



ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**ΚΟΙΝΟ ΔΙΑΚΡΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ
ΣΠΟΥΔΩΝ**

«ΣΧΟΛΙΚΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ»

“SCHOOL COUNSELING AND GUIDANCE”

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΓΑΛΑΝΗ ΜΑΡΙΑ

A.M. 219004

**ΘΕΜΑ: Αντίληψη και διαχείριση της ψυχικής υγείας παιδιών
προσφύγων από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των
Δομών Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων στην Ελλάδα**

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ	ΙΔΙΟΤΗΤΑ	ΤΜΗΜΑ/ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ	ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ/ΜΕΛΟΣ
ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΣΤΑΥΡΙΝΙΔΗΣ	ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ	ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ – ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ	ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ
ΘΩΜΑΣ ΜΠΑΜΠΑΛΗΣ	ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ	Π.Τ.Δ.Ε./Ε.Κ.Π.Α.	ΜΕΛΟΣ
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ ΤΣΩΛΗ	ΕΠΙΚ. ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ	Π.Τ.Δ.Ε./Ε.Κ.Π.Α.	ΜΕΛΟΣ

ΑΘΗΝΑ, 2021



ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

«Αντίληψη και διαχείριση της ψυχικής υγείας παιδιών προσφύγων από τους
εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής και
Εκπαίδευσης Προσφύγων στην Ελλάδα»

«Γαλάνη Μαρία»

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ	ΙΔΙΟΤΗΤΑ	ΤΜΗΜΑ/ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ	ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ/ΜΕΛΟΣ
ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΣΤΑΥΡΙΝΙΔΗΣ	ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ	ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ – ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ	ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ
ΘΩΜΑΣ ΜΠΑΜΠΑΛΗΣ	ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ	Π.Τ.Δ.Ε./Ε.Κ.Π.Α.	ΜΕΛΟΣ
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ ΤΣΩΛΗ	ΕΠΙΚ. ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ	Π.Τ.Δ.Ε./Ε.Κ.Π.Α.	ΜΕΛΟΣ

ΑΘΗΝΑ, 2021

Περίληψη

Στόχος αυτής της έρευνας είναι να αναδειχθούν οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που διδάσκουν σε Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) στην Ελλάδα. Ειδικότερα, γίνεται προσπάθεια εξερεύνησης των απόψεων που έχουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την ψυχική υγεία των παιδιών προσφύγων που συναντούν, όπως επίσης και των τεχνικών ή μεθόδων που υιοθετούνται με σκοπό την ενίσχυση ή και την υποστήριξη της ψυχοσυναισθηματικής κατάστασης των παιδιών προσφύγων κατά την προσαρμογή τους στην Ελλάδα. Στην έρευνα συμμετείχαν 9 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που τοποθετήθηκαν σε ΔΥΕΠ κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών 2018 – 2019 και 2019 – 2020. Πρόκειται για μια ποιοτική έρευνα, όπου χρησιμοποιήθηκε ως μέθοδος συλλογής των δεδομένων η ημι-δομημένη συνέντευξη. Τα ερευνητικά δεδομένα αναλύθηκαν με τη μέθοδο της ερμηνευτικής φαινομενολογικής προσέγγισης. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί αναδεικνύουν ως παράγοντες επικινδυνότητας για την ψυχική υγεία των παιδιών προσφύγων τον περιβάλλοντα χώρο τους, το οικογενειακό τους περιβάλλον, την κουλτούρα και το ρατσισμό από τη χώρα υποδοχής. Ακόμα, μέσα από τα βιώματα των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται οι ψυχοσυναισθηματικές δυσκολίες των παιδιών προσφύγων όπως μετατραυματικό στρες, επιθετικότητα, παρορμητικότητα και ανασφάλεια δημιουργίας σχέσεων. Τέλος, εξετάζεται ο όρος της ψυχικής ανθεκτικότητας και προκύπτουν μαρτυρίες για ψυχικά ανθεκτικά παιδιά, που παρά τις αντιξοότητες και τις φρικαλεότητες που έχουν βιώσει παρουσιάζουν θετική προσαρμογή και ψυχολογική επάρκεια. Υποστηρίζεται ότι η έρευνα μπορεί να συμβάλει στον τομέα της συμβουλευτικής σε εκπαιδευτικούς που ασκούν το διδακτικό τους έργο σε ΔΥΕΠ.

Λέξεις – Κλειδιά: παιδιά – πρόσφυγες, ΔΥΕΠ, πρωτοβάθμια, ψυχική υγεία, ψυχική ανθεκτικότητα, ποιοτική έρευνα

Abstract

The aim of this research is to present the experiences of the teachers of primary education who teach at the Structures for Refugees' Reception and Education in Greece. More specifically, an effort is made to explore the views of teachers on the mental health of the refugee children they meet, as well as the techniques or methods used in order to enhance or support the psycho-emotional situation of the refugee children during their stay in Greece. Nine teachers of primary education who have been appointed to Structures for Refugees' Reception and Education during the school years 2018 – 2019 and 2019-2020 took part in the research. In this qualitative research the data were collected through the method of semi-structured interviews. The data of the research were analyzed by the use of the method of the interpretive phenomenological approach. The results of the research show that the teachers highlight the risk factors for the mental health of the refugee children, their surroundings, their family environment, their culture and the racism at the country of reception. The psycho-emotional difficulties of the refugee children such as posttraumatic stress, aggressiveness, impulsivity and insecurity to form relationships, are presented even through the experiences of the teachers. Finally, the mental resilience term is examined and testimonies occur about psychologically resilient children, who despite the adversities and atrocities they have faced, show a positive adaptation and psychological adequacy. It is suggested that this research could contribute in the field of counseling for teachers who serve at Structures for Refugees' Reception and Education.

Keywords: refugee children, Structures for Refugees' Reception and Education, primary, mental health, resilience, qualitative research

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	iii
Abstract.....	iv
Περιεχόμενα	v
Κατάλογος Πινάκων	vi
Συντομογραφίες & Ακρωνύμια	vii
ΑΝΤΙ ΠΡΟΛΟΓΟΥ	1
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	3
Α' ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ.....	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Η προβληματική της μελέτης	7
1.2. Σκοπός και στόχοι της μελέτης.....	8
1.3. Εννοιολογικές οριοθετήσεις.....	8
1.4. Επισκόπηση ερευνών	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Το φαινόμενο της μετανάστευσης	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Μετανάστευση και ψυχική υγεία.....	21
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: Εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας για την ένταξη παιδιών προσφύγων στη δημόσια υποχρεωτική εκπαίδευση	49
Β' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ.....	53
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: Μεθοδολογία	53
5.1 Σκοπός-στόχοι της έρευνας.....	53
5.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	53
5.3 Αναγκαιότητα-χρησιμότητα της έρευνας.....	53
5.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	54
5.5 Το δείγμα της έρευνας	55
5.6 Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης	56
5.7 Περιορισμοί της έρευνας	57
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: Αποτελέσματα.....	59
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΠΤΑ: Συζήτηση-Συμπεράσματα-Προτάσεις	82
7.1 Συζήτηση-Συμπεράσματα	82
7.2 Προτάσεις	86
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	89
Παράρτημα Α: «Έντυπο ενημέρωσης».....	94
Παράρτημα Β: «Έντυπο Συγκατάθεσης»	95
Παράρτημα Γ: «Σχέδιο Συνέντευξης»	96

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1. Στάδια της μετανάστευσης και παράγοντες που επηρεάζουν την ψυχική υγεία

Πίνακας 2. Τα δύο επίπεδα του επιπολιτισμού

Πίνακας 3. Ηλικιακή κατανομή του παιδικού προσφυγικού πληθυσμού που διαμένουν εντός των Κέντρων Φιλοξενίας Προσφύγων

Πίνακας 4. Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων

Πίνακας 5. Γνώση των συμμετεχόντων για τον όρο της ψυχικής ανθεκτικότητας

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

ΔΥΕΠ	Δομή Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων
TAME	Ταμείο Ασύλου, Μετανάστευσης και Ένταξης
ΟΗΕ	Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών
ΣΕΠ	Συντονιστής Εκπαίδευσης Προσφύγων
ΚΦΠ	Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων
ΜΚΟ	Μη Κυβερνητικός Οργανισμός

ΑΝΤΙ ΠΡΟΛΟΓΟΥ

Πρώτα απ' όλα θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όσους συνέβαλαν στην ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή κ. Παναγιώτη Σταυρινίδη, Καθηγητή Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κύπρου, χωρίς τις καθοδηγήσεις του οποίου δεν θα ήμουν σε θέση να ολοκληρώσω την παρούσα εργασία. Δεν θα ήθελα να παραβλέψω τις ευχαριστίες μου τόσο στον κ. Θωμά Μπαμπάλη, Καθηγητή του Παιδαγωγικού Δημοτικής Εκπαίδευσης ΕΚΠΑ, όσο και στον κ. Στέλιο Γεωργίου, Καθηγητή Ψυχολογίας Πανεπιστήμιο Κύπρου, υπεύθυνους του διακρατικού μεταπτυχιακού προγράμματος, αποτέλεσμα του οποίου είναι αυτή η εργασία, όπως και όλους τους καθηγητές και συνεργάτες του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και Πανεπιστημίου Κύπρου, για όλες τις πολύτιμες ακαδημαϊκές εμπειρίες που μου πρόσφεραν. Ευχαριστώ όλους τους συμμετέχοντες της έρευνας, όχι τόσο γιατί αποτέλεσαν τον σημαντικότερο παράγοντα της ολοκλήρωσης των μεταπτυχιακών σπουδών μου, όσο για τις όμορφες κουβέντες που είχαμε κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων. Ένα τεράστιο ευχαριστώ σε όλη την οικογένεια μου για τη στήριξη και την αντοχή που έδειξε αυτά τα δύο χρόνια του μεταπτυχιακού προγράμματος.

Σήμερα γράφοντας αυτό τον πρόλογο, κλείνω ένα χρόνο ακριβώς μελέτης και έρευνας πάνω στο αντικείμενο της ψυχικής υγείας των παιδιών προσφύγων. Η διεκπεραίωση της εργασίας έτυχε στην ιδιαιτερότητα των συνθηκών της πανδημίας του COVID-19, γεγονός το οποίο κατά κάποιον τρόπο το θεωρώ δώρο, διότι έστρεψε έντονα την προσοχή μου στα δικαιώματα των παιδιών προσφύγων και στο πόσο εύκολα αυτά καταπατήθηκαν για το «γενικό καλό». Κατά τη διάρκεια της πανδημίας, και με καθεστώς τηλεεκπαίδευσης, τα παιδιά πρόσφυγες που διαμένουν στις δομές, αποκόπηκαν εντελώς από την εκπαιδευτική διαδικασία και κυρίως από τους ενήλικες που φρόντιζαν για την ομαλή διεξαγωγή της καθημερινότητάς τους.

Οι εικόνες που μου μετέφεραν μέσω των εμπειριών τους οι συμμετέχοντες, αφορούν στην πλειοψηφία τους παιδιά που λαχταρούν το σχολείο, που κάνουν καθημερινά μικρά θετικά βήματα, που έχουν ανάγκη ενός ασφαλούς περιβάλλοντος, που ελπίζουν σε ένα καλύτερο μέλλον, που γελούν και παίζουν παρ' όλη τη φρικαλεότητα των πολέμων και τις άσχημες συνθήκες που έχουν ζήσει. Αποκόβοντάς τα όμως, από τη

σχολική πραγματικότητα, από το πλαίσιο που φυσιολογικά ανήκουν, υποχρεώνονται σε συναισθηματική και συμπεριφορική παλινδρόμηση, με σοβαρές συνέπειες για την ψυχική και κοινωνική τους προσαρμογή.

Τολμώ να πω ότι η έρευνα αυτή επηρέασε τον τρόπο που δρω ως εκπαιδευτικός, αλλά και ως άνθρωπος. Οφείλω να αφιερώσω αυτή την εργασία, όχι σε πρόσωπα αγαπημένα πράγμα που ήμουν πεποισμένη ότι θα έκανα, αλλά στον γλυκό μου Ρεζά που πονούσε και δεν είχε ιδέα πως να μας το περιγράψει, στην όμορφη Νουρίμ που ζωγράφιζε ουράνια τόξα, στον μικρούλη Ιμπραήμ που φώναζε από μακριά με χαρά μόλις μας έβλεπε «my friend», στον Γιώργο και στον Κώστα που δεν τους επιτρεπόταν να παίξουν με τα παιδιά από τη δομή αλλά βρήκαν τρόπο, στη Γεωργία που παλεύει παλικαρίσια για τα αυτονόητα που δικαιούνται τα παιδιά στη δομή. Πολύ περισσότερο όμως, αφιερώνω αυτή την εργασία σε μια συνάδελφο, το όνομα της οποίας δεν μου επιτρέπεται να πω για δεοντολογικούς λόγους, που κατά τη διάρκεια της συνέντευξης μου είπε: «Πώς εμείς σαν εκπαιδευτικοί επιτρέπουμε να συμβαίνουν αυτά τα πράγματα σε παιδιά;»

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ως μετανάστευση ορίζεται η μόνιμη ή προσωρινή αλλαγή του τόπου διαμονής ενός ατόμου ή μιας οικογένειας ή μιας ομάδας ατόμων, που σκοπό έχει τη βελτίωση της ζωής ή την αποφυγή πολιτικών ή/και θρησκευτικών διώξεων (Goldin, Cameron, & Belarajan, 2011; McConnel, 2016; Χατζηπουλίδης, 2009; Ζήση, 2006). Πρόκειται για μια διαδικασία σύνθετη και ετερογενής, καθώς οι συνθήκες ή οι λόγοι που την προκαλούν, αλλά και οι επιπτώσεις που προκύπτουν από αυτήν διαφοροποιούνται σημαντικά μέσα στον ιστορικό χρόνο και στο γεωγραφικό χώρο, αλλά και μεταξύ των ατόμων ή/και των ομάδων.

Οι πρόσφυγες συχνά βιώνουν τραυματικά γεγονότα, όπως θανάτους μελών της οικογένειας ή φιλικών προσώπων, σωματική, συναισθηματική ή σεξουαλική κακοποίηση, ενώ ταυτόχρονα προσπαθούν να διαχειριστούν τη φτώχεια, την επιθετικότητα ή τον ρατσισμό κατά τη διάρκεια του ταξιδιού, αλλά και μετά την εγκατάστασή τους στη χώρα υποδοχής (Τριανταφύλλου, 2018; Ζήση, 2006). Από την άλλη πλευρά, οι οικονομικοί μετανάστες αντιμετωπίζουν κυρίως τις σοβαρές δυσκολίες προσαρμογής στη χώρα υποδοχής, συμπεριλαμβανομένων του ρατσισμού, της φτώχειας, του διαφορετικού πολιτισμού και της γραφειοκρατίας (Carta, 2005).

Επιπλέον, πολλές φορές πέφτουν θύματα εκμετάλλευσης, μπορεί να υποστούν βασανισμούς, βιασμούς, προβλήματα υγείας και τραυματισμούς πριν, κατά τη διάρκεια ή μετά το ταξίδι τους προς τη χώρα υποδοχής (Schilling, Rauscher, Menzel, Reichenauer, Müller-Schilling, Schmid, & Selgrad, 2017). Ακόμη, όμως, και όταν φτάσουν στις χώρες υποδοχής, οι συνθήκες που επικρατούν δεν είναι καλύτερες, αφού οι ακατάλληλες εγκαταστάσεις, η έλλειψη ιατρικής περίθαλψης, ο υπεράριθμος πληθυσμός, η έλλειψη φαγητού και νερού, κάνουν την κατάσταση ακόμη πιο δύσκολη με τα ψυχολογικά προβλήματα και τα προβλήματα υγείας να εκτραχύνονται (Pavli & Maltezou, 2017). Όσον αφορά τα παιδιά πρόσφυγες, έχουν βιώσει τη βαρύτερη μορφή βίας στον τόπο τους και η ίδια διαδικασία της φυγής και του ξεριζωμού έχει τραυματικές συνέπειες για την ψυχοσυναισθηματική τους υγεία και ανάπτυξη. Σύμφωνα με τους Haene, Grietens και Verschueren (2007), τα παιδιά σε τέτοιες συνθήκες τείνουν να εσωτερικεύουν τα

συναισθήματά τους προσπαθώντας να διαχειριστούν μόνο τους τον έντονο φόβο και την ανασφάλεια που νιώθουν.

Όμως, είναι πολλά τα παραδείγματα διεθνώς, όπως αναφέρουν οργανισμοί και Μη Κυβερνητικοί Οργανισμοί (UNICEF, Το χαμόγελο του Παιδιού, Δίκτυο για τα Δικαιώματα του Παιδιού, ΟΗΕ), όπου παιδιά πρόσφυγες ζώντας δύσκολες και κρίσιμες καταστάσεις, κατάφεραν να διακριθούν σε αθλητικές διοργανώσεις ή να επιτύχουν κατά την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Παρατηρείται λοιπόν, ότι παρά τις αντίξοες συνθήκες, τις δύσκολες και απειλητικές για την ψυχική τους υγεία καταστάσεις που έχουν βιώσει ή συνεχίζουν και βιώνουν, όπως ο πόλεμος, η αναγκαστική μετακίνηση, η βία, η κακοποίηση, ο ρατσισμός, η διάκριση, ορισμένα παιδιά και έφηβοι πρόσφυγες καταφέρνουν να ανταπεξέλθουν στη ζωή τους, παρουσιάζοντας ψυχική ανθεκτικότητα. Όπως τονίζεται και από τη Χαροκοπάκη (2019), η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας προσδιορίζεται με τη συμπερίληψη δύο σημαντικών καταστάσεων: α) την έκθεση σε δύσκολες καταστάσεις, είτε στο παρελθόν είτε στο παρόν, για παράδειγμα τραυματικές και στρεσογόνες εμπειρίες και β) το κατά πόσο το άτομο τα καταφέρνει καλά στη ζωή του, κυρίως σε σχέση με ένα σύνολο αναμενόμενων συμπεριφορών και αναπτυξιακών επιτευγμάτων.

Στην Ελλάδα με την Υπουργική Απόφαση αρ. 152360/ΓΔ4/19-9-2016, ιδρύονται οι Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ) για την παροχή εκπαίδευσης στα παιδιά πολιτών τρίτων χωρών. Οι ΔΥΕΠ λειτουργούν εντός των σχολικών μονάδων εκείνων των Περιφερειακών Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας, στα όρια των οποίων υφίστανται κέντρα φιλοξενίας προσφύγων και στελεχώνονται από εκπαιδευτικούς, μόνιμους ή αναπληρωτές, υπό τη συμβουλευτική καθοδήγηση των Συμβούλων Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ). Δυστυχώς όμως, δεν υπάρχει ακόμα νομοθετική ρύθμιση αντίστοιχη της Ειδική Αγωγής, όπου το εκπαιδευτικό προσωπικό υποχρεούται να έχει πιστοποιημένη γνώση επάνω στο αντικείμενο. Έτσι τις περισσότερες φορές, οι εκπαιδευτικοί των ΔΥΕΠ δρουν ενστικτωδώς, χωρίς την απαραίτητη γνώση διαχείρισης μιας διαπολιτισμικής ομάδας. Η παρούσα εργασία θα προσπαθήσει να ερευνήσει, μέσω ποιοτικής έρευνας, τους τρόπους και τις εκπαιδευτικές τεχνικές που διαλέγουν εμπειρικά να υιοθετήσουν οι εκπαιδευτικοί των ΔΥΕΠ για την υποστήριξη και ενίσχυση της ψυχικής υγείας των παιδιών προσφύγων,

τους παράγοντες εκείνους που χαρακτηρίζονται ως επιβαρυντικοί για την ψυχική υγεία των παιδιών που διαμένουν στις δομές, ενώ θα γίνει μια προσπάθεια ανάδειξης παραδειγμάτων παιδιών ψυχικά ανθεκτικών, όπως τα βίωσαν οι εκπαιδευτικοί.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από πέντε κεφάλαια και τα υποκεφάλαιά τους. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η προβληματική της μελέτης, ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα, ο ορισμός των βασικών εννοιών στις οποίες βασίζεται το θεωρητικό κομμάτι της εργασίας, καθώς και η επισκόπηση των ερευνών που έχουν γίνει στην Ελλάδα και αφορούν τόσο τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών σε ΔΥΕΠ όσο και τη σχέση μετανάστευσης και ψυχικής υγείας. Το συγκεκριμένο κεφάλαιο καταλήγει με τη χρησιμότητα της παρούσας έρευνας.

