



**ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ:**

**«Κοινωνιολογία και σύγχρονη βιομηχανική κοινωνία:**

**Ειδικά θέματα παιδικής ηλικίας, κοινωνικών μειονοτήτων, εργασίας και εκπαίδευσης».**

**Επιβλέπων:**

**Καθηγητής Δ. Δασκαλάκης**

**Συνεπιβλέποντες:**

**Καθηγητής Χ. Μπαμπούνης**

**Επ. Καθηγήτρια Μ. Δημάκη-Ζώρα**

**Θέμα διπλωματικής εργασίας**

**Μέτρα, πολιτικές και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τα παιδιά - πρόσφυγες στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.**

**Λυρούδη Ιωάννα**

**ΑΜ:217618**

**Αθήνα 2019**

## Περιεχόμενα

Περίληψη.....	4
Λέξεις - κλειδιά: .....	4
Abstract.....	5
Ευχαριστίες .....	6
Κεφάλαιο 1 .....	7
Εισαγωγή.....	7
1.1. Οριοθέτηση του αντικειμένου της μελέτης .....	7
1.2. Σκοπός και σημασία της μελέτης .....	9
1.3.Αναγκαιότητα της μελέτης .....	10
1.4. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις.....	12
1.4.1. Ορισμός και μορφές μετανάστευσης.....	12
1.4.2. Πρόσφυγες και μετανάστες .....	12
1.4.3. Ορισμός πρόσφυγα και αιτούντος ασύλου.....	13
1.4.4. Διαφορές πρόσφυγα και μετανάστη .....	14
1.4.5. Η ετερότητα.....	15
1.5. Οι προσφυγικές εισροές στην Ελλάδα .....	16
1.6. Η μεθοδολογία.....	18
1.7. Ερευνητικά ερωτήματα .....	19
Κεφάλαιο 2 .....	20
Εκπαίδευση προσφύγων .....	20
2.1.Η εκπαίδευση, δικαίωμα των παιδιών προσφύγων και αιτούντων άσυλο .....	20
2.2.Η ένταξη των παιδιών προσφύγων σε ένα ποιοτικό εκπαιδευτικό σύστημα .....	24
2.3.Αποσαφήνιση των όρων «τυπικής», «μη τυπικής» εκπαίδευσης, και «άτυπης» μάθησης .....	25
2.4.Εκπαίδευση σε συνθήκες εκτάκτου ανάγκης .....	26
2.5.Στάδια εκπαίδευσης προσφύγων .....	27
2.6.«Τυπική» και «μη-τυπική» εκπαίδευση προσφύγων σε άλλες χώρες.....	29
2.7.Ο ρόλος του σχολείου και των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική ενσωμάτωσης των παιδιών προσφύγων και την ανάκτηση της ταυτότητάς τους .....	38
2.7.1.Ο ρόλος του σχολείου .....	38
2.7.2.Ο ρόλος του εκπαιδευτικού .....	39
2.8.Θέματα Ταυτότητας παιδιών προσφύγων .....	41
2.9. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	42

2.10. Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων .....	44
Κεφάλαιο 3 .....	49
Σχολική πραγματικότητα και μετανάστες .....	49
3.1. Εκπαιδευτικά μοντέλα της εκπαίδευσης των μεταναστών.....	49
3.1.1. Το μοντέλο αφομοίωσης .....	49
3.1.2. Το μοντέλο ενσωμάτωσης .....	50
3.1.3. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο .....	51
3.1.4. Το αντιρατσιστικό μοντέλο .....	52
3.1.5. Το διαπολιτισμικό μοντέλο .....	54
3.2. Εκπαιδευτικά προγράμματα ένταξης μεταναστών στα σχολεία .....	55
3.3. Το νομικό πλαίσιο για την εκπαίδευση των προσφύγων και των μεταναστών στην Ελλάδα .....	59
3.4. Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών ως προς την ένταξη μεταναστών στα σχολεία.....	63
Κεφάλαιο 4 .....	66
Μελέτες για το θέμα της ένταξης και εκπαίδευσης προσφύγων μαθητών/τριών από διάφορες χώρες υποδοχής προσφύγων .....	66
4.1. Τουρκία .....	67
4.2. Αυστραλία .....	69
4.3. Καναδάς.....	71
4.4. Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής (Η.Π.Α.).....	73
4.5. Μεγάλη Βρετανία .....	75
4.6. Λίβανος.....	75
Κεφάλαιο 5: .....	77
Ειδικά θέματα εκπαίδευσης προσφύγων μαθητών/τριών .....	77
5.1. Το σχολείο ως σημείο επαφής μεταξύ προσφύγων μαθητών/τριών και κοινότητας φιλοξενίας.....	77
5.2. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών .....	78
5.3. Διακοπτόμενη εκπαίδευση και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προσφύγων μαθητών/τριών .....	79
5.4. Κοινωνιοψυχολογικά θέματα εκπαίδευσης προσφύγων μαθητών.....	80
5.4.1. Προγράμματα πρόληψης .....	80
5.4.2. Ψυχοκοινωνική υποστήριξη .....	80
5.4.3. Η δόμηση της ταυτότητας .....	81
5.4.4. Κοινωνική προσαρμογή .....	82
5.4.5. Εκπολιτισμός (acculturation) .....	82
5.5. Διακρίσεις που υφίστανται τα παιδιά προσφύγων στο εκπαιδευτικό πλαίσιο .....	83

5.6.Η ευαισθητοποίηση των τοπικών κοινωνιών .....	83
5.7.Η υπουργική οδηγία για την ένταξη και εκπαίδευση προσφύγων μαθητών/τριών στα ελληνικά σχολεία.....	84
Κεφάλαιο 6.....	87
Απολογισμός του εκπαιδευτικού έργου 2016-2017 και προτάσεις.....	87
Συζήτηση.....	90
Συμπεράσματα.....	93
Περιορισμοί έρευνας.....	98
Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	99
Βιβλιογραφία.....	100

## **Περίληψη**

Στην εργασία αυτή διαπραγματευόμαστε το θέμα το οποίο σχετίζεται με τα μέτρα και τις ανάλογες πολιτικές και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τα παιδιά - πρόσφυγες στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Είναι γνωστό ότι το σύγχρονο προσφυγικό ζήτημα αποτελεί κοινωνικό φαινόμενο, το οποίο παρουσιάζεται ως σημαντική πρόκληση για τις χώρες μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε πολλαπλά πολιτικά, οικονομικά και θεσμικά επίπεδα. Συνιστά πρόκληση τόσο για τις οικονομικές δυνατότητες των κρατών μελών της Ένωσης, όσο επίσης και για την ηθική των διαφόρων τοπικών κοινωνιών, με προεκτάσεις σε ζητήματα, όπως η αποδοχή και ο σεβασμός των δικαιωμάτων ανθρώπων που προέρχονται από ξένα πολιτιστικά περιβάλλοντα.

Η Ελλάδα, από τη δεκαετία του 90' αποτελεί χώρα υποδοχής μεταναστών. Ιστορικά αναφερόμαστε στην είσοδο στη χώρα οικονομικών μεταναστών από χώρες των Βαλκανίων, το κύμα εισροής μεταναστών από το εξωτερικό, μετά από τη δεκαετία του 2000, λόγω της πολιτικής αστάθειας σε χώρες της Μέσης Ανατολής και της Κεντρικής Ασίας, όπως το Αφγανιστάν, η Συρία και το Ιράκ. Η σύγχρονη προσφυγική κρίση η οποία αρχίζει περίπου το 2015, αποτέλεσε μια μεγάλη πρόκληση για την ίδια την Ελλάδα, καθώς δεν παύει ως σήμερα να αποτελεί μια από τις κύριες εισόδους προσφύγων και λάθρο μεταναστών στην ΕΕ.

Στην εργασία αυτή αναφερόμαστε στην κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών προσφύγων, τόσο μέσω του κρατικού μηχανισμού, όσο και μέσω ΜΚΟ, για την παροχή ευκαιριών εκπαίδευσης στα παιδιά των προσφύγων στον ελληνικό χώρο. Η εργασία εξετάζει το θέμα της διαδικασίας ένταξης των παιδιών - προσφύγων στα πλαίσια του σύγχρονου ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, με σκοπό την ανάδειξη των δυνατοτήτων, των εμποδίων και των εκπαιδευτικών προοπτικών των παιδιών προσφύγων.

### **Λέξεις - κλειδιά:**

Ετερότητα, ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, Μέτρα πολιτικές και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, παιδιά - πρόσφυγες

## **Abstract**

In this work we are discussing the issue of measures and related political and educational interventions for children - refugees in the Greek education system.

It is well known that the contemporary refugee issue is a social phenomenon, which presents itself as an important challenge for the member states of the European Union at multiple political, economic and institutional levels. It poses a challenge both to the economic potential of the Member States of the Union and to the ethics of the various local communities, with implications on issues such as the acceptance and respect for human rights from foreign cultural backgrounds.

Greece has been a host country for immigrants since the 1990s. Historically we refer to the entry into the country of economic immigrants from the Balkans, the influx of immigrants from abroad after the 2000s, due to political instability in countries in the Middle East and Central Asia, such as Afghanistan, Syria and the Iraq. The current refugee crisis, which begins around 2015, has been a major challenge for Greece itself, as it does not cease to be one of the main entrances to refugees and illegal immigrants in the EU.

This work addresses the educational needs of refugee children, both through the state mechanism and through NGOs, to provide educational opportunities for refugee children in Greece. The thesis examines the issue of integration of refugee children in the context of the modern Greek educational system, in order to highlight the opportunities, obstacles and educational perspectives of refugee children.

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με τη ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω τα πρόσωπα που βοήθησαν στην εκπόνησή της.

- Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω τον Επιβλέποντα καθηγητή κ. Δημοσθένη Δασκαλάκη για την ευκαιρία που μου έδωσε μέσα από το συγκεκριμένο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών να εμβαθύνω στο αντικείμενο της Κοινωνιολογίας.
- Τους συνεπιβλέποντες καθηγητές, κ. Χ. Μπαμπούνη και κ. Μ Δημάκη-Ζώρα οι οποίοι ενέκριναν το θέμα της παρούσας εργασίας δίνοντας μου τη δυνατότητα να την υλοποιήσω.
- Όλους τους καθηγητές του μεταπτυχιακού, που μας εφοδίασαν με κοινωνιολογικές γνώσεις αυτά τα δύο έτη.
- Την οικογένεια μου και τους φίλους μου, που ήταν δίπλα μου και με βοήθησαν ψυχολογικά να ολοκληρώσω το μεταπτυχιακό.
- Τις συμφοιτήτριες και συμφοιτητές οι οποίοι ήταν συνοδοιπόροι μου σε αυτό το όμορφο ταξίδι.

## **Κεφάλαιο 1**

### **Εισαγωγή**

#### **1.1. Οριοθέτηση του αντικειμένου της μελέτης**

Στο τέλος της δεκαετίας του 1980 στην Ευρώπη το θέμα της διαφοράς άρχισε να αποτελεί μία από τις προτεραιότητες στην Ευρωπαϊκή ατζέντα και υπήρξε έντονη δραστηριοποίηση όσον αφορά τη δημιουργία ενός Ευρωπαϊκού καθεστώτος που διασφαλίζει την προστασία μειονοτήτων.

Αυτή η αναδιάταξη προτεραιοτήτων υπαγορεύθηκε από τις σημαντικές αλλαγές στο γεωπολιτικό χάρτη. Το κρίσιμο γεγονός, το τέλος του Ψυχρού Πολέμου, έθεσε θέμα εθνοτικών συγκρούσεων στην τότε ανατολική Ευρώπη τη δεκαετία του 1990.

Η αναστάτωση από την κατάρρευση των κομμουνιστικών καθεστώτων συνέβαλε στην κινητοποίηση στα όργανα της Ευρώπης για τη ρύθμιση κανόνων συμβίωσης των διαφορετικών εθνοτήτων ώστε να αποφευχθούν οι ρήξεις. Ταυτόχρονα, τέθηκε θέμα μαζικής μετανάστευσης από το λεγόμενο ανατολικό μπλοκ προς τα κράτη - μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, γεγονός που διαμορφώνει νέες πραγματικότητες στις Ευρωπαϊκές κοινωνίες από την άποψη της εθνοτικής τους σύνθεσης (Γιακουμάκη, 2007, σ. 17).

Στη δεκαετία του 1990 όλες σχεδόν οι ευρωπαϊκές χώρες υποδοχής μεταναστών επιδιώκουν να αντικαταστήσουν τις «υπέρμετρα ενδοτικές και ασαφείς» πολιτικές ένταξης των δεκαετιών του 1970 και του 1980 με πιο συγκεκριμένες και αποτελεσματικές. Την τελευταία εικοσαετία η μετανάστευση αποτελεί προτεραιότητα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και οι προσπάθειες στρέφονται στην κατεύθυνση της διαμόρφωσης μιας γενικότερης, κοινής μεταναστευτικής πολιτικής (Μάρκου, 2007, σ. 150 - 153).

Από την υπογραφή της συνθήκης του Σένγκεν το 1985 και μετά τα ευρωπαϊκά δεδομένα στη μετανάστευση άλλαξαν (Μουσούρου, 1993, οπ. αναφ. στο Μπάγκαβος & Παπαδοπούλου, 2003, σ. 83). Η Συνθήκη καταργούσε τα εσωτερικά σύνορα μεταξύ των χωρών που συμμετείχαν, δημιουργούσε εξωτερικά σύνορα με στόχο την ελεύθερη κυκλοφορία των προσώπων στο εσωτερικό των χωρών, κοινούς κανόνες αστυνόμευσης και παροχής ασύλου, κοινά μέτρα για την καταπολέμηση της εγκληματικότητας και της τρομοκρατίας. Η Συνθήκη του Σένγκεν άνοιξε το δρόμο για τη θεσμοθέτηση μιας μεταναστευτικής πολιτικής με ευρωπαϊκή ταυτότητα (Μπάγκαβος & Παπαδοπούλου, 2003, σ. 83).

Στη συνθήκη του Μάαστριχτ το 1992 θεσμοθετήθηκε για πρώτη φορά η ευρωπαϊκή υπηκοότητα ως μια ουσιαστική συμβολή στην ευρωπαϊκή ενσωμάτωση μέσα από την



ενίσχυση και διασφάλιση των δικαιωμάτων και ενδιαφερόντων των ευρωπαϊών πολιτών. Η ευρωπαϊκή υπηκοότητα έρχεται να συμπληρώσει και όχι να αντικαταστήσει την εθνική υπηκοότητα αφού το κράτος - μέλος διατηρεί το αποκλειστικό δικαίωμα να ορίζει τις προϋποθέσεις χορήγησης και αφαίρεσης της εθνικής υπηκοότητας. Με την καθιέρωση της ευρωπαϊκής υπηκοότητας επιδιώκεται η διεύρυνση των δημοκρατικών θεσμών μέσα από τον παραμερισμό του δημοκρατικού ελλείμματος, την ενθάρρυνση της ελεύθερης μετακίνησης και τη δημιουργία των προϋποθέσεων για την ευρωπαϊκή ταυτότητα (Μάρκου, 2007, σ. 154 - 156). Με τη συνθήκη του Μάαστριχτ η πολιτισμική πολιτική απέκτησε τη δική της νομική βάση (Γκόβαρης & Ρουσάκης, 2008, σ. 148). Σύμφωνα με τη συνθήκη, οι πολίτες ενός κράτους μέλους είναι ταυτόχρονα και πολίτες της Ευρωπαϊκής Ένωσης με δικαιώματα και υποχρεώσεις με ακρογωνιαίο λίθο την αποφυγή διακρίσεων με βάση την εθνικότητα (Μάρκου, 2007, σ. 154).

Η Συνθήκη του Άμστερνταμ του 1997, περιλαμβάνει ουσιαστικές προτάσεις για τις θεσμικές βάσεις των πολιτικών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και τις διαδικασίες εκδημοκρατισμού. Η Συνθήκη του Άμστερνταμ διεύρυνε τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των ευρωπαϊών πολιτών εισάγοντας μέτρα κατά των διακρίσεων με βάση το φύλο, τη φυλή ή την εθνικότητα, τη θρησκεία και τις πεποιθήσεις και ενίσχυσε την ελεύθερη μετακίνηση των πολιτών ενσωματώνοντας τη συνθήκη του Σένγκεν (Μάρκου, 2007, σ. 154 - 155). Στις Συνόδους Κορυφής του Τάμπερε το 1999 και της Σεβίλλης το 2002, αποφασίστηκε υιοθέτηση κοινής πολιτικής ασύλου και μετανάστευσης. Σύμφωνα με τις δύο Συνόδους ενοποιούνται οι πολιτικές ασύλου, ενισχύεται η συνεργασία μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών για την εξάρθρωση των δικτύων της λαθρομετανάστευσης και την τεχνική συνεργασία με τρίτες χώρες που αποτελούν βάση εισόδου (Μπάγκαβος & Παπαδοπούλου, 2003, σ. 84). Ειδικότερα, με τη Σύνοδο Κορυφής της Σεβίλλης επιβεβαιώθηκε η βούληση της Ευρωπαϊκής Ένωσης να παραμείνει ένας χώρος ασφάλειας, δικαιοσύνης και ελευθερίας όπου θα προωθείται η ενσωμάτωση των μεταναστών και ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων μεταναστών και προσφύγων (Ιωάννου, 2003, σ. 275).

Από τον Οκτώβριο του 2003 με την Οδηγία 2003/86/EC και την L. 251/12/03-10- 2003 του Συμβουλίου επιχειρείται η δημιουργία μιας κοινής, νομικής βάσης για την επανένωση των οικογενειών των μεταναστών που ζουν και εργάζονται στα κράτη - μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στην Οδηγία περιλαμβάνονται όλοι οι νόμιμοι μετανάστες με μόνιμη παραμονή καθώς και νέοι μετανάστες που έχουν σοβαρή προοπτική να αποκτήσουν μόνιμη παραμονή. Το βασικό επιχείρημα για την επανένωση των οικογενειών είναι ότι με την παρουσία και τη διασφάλιση του δικαιώματος όλων των μελών μιας οικογένειας να ζουν μαζί προωθείται η

διαδικασία ένταξης. Η επανένωση βοηθά την οικογενειακή ζωή και διαμορφώνει συνθήκες κοινωνικοπολιτισμικής σταθερότητας που, με τη σειρά τους, προωθούν την οικονομική και την κοινωνική συνοχή (Μάρκου, 2007, σ. 156 - 157). Μέσα στα μέτρα αυτά εντάσσονται και τα αντίστοιχα μέτρα πολιτικές και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τα παιδιά - πρόσφυγες στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα, στοιχείο το οποίο αναλύεται στη συνέχεια.

## **1.2. Σκοπός και σημασία της μελέτης**

Οι πολιτικοκοινωνικές εξελίξεις των τελευταίων χρόνων, καθιστούν το λεγόμενο «προσφυγικό ζήτημα» ως ένα από τα οξύτερα προβλήματα, που αντιμετωπίζει η Ευρώπη. Παράλληλα ο «φόβος» απέναντι στους «άλλους» (πρόσφυγες - μετανάστες), έχει οδηγήσει στην αναβίωση ακραίων ρατσιστικών και εθνικιστικών τάσεων γενικότερα σε ευρωπαϊκό επίπεδο και ειδικότερα στην Ελλάδα, ως βασική χώρα υποδοχής προσφύγων. Η προσφυγική κρίση επαναφέρει επιτακτικά στο προσκήνιο την ανάγκη επαναπροσδιορισμού του νοήματος των όρων της «ταυτότητας» και της «ετερότητας». Η χρήση των όρων «Έτερος» και «Άλλος», προκειμένου για πρόσφυγες και μετανάστες, παραπέμπει σε ένα άκαμπτο και, εν πολλοίς, ξεπερασμένο ορισμό της «ετερότητας». Οι νέες συνθήκες επιβάλλουν τη διάκριση της σημασίας του όρου «ετερότητα» από εκείνο της «ποικιλότητας» και ένα πιο ευέλικτο και «ευρύ» προσδιορισμό του όρου της «ταυτότητας». Με αυτή την έννοια το προσφυγικό-μεταναστευτικό ζήτημα ενδεχομένως να αποτελέσει τον καταλύτη για τον αναπροσδιορισμό πολλών κοινωνικών κατηγοριών και σχέσεων εντός των κοινωνιών της Ε.Ε. Θεωρούμε λοιπόν ότι η εκπόνηση παρόμοιων ερευνών καθίσταται αναγκαία, αφενός λόγω του κατεπείγοντος χαρακτήρα των προβλημάτων που σχετίζονται με το προσφυγικό και αφετέρου λόγω της ανάγκης εμπλουτισμού της σχετικής επιστημονικής έρευνας και βιβλιογραφίας σε πανευρωπαϊκό επίπεδο.

Η παρούσα έρευνα στοχεύει στο να αναδείξει τις διαδικασίες ένταξης των ανηλίκων προσφύγων στην Ελλάδα, να διερευνήσει τα χαρακτηριστικά και την αποτελεσματικότητα των ακολουθούμενων πολιτικών και των πρακτικών, στη βάση της καταγραφής και ερμηνείας των αντιλήψεων, των προσδοκιών και των βιωμάτων των εμπλεκόμενων υποκειμένων στις εν λόγω πολιτικές και πρακτικές.

Η διεξαγωγή της κρίνεται ως σημαντική, καθώς διαπιστώθηκε έλλειψη παρόμοιων ερευνών στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία, που να αφορούν τον τρόπο που εφαρμόζονται και αξιολογούνται παρόμοια πρόγραμμα και πρακτικές.

Τόσο ο στόχος, όσο και αντίστοιχα ο σκοπός της εργασίας αναφέρονται στην προσπάθεια να αναδειχθεί το πλαίσιο των διαφόρων δυνατοτήτων, αλλά και των εμποδίων καθώς και των προκλήσεων που έχει να αντιμετωπίσει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αναφορικά με την ένταξη των παιδιών μεταναστών και προσφύγων μέσα από τη διαδικασία επανένωσης της οικογενειακής ζωής και τη διαμόρφωση συνθηκών κοινωνικοπολιτισμικής σταθερότητας.

Οι προκλήσεις και τα εμπόδια, έχουν να κάνουν κατά κύριο λόγο, με το στοιχείο κάποιων δομικών γνωρισμάτων που ακόμα, περισσότερο ή λιγότερο, μπορεί να εντοπίζονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Υπό αυτό το πρίσμα, ο σκοπός είναι παράλληλα το να αναδειχθεί το αν και κατά πόσο όλα αυτά τα εμπόδια και οι προκλήσεις μπορούν να παίξουν καθοριστικό ρόλο, αναφορικά με την δυνατότητα για την επιτυχή οργάνωση μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας που θα είναι ικανή να εντάξει και τα παιδιά μεταναστών και προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και στην ελληνική κοινωνία κατά προέκταση

### **1.3.Αναγκαιότητα της μελέτης**

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση που επιχειρήθηκε σε διεθνές επίπεδο προκειμένου να ανιχνευτούν οι πολιτικές που ακολουθήθηκαν για την ομαλή ένταξη των μαθητών/τριων προσφύγων στην εκπαίδευση, οι εμπειρίες των ανθρώπων που ενεπλάκησαν στην «τυπική» και «μη τυπική» εκπαίδευση, αλλά και τα προβλήματα που έλαβαν χώρα, παρουσίασε κοινά σημεία και προβληματισμούς.

Ενδεικτικά, όλες οι μελέτες που έγιναν σε χώρες Τουρκία, Ιορδανία, Λίβανο, Αυστραλία, Ηνωμένο Βασίλειο, Νορβηγία και σε χώρες της Κεντρικής Αφρικής, ανέδειξαν ότι τα βασικά εμπόδια στην εκπαίδευση των προσφυγόπουλων είναι κυρίως οι πολιτισμικές διαφορές, τα διαφορετικά προγράμματα σπουδών, η έλλειψη γνώσης της γλώσσας, η ανεπαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και κυρίως η αδυναμία εύρεσης πόρων για τον σχεδιασμό νέας εκπαιδευτικής πολιτικής των χωρών υποδοχής, που να ανταποκρίνεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ευάλωτης ομάδας των προσφύγων.

Στις χώρες Τουρκία Λίβανο, Ιορδανία και στις χώρες της Κεντρικής Αφρικής διαπιστώθηκε και η έλλειψη ψυχοκοινωνικής στήριξης των προσφύγων σε αντίθεση με τις χώρες της Ευρώπης και την Αυστραλία, όπου η κοινωνική στήριξη είναι πολύ καλύτερη και υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών προσφύγων και των γηγενών παιδιών. Επίσης στις χώρες αυτές οργανώθηκαν στοχευμένες στρατηγικές εκπαίδευσης, πέρα από το σχολικό

πρόγραμμα, για την αντιμετώπιση των εμποδίων και την καλύτερη εκμάθηση της γλώσσας από τα παιδιά προσφύγων.

Οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε εθνικό επίπεδο για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων είναι ελάχιστες και είναι κυρίως στο πλαίσιο διπλωματικών Εργασιών. Διαπιστώθηκε όμως, ότι υπάρχουν πολλές έρευνες για την εκπαίδευση άλλων ευπαθών ομάδων και για την Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Το έργο της Επιστημονικής Επιτροπής, για την στήριξη των παιδιών προσφύγων, αποτελεί στοχευμένη προσπάθεια για την οργάνωση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής, για την ένταξη των παιδιών αυτών στους κόλπους της εκπαίδευσης και στην ελληνική κοινωνία.

Η αθρόα λοιπόν, εισροή των προσφύγων τα τελευταία χρόνια, εκτός από τις παραδοσιακές χώρες υποδοχής, αλλά και σε νέες χώρες όπως η Ελλάδα, έφερε στο προσκήνιο τις αδυναμίες της εκπαιδευτικής πολιτικής για την ένταξη των παιδιών προσφύγων στα σχολεία. Η Ελλάδα, μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα, έπρεπε να αντιμετωπίσει σημαντικά προβλήματα που αφορούσαν την παρουσία των προσφύγων στον ελληνικό χώρο, καθώς και την εκπαίδευση των παιδιών αυτών, δημιουργώντας νέες εκπαιδευτικές πραγματικότητες, αλλά και θέτοντας ζητήματα που αφορούν την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών για τα παιδιά αυτά (Ιωσηφίδης, 2008).

Από τα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης γίνεται φανερό η ανάγκη για περισσότερες έρευνες που να αφορούν την εκπαίδευση των προσφυγόπουλων. Η συγκεκριμένη έρευνα υπό το πρίσμα της ανίχνευσης των απόψεων και αντιλήψεων των ΣΕΠ και των εκπαιδευτικών, θα επιχειρήσει να διερευνήσει τις προσωπικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών αυτών, καθώς και τα προβλήματα που συνάντησαν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, τα οποία δυσχέραιναν το εκπαιδευτικό τους έργο και να συνδράμει κατά το δυνατόν στην εκπαιδευτική έρευνα για την εκπαίδευση των προσφυγόπουλων.

## **1.4. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις**

### **1.4.1. Ορισμός και μορφές μετανάστευσης**

Σε ορισμένες χώρες ισχύει νομικά να συμπεριλαμβάνουν στους μετανάστες όλους όσους έχουν γεννηθεί στο εξωτερικό, ενώ σε άλλα κράτη θεωρούνται μετανάστες μόνο οι κάτοικοι με ξένη υπηκοότητα.

Σε ορισμένες χώρες, μετά την πολιτογράφησή τους, οι μετανάστες διαγράφονται αυτόματα από τις σχετικές καταστάσεις πολιτών (Γερμανία, Βρετανία), ενώ άλλες χώρες τηρούν πιο «ολοκληρωμένα» αρχεία, στα οποία καταγράφουν τους γηγενείς πολίτες, τους πολίτες με ξένη καταγωγή και όσους δεν είναι πολίτες (Γαλλία και Ολλανδία) (Τριανταφυλλίδου, 2010, σ. 25).

Ως *μετανάστης* ορίζεται το πρόσωπο, το οποίο εγκαταλείπει με τη θέλησή του την πατρίδα του για να εγκατασταθεί επί μεγάλο χρονικό διάστημα σε άλλη χώρα. Όποιος μετανάστης αναχωρεί από τη χώρα του με σκοπό να βελτιώσει την οικονομική κατάσταση και τις συνθήκες διαβίωσής του ονομάζεται οικονομικός μετανάστης (Νικολακοπούλου-Στεφάνου, 2005, σ. 385).

Σε πολλές κοινωνιολογικές μελέτες, οι γεννημένοι στο εξωτερικό ονομάζονται «μετανάστες πρώτης γενιάς», ενώ οι απόγονοί τους, οι οποίοι έχουν γεννηθεί στη χώρα υποδοχής ή μετανάστευσαν με τους γονείς τους σε μικρή ηλικία, ονομάζονται «μετανάστες δεύτερης γενιάς».

Λόγω των πολιτικών και πρακτικών πολιτογράφησης, η κοινωνιολογική διάκριση ανάμεσα σε μετανάστες και αλλοδαπούς είναι δυσχερής, αφού ορισμένοι μετανάστες πρώτης γενιάς πολιτογραφούνται, δεν είναι όλοι οι μετανάστες αλλοδαποί. Παράλληλα, ενώ ορισμένοι κάτοικοι χωρίς πολιτικά δικαιώματα δεν έχουν βιώσει οι ίδιοι τη μεταναστευτική εμπειρία, έχοντας γεννηθεί για παράδειγμα στη χώρα εγκατάστασης των γονέων τους (δηλαδή στη χώρα υποδοχής), μπορεί να μην έχουν δικαίωμα απόκτησης της υπηκοότητας της χώρας αυτής (Τριανταφυλλίδου, 2010, σ. 28).

### **1.4.2. Πρόσφυγες και μετανάστες**

Ως «πρόσφυγας», κατά τη Σύμβαση της Γενεύης του 1951, θεωρείται *«κάθε πρόσωπο, το οποίο εξαιτίας δικαιολογημένου φόβου διώξεως λόγω φυλής, θρησκείας, εθνικότητας,*

*κοινωνικής τάξεως ή πολιτικών πεποιθήσεων βρίσκεται εκτός της χώρας της οποίας έχει την υπηκοότητα και δεν δύναται ή, λόγω του φόβου τούτου, δεν επιθυμεί να θέσει αυτόν υπό την προστασία της χώρας ταύτης, ή εάν μη έχον υπηκοότητά τινά και ευρισκόμενος εκτός της χώρας της προηγούμενης συνήθους αυτού διαμονής, δεν δύναται ή, λόγω του φόβου τούτου δεν επιθυμεί να επιστρέψει σε αυτήν».*

Πολλές φορές η έννοια του πρόσφυγα συγχέεται με αυτή του μετανάστη. Σε αντίθεση με τους μετανάστες, οι πρόσφυγες δεν επιλέγουν να εγκαταλείψουν τη χώρα τους αλλά αναγκάζονται να φύγουν. Η καθοριστική διαφορά τους είναι ότι οι μετανάστες απολαμβάνουν την προστασία των αρχών της χώρας τους και αν αποφασίσουν να επιστρέψουν πίσω σε αυτή θα συνεχίσουν να την απολαμβάνουν, ενώ στους πρόσφυγες αυτό δεν ισχύει (Watkins, & Zyck, 2014).

### **1.4.3. Ορισμός πρόσφυγα και αιτούντος ασύλου**

Ο όρος «Αιτών Άσυλο» ή «αιτών διεθνή προστασία» αναφέρεται σε άτομα που υποβάλλουν αίτηση να αποκτήσουν καθεστώς «πρόσφυγα», σύμφωνα με τον ορισμό που δίνεται για τον «πρόσφυγα» στη Σύμβαση του 1951 και στο Πρωτόκολλο του 1967 για το Καθεστώς των Προσφύγων καθώς και σε οποιοδήποτε περιφερειακό κείμενο που αφορά πρόσφυγες, όπως και σε άλλα άτομα που αναζητούν κάποια μορφή συμπληρωματικής, επικουρικής ή προσωρινής προστασίας (Υπατη Αρμοστεία, 2012, σ. 10).

Ως πρόσωπο που δικαιούται επικουρική προστασία» θεωρείται ο υπήκοος τρίτης χώρας ή ο ανιθαγενής που δεν πληροί τις προϋποθέσεις για να αναγνωρισθεί ως πρόσφυγας, αλλά σε σχέση με τον οποίο υπάρχουν ουσιώδεις λόγοι να πιστευτεί ότι, εάν ο ενδιαφερόμενος επιστρέψει στη χώρα της καταγωγής του ή, στην περίπτωση ανιθαγενούς, στη χώρα της προηγούμενης συνήθους διαμονής του, θα αντιμετωπίσει πραγματικό κίνδυνο να υποστεί σοβαρή βλάβη και που δεν είναι σε θέση, ή λόγω του κινδύνου αυτού, δεν επιθυμεί να θέσει τον εαυτό του υπό την προστασία της εν λόγω χώρας (άρθρο 2. Οδηγία 2011/95)

Το άρθρο 15 του Π.Δ. 96/2008 αναφέρει επί λέξει: «Επικουρική προστασία δικαιούνται τα πρόσωπα τα οποία έχουν υποστεί ή κινδυνεύουν να υποστούν σοβαρή βλάβη. 2. Η σοβαρή βλάβη συνίσταται σε: α) θανατική ποινή ή εκτέλεση, ή β) βασανιστήρια ή απάνθρωπη ή εξευτελιστική μεταχείριση ή τιμωρία του αιτούντος στη χώρα καταγωγής του, ή γ) σοβαρή προσωπική απειλή κατά της ζωής ή της σωματικής ακεραιότητας αμάχου λόγω βίας ασκούμενης αδιακρίτως σε καταστάσεις διεθνούς ή εσωτερικής ένοπλης σύρραξης».

Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία, δηλώνει προφορικά ή εγγράφως ενώπιον οποιασδήποτε ελληνικής αρχής στα σημεία εισόδου της ελληνικής επικράτειας ή εντός αυτής ότι ζητεί άσυλο ή επικουρική προστασία στην Ελλάδα ή με οποιονδήποτε τρόπο ζητεί να μην απελαθεί σε κάποια χώρα εκ φόβου δίωξης λόγω φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, κοινωνικής τάξης ή πολιτικών πεποιθήσεων, σύμφωνα με τη Σύμβαση της Γενεύης ή επειδή κινδυνεύει να υποστεί σοβαρή βλάβη σύμφωνα με το άρθρο 15 του Π. Δ. 96/2008 (Α' 152) και επί του αιτήματος του οποίου δεν έχει ληφθεί ακόμη τελεσίδικη απόφαση. Επίσης, ως αιτών διεθνή προστασία θεωρείται και ο αλλοδαπός, ο οποίος εισέρχεται στην Ελλάδα, κατ' εφαρμογή του Ευρωπαϊκού Κανονισμού αριθ. 343/2003 του Συμβουλίου της Ε.Ε., για τη θέσπιση των κριτηρίων και μηχανισμών για τον προσδιορισμό του κράτους μέλους που είναι υπεύθυνο για την εξέταση αίτησης ασύλου που υποβάλλεται σε κράτος μέλος από υπήκοο τρίτης χώρας (L 050, 25.2.2003).

#### **1.4.4. Διαφορές πρόσφυγα και μετανάστη**

Το φαινόμενο της μετανάστευσης είναι πολύ σύνηθες και παγκόσμιο και αφορά ένα από τα αρχαιότερα χαρακτηριστικά του ανθρώπινου πολιτισμού. Οι άνθρωποι για λόγους οικονομικούς, πολιτικούς, κοινωνικούς, αναζητούσαν και αναζητούν νέες πατρίδες, για ένα καλύτερο μέλλον, για καλύτερες συνθήκες διαβίωσης (Ζαβός, 2005, σ. 117-121). Μετακινήσεις ανθρώπων έχουμε και εξαιτίας της δίωξης που μπορεί να αντιμετωπίσει κάποιος ή κάποια, αυτό συμβαίνει με τους πρόσφυγες. Χιλιάδες άνθρωποι παίρνουν μια από τις πιο δύσκολες αποφάσεις της ζωής τους, να εγκαταλείψουν τα σπίτια τους, τη χώρα τους και να ζητήσουν προστασία σε μια άλλη χώρα ζώντας τις περισσότερες φορές μέσα σε ένα κλίμα εξαθλίωσης, φόβου, απελπισίας. Αρκετοί από αυτούς ζουν υπό κράτηση και άλλοι αντιμετωπίζουν καθημερινά τον ρατσισμό, την ξενοφοβία και τις διακρίσεις (Διεθνή Αμνηστία, 2016a).

Ολοένα όμως, και περισσότερο οι έννοιες μετανάστες και πρόσφυγες συγχέονται, αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο από την κοινωνία. Οι έλεγχοι των συνόρων γίνονται συνεχώς αυστηρότεροι για την απόθεση των παράνομων μεταναστών και τη βελτίωση της ασφάλειας των κρατών-κάτι που αποτελεί δικαίωμά τους. Το τίμημα το πληρώνουν οι πρόσφυγες, γιατί στη δική τους περίπτωση η μετάβαση στη χώρα τους μπορεί να συνεπάγεται με βασανιστήρια ή ακόμη να χάσουν και την ίδια τους τη ζωή (UNHCR, 2008-2009, σ. 6-7, 9).

Αναφορικά λοιπόν, με τους μετανάστες και τους πρόσφυγες η διαφορά τους είναι ότι :

Οι μετανάστες εισέρχονται σε μια χώρα υποδοχής με στόχο να βελτιώσουν τις ευκαιρίες της ζωής τους. Φτάνουν μετά από κάποια προετοιμασία όπως, εντοπίζουν τη χώρα που θα πάνε, βρίσκουν κατοικία, εξασφαλίζουν μια θέση εργασίας, πολλές φορές έχουν και την υποστήριξη της δικής τους κοινότητας, αν υπάρχει στη χώρα που πάνε. Το πιο σημαντικό είναι ότι πριν πάνε προετοιμάζονται και μαθαίνουν τη νέα γλώσσα, έτσι ώστε να είναι εξοικειωμένοι και να μπορούν να επικοινωνούν (Strekalova & Hoot, 2008, σ. 21-24).

Οι πρόσφυγες φεύγουν από τη χώρα τους όχι με στόχο να βελτιώσουν τη ζωή τους, αλλά αντίθετα για να τη σώσουν. Φεύγουν από τη χώρα τους λόγω πολεμικών συγκρούσεων και πολλές φορές έχουν βιώσει ανείπωτες καταστάσεις. Συχνά φτάνουν σε μια χώρα όπου δεν την έχουν επιλέξει και πολλές φορές ούτε τη γνωρίζουν. Στη χώρα υποδοχής εγκαθίστανται σε χώρους-δομές, που πολλές φορές οι συνθήκες διαβίωσης δεν είναι και τόσο καλές, μέχρι να σταλούν σε ένα πιο ασφαλές μέρος και η παραμονή τους αυτή μπορεί να κρατήσει μήνες, μερικές φορές και χρόνια. Εκτός από τις τραυματικές εμπειρίες τους, έχουν να αντιμετωπίσουν και σημαντικά προβλήματα όπως ότι δεν γνωρίζουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, βρίσκονται σε χαμηλή οικονομική κοινωνική κατάσταση. Οι εμπειρίες αυτές έχουν αρνητικό αντίκτυπο κυρίως στην κοινωνική και ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών και επηρεάζουν σημαντικά την προσαρμογή τους στις χώρες υποδοχής, για αυτό χρειάζονται την υποστήριξη από τοπικές και διεθνείς οργανώσεις (Strekalova & Hoot, 2008, σ. 21-24).

#### **1.4.5. Η ετερότητα**

Με τον όρο ετερότητα, εννοούμε ένα σύνολο στοιχείων που τονίζουν ανθρώπινες ιδιομορφίες ή διαφορές. Ιδιότητες όπως η καταγωγή, η φυλή, το φύλο, το χρώμα, η γλώσσα, η θρησκεία, ο πολιτισμός χαρακτηρίζουν μια ομάδα ή ένα σύνολο και το εντάσσουν σε ένα σύνολο, το οποίο έτσι διαφοροποιείται και μειονεκτεί έναντι της πλειοψηφίας, όλων εκείνων δηλαδή που θεωρούνται όμοιοι, κανονικοί, γνωστοί και οικείοι (Σπανός, & Χαιδογιάννου, 2013, σ. 240).

Ετερότητα είναι οι διαφορετικές μορφές ζωής ως προς τις παραδόσεις, τις συνήθειες, τα εθνολογικά, φυλετικά, θρησκευτικά και γλωσσικά γνωρίσματα (Habermas, 1994, όπ. αναφ. στο Καρανικόλα, 2015, σ. 29).

Σύμφωνα με τον Γκότοβο (2001, σ. 30), ετερότητα είναι το πλήθος των διαφορετικών μορφών με τις οποίες εμφανίζεται κάτι. Η ποικιλία των μορφών ζωής γενικά αλλά και των μορφών με τις οποίες εμφανίζεται ένα συγκεκριμένο είδος ή υποκατηγορία του, η πολιτισμική ποικιλία των ανθρώπινων ομάδων μέσα στην ιστορία αλλά και σε συγχρονικό επίπεδο, η



πολλαπλότητα των γλωσσών και η ποικιλία των διαλέκτων, των υφών μίας γλώσσας, η πολλαπλότητα των κρατών, των εθνών και των εθνοτικών ομάδων είναι μερικά παραδείγματα ετερότητας.

