



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΜΣ

“ΘΕΩΡΙΑ ΠΡΑΞΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ”

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

“Κέντρο φιλοξενίας Σκαραμαγκά: μία μελέτη περίπτωσης για την εκπαίδευση των προσφύγων το έτος 2016 -2017”

Φασαράκη Αναστασία

A.M: 216074

Επόπτης καθηγητής:

Παρθένης Χρήστος (Επίκουρος Καθηγητής)

Μέλη τριμελούς εξεταστικής επιτροπής:

Φραγκούλης Γεώργιος (Διδάκτωρ)

Παπακωνσταντίνου Άλμπα (Διδάκτωρ)

ΑΘΗΝΑ 2020

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η έρευνα εξετάζει το πλαίσιο γύρω από το πρόγραμμα εκπαίδευσης προσφύγων την πρώτη χρονιά λειτουργίας του. Η προσφυγική κρίση που ξεκίνησε το 2015 και ο αριθμός των παιδιών προσφύγων που καταπατούνται τα δικαιώματά τους ήταν η αφορμή για την παρούσα έρευνα. Η διερεύνηση της παιδαγωγικής διαδικασίας που υλοποιήθηκε είναι σημαντική για την ανάδειξη των προβλημάτων που αναζητούν λύσεις, καθώς και των καλών πρακτικών και θετικών στοιχείων της εκπαιδευτικής και κοινωνικής ένταξης των προσφύγων μαθητών.

Η έρευνα αφορά συγκεκριμένα τη μελέτη του προγράμματος εκπαίδευσης προσφύγων για τους μαθητές πρόσφυγες από τη δομή φιλοξενίας του Σκαραμαγκά, στην Αττική και μία διερεύνηση της οργάνωσης της δομής. Το δείγμα αφορούσε εμπλεκόμενα δρώντα μέλη του προγράμματος εκπαίδευσης προσφύγων που εργάστηκαν το πρώτο χρόνο λειτουργίας του προγράμματος, σε ΔΥΕΠ με μαθητές πρόσφυγες από την δομή φιλοξενίας του Σκαραμαγκά.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας συμπεραίνεται ότι ήταν θετικό για τα προσφυγόπουλα που βγήκαν εκτός της έγκλειστης δομής και συμμετείχαν στο θεσμό του σχολείου. Η συνεχής παραμονή τους στο κέντρο φιλοξενίας επηρεάζει αρνητικά τη ψυχική υγεία και την ομαλή ανάπτυξη τους, ως παιδιά. Παρά τις δυσκολίες και τα προβλήματα που δυσχέραναν την εκπαιδευτική διαδικασία, σημειώθηκαν σημαντικά μαθησιακά αποτελέσματα και ενισχύθηκαν βασικές δεξιότητες των παιδιών αυτών. Παράλληλα καταγράφηκε αναποτελεσματικότητα στην ένταξη τους στο γενικό σχολείο και στην ευρύτερη κοινωνία.

Τέλος, κρίνεται αναγκαία η δημιουργία νέου κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, ως ξένης και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

λέξεις κλειδιά: πρόσφυγες, δομές φιλοξενίας προσφύγων, πρόγραμμα εκπαίδευσης προσφύγων, δομές υποδοχής εκπαίδευσης προσφύγων (ΔΥΕΠ), Σκαραμαγκάς

ABSTRACT

The research examines the context around the refugee education program in its first year of operation. The refugee crisis that began in 2015 and the number of refugee children who were violated their rights were the reason for this investigation. Investigating the pedagogical process implemented is important for highlighting the problems that are being sought for solutions, as well as for the good practical and positive elements of the educational and social integration of refugee students.

The research specifically deals with the study of the Refugee Education Program for Refugee Students from the Skaramanga Hospitality Structure in Attica and a survey of the organization of the structure. The sample involved active members of the refugee education program who worked in the first year of the program, in DYEP with refugee pupils from the Skaramanga host structure.

The results of the survey conclude that it was positive for refugees who came out of the confined structure and participated in the school institution. Their continued stay at the hospitality center has a negative impact on their mental health and normal development as children. Despite the difficulties and problems that hampered the educational process, significant learning outcomes were achieved and core skills of these children were strengthened. At the same time, there has been an ineffectiveness in their integration into the mainstream school and the wider society.

Finally, it is necessary to create new educational materials suitable for teaching Greek as a foreign language and to train teachers in intercultural education.

Keywords: refugees, hotspots, refugee education program, refugee education host structures (DYEP), Skaramagas

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Για την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους και όλες που ήταν κοντά μου με τη στήριξη και ενθάρρυνση τους.

Το πρώτο μεγάλο ευχαριστώ στους καθηγητές και επόπτες μου, κ. Παρθένη Χρήστο και κ. Φραγκούλη Γεώργιο για την καθοδήγηση τους και την επιστημονική υποστήριξη της διπλωματικής μου εργασίας.

Ένα τεράστιο ευχαριστώ στην συντονίστρια εκπαίδευσης προσφύγων εκείνης της δύσκολης πρώτης χρονιάς, κα. Γκαλίνα και σε όλες τις εκπαιδευτικούς που δέχτηκαν με ευχαρίστηση τη συμμετοχή τους στην έρευνα και το μοίρασμα των εμπειριών τους.

Τέλος, ένα ευχαριστώ και εκτίμηση στην οικογένεια μου, στις φίλες και φίλους μου για την στήριξη και υπομονή τους.

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

ΟΗΕ	Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών
UNESCO	Εκπαιδευτικό Επιστημονικό και Πολιτιστικό Οργανισμό των Ηνωμένων Εθνών
ENOC	Ευρωπαϊκό Δίκτυο Συνηγόρων του Παιδιού
ΕΕ	Ευρωπαϊκή Ένωση
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund
EASO	Ευρωπαϊκή Υπηρεσία Υποστήριξης για το Άσυλο
ΜΚΟ	Μη Κερδοσκοπική Οργάνωση
ΑΣΔΥΣ	Ανώτατη Στρατιωτική Διοίκηση Υποστήριξης Στρατού
ΚΕΛΠΝΟ	Κέντρο Ελέγχου & Πρόληψης Νοσημάτων
ΕΝΕ	Ένωση Νοσηλευτών Ελλάδος
ΥΠΕΠΘ	Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων
ΑΜΙΦ	Ευρωπαϊκό Ταμείο Ασύλου, Μετανάστευσης και Ένταξης
ΙΟΜ	Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης
DG-ECHO	Γενικής Διεύθυνσης Ανθρωπιστικής Βοήθειας & Πολιτικής Προστασίας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής
ΔΥΕΠ	Δομών Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων
ΤΥ	Τάξη Υποδοχής
ΦΤ	Φροντιστηριακό Τμήμα
ΙΕΠ	Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
ΤΠΕ	Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Τεχνολογίας
ΖΕΠ	Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας
ΣΕΠ	Συντονιστής Εκπαίδευσης Προσφύγων
ΚΦ	Κέντρα Φιλοξενίας

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

1.1. Οι επιδράσεις της παγκοσμιοποίησης στο έθνος – κράτος.....9

1.2. Οι επιδράσεις της παγκοσμιοποίησης στη μετανάστευση.....11

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

2.1. Ορολογία του πρόσφυγα.....14

2.2. Δικαιώματα παιδιών – προσφύγων.....16

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

3.1. Εκπαιδευτικά μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας.....17

3.2. Η συμβολή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην ένταξη.....19

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΗ ΚΡΙΣΗ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ- ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

4.1. Ανασκόπηση της προσφυγικής κρίσης 2015-2017.....22

4.2. Καταπάτηση των δικαιωμάτων των παιδιών – προσφύγων.....25

4.2.1. Δικαιώματα των παιδιών – προσφύγων – το ελληνικό πλαίσιο.....26

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

5.1. Πρόγραμμα εκπαίδευσης προσφύγων.....27

5.1.2. Στοχοθεσία και οργάνωση.....29

5.1.3. Λειτουργία των Δομών Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων29

5.1.4. Λειτουργία του προγράμματος εκπαίδευσης προσφύγων.....30

5.2. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και των Συντονιστών εκπαίδευσης προσφύγων.....31

5.3. Κατακλείδα - Προβληματική της εκπαίδευσης εντός των δομών.....	32
---	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

6.1. Δομές φιλοξενίας προσφύγων.....	33
6.2. Η δομή φιλοξενίας στο Σκαραμαγκά.....	34
6.2.1 Η διοίκηση.....	34
6.2.2. Η καθημερινή ζωή στη δομή φιλοξενίας.....	34
6.2.3 Προβλήματα στη λειτουργία της δομής	35

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ

7.1. Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα.....	37
7.2. Σημασία της έρευνας.....	37
7.3. Αναγκαιότητα/ Πρωτοτυπία της έρευνας.....	38
7.4. Επιλογή μεθόδου έρευνας.....	39
7.5. Επιλογή εργαλείου της έρευνας.....	39
7.6. Μέθοδος ανάλυσης.....	40
7.7. Το δείγμα της έρευνας.....	40
7.8. Βασικοί άξονες.....	41

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΩΟ

8. Ανάλυση δεδομένων κατά άξονα.....	42
8.1. Συζήτηση αποτελεσμάτων.....	90

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΝΑΤΟ

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	96
-------------------------------	----

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	99
-------------------	----

ΙΣΤΟΓΡΑΦΙΑ.....	102
-----------------	-----

ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑ.....	105
ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ.....	106
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	107

Εισαγωγή

Η εργασία αυτή ασχολείται με το επίκαιρο ζήτημα της ένταξης των παιδιών των προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καθώς και στην ευρύτερη ελληνική κοινωνία.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας αυτής γίνεται μία αποσαφήνιση των βασικών εννοιών του θέματος όπως η έννοια της παγκοσμιοποίησης, του έθνους, της μετανάστευσης και του πρόσφυγα.

Το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στην παγκοσμιοποίηση και στις αλλαγές που έχει επιφέρει τόσο στη κυριαρχία του έθνους – κράτους, όσο και στην μετανάστευση πληθυσμών. Ειδικότερα, θα αναφερθεί πώς η παγκοσμιοποίηση έχει επηρεάσει τη κυριαρχία του κράτους, την εδαφικότητα αλλά και την ιδιότητα του πολίτη. Οι νέες συνθήκες που διαμορφώνονται κατά την παγκοσμιοποίηση επιδρούν και στη μετανάστευση, δημιουργώντας νέα καθεστάτα για τη κινητικότητα των ανθρώπων και αλλάζοντας τους λόγους και τις αιτίες που ωθούν στη μετανάστευση και την προσφυγιά.

Στο δεύτερο κεφάλαιο δίνονται ορισμοί για τον όρο πρόσφυγας, το καθεστώς πρόσφυγα καθώς και τον όρο άσυλο, έτσι όπως έχουν καταχωρηθεί μέσα από διεθνείς συμβάσεις. Ο ορισμός του πρόσφυγα κατέχει πάντα σημαντική θέση στην ιστορία της κινητικότητας των ανθρώπων και ειδικότερα τα τελευταία χρόνια της προσφυγικής κρίσης. Για το λόγο αυτό κρίνεται σημαντικό να γίνει αναφορά τόσο στα δικαιώματα των προσφύγων, όσο και στα δικαιώματα των παιδιών – προσφύγων.

Το επόμενο κεφάλαιο αναφέρεται στα πέντε εκπαιδευτικά μοντέλα που εφαρμόστηκαν και εξακολουθούν να εφαρμόζονται στη Δύση για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας των κοινωνιών. Στο ίδιο κεφάλαιο αναφέρονται προγράμματα ένταξης που σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν στον ελλαδικό χώρο. Εν συνεχεία διερευνάται η σημασία της ένταξης των παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στην κοινωνία υποδοχής και προτείνεται το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης ως το πιο αποτελεσματικό για την ένταξη των προσφύγων μαθητών στην ελληνική κοινωνία.

Στο πρώτο κεφάλαιο του δεύτερου μέρους επιχειρείται μία ανασκόπηση της προσφυγικής κρίσης, έτσι όπως εκτυλίχθηκε από το 2015 έως το 2017. Δεν είναι παράλογη η τοποθέτηση ότι θεωρείται η μεγαλύτερη μεταναστευτική και προσφυγική ροή μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, παρατηρώντας τα γραφήματα με τα ποσοστά των εισερχόμενων προσφύγων και των αιτούντων άσυλο στις ευρωπαϊκές χώρες, καθώς και τον αριθμό των αγνοούμενων στη Μεσόγειο. Θα γίνει επίσης μία αναφορά στις αφίξεις στον ελλαδικό χώρο, στο προφίλ των εισερχόμενων προσφύγων και μεταναστών, καθώς και στην διαχείριση του ζητήματος σε τοπικό και ευρωπαϊκό επίπεδο.

Στη συνέχεια του κεφαλαίου αναφέρονται κάποιες από τις παραβιάσεις των δικαιωμάτων των παιδιών προσφύγων που έχουν παρατηρηθεί κατά την μετακίνησή τους από τη πατρίδα τους προς την εγκατάστασή τους στη χώρα υποδοχής. Τα στοιχεία αναφέρονται τόσο στο ευρωπαϊκό όσο και στο ελληνικό πλαίσιο, ενώ για τη χώρα μας αναφέρεται και η διαχείριση για το ζήτημα, όσον αφορά στη θέσπιση και την εφαρμογή των δικαιωμάτων των παιδιών προσφύγων.

Στο επόμενο κεφάλαιο περιγράφεται αναλυτικά το πρόγραμμα εκπαίδευσης προσφύγων για το έτος 2016-2017, που συντονίστηκε και υλοποιήθηκε από το Υπουργείο Παιδείας και το Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής. Αναφέρεται η στοχοθεσία του προγράμματος, η λειτουργία

του, καθώς και ο ρόλος που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί και οι Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων, ως ενεργά μέλη του προγράμματος.

Στη συνέχεια του δεύτερου μέρους γίνεται αναφορά στις δομές φιλοξενίας προσφύγων, στη δημιουργία και στο ρόλο τους. Οι δομές ή κέντρα φιλοξενίας προσφύγων δημιουργήθηκαν ως άμεση λύση της στέγασης των μεταναστών και προσφύγων, οι οποίοι εγκλωβίστηκαν στην Ελλάδα, λόγω κλειστών συνόρων και υψωμένων φρακτών στις βορειότερες ευρωπαϊκές χώρες.

Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζεται η δομή φιλοξενίας προσφύγων του Σκαραμαγκά. Η δομή αυτή βρίσκεται στο δυτικό τμήμα της Αττικής όπου λειτουργούν και τα ναυπηγεία του Σκαραμαγκά, ενώ στη περιοχή δραστηριοποιείται το πολεμικό ναυτικό. Παρουσιάζονται στοιχεία για την οργάνωση της δομής, περιγράφεται ο χώρος και γίνεται λόγος για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες στη συγκεκριμένη δομή.

Το τρίτο μέρος της εργασίας αυτής, αφορά την ερευνητική διαδικασία που ακολουθήθηκε για την ανάδειξη των επιμέρους ζητημάτων με τα οποία ασχολείται θεωρητικά αυτό το πόνημα. Το πρώτο κεφάλαιο του τρίτου μέρους, αφορά το μεθοδολογικό σχεδιασμό της έρευνας που πραγματοποιήθηκε. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρονται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας που αφορούν στη διερεύνηση του προγράμματος εκπαίδευσης των προσφύγων, η πρωτοτυπία και η σημασία της που σχετίζονται με τον πρώτο χρόνο λειτουργίας του προγράμματος. Επίσης, μεταξύ άλλων τίθενται τα ερευνητικά ερωτήματα, η μέθοδος προσέγγισης της έρευνας, το εργαλείο συλλογής δεδομένων, η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων και το δείγμα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε.

Το επόμενο κεφάλαιο ακολουθεί η συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Κάνοντας παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων της για κάθε ένα ερευνητικό ερώτημα – άξονα ξεχωριστά σε σχέση με τη σχετική βιβλιογραφία.

Στο τελευταίο κεφάλαιο, παρατίθενται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνα για το πρόγραμμα εκπαίδευσης των προσφύγων, καθώς επίσης και οι αδυναμίες της παρούσας έρευνας.

ΜΕΡΟΣ Α

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

1.1) Οι επιδράσεις της παγκοσμιοποίησης στο έθνος – κράτος

Στη σημερινή εποχή έχει διαμορφωθεί ένα νέο πλαίσιο όπου η διαχείριση ζητημάτων πολιτικής, οικονομικής και κοινωνικής φύσεως δεν απασχολεί αποκλειστικά τα έθνη – κράτη, αλλά και τους διεθνείς οργανισμούς οι οποίοι έχουν τη δυνατότητα να επεμβαίνουν σε αυτά.

Η επέκταση των χρηματοοικονομικών συναλλαγών, το διαδίκτυο, οι εξελίξεις στις παγκόσμιες επικοινωνίες, οι νέες τεχνολογίες, η νέα τρομοκρατία και οι συνέπειές της, οι κλιματικές αλλαγές, οι γεωπολιτικές εξελίξεις, η αύξηση των μεταναστευτικών - προσφυγικών ρευμάτων, αλλά και οι αλλαγές στη κουλτούρα, στις οικογενειακές και τις σεξουαλικές σχέσεις, ακόμα και η μεταλλαγή της ίδιας της ανθρώπινης φύσης συνιστούν τις νέες πραγματικότητες του αιώνα μας (Παρασκευόπουλου & Πελαγίδη 2001, όπ. ανάφ. στο Sassen 2001).

Από τα παραπάνω ζητήματα δε θα μπορούσε να απουσιάζει ο συνδεδετικός κρίκος, η παγκοσμιοποίηση. Η παγκοσμιοποίηση επιφέρει αλλαγές στην κυριαρχία που έχουν τα έθνη - κράτη, καθώς η κρατική κυριαρχία τείνει να καθορίζεται από την παγκόσμια κυριαρχία. Βασική αρχή που διασφαλίζει την τάξη και τη σταθερότητα στην παγκόσμια πολιτική είναι η εθνική κυριαρχία των κρατών. Τα κράτη ορίζονται ως συνεκτικά σύνολα πολιτών, εντός συγκεκριμένων γεωγραφικών ορίων, που έχουν συμφωνήσει στους όρους συμβίωσής τους και στηρίζονται συνήθως σε κοινούς ιστορικούς και πολιτισμικούς θεσμούς (Φραγκονικολόπουλος & Προέδρου, 2018, σ.25). Αποτελούν πολιτικές οργανώσεις, που έχουν τέσσερα κεντρικά χαρακτηριστικά: καθορισμένη εδαφική επικράτεια, σταθερό πληθυσμό, αποτελεσματική κυβέρνηση και κυριαρχία. Αυτό σημαίνει ότι στην ουσία το κράτος ταυτίζεται με τη χώρα (Heywood, 2013, σ.208).

Σύμφωνα με τους McCormick & Olsen (2013, όπ. ανάφ. στους Φραγκονικολόπουλος & Προέδρου, 2018) από τη δεκαετία του 1950 εγκαινιάστηκαν και πολλαπλασιάστηκαν συστήματα αμοιβαίας ομαδοποιημένης κυριαρχίας (pooled sover-eignty), στα οποία τα κράτη συμφωνούν να μεταφέρουν αρμοδιότητες και εξουσίες σε υπερεθνικά όργανα. Πρόκειται για τη λογική της συνδυασμένης κυριαρχίας δύο ή περισσότερων κρατών, με το μοίρασμα της συνεργασίας να αποβλέπει στην απόκτηση πρόσβασης σε μεγαλύτερη ισχύ και επιρροή στο πλαίσιο περιφερειακών και διεθνών οργανισμών σε σχέση με την εθνική κυριαρχία. Η εθνική κυριαρχία δεν νοείται ως απόλυτη, αλλά λειτουργεί υπό προϋποθέσεις, όπως η συμμόρφωση με βασικούς κανόνες του διεθνούς δικαίου και η προστασία θεμελιωδών ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Donne & Wheeler, 1999, όπ. ανάφ. στους Φραγκονικολόπουλος & Προέδρου, 2018). Η εθνική κυριαρχία, σύμφωνα με τον Rieff (2003, όπ. ανάφ. στους Φραγκονικολόπουλος & Προέδρου, 2018), εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο ένα κράτος μεταχειρίζεται τους πολίτες του καθώς η εξουσία του απορρέει από

αυτούς.

Ένας άλλος όρος που έχει υποστεί αλλαγή είναι η διπλωματία, που δεν γίνεται πλέον στα «κρυφά» με τη συμμετοχή λίγων κρατών. Σήμερα η διπλωματία, ενώ διατηρεί τον παραδοσιακό της ρόλο (White, 2007, όπ. ανάφ. στους Φραγκονικολόπουλος & Προέδρου, 2018) διενεργείται και μέσα από τη συνεργασία των κρατών με μη κρατικούς δρώντες (μη κυβερνητικές οργανώσεις, υπερεθνικά δίκτυα), καθώς και τη χρήση νέων μέσων (μέσα κοινωνικής δικτύωσης, παγκόσμια δίκτυα ενημέρωσης). Ακόμα ένας πυλώνας αυτής της «νέας διπλωματίας» είναι η ολοένα και πιο ενεργή και πολύπλευρη συμμετοχή όλων των κρατών, με ελάχιστες εξαιρέσεις, σε διεθνείς οργανισμούς, με αποτέλεσμα η λήψη αποφάσεων για τα παγκόσμια ζητήματα να λαμβάνει χώρα εντός αυτών των δομών (Riordan, 2002· Heine, 2006, όπ. ανάφ. στους Φραγκονικολόπουλος & Προέδρου, 2018).

Η παγκόσμια πολιτική έχει μετατοπιστεί από την κρατο-κεντρική λογική στη λογική της πολλαπλής αλληλεξάρτησης και δικτύωσης (networking). Σύμφωνα με την κρατο-κεντρική λογική, η παγκόσμια πολιτική είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των κρατών. Από την άλλη πλευρά, η λογική της πολλαπλής αλληλεξάρτησης και δικτύωσης δίνει έμφαση στον τρόπο με τον οποίο συσχετίζονται πολλαπλοί, κρατικοί και μη κρατικοί δρώντες, προκειμένου να επιτύχουν τους επιμέρους στόχους τους (Burton, 1972, όπ. ανάφ. στους Φραγκονικολόπουλος & Προέδρου, 2018). Η λογική αυτή είναι αποτέλεσμα της παγκόσμιας αλληλεξάρτησης, γνωστή και ως διαδικασία παγκοσμιοποίησης, που μέσα από την τεχνολογική πρόοδο και τη δημιουργία ενός περισσότερο ή λιγότερο ενιαίου οικονομικού χώρου, συμπιέζει και ξεπερνά το χώρο και το χρόνο και καθιστά τη διάκριση ανάμεσα στο εγχώριο και στο εξωτερικό πολύ δυσκολότερη.

Ταυτόχρονα, η υιοθέτηση και επικράτηση της λογικής της αγοράς ήρε τους περιορισμούς στην οικονομική δραστηριότητα και τη διακίνηση κεφαλαίου, διαμορφώνοντας έναν «επίπεδο κόσμο» (Friedman, 2005, όπ. ανάφ. στους Φραγκονικολόπουλος & Προέδρου, 2018), με αποτέλεσμα το σημερινό παγκόσμιο σύστημα να χαρακτηρίζεται από την πολλαπλή ροή αγαθών, κεφαλαίων και πληροφοριών σε ένα ολοένα και λιγότερο ιεραρχικό σύστημα. Το παραπάνω, δεν σημαίνει ότι τα κράτη δεν παραμένουν σε αρκετές περιπτώσεις οι πιο σημαντικοί δρώντες, αλλά ότι πλέον πρέπει να συζητούν και να συνδιαλέγονται με ολοένα και περισσότερους δρώντες, όπως πολυεθνικές επιχειρήσεις, μη κυβερνητικές οργανώσεις και κοινωνικά κινήματα, σε μια ολοένα και λιγότερο άνιση σχέση (Heywood, 2013:33-71· McGrew, 2013:24-44, όπ. ανάφ. στους Φραγκονικολόπουλος & Προέδρου, 2018).

Για τη Sassen (2001) η κυριαρχία που ήταν συγκεντρωμένη στο εθνικό κράτος, έχει κατά κάποιο τρόπο αποκεντρωθεί. Υπάρχουν πλέον πολλές εστίες συγκέντρωσης αυτής της ειδικής μορφής ισχύος, που ονομάζουμε κυριαρχία, τους υπερεθνικούς οργανισμούς, όπως η ΕΕ, νέα διεθνή καθεστώτα δικαίου, αλλά και διεθνείς συνθήκες που κηρύσσουν την καθολικότητα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Ο Hobsbawm (2007, σ.14) θέτει πολλούς προβληματισμούς γύρω από τις επιπτώσεις της παγκοσμιοποίησης. Πρώτον, η επικρατέστερη παγκοσμιοποίηση του τύπου της ελεύθερης αγοράς έχει προκαλέσει δραματική αύξηση στις οικονομικές και κοινωνικές ανισότητες, τόσο εντός των κρατών, όσο και διεθνώς. Δεύτερον, ο αντίκτυπος της παγκοσμιοποίησης γίνεται περισσότερο αντιληπτός από εκείνους που επωφελούνται λιγότερο από αυτήν. Τρίτον, ενώ η τρέχουσα κλίμακα της παγκοσμιοποίησης παραμένει χαμηλή, με εξαίρεση κάποια μικρά κράτη στην Ευρώπη, ο πολιτικός και πολιτισμικός αντίκτυπος είναι δυσανάλογα μεγάλος, με αποτέλεσμα η μετανάστευση

να αποτελεί πολιτικό πρόβλημα πρώτου μεγέθους στις περισσότερες ανεπτυγμένες οικονομίες της Δύσης. Τα παραπάνω φαίνεται να επιβεβαιώνουν την άποψη του Hobsbawm (2007) ο οποίος ανέφερε ότι βραχυπρόθεσμα αυτός ο δυσανάλογος υψηλός αντίκτυπος μπορεί να είχε εθνικές και διεθνείς πολιτικές συνέπειες.

Η Sassen (2009, σ.75) μελετώντας για το κράτος και τη παγκοσμιοποίηση εντοπίζει τρεις βασικές θέσεις. Η πρώτη υποστηρίζει ότι το κράτος βάλλεται από τη παγκοσμιοποίηση και χάνει τη σημασία του, η δεύτερη θέση θεωρεί ότι τίποτα δεν έχει αλλάξει ιδιαίτερα και ότι ουσιαστικά τα κράτη συνεχίζουν να κάνουν αυτό που έκαναν πάντα, και η τρίτη, παραλλαγή της δεύτερης, ότι το κράτος προσαρμόζεται ή και μετασχηματίζεται, διασφαλίζοντας έτσι ότι θα παραμείνει σημαντικός παράγοντας και δεν θα παρακμάσει. Θέτει το συλλογισμό ότι η παγκοσμιοποίηση και η ανάδυση των υπερεθνικών οργανισμών δεν έχει ως συνέπεια την διάβρωση της εθνικής κυριαρχίας, αλλά μάλλον τον μετασχηματισμό της. Ο μετασχηματισμός αυτός παρατηρείται σε όλα τα πεδία στα οποία η οικονομική παγκοσμιοποίηση διαδραματίζει κεντρικό ρόλο. Ακόμα και στο τομέα της μεταναστευτικής πολιτικής, όπου το κράτος θεωρείται απόλυτα κυρίαρχο, το νέο δίκτυο διεθνών υποχρεώσεων και δικαιωμάτων που τα έννομα κράτη είναι υποχρεωμένα να συνυπολογίζουν κατά τη διαμόρφωση της πολιτικής τους, προκαλεί αλλαγή των συνθηκών (Sassen, 2001, σ.72).

Οι Παρασκευόπουλος και Πελαγίδης (2001) αναφέρονται σε μία σχέση "δομικής εξάρτησης" (structural dependence) των εθνικών κυβερνήσεων, και συνεπώς των πολιτικών δομών των εθνών - κρατών. Οι εξελίξεις στο διεθνές περιβάλλον και ιδιαίτερα ό,τι αφορά στη διεθνή κινητικότητα του κεφαλαίου έχουν σημαντικές επιπτώσεις σε θεμελιώδη χαρακτηριστικά του παραδοσιακού έθνους - κράτους, όπως η εθνική ταυτότητα και η αποκλειστική εδαφικότητα. Ταυτόχρονα, οι εξελίξεις που συνδέονται με την ανάδυση της παγκοσμιοποίησης επιφέρουν σημαντικές αλλαγές και σε μία άλλη έννοια - θεσμό του παραδοσιακού έθνους κράτους - την έννοια τη ιδιότητας του πολίτη (citizen). Από αυτό συνεπάγεται ότι μπορεί να υπάρχει μία κρίση του κράτους πρόνοιας και αδυναμία του ίδιου να ανταποκρίνεται σε ό,τι αφορά στα θεμελιώδη δικαιώματα των πολιτών, στην αύξηση της ανεργίας και στην ανισότητα των εισοδημάτων.

Κλείνοντας, το έθνος δεν ανήκει αποκλειστικά στη σφαίρα των ιδεών, ανήκει συγχρόνως και στη σφαίρα της πραγματικότητας, με την έννοια ότι επιδρά στη διαμόρφωση της ζωής των κοινωνικών υποκειμένων και της ιστορίας (Βεντούρα 1994, σ.79). Αυτό σημαίνει ότι οποιαδήποτε ανάλυση για την παγκοσμιοποίηση ή τη μετανάστευση και την προσφυγιά, έννοιες που συνδέονται άμεσα με τους σκοπούς της εργασίας αυτής, πρέπει να συμπεριλαμβάνει την έννοια του έθνους.

1.2) Οι επιδράσεις της παγκοσμιοποίησης στη μετανάστευση

Η παγκοσμιοποίηση επιδρά και στη μετανάστευση και την προσφυγιά, με την κινητικότητα των ανθρώπων να αυξάνεται δραματικά μέσω των νέων παγκόσμιων εξελίξεων. Η ασυνήθιστη αύξηση των τεχνολογικών και άλλων μέσων διαρκούς επιτήρησης των πολιτών – κάμερες κλειστού κυκλώματος, τηλεφωνικές υποκλοπές, πρόσβαση σε προσωπικά δεδομένα και υπολογιστές – δεν έκαναν αποτελεσματικότερα το κράτος και το νόμο, αν και έκαναν του πολίτες λιγότερο ελεύθερους. Και όλα αυτά έχουν συμβεί σε μία εποχή δραματικά επιταχυνόμενης παγκοσμιοποίησης που γεννά περιφερειακές ανισότητες σε όλο το πλανήτη, καθώς από την ίδια της τη φύση η παγκοσμιοποίηση δημιουργεί ανισόρροπη και ασύμμετρη ανάπτυξη (Hobsbawm, 2007).

Ο Hobsbawm (2007, σ.51) θεωρεί ότι η παγκοσμιοποίηση οδηγεί σε μία μεγαλύτερη ροή της εργατικής δύναμης από τις φτωχότερες στις πλουσιότερες περιοχές, γεγονός που δημιουργεί όμως κοινωνικές και πολιτικές εντάσεις σε πολλά από τα κράτη που θίγονται. Συνεχίζει το σκεπτικό του, αναφέροντας ότι, σε αντίθεση με ό,τι ισχύει για τη κίνηση του κεφαλαίου, των εμπορευμάτων και των επικοινωνιών, τα κράτη μέσω της πολιτικής έχουν θέσει δραστικά εμπόδια στη μετανάστευση της εργατικής δύναμης.

Ο ρόλος των κρατών στη γένεση και στη ρύθμιση των μεταναστευτικών ροών αλλά και στις διαδικασίες ένταξης των μεταναστών στις κοινωνίες υποδοχής, είναι εξαιρετικά σημαντικός. Ο έλεγχος των εισροών και των ξένων εργατών είναι αποφασιστικής σημασίας για τα κράτη, επειδή δεν αφορά απλές μετακινήσεις ατόμων στο χώρο, αλλά και μεταβολές στο νομικό καθεστώς, στην αγορά εργασίας και στο ανήκειν. Η αποτελεσματικότητα, ωστόσο, των κυβερνητικών πολιτικών ποικίλλει. Οι επίσημες ή ανεπίσημες πολιτικές των εν δυνάμει κρατών υποδοχής, σε συνάρτηση με τα δεδομένα της οικονομίας και της αγοράς εργασίας τους, είναι αυτές που καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό αν θα πραγματοποιηθεί μία μετακίνηση και ποια είναι τα χαρακτηριστικά της (Βεντούρα, 2006, σ.117).

Η Sassen (2001, σ.125) αναφέρεται στο ότι η οικονομική παγκοσμιοποίηση αποεθνικοποιεί τις εθνικές οικονομίες, ενώ η μετανάστευση επανεθνικοποιεί την πολιτική. Πιο συγκεκριμένα, η κοινότητα των κρατών αναγνωρίζει με αυξανόμενη συναίνεση, την ανάγκη άρσης των συνοριακών ελέγχων επί των ροών κεφαλαίου, πληροφοριών και υπηρεσιών και γενικότερα επιδιώκει την επίταση της παγκοσμιοποίησης. Αλλά, όταν πρόκειται για τους μετανάστες και τους πρόσφυγες, το εθνικό κράτος ασκεί με όλη του την παλιά μεγαλοπρέπεια το κυριαρχικό του δικαίωμα να ελέγχει τα σύνορα. Θέτει το ερώτημα, *“πώς είναι δυνατόν το κράτος σε κάποια πεδία να απεμπολεί την κυριαρχία του, ενώ σε κάποια άλλα να προσκολλάται σε αυτήν;”*.

Οι Tarinos & Delaunay (2006) αναφέρονται σε μια αντιφατική σχέση μεταξύ μετανάστευσης και παγκοσμιοποίησης. Από τη μία, οι μεταναστευτικές και οικονομικές πολιτικές, που συνδέονται με την παγκοσμιοποίηση, στοχεύουν είτε άμεσα, είτε έμμεσα, στην αποτροπή της κινητικότητας, από την άλλη οι μηχανισμοί που προσανατολίζουν την αγορά είναι πιθανόν να αυξάνουν αντί να μειώνουν τις μεταναστευτικές ροές.

Σύμφωνα με τη Sassen (2001, σ.126) το κράτος πέρα από τις πραγματικότητες της παγκοσμιοποίησης αντιμετωπίζει και το αυξανόμενη βαρύτητα καθεστώ των διεθνών ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Οι πρόσφυγες και μετανάστες φέρνουν στο προσκήνιο τις αντιτιθέμενες προτεραιότητες της προστασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων από τη μία και την προστασίας της κρατικής κυριαρχίας από την άλλη. Η ένταση αυτή γίνεται πιο οξεία, στη περίπτωση των μη καταγεγραμμένων μεταναστών. Αυτή η ένταση έχει την αφετηρία της εν μέρει στο ίδιο το κράτος, δηλαδή στη σύγκρουση ανάμεσα στη δικαιοδοσία του να ελέγχει την είσοδο στο έδαφος του και στην υποχρέωση του να προστατεύει όσους βρίσκονται στην επικράτεια του.

Η μετανάστευση αποτελεί ένα πεδίο που προωθείται σε καθημερινή βάση, καθώς διασταυρώνεται συνεχώς με τις κυβερνητικές πολιτικές και πρακτικές. Πιο συγκεκριμένα, όταν πρόκειται για την μετανάστευση, υπάρχει καθημερινή ανάγκη για διεκπεραίωση των αιτήσεων, για την αποδοχή, την απόρριψη, την παραπομπή σε κέντρα κράτησης, τη μεταφορά από τα κέντρα κράτησης, την αστυνόμευση των συνόρων, την σύλληψη, την αποτυχία σύλληψης, τη διάσωση από τα βυθιζόμενα πλοία που βρίσκονται στα ανοικτά ή κοντά στις ακτές (Sassen, 2001).

Σε αυτό το σημείο να σημειωθεί ότι η μετανάστευση και οι σχετικές με αυτήν κυβερνητικές πρακτικές εμπεριέχουν δυνατότητες μετατροπής τους σε ζητήματα διεθνών σχέσεων (Sassen, 2001, σ.129). Οι μεταναστευτικές πολιτικές που έχουν υιοθετήσει τα κράτη διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους. Η Sassen (2001) υποστηρίζει ότι αν και διαφέρουν μεταξύ τους έχουν ένα βασικό κοινό πλαίσιο, το οποίο καθορίζεται από το σύνολο των αντιλήψεων για τα εθνικά σύνορα και το ρόλο του κράτους. Κεντρικά στοιχεία αυτού του πλαισίου είναι η κυριαρχία του κράτους και ο έλεγχος των συνόρων, καθώς και ότι η μετανάστευση γίνεται κατανοητή, ως αποτέλεσμα της προσωπικής δράσης των μεταναστών. Αντίθετα, η πολιτική για τους πρόσφυγες αναγνωρίζει και άλλους παράγοντες που μπορεί να ευθύνονται για την αποχώρησή τους από τη πατρίδα τους.

Η παγκοσμιοποίηση επηρεάζει τόσο τις χώρες που εξάγουν και εισάγουν μετανάστες, όσο και την οργάνωση της αγοράς εργασίας και των δύο. Τα παραπάνω με τη σειρά τους επηρεάζουν και τη κατεύθυνση των μεταναστευτικών ρευμάτων. Οι συνθήκες φτώχειας, η ανεργία και οι ελλείψεις ευκαιριών για πρόοδο ενεργοποιούν τους μηχανισμούς που ωθούν την μετανάστευση (Sassen, 2001, σ.148).

Το κράτος κατέχει σημαντικό ρόλο στην εφαρμογή της μεταναστευτικής πολιτικής. Βέβαια πλέον δεν αρκεί να εξεταστεί ο τυπικός του ρόλος στο πεδίο αυτό, αλλά ο μετασχηματισμός που έχει υποστεί το κράτος και οι συνέπειες του στη μεταναστευτική πολιτική και στη ρύθμιση της μετακίνησης και της εγκατάστασης των μεταναστών (Sassen, 2001, σ.160). Αυτό σημαίνει ότι το κράτος όντας ο κύριος εκφραστής της μεταναστευτικής πολιτικής στη σύγχρονη διεθνή πολιτική σκηνή, μπορεί να δέχεται επιρροές από τις ολοένα και αυξανόμενες διεθνείς αλλαγές των πολιτικών, οικονομικών και κοινωνικών συνθηκών.

Οι Tapinos & Delaunay (2006) αναφέρουν ότι σήμερα οι οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές πτυχές της μετανάστευσης, σπάνια αναλύονται ως ξεχωριστοί παράγοντες προκειμένου να εξηγηθούν οι αιτίες της μεταναστευτικής εκροής ή οι επιπτώσεις στις εξεταζόμενες κοινωνίες. Η δημόσια συζήτηση για τη μετανάστευση δεν μπορεί να διαχωριστεί από το ζήτημα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, την πολιτική οργάνωση και την οικονομική ανάπτυξη της χώρας καταγωγής, καθώς και από την εθνική συνοχή και το μέλλον του κράτους πρόνοιας στη χώρα υποδοχής.

Σημαντικό είναι εδώ να τονιστεί ότι η μεταναστευτική πολιτική δεν πρέπει να απομονώνεται από άλλες διαδικασίες, καθώς δεν είναι αυτόνομο ζήτημα προς επίλυση. Όπως αναφέρει η Βεντούρα (1994) το μεταναστευτικό φαινόμενο δεν μπορεί να απομονωθεί από τη κοινωνία μέσα στην οποία εξελίσσεται, αποτελεί μία ιδιαίτερη περίπτωση της γενικότερης διαδικασίας εκσυγχρονισμού και της ενσωμάτωσης ατόμων και ομάδων σε φαντασιακά συλλογικά σώματα (imagined communities) και συγκεκριμένα σε εθνικά σύνολα.

Αυτό που συμβαίνει ως άμεση συνέπεια της παγκοσμιοποίησης είναι μία απόκλιση μεταξύ των καθεστώτων των συνόρων. Από τη μία επιδιώκεται η δημιουργία οικονομικών χωρών και η κινητικότητα των κεφαλαίων και των πληροφοριών πάνω και πέρα από τα σύνορα, αλλά από την άλλη όταν πρόκειται για πρόσφυγες, μετανάστες και χαμηλόμισθους εργάτες οι συνοριακοί έλεγχοι εντατικοποιούνται. Ενώ και τα δύο ζητήματα θεωρούνται διεθνή. Τελικά η μεταναστευτική πολιτική διαμορφώνεται από ένα ευρύ φάσμα παραγόντων που ξεκινά από τη παγκοσμιοποίηση και φτάνει ως τις διεθνείς συμβάσεις για τα ανθρώπινα δικαιώματα (Sassen, 2001).

Ταυτόχρονα, κάτι που έχει δημιουργηθεί μέσω της παγκοσμιοποίησης και θα μπορούσε να φανεί ως οξύμωρο σχήμα είναι το εξής. Στη καθημερινή δραστηριότητα των κορυφαίων

συγκροτημάτων που ασχολούνται με τον χρηματοοικονομικό τομέα, ένα μεγάλο μέρος των θέσεων εργασίας είναι χαμηλόμισθες και χειρωνακτικές θέσεις εργασίας, πολλές από τις οποίες καλύπτονται από γυναίκες και μετανάστες, θέσεις εργασίας που φυσικά δεν παρουσιάζονται ως μέρος της παγκόσμιας οικονομίας (Sassen, 2009). Οι μη προνομιούχοι εργαζόμενοι στις παγκόσμιες πόλεις είναι γυναίκες, μετανάστες έγχρωμοι ή και ομάδες που διατηρούν τεταμένες σχέσεις με το εθνικό κράτος (Chatterjee 1993, κεφ1, 6 και 7, Crenshaw κ.α. 1996, Geddes 2003, Sciffauer κ.α. 2006, όπ. ανάφ. στο Sassen, 2009).

Οι πόλεις είναι χώροι όπου οι άνθρωποι συναντιούνται και μαζί με αυτούς συναντιούνται και οι κουλτούρες τους. Η μεγάλη δυτική πόλη του σήμερα συμπυκνώνει τη ποικιλομορφία. Οι χώροι σημαδεύονται από τη κυρίαρχη κουλτούρα, αλλά και από ποικίλες άλλες κουλτούρες και ταυτότητες (Sassen, 2009, σ.182). Ο διεθνής χαρακτήρας λοιπόν, μιας σύγχρονης πόλης δεν έγκειται μόνο στις διεθνείς επιχειρήσεις, αλλά και στα πολιτισμικά περιβάλλοντα μέσα στα οποία ενυπάρχουν και οι μετανάστες, οι πρόσφυγες και οι μειονότητες γενικότερα της κοινωνίας.

Η μετανάστευση και η εθνικότητα συχνά συγκροτούνται ως ετερότητα (Sassen, 2009). Ο κεντρικός ρόλος των παγκόσμιων πόλεων δημιουργεί ένα διακρατικό οικονομικό και πολιτικό άνοιγμα στη διαμόρφωση των νέων αιτημάτων από τους μετανάστες, τους πολίτες που έχουν καταστεί μειονότητες (Hamilton & Chinchilla 2001, Farrer 2007, Stasiulis & Yuval- Davis 1995, όπ. ανάφ. στο Sassen, 2009) και επιπρόσθετα τους πρόσφυγες που εγκαταλείπουν την χώρα τους αναζητώντας αλλού ανθρώπινες συνθήκες επιβίωσης.

Κλείνοντας, κάθε χώρα είναι μοναδική και κάθε μεταναστευτική – και προσφυγική ροή παράγεται κάτω από ειδικές συνθήκες στο χώρο και στο χρόνο (Appleyard 1999, Okuda 2000, Castles και Miller 2003, Robin Cohen 1995. όπ. ανάφ. στο Sassen, 2009). Για το λόγο αυτό η ανάλυση θα πρέπει να εξετάζεται γύρω από ένα ευρύ φάσμα παραγόντων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

2.1) Ορολογία του πρόσφυγα

Σκοπός του κεφαλαίου αυτού είναι να αποσαφηνιστεί η έννοια του πρόσφυγα και πως αυτή έχει εξελιχθεί διαχρονικά. Ο όρος πρόσφυγας υιοθετήθηκε μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, από την γενική συνέλευση του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών και αποτυπώθηκε στο καταστατικό του 1950 της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες και αργότερα στη Σύμβαση του 1951 για το Καθεστώς Προσφύγων και στο συναφές πρωτόκολλο του 1967 (Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες, 2006).

Σύμφωνα με τη σύμβαση του 1951 για το Καθεστώς Προσφύγων, πρόσφυγας είναι ένα άτομο που έχει εγκαταλείψει την πατρίδα του επειδή φοβάται ότι θα διωχθεί. Ως εκ τούτου, δεν μπορεί να ζητήσει προστασία από την πατρίδα του. Πιο συγκεκριμένα, το άρθρο 1(A) 2 της σύμβασης του 1951 ορίζει ότι πρόσφυγας είναι ο καθένας ή καθεμία που «συνέπεια γεγονότων επελθόντων και δεδικοιολογημένου φόβου διώξεως λόγω φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, κοινωνικής τάξεως ή πολιτικών πεποιθήσεων ευρίσκεται εκτός χώρας της οποίας έχει την υπηκοότητα και δεν δύναται ή λόγω του φόβου τούτου, δεν επιθυμεί να απολαύη της προστασίας της χώρας αυτής, ή εάν μη έχων υπηκοότητα τινά και ευρισκόμενος συνέπεια τοιούτων γεγονότων εκτός της χώρας της

προηγούμενης συνήθους αυτού διαμονής, δε δύναται ή λόγω του φόβου τούτου δεν επιθυμεί να επιστρέψει σε αυτήν» (Υπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες, 2006).

Σήμερα το καταστατικό του 1950 δεν καλύπτει όλο το σύνολο των αρμοδιοτήτων της Υπατης Αρμοστείας τους ΟΗΕ για τη προστασία των προσφύγων. Ο όρος «πρόσφυγας» δεν αναφέρεται μόνο σε άτομα στα οποία έχει χορηγηθεί καθεστώς πρόσφυγα αλλά και σε άτομα στα οποία έχει παρασχεθεί επικουρική προστασία, καθώς και σε άτομα που καλύπτονται από απόφαση χορήγησης έγκρισης παραμονής για ανθρωπιστικούς λόγους σύμφωνα με το εθνικό δίκαιο που διέπει τη διεθνή προστασία (Υπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες, 2005)

Πιο συγκεκριμένα, η Υπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τη προστασία των προσφύγων έχει ως αρμοδιότητα να παρέχει διεθνή προστασία στις παρακάτω κατηγορίες προσώπων. Πρώτον, σε όσους πληρούν τα κριτήρια αναγνώρισης του καθεστώτος πρόσφυγα που προβλέπει η σύμβαση του 1951/Πρωτόκολλο 1967, που κατ' ουσίαν συμπίπτουν με αυτά που προβλέπει το καταστατικό του 1950. Δεύτερον σε όσους υπάγονται στο διευρυμένο ορισμό του πρόσφυγα που προβλέπει εντολή της Υπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες, επειδή βρίσκονται εκτός της χώρας καταγωγής τους ή συνήθους διαμονής τους και αδυνατούν ή δεν επιθυμούν να επιστρέψουν σε αυτή λόγω σοβαρών και αδιάκριτων απειλών κατά της ζωής τους, της σωματικής τους ακεραιότητας ή ελευθερίας που οφείλονται στη γενικευμένη βία ή σε γεγονότα που διαταράσσουν σοβαρά τη δημόσια τάξη. Τρίτον σε γυναίκες, άντρες, κορίτσια, αγόρια που πληρούν τα κριτήρια αναγνώρισης του καθεστώτος πρόσφυγα της μία ή της άλλης εκ των αναφερόμενων κατηγοριών είναι πρόσφυγες που εμπίπτουν στην αρμοδιότητα της Υπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες, εκτός εάν η υπόθεση τους υπάγεται στο πεδίο εφαρμογής των ρητρών αποκλεισμού του άρθρου 1 ΣΤ της Σύμβασης.

Πρόσφυγας θεωρείται κάθε πρόσωπο το οποίο βρίσκεται εκτός της χώρας καταγωγής του ή του τόπου κατοικίας του και έχει βάσιμο φόβο δίωξης του για λόγους φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, συμμετοχής σε κάποια κοινωνική ομάδα ή πολιτική πεποίθηση και δεν έχει τη δυνατότητα ή τη θέληση να επωφεληθεί από τη προστασία της χώρας αυτής ή δεν επιθυμεί να επιστρέψει λόγω του υπάρχοντος φόβου (Νάσκου – Περράκη, 1991)

Η Σύμβαση του 1951 για τους Πρόσφυγες και το Πρωτόκολλο του 1967 αποτελούν τις βάσεις της σύγχρονης προστασίας των προσφύγων, κατοχυρώνοντας νομικές αρχές που συναντώνται σε πολλά διεθνή κείμενα, στα εθνικά δίκαια και σε πρακτικές σχετικά με τους πρόσφυγες (Παπαδοπούλου, 2017). Ακόμη, αφορούν τις μοναδικές διεθνείς συνθήκες του διεθνούς προσφυγικού δικαίου που ορίζουν το ειδικό νομικό καθεστώς, όσων έχουν ανάγκη τη διεθνή προστασία. Αυτά τα κείμενα έχουν αποδειχθεί ιδιαίτερα ευέλικτα και προσαρμόσιμα ενόψει των σημαντικών αλλαγών των προσφυγικών μετακινήσεων κατά τη διάρκεια του δεύτερου μισού του προηγούμενου αιώνα (Υπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες, 2005).

Στη συνέχεια, θα γίνει μία αναφορά σε έναν όρο που σχετίζεται άμεσα με τον πρόσφυγα. Ο αιτών άσυλο αναφέρεται στο άτομο που έχει υποβάλει το αίτημα να αναγνωριστεί ως πρόσφυγας, αλλά το αίτημά του δεν έχει αξιολογηθεί οριστικά. Ο όρος αναφέρεται στο χρονικό διάστημα που μεσολαβεί από την υποβολή του αιτήματος μέχρι την οριστική απόφαση και σε καμία περίπτωση δεν προδικάζει την έκβαση της απόφασης, αφού μερικοί αιτούντες άσυλο θα αναγνωριστούν ως πρόσφυγες και μερικοί άλλοι όχι (Παπαδοπούλου, 2017).

Σύμφωνα με τον ορισμό της UNESCO, ο αιτών/ η αιτούσα άσυλο ονομάζεται το άτομο που

εγκατέλειψε την πατρίδα του, έκανε αίτηση για να αναγνωριστεί ως πρόσφυγας σε άλλη χώρα και βρίσκεται εν αναμονή της απόφασης σχετικά με την αίτηση του.

Άσυλο, γενικότερα, είναι το δικαίωμα να αναγνωρίζεται κανείς ως πρόσφυγας και να λαμβάνει νομική και υλική βοήθεια. Ο αιτών άσυλο πρέπει να αποδείξει ότι ο φόβος δίωξης στη χώρα καταγωγής του είναι δικαιολογημένος (Παρατηρητήριο της Μεταναστευτικής και Προσφυγικής Κρίσης στο Αιγαίο, 2017).

Το άσυλο είναι η προστασία που δίνεται από ένα κράτος σε άτομα που φεύγουν από τη χώρα τους, ή φοβούνται να επιστρέψουν σε αυτήν διότι διώκονται. Οι προϋποθέσεις χορήγησης ασύλου διέπονται από τη Διεθνή Σύμβαση της Γενεύης του 1951 για το Καθεστώς των Προσφύγων. Αίτηση για άσυλο μπορεί να κάνει κάποιος ο οποίος έχει φύγει από τη χώρα του και δεν μπορεί να γυρίσει, επειδή φοβάται βάσιμα ότι θα υποστεί δίωξη για λόγους: φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, συμμετοχής σε ιδιαίτερη κοινωνική ομάδα ή πολιτικών πεποιθήσεων. Προκειμένου να χορηγηθεί άσυλο σε έναν αιτούντα, θα πρέπει να πληροί τις παραπάνω προϋποθέσεις και τουλάχιστον έναν λόγο δίωξης (Υπουργείο Μεταναστευτικής πολιτικής – Υπηρεσία Ασύλου, 2018).

Η ελληνική νομοθεσία υιοθετεί τη Σύμβαση της Γενεύης για το Καθεστώς των Προσφύγων. Η χορήγηση ασύλου δεν αποτελεί πράξη φιλανθρωπίας αλλά υποχρέωση της χώρας με βάση τις διεθνείς συνθήκες και την ελληνική νομοθεσία (Υπουργείο Μεταναστευτικής πολιτικής - Υπηρεσία Ασύλου, 2018). Η παροχή ασύλου μπορεί να συνεπάγεται δυσανάλογο βάρος για μερικά κράτη ενώ ικανοποιητικές λύσεις μπορούν να επιτευχθούν μόνο με τη διεθνή προστασία (Νάσκου – Περράκη, 1991).

Παρακάτω θα γίνει μία αναφορά στο καθεστώς διεθνούς προστασίας. Διεθνής προστασία είναι το καθεστώς πρόσφυγα και το καθεστώς επικουρικής προστασίας. Οι προϋποθέσεις χορήγησης του καθεστώτος επικουρικής προστασίας διέπονται από την εθνική και ευρωπαϊκή νομοθεσία. Το καθεστώς αυτό χορηγείται σε άτομα που κινδυνεύουν να υποστούν σοβαρή βλάβη στη χώρα καταγωγής τους. Η σοβαρή βλάβη συνίσταται σύμφωνα με το νόμο σε α) θανατική ποινή ή εκτέλεση, β) βασανιστήρια ή απάνθρωπη ή εξευτελιστική μεταχείριση ή τιμωρία, γ) σοβαρή προσωπική απειλή κατά της ζωής ή της σωματικής ακεραιότητας αμάχου λόγω βίας ασκούμενης αδιακρίτως σε καταστάσεις διεθνούς ή εσωτερικής ένοπλης σύρραξης (Υπουργείο Μεταναστευτικής πολιτικής- Υπηρεσία Ασύλου, 2018).

Ο δικαιούχος διεθνούς προστασίας είναι αυτός που δικαιούται πολιτικό άσυλο. Τα δικαιώματα ενός αναγνωρισμένου πρόσφυγα, δηλαδή ενός που υπάγεται στο καθεστώς διεθνούς προστασίας, αφορούν στα εξής: α) έχουν δικαίωμα παραμονής στη χώρα για τρία χρόνια, β) έχουν πρόσβαση στη παιδεία, στις υπηρεσίες υγείας, την αγορά εργασίας και την κοινωνική ασφάλιση. Στους αναγνωρισμένους πρόσφυγες, οι αρμόδιες αρχές εκδίδουν ταξιδιωτικά έγγραφα, ενώ στους δικαιούχους επικουρική προστασίας χορηγούνται ταξιδιωτικά έγγραφα, όταν αυτοί αδυνατούν να εξασφαλίσουν εθνικό διαβατήριο. Το καθεστώς διεθνούς προστασίας μπορεί να ανακληθεί όταν οι συνθήκες στη χώρα καταγωγής αλλάξουν και ο δικαιούχος διεθνούς προστασίας μπορεί να επιστρέψει με ασφάλεια σε αυτή (Ελληνική Δημοκρατία- Υπουργείο προστασίας Πολίτη, 2014).

2.2) Δικαιώματα παιδιών - προσφύγων

Η ανάγκη να παρασχεθεί στο παιδί ειδική προστασία εξαγγέλθηκε στη Διακήρυξη της Γενεύης ήδη από το 1924. Η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού υιοθετήθηκε ομόφωνα από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών το 1989 και μέχρι σήμερα έχει κυρωθεί από 193 χώρες. Στην Ελλάδα κυρώθηκε στις 2 Δεκεμβρίου του 1992 με τον Ν.2101/92 (Σύμβαση για τα Δικαιώματα του παιδιού, 1989).

Η διακήρυξη περιλαμβάνει τρεις μεγάλες κατηγορίες δικαιωμάτων: α) την προστασία, από κάθε μορφής κακοποίηση, εκμετάλλευση, διάκριση, ρατσισμό, κ.α. β) τις παροχές, όπως είναι το δικαίωμα στην εκπαίδευση, την υγεία, την πρόνοια, την ψυχαγωγία, κ.α. και γ) το δικαίωμα στη συμμετοχή, δηλαδή στην ελευθερία της έκφρασης γνώμης, την πληροφόρηση, τον ελεύθερο χρόνο, κ.α.