Το θεωρητικό μέρος της εργασίας αποτελείται από τρία κεφάλαια που αναφέρονται στο φαινόμενο της μετανάστευσης, στον τρόπο που η μετανάστευση επηρεάζει την ψυχική υγεία ατόμων που χαρακτηρίζονται ως πρόσφυγες και μετανάστες και στην εκπαιδευτική πολιτική την Ελλάδας για τα παιδιά πρόσφυγες. Συγκεκριμένα, στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύεται η έννοια της μετανάστευσης, οι λόγοι που την προκαλούν καθώς επίσης και η στρατηγική της Ελλάδας για την ομαλή ένταξη των προσφύγων και μεταναστών. Το τρίτο κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στο πεδίο της ψυχικής υγείας των προσφύγων και πως αυτή επηρεάζεται σε κάθε μεταναστευτικό στάδιο. Ειδικότερα, αναλύεται η έννοια του ψυχολογικού επιπολιτισμού, της ψυχικής ανθεκτικότητας και ειδικότερα η ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών σε σχέση με το σχολείο. Ακόμα, στο κεφάλαιο αυτό γίνεται αναφορά σε επιτυχημένα προγράμματα και στρατηγικές προώθησης της ψυχικής ανθεκτικότητας. Στο τέταρτο κεφάλαιο, τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους της εργασίας, παρουσιάζεται η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας για την ένταξη παιδιών προσφύγων στη δημόσια υποχρεωτική εκπαίδευση.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας, ενώ στο έκτο τα αποτελέσματα και συγκεκριμένα οι θεματικές κατηγορίες και τα υποθέματα που προέκυψαν έπειτα από την ανάλυση. Στο έβδομο κεφάλαιο γίνεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων και τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγουμε, καθώς και προτάσεις για μελλοντική έρευνα. Στο τέλος της εργασίας παρατίθενται η βιβλιογραφία, ενώ στο

παράρτημα βρίσκονται τα έντυπα ενημέρωσης και συγκατάθεσης των συμμετεχόντων και το σχέδιο της συνέντευξης.

Α' ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Η προβληματική της μελέτης

1.1. Η διατύπωση του προβλήματος

Η παρούσα εργασία εστιάζει στη μελέτη των εμπειριών των εκπαιδευτικών που εκτέλεσαν το διδακτικό τους έργο στις ΔΥΕΠ κατά τα σχολικά έτη 2018-2019 και 2019 - 2020. Συγκεκριμένα, εξετάζει το πώς διαχειρίζονται οι εκπαιδευτικοί ΔΥΕΠ τις συμπεριφορές των παιδιών προσφύγων και ειδικότερα τις στρατηγικές και πρακτικές που υιοθετούν για την υποστήριξη και ενίσχυση της ψυχικής υγείας τους. Ακόμα, αναδεικνύει περιστατικά ψυχικά ανθεκτικών παιδιών, όπως τα συνάντησαν οι συμμετέχοντες.

Η Ελλάδα αποτελούσε πάντα προορισμό μεταναστών, αλλά ιδιαίτερα την τελευταία δεκαετία λόγω πολεμικών συρράξεων ή οικονομικών καταστάσεων ορισμένων χωρών της Αφρικής και του πρώην ανατολικού μπλοκ, έχουν αυξηθεί οι μεταναστευτικές ροές στη χώρα. Σύμφωνα με τα στοιχεία του ΟΗΕ, περίπου 6.050 παιδιά ηλικίας 0-12 ετών, διαμένουν στα Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων (ΚΦΠ) στην Ελλάδα, στην πλειοψηφία τους σε δομές, οι συνθήκες των οποίων δεν ευνοούν την υγιή ψυχική ανάπτυξη των παιδιών, αφού εκεί δρουν δυνάμεις παραγόντων επικινδυνότητας που σχετίζονται με το περιβάλλον της δομής, με το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών ή και με τον ρατσισμό που δέχονται από την χώρα υποδοχής (Δίκτυο για τα Δικαιώματα του Παιδιού, 2018).

Σύμφωνα με την εθνική στρατηγική της χώρας για την ένταξη προσφύγων, δημιουργήθηκαν με την υπουργική απόφαση αρ. 152360/ΓΔ4/19-9-2016 οι Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ), οι οποίες στελεχώνονται από εκπαιδευτικούς μόνιμους ή αναπληρωτές, χωρίς όμως την προϋπόθεση υποχρεωτικής πιστοποίησης της γνώσης τους στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Έτσι, εκατοντάδες εκπαιδευτικοί των ΔΥΕΠ κάθε χρόνο καλούνται να διαχειριστούν τάξεις χαρακτήρα διαπολιτισμικότητας, μόνο κυρίως βασιζόμενοι στην εμπειρία τους από τη γενική τάξη (Τζατζάκη, 2018).

Όπως γίνεται αντιληπτό η έλλειψη βασικών γνώσεων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σε συνδυασμό με την αδυναμία ύπαρξης μόνιμων υποστηρικτικών δομών

για τους εκπαιδευτικούς από το κράτος, όπως ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί και μεταφραστές, αποτελεί ένα μεγάλο πρόβλημα για ένταξη και ενσωμάτωση των παιδιών προσφύγων στο γηγενή πληθυσμό. Ακόμα, για μια πιο ομαλή ένταξη, θα πρέπει να επενδυθούν περισσότερα στην ενίσχυση και προστασία της ψυχικής υγείας των παιδιών προσφύγων, με σκοπό να βρεθούν σε μια αναγκαία για αυτά κανονικότητα, που θα τους παρέχει ασφάλεια και συνθήκες τέτοιες για δημιουργία δεσμών εμπιστοσύνης με ενήλικες του άμεσου περιβάλλοντός τους, όπως οι εκπαιδευτικοί. Για αυτό το λόγο η παρούσα έρευνα θα εξετάσει τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών σε ΔΥΕΠ, αναδεικνύοντας και υποστηρίζοντας τη σημαντικότητα και τη συμβολή των εκπαιδευτικών στην υγιή ανάπτυξη και υποστήριξη της ψυχικής υγείας των παιδιών προσφύγων, προσπαθώντας να προβάλλει την αναγκαιότητα υποχρεωτικής επιμόρφωσης από το κράτος, όλων των εκπαιδευτικών που εκτελούν διδακτικό έργο σε δομές προσφύγων.

1.2. Σκοπός και στόχοι της μελέτης

Πρόκειται για μια ποιοτική έρευνα που έχει ως σκοπό να καταγράψει τις εμπειρίες εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που απασχολήθηκαν σε ΔΥΕΠ κατά τα σχολικά έτη 2018 – 2019 και 2019 – 2020, ώστε να αναδειχθεί η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση, αλλά κυρίως η ανάδειξη της σημαντικότητας της ψυχολογικής υποστήριξης των παιδιών προσφύγων. Συγκεκριμένα, η έρευνα μελετά τις περιπτώσεις ψυχικά ανθεκτικών παιδιών που διαμένουν σε ΚΦΠ, όπως τις αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί. Ειδικότερα, η έρευνα έχει ως στόχο τη διερεύνηση των στρατηγικών ενίσχυσης και υποστήριξης της ψυχικής υγείας των παιδιών προσφύγων, των παράγοντων επικινδυνότητας για την επιβάρυνση της ψυχικής τους υγείας, αλλά και τον τρόπο διδασκαλίας που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί κατά την εκτέλεση του παιδαγωγικού τους έργου.

1.3. Εννοιολογικές οριοθετήσεις

Στην εργασία θα γίνει εκτεταμένη αναφορά στους όρους «μετανάστευση», «επιπολιτισμός» και «ψυχική ανθεκτικότητα». Για τον όρο της μετανάστευσης οι ερευνητές συμφωνούν στον ορισμό των Ηνωμένων Εθνών, σύμφωνα με τον οποίο ως μετανάστευση εννοούμε την προσωρινή ή μόνιμη μεταβολή του τόπου εγκατάστασης ενός ατόμου, μιας ομάδας ή ενός κοινωνικού συνόλου με σκοπό τη βελτίωση της ζωής ή την

αποφυγή πολιτικών ή/και θρησκευτικών διώξεων (Goldin, Cameron, & Belarajan 2011; McConnel, 2016; Μπάγκαβος & Παπαδοπούλου, 2006; Παπαδοπούλου, 2012; Χατζηπουλίδης, 2009; Ζήση, 2006).

Στη βιβλιογραφία ως «επιπολιτισμός» αναφέρεται η διαδικασία των πολιτισμικών αλλαγών, κατά την οποία τα άτομα ή οι ομάδες από έναν πολιτισμό έρχονται σε επαφή με έναν άλλο πολιτισμό και αλλάζουν τη συμπεριφορά τους με σκοπό να προσαρμοστούν στο νέο πολιτισμικό περιβάλλον, σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο (Berry, 2005; Berry, 2006; Καρακώστα, 2016; Μπεζεβέγκης, 2008; Χατζηπουλίδης, 2009). Σημαντικό είναι να αναφερθούμε σε αυτό το σημείο στο όρο του «επιπολιτισμικού στρες», όπου ως «επιπολιτισμικό σοκ ή στρες» αναφέρεται η περίπτωση όπου το άτομο έρχεται απροετοίμαστο σε επαφή με μια νέα πολιτισμική πραγματικότητα που διαφέρει σημαντικά από τη δική του και έτσι δυσκολεύεται να την κατανοήσει (Bugha, 2011; Berry, 2005; Ζήση, 2006; Μαστρογιάννη, 2013).

Ο όρος της «ψυχικής ανθεκτικότητας» αναφέρεται στην ικανότητα του να προσαρμόζεται το άτομο επιτυχώς στις δύσκολες συνθήκες. Η ψυχική ανθεκτικότητα δεν μπορεί να νοηματοδοθεί χωρίς την παρουσία κάποιου υπολογίσιμου κινδύνου, δηλαδή αναφερόμαστε σε εκείνα τα άτομα που αναπτύσσονται στα πλαίσια της φυσιολογικότητας παρά την παρουσία σοβαρών και υψηλού βαθμού κινδύνων. (Cichetti, 2010; Cyrulink, 2009; Goti, 2016; Κυριάκου, 2014; Luthar, 2009; Μόττη – Στεφανίδη, Παυλόπουλος, Τάκης, Ντάλλα, Παπαθανασίου, & Masten, 2005; Πετρογιάννης, 2011; Rutter, 2006; Σουσαμίδου, 2015; Windle, 2011; Χαροκοπάκη 2019).

1.4. Επισκόπηση ερευνών

Με δεδομένο ότι οι ΔΥΕΠ αποτελούν σχετικά νεοσύστατη δομή εκπαίδευσης, παρατηρείται μικρός αριθμός ύπαρξης ερευνών που σχετίζονται με εμπειρίες εκπαιδευτικών σε ΔΥΕΠ.

Μία από τις πιο πρόσφατες έρευνες αποτελεί των Μαλιγκούδη και Τσαουσίδα (2020), όπου αναδεικνύονται οι στάσεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε ΔΥΕΠ, απέναντι στην εκπαίδευση προσφύγων, στη γλωσσική διδασκαλία της συγκεκριμένης ομάδας, στη χρήση μητρικής γλώσσας στο σχολικό και στο εξωσχολικό πλαίσιο, καθώς

επίσης και απέναντι στην εμπλοκή των γονέων των παιδιών προσφύγων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης ποιοτικής έρευνας, συχνά οι εκπαιδευτικοί νιώθουν απροετοίμαστοι και ανέτοιμοι να διαχειριστούν γλωσσικά, κοινωνικά και ψυχολογικά τους πρόσφυγες μαθητές τους, και για τον λόγο αυτό θεωρούν τις επιμορφώσεις επιτακτική ανάγκη. Ακόμα, στέκονται αρνητικά απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, λόγω διαφορετικότητας πολιτισμού και αξιών.

Επίσης, στην έρευνα του Τσαουσίδη (2019) σχετικά με τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε ΔΥΕΠ για την ποιότητα της εκπαίδευσης των προσφύγων μαθητών, βρέθηκε πως στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, και από τις σπουδές τους και την έως τώρα εμπειρία τους δεν αισθάνονται αποτελεσματικοί για να εκπαιδεύσουν τους πρόσφυγες μαθητές τους ή να τους υποστηρίξουν στο ψυχοκοινωνικό κομμάτι.

Ανάλογα αποτελέσματα συναντάμε και στην έρευνα της Καρακώστα (2019) για τις απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας για την εκπαίδευση προσφύγων μαθητών. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν ότι δεν είναι ξεκάθαρες οι μέθοδοι και οι τεχνικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί ώστε να βοηθούν τους μαθητές παιδαγωγικά και ψυχολογικά, λόγω έλλειψης επιμόρφωσης, κατάρτισης και στήριξης των εκπαιδευτικών κατά την εκτέλεση του παιδαγωγικού τους έργου στις ΔΥΕΠ.

Στην έρευνα του Πασχάλη (2017), γίνεται καταγραφή των δράσεων της ελληνικής πολιτείας για τη δημιουργία όλων εκείνων των προϋποθέσεων για την ένταξη παιδιών προσφύγων στο δημοτικό σχολείο, ενώ επιπρόσθετα μελετά τη συμβουλευτική και επιμορφωτική υποστήριξη που έχουν οι εκπαιδευτικοί, όπως επίσης και την υποστήριξη που λαμβάνουν τα παιδιά πρόσφυγες κατά την ένταξη και παραμονή τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι συμμετέχοντες δηλώνουν πως είχαν περιορισμένη επιμόρφωση και υποστήριξη, παρ' όλο που φαίνεται πως υποστήριζαν ενστικτωδώς τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Τέλος η ποιοτική έρευνα της Μαρζάβα (2017), μελετά τη σχέση μεταξύ του τρόπου που νοηματοδοτούν την εμπειρία τους νεαροί πρόσφυγες με την ύπαρξη τραύματος και κατάθλιψης. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι τα άτομα αυτά, έχοντας αντιμετωπίσει στρεσογόνες καταστάσεις, έχουν υψηλά επίπεδα άγχους και ενδέχεται να υποφέρουν από μετατραυματικό στρες.

Καταλήγοντας σε αυτό το σημείο, θα πρέπει να αναφέρουμε τον μηδενικό αριθμό ερευνών που σχετίζουν την ενίσχυση και υποστήριξη της ψυχικής υγείας παιδιών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που διαμένουν σε δομές προσφύγων με τις πρακτικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί μέσα σε τάξη ΔΥΕΠ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Το φαινόμενο της μετανάστευσης

Με τον όρο μετανάστευση εννοούμε την προσωρινή ή μόνιμη μεταβολή του τόπου εγκατάστασης ενός ατόμου, μιας ομάδας ή ενός κοινωνικού συνόλου (Goldin, Cameron, & Belarajan 2011; McConnel, 2016; Μπάγκαβος & Παπαδοπούλου, 2006; Παπαδοπούλου, 2012; Χατζηπουλίδης, 2009; Ζήση, 2006). Πρόκειται για ένα φαινόμενο πολυδιάστατο με διαχρονική εξέλιξη στο οποίο δεν μελετάται τόσο η έναρξή του, δηλαδή η φάση της εκκίνησής της μετακίνησης των ατόμων, όσο η εξέλιξη, η δυναμική και η κατεύθυνση των μεταναστευτικών ροών. Το βασικότερο θέμα που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες όσον αφορά το φαινόμενο της μετανάστευσης είναι η επιτυχής οργάνωση των σχέσεων μεταξύ των γηγενών κατοίκων της χώρας υποδοχής και των αλλοδαπών, έτσι ώστε η συνύπαρξή τους να μην προκαλεί διαμάχες αλλά τη γόνιμη αλληλεπίδραση των πολιτισμών τους.

Ανάλογα με τα χαρακτηριστικά που της προσδίδουν οι συνθήκες που την προκαλούν, το φαινόμενο της μετανάστευσης διακρίνεται σε διάφορες κατηγορίες (Καραγιάννης, 2016; Μαχαιρά, 2003). Έτσι, αναφερόμαστε σε «εσωτερική» μετανάστευση όταν αυτή πραγματοποιείται εντός των ορίων ενός κράτους και σε «εξωτερική» όταν έχει διεθνή χαρακτήρα. Συχνά, λόγω των πολιτικών, θρησκευτικών ή άλλων διώξεων συμβαίνει «αναγκαστική» μετανάστευση, ενώ όταν τα άτομα ή οι ομάδες φεύγουν από τη χώρα προέλευσης με σκοπό την καλύτερη κοινωνική διαβίωσή τους ή και την αύξηση οικονομικών αποδοχών, αναφερόμαστε σε «εκούσια» μετανάστευση. Επίσης, όταν το φαινόμενο συμβαίνει για ορισμένο χρονικό διάστημα και υπάρχει η πρόθεση της επανόδου στη χώρα προέλευσης, αναφερόμαστε σε «προσωρινή» μετανάστευση. Σε αντίθετη περίπτωση, όταν η μετανάστευση είναι αδύνατον να καθοριστεί χρονικά ή είναι αβέβαιης διάρκειας και δεν υπάρχει πρόθεση επανόδου από το μετανάστη, τότε θεωρείται «μόνιμη». Ακόμα, βιβλιογραφικά συναντώνται οι ορισμοί «νόμιμη» και «παράνομη» ανάλογα αν οι αρμόδιες αρχές έχουν ή όχι καταγράψει τη μετακίνηση και έχει γίνει έκδοση όλων των πιστοποιητικών και εγγράφων που χρειάζονται, ενώ κάποιοι μελετητές έχοντας ως ιστορικό σημείο διαχωρισμού τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο την διαχωρίζουν σε «προπολεμική» και «μεταπολεμική» (Goldin, Cameron & Balarajan, 2013; Καραγιάννης, 2016; Κολυμπάρη, 2018; Μαχαιρά, 2003).

Όμως για ποιους λόγους επιλέγει ένα άτομο να εγκαταλείψει τη χώρα στην οποία γεννήθηκε; Σύμφωνα με τη σύγχρονη βιβλιογραφία, τα αίτια που προκαλούν τη μετανάστευση μπορούν να διαχωριστούν σε πολιτικά, οικονομικά, κοινωνικά, δημογραφικά (Εμκε – Πουλοπούλου, 2007; Ευγενίου 2018; Goldin et al., 2013; Παπαδοπούλου, 2012). Ο πληθυσμός πολλών χωρών, οι συνθήκες των οποίων χαρακτηρίζονται από εσωτερικές συγκρούσεις και πολεμικές συρράξεις, επιλέγει ως λύση τη μετανάστευση προκειμένου να αποφύγει το θάνατο ή την ανθρώπινη εξαθλίωση. Επίσης, καταστάσεις οικονομικής ανέχειας πυροδοτούν έντονες μεταναστευτικές ροές προς περισσότερο οικονομικά ισχυρές χώρες. Ακόμα, η αναζήτηση μιας καλύτερης κοινωνικής ζωής και η δημιουργία αξιώσεων γεννούν την επιθυμία για μετανάστευση και εγκατάσταση σε μια άλλη χώρα. Τέλος, οι έντονες δημογραφικές πιέσεις σε συνδυασμό με τα πολιτικά, κοινωνικά και οικονομικά αίτια οδηγούν στη λύση του προβλήματος με την εγκατάλειψη της χώρας προέλευσης.