Ετερότητα είναι η κατάσταση ή η ιδιότητα του άλλου: όντας άλλος ή διαφορετικός. Προϋποθέτει ένα εγώ - εμείς που αυτοπροσδιορίζεται σε σχέση με ένα άλλο - άλλους. Η ετερότητα είναι ένας φιλοσοφικός και ανθρωπολογικός όρος για τον «άλλο». Η έννοια της «πολιτισμικής ετερότητας» και η κατασκευή των «πολιτισμικών άλλων» χρησιμοποιείται για να περιγραφεί η διαδικασία διαμέσου της οποίας οι κοινωνίες και οι πολιτισμοί αποκλείουν ιδιαίτερες ομάδες ανθρώπων βάσει της ιδιότητάς τους ως «άλλοι». Δηλαδή του αποκλεισμού και των διακρίσεων εκ μέρους των πλειοψηφικών κοινωνικών ομάδων που αυτοπροσδιορίζονται ως «εμείς» σε βάρος των μειοψηφικών-μειονοτικών ομάδων που προσδιορίζονται έτσι από την πλειοψηφία ως «άλλοι» ([www.red.eu/?i=institute.el.glossary](http://www.red.eu/?i=institute.el.glossary)).

Όταν η ετερότητα αφορά διαφορετικές εθνοπολιτισμικές, γλωσσικές, ή θρησκευτικές ομάδες, όπου η ετερότητα είναι έκδηλη και προδιαγεγραμμένη προκαλεί συνήθως κοινωνικές αντιδράσεις αποκλεισμού και περιθωριοποίησης. Από τις διαφορές που συχνά προκαλούν κόντρες, εντάσεις, φόβο και διακρίσεις είναι οι πολιτισμικής φύσης διαφορές (Σπανός & Χαϊδογιάννου, 2013, σ. 240 - 241). Ορισμένες διαστάσεις της πολιτισμικής διαφοράς μπορεί να γίνουν άμεσα αντιληπτές από τις αισθήσεις. Οι κοινωνικοί κανόνες που ακολουθούν οι άνθρωποι στη συμπεριφορά τους ή οι καθημερινές συνήθειες παραπέμπουν σε πολιτισμικές διαφοροποιήσεις που είναι ορατές (Πλεξουσάκη, 2003, σ. 17).

### **1.5. Οι προσφυγικές εισροές στην Ελλάδα**

Σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία της UNHCR (2016), (όπ. αναφ. Επιστημονική Επιτροπή για την στήριξη των Παιδιών Προσφύγων, 2017, σ. 13-32) οι προσφυγικές ροές προς τη Ελλάδα ήταν πολύ υψηλές κυρίως το καλοκαίρι του 2015. Υπολογίζεται ότι έφτασαν στην Ελλάδα (κυρίως μέσω του Αιγαίου και των ελληνικών νησιών), περίπου ένα εκατομμύριο πρόσφυγες με σκοπό να φτάσουν στα σύνορα και από εκεί να περάσουν στη Βόρεια Ευρώπη. Ο πληθυσμός δεν ήταν ομοιογενής 46% ήταν Σύριοι, 24% Αφγανοί, 15% Ιρακινοί, 5% Πακιστανοί και 3% Ιρανοί. Με την υπογραφή της συμφωνίας ανάμεσα στην Τουρκία και την Ε.Ε. το Μάρτιο του 2016 και το κλείσιμο των συνόρων 60χιλ. πρόσφυγες εγκλωβίστηκαν στην Ελλάδα.

Για την αντιμετώπιση του προβλήματος στέγασης των ανθρώπων αυτών δημιουργήθηκαν στην αρχή Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων (ΚΦΠ) τα οποία παρείχαν

ελάχιστες υποδομές. Όταν έκλεισαν τα σύνορα απέκτησαν μονιμότερα χαρακτηριστικά και αυξήθηκαν οι παρεχόμενες υπηρεσίες. Εξαιτίας των ιδιόμορφων συνθηκών λίγα ήταν τα ΚΦΠ που παρείχαν ελεγχόμενες και ποιοτικά επαρκείς συνθήκες, στον Ελαιώνα, στον Δήμο Λέσβου, στο Καρά Τεπέ. Εκεί από την αρχή υπήρξαν υποδομές υγιεινής, απασχόλησης παιδιών κ.α. Για τα ανήλικα ασυνόδευτα παιδιά λειτούργησαν 47 ξενώνες φιλοξενίας, και ασφαλείς ζώνες (safe zones) μέσα σε ορισμένα κέντρα φιλοξενίας. Τα νησιά του Ανατολικού Αιγαίου δέχτηκαν το μεγαλύτερο πληθυσμό προσφύγων και κυρίως η Λέσβος, η Χίος, η Σάμος και η Κως. Εξαιτίας προβλημάτων (δομές με σημαντικά προβλήματα, ενδοπροσφυγικές συγκρούσεις, αντιδράσεις των τοπικών κοινωνιών κ.ά.) ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού μετακινήθηκε στην ενδοχώρα. Σύμφωνα με την τελευταία ενημέρωση (11 Απριλίου 2017) οι πρόσφυγες στην Ελλάδα ανέρχονται στις 62.257 χιλιάδες, 3.682 βρίσκονται σε ΚΦΠ στη Βόρεια Ελλάδα, 3.060 σε ΚΦΠ στην Κεντρική Ελλάδα, 169 σε ΚΦΠ στη Νότια Ελλάδα, 7.779 σε ΚΦΠ στην Αττική, 22.056 στεγάζονται σε ξενοδοχεία και κέντρα φιλοξενίας της UNHCR και των ΜΚΟ στην ηπειρωτική χώρα, 902 σε αντίστοιχους χώρους στα νησιά, 2.294 διαμένουν σε άλλες κρατικές δομές, 1.248 διαμένουν στο Ελληνικό, και 12.767 στα νησιά του Αιγαίου. Ο αριθμός των παιδιών που καταγράφηκε το Μάιο του 2016, αποτελούσαν το 37% του συνολικού πληθυσμού, από αυτά τα 8χιλ με 8,5χιλ. ήταν ηλικίας 415 ετών, στα οποία απευθύνεται η υποχρεωτική εκπαίδευση (προσχολική και σχολική). Ο προσφυγικός πληθυσμός βρισκόταν και εξακολουθεί να βρίσκεται σε διαρκή κίνηση. Η διαρκής κινητικότητα δυσχεραίνει τη δυνατότητα να εκτιμηθεί ο ακριβής αριθμός παιδιών που θα φοιτήσουν στα σχολεία και αυτό έχει σαν συνέπεια να δυσκολεύεται ο σχεδιασμός και η υλοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων του ΥΠ.Π.Ε.Θ (Επιστημονική Επιτροπή για την στήριξη των Παιδιών Προσφύγων, 2017, σ. 13-32).

## 1.6. Η μεθοδολογία

Το ενδιαφέρον της έρευνάς μας επικεντρώνεται στη διερεύνηση των χαρακτηριστικών και της αποτελεσματικότητας των πολιτικών και πρακτικών ένταξης των ανηλίκων προσφύγων στην Ελλάδα. Τόσο οι ανήλικοι πρόσφυγες, όσο και οι παιδαγωγοί θεωρούνται στην παρούσα μελέτη υποκείμενα, τα οποία ενεργούν. Θα πρέπει εδώ να υπογραμμίσουμε ότι στοχεύουμε στην κατανόηση της συνθήκης, μέσα στην οποία ζουν και ενεργούν τα ερευνητικά μας υποκείμενα, μέσα από τις δικές τους εμπειρίες και βιώματα. Ταυτόχρονα θα επιχειρήσουμε μία ερμηνευτική εμβάθυνση στο «πως» προσλαμβάνουν, αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν τα πράγματα. Δεδομένου ότι και η ίδια η ερευνήτρια ενεργεί παράλληλα ως «υποκείμενο» (παιδαγωγός), δημιουργείται μια σχέση, που στόχο της έχει την πληρέστερη και εις βάθος διερεύνηση των αντιλήψεων και δράσεων των υπό διερεύνηση ατόμων.

Για όλους τους παραπάνω λόγους, επιλέξαμε για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας, όσον αφορά το ερευνητικό της μέρος, την *ποιοτική προσέγγιση*, καθώς είναι μια ερευνητική στρατηγική, που δεν εστιάζει στην ποσότητα των στοιχείων που θα συλλέξει, αλλά στο λόγο των υποκειμένων, καθώς μας ενδιαφέρει να εμβαθύνουμε στις απόψεις και στις εμπειρίες τους. Η ποσοτική μέθοδος συλλογής δεδομένων, δεν θα ήταν κατάλληλη στην περίπτωση μας, αφού δεν θα μπορούσε να μας δώσει την απαιτούμενη περιγραφή και ερμηνεία που χρειάζεται, ώστε να γίνουν κατανοητές οι εμπειρίες των εμπλεκόμενων υποκειμένων, στην περίπτωση μας των παιδαγωγών της δομής και των ασυνόδευτων ανηλίκων προσφύγων. Μέσω της ποιοτικής έρευνας, μας δίνεται η δυνατότητα να δώσουμε έμφαση στην κατανόηση κοινωνικών διαδικασιών, να αναζητηθούν εις βάθος οι αντιλήψεις και τα βιώματα όλων των συμμετεχόντων (Ιωσηφίδης, 2008). Επίσης μέσω της συγκριμένης προσέγγισης μπορούμε να ερμηνεύσουμε και να κατανοήσουμε καλύτερα ανθρώπινες συμπεριφορές, ενώ ταυτόχρονα ο συγκεκριμένος ερευνητικός σχεδιασμός συμφωνεί καλύτερα με το ερευνητικό μας πρόβλημα και τη φύση του. Με τον τρόπο αυτό δίνεται η δυνατότητα στα υποκείμενα, που λαμβάνουν μέρος στην έρευνά να δώσουν τις δικές τους περιγραφές και να ερμηνεύσουν, όπως αυτοί αισθάνονται την πραγματικότητα, την οποία βιώνουν. Εκτός από αυτό, δίνεται η δυνατότητα στον ερευνητή να κατανοήσει καλύτερα τα κοινωνικά φαινόμενα, τα οποία περιγράφουν οι ερωτώμενοι και να τα

αποδώσει αντίστοιχα στις κοινωνικές καταστάσεις και στις κοινωνικές σχέσεις που τα χαρακτηρίζουν.

Έτσι, η μεθοδολογία, που ακολουθήσαμε στην παρούσα εργασία, είναι αυτή της βιβλιογραφικής ανασκόπησης.

Ειδικότερα, έχουμε να κάνουμε με την χρήση στοιχείων και πληροφοριών που αντλούνται μέσα από βιβλία, άρθρα, διάφορες έρευνες, αλλά και ιστότοπους του Internet. Η χρήση όλων αυτών των στοιχείων την ίδια στιγμή επιχειρείται να γίνει με έναν τέτοιο τρόπο, ώστε αυτά να μην παρατεθούν απλώς, αλλά να συνδυαστούν κατά τρόπο κριτικό. Με αυτό τον τρόπο άλλωστε, είναι πιο ευχερής συγχρόνως και η εξαγωγή κάποιων συγκεκριμένων συμπερασμάτων και πορισμάτων, αναφορικά με τα τιθέμενα ερευνητικά ερωτήματα.

Σε αυτό το σημείο παράλληλα, θα πρέπει να τονιστεί, ότι το κύριο κομμάτι της εργασίας, ασχολείται με την μελέτη διαφόρων ερευνών σχετικών με το ζήτημα της εκπαίδευσης παιδιών μεταναστών και προσφύγων στην Ελλάδα.

Μέσω των εν λόγω ερευνών, γνώμονας άλλωστε, είναι μια πιο εμπεριστατωμένη έρευνα και μελέτη τόσο της κατάστασης και πραγματικότητας αναφορικά με το εν λόγω ζήτημα στην Ελλάδα σήμερα, όσο και οι προοπτικές για το μέλλον, στοιχεία, με άλλα λόγια, που ήδη τονίστηκαν και πιο πάνω. Αυτή η αποτύπωση γίνεται μέσα από την καταγραφή και αναφορά συγκεκριμένων στοιχείων.

## **1.7. Ερευνητικά ερωτήματα**

Με βάση το σκοπό της μελέτης τα ερευνητικά ερωτήματα, διατυπώθηκαν ως εξής:

- α) Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στην εποχή μας έχει την ετοιμότητα για την ομαλή ένταξη των παιδιών μεταναστών και προσφύγων στην ελληνική κοινωνία;
- β) Υπάρχουν κενά, ελλείψεις και αδυναμίες τα οποία μας οδηγούν σε προοπτικές για βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος μελλοντικά στο πεδίο της διαπολιτισμικότητας;

## **Κεφάλαιο 2**

### **Εκπαίδευση προσφύγων**

Σήμερα υπάρχουν 16,1 εκτ. πρόσφυγες παγκοσμίως, περισσότεροι από τους μισούς είναι παιδιά σε σχολική ηλικία και υπάρχει το ενδεχόμενο πολλά από αυτά να μείνουν εκτός σχολείου. Η φοίτησή τους θεωρείται ανάγκη και όχι πολυτέλεια, τους δίνει τη δυνατότητα να ευδοκιμήσουν κι όχι μόνο να επιβιώσουν. Παραδοσιακά η εκπαίδευση προσφύγων δεν περιλαμβάνεται στα εθνικά σχέδια των κρατών (χρηματοδοτείται από τα ταμεία έκτακτης ανάγκης) με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες να μην αποτελούν προτεραιότητα τους. Η αποτυχία παροχής εκπαίδευσης είναι επιζήμια όχι μόνο για τους ίδιους τους πρόσφυγες, αλλά και για την ίδια την κοινωνία, γιατί διαιωνίζονται καταστάσεις ανισότητας και συγκρούσεων, γεγονός που σημαίνει χαμένες ευκαιρίες για ειρηνική και βιώσιμη ανάπτυξη του κόσμου (UNHCR, 2016, σ. 1-48).

Επίσης ανησυχητική είναι η άνοδος της παιδικής εργασίας και του πρώιμου γάμου, καθώς και το γεγονός ότι πολλά παιδιά εξαιτίας των τραυματικών τους εμπειριών και του ξεριζωμού είναι ευάλωτα και μπορούν να στραφούν σε εξτρεμιστικές πολιτικές ομάδες, γι' αυτό η εκπαίδευση για τις προσφυγικές ομάδες πρέπει να αποτελεί μια από τις βασικές προτεραιότητες όλων των χωρών και κυρίως των χωρών υποδοχής (UNHCR, 2013).

#### **2.1.Η εκπαίδευση, δικαίωμα των παιδιών προσφύγων και αιτούντων άσυλο**

Η εκπαίδευση αποτελεί δικαίωμα όλων των παιδιών ανεξάρτητα από την προέλευσή τους. Αποτελεί το βασικό μοχλό για την ένταξη, τη μόρφωση, και την ολοκλήρωση της προσωπικότητας, λειτουργώντας ταυτόχρονα ενάντια στον αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση. Καθορίζεται από διεθνείς συμβάσεις, όπως η «Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου» άρθρο 26 του 1948, η «Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Παιδιών» άρθρο 28 του 1989 (Νικολάου, 2000, σ. 224-226, United Nations Human Rights. χ.χ., Σύμβαση για τα δικαιώματα των παιδιών, χ.χ., σ. 8-9).

Η προσφυγική κρίση δημιούργησε ταυτόχρονα και μια εκπαιδευτική κρίση, μια χαμένη γενιά παιδιών χωρίς εκπαίδευση σε πολλές χώρες της Μέσης Ανατολής αλλά και της Ευρώπης. Σύμφωνα με τη Σύμβαση του 1951 άρθρο 22, για το καθεστώς των

προσφύγων, τα **προσφυγόπουλα έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση**: «Δημοσία Εκπαίδευσις Άρθρον 22. 1. Αι Συμβαλλόμεναι Χώραι θα επιφυλάσσουν εις τους πρόσφυγας οίαν και εις τους υπηκόους αυτών μεταχείρισιν όσον αφορά την στοιχειώδη εκπαίδευσιν. 2. Αι Συμβαλλόμεναι Χώραι θα επιφυλάσσουν εις τους Πρόσφυγας μεταχείρισιν όσον ένεστι ευνοϊκήν, οπωσδήποτε δε ουχί ολιγώτερον ευνοϊκήν της υπό τας ίδιας συνθήκας εις τους αλλοδαπούς εν γένει επιφυλασσομένης, όσον αφορά την λοιπήν εκπαίδευσιν και ειδικώτερον την εισδοχήν εις εκπαιδευτικά ιδρύματα, την αναγνώρισιν αλλοδαπών σχολικών πιστοποιητικών, διπλωμάτων και πανεπιστημιακών τίτλων, την καταβολήν ηλαττωμένων διδάκτρων και τελών και την χορήγησιν υποτροφιών» (**UNRIC, χ.χ., σ. 8**).

Οι κυβερνήσεις των χωρών υποδοχής, οι τοπικές κοινότητες, οι διεθνείς οργανισμοί (UNHCR, UNICEF, UNESCO, Διεθνής Αμνηστία), η Ε.Ε. προσπαθούν να δημιουργήσουν βιώσιμες λύσεις ώστε τα παιδιά προσφύγων να έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση. Τα Ηνωμένα Έθνη σε κατευθυντήριες γραμμές για την παροχή βοήθειας προς τους πρόσφυγες υπογραμμίζουν τη σημασία της εκπαίδευσης για τα προσφυγόπουλα, των αιτούντων άσυλο και αυτών που ζουν σε κέντρα φιλοξενίας, ως προτεραιότητα της κάθε χώρας. Πολλές φορές όμως οι δηλώσεις αυτές είναι μόνο συμβολικές και όχι ουσιαστικές (Christie & Sidhu, 2002, σ. 1-11).

Σύμφωνα με τους Christie & Sidhu (2002, σ. 1-11), η εκπαίδευση όμως, ως κοινωνικός θεσμός έχει παράδοξα αποτελέσματα. Από τη μια πλευρά τα σχολεία μπορούν να παρέχουν πρόσβαση σε παιδιά και νέους, σε πολιτιστικό και κοινωνικό πλαίσιο. Ειδικότερα για τους πρόσφυγες, η σχολική φοίτηση αποτελεί ένα μέσο συμμετοχής σε ένα τακτικό και σταθερό πλαίσιο δραστηριοτήτων, για να μάθουν γλωσσική και άλλη αξιόλογη γνώση, να μάθουν για τη ζωή του πολίτη, να αποκτήσουν πρόσβαση στην αγορά εργασίας και να οικοδομήσουν μια νέα ταυτότητα σε ένα νέο μέρος. Από την άλλη πλευρά, η εκπαίδευση παράγει και αναπαράγει κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες. Μόνη της δεν μπορεί να αντισταθμίσει την κοινωνική ανισότητα. Ωστόσο η έλλειψή της τη διαιωνίζει. Κάτω από αυτές τις συνθήκες η μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων για τα προσφυγόπουλα-αλλά και για όλα τα παιδιά- εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τα σχολεία στα οποία φοιτούν, από τα αναλυτικά προγράμματα και από τους εκπαιδευτικούς. Υπάρχουν τρία μεγάλα ζητήματα που πρέπει να ληφθούν υπόψη για να υποστηριχθεί ένα πλαίσιο εκπαιδευτικής πολιτικής για τα προσφυγόπουλα:

- α) Η πολυπλοκότητα των εκπαιδευτικών αλλαγών: Διάφορες έρευνες όπως του Fullan (2000, σ. 1-8) και των Halsey et al. (1997), (όπ. αναφ. στο Christie & Sidhu, 2002, σ. 1-11) υποστηρίζουν ότι η εκπαίδευση είναι ένα πολύπλοκο φάσμα δραστηριοτήτων (χρηματοδότηση, εκπαιδευτικοί, ηγεσία σχολείων, υπόβαθρο μαθητών, συστήματα διακυβέρνησης, κ.α.). Για την εκπαίδευση των προσφυγόπουλων λοιπόν, η κατάλληλη προσέγγιση θα ήταν η ανάπτυξη ενός πλαισίου πολιτικής στοχευμένο στα προγράμματα σπουδών, στη συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στην παροχή δεύτερης και μητρικής γλώσσας, στην υποστήριξη υπηρεσιών, στην εξασφάλιση χρηματοδότησης, σε προγράμματα αντιμετώπισης των τραυματικών εμπειριών, σε προγράμματα που συνδέουν οικογένειες και σχολείο, έτσι ώστε το δικαίωμα τους στην εκπαίδευση να μεταφράζεται σε πραγματικές ευκαιρίες.
- β) Εκπαίδευση, ιθαγένεια και διαφορά: Τα εκπαιδευτικά συστήματα παίζουν μεγάλο ρόλο στην οικοδόμηση της ιθαγένειας, λειτουργούν όμως με παράδοξο τρόπο απέναντι στα παιδιά προσφύγων. Αφενός, ανοίγουν την είσοδο σε μαθητές/τριες προσφύγων. Αφετέρου διαδίδουν και ομαλοποιούν τους βασικούς «μύθους» πάνω στους οποίους κατασκευάζονται τα έθνη και διαμορφώνουν τους τρόπους σκέψης για τους «άλλους». Στην περίπτωση της εκπαίδευσης των προσφύγων είναι απαραίτητη η διαμόρφωση ειδικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων σπουδών, τα οποία θα πρέπει να κατευθύνουν την κατανόηση της δυναμικής της παγκοσμιοποίησης, τη μετακίνηση των ανθρώπινων ροών και την κατανόηση των σύνθετων καταστάσεων της ζωής των παιδιών προσφύγων (Christie & Sidhu, 2002, σ, 1-11).
- γ) Επιπτώσεις της ελεύθερης παγκοσμιοποίησης στην εκπαίδευση: Μετά τον Β' παγκόσμιο πόλεμο υποστηρίχτηκε η άποψη ότι η εκπαίδευση είναι σημαντική για το «κοινό καλό» και ότι παίζει καθοριστικό ρόλο στην παροχή ίσων ευκαιριών. Θεωρήθηκε λοιπόν, ως μια μορφή κοινωνικής δικαιοσύνης ώστε όλα τα παιδιά να έχουν ίσες ευκαιρίες. Αντίθετα οι τρέχουσες καταστάσεις της αγοράς, τοποθετούν την ισότητα και την δικαιοσύνη της εκπαίδευσης στο παρασκήνιο και η πολιτική των κρατών είναι πιο μινιμαλιστική στην παροχή της. Οι επιπτώσεις λοιπόν, της ελεύθερης παγκοσμιοποίησης στην εκπαίδευση των προσφύγων και αιτούντων άσυλο, που συχνά εγκαταλείπουν καταρρέουσες κοινωνίες και οικονομίες και γενικευμένη βία και πόλεμο, είναι πολύ σημαντικές και αποτελεί ευθύνη των

κρατών για την αναδιάρθρωση του γενικού προγράμματος σπουδών, καθώς και νέες προσεγγίσεις στην παιδαγωγική, ώστε τα προσφυγόπουλα-αλλά και όλα τα παιδιά που μειονεκτούν-να έχουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και ισότιμη πρόσβαση στις οικονομίες (Christie & Sidhu, 2002, σ, 1-11).

Έχει διαπιστωθεί ότι πολλά παιδιά προσφύγων έχουν στερηθεί το δικαίωμα της εκπαίδευσης και φθάνουν σε μια ηλικία χωρίς να έχουν παρακολουθήσει ποτέ κάποιο σχολικό πρόγραμμα. Σήμερα ο μισός πληθυσμός των παιδιών προσφύγων είναι εκτός σχολείου είτε ζουν στη Συρία (πάνω από 4.000 σχολεία καταστράφηκαν και έγιναν καταφύγια λόγω πολέμου) είτε σε γειτονικές χώρες (Watkins & Zyck, 2014, σ. 1-13). Σύμφωνα με στοιχεία της UNHCR (2014), (όπ. αναφ. στο Watkins & Zyck, 2014, σ. 1-13) στο Λίβανο 4 στα 5 παιδιά είναι εκτός σχολείου, καθώς και στην Τουρκία το ποσοστό αποχής είναι μεγάλο, στην Ιορδανία οι σχολικές εγγραφές είναι λίγο υψηλότερες.

Η χαμηλή προσέλευση των προσφυγόπουλων στα σχολεία οφείλεται σε ποικίλους λόγους, πολλά σχολεία δεν έχουν τη δυνατότητα απορρόφησης των παιδιών αυτών, αρκετές φορές πάλι η πρόσβαση σε αυτά είναι δύσκολη, λόγω της μεγάλης απόστασης που χρειάζεται να διανύσουν. Ένας άλλος σημαντικός λόγος; που περιορίζει τη συμμετοχή των προσφύγων στο σχολείο είναι οι συχνές μετακινήσεις. Η εκπαίδευσή τους μπορεί να διακοπεί για βδομάδες, μήνες ή και χρόνια. Η UNHCR εκτιμά ότι μπορεί να απουσιάζουν από τρία έως τέσσερα χρόνια από τη σχολική φοίτηση. Εξαιτίας της συχνής μετακίνησης παρακολουθούν διαφορετικές μορφές και τύπους εκπαίδευσης. Επίσης πολιτιστικοί, κοινωνικοί και οικονομικοί παράγοντες, που ποικίλουν ανάλογα με την περίσταση και τη χώρα υποδοχής, αποτελούν εμπόδιο στην εκπαίδευσή τους (UNHCR, 2016).

Οι Anderson, Hamilton, Moore, Loewen & Mathieson (όπ. αναφ στο Hamilton & Moore, 2004, σ. 1-12) υποστηρίζουν ότι οι πρόσφυγες βιώνουν ένα μόνιμο άγχος που προκαλείται από τις τραυματικές τους εμπειρίες, τον κίνδυνο της ζωής τους, το φόβο του διωγμού και την αβεβαιότητα για το μέλλον τους. Έχουν χάσει το αίσθημα της ασφάλειας. Το γεγονός αυτό επηρεάζει ακόμη πιο πολύ τα παιδιά, τα οποία πρέπει να διαχειριστούν τις τραυματικές τους εμπειρίες μέσα σε ένα κλίμα διαφορετικής κουλτούρας, σε μια δύσκολη περίοδο για την κοινωνική και ψυχολογική τους εξέλιξη. Καταλήγουν λοιπόν, στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά των προσφυγικών πληθυσμών ενδεχόμενος κινδυνεύουν να παρουσιάσουν μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα



συμπεριφοράς, αλλά και ψυχολογικές διαταραχές. Επομένως η ανάγκη, να αναπτυχθούν ειδικές στρατηγικές για να αντιμετωπιστεί η αποχή των παιδιών προσφύγων από το σχολικό περιβάλλον, είναι επιτακτική γιατί διαφορετικά μια ολόκληρη γενιά θα χαθεί. Η εκπαίδευση λοιπόν, αποτελεί το όχημα, μέσου του οποίου τα προσφυγόπουλα μπορούν να αποκτήσουν σημαντικές δεξιότητες, ώστε να ενταχθούν στις νέες χώρες διαμονής τους και να κερδίσουν ξανά τη ζωή τους. Αντίθετα ο αποκλεισμός τους από αυτή συμβάλει στην περιθωριοποίηση, στην αύξηση της παιδικής εργασίας στον κίνδυνο της κακοποίησης και εκμετάλλευσης καθώς και στους πρόωρους γάμους των κοριτσιών κάτω των 18 ετών (Watkins & Zycyk, 2014, σ. 1-13, UNHCR, 2016, σ. 1-48).

Η σύμβαση για τα δικαιώματα των παιδιών απαιτεί από τις χώρες υποδοχής να παρέχουν πρόσβαση στα παιδιά προσφύγων στο εκπαιδευτικό τους σύστημα έως ότου τα παιδιά αυτά επιστρέψουν στην πατρίδα τους ή εγκατασταθούν σε πιο ασφαλείς χώρες μαζί με τις οικογένειές τους. Το γεγονός αυτό είναι πολύ σημαντικό γιατί τους παρέχει την αίσθηση της ομαλότητας, της ελπίδας για μια καλύτερη ζωή, αλλά και την επούλωση των ψυχολογικών τραυμάτων και εμπειριών μέσα από διαρθρωμένες κοινωνικές δραστηριότητες σε ένα «ασφαλή χώρο» (Sinclair, 2007, σ. 52-56).

## **2.2. Η ένταξη των παιδιών προσφύγων σε ένα ποιοτικό εκπαιδευτικό σύστημα**

Η παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών, στα προσφυγόπουλα-καθώς και σε όλα τα παιδιά- αποτελεί μία από της υψηλότερες προτεραιότητες όλων των χωρών και των διεθνών οργανισμών, γιατί αποτελεί το κλειδί για το μέλλον και συμβάλει στη δημιουργία ενός ειρηνικού κλίματος. Δημιουργεί την αίσθηση ασφάλειας για τον παρόν ενώ ταυτόχρονα τους βοηθάει να αντιμετωπίσουν τις τραυματικές τους εμπειρίες ώστε να ενταχθούν καλύτερα στο νέο περιβάλλον και να αποβάλλουν την ταυτότητα του «ξένου» (UNHCR, 2011, σ. 8-10). Όλα τα παιδιά πρόσφυγες λοιπόν, έχουν το δικαίωμα να πηγαίνουν στο δημοτικό σχολείο γιατί οι βασικές δεξιότητες που μαθαίνουν εκεί αποτελούν το θεμέλιο για την περαιτέρω εκπαίδευση. Οι αποδείξεις δείχνουν, ολοένα και περισσότερο, ότι η ποιότητα της πρωτοβάθμιας σχολικής μάθησης είναι ένας από τους καθοριστικούς παράγοντες για να ζήσουν παραγωγικά και ευτυχισμένα. Η ποιοτική εκπαίδευση θα κρατήσει τα παιδιά στο σχολείο, ενθαρρύνοντας τα να μεταβούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και πέραν αυτής. Επίσης αποτελεί ένα κίνητρο για τους γονείς να στείλουν τα παιδιά στο

σχολείο. Τα προσφυγόπουλα μέσα στους κόλπους της αποκτούν δεξιότητες αλφαριθμητισμού, αριθμητικής, για την ειρηνική διαβίωση, τα ανθρώπινα δικαιώματα, επίσης μαθαίνουν τη γλώσσα της χώρα υποδοχής και αν είναι εφικτό διδάσκονται και τη μητρική τους γλώσσα. Η ποιοτική εκπαίδευση όμως, πέρα από τις γνώσεις που παρέχει στα παιδιά πρέπει να έχει και ενταξιακό χαρακτήρα, προσεγγίζοντας τις έννοιες της ετερότητας, της πολυπολιτισμικότητας, της ισότητας των φύλων, προσφέροντας ένα κλίμα ασφάλειας χωρίς το αίσθημα του εκφοβισμού της εθνοτικής, φυλετικής, γλωσσικής και θρησκευτικής διάκρισης. Επίσης σημαντικό ρόλο στην ποιότητα παίζουν και οι σωστά εκπαιδευμένοι δάσκαλοι (UNHCR, 2012, σ. 10-13, UNHCR, 2011, σ 32-34).

Σύμφωνα με έκθεση της UNHCR (2009, σ. 44-45), σε ορισμένες περιπτώσεις τα παιδιά δεν μπορούν να εγγραφούν σε κάποιο σχολείο και να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα της «τυπικής εκπαίδευσης». Στις περιπτώσεις αυτές συνιστάται η παρακολούθηση δράσεων «μη τυπικής» εκπαίδευσης που αφορούν την εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής αλλά και της δικής τους, σε εκπαιδευτικά προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης και κατάρτισης δεξιοτήτων. Για να πραγματοποιηθούν τέτοια προγράμματα απαραίτητη είναι η συνεργασία της Έπατης Αρμοστείας με τις ΜΚΟ και του Υπουργείου παιδείας της χώρας υποδοχής, ώστε να αξιολογηθούν οι ανάγκες των προσφύγων και να εφαρμοστούν τα κατάλληλα προγράμματα.

### **2.3.Αποσαφήνιση των όρων «τυπικής», «μη τυπικής» εκπαίδευσης, και «άτυπης» μάθησης**

Η «τυπική» εκπαίδευση αφορά τα εκπαιδευτικά προγράμματα των θεσμοθετημένων ιδρυμάτων που έχουν συγκεκριμένη δομή από άποψη στόχων, διδακτικού περιεχομένου, διδακτικού χρόνου και οδηγούν σε τίτλο σπουδών (Dimopoulos & Koulaidis, 2006, όπ. αναφ. στον Δημόπουλος, 2008, σ. 17). Η έκθεση της UNHCR (1995, σ. 13-15), με τον όρο «τυπική» εκπαίδευση αναφέρεται στο εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας, οργανωμένο και αναγνωρισμένο από το κράτος, το οποίο οδηγεί στην απόκτηση πιστοποιητικών.

Η «μη τυπική» εκπαίδευση περιλαμβάνει όλες τις οργανωμένες δραστηριότητες εκτός του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος, οι οποίες σχεδιάζονται έτσι ώστε να ανταποκριθούν στις μαθησιακές ανάγκες και στα ειδικά ενδιαφέροντα οποιασδήποτε ομάδας ή οποιουδήποτε πληθυσμού (Coombs, 1999, όπ. αναφ. στον Δημόπουλος,

2008, σ. 17). Τα προγράμματα αυτά έχουν συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους και ποικίλουν ως προς τη χρονική διάρκεια, την οργανωτική τους δομή και την απονομή ή μη τίτλων πιστοποίησης (Unesco, 2006, όπ. αναφ. στον Δημόπουλος, 2008, σ. 18). Η «μη τυπική» εκπαίδευση που παρέχεται στους μαθητές/τριες προσφύγων περιλαμβάνει τάξεις αλφαριθμητισμού, διάφορους τύπους προγραμμάτων ευαισθητοποίησης, ψυχαγωγικές, πολιτιστικές, αθλητικές δραστηριότητες. Η διάρθρωση των προγραμμάτων πρέπει να γίνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να προσελκύει τους πρόσφυγες και να στοχεύει στις ειδικές τους ανάγκες (UNHCR, 1995, σ. 19-20)

Η «άτυπη» μάθηση αφορά τις μη-δομημένες διαδικασίες μάθησης που απορρέουν από τη συμμετοχή του ατόμου στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον καθώς και σε καθημερινού τύπου εμπειρίες. Πρόκειται για δια βίου διαδικασία μάθησης (Δημόπουλος, 2008, σ. 19).

Η συμμετοχή των παιδιών προσφύγων τόσο στη «τυπική» όσο και στη «μη-τυπική» εκπαίδευση είναι σημαντική και αναγκαία, για την ομαλή ένταξη στις νέες συνθήκες, γι' αυτό πρέπει να υπάρχει συνεργασία των κυβερνήσεων των χωρών υποδοχής με διάφορους διεθνείς οργανισμούς και των ΜΚΟ (UNHCR, 2012, σ. 7-10).

#### **2.4. Εκπαίδευση σε συνθήκες εκτάκτου ανάγκης**

Ο όρος εκπαίδευση σε «συνθήκες εκτάκτου ανάγκης» αναφέρεται στις καταστάσεις όπου τα παιδιά δεν έχουν πρόσβαση στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα. Στις περιπτώσεις αυτές, που προκύπτουν εξ απροόπτου (είτε από φυσικές καταστροφές, είτε από ανθρωπιστικές κρίσεις και πολεμικές συγκρούσεις), η συμμετοχή τους σε βασική και ποιοτική εκπαίδευση είναι σημαντική, γιατί ομαλοποιείται εν μέρει η κατάσταση. Η εκπαίδευση στις περιπτώσεις αυτές δεν είναι μόνο ένα βασικό δικαίωμα αλλά αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο. Ξεκινάει με άτυπα σχολεία με σκοπό να ενισχύσουν την αυτοπεποίθηση, αυτοεκτίμηση, την εκμάθηση βασικών δεξιοτήτων (για θέματα επιβίωσης, ασφάλειας, υγείας, διατροφής, ευαισθητοποίησης σχετικά με το φύλο κ.α.). Επίσης, το πρόγραμμα αυτό παρέχει εκπαιδευτικές δραστηριότητες σε ένα ασφαλή χώρο, ώστε τα παιδιά αυτά να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν το μέλλον με αισιοδοξία. Μετά τη λειτουργία του προγράμματος και μέσα σε διάστημα έξι μηνών θα πρέπει να προγραμματιστεί η ίδρυση ενός βασικού εκπαιδευτικού προγράμματος για όλα τα παιδιά (UNHCR, 2007, σ. 415-416).

## 2.5.Στάδια εκπαίδευσης προσφύγων

Οι εκπαιδευτικές διαδρομές των παιδιών προσφύγων μπορούν να χωριστούν σε τρεις φάσεις προ-επανεγκατάσταση, κατά την άφιξή τους και μετά την επανεγκατάσταση.

Οι Westermeyer & Her (19996), και ο Boua (1990), (οπ. αναφ στο Hamilton & Moore, 2004, σ. 36-37) διαπίστωσαν ότι πολλά παιδιά προσφύγων έχουν διακόψει την εκπαίδευσή τους για αρκετά χρόνια και κάποια από αυτά μπορεί να μην παρακολούθησαν ποτέ ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα λόγω του πολέμου και της βίας που υπήρχαν στις χώρες τους. Η έλλειψη προηγούμενης εκπαιδευτικής εμπειρίας όπως υποστηρίζει ο Rutter (1998), (οπ. αναφ στο Hamilton & Moore, 2004, σ. 36-37), αποτελεί εμπόδιο για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας και η αδυναμία επικοινωνίας με το νέο περιβάλλον μπορεί να δημιουργήσει συγκρούσει και να μεγεθύνει το συναισθηματικό τραύμα που ήδη έχουν βιώσει. Καθίσταται σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη η προηγούμενη εκπαιδευτική εμπειρία των προσφυγόπουλων πριν παρακολουθήσουν οποιοδήποτε μορφή εκπαίδευσης στη χώρα υποδοχής ή επανεγκατάστασης.

Η περίοδος μετανάστευσης αρχίζει όταν οι πρόσφυγες εγκαταλείπουν τη χώρα τους και τελειώνει με την άφιξή τους στη χώρα υποδοχής. Υπάρχουν πολλά θέματα που προκύπτουν κατά τη διάρκεια του μεταβατικού σταδίου, μέχρι ο προσφυγικός πληθυσμός εγκατασταθεί στη χώρα του τελικού του προορισμού. Εάν τα παιδιά βρίσκονται σε μεταβατικό στάδιο για μικρό χρονικό στάδιο τότε αυτό έχει μικρή επίπτωση στις εκπαιδευτικές τους εμπειρίες. Ωστόσο, αν βρίσκονται για μεγάλο χρονικό διάστημα στο μεταβατικό στάδιο, τότε είναι σημαντικό η χώρα υποδοχής να παρέχει εκπαιδευτικές ευκαιρίες στα παιδιά. Αυτές οι ευκαιρίες μπορούν να προσφερθούν στις πρώτες γλώσσες των παιδιών προσφύγων. Στην ιδανική περίπτωση είναι να αρχίσουν τα παιδιά αυτά να μελετούν τη γλώσσα της χώρας στην οποία θα καταλήξουν. Σε πολλές περιπτώσεις αυτό καταστεί αδύνατον γιατί ο τελικός τους προορισμός δεν είναι πάντα γνωστός (Loewen, 1998, οπ. αναφ στο Hamilton & Moore, 2004 σ. 36-37).

Κατά τη διάρκεια της επανεγκατάστασης του προσφυγικού πληθυσμού στην νέα πατρίδα, πρέπει να προσδιοριστούν οι στόχοι της εκπαιδευτικής πολιτικής ώστε οι

μαθητές/τριες προσφύγων να μπορέσουν να ενσωματωθούν με επιτυχία στη νέα ζωή τους (Loewen, 1998, οπ. αναφ στο Hamilton & Moore, 2004 σ. 36-37). Η τοποθέτηση των παιδιών προσφύγων σε κανονικές τάξεις έχει σημαντικά οφέλη. Τους δίνονται κίνητρα να μάθουν τη νέα γλώσσα όχι μόνο για το δικό τους καλό αλλά και για να επικοινωνούν με τους γηγενείς μαθητές και να συμμετέχουν σε δραστηριότητες εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος. Εάν τα παιδιά διαχωριστούν από τις τάξεις γενικής παιδείας χάνουν την ευκαιρία της αλληλεπίδρασης με τους γηγενείς μαθητές και διακινδυνεύει η ενσωμάτωσή τους (Kennedy & Dewar, 1997, Ieung, 2002, Mohan et al., 2001, & Waite, 1992, οπ. αναφ στο Hamilton & Moore, 2004, σ. 43-51). Ο Franson (1996), (οπ. αναφ στο Hamilton & Moore, 2004 σ. 43-51) επισημαίνει ότι αν και η ένταξη στις γενικές τάξεις μπορεί να είναι το ιδανικό, θα πρέπει όμως να είναι καλά σχεδιασμένη. Ο Barnard (1998), (οπ. αναφ στο Hamilton & Moore, 2004, σ. 43-51) ισχυρίζεται ότι πολλά από τα προγράμματα φοίτησης προσφύγων στις γενικές τάξεις, συντρίβουν τα παιδιά αυτά γιατί είναι ανεπαρκώς προγραμματισμένα. Σε ορισμένες όμως περιπτώσεις, ενώ η ενσωμάτωση των μαθητών /τριων προσφύγων στις γενικές τάξεις θεωρείται καλή, ενδέχεται η απομάκρυνση τους (pull-out) από αυτές να είναι απαραίτητη. Η διαδικασία αυτή βοηθάει κυρίως τους αρχάριους γιατί τους επιτρέπει, αναπτύσσοντας μια σχέση εμπιστοσύνης με έναν εκπαιδευτικό, να αντιμετωπίσουν καλύτερα τις τραυματικές τους εμπειρίες, καθώς και τα προβλήματα που αφορούν τη εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Rutter, 1994, οπ. αναφ στο Hamilton & Moore, 2004, σ. 43-51).