Παρακάτω θα παρατεθούν κάποια από τα κυριότερα δικαιώματα των παιδιών που χρήζουν αναφοράς στην παρούσα εργασία. Σύμφωνα με το άρθρο 2 της Σύμβασης, τα συμβαλλόμενα κράτη υποχρεούνται να σέβονται τα δικαιώματα και να τα εγγυώνται σε κάθε παιδί που υπάγεται στη δικαιοδοσία τους, χωρίς καμία διάκριση φυλής, χρώματος, φύλου, γλώσσας, θρησκείας, πολιτικών ή άλλων πεποιθήσεων του παιδιού ή των γονέων του ή των νόμιμων εκπροσώπων του ή της εθνικής, εθνοτικής ή κοινωνικής καταγωγής τους, της περιουσιακής τους κατάστασης, της ανικανότητάς τους, της γέννησής τους ή οποιασδήποτε άλλης κατάστασης (Σύμβαση για τα Δικαιώματα του παιδιού, 1989).

Στο άρθρο 22 της σύμβασης αναφέρεται ότι ένα παιδί το οποίο επιζητεί να αποκτήσει το νομικό καθεστώς του πρόσφυγα ή που θεωρείται πρόσφυγας, είτε αυτό είναι μόνο είτε συνοδεύεται από τους γονείς του ή από οποιοδήποτε άλλο πρόσωπο, πρέπει να χαίρει της κατάλληλης προστασίας και ανθρωπιστικής βοήθειας, που θα του επιτρέψουν να απολαμβάνει τα δικαιώματα που του αναγνωρίζονται από την Σύμβαση και άλλα διεθνή όργανα σχετικά με τα δικαιώματα του ανθρώπου ή ανθρωπιστικού χαρακτήρα, στα οποία μετέχουν τα εν λόγω κράτη (Σύμβαση για τα Δικαιώματα του παιδιού, 1989).

Συνεχίζοντας, για το σκοπό αυτόν τα συμβαλλόμενα κράτη συνεργάζονται, όπως αυτά το κρίνουν αναγκαίο, σε όλες τις προσπάθειες που γίνονται από τον Οργανισμό των Ηνωμένων Εθνών και τους άλλους αρμόδιους διακυβερνητικούς ή μη κυβερνητικούς οργανισμούς με σκοπό να προστατεύσουν και να βοηθήσουν τα παιδιά που βρίσκονται σε παρόμοια κατάσταση, και προκειμένου να αναζητήσουν τους γονείς ή άλλα μέλη της οικογένειας κάθε παιδιού πρόσφυγα και για να συλλέξουν πληροφορίες αναγκαίες για την επανένωση του παιδιού με την οικογένειά του. Σε περίπτωση που ούτε ο πατέρας, ούτε η μητέρα, ούτε κανένα άλλο μέλος της οικογένειας είναι δυνατόν να ανευρεθεί, το παιδί έχει δικαίωμα να τύχει της ίδιας προστασίας που παρέχεται σε οποιοδήποτε άλλο παιδί στερημένο οριστικά ή προσωρινά του οικογενειακού του περιβάλλοντος για οποιονδήποτε λόγο (Σύμβαση για τα Δικαιώματα του παιδιού, 1989).

Κατά το άρθρο 28 πρέπει να αναγνωρίζεται το δικαίωμα του παιδιού στην εκπαίδευση. Για να επιτευχθεί η άσκηση του δικαιώματος αυτού προοδευτικά και στη βάση της ισότητας των ευκαιριών, τα συμβαλλόμενα κράτη οφείλουν να παρέχουν την υποχρεωτική εκπαίδευση δωρεάν και για όλους. Ταυτόχρονα, οφείλουν να παίρνουν μέτρα για να ενθαρρύνουν την τακτική σχολική φοίτηση και τη μείωση του ποσοστού εγκατάλειψης των σχολικών σπουδών (Σύμβαση για τα Δικαιώματα του παιδιού, 1989).

Το άρθρο 29 αναφέρεται στους σκοπούς της εκπαίδευσης. Τα συμβαλλόμενα κράτη

συμφωνούν ότι η εκπαίδευση του παιδιού πρέπει να αποσκοπεί στα εξής. Πρώτον, στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού και στην πληρέστερη δυνατή ανάπτυξη των χαρισμάτων του και των σωματικών και πνευματικών ικανοτήτων του. Δεύτερον, στην ανάπτυξη του σεβασμού για τα δικαιώματα του ανθρώπου και τις θεμελιώδεις ελευθερίες. Τρίτον, στην ανάπτυξη του σεβασμού για τους γονείς του παιδιού, την ταυτότητά του, τη γλώσσα του και τις πολιτιστικές του αξίες, καθώς και του σεβασμού του για τις εθνικές αξίες της χώρας στην οποία ζει, της χώρας από την οποία μπορεί να κατάγεται και για τους πολιτισμούς που διαφέρουν από το δικό του. Τέταρτον, στην προετοιμασία του παιδιού για μία υπεύθυνη ζωή σε μία ελεύθερη κοινωνία μέσα σε πνεύμα κατανόησης, ειρήνης, ανοχής, ισότητας των φύλων και φιλίας ανάμεσα σε όλους του λαούς και τις εθνικιστικές, εθνικές και θρησκευτικές ομάδες και στα πρόσωπα αυτόχθονης καταγωγής. Τέλος, στην ανάπτυξη του σεβασμού για το φυσικό περιβάλλον (Σύμβαση για τα Δικαιώματα του παιδιού, 1989).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

3.1) Εκπαιδευτικά μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας

Κάθε κοινωνία στην οποία εισέρχεται μεγάλος αριθμός προσφυγικών ή μεταναστευτικών κυμάτων ή με κάποιο τρόπο χάνεται η ομοιογένεια, τείνει να διαχειρίζεται ανάλογα τα νέα δεδομένα. Η πολυπολιτισμικότητα των σύγχρονων κοινωνιών, η οποία πρωτοεμφανίζεται στις πρώην αποικίες της Δύσης και κατόπιν μέσα από επικράτηση του φαινομένου της παγκοσμιοποίησης και των πληθυσμιακών μετακινήσεων έχει δημιουργήσει νέες πραγματικότητες σε πολλούς τομείς της κοινωνίας. Τα εκπαιδευτικά συστήματα, άμεσα συνδεδεμένα, με τις νέες αυτές εξελίξεις, οφείλουν να γίνονται πιο ευέλικτα για να τις διαχειριστούν.

Οι χώρες υποδοχής επιλέγουν πως θα διαχειριστούν την πολυπολιτισμικότητα ανάλογα με τον εάν επιδιώκουν την αφομοίωση και ενσωμάτωση ή την ένταξη των πληθυσμών των μεταναστών ή προσφύγων. Στη διεθνή βιβλιογραφία συναντάμε πέντε εκπαιδευτικά μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας τα οποία και αναπτύχθηκαν σε χώρες που δέχτηκαν μεγάλο αριθμό μεταναστών.

Το αφομοιωτικό μοντέλο εμφανίστηκε τη δεκαετία του 1960 με την αντίληψη ότι οι “άλλοι” θεωρούνταν φορείς ελαττωματικής ταυτότητας και κεφαλαίου και έπρεπε να διορθωθούν μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016). Για να μπορούν λοιπόν οι αλλόγλωσσοι να συμμετέχουν ισότιμα στη κοινωνία υποδοχής θα έπρεπε να μάθουν την γλώσσα της χώρας υποδοχής, ειδάλλως θα ήταν αποκλεισμένοι. Η προσέγγιση της αφομοίωσης είχε εθνοκεντρικό και μονοπολιτιστικό χαρακτήρα, καθώς προέβλεπε στην συγχώνευση των διαφορετικών πολιτισμικών και εθνικών χαρακτηριστικών των μειονοτήτων, από τον κυρίαρχο πολιτισμό.

Το μοντέλο της ενσωμάτωσης που αναπτύχθηκε το 1970, έχει ως βασική θέση ότι οι πολιτισμοί της πλειοψηφίας και των μειονοτικών ομάδων παρουσιάζουν διαφορετικά αλλά και κοινά σημεία (Γκόβαρης, 2011) και στοχεύετε η θετική αποτίμηση του μειονοτικού πολιτισμού, μόνο στο βαθμό που δεν αμφισβητούνται οι κυρίαρχες αξίες της χώρας υποδοχής. Η προσέγγιση αυτή είχε επίσης μονοπολιτιστικό τρόπο σκέψης καθώς η αρχή της ισότητας των ευκαιριών που έχει ως βασική θέση, ταυτίζεται με την ικανότητα των μειονοτικών ομάδων να ανταποκρίνονται

στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο έχει διαμορφωθεί αποκλειστικά για την κυρίαρχη ομάδα, αγνοώντας τις δικές τους ιδιαίτερες ανάγκες.

Εν συνεχεία, τη δεκαετία του 1970 εμφανίστηκε το πολυπολιτισμικό μοντέλο όταν έγινε αντιληπτό ότι τα μοντέλα της αφομοίωσης και ενσωμάτωσης δεν μπορούσαν να δώσουν ικανοποιητική απάντηση στα προβλήματα που αντιμετώπιζαν στο σχολείο τα παιδιά των εθνικών/μεταναστευτικών ομάδων (Μάρκου, 2001). Βασικές θέσεις αυτής της προσέγγισης ήταν ο παραμερισμός των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων, η καλλιέργεια της ανεκτικότητας και η αναγνώριση της πολιτισμικής ετερότητας στην κοινωνία. Το μοντέλο αυτό στόχευε στην εκμάθηση της κάθε μητρικής γλώσσας και του πολιτισμικού υποβάθρου κάθε μειονοτικής ομάδας σε διαφορετικά σχολεία ή προγράμματα, χωρίς την αλληλεπίδραση. Οι επικριτές του μοντέλου τόνισαν την γκετοποίηση και τη δημιουργία παράλληλων κοινωνιών μέσα στην κυρίαρχη κοινωνία, πράγμα που δεν συνάδει με τη κοινωνική συνοχή (Διαμαντή, 2013).

Τη δεκαετία του 1980, αναπτύσσεται το αντιρατσιστικό μοντέλο εκπαίδευσης, κατά το οποίο θεωρείται ότι το πολυπολιτισμικό μοντέλο απέτυχε, καθώς αγνοούσε το ρατσισμό που υπήρχε στη δομή και στους θεσμούς της κοινωνίας (Μάρκου, 2001). Το μοντέλο αυτό εστίαζε τη προσοχή περισσότερο στους θεσμούς και δομές της κοινωνίας, θεωρώντας ότι ο ρατσισμός τους έχει διαποτίσει, με άμεση συνέπεια την διαφορετική μεταχείριση των μειονοτικών ομάδων και τη μη παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση και τη κοινωνία (Διαμαντή, 2013). Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η προσέγγιση αυτή επικεντρωνόταν στους λόγους της σχολικής επιτυχίας και στη παροχή πόρων στα παιδιά των μειονοτικών ομάδων με στόχο την αντιστάθμιση της ανισότητας. Για εξάλειψη της ανισότητας και των διακρίσεων σε βάρος των παιδιών των μεταναστών, προτεινόταν αλλαγές στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές δομές της χώρας υποδοχής.

Το διαπολιτισμικό μοντέλο αναπτύχθηκε τη δεκαετία του 1980 κυρίως στην Ευρώπη, με καίριες θέσεις την επίτευξη της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση και τη κοινωνία. Συνδέεται με την κατάργηση των διακρίσεων, την ισονομία, την αλληλοκατανόηση την αλληλοαποδοχή και την αλληλεγγύη (Μάρκου, 2001). Το μοντέλο αυτό αναπτύχθηκε ως μία προσπάθεια προώθησης μίας ενταξιακής κοινωνίας στην οποία όλα τα άτομα απολαμβάνουν τα πολιτικά και κοινωνικά δικαιώματα τους και έχουν πρόσβαση σε όλους τους κοινωνικούς θεσμούς (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016). Η διαφορά της προσέγγισης αυτής από τις παραπάνω είναι ότι απευθύνεται σε όλους τους μαθητικούς πληθυσμούς, χωρίς να τους διαχωρίζει. Δίνεται έμφαση στη γνωριμία, την αλληλεπίδραση και κατανόηση του πολιτισμικά διαφορετικού πολιτισμού, το οποίο συμβάλει στην καλύτερη κατανόηση, τη διερεύνηση και την εξέλιξη του δικού μας πολιτισμού (Μάρκου 1997). Τέλος, θεμελιώδης αρχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η αντίληψη ότι οι πολιτισμοί μπορεί να μην είναι όμοιοι ως προς το περιεχόμενο τους, όλοι όμως είναι ίσοι ως προς την σημασία τους για τον άνθρωπο ως άτομο που μπορεί να διαμορφώνεται σε πρόσωπο, κοινωνικό όν ικανό να διαχειριστεί τις σχέσεις με το «άλλο» και να αποκτήσει κοινωνική ταυτότητα (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 2010).

3.2) Η συμβολή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην ένταξη των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών

Η Ελλάδα από το 1990 και μετά, έχει δεχθεί μεγάλο αριθμό μεταναστών και τα τελευταία χρόνια κυρίως προσφύγων, με αποτέλεσμα η ελληνική κοινωνία να αποκτά όλα τα χαρακτηριστικά

μίας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας συνυφασμένο με τις εξελίξεις αυτές, καλείται να ανταποκριθεί στις νέες προκλήσεις της πολυπολιτισμικής τάξης.

Επιχειρώντας μία σύντομη αναδρομή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα αναδεικνύεται ότι το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο έχει δημιουργήσει την ανάγκη για σχεδιασμό προγραμμάτων εκπαίδευσης. Ο όρος “*διαπολιτισμική εκπαίδευση*” εμφανίζεται για πρώτη φορά τη δεκαετία του ‘80 και συνδέεται με την επανένταξη των παλιννοστούντων μαθητών στο ελληνικό σχολείο και το ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο (Μάρκου, 2001). Δημιουργούνται τάξεις υποδοχής (ΤΥ) και φροντιστηριακά τμήματα (ΦΤ), ενώ αργότερα θεσπίζονται τα διαπολιτισμικά σχολεία για την εκπαίδευση ατόμων με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και μορφωτικές ανάγκες.

Την ίδια περίοδο δημιουργήθηκε το πρόγραμμα για την εκπαίδευση των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη. Το πρόγραμμα είχε στόχο την αρμονική ένταξη των παιδιών της μουσουλμανικής κοινότητας στην ελληνική κοινωνία και την αποδοχή τους από την πλειονότητα ως ισότιμων πολιτών. Το παρόν πρόγραμμα είχε πολύπλευρη δράση, δημιουργήθηκε νέο εκπαιδευτικό υλικό, υπήρξε συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, ενώ δημιουργήθηκαν και ενισχυτικά εκπαιδευτικά προγράμματα (<https://museduc.gr/el/>).

Στα προγράμματα εκπαίδευσης που δημιουργήθηκαν για να ανταποκριθούν σε εκπαιδευτικές ανάγκες ανήκει και το πρόγραμμα «*Ένταξη και Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά*». Το πρόγραμμα αυτό έχει ως στόχο τη βελτίωση των συνθηκών ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα μαθητών από τη συγκεκριμένη κοινότητα, η οποία απειλείται με εκπαιδευτική ανισότητα και περιθωριοποίηση. Μέσω του προγράμματος, επιδιώκεται η ενδυνάμωση των σχολικών μονάδων με στρατηγικές που ενθαρρύνουν τη διαπολιτισμική κατανόηση, την επικοινωνία και τη συνεργασία. Στις δράσεις εντάσσεται και η δημιουργία νέου εκπαιδευτικού υλικού, καθώς και οι επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών (<https://www.keda.uoa.gr/roma/>).

Στην παρούσα εργασία για την εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών που βρίσκονται στην χώρα μας ως απόρροια των εμπόλεμων συρράξεων και της ανάγκης τους να μετακινηθούν, θεωρείται ότι σκοπός της εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι η ένταξη των παιδιών αυτών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και την κοινωνία. Η προσέγγιση που ταιριάζει στην σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα για τη διαχείριση του παρόντος ζητήματος είναι η διαπολιτισμική.

Το διαπολιτισμικό μοντέλο μπορεί να συνεισφέρει αποδοτικά στο ζήτημα της εκπαίδευσης των μεταναστών και προσφύγων, καθώς προωθεί την αλληλεπίδραση και την ισονομία μεταξύ ατόμων με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές και ταυτότητες (Νικολάου, 2011). Βασική αρχή της διαπολιτισμικής προσέγγισης αποτελεί ο ενταξιακός της χαρακτήρας, όπου απευθύνεται σε όλα τα παιδιά, χωρίς να επικεντρώνεται στις διαφορετικές κοινωνικές ομάδες, προωθεί την κοινωνική συνοχή, καθώς παρέχει ίσες ευκαιρίες και αναγνωρίζει το πολυπολιτισμικό χαρακτήρα του σχολείου και τις άνισες σχέσεις εξουσίας στην εκπαίδευση (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016).

Στο σχολείο, όλοι οι μαθητές και ιδιαίτερα αυτοί με διαφορετικό εθνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, δεν έρχονται σε επαφή μόνο με τη γλώσσα και τη παιδεία της χώρας υποδοχής, αλλά και με την μορφή της κοινωνίας, αφού το σχολείο αποτελεί υποσύνολο της και ακολουθεί τις δικές της νόρμες (Νικολάου, 2000).

Το παραπάνω εξηγεί και το λόγο που η ένταξη των παιδιών αυτών και ιδιαίτερα των προσφύγων, μέσα στη σχολική τάξη και τη κοινωνία, είναι ζωτικής σημασίας για τη κάθε χώρα υποδοχής (Νικολάου, 2000). Ταυτόχρονα, σύμφωνα με τον Σούλη (2002) *“η σχολική ένταξη αποτελεί και τη βασική προϋπόθεση και συνθήκη για να επιτευχθεί και η κοινωνική ένταξη”*. Ένας μαθητής που εντάσσεται ομαλά στη σχολική τάξη, γίνεται και πιο εύκολα αποδεκτός, ως ισότιμο μέλος της ομάδας, ως φορέας διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων που εμπλουτίζουν τη ποικιλομορφία της σχολικής τάξης. Σε αυτό συμβάλλει η διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα στο περιβάλλον του σχολείου.

Η προώθηση της ένταξης προϋποθέτει την αναγνώριση της πολυπολιτισμικής ετερότητας της κοινωνίας και την επιδίωξη της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας, αναγνωρίζοντας το δικαίωμα όλων των πολιτισμικών κοινωνικών ομάδων να διατηρήσουν στοιχεία που οι ίδιες θεωρούν χρήσιμα για τη ζωή και συνεισφέρουν στο πολιτισμικό γίγνεσθαι της κοινωνίας υποδοχής (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016). Σύμφωνα με το Μάρκου (2010), η επίτευξη των παραπάνω προϋποθέτει τη προώθηση του διαπολιτισμικού διαλόγου και την ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης.

Ως σχολική ένταξη ορίζεται η διαδικασία κατά την οποία όλα τα παιδιά εκπαιδεύονται στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό και σε ένα περιβάλλον με όσο το δυνατόν λιγότερους περιορισμούς (Striefel, 1985, Biklen, 1985, Winzer, Rogow & David 1989, όπ. ανάφ. Στο Χριστοφοράκη, Κ. (χ.χ.). Για την Πολυχρονοπούλου (1999) η ένταξη στο χώρο του σχολείου θεωρείται το πρώτο στάδιο για τη πρόσβαση και την ισότιμη συμμετοχή σε δραστηριότητες που αφορούν την κοινωνική ζωή.

Κλείνοντας, σημαντικό ρόλο στην ένταξη των παιδιών αυτών κατέχει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος είναι σημαντικό να αναγνωρίζει το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή και μαθήτριάς του, ώστε να μπορέσει να συμβάλει στο περιορισμό της κοινωνικής περιθωριοποίησής τους.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΗ ΚΡΙΣΗ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ - ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

4.1) Η προσφυγική κρίση στην Ελλάδα

Είναι γνωστό ότι η Ελλάδα την δεκαετία του 1990 και έπειτα από χώρα αποστολής μεταναστών, έγινε χώρα υποδοχής μεγάλων μεταναστευτικών ρευμάτων. Το φαινόμενο αυτό διήρκησε αρκετά χρόνια, μιας και δεν έπαψαν ποτέ οι μετακινήσεις πληθυσμών ενώ ταυτόχρονα υπήρχαν αδυναμίες του κράτους για διαχείριση του φαινομένου. Σε αντίθεση με τις παραπάνω μεταναστευτικές μετακινήσεις, όπου οι περισσότεροι των μεταναστών αποσκοπούσαν στην οριστική εγκατάσταση στην χώρα μας, οι πρόσφυγες που κατέφθασαν στην Ελλάδα τα έτη 2015-2017, την έβλεπαν ως προσωρινό πέρασμα προς την κεντρική και βόρειο Ευρώπη.

Στο σημείο θεωρείται σκόπιμο να γίνει μία αναφορά στο προσφυγικό ζήτημα των ετών 2015 - 2017 και στις πολιτικές πρακτικές που έλαβαν χώρα. Δεν είναι τυχαίο που η περίοδος αυτή αναφέρεται ως η μεγαλύτερη προσφυγική και μεταναστευτική ροή μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, αν αναλογιστεί κανείς πόσοι είναι οι πρόσφυγες και μετανάστες που έχουν καταφτάσει στην Ευρώπη τα τελευταία χρόνια, αλλά και πόσοι είναι αυτοί που έφυγαν αλλά δεν κατάφεραν να φτάσουν.

Οι αριθμοί είναι τεράστιοι και απογοητευτικοί όταν μιλάμε για ανθρώπινες ψυχές. Χαρακτηριστικά, περίπου 1.000.000 πρόσφυγες έφτασαν από την Τουρκία στην Ελλάδα το 2015. Από την αρχή του 2016 μέχρι και το Μάρτη κατέφθασαν με τον ίδιο τρόπο περί τους 130.000 (Υπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες, 2016). Μέχρι το τέλος του 2016, 1.362.8071 πρόσφυγες και μετανάστες διέσχισαν με λέμβους τη Μεσόγειο στην προσπάθειά τους να φτάσουν στην Ευρώπη με την ελπίδα μιας καλύτερης ζωής (Actionaid, 2016).

Αντίστοιχα, όπως αναφέρεται στις πληροφορίες του υπουργείου το έτος 2015 οι αφίξεις στα ελληνικά νησιά ήταν 872.519 και οι αφίξεις μέσω χερσαίων συνόρων 3.713. Το 2016 οι αφίξεις ανήρθαν στις 172.465 στα ελληνικά νησιά από την 1η Ιανουαρίου μέχρι τέλος του Οκτώβρη του, ενώ μετά τη Δήλωση της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της Τουρκίας, δηλαδή από τον Απρίλη μέχρι τον Οκτώβρη, οι αφίξεις ανήρθαν στις 20.164 αφίξεις (Hellenic Republic General secretariat for Media & Communication, 2017).

Να σημειωθεί εδώ, ότι την επόμενη χρονιά 2017- 2018 οι προσφυγικές και μεταναστευτικές ροές είχαν σημαντική μείωση σε σχέση με τα προηγούμενα δύο έτη. Ενώ από το 2018 μέχρι και σήμερα φαίνεται το ποσοστό να αυξάνεται και πάλι. Το 2018 οι αφίξεις ήταν 37.300 από τη ξηρά και από τη θάλασσα και 23.419 μόνο από τη θάλασσα. Το 2019 οι αφίξεις στην Ελλάδα, προσφύγων και μεταναστών, μόνο δια θαλάσσης αυξήθηκαν κατά 54%. Σύμφωνα με την έκθεση της Υπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες, από τον Ιανουάριο ως τον Σεπτέμβριο 2019 έφτασαν στην Ελλάδα 46.100 άτομα από τη ξηρά και τη θάλασσα και 36.141 μόνο δια θαλάσσης.

Οι εθνικότητες ήταν κυρίως από το Αφγανιστάν και τη Συρία (Υπατη Αρμοστέία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες, 2019).

Η Ελλάδα, το 2016, δέχτηκε το μεγαλύτερο αριθμό αφίξεων. Η Μεσόγειος θάλασσα μετατράπηκε σε υγρό τάφο, με 8.425 ανθρώπους, μεταξύ των οποίων εκατοντάδες παιδιά, να χάνουν τη ζωή τους σε ναυάγια και ανατροπές λέμβων (Actionaid, 2016). Σύμφωνα με τον Διεθνή Οργανισμό Μετανάστευσης, ο θαλάσσιος δρόμος ανάμεσα στην Τουρκία και την Ελλάδα είναι ο φονικότερος καθώς το 2015, 3.770 άνθρωποι έχασαν τη ζωή τους προσπαθώντας να φτάσουν τις ευρωπαϊκές ακτές.

Η Frontex το 2015 και 2016 κατέγραψε πάνω από 2.3 εκατομμύρια παράνομες εισόδους. Το 2018 ο αριθμός των συνοριακών παραβάσεων στην Ευρώπη μειώθηκε στο 150.114, που αποτελεί και το χαμηλότερο αριθμό των τελευταίων ετών (<https://www.europarl.europa.eu/>).

Κατά κύριο λόγο, οι πρώτες προσφυγικές και μεταναστευτικές ροές μέχρι το 2014 αφορούσαν το αρσενικό φύλο, ενώ από το 2015 έως και σήμερα η μετανάστευση αφορά κυρίως οικογένειες. Στο παράρτημα (γράφημα 1 & 2) φαίνεται η καταγωγή του μεγαλύτερου μεταναστευτικού ποσοστού και αναφέρεται στη περίοδο από 1η Ιανουαρίου του 2016 έως 31η Οκτωβρίου του 2016. Πιο συγκεκριμένα, το 46% των ατόμων που εισήλθαν στην Ελλάδα, από χερσαία και θαλάσσια σύνορα, προέρχονται από Συρία, το 24% από Αφγανιστάν, το 15% από Ιράκ, το 5% από Πακιστάν και το 3% από Ιράν. Σύμφωνα με τις ίδιες πληροφορίες που δίνονται από το υπουργείο ένα ποσοστό 64% των εισερχομένων είναι άνδρες και το 36% είναι γυναίκες. Ταυτόχρονα το 24,5% των εισερχομένων ανδρών και το 31,9% των εισερχομένων γυναικών είναι κάτω των 18 ετών. Στο παράρτημα (γράφ.3) φαίνεται ο αριθμός των γυναικών προσφύγων που έκαναν αίτηση ασύλου το 2014 και το 2015. Συγκριτικά με το 2014 το ποσοστό το γυναικών που μετακινήθηκαν αυξήθηκε. Συμπερασματικά, από το 2015 και έπειτα η μετανάστευση αφορούσε κυρίως οικογένειες.

Στη συνέχεια του κεφαλαίου, θα γίνει μία σύντομη αναδρομή των πολιτικών θέσεων και πρακτικών που ανέλαβαν τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης για το ζήτημα αυτό, καθώς και της Ελλάδας και της Τουρκίας, η οποία διαδραματίζει κεντρικό ρόλο, ως δρόμος μετακίνησης προσφυγικών και μεταναστευτικών ροών. Οι αναφορές στις πολιτικές πρακτικές που έλαβαν χώρα θέλουν να αναδείξουν τις δυσκολίες και τα προβλήματα με τα οποία ήρθε η Ελλάδα αντιμέτωπη ως πρώτη χώρα υποδοχής των προσφύγων, τα αδιέξοδα πολιτικής φύσεως που κλήθηκε να διαχειριστεί ως λύση της συνολικότερης προσφυγικής κρίσης, καθώς και τα προβλήματα που λόγω ανεπαρκούς διαχείρισης οδήγησαν σε αδιέξοδα τόσο τους πρόσφυγες, όσο και τις τοπικές κοινωνίες.

Η χώρα μας δε διέθετε υποδομές φιλοξενίας με αποτέλεσμα χιλιάδες πρόσφυγες να εγκλωβιστούν σε κέντρα κράτησης, με χαμηλότερη δυναμικότητα και άθλιες συνθήκες διαβίωσης. Οι γραφειοκρατικές διαδικασίες καταγραφής και έλεγχου κινήθηκαν με πολύ αργές διαδικασίες, ενώ πολλές φορές ήταν ελλιπείς. Για το ίδιο λόγο δεν υπάρχουν και σαφή στοιχεία και νούμερα της συνολικής εικόνας της προσφυγικής κρίσης στην Ελλάδα. Οι διαδικασίες ασύλου και της μετεγκατάστασης σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες κινούνταν δύσκαμπτα και με μακρά περίοδο αναμονής, ενώ υπήρξαν πολλές απορρίψεις των αιτήσεων ασύλου.

Πιο συγκεκριμένα, ο Κανονισμός “Δουβλίνο III” αποτελεί την κυριότερη αιτία εγκλωβισμού των προσφύγων στην Ελλάδα, ορίζοντας ότι την υποχρέωση να εξετάσει την αίτηση ασύλου ενός αλλοδαπού την έχει η πρώτη χώρα εισόδου του/της στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Με άλλα

λόγια, όσοι αλλοδαποί εισήλθαν στην Ευρωπαϊκή Ένωση με πρώτη χώρα εισόδου την Ελλάδα, ακόμη και αν ζητήσουν άσυλο σε άλλη ευρωπαϊκή χώρα, θα επιστραφούν στην Ελλάδα. Ενώ αν η αίτηση τους έχει απορριφθεί στην Ελλάδα, δεν εξετάζεται εκ νέου (Παπαδοπούλου, 2017).

Η Ελλάδα βρέθηκε αντιμέτωπη με την πολυπλοκότητα της διαχείρισης της προσφυγικής κρίσης και η απουσία άμεσων πολιτικών πρακτικών για την αντιμετώπιση της κρίσης έδειξε και την αδυναμία της κυβέρνησης να ανταποκριθεί σε τέτοιου είδους ζητήματα. Ακόμη, σύμφωνα με τον Φίλη (2017) αιτία εγκλωβισμού στην Ελλάδα ήταν και η απουσία βούλησης αρκετών κυβερνήσεων να συμμορφωθούν με τις προβλέψεις του προσωρινού προγράμματος μετεγκατάστασης και η παραδοχή της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, πως η αλληλεγγύη δε μπορεί να επιβληθεί. Ο Συρίγγος (2017, όπως αναφ. στο Φίλης, 2017) αναφέρεται στις ανισότητες και αδικίες του υφιστάμενου συστήματος παροχής ασύλου και των Κανονισμών 1,2,3, καθώς εγκλωβίζουν πρόσφυγες στις χώρες της ευρωπαϊκής περιφέρειας και ευνοούν την κεντρική Ευρώπη.

Τον Σεπτέμβριο του 2015, η Γερμανία και η Αυστρία υπό την πίεση των προσφυγικών ροών και των απωλειών σε ανθρώπινες ζωές αποφάσισαν το άνοιγμα των συνόρων τους και τη δημιουργία ενός βαλκανικού διαδρόμου. Το ίδιο έτος, πάνω από ένα εκατομμύριο πρόσφυγες και μετανάστες πέρασαν στην Ευρώπη μέσω του βαλκανικού διαδρόμου. Πρόκειται για μία διαδρομή που ακολούθησαν μέσω Τουρκίας, Ελλάδας, Βαλκανικών χωρών για να φτάσουν στο τελικό προορισμό, τη Γερμανία ή την Αυστρία. Ταυτόχρονα, το φθινόπωρο του ίδιου έτους η Ευρωπαϊκή Ένωση υιοθέτησε τη πρόταση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την επανεγκατάσταση 160.000 προσφύγων βάσει υποχρεωτικών ποσοστώσεων (Παπαδοπούλου, 2017).

Ο όρος της επανεγκατάστασης αναφέρεται στους πρόσφυγες που δεν μπορούν να επιστρέψουν στην πατρίδα τους ή να παραμείνουν στη χώρα ασύλου, επειδή κινδυνεύουν με διώξεις. Σε αυτές τις περιπτώσεις η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ αναλαμβάνει να τους μετεγκαταστήσει σε τρίτες χώρες όπου θα ζουν με ασφάλεια. Μόνο λίγα κράτη συμμετέχουν στα προγράμματα μετεγκατάστασης της Ύπατης Αρμοστείας και δέχονται πρόσφυγες με ποσοστώσεις σε ετήσια βάση. Μέσω της μετεγκατάστασης οι πρόσφυγες αποκτούν νομική προστασία. Ο όρος ποσόστωση από την άλλη, είναι ο ανώτατος αριθμός μεταναστών που υποχρεούται να δεχτεί μία χώρα, ενώ ο αριθμός αυτός δεν ισχύει για τις περιπτώσεις των προσφύγων (Παπαδοπούλου, 2017).

Οι πολιτικές πρακτικές που ακολουθήθηκαν από άλλα κράτη μέλη της Ε.Ε. ποικίλλουν. Ο Πρωθυπουργός της Αγγλίας αποφασίζει τον περιορισμό της επανένωσης των οικογενειών προσφύγων σε περίπτωση ελλιπούς γνώσης της αγγλικής γλώσσας. Στη Δανία και την Ελβετία ψηφίστηκε νόμος περί κατάσχεσης τιμαλφών των εισερχομένων προσφύγων (Δανία: Σε ισχύ ο νόμος, 2016). Η Ουγγαρία έκλεισε σύνορα της με τη Σερβία, η Πολωνία ανακοίνωσε πως θα δέχεται επιλεκτικά μετανάστες εξ' Ουκρανίας. Η Γερμανία αλλάζοντας πολιτική πρακτική αποσκοπούσε στην περιορισμένη διέλευση προσφύγων και μεταναστών, ενώ για μικρό χρονικό διάστημα έθεσε εαυτόν εκτός συνθήκης Σένγκεν. Τα Σκόπια, απαγόρευαν την είσοδο σε όσους πρόσφυγες δεν είναι από τη Συρία, το Αφγανιστάν και το Ιράκ, ενώ ταυτόχρονα, έκλεινε ανά διαστήματα τα σύνορα με την Ελλάδα. Το Νοέμβριο του 2015 η Σερβία, η Κροατία και η Σλοβενία επέτρεψαν την είσοδο μόνο σε Σύριους, Ιρακινούς και Αφγανούς. Το Φεβρουάριο του 2016 αρκετές ευρωπαϊκές χώρες απαγόρευαν τη διέλευση σε Αφγανούς. Τα παραπάνω, έχουν ως αποτέλεσμα τη συσσώρευση προσφύγων και μεταναστών στην Ελλάδα και τη δημιουργία σκηνών σύγχυσης στις χώρες των δυτικών Βαλκανίων (Τυρογιάννης, 2017).

Το Μάρτιο του 2016 αποφασίζεται το κλείσιμο των συνόρων στο «*Διαδρόμο των Δυτικών*

Βαλκανίων» με σκοπό την αποτροπή περαιτέρω μετακίνησης ανθρώπων προς την βόρεια και κεντρική Ευρώπη. Ταυτόχρονα, λίγες μέρες μετά, τίθεται σε ισχύ η Κοινή Δήλωση μεταξύ της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της Τουρκίας με αποτέλεσμα να εγκλωβιστούν στην Ελλάδα περισσότεροι από 60.000 άνθρωποι. Σύμφωνα με την Κοινή Δήλωση η Τουρκία συμφώνησε στην ταχεία επιστροφή όλων των μεταναστών που δεν χρήζουν διεθνούς προστασίας και μεταβαίνουν από την Τουρκία στην Ελλάδα και να δέχεται στο έδαφός της όλους τους παράτυπους μετανάστες που συλλαμβάνονται σε τουρκικά ύδατα.

Σύμφωνα με αυτές τις εξελίξεις, η Ελλάδα έπρεπε να διαμορφώσει ένα πλαίσιο υποδοχής προσφύγων, για να προστατεύσει τους προσφυγικούς πληθυσμούς, που θα παρέμεναν είτε έως την εξέταση του αιτήματός τους, είτε μόνιμα. Στο σύστημα πρώτης υποδοχής, σύμφωνα και με το σχέδιο δράσης της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, έπρεπε να λειτουργήσουν τα κομβικά σημεία υποδοχής (hotspots) στα θαλάσσια σημεία εισόδου προσφύγων και μεταναστών. Τα κομβικά σημεία υποδοχής θα δημιουργούνταν στα κράτη-μέλη, όπου καταγράφονταν οι μεγαλύτεροι αριθμοί εισόδου, δηλαδή σε Ελλάδα και Ιταλία.

4.2) Καταπάτηση των δικαιωμάτων των παιδιών – προσφύγων

Στο μεγάλο ποσοστό των εισερχόμενων μεταναστών και προσφύγων ένα σημαντικό ποσοστό ήταν αυτό των παιδιών προσφύγων, ασυνόδευτων και μη. Σκοπός του κεφαλαίου αυτού είναι η ανάδειξη της καταπάτησης των θεμελιωδών δικαιωμάτων των παιδιών αυτών τόσο στο ευρωπαϊκό, όσο και στο ελληνικό πλαίσιο κατά τη διάρκεια της πρόσφατης προσφυγικής κρίσης.

Το 2013 το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Συνηγόρων του Παιδιού (ENOC) υιοθέτησε και γνωστοποίησε Δημόσια Θέση, προειδοποιώντας ότι τα παιδιά που μετακινούνται, αντιμετωπίζουν βία, παράνομη διακίνηση, τραύμα, κακή υγεία και θάνατο. Από τη δήλωση αυτή και έκτοτε η κατάσταση έχει επιδεινωθεί. Το 2015 συγκρότησε ομάδα εργασίας (Task Force) για την παρακολούθηση της εφαρμογής των δικαιωμάτων των παιδιών που μετακινούνται στην Ευρώπη (European Network of Ombudspersons for Children, 2016).

Σύμφωνα λοιπόν με την παραπάνω έκθεση φαίνεται να γίνεται μία συστηματική παραβίαση των δικαιωμάτων των παιδιών. Η μελέτη δείχνει ότι η Ευρώπη παραβιάζει τις θεμελιώδεις αρχές των δικαιωμάτων των παιδιών και αδυνατεί να προστατεύσει αυτά που ταξιδεύουν στην Ευρώπη. Τα παιδιά πεθαίνουν στη θάλασσα και στις ακτές της Ευρώπης και βρίσκονται σε κίνδυνο εμπορίας/ παράνομης διακίνησης, εκμετάλλευσης, ανιθαγένειας, ασθενειών και αποχωρισμού από την οικογένεια. Τα παιδιά αυτά, ταξιδεύοντας με τις οικογένειές τους ή ασυνόδευτα, αντιμετωπίζουν συχνά υποσιτισμό, σωματική και ψυχική ταλαιπωρία, προβλήματα υγείας και πρόνοιας, έλλειψη ενημέρωσης και ανασφάλεια. Τα κέντρα υποδοχής και διέλευσης δεν είναι εξοπλισμένα για να φιλοξενήσουν ανθρώπους σε συνθήκες χειμώνα. Ακόμη και όταν έχουν φτάσει στη χώρα προορισμού, δεν διασφαλίζεται η πρόσβαση τους σε ένα ασφαλές περιβάλλον διαβίωσης, στην εκπαίδευση και σε ψυχολογική υποστήριξη. Τα παιδιά μένουν σε ασταθές περιβάλλον για πολύ καιρό, το οποίο μπορεί να σταθεί εμπόδιο στην επανάκαμψη των όσων έχουν υποστεί. Τέτοιου είδους καθυστερήσεις στην ανάπτυξη ενός παιδιού είναι βλαβερές για το ίδιο και την εξέλιξη του. Σε ορισμένες χώρες δεν υφίσταται θεσμικά η επιτροπεία των ασυνόδευτων, ενώ ταυτόχρονα εξακολουθούν να εφαρμόζονται διαφορετικές μορφές κράτησης ανηλίκων (European Network of Ombudspersons for Children, 2016).

Σε ένα ρεπορτάζ, το ΑΠΕ δείχνει την πιο σκοτεινή όψη της προσφυγικής κρίσης για τα παιδιά. Αυτό, αφορά στοιχεία του γερμανικού επιμελητηρίου ψυχοθεραπευτών, σύμφωνα με τα οποία το 40% των παιδιών των προσφύγων έχει πέσει θύμα βιαιοπραγιών, ενώ το ποσοστό είναι μεγαλύτερο στην περίπτωση των ασυνόδευτων παιδιών. Πρόσφατη μελέτη του αραβικού Journal of Psychiatry αναφέρει ότι τα ασυνόδευτα παιδιά είναι άμεσα ευπρόσβλητα από διαταραχή μετατραυματικού στρες, καθώς τα συναισθήματά τους έχουν βληθεί πρόωρα και ανεπανόρθωτα από βιώματα απώλειας γονέων και αδελφών (Δασκαλοπούλου, 2016).

Τα παιδιά που μετακινούνται είναι πρώτα από όλα παιδιά και ως φορείς ανθρωπίνων δικαιωμάτων, θα πρέπει να λαμβάνουν πλήρη προστασία σε όλη την Ευρώπη. Οι θεμελιώδεις αρχές όσον αφορά τα δικαιώματα των παιδιών χρειάζεται να ενσωματωθούν στην ανάπτυξη, στην υλοποίηση και στην παρακολούθηση της νομοθεσίας και των πολιτικών διαδικασιών και πρακτικών που αφορούν τα παιδιά. Θα πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στο συμφέρον των παιδιών, στις διαδικασίες ασύλου, τους συνοριακούς ελέγχους και την ανθρωπιστική βοήθεια στην Ευρώπη και τρίτες χώρες (European Network of Ombudspersons for Children, 2016).

4.3) Δικαιώματα παιδιών προσφύγων – το ελληνικό πλαίσιο

Στην Ελλάδα, η πολιτική διαχείριση για την προστασία των παιδιών προσφύγων αφορούσε καίρια ζητήματα για την προστασία των δικαιωμάτων τους, για τη στέγαση και την ένταξη. Το 2017 σε συνάντηση του Συνήγορου του Πολίτη της Ελλάδας και της UNICEF επισημάνθηκε η ανάγκη εστιασμένων πολιτικών, πολύπλευρων μέτρων και ευρωπαϊκή συνεργασία για την προστασία των δικαιωμάτων και την κοινωνική ένταξη των παιδιών προσφύγων και μεταναστών (Συνήγορος του Πολίτη – Συνήγορος του Παιδιού, 2017).

Αρχικά, κρίθηκε σημαντική η άμεση κινητοποίηση για την υποδοχή και την φροντίδα των προσφυγικών πληθυσμών στους οποίους περιλαμβάνονταν μεγάλος αριθμός παιδιών. Το επόμενο ζήτημα ήταν η κοινωνική ένταξη και η προστασία των παιδιών από καταστάσεις που μπορεί να οδηγήσουν στην θυματοποίηση ή στην περιθωριοποίησή τους. Σημαντική είναι η ορθή αναγνώριση των αναγκών των παιδιών κατά την είσοδο και πρώτη υποδοχή και η διασφάλιση της πρόσβασης τους σε καθεστώς διεθνούς προστασίας, στοιχεία απαραίτητα για την άσκηση των κατοχυρωμένων δικαιωμάτων τους και για την κοινωνική τους ένταξη (Συνήγορος του Πολίτη – Συνήγορος του Παιδιού, 2017).

Επιπλέον, ένα καίριο ζήτημα όσον αφορά αυτά τα παιδιά είναι η εκπαίδευση, ώστε να αποκτήσουν τις στοιχειώδεις ικανότητες και γνώσεις για την ένταξή τους στην αγορά εργασίας. Κρίνεται σημαντική η ένταξη των παιδιών στο σχολείο από τον πρώτο μήνα της άφιξής τους στις χώρες υποδοχής, η συμμετοχή τους σε κοινωνικές και πολιτιστικές δραστηριότητες, η υποστήριξη από κατάλληλες υπηρεσίες και η διασφάλιση της ψυχοσωματικής τους υγείας. Ιδιαίτερη αναφορά πρέπει να γίνεται στα ασυνόδευτα παιδιά και τα ειδικά μέτρα που χρειάζονται να λαμβάνονται για αυτά, όπως η επιτροπεία τους, η τοποθέτηση σε κατάλληλα περιβάλλοντα προσαρμοσμένα στις ηλικιακές τους ανάγκες, η μέριμνα για την ψυχική υγεία τους και η ισότιμη εκπαιδευτική και κοινωνική τους ένταξη (Συνήγορος του Πολίτη – Συνήγορος του Παιδιού, 2017). Επιπρόσθετα, τίθεται η ανάγκη για νομικές μεταρρυθμίσεις που τους επιτρέπουν να έχουν άμεση πρόσβαση σε κοινωνικές υπηρεσίες, καθώς και μεταρρυθμίσεις οι οποίες προωθούν την κοινωνική τους ενσωμάτωση (Δομές υποδοχής εκπαίδευσης προσφύγων, 2016).

Στην Ελλάδα, ένα μεγάλο πρόβλημα ήταν αυτό της ένταξης καθώς οι αριθμοί στα προσφυγόπουλα έφτασαν στα 17.000 ασυνόδευτα παιδιά. Το πρόβλημα κρίθηκε πολύ δύσκολο, καθώς η χώρα στερούνταν των απαραίτητων εγκαταστάσεων κι έτσι ένα μεγάλο ποσοστό των παιδιών αυτών βρέθηκε σε ακατάλληλες συνθήκες, εκτεθειμένα σε κινδύνους εκμετάλλευσης και βίας (Δομές υποδοχής εκπαίδευσης προσφύγων, 2016).

Στο ίδιο πλαίσιο ο Συνήγορος του πολίτη το 2016, τόνισε ότι οι ασυνόδευτοι ανήλικοι πρέπει να μεταφέρονται σε ασφαλείς χώρους προσωρινής και προστατευόμενης φιλοξενίας. Η παραμονή τους σε χώρους κράτησης, αστυνομικά τμήματα και προαναχωρισιακά κέντρα εγκυμονεί κινδύνους για την ομαλή ανάπτυξη τους και βρίσκεται σε αντίθεση με το βέλτιστο συμφέρον του παιδιού.

Σημαντικό ζήτημα είναι η άμεση μέριμνα για την ταυτοποίηση του παιδιού και την άμεση άσκηση των δικαιωμάτων του. Για ένα χρονικό διάστημα υπήρξε ένας τεράστιος αριθμός παιδιών που στερούνταν του δικαιώματός τους να είναι αναγνωρισμένα από το κράτος που τα φιλοξενεί ώστε να γίνει η συνένωση με τους γονείς ή κηδεμόνες τους. Ταυτόχρονα όμως, ένα τεράστιο ποσοστό ανήλικων παιδιών βρίσκονταν σε κέντρα προσωρινής φιλοξενίας, είτε σε προγράμματα στέγασης της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ, είτε σε κέντρα υποδοχής και ταυτοποίησης. Η αναφορά αυτή γίνεται καθώς οι δομές αυτές δεν είναι κατάλληλες για την στέγαση ανήλικων παιδιών για μεγάλο χρονικό διάστημα. Συν τοις άλλοις, είναι σημαντικό για την ομαλή ένταξη τους να συμμετέχουν στην τυπική εκπαίδευση (Δομές υποδοχής εκπαίδευσης προσφύγων, 2016).

Στην Ελλάδα υπήρξε και ένα ποσοστό μη καταγεγραμμένων παιδιών που απασχολούνταν υπό συνθήκες αδήλωτης εργασίας. Το 2017, στην ίδια συνάντηση, ο Μόσχος, βοηθός Συνήγορος του Πολίτη για τα Δικαιώματα του Παιδιού, χαρακτηριστικά ανέφερε ότι *“Μόνο σε μια περιοχή έχουν καταγραφεί 50 μη νόμιμοι ασυνόδευτοι ανήλικοι, κυρίως από το Πακιστάν”*. Ταυτόχρονα, την πρώτη χρονιά εφαρμογής του προγράμματος εκπαίδευσης προσφύγων, δημιουργήθηκαν αρνητικές αντιδράσεις, κυρίως από ομάδες ατόμων με ρατσιστικές πεποιθήσεις, που δεν ήθελαν να φοιτήσουν τα προσφυγόπουλα σε ελληνικά σχολεία (Δομές υποδοχής εκπαίδευσης προσφύγων, 2016).

Καταλήγοντας, οι συνθήκες ζωής και επιβίωσης των παιδιών προσφύγων θα βελτιωθούν μόνο αν από πλευράς της πολιτείας δημιουργηθούν προγράμματα εκπαίδευσης των πολιτών της που θα τους ευαισθητοποιούν εξαλείφοντας τον σκόπιμο καλλιεργούμενο φόβο. Επίσης απαραίτητα είναι τα προγράμματα που θα εξασφαλίζουν αξιοπρεπή διαβίωση σε ανθρώπους που φιλοξενούνται στη χώρα αλλά και παράλληλη γραφειοκρατική διευκόλυνση τους για την ταχύτερη και ορθότερη διεκπεραίωση των απαιτούμενων διαδικασιών που τους αφορούν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

5.1) Πρόγραμμα εκπαίδευσης προσφύγων

Όλα τα παιδιά που ζουν στην Ελλάδα, ανεξάρτητα από το εάν οι γονείς τους είναι πρόσφυγες, μετανάστες, νόμιμοι ή παράτυποι έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση. Το δικαίωμα αυτό καθιερώνεται από διεθνείς συμβάσεις, όπως τη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, την Ευρωπαϊκή Σύμβαση Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και το Σύνταγμα της χώρας.

Οι δομές φιλοξενίας στη χώρα μας φιλοξενούν μεγάλα ποσοστά εκτοπισμένων προσφύγων με ένα σημαντικό ποσοστό των οποίων είναι παιδιά διαφόρων ηλικιών και με εκπαιδευτικές ανάγκες. Για τα ίδια είναι σημαντικό να μην μένουν εκτός της εκπαιδευτικής διαδικασίας, κατά την παραμονή τους στην Ελλάδα. Η εκπαίδευση των παιδιών - προσφύγων οφείλει να αποτελεί για το Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, όχι απλά μια εκπαιδευτική προτεραιότητα αλλά μια τεράστια πρόκληση την οποία πρέπει να αντιμετωπίσει με επιτυχία, αφού πρόκειται για ένα ζωτικό ανθρώπινο δικαίωμα.

Η εκπαίδευση κατέχει σημαντικό ρόλο όταν αφορά στα παιδιά πρόσφυγες. Πρώτον γιατί πρόκειται για ανθρώπους που έρχονται αποπροσανατολισμένοι και ευάλωτοι, αντιμετωπίζοντας την πρόκληση της προσαρμογής σε μια διαφορετική κουλτούρα και της συνεννόησης σε μια διαφορετική γλώσσα από αυτή του γενέθλιου τόπου τους. Και δεύτερον, γιατί πάνω από το 30% των προσφύγων, σύμφωνα με τα στοιχεία της Έπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ, είναι παιδιά, πολλά από τα οποία αν και βρίσκονται σε σχολική ηλικία δεν έχουν πάει ποτέ σχολείο (Παντής, 2016).

Σε αυτή την κατεύθυνση το 2016, με απόφαση του υπουργού του ΥΠΕΠΘ συγκροτήθηκαν τρεις Επιτροπές για τη στήριξη των παιδιών των προσφύγων. Έργο των Επιτροπών αυτών ήταν η διαμόρφωση ενός αναγκαίου Σχεδίου Δράσης, το οποίο έλαβε υπόψη του τις διαφορετικές διαστάσεις που απαιτούνται για μία ολοκληρωμένη εκπαιδευτική πολιτική για την κατάρτιση των προσφύγων και των μεταναστών (Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, 2017).

Το Σχέδιο Δράσης κινήθηκε πάνω σε τέσσερις άξονες. Πρώτον, στην διασφάλιση της πρόσβασης των νηπίων, των παιδιών και των εφήβων προσφύγων στις δομές υποστήριξης, φροντίδας, εκπαίδευσης και κατάρτισης που έχουν ανάγκη σύμφωνα με τις διεθνείς συνθήκες και τα διεθνώς αποδεκτά ανθρωπιστικά και εκπαιδευτικά πρότυπα. Ιδιαίτερης σημασίας ήταν η ψυχοκοινωνική στήριξη των παιδιών και των οικογενειών τους και ιδιαίτερα των ασυνόδευτων. Δεύτερον, στο σχεδιασμό, τη διοικητική υποστήριξη και τη διαχείριση των κατάλληλων εκπαιδευτικών δράσεων. Αυτές αφορούν στη φροντίδα και στη δημιουργική απασχόληση των νηπίων και των παιδιών πρώιμης σχολικής ηλικίας, στην εκπαίδευση των παιδιών και των εφήβων που βρίσκονται σε σχολική ηλικία. Επιπλέον, στην επαγγελματική κατάρτιση των εφήβων και νέων που δεν έχουν ακαδημαϊκό προσανατολισμό, στην επανακατάρτιση, στη διά βίου μάθηση και στην πιστοποίηση όσων ενηλίκων διαθέτουν επιστημονικά ή/και επαγγελματικά προσόντα, καθώς και στην ανάπτυξη οριζόντιων δεξιοτήτων, όπως είναι ο ηλεκτρονικός αλφαριθμητισμός και η αγωγή υγείας. Τρίτον, στην κοινωνική διαχείριση του προσφυγικού πληθυσμού, ώστε η ένταξη στις εκπαιδευτικές δομές να είναι επιτυχής υπό τους περιορισμούς που θέτει η τρέχουσα οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα. Τέταρτον, στη διαφύλαξη της ποιότητας εκπαίδευσης του ντόπιου πληθυσμού στις περιοχές των κέντρων φιλοξενίας και της συνεχούς βελτίωσης των εκπαιδευτικών παροχών για όλους (Hellenic Republic General Secretariat for Media & Communication, 2017).

Με βάση την έκθεση της Επιτροπής, το υπουργείο θέσπισε ένα ευέλικτο σχέδιο δράσης έκτακτης ανάγκης, ενώ πριν την οριστική εκπαιδευτική πράξη του υπουργείου, είχαν εφαρμοστεί τέσσερις πιλοτικές εφαρμογές στα Διαβατά, στον Ελαιώνα, στο Σχιστό και στην Λέσβο. Από τις εκπαιδευτικές δράσεις που εφαρμόστηκαν εκεί, διαμορφώθηκε ένα σύνολο καλών πρακτικών που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν άμεσα και στα άλλα κέντρα φιλοξενίας. Παράλληλα το ΥΠΕΠΘ σε συνεργασία με την Έπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ και την Unicef συμμετείχε σε κοινή ομάδα εργασίας, με στόχους την διεθνοποίηση του ζητήματος, την διενέργεια εξειδικευμένων workshops με ειδικούς από όλο τον κόσμο και την καταγραφή των διεθνών καλών πρακτικών σε θέματα

εκπαίδευσης παιδιών προσφύγων (Παντής, 2016).

Στο παράρτημα (γράφ.8) φαίνεται το πρόγραμμα εκπαίδευσης προσφύγων, για το έτος 2016 – 2017. Η Γενική Γραμματεία Μεταναστευτικής Πολιτικής, υπεύθυνη για την ένταξη, σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, κατάρτισε ένα ευέλικτο σχέδιο δράσης για την εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων. Το πρόγραμμα αυτό, σχεδιάστηκε από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων σε συνεργασία με το Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής και το Υπουργείο Υγείας και με την χρηματοδότηση από το Ευρωπαϊκό Ταμείο Ασύλου, Μετανάστευσης και Ένταξης (AMIF) και το Διεθνή Οργανισμό Μετανάστευσης (IOM), μέσω κονδυλίων της Γενικής Δ/σης Ανθρωπιστικής Βοήθειας & Πολιτικής Προστασίας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής – DG ECHO (Hellenic Republic General Secretariat for Media & Communication, 2017).

Το πρόγραμμα αφορά την σύσταση παραρτημάτων νηπιαγωγείων, εντός των δομών φιλοξενίας, καθώς και τη σύσταση και λειτουργία Δομών Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) σε σχολικές δομές κοντά στις δομές φιλοξενίας, τόσο σε δημοτικά, όσο και σε γυμνάσια. Παρακάτω θα γίνει μία πιο λεπτομερής αναφορά στα παραπάνω.

5.1.2) Στοχοθεσία και οργάνωση

Οι στόχοι του προγράμματος εκπαίδευσης για τα παιδιά πρόσφυγες ήταν οι παρακάτω. Αρχικά, η διασφάλιση του δικαιώματος στην εκπαίδευση που συνιστά βασικό ανθρώπινο δικαίωμα κάθε παιδιού, σύμφωνα με το ευρωπαϊκό και το εθνικό δίκαιο. Επίσης, η διευκόλυνση της πρόσβασης στην εκπαίδευση όλων των ανηλίκων που διαβιούν σε δομές φιλοξενίας της χώρας που αποτελεί βασικό καθήκον, υποχρέωση, αλλά και πολιτική απόφαση της ελληνικής πολιτείας. Ακόμη, η διασφάλιση της ψυχολογικής υποστήριξης και της ένταξης των προσφυγόπουλων στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα μετά από μια μεταβατική περίοδο προετοιμασίας. Τέλος, η παροχή εκπαίδευσης με τη προοπτική της ένταξης των ανηλίκων, είτε στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα για το έτος 2017-2018, είτε την ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα άλλης ευρωπαϊκής χώρας σε περίπτωση μετεγκατάστασής τους.