Το φαινόμενο της μετανάστευσης δεν είναι ένα φαινόμενο που πρωτοεμφανίστηκε στη δική μας εποχή της πολυπολιτισμικότητας. Οι άνθρωποι πάντα κινούνταν λόγω συνθηκών που δεν όριζαν τις περισσότερες φορές οι ίδιοι. Οι ομάδες μετανάστευαν, μεταναστεύουν και πάντα θα μεταναστεύουν όσο υπάρχει το ανθρώπινο γένος για να αδράξουν νέες ευκαιρίες, να βελτιώσουν τη ζωή τους ή να ξεφύγουν από επικίνδυνες για τη ζωή τους καταστάσεις. Μέχρι τις αρχές του 21^{ου} οι μεταναστευτικές ροές εντοπίζονται με χαρακτήρα εργατικού δυναμικού από την Ευρώπη προς το βόρειο κομμάτι της αμερικανικής ηπείρου και τις διάφορες ευρωπαϊκές αποικιοκρατίες, από τις χώρες της Μεσογείου προς τις Βόρειες Χώρες, αλλά και προσφυγικά ρεύματα λόγω των δύο παγκοσμίων πολέμων και άλλων συρράξεων (Goldin et al., 2013). Σήμερα, το φαινόμενο της μετανάστευσης όντας σε πλήρη ανάπτυξη και εξέλιξη σε διεθνές επίπεδο, χαρακτηρίζεται συνθετότερο και χρειάζεται να προσεγγιστεί από πολλές διαφορετικές σκοπιές και επιστημονικούς κλάδους προκειμένου να κατανοηθεί. Από γεωγραφική σκοπιά περιλαμβάνει, εκτός από τη χώρα προέλευσης και την επιθυμητή χώρα άφιξης, όλους τους ενδιάμεσους σταθμούς που μπορεί να μην αποτελούν τον επιθυμητό στόχο για τις μετακινούμενες ομάδες, αλλά παίζουν έναν πολύ σημαντικό ρόλο τόσο στην επαφή των μεταναστευτικών ροών όσο και στη μελέτη χαρτογράφησης των διαδρομών του φαινομένου. Όσον αφορά τις δύο χώρες αναφοράς (προέλευσης και υποδοχής), είναι αναγκαίο να βρουν τρόπους διαχείρισης όλων των αλλαγών που η μετανάστευση προκαλεί και στις δύο πλευρές (Καραγιάννης, 2016). Από οικονομικής σκοπιάς, η μελέτη

του φαινομένου εστιάζει στην επιλογή των μεταναστών να μένουν σε χώρες που ήδη μαστίζονται από την ανεργία λόγω των συνθηκών που επικρατούν, όμως χαρακτηρίζονται καλύτερες από αυτές της καθημερινής διαβίωσης της χώρας από την οποία προέρχονται. Η πολιτική σκοπιά της μετανάστευσης αναδεικνύεται μέσω της θέσπισης κρατικών πολιτικών αλλά και διακρατικών συμφωνιών για τον έλεγχο και τον περιορισμό των μεταναστευτικών ροών, ιδιαίτερα στον περιορισμό της παράνομης μετανάστευσης. Τέλος, και δεδομένου ότι η μετανάστευση αποτελεί ένα φαινόμενο που έχει ως κέντρο του το άτομο, δεν θα μπορούσε να παραλειφθεί η ψυχοκοινωνική σκοπιά διερεύνησής του, αφού τόσο τα άτομα που έρχονται όσο και ο κυρίαρχος πληθυσμός επηρεάζουν, επηρεάζονται, διαμορφώνουν και διαμορφώνονται από τις κοινωνικές και πολιτισμικές δομές που εμπλέκονται (Ευγενίου, 2018).

Η Ελλάδα σε σύντομο χρονικό διάστημα έχασε το ρόλο της από χώρα αποστολής και μετατράπηκε σε χώρα υποδοχής μεταναστών και προσφύγων (Μαχαίρα, 2003). Είναι αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι το πρώτο κύμα μεταναστών, νόμιμων ή παράνομων, στην Ελλάδα στις αρχές του 1990 απασχολήθηκε σε εργασίες που οι γηγενείς σταδιακά εγκατέλειψαν για διάφορους λόγους, όπως σωματική κόπωση σε συνδυασμό με τις χαμηλές οικονομικές απολαβές. Αυτό είχε ως σημαντικό αποτέλεσμα η εργασία των μεταναστών να στηρίζει καίριους τομείς της ελληνικής οικονομίας όπως η γεωργία, η κτηνοτροφία, η οικιακή εργασία αλλά ακόμα και ο τουρισμός (Τριανταφυλλίδου & Μαρούκης, 2010). Είναι όμως η περίοδος όπου ο ρατσισμός αρχίζει να σχηματίζει καινούριες αντιλήψεις και προκαταλήψεις, με τα στερεότυπα που τον συνοδεύουν να εγκαθίσταται και να γιγαντώνονται μέσα στην ελληνική κοινωνία (Μπάγκαβος, 2006). Το δεύτερο μεγάλο κύμα μεταναστών στην Ελλάδα λαμβάνει χώρα από τις αρχές του 2000 με κορύφωση του τα μέσα της δεύτερης δεκαετίας λόγω των συνεχόμενων πολέμων στη Μέση Ανατολή. Οι λόγοι προσέλευσης πλέον δεν είναι κατά κυρίαρχο λόγο οικονομικοί, αλλά διαβίωσης και προστασίας της ανθρώπινης ζωής που υποχρεώνουν μεγάλες ανθρώπινες μάζες να εγκαταλείπουν τη χώρα τους.

Η μετανάστευση είναι πλέον ένα φαινόμενο καθημερινό, άμεσα συσχετιζόμενο ακόμα και με τις πιο αναβαθμισμένες κοινωνίες. Οι λόγοι που συντελούν ώστε να σχηματιστούν μεταναστευτικές ροές αφορούν τον εξαναγκασμό από την οικονομική ή κοινωνική κατάσταση που επικρατούσε στη χώρα προέλευσης, τη θυματοποίηση λόγω πολιτικών και θρησκευτικών συγκρούσεων ή διώξεων αλλά και ακραία καιρικά και φυσικά φαινόμενα που πλέον καθιστούν αδύνατη τη διαβίωση. Οι χώρες υποδοχής

καλούνται να αντιμετωπίσουν το μεγάλο πρόβλημα ρατσισμού, διακρίσεων και εκδηλώσεων βίας σε βάρος των μεταναστών καθώς οι μετανάστες, συχνά κακομεταχειρίζονται, έχουν περιορισμένη πρόσβαση σε κοινωνικές δομές και παροχές, ενώ είναι απομονωμένοι από το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο. Συχνά, υποτιμάται η συνεισφορά τους στην οικονομία της χώρας υποδοχής την ίδια στιγμή που υπάρχει η ανάγκη να στραφούν οι κοινωνίες περισσότερο στο να βοηθήσουν τους μετανάστες να εξελιχθούν σε οργανικά μέλη παρά στο πώς να αντιμετωπίσουν την απειλή που θεωρείται ότι συνιστούν.

2.1. Μεταναστευτική ορολογία (ΟΗΕ, 2016).

Οι βασικοί όροι που διατρέχουν το μεταναστευτικό φαινόμενο και αφορούν τα φυσικά πρόσωπα, είναι οι εξής:

Αλλοδαπός: ως αλλοδαπό φυσικό πρόσωπο νοείται εκείνο που δεν έχει την ιθαγένεια του κράτους στο οποίο κατοικεί ή που δεν έχει την ιθαγένεια κανενός κράτους.

Μετανάστης: ο όρος αναφέρεται στο άτομο και τα μέλη της οικογένειας που μετακινούνται σε μια άλλη χώρα ή περιοχή για να αναζητήσουν καλύτερες υλικές και κοινωνικές συνθήκες, καθώς και για να βελτιώσουν το προσδόκιμο των ιδίων και των μελών των οικογενειών τους. Απαραίτητη προϋπόθεση για να χαρακτηριστεί κάποιος μετανάστης είναι να διαβιεί μακριά από τη χώρα που γεννήθηκε ή τη χώρα της οποίας έχει την εθνικότητα για περισσότερους από 12 μήνες.

Πρόσφυγας: άτομο που βρίσκεται εκτός της χώρας προέλευσής του εξαιτίας φόβου δίωξης, σύρραξης, βίας ή άλλων καταστάσεων που έχουν διαταράξει σοβαρά τη δημόσια τάξη, και συνεπεία των καταστάσεων αυτών χρειάζεται διεθνή προστασία.

Αιτών διεθνούς προστασίας: είναι ο αλλοδαπός που δηλώνει προφορικά ή γραπτά σε οποιαδήποτε αρμόδια κρατική αρχή ότι ζητά άσυλο ή ζητά να μην απελαθεί γιατί φοβάται δίωξη λόγω φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, συμμετοχής σε ιδιαίτερη κοινωνική ομάδα ή πολιτικών πεποιθήσεων, ή γιατί κινδυνεύει να υποστεί σοβαρή βλάβη στη χώρα καταγωγής ή προηγούμενης διαμονής του, ιδίως γιατί κινδυνεύει με θανατική ποινή ή εκτέλεση, με βασανιστήρια ή απάνθρωπη ή εξευτελιστική μεταχείριση ή κινδυνεύει η ζωή ή η ακεραιότητά του λόγω διεθνούς ή εμφύλιας σύρραξης.

Παρ' όλο που όλο και πιο συχνά χρησιμοποιούνται εναλλάξ οι όροι «πρόσφυγας» και «μετανάστης», υπάρχει σημαντική νομική διαφορά μεταξύ των δύο όρων. Η σύγχυση

των όρων μπορεί να οδηγήσει σε προβλήματα για τους πρόσφυγες και τους αιτούντες άσυλο, καθώς και παρανοήσεις στις συζητήσεις για το άσυλο και την μετανάστευση. Ο όρος «αναγκαστική μετανάστευση» που χρησιμοποιείται από τους κοινωνικούς επιστήμονες και άλλους ως ένας γενικός όρος που καλύπτει πολλές μορφές εκτοπισμού ή ακούσιας μετακίνησης, είτε εκτός είτε εντός μιας χώρας, δεν είναι νομικός και όπως και στην περίπτωση του όρου «μετανάστευση» δεν υπάρχει καθολικά αποδεκτός ορισμός. Αντίθετα, οι πρόσφυγες προσδιορίζονται επακριβώς κάτω από το διεθνές και περιφερειακό προσφυγικό δίκαιο, και τα κράτη έχουν συμφωνήσει σε ένα καλά προσδιορισμένο πλέγμα νομικών υποχρεώσεων απέναντί τους. Οι πρόσφυγες, δηλαδή οι δικαιούχοι διεθνούς προστασίας δεν επιλέγουν να εγκαταλείψουν τις χώρες τους, αλλά αναγκάζονται. Αντίθετα, οι μετανάστες απολαμβάνουν την προστασία των πατρίδων τους, αλλά επιλέγουν με τη βούλησή τους να αναχωρήσουν από αυτές, για παράδειγμα για να βελτιώσουν την οικονομική τους κατάσταση ή λόγω οικογενειακών δεσμών (McConnell, 2016).

Ασυνόδευτοι ανήλικοι: είναι τα άτομα, κάτω των 18 ετών, τα οποία φθάνουν στην χώρα υποδοχής, χωρίς να συνοδεύονται από πρόσωπο που ασκεί τη γονική τους μέριμνα ή οι ανήλικοι που εγκαταλείπονται ασυνόδευτοι μετά την είσοδό τους στη χώρα υποδοχής.

2.2. Μεταναστευτική πολιτική

Η μεταναστευτική πολιτική διαφέρει από χώρα σε χώρα, από ήπειρο σε ήπειρο και από περίοδο σε περίοδο, ανάλογα με τις παγκόσμιες και επιμέρους πολιτικές και κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, και ανάλογα με τις διακρατικές συμφωνίες που κατά καιρούς συνάπτονται ανάμεσα σε δύο ή και περισσότερες χώρες. Σύμφωνα με τον ορισμό του Υπουργείου Μετανάστευσης και Ασύλου (2019), ως μεταναστευτική πολιτική εννοούμε το σύνολο των μέτρων και των υιοθετημένων πολιτικών και κοινωνικών πρακτικών, το οποίο αφενός ρυθμίζει και ελέγχει την είσοδο, τη διαμονή και την απασχόληση των μεταναστών, των προσφύγων και των αιτούντων διεθνούς προστασίας και αφετέρου, αντιμετωπίζει και απευθύνεται στους ήδη εγκατεστημένους μεταναστευτικούς πληθυσμούς στο έδαφος της χώρας υποδοχής.

Από τον παραπάνω ορισμό καταδεικνύεται η μεγάλη σημασία που έχει η άσκηση μεταναστευτικής πολιτικής, κυρίως για την εσωτερική συνοχή μιας κοινωνίας. Αναλυτικότερα, ο πρώτος άξονας της μεταναστευτικής πολιτικής αναφέρεται στις

πολιτικές και το θεσμικό πλαίσιο που διατρέχει τις διαδικασίες υποδοχής και νόμιμης αδειοδότησης της διαμονής μεταναστών και προσφύγων. Ο δεύτερος άξονας αφορά στην κοινωνική πολιτική και συγκεκριμένα τις επιμέρους εθνικές και ευρωπαϊκές πολιτικές υποδοχής και ένταξης των μεταναστών/προσφύγων, συμπεριλαμβανομένης της εκπαιδευτικής, στεγαστικής και εργασιακής πολιτικής.

Η ένταξη των μεταναστών, των προσφύγων και των αιτούντων διεθνούς προστασίας αποτελεί ειδικό τομέα και αναπόσπαστο τμήμα της μεταναστευτικής πολιτικής ενός κράτους. Σε πρώτο επίπεδο περιλαμβάνει την παροχή βασικών αγαθών (υποδοχή, στέγαση, πρόσβαση στην υγεία, την εκπαίδευση, τις κοινωνικές υπηρεσίες, την ασφάλιση, επαγγελματικός επαναπροσανατολισμός, κατάρτιση). Σε δεύτερο επίπεδο η ένταξη φτάνει στα πιο προχωρημένα στάδια κοινωνικής ενσωμάτωσης, όπως είναι η συμμετοχή στα κοινά και στην πολιτική ζωή της χώρας υποδοχής.

2.3. Η Εθνική Στρατηγική της Ελλάδας για την Ένταξη

Τον Απρίλιου του 2013, το Υπουργείο Εσωτερικών της Ελληνικής Δημοκρατίας, λαμβάνοντας υπόψη τις διεθνείς διαστάσεις που έπαιρνε το μεταναστευτικό φαινόμενο και τις επιρροές του στην ελληνική πολιτεία, εργασία και οικονομία, εκπόνησε την πρώτη Εθνική Στρατηγική για την Ένταξη πολιτών τρίτων χωρών. Στόχος ήταν η οροθέτηση των βασικών αρχών και εθνικών στρατηγικών προτεραιοτήτων και πολιτικών του Υπουργείου, για την ανάπτυξη μιας ολοκληρωμένης πολιτικής για την ένταξη των νομίμως διαμενόντων πολιτών τρίτων χωρών στην ελληνική κοινωνία.

Όμως, στα χρόνια που ακολούθησαν, νέα δεδομένα στο μεταναστευτικό φαινόμενο και πλήθος κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών εξελίξεων, δημιούργησαν μια νέα βάση για την άσκηση μιας σύγχρονης πολιτικής για την υποδοχή και την ένταξη, με διαφορετικές προτεραιότητες και στόχους.

Οι βάσεις πάνω στις οποίες εκπονήθηκε η νέα Εθνική Στρατηγική αντικατοπτρίζουν τη σύγχρονη πραγματικότητα. Κατά κύριο λόγο, καταγράφηκε αύξηση της ροής μεικτών μεταναστευτικών ρευμάτων καθώς και αιτούντων διεθνούς προστασίας και μεταναστών από εμπόλεμες περιοχές που αντιμετωπίζουν υψηλά ποσοστά ανεργίας και φτώχειας, με αυξημένο αριθμό ευάλωτων ατόμων (παιδιά, γυναίκες, άτομα με μετατραυματικές διαταραχές).

Παράλληλα με την αναθεώρηση της Εθνικής Στρατηγικής Ένταξης, και σύμφωνα με το Π.Δ. 123/2016, εγκρίνεται η σύσταση και η λειτουργία του Υπουργείου

Μεταναστευτικής Πολιτικής, υπό το φως των νέων εξελίξεων στον τομέα της μετανάστευσης. Βασικές αρμοδιότητες του Υπουργείου είναι η δημιουργία ενός συστήματος υποδοχής και υποστήριξης μεταναστών, αιτούντων διεθνούς προστασίας και των δικαιούχων αυτής, η διασφάλιση της νόμιμης διαμονής τους στη χώρα, καθώς και η πρόβλεψη και ο σχεδιασμός δράσεων και προγραμμάτων με στόχο την ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία διατηρώντας και προστατεύοντας την κοινωνική συνοχή.

Ακόμα, η οικονομική ύφεση στην οποία βρισκόταν η χώρα κατά την τελευταία δεκαετία, συνετέλεσε στη δυσκολία ένταξης στην αγορά εργασίας των νεοεισελθόντων ατόμων, άρα στη δημιουργία ενός σχεδιασμού για την ομαλότερη και αποτελεσματικότερη είσοδό τους. Σύμφωνα με την Εθνική Στρατηγική της Ένταξης, καθίσταται μεγαλύτερη και πιο ενεργή συμμετοχή και άλλων θεσμικών και μη συμμετεχόντων στη διαδικασία της υποδοχής και της ένταξης, και ειδικότερα τοπικών παραγόντων όπως είναι οι δήμοι, οι οποίοι καλούνται να παίξουν κομβικό και καίριο ρόλο σε αυτήν την προσπάθεια.

Στη βάση όλου αυτού του πλαισίου με το Ν. 4375/2016 το ελληνικό κράτος προχωράει στη σύσταση του Ευρωπαϊκού Ταμείου Ασύλου, Μετανάστευσης και Ένταξης (Τ.Α.Μ.Ε), καθώς και στη λειτουργία της Ειδικής Γραμματείας για τη διαχείριση του εντός του Υπουργείου Οικονομίας και Ανάπτυξης. Ως στόχος ορίζεται η χρηματοδοτική υποστήριξη των προσπαθειών των κρατών – μελών για την υιοθέτηση και ανάπτυξη ενός κοινού ευρωπαϊκού συστήματος ασύλου και μετανάστευσης (Common European Asylum System), μιας κοινής ευρωπαϊκής πολιτικής ένταξης νόμιμων μεταναστών και δικαιούχων διεθνούς προστασίας καθώς και μιας αποτελεσματικής πολιτικής επιστροφών, τηρώντας τις αρχές της αξιοπρέπειας και της διασφάλισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Επιπλέον, την ίδια χρονική περίοδο θεσπίζονται θεσμικά όργανα οριζοντίου χαρακτήρα με στόχο το συντονιστικό και την εποπτεία της υλοποίησης σχεδίων δράσης τα οποία διασφαλίζουν την κοινωνική συνοχή, επιχειρούν να καταπολεμήσουν την ξενοφοβία και το ρατσισμό προωθώντας παράλληλα το σχεδιασμό δράσεων κοινωνικής πολιτικής, όπως ο Εθνικός Μηχανισμός Παρακολούθησης και Αξιολόγησης των Πολιτικών Κοινωνικής Ένταξης και Κοινωνικής Συνοχής, και το Κυβερνητικό Συμβούλιο Κοινωνικής Πολιτικής (ΚΥ.Σ.ΚΟΙ.Π.).