Σύμφωνα με τις εκθέσεις της UNESCO (2000, σ. 6-9, 2003, σ. 6-8, 20-21), και της UNHCR (1995, σ. 5-10, 13-19), η υποστήριξη της αποκατάστασης και της συνέχισης της εκπαίδευσης, για τα παιδιά προσφύγων, πρέπει να αποτελεί στρατηγική προτεραιότητας για τα τους διεθνείς οργανισμούς, τις κυβερνήσεις των κρατών και τις ΜΚΟ, γιατί αποτελεί ζωτικό εργαλείο για την προώθηση της ψυχοκινητικής ευημερίας των παιδιών αυτών. Το πρώτο λοιπόν, στάδιο εκπαίδευσης που αποτελεί την εκπαίδευση έκτακτης ανάγκης και μπορεί να κυμαίνεται από τρεις ως έξι μήνες, παρέχεται πολύ γρήγορα στα προσφυγόπουλα. Αφορά κυρίως τη μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων σημαντικές για τη επιβίωση και μπορούν να βοηθήσουν στην προετοιμασία μιας βιώσιμης λύσης. Πρωταρχικός ρόλος των προγραμμάτων, που πραγματοποιούνται σε αυτό το στάδιο, είναι η ψυχοκοινωνική υποστήριξη, η τόνωση της δημιουργικότητας, η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, η βοήθεια για την αντιμετώπιση των τραυματικών εμπειριών, η μεταφορά μηνυμάτων σχετικά με την

υγιεινή την προστασία του περιβάλλοντος, η διδασκαλία της γλώσσας τους ή άλλων γλωσσών, καθώς και θέματα που αφορούν κι άλλες πτυχές της ζωής των προσφύγων. Τα προγράμματα αυτά παρέχονται από τις ΜΚΟ και διεθνείς οργανώσεις με επιβλέποντα το Υπουργείο παιδείας της κάθε χώρας και πραγματοποιούνται στα πλαίσια της «μη τυπικής εκπαίδευσης».

Μόλις περάσει η περίοδος της πρώιμης κρίσης, ακολουθεί η τεράστια πρόκληση της ανάκαμψης και της ανασυγκρότησης και ιδιαίτερα της αποκατάστασης της επίσημης εκπαίδευσης. Είναι ένα μεταβατικό στάδιο από τη «μη τυπική» εκπαίδευση στη «τυπική» εκπαίδευση, μόλις δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες. Η διάρκεια θα εξαρτηθεί από το μέγεθος της ανάγκης και τα προγράμματα αφορούν κυρίως την ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάγνωσης, γραφής και γραμματισμού. Στο στάδιο αυτό η εκπαίδευση προσαρμόζεται με την εκπαίδευση που είχαν τα παιδιά προσφύγων στη χώρα καταγωγής τους (UNISEF, 2006, σ. 125-126), UNHCR, (1995, σ. 13-19).

Το τρίτο στάδιο είναι το στάδιο της ένταξης των παιδιών στο σχολείο και στη παρακολούθηση της «τυπικής» εκπαίδευσης, αναγνωρισμένη από τη χώρα υποδοχής και τη χώρα προέλευσης των προσφύγων. Κατά το στάδιο αυτό τα προγράμματα ποικίλουν. Αν υπάρχει εθελούσιος επαναπατρισμός τότε οι μαθητές/τριες προσφύγων παρακολουθούν το βασικό πρόγραμμα σπουδών της χώρας τους, ώστε να αρχίσουν εκ νέου την εκπαίδευση που διακόπηκε. Αν όμως ο επαναπατρισμός καθυστερήσει ή δεν είναι πιθανός τα προσφυγόπουλα παρακολουθούν παράλληλα με τα εκπαιδευτικά προγράμματα της χώρας τους και ένα νέο τροποποιημένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα της χώρας υποδοχής. Σκοπός είναι τα παιδιά να μάθουν τη γλώσσα της συγκεκριμένης χώρας ώστε να μπορέσουν να ενταχθούν. Σημαντικό είναι τα προσφυγόπουλα, κατά τη συμμετοχή τους στο επίσημο εκπαιδευτικό πρόγραμμα της χώρας όπου εγκαθίστανται, να συνεχίζουν να διδάσκονται τη μητρική τους γλώσσα ώστε να υπάρχει η διατήρηση της πολιτισμικής τους ταυτότητας (UNHCR, 1995, σ. 13-22).

## **2.6.«Τυπική» και «μη-τυπική» εκπαίδευση προσφύγων σε άλλες χώρες**

Οι έρευνες που μελέτησαν δεδομένα που αφορούν την «τυπική» και «μη τυπική» εκπαίδευση προσφύγων, έχουν πραγματοποιηθεί σε διάφορες χώρες που λειτούργησαν ως χώρες υποδοχής και επανεγκατάστασης προσφύγων τα τελευταία χρόνια. Οι μελέτες αυτές διερεύνησαν τις εμπειρίες εκπαιδευτικών, συντονιστών εκπαίδευσης και ορισμένες καταγράφουν και τις απόψεις των ίδιων των προσφύγων.

Η Τουρκία, η Ιορδανία και ο Λίβανος είναι τόποι διέλευσης και υποδοχής προσφύγων από πολλές χώρες Συρία, Ιράκ, Ιράν, Αφγανιστάν. Στον πληθυσμό αυτόν υπάρχουν πολλά παιδιά τα οποία έχουν εγκαταλείψει τα σπίτια τους, τα παιχνίδια τους, τους φίλους τους, τα σχολεία τους. Ο Dogutas (2016, σ. 1-7), στη μελέτη δράσης, ασχολήθηκε με την καταγραφή λύσεων για την καλύτερη προσαρμογή των παιδιών προσφύγων και αιτούντων άσυλο στα τουρκικά σχολεία, καθώς και στη βελτίωση της πρακτικής μέσα στις τάξεις. Διαπίστωσε από τις μαρτυρίες των εκπαιδευτικών, ότι τα παιδιά αντιμετωπίζουν προβλήματα προσαρμογής στα σχολεία κυρίως από την έλλειψη γνώσης της τουρκικής γλώσσας, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να επικοινωνήσουν τόσο με τους εκπαιδευτικούς όσο και με τους γηγενείς μαθητές/τριες των σχολείων. Επίσης οι εκπαιδευτικοί λόγω έλλειψη χρόνου και ύπαρξης των άλλων παιδιών μέσα στην τάξη, δεν δείχνουν το ανάλογο ενδιαφέρον στα προσφυγόπουλα, παρόλο που θέλουν να τα βοηθήσουν. Το σχέδιο δράσης που παρουσιάζεται στην συγκεκριμένη μελέτη ήταν ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης των προσφυγόπουλων από 15 φοιτητές, οι οποίοι είχαν την κατάλληλη εκπαιδευτική κατάρτιση και παρείχαν μαθήματα για τρεις μήνες στα προσφυγόπουλα. Στο τέλος της δράσης αυτής διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά είχαν αρχίσει να γράφουν, να μιλούν την τουρκική γλώσσα και να επικοινωνούν καλλίτερα με τους εκπαιδευτικούς και τους άλλους μαθητές/τριες. Το γεγονός αυτό διευκόλυνε την ένταξή τους στα σχολεία.

Η Beste (2015, σ. 1-14), μελέτησε τα εκπαιδευτικά προγράμματα της Τουρκίας, Ιορδανίας και Λίβανου για τα παιδιά προσφύγων. Σύμφωνα με τη μελέτη αυτή η Τουρκία φιλοξενεί ένα μεγάλο αριθμό Σύριων προσφύγων το 36% βρίσκεται σε προσφυγικούς καταυλισμούς και το 64% είναι σε πόλεις σε ολόκληρη τη χώρα. Η πρόσβαση στην εκπαίδευση αποτελεί μεγάλο πρόβλημα το 60% των παιδιών που ζουν στους καταυλισμούς, συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα και το 14% των παιδιών που ζουν εκτός, παρακολουθούν κάποιο σχολικό πρόγραμμα. Πολλά έχουν χάσει μέχρι και τρία χρόνια εκπαίδευσης. Η γλώσσα αποτελεί το μεγαλύτερο εμπόδιο για την παρακολούθηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων καθώς και οι πολιτισμικές τους διαφορές. Στην Ιορδανία έχουν καταφύγει πάνω από 60.000 πρόσφυγες από αυτούς το 80% ζει εκτός των προσφυγικών καταυλισμών. Η κυβέρνηση της Ιορδανίας δεσμεύτηκε να υποστηρίξει την εκπαίδευση των παιδιών αυτών, έτσι γίνονται δεκτά σε δημόσια σχολεία εφόσον είναι εγγεγραμμένα στο Υπουργείο Εσωτερικών. Παρ' όλες τις προσπάθειες υπάρχουν σοβαρά εμπόδια που δυσχεραίνουν την πρόσβαση των παιδιών στην εκπαίδευση. Πολλοί/λλες μαθητές/τριες δυσκολεύονται να

παρακολουθήσουν κάποιο πρόγραμμα σπουδών γιατί είναι πολύ διαφορετικό από το δικό τους, επίσης υπάρχει σοβαρό πρόβλημα στην πρόσβαση των σχολείων, αλλά και ο υπερπληθυσμός των τάξεων αποτελεί ένα σημαντικό μειονέκτημα. Ενώ παρατηρείται ότι για τα κορίτσια, υπάρχει από τη μεριά της οικογένειας ιδιαίτερη υπερπροστατευτική συμπεριφορά και φόβος με αποτέλεσμα να μην τα στέλνουν σχολείο, παρόλο που αυτά το επιθυμούν και προτιμούν να τα παντρεύουν, πιστεύοντας ότι έτσι τα προστατεύουν. Για τη στάση αυτή των γονιών το Υπουργείο Παιδείας σχεδίασε μια σειρά προγραμμάτων για τη συνέχιση των σπουδών των κοριτσιών μετά το γάμο. Στο Λίβανο πάνω από 1εκτ. Πρόσφυγες έχουν καταφθάσει. Η μεγάλη εισροή παιδιών στα σχολεία είχε σαν αποτέλεσμα τον υπερπληθυσμό των τάξεων. Σημαντικά ήταν τα γλωσσικά εμπόδια, η μεταφορά των παιδιών και τα δίδακτρα. Το Υπουργείο Παιδείας του Λιβάνου για την αντιμετώπιση των παραπάνω προβλημάτων οργάνωσε ένα τριετές πρόγραμμα επιτάχυνσης της μάθησης της γλώσσας, ώστε τα παιδιά να μπορέσουν στη συνέχεια να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα σπουδών του Λιβάνου. Επίσης για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης αύξησε τις δαπάνες.

Η έρευνα των Balkar, Sahin & Badahan (2016, σ. 1290-1310), εστίασε στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και οι συντονιστές εκπαίδευσης στα κέντρα εκπαίδευσης παιδιών προσφύγων στην Τουρκία. Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας της Τουρκίας οι πρόσφυγες που έρχονται στην χώρα λαμβάνουν εκπαίδευση στα κέντρα φιλοξενίας και σε άλλα ιδρύματα που συνδέονται με αυτό. Στην εκπαίδευση των προσφυγόπουλων εκτός από τους Τούρκους εκπαιδευτικούς συμμετέχουν και πρόσφυγες που επιθυμούν να υποστηρίξουν οικειοθελώς την εκπαίδευση, αφού πρώτα αξιολογηθούν από τους συντονιστές και από ειδικές επιτροπές για το αν διαθέτουν τα κατάλληλα προσόντα. Στην έρευνα αυτή πήραν μέρος 21 Σύριοι εκπαιδευτικοί και 7 συντονιστές. Σύμφωνα με τα αποτελέσματά της διαπιστώθηκε ότι οι Σύριοι εκπαιδευτικοί δεν είχαν καμία συνεργασία με τους Τούρκους εκπαιδευτικούς. Το ανεπαρκές διδακτικό υλικό, η δύσκαμπτη συνεργασία με τις διοικητικές υπηρεσίες, ο χαμηλός μισθός δυσχέραιναν το έργο τους. Τα παιδιά λάμβαναν εκπαίδευση τόσο στα Αραβικά όσο και στα Τουρκικά δηλαδή παρακολουθούσαν δίγλωσση εκπαίδευση. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν την ανάγκη συνεργασίας με σχολικό ψυχολογικό σύμβουλο για την αντιμετώπιση των ψυχολογικών και κοινωνικών προβλημάτων των παιδιών. Τέλος παρατηρήθηκε ότι οι οικογένειες παρόλο που ανησυχούν για την εγκυρότητα της εκπαίδευσης είναι



ανοιχτές σε κάθε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς για την ενσωμάτωση και κοινωνικοποίηση των παιδιών τους.

Οι Cuibertson & Constant (2015, σ. 1-80), στην έρευνά τους για την Ιορδανία, την Τουρκία και τον Λίβανο αναφέρουν ότι η εκπαίδευση των παιδιών παρέχεται από Ιορδανούς, Τούρκους και Λιβανέζους εκπαιδευτικούς. Στην Ιορδανία οι Σύριοι δεν επιτρέπεται να προσληφθούν ως δάσκαλοι, αλλά εργάζονται ως βοηθοί στα σχολεία που είναι μέσα στα κέντρα φιλοξενίας, (ως συνδεδετικοί κρίκοι μεταξύ των παιδιών και των Ιορδανών δασκάλων) και όχι στα σχολεία υποδοχής της κάθε κοινότητας. Στην Τουρκία οι Συριακοί πρόσφυγες εργάζονται ως καθηγητές σε εθελοντική βάση και δεν αμείβονται. Οι κυβερνήσεις και των τριών χωρών υποδοχής προσφύγων, τονίζουν την ανάγκη για κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε διδακτικά και παιδαγωγικά θέματα, ενώ οι υπηρεσίες του ΟΗΕ και οι ΜΚΟ ασχολιούνται κυρίως με ψυχοκοινωνικά θέματα και με τις ανάγκες των παιδιών. Επίσης διαπιστώθηκαν και άλλα σημαντικά προβλήματα όπως η έλλειψη σχολικού χώρου, η γλώσσα καθώς και η ασφαλής μεταφορά των παιδιών αυτών στους σχολικούς χώρους. Παρότι, λοιπόν και στις τρεις χώρες παρέχεται εκπαίδευση στα παιδιά προσφύγων, παρατηρείται όμως ένας διαχωρισμός των Σύριων παιδιών από τα δημόσια σχολεία, με αποτέλεσμα μεγάλα ποσοστά προσφύγων να παρακολουθούν σχολεία που χωρίζονται από τα σχολεία στα οποία φοιτούν τα παιδιά των χωρών αυτών. Μακροπρόθεσμα όμως αν οι Σύριοι χωρίζονται σε σύστημα παράλληλης εκπαίδευσης μπορεί να θέσει σημαντικούς κινδύνους στην κοινωνική συνοχή των χωρών αυτών. Για τη λύση του συγκεκριμένου ζητήματος απαιτείται ένας τόσο βραχυπρόθεσμος όσο και μακροπρόθεσμος σχεδιασμός ώστε να ενσωματωθούν οι Σύριοι στα δημόσια σχολεία δίνοντας όμως ιδιαίτερη προσοχή στη διατήρηση της αραβικής- μητρικής γλώσσας των παιδιών αυτών. Επίσης εκτός από την επίσημη εκπαίδευση υπάρχουν και διάφορες εναλλακτικές μορφές, «μη-τυπικής», εκπαίδευσης. Πρόκειται για ένα συνδυασμό προγραμμάτων που λειτουργούν από τις ΜΚΟ, ιδιώτες, θρησκευτικές οργανώσεις και διεθνείς οργανώσεις. Αυτά περιλαμβάνουν ψυχαγωγικές τέχνες, αθλητισμό, θρησκευτική εκπαίδευση ανάπτυξη δεξιοτήτων σε θέματα υγιεινής, περιβάλλοντος κ.ά. και προγράμματα γλωσσικής κατάρτισης.

Η ποιοτική μελέτη της Hos (2016, σ. 53-60), διερευνά τις εμπειρίες εκπαιδευτικών, γονιών και συντονιστών εκπαίδευσης σε ένα κοινοτικό σχολείο της πόλης Gaziantep της Τουρκίας. Σύμφωνα με την Hos, η διδασκαλία της Τουρκικής γλώσσας στα σχολεία αποτελεί εμπόδιο για την παρακολούθηση της «τυπικής»

εκπαίδευσης από τους Σύριους πρόσφυγες, που αν και έχουν τη δυνατότητα να πάνε στα τουρκικά σχολεία δεν το επιλέγουν λόγω του παραπάνω εμποδίου. Τα παιδιά που μένουν σε δομές συμμετέχουν σε προγράμματα «μη- τυπικής» εκπαίδευσης που ακολουθούν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της Συρίας, ενώ δεν αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες για την ενσωμάτωσή τους στη χώρα υποδοχής, και οι δάσκαλοι είναι Σύριοι. Σε αυτή την κατηγορία ανήκει και το κοινοτικό σχολείο της συγκεκριμένης μελέτης. Το πρόγραμμα του σχολείου είναι προσαρμοσμένο σύμφωνα με το συριακό πρόγραμμα και διδάσκεται στα αραβικά. Τόσο οι γονείς όσο και οι δάσκαλοι, στους οποίους υπάρχει η έντονη αίσθηση προσωρινότητας, δήλωσαν ότι είναι ικανοποιημένοι που τα παιδιά πηγαίνουν σε αυτό το κοινοτικό σχολείο παρ' όλα τα προβλήματα που υπάρχουν, όπως μεγάλος αριθμός παιδιών στις τάξεις, έλλειψη ψυχοκοινωνικής στήριξης και κατάλληλων πρακτικών για την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, που θα είναι απαραίτητες για την ένταξή τους στη χώρα υποδοχής και μη καλές υποδομές

Η έρευνα των Taylor & Sidhu (2012, σ. 39-56), πραγματοποιήθηκε σε τέσσερα σχολεία της Αυστραλίας. Πήρανε συνεντεύξεις, από τους διευθυντές και το προσωπικό των σχολείων, οι οποίες αφορούσαν τους τρόπους προσέγγισης των μαθητών/τριών προσφύγων, τα εκπαιδευτικά προγράμματα και τις στρατηγικές που ακολούθησαν για την επιτυχή ένταξη των παιδιών αυτών τόσο στη σχολική κοινότητα όσο και στην ευρύτερη κοινωνία. Οι Taylor & Sidhu διαπίστωσαν ότι για να αντιμετωπιστούν οι ανάγκες των παιδιών προσφύγων και να ενταχθούν αργότερα ως πολίτες στη χώρα επανεγκατάστασης χρειάζεται ένας ολιστικός τρόπος εκπαίδευσης. Αναφέρουν ότι τα σχολεία αυτά χρησιμοποίησαν στοχευμένες πολιτικές, οι οποίες βασίζονταν στην αποδοχή και στο σεβασμό του «ξένου» και της πολιτιστικής του κουλτούρας, υποστήριξαν τις ειδικές ανάγκες των προσφυγόπουλων που οφείλονται στις τραυματικές εμπειρίες τους και προσαρμόσαν τα εκπαιδευτικά προγράμματα ώστε να είναι προσβάσιμα και να ανταποκρίνονται στις ειδικές ανάγκες των παιδιών αυτών. Σημαντικός ήταν και ο ρόλος των διευθυντών οι οποίοι προωθούσαν τη θετική εικόνα των προσφύγων στο σχολείο, δημιουργώντας ένα κλίμα ασφάλειας και υποστηρικτικό για τα προσφυγόπουλα, αλλά και στην υπόλοιπη τοπική κοινωνία, η οποία λειτούργησε υποστηρικτικά απέναντι στις οικογένειες των προσφύγων.

Μία άλλη έρευνα των Christie & Sidhu (2002, 1-11), αφορά σχολεία της Αυστραλίας. Σε αυτήν διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο πολιτικής για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων. Τα παιδιά που ταξινομούνται

ως πρόσφυγες, δικαιούνται πλήρη ομοσπονδιακή χρηματοδότηση συμπεριλαμβανομένης και της χρηματοδότησης για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας ως δεύτερη γλώσσα. Ωστόσο, για τους αιτούντες άσυλο δεν υπάρχει χρηματοδότηση για την στήριξη των γλωσσών και των ειδικών αναγκών τους. Οι εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών στα κέντρα φιλοξενίας αποτελούν σοβαρή ανησυχία λόγω της ανεπαρκούς παροχής εκπαίδευσης εξαιτίας έλλειψης πόρων. Η κατάσταση αυτή αντιτίθεται στις αρχές των διεθνών συμβάσεων για τα δικαιώματα των παιδιών. Για την αντιμετώπιση των παραπάνω προβλημάτων η Αυστραλία έχει θέσει σε εφαρμογή πρωτοβουλίες ώστε να βοηθήσει τα παιδιά προσφύγων και αιτούντων άσυλο. Οι πρωτοβουλίες αυτές λαμβάνουν υπόψη την πολυπλοκότητα της εκπαίδευσης, την ιθαγένεια, τις πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές, τους χώρους εργασίας, τις νέες τεχνολογίες, τις διαφορετικές ταυτότητες, τους τρόπους χρηματοδότησης καθώς και τις απόψεις της νεοφιλελεύθερης παγκοσμιοποίησης της εκπαίδευσης. Το εγχείρημα αυτό ήταν σημαντικό γιατί έδωσε πρόσβαση στα παιδιά προσφύγων και αιτούντων άσυλο, και ειδικότερα στα παιδιά που φιλοξενούνται σε διάφορα κέντρα να έχουν πρόσβαση σε νέα προγράμματα σπουδών, σε παιδαγωγικές μεθόδους και τεχνολογίες ισότιμες με τα άλλα παιδιά. Ο Davison (2001), (οπ. αναφ στο Hamilton & Moore, 2004, σ. 43-51) εξετάζοντας το πρόγραμμα εκπαίδευσης προσφύγων στη Βικτώρια Αυστραλίας, υποστηρίζει ότι το πρόγραμμα θα πρέπει να ποικίλει ανάλογα με διάφορους παράγοντες όπως η δεξιότητα των προσφύγων στη δεύτερη γλώσσα, την ηλικία τους και τις προηγούμενες εμπειρίες. Οι μαθητές/τριες προσφύγων, πριν την ένταξή τους σε τάξεις με γηγενείς μαθητές, παρακολούθησαν ένα πρόγραμμα σπουδών με περιεχόμενο που επικεντρωνόταν στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας και συμβατό με το πρόγραμμα των κυρίων τάξεων. Οι παραπάνω έρευνες μπορούν, εν μέρη, να αποτελέσουν μέτρο σύγκρισης για τις πολιτικές που ακολουθήθηκαν και για τα αποτελέσματα στα σχολεία της Αυστραλίας.

Η έρευνα των Madziva & Thondhlana (2017, σ. 942-961), πραγματοποιήθηκε σε σχολεία του Ηνωμένου Βασιλείου με 57 συμμετέχοντες εκ των οποίων οι 31 ήταν σύριοι ενήλικες και παιδιά και οι 26 ήταν δάσκαλοι και εκπρόσωποι οργανώσεων που ασχολούνταν με την υποστήριξη των προσφύγων. Οι ερευνήτριες στη μελέτη αυτή υποστηρίζουν ότι οι πρόσφυγες δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται ως μια ομοιογενή ομάδα και οι εμπειρίες τους πριν και μετά την μετανάστευση είναι κρίσιμες για τον προσδιορισμό των αναγκών τους και για την ανάπτυξη κατάλληλων παρεμβάσεων. Τα παιδιά καθώς και οι ενήλικες πρόσφυγες που συμμετείχαν στην έρευνα

μοιράστηκαν κατά την διάρκεια της συνέντευξης τις οδυνηρές τους εμπειρίες που αφορούσαν τη διατάραξη της ζωής τους από τον πόλεμο, τον τρόπο μετακίνησης τους, αλλά και τα εμπόδια που συνάντησαν στις πρώτες χώρες ασύλου. Μάλιστα επισήμαναν ότι στην Ιορδανία, Τουρκία και Λίβανο όπου εγκαταστάθηκαν αρχικά, τα παιδιά είτε παρακολουθούσαν σποραδικά μαθήματα είτε δεν μπορούσαν να εγγραφούν στο σχολείο με αποτέλεσμα να μείνουν εκτός εκπαίδευσης για περισσότερο από δύο χρόνια. Οι δάσκαλοι στις συνεντεύξεις τους ανέφεραν ότι έχουν σκοπό να υποστηρίξουν τα παιδιά αυτά, δημιουργώντας ένα φιλόξενο περιβάλλον και να αναπτύξουν κατάλληλες στρατηγικές για τις ανάγκες των παιδιών και κυρίως για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο θέμα της γλώσσας. Για τους δασκάλους μάλιστα η θετική στάση των παιδιών απέναντι στη μάθηση και η αποφασιστικότητα τους, παρά τις γλωσσικές δυσκολίες, θεωρήθηκαν σημαντικά για την ανάπτυξη μιας ποιοτικής εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι για να αντιμετωπιστούν οι ειδικές περιστάσεις των προσφυγόπουλων πρέπει οι εκπαιδευτικοί να λάβουν την ανάλογη κατάρτιση ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν, στις ψυχοκοινωνικές ανάγκες των παιδιών και στη δίγλωσση εκπαίδευση. Επίσης σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η κοινότητα, η οποία δημιουργώντας ένα φιλικό και υποστηρικτικό περιβάλλον για τις οικογένειες των προσφύγων, βοηθούν σημαντικά στην ομαλή διαδικασία ένταξής τους. Τέλος τονίζουν την παροχή πόρων για την οργάνωση μιας ποιοτικής εκπαίδευσης. Παλαιότερη έρευνα του McDonald (1998), (όπ. αναφ στο Hamilton & Moore, 2004, σ. 4351) που πραγματοποιήθηκε σε σχολεία της Μεγάλης Βρετανίας για την εκπαίδευση των προσφύγων, επισημαίνει ότι είναι σημαντικό να ενταχθούν τα προσφυγόπουλα με σταδιακό και ευέλικτο τρόπο στις κανονικές τάξεις γιατί η κοινωνική και ψυχολογική επαφή με τους γηγενείς μαθητές είναι απαραίτητη για την ένταξη τους στη σχολική ζωή. Επίσης για την καλύτερη ενσωμάτωσή τους, αναφέρει ότι λειτούργησαν πρόσθετα ή συμπληρωματικά προγράμματα εκτός της τάξης με περιεχόμενο ενσωματωμένο στο πρόγραμμα σπουδών που διδάσκοντα οι γηγενείς μαθητές.

Ο μεγαλύτερος αριθμός προσφύγων έχει ως τελικό προορισμό την Ευρώπη. Το 2015 το ένα τρίτο του προσφυγικού πληθυσμού, και κυρίως ασυνόδετοι ανήλικοι, ζήτησαν άσυλο από το κράτος της Νορβηγίας. Όπως και άλλες σκανδιναβικές χώρες έτσι και η Νορβηγία αποτελεί μια νέα χώρα υποδοχής προσφύγων, αυτό έχει σαν αποτέλεσμα τα νορβηγικά σχολεία να βρίσκονται μπροστά σε μια μεγάλη εκπαιδευτική πρόκληση. Η Pastoor (2017, σ. 143-164), στην έρευνα που

πραγματοποίησε για τα διαφορετικά μαθησιακά πλαίσια ασυνόδευτων ανηλίκων, (συνεντεύξεις ασυνόδευτων προσφυγόπουλων, εμπλεκόμενο προσωπικό του σχολείου και ανθρώπους της κοινωνικής μέριμνας), αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικές και ψυχοκοινωνικές ανάγκες των προσφύγων και κυρίως των παιδιών αυτών, (που πέρα από τα άλλα προβλήματά τους, πρέπει να μεγαλώσουν σε μια άγνωστη χώρα χωρίς την γονική στήριξη) διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό από τις ανάγκες των μεταναστών, όπου η παρουσία τους στη χώρα αυτή είναι από πολύ παλιά. Τα σχολεία λοιπόν και οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να μην είναι σε θέση να ανταποκριθούν στη νέα αυτή πραγματικότητα και θα χρειαστεί να επαναπροσδιορίσουν την εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθούν. Μέσα από τη μελέτη της διαπίστωσε ότι η συμμετοχή των παιδιών προσφύγων, εκτός από το σχολικό περιβάλλον, άλλα και σε ένα εκτεταμένο φάσμα μαθησιακών πλαισίων, μπορεί να συμπληρώσει και να προωθήσει την εκπαίδευση τους. Επίσης η συμμετοχή τους σε κοινές δραστηριότητες με Νορβηγούς συνομήλικες αυξάνει σημαντικά την κατάκτηση της γλώσσας και στην απόκτηση δεξιοτήτων για την προσαρμογή τους στη νέα αυτή χώρα. Σύμφωνα με την μελέτη της Pastoor, η επιτυχία της «μάθησης» είναι μια διαδικασία ατομικής και συλλογικής προσπάθειας, και η στήριξη του κοινωνικού περιβάλλοντος, προάγει την πρόσβαση στο «κοινωνικό κεφάλαιο» για την ένταξή τους και την κοινωνική αποδοχή.

Η μελέτη του Wa-Mbaleka (2012, σ. 59-71), στα πλαίσια της «μη-τυπικής» εκπαίδευσης, σε camp προσφύγων στην Κεντρική Αφρική για τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την ανάλογη επιμόρφωση για τη διδασκαλία αυτής της ευπαθούς ομάδας, η οποία έχει διαφορετικές ανάγκες και η αντιμετώπισή τους μέσα στις τάξεις πρέπει να είναι πολύ διαφορετική. Αναφέρεται στο πόσο σημαντική είναι η ψυχολογική στήριξη των παιδιών αυτών λόγω των τραυματικών εμπειριών, οι οποίες επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Το ζήτημα όμως που προκύπτει σύμφωνα με τον ερευνητή είναι ότι πρέπει πρώτα να λυθούν τα βασικά προβλήματα των προσφύγων όπως στέγαση, διατροφή, υγειονομική περίθαλψη, για να μπορέσουν στη συνέχεια να εστιάσουν σε μια ποιο ποιοτική εκπαιδευτική πολιτική. Μία άλλη μελέτη του ίδιου ερευνητή σε ΚΦΠ στην Ουγκάντα και το Κονγκό κατέγραψε τις εμπειρίες και απόψεις εννιά εκπαιδευτικών για το πώς οι ίδιοι σχεδιάζουν και εφαρμόζουν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που ανταποκρίνεται καλύτερα στις ανάγκες της ιδιαίτερης αυτής πληθυσμιακής ομάδας. Τα ευρήματα της μελέτης έδειξαν ότι η επίσημη κατάρτιση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί, δεν επαρκεί για να διδάξουν στην ευάλωτη αυτή

ομάδα. Αν και σχεδιάζουν εκπαιδευτικά προγράμματα για άλλες πληθυσμιακές ομάδες, στερούνται τις γνώσεις και τις δεξιότητες ώστε να σχεδιάσουν και στη συνέχεια να υλοποιήσουν, κατάλληλα προγράμματα για τα προσφυγόπουλα. Επίσης κάνει λόγο για τις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών αυτών που οφείλονται στις τραυματικές τους εμπειρίες, στα γλωσσικά εμπόδια, στις οικονομικές δυσκολίες κ.ά. για τα οποία οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λαμβάνουν γνώση. Ο ερευνητής καταλήγει στην άποψη ότι η σωστή εκπαίδευση των δασκάλων και η χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών μεθόδων, που προωθούν την συνεργατική και ενεργό μάθηση προκαλώντας το ενδιαφέρον των παιδιών αυτών, καθώς και η αντιμετώπιση της έλλειψης εκπαιδευτικού υλικού, μπορούν να οδηγήσουν σε μια πιο ποιοτική εκπαίδευση για τα προσφυγόπουλα (Wa-Mbaleka, 2014, σ. 114).

Στα πλαίσια της «μη-τυπικής» εκπαίδευσης αναφέρεται και η έρευνα της Bonfiglio, (2010, σ. 1-39), στην Ουγκάντα. Μελέτησε προγράμματα «μη-τυπικής» εκπαίδευσης σε αυτόνομες δομές φιλοξενίας και σε οργανωμένες από την Ύπατη Αρμοστεία. Κατέγραψε τις απόψεις προσφύγων, κρατικών λειτουργών και του προσωπικού που είχαν στην αρμοδιότητά τους το εκπαιδευτικό μέρος. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι πρόσφυγες εξαιτίας των συνθηκών που υπάρχουν έχουν καλύτερη πρόσβαση σε προγράμματα «μη-τυπικής» εκπαίδευσης σε αντίθεση με τη «τυπική» εκπαίδευση. Τόνισε ότι η μορφή αυτή εκπαίδευσης είναι πιο ευέλικτη και προσαρμόζεται σύμφωνα με τις ανάγκες και τις επιθυμίες των προσφύγων, ενώ ταυτόχρονα δίνει τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες και σε προγράμματα που εξασφαλίζουν την επαγγελματική τους αποκατάσταση.

Η Willmott (2016,σ. 215-221), στην έρευνά της για την εκπαίδευση των προσφύγων που πραγματοποιήθηκε στην Καμπάλα της Ουγκάντας, αναφέρει ότι η Ύπατη Αρμοστεία μαζί με την κυβέρνηση της Ουγκάντας και διάφορες ΜΚΟ χρηματοδοτούν προγράμματα «μη τυπικής» εκπαίδευσης για παιδιά και ενήλικες. Οι πρόσφυγες στη χώρα αυτή αντιμετωπίζουν εμπόδια στην προσπάθειά τους να ενταχθούν στην τυπική εκπαίδευση. Τα εμπόδια αυτά αφορούν την δυσκολία στη γλώσσα, στην ακαταλληλότητα των προγραμμάτων σπουδών και στην έλλειψη ψυχοκοινωνικής υποστήριξης. Τα προγράμματα «μη τυπικής» εκπαίδευσης τους δίνουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν μαθήματα γλώσσας, γραμματισμού, ηλεκτρονικών υπολογιστών και να αναπτύξουν δεξιότητες για την καλύτερη ζωή τους. Στις εγκαταστάσεις όπου λαμβάνουν χώρα τα συγκεκριμένα προγράμματα υπάρχει βιβλιοθήκη, κέντρο προσχολικής απασχόλησης και ένα εργαστήριο

ξυλουργικής. Σύμφωνα με την ερευνήτρια η «μη τυπική» μάθηση πέρα από τα εκπαιδευτικά οφέλη που παρέχει, παρουσιάζει και ορισμένα μειονεκτήματα για τους συμμετέχοντες. Η έλλειψη πολλές φορές κατευθυντήριων γραμμών δημιουργεί ανησυχίες για την ποιότητα του προγράμματος. Επίσης είναι ευάλωτα στη διακοπή τους από τους πρόσφυγες αλλά και στο να σταματήσουν λόγω έλλειψης χρηματοδότησης.

## **2.7.Ο ρόλος του σχολείου και των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική ενσωμάτωση των παιδιών προσφύγων και την ανάκτηση της ταυτότητάς τους**

### **2.7.1.Ο ρόλος του σχολείου**

Τα προσφυγόπουλα πριν την εγκατάσταση τους στη χώρα υποδοχής έχουν εκτεθεί σε βίες καταστάσεις. Νιώθουν έντονα το συναίσθημα του φόβου, του άγχους και της αβεβαιότητας για το μέλλον τους. Το σχολείο αποτελεί έναν από τους πρώτους χώρους, που τα βοηθάει να προσαρμοστούν στη νέα τους ζωή. Λειτουργεί σαν δεύτερη οικογένεια παρέχοντας μέσα σε ένα ασφαλές περιβάλλον, τη δυνατότητα να ελπίζουν για ένα καλύτερο μέλλον. Η συμμετοχή τους στη σχολική κοινότητα και η συναναστροφή τους με τους γηγενείς μαθητές διευκολύνει στην απόκτηση της αίσθησης του «ανήκειν» (Kia-Keating & Ellis 2007, σ. 29-40, Taylor & Sidhu, 2012, σ. 39-56). Τα σχολεία αποτελούν χώροι για νέες συναντήσεις, αλληλεπιδράσεις και ευκαιρίες μάθησης. Είναι σημαντικό το γεγονός ότι είναι υπεύθυνα για την ανάπτυξη του γραμματισμού, της προσωπικότητας των μαθητών/τριων προσφύγων, της βελτίωση της αυτό-εικόνας τους και της απόκτησης κοινωνικών δεξιοτήτων (Kia-Keating & Ellis, 2007, σ. 29-40). Επίσης αποτελούν μια φυσική προστασία για τα προσφυγόπουλα από τη βία, την κακοποίηση και την παιδική εργασία. Η διασφάλιση ότι τα σχολεία είναι ασφαλή περιβάλλοντα, απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή στις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, εκπαιδευομένων και οικογενειών, στο περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών και στις εγκαταστάσεις υποδομής (UNHCR, 2012, σ. 7-20).

Είναι όμως αλήθεια, ότι το σχολείο και κατά επέκταση το εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι πάντα έτοιμο για το σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της πολιτισμικής ταυτότητας των προσφύγων. Για τον λόγο αυτό η εκπαίδευση των προσφύγων, μέσα στους κόλπους του σχολικού συστήματος, απαιτεί μια κοινωνικοπολιτική προσέγγιση που να δίνει προσοχή στις συνθήκες πριν και μετά της

μετακίνησης και στα ζητήματα ρατσισμού, εκφοβισμού και ξενοφοβίας. Μια τέτοια προσέγγιση καθιστά εμφανή την αναγκαιότητα ορθών πρακτικών και παρεμβάσεων που αφορούν τις δομές ολόκληρης της σχολικής μονάδας (Matthews, 2008, σ. 31-45). Σύμφωνα με τον Τσιάκαλο (2000, σ.103-105), το σχολείο δεν θα πρέπει να συμβάλει στη δημιουργία αντιανθρωπιστικών αντιλήψεων, προκαταλήψεων και ρατσιστικών συμπεριφορών, αλλά αντίθετα, μέσα από έναν διαρκεί μετασχηματισμό του, θα πρέπει να συμβάλλει στη δημιουργική αλληλεπίδραση των πολιτισμών. Επομένως ένα σχολείο που δέχεται τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, των μειονοτικών ομάδων, καταπολεμά τις διακρίσεις και προκαταλήψεις και στηρίζει την άποψη για αρμονική συνύπαρξη των διαφορετικών ομάδων, δημιουργώντας ένα πλαίσιο κατανόησης και αποδοχής, είναι ένα σχολείο που ανοίγει προοπτικές σχολικής επιτυχίας για όλους και αποτελεί μοχλό ένταξης των παιδιών αυτών στη σχολική πραγματικότητα και κατ' επέκταση στην κοινωνία όπως εύλογα υποστηρίζουν οι Ανδρούσου & Ασκούνη (2007, σ. 21-25).

### **2.7.2.Ο ρόλος του εκπαιδευτικού**

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν την κεντρική πτυχή και τον βασικό δείκτη για την διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση των προσφύγων. Αναλαμβάνουν την ευθύνη, μέσα από την εφαρμογή της πολιτικής που επιλέγει το κάθε κράτος, να ενσωματώσουν τα προσφυγόπουλα στη νέα τάξη πραγμάτων. Αν ληφθεί υπόψη ότι η εκπαίδευση σε όλο τον κόσμο είναι προσαρμοσμένη να αναπαράγει τον πολιτισμό της κυρίαρχης πολιτισμικά ομάδας, τότε το έργο τους είναι αρκετά περίπλοκο. Πολλές φορές νιώθουν ότι οι εθνοτικές, γλωσσικές, πολιτισμικές διαφορές αποτελούν εμπόδιο στην εκπαιδευτική τους πρακτική και ότι δεν μπορούν να επέμβουν στην παιδαγωγική συνθήκη και στα εκπαιδευτικά προγράμματα, ώστε να βοηθήσουν τους «διαφορετικούς» μαθητές. Η δουλειά τους όμως γίνεται πιο αποτελεσματική, αν ανατρέψουν το ισχύον μοντέλο και επιλέξουν τις κατάλληλες μεθόδους για την προσέγγιση μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας, που απαιτείται κυρίως σε τάξεις όπου φοιτούν ευάλωτες ομάδες. Επίσης, μέσα σε όλο αυτό το εκπαιδευτικό πλαίσιο καλούνται και οι ίδιοι να ξεπεράσουν και τα δικά τους στερεότυπα και πιστεύω, που έχουν διαμορφώσει τόσα χρόνια. Ως εκ τούτο λοιπόν, η επιλογή των κατάλληλων προσώπων, η συνεχής επιμόρφωσή τους και η δημιουργία επιστημονικά διαμορφωμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και εγχειριδίων είναι όχι απλά



σημαντική αλλά απαραίτητη (UNHCR, 2011, σ. 54-55, Ανδρούσου & Ασκούνη, 2007,σ. 26-29).