Στα πλαίσια της οργάνωσης του προγράμματος εκπαίδευσης τέθηκαν οι παρακάτω προτεραιότητες. Αρχικά, η λειτουργία των νηπιαγωγείων για τα παιδιά 4-5 ετών εντός των κέντρων φιλοξενίας, έτσι ώστε τα παιδιά να βρίσκονται κοντά στους γονείς τους. Επίσης, η ένταξη των παιδιών 6-12 ετών σε Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) των γειτονικών δημοσίων δημοτικών σχολείων καθώς και η ένταξη των παιδιών 13-15 ετών σε ΔΥΕΠ των γειτονικών δημοσίων γυμνασίων σχολείων. Τέλος, η παρακολούθηση μαθημάτων στα δημόσια σχολεία της πρωινής ζώνης και η ένταξη σε Τ.Υ. ή μεσημεριανές ΔΥΕΠ των παιδιών όλων των ηλικιών που διαμένουν εκτός των κέντρων φιλοξενίας προσφύγων, σε ενοικιαζόμενα διαμερίσματα ή ξενοδοχεία.

Ταυτόχρονα, δημιουργήθηκαν προγράμματα εκμάθησης της μητρικής γλώσσας των παιδιών, διοργανώθηκαν αθλητικές και καλλιτεχνικές δραστηριότητες και προγράμματα δημιουργικής απασχόλησης και άτυπης μορφής εκπαίδευσης σε συνεργασία με τις ΜΚΟ. Εδώ να σημειωθεί, ότι η παροχή τυπικής εκπαίδευσης είναι αποκλειστική αρμοδιότητα του ΥΠΕΠΘ, παρόλα αυτά διεθνείς οργανώσεις και ΜΚΟ δραστηριοποιούνται στο τομέα της μη τυπικής

εκπαίδευσης. Η μη τυπική εκπαίδευση που πραγματοποιείται από ΜΚΟ αφορά την επαγγελματική εκπαίδευση, αθλητικές δραστηριότητες, δημιουργική απασχόληση κ.α. Βέβαια, η μη τυπική εκπαίδευση που παρέχεται κυρίως στα παιδιά πρόσφυγες ελέγχεται από τους αρμόδιους του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και του Υπουργείου Παιδείας (Hellenic Republic General Secretariat for Media & Communication, 2017).

5.1.3.) Λειτουργία των Δομών Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων

Σύμφωνα με τις διατάξεις κατά αριθμό Αριθμ. 139654/ΓΔ4 της κυβέρνησης οργανώθηκαν και λειτούργησαν οι Δομές Υποδοχής για την εκπαίδευση των προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.). Συγκεκριμένα, κατά το Άρθρο 1, για την παροχή εκπαίδευσης στα παιδιά πολιτών τρίτων χωρών λειτουργούν δομές υποδοχής για την εκπαίδευση των προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), οι οποίες ανήκουν στην τυπική εκπαίδευση. Αφορούν σε σχολικές μονάδες των Περιφερειακών Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας, εντός των ορίων των οποίων υφίστανται κέντρα φιλοξενίας ή/ και κάθε είδους κατάλυμα που χρησιμοποιείται από το ελληνικό κράτος ή την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ ή άλλους διεθνείς φορείς για τη διαμονή πολιτών τρίτων χωρών.

Η εκπαίδευση αφορά στο σύνολο των παιδιών πολιτών τρίτων χωρών που διαμένουν σε κέντρα ή σε δομές φιλοξενίας. Κάθε Δ.Υ.Ε.Π. μπορεί να περιλαμβάνει περισσότερα του ενός τμήματα, αναλόγως του αριθμού των μαθητών. Ειδικά για την εκπαίδευση των παιδιών ηλικίας 4-5 ετών που διαμένουν στα κέντρα φιλοξενίας λειτουργούν ΔΥΕΠ, ως παραρτήματα όμορων νηπιαγωγείων, εντός των κέντρων φιλοξενίας. Για τη λειτουργία των παραρτημάτων νηπιαγωγείων ισχύουν οι διατάξεις του άρθρου 5 σχετικά με τον εκπαιδευτικό που ορίζεται ως υπεύθυνος λειτουργίας. Ακόμη, σε ειδικές περιπτώσεις, για την εκπαίδευση παιδιών ηλικίας 6-12 ετών (Δημοτικό) και 13-15 ετών (Γυμνάσιο), μπορούν να λειτουργούν ΔΥΕΠ, ως παραρτήματα όμορων σχολικών μονάδων εντός των κέντρων φιλοξενίας. Ο αναγκαίος αριθμός μαθητών για τον οποίο δημιουργείται ένα τμήμα ΔΥΕΠ ορίζεται στους 10 μαθητές με ανώτερο όριο τους 20 μαθητές.

Το πρόγραμμα σπουδών και το ωρολόγιο πρόγραμμα προτάθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) σε συνεργασία με την Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των παιδιών των Προσφύγων και περιλαμβάνει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα είκοσι ωρών το οποίο καλύπτει τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, των μαθηματικών, της αγγλικής γλώσσας και των ΤΠΕ, ενώ λειτουργούν καλλιτεχνικές και αθλητικές δραστηριότητες, έτσι όπως ορίζεται από το άρθρο 8 του Νόμου 4415/2016. Οι δράσεις έχουν σκοπό να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών προσφύγων, ώστε να δημιουργούνται οι κατάλληλες προϋποθέσεις για τη σχολική τους επιτυχία, είτε στο ελληνικό, είτε σε άλλο ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό σύστημα.

Όσον αφορά τους πρόσφυγες μαθητές που δεν διαμένουν σε κέντρα φιλοξενίας, αλλά σε κεντρικά σημεία των πόλεων, εντάσσονται στις κανονικές σχολικές τάξεις. Η εκπαίδευση παρέχεται μέσω των Τάξεων Υποδοχής (ΤΥ). Σύμφωνα με την απόφαση του Υπουργείου Παιδείας 131024/Δ1, ορίζονται Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), ιδρύονται Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) στις ΖΕΠ, Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα (ΕΦΤ) στις ΖΕΠ και ΔΥΕΠ πάλι στις ΖΕΠ, όπου λειτουργούν εντός των σχολικών μονάδων.

Σύμφωνα με τον Τσιτσελίκη (2016) η λογική του πλαισίου αυτού εντάσσεται στην ιδέα της διαπολιτισμικής αγωγής με στόχο την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών, με τρόπο ομαλό και ισότιμο, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καθώς 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. Παράλληλα, οι ΤΥ και τα 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.

5.1.4) Λειτουργία του προγράμματος εκπαίδευσης

Όσον αφορά στην υλοποίηση του παραπάνω σχεδίου για την εκπαίδευση προσφυγόπουλων, έτσι όπως προγραμματίστηκε από το ΥΠΠΕΘ και σύμφωνα με στοιχεία του ίδιου, μπορούμε να σημειώσουμε τα παρακάτω. Μέχρι το τέλος του 2016, είχαν λειτουργήσει περισσότερα από 70 τμήματα δημοτικού και γυμνασίου σε 35 σχολικές μονάδες, που βρίσκονταν κοντά σε 11 κέντρα φιλοξενίας προσφύγων.

Από τον Οκτώβριο 2016 έως τον Μάρτιο 2017 ιδρύθηκαν και λειτούργησαν με βάση τις Υπουργικές Αποφάσεις 107 ΔΥΕΠ σε αντίστοιχα σχολεία, σε 7 από τις 13 εκπαιδευτικές περιφέρειες. Στις μονάδες αυτές φοίτησαν 2.643 μαθητές σχολικής ηλικίας δημοτικού και γυμνασίου. Τα μεγέθη αυτά διαφοροποιούνται ελάχιστα από τον Απρίλιο 2017 όπου λειτούργησαν 111 ΔΥΕΠ Δημοτικού και Γυμνασίου με 145 τμήματα. Οι ΔΥΕΠ αυτές κάλυψαν 37 κέντρα φιλοξενίας προσφύγων σε όλες τις περιφέρειες της χώρας εκτός των νησιών. Ενώ φοίτησαν 1500 μαθητές σε τάξεις υποδοχής. Στο παράρτημα (εικ. 9) φαίνεται ο χάρτης με τις περιοχές όπου λειτούργησαν οι ΔΥΕΠ τον Απρίλιο του 2017.

Εδώ να σημειωθεί ότι ο σκοπός της λειτουργίας των ΔΥΕΠ για το πρώτο χρόνο λειτουργίας τους ήταν οι μαθητές πρόσφυγες που φοιτούν να μπου σε τάξεις υποδοχής την επόμενη χρονιά. Αυτό δεν στάθηκε δυνατό να πραγματοποιηθεί, παρά μόνο για όσους μαθητές δεν διέμεναν σε κέντρα φιλοξενίας.

Το έτος 2017-2018 το πλαίσιο των ΔΥΕΠ ήταν σε παρόμοιο καθεστώς με τη διαφορά ότι φοίτησε περισσότερος μαθητικός πληθυσμός σε τάξεις υποδοχής. Συγκεκριμένα στοιχεία που παρατίθενται από το ΥΠΠΕΘ είναι 2.026 μαθητές σε ΔΥΕΠ, 5.291 σε ΤΥ και ο εκτιμώμενος αριθμός μαθητών που φοίτησαν σε σχολικές μονάδες χωρίς τάξεις υποδοχής ανέρχεται στους 700 μαθητές/τριες. Συνολικά έχουμε 8.017 εγγεγραμμένα παιδιά πρόσφυγες σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2018).

Το επόμενο έτος 2018-2019 οι εγγραφές στα σχολεία αυξήθηκαν κατά 44% από τον Ιούνιο μέχρι το Δεκέμβριο του 2018, ενώ μέχρι το τέλος του σχολικού έτους είχαν σημειωθεί 12.867 εγγραφές μαθητών. Σύμφωνα με στοιχεία του Υπουργείου λειτούργησαν 113 ΔΥΕΠ με 4.244 μαθητές στην ενδοχώρα και τα νησιά. Υπήρξε αύξηση των σχολικών μονάδων με τη δυνατότητα παρακολούθησης των προσφυγόπουλων σε τάξεων υποδοχής, σε όλες τις βαθμίδες, όπου φοίτησαν 8.230 μαθητές/τριες. Τέλος, τη χρονιά αυτή έγιναν προσλήψεις εκπαιδευτικών και ψυχολόγων στις ΔΥΕΠ για τη παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης και την διαχείριση τυχόν προβλημάτων εντός των σχολικών μονάδων (<http://www.minedu.gov.gr/>).

5.2.) Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων

Σε όλη αυτή τη διαδικασία κρίθηκε πολύ σημαντικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με το Άρθρο 9 της Κοινής Υπουργικής Απόφασης υπ' αριθμό 139654 /ΓΔ4/2017, τα ειδικότερα καθήκοντα εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε ΔΥΕΠ είναι τα παρακάτω. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να μεριμνούν για την ομαλή ένταξη των μαθητών που φοιτούν στις ΔΥΕΠ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και τη δημιουργική αλληλεπίδραση με τους υπόλοιπους μαθητές. Ακόμη, να επιδεικνύουν παιδαγωγική ευελιξία στη διδασκαλία λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών. Σημαντικό είναι να προτείνουν και να υλοποιούν εκπαιδευτικές δράσεις στους χώρους φιλοξενίας των προσφύγων και στις πλησιέστερες σχολικές μονάδες. Ταυτόχρονα, όσοι εκπαιδευτικοί στελεχώνουν τις ΔΥΕΠ πρέπει να επιμορφώνονται και υποστηρίζονται από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και τους αρμόδιους Σχολικούς Συμβούλους σε συνεργασία με τους Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων.

Σύμφωνα με στοιχεία της Επιστημονικής Επιτροπής για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, για το έτος 2016-2017, καταγράφεται σημαντικό έργο των εκπαιδευτικών, που παρά τις ελλείψεις και τις δυσκολίες κατάφεραν την επίτευξη ποικίλων εκπαιδευτικών και ενταξιακών στόχων. Στον τομέα της εξοικείωσης των παιδιών με το σχολικό χώρο, κατάφεραν οι μαθητές τους να κατακτήσουν βασικές δεξιότητες και γνώσεις μαθηματικών όπως και επικοινωνίας στην ελληνική γλώσσα. Σε πολλές ΔΥΕΠ οργάνωσαν δράσεις σε συνεργασία με το πρωινό πρόγραμμα, κοινά διαλείμματα και παιχνίδια με τα παιδιά του ολοήμερου, επαφές εκπαιδευτικών και γονέων, συνέργειες με συλλόγους γονέων, εκπαιδευτικών και την τοπική κοινωνία. Στον αντίποδα, υπήρξαν και οι περιπτώσεις των αντιδράσεων και των διαμαρτυριών από γονείς Ελλήνων μαθητών, με δράσεις όπως κλειστές πόρτες, γράμματα παραπόνων, καταγγελίες και εξώδικα, με το πρόσχημα των κινδύνων της δημόσιας υγείας, δράσεις που δε συνάδουν με τις αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, της αλληλεγγύης στους πρόσφυγες και των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση (Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων- Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, 2017).

Στα κέντρα φιλοξενίας προσφύγων ορίστηκε ένας Συντονιστής Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ), που επίσης είχε σημαντικό ρόλο στο πρόγραμμα εκπαίδευσης των προσφύγων. Οι ΣΕΠ κλήθηκαν να υλοποιήσουν ένα πολύ απαιτητικό έργο με πολλαπλά καθήκοντα. Συγκεκριμένα ήταν υπεύθυνοι να ενημερώνουν τους γονείς στα Κέντρα Φιλοξενίας (ΚΦ) για την ανάγκη της ένταξης των παιδιών στα σχολεία. Αρμοδιότητα τους ήταν η καταγραφή των παιδιών στα ΚΦ και η συλλογή όλων των απαραίτητων εγγράφων για την εγγραφή τους στο σχολείο. Επιπλέον, συντόνισαν και επέπτευσαν την ασφαλή μεταφορά των παιδιών από και προς τα ΚΦ στα σχολεία. Συνεργάστηκαν με πλήθος φορέων, άμεσα ή έμμεσα εμπλεκόμενων με την εκπαίδευση (Δ/ντες σχολείων, Δ/ντες Εκπαίδευσης, ΠΔΕ, Σχολικούς Συμβούλους, Συλλόγους Γονέων, ΜΚΟ, Τοπική Αυτοδιοίκηση, Διοικητές ΚΦ, ΥΠΠΕΘ, εκπροσώπους άλλων Υπουργείων), προκειμένου να γίνει ομαλή έναρξη της λειτουργίας των ΔΥΕΠ. Οι ΣΕΠ ήταν αυτοί που διαμεσολάβησαν στην επίλυση θεμάτων σχετικών με τη φοίτηση των μαθητών, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των ΔΥΕΠ. Συνεργάστηκαν με την Ομάδα Διαχείρισης, Συντονισμού και Παρακολούθησης των Προσφύγων παρέχοντας στοιχεία και πολύτιμη βοήθεια για δράσεις και projects που αφορούσαν μεγαλύτερης ηλικίας παιδιά. Τέλος, σημαντικό καθήκον τους ήταν η παρακολούθηση και ο συντονισμός της παρεχόμενης εκπαίδευσης όλων των εμπλεκόμενων μη κρατικών φορέων, ελληνικών και μη (Αρώνη, χ.χ.).

5.3.) Κατακλείδα - Προβληματική της εκπαίδευσης εντός των δομών

Ένα σημαντικό στοιχείο που αξίζει να σημειωθεί σχετίζεται με το γενικότερο πλαίσιο της εκπαίδευσης εντός των δομών φιλοξενίας. Η δημιουργία εκπαιδευτικών μονάδων μέσα στην δομή φιλοξενίας κρίνεται αναποτελεσματική και μη ενταξιακή. Αρχικά, γιατί αυτό συντείνει στην περαιτέρω περιθωριοποίηση τους. Επιπλέον, οι συνθήκες στα hotspots δεν μπορούν να θεωρηθούν κατάλληλες για την εκτέλεση του εκπαιδευτικού έργου, καθώς συχνά επικρατεί συνωστισμός και οχλαγωγία, οι χώροι είναι αρκετά περιορισμένοι και φυσικά υπάρχει η απουσία του σχολικού περιβάλλοντος αυτού καθ' εαυτού (Αρβαντίνης, 2016).

Η προσωρινή λύση στο πρόβλημα δεν είναι λοιπόν, όπως επισημαίνεται και από το Υπουργείο Παιδείας, η γκετοποίηση και η εικονική προσφορά εκπαιδευτικών υπηρεσιών, αλλά η παροχή εκπαίδευσης στα παιδιά που βρίσκονται σε σχολική ηλικία και φιλοξενούνται στις δομές φιλοξενίας μέσα στις πλησιέστερες προς αυτά σχολικές μονάδες. Ο σκοπός είναι τα παιδιά αυτά να μην στερηθούν το αγαθό της εκπαίδευσης, έστω σε ένα στοιχειώδες επίπεδο. Σημαντικό είναι να περνούν κάποιο τμήμα της ημέρας εκτός των δομών φιλοξενίας και να λαμβάνουν και άλλου είδους υπηρεσίες, όπως για παράδειγμα η άθληση, η ψυχαγωγία και η δημιουργική απασχόληση μέσα από το σχολικό περιβάλλον (Αρβαντίνης, 2016).

Τέλος, η ένταξη αφορά μια δυναμική διαδικασία με την οποία οι πρόσφυγες αποκτούν την αίσθηση του «ανήκειν» σε μια κοινωνία και γίνονται αποδεκτοί από αυτήν. Επομένως, η επιστροφή στην ομαλότητα ενός σχολικού πλαισίου παρέχει στα παιδιά την κανονικότητα της παιδικής ηλικίας την οποία σε πολλές περιπτώσεις τα παιδιά πρόσφυγες έχουν στερηθεί.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

6.1) Δομές φιλοξενίας προσφύγων

Το κεφάλαιο αυτό της εργασίας αναφέρεται στη δημιουργία των hotspots και των χαρακτηριστικών τους. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή για να αντιμετωπίσει τις τεράστιες προσφυγικές και μεταναστευτικές ροές στράφηκε κυρίως στην Ελλάδα και την Ιταλία που είναι οι χώρες πέρασμα των προσφυγικών ρευμάτων. Συγκεκριμένα στο πλαίσιο της άμεσης δράσης για την ενίσχυση των κρατών - μελών που βρίσκονται στην πρώτη γραμμή και τα οποία αντιμετωπίζουν δυσανάλογες μεταναστευτικές πιέσεις στα εξωτερικά σύνορα της ΕΕ, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή πρότεινε την ανάπτυξη μιας νέας προσέγγισης, των «Hotspot» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016).

Σύμφωνα με το σχέδιο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, η υποστήριξη που παρέχεται στο πλαίσιο της προσέγγισης Hotspot επικεντρώνεται στην καταγραφή, την ταυτοποίηση, τη λήψη δακτυλικών αποτυπωμάτων, την ενημέρωση των αιτούντων άσυλο, καθώς και στις επιχειρήσεις επαναπατριsmού. Οι ομάδες υποστήριξης της EASO ή η Υπηρεσία Ασύλου βοηθούν στις διαδικασίες αιτήσεων ασύλου, ενώ όσοι πρόσφυγες δεν δικαιούνται ανάγκη προστασίας, χαρακτηρίζονται ως παράτυποι μετανάστες και η Frontex αναλαμβάνει την επιστροφή τους (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016).

Να σημειωθεί ότι όσον αφορά στο ελληνικό πλαίσιο, ο έλεγχος των εξωτερικών συνόρων ήταν δύσκολος, λόγω του μεγάλου όγκου εισροής προσφύγων που δυσχέραινε την ορθή καταγραφή, τη δακτυλοσκόπηση και τη διαβίβαση των δακτυλικών αποτυπωμάτων στην ευρωπαϊκή βάση δεδομένων EURODAC (Φύλης, 2017).

Η μεγάλη μεταναστευτική και προσφυγική κρίση σε συνδυασμό με τα κλειστά σύνορα είχε ως αποτέλεσμα να εγκλωβιστούν χιλιάδες άτομα στην Ελλάδα. Η πρώτη δυσκολία φάνηκε στο ζήτημα της στέγασης καθώς δεν υπήρχαν χώροι ή καταλύματα για να φιλοξενηθούν οι πρόσφυγες και μετανάστες, με αποτέλεσμα να υπάρχει συνωστισμός σε πλατείες, πάρκα ή ακόμα και στο δρόμο.

Για την άμεση αντιμετώπιση στο ζήτημα της στέγασης δημιουργήθηκαν κέντρα φιλοξενίας προσφύγων - hotspots σε όλη τη χώρα για την εγκατάσταση των προσφύγων και μεταναστών που διέμεναν σε αυτοσχέδιους καταυλισμούς. Εκτός από τις κρατικές δομές φιλοξενίας στα νησιά και την ενδοχώρα, λειτουργούσαν επίσης χώροι φιλοξενίας της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες καθώς και άλλων ΜΚΟ, που πρόσφεραν σε πρόσφυγες διαμονή σε διαμερίσματα, ξενοδοχεία ή ακόμη και φιλοξενία σε άλλες οικογένειες.

Ταυτόχρονα, αναφορικά με τις δομές προτεραιότητα έχουν όσοι πρόσφυγες έχουν αιτηθεί διεθνούς προστασίας ή είναι ευάλωτα πρόσωπα. Οι δικαιούχοι προτεραιότητας, όπως ορίζονται από το Νόμο 4375/2016, είναι οι ασυνόδευτοι ανήλικοι είτε έχουν αιτηθεί διεθνή προστασία είτε όχι, τα άτομα που έχουν αναπηρία ή πάσχουν από ανίατη ή σοβαρή ασθένεια, οι υπερήλικες, οι γυναίκες σε κύηση ή λοχεία, οι μονογονεϊκές οικογένειες με ανήλικα τέκνα, τα θύματα βασανιστηρίων, βιασμού ή άλλης σοβαρής μορφής ψυχολογικής, σωματικής ή σεξουαλικής βίας ή εκμετάλλευσης, πρόσωπα με σύνδρομο μετατραυματικής διαταραχής, ιδίως επιζήσαντες και συγγενείς θυμάτων ναυαγίων καθώς και τα θύματα εμπορίας ανθρώπων.

Κλείνοντας να σημειωθεί ότι η τεράστια ανάγκη για στέγαση των προσφύγων εκείνης της περιόδου, είχε ως αποτέλεσμα τα κέντρα φιλοξενίας να ξεπερνούν το μέγιστο της χωρητικότητας τους σε αριθμό διαμένοντων, και άρα τον συνωστισμό, τις συχνές συγκρούσεις και την έλλειψη αγαθών για κάλυψη των βασικών αναγκών των ανθρώπων αυτών.

6.2) Η δομή φιλοξενίας στο Σκαραμαγκά

6.2.1) Η διοίκηση

Το κέντρο φιλοξενίας προσφύγων στη περιοχή του Σκαραμαγκά, που ήταν ένα από τα μεγαλύτερα κέντρα, δημιουργήθηκε την άνοιξη του 2016 με σκοπό την προσωρινή φιλοξενία όσων είχαν καταφτάσει στην Αθήνα. Το κέντρο φιλοξενίας προσφύγων Σκαραμαγκά και το κέντρο στο Λαύριο υπάγονται στη διαχείριση του Γενικού Επιτελείου Ναυτικού.

Η υποδομή του κέντρου αναπτύχθηκε από την Ανώτατη Στρατιωτική Διοίκηση Υποστήριξης Στρατού (ΑΣΔΥΣ). Στο πλαίσιο διασφάλισης της υγείας του εμπλεκόμενου προσωπικού είχε προβλεφθεί ο εμβολιασμός τους από το ΚΕΛΠΝΟ. Η παρασκευή του συσσιτίου των φιλοξενούμενων είχε ανατεθεί σε ιδιωτικές εταιρείες catering (Αυτά είναι τα κέντρα φιλοξενίας, 2016).

Στο κέντρο υπάρχει δραστηριοποίηση από το Υπουργείο Μεταναστευτικής πολιτικής καθώς και από ποικίλες εθελοντικές ομάδες και Μη Κερδοσκοπικές Οργανώσεις. Ο Ερυθρός Σταυρός υλοποίησε προγράμματα ενημέρωσης και δημιουργικής απασχόλησης, ειδικά σεμινάρια και δραστηριότητες, για την καταπολέμηση του άγχους ("Anti-stress Management") και την υγιή αντιμετώπισή του. Παράλληλα συντόνιζε δράσεις για τη μυϊκή ενδυνάμωση και τη βελτίωση του καρδιαγγειακού συστήματος χρόνιων πασχόντων της δομής (Ελληνικός Ερυθρός Σταυρός, 2017).

Το British Council σε συνεργασία με τη UNICEF παρείχε ένα πρόγραμμα μη τυπικής εκπαίδευσης και αφορούσε μαθήματα αγγλικής γλώσσας στα παιδιά, μέσω διαφορετικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Σκοπός ήταν να δημιουργήσει ένα πιο σταθερό περιβάλλον για τα παιδιά πρόσφυγες, παρέχοντας τους ψυχοκοινωνική στήριξη και δίνοντας τους την ευκαιρία να αναπτύξουν τις απαραίτητες δεξιότητες ζωής, που θα τους βοηθήσουν να προσαρμοστούν σε νέες συνθήκες διαβίωσής τους και να ενταχθούν στην ελληνική και ευρωπαϊκή κοινωνία αλλά και στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα (<https://www.britishcouncil.gr>).

6.2.2.) Η ζωή στη δομή φιλοξενίας

Ο οικισμός περιλαμβάνει 200 οικίσκους που έχουν δυνατότητα φιλοξενίας μέχρι οκτώ ατόμων, ενώ υπάρχει δυνατότητα επέκτασης των εγκαταστάσεων για περισσότερο κόσμο. Στους οικίσκους υπάρχει παροχή ρεύματος, θερμοσίφωνα και κλιματισμός. Επίσης, έχει κατασκευαστεί ειδικός φράχτης από πλεξιγκλάς, που προστατεύει τον οικισμό από τα κύματα σε περίπτωση κακών καιρικών συνθηκών, αλλά και για λόγους ασφαλείας. Τέλος, παρέχεται πλήρες αποχετευτικό σύστημα, απόλυτα στεγανό, ενώ υπάρχουν και καρτοτηλέφωνα για όσους θέλουν να επικοινωνήσουν με χώρες του εξωτερικού (Σουχάμπ, 2016).

Στο κέντρο υπάρχουν χώροι για ποικίλες δραστηριότητες, για εκμάθηση ξένων γλωσσών, και για να παίζουν τα παιδιά, ιατρείο καθώς και ένας χώρος κοινωνικοποίησης. Μοιάζει με μία κοινότητα με μικρά σπίτια που στην πλειονότητά τους οι πρόσφυγες είναι οικογένειες με μικρά παιδιά κυρίως από τη Συρία, το Αφγανιστάν και το Ιράκ. Επίσης, αρκετοί από τους πρόσφυγες και μετανάστες που φιλοξενούνται δεν μπορούν να φύγουν επειδή δεν διαθέτουν τα απαραίτητα έγγραφα (Ιλιάδη, 2018).

6.2.3.) Προβλήματα στη λειτουργία της δομής

Το κέντρο φιλοξενίας προσφύγων αντιμετωπίζει κατά καιρούς και διάφορα προβλήματα που σχετίζονται τόσο με τις παροχές, όσο και με τη διοίκηση του κέντρου.

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την Ένωση Νοσηλευτών Ελλάδας (ΕΝΕ) υπήρξαν καταγγελίες ότι οι φιλοξενούμενοι για ένα διάστημα βρέθηκαν χωρίς ιατρική παρακολούθηση, ότι υπήρχαν συστηματικές ελλείψεις σε φάρμακα, και ότι το απασχολούμενο υγειονομικό προσωπικό στερούνταν βασικών υλικών πόρων, όπως π.χ. τηλέφωνο και σύνδεση στο διαδίκτυο, που είναι απαραίτητα για κλείσιμο ραντεβού με παρόχους υπηρεσιών υγείας. Επιπλέον, συχνά η δομή παραλάμβανε φάρμακα από το ΚΕΕΛΠΝΟ, που είχαν λήξει. Ταυτόχρονα έχει αναφερθεί ότι τοκετοί και άλλες ιατρικές πράξεις πραγματοποιήθηκαν από νοσηλευτές, ελλείψει γιατρών. Τέλος,

περιστατικά χρόνιων ασθενών, ιδίως με ψυχιατρικές νόσους δεν παρακολουθήθηκαν δεόντως (Καρλατήρα, 2018).

Αυτές οι συνθήκες θεωρούνται επικίνδυνες τόσο για τους διαμένοντες πρόσφυγες στη δομή, όσο και τους επαγγελματίες που προσφέρουν τις υπηρεσίες υγείας στο κέντρο. Η κατάσταση περιπλέκεται ακόμη περισσότερο από το γεγονός ότι μεταξύ των 2.500 προσφύγων που διαμένουν στη δομή του Σκαραμαγκά, υπάρχουν πολλοί με χρόνια νοσήματα (διαβήτη, ψυχιατρικά και νευρολογικά νοσήματα κτλ) που δεν παρακολουθούνται δεόντως και η πορεία της εξέλιξης της υγείας τους εναποτίθεται στην καλή προαίρεση ατόμων που δεν έχουν όμως τα απαραίτητα επιστημονικά εφόδια για τον σκοπό αυτόν (Καρλατήρα, 2018).

Το κέντρο Ημέρας Βαβέλ (Σχετικά με κατάσταση, 2017) επισήμανε, σε σχετική ανακοίνωση το 2017, ορισμένα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι αιτούντες άσυλο ή αναγνωρισμένοι πλέον πρόσφυγες στη δομή αυτή, καθώς επίσης και όσοι εργάζονται ή παρεμβαίνουν στο χώρο φιλοξενίας. Η δομή φιλοξενίας του Σκαραμαγκά στερείται διοικητικής επάρκειας, με συνέπεια μία σειρά προβλημάτων και δυσκολιών για το ποιος έχει την ευθύνη των διαμενόντων εκεί. Μια διεθνής ΜΚΟ τηρεί άτυπα κατάλογο με τους διαμένοντες στη δομή, πολλοί όμως από αυτούς δεν έχουν καταγραφεί επίσημα ποτέ, κυρίως λόγω έλλειψης ενημέρωσης και καθοδήγησής τους. Δημιουργείται έτσι ένα πλαίσιο που επιτρέπει κάθε είδους έκνομη συναλλαγή, όπως για παράδειγμα την άτυπη ενοικίαση ή και «πώληση» οικίσκων ανάμεσα στους πρόσφυγες. Άστεγοι πρόσφυγες ακόμα και ασυνόδευτοι ανήλικοι δεν έχουν απάντηση για δυνατότητα στέγασής τους επί μήνες και βρίσκουν έτσι λύση στο πρόβλημά τους. Η λύση όμως παραμένει ελλιπής, προσωρινή και προβληματική και βέβαια απέχει πολύ από το να θεωρείται κατάλληλη και σύμφωνη με όσα επιτάσσει η ανθρωπιστική βοήθεια.

Η έλλειψη επίσημης καταγραφής τυπικά δεν τους επιτρέπει να επωφεληθούν από υπηρεσίες που προσφέρουν διάφοροι φορείς, αλλά ούτε τους εξασφαλίζει το χρηματικό επίδομα που δικαιούνται. Έτσι πολλοί άνθρωποι και οικογένειες με μικρά παιδιά δεν έχουν καθόλου πόρους ούτε καν φαγητό. Επιπλέον, η ψυχική κατάσταση όσων βρίσκονται στη δομή τείνει να χειροτερεύει, αφού διαμένοντες και εργαζόμενοι κατέχονται από αίσθημα ανημποριάς που εντείνει την παθητικότητα και την απελπισία τους. Ως αντίδραση δε στην αβεβαιότητα για τη δυνατότητα παραμονής τους στο κέντρο φιλοξενίας, καλλιεργείται ένα κλίμα ανομίας που γεννάει εύκολα βία και παραβατικές συμπεριφορές με συχνούς βανδαλισμούς (Σχετικά με κατάσταση, 2017).

Ο δήμαρχος Χαϊδαρίου Μιχάλης Σελέκος (Σελέκος, 2018) σημειώνει πως δύομιση χρόνια από την έναρξη λειτουργίας του κέντρου φιλοξενίας του Σκαραμαγκά, οι συνθήκες διαβίωσης στη δομή είναι απαράδεκτες με σοβαρές ελλείψεις σε ιατρικό προσωπικό, ενώ η σίτιση των προσφύγων αποτελεί μέριμνα των ίδιων. Οι χρηματοδοτήσεις προς τις ΜΚΟ σταμάτησαν και οι κρατικές δομές που αναλαμβάνουν δεν έχουν την απαιτούμενη χρηματοδότηση ούτε το απαραίτητο προσωπικό. Συμπερασματικά, θα πρέπει να διασφαλίζονται ανθρώπινες και αξιοπρεπείς συνθήκες ζωής για όσο διάστημα φιλοξενούνται οι πρόσφυγες στις δομές. Ταυτόχρονα να παρέχονται άμεσα τα απαραίτητα ταξιδιωτικά έγγραφα και να προωθείται η διαδικασία μετεγκατάστασης των προσφύγων στις αστικές ζώνες, σε διαμερίσματα και σε πολυκατοικίες.

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ

7.1) Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της έρευνας είναι να μελετηθεί η δομή φιλοξενίας προσφύγων και μεταναστών στη περιοχή Σκαραμαγκά του νομού Αττικής. Συγκεκριμένα, να διερευνηθούν η οργάνωση του κέντρου φιλοξενίας και η εκπαίδευση προσφύγων, όπως αυτή πραγματοποιήθηκε το έτος 2016- 2017.

Συγκεκριμένοι στόχοι της έρευνας είναι η διερεύνηση της οργάνωσης και η καθημερινότητα στην δομή φιλοξενίας του Σκαραμαγκά, καθώς και του προγράμματος εκπαίδευσης προσφύγων την πρώτης χρονιάς της λειτουργίας του. Η έρευνα ενδιαφέρεται για τις διαδικασίες μέσα από τις οποίες προγραμματίστηκε και λειτούργησε το πρόγραμμα, το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο και πώς υλοποιήθηκε σε συγκεκριμένα τμήματα των Δομών Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων, οι δυσκολίες και τα προβλήματα που υπήρξαν, καθώς και η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου στην κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξη των μαθητών προσφύγων από τη δομή του Σκαραμαγκά.

Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

- Ποια ήταν η οργάνωση του κέντρου φιλοξενίας;
- Πώς υλοποιήθηκε το πρόγραμμα εκπαίδευσης για τους πρόσφυγες;
- Ποιες ήταν οι δυσκολίες κατά το προγραμματισμό και την υλοποίηση του προγράμματος εκπαίδευσης;
- Ποια ήταν η αποτελεσματικότητα του προγράμματος ως προς την ένταξη των προσφύγων μαθητών;

7.2) Σημασία της έρευνας

Η έρευνα αυτή κρίνεται σημαντική καθώς επιδιώκει μία συνολική αποτίμηση του προγράμματος εκπαίδευσης προσφύγων, επιδιώκοντας να αναδείξει τα προβλήματα και τις δυσκολίες που προέκυψαν κατά την υλοποίησή του. Επιπλέον, κρίνεται σημαντικό να αναδειχθούν οι καλές πρακτικές που ακολουθήθηκαν με απώτερο στόχο τη μελλοντική βελτίωση του προγράμματος αυτού.

Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής μπορούν να προσφέρουν επιπλέον στοιχεία στο θέμα της εκπαίδευσης των προσφύγων, καθιστώντας σαφή στην πολιτεία και στους εμπλεκόμενους δημόσιους φορείς την αναγκαιότητα πολιτικής δράσης για την ομαλή ένταξη των προσφυγόπουλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και στην ελληνική κοινωνία. Επιπλέον κρίνεται σημαντική τόσο η βελτίωση των εκάστοτε προβλημάτων του προγράμματος, όσο και η προώθηση των αξιών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, μέσα από σεμινάρια

και επιμορφώσεις. Απαιτείται η ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας και ευρύτερα της ελληνικής κοινωνίας για την ένταξη των παιδιών των προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Κλείνοντας, καταγράφονται προτάσεις για τη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με την εκπαίδευση προσφύγων, είτε στα πλαίσια του προγράμματος, μέσω του Υπουργείου Παιδείας, είτε άλλων εμπλεκόμενων φορέων ή ατόμων που ασχολούνται με την εκπαίδευση είτε ενήλικων, είτε ανήλικων προσφύγων/ μεταναστών μαθητών.

7.3) Αναγκαιότητα/ Πρωτοτυπία έρευνας

Η αναγκαιότητα και πρωτοτυπία της έρευνας άπτεται στο γεγονός ότι ερευνάται το πρόγραμμα εκπαίδευσης προσφύγων μαθητών το πρώτο χρόνο λειτουργίας του σε συγκεκριμένη δομή φιλοξενίας. Η δομή στο Σκαρμαγκά είναι από τα μεγαλύτερα κέντρα φιλοξενίας στην Ελλάδα και βρίσκεται σε απομακρυσμένη περιοχή, με ελάχιστη επικοινωνία με τον αστικό ιστό, με αποτέλεσμα οι πρόσφυγες ανήλικες και ενήλικες να στερούνται τη δυνατότητα κοινωνικοποίησης, ψυχαγωγίας και ένταξης.

Για το πρώτο χρόνο λειτουργίας του προγράμματος εκπαίδευσης προσφύγων έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες που καλύπτουν αρκετά ζητήματα του προγράμματος, του εκπαιδευτικού έργου και της αναγκαιότητας των προσφύγων για συμμετοχή στο σχολικό θεσμό.

Το 2017 η Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων εξέδωσε έκθεση αποτίμησης του έργου για την ένταξη των παιδιών προσφύγων στην εκπαίδευση και προτάσεις για την εκπαίδευση προσφύγων για το σχολικό έτος 2017-2018. Η έκθεση αυτή αναφέρεται σε ένα συλλογικό απολογισμό του συντονισμού, της λειτουργίας, των ανεπαρκειών αλλά και της αποτελεσματικότητας του προγράμματος.

Το 2017 το Ελληνικό ίδρυμα ευρωπαϊκής και εξωτερικής πολιτικής (ΕΛΙΑΜΕΠ) δημοσίευσε κείμενο εργασίας *“Η ενσωμάτωση των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα: Πολιτική και διαχείριση σε «κινούμενη άμμο»*” στο οποίο καταγράφονται τα προβλήματα και τα κενά του πρώτου χρόνου λειτουργίας του προγράμματος εκπαίδευσης, καθώς και μία σειρά από καλές πρακτικές στην Ελλάδα και άλλες ευρωπαϊκές χώρες.

Το 2019 ο Κικίδης Λάζαρος κάνει έρευνα με θέμα *“Η σημασία της συμμετοχής μαθητών προσφύγων στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση”*. Η παραπάνω έρευνα εξετάζει απόψεις εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση προσφύγων, την προετοιμασία, τους διαθέσιμους πόρους, τις υποδομές και την καθημερινότητα. Επιπλέον, μελετά τον ρόλο της συμμετοχής των προσφύγων μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην κατάκτηση της γλώσσας και στην καλλιέργεια του αισθήματος του ανήκειν.

Είναι σημαντικό να διερευνηθεί το πεδίο αυτό τόσο για τους μαθητές πρόσφυγες και την ομαλότερη ένταξη τους στο σχολικό πλαίσιο και την ελληνική κοινωνία, όσο και για τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς που είναι απαραίτητο να επιμορφωθούν στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ώστε να παράξουν αποδοτικότερο εκπαιδευτικό έργο και να εξελιχθούν οι ίδιοι/ίδιες ως εκπαιδευτικοί.

Και όλα αυτά έχουν μεγάλη σημασία, καθώς όπως φαίνεται δεν είναι προσωρινά ζητήματα στα οποία δίνονται προσωρινές λύσεις, αλλά είναι ζητήματα που χρήζουν ανάλυσης και οργάνωσης που ξεκινούν από την εκπαιδευτική κοινότητα και την τοπική κοινωνία, και φτάνουν μέχρι και την πολιτεία.

7.4) Επιλογή μεθόδου έρευνας

Για την συγκεκριμένη έρευνα κρίνεται πιο αποτελεσματική η ποιοτική έρευνα. Στην ποιοτική έρευνα αυτό που ερευνάται είναι η κατανόηση του υποκειμενικού κόσμου της ανθρώπινης εμπειρίας. Στη παρούσα διπλωματική εργασία δεν ενδιαφέρει η ποσοτικοποίηση των ευρημάτων, αλλά η κατανόηση και ερμηνεία των καταστάσεων και των νοημάτων γύρω από την εκπαίδευση των προσφύγων.

Όπως αναφέρεται στον ορισμό της ποιοτικής έρευνας του Roberts (2002), η ποιοτική έρευνα διαθέτει μία σειρά από χαρακτηριστικά, τα οποία απορρέουν από τη θεωρητική και φιλοσοφική θεώρηση που διαθέτει για το κοινωνικό κόσμο. Τέτοια χαρακτηριστικά αφορούν την εστίαση στις εμπειρίες και τις οπτικές των συμμετεχόντων. Τα παραπάνω είναι αυτά στα οποία η συγκεκριμένη έρευνα φιλοδοξεί να εστιάσει και η οποία αποτελεί και μελέτη περίπτωσης.

Η μελέτη περίπτωσης πρόκειται για στρατηγική έρευνας που υλοποιείται με χρήση συνδυασμού μεθόδων. Για τη μελέτη ενός φαινομένου χρησιμοποιούνται πολλαπλές πηγές πληροφόρησης (Ζαφειρόπουλος, 2015). Η μελέτη περίπτωσης δε χαρακτηρίζεται από τις μεθόδους που χρησιμοποιεί για τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων, αλλά από την εστίαση της σε μία συγκεκριμένη μονάδα ανάλυσης, την περίπτωση (Willig, 2015). Στη παρούσα έρευνα η περίπτωση αφορά την εκπαίδευση στις ΔΥΕΠ με μαθητές από την δομή του Σκαραμαγκά.

Ως έρευνα κατατάσσεται στην εφαρμοσμένη και συγκεκριμένα τείνει περισσότερο στην έρευνα αξιολόγησης. Η έρευνα αξιολόγησης στοχεύει κυρίως στο να εκτιμήσει τις επιδράσεις και τα αποτελέσματα κάποιας καινοτομίας, πολιτικής πρακτικής ή υπηρεσίας, βασιζόμενη στη συστηματική συλλογή και ανάλυση δεδομένων (Τσιώλης, 2014). Έτσι και στη περίπτωση της συγκεκριμένης έρευνας, η οποία στοχεύει στη συλλογή δεδομένων πάνω στην πολιτική πρακτική που εφαρμόστηκε, τόσο στη δομής φιλοξενίας, ως νέο δεδομένο στέγασης προσφύγων, αλλά και στο νέο καινοτόμο πρόγραμμα εκπαίδευσης των προσφύγων του υπουργείου παιδείας. Να σημειωθεί βέβαια, ότι δεν μπορεί να βγάλει συνολικά συμπεράσματα επί των θεμάτων αυτών, αλλά ως μελέτη περίπτωσης, θα μπορούσε να εμπλουτίσει με νέα ή παραπάνω δεδομένα, μία πιο συνολική έρευνα αξιολόγησης.

Ο κοινωνικός ερευνητής οφείλει να εξετάζει τα ερευνώμενα πεδία και φαινόμενα ξεκινώντας «εκ των έσω» εστιάζοντας δηλαδή στην οπτική, τις εμπειρίες και τις ιστορίες των συμμετεχόντων σε αυτά υποκειμένων (Τσιώλης, 2014). Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η μελέτη, η κατανόηση και η ερμηνεία των καταστάσεων και των νοημάτων γύρω από την προσφυγική πραγματικότητα της Ελλάδας και την εκπαίδευση των προσφύγων.

7.5) Επιλογή εργαλείου της έρευνας

Ως κατάλληλο ερευνητικό εργαλείο, επιλέχθηκε η συνέντευξη, η οποία και συνιστά μέθοδο ποιοτικής ανάλυσης. Όπως αναφέρουν οι Cannell & Kahn (1968), η συνέντευξη ορίζεται ως η συζήτηση δύο ατόμων, που αρχίζει από το συνεντευκτή, με ειδικό σκοπό την απόκτηση των σχετικών με την έρευνα πληροφοριών, και επικεντρώνεται από αυτόν σε περιεχόμενο καθορισμένο από τους στόχους της έρευνας με συστηματική περιγραφή, πρόβλεψη ή ερμηνεία (Cohen & Manion, 1994, σ.374). Επιπλέον, κατά τους Cohen & Manion (1994), η συνέντευξη δίνει τη δυνατότητα σε σχέση με άλλα ερευνητικά εργαλεία, στον ερευνητή να διαμορφώσει τις ερωτήσεις της συνέντευξης και να τις προσαρμόσει στο υποκείμενο της έρευνας με τέτοιο τρόπο που να οδηγούν στο ερευνώμενο θέμα.

Η συνέντευξη είναι ευρέως διαδεδομένη τεχνική συλλογής και ανάλυσης δεδομένων στην εκπαιδευτική έρευνα. Ο ερευνητής μπορεί να βγάλει πολύτιμα συμπεράσματα για τη φύση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και για παράγοντες που επηρεάζουν την έκβαση της (Καχριμάνης, Κόμης, Αβούρης, υπό δημοσίευση 2007).

Το είδος συνέντευξης που επιλέχθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα ως εργαλείο είναι η ημιδομημένη συνέντευξη. Χαρακτηριστικό της είναι ότι πριν από τη διενέργεια της, ο ερευνητής καταγράφει κάποιες βασικές ερωτήσεις – κλειδιά, έτσι ώστε να βεβαιωθεί πως όλα τα ερωτήματα που επιθυμεί να διερευνήσει πρόκειται να καλυφθούν, χωρίς να υπάγονται σε συγκεκριμένο πρωτόκολλο ερωτήσεων (Patton, 1990, σ.280). Η ημιδομημένη συνέντευξη, παρέχει στον ερευνητή την ελευθερία να εισάγει κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ερωτήσεις που θα οδηγήσουν στην διερεύνηση του ερευνητικών ερωτημάτων (Ellen, 1990, σ.230). Η απουσία προκαθορισμένων ερωτήσεων δίνει τη δυνατότητα στον ερωτώμενο να αναπτύξει ελεύθερα θέσεις, απόψεις και εμπειρίες οι οποίες διαπραγματεύονται μία η περισσότερες θεματικές περιοχές (Καχριμάνης, Κόμης, Αβούρης, υπό δημοσίευση 2007).

7.6) Μέθοδος ανάλυσης

Για την επιλογή της μεθόδου ανάλυσης της εκάστοτε έρευνας πρέπει να εξεταστούν τα δεδομένα που συλλέχθηκαν μέσα από το εργαλείο συλλογής, στη συγκεκριμένη περίπτωση την ημιδομημένη συνέντευξη, το ερευνητικό ερώτημα καθώς και ο προσανατολισμός της έρευνας (Willig, 2015).

Στη συγκεκριμένη έρευνα, κρίθηκε σκόπιμη η ανάλυση των δεδομένων με τη θεματική ανάλυση. Η ανάλυση αυτή σύμφωνα με τον Τσιώλη (2014) επιχειρεί με συστηματικό τρόπο να ανιχνεύσει, να οργανώσει και να κατανοήσει πρότυπα νοήματος ή «θέματα», εντός του συνόλου των δεδομένων. Με αυτόν τον τρόπο παράγει γνωστική πρόσβαση σε συλλογικές σημασιοδοτήσεις και εμπειρίες. Στη θεματική ανάλυση η έμφαση δίνεται στα θέματα και το περιεχόμενο των λεχθέντων. Ο ερευνητής εστιάζει πρωτίστως στο «τι» λέγεται, παρά στο «πώς», «σε ποιον» και «με ποιο σκοπό» (Τσιώλης, 2014). Επιπλέον, η θεματική ανάλυση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για ερευνητικά ερωτήματα που αφορούν τις αντιλήψεις και τους τρόπους σκέψης των ατόμων σε συγκεκριμένα κοινωνικά φαινόμενα (Willig, 2015).

7.7.) Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας περιλαμβάνει άτομα που διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στο πρόγραμμα της εκπαίδευσης προσφύγων και συγκεκριμένα ήταν άμεσα εμπλεκόμενα με τους μαθητές πρόσφυγες από τη δομή του Σκαραμαγκά. Όλα τα άτομα ήταν γυναικείου φύλου, με διαφορετικές ιδιότητες και ειδικότητες. Συγκεκριμένα, η μια συνέντευξη λήφθηκε από τη συντονίστρια εκπαίδευσης προσφύγων του camp και των ΔΥΕΠ που φοιτούσαν οι μαθητές πρόσφυγες από τη δομή του Σκαραμαγκά. Οι υπόλοιπες συνεντεύξεις λήφθηκαν από εκπαιδευτικούς αναπληρώτριες που εργάστηκαν στις εν λόγω ΔΥΕΠ. Να σημειωθεί ότι οι τρεις ήταν αναπληρώτριες πλήρους ωραρίου και η μία εκπαιδευτικός προσλήφθηκε με μειωμένο ωράριο. Οι τρεις συνεντεύξεις πάρθηκαν στην Αθήνα και οι υπόλοιπες δύο μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας, καθώς οι εκπαιδευτικοί πλέον βρίσκονται και εργάζονται εκτός Αττικής.

Όσον αφορά στο δείγμα της έρευνας να σημειωθεί ότι ο λόγος που είναι περιορισμένο είναι διότι αφορούσε εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στο πρόγραμμα εκπαίδευσης, με μαθητές από τη δομή φιλοξενίας του Σκαραμαγκά. Η έρευνα εστιάζει στην τυπική εκπαίδευση και όχι και στην διερεύνηση της άτυπης εκπαίδευσης, όπως πραγματοποιούνταν από διάφορες μη κυβερνητικές οργανώσεις εντός της δομής. Επιλέον, να σημειωθεί ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί που εργάστηκαν στις ΔΥΕΠ, δεν είχαν διαθέσιμο χρόνο για συνεργασία, ενώ η δυνατότητα εύρεσης περισσότερων εκπαιδευτικών στάθηκε δύσκολη. Τέλος, δεν δόθηκε η δυνατότητα επαφής με την δομή φιλοξενίας του Σκαραμαγκά για περαιτέρω διερεύνηση της οργάνωσης της.

7.8) Βασικοί άξονες

Όσον αφορά τους άξονες της ημιδομημένης συνέντευξης βασίζονται στα εξής:

Συνέντευξη με τη συντονίστρια εκπαίδευσης προσφύγων

1ος άξονας > θέση, ρόλος και αρμοδιότητες

2ος άξονας> η οργάνωση της δομής

3ος άξονας> η διαδικασία και το πρόγραμμα εκπαίδευσης

4ος άξονας> δυσκολίες, προβλήματα και ανεπάρκειες

5ος άξονας > αποτελεσματικότητα του προγράμματος

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά το πρώτο άξονα, οι ερωτήσεις αναφέρονται στη θέση, τον ρόλο, τις αρμοδιότητες και υποχρεώσεις του συντονιστή εκπαίδευσης προσφύγων. Στο δεύτερο άξονα, οι ερωτήσεις σχετίζονται με τη δομή του Σκαραμαγκά, την κατάσταση που επικρατεί, τους πρόσφυγες που φιλοξενεί. Ο τρίτος άξονας σχετίζεται με την παροχή εκπαίδευσης, τη διαδικασία, τους σκοπούς, τα διαδικαστικά του προγράμματος εκπαίδευσης (χωρισμός μαθητών, ηλικίες, υλικό). Στον τέταρτο άξονα, οι ερωτήσεις αφορούν προβλήματα και ανεπάρκειες της εκπαίδευσης (προσωπικό, υποδομές - εκπαιδευτικό υλικό - οργάνωση). Τέλος, ο πέμπτος άξονας σχετίζεται με την αποτελεσματικότητα και τις προοπτικές εκπαιδευτικής και κοινωνικής ένταξης των μαθητών προσφύγων.

Συνέντευξη με εκπαιδευτικούς των ΔΥΕΠ

- 1ος άξονας > ειδικότητα, ρόλος και αρμοδιότητες
- 2ος άξονας > διαδικασίες κατά την υλοποίηση του προγράμματος εκπαίδευσης
- 3ος άξονας > δυσκολίες προβλήματα και ανεπάρκειες
- 4ος άξονας > αποτελεσματικότητα του προγράμματος

Οι συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών των ΔΥΕΠ, αφορούν τα παρακάτω: Αρχικά, την ειδικότητα, το ρόλο και τις αρμοδιότητες τους. Στο δεύτερο άξονα, οι ερωτήσεις αφορούν την διαδικασία εκπαίδευσης, πώς πραγματοποιείται, ποιο είναι το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται, πώς γίνεται ο χωρισμός των μαθητών, και ποιες εθνικότητες υπάρχουν. Ο τρίτος άξονας αναφέρεται στις δυσκολίες και τα προβλήματα κατά τη διαδικασία του προγράμματος εκπαίδευσης (επικοινωνία, υποδομές, υλικό, εκπαιδευτικό προσωπικό, οι γονείς των παιδιών, ασυνόδευτα παιδιά). Ο τέταρτος άξονας αφορά την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (κοινωνική/εκπαιδευτική ένταξη, βελτίωση προσαρμογής, καλύτερη επικοινωνία, γνώσεις και δεξιότητες).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΩΟ

8.) Ανάλυση δεδομένων κατά άξονα

Για την παρουσίαση των ευρημάτων κρίθηκε αναγκαία η ομαδοποίηση των δεδομένων. Για το λόγο αυτό διαμορφώθηκαν ορισμένοι άξονες από τα αποτελέσματα των απαντήσεων, σε κάθε ερευνητικό ερώτημα ξεχωριστά. Τα ευρήματα θα παρουσιαστούν σε κάθε άξονα ξεχωριστά και κατόπιν θα πραγματοποιηθεί η συνολική ανάλυσή τους. Για κάθε ερευνητικό ερώτημα γίνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων και από τη συντονίστρια εκπαίδευσης προσφύγων και από τις εκπαιδευτικούς των ΔΥΕΠ.

1ος άξονας - Ειδικότητα και αρμοδιότητες της συντονίστριας εκπαίδευσης προσφύγων και των εκπαιδευτικών

Την πρώτη συνέντευξη, έδωσε η συντονίστρια εκπαίδευσης προσφύγων, η οποία μαζί με άλλους και άλλες, ήταν υπεύθυνοι να οργανώσουν και να συντονίσουν το πρόγραμμα της εκπαίδευσης προσφύγων.

...Εγώ ήμουν συντονίστρια εκπαίδευσης προσφύγων στο Σκαραμαγκά... Τα παιδιά που έπρεπε να πάνε στο σχολείο σύμφωνα με το νόμο του Υπουργείου Παιδείας ήτανε από 6 μέχρι 15 χρονών ...άρα η αρμοδιότητα μου ήτανε ακριβώς αυτή ...να το οργανώσουμε, τα σχολεία, τις ΔΥΕΠ, να κάνουμε τις καταγραφές και να οργανώσουμε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία στο Σκαραμαγκά... ως Υπουργείο Παιδείας...

...τόρα κάνω μία εξερεύνηση από το ΙΕΠ ...στην ουσία υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στις τάξεις με τα προσφυγόπουλα και διερεύνηση ...ας το πούμε των καταστάσεων που επικρατούν στο Γ' Αθήνας με την εκπαίδευση των προσφύγων...

Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων

Όλες οι εκπαιδευτικοί ήταν γυναίκες με ειδικότητα ΠΕ70, δασκάλες και όλες ήταν αναπληρώτριες είτε πλήρους, είτε μειωμένου ωραρίου. Κύρια αρμοδιότητα τους ήταν η παραλαβή των μαθητών, η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών και οι εφημερίες στο διάλειμμα. Παρατηρήθηκε ότι οι δύο από αυτές που ήταν με πλήρες ωράριο είχαν κάποιες επιπλέον αρμοδιότητες, πέρα από τη διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών.

...το κακό ήταν ότι ήταν με μειωμένα ωράρια οι εκπαιδευτικοί... όλοι... μόνο εγώ ήμουν με πλήρες ωράριο ...και καλά υπεύθυνη της ΔΥΕΠ...