Τέλος, σημαντικό ρόλο για την αναθεώρηση της Εθνικής Στρατηγικής για την Ένταξη κατείχε η βούληση της πολιτικής ηγεσίας για τη δημιουργία ενός κοινού πλαισίου για την υποδοχή και την ένταξη πολιτών τρίτων χωρών με όρους ισότητας και

νομιμότητας, το οποίο θα καλλιεργεί την ουσιαστική ανταλλαγή ανάμεσα σε διαφορετικές κουλτούρες, θα ενισχύει το θετικό αντίκτυπο των ενταξιακών παρεμβάσεων στην τοπική κοινωνία και τελικά θα θέτει τις βάσεις για μια κοινωνία ανοιχτή, δυναμική και ποικιλόμορφη. Επίσης, ενισχύεται η ανάγκη για την εξασφάλιση του γενικού συντονισμού και της ευρύτερης πολιτικής συνοχής μεταξύ συναρμόδιων Υπουργείων και λοιπών φορέων έτσι ώστε να μεγιστοποιηθεί η δυναμική και η αποτελεσματικότητα της Εθνικής Στρατηγικής για την Ένταξη.

Τα μέτρα που προτείνονται για στην Εθνική Στρατηγική για την Ένταξη έχουν στόχο να υποστηρίξουν την πολιτική που υλοποιείται σε εθνικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο, με ενεργή συνεργασία ανάμεσα στα συναρμόδια Υπουργεία όσο και ανάμεσα στην κεντρική και την τοπική δημόσια διοίκηση. Συνοπτικά τα μέτρα μοιράζονται σε εννέα άξονες πολιτικής:

1. Συνεργασία με την αυτοδιοίκηση για την προώθηση της ένταξης σε τοπικό επίπεδο. Στο σύνολό του ο συγκεκριμένος άξονας, προβλέπει πρωτοβουλίες που μπορούν να αναλάβουν οι φορείς του κράτους σε συνεργασία με την αυτοδιοίκηση για την υποδοχή και μακροπρόθεσμα για την ένταξη μεταναστών/προσφύγων. Απώτερος σκοπός των δράσεων αυτών είναι η επίτευξη της ομαλής συμβίωσης και η διασφάλιση της ανοιχτής και ισότιμης ανταλλαγής μεταξύ της κοινωνίας υποδοχής με τον μεταναστευτικό πληθυσμό.

2. Πρόσβαση σε βασικά αγαθά και υπηρεσίες. Σύμφωνα με τις Κοινές Βασικές Αρχές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την πολιτική ένταξης των μεταναστών/προσφύγων, η πρόσβασή τους σε φορείς, καθώς και σε δημόσια και ιδιωτικά αγαθά και υπηρεσίες, σε ίση βάση με τους πολίτες των κρατών μελών και χωρίς διακρίσεις, είναι ζωτικής σημασίας για μια καλύτερη ένταξη.

3. Προώθηση της ένταξης στην εκπαίδευση. Το Νοέμβριου του 2016, συγκροτήθηκε στο Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής ειδική ομάδα εργασίας για την παρακολούθηση της ένταξης στα σχολεία, αλλά και για την παρακολούθηση των δράσεων μη τυπικής εκπαίδευσης εντός των δομών φιλοξενίας προσφύγων.

4. Προώθηση της ένταξης στην αγορά εργασίας. Ο συγκεκριμένος άξονας προσανατολίζεται στην καταγραφή, αναγνώριση και αξιολόγηση των δεξιοτήτων μεταναστών/προσφύγων, στη διευκόλυνση της πρόσβασης στην αγορά εργασίας και την προώθηση επιχειρηματικότητας.

5. Διαπολιτισμικότητα. Στο πλαίσιο του παρόντος άξονα οι προτεινόμενες δράσεις προώθησης της διαπολιτισμικότητας επικεντρώνονται στον εμπλουτισμό του θεσμικού ρόλου των διαπολιτισμικών μεσολαβητών και στην ενίσχυση της διαπολιτισμικότητας, της διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης και του διαθρησκευτικού διαλόγου.

6. Συμμετοχή στα κοινά. Η συμμετοχή στα κοινά είναι εξαιρετικά σημαντική για τη δημιουργία «αισθήματος του ανήκειν» των μεταναστών και των προσφύγων σε μια κοινωνία, καθώς και τη δημιουργία συνθηκών αμοιβαίας γνωριμίας σύμπραξης και αποδοχής. Η συμμετοχή μπορεί να είναι είτε σε ατομικό είτε σε συλλογικό επίπεδο είτε και στα δύο.

7. Καταπολέμηση του ρατσισμού και της ξενοφοβίας. Στόχος του συγκεκριμένου άξονα είναι η ευαισθητοποίηση της κοινωνίας σχετικά με φαινόμενα ρατσισμού και ξενοφοβίας, καθώς και η υποστήριξη της καταγραφής τέτοιων φαινομένων με στόχο το σχεδιασμό πολιτικών για την αποτελεσματική καταπολέμησή τους.

8. Στοχευμένες πολιτικές για ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Μεταξύ των μεταναστών/προσφύγων, που εξ ορισμού ανήκουν στις ευάλωτες κοινωνικά ομάδες, υπάρχουν κάποιες υποομάδες που είναι πολλαπλά ευάλωτες, όπως τα παιδιά, ιδίως τα ασυνόδευτα, οι γυναίκες, τα άτομα με ειδικές ανάγκες και τα άτομα τρίτης ηλικίας. Οι ομάδες αυτές χρήζουν μεγαλύτερης προστασίας και ενίσχυσης ώστε να μην πέφτουν θύματα εκμετάλλευσης, κοινωνικού αποκλεισμού και φτώχειας.

9. Στοχευμένες πολιτικές για μετανάστες δεύτερης γενιάς. Οι δράσεις αυτού του άξονα στοχεύουν στην παροχή υποστήριξης στη δεύτερη γενιά μεταναστών και στην προετοιμασία τους για τη διαδικασία απόκτησης ελληνικής ιθαγένειας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Μετανάστευση και ψυχική υγεία

Όπως ήδη αναφέρθηκε, η μετανάστευση ορίζεται, ως η μόνιμη ή προσωρινή αλλαγή του τόπου διαμονής ενός ατόμου ή μιας οικογένειας ή μιας ομάδας ατόμων, που σκοπό έχει τη βελτίωση της ζωής ή την αποφυγή πολιτικών ή/και θρησκευτικών διώξεων. Πρόκειται για μια διαδικασία σύνθετη και ετερογενής, καθώς οι συνθήκες ή οι λόγοι που την προκαλούν, αλλά και οι επιπτώσεις που προκύπτουν από αυτήν διαφοροποιούνται σημαντικά μέσα στον ιστορικό χρόνο και στο γεωγραφικό χώρο, αλλά και μεταξύ των ατόμων ή/και των ομάδων (Ζήση, 2006). Ακόμα, όσον αφορά το πεδίο της ψυχικής υγείας, η μετανάστευση προσεγγίζεται ως σημαντικό συμβάν ζωής, δυνάμει στρεσογόνου, καθώς το άτομο βρίσκεται σε διαδικασία εγκατάλειψης της πατρίδας και των οικείων του, ενώ παράλληλα οδηγείται σε αναπροσαρμογές με σκοπό να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του νέου περιβάλλοντός της χώρα υποδοχής. Οι πρόσφυγες συχνά βιώνουν τραυματικά γεγονότα, όπως θανάτους μελών της οικογένειας ή φιλικών προσώπων, σωματική, συναισθηματική ή σεξουαλική κακοποίηση, ενώ ταυτόχρονα προσπαθούν να διαχειριστούν τη φτώχεια, την επιθετικότητα ή τον ρατσισμό κατά τη διάρκεια του ταξιδιού αλλά και μετά την εγκατάστασή τους στη χώρα υποδοχής. Από την άλλη πλευρά, οι οικονομικοί μετανάστες αντιμετωπίζουν κυρίως τις σοβαρές δυσκολίες προσαρμογής στη χώρα υποδοχής, συμπεριλαμβανομένων του ρατσισμού, της φτώχειας, του διαφορετικού πολιτισμού και της γραφειοκρατίας (Τριανταφύλλου, 2018).

Η πιθανότητα ανάπτυξης προβλημάτων στους πληθυσμούς αυτούς οφείλεται στο γεγονός ότι οι αλλαγές στη ζωή των προσφύγων είναι αιφνίδιες και οι ίδιοι δεν έχουν το χρόνο να προετοιμαστούν ψυχολογικά γι' αυτές. Επιπλέον, πολλές φορές πέφτουν θύματα εκμετάλλευσης, μπορεί να υποστούν βασανισμούς, βιασμούς, προβλήματα υγείας και τραυματισμούς πριν, κατά τη διάρκεια ή μετά το ταξίδι τους προς τη χώρα υποδοχής (Schilling, Rauscher, Menzel, Reichenauer, Müller-Schilling, Schmid, & Selgrad, 2017). Ακόμη, όμως, και όταν φτάσουν στις χώρες υποδοχής οι συνθήκες που επικρατούν δεν είναι καλύτερες, αφού οι ακατάλληλες εγκαταστάσεις, η έλλειψη ιατρικής περίθαλψης, ο υπεράριθμος πληθυσμός, η έλλειψη φαγητού και νερού, κάνουν την κατάσταση ακόμη πιο δύσκολη με τα ψυχολογικά προβλήματα και τα προβλήματα υγείας να εκτραχύνονται (Pavli & Maltezos, 2017).

Όσον αφορά τα παιδιά πρόσφυγες έχουν βιώσει τη βαρύτερη μορφή βίας στον τόπο τους και η ίδια διαδικασία της φυγής και του ξεριζωμού έχει τραυματικές συνέπειες για την ψυχοσυναισθηματική τους υγεία και ανάπτυξη. Σύμφωνα με τους Haene, Grietens και Verschuere (2007), τα παιδιά σε τέτοιες συνθήκες τείνουν να εσωτερικεύουν τα συναισθήματά τους προσπαθώντας να διαχειριστούν μόνο τους τον έντονο φόβο και την ανασφάλεια που νιώθουν. Μάλιστα, στην περίπτωση των ασυνόδευτων παιδιών, το τραύμα τους ενισχύεται από τον αποχωρισμό τους από τους γονείς, μεγεθύνοντας το αίσθημα ανασφάλειας με αποτέλεσμα γρήγορα να συνειδητοποιήσουν ότι είναι απροστάτευτα τόσο κατά τη διαδικασία αυτή όσο και πιθανά στο μέλλον.

Εξαιτίας, λοιπόν, των δυσκολιών που φέρνει η προσφυγιά συνήθως τα παιδιά δεν έχουν το χώρο και χρόνο να πενήθουν για τις απώλειές τους, να μιλήσουν για αυτές, να τις διαχειριστούν και να τις επεξεργαστούν. Έτσι, η διαδικασία του πένθους δεν προχωράει ομαλά, παρεμποδίζεται και αυτό έχει τραυματικές επιδράσεις στην ψυχική τους υγεία.

Το ψυχικό αυτό τραύμα επαναλαμβάνεται, βιώνεται ξανά και ξανά από τα παιδιά, σαν να έχει παγώσει ο χρόνος τη στιγμή της τραυματικής εμπειρίας. Είναι σαν να έχει εντυπωθεί το σύνολο αυτών των οδυνηρών συνθηκών και εμπειριών με τέτοιον τρόπο στον ψυχισμό των παιδιών-προσφύγων, ώστε σκηνές από τον πόλεμο, μνήμες της φυγής και των άσχημων συνθηκών διαβίωσης επανακαλούνται στη μνήμη τους. Ακόμα και αν έχουν προσπαθήσει να απωθήσουν τις άσχημες εμπειρίες και να ξεχάσουν τα δυσάρεστα γεγονότα, το ψυχικό τους τραύμα θα εκφράζεται μέσα από σωματικά σημάδια, διαταραχές στον ύπνο και εφιάλτες, μέσα από δυσκολίες στην κοινωνική τους αλληλεπίδραση και τις ζωγραφιές τους (Haene, Grietens & Verschuere, 2007).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η μετανάστευση αποτελεί στρεσογόνο συνθήκη για τους μετανάστες στο βαθμό που εγκαταλείπουν πατρίδα και οικείους, ενώ ταυτόχρονα θα πρέπει να ανταποκριθούν σε νέα περιβάλλοντα, πολιτισμικά διαφοροποιημένα από τη χώρα προέλευσής τους. Η εξέλιξη της μεταναστευτικής διαδρομής όμως, συναρτάται από πολλούς παράγοντες όπως διαδράσεις μεταξύ κυρίαρχης και μη κυρίαρχης ομάδας μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο μεταναστευτικής πολιτικής, υποκειμενικές στρατηγικές επιπολιτισμού και στρατηγικές αντιμετώπισης, κοινωνικά δίκτυα αλλά και προσωπικά,

ψυχολογικά χαρακτηριστικά. Αυτό σημαίνει ότι η μετανάστευση από μόνη της δεν δύναται να συνδεθεί αρνητικά με την ψυχική υγεία ούτε με ψυχικές διαταραχές, αλλά υπάρχουν πολλοί παράγοντες που σχετίζονται με την ύπαρξη ψυχικής νόσου σε πρόσφυγες και μετανάστες (Ζήση, 2006).

3.1. Τα στάδια της μετανάστευσης και πως επηρεάζουν την ψυχική υγεία

Η μετανάστευση είναι μια διαδικασία που υποβάλλει το άτομο σε μια σειρά πιέσεων, οι οποίες ενδέχεται να επηρεάσουν σημαντικά την ψυχική του υγεία. Όσο και αν το άτομο υιοθετήσει αμυντικούς ή και προσαρμοστικούς μηχανισμούς είναι σχεδόν βέβαιο ότι θα βιώσει το συναίσθημα της απώλειας. Με την εγκατάλειψη της χώρας πατρίδας χάνει την στήριξη του κοινωνικού, γεωγραφικού οικείου περιβάλλοντός του, τις μακροχρόνιες οικογενειακές ή φιλικές σχέσεις του, πολύ πιθανόν ακόμα και τον κοινωνικό του ρόλο. Είναι σχεδόν σίγουρο, ότι όσο και αν προετοιμαστεί για το εγχείρημα, ακόμα και αν καταφέρει να το φέρει με επιτυχία εις πέρας, θα αναγκαστεί να έρθει αντιμέτωπος με μεταβατικούς παράγοντες που θα επηρεάσουν τις αντιλήψεις του, τις απόψεις και την ικανότητά του να χειριστεί το νέο περιβάλλον (Μαστρογιάννη, 2013).

Σύμφωνα με τον Bhugra (2011), η διαδικασία της μετανάστευσης χωρίζεται σε τρία στάδια: προ-μεταναστευτικό στάδιο, μεταναστευτικό και μετα-μεταναστευτικό. Κατά τη διάρκεια των σταδίων υπάρχουν παράγοντες προδιάθεσης για ανάπτυξη ψυχικής διαταραχής.

Το προ-μεταναστευτικό αφορά την απόφαση και την προετοιμασία της μετακίνησης από την χώρα προέλευσης προς τη χώρα υποδοχής. Στο στάδιο αυτό τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας λειτουργούν ως επιβαρυντικοί ή προφυλακτικοί παράγοντες για την εμφάνιση ψυχικής διαταραχής. Ακόμα οι συνθήκες κάτω από τις οποίες κάποιος παίρνει την απόφαση να μεταναστεύσει επηρεάζουν την ψυχική του υγεία, για παράδειγμα η αναγκαστική ή κατ' επιλογήν μετανάστευση, οι διώξεις που ενδέχεται να αντιμετωπίζει ή το κίνητρο που έχει.

Το μεταναστευτικό στάδιο αφορά την φυσική μετακίνηση του ατόμου από το ένα μέρος στο άλλο. Κατά την περίοδο αυτού του σταδίου εμφανίζονται παράγοντες σχετικοί με το καθεστώς παραμονής που εφαρμόζεται στη χώρα υποδοχής, με τις συνθήκες που έρχεται αντιμέτωπο το άτομο κατά τη διάρκεια του ταξιδιού του μέχρι τον τελικό προορισμό αλλά και με το πολιτισμικό πένθος που βιώνει εάν έχει μάλιστα αναγκαστεί να

εκδιωχθεί βίαια από ένα οικείο πολιτισμικά περιβάλλον και να ενταχθεί εξίσου βίαια σε ένα πολιτισμικό περιβάλλον με το οποίο δεν είναι εξοικειωμένος.

Το μετα-μεταναστευτικό στάδιο ορίζεται ως η απορρόφηση των μεταναστών στο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο της νέας κοινωνίας στην οποία έχουν βρεθεί. Το πολιτισμικό σοκ, η διαφορά μεταξύ των προσδοκιών και των επιτευγμάτων, η ύπαρξη υποστηρικτικού δικτύου καθώς και η θερμότητα της αποδοχής από τη χώρα υποδοχής είναι δυνητικοί παράγοντες στην ύπαρξη ψυχικής διαταραχής (Bhugra, 2011).

Στην ανασκόπηση για την μετανάστευση και την ψυχική υγεία η Ζήση (2006), αναφέρει τρεις ομάδες παραγόντων των όποιων η παρουσία ή η απουσία παίζει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της μετανάστευσης (πίνακας 1). Αυτά είναι:

1. Προσωπικά χαρακτηριστικά: φύλο, ηλικία, μορφωτικό επίπεδο, δεξιότητες αναζήτησης, εσωτερικοί πόροι και τακτικές επιπολιτισμού. Αναφέρει ότι η καλή κοινωνικό-οικονομική θέση σε συνδυασμό ή όχι με το καλό μορφωτικό επίπεδο που προϋπάρχει της μετανάστευσης οδηγεί τα άτομα σε υιοθέτηση τακτικής εναρμόνισης. Ενώ αντίθετα το φτωχό μορφωτικό επίπεδο, η φτωχή γνώση της γλώσσας της χώρας υποδοχής και οι ματαιωμένες προσδοκίες οδηγούν τα άτομα στην υιοθέτηση τακτικών διαχωρισμού και περιθωριοποίησης που συνδέονται με την εμφάνιση προβλημάτων ψυχικής υγείας.

2. Χαρακτηριστικά μεσαίας κλίμακας: οικογένεια, κοινότητα, σχολείο, γειτονιά. Η πολυπολιτισμική σύνθεση των κοινωνικών δικτύων προσφέρει θετική επίδραση στη ψυχοκοινωνική προσαρμογή του μετανάστη. Έτσι, το άτομο που δέχεται κοινωνική στήριξη νιώθει ότι με αυτό τον τρόπο επικυρώνεται η αξία του ως άτομο, τα συναισθήματά και οι συμπεριφορές του.

3. Χαρακτηριστικά ευρύτερου πολιτικού και κοινωνικό-οικονομικού πλαισίου της χώρας υποδοχής. Αυτά είναι η ύπαρξη πολύ-πολιτισμικής κουλτούρας ή μη, τα μετρά μεταναστευτικής πολιτικής, η εφαρμογή προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, το επίπεδο ανεργίας και οι πολιτισμικά ευαισθητοποιημένες υπηρεσίες υγείας και πρόληψης. Η απουσία των παραπάνω λειτουργεί αρνητικά ως προς την προσαρμογή των μεταναστών.