Οι εκπαιδευτικοί είναι σχετικά μια ομοιογενής ομάδα που προέρχονται από ασφαλή περιβάλλοντα και η μοναδική τους εμπειρία με τη φρίκη του πολέμου είναι μέσα από τα Μ.Μ.Ε. Πολλές φορές δεν έχουν το ανάλογο υπόβαθρο ή δεν είναι διατεθειμένοι να κατανοήσουν τις εξειδικευμένες ανάγκες των παιδιών προσφύγων. Παρ' όλα αυτά μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στο να βοηθήσουν τα παιδιά αυτά να χαράξουν ένα καλύτερο μέλλον. Πολλοί υποστηρίζουν ότι **«όσο καλύτερα γνωρίζουμε τα παιδιά αυτά, τόσο πιο πιθανόν είναι να ανταποκριθούμε καλύτερα στις ανάγκες τους»** (Strekalova & Hoot, 2008, σ. 21-24). Η αυξημένη ευαισθησία τους, μπορεί να αποτελέσει το πρώτο βήμα για την προσέγγιση των παιδιών αυτών, κυρίως όταν οι συμπεριφορές τους μέσα στην τάξη διαφέρουν από την συμπεριφορά των γηγενών μαθητών. Παρουσιάζουν μερικές φορές βίαιες αντιδράσεις. Αυτές μπορεί να οφείλονται όχι μόνο στις τραυματικές τους εμπειρίες, στην έλλειψη εμπιστοσύνης αλλά και στη διαφορετική κουλτούρα που έχουν. Προσπαθούν λοιπόν να κατανοήσουν και να ενσωματωθούν σε νέες αξίες. Οι εκπαιδευτικοί, κατά κύριο λόγο, είναι αυτοί που βοηθούν στην αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων κάνοντας τα μαθήματα πιο σαγηνευτικά προκειμένου να τραβήξουν την προσοχή των παιδιών αυτών, αλλά και εμπνέοντας τα ώστε να αποκτήσουν εμπιστοσύνη, να δημιουργήσουν σχέσεις με τους άλλους γύρω τους και να μεταμορφώσουν τις ζωές τους για να δουν πιο θετικά το μέλλον τους (Blackwell & Melzak, 2000, σ.1-24).

Συχνά τα προσφυγόπουλα μέσα στο σχολικό περιβάλλον συναντούν ένα κλίμα ξеноφοβίας, διακρίσεων, πολιτισμικών παρεξηγήσεων ενώ ταυτόχρονα προσπαθούν να ενσωματωθούν στη νέα πραγματικότητα, αγωνιζόμενα με μία ξένη γλώσσα. Ένας από τους κύριους ρόλους των εκπαιδευτικών είναι η αντιμετώπιση των συμπεριφορών αυτών. Προτείνεται μάλιστα μέσα από συγκεκριμένες δράσεις, που αφορούν τη ζωή των μαθητών/τριων προσφύγων, να βιώσουν δάσκαλοι και γηγενείς μαθητές γεγονότα, καταστάσεις παρόμοιες με αυτές των παιδιών προσφύγων έτσι ώστε να προκληθεί η ενσυναίσθηση, η ευαισθητοποίηση και η αποδοχή τους (Strekalova & Hoot, 2008, σ. 21-24). Ένα άλλο πρόβλημα που επισημαίνει η Ajdukovic, (1998), (όπ. αναφ. στο Strekalova & Hoot, 2008, σ. 21-24), είναι η αμφισβήτηση αξιών από τα παιδιά προσφύγων λόγω των καταστάσεων που έχουν ζήσει καθώς και των πολεμικών συρράξεων που βίωσαν. Πολλές φορές αμφισβητούν αξίες όπως «μη σκοτώνετε»,

«αγάπη», κι αυτό προκαλεί δυσκολίες στην ενσωμάτωσή τους σε κοινωνικές ομάδες. Η ίδια στο άρθρο της *Traumatic stress in refugee children in Croatia*, (Ajdukovic, 1994, σ. 17-22), υποστηρίζει ότι τα προσφυγόπουλα νιώθουν έντονες αγχωτικές καταστάσεις λόγω της εκτόπισή τους από τη χώρα τους και σε συνδυασμό με την κοινωνική απομόνωση και περιθωριοποίηση στις χώρες υποδοχής, αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες στη διαδικασία της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής τους καθώς και στην καθημερινή τους ζωή. Η ερευνήτρια μέσα από τα άρθρα της θέλει να παρουσιάσει το πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο να βοηθήσει τα προσφυγόπουλα να ξεπεράσουν τις δυσκολίες αυτές τονίζοντας τη θετική αντίληψη των πραγμάτων, που τους είναι απαραίτητη για τη συνέχιση της ζωής τους

Σύμφωνα με τις Christie & Sidhu (2002, σ. 1-11), τα σχολεία δέχονται τα παιδιά προσφύγων και αιτούντων άσυλο, η άφιξη τους όμως διαταράσσει τη σταθερότητα των φιλοσοφικών και πρακτικών του εκπαιδευτικού συστήματος και παρόλο που υπάρχουν υψηλά επίπεδα κοινωνικής υποστήριξης, δεν είναι όμως δυνατή η αναγνώριση του «άλλου». Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναγνωρίσουν ότι υπάρχουν πολιτισμικές και εθνοτικές διαφορές μεταξύ των μαθητών τους, αλλά δεν ξέρουν με ποιους τρόπους να διδάξουν, ώστε να εξομαλύνουν αυτές τις διαφορές. Επικεντρώνονται στο γεγονός ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών θα έχει θετικές επιπτώσεις στις κοινωνικές εκβάσεις των μαθητών τους και στην αποδοχή του «άλλου». Καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι ειδικευμένοι εκπαιδευτικοί με ικανότητες διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι θέμα προτεραιότητας σε μια εποχή που αυξάνεται συνεχώς η παγκόσμια ροή των ανθρώπων.

## **2.8.Θέματα Ταυτότητας παιδιών προσφύγων**

Η έννοια της ταυτότητας αποτελείται από δύο δομές, την προσωπική ταυτότητα, που αφορά τις διαστάσεις του «εαυτού» και καθιστούν τη διαφορετικότητα του ατόμου (ψυχολογικά χαρακτηριστικά, πνευματικές ανησυχίες, ιδιοσυγκρασία κ.α.). Και την «κοινωνική» ταυτότητα, όπου το άτομο εντάσσεται σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες (εθνικότητα, θρησκεία, κοινωνική τάξη, φύλο, κ.α.). Το σχολείο είναι ένας κοινωνικός θεσμός που εκτός από τη μετάδοση γνώσεων συμβάλλει στη διαμόρφωση της «ταυτότητας» (Δραγώνα, 1997, σ. 72-105). Σύμφωνα με τον Bash (όπ. αναφ. στο Strelakova & Hoot, 2008, σ. 21-24) ο προσδιορισμός των ορίων μεταξύ του «εαυτού» και του «άλλου» είναι θεμελιώδης για το σχηματισμό μια σωστά

δομημένης ταυτότητας. Ένας ενήλικας όπως κι ένα παιδί εμφανίζει διαφορετικές ταυτότητες ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται (σχολείο, οικογένεια, κοινότητα κ.α.). Οι ταυτότητες αυτές διαδραματίζουν βασικό ρόλο για τη διαχείριση της ζωής τους. Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι πρόσφυγες είναι άτομα που έφυγαν με τη βία από τη χώρα τους αναζητώντας μία πιο φιλική χώρα για να εγκατασταθούν, αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να χάσουν τη θέση τους στον κόσμο. Το γεγονός αυτό είναι πολύ σημαντικό και κυρίως για τα παιδιά που προσπαθούν να διαχειριστούν τη δική τους ύπαρξη ως «άτομα» σε σχέση με τους «άλλους». Η ταυτότητά τους απειλείται από ψυχολογικές, πολιτιστικές, κοινωνικές συγκρούσεις. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο βοηθώντας τα να διαχειριστούν τις ποικίλες ταυτότητές τους μέσα από την αξιοποίηση των πολιτιστικών τους αξιών και των εμπειριών τους, προσέχοντας να μην επιβάλουν αξίες που έρχονται σε σύγκρουση με τις δικές τους (Cummins, 1999, σ. 29-31, 43-47, Bash όπ. αναφ. στο Strelakova & Hoot, 2008, σ. 21-24) Η ενδυνάμωση της ταυτότητας των παιδιών αυτών μπορεί να οδηγήσει στην ενεργεί συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, στο να μην μετακινηθούν στο σχολικό περιθώριο και να τους δώσει μια αίσθηση ελπίδας για το μέλλον. Η ταυτότητα καθορίζει ποιοι «είμαστε» και από που «ερχόμαστε» δίνοντας έτσι νόημα στις προσδοκίες μας και τις επιθυμίες μας (Taylor, 1997).

## **2.9. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα**

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στην καταπολέμηση των διακρίσεων, στον αλληλοσεβασμό και στην αρμονική συνύπαρξη των ατόμων με διαφορετική γλωσσική, θρησκευτική, πολιτισμική και εθνική προέλευση. Λέγοντας διαπολιτισμική εκπαίδευση σηματοδοτούμε την καλλιέργεια της αλληλεπίδρασης και της αμοιβαίας κατανόησης του «άλλου». Συνήθως με τον όρο αυτόν καθορίζουμε τη διδασκαλία για τους άλλους πολιτισμούς και την ανάπτυξη συναισθήματος σεβασμού και αποδοχής για αυτούς στα γηγενή παιδιά. Με αυτόν τον τρόπο γεφυρώνεται το χάσμα που χωρίζει τη «μειονοτική» ομάδα από την «κυρίαρχη ομάδα» και κατά συνέπεια βελτιώνεται η αυτοεκτίμηση των παιδιών προσφύγων ή άλλων μειονοτικών ομάδων, με αποτέλεσμα να ενσωματώνονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ζάχος & Χατζής, 2005, σ. 102-107). Στη σχολική πραγματικότητα τα παιδιά με διαφορετικά εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά αντιμετωπίζουν αρκετά ζητήματα-προβλήματα όπως διαπίστωσε ο

Cushner (1998), (όπ. αναφ. στο Ευαγγέλου, 2007, σ. 25) ύστερα από έρευνα που έκανε σε δεκατρείς χώρες. Τα ζητήματα-προβλήματα αυτά αφορούν, **«στην ένταση που δημιουργείται στις σχέσεις μεταξύ μειονοτικών και πλειονοτικών πληθυσμών λόγω πολιτισμικής διατήρησης και πολιτισμικού πλουραλισμού, στη γλωσσική διατήρηση, στις πρακτικές των Αναλυτικών Προγραμμάτων που είναι εθνοκεντρικές**, περιοριστικές και αποκλείουν τους μειονοτικούς πληθυσμούς, στην ετοιμότητα και προετοιμασία των εκπαιδευτικών και σε ζητήματα εθνικής πολιτικής».

Η ελληνική κοινωνία και κατ' επέκταση το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει μια μακράιωνη ιστορία στις προσφυγικές και μεταναστευτικές ροές που δέχτηκε. Από τις αρχές του 20ού αιώνα εισέρχονται μεγάλα προσφυγικά ρεύματα από τη Μικρά Ασία, τη Θράκη, τον Πόντο και τις βαλκανικές χώρες, ενώ τα τελευταία 20 χρόνια παρατηρούνται μεταναστευτικές ροές από τις χώρες της Βαλκανικής και από την κεντρική και ανατολική Ευρώπη. Μια διεξοδική ματιά όμως σε οποιαδήποτε σχολική τάξη της χώρας μας αποκαλύπτει μια μεγάλη ποικιλομορφία μαθητών που ονομάζεται ετερότητα. Παρ' όλα αυτά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρατηρείται η προώθηση της ομοιογένειας. Η εικόνα μιας εθνικής ομοιογένειας που συνυπάρχει σε μεγάλο βαθμό με ένα αίσθημα πολιτισμικής υπεροχής των Ελλήνων απέναντι στους άλλους λαούς και ο σχολικός λόγος (μέσα από τη διδασκαλία των μαθημάτων της γλώσσας, της ιστορίας, της γεωγραφίας κ.α.) που αναδεικνύει στοιχεία που συνθέτουν τη μοναδικότητα του έθνους, δίνοντας έμφαση στην ιστορική, εθνική και πολιτισμική ομοιογένεια, δεν αποτυπώνουν μια «αντικειμενική» αλήθεια. Στον επίσημο σχολικό λόγο λείπουν αναφορές σε γλωσσικές, θρησκευτικές, πολιτισμικές μειονότητες, που είτε χάθηκαν μέσα από τη διαδικασία αφομοίωσης, είτε εξακολουθούν να υπάρχουν υποτιμημένες. Το ιδεώδες της ομοιομορφίας που προβάλλει το σχολείο, αντιφάσκει με την ελληνική πραγματικότητα των προσφύγων και μεταναστών. Μέσα στα σύγχρονα δεδομένα το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει να αντιμετωπίσει ερωτήματα που θέτει η παρουσία αλλόγλωσσων, αλλόθρησκων και αλλοδαπών μαθητών/τριων και καλείται να επεξεργαστεί τα κατάλληλα εργαλεία για τη σχολική τους ένταξη. Οι απαντήσεις δεν μπορούν να δοθούν αποκλειστικά από την παιδαγωγική σφαίρα, πρέπει να υπάρχει μια γενικότερη κριτική επεξεργασία του τρόπου με τον οποίο γίνεται η προσέγγιση της εθνοπολιτισμικής ποικιλίας και διαφορετικότητας (Ανδρότσου & Ασκούνη, 2007).

Η αλλαγή της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, ως αποτέλεσμα της παρουσίας των παιδιών με διαφορετικά θρησκευτικά, γλωσσικά, πολιτισμικά χαρακτηριστικά

θέτει σε νέες βάσεις τόσο το πλαίσιο των προγραμμάτων σπουδών, όσο και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Παρά τα μέτρα που ελήφθησαν για τους μαθητές/τριες με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά, όπως Τάξεις Υποδοχής, Φροντιστηριακά Τμήματα, τα Αναλυτικά Προγράμματα δεν παρουσίασαν καμία αλλαγή. Οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που αντιμετωπίζουν σε καθημερινή βάση τη διαφορετικότητα και μαζί με τους γονείς θα αναλάβουν την κοινωνικοποίηση και την ένταξη των παιδιών αυτών, αλλά και την εφαρμογή της πολιτικής που θα επιλεγεί από την κεντρική εξουσία. Η επιτυχία της εκπαίδευσης των παιδιών αυτών περνά μέσα από τις καλές πρακτικές και μεθόδους που θα χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός. Πολλοί εκπαιδευτικοί σύμφωνα με έρευνα της Τσοκαλίδου (2005, σ. 37-50) βλέπουν θετικά τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, αλλά δεν μπορούν να την εντάξουν στο σχολικό πρόγραμμα γιατί ο χρόνος τους μέσα στην τάξη είναι περιορισμένος. Η αντίληψη που επικρατεί είναι ότι η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αποτελεί, κατά κάποιον τρόπο, ένα επιπλέον μάθημα. Δεν είναι λοιπόν, εξοικειωμένοι με το περιεχόμενο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης το οποίο αφορά την αλληλεγγύη και την ανταλλαγή γνώσεων ανάμεσα σε όλα τα παιδιά της τάξης. Επομένως οι ίδιοι έχουν μεγάλες ανάγκες για εξειδικευμένη επιμόρφωση. Σύμφωνα με τις Ανδρούσου & Ασκούνη (2003), (όπ. αναφ. στο Ευαγγέλου, 2005, σ. 166) «η προετοιμασία των εκπαιδευτικών, προκειμένου να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά την πολιτισμική ετερογένεια των τάξεων, δεν μπορεί να στοχεύει μόνο στη συσσώρευση γνώσεων ή στην απόκτηση κάποιων δεξιοτήτων, αλλά να τους δώσει εργαλεία ανάλυσης, ερμηνείας και παρέμβασης στη σχολική πράξη, να τους οδηγήσει στη διαμόρφωση μιας οπτικής που εξετάζει κριτικά τα αυτονόητα «πρέπει» της κανονιστικής λογικής που μας διέπει όλους ως κοινωνικά υποκείμενα».

Η Ελληνική κοινωνία λοιπόν, βρέθηκε για μια ακόμη φορά αντιμέτωπη με μία από τις μεγαλύτερες εισροές προσφύγων. Μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα πρέπει να αντιμετωπίσει σημαντικά προβλήματα που αφορούν την παρουσία των προσφύγων στον ελληνικό χώρο, καθώς και την εκπαίδευση των παιδιών αυτών, δημιουργώντας νέες εκπαιδευτικές πραγματικότητες, αλλά και θέτοντας ζητήματα που αφορούν την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών για τα παιδιά αυτά.

## **2.10. Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων**

Όπως αναφέρθηκε πιο πάνω η εκπαίδευση των προσφύγων βασίζεται στις πολιτικές και στους νόμους του κάθε κράτους. Στην Ελλάδα συγκροτήθηκε, με την Υπουργική Απόφαση ΓΓ1/47079/18-3-2016, από το κράτος και τους αρμόδιους φορείς, Επιτροπή Στήριξης/Επιστημονική Επιτροπή, για την καταγραφή των παιδιών νηπιακής, σχολικής και μετασχολικής ηλικίας και για τη διαμόρφωση σχεδίου για την ένταξη των ανήλικων παιδιών προσφύγων στην εκπαίδευση (ΥΑ, 2016α). Παράλληλα πραγματοποιήθηκε και η καταγραφή των προσφύγων, οι οποίοι είχαν πιστοποιημένα επαγγελματικά προσόντα, γλωσσικές και άλλες δεξιότητες, που θα μπορούσαν να εργαστούν ή να προσφέρουν εθελοντικά στις εκπαιδευτικές δομές (Επιστημονική Επιτροπή για την Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, 2017).

Το ΥΠΕΠΘ λαμβάνοντας υπόψη τη βίαιη απομάκρυνση των παιδιών αυτών από τις χώρες τους, το γεγονός ότι έχουν παραμείνει εκτός της σχολικής διαδικασίας αρκετά χρόνια και τις διαφορές τους από τα παιδιά μεταναστών και παλιννοστούντων στόχευσε στην οργάνωση ενός προγράμματος ψυχοκοινωνικής στήριξης και εκπαίδευσης για την ομαλή τους ένταξη στο ελληνικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, μετά από ένα μεταβατικό στάδιο προετοιμασίας, είτε παραμείνουν στην Ελλάδα, είτε εγκατασταθούν σε άλλη χώρα. Ειδικότερα το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων και το Υπουργείο Οικονομικών με κοινή τους Υπουργική Απόφαση με αριθμ. 152360/ΓΔ4 (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2016νΦΕΚ, Β'3049/2016), λαμβάνοντας υπόψη τις προτάσεις της Επιστημονικής Επιτροπής (Ε.Ε.) για αποτελεσματικό και ρεαλιστικό τρόπο ένταξης των παιδιών αυτών, προέβησαν στην ίδρυση Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ) για το έτος 2016-17, οι οποίες θα λειτουργούν εντός των σχολικών μονάδων, που βρίσκονται πλησίον στα κέντρα φιλοξενίας των προσφύγων (Επιστημονική Επιτροπή για την Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, 2017). Συγκεκριμένα και σύμφωνα με την έκθεση της Ε.Ε., για τα παιδιά νηπιακής ηλικίας, αλλά και για ορισμένες περιπτώσεις παιδιών ηλικίας 6-12 χρονών, ιδρύονται ΔΥΕΠ οι οποίες θα λειτουργούν εντός των κέντρων φιλοξενίας. Οι ΔΥΕΠ που βρίσκονται στα κέντρα φιλοξενίας θα ακολουθούν πρωινό ωράριο ενώ αυτές που θα λειτουργούν στις σχολικές μονάδες θα ακολουθούν απογευματινό ωράριο. Το πρόγραμμα που θα ακολουθήσουν σύμφωνα με την υπουργική απόφαση, θα περιλαμβάνει τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως ξένη γλώσσα, μαθηματικά, ΤΠΕ, αγγλικά, μουσική, θέατρο, εικαστικά. Τα σχολικά εγχειρίδια, θα είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες των μαθητών/τριων προσφύγων, αλλά και όλο το εκπαιδευτικό πρόγραμμα θα καθορίζεται από το Υπουργείο Παιδείας ύστερα από

σχετική εισήγηση του ΙΕΠ (Επιστημονική Επιτροπή για την Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, 2017). Επίσης στο ΦΕΚ Β'3049/2016, (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2016νΦΕΚ, Β'3049/2016), γίνεται αναφορά και για τους Συντονιστές Εκπαίδευσης προσφύγων (ΣΕΠ) και τους εκπαιδευτικούς που θα διδάξουν στις σχολικές τάξεις με μαθητές/τριες προσφύγων. Οι ΣΕΠ επιμορφώνονται κατά την διάρκεια της θητείας τους και υποστηρίζονται από την Ομάδα Διαχείρισης Συντονισμού και Παρακολούθησης της εκπαίδευσης των προσφύγων του ΥΠ.Π.Ε.Θ, την ειδική Επιστημονική Επιτροπή και τους Περιφερειακούς Διευθυντές. Είναι υπεύθυνοι στην ενημέρωση των γονέων προσφύγων για την ανάγκη της εκπαίδευσης ως βασικό μέτρο ένταξης, για την καταγραφή των παιδιών που θα παρακολουθήσουν το σχολικό πρόγραμμα, για την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος, για την παρακολούθηση και τον συντονισμό εκπαιδευτικών δράσεων από διάφορους εμπλεκόμενους φορείς ελληνικών ή μη και την καταγραφή των αναγκών που θα προκύψουν. Οι εκπαιδευτικοί που θα στελεχώσουν τις ΔΥΕΠ σύμφωνα με το ΦΕΚ Β'3049/23-9-2016, (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2016α,- ΦΕΚ, Β'3049/2016), εκτός από τα καθήκοντά τους πρέπει να λαμβάνουν υπόψη την πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών και να επιδεικνύουν παιδαγωγική ευελιξία, να μεριμνούν για την ομαλή ένταξη των μαθητών και την αλληλεπίδραση με τους άλλους μαθητές και να προτείνουν να υλοποιούν δράσεις. Οι εκπαιδευτικοί που θα στελεχώσουν τις ΔΥΕΠ επιμορφώνονται κατά τη διάρκεια της θητείας του και υποστηρίζονται από τους ΣΕΠ. Τόσο οι ΣΕΠ όσο και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να πληρούν συγκεκριμένα προσόντα, διετής εκπαιδευτική προϋπηρεσία, εθελοντική συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες για τους πρόσφυγες, εξειδίκευση μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών ή διδακτορικό σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας, προϋπηρεσία σε διαπολιτισμικά σχολεία, τάξεις υποδοχής και πιστοποιημένη ξένη γλώσσα (Επιστημονική Επιτροπή για την Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, 2017).

Τα παιδιά που δεν μένουν στα κέντρα φιλοξενίας αλλά είναι ενταγμένα στον αστικό ιστό εντάσσονται στις κανονικές τάξεις του ελληνικού σχολείου, για την υποστήριξή τους το Υπουργείο Παιδείας ακολούθησε το θεσμικό πλαίσιο των Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων. Σύμφωνα με την Υπουργική απόφαση 131024/Δ1,ΦΕΚ Β'2687/2016, (ΥΑ,2016b), ορίζονται Ζώνες Εκπαιδευτικής προτεραιότητας (ΖΕΠ) (Τάξεις Υποδοχής, Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα) στις σχολικές μονάδες στις οποίες φοιτούν τα προσφυγόπουλα.

Παράλληλα με την «τυπική» εκπαίδευση πραγματοποιήθηκαν από Διεθνείς Οργανώσεις, 32 ΜΚΟ, 5 Πανεπιστήμια της χώρας, 36 Σύλλογοι-Ενώσεις-Ομάδες-Εθελοντών, Δημόσιοι φορείς (Δημόσια Βιβλιοθήκη, Περιφέρεια Στερεάς Ελλάδας, ΟΑΕΔ), 7 πρωτοβουλίες προσφύγων, δραστηριότητες στα πλαίσια της «μη τυπικής» εκπαίδευσης υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας και του ΙΕΠ. Συγκεκριμένα ΜΚΟ που δραστηριοποιήθηκαν στα κέντρα φιλοξενίας όπου έγινε η καταγραφή ήταν: Save the children, Ερυθρός Σταυρός, Παιδικά χωριά SOS, PRAXIS, I.R.C, Χαμόγελο του Παιδιού, ACTION AID, ΑΡΣΙΣ, Γιατροί Χωρίς Σύνορα, REMAR, Because We Carry, HSA, ADRA, INTERSOS, Life guard Hellas, Δίκτυο για τα δικαιώματα του παιδιού, ΑΝΤΙΓΟΝΗ, Αποστολή Αγάπης της Ευαγγελικής Εκκλησίας, Be aware and share Boat, Refugee Foundation Greenpeace, ΗΛΙΑΚΤΙΔΑ, ΑΜΚΕ, Humanity Crew, I Am You, IsraAid, JRS, Κλόουν Χωρίς Σύνορα, Lesvos Solidarity, Light House Relief, Olvidados, Portuguese Refugee. Platform, Street Lights (ΥΠ.Π.Ε.Θ, 2016b, Επιστημονική Επιτροπή για την υποβοήθηση του έργου της Επιτροπής Στήριξης των Παιδιών Προσφύγων, 2016, σ. 9-12). Οι δραστηριότητες αυτές πραγματοποιήθηκαν σε ώρες και μέρες που δεν συνέπιπταν με το ωρολόγιο πρόγραμμα των ΔΥΕΠ και των Τάξεων Υποδοχής και τα δύο τρίτα των παρεμβάσεων ήταν παιδαγωγικές δράσεις δημιουργικής απασχόλησης, παιχνίδια, ζωγραφική και ψυχοκοινωνική υποστήριξη, ενώ το ένα τρίτο αφορούσε μαθήματα. Τα μαθήματα αφορούσαν κυρίως τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας και σε κάποιες περιπτώσεις οργανώνονταν μαθήματα αραβικών ενώ η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας είχε δευτερεύουσα θέση. Σε επτά πρωτοβουλίες των προσφύγων, οι οποίοι δεν ήταν απαραίτητα εκπαιδευτικοί αλλά άτομα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο και μένουν στα ΚΦΠ, υλοποίησαν εκπαιδευτικές δραστηριότητες κυρίως μαθήματα αγγλικών και αραβικών. Εκτός από τις δράσεις για παιδιά οργανώθηκαν και δράσεις για ενήλικες που επικεντρώνονταν σε θέματα ενδυνάμωσης, συμβουλευτικά, υποστήριξης, εκμάθησης ελληνικής και αγγλικής γλώσσας κ.ά. Οι περισσότερες δραστηριότητες οργανώνονταν κατά κύριο λόγο μέσα στα κέντρα φιλοξενίας και σε ορισμένες περιπτώσεις οργανώνονταν δραστηριότητες εκτός των δομών. Παρατηρήθηκε όμως υπερσυγκέντρωση των δράσεων σε κάποια κέντρα φιλοξενίας και πλήρης απουσία σε κάποια άλλα. (Επιστημονική Επιτροπή για την υποβοήθηση του έργου της Επιτροπής Στήριξης των Παιδιών Προσφύγων, 2016, σ. 9-12, Επιστημονική Επιτροπή για την Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, 2017).





## Κεφάλαιο 3

### Σχολική πραγματικότητα και μετανάστες

#### 3.1. Εκπαιδευτικά μοντέλα της εκπαίδευσης των μεταναστών

Με την εισροή μεταναστών σε χώρες της Ευρώπης και της Αμερικής, δημιουργήθηκαν προβλήματα λόγω της ποικιλίας των πολιτισμικών ομάδων που βρέθηκαν να συνυπάρχουν και να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Έτσι, διαμορφώθηκαν κοινωνικοπολιτικά και εκπαιδευτικά μοντέλα, που αποσκοπούσαν στο να διαχειριστούν την πολυπολιτισμικότητα που δημιουργήθηκε, προσεγγίζοντας το θέμα από διάφορες οπτικές.

##### 3.1.1. Το μοντέλο αφομοίωσης

Στην δεκαετία του 1960, υιοθετήθηκε το μοντέλο της αφομοίωσης από τις χώρες που δέχονταν μεγάλα κύματα μεταναστών (Γκοβάρης, 2001). Στηρίζεται στη λογική της «υπόθεσης του ελλείμματος», όπου η διαφορετικότητα των μεταναστών θεωρείται εμπόδιο για την ένταξή τους στην χώρα υποδοχής, καθότι δεν τους αφήνει να προσαρμοστούν στα δεδομένα της νέας κοινωνίας που προσπαθούν να γίνουν μέλη (Δαμανάκη, 1998). Προκειμένου να επιτευχθεί η αφομοίωση, οι μετανάστες ενσωματώνονται στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από την «*συστηματική παρέμβαση για την αλλαγή νοοτροπίας*» (Πολίτου, 1999), και αποποιούνται τα στοιχεία που μέχρι εκείνη τη στιγμή τους διαχώριζαν από την πλειονότητα, όπως λ.χ. το θρήσκευμα ή το όνομά τους. Παρόλο που ο ορισμός της αφομοίωσης αναφέρει την δημιουργία ενός νέου κοινού πολιτισμού, αποτέλεσμα της αμοιβαίας συγχώνευσης του μειονοτικού πολιτισμού με αυτόν της πλειονότητας, στην πραγματικότητα ο πολιτισμός που επικρατεί είναι αυτός της χώρας υποδοχής (Γκοβάρης, 2001). Η Κοιλιάρη (1997) ορίζει την αφομοίωση ως «*την άνευ όρων εξομοίωση των μεταναστών σε τρόπους συμπεριφοράς και δράσης, σε ιδεολογικούς και κοινωνικούς προσανατολισμούς και σε τρόπους διαπλεκόμενης διεπίδρασης με το σύστημα υποδοχής*». Σύμφωνα με τον Νικολάου (2000) οι μειονοτικές ομάδες θα πρέπει να απορροφηθούν και να σταματήσουν να ξεχωρίζουν από την πλειονότητα, προκειμένου να μπορέσουν να είναι ισότιμα μέλη της κοινωνίας. Το γεγονός ότι τα παιδιά των μεταναστών δεν γνωρίζουν την ντόπια γλώσσα, τα καθιστά «ελλειμματικά» και ο μόνος τρόπος για να

επιλυθεί το πρόβλημα είναι η εκμάθησή της (Νικολάου, 2000). Εάν δεν επιτευχθεί η αφομοίωση, ο μετανάστης ενήλικος ή ανήλικος θα αποκλειστεί από το κοινωνικό σύστημα. Επιπλέον ο μαθητής που θα βιώσει την απαξίωση της γλωσσικής και πολιτιστικής του κληρονομιάς, θα αποτύχει και στην σχολική του σταδιοδρομία, πριν χαρακτηριστεί ως αποτυχημένος από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (Γκοβάρης, 2001).

### **3.1.2. Το μοντέλο ενσωμάτωσης**

Στην προσπάθεια να επιλυθούν οι αδυναμίες του μοντέλου της αφομοίωσης, αναπτύχθηκε το μοντέλο της ενσωμάτωσης, κατά κάποιον τρόπο σαν μία μετεξέλιξη του (Νικολάου, 2000). Χαρακτηριστικό στοιχείο του συστήματος αποτελεί ο σεβασμός της διαφορετικότητας του πολιτισμού που φέρει μαζί του ο μετανάστης σε σχέση με αυτόν που συναντά στην χώρα υποδοχής. Ανάμεσα σε αυτές τις κουλτούρες υπάρχουν διαφορές όπως και ομοιότητες, οι οποίες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (Γεωργογιάννης, 1997). Οι αλληλεπιδράσεις σταματούν εκεί που ο κυρίαρχος πολιτισμός δεν απειλείται (Νικολάου, 2000). Οι μετανάστες έχουν το δικαίωμα να απολαμβάνουν τις παροχές και τα αγαθά όπως όλοι οι πολίτες μιας κοινωνίας, κατ' επέκταση και τα παιδιά τους έχουν το δικαίωμα να φοιτούν στα σχολεία της πλειονότητας. Η μητρική γλώσσα των αλλοδαπών παιδιών δεν παραγκωνίζεται, αλλά εντάσσεται στο πλαίσιο της εκπαίδευσής τους με σκοπό να διδαχθούν ευκολότερα την τοπική, ώστε να ενταχθούν πιο ομαλά στην κοινωνία της χώρας και να αποτελέσουν παραγωγικό κεφάλαιο γι αυτήν (Γκοβάρης, 2001). Πλέον εξαρτάται από τις μειονότητες να προσαρμοστούν και να ενταχθούν στα νέα δεδομένα.

Τα εκπαιδευτικό σύστημα δίνει την δυνατότητα στα παιδιά να συμμετέχουν με ίσες ευκαιρίες, χωρίς όμως να ισχύουν και οι ίσες προϋποθέσεις, καθώς τα παιδιά καλούνται να λειτουργήσουν αποδοτικά σε ένα σύστημα που είναι κατασκευασμένο για τους αυτόχθονες μαθητές (Νικολάου, 2000). Η ενισχυτική διδασκαλία αποτελεί την βοήθεια προς τα παιδιά της μειονότητας να καλύψουν τα κενά τους (Πολίτου, 1999). Ουσιαστικά όμως η αλληλεπίδραση των πολιτισμών δεν πραγματοποιείται, και οι μετανάστες αργά ή γρήγορα καταλήγουν πάλι στην αφομοίωσή τους από το σύστημα (Δαμανάκης, 1996).

### 3.1.3. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο

Στις αρχές της δεκαετίας του 1970 το πολυπολιτισμικό μοντέλο εφαρμόστηκε προκειμένου να αντιμετωπίσει τα προβλήματα που άφηναν άλυτα οι παραδοσιακές εκπαιδευτικές θεωρήσεις. Οι αντιδράσεις που πραγματοποιήθηκαν από μειονότητες κυρίως στις Η.Π.Α., τον Καναδά και την Μεγάλη Βρετανία στα τέλη της δεκαετίας του 1960 αποτέλεσαν την αφορμή για την εκδήλωσή του. Γνώμονας του καινούριου μοντέλου ήταν η πολιτισμική ποικιλία που επικρατούσε στις χώρες υποδοχής. Αναγνωρίστηκε πως πολλά άτομα διαφορετικής πολιτισμικής καταγωγής ήταν δυνατό να συνυπάρχουν αρμονικά σε μία κοινωνία, διατηρώντας παράλληλα την εθνική τους ταυτότητα, εάν και εφόσον ακολουθείται ένα βασικό σύστημα αξιών (Γκοβάρης, 2001).

Γίνεται πλέον κατανοητό πως το εκπαιδευτικό μοντέλο που επιβαλλόταν στα παιδιά των αλλοδαπών, απευθυνόταν στα αυτόχθονα παιδιά και δεν εξυπηρετεί τις ανάγκες και τα προβλήματα των «άλλων» παιδιών. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη την γλώσσα και την κουλτούρα των παιδιών (στοιχεία που χαρακτηρίζονται ως πολιτισμικές ιδιαιτερότητες), να αναπτύξει τον σεβασμό στο διαφορετικό, είτε αυτό σημειώνεται στην θρησκεία, είτε στη γλώσσα, είτε στη φυλή (Νικολάου, 2000). Έτσι τα παιδιά των αλλοδαπών θα σταματήσουν να είναι αποκλεισμένα και να χαρακτηρίζονται από την σχολική αποτυχία. Σύμφωνα με τον J.A. Banks (2004) «Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση δέχεται ότι η φυλή, η εθνότητα, ο πολιτισμός και η κοινωνική τάξη είναι βασικά χαρακτηριστικά της κοινωνίας (...) Δέχεται επίσης ότι η εθνική και πολιτισμική ποικιλότητα καθιστά πλουσιότερη μια χώρα και αυξάνει τους τρόπους με τους οποίους οι πολίτες της μπορούν να αντιληφθούν και να λύσουν προσωπικά και δημόσια προβλήματα. (...Το ίδιο και)... μια κοινωνία, προσφέροντας σε όλους τους πολίτες περισσότερες ευκαιρίες να γνωρίσουν άλλους πολιτισμούς και, έτσι να γίνουν πιο ολοκληρωμένα ανθρώπινα όντα. Όταν τα άτομα μπορούν να συμμετέχουν σε μια ποικιλομορφία εθνικών πολιτισμών, είναι περισσότερο ικανά να ωφεληθούν από τη συνολική ανθρώπινη πείρα».

Παρόλα αυτά, το κοινωνικό σχήμα της πολυπολιτισμικότητας αποτελείται ουσιαστικά από μία σειρά διακριτών και ομοιογενών εθνοπολιτισμικών ομάδων (Γκοβάρης, 2001). Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (1998), το πολυπολιτισμικό μοντέλο τοποθετεί του πολιτισμούς τον ένα δίπλα στον άλλο, και «στην καλύτερη περίπτωση

οι φορείς του κυρίαρχου πολιτισμού ανέχονται τους φορείς των άλλων πολιτισμών». Στην χειρότερη περίπτωση αυτές οι προσεγγίσεις μπορούν να οδηγήσουν σε ένα «πολιτισμικό Φρανκεστάιν» (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998).

Ο στόχος της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η ενσωμάτωση των μειονοτήτων, όμως μπορεί να επιτύχει και τον διαχωρισμό τους (Δαμανάκης, 1998). Μέσα από την εκπαίδευση σε σχολεία μόνο για αλλοδαπούς δημιουργείται αυτόματα διαχωρισμός των αλλοδαπών παιδιών από τα αυτόχθονα παιδιά. Ο διαχωρισμός αυτός οδηγεί στην απομόνωση και την περιθωριοποίηση των μειονοτήτων (Πολίτου, 1999). Μέσα από την λειτουργία θεσμών που χρησιμοποιούν όρους όπως ιδιαιτερότητα ο οποίος δεν προσδιορίζεται, γίνεται ο διαχωρισμός των ομάδων και κατά συνέπεια διάκριση αυτών από το κοινωνικό σύνολο, και έτσι δεν λειτουργεί μία διαπολιτισμική κοινωνία, αλλά μια κοινωνία με υποομάδες οι οποίες διαχωρίζονται και απομονώνονται μεταξύ τους, χωρίς καν να είναι διακριτές οι διαχωριστικές γραμμές (Δαμανάκης, 1998). Προκειμένου να γίνει κατανοητό τι είναι αυτό που περιγράφει μία πολιτισμική ιδιαιτερότητα, πρέπει να γίνει σύγκριση με κάτι άλλο που δεν ορίζεται ως ιδιαίτερο, και σε αυτό το σημείο είναι που σύμφωνα με τον Α. Γκότοβο (2001) πλέκεται η φαντασία με την πραγματικότητα και δημιουργούνται διαχωριστικές γραμμές που συνήθως έχουν την διάθεση της τακτοποίησης (ή της ετικετοποίησης) του πληθυσμού. Οι μειονοτικές ομάδες θα στραφούν στην θέσπιση παράλληλων ή συμπληρωματικών εκπαιδευτικών μονάδων στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα, προκειμένου καλύψουν το κενό που δημιουργείται από την απομόνωση, και να καλλιεργήσουν τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους (Homan, 1997). Απόρροια αυτής της ιδιαιτεροποίησης σε ακραία μορφή, μπορεί να είναι ένας συγκαλυμμένος κοινωνικός ρατσισμός (Δαμανάκης, 1998). Σύμφωνα με τον Bhikhu Parekh (1997 σελ. 61-62) «η πολυπολιτισμική εκπαίδευση δεν αφήνει απλώς το ρατσισμό ανέγγιχτο, αλλά τον ισχυροποιεί. Αποκοιμίζει τις εθνικές μειονότητες (...) με το να θεωρούν ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση θα δώσει στα παιδιά τους μια θετική αυτοεικόνα, και θα κάνει τα αντίστοιχα λευκά περισσότερο φιλικά».

#### **3.1.4. Το αντιρατσιστικό μοντέλο**

Ο όρος ρατσισμός εμφανίστηκε για πρώτη φορά από τον M. Hirschfeld (1938). Ο ρατσισμός πηγάζει από την διαφορετικότητα, η οποία μπορεί να εντοπίζεται στις

αντιλήψεις, στην συμπεριφορά, στην φυλή, αλλά σε περιπτώσεις και σε οτιδήποτε αποκλίνει ως διαφορετικό από τον γενικό κανόνα (Τσιάκαλος, 2000).

Το μοντέλο της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης αναπτύχθηκε στην Μεγάλη Βρετανία και την Ολλανδία (Γκοβάρης, 2001). Σύμφωνα με αυτό, θεμέλιος λίθος της κοινωνίας είναι η ανωτερότητα της άρχουσας λευκής φυλής, η ευρωποκεντρική εκπαίδευση της οποίας απαξιώνει κάποιες μορφές γνώσης (Γκοβάρης, 2001). Κάτω από τον μανδύα της πολυπολιτισμικότητας παραμονεύουν μορφές ρατσισμού που γίνονται δύσκολα διακριτές, με αποτέλεσμα η διακήρυξη της ισότητας των πολιτισμικών ομάδων να απειλείται (Γκοβάρης, 2001). Η ομαδοποίηση των λευκών ως κυρίαρχη πλειοψηφία, και κατ' επέκταση η ομαδοποίηση των υπολοίπων «μαύρων» ως θύματα αυτής, αποτελούν γενικεύσεις που πλησιάζουν στο σφάλμα της τακτοποίησης των ομάδων στο μοντέλο της πολυπολιτισμικότητας (McMaster, 2001). Παραμονεύει και σε αυτό το μοντέλο ο κίνδυνος της *ετικετοποίησης* που δεν λαμβάνει υπόψη τις ποικίλες αποχρώσεις των πολιτισμικών ομάδων, που διαφέρουν όχι μόνο ως προς το χρώμα και την φυλή, αλλά και τη θρησκεία, τη γλώσσα κ.α. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, ο ρατσισμός δεν περιορίζεται στην διάκριση της φυλής ή της εθνικότητας, αλλά περιλαμβάνει οποιαδήποτε δεικτική συμπεριφορά και διάκριση, σε βάρος οποιουδήποτε στοιχείου διαφοροποιεί το άτομο από τον «γενικό κανόνα».

Στόχος του αντιρατσιστικού μοντέλου στην εκπαίδευση είναι η επιδίωξη της ισότητας στην μόρφωση για όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως προέλευσης, κάτι που προϋποθέτει το μετασχηματισμό των δομών και των συστημάτων που ευνοούν την ανισότητα, την απονομή δικαιοσύνης από το κράτος απέναντι σε όλους, δίνοντας ίσες ευκαιρίες στην ανάπτυξη και τη συμμετοχή στην κοινωνία, και την απελευθέρωση από ρατσιστικά πρότυπα των καταπιεζόμενων και των καταπιεστών. Επιδιώκεται δηλαδή να καλλιεργηθούν οι καθηγητές, οι μαθητές, και μέσα από αυτούς οι γονείς, ώστε να γίνουν υπεύθυνα και ενεργά μέλη της κοινωνίας. Προκειμένου να επιτύχει την καλλιέργεια αυτή ο εκπαιδευτικός, δεν θα πρέπει να επαναπαυτεί στην προβλεπόμενη ύλη, αλλά να είναι ανήσυχος και να φροντίζει για την όσο το δυνατό καλύτερη ενημέρωση των μαθητών του για τόσο σημαντικά κοινωνικά φαινόμενα (Αλεξόπουλος, 2009). Η ομάδα είναι το σύνολο των ανθρώπινων υπάρξεων, χωρίς διακρίσεις και διαχωρισμούς κανενός είδους (Nussbaum, 2002).

### 3.1.5. Το διαπολιτισμικό μοντέλο

Με τον όρο «διαπολιτισμικός» εννοείται η αλληλεγγύη, η ισότιμη αλληλεπίδραση και η αναγνώριση διαφορετικών τρόπων ζωής (Γκοβάρης, 2001). Ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν έχει μία ενιαία και γενικά αποδεκτή θεωρία, σύμφωνα μάλιστα με τον Πάπα (1998) είναι αδύνατο να γίνει κάτι τέτοιο. Υπάρχει ένα φάσμα παρακλαδιών του μοντέλου που σύμφωνα με τον Γκοβάρη (2001) συνοψίζονται σε τρεις κατευθύνσεις. Η πρώτη είναι αυτή όπου προάγονται τα κοινά πολιτισμικά στοιχεία των ομάδων. Η δεύτερη αναδεικνύει τις διαφορές των ομάδων, ενώ η τρίτη αποφεύγει αυτόν τον διχασμό και στοχεύει στην ισότιμη κοινωνική συμμετοχή των πολιτισμικών ομάδων μέσα στην κοινωνία. Το πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σύμφωνα με την Ασκούνη (2000, σ. 73) «είναι ακόμα ρευστό και υπό διαμόρφωση».

Το μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, έχει σκοπό την στήριξη και την ομαλή ένταξη των ομάδων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Διδάσκει την εκτίμηση και όχι την ανοχή στο διαφορετικό, και κατοχυρώνει το δικαίωμα στη διαφορετικότητα (Παπαγιάννη, 2001). Αρχή του μοντέλου αποτελεί η πολιτισμική ισότητα, και η ίση πρόσβαση σε όλους στην εκπαίδευση. Επίσης προάγει την ανταλλαγή πληροφορίας και γνώσης που φέρει το κάθε παιδί μέσα από την κουλτούρα του, ώστε να διευκολυνθεί η επικοινωνία μεταξύ τους και να αποφευχθεί η προσκόλληση στο γνώριμο και η απόρριψη του καινούργιου, καθώς και οποιοδήποτε είδος ρατσισμού (Παπαγιάννη, 2001). Ο Δαμανάκης (1998) συγκέντρωσε τα τρία βασικά στοιχεία της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής που είναι η ισοτιμία των πολιτισμών, η ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και η παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών. Επισημαίνει επίσης πως το ζήτημα της ισοτιμίας των πολιτισμών φέρει αρκετές δυσκολίες, θεωρητικές και πρακτικές.

Όπως είναι φανερό, το μοντέλο αυτό δεν σταματά στην εκπαίδευση αλλά αναφέρεται και στην νοοτροπία και στην αντίληψη της κοινωνίας, η οποία ανακυκλώνεται και εφαρμόζεται εκ νέου στην εκπαίδευση. Πέρα από την διεύρυνση του γνωστικού ορίζοντα του παιδιού, την διευκόλυνση στην επικοινωνία των παιδιών μεταξύ τους, την ανάπτυξη του αισθήματος αλληλεγγύης και την εξάλειψη του ρατσισμού, αποσκοπεί και στην καλύτερη επικοινωνία του παιδιού με τον κόσμο των ενηλίκων, στην δημιουργία γερών θεμελίων για υγιείς μελλοντικές σχέσεις, την

τόνωση της αυτοπεποίθησης και την σύσφιξη των σχέσεων της κάθε οικογένειας με την κοινότητα (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998).

Η εφαρμογή του μοντέλου αυτού στην Ελλάδα εστιάζει κυρίως σε τρεις πληθυσμιακές κατηγορίες μαθητών, αυτά των παλιννοστούντων και των αλλοδαπών, των Τσιγγάνων, και των Μουσουλμάνων της Θράκης, κατηγορίες οι οποίες εμπεριέχουν υποομάδες με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Η πολυπλοκότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ίσως ακόμα και η απροθυμία των εκπαιδευτικών αρχών, είναι οι λόγοι που στην Ελλάδα το πεδίο αυτό είναι περισσότερο αντικείμενο επιστημονικής ανάλυσης παρά εφαρμοσμένο μοντέλο (Πολίτου, 1999).

Ο Τσιάκαλος (2008) εκθέτει τον προβληματισμό σχετικά με τον τρόπο που εντάσσεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αναφέρει πως επικρατεί η λανθασμένη άποψη ότι πολιτισμικά στοιχεία είναι ορισμένα τραγούδια, κάποιοι χοροί, και εξωτικά έθιμα, και αυτά είναι που εντάσσονται στο πρόγραμμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προκειμένου να γνωρίσουν τα παιδιά τους πολιτισμούς των συμμαθητών τους. Επιπλέον, δεχόμενος πως η αρνητική στάση των παιδιών απέναντι σε παιδιά αλλοδαπών είναι αποτέλεσμα επιρροών από το περιβάλλον τους, τονίζει πως πρέπει να εκπαιδευτούν τα παιδιά ώστε να μην γίνονται αντικείμενα χειραγώγησης με αποτέλεσμα να διαμορφώνουν συμπεριφορές διάκρισης και ρατσισμού. Καταλήγει λοιπόν, πως πρέπει να ενταχθεί ένα σύστημα αντιρατσιστικής εκπαίδευσης στα σχολεία που θα απευθύνεται κυρίως στα παιδιά της πλειονότητας, και πως στην εκπαίδευση των αλλοδαπών ή μειονοτικών παιδιών, θα πρέπει να συμπεριληφθούν στοιχεία όπως η μητρική τους γλώσσα, ώστε να επιτύχουν στο σχολείο και να αποφύγουν τον κοινωνικό αποκλεισμό που αποφέρει συνήθως η σχολική αποτυχία.

### **3.2. Εκπαιδευτικά προγράμματα ένταξης μεταναστών στα σχολεία**

Διάφορα προγράμματα δημιουργήθηκαν από την πολιτεία, προκειμένου να διαχειριστεί τους πρόσφυγες, τους μετανάστες, και τα παιδιά αυτών, και να εντάξει τα τελευταία στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Ξεκινώντας από το παλαιότερο πρόγραμμα, τις Τάξεις Υποδοχής, θα γίνει προσπάθεια καταγραφής των ενεργειών των ελληνικών κυβερνήσεων να υποδεχτούν τα αλλοδαπά παιδιά στο εκπαιδευτικό σύστημα.



Το 1980 ιδρύθηκαν οι Τάξεις Υποδοχής από το Υπουργείο Παιδείας (Φ. 818-2/Z/7139/20.10.80), και τρία χρόνια αργότερα, το 1983, νομοθετήθηκαν οι Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα (Ν. 1404/83, αρ. 45). Οι Τάξεις Υποδοχής δημιουργήθηκαν μέσα στα δημόσια ελληνικά σχολεία, προκειμένου να βοηθήσουν στην προσαρμογή των παλιννοστούντων παιδιών. Αργότερα χρησιμοποιήθηκαν και για την ένταξη και προσαρμογή των αλλοδαπών παιδιών (Δαμανάκης, 1998). Η δομή των Τάξεων Υποδοχής ήταν ενταγμένη στο σχολικό ωράριο, και είχε ως στόχο την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας παράλληλα με ορισμένα μαθήματα της κανονικής τάξης, ώστε να βοηθηθούν τα παιδιά να ενσωματωθούν στο κυρίαρχο εκπαιδευτικό σύστημα (Τρέσσου, 2001). Τα Φροντιστηριακά Τμήματα λειτουργούσαν εκτός του σχολικού ωραρίου και παρείχαν πρόσθετη διδακτική βοήθεια σε μαθητές που την είχαν ανάγκη. Οι θέσεις εκπαιδευτικών στα Φροντιστηριακά Τμήματα είχαν πολύ μεγάλη ζήτηση, και καλύπτονταν από μόνιμους και έμπειρους καθηγητές, οι οποίοι «με αυτόν τον τρόπο επιδιώκουν να βελτιώσουν το εισόδημά τους» (Δαμανάκης, 1998, σ. 60). Σύμφωνα με την έρευνα του Δαμανάκη (1998), οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στις Τάξεις Υποδοχής αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα, με αποτέλεσμα να αποφεύγουν να διδάξουν στην δομή αυτή. Κατά κανόνα διδάσκουν αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, και έτσι υπάρχει μια συνεχής αλλαγή των δασκάλων στις τάξεις αυτές. Στους δύο αυτούς θεσμούς, δεν διδάσκονται η γλώσσα και ο πολιτισμός της χώρας καταγωγής των παιδιών.

Με Προεδρικό Διάταγμα (Π.Δ. 494/83) αποφασίσθηκε το 1983 πως οι μαθητές που προέρχονταν από κράτη - μέλη της Ευρωπαϊκής Κοινότητας θα έχουν τη δυνατότητα να καλλιεργήσουν την μητρική τους γλώσσα καθώς και τον πολιτισμό τους, σε αντίθεση με τους υπόλοιπους αλλοδαπούς μαθητές, οι οποίοι αντιμετώπισαν την αφομοιωτική πολιτική.

Στην συνέχεια εμφανίστηκαν τα Σχολεία Παλιννοστούντων στην Αττική και τη Θεσσαλονίκη, στα οποία φοιτούσαν αποκλειστικά παλιννοστούντες μαθητές από αγγλόφωνες, γερμανόφωνες και αργότερα ρωσόφωνες χώρες, αλλά και παιδιά αλλοδαπών που μένουν στην Ελλάδα. Τα σχολεία αυτά είχαν σκοπό να εντάξουν τα παιδιά στην κοινωνία της χώρας, λειτουργούσαν δηλαδή ως προπαρασκευαστικά σχολεία, όμως κατέληξαν να είναι μόνιμα σχολεία εκπαίδευσης που απομόνωναν τα παιδιά, και λόγω της ατελούς λειτουργίας τους είχαν περιορισμένα ποσοστά επιτυχίας των αποφοίτων στις εισαγωγικές εξετάσεις για τα πανεπιστήμια και τα τεχνολογικά ιδρύματα (Δαμανάκης, 1998).

Το κοινό χαρακτηριστικό των προηγούμενων μορφωμάτων εκπαίδευσης είναι ότι αντιμετωπίζουν τους μαθητές ως «ελλειμματικούς», κυρίως λόγω του γεγονότος ότι δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα (Δαμανάκης, 1998). Παρόλο που το Υπουργείο αναφέρει στις αποφάσεις του την διδασκαλία των μητρικών γλωσσών στα αλλοδαπά παιδιά, αυτές αγνοούνται (Δαμανάκης, 1998). Μέσα από τις δομές που περιγράφηκαν παραπάνω, γίνεται προσπάθεια αφομοίωσης των αλλοδαπών παιδιών, και όχι ένταξης στα πλαίσια της συνύπαρξης και αλληλεξάρτησης με την χώρα υποδοχής, με αποτέλεσμα την αλλοτρίωση των μαθητών και την αποξένωσή τους από την κοινωνία της Ελλάδος. «Οι “άλλοι” μαθητές/τριες στο σχολείο καλούνται να βρουν το δρόμο της ένταξης και κατά συνέπεια της σχολικής και κοινωνικής επιτυχίας, παλεύοντας ανάμεσα στην πλήρη αφομοίωση και τον αποκλεισμό. Στην πρώτη κατηγορία, της αφομοίωσης, συναντάμε μαθητές/τριες, που αποποιούνται ακόμα και το όνομά τους χρησιμοποιώντας χριστιανικά ονόματα, για να μη γίνεται “ορατή” η διαφορά τους από τους/τις συμμαθητές/τριες όσο και από τους εκπαιδευτικούς. Στη δεύτερη κατηγορία συναντάμε μαθητές-μαθήτριες που μένουν στο περιθώριο αδυνατώντας να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος, λόγω αδυναμίας πρόσβασης στους γλωσσικούς αλλά και συμβολικούς κανόνες» (Ανδρούτσου, 2001 σ. 51-52).

Το επόμενο βήμα ήταν η δημιουργία των σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ν. 2413/96). Το 1996 εγκαινιάστηκε ο νέος θεσμός της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, ο οποίος ουσιαστικά αντικατέστησε τα Σχολεία Παλιννοστούντων. Ο θεσμός προσέφερε την δυνατότητα να μετατρέπονται δημόσια σχολεία με μεγάλο αριθμό μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες σε Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Νικολάου, 2005). Από το 2003 το Υπουργείο Παιδείας υλοποιεί τέσσερα προγράμματα, για την εκπαίδευση των τσιγγανοπαίδων, των παιδιών των παλιννοστούντων, των αλλοδαπών, και των μουσουλμανοπαίδων (Ανθοπούλου, 2001). Σκοπός του προγράμματος είναι να δώσει σε όλους τους μαθητές ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στην εκπαίδευση, ενώ προωθεί τον αυτοσεβασμό και τον σεβασμό της πολιτισμικής ποικιλομορφίας που επικρατεί στην κοινωνία (Μάρκου, 2001).

Επίσης από το 2003 λειτουργούν στην Θράκη τα Κέντρα Στήριξης του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων (Παπατσούμας, 2006). Παράλληλα ιδρύονται ιδιωτικά Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης από οργανισμούς τοπικής αυτοδιοίκησης, εκκλησιαστικά ιδρύματα και φιλανθρωπικά

σωματεία μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα, και ιδρύεται το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.) (Δαμανάκης, 1998). Το Ι.Π.Ο.Δ.Ε. έχει την ευθύνη για την εκπαίδευση των αλλοδαπών στην Ελλάδα, αλλά και την εκπαίδευση των Ελλήνων στο εξωτερικό, ευθύνες που μέχρι πριν την ίδρυσή του υπάγονταν στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Νικολάου, 2005).

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο είναι υπεύθυνο για την παραγωγή και έγκριση των βιβλίων και του διδακτικού υλικού που διανέμεται στα σχολεία, και έχει συμβουλευτικό χαρακτήρα στην εκπαιδευτική πολιτική. Όσον αφορά στα παιδιά μεταναστών, συνέταξε Πρόγραμμα Σπουδών για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, και υλοποίησε αρκετά Διαπολιτισμικά Προγράμματα (Νικολάου, 2005).

Για την εκπαιδευτική στήριξη των μαθητών της Μουσουλμανικής μειονότητας στην Θράκη, ιδρύθηκε το Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας (Νικολάου, 2005).

Η δομή του ολοήμερου σχολείου άρχισε να εφαρμόζεται στα τέλη της δεκαετίας του 1990, και σχεδιάστηκε με στόχο να παρέχει πολύπλευρες παιδαγωγικές, εκπαιδευτικές και κοινωνικές υπηρεσίες στους μαθητές (Νικολάου, 2005). Κατά πρώτο λόγο βοηθάει τους μαθητές να συνυπάρχουν σε μία κατάσταση με ποικίλες αξίες, επιπροσθέτως όμως τους δείχνει τον δρόμο για να προσαρμοστούν στην κοινωνία. Αυτό μπορεί να συμβεί με τρεις βασικούς τρόπους: την αφομοίωση, τον διαχωρισμό ή την διαπολιτισμική προσέγγιση. Η οδός της αφομοίωσης πρεσβεύει την απορρόφηση των μεταναστευτικών μειονοτήτων από τον πολιτισμό της κυρίαρχης κοινωνίας, και γι' αυτό η εκπαίδευση περιορίζεται στη γλώσσα και τον πολιτισμό της πλειονότητας. Ο διαχωρισμός από την άλλη, υπερασπίζεται τη πολλαπλότητα των πολιτισμών με αφετηρία την υποτιθέμενη ασυμβατότητά τους. Η διαπολιτισμική προσέγγιση αντιπροσωπεύει, την πολιτισμική επικοινωνία, την ενεργό και θετική αποδοχή της διαφορετικότητας και της αλληλεπίδρασης (Καρανάτσιου, Τσιούμης & Παπαγερίδου, 2013). Το ολοήμερο σχολείο θα πρέπει να επιδιώκει την επιβίωση και τον εμπλουτισμό όλων των πολιτισμών που υποδέχεται. Ως θεσμός κοινωνικοποίησης εξασφαλίζει την προσαρμογή του μαθητή στο περιβάλλον του και στην νέα κοινωνία, ώστε να συνυπάρξει αρμονικά μέσα σε αυτή (Fischer, 2003).

Οι περισσότερες από αυτές τις δομές εφαρμόστηκαν κυρίως σε μεγάλα αστικά κέντρα όπως η Αθήνα και η Θεσσαλονίκη, ή νευραλγικές περιοχές όπως η Θράκη. Τα περισσότερα σχολεία της χώρας δεν διαθέτουν καμία δομή ένταξης αλλοδαπών παιδιών, με αποτέλεσμα τα γλωσσικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μειονότητες

να είναι έντονα, και να επιφέρουν τον κοινωνικό αποκλεισμό που αναφέρθηκε παραπάνω. Τα παιδιά επαναλαμβάνουν την τάξη για δεύτερη ή και τρίτη φορά, ενώ δεν απουσιάζουν οι περιπτώσεις όπου εγκαταλείπουν το σχολείο (Μουσούρου, 2006).

### **3.3. Το νομικό πλαίσιο για την εκπαίδευση των προσφύγων και των μεταναστών στην Ελλάδα**

Η ανάγκη για παροχή εκπαίδευσης σε μεγάλο αριθμό ανήλικων προσφύγων σε δομές φιλοξενίας στην Ελλάδα προϋποθέτει την τήρηση των δικαιωμάτων του ανθρώπου γενικότερα και του παιδιού ειδικότερα το οποίο φιλοξενείται στην Ελλάδα. Πιο συγκεκριμένα, τα δικαιώματα του παιδιού αναπτύχθηκαν, στην Ελλάδα και διεθνώς, σταδιακά τις τελευταίες δεκαετίες γύρω από την έννοια της ιδιαιτερότητας και της ειδικής προστασίας που απαιτείται λόγω της ηλικίας τους, ως ειδικός κλάδος των δικαιωμάτων του ανθρώπου. Ιδιαίτερη πτυχή των δικαιωμάτων του παιδιού αποτελεί το δικαίωμα στην εκπαίδευση όπως κατοχυρώνεται από δύο βασικά νομικά κείμενα: το άρθρο 16 του Συντάγματος και το άρθρο 28 της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού (ΟΗΕ, 1989, επικυρώθηκε στη χώρα μας με τον ν. 2101/1992, ΦΕΚ Α' 192). Το δικαίωμα στην εκπαίδευση ουσιαστικά αποτελεί προέκταση και υλοποίηση του δικαιώματος στην ανάπτυξη της προσωπικότητας, όπως το εγγυάται γενικότερα το Σύνταγμα (άρθρο 5) και ειδικότερα σε συνάρτηση με τον σκοπό της εκπαίδευσης η Σύμβαση (άρθρο 29). Στο πλαίσιο αυτό η κοινωνική ένταξη μέσα από την εκπαίδευση, η γνώση της γλώσσας του κράτους υποδοχής, αλλά και της μητρικής γλώσσας αποτελούν ζητούμενα της νομικής προστασίας των αλλοδαπών, άρα και των προσφύγων.

Για το λόγο αυτό, το γενικότερο συμφέρον του παιδιού, λοιπόν, αποτελεί το κριτήριο για τον τρόπο εφαρμογής των εκπαιδευτικών δικαιωμάτων που θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του ο νομοθέτης αλλά και η κυβέρνηση κατά την εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών. Εν συνεχεία, το κράτος οφείλει να παράσχει εκπαίδευση στους πρόσφυγες στο πλαίσιο καταρχήν του δημόσιου σχολείου στην εννεαετή υποχρεωτική εκπαίδευση (νηπιαγωγείο, δημοτικό, σχολείο, γυμνάσιο) και στην προαιρετική τριετή εκπαίδευση (λύκειο). Οι βάσεις του πλαισίου αυτού βρίσκονται στον ν. 1566/1985, μέσα από τις υπάρχουσες δομές και τις σχολικές μονάδες. Για τη λειτουργία και την επισκευή των σχολείων, τη μερική φοίτηση μαθητών, τις σχολικές επιτροπές, τους κανόνες υγιεινής, τους εμβολιασμούς, τους συλλόγους γονέων και

κηδεμόνων, τις μεταφορές μαθητών την ευθύνη έχουν οι δήμοι της χώρας (άρθρο 94 παρ. 4, ν. 3852/2010, ΦΕΚ Α 87) αλλά και οι περιφέρειες ως προς την έγκριση των σχολικών εκδρομών και την υλοποίηση πολιτιστικών εκδηλώσεων μεταξύ άλλων (άρθρο 186, ν. 3852/2010). Τα σχολεία αν χρειαστεί, μπορούν να επεκταθούν με τον κατάλληλο τρόπο ώστε να καλύψουν ανάγκες που θα ανακύπτουν ανάλογα με ειδικές συνθήκες, όπως είναι μία άλλη μητρική γλώσσα, πολιτισμικό υπόβαθρο, κοινωνικός αποκλεισμός.

Επιπρόσθετα, με τον ν. 4415/2016 (ΦΕΚ Α 159) «Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» βελτιώθηκε αισθητά το ανεπαρκές προηγούμενο νομικό καθεστώς, που είχε επιχειρήσει ανεπαρκώς να θέσει ο ν. 2413/1996 (ΦΕΚ Α 124) σχετικά με τα διαπολιτισμικά σχολεία. Στα δημόσια σχολεία ως γλώσσα διδασκαλίας ορίζεται η ελληνική αλλά προβλέπεται και η διδασκαλία άλλης γλώσσας (άρθρο 21 παρ.9, ν. 4251/2014) όταν το απαιτούν οι γλωσσικές ανάγκες των μαθητών. Η παροχή εκπαίδευσης στα παιδιά, μετανάστες και πρόσφυγες, ασφαλώς εντάσσεται στο ειδικότερο πλαίσιο των διαπολιτισμικών σχολείων και του νομικού πλαισίου διδασκαλίας της ελληνικής ως ενισχυτική διδασκαλία που παλαιότερα απευθυνόταν σε παλιννοστούντες και μετανάστες μαθητές (βλ. ν. 2413/1996 για τα διαπολιτισμικά σχολεία), με γνώμονα πάντα το συμφέρον του παιδιού. Αναφορικά με την θρησκευτική ελευθερία, μη ορθόδοξοι μαθητές απαλλάσσονται από το μάθημα των θρησκευτικών, είναι ζήτημα ερμηνείας εάν θα μπορούν να λαμβάνουν μαθήματα θρησκευτικών προσανατολισμένα στη δική τους πίστη (Ισλάμ), με θετικές ενέργειες και μέριμνα του κράτους, όπως συμβαίνει στα δημόσια σχολεία στη Θράκη σχετικά με τους μουσουλμάνους μαθητές (άρθρο 53, ν. 4115/2013).

Σύμφωνα με Άρθρο 20 του νέου νόμου, η «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αφορά στη δόμηση των σχέσεων μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων με σκοπό την άρση των ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού». Σκοπός μεταξύ άλλων, του διαπολιτισμικού σχολείου είναι η ενίσχυση της δημοκρατικής λειτουργίας του σχολείου στη βάση του σεβασμού των δημοκρατικών αξιών και των δικαιωμάτων του παιδιού, την εκπόνηση κατάλληλων σχολικών προγραμμάτων, σχολικών βιβλίων και διδακτικών υλικών, και στην αντιμετώπιση των αρνητικών διακρίσεων που δημιουργούνται με βάση τις πολιτισμικές διαφορές, την ξενοφοβία και τον ρατσισμό. Μάλιστα, το άρθρο 38 εξουσιοδοτεί τους υπουργούς Παιδείας και Οικονομικών με κοινή τους απόφαση να ιδρύουν δομές υποδοχής για την εκπαίδευση των προσφύγων,

να καθορίζουν την οργάνωση, τη λειτουργία, και το πρόγραμμα της εκπαίδευσης σε ειδικές δομές που θα παράσχουν εκπαίδευση, καθώς και τα κριτήρια και τη διαδικασία στελέχωσης των δομών αυτών. Έτσι σε εκτέλεση της διάταξης αυτής, με την Κοινή Υπουργική Απόφαση με αριθμό 152360/ΓΔ4, (ΦΕΚ 3049 Β, 2016), «Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών» ιδρύονται δομές υποδοχής για την εκπαίδευση των προσφύγων (ΔΥΕΠ), από το σχολικό έτος 2016 -2017, οι οποίες θα λειτουργούν, εντός των σχολικών μονάδων ή στα κέντρα φιλοξενίας προσφύγων.

Οι δομές αυτές αποτελούν παραρτήματα των υφιστάμενων παρακείμενων σχολικών μονάδων σε επίπεδο νηπιαγωγείου, δημοτικού σχολείου, γυμνασίου, ή λυκείου. Εκτός από τη δημόσια εκπαίδευση και η ιδιωτική εκπαίδευση τίθεται υπό την εποπτεία του κράτους. Τα ιδιωτικά σχολεία υπόκεινται σε συγκεκριμένους κανόνες ως προς την ίδρυση και λειτουργία της σύμφωνα με τον ν. 682/1977. Κατά συνέπεια εάν τεθεί ζήτημα ιδιωτικού ή ξένου σχολείου το οποίο ιδρυθεί επί τούτου ή θελήσει να παράσχει υπηρεσίες στα παιδιά των δομών φιλοξενίας, θα εφαρμοστεί το νομικό πλαίσιο που ισχύει, με ειδικές τροποποιήσεις σε θέματα που αντιμετωπιστούν και κατά την παροχή δημόσια εκπαίδευσης. Σε εκτέλεση του πλαισίου που αναπτύχθηκε για τις ανάγκες των παιδιών προσφύγων, με την απόφαση του Υπουργού Παιδείας της 131024/Δ1 (ΦΕΚ Β 2687/2016) ορίζονται Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), ιδρύονται Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) στις ΖΕΠ, Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα (ΦΤ) στις ΖΕΠ και Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων στις ΖΕΠ (Δ.Υ.Ε.Π. ΖΕΠ) σε σχολικές μονάδες Π.Ε. Η λογική του νέου πλαισίου εντάσσεται στην ιδέα της διαπολιτισμικής αγωγής με στόχο την ένταξη, με ομαλό τρόπο και ισότιμο προς το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα των αλλοδαπών μαθητών, καθώς έχει διαπιστωθεί από τις αρχές ότι πως οι πρόσφυγες δεν έχουν την ελληνική ως μητρική γλώσσα, και ως εκ τούτου δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις γλωσσικές απαιτήσεις της τάξης που αντιστοιχεί στην ηλικία τους.

Το θεσμικό σχήμα θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης για τους μαθητές που δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις γλωσσικές απαιτήσεις της τάξης που αντιστοιχεί στην ηλικία τους έχει τις εξής μορφές: Τάξη Υποδοχής Ι - Τάξη Υποδοχής ΙΙ - Φροντιστηριακό Τμήμα. Ο Σύλλογος διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, έχει το καθήκον να σταθμίσει τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και τις δυνατότητες της σχολικής μονάδας, ώστε να επιλέξει

εκείνο το σχήμα στο οποίο θα ενταχθούν. Οι ΤΥ και το ΦΤ λειτουργούν με βάση τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, ώστε να συμβάλλουν στον εμπλουτισμό της μαθησιακής διαδικασίας όλων των μαθητών της σχολικής μονάδας, αποτελώντας τον πυρήνα για τον σχεδιασμό και την οργάνωση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και δράσεων, δηλαδή 1. Της αναγνώρισης, του σεβασμού και της αποδοχής της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας των μαθητών, και 2. Της αξιοποίησης της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας των μαθητών ως παράγοντα μάθησης για όλους τους μαθητές. Στη διαδικασία εκπαιδευτικής ένταξης κρίσιμο ρόλο έχουν ο σχολικός σύμβουλος, ο διευθυντής, οι διδάσκοντες και ο σύλλογος γονέων. Η διαδικασία παροχής εκπαίδευσης στα παιδιά των προσφύγων όπως έχει ήδη θεσμοθετηθεί και παρουσιάζεται συνοπτικά παραπάνω αποτελεί υποχρέωση του κράτους που υπαγορεύεται από διατάξεις αυξημένης τυπικής ισχύος, δηλ. του Συντάγματος και της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού, όπως ήδη αναφέρθηκε.

Το συμφέρον του παιδιού, αποτελεί την έννοια κλειδί για την επιλογή των δικαιούχων του δικαιώματος, και τον τρόπο εφαρμογής του αναφορικά με τους πρόσφυγες. Σε αυτό ενδεχομένως διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο ο χρόνος διαμονής στην ελληνική επικράτεια ή η βεβαιότητα μετεγκατάστασης σε άλλο κράτος. Σε καμία περίπτωση πάντως δεν μπορεί να αρνηθεί κανείς το δικαίωμα των παιδιών αυτών στην εκπαίδευση και να παρακάμψει ή να υποσκάψει την θετική υποχρέωση του κράτους και της τοπικής αυτοδιοίκησης να υλοποιήσει την παροχή εκπαίδευσης. Για την βέλτιστη ενσωμάτωση και επιτυχία της εκπαίδευσης των παιδιών- προσφύγων θα πρέπει να ενταχθούν ολοένα και περισσότεροι μαθητές σε τάξεις γενικής παιδείας, με την παράλληλη ενισχυτική διδασκαλία ελληνικών. Προς το παρόν, οι παράλληλες- απογευματινές τάξεις μπορεί για πρακτικούς λόγους να ήταν ο μόνος τρόπος παροχής εκπαίδευσης στα παιδιά των καταυλισμών, αλλά αυτή η πρακτική δεν θα πρέπει να διατηρηθεί επί μακρόν, καθώς θα πρέπει τα παιδιά αυτά να ενταχθούν στις τάξεις της γενικής παιδείας. Από την άλλη πλευρά, ήδη εκατοντάδες παιδιά πρόσφυγες σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη που ζουν στον αστικό ιστό παρακολουθούν μαθήματα γενικής παιδείας. Καταλήγοντας, υπάρχουν πολλά προβλήματα που χρήζουν άμεσης επίλυσης, όπως είναι ο οργανωτικός τομέας και το περιεχόμενο της παρεχόμενης εκπαίδευσης των μαθητών που έχουν ξεπεράσει το όριο της ανηλικότητας, και το κυριότερο όλων είναι κατάρτιση των δασκάλων- καθηγητών για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στη διδασκαλία του νέου σχολικού πληθυσμού.

### **3.4.Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών ως προς την ένταξη μεταναστών στα σχολεία**

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην σχολική τάξη δεν περιορίζεται στην μετάδοση των γνώσεων, αλλά κυρίως εστιάζεται στην καλλιέργεια της κοινωνικοποίησης των παιδιών (Κωνσταντίνου, 1998). Ο εκπαιδευτικός αποτελεί πρότυπο συμπεριφοράς και παράδειγμα προς μίμηση για τους μαθητές. Χάρη σ' αυτόν είναι δυνατό να καλλιεργηθεί στους μαθητές θετική στάση απέναντι στο διαφορετικό, και να εξαλείψει ή να ενισχύσει τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα (Γρίβα & Στάμου, 2014). Επομένως, η άποψη που διατηρεί για την κοινωνία και τις διαστάσεις της, είναι αυτή που θα εμπνεύσει στους μαθητές του.

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί οφείλονται κατά ένα μέρος στην έλλειψη εμπειρίας εργασίας σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Η επιρροή της προκατάληψης πως τα παιδιά των αλλοδαπών είναι «ελλειμματικά», οδηγεί τον εκπαιδευτικό να εγκαταλείψει την προσπάθεια, καθώς θεωρεί πως είναι μάταιη η οποιαδήποτε διαδικασία εκμάθησης και παιδαγωγικής (Νικολάου, 2000). Οι ελλείψεις στο εκπαιδευτικό σύστημα που αναφέρθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, απομακρύνουν τα παιδιά από την εκπαίδευση, και τα οδηγούν στην σχολική αποτυχία. Το γεγονός ότι εγκαταλείπουν και αυτά την προσπάθεια για μάθηση, καθώς θεωρούν πως οι προσπάθειές τους είναι καταδικασμένες, δεν αφήνει περιθώρια ελιγμών στον δάσκαλο και τον καθηγητή.

Σύμφωνα με έρευνες που διεξήχθησαν, μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών παρουσιάζει μονοπολιτισμικές τάσεις. Συγκεκριμένα στην έρευνα της UNICEF. αναφ. στο Νικολάου, 2005), το 62% των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην δημοσκόπηση, πιστεύει πως τα παιδιά των μεταναστών δεν πρέπει να εγγράφονται σε οποιοδήποτε σχολείο, το 30% είναι αρνητικά διακείμενο στην παρουσία των αλλοδαπών μαθητών σε ελληνικά σχολεία, ή την θεωρούν ακόμα και επικίνδυνη, ενώ ένας στους πέντε θεωρεί βάσιμες τις ανησυχίες των γονέων σχετικά με την παρουσία των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο.

Σε έρευνα που παρουσιάζεται στο βιβλίο των Φραγκουδάκη και Δραγώνα (1997), το 51% των εκπαιδευτικών του δείγματος, δήλωσε πως τα παιδιά των αλλοδαπών θα έπρεπε να εισαχθούν σε ξεχωριστά σχολεία. Επίσης φαίνεται πως το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών, τηρεί στάση διάκρισης των λαών και των



πολιτισμών σε ανώτερους και κατώτερους. Το 27% των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα, θεωρούν την ύπαρξη των μεταναστών πρόβλημα, το οποίο θα πρέπει να επιλύσει το κράτος, με μέτρα που θα περιορίσουν τον αριθμό τους και θα ελέγξουν την απασχόλησή τους. Ένα ποσοστό της τάξης του 14,5% των καθηγητών του δείγματος, υποστηρίζει την ομαλή ένταξη και ενσωμάτωση των μεταναστών στην κοινωνία, με σκοπό την αφομοίωση και τον εξελληνισμό τους. Τέλος, μόνο το 18% του δείγματος καταδικάζει την ξενοφοβία, και επιρρίπτει ευθύνες στα Μ.Μ.Ε. που προβάλλουν επιλεκτικά γεγονότα βίας, και καθιστούν τους μετανάστες ως εγκληματίες και επικίνδυνους για την ελληνική κοινωνία. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών της έρευνας ποικίλουν από την απροκάλυπτα ρατσιστική, μέχρι την ολοκληρωτική αναγνώριση και καταδίκη της ξενοφοβίας και του ρατσισμού.

Στην έρευνα του Δαμανάκη (1998) σε 540 εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε αρκετούς δήμους της Ελλάδας, φαίνεται πως οι δάσκαλοι θεωρούν την ελλειμματική γνώση της γλώσσας από μέρος των παιδιών των μεταναστών, ως βασικότερο παράγοντα της αποτυχίας τους. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως η επιμόρφωσή τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ήταν σχεδόν ανύπαρκτη, καθώς επίσης ανύπαρκτο είναι και το κατάλληλο διδακτικό υλικό. Σύμφωνα με την ίδια έρευνα, οι δάσκαλοι εντοπίζουν τον λόγο για την αδυναμία των παιδιών να μάθουν την γλώσσα στα ίδια τα παιδιά και την οικογένειά τους, ενώ μόλις το 18,5% των εκπαιδευτικών του δείγματος αναζητά το πρόβλημα στην δομή του ελληνικού σχολείου.

Ο Νικολάου (2000) αναφέρει πως η ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα από τους δασκάλους της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, το οποίο όμως καλείται να επιλυθεί με την συμμετοχή και των ίδιων.

Λογικό συμπέρασμα αποτελεί για τις Κανακίδου και Παπαγιάννη (1998, σ. 72), πως οι εκπαιδευτικοί που μεγάλωσαν και μορφώθηκαν μακριά από τα προβλήματα και την πραγματικότητα ενός πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος είναι προδιατεθειμένοι αρνητικά σε οτιδήποτε νέο και καινούργιο. Παρακινούν τους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν γνώσεις και να αναπτύξουν ευαισθησίες που θα είναι σχετικές με την συνύπαρξη ομάδων διαφορετικών πολιτισμών και την αλληλεξάρτησή τους στην κοινωνία.

Παρόλα αυτά, φαίνεται στο σύνολο του πληθυσμού, πως οι εκπαιδευτικοί είναι το προπύργιο έναντι στην ξενοφοβία και τον ρατσισμό (Νικολάου, 2000). Προσπαθούν να καταπολεμήσουν το κενό των γνώσεων στα θέματα πολυπολιτισμικής

και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με «μετεκπαίδευση, επιμόρφωση ή ακόμα και αυτομόρφωση», και να υπερπηδήσουν τα εμπόδια που ρίχνει στον δρόμο τους η Πολιτεία μέσα από ελλειπείς δομές και την απουσία κατάλληλου διδακτικού υλικού.

Η θέση τους για το θέμα της μητρικής γλώσσας και της δίγλωσσης εκπαίδευσης είναι θετική, καθώς οι εκπαιδευτικοί τάσσονται υπέρ της διατήρησης και ανάπτυξης της μητρικής γλώσσας, μιας και αυτή βοηθά να τεθούν οι βάσεις για την κατάκτηση της καινούργιας γλώσσας. Ειδικότερα, αναφέρουν πως τα παιδιά που είναι σε μικρότερες ηλικίες αντιμετωπίζουν λιγότερα προβλήματα με την διγλωσσία από ότι τα μεγαλύτερα (Δαμανάκης, 1998).

Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα εκπαίδευσης αλλοδαπών παιδιών είναι ελλειμματική (Νικολάου, 2000).

## **Κεφάλαιο 4**

### **Μελέτες για το θέμα της ένταξης και εκπαίδευσης προσφύγων μαθητών/τριών από διάφορες χώρες υποδοχής προσφύγων**

Το θέμα της εκπαίδευσης προσφύγων έχει απασχολήσει τη διεθνή βιβλιογραφία και αποτελεί μια διαδικασία γεμάτη προκλήσεις για πολλές χώρες φιλοξενίας. Είναι αρκετά δύσκολο να βρεθεί μια ισορροπία μεταξύ ένταξης των προσφύγων και διατήρησης του πολιτισμού, της ταυτότητας και της γλώσσας τους. Δύο είναι οι κυρίαρχες προσεγγίσεις στην εκπαίδευση προσφύγων. Η πρώτη επικεντρώνεται στην κοινωνική, πολιτική και οικονομική τους ενσωμάτωση, ενώ η δεύτερη τους θεωρεί προσωρινούς φιλοξενούμενους σε μια κατάσταση εκτάκτου ανάγκης, η οποία θα λήξει και θα επιστρέψουν στις πατρίδες τους. Στην τελευταία αυτή περίπτωση, το διδασκόμενο εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι αυτό της πατρίδας τους. Παράλληλα, ορισμένες πλευρές της εκπαίδευσης διαδραματίζουν ένα θετικό ρόλο στην προώθηση της ενσωμάτωσης ενώ άλλες μπορεί να ενδυναμώνουν στάσεις και πρακτικές αποκλεισμού.

Σαν κοινωνικός θεσμός, η σύγχρονη εκπαίδευση έχει αντιφατικές συνέπειες για τους/τις μαθητές/τριες. Από τη μία, τα σχολεία μπορεί να παρέχουν πρόσβαση σε θετικά αξιολογημένο πολιτισμικό και κοινωνικό κεφάλαιο. Ειδικά για τους πρόσφυγες, η εκπαίδευση ίσως είναι ένας τρόπος να συμμετέχουν σε ένα σταθερό πλαίσιο δραστηριοτήτων, να μάθουν τη γλώσσα και να κερδίσουν πρόσβαση στην αγορά εργασίας και να χτίσουν μια νέα ταυτότητα στη χώρα φιλοξενίας. Από την άλλη, η εκπαίδευση επίσης παράγει και αναπαράγει πρότυπα κοινωνικής και οικονομικής ανισότητας. Η εμπειρία δείχνει ότι η εκπαίδευση μόνη της δε μπορεί να αναπληρώσει το κοινωνικό μειονέκτημα. Παρ' όλα αυτά, η απουσία εκπαίδευσης σίγουρα διαιωνίζει το μειονέκτημα (Christie & Sidhu, 2002).

Μέσα από σύνθετες πολιτισμικές και κοινωνικές διαδικασίες, οι εκπαιδευτικοί θεσμοί παίζουν ένα ρόλο στη δόμηση των εννοιών του πολίτη, που βασίζεται στο εμείς και οι άλλοι. Σε σχέση με τη δόμηση του έθνους τα σχολεία λειτουργούν με παράδοξους τρόπους. Από τη μια ανοίγουν το δρόμο της εισόδου των παιδιών προσφύγων στην κοινότητα παρέχοντας πρόσβαση στη γλώσσα και τα κοινωνικά δίκτυα, ενώ από την άλλη, διαδίδουν και νομιμοποιούν τους βασικούς μύθους στους

οποίους είναι χτισμένα τα έθνη και νομιμοποιούν τους τρόπους σκέψης για τους «άλλους» (Christie & Sidhu, 2002).

Οι κοινωνίες θέτουν μεγάλη ευθύνη στα εκπαιδευτικά τους συστήματα προκειμένου να προωθήσουν την απόκτηση της γνώσης, δεξιοτήτων και κοινωνικών και πολιτισμικών νορμών. Στις εκπαιδευτικές πρακτικές, πολιτικές και στα προγράμματα σπουδών δημιουργούνται εντάσεις σε σχέση με τις παραπάνω έννοιες και τη διαφορετικότητα και την ενσωμάτωση στην εκπαίδευση: σε ποιον ανήκουν οι κοινωνικές και πολιτισμικές νόρμες που ακολουθούνται.

Στις υποενότητες που ακολουθούν παρουσιάζεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση μελετών από διάφορες χώρες υποδοχής προσφύγων, σχετικών με το θέμα της ένταξης και εκπαίδευσης προσφύγων μαθητών/τριών.

#### **4.1.Τουρκία**

Στη γειτονική μας Τουρκία, η οποία αποτελεί χώρα υποδοχής μεγάλου αριθμού προσφύγων από τη Συρία, το Ιράκ και το Αφγανιστάν, αλλά και χώρα πέρασμα, η εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης στην έρευνα του Hos (2016). Στην Τουρκία, σύμφωνα με τον Hos (2016), την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων που μένουν σε χώρους φιλοξενίας έχει αναλάβει το τουρκικό Υπουργείο Παιδείας. Τα παιδιά αυτά διδάσκονται το συριακό πρόγραμμα σπουδών στη μητρική τους γλώσσα, χωρίς, όμως, να μπορούν να λάβουν επίσημη πιστοποίηση σπουδών. Το συριακό εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι τροποποιημένο, ώστε να μην περιέχει αναφορές στο καθεστώς Assad, στοιχείο που βοηθάει στη μετάβαση των παιδιών στο νέο πλαίσιο. Δεν παρέχει, όμως, κοινωνικο- συναισθηματική ή πρακτική υποστήριξη στους/στις μαθητές/τριες, παρά μόνο ακαδημαϊκή. Στις τάξεις γίνεται χρήση της δασκαλοκεντρικής μεθόδου, η οποία, όμως, αποτρέπει την ενεργό συμμετοχή των προσφύγων μαθητών/τριών και τη βελτίωση δεξιοτήτων κριτικής σκέψης. Για όσα, τώρα, παιδιά μένουν εκτός χώρων φιλοξενίας, όσα έχουν άδεια παραμονής μπορούν να παρακολουθήσουν τα τουρκικά σχολεία, ενώ όσα δεν έχουν, μπορούν να παρακολουθούν σαν φιλοξενούμενα, αλλά δε λαμβάνουν πτυχίο. Το πρόβλημα με την εγγραφή στα τουρκικά σχολεία εστιάζεται κυρίως στη γλώσσα, που δημιουργεί εμπόδιο για τα παιδιά, μιας και δεν προσφέρονται εντατικά μαθήματα για τη γλωσσική ενίσχυσή τους (Hos, 2016).

Σε μία άλλη έρευνα από την Τουρκία, ο Dogutas (2016) μελέτησε την προσαρμογή των προσφύγων μαθητών/τριών στα τουρκικά σχολεία και την Τουρκία.

Η έρευνα δράσης του Dogutas (2016) στόχευε στη δημιουργία μιας λύσης για τη βελτίωση της προσαρμογής των παιδιών προσφύγων και αιτούντων άσυλο στα τουρκικά σχολεία και στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης. Από τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς προέκυψε ότι τα παιδιά αντιμετώπιζαν δυσκολίες με την τουρκική γλώσσα και, έτσι, δε μπορούσαν να επικοινωνήσουν με τους καθηγητές ή με τους/τις άλλους/ες μαθητές/τριες και να προσαρμοστούν στο σχολείο. Αρνητικό στοιχείο ήταν, επίσης, το ότι οι εκπαιδευτικοί στα τουρκικά σχολεία και τάξεις δεν είχαν χρόνο να ασχοληθούν με τα προσφυγόπουλα. Το σχέδιο δράσης που αναπτύχθηκε ήταν ένα πρόγραμμα ειδικής εκπαίδευσης για τα παιδιά αυτά, με τη βοήθεια δεκαπέντε φοιτητών του Πανεπιστημίου, στο ρόλο των εκπαιδευτών, που θα παρείχαν μαθήματα για διάστημα τριών μηνών. Τα ευρήματα της έρευνας του Dogutas (2016) έδειξαν ότι η υποστήριξη των παιδιών προσφύγων από τους φοιτητές στα πλαίσια της ειδικής εκπαίδευσης βοήθησε τα παιδιά να διαβάζουν, να γράφουν και να μιλούν την τουρκική γλώσσα γρηγορότερα και διευκόλυνε την επικοινωνία και προσαρμογή τους με συμμαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς.

Η έρευνα των Balkar, Sahin και Babahan (2016) εστίασε στις ανάγκες και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και οι συντονιστές των Προσωρινών Εκπαιδευτικών Κέντρων για τους πρόσφυγες μαθητές/τριες. Στην Τουρκία, τα Προσωρινά Εκπαιδευτικά Κέντρα παρέχουν εκπαίδευση στα παιδιά προσφύγων, σε συνεργασία με το τουρκικό Υπουργείο Παιδείας, ενώ πρόσφυγες που θέλουν να υποστηρίξουν τις εκπαιδευτικές παροχές αξιολογούνται από τους συντονιστές και οι επαρκώς καταρτισμένοι εργάζονται στα κέντρα αυτά. Τα ευρήματα της έρευνας αποκάλυψαν την απουσία συνεργασίας μεταξύ Σύριων και Τούρκων εκπαιδευτικών, καθώς και την ανάγκη συνεργασίας με σύμβουλο ψυχικής υγείας, η παρουσία του οποίου μπορεί να ενδυναμώσει την επικοινωνία μεταξύ μαθητών/τριών, οικογενειών και προσωπικού του σχολείου. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι οι οικογένειες των προσφύγων μαθητών/τριών ήταν υποστηρικτικές στην κοινωνικοποίηση των παιδιών τους και ανοιχτές για συνεργασία (Balkar, et al., 2016). Βλέπουμε, λοιπόν, ότι η ύπαρξη ενός δικτύου ανθρώπων και ειδικών, πέρα από το σχολείο, αποτελούμενο από συμβούλους ψυχικής υγείας και τις ίδιες τις οικογένειες των προσφύγων μαθητών/τριών, μπορεί να συμβάλει σε καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα για αυτούς τους/τις μαθητές/τριες.

## 4.2.Αυστραλία

Από την Αυστραλία, η έρευνα των Taylor και Sidhu (2012), στρέφει την προσοχή της στη σχολική εκπαίδευση και τη συνεισφορά της στην επιτυχή εγκατάσταση των παιδιών προσφύγων στις χώρες φιλοξενίας, επιχειρώντας να συμβάλει στη βαθύτερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η σχολική εκπαίδευση μπορεί να συνεισφέρει στην κοινωνική ένταξη των προσφύγων μαθητών/τριών στο σχολείο και την ευρύτερη κοινωνία. Οι Taylor και Sidhu (2012) επιβεβαίωσαν ότι οι στοχευμένες πολιτικές ήταν σημαντικές για να αντιμετωπιστούν τα εκπαιδευτικά μειονεκτήματα των προσφύγων μαθητών/τριών. Χωρίς αυτές, τα σχολεία και το προσωπικό αντιμετωπίζουν τεράστιες δυσκολίες στο να μετατρέψουν τα ιδανικά της κοινωνικής δικαιοσύνης σε πρακτικά προγράμματα υποστήριξης προσφύγων. Ένα στοιχείο που προέκυψε από τα ευρήματα ήταν μια άμεση δέσμευση στην κοινωνική δικαιοσύνη. Ένα από τα τέσσερα σχολεία που εξετάστηκαν προωθούσε τις αξίες του σεβασμού, της αποδοχής και της ευθύνης για όλους, ενώ και τα τέσσερα υπό εξέταση σχολεία είχαν υποστηρικτικά συστήματα που απευθύνονταν στη μάθηση, τις κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών/τριών και των οικογενειών τους. Ο ολιστικός τρόπος αντιμετώπισης των αναγκών των προσφύγων είναι ο πλέον κατάλληλος για να τους προετοιμάσει να ασκήσουν τα οικονομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά δικαιώματά τους ως πολίτες. Η δέσμευση στην κοινωνική δικαιοσύνη από την πλευρά των σχολείων σημαίνει ότι υπάρχει μια προσδοκία για αποδοχή του «ξένου» από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, γονείς και μαθητές/τριες. Σημαντικό παράγοντα έπαιξε και η σχολική ηγεσία, μιας και οι διευθυντές των υπό εξέταση σχολείων ήταν θερμοί υποστηρικτές των προσφύγων και προωθούσαν τη θετική εικόνα των τελευταίων στο σχολείο και την τοπική κοινωνία (Taylor & Sidhu, 2012).

Από την Αυστραλία και πάλι, η ποιοτική έρευνα των Miller, Mitchell και Brown (2005), εξετάζει τις εμπειρίες, τις πρακτικές και τα διλήμματα των εκπαιδευτικών που εργάζονται με πρόσφυγες μαθητές/τριες από το Σουδάν. Στην Αυστραλία οι Σουδανοί πρόσφυγες αποτελούν την πλειοψηφία ανάμεσα στις ομάδες προσφύγων που καταφτάνουν. Πολλοί έχουν διαμείνει σε χώρους φιλοξενίας, έχουν βιώσει τραυματικές εμπειρίες, έχουν χάσει μέλη της οικογένειάς τους, συμμετείχαν κατά το ελάχιστο στην εκπαίδευση και φτάνουν στην Αυστραλία με λίγο ή καθόλου γραμματισμό. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν σχετίζονται με την προσαρμογή

στο σχολικό σύστημα, τον εκπολιτισμό, την κοινωνική προσαρμογή. Τα παιδιά πρόσφυγες με διακοπτόμενη σχολική εκπαίδευση αντιμετωπίζουν την υποχρέωση να κατακτήσουν την αγγλική γλώσσα, συχνά μετά από ένα σύντομο εντατικό πρόγραμμα. Οι μαθητές/τριες πρέπει να κατακτήσουν τις κοινωνικές επικοινωνιακές δεξιότητες αλλά και δεξιότητες ακαδημαϊκής γραφής και ομιλίας, ενώ παράλληλα προσπαθούν να φτάσουν τους συνομηλίκους τους, που είναι φυσικοί ομιλητές, και οι οποίοι στο ίδιο διάστημα συνεχίζουν να αναπτύσσουν ακαδημαϊκές και γλωσσικές δεξιότητες (Miller, et al., 2005).

Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν τη δυσκολία να εντοπίσουν κατάλληλα κείμενα και πηγές για τους πρόσφυγες μαθητές/τριες. Καθώς η διαδικασία της κατάκτησης της γλώσσας είναι μια αργή διαδικασία, ο εντοπισμός κατανοητού και σχετικού υλικού είναι βασικός. Παρατήρησαν, επίσης, μη ρεαλιστικές προσδοκίες των μαθητών/τριών και μια σχετική αντίσταση των μαθητών/τριών σε οποιοδήποτε ειδικό πρόγραμμα. Όσον αφορά στις σχέσεις των προσφύγων μαθητών με το προσωπικό του σχολείου αλλά και τους/τις άλλους/ες μαθητές/τριες, παρατηρήθηκε φυσική και λεκτική επιθετικότητα, συναισθηματική ταραχή και ρατσισμός. Οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν κάποιους από τους παράγοντες που κάνουν τους Αφρικανούς πρόσφυγες μαθητές/τριες διαφορετικούς από άλλες ομάδες προσφύγων. Σε αυτούς περιλαμβάνονται ο χρόνος παραμονής τους σε χώρους φιλοξενίας προσφύγων ή ως αιτούντες άσυλο σε άλλες χώρες, το τραύμα του πολέμου, η διακοπτόμενη εκπαίδευση, η έλλειψη γραμματισμού στην πρώτη γλώσσα. Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, τα διάφορα θέματα που προκύπτουν κατά τη διδασκαλία αυτών των μαθητών/τριών σχετίζονται με την αντιμετώπιση του τραύματος και τις σύνθετες κοινωνικές, πολιτισμικές αλλαγές που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες, την προσπάθεια να ανταποκριθούν στις ανάγκες γραμματισμού και επικοινωνίας στις τάξεις, στη χρηματοδότηση κατάλληλων και προσβάσιμων κειμένων και πηγών καθώς και στην ανάπτυξη προγραμμάτων που γίνονται αποδεκτά από τους/τις μαθητές/τριες (Miller, et al., 2005).

Ο τρόπος με τον οποίο τα δικαιώματα των παιδιών προσφύγων μπορούν να ικανοποιηθούν με τον καλύτερο τρόπο απασχολεί την έρευνα των Christie και Sidhu (2002). Οι συγγραφείς θεωρούν ότι προκειμένου τα εκπαιδευτικά συστήματα να εγγυηθούν τα δικαιώματα των παιδιών στην εκπαίδευση, χρειάζονται μια σειρά παρεμβάσεων: εθνικές πολιτικές, χρηματοδοτήσεις, σχολικά εκπαιδευτικά προγράμματα, επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, στοχευμένες δαπάνες, ειδικές

παροχές για τις μειονεκτούμενες ομάδες. Πρωτοβουλίες που θα έπρεπε να λάβουν χώρα θα ήταν η συμβουλευτική, προγράμματα που συνδέουν τις οικογένειες με τα σχολεία και υποστήριξη εξωσχολική για τα παιδιά και τις οικογένειες (Christie & Sidhu, 2002).

Η έρευνα των Christie και Sidhu (2002) σε σχολεία του Queensland έδειξε ότι αν και οι πρόσφυγες μαθητές/τριες έχουν υψηλή κοινωνική υποστήριξη στις σχολικές τάξεις, η διαφορετικότητά τους δεν αναγνωρίζεται. Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αναγνωρίζουν ότι υπάρχουν πολιτισμικές και εθνοτικές διαφορές ανάμεσα στους/στις μαθητές/τριες τους, αλλά δε γνωρίζουν πώς να διδάξουν ώστε να ανταποκρίνονται εποικοδομητικά σε αυτές τις διαφορές. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί με δεξιότητες διαπολιτισμικές είναι θέμα προτεραιότητας, ενώ το εκπαιδευτικό πρόγραμμα θα πρέπει να περιλαμβάνει θέματα που αφορούν σε πρόσφυγες (Christie & Sidhu, 2002).

Η ποιοτική έρευνα των Brown, Miller και Mitchell (2006) μελετά τις εμπειρίες ταυτότητας, γλώσσας και γραμματισμού σε πρόσφυγες μαθητές/τριες με διακοπτόμενη εκπαίδευση που βρίσκονται σε κανονικές τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και την ανταπόκριση και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Οι μαθητές/τριες αυτοί/ες εμφάνισαν πολλά προβλήματα στην ακαδημαϊκή γλώσσα και τον γραμματισμό. Έλειπε από τους/τις μαθητές/τριες πρότερη γνώση για κοινωνικά θέματα. Ακόμα και στις περιπτώσεις που υπήρχε μια κάποια πρότερη γνώση, οι γλωσσικές δυσκολίες αποτελούσαν μεγάλο εμπόδιο στην επιτυχία. Οι μαθητές/τριες δεν ήταν ιδιαίτερα πρόθυμοι να εργαστούν σε δραστηριότητες σε μικρές ομάδες, αφενός γιατί δεν ήταν εξοικειωμένοι με αυτή τη διαδικασία μάθησης, αφετέρου γιατί δεν είχαν δεσμούς φιλίας με άλλα μέλη της ομάδας. Η αίσθηση του ανήκειν και της αποδοχής από τους/τις άλλους/ες μαθητές/τριες παρέχει ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο οι μαθητές/τριες νιώθουν ασφαλείς και μπορούν να πάρουν ρίσκα αναφορικά με τη γλώσσα. Αν αυτό το πλαίσιο λείπει, οι μαθητές/τριες δεν είναι πρόθυμοι να συμμετέχουν σε δραστηριότητες ομάδας. Για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται με πρόσφυγες μαθητές/τριες, δημιουργούνται εντάσεις καθώς πασχίζουν να δημιουργήσουν τις συνθήκες στις οποίες οι μαθητές/τριες θα μπορούν να συμμετέχουν στις κανονικές τάξεις και συγχρόνως να ικανοποιήσουν τις ειδικές ακαδημαϊκές, κοινωνικές και γλωσσικές ανάγκες τους (Brown et al., 2006).

#### **4.3. Καναδάς**



Στον Καναδά, η ποιοτική έρευνα του Kanu (2008) εξετάζει τις εκπαιδευτικές ανάγκες και τα εμπόδια Αφρικανών προσφύγων μαθητών/τριών σε σχολεία στη Manitoba και ερευνά τι θα μπορούσε να γίνει από όσους χαράσσουν πολιτικές, από τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς, ώστε να διευκολυνθεί ο εκπολιτισμός, η κοινωνική ενσωμάτωση και η σχολική επιτυχία των μαθητών/τριών αυτών στις νέες τους χώρες. Παρά τη μεγάλη αύξηση στον αριθμό προσφύγων μαθητών/τριών αφρικανικής καταγωγής σε μεγάλες πόλεις στις δυτικές κοινωνίες, δε σημειώθηκε κατάλληλη εκπαιδευτική και ειδική υποστήριξη προκειμένου να βοηθήσει στον εκπολιτισμό, την ενσωμάτωση και τη σχολική επιτυχία των παιδιών αυτών, των οποίων η κουλτούρα, η εθνικότητα, η γλώσσα και η θρησκεία διαφέρουν σημαντικά από των παιδιών στις χώρες φιλοξενίας. Οι λόγοι αυτοί, σε συνδυασμό με καταγεγραμμένες διακρίσεις ενάντια σε πρόσφυγες μαθητές/τριες αφρικανικής καταγωγής, οδηγούν σε υψηλά ποσοστά εγκατάλειψης των σπουδών και κοινωνική αποξένωση. Τα ευρήματα ανέδειξαν τις ακαδημαϊκές, οικονομικές και ψυχοκοινωνικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι Αφρικανοί πρόσφυγες μαθητές/τριες, οι οποίες επιδρούν στην ικανότητά τους να ενσωματωθούν και να τα πάνε καλά στο σχολείο και οι οποίες, κατά συνέπεια, μειώνουν τις κοινωνικο-οικονομικές τους ευκαιρίες (Kanun, 2008).

Το άρθρο των Fantino και Colak (2001) αναφέρεται στα παιδιά προσφύγων στον Καναδά, εξετάζοντας τις ειδικές ανάγκες που αυτά έχουν, όπως τραυματικές εμπειρίες από βίαια εγκλήματα, γλωσσικές δυσκολίες, διάσπαση της οικογένειας και προσαρμογή σε έναν διαφορετικό πολιτισμό. Το πόσο καλά προσαρμόζονται αυτά τα παιδιά επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες, όπως η ηλικία άφιξης, η σοβαρότητα προηγούμενων τραυματικών γεγονότων και η υποδοχή από την κοινότητα και την κοινωνία φιλοξενίας. Οι υπηρεσίες υποστήριξης κατά την επανεγκατάσταση, τα σχολεία, η υγεία και οι κοινωνικές υπηρεσίες στη νέα κοινωνία παίζουν ένα σημαντικό ρόλο στη βοήθεια και την υποστήριξη των παιδιών για την προσαρμογή και την ενσωμάτωση στη νέα κοινωνία..

Όσον αφορά σε θέματα ταυτοτήτων, σύμφωνα με τον Erikson (1956, όπ. ανάφ. στο Coelho, E. (2007), η ανάπτυξη της προσωπικής ταυτότητας περιλαμβάνει την επιτυχή ενσωμάτωση των βασικών εννοιών του χρόνου, του χώρου και των κοινωνικών σχέσεων. Κατά τη μετανάστευση, η διακοπή και η ανασφάλεια επηρεάζουν την ψυχολογική και κοινωνική ανάπτυξη, κάνοντας τη δημιουργία ταυτότητας πιο δύσκολη, που ισορροπεί ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες έννοιες του πολιτισμού και αξιών. Συχνά λέγεται ότι τα «παιδιά προσαρμόζονται γρήγορα», η

αντίληψη αυτή, όμως, πρέπει να αναθεωρηθεί. Η ενσωμάτωση των προσφύγων είναι μια διαδικασία που απαιτεί μεγάλη προσπάθεια τόσο από τους ίδιους όσο και από την κοινωνία που τους φιλοξενεί. Η μεγάλη πρόκληση για τα παιδιά προσφύγων είναι να ενσωματώσουν στην ιστορία τους το παρόν και το μέλλον (Coelho, 2007).

Η μελέτη των Crawley, & Skleparis, (2017), στο Montreal, εξετάζει τα αποτελέσματα σεμιναρίων δραματοθεραπείας σε ένα σχολείο για μετανάστες και πρόσφυγες εφήβους, που είχαν στόχο τη διευκόλυνση της κοινωνικής προσαρμογής, τη μείωση των συναισθηματικών και συμπεριφορικών συμπτωμάτων και τη βελτίωση της αυτό-εκτίμησης και σχολικής επίδοσης των μαθητών/τριών. Τα ευρήματα δείχνουν ότι τα εργαστήρια αυτά ίσως έχουν μια θετική επίδραση στην κοινωνική προσαρμογή μεταναστών και προσφύγων που μόλις έχουν αφιχθεί στη χώρα φιλοξενίας.

#### **4.4. Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής (Η.Π.Α.)**

Η ποιοτική έρευνα της Mosselson (2006) μελετά τις σχολικές εμπειρίες και εκείνες της εγκατάστασης προσφύγων μαθητών/τριών σε σχολεία της Νέας Υόρκης. Ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές/τριες ισορροπούν τις ταυτότητές τους, παλιές και νέες, προκειμένου να κατανοήσουν τις ζωές τους, τίθεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της ερευνήτριας. Από τις συνεντεύξεις στους πρόσφυγες μαθητές/τριες προέκυψαν τρεις κατηγορίες προσφύγων, η κάθε μία από τις οποίες αποτελείται από ζεύγη που προσπαθούν να ισορροπήσουν παρελθοντικές εμπειρίες με μελλοντικές προσδοκίες. Ένα ακόμα εύρημα της ερευνήτριας σχετίζεται με αυτό που ονομάζει *Μάσκα της Επιτυχίας*, η οποία χρησιμεύει στους πρόσφυγες μαθητές/τριες για να αποκρύπτουν κατάθλιψη, διαταραχή μετατραυματικού στρες, μοναξιά αλλά και αποτελεί έναν τρόπο για να συνδέονται οι πρόσφυγες με τους/τις συμμαθητές/τριες και τους εκπαιδευτικούς τους. Η αναδιτύπωση της δόμησης της ταυτότητας των προσφύγων στη βάση προηγούμενων εμπειριών και μελλοντικών προσδοκιών, επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να εργαστούν με καλύτερο τρόπο με τους πρόσφυγες, να ενθαρρύνουν τους στόχους τους και να κατανοήσουν τις συναισθηματικές τους ανάγκες (Mosselson, 2006).

Οι εκπαιδευτικοί στις Η.Π.Α είναι μια σχετικά ομογενής ομάδα. Στην πλειονότητά τους είναι λευκοί και μονόγλωσσοι, με ελάχιστες έως καθόλου εμπειρίες εργασίας ή διαβίωσης εκτός χώρας. Είναι μάλλον απίθανο, σύμφωνα με τους

Strekalova και Hoot (2008), οι εκπαιδευτικοί αυτοί να είναι προετοιμασμένοι να ανταποκριθούν στις ειδικές ανάγκες των προσφύγων παιδιών. Οι ερευνητές εξερευνούν τρόπους αφύπνισης των εκπαιδευτικών και διοικητικών ώστε να είναι πιο πιθανό να ανταποκριθούν στις ειδικές ανάγκες των προσφύγων μαθητών/τριών. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θα ισχυριστούν ότι προκειμένου να ανταποκριθούν θα πρέπει να γνωρίσουν αυτά τα παιδιά. Η διαδικασία αυτή, όμως, δεν είναι απλή. Καταρχάς, τα παιδιά προσφύγων ενδέχεται να μη γνωρίζουν καθόλου τη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Οι Strekalova και Hoot (2008) σημειώνουν σαν μια ακόμα δυσκολία στη διαδικασία αυτή τη μη διάθεση των γονέων προσφύγων να μοιραστούν πληροφορίες με τους εκπαιδευτικούς.

Η έρευνα των Gitlin et al. (2003) μελετά τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικές πρακτικές μπορεί να καλωσορίζουν και, ταυτόχρονα, να εχθρεύονται παιδιά μεταναστών και προσφύγων σε ένα σχολείο των Η.Π.Α. Οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές/τριες και η Λευκή κοινότητα συχνά κινητοποιούνται σε σχέση με τους πρόσφυγες από εργασιακά θέματα, την ανησυχία τους για την τοπική αγορά, φόβο για πιθανή βία και την επιθυμία τους να διατηρήσουν το εκπαιδευτικό πλεονέκτημα. Αντίστροφα, τα παιδιά μεταναστών και προσφύγων και οι γονείς τους, συχνά, παίρνουν κίνητρο από τη συνοχή της οικογένειας και την επιθυμία για οικονομικές και ακαδημαϊκές ευκαιρίες (Gitlin, et al., 2003).

Η αντίδραση της κοινωνίας στην άφιξη των προσφύγων μαθητών/τριών στο σχολείο ήταν αντιφατική. Κάποιοι ανέφεραν θετικά στοιχεία για τη διαφορετικότητα. Αλλά στην πράξη, γινόταν χρήση στερεοτύπων για τα υπόβαθρα των προσφύγων μαθητών. Έτσι, συνέδεαν κάποιες από τις ομάδες των μαθητών/τριών με την εγκληματικότητα ενώ παρομοίαζαν άλλες ομάδες σαν υποδειγματικούς πολίτες. Οι πρόσφυγες μαθητές/τριες που εγγράφονταν στο σχολείο γίνονταν αντιληπτοί ως μια αναγκαστική εισβολή ή σαν ένα πρόβλημα που θα μπορούσε να λυθεί με πολιτικές και πρακτικές αφομοίωσης. Η πολιτική πειθαρχίας είναι ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα των προσπαθειών του σχολείου να επιβάλει τις αξίες και την κοινωνική λογική της κυρίαρχης ομάδας στους πρόσφυγες και μετανάστες. Οι τελευταίοι, για να χαίρουν σεβασμό θα έπρεπε να υιοθετήσουν τις κυρίαρχες πολιτισμικές νόρμες. Κατά παράδοξο τρόπο, οι γονείς των προσφύγων βοήθησαν στη διατήρηση αυτών των σχέσεων, στο όνομα των ευκαιριών για τα παιδιά τους. Οι ερευνητές σημειώνουν ότι οι ρατσιστικές προκαταλήψεις είναι που οδήγησαν στην προαναφερθείσα κατάσταση.

Τονίζουν, όμως, ότι οι ρίζες του ρατσισμού βρίσκονται στις καθημερινές πρακτικές, που βοηθούν να δημιουργηθεί ένας ιδρυματικός ρατσισμός ο οποίος σπρώχνει τους πρόσφυγες μαθητές/τριες στο περιθώριο του σχολείου (Gitlin et al., 2003).

#### **4.5.Μεγάλη Βρετανία**

Ο ρόλος των σχολείων στις ζωές των προσφύγων απασχολεί την έρευνα του Hek (2002), ο οποίος μελετά τις εμπειρίες πρόσφατα αφιχθέντων προσφύγων σε σχολεία του Λονδίνου αλλά και τους παράγοντες που βοηθούν στην ένταξη των μαθητών/τριών και στην επίδοσή τους. Από την έρευνα προέκυψε ότι η σχολική εμπειρία για τα παιδιά προσφύγων μπορεί να βοηθήσει στην ικανότητά τους να προσαρμόζονται και να αποκτήσουν μια αίσθηση του ανήκειν. Ένα δεύτερο θέμα που προέκυψε ήταν αυτό των φίλων. Η ύπαρξη φίλων από τις πατρίδες τους, τα έκανε αυτόματα να αισθάνονται πιο άνετα. Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς, οι πρόσφυγες μαθητές/τριες αισθάνονται άσχημα όταν δε λάμβαναν την απαραίτητη προσοχή από τους εκπαιδευτικούς, ενώ έδιναν θετική διάσταση σε όσους εκπαιδευτικούς αναγνώριζαν τη δυσκολία τους για προσαρμογή στο σχολική πλαίσιο. Τέλος, αναφορικά με τους γονείς, η έρευνα του Hek (2002) έδειξε ότι η συμμετοχή τους στο σχολείο έκανε τους πρόσφυγες μαθητές/τριες να αισθάνονται ότι ανήκουν σε αυτό.

Όσον αφορά στην ψυχική υγεία των προσφύγων, η ποσοτική έρευνα των Fazel και Stein (2003) έδειξε ότι τα ποσοστά ψυχολογικής διαταραχής σε ομάδες παιδιών προσφύγων στη Μεγάλη Βρετανία είναι μεγαλύτερα στις ομάδες προσφύγων από ό,τι στα παιδιά εθνικών μειονοτήτων και στα παιδιά με καταγωγή από τη Βρετανία.

#### **4.6. Λίβανος**

Στον Λίβανο, η ποιότητα της εκπαίδευσης που προσφέρεται στα σχολεία της Υπηρεσίας Αρωγής και Έργων του Οργανισμού των Ηνωμένων Εθνών (Ο.Η.Ε.) για τους Παλαιστίνιους Πρόσφυγες μπαίνει στο στόχαστρο του Shuayb (2014), μαζί με το αποτέλεσμα που έχουν οι νομικοί περιορισμοί, που θέτει ο Λίβανος για τους πρόσφυγες, στα εκπαιδευτικά κίνητρα και τις προσδοκίες των μαθητών/τριών. Οι Παλαιστίνιοι πρόσφυγες στο Λίβανο είναι μια ιδιαίτερη ομάδα προσφύγων, η οποία ζει «προσωρινά» σε χώρους φιλοξενίας εδώ και 65 χρόνια, χωρίς να έχει βασικά

δικαιώματα. Έτσι, αν και διδάσκονται το λιβανέζικο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, δεν έχουν δικαίωμα πρόσβασης στην εργασία. Οι Παλαιστίνιοι μαθητές/τριες υφίστανται έναν εκπαιδευτικό εκπολιτισμό, μιας και αναγκάζονται να μαθαίνουν μέσα από το λιβανέζικο εκπαιδευτικό σύστημα, χωρίς να έχουν πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα της δικής τους χώρας (Cummins, 2005).

Ένας από τους σημαντικούς λόγους για τα υψηλά ποσοστά εγκατάλειψης σπουδών είναι η έλλειψη κινήτρου για μάθηση. Το κίνητρο για ολοκλήρωση των σπουδών επηρεάζεται αρνητικά από τις προσδοκίες για περιορισμένες ευκαιρίες συνέχισης των σπουδών αλλά και από την έλλειψη επαγγελματικών ευκαιριών. Ειδικά για τους Παλαιστίνιους, τους απαγορεύεται να φαντάζονται τους εαυτούς τους ως μέλη μιας πολιτικής και οικονομικής κοινότητας. Σαν αποτέλεσμα, όχι μόνο βρίσκονται σε οικονομικό και κοινωνικό αποκλεισμό, αλλά, επιπλέον, το ότι αναγκάζονται να διδαχθούν το λιβανέζικο εκπαιδευτικό πρόγραμμα συμβάλλει σε μια διαδικασία εκπολιτισμού των Παλαιστίνιων νέων που βρίσκονται στους χώρους φιλοξενίας. Ο εκπολιτισμός παύει, έτσι, να είναι μια αγαθή έννοια και γίνεται προβληματική όταν συνοδεύεται από κοινωνικό και οικονομικό αποκλεισμό. Στην περίπτωση των προσφύγων, το ζήτημα της δόμησης ταυτότητας, η απόδοση του «εμείς» και του «άλλοι» τίθεται με μεγάλη έμφαση. Στόχος του άρθρου του Shuayb (2014) είναι να υπογραμμίσει το παράδοξο που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες στο Λίβανο, το οποίο αντανάκλαται στην αναγκαστική τους ενσωμάτωση, μέσω της διδασκαλίας του λιβανέζικου εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ την ίδια στιγμή ωθούνται στην περιφέρεια της λιβανέζικης κοινωνίας ως αποτέλεσμα των νόμων και κανονισμών του Λιβάνου που ευνοούν τις διακρίσεις.

## **Κεφάλαιο 5:**

### **Ειδικά θέματα εκπαίδευσης προσφύγων μαθητών/τριών**

#### **5.1. Το σχολείο ως σημείο επαφής μεταξύ προσφύγων μαθητών/τριών και κοινότητας φιλοξενίας**

Πολλά από τα παιδιά προσφύγων και μεταναστών που καταφθάνουν στις χώρες φιλοξενίας έχουν εκτεθεί σε βίαια γεγονότα στις χώρες καταγωγής τους, και, όντας σε κοινωνικά μειονεκτική θέση, ίσως συνεχίζουν να μένουν σε γειτονιές όπου επικρατεί η βία, ακόμα και μετά τη μετανάστευση. Τα σχολεία αποτελούν το κύριο σημείο επαφής μεταξύ των προσφύγων μαθητών/τριών και της κοινότητας φιλοξενίας και βρίσκονται σε θέση κλειδί για την εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης, που θα βοηθήσουν την ικανότητα των παιδιών να προσαρμοστούν στις νέες ζωές τους (Rousseau et al., 2007). Η σχολική επιτυχία σημαίνει, για τους πρόσφυγες, σύμπλευση με τη νέα κουλτούρα και τις αξίες. Έτσι, η εκπαίδευση λειτουργεί ως όχημα με το οποίο οι πρόσφυγες μπορούν να αποκτήσουν τον έλεγχο της κατάστασής τους σε δύο επίπεδα: δημιουργώντας ένα πιο ασφαλές μέλλον αλλά και ένα πιο ασφαλές παρόν (Mosselson, 2006) και να αναπληρώσουν το κενό που έχει δημιουργήσει η εγκατάλειψη της πατρίδας τους (Dogutas, 2016). Για τους πρόσφυγες το σχολείο συχνά παίρνει τη θέση της δεύτερης οικογένειας και αποτελεί τον πιο σημαντικό παράγοντα για τη μελλοντική τους επιτυχία. Η εκπαίδευση παίρνει έναν σημαντικό ρόλο στη διατήρηση της ελπίδας (Kia-Keating & Ellis, 2007). Μετά την εγκατάσταση στη χώρα φιλοξενίας, το σχολείο αποτελεί την πρώτη υπηρεσία με την οποία έρχονται σε επαφή. Το να μάθουν να διαχειρίζονται το σχολικό σύστημα είναι βασικό για τους πρόσφυγες αλλά παράλληλα είναι και μια δύσκολη διαδικασία, μιας και μερικές φορές οι πρόσφυγες έχουν σημαντικά κενά στην εκπαίδευσή τους λόγω του πολέμου (Kia-Keating & Ellis, 2007).

Τα σχολεία, λοιπόν, παίζουν έναν πολύ σημαντικό ρόλο στην εγκατάσταση των προσφύγων και στη διευκόλυνση της μετάβασης προς την ιδιότητα του πολίτη και στην απόκτηση της αίσθησης του ανήκειν (Taylor & Sidhu, 2012). Όταν το σχολείο έχει πολιτικές που προωθούν την επικοινωνία με τους γονείς, οι πρόσφυγες μαθητές/τριες αισθάνονταν πιο θετικά και ως μέρος του σχολείου, ενώ, παράλληλα, το σχολείο τους δίνει την ευκαιρία να ανήκουν στην ευρύτερη κοινωνία (Hek, 2002).

Η αίσθηση του ανήκειν και η σύνδεση με το σχολείο συνδέεται με μια σειρά θετικών ακαδημαϊκών, συμπεριφορικών και ψυχολογικών αποτελεσμάτων, συμπεριλαμβανόμενων βελτιωμένη αυτό-εικόνα, κοινωνικές δεξιότητες, ενεργοποίηση και ακαδημαϊκή επιτυχία, μειωμένη κατάθλιψη, κοινωνικο-συναισθηματική δυσφορία και κοινωνική απόρριψη (Kia-Keating & Ellis, 2007).

## **5.2.Ο ρόλος των εκπαιδευτικών**

Σύμφωνα με τον Dogutas (2016), το κλειδί για ποιοτική εκπαίδευση είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Πράγματι, σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης, όπως είναι η συνθήκη με τους πρόσφυγες μαθητές, στις οποίες τα υλικά διδασκαλίας και οι αίθουσες διδασκαλίας είναι σε έλλειψη και η ποιότητα του εκπαιδευτικού προγράμματος είναι ένα θέμα προς συζήτηση, οι εκπαιδευτικοί είναι, ορισμένες φορές, το μόνο διαθέσιμο «μέσο» για την εκπαίδευση των μαθητών.

Πολλοί ερευνητές δίνουν έμφαση στην αρνητική επίδραση των τραυματικών εμπειριών στην κοινωνική και ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών προσφύγων. Το γεγονός ότι τα παιδιά φεύγουν από τις πατρίδες τους έχει διάφορες τραυματικές εμπειρίες που επιδρούν στην επιτυχή προσαρμογή τους στις χώρες φιλοξενίας. Οι εκπαιδευτικοί, με κατανόηση στο παρελθόν των παιδιών αυτών μπορούν να παίξουν έναν κυρίαρχο ρόλο στο να βοηθήσουν αυτά τα παιδιά να χαράξουν ένα καλύτερο μέλλον (Strekalova & Hoot, 2008).

Σε συνδυασμό με τις παρελθοντικές τραυματικές τους εμπειρίες, τα παιδιά προσφύγων πρέπει να αντιμετωπίσουν έναν ακόμα παράγοντα που κάνει τις ζωές τους στη χώρα φιλοξενίας ακόμα πιο δύσκολες: τις δύσκολες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες. Αν και οι εκπαιδευτικοί δε μπορούν να κάνουν πολλά για να βελτιωθεί η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των παιδιών προσφύγων, μπορούν όμως να λάβουν υπόψη τους αυτούς τους παράγοντες προκειμένου να κατανοήσουν καλύτερα τις ανάγκες των παιδιών αυτών (Strekalova & Hoot, 2008).