Εκπαιδευτικός 1

...πέρα από το διδακτικό κομμάτι, δηλαδή μέσα στη τάξη που κάναμε γλώσσα και μαθηματικά ...πήγαινα μια ώρα πιο νωρίς από τους υπόλοιπους και βοηθούσα σε ότι οργανωτικό χρειαζόταν το σχολείο, μαζί με τη διευθύντρια, δηλαδή... να βγάλουμε το πρόγραμμα... μιλούσα με τους υπεύθυνους από το Σκαραμαγκά... εγώ ήμουν υπεύθυνη για να μιλήσω με τους υπαλλήλους εκεί... για το αν ένα παιδί ήταν άρρωστο... αν χρειάζεται κάτι ή με τους γονείς άμα θέλανε κάτι, μαζί μου επικοινωνούσαν... κάποιες άδειες που ήθελαν οι συνάδελφοι της ΔΥΕΠ... έπρεπε να το συζητήσω εγώ με τη διευθύντρια... να οργανώσουμε κάποιες γιορτές ...κάποιες συνεργασίες... κάποια πρότζεκτ με το γενικό σχολείο... τα αναλάμβανα εγώ μαζί με τους άλλους... άλλα εγώ ήμουν μπροστά σε αυτά... απλά ήμουν η πρώτη που πήραν ως πλήρες ωράριο...

Εκπαιδευτικός 2

2ος άξονας - Η οργάνωση της δομής

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που αφορά τη δομή φιλοξενίας του Σκαραμαγκά, τα δεδομένα προέρχονται κατά κύριο λόγο από την συντονίστρια εκπαίδευσης προσφύγων, η οποία ήταν και άμεσα εμπλεκόμενη με τη δομή, καθώς συμμετείχε στην οργάνωση του προγράμματος εκπαίδευσης προσφύγων. Δίνονται στοιχεία για τη κατάσταση που επικρατούσε, τις εθνικότητες των φιλοξενούμενων και την καθημερινή δραστηριότητα στην εν λόγω δομή.

Γενικές πληροφορίες για την δομή

Το κέντρο φιλοξενίας προσφύγων στη περιοχή του Σκαραμαγκά ξεκίνησε να λειτουργεί ως δομή φιλοξενίας τον Απρίλιο του 2017. Ως δομή θεωρείται από τις πιο μεγάλες στην Ελλάδα, με δυνατότητα εγκατάστασης έως και 3.500 άτομα. Ξεκίνησε να λειτουργεί με τη μέγιστη αξιοποίηση της δυναμικότητας του σε χώρο διαμονής, αλλά σταδιακά ο αριθμός των διαμενόντων μέχρι και σήμερα έχει αρχίσει να ελαττώνεται. Μεγάλο μέρος των διαμενόντων μετανάστευσε προς την βόρεια και κεντρική Ευρώπη, ενώ κάποιες οικογένειες μετακινήθηκαν σε άλλες περιοχές της χώρας, για εργασιακούς λόγους.

...Ο Σκαραμαγκάς είναι ένας καταυλισμός που όταν ήρθαμε... ήταν περίπου 3.500 κόσμος ...τότε ήτανε Οκτώβριος του 2017... η δομή ξεκίνησε το Απρίλη του 2017 νομίζω... ο Σκαραμαγκάς είναι και ήταν το πιο μεγάλο camp στην Ελλάδα... αυτή τη στιγμή δεν έχει 3.500 κόσμο, έχει πολύ λιγότερο και μάλιστα δεν έχει αριθμό γιατί μέχρι το Μάιο, από πέρσι το καλοκαίρι μέχρι και το Μάιο... το ξέρω γιατί είχα πάει χθες στο camp του Σκαραμαγκά...

Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων

Οι εθνικότητες των διαμενόντων κατά κύριο λόγο είναι Σύροι, Αφγανοί, Κούρδοι και Ιρακινοί. Στους οικισμούς έχουν χωριστεί κατά κύριο λόγο ανά εθνικότητα και φαίνεται να υπάρχει και ένα άτομο, που είναι πιο πάνω στην ιεραρχία και αναλαμβάνει διάφορα καθήκοντα, σαν “αρχηγός”.

...ο περισσότερος πληθυσμός ήτανε Σύριοι αλλά όχι μόνο όλοι αραβόφωνοι ήτανε και Κούρδοι... και ένα μικρο ποσοστό ήτανε από το Αφγανιστάν, συνολικά ήταν 1200... δε θυμάμαι πόσα παιδιά στο Σκαραμαγκά... όλες οι κοινότητες εκεί έχουν και τους αρχηγούς τους... οι οποίοι μάλιστα έρχονται από τη χώρα τους ως αρχηγοί... οι Κούρδοι δεν είναι μαζί με τους Σύριους... οι αραβόφωνες είναι ξεχωριστά, οι Αφγανοί είναι ξεχωριστά... οπότε είναι γειτονιές - γειτονιές, δηλαδή κάποιες γειτονιές είναι αραβόφωνες... κάποιες γειτονιές είναι τουρκόφωνες... κάποιες γειτονιές είναι φαρσόφωνες...

Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων

Η τοποθεσία της δομής φιλοξενίας βρίσκεται στα ναυπηγεία της περιοχής Σκαραμαγκά και υπεύθυνο στη διοίκηση ορίζεται το πολεμικό ναυτικό. Δραστηριοποίηση στο κέντρο φιλοξενίας είχε και το υπουργείο μεταναστευτικής πολιτικής.

...Στο Σκαραμαγκά... όταν πήγαμε... ως υπουργείο παιδείας ήτανε δύο συνάδελφοι από το υπουργείο μεταναστευτικής πολιτικής, οι οποίοι ήτανε ως συντονιστές λειτουργίας του camp, με την επίβλεψη βέβαια του ναυτικού, γιατί το ναυτικό επιβλέπει τη κατάσταση στο Σκαραμαγκά...

Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων

Παράλληλα, στη δομή του Σκαραμαγκά εργάζονταν και δραστηριοποιούνταν διάφοροι φορείς, κρατικοί και μη. Απασχολούνταν διάφοροι εκπαιδευτικοί, ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί μέσα από προγράμματα του δήμου.

...ταυτόχρονα υπήρχανε 16 άτομα κοινωφελούς πρόγραμμα του δήμου Χαϊδαρίου ήτανε συνάδελφοι ...κάποιοι από αυτούς ήτανε εκπαιδευτικοί, κάποιοι από αυτούς ήτανε κοινωνικοί λειτουργοί και κάποιοι από αυτούς ήτανε ψυχολόγοι...

Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων

Η δραστηριοποίηση και ο ρόλος των Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων

Επιπλέον, υπήρχε μεγάλη δραστηριοποίηση από μη κυβερνητικές οργανώσεις και ομάδες, οι οποίες πραγματοποιούσαν προγράμματα κάποια από τα οποία ήταν εκπαιδευτικά. Μία από τις

αρμοδιότητες της συντονίστριας εκπαίδευσης, ήταν ο έλεγχος των εκπαιδευτικών αυτών προγραμμάτων, η αξιολόγηση τους και η απαραίτητη έγκριση τους από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

...και πάρα πολλές μη κυβερνητικές οργανώσεις, οι οποίες ήδη πραγματοποιούσαν κάποια προγράμματα, το κάθε ένα με τα δικά του δεδομένα... εμείς έπρεπε, εμείς εννοώ ως υπουργείο παιδείας, έπρεπε να δούμε αν υπάρχει άδεια από το ΙΕΠ, αν μπορεί δηλαδή το πρόγραμμα που εφαρμόζει κάθε ΜΚΟ να συνεχίζεται σε αυτό το camp, αν είναι εγκεκριμένο, αν τηρείται το πρόγραμμα εκπαίδευσης που έχει γίνει έγκριση από το ΙΕΠ, στην ουσία να ελέγξουμε, να επιβλέψουμε τη λειτουργία των των ΜΚΟ, ότι είχε βέβαια σχέση με την εκπαίδευση...

Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων

Το κέντρο φιλοξενίας του Σκαραμαγκά ήταν πρόκληση για τους υπεύθυνους του υπουργείου παιδείας, διότι βρίσκεται σε περιοχή απομακρυσμένη από τον αστικό ιστό και είναι πιο δύσκολη η “παρέμβαση”. Η παρουσία των αρμόδιων του υπουργείου παιδείας στη δομή και ο έλεγχος της δραστηριότητάς τους δημιούργησε ένα κλίμα σύγχυσης στο εσωτερικό των Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων.

Το κέντρο φιλοξενίας του Σκαραμαγκά, ήταν μεγάλη πρόκληση για το υπουργείο σε σχέση με άλλες δομές, λόγω της απομακρυσμένης θέσης στην οποία βρίσκεται.

...ο Σκαραμαγκάς ήταν ένας μεγάλος στόχος για το υπουργείο γιατί ήταν στην άκρη της πόλης δεν υπήρχε καμία πρόσβαση προς το camp αυτό... στον Ελαιώνα υπήρχε πρόσβαση από το πανεπιστήμιο, είχαν κάνει κάποια προγράμματα, κάποιες παρεμβάσεις... όταν ήρθαμε... ήμασταν τρία άτομα από το υπουργείο παιδείας και δε γνωρίζαμε που να χτυπήσουμε και που να καθίσουμε... εννοείται δε υπήρχε θέση γραφείο... εννοείται δε σε περίμενε κανείς με την αγκαλιά... γιατί όλες οι μη κυβερνητικές οργανώσεις σφιχτήκανε... στην ουσία ήρθε ο Έλληνας, γιατί μέχρι τότε κάνανε ότι ο καθένας θεωρούσε σωστό να γίνει...

Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων

Υπήρχαν κάποιες από τις Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις οι οποίες ασχολούνταν με την εκπαίδευση των παιδιών της πρώτης ηλικίας, μέχρι 6 ετών, τα οποία δεν έβγαιναν εκτός της δομής.

...υπήρχαν πάρα πολλές ΜΚΟ που κάνανε πάρα πολλή δουλειά στα παιδιά κάτω των 6 χρονών, που δε έβγαιναν από τη δομή... δημιουργική απασχόληση... ό,τι μπορείς να φανταστείς... γιατί είναι χρήματα...

Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων

Γενικότερα, οι Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις λαμβάνουν αρκετή χρηματοδότηση και για το λόγο αυτό φάνηκε ότι υπήρχε ένα κλίμα ανταγωνισμού μεταξύ τους στη δομή φιλοξενίας.

...δε μπορώ να μη το πω... μεταξύ τους υπήρχε μεγάλος ανταγωνισμός... ποιος θα γράψει περισσότερα παιδιά, ποιος θα κρατήσει περισσότερα παιδιά... ποιος θα μπορέσει να επιβιώσει ...το british council για παράδειγμα είχε φτιάξει τη δική του πολιτεία μέσα στο camp... δε μπορείς να περιγράψεις αυτή τη κατάσταση... είχε φτιάξει μία φύλαξη με κούνιες, εξωσχολικές...

Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων

Από τα προγράμματα τα οποία έτρεχαν οι Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις κάποια ήταν αποτελεσματικά και κάποια λιγότερο. Κάποιες ΜΚΟ από τις φάνηκε να συνεργάστηκαν με τους αρμόδιους του Υπουργείου Παιδείας, καθώς τους παρείχαν μεταφραστές.

...ήτανε άπειρες οργανώσεις οι οποίες προσπαθούσαν να υλοποιήσουν το πρόγραμμα που είχε εγκριθεί από το ΙΕΠ, δεν ήτανε όμως αποτελεσματικοί πάντοτε, δεν λέω όλοι ...αρκετοί μας βοηθούσαν πάρα πολύ γιατί εμείς δεν είχαμε μεταφραστές... και αυτές οι ΜΚΟ είχανε... γιατί το χρήμα φέρνει και το χρώμα... ήρθαν και οι μεταφραστές και τα μέσα...

Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων

Τέλος, η συντονίστρια εκπαίδευσης προσφύγων ανέφερε ότι ένα σημαντικό στοιχείο που ενίσχυσε την ένταξη των παιδιών ήταν ότι στη δομή υπήρχε μία ΜΚΟ, όπου πραγματοποιούσε μαθήματα μητρικής γλώσσας και μαθηματικών στα παιδιά αυτά. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα, όταν ξεκίνησε το πρόγραμμα εκπαίδευσης, τα παιδιά να είναι πιο συνειδητοποιημένα και πιο εξοικειωμένα με το θεσμό του σχολείου.

...ένα ευτύχημα μεγάλο ήτανε ότι μέσα στο χώρο του camp υπήρχε coachschool, όπου υπήρχαν περίπου 600 μαθητές και είχε γύρω στους 20 εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ήτανε από τις χώρες των παιδιών, όποτε τους διδάζανε τη μητρική τους γλώσσα, τα μαθηματικά στα αραβικά... Είχανε επαφή με το σχολείο και αυτό φάνηκε όταν άνοιζαν οι πόρτες του σχολείου... ήτανε πολύ πιο συνειδητοποιημένα, είχαν μάλλον μεγαλύτερη αίσθηση των ορίων, των πλαισίων σε σχέση με τα παιδιά άλλων camp, όπου δεν υπήρχε δομή μέσα... τώρα δυστυχώς δεν υπάρχει αυτό το σχολείο, έχει αποδιοργανωθεί ...ενώ πέρυσι εμείς κάναμε πράγματα και θαύματα μαζί με όλους τους συναδέλφους από άλλες χώρες...

Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων

Η παιδική ηλικία στη δομή του Σκαραμαγκά

Ένα σημαντικό θέμα που τέθηκε σχετιζόταν με τη δομή και το πώς ένας κλειστός και απομονωμένος χώρος όπως είναι η δομή του Σκαραμαγκά μπορεί να επηρεάσει τόσο έναν ενήλικα, όσο και ένα μικρό παιδί. Το ερώτημα αυτό προέκυψε από τις ερωτήσεις στην συντονίστρια για τη περιγραφή της δομής φιλοξενίας και από τις εκπαιδευτικούς για το εάν έχουν επισκεφτεί τη δομή.

Η συντονίστρια εκπαίδευσης, χαρακτηριστικά, αναφέρει ότι στη δομή δεν υπάρχει η έννοια του χρόνου, όλοι βρίσκονται σε μία μόνιμη αναμονή για να φύγουν εκτός δομής και Ελλάδας. Αυτό

έχει ως αποτέλεσμα να μην υπάρχουν κίνητρα και στόχοι, να μην ασχολούνται με δραστηριότητες και να μην γίνεται προσπάθεια κοινωνικοποίησης. Σε όλα αυτά, προστίθεται και ένα αίσθημα ανασφάλειας και αδυναμίας εξέλιξης, που επηρεάζει τον ενήλικα πρόσφυγα και κατ' επέκταση και το παιδί. Υπήρξαν περιπτώσεις νεαρών κοριτσιών με προβλήματα υγείας και αδυναμία πρόσληψης τροφής.

...δηλαδή για να καταλάβεις το camp είναι ένα κλειστό σύστημα... δε μπαίνει δε βγαίνει τίποτα... η ζωή εκεί σταματάει, δεν υπάρχει έννοια του χρόνου, υπάρχει έννοια του ανεστραμμένου χρόνου, η ζωή τους παγώνει εκεί... δηλαδή αν τους λες ότι θα συναντηθούμε στις έντεκα... το έντεκα δε μπορούν να κατανοήσουν... γιατί είτε 11, είτε 12 είτε 1 είτε 5... είναι το ίδιο πράγμα... η ζωή τους είναι από το πρωινό που παίρνουν... γνώριζαν ότι τώρα είναι πρωινό, τώρα είναι μεσημεριανό, και τώρα είναι βραδινό, από εκεί και πέρα ούτε δραστηριότητες, ούτε κάποια απασχόληση... δηλαδή εκεί έχεις αυτή την αίσθηση του παγωμένου ανεστραμμένου χρόνου, αυτό έχει ως αποτέλεσμα και τη συμπεριφορά των γονέων προς το παιδί... είναι όπως μία μάνα συμπεριφέρεται σε ένα μωρό, όπου ο χρόνος έχει σταματήσει και δεν μπορεί... την εξέλιξη του παιδιού... ως αποτέλεσμα η εξέλιξη του παιδιού σταματάει, πάρα πολλά κορίτσια ας πούμε στη παιδική ηλικία είχανε διαταραχές πρόσληψης τροφής... λιποθυμούσαν... όχι μόνο λόγω του ραμαζαν... άλλα και λόγω συμπεριφοράς των γονιών, άθελα τους βέβαια.. γιατί όλοι εκεί είναι σε μία αναμονή και όλοι αυτό που θέλουν και ελπίζουν είναι η Γερμανία...

Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων

Ταυτόχρονα, η δομή αυτή δεν βρίσκεται στο κέντρο της πόλης, όπου ενήλικες και ανήλικοι έχουν την δυνατότητα μετακίνησης, δραστηριοποίησης και ψυχαγωγίας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η ανάγκη που έχουν αυτοί οι άνθρωποι για ένταξη να μην ενισχύεται.

...γιατί ο Σκαραμαγκάς δεν είναι Ελαιώνας... στο κέντρο της πόλης... που ο μαθητής μπορεί να πάρει το ποδήλατο και να βγει και στην Ομόνοια... ο Σκαραμαγκάς είναι στην άκρη της πόλης... είναι η εθνική και τα φορτηγά ...δεν έχεις πού να πας... δεν έχεις πού να βγεις... ούτε το παιδί, ούτε ο μεγάλος... ξέραν μόνο μία διαδρομή... από την αφετηρία που περνάνε το λεωφορείο... που πας Ομόνοια... Σκαραμαγκάς- Ομόνοια ήτανε η διαδρομή, και όχι των παιδιών...

Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων

Τέλος, αναφορικά με το πρόγραμμα εκπαίδευσης και τα μικρά προσφυγόπουλα, η ίδια ανάγκη ένταξης δεν ενδυναμώνεται, καθώς δεν έχουν βελτιωθεί οι συνθήκες, παραμένοντας στο ίδιο πλαίσιο εκπαίδευσης, στην απογευματινή ζώνη, στερούμενα την επαφή με άλλα παιδιά. Το μόνο που αλλάζει στην ζωή τους είναι τα πρόσωπα των εκπαιδευτικών.

...που δυστυχώς φέτος που πέρασε... ενάμιση χρόνος... συνάντησα στα σχολεία παιδιά που ήτανε και πέρσι... νομίζω ήτανε η μεγαλύτερη στεναχώρια... γιατί ο χρόνος είναι ακόμα παγωμένος για αυτά τα παιδιά... και είναι ξανά και πάλι στις ίδιες τάξεις... απογευματινού ωραρίου... χωρίς καμιά πρόοδο... χωρίς καμιά εξέλιξη ...απλά με άλλα πρόσωπα... εννοώ ότι οι εκπαιδευτικοί είναι διαφορετικοί... στα μικρά τα σχολεία είναι διαφορετικά... ακόμα και εκεί δεν έχουν τύχη ενός σημείου αναφοράς...

δηλαδή οι αλλαγές αυτές είναι πολύ επίπονες και νομίζω στα παιδιά αυτά δημιουργείται ακόμα περισσότερη ανασφάλεια... γιατί το μόνο που έχουν ανάγκη είναι να ανήκουν... να αναφέρονται σε ένα πρόσωπο αναφοράς... και αυτά τα πρόσωπα αλλάζουν συνεχώς στη ζωή τους, όχι μόνο τόπους... όχι μόνο χώρα, όχι μόνο camp αλλά και οι εκπαιδευτικοί... και με τους εκπαιδευτικούς είχανε πολύ μεγάλο δέσιμο...

Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων

Παρόλα αυτά, είναι σημαντική για αυτά τα παιδιά η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα εκπαίδευσης και η ολιγόμηνη πρωινή “απόδραση” από την καθημερινότητα εντός των τειχών.

...γράφτηκαν και βγήκαν από το camp είναι πολύ σημαντικό... γιατί παραμένουν σε ένα κλειστό σύστημα... όπως λέμε ένα κελί... είχαμε βέβαια και το τραγικό συμβάν ...πόσα κύματα πέρασε ένας μαθητής... και πνίγηκε στο Σκαραμαγκά...εμείς είχαμε αποχωρήσει εκεί... άλλα είχαμε και αυτό το τραγικό συμβάν...

Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων

Οι εκπαιδευτικοί επισκέφθηκαν το κέντρο φιλοξενίας μία φορά, στα πλαίσια του προγράμματος, με σκοπό να έρθουν σε επαφή με τους γονείς των παιδιών προσφύγων, να τους γνωρίσουν και να τους ενημερώσουν σχετικά με την πρόοδο των παιδιών. Η μία από τις εκπαιδευτικούς δεν επισκέφτηκε τη δομή, καθώς είχε προσληφθεί μόλις ενάμιση μήνα πριν λήξει το πρόγραμμα.

Η παρουσίαση της δομής και η πρώτη εντύπωση από τους εκπαιδευτικούς αναφέρεται και αναλύεται, καθώς επιδιώκεται να ενισχυθεί η παραπάνω άποψη της συντονίστριας εκπαίδευσης προσφύγων, που υποστήριξε ότι το κλειστό κύκλωμα της δομής και η ζωή μέσα από τα τείχη, μπορεί να επηρεάσει την καθημερινότητα των φιλοξενούμενων, αλλά και ειδικότερα των παιδιών.

Η δομή φιλοξενίας έτσι όπως την παρουσίασαν οι εκπαιδευτικοί μοιάζει με ένα μεγάλο γκέτο, σαν φυλακή με μικρά άσπρα σπίτια. Δεν υπάρχει χώρος πρασίνου, μόνο τσιμέντο και ο δρόμος. Φάνηκε να δημιουργεί την αίσθηση ότι μετά από κάποιο καιρό διαμονής στο χώρο αυτό, χάνεσαι και δημιουργείται η αίσθηση ότι δεν μπορείς να ξεφύγεις. Ως εκ τούτου, αναφέρθηκε ότι ήταν σημαντικό που τα παιδιά έβγαιναν έστω και λίγο από το camp και πήγαιναν στον χώρο του σχολείου.

...τα παιδιά το σημαντικό ήτανε ...ότι ερχόντουσαν στο σχολείο χαρούμενα... τους άρεσε το σχολείο...πρώτα από όλα φεύγανε από ένα camp με τσιμέντο, χωρίς δέντρα και κυκλοφορούσαν σε ένα χώρο με δέντρα, με χρώματα, γιατί είχαμε χρώματα, με δική τους αίθουσα ...το αισθάνθηκαν σχολείο τους... και το καλύτερο ήτανε ότι άλλαξαν περιβάλλον, φεύγοντας από εκεί πέρα... επέδρασε σίγουρα θετικά... απλά εντάζει δε θεωρώ ότι η λύση είναι να τα έχεις σαν γκέτο...

Εκπαιδευτικός 1

...Ήταν τεράστια, δεν ξέρω είναι η μεγαλύτερη; ήτανε πάρα πολύ μεγάλη... το να μπεις ήταν δύσκολο...έπρεπε να αφήσεις ταυτότητες... ήταν σαν μια φυλακή κάπως... τα σπιτάκια ήταν πολύ καλά σε σχέση με κάτι άλλα που άκουγα που μέναν σε σκηνές... ήτανε προκάτ... το ένα δίπλα στο άλλο... σαν γειτονιές δηλαδή... πώς είμαστε εμείς στη γειτονιά μας... έτσι ήταν και αυτοί...

...κάποια παιδάκια που κάνανε παρέα και στο σχολείο... ήταν επειδή παρατήρησα ότι μένανε πολύ δίπλα... το ένα με το άλλο... εντάξει τα σπίτια μέσα είχαν τα απαραίτητα... κοίτα άμα είναι για λίγες μέρες... εγώ θα το έβλεπα σαν μια ωραία κατασκήνωση... όπου όλη μέρα παίζουμε, περνάμε ωραία μας ταΐζουν, μας κάνουνε, μας δίνουν ρούχα, έρχονται διάφοροι εθελοντές και περνάνε ώρα μαζί μας για να είμαστε καλά... αλλά φαντάζομαι ότι παραπάνω από κάποιο χρόνο... αυτό κουράζει και δημιουργεί την αίσθηση ότι είσαι σε ένα γκέτο μέσα και δε μπορείς να ξεφύγεις... αυτά δείχνανε χαρούμενα, θέλανε να μας δείξουν το σπίτι τους... μας τραβούσαν και μας λέγανε ελάτε - ελάτε... και οι γονείς να μας κεράσουν... να μας δώσουν να φάμε αυτό που είχανε φτιάξει... εγώ κατάλαβα ότι προσπαθούν και αυτοί να νιώσουν ότι αυτό είναι το σπίτι τους τώρα και θα ζήσουμε όπως ζούσαμε και στη πατρίδα μας... με την ελπίδα ότι κάποια στιγμή θα φεύγανε από εκεί πέρα... φεύγανε δηλαδή... δεν ερχόντουσαν στο σχολείο και τα ρωτούσα... μου έλεγαν... έφυγε πήγε Γερμανία, Δανία...

Εκπαιδευτικός 2

...ζούσαν και σε ένα περιβάλλον που ήτανε ουσιαστικά σαν γκέτο μέσα ο Σκαραμαγκάς... και που να βγούνε να πάνε; δεν είναι κοντά στη πόλη ήταν πολύ απομακρυσμένο το σημείο αυτό... κάποιοι μπορεί να βγαίνουν να πηγαίνουν στο κέντρο να ψωνίσουν ...ήταν πολλές ΜΚΟ που είχαν έρθει και από το εξωτερικό και μαθαίνουν στα παιδιά ...διάφορα αθλήματα τους κάνανε αλλά και πάλι οι περισσότεροι μιλούσαν αγγλικά και χορευτικά που τους κάνανε και πάλι μέσα στο Σκαραμαγκά που είδαμε κάποια πράγματα... δε ζούσαν σε ένα περιβάλλον που μιλούσαν ελληνικά και πάλι τους ήταν ακόμη πιο δύσκολο να δεχτούν τη γλώσσα... ούτε μπήκαν σε ένα σχολείο να ακούν τους συμμαθητές τους... θα μάθαιναν πολύ πιο γρήγορα τη γλώσσα...

Εκπαιδευτικός 3

...εγώ δεν είχα πάει... ξέρω όμως ότι είχαν πάει τα παιδιά μια φορά, πριν πάω εγώ...

Εκπαιδευτικός 4

3ος άξονας - Η οργάνωση και υλοποίηση του προγράμματος εκπαίδευσης προσφύγων

Στον άξονα αυτό επιχειρείται να αναλυθούν όλες οι διαδικασίες που αφορούν στην πραγματοποίηση του προγράμματος εκπαίδευσης προσφύγων. Συγκεκριμένα, η συντονίστρια εκπαίδευσης προσφύγων δίνει τα στοιχεία που αφορούν τις διαδικασίες που ακολουθήθηκαν πριν τεθεί σε εφαρμογή το πρόγραμμα. Οι εκπαιδευτικοί δίνουν στοιχεία κατά την εφαρμογή του προγράμματος και τις διαδικασίες που αφορούν στην εξέλιξη του μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

Διαδικασίες για την οργάνωση και συντονισμό του προγράμματος

Στον άξονα αυτό θα αναφερθούν οι διαδικασίες που έγιναν ώστε να οργανωθεί η εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων από τη δομή του Σκαραμαγκά. Οι πληροφορίες δίνονται από την συντονίστρια εκπαίδευσης προσφύγων, η οποία είχε κληθεί από το Υπουργείο Παιδείας να αναλάβει την εγγραφή των μαθητών στο πρόγραμμα εκπαίδευσης.

Για να ξεκινήσει το πρόγραμμα εκπαίδευσης, έπρεπε πρώτα να γίνει η καταγραφή των

παιδιών στο κέντρο φιλοξενίας του Σκαραμαγκά.

...το πρώτο που έγινε ήταν η καταγραφή των μαθητών, δεν ήταν πολύ εύκολο... έπρεπε να χτυπήσεις πόρτα-πόρτα, στα caravan ...εάν υπάρχουν παιδιά, να κάνεις καταγραφή των παιδιών που πρέπει να πάνε σχολείο...

Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων

Η επόμενη διαδικασία ήταν η ενημέρωση των προσφύγων γονέων για την συμμετοχή των παιδιών τους στο πρόγραμμα εκπαίδευσης. Οι υπεύθυνοι του προγράμματος για να ενημερώσουν τους γονείς, ήρθαν πρώτα σε επαφή με τους “αρχηγούς” κάθε κοινότητας, κάτι που μάλλον επέδρασε θετικά στο να επιτραπεί τελικά στα παιδιά να ενταχθούν στο πρόγραμμα εκπαίδευσης.

...για να ειδοποιήσουμε το κόσμο αρχικά είχαμε σκεφτεί να κάνουμε μια συνάντηση με τους αρχηγούς τους, γιατί όλες οι κοινότητες εκεί έχουν και τους αρχηγούς τους...

Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων

Επιπλέον, οι υπεύθυνοι του προγράμματος κλήθηκαν να βρουν τα όμορα σχολεία, να δημιουργήσουν τις ΔΥΕΠ και να ενημερώσουν τη σχολική κοινότητα καθώς και τους εκπαιδευτικούς των ΔΥΕΠ. Όπως αναφέρθηκε, αυτό ήταν μία μεγάλη διαδικασία, που απαιτούσε χρόνο και πολλή ενημέρωση.

...αρχικά είχαμε 200 τόσες εγγραφές... προσπαθούσαμε να καταγράψουμε τα παιδιά μετά από ένα μήνα, τρεις εβδομάδες ...καθημερινά προσπαθούσαμε να τους γράψουμε στα σχολεία... έπρεπε να βρούμε τα τμήματα ...να βρούμε τα σχολεία... να ευαισθητοποιήσουμε τη τοπική κοινωνία ...να ανοίξει το σχολείο ...να πάρουμε τους εκπαιδευτικούς... δηλαδή ήτανε μία πολύ μεγάλη διαδικασία... για να καταλάβεις οι ΔΥΕΠ λειτουργούν απόγευμα...

Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων

Διαδικασία προσέλευσης μαθητών – ώρες – ωρολόγιο πρόγραμμα

Αμέσως μετά τον προγραμματισμό του προγράμματος εκπαίδευσης από τους αρμόδιους, από τη δομή του Σκαραμαγκά ξεκίνησαν να λειτουργούν 6 δομές, σε 8 όμορα σχολεία, όπου κάθε σχολείο είχε 2 τμήματα ως ΔΥΕΠ, ενώ 2 από τα σχολεία αυτά δημιούργησαν 3 ΔΥΕΠ.

...οι πόρτες του σχολείου ανοίξανε για τα παιδιά... είχαμε 6 δομές εκπαίδευσης προσφύγων και 8 σχολεία... κάθε σχολείο είχε 2... και ένα σχολείο είχε 3 τμήματα, δηλαδή 16 - 17 τμήματα μαθητών, περίπου τόσα αρχικά...

Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων

Το πρόγραμμα εκπαίδευσης άρχισε μετά τις προσλήψεις των αναπληρωτών εκπαιδευτικών

όπου και ξεκίνησε η σχολική ζωή. Διήρκησε περίπου 5 μήνες την πρώτη χρονιά, από το μήνα Φεβρουάριο μέχρι και τον Ιούνιο.

Οι μαθητές πρόσφυγες από την δομή φιλοξενίας του Σκαραμαγκά μεταφέρονταν στο εκάστοτε σχολείο κι επέστρεφαν πίσω με τη λήξη του ωρολογίου προγράμματος, με πούλμαν. Οι μαθητές έφευγαν από τη δομή συνοδευόμενοι από δύο συνήθως υπεύθυνους, οι οποίοι κατέγραφαν τα παιδιά που μπαίνουν στο πούλμαν.

...οι μαθητές ερχόντουσαν με τα λεωφορεία κατά τις δύο η ώρα. Ήμουνα εγώ στην υποδοχή, μετρούσα τους μαθητές που έφερναν υπέγραφα το αντίστοιχο χαρτί ότι παρέλαβα τους αντίστοιχους μαθητές και ανεβαίναμε κατευθείαν πάνω στην αίθουσα... περνούσαν τέσσερις ώρες διδασκαλίας με ένα τέταρτο διάλειμμα ανά ώρα και στο τέλος έξι ώρα που τελείωναν ξαναερχόταν τα λεωφορεία και παρελάμβαναν τους μαθητές και η διαδικασία πάλι μετρούσαμε τα παιδιά και επέστρεφαν στο camp...

Εκπαιδευτικός 1

...οι μαθητές ερχόντουσαν στις 2 μμ, με λεωφορείο από τη Σκαραμαγκά... πηγαίναμε εμείς στην είσοδο του σχολείου να τους παραλάβουμε... μας δίνανε οι συνοδοί από το λεωφορείο... μια κατάσταση για το ποια παιδιά βάλανε μέσα στο λεωφορείο... παρόλα αυτά εμείς τους μετρούσαμε και εκείνη την ώρα... δηλαδή φωνάζαμε τα ονόματα και βλέπαμε αν όντως τα παιδιά που μας είπαν ήτανε παρόντα... αφού κάναμε τον έλεγχο και βλέπαμε, ότι όντως είναι αυτά, ...πολλές φορές... γινόντουσαν και λάθη... γράφανε ονόματα που τελικά τα παιδιά ...πήγαιναν εκεί στο λεωφορείο στο Σκαραμαγκά και τελευταίο λεπτό φεύγανε... δε μπαίνανε στο λεωφορείο... τώρα δυο συνοδοί με τόσα παιδιά... δεν μπορούσαν να τα βγάλουν πέρα... οπότε τον έλεγχο τον κάναμε κάθε μέρα, βλέπαμε όντως ποιοι είναι... σημειώναμε και εμείς τα δικά μας... βγάζαμε μια φωτοτυπία το χαρτί, αυτά που γράφαμε εμείς και τα στέλναμε στο Σκαραμαγκά και μετά μπαίναμε στις τάξεις...

Εκπαιδευτικός 2

...την αρχή μας ήρθανε γύρω στους πενήντα μαθητές, έρχονταν με πούλμαν κάθε μέρα στις δύο και φεύγανε στις έξι... είχαν μαζί τους κάποιους συνοδούς... τα πούλμαν περίμεναν έξω από το σχολείο δεν έφευγαν...

Εκπαιδευτικός 3

...οι μαθητές ερχόντουσαν αυτές τις ώρες... αφού σχόλαγε το πρωινό ερχόντουσαν με λεωφορείο, συνοδευόντουσαν συνήθως με δύο άτομα από τη δομή, φεύγανε πάλι με το ίδιο τρόπο στις 6 με λεωφορείο... δεν είχαμε καμία επαφή με γονείς...ήμασταν εμείς έξω από το λεωφορείο πάντα τους υποδεχόμασταν στο σχολείο ...και πάλι εμείς τους βάζαμε στο λεωφορείο...

Εκπαιδευτικός 4

Το πρόγραμμα των προσφύγων μαθητών ξεκινούσε στις 2:00 το μεσημέρι μέχρι και τις 6:00 το απόγευμα. Το ωρολόγιο πρόγραμμα περιελάμβανε τα μαθήματα της γλώσσας, των μαθηματικών, της γυμναστικής, της μουσικής, των καλλιτεχνικών, της πληροφορικής και τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας. Κάποιες από τις ΔΥΕΠ δεν είχαν όλες τις ειδικότητες εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα μουσικής και θεατρικής αγωγής. Ωστόσο και τα μαθήματα αυτά καλύπτονταν από τις υπάρχουσες εκπαιδευτικούς.

...εγώ έκανα γλώσσα και μαθηματικά, μετά από άλλο έναν μηνά προσέλαβαν άλλον έναν αναπληρωτή μειωμένου ωραρίου που ήταν μαζί με έμενα...στην ουσία το χωρίζαμε ...εγώ έκανα τη γλώσσα και με βοηθούσε ...και εκείνος έκανε από ένα σημείο και μετά τα μαθηματικά και τον βοηθούσα και εγώ... υπήρχαν και αγγλικά, καθηγήτρια αγγλικών, γυμναστική, πληροφορική και εικαστικά... έλειπε η μουσικός ...που δεν είχαμε και θεατρική αγωγή που δεν είχαμε...

Εκπαιδευτικός 1

...είχαμε γυμναστή, εικαστικό και το πρόγραμμα είχε και μουσική, άλλα δε κάναμε μουσική, ουσιαστικά εκείνη η ώρα ήταν δικιά μας των δασκάλων... όπου είτε μπορεί να κάναμε μάθημα... είτε να τους είχαμε έξω να παίζουμε... γιατί ήτανε μόνο μια ώρα... από τι μου είχε πει η διευθύντρια, την ώρα της μουσικής ...καλλιτεχνική παιδεία μπορεί να τη δικαιολογήσει ο ΠΕ70, νομίζω ότι είναι αλήθεια αυτό ότι μπορεί να το κάνει... και πληροφορική συγγνώμη...

Εκπαιδευτικός 2

...κάναμε γλώσσα μαθηματικά είχαν καλλιτεχνικά είχαν πληροφορική ξεχωριστό δάσκαλο, γυμναστική, αγγλικά ...ελλείψεις δεν είχαμε... είχανε στείλει από όλες τις ειδικότητες... πληροφορική, ζωγραφική, καλλιτεχνικά... γυμναστές κανά δυο γυμναστές είχαν στείλει... ήμασταν πλήρεις ...καθηγήτρια αγγλικών...

Εκπαιδευτικός 3

...οι ΔΥΕΠ λειτουργούσαν 2 – 6, όποτε δεν είχανε μόνο γλώσσα και μαθηματικά, είχανε και άλλα μαθήματα, αγγλικά μουσική γυμναστική...

Εκπαιδευτικός 4

Εθνικότητες μαθητών – ηλικίες – χωρισμός μαθητών σε τμήματα

Οι μαθητές της δομής του Σκαραμαγκά προέρχονταν κατά κύριο λόγο από τη Συρία, το Αφγανιστάν και το Ιράκ. Οι μαθητές που συμμετείχαν στην βαθμίδα εκπαίδευσης του δημοτικού αφορούσαν ηλικίες από 5 μισή - 6 ετών μέχρι και 15. Οι μεγαλύτερες ηλικίες κρίθηκαν από το πρόγραμμα και όχι από τους εκπαιδευτικούς ότι θα συμμετάσχουν στη βαθμίδα εκπαίδευσης του δημοτικού σχολείου.

...το πρώτο τμήμα η χαμηλή βαθμίδα δηλαδή από πέντε - έξι χρόνων μέχρι εννέα περίπου... τα υπόλοιπα δέκα με δεκατέσσερα ήταν στην ανώτερη βαθμίδα... εγώ είχα κυρίως Συρία και μου έστειλαν τη δεύτερη φουρνιά από το Ιράκ, και διαφορετική γλώσσα και προβλήματα από το camp που κουβαλούσαν μεταξύ τους... υπήρχε και ο ρόλος του ο παλιός και ο καινούριος ακόμα και στο σχολείο...

Εκπαιδευτικός 1

...υπολόγισε μέχρι τρίτη τάξη ήταν το πρώτο τμήμα... όπως στο ελληνικό σχολείο... τρίτη τάξη το πρώτο τμήμα...είχαμε και 15χρονα, είχαμε και πιο μεγάλα παιδιά... που κανονικά δεν πάνε δημοτικό

άλλα στο πρόγραμμα των προσφύγων ήτανε στο δημοτικό... το υπουργείο είχε βγάλει ότι είναι μέχρι 15 χρονών... εγώ είχα από Συρία και από Ιράκ...

Εκπαιδευτικός 2

...είχαμε Ιράκ και Αφγανιστάν κατά κύριο λόγο λίγο Συρία... Συρία δε πολύ θέλανε να τα στέλνουν έτσι μου είπαν από τη δομή τώρα δε ξέρω είχαμε ένα δύο... πολύ έξυπνα παιδάκια αλλά φύγανε... από τη Συρία νομίζω φεύγανε πιο εύκολα για το εξωτερικό...

Εκπαιδευτικός 3

...είχαμε ηλικίες από 6, μπορεί και 5μιση να ήταν κάποια παιδιά ...έως 12 τυπικά, γιατί είχαμε υποψιαστεί ότι είχαμε και μεγαλύτερους μαθητές από 12 ...ήτανε από το Ιράκ, το Αφγανιστάν και από τη Συρία...

Εκπαιδευτικός 4

Ως προς τις διαδικασίες του προγράμματος, ένα ζήτημα ήταν ο χωρισμός των παιδιών στα σχολεία και τις ΔΥΕΠ. Η συντονίστρια εκπαίδευσης προσφύγων ανέφερε ότι ο χωρισμός ήταν πολύ δύσκολος, καθώς δεν υπήρχε και η δυνατότητα της επιλογής. Ο πιο λειτουργικός τρόπος για να χωριστούν οι μαθητές φάνηκε να είναι ανά γειτονιά. Αυτό φάνηκε αποδοτικό για τρεις λόγους. Πρώτον, διότι τα παιδιά φεύγανε ανά γειτονιά, όπου είχανε τους φίλους και φίλες τους, καθώς και τα αδέρφια μαζί. Δεύτερον, μειώθηκαν οι πιθανότητες διαφορών και προστριβών μεταξύ των παιδιών, οι οποίες μεταφέρονταν από τους γονείς στα παιδιά. Ο τρίτος λόγος που ευνόησε τον χωρισμό ανά γειτονιές ήταν το γεγονός ότι φάνηκε πιο ελκυστικός και στους γονείς πρόσφυγες, οι οποίοι, στην αρχή, είχαν σημαντικές επιφυλάξεις.

...ένα ερώτημα μεγάλο... πώς θα τους χωρίσουμε... είμαι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης οπότε μια ζωή δούλενα στις τάξεις όπου παράλληλα είχα 14 διαφορετικές γλώσσες, όχι μόνο εθνικότητες αλλά γλώσσες, οπότε βεβαίως είμαι υπέρ να υπάρχει αυτή η ζύμωση, αυτή η αλληλεπίδραση, η πολυχρωμία... να υπάρχει αυτή η διαπολιτισμικότητα που λέμε εμείς... εκεί δεν είχες πολλές επιλογές... μεγάλο ερώτημα πώς θα τα μοιράσεις... σε ποια τάξη και σε ποιο σχολείο να τα στείλεις... σκεφτήκαμε με διάφορους τρόπους... ο πιο λειτουργικός ήταν... για να μην έχει και την ανασφάλεια ο γονέας... να φύγουν με γειτονιές, όπου είχανε και τους φίλους τους... να μου πεις και το παιδιά της γειτονιάς δε πάνε σε άλλο σχολείο, δε βρίσκουν άλλους φίλους... μα δε βρίσκει άλλους φίλους το προσφυγόπουλο... γιατί δεν είχε τη δυνατότητα να πάει σε ένα σχολείο πρωινό και να γνωρίσει και τα άλλα παιδιά... εξάλλου πολλές φορές οι Κούρδοι έχουν μια προστριβή με τους Σύριους, οπότε αυτές οι εντάσεις που είχανε με τις κοινότητες τους, σαφέστατα μεταφερόντουσαν και στα παιδιά ...όμως νομίζω ότι το πιο δύσκολο ήταν να κρατήσεις τη γραμμή, ότι δεν αλλάζουμε το σχολείο... Δεν αλλάζουνε το πούλμαν... προσπαθούσαμε να πάνε τα αδέρφια στο ίδιο σχολείο...

Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων

Όσον αφορά στην σχολική τάξη ο χωρισμός των τμημάτων έγινε κατά κύριο λόγο από τους εκπαιδευτικούς και ως επί το πλείστον αφορούσε δύο τμήματα, τους μικρούς και τους μεγάλους. Το τμήμα των μικρών μαθητών ήταν από ηλικίες 5 μισή μέχρι και 9 ετών, ενώ το τμήμα των μεγάλων

παιδιών, από 10 μέχρι και 15 ετών. Ο χωρισμός έγινε με κριτήριο την ηλικία. Σε μία μόνο περίπτωση, εκπαιδευτικός χρειάστηκε να αναλάβει τμήμα με όλες τις ηλικίες μαθητών. Από τις αναφορές των εκπαιδευτικών φάνηκε ότι ο χωρισμός βάση ηλικίας δεν ήταν βοηθητικός καθώς φάνηκε ότι η εκπαιδευτική διαδικασία ενισχύονταν με την παρουσία μεγαλύτερων σε ηλικία παιδιών, που γνώριζαν σε κάποιο βαθμό την αγγλική γλώσσα.

...ξεκινήσαμε με 50 παιδιά, μας τα χώρισαν βασικά ηλικιακά σε δύο τμήματα εικοσιπέντε και εικοσιπέντε χωρίς δηλαδή να μετρήσουν το γνωστικό επίπεδο... τίποτα-τίποτα... μόνο ηλικιακά ...

Εκπαιδευτικός 1

...ο διαχωρισμός των τάξεων έγινε με βάση τις ηλικίες, δηλαδή είχαμε δυο τμήματα, το πρώτο ήταν τα μικρούλικά και το δεύτερο τα πιο μεγάλα παιδιά...

Εκπαιδευτικός 2

...μπήκαμε στη διαδικασία να χωρίσουμε τα παιδιά σε μικρά και μεγάλα σε δύο τμήματα γιατί είχαμε και θέμα με τις αίθουσες ...φαινόμενα ρατσιστικά... ξεκινήσαμε την όλη διαδικασία να γνωρίσουμε στην αρχή τα παιδιά, να εμπιστευτούν το χώρο, εμάς. Ηλικίες από έξι μέχρι δεκατρία είχα...

Εκπαιδευτικός 3

...εγώ άργησα πολύ να πάω στο σχολείο, εγώ δούλεψα για ενάμιση μήνα στην ουσία. Όταν πήγα τα είχαν ήδη χωρίσει τα παιδιά, σε μεγάλους και μικρούς, ανάλογα με την ηλικία δηλαδή... όταν όμως πήγα εγώ, έστω και το τελευταίο 1 μήνα... ήρθαν 16-17 παιδιά, για πρώτη φορά στο σχολείο...εκεί το Μάιο ...τα οποία δε τα χωρίσαμε τα πήρα όλα μαζί έτσι όπως ...ήταν ηλικίες από 6 έως 12... τα έβαλα όλα σε ένα τμήμα και τα χώρισα σε ομάδες, ανάλογα με ποια χώρα ήταν... για να μπορώ λίγο να δουλέψω ...γιατί δεν ήξεραν καθόλου ελληνικά... να μιλάω λίγο με τους μεγάλους στα αγγλικά και να το μεταφράζουν στη γλώσσα τους... άλλα τα προηγούμενα τμήματα ήταν χωρισμένα βάσει ηλικίας...

Εκπαιδευτικός 4

Ο πληθυσμός στις ΔΥΕΠ κυμαίνονταν από 40 μέχρι και 80 παιδιά, τα οποία και χωρίζονταν σε τμήματα. Χαρακτηριστικά παρατηρήθηκε και σχολιάστηκε από όλες τις εκπαιδευτικούς το γεγονός ότι ενώ είχαν εγγραφεί αρκετοί μαθητές δεν προσέρχονταν όλοι καθημερινά στο σχολείο. Αυτό, όπως και οι ανακατατάξεις λόγω οριστικής μετακίνησης εκτός Ελλάδας, δημιουργούσε προβλήματα στη διαδικασία της διδασκαλίας αν και οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να διαχειρίζονται καλύτερα ένα τμήμα με λιγότερους από 20 και 25 μαθητές

...ο πληθυσμός κινούνταν γενικότερα γιατί πολλοί φεύγανε για Γερμανίες ...άλλα υπήρχε ένα σταθερό νούμερο γύρω στα είκοσι... προς το τέλος δηλαδή έφτασε εικοσιπέντε με τριάντα παιδάκια... μας έκανε και μια ανατροπή το υπουργείο προκειμένου να δείξει ότι έχουν φοιτήσει πάρα πολλοί μαθητές πρόσφυγες στις ΔΥΕΠ... ένα μήνα πριν λήξει το έτος μας έστειλαν άλλα είκοσι καινούρια παιδιά...

Εκπαιδευτικός 1

...στην αρχή είχαμε 40-45 μαθητές... δεν ερχόντουσαν όλοι, πες έρχονταν οι 40 αλλά γινόταν πανικός... σιγά σιγά γράφονταν ...είχαμε φτάσει τους 80 που πάλι δεν έρχονταν όλοι...

Εκπαιδευτικός 2

Σε κάποιες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί, μεταξύ τους, εφάρμοζαν τη μέθοδο της συν-διδασκαλίας. Αυτό συνέβαινε γιατί τα τμήματα ήταν μεγάλα σε αριθμό και δύσκολα διαχειρίσιμα, εφόσον ήταν και πολυγλωσσικά. Ο/η δεύτερος/η εκπαιδευτικός βρισκόταν εκεί περισσότερο ως βοηθός, για να συνδράμει στην εύρυθμη λειτουργία της τάξης και να προσφέρει περαιτέρω βοήθεια, όπου χρειαζόταν.

...κάναμε συν-διδασκαλία... και αγγλικά είχαμε, την ώρα που είχαν μάθημα αγγλικά, βάζανε και μια δασκάλα μέσα για να βοηθάει τη καθηγήτρια αγγλικών... τα χωρίζαμε έτσι... μόνο στη γυμναστική, που εντάξει ήθελε να είναι η γυμνάστρια μόνη της... γιατί και αυτά έπαιζαν... στη γυμναστική ήτανε ήσυχα, δηλαδή παίζανε και τέλος... μέσα στην τάξη ήταν το προβλήματα...

Εκπαιδευτικός 2

Υλικό – Δραστηριότητες

Εδώ αξίζει να αναφερθούμε ξεχωριστά στο εκπαιδευτικό υλικό και στις δραστηριότητες που ενίσχυσαν την μαθησιακή και κοινωνική διαδικασία.

Το διδακτικό εγχειρίδιο που έστειλε το υπουργείο ήταν τα βιβλία που είχαν χρησιμοποιηθεί για την εκπαίδευση του μουσουλμανικού πληθυσμού της Θράκης. Το εγχειρίδιο αυτό κρίθηκε από όλες τις εκπαιδευτικούς ως αναποτελεσματικό, τουλάχιστον για το ξεκίνημα της εκπαίδευσης προσφύγων, καθώς σχολιάστηκε ότι ένα παιδί που δεν γνωρίζει καθόλου ελληνικά, δεν μπορεί να το αξιοποιήσει.

...μας δόθηκαν τα βιβλία από τα Πομακοχώρια... παιδί που δε μιλάει καθόλου την ελληνική δε μπορείς ξαφνικά να του δώσεις εικόνα και να ζητήσεις μία περιγραφή ακόμα και ανάγνωση ...μας δόθηκαν και τα γεια σας ...που ήτανε λιγότερα από τους μαθητές και πάλι δε μπορείς να τους δώσεις κατευθείαν σε μαθητές οι οποίοι δεν έχουν ...κάποιοι δεν είχαν ...καθόλου σχολική εμπειρία ...μαθηματικά δεν είχαμε καθόλου βιβλία...

Εκπαιδευτικός 1

...μας είχαν δώσει κάτι βιβλία, αυτά που ήταν για τα μειονοτικά σχολεία... τα οποία ήταν πολύ δύσκολα... έτσι τα κρίναμε εμείς τουλάχιστον με τους άλλους δασκάλους που τα είδαμε...και η διευθύντρια που τα είδε... όταν ένα παιδί δεν λέει καν γεια... στα ελληνικά ...ήταν πάρα πολύ δύσκολο... θα πρέπει να έχει διαφορετικό και έτοιμο υλικό, σωστότερο από αυτό που μας δώσανε... γιατί όταν είπαμε ότι αυτό δε κάνει δεν υπήρχε κάτι άλλο... και πέρα από αυτό μας είχαν δώσει λιγότερα βιβλία από όσα ήταν τα παιδιά, και σε ποιον εγώ θα έδινα βιβλία, ποιο θα διάλεγα να δώσω και το άλλο να το αφήσω χωρίς βιβλίο ή να μοιράζονται το ίδιο βιβλίο, εντάξει αυτό δεν είναι και πολύ νορμάλ...

Εκπαιδευτικός 2

...τα βιβλία ήταν αυτά τα οποία χρησιμοποιούσαν οι μαθητές στη Θράκη... απλά βιβλία κυρίως με εικόνες... το εκπαιδευτικό υλικό δεν ήταν προσαρμοσμένο... ήταν μία προσπάθεια να δούμε αν ταιριάζει... οπότε εκεί καλούμασταν εμείς να φτιάξουμε δικό μας... να προσαρμόσουμε...

Εκπαιδευτικός 3

...είχαμε κάποια βιβλία τα οποία τα πρότεινε το υπουργείο, τα οποία τα χρησιμοποιούσαμε ως αναγνωστικά ή για κάποιες ασκήσεις...

Εκπαιδευτικός 4

Μεγάλο μέρος του μαθητικού πληθυσμού, ακόμα και από τα παιδιά άνω των 10 είχαν ελάχιστη ή και καθόλου σχολική εμπειρία, ειδικότερα οι μικρές ηλικίες. Οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν λάβει σαφείς οδηγίες από το πρόγραμμα για τους εκπαιδευτικούς στόχους και τους έθεταν μόνες τους. Οι πρώτοι μαθησιακοί στόχοι που έθεσαν οι εκπαιδευτικοί ήταν το πως χρησιμοποιούν το μολύβι, από ποια μεριά ανοίγουν το βιβλίο ή το τετράδιο και από που ξεκινάει η γραφή.

...το υλικό στην ουσία μόνοι μας το διαμορφώσαμε... ερχόντουσαν πρώτη φορά σε επαφή με το σχολικό πλαίσιο ...έπρεπε πρώτα να ξεκινήσουμε με πολύ βασικά πράγματα ακόμα και το πώς κρατάμε το μολύβι και από ποια μεριά κρατάμε το τετράδιο... υπήρχαν και μεγάλοι οι οποίοι δεν είχαν φοιτήσει καθόλου γιατί μπορεί να ξεκίνησαν πριν τέσσερα χρόνια να φύγουν από τη Συρία, τα παιδιά σκέψου ήταν δεκατριών δεκατεσσάρων κάποιο το οποίο ήταν δέκα άντε να πήγε σχολείο ένα χρόνο να πρόλαβε ...και στη διαδρομή ντάξει τα ξεχνάς ...όταν είσαι και πολύ καιρό εκτός σχολικού πλαισίου αναμενόμενο να μην έχεις καθόλου σχολική εμπειρία...

Εκπαιδευτικός 1

...στα μικρά παιδάκια κάναμε τα προγραφικά, γιατί κάποια δεν είχαν πιάσει μολύβι... όχι όλα, τα περισσότερα, όλα τα παιδιά γράφανε ανάποδα... έπρεπε πρώτα να αρχίσουν να γράφουν σωστά, να ανοίγουν το τετράδιο από τη σωστή φορά... όπως το κάναμε εμείς, οπότε δεν γινόταν να ανοίξουν βιβλίο...

Εκπαιδευτικός 2

...στα μεγάλα παιδιά ήταν ένα δουλεμένο τμήμα... ήταν παιδιά που είχαν πάει και πέντε και έξι χρόνια σχολείο στη χώρα τους ...έπαιζε και αυτό ρόλο... οι μαθητές που δεν είχαν πάει καθόλου, οι μεγάλοι ήταν κάποιοι μαθητές μέσα στο τμήμα που δεν είχαν πάει σχολείο.. είχαν πάει ένα χρόνο και το είχαν παρατήσει για διάφορους λόγους... αυτοί που δεν είχαν πάει δυσκολεύτηκαν πάρα πολύ.. ωστόσο δε μπορούσαμε να τους βάλουμε στο ίδιο τμήμα με τα μικρά... ήταν λίγο δύσκολο και για τη ψυχολογία τους...

Εκπαιδευτικός 3

Όλες οι εκπαιδευτικοί διαμόρφωσαν μόνες τους το υλικό το οποίο χρησιμοποίησαν. Μέρος

του υλικού το οποίο αξιοποίησαν ήταν, είτε από το υλικό της ειδικής αγωγής, είτε υλικό που παρείχαν κάποιες ΜΚΟ, είτε δικές τους ασκήσεις που δημιουργούσαν εκείνη τη στιγμή. Αυτό αφορούσε ασκήσεις στον πίνακα, εικονογραφημένα λεξικά δίγλωσσα, κ.α.

...το υλικό στην ουσία μόνοι μας το διαμορφώσαμε...

Εκπαιδευτικός 1

...εμείς ξεκινήσαμε από το μηδέν με δικό μας υλικό... με φωτοτυπίες, με ασκήσεις στο πίνακα... με την αλφάβητα, τα νουμεράκια...

Εκπαιδευτικός 2

...ουσιαστικά, βρήκαμε δικό μας υλικό... για να μπορέσουμε να διδάξουμε ουσιαστικά τους μαθητές... από ιστοσελίδες του υπουργείου... και ανάλογα με τις ανάγκες ...καλούμασταν εμείς να φτιάξουμε δικό μας... να προσαρμόσουμε ...εμένα με βοήθησε πολύ το υλικό της ειδικής αγωγής...