<u>Ατομικοί παράγοντες</u>		<u>Εξαρτημένοι παράγοντες</u>
Ηλικία	Προ-μεταναστευτικό στάδιο	Οικονομικοί
Φύλο		Κοινωνικοί
Αιτία		Εκπαιδευτικοί
Προετοιμασία		
Προσωπικότητα		
Αποχωρισμοί		
Η διαδικασία	Μετανάστευση	Εκπαιδευτικοί
Στήριξη		Προσδοκίες
Ατομικά/ομαδικά		Γλώσσα
Δίκτυα κοινωνικής στήριξης	Μετά-μεταναστευτικό στάδιο	Επιτεύγματα
Πολιτισμική ταυτότητα		Ρατσισμός
Αυτό-εκτίμηση		Εθνική πυκνότητα
απομόνωση		Κοινωνική
Αυτοαντίληψη		Ανεργία

Πίνακας 1. Στάδια της μετανάστευσης και παράγοντες που επηρεάζουν την ψυχική υγεία (Μαστρογιάννη, 2013).

Καθίσταται, λοιπόν, ξεκάθαρο ότι κάθε στάδιο μετανάστευσης επιβαρύνει τον ψυχισμό του ατόμου. Όμως, λαμβάνοντας υπόψη την μοναδικότητα του κάθε ατόμου καθώς και τους διαφορετικούς ατομικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες που λαμβάνουν χώρα σε κάθε διαφορετική περίπτωση, κάθε στάδιο θα πρέπει να έχει την ξεχωριστή του αξιολόγηση. Ακόμα, τόσο οι ατομικοί παράγοντες όσο και οι περιβαλλοντικοί ή αλλιώς εξαρτημένοι, σε συνδυασμό με σημαντικά γεγονότα ζωής και χρόνιες δυσκολίες μπορούν να προκαλέσουν διαφορετικό βαθμό δυσκολίας ή και δυσχέριας σε κάθε άτομο.

Από το προ-μεταναστευτικό στάδιο το άτομο έχει έρθει σε επαφή με την εμπειρία του αποχωρισμού. Καλείται σε σύντομο χρονικό διάστημα να αντιμετωπίσει την απώλεια αντικειμένων, προσώπων, σχέσεων και ρόλων. Με την φυγή του θα εγκαταλείψει οικογένεια και φίλους, την γλώσσα και την γνώριμη κουλτούρα του, ενώ σε πολλές περιπτώσεις γνωρίζει την απώλεια της ασφάλειας που του προσφέρει το οικείο περιβάλλον του, με την πιθανότητα να αντιμετωπίσει φυσικούς και άλλους κινδύνους. Έτσι, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Ζήση, 2006; Λειβαδίτης, 2003; Μαστρογιάννη, 2013) το άτομο που εγκαταλείπει τον τόπο του για να μπορέσει να αντιμετωπίσει τη νέα κατάσταση θα πρέπει να βιώσει τη μεταναστευτική εμπειρία ως ανάλογη με τη διαδικασία του πένθους. Αυτό σημαίνει ότι καλείται να είναι ικανό να κινητοποιήσει τα υποστηρικτικά εκείνα συστήματα δημιουργώντας εκείνες τις προϋποθέσεις που θα το βοηθήσουν να επεξεργαστεί και να αποδεχτεί τις απώλειες, αναζητώντας νέα αντικείμενα και να προσαρμοστεί στη νέα πραγματικότητα.

Όμως, σε αντίθεση με την απώλεια του πένθους, όπου έχουμε ολοκληρωτική και καθολική απώλεια, στην μεταναστευτική διαδικασία δεν μπορούμε παρά να αναφερόμαστε στην μερική απώλεια. Το άτομο δεν έχει χάσει στην πραγματικότητα όσα αποχωρίστηκε και οι δεσμοί μπορεί να αναθερμαίνονται σε κάθε επαφή του με την πατρίδα. Φυσικά, αυτό βάζει το άτομο σε έναν επαναλαμβανόμενο κύκλο του να βιώνει ξανά την απώλεια και πολλές φορές καθίσταται αδύνατον η έξοδος του από την κατάσταση του πένθους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το άτομο να γίνεται ευάλωτο σε καταθλιπτικά επεισόδια με αρνητική συνέπεια στην πορεία της ψυχικής του υγείας (Λειβαδίτης, 2013; Carta, 2005). Τέλος, το άτομο κατά την άφιξη και εγκατάστασή του στη χώρα υποδοχής έρχεται αντιμέτωπο με διάφορα προβλήματα που επηρεάζουν την ψυχική του υγεία, καθώς αυξάνουν το βαθμό stress που βιώνει.

Ο ρόλος των παραγόντων όπως προαναφέρθηκαν, είναι καθοριστικός για την πορεία της ψυχικής υγείας του ατόμου. Έτσι, αναφερόμαστε στην περίπτωση του μετανάστη, ο οποίος μεν έχει αποχωριστεί αντικείμενα, σχέσεις, κοινωνικούς ρόλους και αξίες, με την προοπτική όμως κάποια στιγμή να τα ξαναποκτήσει και στην περίπτωση του πρόσφυγα, όπου η διαδικασία του πένθους / απώλεια είναι πιο σύνθετη και πιο εύκολη στο να επιπλακεί, καθώς αναγκάστηκε να εγκαταλείψει απροετοίμαστα και ίσως μόνιμα την πατρίδα υπό το φόβο διώξεων (Μαστρογιάννη, 2013). Κατά κανόνα οι αιτούντες άσυλο και οι πρόσφυγες έχουν πιο τραυματικές εμπειρίες από τους υπόλοιπους μετανάστες (Χατζηπουλίδης, 2009).

Κατά το μετα-μεταναστευτικό στάδιο, αυτό που επηρεάζει την εξέλιξη της προσαρμογής και κατά συνέπεια της ψυχικής υγείας του ατόμου λαμβάνει χώρα η διαδικασία του επιπολιτισμού, της οποίας οι επιτυχείς ή όχι δράσεις θα επηρεάσουν την εξέλιξη της προσαρμογής του ατόμου καθώς επίσης και την πορεία της ψυχικής υγείας του.

3.2. Ο ψυχολογικός επιπολιτισμός

3.2.1. Η έννοια του επιπολιτισμού

Κατά το μετα – μεταναστευτικό στάδιο, τα άτομα και ενώ έχουν φτάσει στη χώρα υποδοχής, καλούνται να επιστρατεύσουν στρατηγικές ώστε να καταφέρουν να υιοθετήσουν και να προσαρμοστούν σε νέα πρότυπα επικοινωνίας, νέες κοινωνικές δομές και νέους στόχους. Έχει ξεκινήσει η επιπολιτισμική διαδικασία, ένα πολυδιάστατο φαινόμενο, το οποίο αντανακλά τις μεταβολές που υφίσταται ένα άτομο όταν εκτίθεται σε ένα νέο πολιτισμικό περιβάλλον. Στη διαδικασία αυτή παρατηρούνται αλλαγές σε οικονομικά, θρησκευτικά, περιβαλλοντικά και προσωπικά πλαίσια.

Στη διεθνή βιβλιογραφία ως «επιπολιτισμός» (acculturation) αναφέρεται η διαδικασία των πολιτισμικών αλλαγών κατά την οποία τα άτομα ή οι ομάδες από έναν πολιτισμό έρχονται σε επαφή με έναν άλλο πολιτισμό και αλλάζουν τη συμπεριφορά τους με σκοπό να προσαρμοστούν στο νέο πολιτισμικό περιβάλλον, σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο (Berry, 2005; Berry, 2006; Καρακώστα, 2016; Μαστρογιάννη, 2013; Μπεξεβέγκης, 2008; Χατζηπουλίδης, 2009). Αρχικά, η διαδικασία του επιπολιτισμού είχε χαρακτηριστεί ως μονοδιάστατη διεργασία, καθώς αναμενόταν το άτομο να αφήσει τον πολιτισμό της χώρας καταγωγής όταν προσχωρούσε στον πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Αυτό σημαίνει ότι οι δύο πολιτισμοί έχουν αρνητική σχέση, έτσι ώστε όταν ο ένας είναι ισχυρός, ο άλλος είναι αναγκαστικά ασθενής και με το πέρασμα του χρόνου οι «ξένοι» θα

μοιάζουν όλο και περισσότερο με τους γηγενείς. Όπως αναφέρει η Καρακώστα (2016), αυτό ονομάστηκε «υπόθεση της ευθείας γραμμής αφομοίωσης του Gordon», η οποία όμως τέθηκε υπό αμφισβήτηση, καθώς νεότερα ερευνητικά δεδομένα υποστήριξαν ότι η αφομοίωση εξαρτάται από έναν αριθμό παραγόντων που περιλαμβάνουν τις ταξικές διαφορές (ανάμεσα στους ίδιους τους μετανάστες και σε σύγκριση με τους γηγενείς), το χρονικό σημείο της άφιξης, τον τρόπο υποδοχής τους, τα οποία μπορεί να οδηγήσουν σε πιθανά αποτελέσματα, όπου τα άτομα μπορεί να αφομοιώνονται σε διαφορετικά τμήματα της κοινωνίας (Καρακώστα, 2016; Χατζηπουλίδης, 2009).

Έτσι, από ένα φαινόμενο που λάμβανε χώρα σε ομαδικό επίπεδο, αργότερα διαπιστώθηκε ότι το κάθε άτομο δε συμμετέχει στον ίδιο βαθμό στη διαδικασία του επιπολιτισμού που βιώνεται από την ομάδα της χώρας καταγωγής του. Κατά συνέπεια, οι αλλαγές που προκύπτουν από την επαφή ανάμεσα σε δύο διαφορετικούς πολιτισμούς, μπορεί να συμβαίνουν σε δύο επίπεδα: πολιτισμικό/ομαδικό και ψυχολογικό/ατομικό (Berry, 2005). Ειδικότερα, ότι συμβαίνει ομαδικά στην κοινωνική δομή, στις συνθήκες διαβίωσης, στην οικονομική βάση και στην πολιτική οργάνωση αφορούν το πολιτισμικό/ομαδικό επίπεδο του επιπολιτισμού, ενώ οι αλλαγές που συμβαίνουν στη συμπεριφορά, στις στάσεις, στις αξίες και στην ταυτότητα του ατόμου εξαιτίας της ένταξής του σε μια εθνο-πολιτισμική ομάδα που συμμετέχει στην επιπολιτισματική διαδικασία αφορούν τον ψυχολογικό/ατομικό επιπολιτισμό (Berry, 2006). (βλ. Πίνακας 2).

<u>Ομαδικό/ Πολιτισμικό</u>	<u>Ατομικό/Ψυχολογικό</u>
<u>επίπεδο</u>	<u>επίπεδο</u>
κοινωνική δομή	συμπεριφορά
συνθήκες διαβίωσης	στάσεις
οικονομικά	αξίες
πολιτική οργάνωση	ταυτότητα ατόμου

Πίνακας 2. Τα δύο επίπεδα του επιπολιτισμού (Berry, 2005).

3.2.2. Η έννοια του επιπολιτισμικού στρες

Σίγουρα η πλειοψηφία των αλλαγών συμβαίνουν στη μη κυρίαρχη ομάδα, η οποία βιώνει και μεγαλύτερα επίπεδα άγχους σε σχέση με την κυρίαρχη. Τα ψυχολογικά και κοινωνικά προβλήματα που προκύπτουν από αυτή την επιρροή ορίζονται ως επιπολιτισμικό στρες. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Bugha, 2011; Berry, 2005; Ζήση, 2006; Μαστρογιάννη, 2013) ως «επιπολιτισμικό σοκ ή στρες» αναφέρεται η περίπτωση όπου το άτομο έρχεται απροετοίμαστο σε επαφή με μια νέα πολιτισμική πραγματικότητα που διαφέρει σημαντικά από τη δική του και έτσι δυσκολεύεται να την κατανοήσει. Το άτομο βιώνει μια κατάσταση οξείας ψυχικής και συμπεριφορικής αποδιοργάνωσης, με συμπτώματα πανικού, οδύνης και παγώματος. Πιο συγκεκριμένα, κατά τη διαδικασία της επαφής με έναν νέο πολιτισμό, τα άτομα μπορεί να αντιμετωπίσουν ιδιαίτερα στρεσογόνες αλλαγές, οι οποίες συνδέονται με την εμπειρία της πολιτισμικής απώλειας, οδηγώντας σε αύξηση των επιπέδων κατάθλιψης, ή συνδέονται με την αβεβαιότητα για τον τρόπο επιβίωσης στη νέα κοινωνία, οδηγώντας σε αύξηση των επιπέδων άγχους.

Αναμφίβολα, η διαδικασία της μετανάστευσης είναι δύσκολη ανεξάρτητα από τα αίτια που την προκαλούν επηρεάζοντας τη ψυχική υγεία του ατόμου. Η ενσωμάτωση των μεταναστών στη χώρα υποδοχής είναι εξίσου δύσκολη και ο βαθμός δυσκολίας εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Οι εμπειρίες του επιπολιτισμού ενδέχεται να είναι τόσο αρνητικές όσο και θετικές. Αρχικά μπορεί να βιωθεί ως σοκ ειδικά σε περίπτωση ατόμων που αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν την πατρίδα τους εξαιτίας πολεμικών συρράξεων. Όμως, δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι το κάθε άτομο που έρχεται σε επαφή με έναν νέο πολιτισμό θα υποστεί επιπολιτισμικό στρες στον ίδιο βαθμό κατά τη διαδικασία του επιπολιτισμού. Οι παράγοντες που επηρεάζουν το βαθμό εκδήλωσης του επιπολιτισμικού στρες αφορούν (Καρακώστα, 2016):

α) τις επιπολιτισμικές εμπειρίες. Το κάθε άτομο εκτίθεται σε διαφορετικές ως προς την ποιότητα και την ένταση τους καταστάσεις.

β) της υποκειμενικής κλίμακας των αγχογόνων παραγόντων. Κάποια γεγονότα έχουν ιδιαίτερη σημασία για ένα άτομο, ενώ για κάποιο άλλο όχι.

γ) των ατομικών χαρακτηριστικών. Αυξημένες πιθανότητες σε συγκεκριμένα άτομα να αδυνατούν να αντιμετωπίσουν την πολιτισμική μεταβολή για προσωπικούς λόγους.

δ) πολιτισμικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά. Η ανάπτυξη τέτοιων δυσλειτουργιών με την προκατάληψη και την ξενοφοβία, καθώς και με τις πολιτικές ένταξης της χώρας υποδοχής.

Σύμφωνα με τον Berry (2005), ο ψυχολογικός επιπολιτισμός έχει δύο διαστάσεις (της χώρας υποδοχής και της χώρας προέλευσης), οι οποίες θεωρούνται σχετικά ανεξάρτητες μεταξύ τους, αλλά μπορούν και είναι επιθυμητό να συνδυαστούν για την επίτευξη θετικής προσαρμογής. Η αυθόρμητη συμμετοχή και η διατήρηση των δύο πολιτισμών μπορεί να οδηγήσει σε τέσσερις διαφορετικές επιπολιτισμικές στρατηγικές : αφομοίωση, εναρμόνιση, διαχωρισμό και περιθωριοποίηση. Δεν αποτελούν φάσεις μιας γραμμικής διαδικασίας, αλλά το κάθε άτομο μπορεί να υιοθετήσει αυτές τις τέσσερις διαφορετικές στρατηγικές σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα καθ' όλη τη διάρκεια της επιπολιτισμικής διαδικασίας.

Η αφομοίωση (assimilation) αναφέρεται στη διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο, ομάδα ή και μια ολόκληρη κοινωνία σταδιακά υιοθετεί ή εξαναγκάζεται να υιοθετήσει τα έθιμα, τις αξίες, τον τρόπο ζωής και τη γλώσσα του κυρίαρχου πολιτισμού. Αντίθετα, εάν ένα άτομο θέλει να διατηρήσει τον κληρονομούμενο πολιτισμό του και δεν επιθυμεί να έχει επαφή με άλλους πολιτισμούς τότε έχουμε διαχωρισμό (separation). Όμως, αυτή η στρατηγική δεν αφορά μόνο την ομάδα μεταναστών. Οι μειονοτικές ομάδες ενδέχεται να οδηγούνται στον διαχωρισμό λόγω της υιοθέτησης ρατσιστικών στάσεων και διακρίσεων εις βάρος τους από την κοινωνία υποδοχής. Ακόμα, σε περίπτωση έντονης διαφοράς μεταξύ του πολιτισμού της χώρας καταγωγής και της χώρας υποδοχής, το άτομο είναι αρκετά πιθανό να επιλέξει το διαχωρισμό του από τους γηγενείς και τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής και να επικεντρωθεί στον πολιτισμό της χώρας καταγωγής του (Berry, 2005). Η εναρμόνιση (integration), αναφέρεται στο ενδιαφέρον τόσο για τη διατήρηση του πολιτισμού της χώρας καταγωγής, όσο και για την αλληλεπίδραση με άλλες ομάδες. Αυτό σημαίνει ότι το άτομο διατηρεί την πολιτισμική του ακεραιότητα ενώ επιθυμεί και αναζητά παράλληλα την ενεργητική συμμετοχή του ως μέλος της ευρύτερης κοινωνίας. Πρόκειται για την πιο προσαρμοστική στρατηγική αφού η ταυτόχρονη ένταξη του ατόμου σε δύο πολιτισμικές ομάδες προσφέρει πλεονεκτήματα για την ψυχική υγεία και την προσαρμογή των μεταναστών. Η περιθωριοποίηση (marginalization) εμφανίζεται όταν υπάρχει μικρό ενδιαφέρον τόσο για πολιτισμική διατήρηση όσο και για τη

δημιουργία σχέσεων με άλλες ομάδες (Berry, 2006; Καρακώστα, 2016; Μπεζεβέγκης, 2008; Χατζηπουλίδης, 2009).

Ανακεφαλαιώνοντας, ο κλασικός όρος της έννοιας του επιπολιτισμού, έχει ως κυρίαρχο στοιχείο το αποτέλεσμα της επαφής δύο πολιτισμών, με την επικράτηση πάντα του κυρίαρχου, ενώ σε μεταγενέστερο ορισμό προστίθεται το στοιχείο ότι η διεργασία του επιπολιτισμού μπορεί να εμφανιστεί είτε ως διεργασία αντίδρασης, δηλαδή αντίσταση στην αλλαγή, είτε ως δημιουργική διεργασία με την ενθάρρυνση νέων πολιτισμικών στοιχείων. Είναι ξεκάθαρο ότι δεν υιοθετούν όλοι οι μετανάστες την ίδια τακτική επιπολιτισμού, καθώς παρατηρούνται έντονες ατομικές διαφορές. Οι παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις του ατόμου είναι το είδος των δύο πολιτισμών που έρχονται σε επαφή, τα χαρακτηριστικά του ατόμου, καθώς και οι συνέπειες της αλληλεπίδρασης μεταξύ του ατόμου και του γηγενούς πληθυσμού. Ως αποτέλεσμα έχουμε καταστάσεις από την πλήρη ένταξη και ενσωμάτωση στην κυρίαρχη ομάδα έως την πλήρη αποξένωση. Ενδεικτικά αναφέρεται, ότι τα άτομα τα οποία έχουν αποτελεσματική ενσωμάτωση στην κοινωνία υποδοχής έχουν και λιγότερο άγχος, άρα και λιγότερες πιθανότητες να αναπτύξουν ψυχοπαθολογία (Μαστρογιάννη, 2013). Αντιθέτως, μια αναποτελεσματική και αρνητική διαδικασία επιπολιτισμού με αποτέλεσμα την απομόνωση, τον εκπολιτισμό ή την απώλεια της πολιτιστικής ταυτότητας μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την ψυχική υγεία του μετανάστη και να αναπτυχθούν ψυχοπαθολογίες (Bhugra, 2011). Γίνεται λοιπόν κατανοητό ότι είναι απαραίτητη η δημιουργία δεσμών και με τις δύο χώρες, ώστε το άτομο να μπορέσει να βιώσει τη διαδικασία του επιπολιτισμού όσο ευνοϊκότερη γίνεται για την ψυχική του υγεία. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Χατζηπουλίδης (2009), η θετική εικόνα του εαυτού, η δημιουργία δεσμών και με τους δύο πολιτισμούς όπου κινείται το άτομο και η διατήρηση μιας ισορροπίας μεταξύ τους, αποτελούν τον πλέον ενδεδειγμένο τρόπο προσαρμογής προκειμένου να περάσει κανείς από τη διαδικασία του επιπολιτισμού. Η αποτυχημένη προσπάθεια επιπολιτισμού και η μη αποδοχή του ατόμου από την κυρίαρχη ομάδα προκαλεί τη ματαίωση, η οποία μπορεί να κάνει το άτομο αυτοκαταστροφικό, με τάσεις επιθετικότητας ενώ συχνά βιώνει έντονη κατάθλιψη.

3.3. Ψυχική ανθεκτικότητα

Δεν είναι λίγες οι φορές που μέσω οργανισμών όπως η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ, το Δίκτυο Για τα Δικαιώματα του Παιδιού, η Κιβωτός του Κόσμου, το Χαμόγελο του Παιδιού, η Μετάδραση κ.α παρουσιάζονται βραβευμένες δράσεις και προγράμματα, όπως εφημερίδες, εκθέσεις φωτογραφίας ή θεατρικές παραστάσεις, που έχουν οργανωθεί και στελεχωθεί από παιδιά και έφηβους πρόσφυγες ή μετανάστες. Ακόμα, είναι πολλά τα παραδείγματα διεθνώς, όπου παιδιά πρόσφυγες ζώντας δύσκολες και κρίσιμες καταστάσεις, κατάφερναν να διακριθούν σε αθλητικές διοργανώσεις ή να επιτύχουν κατά την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Παρατηρείται λοιπόν, ότι παρά τις αντίξοες συνθήκες, τις δύσκολες και απειλητικές για την ψυχική τους υγεία καταστάσεις που έχουν βιώσει ή συνεχίζουν και βιώνουν, όπως ο πόλεμος, η αναγκαστική μετακίνηση, η βία, η κακοποίηση, ο ρατσισμός, η διάκριση, ορισμένα παιδιά και έφηβοι πρόσφυγες καταφέρνουν να ανταπεξέλθουν στη ζωή τους. Το ερώτημα που τίθεται στην ερευνητική ψυχολογική κοινότητα αφορά την μελέτη εκείνων των παραγόντων ή μηχανισμών που έχουν προστατευτική ιδιότητα απέναντί τους. Με άλλα λόγια, πως μπορούμε να εξηγήσουμε την ψυχική ανθεκτικότητα που χαρακτηρίζει αυτά τα παιδιά παρά τα όσα αρνητικά και απειλητικά γεγονότα και καταστάσεις έχουν αντιμετωπίσει;

Η έρευνα του φαινομένου της ψυχικής ανθεκτικότητας βασίζεται κατά κύριο λόγο στην προσέγγιση της θετικής ψυχολογίας. Το ενδιαφέρον για την ψυχική ανθεκτικότητα μετέφερε το επίκεντρο των ερευνών από τη μελέτη της αιτιολογίας διαφόρων μορφών ψυχοπαθολογίας στη μελέτη της αποτελεσματικής προσαρμογής στο περιβάλλον και της ψυχολογικής επάρκειας (Μόττη – Στεφανίδη, Παυλόπουλος, Τάκης, Ντάλλα, Παπαθανασίου, & Masten, 2005). Η ψυχική ανθεκτικότητα (resilience), σύμφωνα με το Rutter (2006), αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να προσαρμόζεσαι επιτυχώς στις δύσκολες συνθήκες αλλά και στην ικανότητα αναπήδησης από τραυματικά γεγονότα, ενώ η ύπαρξη της ικανότητας αυτής σχετίζεται με μειωμένα ποσοστά ψυχικής ασθένειας, όπως η κατάθλιψη ή οι αγχώδεις διαταραχές. Αυτό δεν σημαίνει βέβαια, ότι τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ψυχικά ανθεκτικά δεν βιώνουν αρνητικά συναισθήματα, όπως φόβο ή θυμό, όμως έχουν την δεξιότητα να τα διαχειριστούν και να επανέλθουν σε μια φυσιολογική ψυχική κατάσταση. Όπως αναφέρει και η Σουσαμίδου (2015), η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας δεν είναι στατική, αλλά εμπεριέχει τη δυναμική αλληλεπίδραση

των διεργασιών της ανάπτυξης. Μεταξύ του βιολογικού και των εξωτερικών παραγόντων, όπως η οικογένεια, η κοινωνία και το σχολείο υπάρχει αλληλεπίδραση που επηρεάζει με διάφορους τρόπους την ανάπτυξη. Οποιοδήποτε από αυτά μπορεί να είναι το ίδιο ψυχικά ανθεκτικό και να λειτουργήσει προστατευτικά για την προσαρμογή, ενώ τα υπόλοιπα να δυσλειτουργούν ή να θέτουν σε κίνδυνο το αναπτυσσόμενο άτομο.

Ως έννοια η ανθεκτικότητα βρίσκει τις ρίζες της στις επιστήμες της Φυσικής και των Μαθηματικών, αφού χρησιμοποιείται για να περιγράψει την ικανότητα ενός υλικού ή ενός συστήματος να επιστρέψει στην πρότερή του κατάσταση ή σε ισορροπία μετά από μια μετακίνηση ή αλλαγή. Όμως, κατά τη δεκαετία του 1970, αναπτυξιακοί ψυχολόγοι με κύριο εκπρόσωπο τον Cygulin, έστρεψαν το ενδιαφέρον τους σε παιδιά που ενώ βρίσκονταν σε ομάδα υψηλού κινδύνου για την εκδήλωση ψυχικών προβλημάτων και προβλημάτων συμπεριφοράς, λόγω έντονων στρεσογόνων καταστάσεων που αντιμετώπιζαν στη ζωή τους, ωστόσο τελικά επιτύχαναν και φαίνονταν ότι τα κατάφερναν πολύ καλά. Έτσι, η ψυχολογική επιστημονική κοινότητα ασχολείται τις τελευταίες τέσσερις δεκαετίες με την έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας, τόσο προς την κατεύθυνση του εννοιολογικού της προσδιορισμού, όσο και ως προς τον σχεδιασμό των κατάλληλων πρακτικών και στρατηγικών της προαγωγής της, για το θετικό αντίκτυπο που έχει στην υγεία, την ποιότητα ζωής και τον τρόπο που υιοθετούν τα άτομα για να διαχειριστούν τις προκλήσεις που τους παρουσιάζονται. Εξ ορισμού, η ψυχική ανθεκτικότητα δεν μπορεί να νοηματοδοθεί χωρίς την παρουσία κάποιου υπολογίσιμου κινδύνου. Δηλαδή, δεν αναφερόμαστε στην πλειονότητα εκείνων των παιδιών που βιώνουν χαμηλού βαθμού ή καθόλου δυσχέρειες και αντιξοότητες, αλλά σε εκείνα που αναπτύσσονται στα πλαίσια της φυσιολογικότητας παρά την παρουσία σοβαρών και υψηλού βαθμού κινδύνων (Πετρογιάννης, 2011).

Αρχικά, η ψυχική ανθεκτικότητα θεωρήθηκε ότι εκδηλώνεται με τη μορφή προσωπικών χαρακτηριστικών, όπως αποφασιστικότητα, ευελιξία και ευπροσαρμοστικότητα. Αναφέρθηκε ο όρος δηλαδή, σε ένα σύνολο εσωτερικών δυνάμεων που λειτουργούν ως κίνητρα, δηλαδή ότι επρόκειτο για την «κινήτριο δύναμη που απορρέει από τον κάθε άνθρωπο ώστε να αναζητά τη σοφία, την αυτοπραγμάτωση, τον αλτρουισμό, καθώς και το να είναι σε αρμονία με μια πνευματική πηγή δύναμης» (Richardson, 2002). Αργότερα όμως, η έννοια περιγράφει την ικανότητα με την οποία ένα

άτομο διαχειρίζεται την αντιξοότητα, την απότομη και απρόοπτη αλλαγή επεκτεινόμενη πέρα από τη σταθερά του ατομικού γνωρίσματος. Προσδιορίστηκε ως μια κατηγορία καταστάσεων που χαρακτηρίζεται από επαναλαμβανόμενους τύπους θετικής προσαρμογής στο πλαίσιο σημαντικών αντιξοοτήτων ή επικίνδυνων συνθηκών (Cicchetti, 2010).

Για να χαρακτηριστεί ένα παιδί ή ένας έφηβος ως ψυχικά ανθεκτικός, πρέπει να πληρούνται δύο βασικές προϋποθέσεις (Σουσαμίδου, 2015):

α) να είναι καλά προσαρμοσμένος και ψυχολογικά επαρκής (όπου ως επάρκεια νοείται η θετική έκβαση της προσαρμογής σε αντίξοες συνθήκες)

β) να βιώνει ή να έχει αντιμετωπίσει στο παρελθόν αντίξοες συνθήκες που θέτουν σε κίνδυνο την ομαλή ανάπτυξή του.

Τα παιδιά και οι έφηβοι που αναγνωρίζονται ως ψυχικά ανθεκτικά διακρίνονται για την αυτοεκτίμηση, την αυτοαποτελεσματικότητα, την επιμονή, την αυτοκυριαρχία, την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και τις αποτελεσματικές τακτικές διαχείρισης άγχους που χρησιμοποιούν. Ακόμη, έχουν υψηλή αυτοπεποίθηση και πίστη στον εαυτό τους, καταστρώνουν μακροπρόθεσμα σχέδια και μπορούν να αναβάλλουν την ικανοποίηση των επιθυμιών τους, προκειμένου να αποκομίσουν μεγαλύτερα οφέλη στο μέλλον, είναι υπεύθυνα και αντιστέκονται στην πίεση των συνομηλίκων τους για εμπλοκή σε αντικοινωνικές συμπεριφορές. Ακόμα, είναι πολύ καλοί ακροατές, διακρίνονται από ενσυναίσθηση, ευελιξία, δεξιότητες επικοινωνίας και έχουν αισιόδοξη στάση για τη ζωή. Στο σχολείο επιδιώκουν να είναι καλοί μαθητές, διαθέτουν πολλές δεξιότητες και συμμετέχουν ενεργά σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Γίνεται κατανοητό ότι καθίσταται σχεδόν αδύνατο να διαθέτει ένα παιδί όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά, όμως έστω και ένα από αυτά μπορεί να είναι αρκετό για να υπερβεί τις δυσκολίες και τις αντιξοότητες της ζωής του.

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας προσεγγίζεται σε σχέση με την οικοσυστημική προσέγγιση, όπως αυτή παρουσιάστηκε από τον Bronfenbrenner (Πετρογιάννης, 2011). Μελετάται σε πολλά επίπεδα μεταξύ των εγγενών

και άλλων στοιχείων του ατόμου και του περιβάλλοντός του και των προστατευτικών παραγόντων ή επικινδυνότητας, όπως τους αντιμετωπίζει. Οι ιδιαίτερες απαιτήσεις του περιβάλλοντος και οι αμοιβαίες σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των ανθρώπων αλληλοεπιδρούν με τα ατομικά χαρακτηριστικά αναδεικνύοντας ένα ιδιαίτερο δίκτυο επιρροών που καθορίζουν τη συμπεριφορά. Θα πρέπει διαρκώς να τονίζεται ότι η αιτία των προβλημάτων της συμπεριφοράς δεν μπορεί να περιορίζεται σε μία και μόνο αιτία, εξαιτίας της πολυπλοκότητας των συνθηκών και των αλληλεπιδράσεων που συμβαίνουν στα υποσυστήματα (Cicchetti, 2010). Ουσιαστικά, το να προσδιορίζεται η ψυχική ανθεκτικότητα ως δυναμική και συνεχιζόμενη διαδικασία, η οποία ανάλογα με τις συνθήκες του περιβάλλοντος μπορεί να μεταβάλλεται, πρόκειται για την σύγχρονη τάση μελέτης της.

Συνοψίζοντας, όπως τονίζεται και από τη Χαροκοπάκη (2019), η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας προσδιορίζεται με τη συμπερίληψη δύο σημαντικών καταστάσεων: α) την έκθεση σε δύσκολες καταστάσεις, είτε στο παρελθόν είτε στο παρόν, για παράδειγμα τραυματικές και στρεσογόνες εμπειρίες και β) το κατά πόσο το άτομο τα καταφέρνει καλά στη ζωή του, κυρίως σε σχέση με ένα σύνολο αναμενόμενων συμπεριφορών και αναπτυξιακών επιτευγμάτων.

Πρόκειται όμως για ένα εγγενές χαρακτηριστικό που δεν αλλοιώνεται με την πάροδο του χρόνου ή για δεξιότητα; Με άλλα λόγια μπορούμε να «διδάξουμε» την δεξιότητα του να είναι κάποιος ψυχικά ανθεκτικός, υιοθετώντας συγκεκριμένες στρατηγικές και προωθώντας ανάλογα προγράμματα μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων των σχολείων; Σύμφωνα με τους ερευνητές (Cicchetti, 2010; Cyrulink, 2009; Goti, 2016; Luthar, 2009; Κυριάκου, 2014; Πετρογιάννης, 2011; Windle, 2011; Χαροκοπάκη, 2019), η ψυχική ανθεκτικότητα δεν προσδιορίζεται ως εγγενές και μόνιμο χαρακτηριστικό των ατόμων, αλλά υπάρχει ως δυνατότητα για τον καθένα. Τα ψυχικά ανθεκτικά παιδιά δεν έχουν κάποιες μοναδικές, μαγικές ικανότητες ή χαρακτηριστικά που τα προστατεύουν αλλά αντιθέτως, παρά τον πόνο και τη δυσκολία, τα παιδιά αυτά εκμεταλλεύονται τις προσωπικές τους ικανότητες και τις δυνατότητες που τους παρέχει το περιβάλλον, ώστε να αποκρούσουν, να αντέξουν και να ξεπεράσουν την απειλή που προέρχεται από τον παράγοντα επικινδυνότητας (Goti, 2016).

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Πετρογιάννης (2011), η ψυχική ανθεκτικότητα καθορίζεται από την παρουσία παραγόντων επικινδυνότητας, όπως δύσκολες και αντίξοες συνθήκες, σε συνδυασμό με θετικές δυνάμεις που συμβάλλουν στην προσαρμογή και επάρκεια του ατόμου. Συμπληρωματικά, τονίζει πως η επάρκεια, η οποία μετράται βάσει των αναπτυξιακών επιτευγμάτων, μεταβάλλεται με τον χρόνο και έτσι ένα άτομο μπορεί να επιδείξει ανθεκτικότητα σε κάποια περίοδο της ζωής του, όχι όμως και σε κάποια επόμενη. Ακόμα, η έννοια της ανθεκτικότητας προσδιορίζεται από το πλαίσιο/περιβάλλον στο οποίο εκδηλώνεται, ενώ πρόκειται για μια σύνθετη έννοια, αφού προκύπτει από τη συνεπίδραση ατομικών χαρακτηριστικών και περιβαλλοντικών παραγόντων.

Το ερώτημα όμως που τίθεται από εδώ και πέρα είναι: ποιοι είναι αυτοί οι συγκεκριμένοι παράγοντες που προωθούν την έννοια της ανθεκτικότητας; Με άλλα λόγια, πως «κτίζεται» η ψυχική ανθεκτικότητα σε παιδιά και εφήβους που διαβιούν σε καταστάσεις κρίσης;

3.3.1. Παράγοντες Ψυχικής Ανθεκτικότητας

Η πρόκληση στην έρευνα της ψυχοπαθολογίας είναι ο εντοπισμός εκείνων των προστατευτικών παραγόντων (protective factors) που λειτουργούν έτσι ώστε να αντισταθμίζονται οι δυσκολίες που παρουσιάζονται στο άτομο με την παρουσία των παραγόντων επικινδυνότητας (risk factors). Πρόκειται ουσιαστικά για έρευνα μιας πολυεπίπεδης αλληλεπίδρασης των παραγόντων που ευνοούν ή μειώνουν την ψυχική ανθεκτικότητα.

Εξ ορισμού, ως παράγοντας επικινδυνότητας ορίζεται οποιαδήποτε συνθήκη ή συμβάν αυξάνει την πιθανότητα εμφάνισης κάποιας μορφής ψυχοπαθολογίας. Είναι το σύνολο των χαρακτηριστικών ή μεταβλητών, τα οποία, όταν εμφανιστούν σε ένα υγιές από πλευράς συμπτωματολογίας άτομο, αυξάνουν την πιθανότητα το άτομο αυτό να εκδηλώσει κάποιας μορφής διαταραχή. Ο βαθμός επιβάρυνσής τους μπορεί να διαφέρει λόγω ηλικίας, φύλου, φυλής ή πολιτισμικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζει και αναπτύσσεται το άτομο.

Οι παράγοντες επικινδυνότητας ή αλλιώς επαπειλητικοί παράγοντες μπορούν να διακριθούν σε δύο κατηγορίες (Goti, 2016; Κυριάκου, 2014; Πετρογιάννης, 2011; Rutter, 2012; Χαροκοπάκη, 2019)

- Βιολογικοί παράγοντες. Αναφέρονται σε εγγενή, βιολογικά και προδιαθεσικά γνωρίσματα (για παράδειγμα γενετικές ατέλειες, νευρολογικές βλάβες, δύσκολη ιδιοσυγκρασία) ή ψυχολογικά χαρακτηριστικά (για παράδειγμα χαμηλό επίπεδο νοητικών ικανοτήτων, ελλιπής αυτοαποτελεσματικότητα ή χαμηλός αυτοέλεγχος. Ακόμα, ως επιβαρυντικά στοιχεία εννοούνται και στοιχεία «βιολογικής κληρονομιάς» όπως ο πρόωρος τοκετός ή η ύπαρξη άγχους ως δομικά στοιχεία της προσωπικότητας του ατόμου.

- Περιβαλλοντικοί παράγοντες. Εντοπίζονται στην οικογένεια, στο σχολικό περιβάλλον και στην κοινότητα. Αναλυτικότερα, στους περιβαλλοντικούς παράγοντες επικινδυνότητας συγκαταλέγονται καταστάσεις όπως φτώχεια και υποβαθμισμένο οικογενειακό ή σχολικό περιβάλλον, γονική ψυχοπαθολογία, γονική παραμέληση ή κακοποίηση (ψυχολογική, φυσική ή σεξουαλική), συζυγικές συγκρούσεις, πλημμελής γονική συμπεριφορά, προβληματικές σχέσεις με τους συνομηλίκους, έλλειψη κοινωνικών υποστηρικτικών δικτύων, το διαζύγιο των γονέων, ο θάνατος ενός συγγενικού ή αγαπημένου προσώπου, η εφηβική γονεϊκότητα, ψυχικά τραύματα από πόλεμο ή φυσικές καταστροφές. Επίσης, οι ερευνητές επισημαίνουν την υιοθεσία ως έναν ακόμα σημαντικό ενδεικτικό παράγοντα επικινδυνότητας, στις περιπτώσεις που το άτομο αντιμετωπίσει καταστάσεις αντιξοότητας ή περιβαλλοντικές καταστάσεις έντονου στρες (Rutter, 2012; Wright & Masten, 2005).

Η εμφάνιση περισσότερων του ενός παραγόντων κινδύνου θεωρείται ότι επιφέρει ένα ή περισσότερα αρνητικά αποτελέσματα και η επίδρασή τους είναι μάλλον πολλαπλασιαστική παρά αθροιστική (Χαροκοπάκη, 2019). Ο κάθε κίνδυνος ή η πιθανότητα για την ανάπτυξη προβλημάτων στην ψυχική υγεία του ατόμου δεν συνδέεται με έναν, αλλά με πολλαπλούς παράγοντες κινδύνου οι οποίοι δρουν είτε ταυτόχρονα, είτε αλυσιδωτά και για αυτό κάνουμε λόγο για ένα επισωρευτικό ή πολλαπλασιαστικό κίνδυνο, αυξάνοντας έτσι τις πιθανότητες εμφάνισης ή δημιουργίας ψυχοπαθολογίας (Πετρογιάννης, 2011).

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα παιδιά που διαβιούν σε τέτοιες συνθήκες είναι γενικά ευάλωτα, ενώ δεν θα ήταν παράδοξο να παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα φοβίας, άγχους ή κατάθλιψης. Ωστόσο, όπως ήδη έχει παρουσιαστεί, ο κίνδυνος δεν νοείται από όλα τα άτομα ως μια κατάσταση μεμψιμοιρίας και πεπρωμένου, αλλά ορισμένα παιδιά παρά τις αντιξοότητες διαφόρων βαθμών και τύπων πετυχαίνουν να ξεπεράσουν τα εμπόδια, να μην υποκύψουν και να μην αναπτύξουν ψυχοπαθολογίες, ενεργοποιώντας με τη βοήθεια προστατευτικών παραγόντων αυτό που καλούμε ψυχική ανθεκτικότητα.

Σε αντίθεση με τους παράγοντες επικινδυνότητας, οι προστατευτικοί παράγοντες αναφέρονται στις συνθήκες εκείνες που βελτιώνουν και προάγουν την αντίσταση του ατόμου στην πίεση των απειλητικών για την ψυχική του υγεία και λειτουργία συνθηκών-καταστάσεων, καθιστώντας το ανθεκτικό.

Σύμφωνα με τον Rutter (2012), οι προστατευτικοί παράγοντες που αφορούν τα παιδιά μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής:

- Ψυχολογικά και εγγενή γνωρίσματα. Σε αυτή την κατηγορία συγκαταλέγονται μεταξύ άλλων η εύκολη ιδιοσυγκρασία, η καλόβουλη διάθεση, η θετική αντίληψη των πραγμάτων, η ανταπόκριση στην αλλαγή, το υψηλό επίπεδο γνωστικών ικανοτήτων, οι τακτικές διαχείρισης του στρες και ο υψηλός βαθμός αυτοεκτίμησης. Ακόμα, χαρακτηριστικά προσωπικότητας όπως το χιούμορ, η δυνατότητα δημιουργίας κινήτρων για τον εαυτό, μια ιδιαίτερη ικανότητα (ταλέντο) αποτελούν μετρήσιμα στοιχεία για την ύπαρξη θετικών αποτελεσμάτων στο μέλλον (Masten & Tellegen, 2012).

- Οικογενειακό υποστηρικτικό περιβάλλον. Σημαντική παράμετρος σε αυτή την κατηγορία οι υγιείς σχέσεις και η υποστήριξη από την παρουσία ενός τουλάχιστον άλλου μέλους της οικογένειας. Η ερευνητική κοινότητα συμφωνεί ότι η καλή ποιότητα της γονεϊκής ανατροφής όπως προσδιορίζεται από θετικές, υποστηρικτικές σχέσεις ασφάλειας (ασφαλής τύπος δεσμού) με τουλάχιστον ένα γονέα/κηδεμόνα, καλό κλίμα και επικοινωνία στην οικογένεια, αποτελούν ίσως τον πιο σημαντικό προστατευτικό παράγοντα (Χαροκοπάκη, 2019).

- Εξωτερικά υποστηρικτικά συστήματα, όπως για παράδειγμα η διαθεσιμότητα εξωτερικών πόρων και η υποστήριξη από ένα διευρυμένο οικογενειακό/συγγενικό δίκτυο, η χρήση των διαθέσιμων πόρων σε επίπεδο κοινότητας και ειδικά οι υπηρεσίες και η υποστήριξη από το σχολείο. Η επαρκής διαθεσιμότητα ενός ή περισσότερων ενηλίκων στη ζωή των παιδιών και των εφήβων και η δημιουργία δυνατών συναισθηματικών σχέσεων, για παράδειγμα με έναν εκπαιδευτικό, είναι βασική προϋπόθεση για την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας (Gotí, 2016).

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι οι ερευνητές προσδιορίζουν τους προστατευτικούς παράγοντες που αναφέρθηκαν, από τα αποτελέσματα της επίδρασής τους, δηλαδή από το πόσο συμβάλουν στην πρόληψη των αρνητικών αποτελεσμάτων. Με άλλα λόγια, εστιάζουν στα αποτελέσματα της δράσης των παραγόντων αυτών και όχι στο περιεχόμενό τους (Masten & Tellegen, 2012). Όμως, το ότι υπάρχει και δρα ένας προστατευτικός παράγοντας δεν σημαίνει αυτομάτως ότι ενεργοποιείται η δεξιότητα της ψυχικής ανθεκτικότητας. Όπως έχει ήδη ειπωθεί, οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των συστημάτων είναι δυναμικές και πολυπαραγοντικές. Έτσι, ορισμένοι προστατευτικοί παράγοντες, είναι δυνατόν όταν υπάρχουν να λειτουργήσουν δίνοντας θετικά αποτελέσματα, αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι σε περίπτωση μη ύπαρξής τους θα εμφανιστούν de facto αρνητικά αποτελέσματα. Το ίδιο μπορεί να συμβεί αντιστοίχως και με παράγοντες επικινδυνότητας. Ακόμα, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι έχουν καταγραφεί περιπτώσεις όπου η ύπαρξη παραγόντων επικινδυνότητας συνέβαλλαν στο να επιδείξει το άτομο ψυχική ανθεκτικότητα, λειτουργώντας δηλαδή ως προστατευτικοί παράγοντες. Για παράδειγμα, ενδέχεται μετά από διάρρηξη οικογενειακών σχέσεων λόγω διαζυγίου των γονέων παρατηρείται τα παιδιά να ενδυναμώνονται ψυχικά (Χαροκοπάκη, 2019).

3.3.2. Ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών σε σχέση με το σχολείο

Τα τελευταία χρόνια, η προώθηση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών έχει καταγραφεί ως ιδιαίτερος σημαντική, καθώς παρατηρείται αύξηση των προβλημάτων που εμφανίζονται ακόμα και σε σχολεία αναπτυγμένων και αναπτυσσόμενων χωρών (Gotí, 2016). Ουσιαστικά αναφερόμαστε σε ψυχικά ανθεκτικές

κοινότητες, όπου τα μέλη τους νοιάζονται και στηρίζουν το ένα το άλλο, συμμετέχουν ενεργά και ταυτίζονται με την ομάδα, αναπτύσσοντας ένα «αίσθημα ανήκειν» σε αυτή.

Σύμφωνα με την βιβλιογραφία (Goti, 2016; Henderson, 2013; Henderson & Milstein, 2008; Masten, 2008; Μόττη – Στεφανίδη, 2006) χαρακτηρίζονται ως παιδιά με ψυχική ανθεκτικότητα τα παιδιά που έχουν ανεπτυγμένες ψυχοκοινωνικές και διαπροσωπικές δεξιότητες όπως ενσυναίσθηση, δεξιότητες επικοινωνίας αλλά και χιούμορ. Το άμεσο περιβάλλον τους διακατέχεται από υποστηρικτικούς γονείς και ενηλίκους, ενώ διαθέτουν γνωστικές ικανότητες, όπως επίλυση προβλημάτων, επεξεργασία πληροφοριών. Έχουν υψηλό βαθμό αυτοεκτίμησης, αίσθηση αυτονομίας, εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και δεξιότητες αυτορρύθμισης συναισθήματος. Γενικά, χαρακτηρίζονται από την θετική οπτική που δείχνουν στα πράγματα, την ικανότητα δημιουργίας θετικών σχέσεων με τους συμμαθητές τους και την ανάπτυξη υγιούς δεσμού γονεϊκής προσκόλλησης. Σαφώς, δεν είναι απαραίτητο τα παιδιά να διαθέτουν όλα τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά, αλλά συνήθως εντοπίζονται τρία ή τέσσερα από αυτά.

Αδιαμφισβήτητα, η ισχυρή κοινωνική υποστήριξη και τα κοινωνικά δίκτυα αποτελούν σημαντικό παράγοντα προώθησης της ψυχικής ανθεκτικότητας, με την προϋπόθεση βέβαια, ότι το παιδί έχει αναπτύξει σταθερές διαπροσωπικές σχέσεις με έναν τουλάχιστον ενήλικα που τον θεωρεί σημαντικό στη ζωή του (mentoring) (Goti, 2016).

Η παρουσία ενός τουλάχιστον ατόμου που εκφράζει έκδηλα το ενδιαφέρον του για το παιδί, ανεξάρτητα της συμπεριφοράς του παιδιού, δίνει την δύναμη στο παιδί να πράξει το καλύτερο που μπορεί. Στην έρευνα της Emmy Werner, όπως παρουσιάζεται από τον Πετρογιάννη (2011), η οποία διήρκησε περισσότερο από 40 χρόνια, διαπιστώθηκε πως ένα από τα θετικότερα στοιχεία που χαρακτήριζαν τα ανθεκτικά παιδιά, έξω από τον κύκλο της οικογένειας, ήταν κάποιος αγαπημένος τους δάσκαλος που δεν επιτελούσε μόνο τον διδακτικό του ρόλο απέναντί τους, αλλά αποτελούσε για αυτά τα παιδιά ένα άτομο που μπορούσαν να του εμπιστευτούν θέματα που τα απασχολούσαν. Η κατανόηση, ο σεβασμός, το ενδιαφέρον που μπορεί να προσφέρει κάποιος ενήλικας προς το παιδί που βιώνει αντίξοες συνθήκες, δεν αποτελεί μέρος του προγράμματος ή μια τακτική, αλλά μάλλον είναι τρόπος ζωής και συμπεριφοράς, είναι τρόπος που συνδέεται κανείς με τα παιδιά, τις οικογένειές τους και τους άλλους.

Επίσης, διαπιστώθηκε πως τα παιδιά με υψηλό βαθμό ψυχικής ανθεκτικότητας είχαν γονείς που τα ενθάρρυναν και τα βοηθούσαν να επιτύχουν ρεαλιστικούς και θετικούς στόχους (Rutter, 2013). Επίσης, τα σχολεία που έχουν θετικές προσδοκίες και υποστηρίζουν τους μαθητές τους να επιτύχουν υψηλούς στόχους συγκεντρώνουν υψηλότερα ποσοστά ακαδημαϊκών επιτυχιών, ενώ οι μαθητές τους παρατηρούνται να έχουν χαμηλότερα επίπεδα ψυχοκοινωνικών προβλημάτων όπως παραβατικότητα, επιθετικότητα, εφηβική εγκυμοσύνη κτλ.

Η προσωπική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του εκπαιδευτικού και των παιδιών καθίσταται εξαιρετικά σημαντική αφού σε πολλές περιπτώσεις ο ενήλικας βοηθά το παιδί τόσο ώστε να μην εκλάβει προσωπικά την αντιξοότητα που βιώνει όσο και να μην την βλέπει ως κάτι μόνιμο (Hendersen & Milstein, 2008). Ένας καλός δάσκαλος μπορεί να μεταδώσει στο παιδί την ευκαιρία να νιώσει δυνατό και ικανό να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες, έχοντας ως σύμμαχο κάποιον που πιστεύει σε αυτό. Απώτερο όφελος είναι η επίτευξη της ενδυνάμωσης, της αυτοεκτίμησης, της επάρκειας, της αυτονομίας και αισιοδοξίας του παιδιού. Ο διάλογος για τις δραστηριότητες της τάξης, η συμμετοχική μάθηση και η δυνατότητα υποβολής ερωτήσεων από τους μαθητές είναι πρακτικές που ενθαρρύνουν τη συμμετοχή.

Σύμφωνα με τους Doll, Zucker και Brehm (2009) ως τάξεις με ψυχική ανθεκτικότητα μπορούν να αναφερόμαστε στις τάξεις οι οποίες έχουν τα εξής χαρακτηριστικά:

- Ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα
- Ακαδημαϊκό αυτοπροσδιορισμό
- Αυτοέλεγχο συμπεριφοράς
- Θετικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών
- Θετικές σχέσεις μεταξύ συμμαθητών
- Αποτελεσματική, στενή συνεργασία σχολείου – οικογένειας.

Σε επίπεδο σχολείου, η παροχή ευκαιριών στα παιδιά για ουσιαστική συμμετοχή και ανάληψη ευθυνών μέσα στο σχολείο αποτελεί φυσικό αποτέλεσμα των σχολείων εκείνων που έχουν υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές. Έτσι, όσον αφορά το σχολείο

ως μονάδα που προάγει και στηρίζει την ψυχική ανθεκτικότητα χαρακτηρίζεται εκείνο το σχολείο που μεταξύ άλλων (Henderson & Milstein, 2008):

- Αναπτύσσονται στα όριά του θετικές κοινωνικές σχέσεις
- Δημιουργεί σαφή και ξεκάθαρα όρια
- Υποστηρίζει την εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων, παροχή στήριξης και φροντίδας
- Θέτει υψηλές προσδοκίες με σαφή έκφρασή τους
- Παρέχει ίσες ευκαιρίες για ενεργό συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.

Παρατηρείται ότι οι τρεις πρώτοι τομείς στοχεύουν στη μείωση των παραγόντων επικινδυνότητας, ενώ οι υπόλοιποι στοχεύουν στην ενίσχυση των προστατευτικών παραγόντων που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα στη σχολική μονάδα.

Ο ρόλος του σχολείου δεν πρέπει να είναι άλλος από το να στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, να διευκολύνει την μάθηση, να προάγει την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μελών της και να αναδεικνύει το θετικότερο στοιχείο του χαρακτήρα για κάθε ένα από τους μαθητές του. Όλα τα σχολεία ανεξαρτήτως κοινωνικό-οικονομικών συνθηκών οφείλουν να είναι αποτελεσματικά και να προσαρμόζουν τους στόχους τους στις ανάγκες των μαθητών τους. Πολλά παιδιά πρόσφυγες και μετανάστες σχολικής ηλικίας χρειάζονται εντατική υποστήριξη, ενώ τίθεται σοβαρά πλέον το θέμα της εκπαιδευτικής και σχολικής τους ενσωμάτωσης. Είναι, όμως, σύνηθες το φαινόμενο τα παιδιά που ζουν σε υποβαθμισμένα κοινωνικά περιβάλλοντα να φοιτούν σε σχολεία που δεν δρουν ενισχυτικά ή προστατευτικά σε παράγοντες επικινδυνότητας. Ωστόσο, όλα τα παιδιά πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να επωφεληθούν από την εκπαίδευση ανεξαρτήτων κοινωνικό-οικονομικών συνθηκών. Σε αυτή τη βάση, γίνεται όλο και πιο αναγκαία και επιτακτική η ανάγκη της σημαντικής συμβολής του σχολείου στην ενίσχυση και την προώθηση της ψυχικής ανθεκτικότητας, υιοθετώντας πρωτίστως στρατηγικές καλλιέργειάς της.

3.3.3. Προγράμματα και στρατηγικές προώθησης της ψυχικής ανθεκτικότητας

Όπως ήδη έχει αναφερθεί η ψυχική ανθεκτικότητα δεν είναι ένα εγγενές χαρακτηριστικό της προσωπικότητας αλλά ένα σύνολο ικανοτήτων και συμπεριφορών που μπορούν να μαθευτούν και να αναπτυχθούν. Είναι χαρακτηριστικό ότι στην διεθνή βιβλιογραφία συνοδεύεται από τον όρο «skills», ο οποίος αφορά σε επίκτητη ικανότητα που αποκτάται έπειτα από εξάσκηση και εκμάθηση τεχνικής. Ακόμα, ο όρος της ψυχικής ανθεκτικότητας συνοδεύεται με τον όρο «develop», δηλαδή ανάπτυξη και κατάκτηση. Σε αυτή τη λογική έχουν οικοδομηθεί διάφορες στρατηγικές ώστε να προωθηθεί η εκμάθηση της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Σύμφωνα με τον Newman, όπως αναφέρεται στη Goti (2016), προτείνονται οι παρακάτω αποτελεσματικές στρατηγικές προώθησης της ανθεκτικότητας διαχωριζόμενες ανάλογα με την περίοδο ανάπτυξης του παιδιού.

Προγεννητική έως 4 ετών. Αυτή την περίοδο είναι σημαντική η επαρκής διατροφή της μητέρας κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης, καθώς και η αποφυγή του καπνίσματος. Φυσικά, συστήνεται η μέτρια έως καθόλου κατανάλωση αλκοόλ από τη μητέρα, και εκτός από την καλή πρόσβαση στην προγεννητική φροντίδα, δίνεται μεγάλη σημασία στην κοινωνική υποστήριξη της μητέρας, για παράδειγμα η επιλόχεια κατάθλιψη μπορεί να λειτουργήσει ως παράγοντας επικινδυνότητας. Κατά τη διάρκεια της βρεφικής και προσχολικής ηλικίας είναι σημαντικό το επαρκές εισόδημα των γονέων, η κοινωνική υποστήριξη της μητέρας, η καλής ποιότητας στέγαση και εκπαίδευση των γονέων, οι ασφαλείς χώροι παιχνιδιού και η παροχή εκπαιδευτικού υλικού.

Μέση παιδική ηλικία (5 έως 13 ετών). Προτείνονται οι θετικές εμπειρίες στο σχολείο, οι καλές σχέσεις με τους συνομηλίκους και τους δασκάλους, η δυνατότητα να διατηρήσουν ή να αναπτύξουν προσκολλησεις με το γονέα ή άλλο μέλος της οικογένειας και η διατήρηση οικογενειακών συνηθειών και τελετουργιών.

Εφηβεία και πρόωμη ενήλικη ζωή (13 έως 19 ετών). Προτείνονται οι θετικές σχολικές εμπειρίες, οι θετικές κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των συνομήλικων και μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας. Ακόμα, σημαντική θεωρείται η συμμετοχή του εφήβου

σε εξωσχολικές δραστηριότητες αλλά και η παρουσία ισχυρών κοινωνικών δικτύων υποστήριξης, όπως επίσης και η υποστήριξη από το οικογενειακό περιβάλλον ή από κάποιο άλλο πρόσωπο και η αποφυγή της έμφασης στην αποτυχία και σε αρνητικές συμπεριφορές.

Στη βάση της συστημικής θεώρησης και αντίληψης ότι η ψυχική ανθεκτικότητα είναι δυνατόν να παρατηρηθεί σε επίπεδο ατόμου, οικογένειας, σχολείου, κοινότητας και λοιπών οικοσυστημάτων (Πετρογιάννης, 2011; Χαροκοπάκη, 2018; Χαροκοπάκη, 2019) προσδιορίζεται η στοχοθέτηση των στρατηγικών και προγραμμάτων για την ψυχική ενδυνάμωση των παιδιών και εφήβων μέσω της μείωσης των παραγόντων επικινδυνότητας και της ενίσχυσης των προστατευτικών παραγόντων. Από τα ίδια τα συστήματα προκύπτει η ανάγκη και κρίνεται ότι πρέπει να συνεργάζονται μεταξύ τους για την εφαρμογή των παρεμβατικών προγραμμάτων. Σε αντιστοίχιση με την κατηγοριοποίηση του Newman όπως αναφέρεται από τη Goti (2016), παρουσιάζονται από τον Masten όπως περιγράφει η Χαροκοπάκη (2019) τρεις βασικές κατηγορίες στρατηγικών που έχουν υιοθετηθεί για την εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων:

Στρατηγικές με επίκεντρο την επικινδυνότητα. Η ομάδα αυτή των στρατηγικών στοχεύει στην πρόληψη ή μείωση των παραγόντων κινδύνου και άγχους. Ουσιαστικά πρόκειται για την προσπάθεια μείωσης της έκθεσης των παιδιών και των εφήβων σε επιβλαβείς εμπειρίες. Ενδεικτικά αναφέρεται η παροχή προγεννητικής φροντίδας αλλά και η παροχή εκπαίδευσης στους γονείς μέσω των σχολών γονέων για θέματα που αφορούν την πρόληψη της κακοποίησης των παιδιών, τη χρήση ουσιών από τους εφήβους κλπ.

Στρατηγικές με επίκεντρο της δυνατότητας. Οι στρατηγικές αυτές αποσκοπούν στη βελτίωση του αριθμού ή και της ποιότητας των πηγών στήριξης των παιδιών και των εφήβων κατά την ανάπτυξή τους. Ως παραδείγματα αναφέρονται η ύπαρξη για το παιδί ενός εκπαιδευτικού που το στηρίζει ουσιαστικά, η δημιουργία πνευματικών κέντρων στην κοινότητα ή τα κέντρα δημιουργικής απασχόλησης. Ακόμα, στην ίδια κατηγορία αναφέρονται στρατηγικές ενίσχυσης του κοινωνικό-οικονομικού τομέα αλλά και ανάπτυξη προγραμμάτων που αφορούν γονείς όπως εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης, εύρεση εργασίας, σχολές γονέων κλπ.

Στρατηγικές με επίκεντρο τη διαδικασία. Πρόκειται για προγράμματα που στοχεύουν στη βελτίωση της ποιότητας των συναισθηματικών σχέσεων και στην ενεργοποίηση ενός συστήματος που κινητοποιεί τα παιδιά και τους εφήβους να αποκτήσουν εμπειρίες μέσα από τις οποίες ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους, καθώς κατακτούν καινούριες δεξιότητες και γνώσεις.

Φυσικά, ο συνδυασμός στρατηγικών συμβάλει αποτελεσματικότερα στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας παιδιών και εφήβων. Με βάση την θεωρία των στρατηγικών έχουν αναπτυχθεί προγράμματα συμβουλευτικής παρέμβασης σε παιδιά και εφήβους, που είτε ως στόχο έχουν την ευαισθητοποίηση γονέων σχετικά με τις μεθόδους αγωγής, είτε στοχεύουν στην δημιουργία συνθηκών για την ανάπτυξη ατομικών γνωστικών δεξιοτήτων (Χατζηχρήστου, 2012; Χατζηχρήστου, 2011). Μέσω της δράσης των προγραμμάτων αυτών προωθούνται πρότυπα σχέσεων υγιούς αλληλεπίδρασης, ασφάλειας, εμπιστοσύνης και υποστήριξης. Επιπροσθέτως, δημιουργούνται οι συνθήκες εκείνες που ευνοούν την εμπλοκή των παιδιών στη λήψη αποφάσεων και στην ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων πρωτοβουλίας, ενεργούς δράσης, ευελιξία, αυτοκυριαρχία, αποδοχής εαυτού, ποιοτικής επικοινωνίας, υγιών διαπροσωπικών σχέσεων, υπευθυνότητας, αυτοπροσδιορισμού, αναγνώρισης και διαχείρισης συναισθημάτων. Ακόμα, οι Doll, Zucker και Brehm (2009) προτείνουν ως στρατηγική προώθησης της ψυχικής ανθεκτικότητας τη δημιουργία των «χαρτών της τάξης», όπου οι μαθητές περιγράφουν με στοιχεία την τάξη τους. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει στην τάξη τα αποτελέσματα της αξιολόγησης με σκοπό να συζητηθούν οι ελλείψεις που παρατηρούνται, αλλά και οι τρόποι αντιμετώπισης των προβλημάτων. Είναι ένας τρόπος που αποδεικνύει ότι η βελτίωση του συστήματος της τάξης είναι υπόθεση όλων των μελών της.

Οι παρεμβάσεις που εστιάζουν στην ψυχική ανθεκτικότητα υιοθετούν συνήθως μια ολιστική ενδυναμωτική οπτική και ενδιαφέρονται να μειώσουν τους παράγοντες επικινδυνότητας του περιβάλλοντος, αλλά και βιολογικούς/ψυχολογικούς, αυτούς που προέρχονται από το ίδιο το παιδί (Goti, 2016). Είναι σημαντικό στην παρούσα φάση της εργασίας, να αναφερθούμε ονομαστικά σε μερικές από αυτές τις παρεμβάσεις/προγράμματα που αναπτύχθηκαν και εφαρμόζονται την τελευταία δεκαετία

στα ελληνικά σχολεία. Τα προγράμματα αγωγής υγείας αφορούν όλα τα παιδιά και έχουν κυρίως γενικό και προληπτικό χαρακτήρα.

Πρόγραμμα «ΣΥΝ-ΦΡΟΝΤΙΖΩ». Έχει αναπτυχθεί από το Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών και την Εταιρεία Σχολικής και Οικογενειακής Συμβουλευτικής και Έρευνας. Πρόκειται για ένα πολυεπίπεδο πρόγραμμα πρόληψης, ευαισθητοποίησης, εκπαίδευσης και παρέμβασης με στόχο τη διευκόλυνση της πρόσβασης όλων των μελών της σχολικής κοινότητας στη σύγχρονη θεωρητική και εφαρμοσμένη γνώση.

Πρόγραμμα «Στηρί-ΖΩΝΤΑΣ». Πρόκειται για παρεμβατικό πρόγραμμα που προέκυψε από τις δράσεις του «Συν-Φροντίζω» και αφορά στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την ψυχολογική στήριξη των παιδιών στην περίοδο της οικονομικής κρίσης.

Πρόγραμμα «Ε. Μ. Ε. Ι. Σ.». Έχει ως στόχο την εξειδικευμένη κατάρτιση εκπαιδευτικών για την προαγωγή θετικού κλίματος και της ψυχικής ανθεκτικότητας στη σχολική κοινότητα. Στόχος του προγράμματος είναι η δημιουργία θετικού κλίματος στο σχολικό πλαίσιο, ώστε να είναι δυνατή η ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας ατόμων και ομάδων καθώς και η ανάδειξη και αξιοποίηση εσωτερικών δυνάμεων, κινήτρων και ικανοτήτων στο σχολικό πλαίσιο. Ειδικότερα σκοπός του προγράμματος, όπως αναφέρεται στην διαδικτυακή του σελίδα είναι:

- Η ενίσχυση του θετικού κλίματος στο σχολικό πλαίσιο
- Η ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας ατόμων και ομάδων
- Η δημιουργία ενός δικτύου σχολείων (διαδικτυακή αλληλεπίδραση, επικοινωνία, ανταλλαγή απόψεων – ιδεών – προτάσεων)
- Η ανάδειξη καλών πρακτικών στη σχολική κοινότητα

Η ονομασία του προγράμματος προέρχεται από τα αρχικά των λέξεων:

Ενδιαφερόμαστε

Μοιραζόμαστε

Ενθαρρύνουμε

Ισχυροποιούμε

Συμμετέχουμε

Πρόγραμμα WeC.A.R.E. Είναι το διεθνές εξ αποστάσεως πρόγραμμα κατάρτισης εκπαιδευτικών και παρέμβασης για την προαγωγή του θετικού κλίματος και της ψυχικής ανθεκτικότητας στη σχολική κοινότητα. Αποτελεί και αυτό μέρος του «Συν-Φροντίζω». Επιμέρους στόχοι του προγράμματος είναι:

- Η δημιουργία διεθνούς προγράμματος κατάρτισης εκπαιδευτικών, πρόληψης και παρέμβασης στη σχολική κοινότητα σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο.
- Η ανάπτυξη διεθνούς δικτύου σχολείων ως κοινοτήτων που νοιάζονται και φροντίζουν
 - Η δημιουργία πολιτισμικών γεφυρών που προάγουν την ουσιαστική διαπολιτισμική κατανόηση, συνεργασία και δράση
 - Η ευαισθητοποίηση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα ψυχικής ανθεκτικότητας
 - Η ενίσχυση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών
 - Η ενδυνάμωση των σχέσεων εκπαιδευτικών – μαθητών
 - Η διασύνδεση σχολείων στην Ελλάδα και σε άλλες χώρες.

Συνοψίζοντας, η ψυχική ανθεκτικότητα δεν είναι ένα μόνιμο και εγγενές χαρακτηριστικό του ατόμου, αλλά μπορεί να μεταβληθεί ανάλογα με την ηλικία, τις κοινωνικές και περιβαλλοντικές συνθήκες αλλά και το πολιτισμικό πλαίσιο. Έτσι, ένα άτομο μπορεί να χαρακτηρίζεται ψυχικά ανθεκτικό σε μια περίοδο της ζωής του, ενώ σε άλλη να παρουσιάζει χαμηλό βαθμό ψυχικής ανθεκτικότητας. Ορίζεται λοιπόν, ως μια δυναμική παρά μια στατική έννοια, ένα σύνολο ικανοτήτων, συμπεριφορών και δεξιοτήτων που μπορούν να μαθευτούν και να αναπτυχθούν μειώνοντας τη δράση παραγόντων επικινδυνότητας, έναντι της προώθησης προστατευτικών παραγόντων. Ευθύνη για την προώθηση της ψυχικής ανθεκτικότητας έχουν σε μια σχέση θετικής αλληλεπίδρασης οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί αλλά και το σύστημα της κοινότητας. Είναι, έτσι, επιτακτική η ανάγκη μελέτης εκείνων των παραγόντων που επιτρέπουν στα παιδιά

να λειτουργούν και να προσαρμόζονται παρά τους κινδύνους που βιώνουν ώστε να μειωθούν οι πιθανότητες για ανάπτυξη ψυχοπαθολογίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: Εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας για την ένταξη παιδιών προσφύγων στη δημόσια υποχρεωτική εκπαίδευση

Κατά την εξέλιξη και διαχείριση του νεότερου μεταναστευτικού ζητήματος που προέκυψε στην Ελλάδα, ειδικά μετά το 2013, ένας από τους βασικούς προβληματισμούς αφορούσε την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων και μεταναστών. Η ύπαρξη διάφορων μειονοτικών ομάδων μέσα στην ίδια χώρα, η μεταξύ τους αλληλεπίδραση και γενικότερα η νέα κατάσταση μιας πολυπολιτισμικότητας, δημιούργησαν πολλά προβλήματα σχετικά με την διαδικασία ένταξης και ενσωμάτωσης αυτών στο νέο περιβάλλον που βρίσκονταν. Ζωτικής σημασίας κρίθηκε η διαμόρφωση από την Πολιτεία των απαραίτητων προϋποθέσεων και σχεδιασμού συγκεκριμένων ενεργειών με στόχο την ομαλή κοινωνική ένταξη του προσφυγικού πληθυσμού (Κολυμπάρη, 2017). Όμως, η ελληνική κοινωνία δυσκολεύτηκε και δυσκολεύεται ακόμα στο να δεχτεί και να ενσωματώσει τους πρόσφυγες και τους μετανάστες σχεδόν σε όλα τα επίπεδα. Η αιτία βρίσκεται στο ότι δεν πρόκειται για ένα απλό και μονοδιάστατο γεγονός, αλλά για ένα φαινόμενο πολυσύνθετο, πολυδιάστατο και δύσκολο στην αντιμετώπισή του, το οποίο δεν αφορά μόνο το σχολείο και τους συντελεστές του, αλλά εμπλέκει και την ευρύτερη κοινωνία, δημιουργεί αντιδράσεις και εξυφαίνει φαινόμενα όπως η ξενοφοβία και ο ρατσισμός (Μπαλτατζής & Νταβέλος, 2009).

Σύμφωνα με το Άρθρο 20 του Ν. 4415/2016 «Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά στη δόμηση των σχέσεων μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων με σκοπό την άρση των ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού. Μεταξύ άλλων, ο συγκεκριμένος νόμος προβλέπει την εγγραφή των παιδιών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση σε σχολεία μαζί με παιδιά γηγενών, το σεβασμό των δημοκρατικών αξιών του κάθε παιδιού, την εκπόνηση κατάλληλων σχολικών προγραμμάτων, σχολικών βιβλίων και διδακτικών υλικών, την αντιμετώπιση των αρνητικών διακρίσεων που δημιουργούνται με βάση τις πολιτισμικές διαφορές, την ξενοφοβία και τον ρατσισμό, μέτρα και υποστηρικτικές δομές που ευνοούν την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των παιδιών μεταναστευτικής καταγωγής σε πλαίσιο ισοτιμίας και με σεβασμό στη διατήρηση της πολιτισμικής τους ταυτότητας, και τέλος κατάλληλα επιμορφωτικά προγράμματα και

δράσεις διαπολιτισμικού χαρακτήρα που απευθύνονται σε όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ακόμη, στον ίδιο νόμο καθορίζονται τα ιδιαίτερα προσόντα επιστημόνων ειδικευμένων στα θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σχολικών συμβούλων, σχολικών ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών, κλπ. προς υποστήριξη του έργου των εκπαιδευτικών που στοχεύουν στην ενημέρωση, στις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, στα ζητήματα διγλωσσίας, στη διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών.

Επίσης, με την Υπουργική Απόφαση αρ. 152360/ΓΔ4/19-9-2016, ιδρύονται οι Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ) για την παροχή εκπαίδευσης στα παιδιά πολιτών τρίτων χωρών. Οι ΔΥΕΠ λειτουργούν εντός των σχολικών μονάδων εκείνων των Περιφερειακών Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας, στα όρια των οποίων υφίστανται κέντρα φιλοξενίας προσφύγων. Όμως, ειδικότερα για την εκπαίδευση των παιδιών ηλικίας 4-5 ετών που διαμένουν στα κέντρα φιλοξενίας, ιδρύονται ΔΥΕΠ ως παραρτήματα Νηπιαγωγείων και οι οποίες θα λειτουργούν εντός των κέντρων φιλοξενίας. Στην ίδια Υπουργική Απόφαση καθορίζεται το υποχρεωτικό πρόγραμμα σε κάθε βαθμίδα, καθώς επίσης και τα διδακτικά αντικείμενα. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι ορίζεται επακριβώς ο ρόλος των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε ΔΥΕΠ (μόνιμοι και αναπληρωτές) και οι οποίοι οφείλουν να μεριμνούν για την ομαλή ένταξη των μαθητών που φοιτούν στις ΔΥΕΠ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και την αλληλεπίδραση με τους υπόλοιπους μαθητές, να επιδεικνύουν παιδαγωγική ευελιξία στη διδασκαλία λαμβάνοντας υπόψη την πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών που φοιτούν στις ΔΥΕΠ, να προτείνουν και να υλοποιούν εκπαιδευτικές δράσεις στους χώρους φιλοξενίας των προσφύγων και στις πλησιέστερες σχολικές μονάδες, ενώ κατά τη διάρκεια της θητείας τους θα επιμορφώνονται και θα υποστηρίζονται από τον Συντονιστή Εκπαίδευσης Προσφύγων.

Ο ΣΕΠ είναι εκπαιδευτικός με μεταπτυχιακή εξειδίκευση και εμπειρία σε διαπολιτισμικά σχολεία. Τα καθήκοντά του αφορούν την εισήγηση μέτρων για την εύρυθμη λειτουργία των ΔΥΕΠ και ειδικότερα μεριμνά για θέματα που αφορούν στην ενημέρωση των διαμενόντων στο κέντρο φιλοξενίας, στο οποίο έχει οριστεί, για την ανάγκη της εκπαίδευσης ως βασικού μέσου κοινωνικής ένταξης, στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας στις ΔΥΕΠ, στην επικαιροποίηση της καταγραφής των μαθητών που φοιτούν με ηλικιακά και άλλα κριτήρια, στην

παρακολούθηση και τον συντονισμό της παρεχόμενης εκπαίδευσης όλων των εμπλεκόμενων μη κρατικών φορέων, ελληνικών και μη, καθώς και στην τήρηση ποσοτικών και ποιοτικών στοιχείων εκπαιδευτικών δράσεων άλλων φορέων και τέλος στην καταγραφή των υπηρεσιακών αναγκών. Οι σύμβουλοι επιμορφώνονται κατά τη διάρκεια της θητείας τους από την Ομάδα Διαχείρισης, Συντονισμού και Παρακολούθησης της εκπαίδευσης των προσφύγων του Υπουργείου Παιδείας. Πρόκειται ουσιαστικά για την ομάδα που συστάθηκε για να υποστηρίξει μαζί με την Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη Παιδιών Προσφύγων την εκπαιδευτική πολιτική του Υπουργείου Παιδείας. Με βάση τη μελέτη της, που εκπονήθηκε το 2016 προβλέφθηκε και δημιουργήθηκαν οι ΔΥΕΠ.

Η πολιτική για την εκπαίδευση των προσφύγων ηλικίας 5 έως 15 ετών στην Ελλάδα, όπως έχει διαγραφεί από το 2016 με κομβικό σημείο την ίδρυση των ΔΥΕΠ, έδωσε έμφαση στο δικαίωμα της ένταξης στη δημόσια εκπαίδευση, ανέπτυξε σύνθετες στρατηγικές διεκπεραίωσης και έθεσε τις βάσεις σχολικής φοίτησης του συγκεκριμένου πληθυσμού (Κολυμπάρη, 2017). Σε μια προσπάθεια καταγραφής του πληθυσμού παιδιών προσφύγων στην Ελλάδα, παραθέτουμε τα πιο πρόσφατα επίσημα στοιχεία της UNICEF. Είναι σημαντικό να λάβουμε υπόψη ότι ο αριθμός του προσφυγικού και μεταναστευτικού πληθυσμού αναπροσαρμόζεται δυναμικά στο χρόνο εξαιτίας της διαρκούς κίνησης (UNICEF, 2017). Έτσι, ο συνολικός πληθυσμός των παιδιών προσφύγων στην Ελλάδα υπολογίζεται περίπου στα 19.000 με απόκλιση 5%. Από αυτά τα 4.200 διαμένουν στα νησιά και τα υπόλοιπα 14.800 στην ενδοχώρα, όπου τα 8.000 περίπου από αυτά κατοικούν σε Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων και τα υπόλοιπα σε δομές φιλοξενίας υπό την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ. Το πλήθος των ασυνόδευτων παιδιών ανέρχεται περίπου στα 3.150. Στον παρακάτω πίνακα φαίνεται η ηλικιακή κατανομή των παιδιών που διαμένουν σε Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων.

Ηλικιακή κατανομή	Αριθμός παιδιών	Ποσοστό
0-3 ετών	2.223	28
4-5 ετών	982	12
6-12 ετών	2.845	35
13-15 ετών	1024	13
16-17 ετών	962	12
Σύνολο	8.036	100%

Πίνακας 3. Ηλικιακή κατανομή του παιδικού προσφυγικού πληθυσμού που διαμένουν εντός των Κέντρων Φιλοξενίας Προσφύγων (Κολυμπάρη, 2017).

Β' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: Μεθοδολογία

5.1 Σκοπός-στόχοι της έρευνας

Πρόκειται για μια ποιοτική έρευνα που έχει ως σκοπό να καταγράψει τις εμπειρίες εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που απασχολήθηκαν σε ΔΥΕΠ κατά τα σχολικά έτη 2018 – 2019 και 2019 – 2020. Συγκεκριμένα, η έρευνα μελετά τις περιπτώσεις ψυχικά ανθεκτικών παιδιών που διαμένουν σε ΚