και έλαβε μέρος σε μαθήματα ελληνικών παραδοσιακών χορών και στην διοργάνωση σχετικών εκδηλώσεων, και ορισμένα παιδιά που βραβεύτηκαν από τον Δήμο σε μια Έκθεση Ζωγραφικής με θέμα: «Πόλεμος και Ειρήνη». Σημαντική χαρακτηρίστηκε η συμμετοχή ενός μαθητή Δημοτικού σε παρέλαση για τον εορτασμό της 25^{ης} Μαρτίου.

Οι συνομιλητές – εργαζόμενοι στη Δομή φιλοξενίας υπογράμμισαν την αξία της συμμετοχής των φιλοξενούμενων σε εκπαιδευτικές δράσεις που αναπτύσσουν εντός της. Ιδίως, η παροχή μαθημάτων Αγγλικής και Γερμανικής γλώσσας από τη ΜΚΟ Μετάδραση και εκπαιδευτικούς της δομής, αλλά και η κατάρτιση στην αξιοποίηση εφαρμογών σε κινητά τηλέφωνα. Αποδοτική χαρακτήρισαν τη συμμετοχή των φιλοξενούμενων παιδιών σε εκπαιδευτικές εκδρομές που οργανώνει η δομή.

Παρότι, χαρακτήρισαν αξιόμεμπτο το γεγονός ότι το σχολείο που λειτουργεί σε απόσταση 10 μέτρων από την δομή, δεν δέχεται την εγγραφή φιλοξενούμενων προσφύγων με αποτέλεσμα τα παιδιά να διανύουν μια απόσταση περίπου 40 – 45 λεπτών με το αστικό λεωφορείο για να μεταβούν σε άλλο σχολείο όπου γίνονται δεκτά, δεν αναφέρθηκαν ενέργειες και παρεμβάσεις της Δομής ή και της αρμόδιας Διεύθυνσης Εκπαίδευσης ανατροπής αυτής της συνθήκης.

Ένα άτομο, εργαζόμενο στη δομή χαρακτήρισε επιπρόσθετο εμπόδιο το γεγονός ότι η εγγραφή αυτών των μαθητών γίνεται στις τάξεις όχι με βάση την ηλικία τους, αλλά με κριτήριο τον αριθμό των κενών θέσεων που διαθέτουν. Επίσης, ανέφερε ότι οι θέσεις που προσφέρουν τα σχολεία στα παιδιά προσφύγων είναι περιορισμένες, λόγω φόβου τρομοκρατικής επίθεσης. Επιπλέον, η έναρξη των Τμημάτων ένταξης, στα οποία

προορίζονται να φοιτήσουν τα ασυνόδευτα παιδιά δεν γίνεται στην αρχή του σχολικού έτους, αλλά περίπου στη μέση του, δηλαδή το μήνα Δεκέμβριο.

Εξίσου σημαντικό αρνητικό στοιχείο αποτελεί και το ότι δεν παρέχονται σχολικά εγχειρίδια στα προσφυγόπουλα, με τη δικαιολογία ότι δεν τα χρειάζονται αφού δεν καταλαβαίνουν την γλώσσα.

Τέλος, το προσωπικό ης Δομής συμμερίζεται την αντίληψη ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν έλλειψη πόρων και γνώσεων, με αποτέλεσμα να είναι αδύνατη η υποστήριξη των παιδιών προσφύγων που εγγράφονται στην εκπαίδευση, ενώ δεν προβλέπεται παροχή συστηματικής παράλληλης στήριξης σε αυτά.

Συζήτηση

Διαπιστώνεται ότι τα παιδιά πρόσφυγες εκτός των προκλήσεων που συνεπάγονται οι εμπειρίες της διπλής πολυδιάστατης μετάβασης από την παιδική ηλικία στην εφηβεία ή από την τελευταία στην ενηλικίωση άλλων, και εκείνης της βίαιης μετάβασης ως τη χώρα υποδοχής, καλούνται να αντιμετωπίσουν πλήθος δυσκολιών στη σχολική ένταξη και την κατάκτηση γνωστικών και γλωσσικών στόχων. Πιο σημαντικός παράγοντας είναι αυτός της αδυναμίας επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές. Η έλλειψη ενός κοινού γλωσσικού κώδικα δεν επιτρέπει την πρόσληψη γνώσης ούτε την ανταλλαγή εμπειριών και συναισθημάτων. Έχουν δυσκολία στη συνεννόηση με τους εκπαιδευτικούς και στην ανάπτυξη σχέσεων με τους συμμαθητές και τους ομηλίκους τους στην κοινότητα. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες δεν ανέφεραν τυχόν αξιοποίηση τρόπων μη λεκτικής επικοινωνίας, που σύμφωνα με την Γκορτσά (2019), χρησιμοποιείται πολύ συχνά για την αντιμετώπιση των εν λόγω δυσκολιών.

Οι Batsalia & Sella (2016) ανέδειξαν πως η αδυναμία επικοινωνίας στην γλώσσα της χώρας υποδοχής δημιουργεί σοβαρές δυσκολίες στην επίτευξη τόσο της μάθησης στο σύνολο των διδασκόμενων γνωστικών αντικειμένων και όσο και στην κοινωνική ένταξή των παιδιών προσφύγων. Αντίστοιχα, οι Madziva & Thondhlana (2017) στην έρευνά τους σε παιδιά πρόσφυγες που διαβιούσαν στο Ηνωμένο Βασίλειο εντόπισαν την ελλιπή γλωσσική επάρκεια ως βασικό εμπόδιο στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και στη συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία. Επίσης, οι Taskin & Erdemli (2017) διαπίστωσαν ότι η έλλειψη γλωσσικής επάρκειας δυσκολεύει την ένταξη των

μαθητών προσφύγων στις σχολικές τάξεις της Τουρκίας, ενώ δημιουργεί μεγαλύτερες δυσκολίες στη διδασκαλία και άλλων γνωστικών αντικειμένων. Αντίστοιχα είναι τα ευρήματα της Mc Brien (2005) και πρόσφατης ελληνικής έρευνας με τη γλώσσα να αποτελεί σημαντικό εμπόδιο για κάθε στάδιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Papapostolou, Manoli & Mouti, 2020). Επίσης, στην έρευνα των Kantzou et al. (2017) διαπιστώθηκε ότι το στοιχείο της πολυγλωσσίας στις τάξεις θέτει επιπλέον προκλήσεις για τη διαδικασία της εκπαίδευσης. Όταν σε μια σχολική τάξη υπάρχουν πολλές διαφορετικές γλώσσες πέραν από τις σημαντικές δυσκολίες στην επικοινωνία είναι εύκολη και η πρόκληση συγκρούσεων.

Επίσης, η απουσία βιβλίων δεν ευνοεί τη γενικότερη συμμετοχή των παιδιών εντός της τάξης.

Επιπλέον, έχει αναφερθεί ότι είναι πολύ συχνά οι μαθητές πρόσφυγες εμφανίζουν ελλιπή φοίτηση ή/και εγκαταλείπουν τελείως το σχολείο. Μεγάλος αριθμός δεν έχει προηγούμενη μαθησιακή εμπειρία, έχει εμπειρία αναγκαστικής, βίαιης διακοπής της σχολικής τους φοίτησης εξαιτίας γεγονότων απειλητικών για την ζωή και την ασφάλειά τους, είτε έχει μη ποιοτική και διακοπτόμενη εκπαίδευση στις χώρες από τις οποίες διέρχονται (Sirin & Rogers-Sirin, 2015, Save the children, 2016). Στην παρούσα έρευνα, προβληματικό ήταν και το ότι η τοποθέτηση των παιδιών στις τάξεις γινόταν με γνώμονα την ηλικία και όχι το εκπαιδευτικό επίπεδο. Με αναπόφευκτη τη δυσκολία κατανόησης της σχολικής δομής και της καθημερινότητας που λαμβάνει χώρα σε αυτήν, και της αποδοχής των κανόνων και των περιορισμών που θέτει. Η Dryden-Peterson (2015) ανέδειξε συσχέτιση μεταξύ προβλημάτων συμπεριφοράς εντός του σχολικού χώρου με διακοπτόμενες εκπαιδευτικές εμπειρίες που είχαν οι πρόσφυγες μαθητές πριν την άφιξή τους στη χώρα υποδοχής, την οποία χρειάζεται να κατανοούν και να λαμβάνουν υπόψη οι εκπαιδευτικοί. Το στοιχείο της απουσίας ή της αποσπασματικής σχολικής φοίτησης που χαρακτηρίζει κάποιους μαθητές συμβάλλει στη διαμόρφωση διαφορετικών επιπέδων αλφαριθμητισμού, τα οποία αν συνδυαστούν με ηλικιακές διαφορές εντός της σχολικής τάξης προκαλούν επιπρόσθετες δυσκολίες στη διαδικασία της μάθησης.

Ένα ακόμη εμπόδιο είναι αυτό της έλλειψης γραμματισμού στην μητρική γλώσσα. Πιο συγκεκριμένα, όσα παιδιά εντάσσονται στο σχολικό περιβάλλον έχοντας κατακτήσει προηγουμένως ικανοποιητικό επίπεδο γραμματισμού στη μητρική τους γλώσσα, είναι

πιθανότερο να προχωρήσουν στην αποτελεσματικότερη ανάπτυξη δεξιοτήτων και σε επίπεδο δεύτερης ξένης γλώσσας. Η γλωσσική δεξιότητα είναι μια κοινώς αποδεκτή υπάρχουσα ικανότητα και βάσει της αρχής της αλληλεξάρτησης των γλωσσών μπορεί να επιτευχθεί μεταφορά γνώσεων και εννοιών μεταξύ των γλωσσών (Cummins, 2005).

Ιδιαίτερα σημαντικό είναι και το στοιχείο του τραυματικού παρελθόντος, ειδικά όταν συνδυάζεται με μια δυσμενή παρούσα κατάσταση. Πιο αναλυτικά, όταν εντάσσονται οι πρόσφυγες μαθητές στην εκπαιδευτική διαδικασία απαιτείται να λαμβάνονται υπόψη και οι παράγοντες που αφορούν στην εμπειρία που είχαν πριν χρειαστεί να εγκαταλείψουν τη χώρα καταγωγής τους, την εμπειρία τους από την μεταναστευτική πορεία και την εμπειρία τους από τις συνθήκες διαβίωσής τους, αφού εγκατασταθούν στην χώρα υποδοχής τους (Αραβανής, 2016). Τα παιδιά αυτά έχουν βιώματα τραυματικές εμπειρίες στη χώρα καταγωγής τους πριν μεταναστεύσουν, ενώ έχουν έρθει αντιμέτωπα με πλήθος επικίνδυνων και δύσκολων συνθηκών στην πορεία της προσφυγικής τους διαδρομής. Αυτές οι εμπειρίες μπορεί να έχουν άκρως σημαντική επίδραση στον συναισθηματικό και ψυχολογικό τους κόσμο, ενώ επηρεάζουν την εκπαίδευση καθιστώντας την ως μια διαδικασία περίπλοκη και δύσκολη (Hamilton & Moore, 2004).

Ωστόσο, και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά πρόσφυγες κατά την διαβίωσή τους στις Δομές Φιλοξενίας επιδρούν σημαντικά στην εκπαιδευτική ένταξή τους. Ζουν στους συγκεκριμένους χώρους, τηρώντας κανόνες και όρια με περιορισμένες δυνατότητες εξόδου ενώ, καλούνται να ανταπεξέλθουν σε δύσκολες συνθήκες συμβίωσης. Αυτοί οι παράγοντες ασκούν σημαντική επίδραση στη συμπεριφορά των παιδιών, ενώ έχουν αναφερθεί βίαιες συμπεριφορές, και αποδοχή της βίας ως φυσιολογικής συμπεριφοράς, ως αποτέλεσμα της διανομής τους στις δομές. Ωστόσο, οι συμμετέχοντες στην προκειμένη έρευνα μοιράστηκαν εμπειρίες εγγύτητας με ορισμένους εργαζόμενους, την αναγνώριση της δομής ως «σπίτι» τους, παροχές όπως αυτή της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας ευπρόσδεκτες και αποδοτικές, και ιδιαίτερα ευχάριστα ταξίδια σε πόλεις (π.χ. Θεσσαλονίκη) με άτομα από τη δομή.

Αναστοχασμός ερευνήτριας

Το αντικείμενο της μελέτης αυτής ήταν του άμεσου ενδιαφέροντος της ερευνήτριας. Η αναδρομή στη σχετική βιβλιογραφία και το ισχύον θεσμικό πλαίσιο τόσο στην Ελλάδα όσο και σε κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, διαπιστώθηκε ότι σε αρκετά σημεία,

υπάρχει ασυμφωνία μεταξύ της θεωρίας και της πράξης, όπως αυτή περιγράφηκε από τους συμμετέχοντες φιλοξενούμενους και εργαζόμενους στην υπό μελέτη δομή. Παρότι η δομή προβαίνει στην εγγραφή και ευνοεί τη σχολική φοίτηση των παιδιών, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα της περιοχής δεν λαμβάνουν κατάλληλα μέτρα προετοιμασίας και υποδοχής τους με σκοπό την αποτελεσματική ένταξή τους. Ως αποτέλεσμα τα παιδιά τοποθετούνται, κατά κύριο λόγο, σε μακρινά εκπαιδευτικά ιδρύματα, γεγονός που απαιτεί μεγάλη δαπάνη χρόνου και κόπου για την μετάβαση από την δομή σε αυτό και αντίστροφα με ευθεία επίπτωση στο ενδιαφέρον και το κίνητρο για ταχτική φοίτηση και σχολική απόδοση.

Επίσης, κανένα από τα στελέχη της Δομής δεν αναφέρθηκε στους λόγους αποδοχής τους μόνο από μακρινά σχολεία, ούτε εάν και κατά πόσο έχουν ασκήσει παρεμβάσεις ενημέρωσης, έγκαιρης συνεννόησης ή και κάποιο είδος πίεσης σε εγγύτερες σχολικές μονάδες με σκοπό την ευαισθητοποίηση και ανακοπή των αποκλεισμών. Ομοίως προβληματισμό προκαλεί στην ερευνήτρια η κατάταξη των μαθητών στις τελευταίες τάξεις του Γυμνασίου και στις τάξεις του Λυκείου για λόγους που άπτονται της ηλικίας τους, ενώ τόσο το γλωσσικό όσο και το εκπαιδευτικό τους επίπεδο πόρρω απέχει από αυτές τις βαθμίδες. Παράλληλα, δεν υπήρξε αναφορά για τη λειτουργία τμημάτων ένταξης.

Ακόμα, η φοίτηση των παιδιών γινόταν χωρίς να έχει ληφθεί οποιοδήποτε είδος μέριμνας, με αποτέλεσμα να μην τους δίνονται βιβλία, να μην τους δίνεται σημασία εντός της σχολικής τάξης με τους περισσότερους εκπαιδευτικούς να τους αντιμετωπίζουν με αδιαφορία, ενώ δεν αναφέρθηκαν παραδείγματα στρατηγικών ενσωμάτωσης των παιδιών προσφύγων στο καθημερινό σχολικό πλαίσιο.

Επίσης, σοβαρό προβληματισμό προκαλεί η διαπίστωση απουσίας κοινωνικών λειτουργών από τα αναφερθέντα σχολεία, όπου εγγράφονται οι δικαιούχοι υποχρεωτικής εκπαίδευσης φιλοξενούμενοι στην υπό μελέτη Δομή.

Βάσει αυτών ένα συμπέρασμα στο οποίο οδηγήθηκε η ερευνήτρια είναι ότι η ένταξη των παιδιών προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι καθαρά προσχηματική, ώστε φαινομενικά να μην υπάρχει απόκλιση από όσα ορίζει το σχετικό εθνικό και ευρωπαϊκό θεσμικό πλαίσιο.

Σε ό,τι αφορά στη διαδικασία των συνεντεύξεων, επειδή τα παιδιά δεν μιλούσαν την ελληνική γλώσσα και πολύ λίγα ήταν αυτά που μπορούσαν να έχουν μια βασική

επικοινωνία στην αγγλική, ήταν αναγκαία η παρουσία διερμηνέα. Η ερευνήτρια αποκρινόταν στον διερμηνέα για να του θέσει τα ερωτήματα της συνέντευξης, εκείνος μετέφερε την ερώτηση στον εκάστοτε συμμετέχοντα και εν συνεχεία, η απάντησή του τελευταίου μεταφερόταν μεταφρασμένη στην ερευνήτρια. Η ερευνήτρια και ο διερμηνέας συνομιλούσαν στα ελληνικά. Σε ό,τι αφορά στο ότι η ερευνήτρια απευθυνόταν στον διερμηνέα, εν συνεχεία στον ερωτώμενο και μετά πάλι στον διερμηνέα δεν θεωρείται ότι δυσκόλεψε την διαδικασία, πιθανώς λόγω της θετικής στάσης που διατήρησε ο διερμηνέας σε όλη την διάρκεια των συνεντεύξεων.

Σε γενικές γραμμές, η στάση του διερμηνέα ήταν φιλική, προσηνής και ιδιαίτερα βοηθητική σε όλη την διαδικασία των συνεντεύξεων. Σε περιπτώσεις που δεν γνώριζε την ακριβή μετάφραση μιας λέξης, προσπαθούσε να την μεταφέρει στους συμμετέχοντες χρησιμοποιώντας περιγραφή, ή στοίχο από γνωστό τραγούδι. Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί είναι ότι ορισμένες φορές η μεταφορά μιας απάντησης στην ελληνική από τον διερμηνέα προς την ερευνήτρια ήταν συντομότερη εκείνης που προηγείτο κατά την απάντηση του μετέχοντα στην ερώτηση που του τέθηκε. Η συνολική συμβολή του διερμηνέα κρίνεται θετική στην επιτυχή ολοκλήρωση των συνεντεύξεων.

Αναφορικά με την στάση των συμμετεχόντων προς την ερευνήτρια αυτή μπορεί να κριθεί ως θετική, ουδέτερη και ίσως, επιφυλακτική σε ορισμένες περιπτώσεις. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά ήθελαν να μιλήσουν για την σχολική τους εμπειρία και τους άρεσε που κάποιος τους έδινε το βήμα να πουν την γνώμη τους και να παρουσιάσουν τις υπάρχουσες ελλείψεις. Τα παιδιά που μετείχαν στις πρώτες συνεντεύξεις ήταν επιφυλακτικά προς την ερευνήτρια και τις ερωτήσεις που τους τέθηκαν, ίσως από ανησυχία για τυχόν επίκριση ή διαρροή των απαντήσεων τους. Η ερευνήτρια επανέλαβε την πρόθεση της να ακούσει τα ίδια και την εμπειρία τους και όχι να τα κρίνει. Όμως, και πάλι παρατηρήθηκε συνέχιση της επιφυλακτικότητας, η οποία κάμφθηκε από τη θετική στάση και τις επεξηγήσεις του διερμηνέα.

Τέλος, η εμπειρία της ερευνήτριας από την συνολική ερευνητική διαδικασία ήταν πολύ ιδιαίτερη και χαρακτηρίστηκε και από θετικά και από αρνητικά σημεία. Στα θετικά περιλαμβάνεται η άμεση επαφή με τον μελετώμενο πληθυσμό και η δυνατότητα που είχε η ερευνήτρια να ακούσει δια ζώσης τα βιώματα των ίδιων των παιδιών από την φοίτησή τους στα ελληνικά σχολικά πλαίσια. Στα αρνητικά, περικλείεται η διαπίστωση

της σοβαρής απόκλισης μεταξύ δεσμεύσεων και υποσχέσεων εκπαιδευτικής πολιτικής και της πράξης. Στο πλαίσιο αυτό, η ερευνήτρια αντιλήφθηκε ότι η σχολική φοίτηση των παιδιών προσφύγων είναι τελείως γραφειοκρατική. Μόνη συνθήκη είναι η εγγραφή σε σχολική μονάδα, χωρίς εξέταση των όρων καταλληλότητας και επάρκειας. Στην πραγματικότητα, δεν υπάρχει κάποια μορφής πρόνοια, προκειμένου να καταστεί παραγωγική και ωφέλιμη η φοίτηση των συγκεκριμένων παιδιών στα ελληνικά σχολεία, είτε παραμείνουν στην Ελλάδα είτε για το διάστημα που μεσολαβεί μέχρι την μετακίνησή τους σε άλλη χώρα. Ως αποτέλεσμα στερούνται την εμπειρία συνύπαρξης με άλλα παιδιά, ίδιας ηλικίας σε καθημερινή βάση που θα μπορούσε να έχει και ευεργετικά αποτελέσματα στην ένταξη τους σε δυτικές κοινωνίες.

Διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με εξαιρετικά δύσκολες συνθήκες, οι οποίες είναι πιθανόν να επιβαρύνουν την ήδη εύθραυστη ισορροπία και να δημιουργείται η ανάγκη της ψυχολογικής τους υποστήριξης. Η άρνηση των πλησιέστερων σχολείων να δεχθούν παιδιά που διαβιούν στη γειτονιά τους, φαίνεται ότι πηγάζει από την επιφύλαξη και απόρριψη της τοπικής κοινωνίας στη συνεκπαίδευση παιδιών προσφύγων με τα δικά της παιδιά.

Όμως και οι γηγενείς μαθητές και μαθήτριες που δεν έχουν ευκαιρίες θα αποκτήσουν εκτός από γνώσεις και ηθικές δεξιότητες, οι οποίες θα συμβάλλουν στην δημιουργία κοινωνιών που θα διέπονται από σεβασμό, αποδοχή, αλληλοκατανόηση και αρμονική συμβίωση.

Επίλογος – Προτάσεις

Την τελευταία δεκαετία, το ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης επιχειρεί τον εκσυγχρονισμό του, μέσω της θεσμοθέτησης νόμων που αφορούν στην εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων, χωρίς, ωστόσο, να είναι σε πλήρη ετοιμότητα για να τους εφαρμόσει. Ωστόσο, η κοινωνία, οι μαθητικές κοινότητες και οι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να δείχνουν απροετοίμαστοι και ανέτοιμοι να συμβάλουν στην απρόσκοπτη ένταξη των παιδιών προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Είναι πολλά ακόμα που πρέπει να πραγματοποιηθούν προς αυτή την κατεύθυνση και συγκεκριμένα, πρέπει να υπάρξει κατάρτιση των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των πολιτών γενικά, ώστε να αποκτήσουν εξοικείωση προς διαφορετικούς τρόπους σκέψης και να μπορέσουν να αποδεχθούν την ετερότητα.

Ως αποτέλεσμα, εισερχόμενοι σε μια σχολική τάξη οι μαθητές με προέλευση από χώρες όπου επικρατούν απειλητικές για τη ζωή τους συνθήκες, επιβαρυνμένοι από προβλήματα του ψυχικού και συναισθηματικού τους κόσμου έρχονται επίσης αντιμέτωποι με τις απαιτήσεις ένταξης και αποδοχής τους από ένα νέο, άγνωστο εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον. Η φοίτηση μαθητών προσφύγων στις τάξεις του ελληνικού σχολείου συνιστά ένα δύσκολο εγχείρημα. Τα ίδια έχουν αποκοπεί από το σχολικό περιβάλλον για μακρύ χρονικό διάστημα, έχουν επιβιώσει σε ιδιαίτερα δύσκολες και απειλητικές καταστάσεις ενώ η φοίτηση στο νέο σχολείο δεν αφορά μόνο την εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης στην ελληνική ως ξένη γλώσσα, αλλά και την κατανόηση του συνόλου των μαθημάτων. Επίσης, αφορά το κλίμα υποδοχής ή απομόνωσης και απόρριψης από τους συμμαθητές τους και άλλα μέλη μιας σχολικής μονάδας. Το σχολείο χρειάζεται να υποστηρίξει αυτά τα παιδιά όχι μόνο σε διδακτικό με προπαρασκευαστικές τάξεις εκμάθησης της γλώσσας, αρχικής εγγραφής σε τάξεις ένταξης, αλλά σε ψυχολογικό επίπεδο. Η παρουσία σχολικών κοινωνικών λειτουργών και ψυχολόγων εντός των σχολικών μονάδων είναι ιδιαίτερα σημαντική, θα παρείχε υποστήριξη στα συγκεκριμένα παιδιά, προκειμένου να αποκτήσουν την δυνατότητα καλύτερης ανταπόκρισης στο σχολικό περιβάλλον και αποτελεσματικότερης συναναστροφής με τους υπόλοιπους μαθητές (Παπανικολάου, 2014).

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί δεν αρκεί να έχουν την απαραίτητη κατάρτιση και γνώση του αντικειμένου που διδάσκουν, αλλά είναι απαραίτητο να έχουν ικανότητες διαχείρισης των διαφόρων προβλημάτων που μπορεί να υπάρξουν εντός μιας διαπολιτισμικής τάξης. Όπως, η μετάδοση γνώσης σε μαθητές που έχουν μηδαμινή ή ελάχιστη γνώση της ελληνικής γλώσσας. Η στάση, και οι δεξιότητες αξιοποίησης κατάλληλων μέσων από τους εκπαιδευτικούς μπορούν να προλάβουν ή να λειάνουν τις τάσεις απομόνωσης τους και τη σταδιακή απώλεια κάθε διάθεσης για μάθηση και την παραίτηση.

Για την επίτευξη της ισότιμης ένταξης των παιδιών προσφύγων σε μια σχολική τάξη, είναι απαραίτητη η θέσπιση νόμων, αλλά και η εκπαίδευση των μελών του σχολικού περιβάλλοντος. Με τα κατάλληλα εφόδια, οι εκπαιδευτικοί θα μπορέσουν να αλλάξουν τυχόν υφιστάμενες νοοτροπίες και να αντιμετωπίσουν το σύνολο των μαθητών με τρόπο ισότιμο και με σεβασμό. Ίσως αυτή η στάση να είναι και η μόνη που θα βοηθήσει τα παιδιά πρόσφυγες να οδηγηθούν στην εύρεση των ισορροπιών τους, την απόκτηση

γνώσεων και την μετέπειτα ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο της Ελλάδας (Χατζηχρήστου και συν., 2013).

Διαπιστώνεται, επομένως, ότι η μορφή του σύγχρονου σχολείου υπόκειται σε διαρκείς αλλαγές και εκσυγχρονισμό προκειμένου να γίνει δεκτικό προς την ετερότητα. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι διαμεσολαβητικός ώστε όλοι τους οι μαθητές να μπορούν να σεβαστούν το διαφορετικό στοιχείο.

Σχετική με τα παραπάνω είναι και η διαπίστωση ότι τα όσα αναφέρει το Υπουργείο Παιδείας της χώρας στον επίσημο ιστότοπό του και συγκεκριμένα, το σύστημα υποδοχής και ένταξης και η παροχή υποστηρικτικού υλικού προς τους μαθητές, δεν έχουν καμία πρακτική εφαρμογή, αλλά μένουν στην θεωρία. Μάλιστα, η απουσία παροχής υποστηρικτικού υλικού αποτελεί ένα ακόμα σημείο προς διερεύνηση, καθώς στην σελίδα του ΙΕΠ υπάρχει εκπαιδευτικό υλικό για διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης και διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα για μαθητές που η ελληνική γλώσσα δεν είναι η μητρική τους, το οποίο είναι διαθέσιμο προς χρήση από τους ενδιαφερόμενους. Επιπρόσθετα, ενδιαφέρον θα ήταν να συλλεχθούν από μελλοντικές έρευνες στοιχεία αναφορικά με το κατά πόσο εφαρμόζεται στην πράξη ή όχι το Πρόγραμμα Ταχύρρυθμης Μάθησης για μαθητές πρόσφυγες Γυμνασίου – Accelerated Learning Program, καθώς από την παρούσα μελέτη δεν προέκυψε κάποιο επιβεβαιωτικό ή μη συμπέρασμα.

Επίσης, προτείνεται για μελλοντικές μελέτες η σύγκριση των απόψεων που έχουν παιδιά πρόσφυγες από διαφορετικές δομές φιλοξενίας, αλλά και η πραγματοποίηση σύγκρισης μεταξύ αυτών των απόψεων και της εμπειρίας των εκπαιδευτικών που διδάσκουν παιδιά πρόσφυγες είτε σε τμήματα ένταξης είτε σε κέντρα εκπαίδευσης εντός της εκάστοτε δομής.

Τέλος, προτείνεται να εκπονηθεί έρευνα στην αρχή και στη λήξη του σχολικού έτους, ώστε να αναδειχθεί η πορεία και η έκβαση της φοίτησης.

Βιβλιογραφία

Alisic, E., Zalta, A. K., Van Wesel, F., Larsen, S. E., Hafstad, G. S., Hassanpour, K., & Smid, G. E. (2014). Rates of post-traumatic stress disorder in trauma-exposed children and adolescents: meta-analysis. *The British Journal of Psychiatry*, 204(5), 335-340.

Azevedo, J. P., Hasan, A., Goldemberg, D., Iqbal, S. A., & Geven, K. (2020). Simulating the potential impacts of COVID-19 school closures on schooling and learning outcomes. World Bank Group Policy Research Working Paper 9284.

Ayotte, W. (2001). Separated children seeking asylum in Canada. *Ottawa: United Nations High Commissioner for Refugees. Retrieved September, 18, 2007.*

Baker, W. (2011). Intercultural awareness: Modelling an understanding of cultures in intercultural communication through English as a lingua franca. *Language and intercultural communication*, 11(3), 197-214.

Bakrania, S., Chavez, C., Ipince, A., Rocca, M., Oliver, S., Stansfield, C., and Subrahmanian, R. (2020) Impacts of Pandemics and Epidemics on Child Protection: Lessons learned from a rapid review in the context of COVID-19, Innocenti Working Paper 2020-05, Florence: UNICEF Office of Research – Innocenti.

Batsalia, F., & Sella, E. (2016). Προσφυγικές/μεταναστευτικές ροές και διαμεσολαβητική χρήση της γλώσσας. *International Journal of Language, Translation and Intercultural Communication*, 5, 30-41.

Bean, T. M. (2006). Assessing the psychological distress and mental healthcare needs of unaccompanied refugee minors in the Netherlands. *Leiden: Leiden University.*

Betancourt, T.S., Newnham, E.A., Layne, C.M., Kim, S., Steinberg, A.M., Ellis, H., & Birman, D. (2012). Trauma History and Psychopathology in War-Affected Refugee Children Referred for Trauma-Related Mental Health Services in the United States. *Journal of Traumatic Stress*, 25, 682-690.

Berti, F., & Zingari, V. L. (2019). Between similarities and cultural diversities: Intangible Cultural Heritage meets intercultural education. The example of Traditional Sports and Games. In Proceedings of the 1st International Conference of the Journal

Scuola Democratica. Education and post-democracy. Volume III: Governance, Values, Work and Future. (pp. 70-75). Associazione “Per scuola democratica”.

Blackmore, R., Gray, K. M., Boyle, J. A., Fazel, M., Ranasinha, S., Fitzgerald, G., ... & Gibson-Helm, M. (2020). Systematic review and meta-analysis: the prevalence of mental illness in child and adolescent refugees and asylum seekers. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 59(6), 705-714.

Bonin, H. (2017). Education of migrants: A social investment, European expert network on economics of education (EENEE policy brief 3/2017). Retrieved from: <http://www.eenee.de/eeneeHome/EENEE/Policy-Briefs.html>.

Boylan, R. (2018). The impact of explicitly incorporating culture in an introductory college level Spanish class on student intercultural competency. https://scholarworks.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1065&context=mse_diss

Byram, M. (2009). The intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education. *The SAGE handbook of intercultural competence*, 321-332.

Castellotti, V., & Moore, D. (2002). Social representations of languages and teaching. Reference Study, Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg. In.

Crul, M., Lelie, F., Biner, Ö., Bunar, N., Keskiner, E., Kokkali, I., ... & Shuayb, M. (2019). How the different policies and school systems affect the inclusion of Syrian refugee children in Sweden, Germany, Greece, Lebanon and Turkey. *Comparative Migration Studies*, 7(1), 1-20.

Cummins, J. (2005). Language issues and educational change. In *Extending Educational Change: International Handbook of Educational Change* (pp. 160-179). Dordrecht: Springer Netherlands.

Mock-Muñoz de Luna, C. (2009). The role of school in migrant children's mental health, wellbeing and integration. *K15, KonturTidsskrift*, 15(9), 34-41.

Derluyn, I., & Broekaert, E. (2005). On the way to a better future: Belgium as transit country for trafficking and smuggling of unaccompanied minors¹. *International Migration*, 43(4), 31-56.

Dryden-Peterson, S. (2015). *The educational experiences of refugee children in countries of first asylum*. British Columbia Teachers' Federation.

Duman, N., & Snoubar, Y. (2019). Role of social work in the integrating refugee and immigrant children into schools. *European Journal of Social Science Education and Research*, 6(2), 01-17.

Easton, R. (2001). Collection of case studies on examples of good practice in Teacher Education. ecml.at/doccentre/researchdetail.

Fazel, M., Reed, R. V., Panter-Brick, C., & Stein, A. (2012). Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: Risk and protective factors. *The Lancet*, 379(9812), 266–282.

Field, J. (2000). *Lifelong learning and the new educational order*. UK: Trentham Books.

Fullilove, M. T. (1996). Psychiatric implications of displacement: Contributions from the psychology of place. *American journal of psychiatry*, 153, 12.

Furstenberg, G., Levet, S., English, K., & Maillet, K. (2001). Giving a virtual voice to the silent language of culture: The Cultura project. <https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/server/api/core/bitstreams/5f8d1a33-abfa-4f20-aa19-fc62658aa5ea/content>

Gay, G. (2000). Why multicultural education in teacher preparation programs. *Contemporary Education*, 54(2), 79.

Guilherme, M. (2002). Critical citizens for an intercultural world: Foreign language education as cultural politics. *Multilingual Matters (Vol. 3)*.

Gundara, J. S. (2014). Global and civilizational knowledge: eurocentrism, intercultural education and civic engagements. *Intercultural Education*, 25(2), 114-127.

Hamdan-Mansour, A. M., Abdel Razeq, N. M., AbdulHaq, B., Arabiat, D., & Khalil, A. A. (2017). Displaced Syrian children's reported physical and mental wellbeing. *Child and Adolescent Mental Health*, 22(4), 186-193.

Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2020). 20 Years of INEE: Achievements and Challenges in Education in Emergencies. New York, NY.: <https://inee.org/resources/20-years-of-innee>

IOM: Ανακτήθηκε από τον ιστότοπο: <https://greece.iom.int/news/iom-unhcr-and-unicef-urge-european-states-boost-education-refugee-and-migrant-children>

Hamdan M., A. M., Abdel R., AbdulHaq, B., Arabiat, D., & Khalil, A. A. (2017). Displaced Syrian children's reported physical and mental wellbeing. *Child and Adolescent Mental Health*, 22(4), 186-193.

Hamilton, R., & Moore, D. (2004). Educational interventions for refugee children. *Theoretical perspectives and implementing best practice*. Routledge.

Hodes, M. (2000). Psychologically distressed refugee children in the United Kingdom. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 5(2), 57-68.

Hodes, M. (2019). New developments in the mental health of refugee children and adolescents. *BMJ Ment Health*, 22(2), 72-76.

Höhne, E., van der Meer, A. S., Kamp-Becker, I., & Christiansen, H. (2020). A systematic review of risk and protective factors of mental health in unaccompanied minor refugees. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 1-15.

Hohmann, M. (1989), "Interkulturelle Erziehung-eine chance für Europa?", in Hohmann, M. & Reich H. H. (Hrsg.), Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um interkulturelle Erziehung: 1-32, Munster, Waxmann.

Human Rights Watch 2021: Ανακτήθηκε από τον ιστότοπο: <https://www.hrw.org/news/2021/07/29/greece-stop-denying-refugee-children-education>

Jensen, T. K., Skar, A. M. S., Andersson, E. S., & Birkeland, M. S. (2019). Long-term mental health in unaccompanied refugee minors: pre-and post-flight predictors. *European child & adolescent psychiatry*, 28, 1671-1682.

Jones, P. M. (2010). Developing social capital: A role for music education and community music in fostering civic engagement and intercultural understanding. *International Journal of Community Music*, 3(2), 291-302.

Kantzou, V., Manoli, P., Mouti, A., & Papadopoulou, M. (2017). Language education for refugees and migrants: Multiple case studies from the Greek context. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 3, 18-34.

- Kaplan, Y. (2000). The Self-Definition of the Sephardi Jews of Western Europe and Their Relation to the Alien and the Stranger. In *An Alternative Path to Modernity* (pp. 51-77). Brill.
- Katartzi, E. (2017). Unpacking young migrants' collective identities: The case of ethnonational identifications and belonging. *Children & Society*, 31(6), 452-462.
- Kelly, M. (2009). A third space for Europe: Intercultural communication in European language policy. *European Journal of Language Policy*, 1(1), 1-21.
- Kien, C., Sommer, I., Faustmann, A., Gibson, L., Schneider, M., Krczal, E., ... & Gartlehner, G. (2019). Prevalence of mental disorders in young refugees and asylum seekers in European Countries: a systematic review. *European child & adolescent psychiatry*, 28, 1295-1310.
- Kirdar, M. G., Koç, I., & Dayioğlu, M. (2021). School Integration of Refugee Children: Evidence from the Largest Refugee Group in Any Country. <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/245767/1/dp14716.pdf>.
- Koehler, C., & Schneider, J. (2019). Young refugees in education: the particular challenges of school systems in Europe. CMS 7, 28 Retrieved from: <https://doi.org/10.1186/s40878-019-0129-3>.
- Kramsch, C. (2002). Standard, norm, and variability in language learning. Pedagogical norms for second and foreign language learning and teaching, 59-79.
- Lieberman, D. A. (2007). Diversity initiatives, institutional change, and curricular reform in higher education. In *Letters from the Future* (pp. 3-25). Routledge.
- Luthar, S. S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and psychopathology*, 12(4), 857-885.
- Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child development*, 85(1), 6-20.
- Madziva, R., & Thondhlana, J. (2017). Provision of quality education in the context of Syrian refugee children in the UK: Opportunities and challenges. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(6), 942-961.

Manafi, I., & Roman, M. (2022). A Way to Europe: New Refugees' Migration Patterns Revealed. *Sustainability*, 14(2), 748.

MERR (2017). The Refugee Education Project: (A) Project Evaluation Report for the Integration of Refugee Children in Education (March 2016-April 2017); (B) Proposals for the Education of Refugee Children during the school year 2017-2018. Athens: Ministry of Education, Research and Religions.

Montgomery, E. (2008). Long-term effects of organized violence on young Middle Eastern refugees' mental health. *Social science & medicine*, 67(10), 1596-1603.

Nilsson, J., & Bunar, N. (2016). Educational responses to newly arrived students in Sweden: Understanding the structure and influence of post-migration ecology. *Scandinavian journal of educational research*, 60(4), 399-416.

Norton, B. (2000). Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change. Longman Publishing Group.

Nyamweya, N. (2020). Displacement, Girls' Education and COVID-19. Education for All. Ανακτήθηκε από: <https://www.globalpartnership.org/blog/displacement-girls-education-and-covid-19>

O'Higgins, A., Ott, E. M., & Shea, M. W. (2018). What is the impact of placement type on educational and health outcomes of unaccompanied refugee minors? A systematic review of the evidence. *Clinical child and family psychology review*, 21, 354-365.

Oxfam (2016). Stranded in Greece: the long refugee road to nowhere. Available at: <https://www.oxfam.org/en/refugee-and-migrant-crisis/stranded-greece-long-refugee-roadnowhere>.

Papapostolou, A., Manoli, P., & Mouti, A. (2020). Challenges and needs in the context of formal language education to refugee children and adolescents in Greece. *Journal of Teacher Education and Educators*, 9(1), 7-22.

de Wal Pastoor, L. (2013). The decisive role of school in the lives of unaccompanied refugee minors in Norway. *Migration-Muuttoliike*, 40(supplement), 34-42.

- Phipps, A. M., & Guilherme, M. (Eds.). (2004). Critical pedagogy: Political approaches to language and intercultural communication (Vol. 3). Multilingual Matters.
- Polanczyk, G. V., Salum, G. A., Sugaya, L. S., Caye, A., & Rohde, L. A. (2015). Annual research review: A meta analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal of child psychology and psychiatry*, 56(3), 345-365.
- Prinsloo, P., & Slade, S. (2016). Student vulnerability, agency, and learning analytics: An exploration. *Journal of Learning Analytics*, 3(1), 159-182.
- Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 1-12.
- Richards, D. (1997). Developing cross-cultural management skills: Experiential learning in an international MBA program. *Management Learning*, 28(4), 387-407.
- Richardson, G. E., & Waite, P. J. (2002). Mental health promotion through resilience and resiliency education. *International Journal of Emergency Mental Health*, 4(1), 65-76.
- Richter, K., Baumgärtner, L., Niklewski, G., Peter, L., Köck, M., Kellner, S., ... & Büttner-Teleaga, A. (2020). Sleep disorders in migrants and refugees: a systematic review with implications for personalized medical approach. *EPMA Journal*, 11, 251-260.
- Richman, N. (1998). In the midst of the whirlwind: a manual for helping refugee children. UK: Trentham Books Limited.
- Rudiger, A., & Spencer, S. (2003). Social integration of migrants and ethnic minorities: Policies to combat discrimination. In Conference on the Economic and Social Aspects of Immigration organized by the European Commission and OECD.
- Russell, S. (1999). Unaccompanied refugee children in the United Kingdom. *International Journal of Refugee Law*, 11(1), 126-154.
- Rydin, I., M. Eklund, S. Högdin and U. Sjöberg (2012) Country Report Sweden. In A. Nonchev and N. Tagarov (Eds) *Integrating refugee and asylum seeking children in the educational systems of EU member states*. Sofia: CSD.
- Sameroff, A. (2006). Identifying risk and protective factors for healthy child development. *Families count: Effects on child and adolescent development*, 53-76.

Sandbæk, M. (2009). Family income and children's perception of parental support and monitoring. *Social Policy and Society*, 8(4), 515-526.

Save the Children (2016). *Forced to flee: Inside the 21st largest country*. Washington DC: Author.

Scharpf, F., Kaltenbach, E., Nickerson, A., & Hecker, T. (2021). A systematic review of socio-ecological factors contributing to risk and protection of the mental health of refugee children and adolescents. *Clinical Psychology Review*, 83, 101930.

Sercu, L. (2002). Autonomous learning and the acquisition of intercultural communicative competence: Some implications for course development. *Language culture and curriculum*, 15(1), 61-74.

Sercu, L. (1998). Learning culture from foreign language textbooks: Reality or illusion? The case of Flemish adolescent pupils learning German. *Internationale Schulbuchforschung*, 275-293.

Sirin, S. R., & Rogers-Sirin, L. (2015). *The educational and mental health needs of Syrian refugee children* (p. 13). Washington, DC: Migration Policy Institute.

Slone, M., & Mann, S. (2016). Effects of war, terrorism and armed conflict on young children: a systematic review. *Child Psychiatry & Human Development*, 47, 950-965.

Sockett, H., & LePage, P. (2002). The missing language of the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 18(2), 159-171.

Solberg, Ø., Nissen, A., Vaez, M., Cauley, P., Eriksson, A. K., & Saboonchi, F. (2020). Children at risk: a nation-wide, cross-sectional study examining post-traumatic stress symptoms in refugee minors from Syria, Iraq and Afghanistan resettled in Sweden between 2014 and 2018. *Conflict and health*, 14(1), 1-12.

Starkey, H. (2007). Language education, identities and citizenship: Developing cosmopolitan perspectives. *Language and Intercultural Communication*, 7(1), 56-71.

Stewart, J., El Chaar, D., McCluskey, K., & Borgardt, K. (2019). Refugee student integration: A focus on settlement, education, and psychosocial support. *Journal of Contemporary Issues in Education*, 14(1).

Stoehr, M. (2001), 'Danish article on psychoeducation with Kosovo Albanian refugee children', *Torture*, 11:123.

Taskin, P., & Erdemli, O. (2017). Education for Syrian refugees: Problems faced by teachers in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18(75), 155-178.

Tobin, K. (2005). Building enacted science curricula on the capital of learners. *Science Education*, 89(4), 577-594.

Van der Veer, G. (2000). Empowerment of traumatised refugees: a developmental approach to prevention and treatment. *Torture*, 10, 8–11.

Vauras, M., Rauhanummi, T., Kinnunen, R., & Lepola, J. (1999). Motivational vulnerability as a challenge for educational interventions. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 515-531.

UNESCO. (2020). How Many Students Are at Risk of Not Returning to School? *UNESCO COVID-19 Education Response, Advocacy Paper 30 July 2020*.

UNESCO (1994). Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο δράσης για την ειδική αγωγή. Παγκόσμια διάσκεψη για την Ειδική Αγωγή. Σαλαμάνκα, Ισπανία, 7-10 Ιουνίου. Έκδοση της Ελληνικής Εθνικής Επιτροπής UNESCO.

UNHCR (2021). GLOBAL COMPACT ON REFUGEES INDICATOR REPORT. Ανακτήθηκε από: https://www.unhcr.org/global-compact-refugees-indicator-report/wp-content/uploads/sites/143/2021/11/2021_GCR-Indicator-Report_spread_web.pdf

UNHCR (2022). GREECE FACT SHEET, SEPTEMBER 2022. Ανακτήθηκε από: <https://reporting.unhcr.org/document/3414>

Willems, G. M. (2002). Language teacher education policy promoting linguistic diversity and intercultural communication. Guide for the development of language education policies in Europe from linguistic diversity to plurilingual education, 1-22.

World Bank, & UNHCR (2021). The Global Cost of Inclusive Refugee Education. Washington, DC: World Bank. License: Creative Commons Attribution CC BY 3.0 IGO

Worthman, C. M. (2019). Shared and local pathways in suffering and resilience: Keeping the body in mind. *Transcultural Psychiatry*, 56(4), 775-785.

Zetter, R. (2007). More labels, fewer refugees: Remaking the refugee label in an era of globalization. *Journal of refugee studies*, 20(2), 172-192.

Ziomas, D., Capella, A., & Konstantinidou, D. (2017). Integrating refugee and migrant children into the educational system in Greece (Report No. 67). *Brussels: European Commission*.

Ελληνόφωνη

Αραβανής, Σ. (2016). Σχολικός εκφοβισμός-βία και πρόσφυγες μαθητές: Μια βιβλιογραφική επισκόπηση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 62.

Γκορτσά, Μ. Χ. (2019). Μη Λεκτική Συμπεριφορά και Επικοινωνία Εκπαιδευτικού και Αλλοδαπών. *Education Sciences*, 2019(2), 7-21.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2016). ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΟΒΟΥΛΙΟ, ΤΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ, ΤΗΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΩΝ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΩΝ Σχέδιο δράσης για την ένταξη των υπηκόων τρίτων χωρών. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016DC0377&from=EL> . Ανακτήθηκε 10/10/2023.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου, Ε., Καραγιάννη, Π., & Σπανδάγου, Η. (2004). Εκπαιδευτική Πολιτική και Ένταξη (No. ΙΚΕΕΑΤ-2013-137). Aristotle University of Thessaloniki.

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. <http://dx.doi.org/10.57713/kallipos-473>.

Κουρουτάκης, Α. (2021). Οι επιπτώσεις των περιοριστικών μέτρων COVID-19 στα δικαιώματα του Παιδιού. ENEOC & UNICEF/ <https://enoc.eu/wp-content/uploads/2022/06/GREECE-2021-CRIA-CRIE-report-GR-version.pdf>

Μαγγούλια Π. (2023). Ο ρόλος της ψυχοεκπαίδευσης στο ψυχικό τραύμα. *Ελληνικό Περιοδικό Νοσηλευτικής Επιστήμης* 16(2): 64-70, <https://doi.org/10.24283/hjns.202326>

Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου, Επικαιροποιημένη κατάσταση: Ασυνόδευτα Ανήλικα (Α.Α.) στην Ελλάδα, 2023. https://migration.gov.gr/wp-content/uploads/2023/04/%CE%95%CE%93%CE%A0%CE%91%CE%91%CE%A2023_04_01.pdf.

Παπανικολάου Π. (2014). Έρευνα της ActionAid Hellas για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση των Μαθητών/τριών με ΕΕΑ στη χώρα μας. Αθήνα.

Χατζησωτηρίου, Χ., & Ξενοφόντος, Κ. (2014). Ευρωπαϊκές διαστάσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. 43-58.

Χατζηχρήστου, Χ. (2013). Η ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας και η προαγωγή του θετικού κλίματος στη σχολική κοινότητα: Προσκεκλημένη ομιλία στην Ημερίδα για τον σχολικό εκφοβισμό του Συλλόγου Διδασκόντων 7ου Δημοτικού Σχολείου Κηφισιάς. Αθήνα: Μουσείο Γουλανδρή Φυσικής Ιστορίας, Κέντρο Γαία.

Παράρτημα Ι: Οδηγός συνεντεύξεων

Α άξονας: Γενικά στοιχεία

1. Πόσο χρονών είσαι;
2. Σε ποια τάξη πας;
3. Στην χώρα σου, πήγαινες σχολείο;

Β άξονας: Εκπαίδευση

1. Σήμερα είμαστε εδώ για να μου πεις μερικά πράγματα για το σχολείο σου.
Επειδή μάλλον μπορεί να είναι κουραστικό να σε ρωτάνε και να πρέπει να απαντάς σε ερωτήσεις, θέλεις να μου μιλήσεις εσύ, όπως θέλεις, για σένα;
2. Πώς είναι για εσένα να είσαι μαθητής σε ένα ελληνόφωνο σχολείο;
3. Μιλάς με τους δικούς σου στην πατρίδα σου για το σχολείο σου;
4. Τι σου αρέσει περισσότερο στο σχολείο;
- 4.1 Πόσο συχνά μπορεί να συμβεί κάτι που είναι ευχάριστο ή δυσάρεστο;
- 4.2 Ποια άτομα συμμετέχουν σε αυτό το γεγονός, είτε το ευχάριστο είτε το δυσάρεστο;
5. Θέλεις να μου περιγράψεις μια ημέρα στο σχολείο;
6. Ποια είναι η αγαπημένη σου ώρα στο σχολείο;
7. Στο διάλειμμα τι σου αρέσει να κάνεις;
8. Πώς περνάς στο μεγάλο διάλειμμα;
9. Ποιος/-α είναι ο/η αγαπημένος/-η σου καθηγητής/τρια;
10. Θα ήθελες κάποια παραπάνω βοήθεια σε κάποιο μάθημα;
11. Τι κάνεις στο μάθημα των Θρησκευτικών;
12. Κάνεις άλλες γλώσσες στο σχολείο, όπως είναι τα Αγγλικά;

Γ άξονας: Σχολική ενσωμάτωση

1. Θέλεις να μου μιλήσεις για τη διαδρομή μέχρι το σχολείο;
2. Πώς προετοιμάζεσαι για το σχολείο;
3. Πού και με ποιον μελετάς;
4. Πόση ώρα αφιερώνεις για την μελέτη;
5. Ποιος ή ποια είναι ο/η καλύτερος/-η φίλος/-η σου;
6. Τι θα ήθελες να αλλάξει, αν
7. Έχεις λάβει μέρος στις παρελάσεις;
8. Υπάρχει κάτι που σε έχει στενοχωρήσει στο σχολείο;

9. Με ποιο άτομο συζητάς κάτι που σε στενοχωρεί; Ποιο είναι αυτό; Νιώθεις να σε βοηθάει;
10. Όταν κλείνει το σχολείο για διακοπές, τι αλλάζει;

Δ άξονας: Ολοκλήρωση συνέντευξης

11. Πριν τελειώσει η συζήτηση μας θα ήθελες να μου μιλήσεις για κάτι άλλο σχετικά με το σχολείο, τους συμμαθητές σου, τους καθηγητές σου, τα μαθήματα ή κάποιο άλλο θέμα που σε απασχολεί;
12. Θα ήθελες να μου περιγράψεις με τι θα ήθελες να ασχοληθείς είτε μετά το σχολείο είτε όταν μεγαλώσεις;
13. Πώς σου φάνηκε η συζήτηση μας; Θα ήθελες να προσθέσεις κάτι άλλο;