Εκπαιδευτικός 3

...εγώ χρησιμοποιούσα δικό μου υλικό, είχαμε βρει από κάποιες ΜΚΟ ...εικονογραφημένα λεξικά... είχα βρει δίγλωσσο... φαρσί και αγγλικά ...αγγλικά και αραβικά... απλά εγώ έβγαζα φωτοτυπίες και το έκανα τρίγλωσσο ...έγραφα δίπλα και τα ελληνικά...

Εκπαιδευτικός 4

Στην αρχή της σχολικής χρονιάς, κατά κύριο λόγο χρησιμοποιήθηκαν φωτοτυπίες με υλικό, το οποίο φάνηκε χρήσιμο να φυλάσσεται στο προσωπικό φάκελο τους κάθε παιδιού. Στην συνέχεια αξιοποιήθηκαν τα προσωπικά τετράδια για την ανάπτυξη της γραφής και ο φάκελος. Σε κάποιες περιπτώσεις προς το τέλος της σχολικής χρονιάς και ως επί των πλείστον στο τμήμα των “μεγάλων” μαθητών, αξιοποιήθηκε το σχολικό βιβλίο ως αναγνωστικό για κάποιες ασκήσεις και δραστηριότητες.

...στα μικρά δεν έδωσα καθόλου βιβλίο ...δεν είχα έτσι και αλλιώς... στα μεγάλα ξεκίνησα στην αρχή να τους δίνω φωτοτυπίες... βέβαια η φωτοτυπία είναι ένα χαρτί το οποίο χάνεται... με είχε συμβουλέψει ο διευθυντής να κρατάω τα τετράδια, τους φακέλους τους και τα βιβλία στο σχολείο γιατί στο camp επειδή δεν υπάρχουν αντίστοιχοι χώροι δεν μπορούν να τα φυλάξουνε..άλλα όσο να ‘ναι ένα χαρτί είναι ένα χαρτί... δεν είναι η κτίση που έχεις ας πούμε το τετράδιο μου το βιβλίο μου... μετά ξεκίνησα να χρησιμοποιώ τετράδιο, δηλαδή τους ζήτησα τα τετράδια τους τα έπαιρνα σπίτι τα έγραφα για να τους δείξω πως γράφουν ένα τετράδιο και μετά τα επέστρεφα για να τα συμπληρώσουμε να προχωρήσουμε... μετά από κάποιους μήνες όπου είχαν εξοικειωθεί, τότε μοίρασα στα μεγάλα το βιβλίο και το τετράδιο ...νομίζω είναι το καλύτερο, η φωτοτυπία βοηθάει λίγο έτσι στην αρχή... αλφαβήτα... ένα γράμμα τη φορά και όχι πολύ γρήγορα...

Εκπαιδευτικός 1

...το ανοίξαμε το βιβλίο στο τέλος, άλλα ως επί το πλείστον κάναμε ασκήσεις σε φυλλάδια... είχαμε

ένα φάκελο που βάζαμε μέσα τα φυλλάδια τους και ένα τετράδιο που εκεί κάναμε τις ασκήσεις... και δουλέψαμε έτσι...

Εκπαιδευτικός 2

...το μικρό τμήμα δυσκολεύτηκε ...κάναμε πολύ πιο αργά την αλφαβήτα... η εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής γινόταν με πολύ αργά βήματα... τα μεγάλα παιδιά προχώρησαν πάρα πολύ γρήγορα μέσα σε ένα μήνα είχαν μάθει να γράφουν να διαβάζουν λέξεις, σίγουρα δεν αναγνώριζαν, προσπαθούσαμε να κάνουμε μέσω διαδραστικού πίνακα την αντιστοίχιση του γραπτού με το εικονικό και τι σημαίνει η λέξη...

Εκπαιδευτικός 3

...είχα βρει δίγλωσσο... φαρσί και αγγλικά ...αγγλικά και αραβικά... απλά εγώ έβγαζα φωτοτυπίες και το έκανα τρίγλωσσο ...έγραφα διπλά και τα ελληνικά... είχαν εικόνες και όλα αυτά, να μάθουμε τα μέρη του σώματος, τα χρώματα, ήταν αρκετά πιο εύκολο να το βλέπουν και στη γλώσσα τους και στα ελληνικά...

...τα δυο άλλα τμήματα ήταν χωρισμένα σε μικρούς – μεγάλους... είχαν σαφώς διαφορετικό υλικό... εγώ επειδή αναγκάστηκα να τους πάρω όλους μαζί... έκανα το ίδιο ...άλλα ο ρυθμός ήταν διαφορετικός... εκεί που στα μικρά σε μια μέρα μπορεί να έγραφαν μόνο το άλφα... στους μεγάλους μπορεί να έκανα 6-7 γράμματα... το υλικό ήταν ίδιο... ο ρυθμός ήταν διαφορετικός... αν είχα και εγώ τη δυνατότητα να τους έχω και εγώ μικρούς μεγάλους... εννοείται ότι θα ακολουθούσα διαφορετική μέθοδο...

Εκπαιδευτικός 4

Κατά κύριο λόγο οι μαθησιακοί στόχοι τον πρώτο καιρό αφορούσαν στην εκμάθηση της αλφαβήτου, τα νούμερα, τα χρώματα, μέλη του σώματος κ.α. Παράλληλα όμως υπήρχαν και κοινωνικοί στόχοι, με την γνωριμία και τον σεβασμό ορισμένων βασικών κανόνων που αφορούν την τάξη και το σχολικό περιβάλλον γενικότερα. Σημαντική ήταν και η προσπάθεια ανάπτυξης του προφορικού λόγου, μέσα από την δημιουργία μικρών διαλόγων, την διαμόρφωση προτάσεων, γνώση η οποία θα τους ήταν χρήσιμη στη καθημερινότητα.

...οι μαθησιακοί στόχοι στην αρχή ήταν πολύ χαμηλοί ...πώς να κατακτήσουμε τους κανόνες και να συνυπάρχουμε σε μία τάξη όλοι μαζί... αλλά βέβαια το μαθησιακό προσαρμοζόταν ανάλογα και με τις δυνατότητες των μαθητών...

Εκπαιδευτικός 1

με φωτοτυπίες, με ασκήσεις στο πίνακα... με την αλφαβήτα, τα νουμεράκια...

...προφορικά... κάποιες λέξεις που μαθαίναμε, τις κάναμε ασκήσεις να τις λένε, να τις διαβάζουνε, να τις φωνάζουμε... κάναμε κουβέντες μεταξύ τους, κάναμε κάποιους διάλογους, με τη σειρά το ένα παιδί μετά το άλλο... ανέπτυσαν ένα διάλογο με βάση αυτά που τους μαθαίναμε... τι κάνεις, είμαι από εκεί ...ζω στην Ελλάδα... κάποια βασικά που θα τους χρησιμεύσουν στη καθημερινότητα...

Εκπαιδευτικός 2

...δεν τους βάζαμε πάρα πολλά μαθήματα για το σπίτι, δεν τους βάζαμε εργασίες προσπαθούσαμε να ξέρουν κάποιες λέξεις για την επόμενη φορά... κυρίως τα μεγάλα... τα μικρά προχωρούσαν πολύ αργά...

Εκπαιδευτικός 3

...προσπαθούσαμε να κάνουμε δραστηριότητες ώστε να μάθουν να κινούνται, πώς να ζητάνε κάτι... να πώς να πάνε στο περίπτερο, να ζητήσουν ρέστα... να μιλήσουν ευγενικά, να κινηθούν στα μέσα μεταφοράς, ας πούμε οι γονείς μπορεί να μη ξέρανε, να το κάνουν τα παιδιά...να μπορούν να διαβάζουν, να καταλαβαίνουν... πρακτικά πράγματα... που θα τους ήταν χρήσιμα στη καθημερινότητα τους ...και σίγουρα τραγούδια...

Εκπαιδευτικός 4

Τέλος, να αναφερθεί ότι όλες οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι τα εκπαιδευτικά εγχειρίδια ήταν αναποτελεσματικά για την διδασκαλία της ελληνικής στους πρόσφυγες μαθητές. Φάνηκε ότι δεν είχαν άλλη επιλογή σχολικού βιβλίου, με αποτέλεσμα να αναζητούν μόνες τους βοηθητικό υλικό για την διδασκαλία τους. Η κάθε ΔΥΕΠ λειτούργησε με διαφορετικό εκπαιδευτικό υλικό το οποίο προσαρμόστηκε και σχεδιάστηκε από την εκάστοτε εκπαιδευτικό ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού.

Χρήση της αγγλικής γλώσσας

Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η επικοινωνία γινόταν μέσω της γλώσσας του σώματος, των εικόνων και τη χρήση της αγγλικής γλώσσας. Τα αγγλικά ενίσχυσαν την τυπική εκπαιδευτική διδασκαλία και μάθηση, αλλά και την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών. Όπως ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί, ήταν θετικό στοιχείο ότι στην τάξη υπήρχαν μεγάλα παιδιά, τα οποία γνώριζαν αγγλικά και μπορούσαν να μεταφράζουν στα μικρότερα στην μητρική τους γλώσσα.

...δε γνώριζαν τη γλώσσα καθόλου... λίγα αγγλικά... οπότε εμείς έπρεπε στα αγγλικά να εξηγήσουμε και να δώσουμε τις οδηγίες για να γίνει το μάθημα... κάποια έπρεπε να τα λένε στη γλωσσά τους... όσα δεν ήξεραν αγγλικά... δεν έβγαινε το μάθημα... όπως θα έβγαινε μια τάξη που μιλάνε όλα την ίδια γλώσσα...

Εκπαιδευτικός 2

...στα μεγάλα το καλό ήταν ότι ήξεραν αγγλικά ήταν θετικό στο ότι κάποια πράγματα τα οποία αφορούσαν και τη μεταξύ τους σχέση... γιατί μπορεί να έρχονταν σε κάποια προστριβή... έπρεπε κάποια να ειπωθούν στα αγγλικά για να κατανοήσουν κάποια πράγματα... προσπαθούσαμε είτε με αγγλικά, είτε με εικόνες... είτε με τα λίγα ελληνικά που είχανε μάθει...

Εκπαιδευτικός 3

...η συνεννόηση γινόταν με γλώσσα του σώματος και στα αγγλικά... όπου αγγλικά γνώριζαν μόνο τα

μεγάλα παιδιά... εγώ ήμουν τυχερή γιατί είχα έστω και ένα μεγάλο μαθητή από κάθε χώρα... οπότε τα έλεγα στα αγγλικά... τα μετέφραζαν στη γλώσσα τους και κάπως έτσι συνεννοούμασταν...

Εκπαιδευτικός 4

Η χρήση ενδιάμεσης γλώσσας στη διδασκαλία μιας γλώσσας ως δεύτερης / ξένης αποτελεί κομβικό σημείο στη διδακτική προσέγγιση, καθώς καθορίζει τόσο τις μεθόδους και επιλογές του δασκάλου, όσο και τις στρατηγικές που αναπτύσσει ο μαθητής στην πορεία του προς την εκμάθηση/κατάκτηση της γλώσσας στόχου (Davidson et al. 1994:207-8, οπ ανάφ στο Αμβράζης 2008).

Τόσο η υιοθέτηση όσο και η απόρριψη της ενδιάμεσης γλώσσας ως μέθοδο διδασκαλίας μίας γλώσσας ως δεύτερης / ξένης έχουν υποστηρικτές αλλά και πολέμιους. Στην παρούσα έρευνα δεν υποστηρίζεται η μία ή άλλη θέση. Το πρόγραμμα εκπαίδευσης προσφύγων, την πρώτη χρονιά της λειτουργίας του, δεν είχε σαφής στοχοθεσία με αποτέλεσμα η εκπαιδευτική διαδικασία να εξαρτάτε από τον/την εκάστοτε εκπαιδευτικό και ταυτόχρονα η κάθε ΔΥΕΠ να εφαρμόζει διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας. Φάνηκε όμως ότι δεδομένης της μη γνώσης της ελληνικής από τους πρόσφυγες μαθητές, η χρήση της αγγλικής γλώσσας ως ενδιάμεση ενίσχυσε την εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι μαθητές πρόσφυγες έδιναν ιδιαίτερη σημασία στο μάθημα της αγγλικής γλώσσας, συμμετείχαν και ενδιαφέρονταν να μάθουν. Αυτό παρατηρήθηκε κυρίως στο τμήμα με τα μεγάλα παιδιά, τα οποία ήδη είχαν μία επαφή με τη γλώσσα. Οι μαθητές και οι οικογένειές τους είχαν την αντίληψη ότι δεν θα μείνουν πολύ ακόμα στην Ελλάδα, οπότε δεν θα τους είναι τόσο χρήσιμη η ελληνική γλώσσα, όσο η αγγλική.

...τους είναι πιο εύκολο να χρησιμοποιείς αυτή τη γλώσσα που την ακούνε λίγο πιο συχνά...

Εκπαιδευτικός 1

...αγγλικά που τους άρεσαν πάρα πολύ έδειχναν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα αγγλικά, μάλιστα ήταν κάποια παιδιά τα οποία ήθελαν μόνο να μάθουν αγγλικά.. ήθελαν ιδιαίτερα γιατί πολλά λέγανε ότι θα φύγουνε... και φύγανε πάρα πολλά παιδιά μέσα στη χρονιά είχαμε ανακατατάξεις ...φύγανε Γερμανίες, Ολλανδίες και μας έρχονταν καινούρια....

Εκπαιδευτικός 3

Μέσα διδασκαλίας - υποδομές

Η υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων ήταν πολύ χρήσιμη για την αποτελεσματικότερη διεξαγωγή του προγράμματος εκπαίδευσης προσφύγων, αφού ενισχύθηκε το έργο των εκπαιδευτικών από ποικίλα εποπτικά και διδακτικά μέσα.

Τα διάφορα αυτά μέσα διδασκαλίας φάνηκε να είναι χρήσιμα στη διδασκαλία της ελληνικής

στους πρόσφυγες μαθητές, καθώς το βιβλίο, ως σχολικό εγχειρίδιο δεν μπορούσε να αξιοποιηθεί. Συγκεκριμένα, η διδασκαλία ενισχύθηκε από τη χρήση διαδραστικού και μη πίνακα, από τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών και του προτζέκτορα, την αξιοποίηση οπτικοακουστικών μέσων, όπως το βίντεο, τις εικόνες, τη μουσική και τα τραγούδια, τα παραμύθια και την προβολή ταινιών. Ταυτόχρονα, ο κάθε εκπαιδευτικός ειδικότητας αξιοποιούσε το δικό του υλικό και μέσα διδασκαλίας, ανάλογα με τις ανάγκες του δικού του μαθήματος. Τέλος, κάποια άλλα διδακτικά μέσα ήταν η δραματοποίηση και το παιχνίδι.

...στα μικρά... είχα στην αίθουσα προτζέκτορα και υπολογιστή, πολύ σημαντικό γιατί το θέμα είναι και τι προσφέρει και το σχολείο... τους έβαζα κυρίως τραγουδάκια παιδικά που υπάρχουν στο σχολικό βιβλίο της γλώσσας της πρώτης δημοτικού για κάθε γράμμα υπάρχει και ένα τραγουδάκι... όποτε έβαζα από αυτά... στα μεγάλα δεν είχα.. δε μπορούσα να αλλάζω αίθουσα στα παιδιά για να δείχνω ...όποτε στα μεγάλα ...δεν υπήρχε τίποτα. Υπήρχε και στις δύο αίθουσες γενικότερα είχα τυποποιημένο υλικό δηλαδή καρτέλες με μία πρότυπη λέξη και το αντίστοιχο γράμμα ας πούμε το άλογο κεφαλαία και μικρά ...στα μεγάλα τους έβαζα και τεστάκια στον πίνακα... μόλις ερχόντουσαν είχα εγώ ήδη στο πίνακα φωτογραφίες ...να κάνουν αντιστοιχίες ανάλογες ή ποιο γράμμα λείπει για να κάνω την... τύπου εξέταση μου...

Εκπαιδευτικός 1

...είχαμε προτζέκτορες... και μουσική που τους βάζαμε, τραγουδάκια... υλικό που είχε η γυμνάστρια, ο ζωγράφος, τα δικά τους υλικά... ο πληροφορικός που είχε την αίθουσα των υπολογιστών... ανέβαιναν πάνω μόνο για τη πληροφορική...

Εκπαιδευτικός 2

...το κύριο υλικό μας ήταν η οπτικοποίηση ...ουσιαστικά με τη χρήση εικόνας... τα βιβλία μας τα χρησιμοποιήσαμε... τελειώσαμε εύκολα με τα μεγάλα παιδιά κάποια τεύχη βγήκαν πολύ εύκολα αλλά χρησιμοποιούσαμε και άλλο υλικό άλλου είδους ...κάναμε και αρκετές δραματοποιήσεις... δηλαδή κάναμε την ώρα του πρωινού... έφερνα εγώ κάποια πράγματα , στρώναμε όλοι μαζί να φάμε... γνωρίζαμε τα τρόφιμα... μαθαίναμε... τέτοια πραγματάκια τους άρεσαν... έβλεπα και τις συνήθειες τους ...τι τους αρέσει να τρώνε, τι δε τους αρέσει... ήταν τελείως διαφορετικές...

Εκπαιδευτικός 3

...χρησιμοποιούσαμε οπτικό υλικό από βίντεο ...παραμύθια ...παιδικά... παίζαμε πολύ στο προαύλιο...

Εκπαιδευτικός 4

Όσον αφορά τις υποδομές, σε όλες τις ΔΥΕΠ, το σχολείο παρείχε δύο αίθουσες διδασκαλίας, τουαλέτες, καθώς και αίθουσα εξοπλισμένη για το μάθημα της πληροφορικής. Οι αίθουσες ήταν ευρύχωρες και κατάλληλες για τη διδασκαλία. Μάλιστα κάποιες ήταν ήδη αίθουσες του γενικού σχολείου, διακοσμημένες από μαθητές, και κάποιες αίθουσες δεν χρησιμοποιούνταν ενώ υπήρχε και η περίπτωση μιας ΔΥΕΠ, όπου λόγω της έντονης αντίδρασης των γονέων των Ελλήνων μαθητών παραχωρήθηκαν από το διευθυντή συγκεκριμένες αίθουσες.

...υποδομές δε μπορώ να πω! Είχαμε δικές μας αίθουσες, δικές μας τουαλέτες, αθλητικό υλικό που μας έδινε ο διευθυντής, άνετα, φωτοτυπίες έβγαζα εγώ αβέρτα... δεν είχα προβλήματα... είχα

προτζέκτορα, είχα υπολογιστή ...στους μεγάλους είχαμε και υπολογιστές για πληροφορική ...όποτε δεν είχαμε τέτοια προβλήματα...

Εκπαιδευτικός 1

...είχαμε δυο αίθουσες στο ισόγειο... να μην χρειάζεται να ανεβαίνουμε σκαλάκια ...ήμασταν κοντά στην είσοδο... είχαμε κάλο πινάκα, η μια τάξη είχε και προτζέκτορα.. βλέπαμε κάποιες ταινίες... κάποια βιντεάκια ...εντάξει επειδή ήταν καλό σχολείο... πολύ καλό σχολείο... οι πάνω τάξεις είχανε περισσότερα... μας δώσανε δυο τάξεις... οι οποίες ήτανε πολλαπλών χρήσεων... παρόλα αυτά αν χρειαζόμασταν κάτι το είχαμε... δεν είχαμε διαδραστικό, αλλά είχαμε προτζεκτορες...

Εκπαιδευτικός 2

...σαν κανονικές τάξεις... ήταν πολύ άνετες ...δεν μας είχανε δεχτεί οι ίδιοι οι γονείς δε θέλανε τους πρόσφυγες... δε θέλανε να μπαίνουν όλοι οι γονείς στις τάξεις των παιδιών τους οι πρόσφυγες... μας παρείχαν δύο τάξεις συγκεκριμένες... Υπήρχε ο προτζέκτορας ...ήταν πάρα πολύ καλό αυτό... το είχα προσπαθήσει... το είχα συζητήσει από την αρχή με το διευθυντή ότι το χρειαζόμαστε οπωσδήποτε το προτζέκτορα... είναι το άλφα και το ωμέγα... είτε να προβάλλεις κάποιο βιντεάκι... να εξηγήσεις ...να δείξεις την εικόνα... να γράψεις πάνω τη λέξη να την βλέπουν όλοι οι μαθητές... ήταν πάρα πολύ θετικό...

Εκπαιδευτικός 3

...το σχολείο μπορώ να πω ότι ήταν πολύ οργανωμένο... δεν έχω παράπονο... από αίθουσες, το υλικοτεχνικό εξοπλισμό...

Εκπαιδευτικός 4

Επιμορφώσεις

Σε όλες τις ΔΥΕΠ πραγματοποιήθηκαν κάποιες επιμορφώσεις στην αρχή του προγράμματος, οι οποίες ήταν προγραμματισμένες από τους σχολικούς συμβούλους. Επιπλέον έγιναν κάποια σεμινάρια για τα σχολικά εγχειρίδια και άλλα. Όπως ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί οι επιμορφώσεις και τα σεμινάρια φάνηκαν χρήσιμα σε κάποιες περιπτώσεις.

...Επιμορφώσεις ναι κάναμε, ο σχολικός σύμβουλος το είχε αναλάβει... κάναμε επιμορφώσεις... εγώ θεωρώ ότι θα έπρεπε να έχουμε περισσότερες επιμορφώσεις...

Εκπαιδευτικός 2

...στην αρχή μας έγινε κάποιο σεμινάριο για το πώς θα χρησιμοποιήσουμε τα βιβλία...

Εκπαιδευτικός 3

...τη πρώτη μέρα που πήγα, που με προσλάβανε έτυχε να έχει ένα σεμινάριο, το παρακολουθήσαμε όλοι ...παλιοί και καινούριοι... μας έδωσε κάποιες κατευθύνσεις ...ίσως διευκολυντικές... σε

θεωρητικό επίπεδο γιατί στο πρακτικό είχαμε να αντιμετωπίσουμε πολύ πιο δύσκολες καταστάσεις από αυτά που μας περιγράφανε... άλλη επιμόρφωση όχι... εφόσον μας βάζεις σε αυτό το πρόγραμμα... επιμόρφωσε μας... νομίζω ότι θα ήταν πολύ καλύτερα όλα... δε θα περνούσαμε το πειραματικό στάδιο... γιατί κάποια πράγματα τα αλλάζαμε στη πορεία... θα μπορούσαμε να έχουμε γλιτώσει... το χαμένο χρόνο και να είχαμε θέσει καλύτερους στόχους από την αρχή...

Εκπαιδευτικός 4

Όπως διαπιστώθηκε, καμία από τους εκπαιδευτικούς, δεν ήταν καταρτισμένη ή επιμορφωμένη στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, ως ξένης. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα πολλές φορές να μην μπορούν να διαχειριστούν δύσκολες καταστάσεις και να καταβάλουν τη μέγιστη δυνατή προσπάθεια να ανταποκριθούν, αφιερώνοντας πολύτιμο χρόνο και δοκιμάζοντας νέους τρόπους και πρακτικές.

...εμείς οι δάσκαλοι γενικά δεν είμαστε επιμορφωμένοι να διδάσκουμε την ελληνική ως ξένη γλώσσα... είναι κάτι πολύ καινούριο... και κάτι που όλοι πειραματιζόμαστε... δεν έχουμε κάποιες οδηγίες σαφείς... ούτε επιμορφώσεις... ότι μπορούσε έκανε ο καθένας σε προσωπικό επίπεδο δηλαδή... το υπουργείο δεν είχε μεριμνήσει για αυτό...

Εκπαιδευτικός 4

Συνεργασία εκπαιδευτικών με συντονιστές/ συμβούλους/ διευθυντές/ντρίες/ σύλλογο διδασκόντων

Πολύ σημαντικό μέρος του προγράμματος ήταν και η συνεργασία των εμπλεκόμενων μελών του προγράμματος εκπαίδευσης προσφύγων με τα μέλη του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος.

Η συντονίστρια εκπαίδευσης προσφύγων αναφέρει ότι είχε πολύ καλή συνεργασία με μία ΜΚΟ, που δραστηριοποιούνταν στη δομή του Σκαραμαγκά και η οποία δίδασκε τη μητρική γλώσσα σε περίπου 600 μαθητές – πρόσφυγες από το camp. Πιο συγκεκριμένα μεταφραστές που παρείχαν οι ΜΚΟ βοήθησαν σημαντικά ώστε να ενημερωθούν οι γονείς πρόσφυγες για το πρόγραμμα εκπαίδευσης.

...τόρα δυστυχώς δεν υπάρχει αυτό το σχολείο, έχει αποδιοργανωθεί... πέρυσι εμείς κάναμε πράγματα και θαύματα μαζί με όλους τους συναδέλφους από άλλες χώρες... ήτανε και το στήριγμα μας και το στήριγμα τους, είχαμε μία πάρα πολύ ουσιαστική συνεργασία, αρχικά όταν ήρθαμε έπρεπε να ενημερώσουμε το κόσμο, πώς θα ενημερώσεις... μεταφραστή δεν έχεις...

Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων

Επίσης, η συντονίστρια εκπαίδευσης προσφύγων αναφέρει ότι το πρόγραμμα εκπαίδευσης ήταν αποτελεσματικό, αν και ήταν η πρώτη χρονιά λειτουργίας καθώς υπήρχε μία πολύ καλή συνεργασία με όλη την ομάδα (εκπαιδευτικοί, σύμβουλοι εκπαίδευσης προσφύγων, σχολικοί σύμβουλοι και διευθυντές εκπαίδευσης).

...ήτανε όμως πολύ δυνατό το τιμ και η συνεργασία των εκπαιδευτικών, των ΣΕΠ, των συμβούλων, των διευθυντών εκπαίδευσης ήμασταν όλοι μαζί μία γροθιά και νομίζω ότι το πετύχαμε ήτανε

ακριβώς γι' αυτό, γιατί υπήρχε μια πολύ καλή συνεργασία με το τιμ...

Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος εκπαίδευσης προσφύγων, οι εκπαιδευτικοί ήρθαν σε επαφή και συνεργάστηκαν και με άλλα μέλη της εκπαίδευσης που εμπλέκονταν, είτε από το πρόγραμμα της εκπαίδευσης προσφύγων, είτε από το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον.

Όλες οι εκπαιδευτικοί είχαν συχνή και πολύ καλή συνεργασία με τους Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων, οι οποίοι είχαν επαφή και με τα σχολεία και με την δομή του Σκαραμαγκά. Στις μεταξύ τους συναντήσεις παρουσίαζαν τι έχουν κάνει, ανέφεραν προβλήματα, την όποια πρόοδο είχε σημειωθεί ακόμα και τις καλές πρακτικές. Όλες οι εκπαιδευτικοί σημειώνουν ότι είχαν τη δυνατότητα να ενημερώνουν τους ΣΕΠ για το εάν κάποιοι μαθητές δυσχέραιναν την εκπαιδευτική διαδικασία και οι αυτοί με τη σειρά τους ενημέρωναν τους εκάστοτε γονείς. Όλες όμως οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να μην έφταναν σε αυτό το σημείο συχνά, αλλά σε ελάχιστες και πολύ δύσκολες, μη διαχειρίσιμες καταστάσεις. Ταυτόχρονα, η συνεργασία με τους ΣΕΠ αφορούσε και διάφορα οργανωτικά ζητήματα σχετικά με την εκπαιδευτική τάξη, όπως η οργάνωση σχολικής εκδρομής, σχολικής γιορτής κ.α.

...συνεργασία μόνο με τους συντονιστές, τους ΣΕΠ... σε κάθε δυσκολία είχαμε την δυνατότητα να τους καλούμε... εγώ προσωπικά μόνο σε πολύ σοβαρά προβλήματα θα τους καλούσα... ώστε έτσι να επιλυθεί το πρόβλημα, ας πούμε η επιθετικότητα κάποιου μαθητή που δε μπορώ να την ελέγξω με οποιοδήποτε τρόπο, ζητούσα από... ή είχε προηγηθεί ένα πολύ σημαντικό περιστατικό... ζητούσα από τους συντονιστές να παρέμβουν... δηλαδή να έρθουν σε επικοινωνία με την αντίστοιχη οικογένεια και να γίνει κάποια ενημέρωση να παρθούν κάποια μέτρα ...ή όταν ήθελα να τους πάω περίπατο... συνεννοήθηκα με τους συντονιστές για το ποια είναι η διαδικασία ...να υπογραφούν... οι αντίστοιχες δηλώσεις γονέων... σε τέτοια θέματα είχαμε συνεργασία...

Εκπαιδευτικός 1

...βρισκόμασταν όλοι οι εκπαιδευτικοί από όλα τα ΔΥΕΠ, κάναμε συναντήσεις με τους συντονιστές από το Σκαραμαγκά και λέγαμε όλα τα προβλήματα... αλλά ξέρεις... ο καθένας δε μπορεί να τα λύσει όλα...

Εκπαιδευτικός 2

...είχαμε πολύ καλή συνεργασία με τους συντονιστές του camp, δηλαδή ό,τι γινότανε... γιατί είχαμε και περιστατικό που... μπορεί να μην ήθελε να μπει στην τάξη, όπου να θύμωσε, όπου χτυπήθηκαν... γιατί είχαμε και κάποια παιδάκια τα οποία χτυπούσαν άσχημα... φέρναμε αμέσως τους συντονιστές. Ενημέρωναν αμέσως τους γονείς των παιδιών... μέσω των συντονιστών όπου μιλούσαμε σε αυτούς μιλούσαν και αυτοί απευθείας με τους γονείς...

Εκπαιδευτικός 3

Οι σχολικοί σύμβουλοι διατηρούσαν συχνή επαφή με τους εκπαιδευτικούς των ΔΥΕΠ. Πραγματοποιώντας συχνές συναντήσεις και παρέχοντας συμβουλές και ιδέες. Η μία από τις

εκπαιδευτικούς αναφέρει ότι είχε πολύ καλή συνεργασία και στήριξη από τον σχολικό σύμβουλο, καθώς η συγκεκριμένη ΔΥΕΠ έστειλε ενημερωτικό υλικό για ό,τι πραγματοποιούσαν στην τάξη και λάμβανε αξιολόγηση και απολογισμό, κάτι που φάνηκε να ενίσχυσε τόσο τη συνεργασία μεταξύ τους, όσο και την εκπαιδευτική διαδικασία.

...τη σχολική σύμβουλο είχαμε παρούσα αρκετά συχνά... δε ξέρω πώς πάνε οι διευθύνσεις... άλλα είχε και τους πρόσφυγες το δικό μου σχολείο...

Εκπαιδευτικός 1

...από την άποψη συνεργασίας με το σχολικό σύμβουλο, εντάξει ερχόταν..., μας έβλεπε... και αυτός δεν ήξερε πολλά που γινόταν μέσα στη τάξη, έβλεπε μόνο τα γύρω-γύρω... άλλα είχε και τόσα σχολεία... οπότε δε ξέρω κατά πόσο θα μπορούσε να κάνει πολλά πράγματα και αυτός...

Εκπαιδευτικός 2

...με τους συμβούλους είχαμε μία πολύ καλή συνεργασία... ήταν ο σύμβουλος ειδικής για την ακρίβεια ο οποίος ήταν υπεύθυνος σε εμάς... ότι χρειαζόμασταν μπορεί να του στέλναμε... κάθε μήνα του στέλναμε τι είχαμε κάνει στο κομμάτι των προγραμμάτων... στα μαθηματικά... στη γλώσσα ο, τι είχε γίνει... χαρτιά ό,τι είχαμε κάνει με τα παιδιά... με τη βοήθεια του συμβούλου... μας βοήθησε πάρα πολύ... βρήκαμε δικό μας υλικό...

Εκπαιδευτικός 3

Η συνεργασία με τους διευθυντές/διευθύντριες ήταν ιδιαίτερα βοηθητική και ενισχυτική και όλες οι εκπαιδευτικοί ήταν πολύ ικανοποιημένες. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην αρχή του προγράμματος επειδή ήταν κάτι καινούριο υπήρχαν κάποιες ανησυχίες και προβληματισμοί, που κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης ξεπεράστηκαν. Επιπλέον, κάτι πολύ σημαντικό που έχει σχέση με τον ρόλο του διευθυντή/ντριας σε ένα σχολείο, είναι ότι σε όλες τις περιπτώσεις που υπήρξαν ρατσιστικές αντιδράσεις είτε από την εκπαιδευτική κοινότητα είτε από τους γονείς των Ελλήνων μαθητών, αυτές αντιμετωπίστηκαν από τον/την εκάστοτε διευθυντή/ντρια με τον καταλληλότερο τρόπο. Ακόμη, σε όλες τις περιπτώσεις, παρατηρήθηκε ότι ενδιαφέρθηκαν για το πρόγραμμα εκπαίδευσης προσφύγων, αλλά και συγκεκριμένα για την εκάστοτε ΔΥΕΠ με όλο το εμπλεκόμενο δυναμικό, παρόλο που το πρόγραμμα πραγματοποιούνταν εκτός πρωινής ζώνης. Ήταν πρόθυμοι να βοηθήσουν και να ενθαρρύνουν τις εκπαιδευτικούς, να ενισχύσουν τις διαδικασίες μάθησης και να επιλύσουν οποιοδήποτε πρόβλημα παρουσιαζόταν.

...ο διευθυντής μου ήταν εξαιρετικός... είχε μία διακριτική παρουσία σε όλα... από τη πρώτη εβδομάδα τα παιδιά άρχιζαν να προαυλίζονται με τα παιδιά του ολοήμερου, δηλαδή δεν είχαμε ποτέ το διαχωρισμό τα του ολοήμερου και ότι οι πρόσφυγες δε πρέπει να βρίσκονται ποτέ μαζί στο προαύλιο... το ότι έδωσε ο ίδιος αθλητικό υλικό στα παιδιά να παίζουν στο διάλειμμα μπάλα άμα θέλουν... μας έδινε ο διευθυντής την ευχέρεια να φωτοτυπούμε όσο υλικό θέλουμε... στις αρχές τουλάχιστον ερχόταν μέχρι τις τέσσερις έκανε επίβλεψη στις τάξεις για να δει πώς πάει... αλλά διατηρούσε και ένα αυστηρό ρολό όπου τα παιδιά τον έτρεμαν ...χωρίς να φωνάζει απλώς λόγο του στυλ του... και ότι είχα το θάρρος ακόμα και να του απευθυνθώ σε όποιο πρόβλημα μπορεί να παρουσιαζόταν... δηλαδή ακόμα και έξι ώρα που έφευγα από το σχολείο μου είχε πει ότι όποιο

πρόβλημα και να έχεις πάρε με τηλέφωνο ακόμα και μεσημέρι ...όχι εξαιρετική συνεργασία μπορώ να πω ...στο τέλος της χρονιάς είχα δώσει κάτι CD στα παιδιά και μου έδωσε σκέψου τα λεφτά για να μην χρεωθώ καθόλου... ήρθε στην εκδρομή να μας συνοδέψει... δηλαδή ακόμα και που ήθελα να τα πάω εκδρομή και να ζητήσω από το πλανητάριο να μας βάλουν τσάμπα και να ζητήσω και οι γονείς να έρθουνε... ο υποδιευθυντής έλεγε... ε ρε Μ. τώρα που μπλέκεις... και ο διευθυντής έλεγε ας την να φάει και τα μούτρα της... σου έδινε και το θάρρος σε τέτοιες δράσεις... ήταν ανοιχτός, προοδευτικός... πρόθυμος να σε συμβουλέψει ...το θεωρώ πάρα πολύ σημαντικό... όλα αυτά παίζουν σημαντικό ρόλο για μία καλή ΔΥΕΠ...

Εκπαιδευτικός 1

...με την διευθύντρια πολύ καλή... δεν ήξεραν ότι το σχολείο θα γίνει ΔΥΕΠ... ήταν κάτι το καινούριο... υπήρχε στην αρχή... όχι ότι δε μας θέλανε... δε θέλανε τα παιδιά... υπήρχε αυτό το άγνωστο, για το πώς θα προχωρήσει από εδώ και πέρα... το οποίο στη πορεία... έφυγε... αυτή η δυσανασχέτηση η αρχική... δεν την ένιωσα μετά...

Εκπαιδευτικός 2

...το θετικό ήταν ο διευθυντής ήταν πάρα πολύ καλός...

Εκπαιδευτικός 3

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στη συνεργασία τους με το σύλλογο διδασκόντων καθώς και το σύλλογο γονέων του γενικού σχολείου. Όσον αφορά τους/τις δασκάλους/ες της πρωινής ζώνης αναφέρθηκαν δύο περιπτώσεις, όπου βοήθησαν πολύ τους εκπαιδευτικούς των ΔΥΕΠ, με εμπύχωση του έργου τους και με επιπλέον βοηθητικό εκπαιδευτικό υλικό που τους παραχωρούσαν. Ταυτόχρονα, ήταν και πολύ κοντά στους μαθητές πρόσφυγες, ενώ αναφέρθηκε μόνο μία περίπτωση δασκάλας που στην αρχή δημιούργησε κάποιες αντιδράσεις, αλλά η διευθύντρια διευθέτησε το ζήτημα. Ο σύλλογος γονέων όπως ανέφερε χαρακτηριστικά μία εκπαιδευτικός ήταν συνεργάσιμος και θετικός. Παρείχε μάλιστα στους μαθητές πρόσφυγες καθημερινά φαγητό και σχολικό εξοπλισμό.

...οι δάσκαλοι του σχολείου ήτανε πάρα πολύ καλοί... και με εμάς και με τα παιδιά... εντάξει μια περίπτωση λόγω ιδεολογικών απόψεων ...έκανε κάποια περιστατικά ...άλλα επειδή υπήρχε επίπληξη από τη διευθύντρια... σταμάτησε και δεν ασχολήθηκε μετά καθόλου μαζί μας...

...ο σύλλογος γονέων ήταν απίστευτα καλός, κάθε μέρα φαγητά μας έφερνε, δωράκια... ήταν πολύ κοντά στα παιδιά...

Εκπαιδευτικός 2

...δάσκαλοι του σχολείου με βοήθησαν σε κάποιο υλικό που μας έδωσαν...

Εκπαιδευτικός 3

Τέλος, η εκπαιδευτικός με το μειωμένο ωράριο, αναφέρει ότι η μόνη συνεργασία που δημιούργησε στα πλαίσια του προγράμματος ήταν με τους υπεύθυνους της δομής, οι οποίοι συνόδευαν τα παιδιά με το πούλμαν και με τους συντονιστές εκπαίδευσης προσφύγων, με τους

οποίους είχε μία συγχή επαφή, όσο διήρκεσε το πρόγραμμα εκπαίδευσης.

...την ώρα που εμείς πηγαίναμε οι πρωινοί σχολούσαν, οπότε δεν είχαμε καμία επαφή... εκτός από τους υπεύθυνους της δομής... οι υπεύθυνοι δούλευαν 1- 6 εγώ ήμουν μειωμένο ωράριο... αυτοί ίσως τους προλάβαιναν για μια ώρα, εγώ ποτέ ούτε τον διευθυντή... επομένως με τους δασκάλους του πρωινού δεν είχαμε καμία επαφή, καμία συνεργασία...

...εμείς αν είχαμε κάποιο θέμα, το λέγαμε στο συντονιστή, και ο συντονιστής στους γονείς... δηλαδή υπήρχε διαμεσολαβητής για το στιδήποτε... αλλά και εμείς αποφεύγαμε να το πούμε... δεν είχε νόημα να φτάσει και μέσω τρίτων... εκτός αν ήταν κάτι πολύ σημαντικό...

Εκπαιδευτικός 4

Επαφή με πρόσφυγες γονείς

Η συνεργασία σχολείου και οικογένειας έχει πολύ σημαντικά οφέλη τόσο στο ίδιο το παιδί και στην οικογένεια, όσο και στην σχολική κοινότητα. Η επικοινωνία και η συνεργασία αποτελούν βασικούς παράγοντες για τη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος (Πασιαρδή, 2001).

Από τη σχετική βιβλιογραφία φαίνεται ότι η συνεργασία αυτή δεν επιδρά θετικά μόνο στο παιδί αλλά και στους υπόλοιπους παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας όπως είναι οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί αλλά και το ίδιο το εκπαιδευτικό πλαίσιο, το οποίο βελτιώνεται με ένα θετικό ψυχολογικό κλίμα.

Ταυτόχρονα η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια ευνοεί ιδιαίτερα τις πολυπολιτισμικές τάξεις. Τα παιδιά επωφελούνται όχι μόνο ως προς την ακαδημαϊκή τους πρόοδο αλλά και ως προς την ομαλή ένταξη και προσαρμογή στο νέο περιβάλλον (Todd, 2007, όπ. ανάφ. στο Διαμαντή 2013).

Οι εκπαιδευτικοί των ΔΥΕΠ ήρθαν σε επαφή με τους γονείς των προσφύγων μαθητών δύο φορές σε οργανωμένη συνάντηση, ενώ υπήρχε η δυνατότητα γενικότερα να έρχονται σε επαφή. Συγκεκριμένα, από τις τρεις εκπαιδευτικούς επισκέφτηκαν τη δομή του Σκαραμαγκά, μία φορά στα πλαίσια του προγράμματος εκπαίδευσης με σκοπό να ενημερώσουν τους γονείς και να τους παρουσιάσουν το πρόγραμμα, ενώ η μία εκπαιδευτικός που προσλήφθηκε ενάμιση μήνα πριν λήξει το πρόγραμμα δεν επισκέφτηκε ποτέ τη δομή.

Σχετικά με την επίσκεψη στη δομή, αναφέρθηκε από τις εκπαιδευτικούς ότι την επισκέφτηκαν μία φορά για να γνωρίσουν τους γονείς, να τους ενημερώσουν και να τους παρουσιάσουν το πρόγραμμα εκπαίδευσης. Παρατηρήθηκε ότι στην περίπτωση αυτή, που πήγαν οι εκπαιδευτικοί στο Σκαραμαγκά, οι γονείς έδειχναν ιδιαίτερο ενδιαφέρον να μάθουν και να ρωτήσουν για την πρόοδο των παιδιών τους. Στην ίδια επίσκεψη οι γονείς και τα παιδιά έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και θέλησαν να δείξουν στις εκπαιδευτικούς πού μένουν, να τους βάλουν στα σπίτια τους, να τους προσφέρουν από το φαγητό τους κ.α.

...είχαμε την πρώτη επαφή μετά από ένα - ενάμιση μήνα λειτουργίας της ΔΥΕΠ, αποφασίστηκε να πάμε στο Σκαραμαγκά... φτιάξαμε ένα powerpoint με φωτογραφίες και δραστηριότητες των παιδιών... πήγαμε το προσωπικό του σχολείου... όχι όλοι βέβαια... ο διευθυντής, οι ΣΕΠ... παρουσιάσαμε το powerpoint για το πώς είναι το σχολείο γιατί... μπαίνουν τα παιδιά σε ένα

λεωφορείο και οι γονείς δε ξέρουν που πάνε τα παιδιά τους... τέσσερις πέντε ώρες... απλώς μας τα στέλνουν και δεν έχουν καμία εικόνα... τους παρουσιάσαμε και τους δείξαμε τι υλικό έχουμε κάνει, τα τετράδια τους, τους φακέλους τους... μου έκανε εντύπωση ...ρωτούσαν κιόλας πώς πάνε τα παιδιά αν και οι περισσότεροι δεν έχουν σκοπό να μείνουν... αλλά δείχνουν... είπαν και πολλές φορές ευχαριστώ... ήρθαν και κατευθείαν ...δεν τους ψάχναμε... να τους πούμε ελάτε εδώ να σας κάνουμε ενημέρωση ...ήρθαν από μόνοι τους όλοι οι γονείς... ήταν πολύ σημαντικό... αφού μου έλεγε η σχολική σύμβουλος Μ πάρε ό,τι ευχαριστώ θα σου δώσουν... γιατί οι Έλληνες δε θα σου πούνε κανένα...

Εκπαιδευτικός 1

...είχαμε πάει και μια φορά στη Σκαραμαγκά... όπου είδαμε πού ζουν τα παιδιά, όχι κάτι άλλο, μιλήσαμε με τους γονείς... πήγαμε πιο πολύ για να τους γνωρίσουμε, να δούμε πού μένουν, να δούμε τη μέρα τους...

Εκπαιδευτικός 2

...η επαφή ήταν όταν πήγαμε στη δομή να τους ενημερώσουμε και που ήρθαν αυτοί στη γιορτή να τη παρακολουθήσουν, όπου είχε μεγάλο ενδιαφέρον θέλανε να έρθουνε δηλαδή γέμισαν δύο πούλμαν και τους έβλεπες φτιαγμένους με τα καλά τους ρούχα να έρθουν να δούνε τα παιδιά ...τους άρεσε πάρα πολύ όλο αυτό...

Εκπαιδευτικός 3

Μία ακόμα επαφή που είχαν οι εκπαιδευτικοί με τους γονείς των μαθητών προσφύγων ήταν στο σχολείο, σε μία συνάντηση που οργανώθηκε προκειμένου να ενημερωθούν για την πρόοδο των παιδιών τους. Σε αυτή τη συνάντηση παρατηρήθηκε ότι κάποιοι δεν πήγαν και ότι κάποιοι έδειχναν ενδιαφέρον και κάποιοι όχι.

...δεν ασχολιόντουσαν πολύ... από ό,τι θυμάμαι και από τα άλλα τα σχολεία που είχαμε συζητήσει... στη συνάντηση δεν ήρθαν όλοι... θα έπρεπε να έχουν έρθει όλοι... ήρθαν μόνο αυτοί των παιδιών που έβλεπες ότι προσπαθούν... καταλάβαινες ότι ήτανε από οικογένειες σωστές... νταξει σωστές... ότι δίνανε στα παιδιά βάση... νταξει δεν ήρθανε λίγοι... αρκετοί ήρθανε ...άλλα είχαμε πολλά περισσότερα παιδιά... όσοι ήρθαν... ρωτούσαν... πώς ήταν τα παιδιά, πως πηγαίνουνε... είπαμε και κάποια παράπονα από κάποια που δεν μπορούσαμε να κάνουμε τίποτα άλλο, ενημερώσαμε τους γονείς... αυτό γινόταν συνέχεια, δηλαδή εμείς ενημερώναμε την υπεύθυνη στο Σκαραμαγκά ότι έγινε αυτό το σκηνικό σήμερα... γιατί έπρεπε να το μάθουν οι γονείς... έπρεπε κάτι να γίνει από εκεί... οι γονείς να είναι ενήμεροι... δηλαδή έτυχε κάποιες μέρες το παιδί να μην έρθει σχολείο... ως τιμωρία... ας πούμε γιατί, δεν φέρθηκε σωστά...

Εκπαιδευτικός 2

Τέλος, η επόμενη συνάντηση με τους γονείς έγινε στα πλαίσια της σχολικής γιορτής του εκάστοτε σχολείου. Παρακάτω θα αναλυθεί αναλυτικότερα η συγκεκριμένη ενότητα.

...σε συνάντηση που κάναμε με τους γονείς στη δομή του Σκαραμαγκά, κάναμε και γιορτή, ήρθαν πολλοί γονείς με τα πούλμαν στο σχολείο... ήταν σχεδόν όλοι οι γονείς ...να μάθουν για τα παιδιά τους και να ενημερωθούν... ήρθανε να παρακολουθήσουν... μάθαμε ένα τραγούδι... τα μικρά και τα μεγάλα παρουσίασαν ένα τραγούδι στο πλαίσιο γιορτής του κανονικού σχολείου έγινε αυτό, οπότε ήτανε και ενταξιακό να δούνε και οι γονείς οι οποίοι είχανε ενδιασμούς τι γίνεται... ποιοι ήταν αυτοί...

Εκπαιδευτικός 3

...η μονή φορά που είδαμε τους γονείς και μας είδανε ήταν σε μία γιορτή που οργάνωσε το σχολείο στο τέλος της χρονιάς... που το πούλμαν έφερε πέρα από τα παιδιά, και όλους τους γονείς τους σε ένα απόγευμα... για μια γιορτή προς τιμήν τους...

Εκπαιδευτικός 4

Πέρα από τις πιο οργανωμένες συναντήσεις που είχαν κανονιστεί με τους γονείς των προσφύγων μαθητών, όπως ήταν η επίσκεψη στη δομή, η συνάντηση γονέων στο σχολείο και η γιορτή, οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να καλέσουν και να συναντηθούν με τους γονείς, εάν αυτό κρινόταν απαραίτητο.

...μετά είχαμε ένα περιστατικό μία φορά... δηλαδή μπορούσαν να έρθουν και οι γονείς αν χρειαζόταν... μου έπεσε μία φορά... το ένα πάνω στο άλλο... και είχε ήδη ραγισμένο το χέρι του ...καλέσαμε το μπαμπά του να έρθει να το παραλάβει που ο μπαμπάς του δούλευε σε ένα συνεργείο και ήρθε ο πατέρας του και παρέλαβε το παιδί από το σχολείο... δεν ήμασταν δηλαδή κλειστοί στην επαφή...

Εκπαιδευτικός 1

Συναισθηματικό φορτίο - οι μνήμες των μαθητών

Τα παιδιά πρόσφυγες θεωρούνται ευάλωτα. Η συναισθηματική τους κατάσταση επηρεάζεται σημαντικά όταν έχουν να αφηγούνται τον εκτοπισμό από την πατρίδα τους, το δύσκολο ταξίδι της εγκατάστασης σε ασφαλή χώρα, την απώλεια του τόπου ή της οικογένειας τους. Ταυτόχρονα βρίσκονται σε ένα στάδιο ανάπτυξης της παιδικής τους ηλικίας το οποίο επηρεάζεται και από τις κακές συνθήκες διαβίωσης τους στα κέντρα φιλοξενίας.

Στο συναισθηματικό φορτίο των μαθητών προσφύγων αναφέρθηκαν τόσο η συντονίστρια εκπαίδευσης προσφύγων, όσο και όλες οι εκπαιδευτικοί. Μέσα από αυτά που παρουσίασαν φάνηκε ότι η συναισθηματική φόρτιση των μαθητών κυριαρχούσε στη σχολική τάξη.

Η συντονίστρια εκπαίδευσης προσφύγων αναφέρεται στην ζωγραφική των παιδιών τις πρώτες ημέρες του προγράμματος, καθώς και σε ένα κλίμα ιδρυματισμού, το οποίο περιέβαλλε τους μαθητές.

...το φοβερό ήταν η ζωγραφική των παιδιών τις πρώτες μέρες... θυμάμαι τη πρώτη μέρα όταν ήρθαμε ...η δασκάλα δεν ήξερε τι να τους κάνει... της είπα να τους πει να ζωγραφίσουν... ό,τι θέλουν... το σπίτι τους... να γράψουν το όνομα τους... όχι το σπίτι γιατί μπορεί να μην... και ένας έγραψε... όχι ένας, αρκετοί... έγραφε για παράδειγμα Μοχάμετ α55... ήτανε... είναι το caravan... αυτό ήτανε... Ιδρυματισμός... ξέρεις... αυτό είναι το δείγμα που σου λέει ότι ανήκω στο κελί 55... α55... από τη μια εσύ θα μου πεις αυτή μπορεί να είναι η διεύθυνση του σπιτιού... εγώ δε μένω Τσ. 15 αλλιώς λες ότι μένω Αρκαδίου 55 και αλλιώς α55... τη πρώτη φορά που το είδα σοκαρίστηκα...

...αλλάζουνε... έβλεπα χρώματα... αλλιώς ήταν το χρώμα το ασπρόμαυρο όταν ήρθανε και αλλιώς ήταν στο τέλος της χρονιάς...

Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων

Στην αρχή της σχολική περιόδου, οι μαθητές είχαν μόλις λίγο καιρό καταφτάσει στην Ελλάδα, διακινδυνεύοντας τη ζωή τους. Οι περισσότεροι είχαν φύγει από την εμπόλεμη ζώνη και τη σκληρότητα των καθεστώτων της χώρας τους χωρίς να κατανοούν το γιατί. Αναμφισβήτητα όμως όλες αυτές οι εμπειρίες τους επηρέασαν καταλυτικά. Ταυτόχρονα, τα παιδιά αυτά φάνηκε να έχουν βιώσει αρκετή βία στη ζωή τους. Συγκεκριμένα βίαιες συμπεριφορές εκδήλωναν και στο σχολικό περιβάλλον, καθώς αναφέρθηκε ότι τσακώνονταν καθημερινά και πολύ εύκολα μεταξύ τους, ιδιαίτερα παιδιά διαφορετικών εθνικοτήτων και συχνά ασκούσαν τα ίδια σωματική βία σε άλλους. Παράλληλα παρατηρήθηκε ότι τους άρεσε πολύ να διηγούνται το ταξίδι τους και τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν.

Οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές αντιμετώπιζαν πολλές δυσκολίες στην διαχείριση των συγκρούσεων, εξαιτίας της γλώσσας που τους ήταν αδύνατο να κατανοήσουν. Τέλος, αναφέρθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί απέφευγαν να πιέζουν τα παιδιά αυτά στην τάξη και να τους αναθέτουν πολλές εργασίες σκεφτόμενοι τα βιώματα και τις δυσκολίες της ζωής τους. Επίσης προσπαθούσαν να τα ενθαρρύνουν και να δημιουργούν ευχάριστο κλίμα μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

...το συναισθηματικό φορτίο δηλαδή... εγώ το κοιτάω πάρα πολύ, όχι εξαρχής μην αρχίζω και λέω πείτε μου για την οικογένεια... αλλά ρωτάω που είναι ο μπαμπάς που είναι η μαμά... έχουνε πάρα πολλή ανάγκη να περιγράψουν πώς έφτασαν Ελλάδα... το θέλουν... δεν είναι ότι τους βάζεις σε μια δύσκολη κατάσταση... πραγματικά έχω την εντύπωση ότι το ήθελαν... όταν το έλεγαν το ευχαριστιόντουσαν ...ήταν και η πρώτη φορά που έμαθα πώς φτάνουνε... δηλαδή οι ίδιες οι βάρκες που βλέπουμε οι ίδιοι οι άραβες τις σκάνε... γιατί δε θέλουν να γυρίσουν Τουρκία ...και σαν άμαχος πληθυσμός το λιμενικό αναγκαστικά θα πρέπει να τους μαζέψει... βλέπεις την επιβίωση αυτών των παιδιών ...συνειδητοποιείς πόσα έχουν περάσει και παίρνεις μαθήματα από αυτά τα παιδιά...

Εκπαιδευτικός 1

...ήτανε πολύ δύσκολο ...και εμείς τους κάναμε τα χατίρια, ξέραμε τι είχανε περάσει... μας είχανε πει ιστορίες... λέγαμε τώρα... τι προσπαθείς να κάνεις, να τους μάθεις γλώσσα και μαθηματικά, και τα παιδιά έχουν τόσες μνήμες μέσα τους... οπότε πολλές φορές και εμείς δεν τους πιέζαμε...

Εκπαιδευτικός 2

...μαθητές ήταν συναισθηματικά φορτισμένοι... πάρα πολύ... σίγουρα τους επηρέαζε... ειδικά το πρώτο καιρό μέχρι να το συνειδητοποιήσουν... ήτανε παιδιά που είχαν έρθει τρεις τέσσερις πέντε μήνες στην Ελλάδα ...μόλις είχαν βιώσει το πόλεμο... ζωγράφιζαν σκηνές πολέμου ήταν φυσικό για αυτούς... όπως φυσικό για αυτά νομίζω ήταν και το κομμάτι... της ...βίας... δε ξέρω πώς τους φέρονταν οι γονείς τους αλλά όταν χτυπούσαν τα έβλεπες... χτυπούσαν δυνατά... δεν χτυπούσαν αστεία ακόμα και τα μικρά παιδάκια...

Εκπαιδευτικός 3

...συναισθηματικό κομμάτι, να τους κάνουμε να ξεχάσουν τι βίωσαν...να είναι πιο χαρούμενα...

Εκπαιδευτικός 4

Ο ρόλος των σχολικών εορτών στην ένταξη

Η γιορτή του σχολείου έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς αναφέρθηκε από όλες τις εκπαιδευτικούς, ως σημαντική εμπειρία που έδωσε τη δυνατότητα να συμμετάσχουν ή να την παρακολουθήσουν και οι γονείς των μαθητών προσφύγων.

Οι σχολικές γιορτές έχουν ιδιαίτερη σημασία κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς μέσα από αυτές προάγονται αξίες και νοήματα, τα οποία μένουν στις μνήμες και στις εμπειρίες των παρευρισκόμενων, καθώς γίνονται σε ένα κλίμα χαράς και συγκίνησης, έξω από το πιο αυστηρό συνήθως πρόγραμμα του σχολείου και της σχολικής τάξης. Ενώ ταυτόχρονα μέσα από τις σχολικές γιορτές προωθείται και η βασική αξία της κοινωνικοποίησης.

Σύμφωνα με τον Γκότοβο (2002, σ.75-76) οι σχολικές γιορτές εντάσσονται στην κοινωνική μάθηση του μαθητή, αφού «η συμμετοχή του/της στις οργανωμένες σχολικές δραστηριότητες σημαίνει συμμετοχή στην επικοινωνία, μέσα από την οποία διαμορφώνει και αποκτά αντίληψη του εαυτού του/της και των άλλων».

Είναι συχνό το φαινόμενο όπου οι σχολικές γιορτές δεν έχουν εναρμονιστεί με τις σύγχρονες μορφές της πολυπολιτισμικής τάξης, με αποτέλεσμα πολλές φορές να μην ευαισθητοποιούν με το σωστό τρόπο ή να δημιουργούν παρεξηγήσεις. Αυτό που έχει σημασία στις σχολικές γιορτές του πολυπολιτισμικού σχολείου είναι να υπάρχει ο σεβασμός στις διαφορετικές ταυτότητες της σχολικής κοινότητας.

Οι σχολικές γιορτές σήμερα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ανάδειξη των κοινών πολιτισμικών στοιχείων των πληθυσμών που υπάρχουν στην ελληνική κοινωνία, η οποία και αποτελεί μία από τις τρεις κύριες κατευθύνσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Γκόβαρης, 2001 σ.79). Κατά τις σχολικές γιορτές, η ανάδειξη των κοινών πολιτιστικών στοιχείων των πληθυσμών που υπάρχουν στην ελληνική κοινωνία ευαισθητοποιεί τόσο τους «ντόπιους» όσο και τους «ξένους» έτσι, ώστε να κυριαρχεί μεταξύ τους μία αμοιβαία ανοχή, κατανόηση, αναγνώριση και αποδοχή.

Στις σχολικές γιορτές που πραγματοποιήθηκαν στις ΔΥΕΠ το θετικό στοιχείο ήταν ο

ενταξιακός χαρακτήρας που απέκτησαν, καθώς ενίσχυσε θετικά τόσο τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, όσο και τους γονείς των Ελλήνων, αλλά και των προσφύγων μαθητών. Το γεγονός ότι οι γονείς των προσφύγων συμμετείχαν με τη παρουσία τους και ήρθαν σε επαφή με όλη τη σχολική κοινότητα και της πρωινής και της απογευματινής ζώνης, φάνηκε ιδιαίτερα αποδοτικό. Ταυτόχρονα οι γονείς της πρωινής ζώνης γνώρισαν και αυτοί τόσο τα προσφυγόπουλα, όσο και τους γονείς τους. Το παραπάνω, φάνηκε να έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς στην αρχή του προγράμματος υπήρχε από τη σχολική κοινότητα και τους γονείς μία ανησυχία και αρκετοί προβληματισμοί για την εξέλιξη της διαδικασίας αυτής. Επιπλέον οι μαθητές πρόσφυγες συμμετείχαν και αυτοί με δραστηριότητες αθλητικού τύπου, με τραγούδια και χορευτικά δρώμενα, τα οποία ενίσχυσαν την κοινωνική τους ένταξη.

...η γιορτή στο τέλος... έκαναν τα παιδιά του σχολείου το απόγευμα τη γιορτή ...εμείς εκείνη τη μέρα δεν είχαμε σχολείο... θα μπορούσε δηλαδή να είναι και τα δικά μας παιδιά να παρακολουθήσουν... το μόνο που είχαν παρακολουθήσει ήταν κάτι αθλητικές δραστηριότητες μόνο... εγώ θα ήθελα να είναι και τα παιδιά της ΔΥΕΠ... παρόλα αυτά φοβήθηκαν ότι θα είναι πολλά παιδιά μαζί... όντως από τη μια άποψη θα 'θελαν και αυτά να παίζουμε... θα ζήλευαν, δε θα μπορούσαμε, όποτε είχαν αποφασίσει να μην πάρουμε μέρος, κάναμε εμείς μια δική μας γιορτούλα... είχαν μάθει κάτι ελληνικούς χορούς, καλαματιανά, κάτι τραγουδάκια, πολύ γρήγορα βέβαια έγιναν αυτά, γιατί είχαμε πει ότι δε θα κάνουμε γιορτή... είχαμε φτιάξει ένα απολυτήριο με κάτι φωτογραφίες, σαν ενθύμιο να το έχουνε... δεν ήταν κάτι ουαου... ήταν μόνο δύο γονείς, αυτό ήταν το άσχημο δεν είχανε καταλάβει ότι είναι καλεσμένοι και οι γονείς ή δε κατάλαβαν τι είχε γίνει... ήταν όμως ωραίο, είχαμε περάσει ωραία...

Εκπαιδευτικός 2

...κάναμε γιορτή, ήρθαν πολλοί γονείς με τα πούλμαν στο σχολείο ...να παρακολουθήσουν... μάθαμε ένα τραγούδι... τα μικρά και τα μεγάλα παρουσίασαν ένα τραγούδι στο πλαίσιο γιορτής του κανονικού σχολείου έγινε αυτό, οπότε ήτανε και ενταξιακό να δούνε και οι γονείς οι οποίοι είχανε ενδιασμούς τι γίνεται... ποιοι ήταν αυτοί... των Ελλήνων μαθητών... Γιατί ήτανε πάρα πολύ διστακτικοί και είχαμε πάρα πολλά θέματα πέρσι. Να δούνε... τι κάνουμε ουσιαστικά... ποιοι είναι αυτοί οι άνθρωποι... δεν είναι σαν και εμάς... τι έχουνε περάσει... προβλήθηκαν κάποια βίντεο ευαισθητοποίησης... έγιναν κάποια θεατρικά από τους Έλληνες μαθητές που τα παρουσίασαν σε εμάς και εμείς τους παρουσιάσαμε μετά αυτό που είχαμε φτιάξει... ήταν πολύ ωραίο και αυτό...

Εκπαιδευτικός 3

Παρόλα αυτά μία εκπαιδευτικός των ΔΥΕΠ αναφέρει μία γιορτή ως τη χειρότερη εμπειρία που αποκόμισε από το πρόγραμμα. Τη γιορτή αυτή την είχαν οργανώσει οι εκπαιδευτικοί του γενικού σχολείου και φάνηκε ότι δεν την είχαν προσδιορίσει σωστά. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να δείξουν σκληρές εικόνες από τις περιπέτειες των προσφύγων και το ταξίδι τους προς την Ελλάδα, πράγμα που δημιούργησε έντονη συγκινησιακή ατμόσφαιρα. Η γιορτή αυτή, πέτυχε το αντίθετο από το επιθυμητό αποτέλεσμα, αφού αντί να δημιουργήσει ένα κλίμα ξεγνοιασιάς και χαράς, δημιούργησε έντονη συναισθηματική φόρτιση.

...αυτή η γιορτή ήταν ίσως η χειρότερη εμπειρία που έχω από τη ΔΥΕΠ... γιατί αυτή τη γιορτή δεν την οργανώσαμε εμείς, οι δάσκαλοι τους... την οργάνωσαν οι δάσκαλοι του πρωινού ...που όπως σου

είπα και πριν δεν είχαμε καμία επαφή ούτε με εμάς ούτε με τα παιδιά... απλά ήξεραν ότι το μεσημέρι στο σχολείο αυτό φοιτούν πρόσφυγες... η γιορτή ήταν πολύ κακά οργανωμένη ...ήταν μια γιορτή που απευθυνόταν σε Έλληνες... στο να ευαισθητοποιήσει Έλληνες και όχι στο να τιμήσει τους πρόσφυγες... με αποκορύφωμα ένα βίντεο που έδειξαν σε προτζεκτορα, με τις πιο σκληρές εικόνες από αυτά που βίωσαν οι πρόσφυγες κατά την έλευση τους στην Ελλάδα... με αποτέλεσμα να κλαίνε όλοι... να μην ξέρουμε ποιον να συνεφέρουμε ...εμείς να είμαστε σε κατάσταση σοκ... οι δάσκαλοι της ΔΥΕΠ... να μη ξέρουμε τι να κάνουμε... να θέλουμε να κλείσουμε το γενικό... πολύ κακή εμπειρία... πολύ κακά προσανατολισμένη... δεν ήταν για να τους τιμήσει σίγουρα... μπορεί να μην είχαν κακή πρόθεση... αλλά μάλλον δε το είχαν διοικήσει καλά...

Εκπαιδευτικός 4

Τα άλλα εκπαιδευτικά δρώμενα που αναφέρθηκαν ήταν μία εκπαιδευτική εκδρομή στο πλανητάριο που πραγματοποίησε μία ΔΥΕΠ. Υπήρχε και μια περίπτωση που μία κυρία που ασχολείται με πηλό, στη γειτονιά του σχολείου, κάλεσε από μόνη της τα παιδιά πρόσφυγες και τους εκπαιδευτικούς για δημιουργική απασχόληση.

...κάναμε μία εκδρομή στο πλανητάριο... πήγαμε και λίγο απέναντι στο Σταύρος Νιάρχος... τέσσερις μήνες λειτούργησε μέχρι να μπούμε σε ρυθμό βγήκαμε...

Εκπαιδευτικός 1

...συνεργασία είχαμε με άλλους συλλόγους, κάποιιοι στη γειτονιά που θέλανε να κάνουνε εθελοντικά... να προσφέρουν τις υπηρεσίες... μια που έκανε πηλό... κλείσαμε ένα ραντεβού και πήγαμε στο εργαστήριο της... ήξεραν ότι στο σχολείο υπάρχουν πρόσφυγες ...μια κυρία μας έφερε σε επαφή, όποτε είχαμε κλείσει αυτή τη συνεργασία...

Εκπαιδευτικός 2

4ος άξονας - Προβλήματα και ανεπάρκειες

Οι παρακάτω θεματικές ενότητες, αναφέρονται στα κύρια προβλήματα που κλήθηκαν να διαχειριστούν η υπεύθυνη εκπαίδευσης και οι αρμόδιοι για τον προγραμματισμό του προγράμματος εκπαίδευσης των προσφύγων, καθώς και οι εκπαιδευτικοί κατά την υλοποίησή του.

Γλώσσα – προβλήματα επικοινωνίας

Η διαδικασία ενημέρωσης των προσφύγων γονέων για την εγγραφή των παιδιών τους στο πρόγραμμα φάνηκε ήταν δύσκολη διαδικασία. Αρχικά, υπήρξε δυσκολία στην γλωσσική επικοινωνία, καθώς δεν γνώριζαν την ελληνική γλώσσα, αλλά ούτε και την αγγλική σε ικανοποιητικό επίπεδο.

...το πρώτο δύσκολο βήμα ήταν να πείσεις του γονείς ότι τα παιδιά πρέπει να πάνε στο ελληνικό σχολείο, γιατί όλοι εκεί είναι σε μία αναμονή και όλοι αυτό που θέλουν και ελπίζουν είναι η Γερμανία... γλώσσα αραβική, φαρσί, κουρδική, σε ποια γλώσσα να μιλήσεις; ...αγγλικά; ...δε τη γνωρίζουν, ελάχιστοι και εάν ξέρουν αγγλικά ξέρουνε τα αγγλικά της καθημερινότητας, δηλαδή των αναγκών τους...

Ταυτόχρονα, το παραπάνω ήταν πολύ δύσκολο, καθώς οι γονείς δεν ήταν διατεθειμένοι ή εύκολα δεκτικοί στο να ενταχθούν τα παιδιά τους στο πρόγραμμα εκπαίδευσης, επειδή δεν ήταν ενημερωμένοι. Συν τοις άλλοις, οι περισσότεροι από τους πρόσφυγες γονείς θεωρούσαν την παραμονή τους στη δομή αλλά και την Ελλάδα γενικότερα, προσωρινή, με αποτέλεσμα να θεωρούν μάταιη τη διαδικασία εκπαίδευσης της ελληνικής γλώσσας για τα παιδιά τους. Ακόμη, ήταν δύσκολο για τους υπεύθυνους του προγράμματος, να τους εμπιστευτούν οι γονείς πρόσφυγες, ώστε να βγουν τα παιδιά τους από το camp χωρίς να τα έχουν υπό την επίβλεψη τους. Αυτό, φάνηκε να δικαιολογείται από τις εμπειρίες των προσφύγων και τις δυσκολίες που είχαν αντιμετωπίσει οι ίδιοι μέχρι να φτάσουν σε ασφαλή τόπο διαμονής.

...αυτό που ήτανε δύσκολο, νομίζω ήτανε πάρα πολύ δύσκολο κομμάτι... ήταν να σε εμπιστευτεί ο γονέας να στείλει το παιδί στο σχολείο... να σε εμπιστευτεί γιατί έχει περάσει χίλια δύο κύματα... το είχε το παιδί του δίπλα... επί την επίβλεψη του... για να το αφήσει... να βγει έξω από το camp...

Όσον αφορά τις εκπαιδευτικούς οι πρώτες δυσκολίες που αντιμετώπισαν ήταν σχετικές με τη γλώσσα και την επικοινωνία. Τα τμήματα ήταν πολυγλωσσικά και πολυπληθή και υπήρχε μία εκπαιδευτικός σε κάθε ΔΥΕΠ, με αποτέλεσμα να μην είναι αποδοτική η εκπαιδευτική διαδικασία. Οι μαθητές δεν μιλούσαν ελληνικά επομένως δεν υπήρχε επικοινωνία με τις εκπαιδευτικούς, ενώ πολλές φορές δεν μπορούσαν να επικοινωνήσουν ούτε οι ίδιοι οι συμμαθητές μεταξύ τους. Αναφέρεται ότι για να είναι αποδοτικό το εκπαιδευτικό έργο θα πρέπει να είναι 10 παιδιά σε κάθε τμήμα.

...στην αρχή εκτός του ότι ήταν μεγάλα τα τμήματα... να μπαίνεις μέσα και να έχεις είκοσι αραβόφωνες... χανόμασταν εκεί μέσα... ήμασταν λίγο το προσωπικό και σαράντα παιδιά... θα έπρεπε να είναι τέσσερα τμήματα δέκα παιδιά... τώρα μου κοπανάνε 20 παιδιά σε μία τάξη, το ένα ξέρει να κρατάει μολύβι, άλλο έχει τα μαθησιακά, άλλο έχει τα ψυχολογικά, και εσύ να κάτσεις να κάνεις τι... τον θεατρίνο;...

Εκπαιδευτικός 1

...σίγουρα θα έπρεπε να έχει περισσότερους δασκάλους... όταν το τμήμα είναι τόσο μεγάλο... δε ξέρω τώρα τι γίνεται...

Εκπαιδευτικός 2

...ήμασταν μόνοι μας στη τάξη ...είχαμε διγλωσσίες... τριγλωσσίες... τετραγλωσσίες... δε καταλαβαίνονταν τα παιδιά ούτε και μεταξύ τους ακριβώς... στο μικρό τμήμα ιδιαίτερα... στο μεγάλο ήμασταν πιο ενιαία ...στην αρχή έμπαινε μια κοπέλα ...στα μεγάλα... η οποία μας βοηθούσε με τη μετάφραση ωστόσο μετά δεν έμπαινε τόσο στην τάξη... οπότε ουσιαστικά καλούμασταν να ανταποκριθούμε μόνοι μας σε οτιδήποτε γινόταν...

...στο κομμάτι της επικοινωνίας τα παιδιά μπορεί να μην καταλάβαιναν και μην καταλαβαινότουσαν και μεταξύ τους μέσα στο ίδιο τμήμα ...εμείς σαφώς δε καταλαβαίναμε τα παιδιά όταν μιλούσαν μεταξύ τους σε κάποια άλλη γλώσσα ή τι λέγανε...

Εκπαιδευτικός 3

...η βασική δυσκολία ήταν η επικοινωνία ...εγώ είχα μαθητές που δε μπορούσαν να μιλήσουν καθόλου ελληνικά... είχαμε μόνο ενάμιση μήνα... ήταν πολύ αγχωτικό να προλάβεις ...να μάθουν κάτι αυτά τα παιδιά...

Εκπαιδευτικός 4

Ανακατατάξεις μαθητικού πληθυσμού

Ένα πρόβλημα που ανέφεραν όλες οι εκπαιδευτικοί ήταν η αντιδραστική συμπεριφορά πολλών μαθητών που δεν έδιναν ιδιαίτερη σημασία στο σχολείο ούτε και ενδιαφέρονταν για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, μιας που πίστευαν ότι η παραμονή τους στην Ελλάδα είναι εντελώς προσωρινή. Την προσδοκία αυτή φαίνεται - σύμφωνα πάντα με τις εκπαιδευτικούς - πως την καλλιεργούσαν οι ΜΚΟ που δραστηριοποιούνταν στη δομή του Σκαραμαγκά και οι οποίες “φούσκωναν τα μυαλά” των οικογενειών ότι σύντομα θα έφευγαν για τη βόρεια και κεντρική Ευρώπη, κάτι που και επιθυμούσαν. Βέβαια δεν ήταν η πλειοψηφία των μαθητών που είχε αυτή τη στάση ήταν όμως ένα σημαντικό ποσοστό από αυτούς. Φυσικά, πολλοί από τους μαθητές, όντως μετανάστευσαν προς την υπόλοιπη Ευρώπη, κάτι που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί δημιουργούσε μεγάλο πρόβλημα στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς γινόντουσαν συχνές ανακατατάξεις στο μαθητικό πληθυσμό, κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

...είχαν πολλή αντίδραση... ειδικότερα από τα μεγάλα που δεν ήθελαν καθόλου να μάθουν ελληνικά ...δεν ξέρω εκεί πέρα πώς λειτουργούν οι ΜΚΟ, τους φουσκώνουν τα μυαλά ότι θα φύγουν στο εξωτερικό, όποτε υπήρχε έντονο το στοιχείο ότι θα φύγουν και ότι δεν ωφελεί σε έμένα να μάθω ελληνικά... υπήρξε πολύς αγώνας από πίσω από όλους μας για να μπορέσουν να πειστούν ότι πρέπει να μάθουνε...όχι ότι πρέπει να μάθουν βασικά...

Εκπαιδευτικός 1

...μας έφεραν συνέχεια καινούριους μαθητές... γράφονταν δηλαδή το τελευταίο μήνα γράφτηκαν παιδιά... αυτοί οι συγκεκριμένοι τα 10 παιδιά, που γράφτηκαν τον τελευταίο μήνα... πρέπει να ξανακάνουν τη ΔΥΕΠ, δε θα γινόταν δηλαδή με ένα μήνα... νταξει από τη μια να μου πεις καλύτερα, και ένα μήνα που πήγαινε σχολείο... που φύγανε από εκεί μέσα... ήταν θετικό γι αυτούς...πάλι φτιάξαμε ένα τρίτο τμήμα μετά ήρθαν κάποια ακόμα...

Εκπαιδευτικός 2

...δε προχωρούσε πολύ ομαλά το κομμάτι το μαθησιακό γιατί εναλλάσσόταν ο πληθυσμός... στα μικρά κυρίως παρατηρήθηκε αυτό. Τους έδιναν πιο εύκολα άδεια να φύγουνε όσο πιο μικρή ηλικία ήταν τα παιδιά... οι ανακατατάξεις ήταν ένα πολύ δύσκολο κομμάτι γιατί ξαφνικά μας λέγανε... α! δε θα ξαναέρθει αυτός ο μαθητής ή θα σας έρθουν δύο καινούριοι μαθητές... αυτό ήταν δύσκολο... για τη

συνοχή τη τάξης... ειδικά στα μικρά παιδιά δυσκολευτήκαμε πολύ στο να υπάρχει συνοχή...
ξαφνικά γύρω στο Μάιο ήρθε και άλλο ένα τμήμα... με άλλα παιδιά... ιδρύθηκε άλλη μία θέση για
ΔΥΕΠ... τώρα μέσα σε ένα μήνα δε ξέρω αν επιτεύχθηκε κάτι ωστόσο... ξαφνικά από δύο τμήματα
που ήμασταν και είχαμε λίγο βρει τους ρυθμούς μας... μπαίνει άλλο ένα τμήμα το οποίο ήταν
ανακατεμένο ...είχαν αρχίσει να δένουν σιγά σιγά... αλλά το αρνητικό ήταν άλλαζαν τα παιδιά...
δηλαδή φεύγανε, μίκραινε η τάξη...

Εκπαιδευτικός 3

Συμπεριφορές μαθητών

Συνεχίζοντας με τα προβλήματα που κλήθηκαν να διαχειριστούν οι εκπαιδευτικοί, αξίζει να αναφερθούν και οι συμπεριφορές των μαθητών στις ΔΥΕΠ.

Όπως αναφέρθηκε από όλες τις εκπαιδευτικούς, οι μαθητές μετέφεραν προβλήματα από τη δομή στο σχολείο. Στις περισσότερες περιπτώσεις ήταν συγκρούσεις και διαφωνίες που είχαν οι γονείς μεταξύ τους στη δομή του Σκαραμαγκά και τις οποίες μετέφεραν τα παιδιά αναπόφευκτα στο σχολείο. Οι συγκρούσεις αυτές σχετίζονταν κυρίως με θρησκευτικές, πολιτικές ή και εθνικιστικές διαφορές. Οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές κλήθηκαν να διαχειριστούν τέτοιου τύπου εντάσεις με δεδομένη την αδυναμία κατανόησης της γλώσσας των προσφύγων.

...να σου πω την αλήθεια... συγκρούσεις υπήρχανε ...και αρκετές ...μεταξύ τους... αυτές προερχόντουσαν από το camp... τι σχέσεις έχουνε και οι οικογένειες μεταξύ τους... είχαμε προβλήματα... γιατί ό,τι πρόβλημα είχε στο camp το μετέφεραν στο σχολείο... το πρόβλημα ήταν και η γλώσσα προφανώς λειτουργούσε πολύ ανασταλτικά γιατί δεν είχαμε διερμηνείς όποτε ό,τι ...επικοινωνία είχαμε ήτανε με κάποια αγγλικά... google translate για να μεταφράζω κάποια πράγματα που θέλω...

Εκπαιδευτικός 1

...δε ξέρω τι διάφορες έχουνε στη θρησκεία τους ή στα πολιτικά τους... από τις οικογένειες ήταν μαλωμένοι στη Σκαραμαγκά... και τα παιδιά το ίδιο... δηλαδή εύκολα αρπάζονταν... εμείς είχαμε καταλάβει ποια ήταν αυτά... οπότε τα χωρίζαμε, να μην έχουν μεταξύ τους πολλές επαφές... αλλά γενικά ...αρπάζονταν εύκολα... οι τσακωμοί υπήρχανε κάθε μέρα... πολλά παιδιά δεν άκουγαν δηλαδή... κάπως κακομαθημένα... επειδή στο Σκαραμαγκά... η ζωή τους εκεί είναι ...μόνο να δέρνουνε... όλοι έσπρωχναν... έφερνε ο σύλλογος τετράδια, μολυβιά καινούρια... την άλλη μέρα τα έχαναν ζητούσαν άλλα, δεν καταλάβαιναν ότι έπρεπε να τα κρατήσουνε... πολλές φορές δεν άκουγαν ήθελαν να κάνουν το δικό τους... ήθελαν να βγούνε όποτε θέλουν από τη τάξη, εμείς τους λέγαμε ότι αυτό δε μπορεί να γίνει... θύμωναν... πολλά βρίζανε κιόλας... δηλαδή καταλαβαίναμε, μπορεί να μην καταλαβαίναμε τη γλώσσα... άλλα μας έλεγαν τα άλλα τα παιδάκια... κυρία αυτός σας έβρισε στα αραβικά... δεν υπήρχε σεβασμός... γιατί το σχολείο δε το έβλεπαν όπως θα έπρεπε... το βλέπαν... εγώ θα φύγω από την Ελλάδα οπότε έρχομαι λίγο εδώ για να μην κάθομαι στο Σκαραμαγκά...

Εκπαιδευτικός 2

...στο διπλανό σχολείο υπήρχε και περιστατικό ενός παιδιού που ήθελε να φύγει... πηδούσε

από τα κάγκελα.. φυσικό για αυτά νομίζω ήταν το κομμάτι της βίας... δε ξέρω πώς τους φέρονταν οι γονείς τους αλλά χτυπούσαν δυνατά ακόμα και τα μικρά παιδάκια... μάλωναν πάρα πολύ μεταξύ τους... τα αγόρια δεν ήθελαν τα κορίτσια... δεν είχαμε και πολλά αγόρια... στο διάλειμμα κυρίως άμα μάλωναν, μάλωναν... στο μεγάλο τμήμα είχαμε τρεις μεγάλες φασαρίες ...ήτανε δυο-τρία κορίτσια από το Ιράκ τα οποία πείραζαν γενικότερα... ήταν παιδιά που ας πούμε δεν ήταν ήσυχα... είχαν μεγάλη κόντρα με τα παιδιά του Αφγανιστάν... μπήκαμε στη διαδικασία να κάνουμε πολλές συζητήσεις για να κατανοήσουν ότι στο σχολείο, εδώ στην Ελλάδα ερχόμαστε... δεν μας ενδιαφέρουν οι εθνικότητες, ερχόμαστε για να μάθουμε ...στόχος μας είναι ότι είμαστε μία κοινωνία να συμβιώνουμε όλοι μαζί είτε είμαστε από εκεί, είτε από οπουδήποτε από οποιαδήποτε χώρα... δε ξέρω αν κατανοήθηκε πλήρως αλλά σίγουρα θα υπάρχει στο πίσω μέρος του μυαλού των παιδιών αυτές οι συζητήσεις που κάναμε...

...ήταν δύο αδελφές από το Ιράκ το ένα κοριτσάκι στα μεγάλα παιδιά και το άλλο στα μικρά τα οποία ξεχώριζαν τελοσπάντων μέσα στα πενήντα άτομα... πάντα δημιουργούσαν κάτι... πρόβλημα και με τα παιδιά από το Αφγανιστάν τα πείραζαν είχανε κόντρες... δε ξέρω γιατί ...είχαμε μιλήσει μια μέρα προσωπικά μαζί τους... τη μέρα που έλειπαν οι μαθητές του Αφγανιστάν ...είχανε μία γιορτή θρησκευτική μάλλον ...τα μεγάλα κορίτσια μιλούσανε αρκετά καλά αγγλικά ...τους ρωτούσαμε τι θέλεις να κάνεις μετά που θα φύγεις από εδώ... λέει εγώ θέλω να γίνω πλούσια θα πάω στη Φινλανδία θα πάω στη Σουηδία θα πάει ο μπαμπάς μου εκεί ξέρω... οδηγάει φορτηγά και θα πάει και εμείς θέλουμε να κάνουμε πολλά λεφτά... δηλαδή είχε και λίγο μια αλαζονική συμπεριφορά δε ξέρω από που εκπορευόταν... ήταν λίγο αξιοπεριέργο... ξεχώριζε λίγο σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές...

Εκπαιδευτικός 3

...μεταξύ τους, υπήρχαν κάποιες κόντρες, κυρίως τα παιδιά από το Ιράκ με τα παιδιά από τη Συρία... κάποιες κόντρες, όχι σε σημείο να μην μπορούμε να τους μιλήσουμε...

Εκπαιδευτικός 4

Στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος υπήρξαν από όλες τις εκπαιδευτικούς αναφορές για καθημερινές συγκρούσεις, με άσκηση σωματικής και λεκτικής βίας και επιθετικότητα. Στις περισσότερες των περιπτώσεων, οι εκπαιδευτικοί έδειχναν κατανόηση δικαιολογώντας συμπεριφορές, καθώς οι ίδιες θεωρούσαν ότι και στην δομή φιλοξενίας αλλά και μέσα στο σπίτι τους τα παιδιά αυτά εισέπρατταν καθημερινή βία.

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι η βία για τα παιδιά αυτά θεωρούνταν κάτι φυσικό είτε ήταν θύματα είτε ήταν θύτες. Η άποψη ότι η βία ήταν φυσιολογική για τα παιδιά αυτά διότι την εισέπρατταν από την οικογένεια τους δείχνει ένα στερεοτυπικό τρόπο σκέψης των εκπαιδευτικών.

Όλα αυτά που έχουν υποστεί τα προσφυγόπουλα φαίνεται να επηρεάζουν την ομαλή τους ανάπτυξη ως παιδιά και αντιμετωπίζουν δυσκολίες προσαρμογής τους στα νέα περιβάλλοντα. Υπάρχουν ποικίλοι παράγοντες που συμβάλλουν στην εκδήλωση προβληματικής συμπεριφοράς όπως η κοινωνικοοικονομική τάξη που ανήκει το παιδί, η εθνικότητα και το φύλο του, το υπόβαθρο της οικογένειας, διάφορες ειδικές συνθήκες όπως ατύχημα, θάνατος, διαζύγιο κ.α., ιατρικοί και ψυχολογικοί παράγοντες, το επίπεδο ευφυΐας καθώς και οι μαθησιακές δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζει το παιδί (Χρηστάκης, 2001).

Στην συγκεκριμένη περίπτωση των προσφύγων μαθητών ένας σημαντικός παράγοντας που φαίνεται να επηρεάζει την συμπεριφορά τους σχετίζεται με την παραμονή τους στο κλειστό κέντρο φιλοξενίας, όπου διαμένουν με την οικογένεια τους. Όπως αναφέρει και η Wilmshurst (2011) οι συνθήκες ζωής της οικογένειας καθορίζουν ως ένα σημείο τον τρόπο που το παιδί αναπτύσσεται.

Οι απαιτήσεις για την κοινωνική προσαρμογή και την σχολική επίδοση αλλά και την ανταπόκρισή τους στις προσδοκίες των άλλων, κυρίως των γονιών και των δασκάλων, δημιουργούν μεγάλους παράγοντες πίεσης που επηρεάζουν την ψυχική ισορροπία των παιδιών (Τσιπλητάρης, 2011).

...ήταν αρκετά πιο επιθετικά ...σε σχέση ίσως με τα παιδιά που έχουμε συνηθίσει στα ελληνικά σχολεία... βέβαια ...όλα αυτά δικαιολογούνται... από τι έχουν ζήσει αυτά τα παιδιά... πόση βία έχουν εισπράξει και έχουν δει ...γινόταν πολύ εύκολα ένας καβγάς, πολύ πιο εύκολα από αυτό που περιμένεις... άλλα δε μου προκαλούσε έκπληξη... μου φαινόταν λογικό, οι προσλαμβάνουσες εικόνες τους ήταν αυτές ...εικόνες βίας και του πολέμου... με μας ωστόσο ήταν πολύ συνεργάσιμα ...όλα τα παιδιά, πάρα πολύ ευγενικά, εκτιμούσαν το κάθε τι που κάναμε για αυτούς... το παραμικρό... δεν είχαμε κανένα πρόβλημα συνεργασίας...

Εκπαιδευτικός 4

Αντιδράσεις σχολικής κοινότητας

Σε αυτή την ενότητα αναφέρονται αρχικά η προσπάθεια των υπευθύνων του προγράμματος να ενημερώσουν και να καθησυχάσουν τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τη κοινότητα των γονέων του πρωινού τμήματος για τη συμμετοχή των προσφύγων στο σχολείο. Καθώς και οι αρνητικές αντιδράσεις των γονέων που δημιουργήθηκαν και καλέστηκαν να διαχειριστούν οι εκπαιδευτικοί..

Οι υπεύθυνοι του προγράμματος κλήθηκαν να βρουν τα όμορα σχολεία, να δημιουργήσουν τις ΔΥΕΠ και να ενημερώσουν τη σχολική κοινότητα καθώς και τους εκπαιδευτικούς των ΔΥΕΠ. Όπως αναφέρθηκε, αυτό ήταν μία μεγάλη διαδικασία, που απαιτούσε χρόνο και πολλή ενημέρωση. Εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι η μεγαλύτερη δυσκολία υπήρξε στην ενημέρωση των ίδιων των εκπαιδευτικών, καθώς και των Ελλήνων γονιών, μέλη τα οποία εμπλέκονται και αυτά στο σχολικό περιβάλλον. Και στις δύο περιπτώσεις, τα προβλήματα δημιουργήθηκαν καθώς υπήρχε φόβος και ανασφάλεια, για την υγεία των ίδιων των εκπαιδευτικών και των μαθητών του πρωινού σχολείου.

...αρχικά είχαμε 200 τόσες εγγραφές... καθημερινά προσπαθούσαμε να τους γράψουμε στα σχολεία... έπρεπε να βρούμε τα τμήματα ...να βρούμε τα σχολεία... να ευαισθητοποιήσουμε τη τοπική κοινωνία ...να ανοίξει το σχολείο ...να πάρουμε τους εκπαιδευτικούς... δηλαδή ήτανε μία πολύ μεγάλη διαδικασία... για να καταλάβεις οι ΔΥΕΠ λειτουργούν απόγευμα... για να ανοίξουμε τα σχολεία ήτανε άλλη μια μεγάλη τροπή και στεναχώρια μεγάλη ...με τους γονείς... να τους πείσεις ότι τα παιδιά είναι εμβολιασμένα... ότι δεν υπάρχει μεγάλο πρόβλημα... αλλά ξέρεις η άγνοια καμιά φορά προκαλεί αντίδραση... δηλαδή κάποιιοι από τους γονείς πράγματι δε γνωρίζουν... θέλει χρόνο ...εγώ τόσα χρόνια στη διαπολιτισμική... κατάλαβα ότι θέλει χρόνο και ενημέρωση... θέλει σωστή εκπαίδευση... ακόμα και των γονέων, δε μιλάω μόνο των εκπαιδευτικών... και των γονέων... είχαμε πολλές περιπτώσεις και διάφορες με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς... κάποιες φορές είχαμε ακραίες καταστάσεις... ακόμα και με τους συναδέλφους... δεν ήτανε έτοιμοι να δουλέψουν γιατί φοβόντουσαν για την υγεία

τους... που δεν υπήρχε λόγος ...αλλά ήτανε το άγνωστο για αυτούς...

Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων

Όσον αφορά τη σχολική κοινότητα στα όμορα σχολεία της δομής φιλοξενίας, στα οποία δημιουργήθηκαν οι ΔΥΕΠ, προέκυψαν και κάποιες αντιδράσεις, κατά κύριο λόγο αρνητικές, από τους γονείς των Ελλήνων μαθητών. Αυτές οι αντιδράσεις στην αρχή της σχολικής χρονιάς δυσχέραιναν το έργο των εκπαιδευτικών αλλά και της σχολικής κοινότητας, καθώς δημιούργησαν αρνητικό κλίμα.

Κατά κύριο λόγο οι αντιδράσεις ήταν ρατσιστικού χαρακτήρα, αφού οι γονείς δεν ήθελαν να γίνει η εκπαίδευση προσφύγων στα σχολεία όπου φοιτούν και τα δικά τους παιδιά, με το πρόσχημα των ασθενειών που μπορούν να μεταδοθούν. Υπήρξαν βέβαια και πιο ακραίες αντιδράσεις, από ομάδες με ρατσιστικά φρονήματα, οι οποίοι προσπάθησαν έξω από το χώρο του σχολείου, να εμποδίσουν οποιαδήποτε αρχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας για τους πρόσφυγες μαθητές.

...ο τόπος συνάντησης, σε κάποια σχολεία... οι γονείς είχαν βάλει βέτο... δηλαδή σχολάνε δυο...δυο και δέκα να έρθουν... να μην συναντηθούν ούτε καν στο προαύλιο...

Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων

...στην αρχή επειδή δεν γνωρίζαμε και η διευθύντρια ήθελε λίγο να ξεκινήσει δειλά- δειλά... λόγω ότι οι γονείς είχαν κάποια προβλήματα... ήταν αρνητικοί

Εκπαιδευτικός 2

...είχαμε θέμα με τις αίθουσες του σχολείου... είχαμε πάρα πολλά φαινόμενα ρατσιστικά από τη κοινότητα και γονείς που δε θέλανε τα παιδιά οι πρόσφυγες να μπαίνουν στις τάξεις τους... στις τάξεις των παιδιών τους οι πρόσφυγες... δεν τους δέχτηκαν με ευχαρίστηση... θεωρούσαν ότι μπορεί να κολλήσουν το στιδήποτε... θέμα με τις αίθουσες παρότι το σχολείο ήτα άδειο μας έδιναν κάποιες συγκεκριμένες αίθουσες... εντάζει το θετικό ήταν ο διευθυντής ήταν πάρα πολύ καλός οπότε μπόρεσε να το συντονίσει όλο αυτό με τους γονείς γιατί είχαμε περιστατικά τη μέρα που έφτασαν τα παιδιά είχαν μαζευτεί από έξω ...δύο διαφορετικές παρατάξεις, αυτοί που τους ήθελαν και αυτοί που δεν τους ήθελαν ...ήμασταν λίγο σε μία κατάσταση περιέργη, στην αρχή φοβόμασταν ή στιδήποτε... χωριστήκαμε και ξεκινήσαμε την όλη διαδικασία τελοσπάντων...

Εκπαιδευτικός 3

Αξίζει να σημειωθεί ότι σε όλα αυτά καθοριστικός ήταν ο ρόλος του/της διευθυντή/διευθύντριας του εκάστοτε σχολείου.

...νομίζω ο διευθυντής είχε κατευνάσει όποια... φασιστική... μάλλον αντίθετη φωνή που θα μπορούσε να υπάρξει... δεν υπήρξε καμία αντίδραση... όλα είναι θέμα διαχείρισης. Το πιστεύω είναι θέμα διαχείρισης. Πόση ελευθερία θα δώσεις στον άλλο για να επέμβει σε αυτό που κάνεις και πώς θα παρουσιάσεις κάτι. Όταν θα τους εξασφαλίσουμε... δηλαδή αυτοί τι φοβόντουσαν... ότι και καλά τις αρρώστιες που είχαν τα παιδιά... εγώ τα παιδιά τα αγκάλιαζα... δεν υπήρχε αυτή η ενδεχόμενη φανταστική αρρώστια που όλοι ισχυρίζονται.. τους εξασφάλισε δικές τους τουαλέτες, δικές τους αίθουσες οπότε δεν μπορούσαν να αντιδράσουν με κάποιο τρόπο... να πουν τι;... σε επαφή δεν

ερχόντουσαν... μόνο στο ολόήμερο σε ένα διάλειμμα, γιατί μετά σχολούσαν...

Εκπαιδευτικός 1

Κλείνοντας την ενότητα αυτή, παρατίθεται μία αξιοσημείωτη περίπτωση σχολικής κοινότητας που ενώ αρχικά ήταν εχθρική στη συνέχεια άλλαξε τη στάση της στο θέμα των προσφύγων μαθητών. Συγκεκριμένα, η συντονίστρια εκπαίδευσης προσφύγων κάνει λόγο για μία περίπτωση σχολείου, όπου ενώ το μεγαλύτερο μέρος της σχολικής κοινότητας και των Ελλήνων γονέων αντέδρασαν στην αρχή έντονα στη παρουσία των προσφύγων μαθητών, τελικά αυτό άλλαξε ριζικά. Μάλιστα στο τέλος της χρονιάς στο σχολείο αυτό φάνηκαν τα καλύτερα αποτελέσματα στην απόδοσή αλλά και στην κοινωνική ένταξη των προσφύγων μαθητών καθώς και στην θετική εξέλιξη της ευρύτερης σχολικής κοινότητας.

...το φοβερό ήταν ...όταν μοιράσαμε τα παιδιά έμειναν δύο σχολεία, τα οποία έπρεπε να απορροφήσουν... όχι μόνο αραβόφωνα, όχι μόνο Κούρδους άλλα ό,τι είχε μείνει... δηλαδή οι Αφγανοί, οι αραβόφωνοι και οι Κούρδοι... στην ουσία το διαπολιτισμικό δείγμα, το ζητούμενο δηλαδή... στις πρώτες συναντήσεις με τους συμβούλους, έστειλα τις λίστες ...με παίρνει τηλέφωνο ένας σύμβουλος και μου λέει “ γιατί μου στέλνετε και τους αραβόφωνες και τους άλλους... θα μας κράζουν οι γονείς των παιδιών των Ελλήνων... γιατί ωραία... πρόσφυγες να δεχτούμε... να έρθουν οι πρόσφυγες από τη Συρία... τους πείσαμε... τι δουλειά έχουν οι Αφγανοί... όμως αυτά τα σχολεία ήταν με μεγαλύτερη και την επιτυχία στα αποτελέσματα και την αποδοτικότητα και τη χαρά των παιδιών... μια εκπαιδευτικός είχε ένα από αυτά τα ΔΥΕΠ... τα οποία, όχι μόνο στο τέλος της χρονιάς έκανε γιορτή αλλά άνοιξε τη πόρτα να έρθουν οι γονείς από το camp στο σχολείο όπου ήτανε πολύ ωραίο... πολύ σημαντικό και οι γονείς Έλληνες έφτιαζαν τα τραπέζια, τους δέχτηκαν... όπου σε αυτό το σχολείο αρχικά υπήρχε η μεγαλύτερη σύγκρουση... η μεγαλύτερη δυσκολία... με του γονείς Έλληνες... οπότε αρχικά ο σύμβουλος που μου έλεγε γιατί μου τα στέλνεις αυτά τα παιδιά.. στο τέλος της χρονιάς μου είπε... ευχαριστώ πολύ που μου τους έστειλες... αυτό ήτανε πολύ ωραίο σαν συμπέρασμα... βέβαια και τα αφγανόφωνα παιδιά ήταν πιο υπάκουα... γιατί δεν έχουν περάσει και τόσο επίμαχα όσο τα άλλα... τα άλλα έχουν ζήσει καταστάσεις πολέμου και απώλειες... δε μιλάω μόνο για την απώλεια του σπιτιού ...της χώρας άλλα απώλειες...

Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων

Αδυναμίες κοινωνικής ένταξης

Στις αδυναμίες του προγράμματος έρχεται να προστεθεί το καθεστώς του προγράμματος εκπαίδευσης των προσφύγων στην απογευματινή ζώνη. Όλες οι εκπαιδευτικοί και η συντονίστρια εκπαίδευσης προσφύγων ανέφεραν ότι ο σχεδιασμός του προγράμματος εκπαίδευσης των προσφύγων μαθητών θα έπρεπε να δίνει περισσότερη βαρύτητα κοινωνικοποίηση των παιδιών αυτών.

Το γεγονός ότι οι μαθητές βρίσκονταν στην απογευματινή ζώνη είχε ως αποτέλεσμα να μην έρχονται σε επαφή με τους μαθητές της πρωινής ζώνης. Έτσι δεν καλλιεργήθηκαν οι συνθήκες κοινωνικοποίησης και συνύπαρξης τους με άλλα παιδιά, παρά μόνο με τα προσφυγόπουλα. Ανέφεραν ότι ήταν λάθος επιλογή η απομόνωση των παιδιών προσφύγων στην απογευματινή ζώνη καθώς ενίσχυσε τη “γκετοποίηση” και περιθωριοποίηση των μαθητών αυτών.

...τα διαλείμματα δεν ήταν ίδια... από την αρχή ήταν ξεχωριστά... για να μην έρχονται σε επαφή... έτσι είχαν αποφασίσει από το σχολείο... για πρώτη χρονιά κάτι έγινε... θα έπρεπε να είναι καλύτερα...

Εκπαιδευτικός 2

...το μόνο μείον είναι ότι δε δόθηκε η δυνατότητα να βρουν καινούριους φίλους...

Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων

...θεωρώ ότι θα ήταν πολύ πιο ωφέλιμο να ενταχθούν στο πρωινό τμήμα από το να είναι περιθωριοποιημένα σε μια μεσημεριανή ζώνη... και τα μικρά και τα μεγάλα... θεωρώ λάθος τη λειτουργία της ΔΥΕΠ σε ξεχωριστό ωράριο... είναι σαν να τα απομονώνεις, να τα γκετοποιείς... και μετά την επόμενη χρονιά που θα τα βάλεις στη τάξη υποδοχής... γιατί υποτίθεται ότι αυτό είναι το πλάνο... τη μια χρονιά στη ΔΥΕΠ... και την επόμενη στη τάξη υποδοχής... ξεκινάς κάποια πράγματα πάλι από το μηδέν... θεωρώ ότι είναι λάθος του προγράμματος η διαφορετική ζώνη... θεωρώ ότι πρέπει να αλλάξει... ακόμα και αν υπάρχουν οι ΔΥΕΠ, να υπάρχουν μέσα στο σχολείο σε πρωινή βάση... να προαυλίζονται τα παιδιά μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά... θα είναι πολύ θετικό και ωφέλιμο για την κοινωνικοποίηση τους και την ένταξη τους στο ελληνικό σχολείο...

Εκπαιδευτικός 4

Άλλα προβλήματα

Η συντονίστρια εκπαίδευσης προσφύγων αναφέρει ότι η καταγραφή των παιδιών προσφύγων στο πρόγραμμα ήταν μία απαιτητική διαδικασία. Αυτό γιατί δεν υπήρχε κάποια “λίστα” με τον αριθμό των παιδιών και τις ηλικίες, αλλά οι υπεύθυνοι του προγράμματος, έπρεπε να αναζητήσουν μόνοι τους, σε κάθε οικισμό και σπίτι - πόρτα-πόρτα - τα παιδιά που ήταν σε ηλικία να μπουν στο πρόγραμμα εκπαίδευσης.

για να πάνε τα παιδιά στο σχολείο δεν ήταν απλή διαδικασία... ένα το κρατούμενο ...τα περισσότερα από αυτά τα παιδιά ήταν περίπου δύο χρόνια εκτός εκπαιδευτικής διαδικασίας...

Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων

Η ίδια αναφέρει ως επιπλέον δυσκολία τον καθημερινό συντονισμό περίπου 400 παιδιών, προκειμένου να μεταφερθούν με πούλμαν στο σχολείο.

τα παιδιά φεύγανε με πούλμαν... ήτανε μεγάλη δυσκολία... φαίνεται απλό άλλα δεν είναι ...όταν έχεις 400 παιδιά ταυτόχρονα να πρέπει να φύγουν στο σχολείο... δεν ήταν καθόλου εύκολο να τα μάθουμε... πώς... τι...

Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων

Οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύτηκαν κατά το εκπαιδευτικό τους έργο καθώς οι μαθητές δεν είχαν προηγούμενη σχολική εμπειρία. Αυτό που αναφέρθηκε ήταν ότι πολλές φορές, ειδικότερα οι μικρές ηλικίες, δεν γνώριζαν τη φιλοσοφία του σχολείου, δηλαδή τις βασικές αρχές και διαδικασίες

του σχολικού προγράμματος με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να λειτουργήσουν ομαλά στην καθημερινή σχολική διαδικασία και να σεβαστούν τις δασκάλες αλλά και τους υπόλοιπους μαθητές και μαθήτριες.

...να μπορούν να προσαρμοστούν σε ένα σχολικό πλαίσιο... να μάθουν τα απαραίτητα... να σέβονται κάποιους κανόνες... τώρα αν θέλει να μάθει κάποιος ή δε θέλει είναι στην ευχέρεια του καθενός γιατί και σε ένα σχολείο γενικό να πας, κάποιοι θέλουν να μάθουνε και κάποιοι δε θέλουν... δε μπορείς... με το ζόρι να τους κάνεις όλους να μάθουν... δεν τραβάει και το παιδί δεν θέλει. Ναι είχαμε προβλήματα ότι δεν θέλουν να μάθουν ελληνικά... τα μεγάλα που έχουνε πιο πολύ την αντίδραση...

Εκπαιδευτικός 1

...κατά τη διάρκεια του μαθήματος... υπήρχε μια αναστάτωση... τα παιδιά δεν άκουγαν... ήταν πολύ ζωνρά... δεν μπορούσαν να αντεπεξέλθουν στο τι είναι το σχολείο...

...τα παιδιά δεν έχουν ζήσει αυτά που πέρασαν αυτά... και έχουν περάσει από ένα νηπιαγωγείο και έχουν πάρει κάποιες αρχές... αλλά μέσα σε όλα αυτά τα παιδιά υπήρχαν και άλλα που ερχόντουσαν για να μάθουνε, για να διαβάσουν... με τα βιβλία τους, την κασετίνα σου, στα περισσότερα δε συνέβαινε αυτό... υπήρχε μια αναρχία δηλαδή...

Εκπαιδευτικός 2

Τέλος, μέσα στην σχολική τάξη υπήρχε συχνά και το πρόβλημα των μαθητών που δεν έφεραν μαζί τους το σχολικό υλικό και γενικότερα δημιουργούσαν προβλήματα ή συγκρούσεις. Φυσικά αυτό δεν αφορούσε την πλειοψηφία των ΔΥΕΠ ή σχολικών τάξεων, αλλά μεμονωμένες περιπτώσεις μαθητών. Βέβαια, να σημειωθεί ότι υπήρχαν και μαθητές οι οποίοι ήταν τυπικοί, έδειχναν ενδιαφέρον να μάθουν και να συμμετέχουν στο σχολείο και γενικότερα δεν δημιούργησαν πολλά προβλήματα.

...υπήρχαν προβλήματα... γιατί τα παιδιά δεν έφεραν το υλικό τους... λέγαμε... να φέρουν το τετράδιο, τα φυλλάδια που δεν είχαμε τελειώσει, ή ένα μολύβι... δε έφεραν τίποτα, ερχόντουσαν έτσι, με μια τσάντα μόνο με το φαγητό τους μέσα... τα περισσότερα... υπήρχαν και άλλα που ήταν τυπικότητα...

Εκπαιδευτικός 2

5ος άξονας – Αποτελεσματικότητα του προγράμματος

Το πρόγραμμα εκπαίδευσης παρά τη μικρή ακαδημαϊκή του διάρκεια φάνηκε να έχει κάποια σημαντικά αποτελέσματα. Οι μαθητές πρόσφυγες είναι σημαντικό που ήρθαν σε επαφή και συμμετείχαν στο σχολικό πλαίσιο και στο θεσμό του σχολείου γενικότερα.

Ο άξονας αυτός απαντάται από την υπεύθυνη εκπαίδευσης προσφύγων και τις εκπαιδευτικούς. Όλες οι ερωτώμενες στην έρευνας πέρα από τις δυσκολίες που είχαν να αντιμετωπίσουν κατά τη διάρκεια του προγράμματος, είχαν να τοποθετηθούν για την πρόοδο των μαθητών και μαθητριών τους, αλλά και για τις προοπτικές και αδυναμίες ένταξής τους.

Αλλαγή περιβάλλοντος

Στα θετικά στοιχεία ήταν η καθημερινή απόδραση των μαθητών προσφύγων από τη κλειστή δομή φιλοξενίας όπου διέμεναν και η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα εκπαίδευσης. Πέρα από την επαφή τους με το σχολείο, τα παιδιά αυτά ένιωθαν περισσότερη ξεγνοιασιά στο περιβάλλον του σχολείου και άλλαζε η διάθεση τους.

Η συντονίστρια εκπαίδευσης προσφύγων αναφέρει ότι το πιο σημαντικό για αυτά τα παιδιά ήταν ότι βγήκαν έξω από το κλειστό camp, ότι είδαν, έζησαν και έκαναν πράγματα εκτός της δομής. Συγκεκριμένα, ήταν η αρχή για να συνεχίσουν να εξελίσσονται. Μέσα από την επαφή με το σχολείο φάνηκε, ιδιαίτερα στους μεγάλους μαθητές, η ενίσχυση της ομαδικότητας και της εργασίας στα πλαίσια της ευρύτερης ομάδας.

...εγώ στο είπα ό,τι ανήκει σε ένα κλειστό κύκλωμα δεν εξελίσσεται... είναι νόμοι της φύσης... είμαι φυσικών επιστημών...σε ένα κλειστό κύκλωμα η εντροπία του συστήματος αυξάνει και το σύστημα από μόνο αυτοκαταστρέφεται... το να ανοίξεις και να δώσεις δυνατότητα του να βγω από κάτι που με περικυκλώνει και δεν έχω αέρα να αναπνεύσω και να κάνω ένα βήμα μπροστά... για να εξελιχτώ... είναι από μόνο του πάρα πολύ μεγάλο βήμα... είναι εξέλιξη... ένα το κρατούμενο... δεύτερον... σκέψου τα παιδιά αυτά... κατά μέσο όρο είναι δύο χρόνια είναι έξω από αυτό... κάποιοι καθόλου...κάποια ελάχιστα... κάποιοι παραπάνω... τα παιδιά αυτά είναι δύο χρόνια έξω από τα θρανία... είναι με το ένστικτο της επιβίωσης... του ατομικισμού... γιατί πιστεύω μόνο στον εαυτό μου... η συνεργασία, η εργασία σε ομάδες... είναι πολύ δύσκολη... το παρατήρησα περισσότερο στα μεγάλα παιδιά... γιατί είναι θέμα εμπιστοσύνης... επιβιώνω μόνος...

Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων

...το σημαντικό ήταν ότι ερχόντουσαν στο σχολείο χαρούμενα... τους άρεσε το σχολείο... φεύγανε από ένα camp με τσιμέντο, χωρίς δέντρα και κυκλοφορούσαν σε ένα χώρο με δέντρα, με χρώματα, με δική τους αίθουσα... το αισθάνθηκαν σχολείο τους... το καλύτερο ήτανε ότι άλλαξαν περιβάλλον...φεύγοντας από εκεί πέρα... επέδρασε σίγουρα θετικά... απλά δε θεωρώ ότι η λύση είναι να τα έχεις σαν γκέτο...

Εκπαιδευτικός Ι

Όπως, αναφέρει η συντονίστρια εκπαίδευσης προσφύγων, η σχολική διαρροή ήταν ελάχιστη, ενώ όσο κυλούσε το πρόγραμμα γίνονταν συνεχώς εγγραφές παιδιών. Αυτό εξηγείται καθώς οι γονείς των μαθητών προσφύγων, έβλεπαν την ικανοποίηση και τη χαρά των παιδιών τους. Αυτό λειτούργησε καταλυτικά στο να εγγραφούν στο πρόγραμμα και άλλα παιδιά, των οποίων οι γονείς αρχικά είχανε σοβαρές επιφυλάξεις.

...η διαρροή ήταν ελάχιστη... ειδικά στο γυμνάσιο... ενώ αρχικά γράφτηκαν 200 τόσα παιδιά, μέσα σε μία εβδομάδα, δηλαδή σε διάρκεια τριών ημερών γράφτηκαν άλλα τόσα... δηλαδή αυτό που είδε ο γονέας ότι έρχεται το άλλο παιδί και είναι χαρούμενο και έχει τη δυνατότητα να βγει έξω από το camp να πάει και να περάσει καλά και να γυρίσει ξανά στη αγκαλιά τους... και χαρούμενο πρώτα από όλα...γιατί αυτό που θέλει πρώτα από όλα ο γονέας είναι να βλέπει το παιδί του χαρούμενο... αυτό ήτανε καταλυτικό ...λειτούργησε σαν καταλύτης για την εγγραφή των υπόλοιπων παιδιών...

Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων

Κατάκτηση γνωστικών στόχων

Το πρόγραμμα διήρκησε λίγους μήνες αλλά υπήρξαν αξιοσημείωτα μαθησιακά αποτελέσματα και από τους μικρούς και από τους μεγάλους μαθητές. Οι γνωστικοί στόχοι οι οποίοι κατέκτησαν οι μαθητές πρόσφυγες δεν ήταν σαφώς προσδιορισμένοι από το πρόγραμμα, αλλά η καθεμία εκπαιδευτικός τους όριζε μόνη της, ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή και της κάθε ΔΥΕΠ.

Συγκεκριμένα, αναφέρθηκε ότι οι μεγάλοι μαθητές (άνω των 10 ετών) που είχαν και στη χώρα τους σχολική εμπειρία, κατέκτησαν αρκετούς από τους γνωστικούς στόχους. Μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς είχαν μάθει γραφή και ανάγνωση σε ικανοποιητικό στάδιο. Είχαν κατανοήσει τη δομή της ελληνικής γλώσσας, χρησιμοποιούσαν βασικά ρήματα και μερικές από τις βασικές λέξεις της καθημερινότητας τις χρησιμοποιούσαν σωστά.

Όσον αφορά στις μικρότερες ηλικίες, μεταξύ 5μιας μέχρι και 9 ετών, σημειώνεται επίσης κατάκτηση γνωστικών στόχων, αλλά σε μικρότερο βαθμό σε σύγκριση με τους μεγαλύτερους μαθητές. Συγκεκριμένα, οι μικρότεροι μαθητές, οι περισσότεροι από τους οποίους δεν είχαν επαφή με το θεσμό του σχολείου, κατέκτησαν πιο αργά μόνο βασικούς γνωστικούς στόχους, αλλά σε ικανοποιητικό για την ηλικίας τους βαθμό.

Να αναφερθεί ότι ο βαθμός κατάκτησης των γνωστικών στόχων διέφερε, όπως συμβαίνει και σε ένα γενικό ελληνικό σχολείο, καθώς οι μαθητές που ήταν συνεπείς και οργανωτικοί, φάνηκε να τα καταφέρνουν καλύτερα και πιο εύκολα, από άλλους που ήταν λιγότερο συνεπείς.

...τα μεγάλα τουλάχιστον όταν τα είχα αφήσει, γιατί άμα δεν κάνεις και επανάληψη και εμείς οι ίδιοι άμα δε κάνουμε πάντα τα ξεχνάμε... έκαναν ανάγνωση... τα μικρούλια λίγο πιο δύσκολα ...ήθελαν πιο πολύ σπρώξιμο τα μικρά... αλλά τα μεγάλα... γνωστικά είχανε φτάσει σε ένα καλό σχετικά επίπεδο...

Εκπαιδευτικός 1

...όσοι μαθητές ερχόντουσαν στο σχολείο για να μάθουνε, γιατί υπήρχαν αυτά τα παιδιά, όχι πολλά αλλά υπήρχαν στο τέλος γράφανε... διαβάζανε... και μαθηματικά λύνανε, νταξει τα μαθηματικά ήταν πιο εύκολα γι αυτούς, γιατί τα μεγάλα τα τμήματα είχανε διδαχθεί μαθηματικά, ήξεραν να κάνουν πρόσθεση – αφαίρεση... αυτά τα παιδιά, σύμφωνα με το πρόγραμμα θα έπρεπε την επόμενη φορά να μπουν στο γενικό σχολείο... ήταν μετρημένα βέβαια και φαινόταν παιδιά που και από το σπίτι τους... οι γονείς ήταν μορφωμένοι... και κάποια που δεν είχαν μορφωμένους γονείς... που είδα τις οικογένειες, κατάλαβα ότι ακόμα και αν δεν μείνουν στην Ελλάδα τους ενδιέφερε να πάρουν κάτι, μια γνώση να μάθουνε δύο λέξεις στα ελληνικά...

Εκπαιδευτικός 2

...κατακτήθηκε, και η γραφή και η ανάγνωση... γράφαμε ορθογραφία, λέξεις που θέλανε να μάθουνε... σημειώναν και στις τρεις γλώσσες... και ελληνικά σημειώναν και τα δικά τους και στα αγγλικά σημειώναν κάποιοι... ήταν καλό το επίπεδο ίσως των παιδιών... κατακτήθηκε και η γραφή τους έλεγα ορθογραφία και γράφανε μπορεί να κάνανε φωνιμικά λάθη - ξ , κσ- ...αλλά είχανε κατακτήσει πολλά πράγματα και μπορούσαν να διαβάσουν... στο μεγάλο τμήμα ...στο μικρό, ένα - δύο

παιδάκια που ήταν λίγο πιο σβέλτα, είχαν κατακτήσει γραφή και ανάγνωση κάποια πράγματα τα λέγανε στα ελληνικά... θέλω παγωτό μου λέγανε... δασκάλα να πάω τουαλέτα... είχανε κατανοήσει κάπως και τη δομή της γλώσσας... το υποκείμενο ρήμα αντικείμενο πώς να την φτιάχνουν... που είναι το βασικό στην αρχή ... πώς να ξεκινήσουμε... να μιλάνε... κάποια ρηματάκια που ήτανε πολύ βασικά... ξέραμε το είναι να το χρησιμοποιούν, ήξεραν το θέλω, το έχω ...τα βασικά... είχανε βελτιώσεις στο κομμάτι το εκπαιδευτικό...

Εκπαιδευτικός 3

...κάποια θετική εξέλιξη ...ναι σίγουρα, ακόμα και εγώ που δούλεψα για ενάμιση μήνα... οι μεγάλοι μου μαθητές δηλαδή ηλικίες 11-12 όταν τελειώσαμε... ξέρανε να γράφουν και να διαβάζουν στα ελληνικά άψογα... οι μεγάλοι... με τους μικρούς εντάξει..αν σκεφτείς ότι μέσα στη ίδια τάξη... είχαμε παιδιά που δεν είχαν κατακτήσει καν το προγραφικό στάδιο... δεν ήξεραν να κρατάνε μολύβι... και συγχρόνως είχαμε και παιδιά 12 χρονών που ήταν πολύ πιο προχωρημένα... εγώ προσπάθησα μεν να ασχοληθώ με όλους... αλλά εκεί που έβλεπα ότι υπάρχει δυνατότητα εξέλιξης ...εκεί έδινα περισσότερη βάση... γιατί αυτά παιδιά ρουφούσαν σαν σφουγγαράκια... όποτε σίγουρα είχαν πολύ μεγάλη εξέλιξη... και από μαθησιακής πλευράς...

Εκπαιδευτικός 4

Επαφή με το σχολικό θεσμό

Το πιο σημαντικό για αυτά τα παιδιά ήταν ότι μέσα από το πρόγραμμα εκπαίδευσης ήρθαν σε επαφή με το θεσμό του σχολείου. Τα περισσότερα παιδιά από τις μεγαλύτερες ηλικίες απουσίαζαν πολύ καιρό από το σχολικό πλαίσιο, ενώ οι μικρότερες ηλικίες παιδιών δεν είχαν έρθει σχεδόν ποτέ πριν σε επαφή με το περιβάλλον του σχολείου.

Εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι υπήρχαν περιπτώσεις που οι μαθητές ενώ στην αρχή δυσκολεύτηκαν πολύ να μοιράζονται τα πράγματα τους ή να προσφέρουν στους άλλους, μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς έδειξαν περισσότερο πρόθυμοι να το κάνουν. Μία από τις εκπαιδευτικούς ανέφερε ότι μέσα από δραστηριότητες και διάλογο κατακτήθηκε ευκολότερα η δεξιότητα αυτή, ενώ μία άλλη ανέφερε ότι αυτό εξαρτιόταν από το εκάστοτε παιδί.

...να μοιράζονται πράγματα εντάξει όπως όλα τα παιδιά... άμα θέλουν το δίνουν άμα δε θέλουν δεν το δίνουν, αν έχουν πρόβλημα με το άλλο ...κάνουνε τσαλίμια και δε προσφέρουν... άμα δε θέλουν και το ζητήσει και ο δάσκαλος το δίνουν ...δεν έχουνε τέτοια προβλήματα... αυτό εξαρτάται από τη... σχέση έχει τα παιδιά μεταξύ τους, φιλικές ή οικογένειες... βασικά από τις οικογένειες εξαρτάται... αυτά ήταν πρόθυμα να μοιραστούν κάποια άλλα δεν ήτανε...

Εκπαιδευτικός 1

...στο διάλειμμα τι παρατηρούσαμε με τα δικά μας παιδιά... βελτίωση στο κομμάτι της επικοινωνίας ότι καταλάβαιναν εντολές... τα μεγάλα παιδιά μιλούσαν... στην αρχή δεν ήθελαν να μοιράζονται τα πράγματα τους και σε αυτό προσπαθούσαμε στα μικρά κυρίως, στα μεγάλα δεν είχαμε τόσο θέμα γιατί είχανε πάει σχολείο... ξέρανε λίγο... το πλαίσιο... τα μικρά δε θέλανε να μοιράζονται τα πράγματα τους... με αυτά τα διαδραστικά που κάναμε όπως το πικνίκ... το πρωινό... προσπαθούσαμε να

δείξουμε ότι μοιραζόμαστε... ότι θα σου δώσω εγώ λίγο από το φαγητό μου, θα μου δώσεις εσύ λίγο από το δικό σου... θα μοιραστούμε όλοι μαζί... πιστεύω ότι μετά από ένα σημείο και μετά που το λέγαμε συνέχεια... έβλεπες ότι σου έκανε μία κίνηση ότι ...κυρία ξέρω 'γω μολυβί... το 'δωσε γιατί δεν είχε και το έδωσε... είχαν αρχίσει να δένουν σιγά σιγά...

Εκπαιδευτικός 3

Με τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα και την επαφή με το σχολείο έμαθαν τις αξίες του σεβασμού του χώρου όπου βρίσκονται είτε αυτό είναι το σχολείο και η τάξη είτε είναι άλλος χώρος.

...έμαθαν να σέβονται το χώρο που βρίσκονται... στο πλανητάριο ήτανε κύριοι ...όταν λέω κύριοι εννοώ ότι φοβόμουν ότι θα κάνουνε χαμό... ήτανε ήσυχοι... φάγανε στο κυλικείο και πέταξαν τα σκουπίδια τους δεν τα παρατούσαν οπού ναι 'ναι... ήτανε μέσα στην αίθουσα προβολών... κύριοι... επειδή ήμασταν μόνοι μας για προβολή θα μπορούσαν να κάνουνε πολύ κακό χαμό... οπότε θεωρώ ότι σίγουρα απέκτησαν στοιχειά θετικά...

Εκπαιδευτικός 1

Επιπλέον αναφέρθηκε από όλες τις εκπαιδευτικούς ότι στην αρχή τα παιδιά πρόσφυγες είχαν εντελώς αυθαίρετη συμπεριφορά μέσα στο χώρο του σχολείου και της τάξης ειδικότερα. Δεν ήξεραν πώς να φέρονται, έσπρωχναν, φώναζαν και δεν τηρούσαν τους υπάρχοντες κανόνες. Όσο κυλούσε το πρόγραμμα και προς το τέλος της χρονιάς είχαν προσαρμοστεί αρκετά και είχαν μάθει να συνυπάρχουν σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό.

...στην αρχή ήταν αγρίμια και στο τέλος μόνοι τους ακολούθησαν τα βήματα, να μπουν στη σειρά, να πάνε στη τάξη, να κάτσουν το θρανίο τους, υπήρχε μια αναστάτωση μέχρι το τέλος, τα παιδιά ήταν πολύ ζωνηρά...

Εκπαιδευτικός 2

...τα παιδιά έμαθαν όμως τη ρουτίνα του σχολείου... δηλαδή μπαίνω... κάνω αυτό... κάνω εκείνο... βγάζω τα τετράδια... μολύβια... καταλάβαιναν τις λέξεις... τις βασικές... τα μεγάλα φυσικά πολύ περισσότερα... προσπαθούσαν να μιλάνε και ελληνικά... κυρία να πάω τουαλέτα... να κλείσω πόρτα... να ανοίξω παράθυρο... τέτοια κάποια πράγματα...

Εκπαιδευτικός 3

...την καθημερινότητα τους δε την γνωρίζαμε... γενικά υπήρχαν αρκετά παιδιά που έκαναν πολλές απουσίες... έρχονταν και δεν έρχονταν... η ομάδα των μεγάλων παιδιών όμως ήτανε τακτική η φοίτηση τους... σίγουρα βελτιώθηκαν στο κομμάτι της προσαρμογής τους μέσα στην τάξη... και τα μικρά παιδιά και τα μεγάλα... από αυτό που είδαμε τη πρώτη εβδομάδα που πηδούσαν πάνω στα θρανία φώναζαν... έκαναν φασαρία δεν καταλάβαιναν... το γεγονός που φτάσαμε μέσα στη τάξη να βγάζουν τις τσάντα τους... να βγάζουν τα μολύβια τους... τα τετράδια τους... να ξέρουν ότι θα κάνουμε κάτι συγκεκριμένο...

...όταν πρωτοήρθαν δε ζέρανε πώς μπαίνουμε στη τάξη... μπορεί να μπαίνανε μπουλούκι... μπορεί να σπρώχνονταν... δε ήξεραν ότι σηκώνουμε το χέρι ας πούμε για να βγούμε έξω ή να πάρουμε το λόγο... όλο αυτό το είχαν κατακτήσει... σε απόλυτο βαθμό, ακόμα και τα μικρά... δηλαδή το κοινωνικό κομμάτι... καλύτερη ευκολία προσαρμογής, καλύτερη επικοινωνία και στα ελληνικά... πολύ μεγάλη αλλαγή...

Οι εκπαιδευτικοί αλλά και η συντονίστρια εκπαίδευσης προσφύγων ανέφεραν ότι τα παιδιά σταδιακά έμαθαν να συνεργάζονται καθώς και να δημιουργούν και να συμμετέχουν σε projects και δραστηριότητες. Επιπλέον ήρθαν σε μικρή επαφή με άλλο κόσμο από τη γειτονιά του σχολείου.

...τα μεγάλα ενδιαφέρονταν να πάνε σε ομάδα ποδοσφαίρου τους άρεσε... τους βοήθησε ο γυμναστής να πάνε σε κάποια ομάδα κοντά εκεί στη περιοχή...

...το ότι πήγαν σε ένα σχολείο... κάνανε δραστηριότητες... κάναμε πολλές επισκέψεις... σκέψου πήγαμε ακόμα και στο Μαραθώνα μαζί με τους φοιτητές, στις ανασκαφές... ως ομάδα... γυρίσαμε μια ταινία... που πήρε βραβείο στο φεστιβάλ Δράμας μικρού μήκους... μια εξαιρετική ταινία ενός μαθητή από το camp... πήγαμε στην απονομή βραβείου μαζί με τα κολέγια... γιατί τα κολέγια συνήθως κερδίζουν... οι εμπειρίες ήτανε τόσες πολλές... τόσο χαρούμενες στιγμές...

Προοπτικές ένταξης

Οι πρόσφυγες μαθητές μπορεί να συμμετείχαν στο πρόγραμμα εκπαίδευσης και να απέκτησαν βασικές γνώσεις και δεξιότητες όμως δεν επιτεύχθηκε σε μεγάλο βαθμό η εκπαιδευτική και κοινωνική τους ένταξη.

Συγκεκριμένα, αναφέρθηκε ότι συνήθως οι μαθητές πρόσφυγες με τους συμμαθητές του ολοήμερου του εκάστοτε σχολείου, είχαν σκόπιμα διαφορετικές ώρες διάλειμμα. Όσες φορές έτυχε το διάλειμμα τους να είναι κοινό, αυτό λειτούργησε θετικά στη συνύπαρξη και ένταξη των μαθητών και των δύο πλευρών. Ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο στην κοινωνική ένταξη, σχετίζεται με μία εκπαιδευτικό αγγλικών του ολοήμερου γενικού σχολείου, η οποία έπαιρνε τους μεγάλους πρόσφυγες μαθητές στο τμήμα της και έκανε από κοινού δραστηριότητες με όλους τους μαθητές. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές αυτοί είχαν καλύτερη προσαρμογή όταν έρχονταν σε επαφή και με άλλους.

...ξεκινήσαμε λίγο, είδαμε ότι τα παιδιά είναι ήσυχα και από τις δύο πλευρές... ότι έχουν καταλάβει τι γίνεται... όποτε βγαίνουν διάλειμμα και μαζί... παρόλα αυτά κάποιες φορές τυχαίνει να

είμαστε μαζί... η δασκάλα των αγγλικών ήταν πολύ συνεργάσιμη και έκανε κάποιες δραστηριότητες με τα παιδιά τα μεγαλύτερα... όποτε τύχαινε να παίρνουμε παιδιά και να τα πηγαίνουμε στο ολοήμερο που ήτανε...

...γιατί μόνο με το ολοήμερο είχαμε επαφή, όταν λέω με τα παιδιά του γενικού σχολείου, εννοώ του ολοήμερου, γιατί τα υπόλοιπα σχολούσαν πιο νωρίς... οπότε υπήρχε και συνεργασία... αλλά μη φανταστείς κάτι... αυτό που θα έπρεπε για μένα...

Εκπαιδευτικός 2

...γιατί ήμασταν δύο σχολεία και προσπαθούσαμε να συνεργαστούμε να βγαίνουμε μαζί διάλειμμα...

Εκπαιδευτικός 3

Το πρόγραμμα εκπαίδευσης προσφύγων κατά τον πρώτο χρόνο λειτουργίας του είχε απώτερο σκοπό την πρώτη επαφή των μαθητών προσφύγων με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Για την επόμενη χρονιά ο στόχος ήταν η ένταξη τους σε τάξεις υποδοχής της πρωινής ζώνης.

...ο σκοπός νομίζω ήταν ότι την επόμενη χρονιά θα πήγαιναν στο γενικό σχολείο ...θα πήγαιναν στο τμήμα ένταξης κάποια μαθήματα θα τα κάναμε εκεί... τα υπόλοιπα θα μπαίναν στη τάξη, αλλά δε θα περνάνε τώρα βαθμούς στην ιστορία και τη φυσική... πιο πολύ για να προσαρμοστούν στη τάξη με τα παιδιά, έτσι ήξερα δε ξέρω πώς συνέχισαν αυτά τα παιδιά και τι κάνανε...

Εκπαιδευτικός 2

...αυτά θα μπορούσαν του χρόνου να μπουν στο σχολείο... βέβαια θα κάνανε τα πολύ βασικά πάλι, δε θα μπορούσαν να κάνουν ιστορία θρησκευτικά... νταξει θρησκευτικά δε θα μάθαιναν, τη γεωγραφία με τίποτα... αλλά να επικοινωνούν με τους συμμαθητές τους τους Έλληνες και να μπορέσουν να ανταποκριθούν στη τάξη, θα μπορούσαν, λίγα όμως παιδιά, τα περισσότερα, πολύ δύσκολα... μπορούσαμε να επικοινωνήσουμε, νταξει όχι εις βάθος, τα παιδιά όμως που σου λέω ότι ήτανε καλοί, που διάβαζαν ερχόντουσαν με το υλικό τους, αυτοί θεωρώ μπορούσαν να πάνε στο γενικό σχολείο αλλά πάλι κάνοντας πολύ απλά πράγματα...

Εκπαιδευτικός 3

Στο ίδιο ζήτημα η συντονίστρια εκπαίδευσης προσφύγων, ένα χρόνο μετά, αναφέρει ότι οι μαθητές από τον Σκαραμαγκά, εξαιτίας της απομακρυσμένης θέσης της δομής αυτής ήταν πολύ δύσκολο να φοιτήσουν στις τάξεις υποδοχής των κοντινών σχολείων. Επιπλέον, το γεγονός αυτό είναι αποθαρρυντικό τόσο για την ίδια, όσο και για τα προσφυγόπουλα, καθώς δεν τους δίνονται επιλογές κοινωνικοποίησης και εξέλιξης.

...φέτος από αυτό το camp ...υπήρχε μια δοκιμή ελάχιστων παιδιών να βγούνε... στο δημοτικό τρία... από όλα τα παιδιά στο γυμνάσιο άγνωστο... ο Ελαιώνας είναι κέντρο Αθήνας... όποτε φέτος πήγαν στις τάξεις υποδοχής... ενώ ο Σκαραμαγκάς είναι στην άκρη της πόλης... οπότε ελάχιστοι πήγανε... πήγαν και στο λύκειο κάποιοι φέτος...χθες είχα συνάντηση με την υπεύθυνη εκπαιδευτικού έργου στη Γ' Αθήνας και τους συντονιστές... για να δω τι έχει γίνει με αυτά τα παιδιά... πόσα παιδιά... τι πέτυχαν... ποια ήταν η παρακολούθηση τους... αν είχαν διαρροή... δεν ήταν και πολύ ενθαρρυντικό γιατί... το γιατί πρέπει να το σκεφτούν όλοι... υπάρχει ένα γιατί... περιμένουν... είναι σε αναμονή...

και όταν είσαι σε αναμονή δε ξέρω τι κίνητρα και στόχους έχεις... το να πάνε όμως σε πρωινά τμήματα... να δημιουργηθούν τάξεις υποδοχής... και να μάθουν ελληνικά... και να μπουν την ώρα της ζωγραφικής με τα παιδιά του γενικού τμήματος... το να κάνουν τη γυμναστική... τη μουσική μαζί τους... το να συμμετάσχουν σε διάφορα προγράμματα τότε ναι... αυτό σαφέστατα... για τα παιδιά αυτά... ήταν μεγάλο βήμα... ήταν ξανά ξεκίνημα... ήταν τόσο καιρό εκτός θρανίων... και ποιος ξέρει πόσα κύματα...

Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων

Αποτίμηση εκπαιδευτικών – Προτάσεις για το πρόγραμμα εκπαίδευσης

Στην ενότητα αυτή αναφέρονται τα σχόλια της συντονίστριας εκπαίδευσης προσφύγων και των εκπαιδευτικών για το πρόγραμμα, ως μία αποτίμηση από μεριάς τους, καθώς και κάποιες προτάσεις βελτίωσης του που οι ίδιες έκαναν.

Καταλήγοντας σε μία αποτίμηση του προγράμματος από τις ίδιες τις εκπαιδευτικούς επισημάνθηκε ότι ήταν ανοργάνωτο, είχε πολλά λάθη και κάποια πράγματα έγιναν επιπόλαια. Οι εκπαιδευτικοί ένιωσαν απροστάτευτοι και αβοήθητοι αφού πολλές φορές είχαν απορίες και προβλήματα στα οποία δεν δινόταν λύση. Αντιμετώπισαν πολλές δυσκολίες κατά το εκπαιδευτικό τους έργο χωρίς να έχουν την απαιτούμενη επιμόρφωση και κατάρτιση.

...δε ξέρω αν θα το ξαναέκανα στο ίδιο πλαίσιο... έτσι απροστάτευτο που είναι, γιατί ήταν πολύ ψυχοφθόρο... τι να πιάσεις τι να αφήσεις εκεί πέρα... ήταν πολύ ωραία πέρυσι... βέβαια έχεις και τη ματαιότητα... προσπαθούσες προσπαθούσες και δεν έβλεπες αποτέλεσμα... βέβαια είχα τη σχολική σύμβουλο που ερχόταν και μου έλεγε... Τα βλέπω! Έχουν εξελιχθεί... εγώ βέβαια τα έβλεπα όλα στάσιμα... εγώ δε το καταλάβαινα... δε μπορούσα... γιατί το βίωμα μπορεί να ήταν πολύ πολύ μικρό και εκείνη που ερχόταν μία φορά το μήνα μπορεί να το έβλεπε μεγάλο... ήταν κουραστικά... αλλά ήταν ωραία... θέλω να πάω να τα δω βέβαια...

Εκπαιδευτικός 1

...ήταν η πρώτη χρονιά που έγινε, όλοι ήμασταν χαμένοι, δε ξέραμε τίποτα, ακόμα και απορίες που τύχαινε να έχω δεν μπόρεσαν να μου τις λύσουν γιατί δε γνώριζαν... τι γίνεται σε αυτή τη περίπτωση... ήταν πολύ σε πειραματικό στάδιο ...πολλές φορές εμείς καταγράφαμε τις δυσκολίες τις απορίες, για να μπορέσουν του χρόνου ας πούμε να μην υπάρχουν τα ίδια... έγινε και πολύ γρήγορα όλο αυτό... είχε λάθη... εμείς βρισκόμασταν πολλές φορές σε κατάσταση ανοργανωσιάς, να λέμε τώρα τι γίνεται, τι κάνουμε εδώ πέρα, ποιος είναι υπεύθυνος λέγαμε πολλές φορές... δε ξέραμε ποιος πρέπει να το αναλάβει ...όλα αυτά βέβαια οι δικοί μας οι συντονιστές στο Σκαραμαγκά ήταν πολύ πρόθυμοι να τα καταγράψουμε και να βρουν λύση... αλλά παρατηρούσαμε όλοι οι συνάδελφοι, ότι ήταν ένα πρόγραμμα που μόλις είχε στηθεί οπότε και εμείς έπρεπε να κάνουμε υπομονή σε κάποια πράγματα... κάποια πράγματα γινόταν επιπόλαια και έτσι απλά για να γίνουν... έξι που φεύγαμε το κεφάλι μας ήταν καζάνι, το λέγαμε όλοι... εγώ είχα ακούσει και άλλα περιστατικά, και μαχαίρια είχα ακούσει... εμείς... ήταν καλή η πάστα των οικογενειών ως επί των πλείστον... άκουγα κάτι τέτοια και τρελαινόμουν...

Εκπαιδευτικός 2

...θεωρώ ότι δεν ήταν καθόλου καλά οργανωμένη προσπάθεια και ήταν και η πρώτη χρονιά που λειτούργησαν οι ΔΥΕΠ... θεωρώ ότι ήταν ανοργάνωτα... από το υπουργείο έγινε πολύ ανοργάνωτη προσπάθεια...

Εκπαιδευτικός 4

Επιπρόσθετα αξίζει να σημειωθούν κάποιες από τις προτάσεις, που οι ίδιες οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν για το πρόγραμμα εκπαίδευσης, ως άμεσα εμπλεκόμενες στην διαδικασία αυτή. Αρχικά, τόνισαν ότι οι ΔΥΕΠ θα μπορούσαν να λειτουργήσουν αποδοτικότερα με περισσότερα τμήματα αλλά και εκπαιδευτικούς και λιγότερους μαθητές (μέχρι και 10 ανά τμήμα).

...αν όντως το υπουργείο θέλει να γίνει πραγματική δουλειά σε αυτά τα παιδιά ακόμα και σε ΔΥΕΠ... πρέπει να κάνει τέσσερα τμημάκια από δέκα παιδιά... να υπάρχει ένα δάσκαλος για κάθε τμήμα και να μπορέσει να λειτουργήσει...

Εκπαιδευτικός 1

Δεύτερον, όσον αφορά στο εκπαιδευτικό υλικό, αναφέρθηκε ότι θα έπρεπε να υπάρχει έτοιμο και κατάλληλα προσαρμοσμένο εκπαιδευτικό υλικό για την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσα. Όλες οι εκπαιδευτικοί τόνισαν την ανάγκη επιμόρφωσης και ειδικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών πάνω στην διαπολιτισμική εκπαίδευση.

...διαφορετικό και έτοιμο υλικό, σωστότερο από αυτό που μας δώσανε... γιατί όταν είπαμε ότι αυτό δε κάνει δεν υπήρχε κάτι άλλο...

Εκπαιδευτικός 3

...άλλη δυσκολία ήταν ότι εμείς δεν είχαμε γνώση πώς μαθαίνουμε ελληνικά στους πρόσφυγες... στους ξένους... ήμασταν όλοι σε ένα πειραματικό στάδιο... βλέπαμε τι πετυχαίνει ...το κρατούσαμε... τι δε πετυχαίνει ...το αλλάζαμε...

Εκπαιδευτικός 4

Τέλος, ένα πολύ σημαντικό ζήτημα που αναφέρθηκε αφορά στην περιθωριοποίηση των προσφύγων μαθητών. Συγκεκριμένα, προτάθηκε οι ΔΥΕΠ να λειτουργούν στη πρωινή ζώνη και οι μαθητές πρόσφυγες να φοιτούν σε τμήματα ένταξης, έχοντας όμως κοινά μαθήματα ή κοινά διαλείμματα με τους υπόλοιπους μαθητές. Το ίδιο ζήτημα τέθηκε και από την συντονίστρια εκπαίδευσης προσφύγων ιδιαίτερα για τη δομή του Σκαραμαγκά που είναι σε απομακρυσμένη και απομονωμένη περιοχή, στερώντας έτσι από τα παιδιά τη δυνατότητα να βγουν έξω από τη δομή. Το παραπάνω, θα μπορούσε να δράσει αποτελεσματικά στην καλύτερη κοινωνικοποίηση, ένταξη και προσαρμογή των προσφυγόπουλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και στην ελληνική κοινωνία ευρύτερα.

...δύο βασικά προβλήματα, η μη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η μεσημεριανή ζώνη... για να πω και κάτι θετικό... στην Ελλάδα γίνεται μια προσπάθεια να ενταχθούν αυτά τα παιδιά στο ελληνικό σχολείο... σε αντίθεση με άλλες χώρες... που υπάρχει άρνηση... νομίζω πως ακόμα θέλει δουλειά για να οργανωθεί και να στηθεί καλύτερα αυτό το πρόγραμμα...

Προσωπική εξέλιξη συμμετεχόντων

Κλείνοντας έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, να αναφερθεί η προσωπική αποτίμηση και εμπειρία της κάθε μίας από τις συμμετέχουσες στο πρόγραμμα εκπαίδευσης. Οι αναφορές αυτές γίνονται γιατί μέσα από την εμπειρία τους αυτή και παρά τις όποιες δυσκολίες που κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν, φάνηκε να τους δόθηκαν ευκαιρίες εξέλιξης του επαγγελματικού τους έργου.

Η συντονίστρια εκπαίδευσης, ως ενεργό μέλος στην οργάνωση του προγράμματος αποκόμισε πολύτιμες εμπειρίες. Αρχικά η πρώτη της επαφή στη δομή ήταν με μία παλιά της μαθήτριά, κάτι που την εξέπληξε θετικά, μετατρέποντας την πρώτη ανασφάλεια σε θάρρος.

...νομίζω η μεγαλύτερη έκπληξη και η μεγαλύτερη χαρά που πήρα όταν πήγα τη πρώτη μέρα, μπήκα σε ένα κοντέινερ, κοντέινερ είναι εκεί που μένουν οι πρόσφυγες και όλα τα γραφεία είναι σε κοντέινερ... χτύπησα πρώτα στο action aid και λέω γεια σας είμαστε από το Υπουργείο Παιδείας και γυρνάει ένα πανέμορφο πλάσμα και μου λέει δε το πιστεύω ήτανε η πρώτη μαθήτριά μου από το διαπολιτισμικό σχολείο του Μενιδίου, δούλευε ως ψυχολόγος σε αυτό το camp, αυτή ήτανε η πρώτη μάλλον έκπληξη και μεγάλη χαρά, οπότε είπα, εφόσον το έργο συνεχίζεται και από τους μαθητές μου, σημαίνει ότι θα τα καταφέρουμε...

Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων

Η πιο συγκινητική μέρα στην εκπαιδευτική της καριέρα ήταν η πρώτη μέρα του σχολείου και το κλίμα χαράς των παιδιών βγαίνοντας από το κλειστό και απομονωμένο περιβάλλον της δομής.

...η πρώτη μέρα ήταν... η πιο δυνατή μέρα στη ζωή μου... στην εκπαιδευτική μου διαδικασία... παρόλο που είμαι στη διαπολιτισμική 20 τόσα χρόνια... αλλά η πιο συγκινητική μέρα ήτανε τη πρώτη μέρα που βγήκανε από το camp... έχω βιντεοσκοπήσει κάποια... τραγουδούσανε... χόρευαν μέσα στο πούλμαν... είχανε τέτοια χαρά φωνάζανε ...μαβρασα...μαβράσα... σημαίνει σχολείο... τώρα συγκινούμαι γιατί το θυμάμαι... ως τη πιο συγκινητική και δυνατή μέρα στο σχολείο...

Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων

Στο ίδιο πλαίσιο, αναφέρει ότι ένα χρόνο μετά, το ποσοστό προσφύγων μαθητών που ζήτησαν να εγγραφούν στο σχολείο ήταν πολύ υψηλό, κάτι που δείχνει και την επιτυχία του προγράμματος.

...αυτό που μου έκανε απίστευτη εντύπωση... φέτος το Σεπτέμβριο που πήγα στο camp να ενημερώσω του συναδέλφους... έχω αποχωρήσει από αυτή τη θέση αλλά... συνεχίζω... κάνω εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και... συγγραφή του εκπαιδευτικού υλικού... πήγα στο camp για να μιλήσω με τους καινούριους συντονιστές που ήρθανε... ήτανε η δεύτερη μέρα εγγραφής... των παιδιών στα σχολεία... υπήρχε τέτοια ουρά... δηλαδή ήτανε ήτανε 148 άτομα που γραφτήκαν σε μία μέρα... αυτό ήτανε ο δείκτης όχι απλά ότι πέτυχε όλο το πρόγραμμα και αυτό που έγινε... γράφτηκαν και βγήκανε από το camp, το ότι βγήκανε από το camp είναι πολύ σημαντικό... γιατί παραμένουν σε ένα κλειστό

σύστημα... όπως λέμε ένα κελί...

Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων

Ταυτόχρονα, η συντονίστρια εκπαίδευσης προσφύγων τονίζει το γεγονός ότι η ίδια εξελίχθηκε ως άνθρωπος μέσα από το πρόγραμμα, αποκόμισε πολύτιμη εμπειρία, εκτίμησε τις ανθρώπινες σχέσεις και προσέγγισε άλλες οπτικές στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

...θεωρώ ότι πέρσι... παρόλο που ήταν πρώτη χρονιά είχε πολύ μεγάλη επιτυχία... οι περισσότεροι ήτανε πολύ καλοί σε αυτό... είχαμε πολλές και διάφορες περιπτώσεις... ήταν και μια που φορούσε γάντια χειρουργικά γιατί φοβόταν... όμως στο τέλος της χρονιάς είπε ότι θα το ξανακάνω αυτό... μου άρεσε... δηλαδή το ζητούμενο δεν είναι να αλλάζεις... οπότε όλη αυτή η διαδικασία δε μπορεί να σε αφήσει αδιάφορο... αλλάζεις... και εγώ άλλαξα... προσεγγίζεις τα πράγματα... μεγάλο σχολείο... άλλο η σχολική τάξη... άλλο η διαπολιτισμική εκπαίδευση... άλλο camp... άλλο ΔΥΕΠ... μέσα εκεί καταλαβαίνεις πολλά πράγματα... εκτιμάς και τις ανθρώπινες σχέσεις και τις αξίες... και τα πάντα όλα... τις ματαιότητες που έχουμε... εκεί καταλαβαίνεις πόσο μάταιο είναι όλα και ποια είναι η ουσία τελικά... τόσα πράγματα να σου πω που... η αλήθεια είναι όταν έφυγα από εκεί... γιατί δε κλείνει αυτό το κεφάλαιο και καμιά φορά στη ζωή μας... όταν αφήνουμε κάτι που το έχεις πονέσει το έχεις ζήσει... το έχεις προσπαθήσει... είναι σαν να το αφήνεις λίγο στη γωνία και λες θέλω χρόνο για να βρω το ρυθμό μου... για να ξαναμπώ δηλαδή... ακριβώς αυτό έγινε και με εμένα... παρόλο που πριν το camp... ήμουν 20 και χρόνια στη διαπολιτισμική... εκεί καταλαβαίνεις τι σημαίνει... άλλα ήθελα το χρόνο μου για να ξεκινήσω το επιστημονικό κομμάτι... και τώρα ξανά επέστρεψα ως επιστημονική υπεύθυνη... στα σχολεία...

Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων

Η μία εκπαιδευτικός ανέφερε ότι η εμπειρία αυτή την εξέλιξε τόσο ως άνθρωπο, όσο και ως παιδαγωγό. Είχε μεγάλη σημασία για την ίδια ο συναισθηματικός δεσμός που απέκτησε με τα παιδιά αυτά και μεταγενέστερα με τους γονείς τους. Ένας σημαντικός παράγοντας που ενίσχυσε τον μεταξύ τους συναισθηματικό δεσμό είναι ότι έμαθε και η ίδια πολλά από τους πρόσφυγες και γνώρισε από κοντά τις εμπειρίες τους, κάτι που επέδρασε καταλυτικά στη σκέψη και τη προσωπικότητα της.

...εγώ πώς εξελίχθηκα από όλο αυτό;... βγήκα πιο ώριμη, πήρα και τρομερή αγάπη από τα παιδιά, μου είχαν κάνει μια φορά πάρτυ έκπληξη και τα δύο τμήματα χωρίς λόγο... μου είχαν φέρει και κέικ από τη μαμά τους... και όταν πήγα μια φορά, μόλις τελείωσε το σχολείο, πήγα στο Σκαραμαγκακά μόνη μου να τα επισκεφτώ... οι γονείς με έβαλαν στο σπίτι μέσα... στο κοντέινερ... να καθίσω να πω καφέ μαζί τους... ενώ δεν το είχαμε καθόλου... με τη γλώσσα... πέρσι ήταν μία τρομερή εμπειρία... εξελίχθηκα σαν άνθρωπος... πρώτα από όλα είδα από κοντά ποια ήταν η εμπειρία των παιδιών, πως ήρθαν Ελλάδα... εντάξει οκέι... το γνωστικό κάποια στιγμή, κάποιος θα το μάθει, το ψυχολογικό όμως... που όλα ξεκινάνε από εκεί πέρα... οκέι μπορώ να κρίνω εύκολα... ότι ξέρεις κάτι... είναι επιθετικά τα παιδιά μου ή δε θέλουν να μάθουνε... μπορώ να το κρίνω από αυτή την οπτική του δασκάλου... ναι αλλά το θέμα είναι ότι δεν είσαι δάσκαλος... είσαι παιδαγωγός και πρέπει να βλέπεις από πιο πίσω, δηλαδή πώς ήρθαν αυτά τα παιδιά εδώ πέρα, τι έχει μέσα στο караβάνι, υπάρχει μαμά, υπάρχει μπαμπάς... πώς έφτασαν στην Ελλάδα... πού ζούσαν πρώτα και πού έχουν σκοπό να πάνε... όχι, ήταν τρομερή εμπειρία η περσινή...

Εκπαιδευτικός Ι

Μία άλλη αναφορά εκπαιδευτικού ήταν ότι ήταν μία πολύ κουραστική σχολική χρονιά, από την οποία όμως η ίδια βγήκε πιο συνειδητοποιημένη. Της άρεσε το διαπολιτισμικό πλαίσιο του προγράμματος και η συνεχόμενη προσπάθεια με το “καινούριο και διαφορετικό” που τελικά αποδίδει.

...εμένα μου άρεσε σαν εμπειρία, κουράστηκα βέβαια, γιατί ...έπρεπε να βάλεις πολλά πράγματα στη θέση τους, δεν ήταν τόσο εύκολο ...να μπει σε ένα τμήμα έτοιμο ...που μιλάνε ελληνικά, που τα παιδιά ξέρονται να φέρονται... ήταν κουραστικό ...μου άρεσε, πέρασα πολύ ωραία, γιατί ήταν κάτι τελείως διαφορετικό... γενικότερα έμενα η διαπολιτισμική μου αρέσει... δε το μετανιώνω... το είχα δηλώσει δηλαδή... μπήκαμε όλοι σε κάτι καινούριο, νταξει δεν είναι κακό... απλά προσπαθείς να... ήταν και το απογευματινό ωράριο που εντάζει δε με πείραζε... ήταν καλά σχετικά...

Εκπαιδευτικός 2

Για την τρίτη εκπαιδευτικό ήταν η πιο εποικοδομητική διδακτική χρονιά και στον εκπαιδευτικό και στον συναισθηματικό τομέα. Στον εκπαιδευτικό διότι, ως μεταπτυχιακή φοιτήτρια στην διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας, αποκόμισε πολύτιμη εμπειρία και στον συναισθηματικό γιατί κατάφερε να δημιουργήσει δεσμούς με τους μαθητές της μαθαίνοντας για τη ζωή και τις εμπειρίες τους, αλλά ταυτόχρονα για την καθημερινότητα και τα έθιμα τους.

...θεωρώ ότι ήταν μία πολύ εποικοδομητική χρονιά διδακτική... πραγματικά πήρα πολλά πράγματα ίσως επειδή παράλληλα έκανα και το μεταπτυχιακό μου οπότε έκανα κάποιες εργασίες με βάση τη διδασκαλία μου εκεί πέρα... κέρδισα πάρα πολλά πράγματα και κυρίως συναισθηματικά κιόλας... δεθήκαμε με αυτά τα παιδιά αν και ήταν πολύ μικρό το χρονικό διάστημα... όταν αποχωριζόμασταν κλαίγαμε και εμείς κλαίγανε και αυτά ανταλλάξαμε τηλεφωνα... να μας πάρετε τηλεφώνω ...μίλησα μάλιστα μα μία μαθήτριά στο τηλέφωνο το καλοκαίρι... είχα πει στην ομάδα του Αφγανιστάν, στη συντονίστρια τους αν θέλουν να πάμε σε κάποιο μουσείο το καλοκαίρι ή να οργανωθούμε, νταξει δε προέκυψε δε ξέρω τις συνθήκες πώς ήταν... θα πρότεινα σε κάθε δάσκαλο να περάσει από αυτό το στάδιο...

Εκπαιδευτικός 3

Η τελευταία εκπαιδευτικός κάνει λόγο για την καλύτερη σχολική εμπειρία αλλά ταυτόχρονα και την πιο δύσκολη και απαιτητική. Και η ίδια αναφέρθηκε στη σημαντικότητα του συναισθηματικού δεσμού που δημιουργείται με τους μαθητές πρόσφυγες.

...σαν εμπειρία, ίσως είναι η καλύτερη εμπειρία που είχα μέχρι τώρα... και η πιο δύσκολη συγχρόνως... άλλα θεωρώ... αν ήμασταν καταρτισμένοι στο να διδάσκουμε τα ελληνικά ως ξένη γλώσσα... έστω και με κάποια σεμινάρια λίγων μηνών... στο οποίο να είχαμε πρόσβαση όλοι οι εκπαιδευτικοί... και όχι ο καθένας να το ψάχνει μόνος του... θεωρώ ότι οι περισσότεροι από εμάς το κάναμε με πολλή αγάπη... τα αγκαλιάσαμε αυτά τα παιδιά... δεν τα αντιμετωπίσαμε ποτέ ως διαφορετικά... και νομίζω ότι είναι πολύ θετικό...

Εκπαιδευτικός 4

Συμπερασματικά, οι εμπειρίες που προαναφέρθηκαν αναδεικνύουν ότι παρά τις δυσκολίες και τα προβλήματα που είχαν να αντιμετωπίσουν όλα τα εμπλεκόμενα πρόσωπα στο πρόγραμμα για την εκπαίδευση των προσφύγων, στο τέλος βγήκαν πιο ώριμα, πιο συνειδητοποιημένα και

εξελίχθηκαν τόσο στο προσωπικό όσο και στο επιστημονικό- παιδαγωγικό επίπεδο.

8.1) Συζήτηση αποτελεσμάτων

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να μελετηθεί η δομή φιλοξενίας προσφύγων και μεταναστών στη περιοχή του Σκαρμαγκακά και το πρόγραμμα εκπαίδευσης προσφύγων που πραγματοποιήθηκε για πρώτη φορά το 2016-2017.

Όσον αφορά το πλαίσιο της έρευνας, να σημειωθεί ότι αφορούσε στον πρώτο χρόνο λειτουργίας της δομής αλλά και του προγράμματος εκπαίδευσης προσφύγων. Όλες οι συνεντεύξεις που αποτελούν και το δείγμα ελήφθησαν από την συντονίστρια εκπαίδευσης προσφύγων και εκπαιδευτικούς, που συμμετείχαν στο πρόγραμμα εκπαίδευσης με μαθητές από τη δομή του Σκαρμαγκακά, για το έτος 2016-2017.

Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας επιχειρείται η εξαγωγή κάποιων αποτελεσμάτων πάνω στα τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα. Παρακάτω, θα παρατεθούν αναλυτικά ανά ερευνητικό ερώτημα.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τη λειτουργία του κέντρου φιλοξενίας του Σκαρμαγκακά. Ως προς αυτό, τίθεται το ζήτημα του χώρου και της ελευθερίας. Συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι η δομή ως κλειστός και απομονωμένος χώρος επηρεάζει την ζωή, τη καθημερινότητα και τον εσωτερικό κόσμο των φιλοξενούμενων. Οι ίδιοι/ιες δεν έχουν κίνητρα και στόχους και ζουν στην ανασφάλεια ότι δεν μπορούν να φύγουν. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να επηρεάζει τόσο τους γονείς και ενήλικες πρόσφυγες, όσο και τα ανήλικα προσφυγόπουλα, στα οποία πέρα από κάποια προγράμματα που συμμετείχαν, τυπικής ή άτυπης εκπαίδευσης, στερούνταν τη δυνατότητα να βγουν έξω από τη δομή.

Σύμφωνα με τον Μπουφίδη (1999) όπως αναφέρει στην *“Έκθεση για την υγεία των μεταναστών στην Ελλάδα”* η Κοτσιώνη (2009) η πολιτισμική αλλαγή που υφίστανται μετανάστες, πρόσφυγες και άλλες κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες κάτω από την επίδραση μιας διαφορετικής κουλτούρας στην επικοινωνία, στην εργασία, στον τρόπο ζωής, στη γλώσσα, η εκάστοτε βίαιη προσαρμογή τους στις συνθήκες του τόπου και της διαμονής τους, η ματαίωση των προσδοκιών τους, οι προσωπικοί τους φόβοι, η ξеноφοβία και ο ρατσισμός που υπάρχει, τους οδηγούν σε απόσυρση, ψυχοκοινωνική μειονεξία και διαταραχή της ψυχικής ισορροπίας τους.

Σημαντικά αποτελέσματα φάνηκε να είχε στους μικρούς πρόσφυγες το γεγονός ότι στα πλαίσια του προγράμματος εκπαίδευσης, έβγαιναν εκτός της δομής και ήρθαν σε επαφή με το θεσμό του σχολείου. Προέκυψαν σημαντικά μαθησιακά αποτελέσματα, απέκτησαν βασικές γνώσεις και δεξιότητες, αλλά με τη μορφή που είχε το πρόγραμμα και τον περιορισμό στην απογευματινή ζώνη, δεν τους δόθηκαν ευκαιρίες κοινωνικοποίησης και ένταξης, αλλά φάνηκε να είναι περιθωριοποιημένα στο *“άδειο”* απογευματινό σχολείο.

Όπως αναφέρθηκε και στο βιβλιογραφικό μέρος της εργασίας, η μακροχρόνια παραμονή των παιδιών προσφύγων σε τέτοιου είδους δομές, μη κατάλληλα διαμορφωμένες, είναι ενάντια στα δικαιώματα του παιδιού ενώ ταυτόχρονα υπάρχει κίνδυνος για την ομαλή ανάπτυξη του (European Network of Ombudspersons for Children, 2016 & Συνήγορος του Πολίτη, 2016).

Οι περισσότερες έρευνες πάνω σε τέτοια ζητήματα αναφέρονται στους ενήλικες πρόσφυγες. Η Καραμάνου (2002) αναφέρει ότι οι εμπειρίες των προσφύγων από τον πόλεμο και τη βία ασκούν τεράστια επίδραση στα νεαρά άτομα και δημιουργούν τραυματικές καταστάσεις. Αναγκάζονται να μετακινηθούν σε μία δύσκολη περίοδο της ζωής τους και αντιμετωπίζουν δυσκολίες προσαρμογής στο νέο περιβάλλον λόγω γλωσσικών και πολιτισμικών διαφορών. Ενώ συχνά στις χώρες υποδοχής, πολλά παιδιά πρόσφυγες συνεχίζουν να πέφτουν θύματα παραβιάσεων των θεμελιωδών ανθρωπίνων δικαιωμάτων τους.

Συνεχίζοντας, το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αναφερόταν στις διαδικασίες που έλαβαν χώρα για να λειτουργήσει το πρόγραμμα εκπαίδευσης και πώς αυτό πραγματοποιήθηκε. Για να ξεκινήσει το πρόγραμμα εκπαίδευσης προσφύγων απαιτούνταν η διευθέτηση πολλών οργανωτικών ζητημάτων, τα οποία με τη σειρά τους είχαν σημαντικές δυσκολίες. Αυτές οι δυσκολίες, είχαν αποτέλεσμα να αργήσει να ξεκινήσει το πρόγραμμα.

Ένα σημαντικό θετικό στοιχείο που φάνηκε να λειτουργεί αποδοτικά στο έργο των εκπαιδευτικών και του προγράμματος εκπαίδευσης ήταν η συνεργασία με τα υπόλοιπα μέλη τόσο της σχολικής κοινότητας, όσο και του προγράμματος. Παρά τις δυσκολίες και τα προβλήματα που είχαν να αντιμετωπίσουν τα εμπλεκόμενα μέλη, φάνηκε ότι η καλή συνεργασία λειτουργούσε καταλυτικά και επέφερε θετικά αποτελέσματα.

Αντλώντας από τη βιβλιογραφία, ένας ορισμός που ταιριάζει στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας είναι αυτός του Argyle (1991), σύμφωνα με τον οποίο η συνεργασία υφίσταται όταν τα άτομα ενεργούν από κοινού συντονισμένα και συντεταγμένα στη δουλειά, στις κοινωνικές σχέσεις, στην επιδίωξη κοινών στόχων και στην τέρψη που προέρχεται από την ανάπτυξη ομαδικής δραστηριότητας. Για τον Day (2000) είναι κοινά παραδεκτό ότι η συνεργασία ανάμεσα στους παράγοντες που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως είναι οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς και τα στελέχη της εκπαίδευσης, κρίνεται σημαντική τόσο για την άνοδο του επιπέδου της παρεχόμενης εκπαίδευσης, όσο και για την εμφάνιση καλύτερων αποτελεσμάτων και σε άλλα επίπεδα.

Μέσα από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι η συχνή επαφή με το “διαφορετικό” έχει θετικά αποτελέσματα ως προς την αλλαγή των στάσεων και συμπεριφορών ενός ατόμου. Συγκεκριμένα, αυτό φάνηκε τόσο στις ίδιες τις εκπαιδευτικούς, ως ενεργά εμπλεκόμενα μέλη, όσο και στην υπόλοιπη εκπαιδευτική κοινότητα και στους γονείς των Ελλήνων μαθητών. Το κλίμα της ανασφάλειας και της αντίδρασης των πρώτων ημερών του προγράμματος, εξελίχθηκε σε ευνοϊκότερη αντιμετώπιση και θετική περιέργεια για επαφή με το «άλλο», ενώ απέδωσε θετικά αποτελέσματα και δόθηκαν ευκαιρίες προσαρμογής και ένταξης.

Αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα παρουσιάζονται οι δυσκολίες, τα προβλήματα και οι ανεπάρκειες που δημιουργήθηκαν κατά την υλοποίηση του προγράμματος εκπαίδευσης προσφύγων. Οι παράγοντες που φάνηκε να δυσχέραναν το εκπαιδευτικό έργο των εκπαιδευτικών αφορούσαν προβλήματα του ίδιου του προγράμματος, αλλά και προβλήματα μέσα στη σχολική τάξη.

Οι παράγοντες που σχετίζονται με το ίδιο το πρόγραμμα ήταν κυρίως οργανωτικοί. Ο πρώτος αφορούσε στο εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο δεν ήταν κατάλληλα προσαρμοσμένο με αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί να αφιερώνουν αρκετό χρόνο στην εύρεση ή προσαρμογή του. Επιπλέον, το εκπαιδευτικό υλικό που δόθηκε δεν ήταν αρκετό για όλο το μαθητικό πληθυσμό.

Ένας δεύτερος παράγοντας ήταν η αναλογία μαθητών-εκπαιδευτικών στην τάξη. Τα τμήματα ήταν πολυπληθή με μαθητές διαφορετικών εθνικοτήτων πράγμα που ήταν ιδιαίτερα δύσκολο, με δεδομένο ότι η εκπαιδευτικός ήταν μία. Οι πολυγλωσσικές τάξεις είχαν ως συνέπεια να μην υπάρχει γλωσσική επικοινωνία τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών, όσο και των μαθητών μεταξύ τους.

Στην Ευρώπη τα παιδιά από οικογένειες μεταναστών φέρνουν ένα πλήθος νέων γλωσσών και τις γλωσσικές τους δεξιότητες μέσα στη σχολική τάξη, γεγονός που μπορεί να αποβεί θετικό για τον καθένα χωριστά, τα σχολεία και την κοινωνία. Αυτό εγείρει το ερώτημα πώς μπορεί να αξιοποιηθεί καλύτερα το δυναμικό της γλωσσικής πολυμορφίας στην ΕΕ. Είναι γεγονός ότι τα παιδιά μεταναστών έχουν γενικά χειρότερες επιδόσεις στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων, σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους. Για το λόγο αυτό, τα σχολεία πρέπει να προσαρμόσουν τις διδακτικές μεθόδους τους ώστε να ασχολούνται εποικοδομητικά και θετικά με τα παιδιά από διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό περιβάλλον, συμβάλλοντας έτσι στη σχολική τους πρόοδο (European Commission, χ.χ.).

Απαραίτητο εφόδιο για όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία στη σύγχρονη πολυπολιτισμική τάξη είναι η υιοθέτηση των αξιών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Για την Camilleri (2002, όπ. ανάφ. στο Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014) η απόκτηση της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας συνιστά στη βελτίωση της ικανότητας της επεξεργασίας της πληροφορίας με τρόπο ώστε να διευκολύνεται και να επιτυγχάνεται η επικοινωνία ανάμεσα σε άτομα διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης. Η διαπολιτισμική ικανότητα επιτρέπει στο άτομο την αλληλεπίδραση με φορείς διαφορετικής πολιτισμικής ταυτότητας, να δέχεται διαφορετικές απόψεις και θεωρήσεις του κόσμου και να μεσολαβεί ανάμεσα σε αυτές, διατηρώντας όμως την επίγνωση της διαφορετικότητας του (Byram, Nichols & Stevens, 2001 όπ. ανάφ. στο Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014).

Επιπρόσθετα, από την έρευνα φάνηκε ότι ένας σημαντικός παράγοντας που δυσχέρανε την εκπαιδευτική διαδικασία ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν επιμορφωμένοι στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, ούτε στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές να βρίσκονται σε αδιέξοδο, να αντιμετωπίζουν προβλήματα διαχείρισης και να αφιερώνουν πολύ χρόνο για την επίλυση των ζητημάτων που προέκυπταν. Στο αδιέξοδο αυτό συνέβαλε επιπλέον η ασάφεια και η ελλιπής στοχοθεσία της πρώτης χρονιάς του προγράμματος.

Η σχολική πραγματικότητα, ακολουθώντας τις οικονομικοκοινωνικές εξελίξεις απαιτεί ειδικές δεξιότητες από την πλευρά των εκπαιδευτικών, οι οποίοι/ες πλέον αντιμετωπίζονται ως «αναστοχαζόμενοι επαγγελματίες» (reflexive practitioners) και όχι ως «γνωστικές αυθεντίες» όπως ίσχυε παλιότερα. Αυτό προϋποθέτει την καλλιέργεια και την ενίσχυση δεξιοτήτων όπως αυτή της κριτικής σκέψης, της αυτοπαρατήρησης και της δημιουργικότητας (Παπαναούμ, 2005).

Η σύνθεση των κοινωνιών και κατά συνέπεια και του μαθητικού πληθυσμού αλλάζει ραγδαία με την είσοδο ανθρώπων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Όπως παρατηρεί ο Μπίκος (2008), φαίνεται να δημιουργείται ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον όπου η πολιτισμική ετερότητα καθιστά επιτακτική την ανάγκη της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών και την επιμόρφωσή τους πάνω σε θέματα διαχείρισης της διαφορετικότητας και ανάπτυξης προγραμμάτων ευαισθητοποίησης και ενημέρωσης σχετικά με τις δεξιότητες της συνεργασίας και της επιτυχούς κοινωνικής αλληλεπίδρασης και συνύπαρξης. Αποστολή των εκπαιδευτικών

θεωρείται τόσο το να μάθουν στους μαθητές πώς να μαθαίνουν όσο και να τους προετοιμάσουν γνωστικά, ηθικοπνευματικά και κοινωνικά προκειμένου να διαδραματίσουν το δικό τους ρόλο σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο πλαίσιο κοινωνικών, οικονομικών και πολιτιστικών προκλήσεων (Χρονοπούλου, 1982, οπ. ανάφ. στο Φιλοκόστα, 2010).

Η επιμόρφωση είναι μία μακροχρόνια και συνεχής διαδικασία, που συνδέεται με την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και θα πρέπει να τον συνοδεύει καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του στην εκπαίδευση (Παπαδάκης & Φραγκούλης, 2004, οπ. ανάφ. στο Φιλοκόστα, 2010). Για τους εκπαιδευτικούς η συστηματική επιμόρφωση, πέρα από τη βοήθεια που τους προσφέρει κατά την άσκηση των καθημερινών επαγγελματικών τους καθηκόντων, στηρίζει διττά τη διαδικασία της προσωπικής τους ανάπτυξης (Ματσαγγούρας, 1995, οπ. ανάφ. στο Φιλοκόστα, 2010).). Επιπλέον, τους παρέχει ευκαιρίες εξέλιξης προδιαθέσεων, εμφάνισης νέων δεξιοτήτων και απόκτησης αυτογνωσίας μέσα από τη διαδικασία του στοχασμού, αρετών που επηρεάζουν την επαγγελματική, αλλά ταυτόχρονα καθορίζουν και την ατομική ευαισθησία του εκπαιδευτικού.

Οι παράγοντες που επηρέασαν το εκπαιδευτικό έργο μέσα στη σχολική τάξη ήταν κυρίως η γλωσσική επικοινωνία και η στάση και συμπεριφορές των παιδιών. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, οι τάξεις ήταν πολυγλωσσικές και η επικοινωνία ήταν πολύ δύσκολη. Ταυτόχρονα, οι μαθητές πρόσφυγες δεν ήξεραν καθόλου την ελληνική γλώσσα, μόνο οι μεγάλοι μαθητές επικοινωνούσαν λίγο με την αγγλική. Αυτό δυσχέραινε το διδακτικό έργο, το οποίο γινόταν μέσω της αγγλικής γλώσσας, με τη χρήση εικόνων και με αυτοσχέδιους νοηματικούς προσδιορισμούς. Σε αυτή τη δυσκολία προστίθεται και το γεγονός ότι οι μαθητές αυτοί απουσίαζαν για καιρό από την εκπαίδευση στη χώρα τους, ενώ αρκετός πληθυσμός, ιδιαίτερα τα μικρά προσφυγόπουλα, δεν είχαν καμία σχολική εμπειρία. Η μητρική γλώσσα των μαθητών δεν είχε κατακτηθεί στο σχολείο, παρά μόνο μέσα από την οικογένεια.

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι μπορεί τα προσφυγόπουλα να γνώριζαν την αγγλική, άρα κατά μία έννοια να ήταν δίγλωσσα, αλλά φάνηκε να κατέχουν ελλιπώς και τις δύο γλώσσες (πρώτη/μητρική – δεύτερη/ αγγλική), ενώ καλούνταν να μάθουν και μία τρίτη, την ελληνική. Ο ορισμός της «πρώτης» γλώσσας αφορά το άτομο, που την κατακτά από τα πρώτα στάδια της ζωής του, καθώς την χρησιμοποιεί ως εργαλείο σκέψης για την κάλυψη άμεσων επικοινωνιακών αναγκών, δηλώνει έτσι την γλωσσική μορφή την οποία εσωτερικεύει κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του (Σκούρτου, 2011).

Στη βιβλιογραφία οι ερευνητές προσδιορίζουν τη διγλωσσία ως την επαρκή γνώση δύο γλωσσών. Ενώ χαρακτηρίζουν τη μη ικανοποιητική χρήση στη μία γλώσσα ως ημιγλωσσία (Schumann, 1978, οπ. ανάφ. στο Baker, 2001), ενώ τη μη επαρκή χρήση των δύο γλωσσών ως διπλή ημιγλωσσία.

Το φαινόμενο της διπλής ημιγλωσσίας σύμφωνα με έρευνες χαρακτηρίζει, κυρίως, τα παιδιά μειονοτήτων και γίνεται για πρώτη φορά αισθητό στο σχολείο, όταν ο/η μαθητής/τρια καλείται να κατανοήσει και να χρησιμοποιήσει αφηρημένες έννοιες σε γραπτά κείμενα ή σε προφορικές συζητήσεις. Τότε, λοιπόν, γίνεται αντιληπτό ότι τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν γλωσσικές δυσκολίες κατά την παρακολούθηση της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι οποίες εστιάζονται στη γλωσσική κατανόηση και την επεξεργασία των γνωστικών αντικειμένων των διαφόρων μαθημάτων, τόσο στον προφορικό, όσο και στο γραπτό λόγο. Ειδικότερα, δυσκολεύονται στην κατανόηση και την απόδοση νοήματος γραπτών κειμένων, στη γραπτή απόδοση πολυσύνθετου

νοήματος και στην περιγραφή διάφορων γεγονότων και καταστάσεων (Κοβανίδου 2014).

Σύμφωνα με τον Γεραρή (2011) οι περισσότερες δυσκολίες που προκύπτουν στο σχολικό χώρο για τους μαθητές από ξένες χώρες οφείλονται στη δυσκολία χρήσης της γλώσσας της χώρας υποδοχής. Σε έρευνα των Γρίβα και Στάμου (2013, σ.237) οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι οι δίγλωσσοι μαθητές παρουσίασαν ελλείψεις στις γλωσσικές δεξιότητες και η χαμηλότερη επίδοση τους, συνήθως οφείλεται σε ελλιπή γνώση της γλώσσας του σχολείου.

Αυτό που φαίνεται να έχει σημασία από τα παραπάνω είναι η ανταπόκριση του/της εκπαιδευτικού, που διδάσκει σε μια πολύγλωσση τάξη, να καταφέρει να διδάξει συμπεριλαμβάνοντας τους κώδικες επικοινωνίας όλων των παιδιών (Γκόβαρης, 2001). Η ανταπόκριση στις ανάγκες αυτές είναι απαιτητική, από τις γνώσεις του/της εκπαιδευτικού στη δεύτερη γλώσσα και τον πολιτισμό της αντίστοιχης χώρας, μέχρι την ικανότητά του/της να αντεπεξέλθει στη διδασκαλία μιας ανομοιογενούς τάξης χωρίς να παραλείψει ή να παραμελήσει κάποιο στοιχείο της (Γκόβαρης, 2001). Τα δεδομένα αυτά απαιτούν την ανανέωση και τον εμπλουτισμό των διδακτικών πρακτικών που ασκεί ο/η εκπαιδευτικός, μέσα από διαρκή και συστηματική επανεκπαίδευση και φυσικά τριβή με καινούριες εκπαιδευτικές διαδικασίες (Baker, 2001).

Όσον αφορά τον παράγοντα των συμπεριφορών μέσα στην τάξη, η απουσία των μαθητών προσφύγων από το πλαίσιο του σχολείου για αρκετό καιρό ή και καθόλου είχε ως αποτέλεσμα να υπάρχει σύγχυση, συγκρούσεις, αταξία καθώς και αδιαφορία. Η αδιαφορία προερχόταν και από το γεγονός ότι οι ίδιοι οι μαθητές θεωρούσαν ότι θα φύγουν σύντομα από την Ελλάδα και δεν έχει κάποιο νόημα η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

Τέλος, ένας σημαντικός παράγοντας που αναφέρθηκε από τις εκπαιδευτικούς ο οποίος δυσχέραινε το έργο τους, ήταν οι ανακατατάξεις του μαθητικού πληθυσμού. Αρκετά συχνά οι μαθητές μετανάστευαν με τις οικογένειες τους ή εγγράφονταν καινούριοι μαθητές μαζικά. Οι αλλαγές αυτές φάνηκε να εμποδίζουν τόσο την εκπαιδευτική πράξη, όσο και τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Τα παραπάνω προβλήματα είναι συχνά σε μία πολυγλωσσική και πολυπολιτισμική τάξη και στην αντιμετώπιση μπορούν να συμβάλουν οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με αποτελεσματικό τρόπο.

Ένας προβληματισμός που προκύπτει από την έρευνα είναι οι αναφορές των εκπαιδευτικών στο θέμα της «βίας». Αυτό που είναι σημαντικό να σημειωθεί είναι ότι φάνηκε τα παιδιά αυτά, να έχουν βιώσει όχι μόνο έμμεση αλλά και άμεση βία. Επιπλέον φάνηκε ότι τα ίδια τα παιδιά εκδηλώνουν βίαιη συμπεριφορά προς άλλα άτομα. Οι παράγοντες που μπορούν να επηρεάζουν μια επιθετική συμπεριφορά ποικίλουν και σχετίζονται τόσο με κοινωνικά, όσο και ψυχολογικά προβλήματα. Το παραπάνω είναι ένα ζήτημα που σε συνδυασμό με σωστή διαχείριση και ποικίλες διαπολιτισμικές δραστηριότητες μπορεί να μειωθεί δραστικά.

Το τέταρτο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα αναφέρεται στην αποτελεσματικότητα του προγράμματος. Σύμφωνα με την έρευνα διαπιστώνεται ότι παρά τα γλωσσικά και οργανωτικά προβλήματα που υπήρξαν κατά τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους, επιτεύχθηκαν ορισμένοι στόχοι, οι οποίοι φάνηκαν στα μαθησιακά αποτελέσματα που καταγράφηκαν. Κατακτήθηκαν βασικές γνώσεις και δεξιότητες χρήσιμες στη καθημερινότητα και στην επικοινωνία. Η επαφή με

«άλλους» ενίσχυσε θετικά την εργασία σε ομάδες και το συνεργατικό κλίμα. Οι δραστηριότητες, τα projects και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ενίσχυσαν τη δημιουργικότητα, την προσαρμοστικότητα καθώς και βασικές αξίες του σεβασμού προς το «άλλο» (πρόσωπο, χώρος, σχέσεις, κανόνες). Τέλος, φάνηκε να ενισχύεται η ψυχική τους υγεία σε σχέση με τις πρώτες μέρες του προγράμματος.

Τα παραπάνω ενισχύθηκαν με τη συμμετοχή των μαθητών στο σχολικό θεσμό και στην αλλαγή περιβάλλοντος (κλειστή δομή). Αξίζει βέβαια να σημειωθεί ότι η παρακολούθηση τους στην απογευματινή ζώνη και η μη επαφή τους με άλλα παιδιά, πέραν των προσφύγων είχε ως αποτέλεσμα, οι προοπτικές ένταξης τους να είναι ελάχιστες. Τα παιδιά πρόσφυγες ήταν περιθωριοποιημένα και δόθηκαν ελάχιστες δυνατότητες επαφής, κοινωνικοποίησης και αλληλεπίδρασης με τη πρωινή ζώνη του σχολείου.

Στο κεφάλαιο αυτό, δεν θα μπορούσε να παραλειφθεί η προσωπική εξέλιξη των ενεργά εμπλεκόμενων ατόμων. Η επαφή των εκπαιδευτικών με τους πρόσφυγες, τα βιώματα τους και γενικότερα τη πολυπολιτισμική τάξη είχε ως αποτέλεσμα την εξέλιξη των ίδιων τόσο στο προσωπικό επίπεδο, όσο και στο εκπαιδευτικό και επιστημονικό επίπεδο. Η εμπλοκή τους στο πρόγραμμα και οι δυσκολίες στις οποίες ανταποκρίθηκαν, συμβάλουν στην παραπέρα διερεύνηση τους έργου τους, με στόχο την ανίχνευση εκπαιδευτικών προβλημάτων και αναγκών τόσο του κοινωνικού συνόλου, όσο και του ίδιου του εκπαιδευτικού σώματος, ενώ ταυτόχρονα δίνεται η δυνατότητα για επεξεργασία των επαγγελματικών στρατηγικών τους και ανταπόκριση στις καθ' έκαστες ανάγκες (Μηλίγκου, 2016).

Κλείνοντας, οι περιορισμοί της έρευνας ήταν η αδυναμία εύρεσης μεγαλύτερου δείγματος και κατ' επέκταση δεδομένων, καθώς οι εκπαιδευτικοί ήταν αναπληρωτές και όχι απαραίτητα κάτοικοι της Αττικής, όπου και πραγματοποιήθηκε η έρευνα. Εδώ να σημειωθεί ότι όλες οι εκπαιδευτικοί ήταν πρόθυμες να συμμετάσχουν στην έρευνα. Τέλος, δεν υπήρξε η δυνατότητα επαφής με την ίδια τη δομή φιλοξενίας του Σκαραμαγκά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Από τα αποτελέσματα της έρευνας κρίνεται σημαντική η ανάδειξη κάποιων βασικών συμπερασμάτων, σχετικά με τη λειτουργία τους προγράμματος εκπαίδευσης προσφύγων, τους ίδιους τους μαθητές πρόσφυγες αλλά και όλους/όλες οι οποίοι/ες ασχολούνται με τέτοιου είδους ζητήματα. Τα συμπεράσματα και οι προτάσεις προκύπτουν από τις θέσεις των εκπαιδευτικών και της συντονίστρια εκπαίδευσης προσφύγων, οι οποίες συμμετείχαν στην έρευνα, καθώς και την προσωπική μου θέση πάνω στο ζήτημα της εκπαίδευσης προσφύγων.

Ο εγκλεισμός και η γκετοποίηση της δομής φιλοξενίας δημιουργεί στους ενήλικες πρόσφυγες ανασφάλεια, άγχος, τους αποδυναμώνει και χάνουν τα κίνητρα για εξέλιξη και

κοινωνικοποίηση. Ταυτόχρονα, όλα αυτά επηρεάζουν και τους ανήλικους πρόσφυγες καθώς περιορίζεται η ομαλή τους ανάπτυξη. Οι προοπτικές ένταξης και ομαλής μετάβασης στην ελληνική κοινωνία που τους παρουσιάστηκαν ήταν ελάχιστες και όχι ενισχυτικές.

Ένα θετικό συμπέρασμα που προέκυψε είναι ότι η καλή συνεργασία ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέλη συνεισφέρει αποδοτικά στην επίλυση ζητημάτων. Επιπλέον, φάνηκε από τα αποτελέσματα ότι η επαφή και αλληλεπίδραση με το διαφορετικό, μπορεί να δράσει καταλυτικά στην αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών των ατόμων.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας ότι προκύπτει η αναγκαιότητα για δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού, κατάλληλου και προσαρμοσμένου στην διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Επιπλέον, είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν να έχουν σαφείς οδηγίες και στοχοθεσία από το πρόγραμμα, ώστε να μην δημιουργείται στους ίδιους/ίδιες σύγχυση και ανασφάλεια για το έργο τους.

Κρίνεται αναγκαία η συμμετοχή τόσο των παιδιών προσφύγων, όσο και όλων των ευάλωτων ομάδων γενικότερα στο σχολικό θεσμό. Παρά την μικρή ακαδημαϊκή χρονιά, του πρώτου έτους λειτουργίας του προγράμματος, φάνηκαν σημαντικά μαθησιακά αποτελέσματα και κατακτήθηκαν βασικές δεξιότητες και αξίες.

Μία σημαντική παράμετρος την εκπαίδευσης προσφύγων που προέκυψε από τα αποτελέσματα της έρευνας είναι η περιθωριοποίηση και γκετοποίηση των μαθητών προσφύγων. Η συμμετοχή τους στο θεσμό του σχολείου κρίνεται σημαντική, αλλά θα υπήρχε δυνατότητα καλύτερων προοπτικών ένταξης, εάν οι μαθητές αυτοί δεν ήταν αποκλεισμένοι στην απογευματινή ζώνη. Συγκεκριμένα, η δημιουργία ΔΥΕΠ ή ΤΥ στη πρωινή ζώνη με την αλληλεπίδραση όλων των παιδιών μέσω της παρακολούθησης κοινών μαθημάτων (αισθητική αγωγή) ή κοινών διαλειμμάτων θα μπορούσε να δράσει αποδοτικότερα στην κοινωνικοποίηση και ένταξη των προσφύγων μαθητών.

Τα παραπάνω έρχονται να συμφωνήσουν με την τοποθέτηση του Αρβανίτη, που παρατίθεται στο βιβλιογραφικό μέρος της παρούσας εργασίας, όπου θεωρεί ότι η εκπαίδευση μέσα στη δομή συμβάλει στην περιθωριοποίηση, καθώς και ότι η εκπαιδευτική διαδικασία είναι αδύνατη μέσα στη δομή, λόγω συνωστισμού και οχλαγωγίας. Προκύπτει η ανάγκη για δημιουργία ενός εκπαιδευτικού πλαισίου, το οποίο θα λειτουργεί σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και θα στέκεται ενάντια στην γκετοποίηση και τον αποκλεισμό των προσφύγων μαθητών.

Η πολυπολιτισμική κοινωνία δημιουργεί νέες προκλήσεις σε διάφορους τομείς της πολιτικής εξουσίας, της κοινωνικής ζωής και της αλληλεπίδρασης με το άλλο. Το σχολικό περιβάλλον δεν μένει ακλόνητο από τις εξελίξεις αυτές και οφείλουν να δημιουργούνται νέα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που να ανταποκρίνονται στις νέες προκλήσεις της πολυπολιτισμικής τάξης. Η εκπαιδευτική διαδικασία είναι σημαντικό να αναπροσαρμόζεται και να επαναπροσδιορίζεται. Για το λόγο αυτό κρίνεται αναγκαία η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Από τα αποτελέσματα λοιπόν της έρευνας φάνηκε η ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να καταρτιστούν με διαπολιτισμικές ικανότητες για να μπορούν να ανταποκριθούν σε πολυγλωσσικές και πολυπολιτισμικές τάξεις. Η επιμόρφωση αυτή, δε νοείται ως μία τυπική εκπαίδευση που θα ενισχύσει το νέο βιογραφικό κάποιου. Απαραίτητα προσόντα για τον εκπαιδευτικό είναι η συνειδητοποίηση της δικής του εθνοπολιτισμικής

ταυτότητας και η κριτική αντίληψη των προσωπικών του στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Τέλος, η επιμόρφωση αυτή οφείλει να είναι μέριμνα τόσο της πολιτείας, όσο και του ίδιου του εκπαιδευτικού.

Με τον όρο διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν εννοείται ένα συγκεκριμένο μοντέλο εκπαίδευσης, αλλά μία ποικιλία διδακτικών μεθόδων και πρακτικών, τα οποία στοχεύουν στην αναγνώριση των διαφορετικών ταυτοτήτων, στην αλληλεπίδραση και κατανόηση του διαφορετικού, στην παροχή ίσων ευκαιριών και στην απόκτηση των απαραίτητων δεξιοτήτων που απαιτούνται στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία.

Η στροφή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και οι διδακτικές προσεγγίσεις που παρέχει συνεισφέρουν στην μαθησιακή και σχολική επικοινωνία, παρέχονται ευκαιρίες αποδοχής και ένταξης και βελτιώνεται η ψυχική υγεία των μαθητών. Ταυτόχρονα μέσω της αλληλεπίδρασης αναπτύσσονται οι διομαδικές σχέσεις, οι μαθητές αποκτούν περισσότερη αυτοπεποίθηση, αυτοεκτίμηση και νιώθουν ασφάλεια μέσα στην τάξη. Η συνεργατικότητα βοηθάει στην απόκτηση βασικών αξιών, όπως του σεβασμού στον άλλο, της συνειδητοποίησης πολιτισμικών ομοιοτήτων, της ενσυναίσθησης και της κατανόησης της διαφορετικότητας. Σημαντική είναι ενίσχυση του ομαδικού πνεύματος και του θετικού κλίματος μέσα στην τάξη, καθώς βοηθάει στη μείωση των συγκρούσεων και στην αποδυνάμωση των στερεοτύπων.

Το σχολείο και η κοινωνία κατέχουν σημαντικό ρόλο στη διασφάλιση των ίσων ευκαιριών ανεξάρτητα από εθνική, φυλετική, πολιτισμική και κοινωνική προέλευση και οφείλουν να διασφαλίζουν τα κατάλληλα μέσα στις ατομικές και συλλογικές οντότητες για την αναζήτηση της πολιτισμικής τους ταυτότητας, της ελευθερίας και της αυτοέκφρασης (Μάρκου, 2001).

Κλείνοντας, είναι σημαντική για τα παιδιά αυτά η εγγραφή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η συμμετοχή τους στη τυπική εκπαίδευση και η παροχή ευκαιριών για την ομαλή τους ένταξη στην ελληνική κοινωνία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία:

- Αναγνώστου, Ντ. & Νικόλοβα, Μ. (2017). *Η ενσωμάτωση των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα: Πολιτική και διαχείριση σε “κινούμενη άμμο”*. Αθήνα: Ελληνικό Ίδρυμα Ευρωπαϊκής και Εξωτερικής Πολιτικής.
- Βεντούρα, Λ. (1994). *Μετανάστευση και έθνος. Μετασχηματισμοί στις συλλογικότητες και τις κοινωνικές θέσεις*. Αθήνα : Κατάρτι.
- Βεντούρα, Λ. (2006). Ευρώπη και μεταναστεύσεις κατά τον 20ό αιώνα. Στο: Χ. Μπάγκαβος& Δ. Παπαδοπούλου (Επιμ.), *Μετανάστευση και ένταξη των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία* (σσ. 83-126). Αθήνα : Gutenberg.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκόβαρης, Χρ. (2011). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα : Διάδραση.
- Γκότοβος, Α. Ε. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα: ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής* (1η εκδ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γρίβα, Ε. & Στάμου, Α. (2014). *Ερευνώντας τη Διγλωσσία στο Σχολικό Περιβάλλον: Οπτικές Εκπαιδευτικών, Μαθητών και Μεταναστών Γονέων*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Διαμαντή, Β. (2013) . *Απόψεις νηπιαγωγών για τις θρησκευτικές και εθνικές εορτές στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πως γίνεται μία επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών* (2η εκδ.). Αθήνα: Κριτική.
- Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (2010). *Εισαγωγή στην παγκόσμια αναπτυξιακή εκπαίδευση: Η μεταδιαπολιτισμική παιδαγωγική πρόκληση*. (1η εκδ.). Αθήνα: Πεδίο.
- Κικίδης, Λ. (2019). *Η σημασία της συμμετοχής μαθητών Προσφύγων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. University of the west of Scotland.
- Κοβανίδου, Ε. (2014). *Διερεύνηση του ρόλου των εκπαιδευτικών σχετικά με την ανάπτυξη της διγλωσσίας και της διπολιτισμικής ταυτότητας των μουσουλμάνων μαθητών/τριων που φοιτούν σε πλειονοτικό σχολείο*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Μάρκου, Γ. Π. (1997). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Μία εναλλακτική πρόταση*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Μάρκου, Γ. Π. (2001). *Εισαγωγή στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*. Αθήνα: Αφοί Ν. Παππά & Σια Αεβε.

- Μηλίγκου, Ε.Ε. (2016). Εκπαιδευτική έρευνα, επαγγελματική εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Βασικές συντεταγμένες. Στο: Ε. Φρυδάκη & Μ. Μαμούρα (Επιμ.), *Οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν και ερευνούν* (σσ.22-28). Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μπίκος, Κ. (2008). Κοινωνικές σχέσεις στην τάξη εφήβων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Στο Ζ. Παπαμαρούμ & Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση*. (σσ.89-110). Θεσσαλονίκη: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων & Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Ναθαναήλ, Π. Χρ. (2014). *Η συνεργασία ανάμεσα στα στελέχη εκπαίδευσης: θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (κωδ. 34882) Ανακτήθηκε από: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/34882>.
- Νάσκου - Περράκη, Π. (1991). *Το νομικό καθεστώς των προσφύγων στη διεθνή και ελληνική έννομη τάξη: η Σύμβαση της Γενεύης του 1952 περί του καθεστώτος των προσφύγων*. Αθήνα – Κομοτηνή : Αντ. Ν. Σάκκουλας.
- Νικολάου, Γ. (2011). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών/μαθητριών στο δημοτικό σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην «πολυπολιτισμικότητα»*. Αθήνα: Πεδίο.
- Νικολάου, Γ., (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς; Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παρθένης, Χ., & Φραγκούλης, Γ. (2016). *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση απέναντι σε νέες προσκλήσεις: Ρομά. Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πολυχρονοπούλου, Στ. (1999) . *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες: νοητική υστέρηση: ψυχολογική κοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση*. (4η έκδ.). Αθήνα: Ατραπός.
- Σκούρτου, Ε. (2011). *Διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σούλης, Σ.Γ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης: Από το σχολείο του διαχωρισμού σε ένα σχολείο για όλους*. Αθήνα : Τυπωθήτω.
- Ταρίνος, Γ. (2006). Μπορούμε πράγματι να μιλάμε για παγκοσμιοποίηση των μεταναστευτικών ροών; Στο: Χ. Μπάγκαβος & Δ. Παπαδοπούλου (Επιμ.), *Μετανάστευση και ένταξη των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία* (σσ. 27-82). Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιπλητάρης, Φ. Α. (2001). *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού. Μια ψυχοκοινωνιολογική προσέγγιση στα πλαίσια της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Ατραπός.

- Τσιώλης, Γ. (2014) . *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα : Κριτική.
- Φίλης, Κ. (2017). *Πρόσφυγες, Ευρώπη, ανασφάλεια*. Αθήνα : Παπαδόπουλος.
- Φραγκονικολόπουλος, Χ.Α. & Πρόεδρου,Φ. (2018). *Εισαγωγή στη Παγκόσμια Πολιτική. Έννοιες, Θεωρήσεις, Δρώντες, Δομές και Διαδικασίες*. Θεσσαλονίκη : Επίκεντρο.
- Χατζησωτηρίου, Χ. & Ξενοφώντος, Κ. (2014) *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Καβάλα: Σαΐτα.
- Χρηστάκης, Γ. Κ. (2001). *Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία. Εκτίμηση πρόληψη καταγραφή αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ατραπός.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία:

- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση:Εισαγωγή*.(μτφ. Α. Αλεξανδροπούλου, επιμ. Μ. Δαμανάκης. Αθήνα: Gutenberg.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Χρ. Μητσοπούλου & Μ. Φίλοπούλου μετ.). Αθήνα : Μεταίχμιο.
- Ellen, R., F., (1990). *Ethnographic research*. London: Academic Press.
- Heywood, A. (2013). *Διεθνής σχέσεις και πολιτική στην παγκόσμια εποχή*. (Επιμ - μετ. Χρ. Φραγκονικολόπουλος & Φ. Πρόεδρου). Αθήνα: Κριτική.
- Hobsbaum, E. (2007). *Παγκοσμιοποίηση, δημοκρατία και τρομοκρατία* (Ν. Κούρκουλος, μετ.) (2η εκδ.) . Αθήνα : Θεμέλιο.
- European Commission (χ.χ.) *Multilingual classrooms*. Ανακτήθηκε από: https://ec.europa.eu/education/policies/multilingualism/multilingual-classrooms_el
- European Network of Ombudspersons for Children (2016, Ιαν. 25). *Απειλούνται η ασφάλεια και τα θεμελιώδη δικαιώματα των παιδιών που μετακινούνται*. Ανακτήθηκε από <https://www.synigoros.gr/resources/160211-epistoli.pdf>
- European Network of Ombudspersons for Children (2016). *Safety and fundamental rights a stake for children on the move*. Ανακτήθηκε από: <https://www.dekinderombudsman.nl/system/files/inline/2016KOM.00%20Safetyandfundamentalrightsastakeforchildrenonthemove%20%282%29.pdf>
- Patton, Q., M. (1990). *Qualitative Evaluation and research methods*. Newbury Park, CA : Sage Publications.
- Sassen, S. (2001). *Χωρίς έλεγχο. Η εθνική κυριαρχία, η μετανάστευση και η ιδιότητα του πολίτη της εποχής της παγκοσμιοποίησης* (Π. Παπανδρέου, μετ.) . Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Sassen, S. (2009). *Κοινωνιολογία της παγκοσμιοποίησης* (Γ. Ρακκάς, μετ). Αθήνα : Μεταίχμιο.
- Schumann J. (1978). *The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition*. Rowley M.A. : Newbury House.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. *Glossary of Migration Related Terms*. Ανακτήθηκε από: <http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/international-migration/glossary/>
- Willig, C. (2015). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στην ψυχολογία. Εισαγωγή*. (Επιμ. Ε. Τσέλιου) . Αθήνα: Gutenberg.
- Wilmshurst, L. (2011). *Εξελικτική ψυχοπαθολογία: Μία αναπτυξιακή προσέγγιση*. (μτφ Μ, Κουλεντιανού, Επίμ. Γ.Η. Μπεζεβέγκης) Αθήνα : Gutenberg.

ΙΣΤΟΓΡΑΦΙΑ

- Αμβράζης, Ν. *Η χρήση ενδιάμεσης γλώσσας στην απόκτηση ξένης γλώσσας: το παράδειγμα της ελληνικής*. <https://doi.org/10.26262/istal.v18i0.5460>
- Αρώνη Γκ. (χ.χ.). *Δικαίωμα στην εκπαίδευση. Η εμπειρία της εφαρμογής του προγράμματος του ΥΠΠΕΘ για την εκπαίδευση των παιδιών των Προσφύγων. Οι καλές πρακτικές, οι δυσκολίες και οι προκλήσεις για το μέλλον*. Ανακτήθηκε 3/5/2019 από: <https://mefesi.pi.ac.cy/files/docs/users/zapiti.a/parousiasiaroni.pdf>
- Σχετικά με τη κατάσταση στην ανοιχτή δομή φιλοξενίας Σκαραμαγκά. (2017, Δεκεμβρίου 28). Ανακτήθηκε από: <https://babeldc.gr/sxetika-me-tin-katastasi-stin-anikti-domi-filoxenias-skaramagka-2/>
- Κέντρο εκπαίδευσης Σκαραμαγκά. (2017, Δεκ. 28). Ανακτήθηκε από: <https://www.britishcouncil.gr/programmes/society/skaramagas-learning-centre>
- Γεραρής, Η. (2011). Ένταξη και αποδοχή των αλλοδαπών μαθητών μέσω της Διαπολιτισμικής Αγωγής. *Τα εκπαιδευτικά*, σελ. 99-100. Ανακτήθηκε 18/6/2019 από: http://www.taekpaideutika.gr/ekp_99-100/03.pdf
- Γραφείο του Ύπατου Αρμοστή των Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες (2009). *Εγχειρίδιο για τις Διαδικασίες και τα Κριτήρια Καθορισμού του Καθεστώτος των Προσφύγων σύμφωνα με τη Σύμβαση του 1951 και το Πρωτόκολλο του 1967 Για το Καθεστώς των Προσφύγων*. Ανακτήθηκε από: <https://www.unhcr.org/gr/wp-content/uploads/sites/10/2017/05/handbookcriteria.pdf>
- Ελληνική Δημοκρατία- Υπουργείο προστασίας Πολίτη (2014). *Μετανάστευση και πολιτικό άσυλο. Το άσυλο στην Ελλάδα. Διεθνής προστασία: άσυλο και επικουρική προστασία. Δίκαιη και αποτελεσματική Διαδικασία ασύλου*. Ανακτήθηκε από:

http://www.minocp.gov.gr/index.php?option=ozo_content&lang=EN&perform=view&id=5055&Itemid=466&lang=GR

Ελληνική Δημοκρατία- Υπουργείο Προστασίας του Πολίτη (2011). *Βασικές πληροφορίες για τους αιτούντες άσυλο στην Ελλάδα*. Ανακτήθηκε από: http://www.minocp.gov.gr/images/stories//2011/BASIC_INFO_FINAL_22072011_LR.pdf

Παπαδοπούλου, Δ. (2017). Το Προσφυγικό Φαινόμενο: Η Ελληνική και η Διεθνής Εμπειρία. Στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο & Project Press Provision of Refugee Education and support Scheme, *Όψεις του Προσφυγικού Φαινομένου. Επιμορφωτικό Πρόγραμμα Ευαισθητοποίησης. Ενότητα 3*. Ανακτήθηκε από: http://www.theatroedu.gr/Portals/38/main/images/stories/files/Yliko_Drast/EAP%203ENOTHHTA.pdf

Πολιτικές και συνεργασία για την προστασία των δικαιωμάτων και την κοινωνική ένταξη των παιδιών προσφύγων, ζητούν οι Ευρωπαίοι Συνήγοροι του Παιδιού [δελτίο τύπου]. (2017, Νοεμ. 14). Ανακτήθηκε από: <https://www.synigoros.gr/resources/20171114-dt-kdp.pdf>

Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων - Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων (2017). *Το Έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων. Α. Έκθεση Αποτίμησης του Έργου για την Ένταξη των Παιδιών Προσφύγων στην Εκπαίδευση (Μάρτιος 2016 – Απρίλης 2017). Β. Προτάσεις για την Εκπαίδευση των Παιδιών των Προσφύγων κατά το σχολικό έτος 2017-2018*. Ανακτήθηκε από: https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/16_06_17_Epistimoniki_Epitropi_Prosfygon_YPPETH_Apotimisi_Protaseis_2016_2017_Final.pdf

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2016). *Η προσέγγιση “Hotspot” για τη διαχείριση των εξαιρετικών μεταναστευτικών ροών*. Ανακτήθηκε από https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/policies/european-agenda-migration/background-information/docs/2_hotspots_el.pdf

Εθνική Σχολή Τοπικής Αυτοδιοίκησης. (2007). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών των μεταναστών. Διαπολιτισμικό σχολείο και Τοπική Αυτοδιοίκηση. Μελέτη περίπτωσης: ο Δήμος Αθηναίων*. Ανακτήθηκε από: https://www.ekdd.gr/ekdda/files/ergasies_esta/T1/029/10067.pdf

Hellenic Republic General Secretariat for Media & Communication (2017). *Προσφυγική κρίση*. Ανακτήθηκε από: https://government.gov.gr/wp-content/uploads/2017/04/gr_fact_sheet_refugee_print_19_01_2017-2.pdf

Δομές υποδοχής εκπαίδευσης προσφύγων [δελτίο τύπου] (2016, Οκτ. 04) Ανακτήθηκε από: http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kyklos/Diapolitismiki/2016/2016-10-04_dt_dyep.pdf

Καραμάνου, Α. (2002). *Παιδιά Πρόσφυγες: Υποσχέσεις χωρίς Αντίκρισμα. Αθήνα: Τηλεδιάσκεψη στο Ζάππειο Μέγαρο*. Ανακτήθηκε 5/7/2019 από: http://www.karamanou.gr/gr/uploads/Documents/%CE%9F%CE%9C%CE%99%CE%9B%CE%99%CE%95%CE%A3%02/sp_2_012.htm

Καχριμάνης, Γ., Κόμης, Β., Αβούρης, Ν. (2007) . Μεθοδολογίες ανάλυσης της συνεργασίας. Στο Αβούρης, Ν., Καραγιαννίδης, Χ. & Κόμης, Β. . *Εισαγωγή στη Συνεργασία Υποστηριζόμενη από Υπολογιστή: Συστήματα και Μοντέλα Συνεργασίας για Εργασία, Μάθηση, Κοινότητες Πρακτικής και Δημιουργία Γνώσης* (κεφ. 8). Κλειδάριθμος (υπό έκδοση). 27/5/2019 Ανακτήθηκε από: <http://karagian.users.uth.gr/cscl/08-Kachrimanis-Komis-Avouris.pdf>

Κοσιώνη, Ι. (2009). *Εκθεση για την υγεία των μεταναστών στην Ελλάδα* . Ανακτήθηκε 9/9/2019 από: http://mighealth.net/el/images/6/62/Greek_State_of_the_Art_Report_17March2009.pdf

Εκπαίδευση προσφύγων. *minedu.gov*. Ανακτήθηκε από: <https://actions.minedu.gov.gr/actions/immigrants>

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2018, Αυγ. 29) . Αυτοτελές τμήμα συντονισμού και παρακολούθησης της εκπαίδευσης προσφύγων ΥΠΠΕΘ – Επισκοπή σχολικού έτους 2017- 2018. Ανακτήθηκε από: <https://www.minedu.gov.gr/prosf-ekpaideusi-m/36590-29-08-18-aftoteles-tmima-syntonismoy-kai-parakolythisis-tis-ekpaidefsis-prosfygon-yppeth-episkopisi-sxolikoy-etous-2017-18>

Ελληνικός Ερυθρός Σταυρός: Σεμινάρια αντιστρες & άσκησης σε πρόσφυγες και χρονίως πάσχοντες του Σκαμαγκά. (2017, Ιουλ. 28). *Onmed.gr*. Ανακτήθηκε από: <https://www.onmed.gr/tags/tag/66005/domh-filoxenias-skaramagka>

Σύμβαση του 1951 για το καθεστώς προσφύγων (1951). Ανακτήθηκε από: <https://www.unric.org/html/greek/pdf/refugeeconvention-GRE.pdf>

Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού (1989, Νοεμ. 20). Ανακτήθηκε από:

<http://www.keda.uoa.gr/eclass/modules/document/file.php/TED100/%CE%94%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%A0%CE%B1%CE%BA%CE%AD%CF%84%CE%BF/%CE%A5%CF%80%CE%BF%CF%83%CF%84%CE%B7%CF%81%CE%B9%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%A5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C/H%20%CE%A3%CF%8D%CE%BC%CE%B2%CE%B1%CF%83%CE%B7%20%CE%B3%CE%B9%CE%B1%20%CF%84%CE%B1%20%CE%94%CE%B9%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CF%8E%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1%20%CF%84%CE%BF%CF%85%20%CE%A0%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%BF%CF%8D.pdf>

Τσιτσελίκης, Κ. (2016, Οκτωβ. 4). *Ανήλικοι πρόσφυγες και υπηρεσίες εκπαίδευσης. Δικαίωμα στην εκπαίδευση και υποχρεώσεις του κράτους*. Ανακτήθηκε 11/5/2019 από: http://dide-ath.att.sch.gr/1/images/data/ekp_data/keim_kath_tsitseliki.pdf

Ύπατη Αρμοστεία του Ο.Η.Ε. για τους Πρόσφυγες (2019) . *Ταξίδια απελπισίας: Παιδιά πρόσφυγες και μετανάστες φτάνουν στην Ευρώπη – Πώς μπορεί να ενισχυθεί η προστασία τους*. Ανακτήθηκε από: <https://data2.unhcr.org/en/documents/download/71726>

Ύπατη Αρμοστεία του Ο.Η.Ε. για τους Πρόσφυγες (2006). *Εισαγωγή στη Διεθνή Προστασία. Προστατεύοντας τους πρόσφυγες εντολής της Ύπατης Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες. Εγχειρίδιο αυτοδιδασκαλίας*. Ανακτήθηκε από: <https://www.refworld.org/cgi-bin/tehis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=4ba87e572>

Υπατη Αρμοστεία του Ο.Η.Ε. για τους Πρόσφυγες – Γραφείο Ελλάδας (2012). *Συμβολή στο διάλογο για το μεταναστευτικό και το άσυλο*. Ανακτήθηκε από: https://www.unhcr.org/gr/wp-content/uploads/sites/10/2017/10/2012_Migration___Asylum_GR.pdf

Υπουργείο Μεταναστευτικής πολιτικής, Υπηρεσία Ασύλου. *Διεθνής προστασία: άσυλο και επικουρική προστασία*. Ανακτήθηκε από: http://asylo.gov.gr/?page_id=414

Υπουργείο Μεταναστευτικής πολιτικής, Υπηρεσία Ασύλου (2015). *Απαντήσεις σε ερωτήματα σχετικά με τα δικαιώματα των αιτούντων και δικαιούχων διεθνούς προστασίας*. Ανακτήθηκε από: <http://asylo.gov.gr/wp-content/uploads/2015/02/%CE%95%CF%81%CF%89%CF%84%CE%AE%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82-%CE%91%CF%80%CE%B1%CE%BD%CF%84%CE%AE%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82-%CE%B1%CE%B9%CF%84%CE%BF%CF%8D%CE%BD%CF%84%CE%B5%CF%82-%CF%80%CF%81%CF%8C%CF%83%CF%86%CF%85%CE%B3%CE%B5%CF%82-18.2.15.pdf>

Φιλοκόστα, Θ. (2010) *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωσή τους*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία) Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ανακτήθηκε από: <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/14334/P0014334.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Χριστοφοράκη, Κ. (χ.χ.). Η ενσωμάτωση παιδιών με αναπηρίες στη σχολική διαδικασία. Αναβάθμιση του θεσμού εκπαίδευσης ατόμων με σοβαρά κινητικά προβλήματα στη πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ανακτήθηκε 18/10/2019 από: http://edu-gate.minedu.gov.gr/amea/Dokimia/sxol_diadikasia.pdf

ΑΡΘΟΓΡΑΦΙΑ

actionaid (2016). *Προσφυγική κρίση 2015-2016: Στο πλευρό των εκτοπισμένων*. Ανακτήθηκε από http://www.actionaid.gr/media/1421446/Refugees_Report_2015-2016_GR_spreads_LOW.pdf

Αυτά είναι τα κέντρα φιλοξενίας Λαυρίου και Σκαραμαγκά - φωτο. (2016, Απρίλ. 08). *On alert*. Ανακτήθηκε από: <https://www.onalert.gr/enoples-dynameis/gen/kentra-filoxenias-prosfygwn-laurio-skaramagka/123291/>

Σουχάιμπ, Λ. (2016, Απριλίου 08). *Το νέο κέντρο φιλοξενίας στο Σκαραμαγκά- Πότε θα μεταφερθούν οι πρόσφυγες*. Ανακτήθηκε 11/4/2019) από: <https://www.cnn.gr/news/ellada/story/28023/to-neo-kentro-filoxenias-ston-skaramagka-pote-tha-metaferthoun-oi-prosfyges>

Δασκαλοπούλου, Ντ. (2016, Μαρτίου 19). *Ασυνόδευτα προσφυγόπουλα, η απόλυτη ζεφτίλα της ΕΕ*. *efsyn*. Ανακτήθηκε 6/5/2019 από https://www.efsyn.gr/ellada/koinonia/62699_asynodeyta-prosfygoroyla-i-apolyti-xeftila-tis-ee

Ιλιάδη, Θ. (2018, Ιουνίου 24) *Η ζωή των προσφύγων στη Σκαραμαγκά*. *Euronews* Ανακτήθηκε 12/5/2019 από <https://gr.euronews.com/2018/06/24/h-zoh-ton-prosfygon-ston-skaramagka>

Μειώθηκαν οι αφίξεις προσφύγων στην Ευρώπη, αυξήθηκαν στην Ελλάδα (2019, Οκτωβρίου 14). *Η Εφημερίδα των Συντακτών*. Ανακτήθηκε 17/11/2019 από: <https://www.efsyn.gr/node/214689>

Το προσφυγικό δράμα σε αριθμούς από την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ (2016, Μαρτίου 3). *Η Αυγή*. Ανακτήθηκε 7/4/2019 από <http://www.avgi.gr/article/10927/6325566/to-prosphygiko-drama-se-arithmeticous-apo-ten-ypate-armosteia-tou-oee>

Παντής, Γ. (2016, Μαΐου 1). Εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων: ανθρώπινο δικαίωμα, ανθρωπιστική πρόκληση, εκπαιδευτική προτεραιότητα. *Η Αυγή*. Ανακτήθηκε 29/5/2019 από <http://www.avgi.gr/article/10839/6489711/ekpaideuse-ton-paidion-ton-prosphygon-anthropino-dikaioma-anthropistike-prok>

Τυρογιάννης, Κ. (2017, Φεβ. 4). Οι εξελίξεις στο προσφυγικό-μεταναστευτικό ζήτημα και η Ελλάδα. Ανακτήθηκε 8/4/2019 από: https://www.huffingtonpost.gr/kostas-tyrogiannis/_3902_b_9129222.html

Η προσφυγική κρίση στην ΕΕ με αριθμούς. Αριθμός αιτήσεων ασύλου στη ΕΕ διαχρονικά // Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. (2017, Ιουλ. 20). *Έκθεση Ευρωπαϊκής Υπηρεσίας* Ανακτήθηκε από: <https://refugeeobservatory.aegean.gr/el/node/241>

Το δικαίωμα των παιδιών των προσφύγων στην εκπαίδευση. (2016, Σεπ. 15). *Liberal*. Ανακτήθηκε 6/6/2019 από: <https://www.liberal.gr/apopsi/to-dikaioma-ton-paidion-ton-prosfugon-stin-ekpaideusi/77580>

Δανία: Σε ισχύ ο νόμος για την κατάσχεση τιμαλφών από μετανάστες (2016, Φεβ. 5). *Newsroom. CNN Greece*. Ανακτήθηκε 14/4/2019 από <https://www.cnn.gr/news/kosmos/story/20656/dania-se-isxy-o-nomos-gia-tin-katasxesi-timalfon-apo-metanastes>

Καρλατήρα, Π. (2018, Ιουλ. 13). Η ένωση νοσηλευτών καταγγέλλει τις “τριτοκοσμικές συνθήκες” στο κέντρο προσφύγων Σκαραμαγκά. *Πρώτο Θέμα*. Ανακτήθηκε 9/7/2019 από <https://www.protothema.gr/greece/article/804965/i-enosi-nosileuton-kataggellei-tis-tritokosmikes-sunthikes-sto-kedro-prosfugon-skaramaga/>

Μ. Σελέκος: Εκρηκτικά προβλήματα για τους πρόσφυγες στον Σκαραμαγκά (2018, Οκτωβρίου 06). *Χαϊδάρι σήμερα*. Ανακτήθηκε 9/7/2019 από: <https://xaidarisimera.gr/m-selekos-quot-ekriktika-provlimata-gia-toys-prosfyges-ston-skaramagka-quot/>

NOMΟΘΕΣΙΑ

Νόμος 3907 (2011). *Ίδρυση Υπηρεσίας Ασύλου και Υπηρεσίας Πρώτης Υποδοχής, προσαρμογή της ελληνικής νομοθεσίας προς τις διατάξεις της Οδηγίας 2008/115/ΕΚ «σχετικά με τους κοινούς κανόνες και διαδικασίες στα κράτη – μέλη για την επιστροφή των παρανόμως διαμενόντων υπηκόων τρίτων χωρών» και λοιπές διατάξεις*. Εφημερίς της Κυβερνήσεως, Εθνικό Τυπογραφείο, Αθήνα. Ανακτήθηκε από: <http://asylo.gov.gr/wp-content/uploads/2014/06/3907.pdf>

Νόμος 4375 (2016). *Οργάνωση και λειτουργία Υπηρεσίας Ασύλου, Αρχής Προσφυγών, Υπηρεσίας*

Υποδοχής και Ταυτοποίησης σύσταση Γενικής Γραμματείας Υποδοχής, προσαρμογή της Ελληνικής Νομοθεσίας προς τις διατάξεις της Οδηγίας 2013/32/ΕΕ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου «σχετικά με τις κοινές διαδικασίες για τη χορήγηση και ανάκληση του καθεστώτος διεθνούς προστασίας (αναδιατύπωση)» (L 180/29.6.2013), διατάξεις για την εργασία δικαιούχων διεθνούς προστασίας και άλλες διατάξεις. Εφημερίς της Κυβερνήσεως, Εθνικό Τυπογραφείο, Αθήνα. Ανακτήθηκε από: <https://www.synigoros.gr/resources/docs/n-4375-2016.pdf>

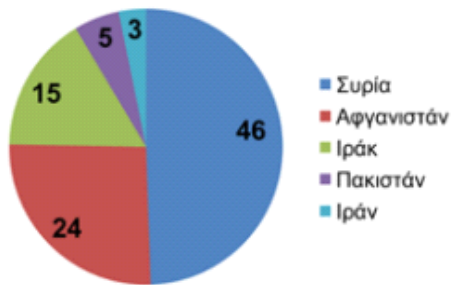
Προεδρικό Διάταγμα υπ' αριθμ. 113 (2013). *Καθιέρωση ενιαίας διαδικασίας αναγνώρισης σε αλλοδαπούς και ανιθαγενείς του καθεστώτος του πρόσφυγα ή δικαιούχου επικουρικής προστασίας σε συμμόρφωση προς την Οδηγία 2005/85/ΕΚ του Συμβουλίου «σχετικά με τις ελάχιστες προδιαγραφές για τις διαδικασίες με τις οποίες τα κράτη μέλη χορηγούν και ανακαλούν το καθεστώς του πρόσφυγα» (L 326/13.12.2005) και άλλες διατάξεις. Εφημερίς της Κυβερνήσεως, Εθνικό Τυπογραφείο, Αθήνα. Ανακτήθηκε από: <http://asylo.gov.gr/wp-content/uploads/2014/06/FEK1462013.pdf>*

Κοινή Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 139654 /ΓΔ4 (2017). *Οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών. Εφημερίς της Κυβερνήσεως, Εθνικό Τυπογραφείο, Αθήνα Ανακτήθηκε από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/koine-upourgike-arophase-139654-gd4-2017.html>*

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Γράφημα 1:

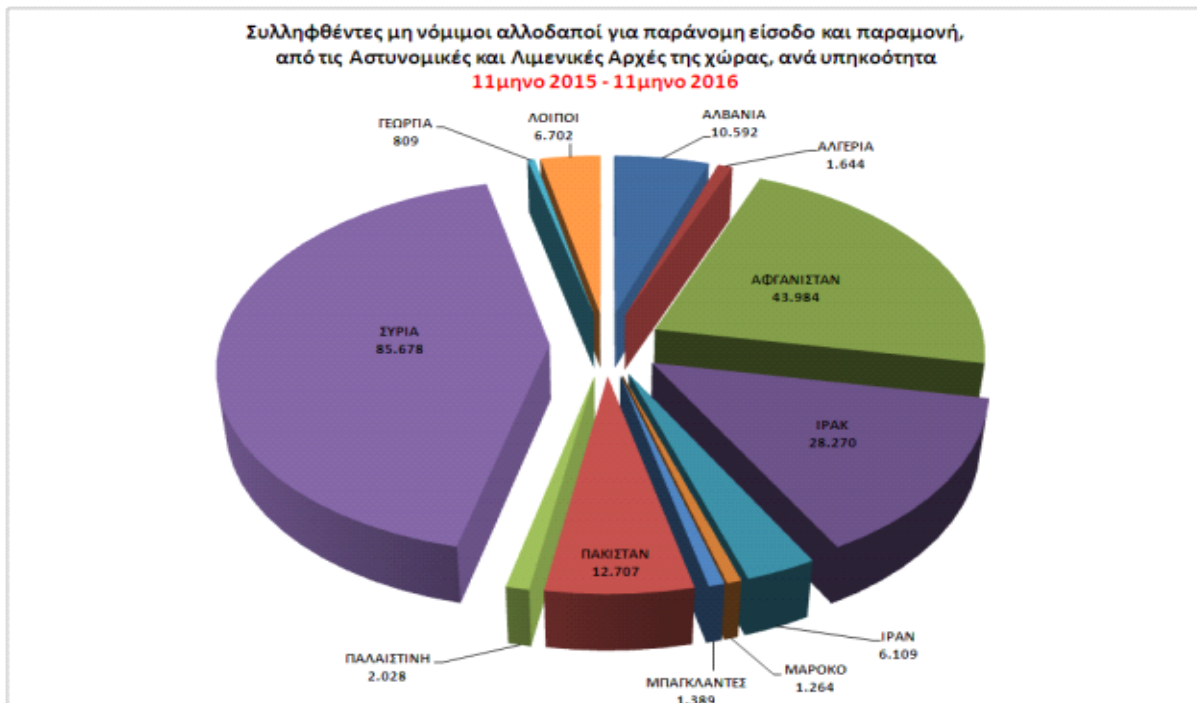
Εθνικότητες εισερχομένων στην Ελλάδα (1.1.2016-31.10.2016)



Πηγές: Συντονιστικό Όργανο Διαχείρισης Προσφυγικής Κρίσης, Υπουργείο Προστασίας του Πολίτη

Γράφημα 2:

Γράφημα 1



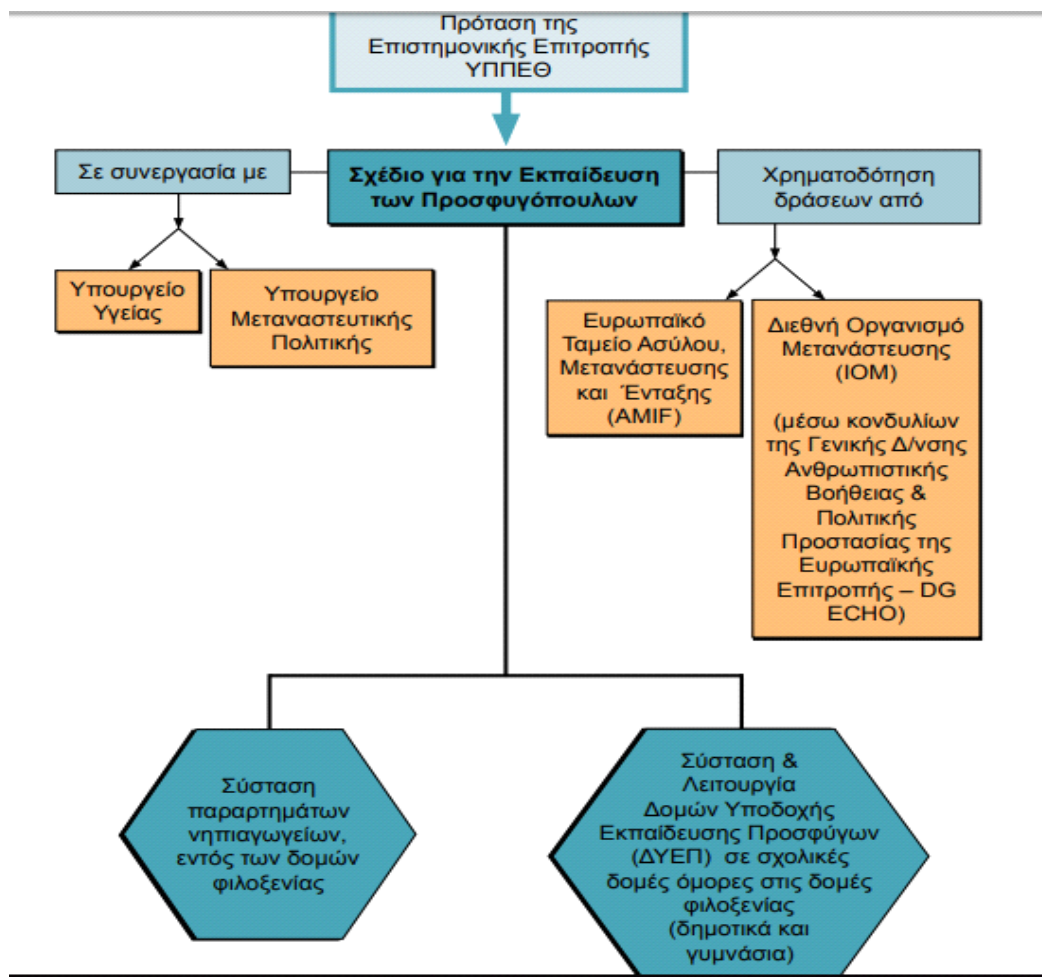
Πηγή: Ελληνική Αστυνομία

Γράφημα 3:

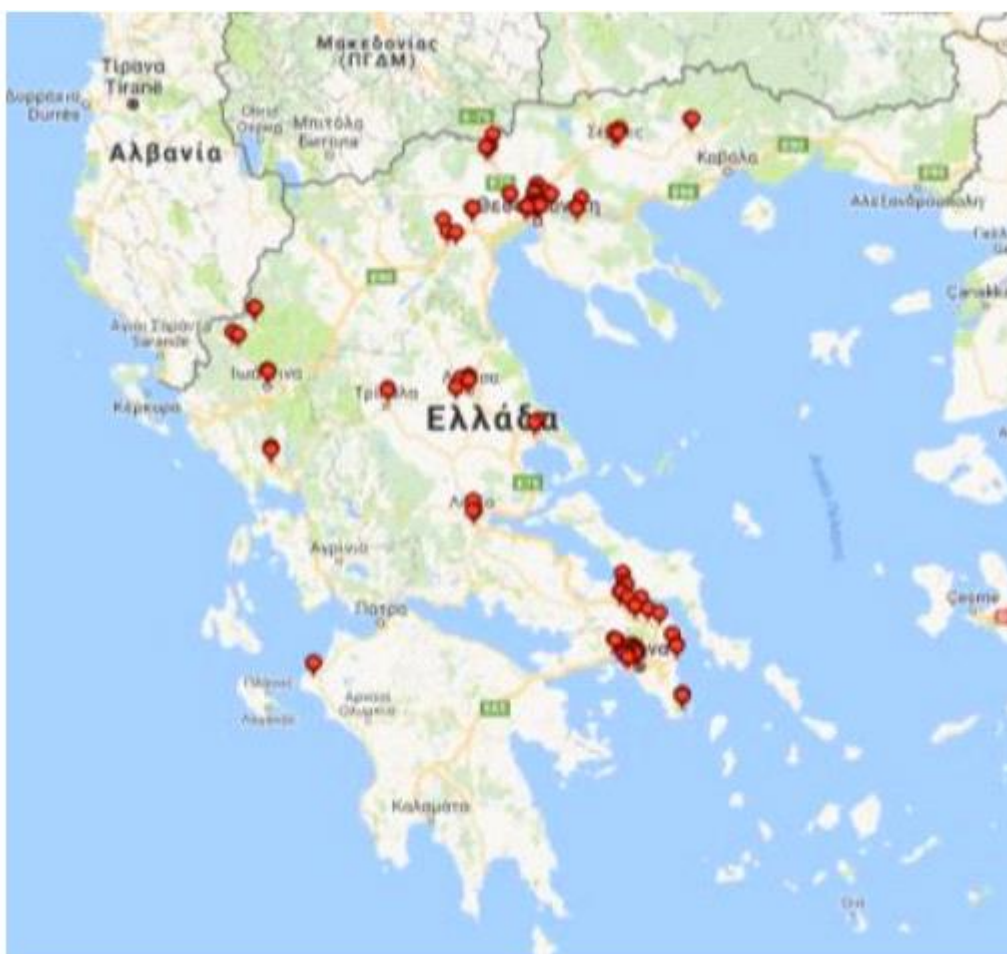
Πίνακας 8. Αιτήσεις Χορήγησης Ασύλου			
Αιτήσεις Χορήγησης Ασύλου	2015	2014	Μεταβολή (%)
Άντρες	9866	7646	29,0%
Γυναίκες	3331	1786	86,5%
Σύνολο	13197	9432	39,9%
(Ασυνόδευτοι ανήλικοι)	426	451	-5,5%

Πηγή: Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες, Έκθεση Πεπραγμένων 2015, σ. 5.

Γράφημα 4:



Γράφημα 5:



Λειτουργούσες ΔΥΕΠ, Ελλάδα (Μάρτιος 2017). Πηγή: Ομάδα Διαχείρισης ΥΠΠΕΘ.