Οι προηγούμενες τραυματικές εμπειρίες που έχουν τα παιδιά προσφύγων μπορεί να οδηγήσουν σε προβληματικές συμπεριφορές στο σχολείο, όπως εκπαιδευτικές δυσκολίες και χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση. Ένας από τους ρόλους των εκπαιδευτικών είναι να δημιουργούν σχέσεις εμπιστοσύνης με τα παιδιά αυτά. Προκειμένου, μάλιστα, να μεγιστοποιήσουν τις δυνατότητες των προσφύγων μαθητών/τριών οφείλουν, πρώτα απ' όλα, να αναγνωρίσουν τα εμπόδια που

αντιμετωπίζουν λόγω ενός ιστορικού τραυματικών εμπειριών προτού έλθουν στη νέα χώρα. Τα εμπόδια αυτά περιλαμβάνουν τη δυσκολία να αναγνωρίσουν τους εαυτούς τους στο νέο πολιτισμικό πλαίσιο αλλά και την αντιμετώπιση διακρίσεων. Η κατανόηση των μοναδικών τους εμπειριών θα πρέπει να δεσμεύει τους εκπαιδευτικούς στο να τα βοηθήνε στις εκπαιδευτικές τους εμπειρίες (Strekalova & Hoot, 2008).

Ο Bash (2005, όπ. ανάφ. στο Strekalova & Hoot, 2008) επισημαίνει τον κίνδυνο στο να θέτουν οι εκπαιδευτικοί αξίες που μπορεί να έρχονται σε σύγκρουση με εκείνες των παιδιών προσφύγων. Σύμφωνα με τους Miller et al. (2005), οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν αισθήματα ανεπάρκειας στην αντιμετώπιση των αναγκών των προσφύγων μαθητών/τριών, όταν η προηγούμενη διδακτική τους εμπειρία δεν τους είχε προετοιμάσει. Μία λύση στο πρόβλημα αυτό φαίνεται να είναι, σύμφωνα με τους Balkar et al. (2016), η παρουσία προσφύγων καθηγητών, η οποία αυξάνει την πολιτισμική βάση των σχολείων καθώς και την πολιτισμική κατανόηση, με αποτέλεσμα να υπάρχει θετική θέαση της διαφορετικότητας. Οι ίδιοι, μάλιστα, οι πρόσφυγες μαθητές/τριες αναφέρουν συχνά τη σημασία του να έχουν εκπαιδευτικούς ειδικούς στη γλωσσική υποστήριξη, που τους μιλάνε στη γλώσσα τους (Hek, 2002).

### **5.3. Διακοπτόμενη εκπαίδευση και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προσφύγων μαθητών/τριών**

Ένα θέμα που προκύπτει συχνά στις μελέτες των παιδιών προσφύγων είναι τα πολύ διαφορετικά εκπαιδευτικά υπόβαθρα που έχουν, το επίπεδο εκπαίδευσης που είχαν στην πατρίδα και στις μεταβατικές χώρες και οι πολύ διαφορετικές γλωσσικές τους ανάγκες. Στην Αυστραλία, για παράδειγμα, οι Σουδανοί πρόσφυγες αποτελούν την ομάδα με τα μεγαλύτερα ποσοστά. Η ομάδα αυτή προσφύγων εμφανίζει μεγάλη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλία και περιλαμβάνει μέλη από διάφορες περιοχές και διαφορετικές φυλές, με διαφορετικές γλώσσες, θρησκείες και πολιτισμικές παραδόσεις. Παρά την ποικιλότητα που υπάρχει στον προσφυγικό μαθητικό πληθυσμό, μπορεί κανείς να εστιάσει στα ενοποιητικά στοιχεία των μαθητών/τριών, στην ιδιότητά τους ως πρόσφυγες, τη διακοπτόμενη εκπαίδευσή τους, και στο γεγονός ότι είχαν μικρό ή καθόλου γραμματισμό στην πρώτη ή τη δεύτερη γλώσσα πριν από την άφιξή τους (Miller, et al., 2005).



## **5.4. Κοινωνιοψυχολογικά θέματα εκπαίδευσης προσφύγων μαθητών**

### **5.4.1. Προγράμματα πρόληψης**

Ο στόχος των προγραμμάτων πρόληψης για παιδιά μεταναστών και προσφύγων είναι να βοηθηθούν τα παιδιά αυτά ώστε να καλύψουν τα κενά μεταξύ σπιτιού και σχολείου, παρελθόντος και παρόντος και να δουλέψουν με τις εμπειρίες απώλειας και τραύματος. Τέσσερα είναι τα κύρια στοιχεία που σχετίζονται με τις επιδράσεις των προγραμμάτων αυτών: η δόμηση ενός ασφαλούς χώρου, η αναγνώριση και αξιολόγηση της πολυμορφίας, η καθιέρωση της συνέχειας και ο μετασχηματισμός των αντιξοοτήτων (Rousseau et al., 2007).

Τα παιδιά προσφύγων είναι μια ευάλωτη κατηγορία μαθητών/τριών που χρειάζεται ειδικά προγράμματα εκπαίδευσης, που θα τους παρέχουν την κατάλληλη ψυχοκοινωνική και ακαδημαϊκή υποστήριξη. Η χρήση πολιτισμικά σχετικού προγράμματος σπουδών επιτρέπει την ομαλή μετάβαση των παιδιών στις νέες κοινότητες και, σύμφωνα με τον Ladson-Billings (1994, όπ. ανάφ. στο Hos, 2016), υποστηρίζει τους/τις μαθητές/τριες ακαδημαϊκά, κοινωνικά και συναισθηματικά.

### **5.4.2. Ψυχοκοινωνική υποστήριξη**

Υπάρχουν έρευνες που αναφέρουν ότι η εμπειρία του πολέμου δημιουργεί πρόσθετες ειδικές ανάγκες που πρέπει να αναγνωριστούν (Pryor, 2001, όπ. ανάφ. στο Miller, et al., 2005). Όσον αφορά στην ψυχική υγεία των προσφύγων μαθητών/τριών, η ύπαρξη υπηρεσιών κοινωνικο-συναισθηματικής υποστήριξης και τα εκπαιδευτικά προγράμματα κρίνονται απαραίτητα γιατί τα παιδιά που φεύγουν από τα σπίτια τους φέρουν τραυματικές εμπειρίες και οι ρουτίνες που επιβάλλει το σχολείο κρίνονται απαραίτητες για τη μακροπρόθεσμη ψυχοκοινωνική τους υγεία (Hos, 2016-Waters & Leblanc, 2005).

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες αυτοί/ες σχετίζονται με το ότι φεύγουν για να αποφύγουν τον πόλεμο, με το ότι μένουν σε χώρους φιλοξενίας προσφύγων, έχουν χάσει τα κοινωνικά τους δίκτυα, με την απώλεια της οικογένειας και ενός οικείου πολιτισμού, με την προσαρμογή σε ένα νέο εκπαιδευτικό σύστημα και σε νέες κοινωνικές συνθήκες (Christie & Sidhu, 2002). Για παράδειγμα στη Μεγάλη Βρετανία, το ένα τέταρτο των αιτούντων άσυλο είναι παιδιά και είναι

εκτεθειμένα σε πληθώρα παραγόντων κινδύνου για ψυχολογική διαταραχή, όπως η έκθεση στη βία, η αναγκαστική μετακίνηση και οι πολλαπλές απώλειες. Η έρευνα των Fazel και Stein (2003) αποδεικνύει ότι τα προβλήματα ψυχικής υγείας στα παιδιά προσφύγων είναι υψηλά.

#### **5.4.3. Η δόμηση της ταυτότητας**

Σύμφωνα με τους Fantino και Colak (2001) και με τους Bolea et al. (2003, όπ. ανάφ. στο Miller et al., 2005), η διαδικασία δόμησης της ταυτότητας στην περίπτωση των προσφύγων μαθητών/τριών διαταράσσεται, μιας και οι μαθητές/τριες ψάχνουν να βρουν τρόπους να ισορροπήσουν αντικρουόμενες απαιτήσεις και να συμφιλιώσουν τις παρελθοντικές και τις τωρινές τους ζωές. Έτσι, η διαδικασία δόμησης της ταυτότητας στην περίπτωση των προσφύγων μαθητών/τριών μπορεί να αποτελέσει σημαντικό εμπόδιο στην επιτυχή προσαρμογή των παιδιών αυτών (Strekalova & Hoot, 2008).

Σύμφωνα με τα ευρήματά της Mosselson (2006), η ταυτότητα των προσφύγων αλλάζει στον χώρο και το χρόνο, ανταποκρινόμενη σε παρελθοντικά γεγονότα και γεγονότα του παρόντος αλλά και σε μελλοντικές προσδοκίες. Με άλλα λόγια, οι ταυτότητες είναι ρευστές. Η εκπαίδευση παίζει σημαντικό ρόλο στη δόμηση της ταυτότητας των παιδιών, αφού, αφενός, παρέχει μια αίσθηση ελέγχου στην περίοδο μετάβασης που βιώνουν και, αφετέρου, με αυτήν οι πρόσφυγες μπορούν να μεταμορφωθούν από τον «ξένο» στον «καλό μαθητή». Η εκπαίδευση δίνει στους πρόσφυγες μια αίσθηση ελπίδας για το μέλλον τους, ενώ, παράλληλα, τους επιτρέπει να βγουν από την κατηγοριοποίηση σε «εξωτικό» ή «ξένο» άτομο (Mosselson, 2006).

Σύμφωνα με τον Bash (2005, όπ. ανάφ. στο Strekalova & Hoot, 2008), η δόμηση των ορίων μεταξύ του εαυτού και του «άλλου» είναι βασική για τη δόμηση μιας σταθερής και πράγματι σωστά δομημένης ταυτότητας. Για τα παιδιά πρόσφυγες η διαδικασία αυτή είναι δύσκολη γιατί προσπαθούν να βγάλουν νόημα μέσω των προηγούμενων εμπειριών τους και να τις συνδέσουν με τις νέες εμπειρίες στη χώρα υποδοχής. Ο Bash (2005, όπ. ανάφ. στο Strekalova & Hoot, 2008), μιλάει για δόμηση πολλαπλών ταυτοτήτων, ανάλογα με το περιεχόμενο (σχολείο, σπίτι, κοινότητα). Οι πολλαπλές αυτές ταυτότητες πυροδοτούν ψυχολογικές, κοινωνικές και πολιτισμικές συγκρούσεις που απειλούν τη σταθερότητα του παιδιού. Σημαντικό ρόλο στη διαδικασία αυτή μπορούν να διαδραματίσουν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι μπορούν να

βοηθήσουν τα παιδιά να διαχειριστούν τις πολύπλευρες ταυτότητές τους (Strekalova & Hoot, 2008).

#### **5.4.4. Κοινωνική προσαρμογή**

Ο τρόπος με τον οποίο οι πρόσφυγες προσαρμόζονται στη νέα κοινωνία έχει σοβαρές συνέπειες στις σχολικές τους εμπειρίες (Mosselson, 2006). Τα σχολεία αποτελούν ένα μέσο που παρέχει σταθερότητα στους πρόσφυγες που δεν έχουν μόνιμη εγκατάσταση, καθώς και ένα προστατευτικό μέσο για την ευάλωτη αυτή ομάδα. Για την κοινωνική προσαρμογή των παιδιών η παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών είναι πολύ βασική (Balkar, et al., 2016). Σύμφωνα με τον Recber (2014, όπ. ανάφ. στο Dogutas, 2016), η απουσία φίλων και τα γλωσσικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες μαθητές/τριες αποτελούν εμπόδια στην κοινωνική τους προσαρμογή. Η σπουδαιότητα των φίλων για την κοινωνική προσαρμογή των προσφύγων μαθητών/τριών αναφέρεται και στην έκθεση του Συνηγόρου του Πολίτη για την πρόσβαση των παιδιών προσφύγων στην εκπαίδευση στη Λέσβο (2017). Είναι πολύ σπουδαίο, όπως σημειώνεται, οι πρόσφυγες μαθητές/τριες να έχουν ευκαιρίες συνάντησης και αλληλεπίδρασης με παιδιά που μένουν μόνιμα στο νησί και φοιτούν στα σχολεία.

Σύμφωνα με τον Coelho (1998, όπ. ανάφ. στο Miller, et al., 2005), στις τάξεις οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι οι μαθητές/τριες αυτοί/ες έχουν παραιτηθεί, είναι επιθετικοί, δε συγκεντρώνονται και είναι αγχώδεις ή υπερκινητικοί. Επίσης, σύμφωνα με τη Sinclair (2007, όπ. ανάφ. στο Dogutas, 2016) οι πολυπληθείς τάξεις θα πρέπει να αποφεύγονται μιας και τα παιδιά αυτά ίσως έχουν δυσκολίες στη συγκέντρωση και χρειάζονται, έτσι, τη μέγιστη προσοχή από τους δασκάλους. Η προσαρμογή στο σχολείο και η απόκτηση της αίσθησης του ανήκειν στη σχολική κοινότητα αποτελεί μια σημαντική φάση στη συνολική προσαρμογή των προσφύγων και μεταναστών (Kia- Keating & Ellis, 2007).

#### **5.4.5. Εκπολιτισμός (acculturation)**

Ο όρος εκπολιτισμός χρησιμοποιείται για να περιγράψει την προοδευτική αποδοχή στοιχείων ξένου πολιτισμού (ιδέες, λέξεις, αξίες, κανόνες, συμπεριφορά, θεσμούς) από άτομα ή ομάδες ενός άλλου πολιτισμού. Η μερική ή συνολική

προσαρμογή προκαλείται από επαφές και αλληλεπιδράσεις μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών, διαμέσου της μετανάστευσης και των εμπορικών σχέσεων (Διεθνής Οργανισμός Μεταναστεύσεως, 2009). Όταν τα παιδιά προσφύγων αποκόπτονται από τον πολιτισμό τους, πρέπει να προσαρμοστούν σε μια νέα χώρα όπου οι πολιτισμικές αξίες ίσως να είναι διαφορετικές. Ο εκπολιτισμός δεν είναι κάτι που συμβαίνει σε μια μέρα, αλλά μια μακροχρόνια διαδικασία συμφιλίωσης των παραδοσιακών αντιλήψεων με αυτές της νέας χώρας. Το να κρίνει κανείς όλα τα παιδιά μέσα από τους φακούς ενός πολιτισμού, δεν είναι δίκαιο για τα παιδιά εκείνα που προσπαθούν να κατανοήσουν και να εσωτερικεύσουν τις νέες αξίες της νέας χώρας (Strekalova & Hoot, 2008).

### **5.5. Διακρίσεις που υφίστανται τα παιδιά προσφύγων στο εκπαιδευτικό πλαίσιο**

Όλα τα παιδιά πρόσφυγες έρχονται αντιμέτωπα με τη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας φιλοξενίας και έχουν να ισορροπήσουν τις προηγούμενες αξίες και πιστεύω τους με τις νόρμες των νέων κοινωνιών (Mosselson, 2006). Προσπαθώντας να κατανοήσουν το νέο κόσμο γύρω τους, συχνά γίνονται θύματα διακρίσεων. Σύμφωνα με τον McBrien (2005), η πολιτισμική ασυνεννοησία μπορεί να καταλήξει σε προκατάληψη και διακρίσεις, που σημαίνει ότι οι μαθητές/τριες που ήδη παλεύουν με μια νέα γλώσσα και πολιτισμικές αλλαγές που προκαλούν σύγχυση, παράλληλα πρέπει να ξεπεράσουν την επίδραση που έχουν επάνω τους οι αρνητικές στάσεις. Η εμπειρία των διακρίσεων επηρεάζει την αυτό-εικόνα, το κίνητρο και την επίδοση των παιδιών (Kanu, 2008· Strekalova & Hoot, 2008). Σύμφωνα με τους Snyder et al., (2005, όπ. ανάφ. στο Strekalova & Hoot, 2008), τα παιδιά προσφύγων αισθάνονται ότι είναι αντικείμενο ξενοφοβίας από τους συνομηλίκους τους και ότι γελοιοποιούνται λόγω των διαφορών τους.

Για μια ακόμα φορά το σχολείο μπορεί να γίνει ο χώρος για μείωση των παραπάνω φαινομένων. Σε όσα σχολεία υπάρχουν συζητήσεις για θέματα προσφύγων, γίνεται επιτρεπτό στους/τις υπόλοιπους/ες μαθητές/τριες να κατανοήσουν τις θετικές επιδράσεις των προσφύγων. Αντίθετα, σε σχολεία όπου δεν υπάρχουν τέτοιες πολιτικές, τα παιδιά πρόσφυγες αισθάνονται περιθωριοποιημένα (Hek, 2002).

### **5.6. Η ευαισθητοποίηση των τοπικών κοινωνιών**

Στην επιτυχή ένταξη των προσφύγων μαθητών/τριών στην εκπαίδευση και στην κοινωνία της χώρας φιλοξενίας διαδραματίζουν και οι τοπικές κοινωνίες. Η ευαισθητοποίηση των τοπικών κοινωνιών μπορεί να συμβάλει στην ομαλή ένταξη των παιδιών προσφύγων. Η εξέταση του παραδείγματος της Ελλάδας είναι χαρακτηριστική ως προς αυτό το θέμα. Σύμφωνα με τον Συνήγορο του πολίτη (2017), στην Ελλάδα είχαμε παραδείγματα από τοπικές κοινωνίες, όπου αν και αρχικά οι κάτοικοι υποδέχθηκαν με θετικό τρόπο τους πρόσφυγες, σταδιακά, μετά το κλείσιμο των συνόρων προς ευρωπαϊκές χώρες, και λόγω του συνακόλουθου εγκλωβισμού μεγάλου αριθμού προσφύγων και μεταναστών, η θετική αντίδραση μετατράπηκε σε αρνητική. Σημαντικό ρόλο σε αυτό έπαιξε και η παρουσίαση του θέματος των προσφύγων από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης (Μ.Μ.Ε.). Έτσι, στις ανησυχίες του κόσμου προστέθηκαν και φόβοι για τη δημόσια υγεία αλλά και για πιθανή διάβρωση του εκπαιδευτικού συστήματος λόγω της διαφορετικής θρησκείας των προσφύγων, ακόμα και για κίνδυνο λόγω τρομοκρατικών επιθέσεων. Η παρουσία εκπαιδευτικών που προσπάθησαν να ευαισθητοποιήσουν τις τοπικές κοινωνίες και να περάσουν στον κόσμο το μήνυμα της αλληλεγγύης οδήγησε στη μεταστροφή των αρνητικών αντιδράσεων (Συνήγορος του πολίτη, 2017).

#### **5.7.Η υπουργική οδηγία για την ένταξη και εκπαίδευση προσφύγων μαθητών/τριών στα ελληνικά σχολεία**

Από την αρχή της προσφυγικής κρίσης και, συγκεκριμένα, από το κλείσιμο των συνόρων προς τις ευρωπαϊκές χώρες στις 28 Φεβρουαρίου 2016, πρόσφυγες και αιτούντες άσυλο, παραμένουν προσωρινά εγκλωβισμένοι στη χώρα μας μέχρι να κατορθώσουν να μετεγκατασταθούν σε κάποια ευρωπαϊκή χώρα, διαδικασία που είναι χρονοβόρα. Έως τότε, αποτελούν έναν αρκετά μεγάλο πληθυσμό που διαμένει σε χώρους φιλοξενίας ή σε μισθωμένα διαμερίσματα μέσω προγραμμάτων εγκατάστασης. Οι άνθρωποι αυτοί έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση, η οποία μάλιστα κρίνεται απαραίτητη για το μέλλον τους. Το γεγονός, άλλωστε, σύμφωνα και με τον Συνήγορο του Πολίτη (2017) ότι υπάρχει κινητικότητα στον πληθυσμό, δεν έρχεται σε σύγκρουση με τη λειτουργία των δομών εκπαίδευσης. Το πρόγραμμα εκπαίδευσης για τους πρόσφυγες μαθητές/τριες στοχεύει κυρίως στην προετοιμασία των παιδιών αυτών για τη μετέπειτα ένταξή τους στο κανονικό πρόγραμμα των σχολείων.

Με τους πρόσφυγες και αιτούντες άσυλο να αυξάνονται συνεχώς και την παραμονή τους να κρίνεται μακρόβια, το Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων και το υπουργείο Οικονομίας εξέδωσαν οδηγία για τη δημιουργία Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων (ΦΕΚ Β' 3049/2016). Στην οδηγία αυτή ως στόχος αναφέρεται η ίδρυση:

«[...]Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ) και η διαμόρφωση ενός ευέλικτου σχήματος θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης, προκειμένου τα παιδιά πολιτών τρίτων χωρών που διαμένουν σε κέντρα φιλοξενίας ή εκτός αυτών να στηριχθούν εκπαιδευτικά, μέσω της εκμάθησης των ελληνικών ως δεύτερης/ξένης γλώσσας και της οργάνωσης προγραμμάτων, εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και πολιτιστικών δραστηριοτήτων[...]».

Στην οδηγία (ΦΕΚ Β' 3049/2016) αναφέρεται επίσης ο τρόπος πρόσληψης των απαιτούμενων για το πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και ειδικού εκπαιδευτικού και βοηθητικού προσωπικού, καθώς και ο προϋπολογισμός για τα εκπαιδευτικά βιβλία που θα απαιτηθούν. Όσον αφορά στη λειτουργία των ΔΥΕΠ, αυτά θα λειτουργούν εντός των σχολικών μονάδων που βρίσκονται πλησίον στους χώρους φιλοξενίας των προσφύγων. Ειδικά για την εκπαίδευση των παιδιών νηπιακής ηλικίας που διαμένουν στα κέντρα φιλοξενίας ιδρύονται ΔΥΕΠ ως Παραρτήματα Νηπιαγωγείων οι οποίες θα λειτουργούν εντός των κέντρων φιλοξενίας. Πρόβλεψη γίνεται και για ίδρυση ΔΥΕΠ εντός των χώρων φιλοξενίας για τα παιδιά σχολικής ηλικίας. Σε κάθε τμήμα μπορούν να υπάρχουν δέκα (10) έως είκοσι (20) μαθητές/τριες. Το ωράριο μαθημάτων είναι πρωινό για τα νηπιαγωγεία και τα σχολεία που δημιουργούνται ως παραρτήματα εντός των χώρων φιλοξενίας, ενώ για τα δημοτικά και γυμνάσια που φιλοξενούνται σε υπάρχοντα σχολικά κτίρια είναι απογευματινό.

Στην υπουργική οδηγία (ΦΕΚ Β' 3049/2016) αναφέρονται με σαφήνεια τα κριτήρια με τα οποία θα επιλεγούν τα σχολεία εντός των οποίων θα λειτουργούν οι ΔΥΕΠ. Στα κριτήρια αυτά ανήκουν η απόσταση των σχολείων από τα κέντρα φιλοξενίας και η ύπαρξη κατάλληλων αιθουσών. Σχετικά με το ωράριο λειτουργίας των ΔΥΕΠ, όσες βρίσκονται εντός των χώρων φιλοξενίας θα ακολουθούν το πρωινό ωράριο, ενώ όσες λειτουργούν εντός υπαρχουσών σχολικών μονάδων θα ακολουθούν απογευματινό ωράριο.

Όσον αφορά στο πρόγραμμα σπουδών, σύμφωνα με την υπουργική οδηγία (ΦΕΚ Β' 3049/2016), τα νηπιαγωγεία θα ακολουθούν το υποχρεωτικό πρόγραμμα του

Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Νηπιαγωγείου. Τα μαθήματα που θα διδάσκονται στα δημοτικά θα είναι Ελληνική Γλώσσα, Αγγλικά, Μαθηματικά, Φυσική Αγωγή, Τεχνολογία Πληροφοριών και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) και Αισθητική Αγωγή (Εικαστικά, Μουσική και θεατρική Αγωγή). Το αντίστοιχο πρόγραμμα των γυμνασίων θα περιλαμβάνει Ελληνική Γλώσσα, Αγγλικά, Μαθηματικά, Φυσική Αγωγή, Πληροφορική και Πολιτισμό και Δραστηριότητες. Στην οδηγία του υπουργείου καθορίζονται με ακρίβεια οι διδακτικές ώρες ανά θεματική ενότητα.

Η οδηγία των υπουργείων (ΦΕΚ Β' 3049/2016) αναφέρεται και στους Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων, οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για κάθε κέντρο φιλοξενίας προσφύγων και για τους οποίους έχει προβλεφθεί ειδική επιμόρφωση. Καθορίζονται, μάλιστα, αναλυτικά τα καθήκοντά τους στα οποία συγκαταλέγεται η ενημέρωση των προσφύγων γονέων για την ανάγκη της εκπαίδευσης ως βασικού μέσου κοινωνικής ένταξης, η εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος, η καταγραφή των προσφύγων μαθητών/τριών, η παρακολούθηση της πορείας του εκπαιδευτικού προγράμματος και η καταγραφή των υπηρεσιακών αναγκών.

Στην οδηγία των υπουργείων (ΦΕΚ Β' 3049/2016) αναφέρονται αναλυτικά τα προσόντα που πρέπει να έχουν τόσο οι εκπαιδευτικοί που θα καλύψουν τις θέσεις των Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων όσο και οι εκπαιδευτικοί που θα διδάξουν στις ΔΥΕΠ. Στα καθήκοντα των τελευταίων περιλαμβάνονται η μέριμνα για την ομαλή ένταξη των προσφύγων μαθητών/τριών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και για την αλληλεπίδρασή τους με τους/τις υπόλοιπους/ες μαθητές/τριες. Οφείλουν, επίσης, να επιδεικνύουν παιδαγωγική ευελιξία και να λαμβάνουν υπόψη την πολιτισμική ταυτότητα των προσφύγων μαθητών/τριών. Στις υποχρεώσεις τους περιλαμβάνεται και η υλοποίηση εκπαιδευτικών δράσεων. Και για αυτούς τους εκπαιδευτικούς έχει προβλεφθεί επιμόρφωση.

Την ευθύνη για την κατάρτιση εκπαιδευτικού προγράμματος για τις ΔΥΕΠ, την επιλογή των σχολικών εγχειριδίων προσαρμοσμένων στις ανάγκες των μαθητών/τριών, καθώς και την παραγωγή κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού έχει, σύμφωνα με την οδηγία των υπουργείων (ΦΕΚ Β' 3049/2016), το ΥΠ.Π.Ε.Θ. Στο τέλος της σχολικής χρονιάς θα οργανωθούν συναντήσεις για την αξιολόγηση της λειτουργίας των ΔΥΕΠ και τη διατύπωση σχετικών προτάσεων.

## Κεφάλαιο 6

### Απολογισμός του εκπαιδευτικού έργου 2016-2017 και προτάσεις

Το απαιτητικό έργο για τη διασφάλιση του δικαιώματος των ανήλικων προσφύγων στην εκπαίδευση, ήταν βασικό μέλημα του ΥΠ.Π.Ε.Θ., το οποίο συγκρότησε έγκαιρα, με ΥΑ ΓΓ/47079/ΥΠ.Π.Ε.Θ/18-03-16, Επιτροπή Στήριξης/Επιστημονική Επιτροπή, η οποία ήταν υπεύθυνη για τη διαμόρφωση ενός σχεδίου ένταξης των παιδιών αυτών στην εκπαίδευση (Επιστημονική Επιτροπή για την Στήριξη των Παιδιών προσφύγων, 2017, Υπουργική Απόφαση, 2016α). Το έργο αυτό σχεδιάστηκε κάτω από δύσκολες συνθήκες, όπως η χρονική πίεση, τον ετερογενή ως προς τα χαρακτηριστικά του και ασταθή ως προς τον αριθμό προσφυγικό πληθυσμό, τον τόπο και τις συνθήκες διαμονής του. Εντοπίστηκαν λάθη και παραλείψεις και δυσκολίες, χωρίς όμως να παραγνωρίζονται τα σημαντικά επιτεύγματα της πολιτικής που ακολουθήθηκε. Οι ελλείψεις που εντοπίστηκαν αφορούσαν την έγκαιρη ίδρυση νηπιαγωγείων και η καθυστέρηση λειτουργίας των ΔΥΕΠ, που οφείλονταν σε διάφορους παράγοντες. Επίσης παρατηρήθηκαν μεγάλα ποσοστά μαθητικής διαρροής και ασταθής φοίτησης λόγω της ρευστότητας και των δυσχερών συνθηκών στις οποίες ζουν οι πρόσφυγες. Η μη εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, λόγω έλλειψης διερμηνέων στα κέντρα φιλοξενίας, ήταν ένας ακόμη βασικός παράγοντας για τη διαρροή των παιδιών, άλλωστε η ευρεία αντίληψη των προσφύγων είναι, εάν μια χώρα δεν είναι ο τελικός προορισμός τους δεν έχουν λόγο να μετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και να μάθουν τη γλώσσα της χώρας αυτής. Επίσης η απουσία κριτηρίων για την πρόσληψη εκπαιδευτικών, η συνεχής εναλλαγή τους, η ανεπαρκής επιμόρφωση, η έλλειψη κατάρτισης σε τάξεις με ξενόγλωσσα παιδιά και η απουσία πρόσβασης σε υπηρεσίες συμβουλευτικής για τη διαχείριση της διαφορετικότητας δημιούργησαν αρκετά προβλήματα στη λειτουργία των ΔΥΕΠ. Μια άλλη παράμετρος που δυσχέρανε το έργο του ΥΠ.Π.Ε.Θ. ήταν και η μαζική μετακίνηση των προσφύγων σε διαμερίσματα, ξενώνες ή ξενοδοχεία, χωρίς την απαιτούμενη και έγκυρη ενημέρωση, ώστε η οργάνωση των ΔΥΕΠ να παρουσιάσει προβλήματα. Το Υπουργείο παιδείας παρόλο των προβλημάτων που παρουσιάστηκαν έθεσε τις βάσεις για την αποδοχή των δικαιωμάτων των προσφύγων και την ένταξή τους στην ελληνική και στις ευρωπαϊκές



κοινωνίες (Επιστημονική Επιτροπή για την Στήριξη των Παιδιών προσφύγων, 2017, σ. 33-37, 41, 50-63, 73-75 )

Εξαιτίας της μεγάλης ρευστότητας που εξακολουθεί να χαρακτηρίζει τον προσφυγικό πληθυσμό προτείνεται το σχολικό έτος 2017-2018 να είναι ακόμη μία μεταβατική χρονιά, όπου θα ακολουθηθούν βήματα ένταξης με διαφορετικά σενάρια ανά περιοχή και ηλικιακή ομάδα. Γνωρίζοντας, ότι βρέθηκαν στην Ελλάδα χωρίς να είναι δική τους επιλογή και πολλοί από αυτούς προσπαθούν να μεταβούν σε μια άλλη ευρωπαϊκή χώρα, επίσης ένα τμήμα του προσφυγικού πληθυσμού άρχισε να αποδέχεται ότι θα ζήσει εδώ, η σχέση τους με την «τυπική» εκπαίδευση είναι αμφίθυμη. Σημαντικό είναι και το γεγονός ότι πολλά παιδιά λόγω των πολέμων και της φυγής δεν έχουν πάει σχολείο. Επίσης επιβαρύνονται με ψυχικά τραύματα, και ζουν μία μεταβατική περίοδο από μια εμπόλεμη κατάσταση σε μια κανονικότητα συνεπώς, έχουν διαφορετικές ανάγκες και μεθόδους αντιμετώπισης. Η μεταβατική λοιπόν φάση θεωρείται απαραίτητη ώστε να μάθουν την ελληνική γλώσσα και να καλύψουν τα κενά τους στην εκπαίδευση. Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω καθώς και τα προβλήματα που διαπιστώθηκαν την προηγούμενη σχολική χρονιά τα βασικά σημεία για το σχολικό έτος 2107-2018 που προτείνει η Επιστημονική Επιτροπή για την Στήριξη των Παιδιών προσφύγων, 2017, σ. 79-85 είναι:

- Τα παιδιά που ζουν εντός του αστικού ιστού να παρακολουθούν ανάλογα μαθήματα είτε σε νηπιαγωγεία, είτε σε τάξεις υποδοχής στα σχολεία της γειτονιάς τους. Όσα παιδιά γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα να ενταχθούν σε κανονικές τάξεις παρακολουθώντας ενισχυτικά μαθήματα ελληνικών.
- Τα παιδιά που ζουν σε κέντρα φιλοξενίας να φοιτούν σε νηπιαγωγεία εντός των κέντρων φιλοξενίας. Τα μεγαλύτερα παιδιά να εγγραφούν σε τάξεις υποδοχής στα κοντινά σχολεία εφόσον δεν επιβαρύνεται το σχολείο με υπερβολικό αριθμό αλλόγλωσσων μαθητών και υπάρχει τρόπος να φτάσουν στα σχολεία. Διαφορετικά προτείνεται να φοιτούν σε ΔΥΕΠ αν ο ΔΟΜ εξασφαλίσει πόρους για την μετακίνησή τους.
- Τα παιδιά που ζουν στα νησιά να ενταχθούν στο πρόγραμμα εκπαίδευσης προσφυγόπουλων του ΥΠ.Π.Ε.Θ.
- Προτείνεται να δημιουργηθούν τάξεις υποδοχής στο γυμνάσιο και στο λύκειο.

- Λόγω των ιδιαίτερων απαιτήσεων να αποσπαστούν στα σχολεία που φοιτούν προσφυγόπουλα, έμπειροι εκπαιδευτικοί που ενδιαφέρονται να δουλέψουν με την ιδιαίτερη ομάδα παιδιών προσφύγων.
- Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κρίνεται απαραίτητη για να μπορέσουν να στηρίξουν ψυχολογικά και γνωστικά τα παιδιά αυτά.
- Η θεσμοθέτηση των ΣΕΠ και η τοποθέτηση τους στα κέντρα φιλοξενίας υπήρξε σημαντική και πρέπει να ενισχυθεί.
- Η ενημέρωση και ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας και της ελληνικής κοινωνίας για την αποφυγή αρνητικών αντιδράσεων από τη συμμετοχή των παιδιών αυτών στο εκπαιδευτικό σύστημα.
- Η ενημέρωση των προσφύγων για το ελληνικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα και τις δυνατότητες που μπορεί να προσφέρει στο μέλλον των παιδιών τους.
- Η συνεργασία με το Υπουργείο υγείας, το ΚΕΕΛΠΝΟ και με τον Βοηθό Συνήγορο του Παιδιού.
- Χρειάζεται μέριμνα για την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας για όσα παιδιά έχουν πιθανότητες να γυρίσουν στην πατρίδα τους. Επιπλέον η γνώση της μητρικής γλώσσας βοηθάει στη εκμάθηση μιας δεύτερης ξένης γλώσσας. Είναι προφανές ότι αυτό είναι αρκετά δύσκολο να επιτευχθεί εξαιτίας της μεγάλης ανομοιογένειας των προσφύγων και της εύρεσης κατάλληλων εκπαιδευτικών. Η πρόταση της ΕΕ είναι η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας να γίνεται από πρόσφυγες εκπαιδευτικούς ή άλλους πρόσφυγες που διαθέτουν τα κατάλληλα προσόντα.
- Η παρακολούθηση προγραμμάτων σπουδών σε άλλη γλώσσα για όσα παιδιά έχουν πιθανότητες να μετεγκατασταθούν σε άλλη ευρωπαϊκή χώρα.

## Συζήτηση

Η αθρόα προσέλευση μαθητών προσφύγων στην Ελλάδα με διαφορετικά εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά και το αδιαπραγμάτευτο δικαίωμα των παιδιών να πάνε σχολείο οδήγησαν το ΥΠΠΕΘ να οργανώσει κάτω από δύσκολες συνθήκες μια εκπαιδευτική πολιτική για τα παιδιά αυτά. Συγκροτήθηκαν οι Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων, ΔΥΕΠ οι οποίες εντάχθηκαν στις απογευματινές ώρες λειτουργίας των δημοτικών σχολείων καθώς και ο θεσμός των Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων, ΣΕΠ. Ταυτόχρονα με τις ΔΥΕΠ πολλές ΜΚΟ καθώς και άλλοι φορείς όπως η τοπική αυτοδιοίκηση, πανεπιστήμια κ.α. συμμετείχαν στην εκπαίδευση των παιδιών αυτών.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση σύμφωνα με την πρόταση του Π.Ι. αφορά την υποχρεωτική εκπαίδευση, δηλαδή το Δημοτικό Σχολείο και το Γυμνάσιο, ενώ συμπεριλαμβάνει ακόμη και το Νηπιαγωγείο. Η εφαρμογή της, όμως, φαίνεται να διευκολύνεται περισσότερο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση για τους παρακάτω λόγους: Ο δάσκαλος διδάσκει τα περισσότερα από τα σχολικά μαθήματα που προβλέπει το αναλυτικό πρόγραμμα για κάθε τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Εξαιρέση αποτελούν τα μαθήματα των «ειδικοτήτων», όπως συνηθίζονται να αποκαλούνται (π.χ. Αγγλικά, Γυμναστική). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αποτελεί καινοτομία στην παιδαγωγική αλλά μια σύγχρονη μορφή της ενιαίας συγκεντρωτικής διδασκαλίας. Ο βαθμός επιτυχίας της διαθεματικής προσέγγισης και η μεταφορά της θεωρίας στην πράξη εξαρτάται απόλυτα από το μεράκι και τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών που θα την εφαρμόσουν.

Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, επιπρόσθετα, ο δάσκαλος θα πρέπει να αναλαμβάνει μια κανονική τάξη και όχι μια τάξη υποδοχής ή ειδική, έχει αρκετό χρόνο στη διάθεσή του και να συνδυάζει μαθήματα ή και να αυξομειώνει, σε ορισμένες/ειδικές περιπτώσεις τη χρονική περίοδο του κάθε μαθήματος, πάντα μέσα στα χρονικά όρια που προβλέπει το ωρολόγιο πρόγραμμα, προκειμένου να αναδεικνύει τη διαθεματικότητα. Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, επίσης, ο δάσκαλος μέσα από τις διάφορες διαθεματικές έννοιες που προσεγγίζουν οι μαθητές του, μπορεί να γνωρίζει πολύπλευρα και άρα καλύτερα τη μαθησιακή τους πορεία και να τους αξιολογεί επιτυχέστερα και αντικειμενικότερα. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών, κατά την εφαρμογή των προγραμμάτων φαίνεται να αλλάζει και να γίνεται

περισσότερο καθοδηγητικός και συντονιστικός ενώ αλλάζει και ο προσανατολισμός της εκπαιδευτικής προσέγγισης σε διαθεματική. Η σχέση του δασκάλου με το μαθητή σε συνδυασμό με το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών και τη διαθεματική μεθοδολογική προσέγγιση, συνεισφέρουν ώστε η μάθηση να γίνει ένα βίωμα κοινωνικό, στη βάση του οποίου οι μαθητές θα «εξερευνήσουν» τον εαυτό τους και θα αναπτύξουν διαπροσωπικές και μεταγνωστικές δεξιότητες, χρήσιμες για τη διαμόρφωση μιας υγιούς και πολύπλευρης προσωπικότητας.

Για την επιτυχή εφαρμογή της διαπολιτισμικής προσέγγισης της γνώσης απαιτείται μια σειρά μέτρων τα οποία θα πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπ' όψη. Κάποια από αυτά είναι τα ακόλουθα: Πρώτα, μία κατάλληλα οργανωμένη επιμόρφωση και ενημέρωση των εκπαιδευτικών, με τη μορφή είτε σεμιναρίων, είτε κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού ώστε να μπορούν να διαχειριστούν τις καταστάσεις του σύγχρονου σχολείου αποσκοπώντας στην ομαλή λειτουργία της τάξης. Η επιμόρφωση αυτή δεν θα πρέπει να είναι επιφανειακή, αλλά ουσιαστική με τις προοπτικές και δυνατότητες που παρέχει η διαθεματική προσέγγιση και με ιδιαίτερη έμφαση στη διδακτική πράξη. Και αυτό γιατί οι εκπαιδευτικοί αποτελούν την αφορμή για την επιτυχία, είναι δηλαδή εκείνοι οι οποίοι θα κληθούν για να υλοποιήσουν την διαπολιτισμική εκπαίδευση στην τάξη με εφαρμογή πρωτοπόρων μεθόδων με έμφαση στην ομαδοσυνεργατική που διέπει την αλληλεξάρτηση, τον αλληλοσεβασμό και την αλληλοεκτίμηση θα προάγουν τον βασικό σκοπό της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής. Εκτός όμως από την απαραίτητη κατάρτιση του διδάσκοντα, απαιτείται και ένα σχολικό βιβλίο το οποίο θα βασίζεται στην αρχή της διαθεματικότητας και θα καλλιεργεί την κριτική σκέψη, τη συνεργασία και τη δημιουργική ικανότητα των μαθητών με σκοπό την αναζήτηση της σκέψης.

Επιπλέον η συνεργασία με φορείς- συλλόγους μεταναστών, οι ενημερωτικές ημερίδες από ειδικούς με υποστηρικτικό υλικό και η συνεργασία με γονείς της τοπικής κοινωνίας και των μεταναστών θα συμβάλλουν σε μια πιο οργανωμένη και ολοκληρωμένη εκπαιδευτική πολιτική.

Για να πραγματοποιηθούν όμως όλα τα παραπάνω κρίνεται απαραίτητη η ευρωπαϊκή συνεργασία. Η στήριξη τόσο σε οικονομικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο δράσης που θα αφορά την ένταξη των μεταναστών στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι απαραίτητη από την ευρωπαϊκή κοινότητα. Τα χρηματικά κονδύλια θα πρέπει να είναι απορροφήσιμα και εκμεταλλεύσιμα από τα ελληνικά εκπαιδευτικά ιδρύματα ώστε να υπάρξει μια μεθοδευμένη, καινοτόμα οργάνωση της δημόσιας εκπαίδευσης που θα

ξεκινά από τη βάση, θα ενισχύεται και θα ολοκληρώνεται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

## **Συμπεράσματα**

### **Συμπεράσματα σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα**

Όπως είδαμε παραπάνω με βάση το σκοπό της μελέτης τα ερευνητικά ερωτήματα, διατυπώθηκαν ως εξής:

- α) Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στην εποχή μας έχει την ετοιμότητα για την ομαλή ένταξη των παιδιών μεταναστών και προσφύγων στην ελληνική κοινωνία;
- β) Υπάρχουν κενά, ελλείψεις και αδυναμίες τα οποία μας οδηγούν σε προοπτικές για βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος μελλοντικά στο πεδίο της διαπολιτισμικότητας;

Μετά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και την επεξεργασία η ερευνητική μελέτη έδειξε ότι η εκπαίδευση συγκροτεί τη βασική δομή που εξασφαλίζει στα παιδιά προσφύγων την αίσθηση της κανονικότητας, αλλά και του βασικού μηχανισμού για την κοινωνικοποίηση και την ένταξή τους στις κοινωνίες. Το σχολείο και γενικότερα η εκπαίδευση παρέχει στα άτομα αυτά τα απαραίτητα γνωστικά και ηθικά εφόδια για να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τα διάφορα προβλήματα και να εξελιχθούν μελλοντικά. Προκειμένου να επιτευχθεί η αποστολή της εκπαιδευτικής διαδικασίας απαραίτητη είναι η οργάνωση ενός σχεδίου δράσεων.

Με βάση λοιπόν, την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώθηκε η ανάγκη προετοιμασίας όλων των εκπαιδευτικών, ανεξαρτήτου ειδικότητας, σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από τις βασικές τους σπουδές, όχι μόνο σε θεωρητικό αλλά και σε πρακτικό επίπεδο. Επίσης από τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν παρουσιάστηκε η έλλειψη ετοιμότητας των εκπαιδευτικών σε θέματα διδακτικών πρακτικών και διαχείρισης συμπεριφορών.

Έτσι διαπιστώσαμε ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στην εποχή μας δεν έχει την ετοιμότητα για την ομαλή ένταξη των παιδιών μεταναστών και προσφύγων στην ελληνική κοινωνία.

Επίσης φάνηκε από την επισκόπηση του υλικού ότι, υπάρχουν αρκετά κενά, ελλείψεις και αδυναμίες τα οποία μας οδηγούν σε προοπτικές για βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος μελλοντικά στο πεδίο της διαπολιτισμικότητας.

Συνεπώς η κατάρτιση και επιμόρφωση τους (αυτοί που δουλεύουν σε ΔΥΕΠ, σε ΖΕΠ, αυτοί που θα δεχτούν αργότερα στις πρωινές τάξεις τα παιδιά, αυτοί που εμπλέκονται με τη «μη τυπική» εκπαίδευση), η οποία θα τους βοηθήσει να αναπτύξουν διαπολιτισμικές δεξιότητες και τη γνώση για να καλλιεργήσουν στα προσφυγόπουλα τα απαραίτητα γλωσσικά εργαλεία για την καθημερινή τους επικοινωνία και στη συνέχεια να μπορέσουν να ενταχθούν ομαλά στις αντίστοιχες τάξεις με τα γηγενή παιδιά, αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες για την επιτυχία όλου αυτού του εγχειρήματος. Ακόμη επισημάνθηκε και η ανάγκη για τη δημιουργία ενός δομημένου εκπαιδευτικού προγράμματος και η παραγωγή κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και βιβλίων που να έχουν σχεδιαστεί σύμφωνα με τις ανάγκες των παιδιών αυτών.

Οι εκπαιδευτικοί, μέσα από τον τρόπο διδασκαλίας τους, το σχολικό κλίμα που καλλιεργούν και τις σχέσεις που αναπτύσσουν με τα παιδιά και τους γονείς αποτελούν τον βασικό παράγοντα για την επιτυχή ένταξη των παιδιών προσφύγων στους κόλπους της εκπαίδευσης. Προκύπτει το ερώτημα της επιλογής των εκπαιδευτικών, τόσο στην «τυπική» όσο και στη «μη τυπική» εκπαίδευση, που θα πρέπει να δουλέψουν με τα συγκεκριμένα παιδιά. Επομένως η τοποθέτηση ατόμων σύμφωνα με κάποια κριτήρια μπορεί να οδηγήσει στην όσο το δυνατόν καλύτερη επιλογή και να μην παρατηρηθούν φαινόμενα αδιαφορίας όπως επισήμαναν οι ΣΕΠ.

Ως προς την καλύτερη οργάνωση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής για τα παιδιά αυτά, χρειάζεται και η ανάπτυξη μιας συνεχούς συνεργασίας (η οποία δεν υπήρχε με τους εκπαιδευτικούς της «τυπικής» εκπαίδευσης σε αντίθεση με τους ΣΕΠ και τους εκπαιδευτικούς της «μη τυπικής» εκπαίδευσης) με διάφορους φορείς, πανεπιστήμια, ΙΕΠ, ΜΚΟ, κ.α., διότι διαθέτουν την τεχνογνωσία ώστε να παράσχουν την ανάλογη στήριξη, αλλά και τη γνώση εκπαιδευτικών πρακτικών και προγραμμάτων. Καθώς απαραίτητη είναι και η συνεργασία των εκπαιδευτικών με πρόσωπα, όπως Σχολικοί Σύμβουλοι, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, και η οποία, , ήταν μηδαμινή και σε ορισμένες περιπτώσεις απουσίαζε. Τα πρόσωπα αυτά αποτελούν μέρος του σχολείου και η παρουσία τους είναι σημαντική όχι μόνο σε περίπτωση έκτακτης ανάγκης, αλλά καθ' όλη τη διάρκεια, γιατί μπορούν να κατευθύνουν τους/τις δασκάλους/λες στην

ανάπτυξη καλών και συγκεκριμένων πρακτικών, στην οργάνωση μιας ολιστικής προσέγγισης της γνώσης, αλλά και σε θέματα κατανόησης και διαχείρισης συμπεριφορών, που προκύπτουν από τις τραυματικές εμπειρίες τις οποίες βίωσαν τα παιδιά προσφύγων.

Μέσα από τα αποτελέσματα της μελέτης επισημάνθηκε κι ο ρόλος των διευθυντών, οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για τη στήριξη των εκπαιδευτικών, για τη δημιουργία ενός σχολείου που να αποδεχτεί τα συγκεκριμένα παιδιά και να τους παρέχει ίσες ευκαιρίες για μάθηση, για την καλλιέργεια ενός θετικού κλίματος στο σύλλογο γονέων και την ανάπτυξη συνεργασίας, με αποτέλεσμα την ομαλή αποδοχή των παιδιών στη σχολική μονάδα, αλλά και για το άνοιγμα του σχολείου προς την τοπική κοινωνία, ούτως ώστε να στηρίζουν την όλη προσπάθεια.

Σε ένα άλλο επίπεδο η έρευνα ανέδειξε, την ανάγκη επικοινωνίας των γονιών με όλους τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς. Αποτελεί σημαντική παράμετρος η ενημέρωση και η συνεργασία με τους γονείς γιατί μπορεί να βοηθήσει τόσο τους/τις δασκάλους/λες σε θέματα διαχείρισης συμπεριφορών, όσο και τους ίδιους τους γονείς, για να αισθανθούν ασφάλεια για τα παιδιά τους, άλλα και το ότι η ζωή τους έχει μπει σε ένα ρυθμό «κανονικότητας».

Τέλος η συγκεκριμένη έρευνα, ανέδειξε κι έναν τρόπο ένταξης των παιδιών αυτών στους κόλπους της εκπαίδευσης. Τη διανομή των παιδιών αυτών σε πολλές σχολικές μονάδες, τη γρήγορη ενσωμάτωση τους στο πρωινό σχολείο και τη μεταφορά των ΔΥΕΠ στο πρωινό ωράριο, ενώ η ένταξη στις κανονικές τάξεις να γίνει με σταδιακό και ευέλικτο τρόπο, όταν τα παιδιά αποκτήσουν έναν ικανοποιητικό γραμματισμό της γλώσσας που μαθαίνουν. Στο σημείο αυτό αναφέρουν ότι θα μπορούσαν τα προγράμματα της «μη τυπικής» εκπαίδευσης να λειτουργήσουν επικουρικά ή ως φροντιστηριακά σε απογευματινές ώρες και η μία μορφή εκπαίδευσης να συμπληρώνει την άλλη. Η ανάγκη λοιπόν συνεργασίας «τυπικής» και «μη τυπικής» εκπαίδευσης θεωρήθηκε απαραίτητη, για την πραγματοποίηση της όμως πρέπει να την θέλουν ουσιαστικά και οι αρμόδιοι των αντίστοιχων φορέων, αλλά και να υπάρχει έλεγχος των προγραμμάτων και κυρίως των ΜΚΟ για να ανταποκρίνονται στα δεδομένα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Οι μεταναστεύσεις και οι μετακινήσεις πληθυσμών λόγω στρατιωτικών συρράξεων, πολιτικών διαφωνιών, άσχημων συνθηκών διαβίωσης σε συνδυασμό με την πρόοδο της τεχνολογίας κάνει εύκολη την μετεγκατάσταση και την επαφή διαφορετικών ανθρώπων. Η αλλαγή στη σύσταση των πληθυσμών δε θα μπορούσε να



αφήσει ανεπηρέαστο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα που χαρακτηρίζεται από πολυχρωμία και ανομοιογένεια, οφείλει να προβεί σε καινοτόμες αλλαγές ώστε να ανταποκριθεί στις ανάγκες και τις προκλήσεις των καιρών και να μεταλαμπαδεύσει αξίες και τον σεβασμό στη διαφορετικότητα.

Για να πραγματοποιηθεί όμως ο στόχος της εκπαίδευσης που είναι η δημιουργία συνειδητοποιημένων πολιτών σε μια δημοκρατική πολιτεία που ξέρει να σέβεται τα μέλη και τις ιδιαιτερότητές τους σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί. Οι εκπαιδευτικοί ως εναπομείναντες θύλακες αντίστασης απέναντι στο γενικό κλίμα της ανασφάλειας και της ξеноφοβίας που καλλιεργήθηκε, φαίνεται από τα ευρήματα της έρευνάς μας ότι έχουν θετική στάση απέναντι στα προσφυγόπουλα και ιδίως αυτών που ζουν σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον (v. Λέσβου). Σκιαγραφώντας τις στάσεις και τις απόψεις ως επί των πλείστων μόνιμων εκπαιδευτικών, είναι υπέρμαχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπου η ισοτιμία πολιτισμών και μορφωτικού κεφαλαίου υπερτερούν με την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών και το σεβασμό της μητρικής γλώσσας.

Θεωρούμε ότι οι πρόσφυγες δεν πρέπει να αλλάξουν την νοοτροπία τους αλλά θα πρέπει να διδαχτούν την ελληνική γλώσσα και πολιτισμό, αφού αυτά είναι τα εχέγγυα για μια αποτελεσματικότερη «ενσωμάτωση» σε αντίθεση με το θρήσκευμα που εμφανίζονται ουδέτεροι. Παρουσιάζονται όμως απροετοίμαστοι καθώς κρίνουν ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι ανέτοιμο και γι αυτό επιθυμούν να επιμορφωθούν και να καταρτιστούν ώστε να εργαστούν σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Οραματίζονται ένα σχολείο που θα αποπνέει ασφάλεια, εμπιστοσύνη και σεβασμό στη φυλετική, εθνική, γλωσσική και πολιτισμική διαφοροποίηση των μαθητών-τριών.

Η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας, στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αποτελεί μια διαδικασία η οποία απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να βρίσκεται σε συνεχή εγρήγορση, και για το λόγο αυτό απαιτείται και η συνεχής επιμόρφωσή του. Αυτό συμβαίνει διότι, ο εκπαιδευτικός της σχολικής μονάδας που φιλοξενεί μετανάστες - πρόσφυγες μαθητές, είναι επιφορτισμένος με την ευθύνη της διαπαιδαγώγησης των μαθητών αυτών μέσω της ελληνικής κουλτούρας και γνώσης. Ενώ παράλληλα θα πρέπει να σέβονται και τις θρησκευτικές πεποιθήσεις των μαθητών αυτών και την κουλτούρα τους. Για το λόγο αυτό στη σύγχρονη εποχή, της επιτακτικής ανάγκης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, υπάρχουν ποικίλα πανεπιστημιακά ιδρύματα τα οποία παρέχουν μεταπτυχιακή εκπαίδευση και

κατάρτιση πάνω στο αντικείμενο αυτό, ένα από τα οποία είναι και το παρόν μεταπτυχιακό πρόγραμμα, μέρος του οποίου είναι και η παρούσα διπλωματική εργασία.

Η διαπολιτισμική θεώρηση της διδασκαλίας, όπως προέκυψε, από τη μια προωθεί τις παιδαγωγικές αρχές του παιδοκεντρισμού και του διαλογοκεντρισμού και από την άλλη προάγει τη δεξιότητα της αυτομόρφωσης ακόμη και των ίδιων των μαθητών. Η διαπολιτισμική προσέγγιση τοποθετεί το μαθητή στο κέντρο της εκπαιδευτικής προσπάθειας, καθώς ο μαθητής εργάζεται ως άτομο και ως μέλος της ομάδας, αναλαμβάνει ποικίλες δραστηριότητες και εργάζεται για την επίτευξη σκοπών που διάλεξε αυτόβουλα, ασχολείται με έργα που έχουν ιδιαίτερο νόημα για τον ίδιο, αυτοπραγματώνεται μέσα από την εργασία του. Με τον τρόπο αυτό, ο μαθητής γίνεται αυθεντική παρουσία, αποβαίνει δημιουργική οντότητα, ενεργεί ως εκπρόσωπος του εαυτού του, επιβεβαιώνοντας ότι πράγματι, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί μια σπουδαία καινοτομία στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας.

## Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα διπλωματική ανιχνεύει τις εμπειρίες, τις στάσεις των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών προσφύγων. Ένα φαινόμενο που αντιμετωπίζεται για πρώτη φορά από την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, παρ' όλες τις εμπειρίες που υπάρχουν από την ένταξη παλιννοστούντων, αλλοδαπών και άλλων ευάλωτων ομάδων στους κόλπους της ελληνικής εκπαίδευσης. Παρ' όλες τις προσπάθειες που έγιναν από τη μεριά της ερευνήτριας για να υπάρχει επιστημονική συνέπεια ωστόσο υπάρχουν αρκετές αδυναμίες.

Επίσης από την επεξεργασία διαπιστώθηκε ότι υπήρξε μεγάλος όγκος πληροφοριών δυσκολεύοντας έτσι την επεξεργασία των δεδομένων και κάποιες από αυτές δεν απέδιδαν συγκεκριμένα στοιχεία. Ίσως ένα περισσότερο ευέλικτο σχήμα ερωτήσεων που να εμβαθύνει πιο πολύ, στην εκπαιδευτική πολιτική και στις καλές πρακτικές που πρέπει να ακολουθηθούν για τη εκπαίδευση τω παιδιών προσφύγων, να έδινε περισσότερες πληροφορίες για τα ερευνητικά ερωτήματα.

Είναι βέβαιο πως όποιες παραλείψεις και αδυναμίες της παρούσας έρευνας, μπορούν να αποφευχθούν από τον επόμενο ερευνητή

## **Προτάσεις για μελλοντική έρευνα**

Αντίστοιχες έρευνες που να μελετάνε τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών προσφύγων μέσα από τη διερεύνηση των απόψεων και των θέσεων των ίδιων των παιδιών αλλά και των γονιών, θα μπορούσαν να δώσουν περισσότερες πληροφορίες και να συμβάλλουν στην οργάνωση ενός κατάλληλου εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Αντιστοίχως θα ήταν σημαντική και μία μελέτη για τις θέσεις και τους τρόπους που χειρίστηκαν τα διάφορα θέματα που προέκυψαν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων στις οποίες φοιτούν τα παιδιά προσφύγων. Επίσης για την καλύτερη πλαισίωση του θέματος θα ήταν ενδιαφέρον να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών τόσο αυτών που δουλεύουν σε ΖΕΠ, τμήματα υποδοχής, όσο και αυτών που εντάχθηκαν στις τάξεις τους τα παιδιά προσφύγων μαζί με τα γηγενή.

Η παρούσα έρευνα στα πλαίσια μελέτης των αντιλήψεων για την εκπαίδευση προσφύγων περικλείει πολλούς τομείς και ζητήματα τα οποία θα μπορούσαν να διερευνηθούν ξεχωριστά σε επόμενες έρευνες.

## Βιβλιογραφία

- Ajdukovic, M. (1994). Traumatic Stress in Refugee Children in Croatia. *At the 23*
- Ajodhia-Andrews, A. (2013). Official Discourses, Teachers' Practices, and Inclusion for Minoritized Students: A Review of Works by Critical Theorists. *Critical Intersections in Education: An OISE/UT Students' Journal*, 1 (1), 34 - 49.
- Balkar, B. Şahin, S. & Babahan, N. I. (2016). Problems confronted by Syrian teachers working at temporary education centers (TECs). *Journal of Theory and Practice in Education*, Vol. 12 No. (6). Retrieves From: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/262347>
- Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Bhikhu, P. (1997). «Η έννοια της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης». Στο: Modgil, S. κ.ά. (Επιμ.). *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 44-64.
- Bell, J. (2001). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας* (μτφ. Α. Β. Ρήγα). Αθήνα: Gutenberg. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1997).
- Beste, A. (2015). Education provision for Syrian refugees in Jordan, Lebanon and Turkey. *Preventing a 'Lost Generation' UNU-GCM International*. Retrieves From: <https://i.unu.edu/media/gcm.unu.edu/publication/2352/AliceBestePolicyReport2015EducationRefugeesFinal.pdf>
- Bonfiglio, A. (2010). *Learning outside the classroom: no-formal refugee education in Uganda*. UK: Oxford University.
- Brown, J., Miller, J., & Mitchell, J. (2006). Interrupted schooling and the acquisition of literacy: Experiences of Sudanese refugees in Victorian secondary schools. *Australian Journal of Language and Literacy*, 29 (2),
- Christie, P. & Sidhu, R. (2002). Responding to globalisation: refugees and the challenges facing Australian schools. *Mots Pluriels*, 21<sup>st</sup> ed. From: <http://motspluriels.arts.uwa.edu.au/MP2102pcrs.html>
- Coelho, E. (2007). *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία*. Τρέσσου, Ε. & Μητακίδου, Σ. (Επιμ.), (μτφ. Ομάδα εκπαιδευτικών). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1998).
- Crawley, H. & Skleparis, D. (2017). Refugees, migrants, neither, both: categorical fetishism and the politics of bounding in Europe's 'migration crisis'. *Journal of Ethnic and Migration Studies*. Vol. 44, No.(1).
- Creswell, J. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου).

- Culbertson, S. & Constant, L. (2015). *Education of Syria Refugee Children: Managing the Crisis in Turkey, Lebanon and Jordan*. Santa Monica, California: RAND Corporation. Retrieves at 22/12/2017 From:
- Cummins, J. (2005). Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση - Εκπαίδευση με Σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας (μτφ. Σ. Αργύρη). Αθήνα:
- Dogutas, A. (2016). Tackling with Refugee Children's Problems in Turkish Schools. *Journal of Education and Training Studies*. Vol. 4 No. (8). Retrieves From: <http://redfame.com/iournal/index.php/iets/article/view/1524/1584>
- Fullan, M. (2000). The three stories of education reform. Virginia, USA: Phi Delta Kappa International. Retrieves From: <https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396051100.pdf>
- Hamilton, R. & Moore, D. (2004). Educational Interventions for Refugee Children: Theoretical perspectives and implementing best practice. London: Routledge Falmer.
- Homan, R. (1997). «Το "συμπληρωματικό" σχολείο: Εξέλιξη και συνέπειες». Στο: Modgil, S. κ.ά. (Επιμ.). *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελλ. Γράμματα, 261 - 281.
- Hos, R. (2016). *Education in Emergencies: Case of Community School for Syria Refugees*. Vol. 5, No.(2) Turkey: Zirve University. Retrieves at 6/01/2018. <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/svnedria/svnedrio2/praktika/zisimopolyoy.htm>
- <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/pantezin>
- <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/spinhou>
- <http://www.hlhr.gr/>.
- <http://www.rhodes.aegean.gr/ptde/revmata/issue4/stogios.pdf>
- [http://www.syllogosperiklis.gr/old/ep\\_bima/epistimoniko\\_bima\\_4/ZAXOS.pdf](http://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_4/ZAXOS.pdf)
- <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00094056.2017.1275231?tab=permissions&scroll=top>
- <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14675986.2017.1295572>
- <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1369183X.2017.1348224?needAccess=true>
- <http://www.teachers4europe.gr/files/call-2011-2012/educational-content/koinonikh>
- <http://www.unhcr.org/research/working/4cd953cb9/learning-outside-classroom-non-formal->
- <https://resourcecentre.savethechildren.net/sites/default/files/documents/9169.pdf>
- <https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/%CE%96%CE%95%CE%A0.pdf>
- [https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research\\_reports/RR800/RR859/RAND\\_RR859 .pdf](https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_reports/RR800/RR859/RAND_RR859.pdf)

<https://www.researchgate.net/publication/238065807> Interrupted schooling and the acquisition of literacy Experiences of Sudanese refugees in Victorian secondary schools

- Kia-Keating, M. & Ellis, B. H. (2007). Belonging and Connection to School in r
- Lake, R. & Rittschof, K. (2012). Looking deeper than the gradebook: Assessing cultural diversity attitudes among undergraduates. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 12 (3), 142 - 164.
- 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*. Vol. 47, No. (6). Retrieves From: <http://www.tandfonline.com/eprint/bEAfhCBCHIMGXvI5KDB/full>
- McMaster, N. (2001). Racism in Europe, New York: Palgrave.
- Nussbaum, M. (2002). Patriotism and cosmopolitanism, στο Cohen J. (Ed), for love of country. Boston: Beacon Press, 2-14
- Pastoor, L. (2017). Reconceptualising refugee education: exploring the diverse learning contexts of unaccompanied young refugees upon resettlement. *Intercultural Education Vol. 28, No.(2)*. Retrieves From: [periferiakh\\_diastash\\_ths\\_ee/yposthriktiko\\_yliko/shmeioseis\\_diapolitismikhs\\_sumboul](http://www.periferiakh_diastash_ths_ee/yposthriktiko_yliko/shmeioseis_diapolitismikhs_sumboul)
- Phinney, J. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research. *Psychological Bulletin*, 108 (3), 499 - 514.
- Sinclair, M. (2007). Education in emergencies in Increasing access and the right to quality education. *Commonwealth Education Partnerships*. Retrieves From: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.465.9965&rep=rep1&type=pdf>
- Strekalova, E. & Hoot, J. L. (2008). What is special about special needs of refugee children? Guidelines for teachers. *Multicultural Education*. Vol. 16, No.(1) Retrieves From: [http://www.academia.edu/26232648/What\\_Is\\_Special\\_about\\_Special\\_Needs\\_of\\_Refugee\\_Children\\_Guidelines\\_for\\_Teachers](http://www.academia.edu/26232648/What_Is_Special_about_Special_Needs_of_Refugee_Children_Guidelines_for_Teachers)
- Taylor, C. (1997). Πολυπολιτισμικότητα: Εξετάζοντας την Πολιτική της Αναγνώρισης. Αθήνα: Πόλις
- Taylor, S. & Sidhu, R. (2012). Supporting Refugee Students in Schools: What Constitutes Inclusive Education? *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 16, No.(1) Retrieves From: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603110903560085>
- UNHCR, (2008-2009). Προστατεύοντας τους πρόσφυγες. Ύπατη Αρμοστεία. Ανακτήθηκε Retrieves From: <https://www.unhcr.gr/fileadmin/Greece/General/PDF-LOW.pdf>

- UNHCR, (2009). *Refugee Education in Urban Setting*. Case Studies from Nairobi-Kampala- Amman-Damascus. Geneva: UNHCR. Retrieves From: <http://www.unhcr.org/protection/hcdialogue%20/4b278e4f9/refugee-education-urban-settings-case-studies-nairobi-kampala-amman-damascus.html>
- UNHCR, (2011). *Refugee Education*. Canada: University of Toronto. Retrieves From: <http://www.unhcr.org/4fe317589.pdf>
- UNHCR, (2012). *Education Strategy 2012-2016*. Geneva Switzerland: UNHCR. Retrieves From: <http://www.refworld.org/docid/4f4cd9812.html>
- UNHCR, (2016). *MISSING OUT. Refugee Education in Crisis*. Retrieves From: <http://www.unhcr.org/57d9d01d0>
- UNHCR. (1995). *Revised Guidelines for Educational Assistance to Refugees*. Retrieves From: <http://www.pitt.edu/~ginie/unhcr/pdf/rgfeatr.pdf>
- UNHCR. (2007). *Handbook for emergencies*. Geneva: UNHCR. Retrieves From: [http://www.ifrc.org/PageFiles/95884/D.01.03.%20Handbook%20for%20Emergencies UNH CR.pdf](http://www.ifrc.org/PageFiles/95884/D.01.03.%20Handbook%20for%20Emergencies%20UNHCR.pdf)
- Unicef, (2001). Διακρίσεις, Ρατσισμός, Ξενοφοβία στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, *Unicef & Κόσμος*, (45), 32-39. Ανακτήθηκε από <https://anthologio.wordpress.com/2012/08/17/%CE%AF-%CF%8C-%CE%AF-2/>
- UNICEF. (2006). *Education in Emergencies A Resource Tool Kit*. Kathmandu: UNICEF Regional Office for South Asia. Retrieves From: <https://www.unicef.org/rosa/Rosa-Education in Emergencies Toolkit.pdf>
- United Nations Human Rights. (χ.χ.). Universal Declaration of Human Rights. Retrieves From: <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=grk>
- UNRIC, (χ.χ.). *Η Σύμβαση του 1951 για το Καθεστώς των Προσφύγων*. Ανακτήθηκε από: <https://www.unric.org/html/greek/pdf/-GRE.pdf>
- Wa-Mbaleka, S. (2012). *Teaching in Extreme Conditions: A Study of Refugee Teacher in Central Africa*. International Forum. Vol. 15, No.(1). Retrieves From: <https://www.academia.edu/11537297/Teaching in Extreme Conditions A Study of Refugee Teachers in Central Africa>
- Watkins, K. & Zyck, S. (2014). *Living on hope, hoping for education: the failed response to the refugee convention Syrian refugee crisis*. London: Overseas Development Institute. Retrieves at 11/01/2018 From:
- Willmott, A. (2016). Non-formal education for urban refugees in Kampala. *Transnational Social Review. A Social Work Journal*. Vol. 6, No.(1) Retrieves at 14/01/2018 From: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/21931674.2016.1184018>
- [www.antitetrada.gr/portal/index .php? opti on=com\\_content&view=articl e&](http://www.antitetrada.gr/portal/index.php?option=com_content&view=article&)



id=571:η-διαμόρφωση-της-εθνικής-ταυτότητας-στο-σύγχρονο-ελληνικό-  
σχολείο&cat id=59&Itemid=102

- Ανδρούσου, Α., & Ασκούνη, Ν. (2007). *Ετερογένεια και σχολείο*. ΥΠ.Π.Ε.Θ.: Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε στις 10/01/2018 από: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3234/940.pdf>
- Ανδρούσου, Α. (2001). «Εκπαίδευση για τους μετανάστες και αντιρατσιστική εκπαίδευση». Στο: Κτιστάκης, Γ. (Επιμ.) *Μετανάστες, Ρατσισμός και Ξενοφοβία*. Αθήνα- Κομοτηνή: Αντ. Σάκκουλας, 51- 56.
- Ανδρούσου, Α. , & Ασκούνη, Ν. (2004). *Ετερογένεια και σχολείο. Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων*. ΥΠΕΠΘ. Πανεπιστήμιο Αθηνών. ΕΠΕΑΕΚ 2002 - 2004. Διαθέσιμο στο: <http://www.kleidiakaiantikleidia.net/>
- Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. , & Θάνου, Δ. (2007). Η εκδήλωση και η καταγραφή της
- Γεωργογιάννης, Π. , & Κουνέλη, Β. (2007). Κίνητρα μάθησης Ελλήνων μαθητών και μαθητών πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων. Στο: *Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση. Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία και έρευνα* (τομ. 5, σελ. 249 - 289). Πάτρα: Γ εωργογιάννης.
- Γιακουμάκη, Β. (2007). Η υιοθέτηση της «πολυπολιτισμικότητας»: Μια εισαγωγή στο θέμα των πολιτικών διαχείρισης της ετερότητας στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. Στο: Ν. Μήτσης, & Τ. Τριανταφυλλίδης (Επιμ.), *Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων*. Επιμορφωτικός οδηγός (σελ. 11 - 21). Βόλος: ΥΠΕΠΘ - Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Γκόβαρης, Χ. , & Ρουσσάκης, Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση. Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Π.Ι.
- Γκότοβος, Α. (1996). Ρατσισμός, Κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής. *Αθήνα: ΥΠ. Ε. Π. Θ. - Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης*.
- Γκότοβος, Α. (2001). «Η πολιτισμική ιδιαιτερότητα ως ετερότητα και η κοινωνική της κατασκευή», στο *Συμπόσιο για την Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ομάδες με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. 5-6 Μαΐου 2001*, Θεσσαλονίκη: Οι φίλοι του Ιδρύματος Μελίνα Μερκούρη, 22-24.
- Γκότοβος, Α. (2001). Οικουμενικότητα, ετερότητα και ταυτότητα: Η
- Γκότοβος, Α. (2002). Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. *Αθήνα: Μεταίχμιο*.
- Γκότοβος, Α. (2006). Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για την υπέρβαση του κοινωνικού περιθωρίου: δράση και αντίδραση. *Επιστήμη και Κοινωνία, Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, (16), 203- 247.
- Γκότοβος, Α. (2007). Μεταναστευτικές βιογραφίες και εκπαιδευτικές τροχιές:

- Γκότοβος, Α. (2010). Παιδαγωγική αλληλεπίδραση και συλλογικές ταυτότητες: η παιδαγωγική αξία των θεωριών «ενδυνάμωσης» της ταυτότητας. Στο: Μ. Μουμουλίδου, & Γ. Ρεκαλίδου (Επιμ.), *Μικρές Ομάδες στην Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές, Μαθησιακές. Εμπυχωτικές Προσεγγίσεις* (σελ. 31 - 41). Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.
- Δαμανάκης, Μ. (1993). Η εκπαίδευση στην «Ενωμένη» Ευρώπη. Πολιτικές και παιδαγωγικές διαστάσεις της πολυπολιτισμικότητας και της πολυγλωσσίας. *Τα εκπαιδευτικά*, (31 -32), σελ. 32 - 50.
- Δαμανάκης, Μ. (1997α). Αναζήτηση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής για τα παιδιά των μεταναστών στην Ευρώπη. Στο: Α. Φ. Χρηστίδης, & Ε. Καραντζόλα (Επιμ.), *Η γλωσσική εκπαίδευση των Ελλήνων μεταναστών στην Ευρώπη* (σελ. 33 - 42). Αθήνα: Ελληνική Δημοκρατία, Υ. Ε. Π. Θ.
- Δαμανάκης, Μ. (1997β). Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. *Αθήνα: Gutenberg*.
- Δαμανάκης, Μ. (1998). Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση. *Αθήνα: Gutenberg*.
- Δαμανάκης, Μ. (2001, Μάιος). *Η περίπτωση της Νέας Μηχανιώνας και οι προεκτάσεις της*. Ανακοίνωση στο Διεθνές Συμπόσιο «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ομάδες με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες», Θεσσαλονίκη.
- Δαμανάκης, Μ. (2003). *Παιδαγωγικός λόγος και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα*. Στο: Α. Χουρδάκης (Επιμ.), 100 χρόνια από την ίδρυση των Διδασκαλείων στην Κρήτη. Από τα Διδασκαλεία Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών στα Διδασκαλεία Μετεκπαίδευσης. Προβληματισμοί για το παρόν και το μέλλον του θεσμού (σελ. 175 - 184). *Ρέθυμνο: Ατραπός*.
- Δαμανάκης, Μ. (2005). Η Ευρωπαϊκή και η διαπολιτισμική διάσταση στην ελληνική εκπαίδευση. *Επιστήμες Αγωγής*, (1), σ. 153 - 170.
- Δαμανάκης, Μ. (2007α). Ταυτότητες και εκπαίδευση στη διασπορά. *Αθήνα:*
- Δαμανάκης, Μ. (2007β). Εκπαιδευτικές πολιτικές για τα παιδιά των μεταναστών: Μεταξύ της υπόθεσης του ελλείμματος και του πολιτισμικού αποθέματος. Στο: Δ. Χαραλάμπους (Επιμ.), *Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική. Παρελθόν - παρόν - μέλλον* (σελ. 400 - 420). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δαμανάκης, Μ. (2011). Παιδαγωγικός λόγος και εθνικός άλλος στην περίοδο του μεσοπολέμου. *Επιστήμες Αγωγής*, (2), σ. 197 - 219.
- Δαμανάκης, Μ., (2003). Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική προσέγγιση. *Αθήνα: Gutenberg*
- Δημόπουλος, Κ. (2008). Τυπική, μη Τυπική και Άτυπη Εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες. Στο Δημόπουλος, Κ. *«Διδακτική των Φυσικών Επιστημών: Άτυπες Μορφές Εκπαίδευσης στις Φυσικές Επιστήμες»*. Πάτρα: ΕΑΠ

- Διεθνής Αμνηστία. (2016a). Βασικές ερωτήσεις και απαντήσεις για τα δικαιώματα προσφύγων και μεταναστών. Ανακτήθηκε από: <https://www.amnesty.gr/blog/20206/vasikes-erotiseis-kai-apantiseis-gia-ta-dikaiomata->
- Διεθνής Αμνηστία. (2016b). Έκθεση: *Παγιδευμένοι στην Ελλάδα; Μια προσφυγική κρίση που θα μπορούσε να αποφευχθεί*. Ανακτήθηκε από: [https://www.amnesty.gr/sites/default/files/pagideymenoi\\_stin\\_ellada\\_-\\_ekthesi\\_diethnis\\_amnistia\\_aprilios\\_2016\\_0.pdf](https://www.amnesty.gr/sites/default/files/pagideymenoi_stin_ellada_-_ekthesi_diethnis_amnistia_aprilios_2016_0.pdf)
- Διεθνής Αμνηστία. (2016ζλ *Η Επανεγκατάσταση μπορεί να αλλάξει τη ζωή των προσφύγων*.
- Δραγώνα, Θ. (1997). Όταν η εθνική ταυτότητα απειλείται: ψυχολογικές στρατηγικές αντιμετώπισης. Στο Α. Φραγκουδάκη. & Θ. Δραγώνα «Τι ειν ' η Πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση». Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Ζαβός, Α. (2005). Ζητήματα Στρατηγικής και προτάσεις για τις πολιτικές αντιμετώπισης της μετανάστευσης στην Ελλάδα στο άμεσο μέλλον. Στο Α. Καψάλης. & Π. Λινάρδος-Ρυλμόν.
- Ζάχος, Δ. & Χατζής, Τ. (2005). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και νέα περιβάλλοντα μάθησης*. Επιστημονικό Βήμα, 4<sup>ος</sup> τόμ. Ανακτήθηκε από:
- Ζάχος, Δ. (2010). *Δομή και Σημασία της Επιστημονικής Εργασίας στους Τομείς Δραστηριότητας των Εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο: ΑΠΘ Διδασκαλείο «Δημήτριος Γληνός». Ανακτήθηκε στις 4/02/2018 από: <http://users.auth.gr/dimzachos/semiosis%2010%20final.pdf>
- Ιωάννου, Ν. (2003). Ελληνική μεταναστευτική πολιτική στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στο Συμβούλιο της Ευρώπης. Στο: Κ. Κασιμάτη (Επιμ.), *Πολιτικές Μετανάστευσης και Στρατηγικές Ένταξης. Η περίπτωση των Αλβανών και Πολωνών μεταναστών* (σελ. 271 - 282). Αθήνα: Gutenberg.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. *Αθήνα: Κριτική*.
- Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή* (3η εκδ.). Αθήνα:
- Κανακίδου, Ε.& Παπαγιάννη, Β. (1994). *Διαπολιτισμική αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καρανάτσιου, Κ. Τσιούμης, Κ .&Παπαγερίδου, Δ.(2013).*Η διάσταση της πολυπολιτισμικότητας στο Ολοήμερο Σχολείο*.
- Καρανικόλα, Ζ. (2015). Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας με βάση το διεθνές και το ελληνικό νομικό πλαίσιο: διαπολιτισμική ευαισθησία και ικανότητα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας του νομού Αιτωλοακαρνανίας (*Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών*). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης.

- Κοιλιάρη, Α. (1997). Ο ξένος στην Ελλάδα. Μετανάστες γλώσσα και κοινωνική ένταξη. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1998). Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2001). Η Πρακτική του Εκπαιδευτικού στην Παιδαγωγική Επικοινωνία. Ο Αυταρχισμός ως Κυρίαρχο Γνώρισμα της Υπαρκτής Σχολικής Πραγματικότητας. Αθήνα: Gutenberg.
- Μάρκου, Γ. (2007). Μεταναστευτική πολιτική και πολιτική ένταξης σε ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο: το παράδειγμα της Ολλανδίας και της Ελλάδας. *Επιστήμη και Κοινωνία*, (17 - 18), 147 - 175.
- Μπάγκαβος, Χ. , & Παπαδοπούλου Δ. (2003). Μεταναστευτικές τάσεις και Ευρωπαϊκή μεταναστευτική πολιτική. Αθήνα: ΙΝΕ - ΓΣΕΕ - ΑΔΕΔΥ.
- Νικολακοπούλου - Στεφάνου, & Μ. - Γ. Στυλιανούδη (Επιμ.), (2005), *Μετανάστευση στην Ελλάδα: Εμπειρίες - Πολιτικές - Προοπτικές* (Τόμ. Β, σελ. 162 - 177). Αθήνα: ΙΜΕΠΟ
- Νικολάου, Γ. (2000). Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Από την «Ομοιογένεια» στην Πολυπολιτισμικότητα. Αθήνα: *Ελληνικά Γράμματα*
- Νικολάου, Γ. (2005). Διαπολιτισμική διδακτική, το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2008). Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη. Στο: *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (σελ. 37-51). Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ.
- Νικολάου, Γ. (2011). Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον - Βασικές αρχές. Αθήνα: *Ελληνικά Γράμματα*.
- Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση & Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες. (2016). *Μονόλογοι από το Αιγαίο. Το ταξίδι και τα όνειρα ασυνόδευτων ανηλίκων προσφύγων*. Αθήνα: Φωτόλιο & Typicon A.E.
- Παπατσούμα Ν., Χίου Α., (2006). «Εμείς» και οι «Άλλοι» από την ύπαρξη στη συνύπαρξη. Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία.
- Πλεξουσάκη, Ε. (2003). *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης. Πολιτισμός και σχολείο*. ΥΠΕΠΘ. Πανεπιστήμιο Αθηνών. ΕΠΕΑΕΚ 2002 - 2004. Διαθέσιμο στο: <http://www.kleidiakaiantikleidia.net/>
- Πολίτου, Ε., (1999), «Η "πολιτισμική διαφορά: Μοντέλα για την ερμηνεία και την εκπαιδευτική διαχείρισή της». Στο: Κάτσικας Χ. - Πολίτου Ε. (επιμ.), *Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην Ελληνική Εκπαίδευση. Εκτός «τάξης» το 'διαφορετικό'!*. Αθήνα: Gutenberg, σ.23- 64.
- Σπανός, Β. , & Χαιδογιάννου, Χ. (2013). Σχέση πολιτισμικής ετερότητας και

- Σύμβαση για τα δικαιώματα των παιδιών. (χ.χ.). Τα 54 άρθρα της σύμβασης των δικαιωμάτων του παιδιού.
- Τρέσσου, Ε. (2001), *Ολυμπιακοί Αγώνες πολυπολιτισμικότητας*, Αθήνα.
- Τριανταφυλλίδου, Α. (2010) *Ελληνική Μεταναστευτική Πολιτική: Προβλήματα και Κατευθύνσεις*“ Ελληνικό Ίδρυμα Ευρωπαϊκής και Εξωτερικής Πολιτικής (ΕΛΙΑΜΕΠ), Αθήνα.
- Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιάκαλος, Γ. (2005). *Η υπόσχεση της παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.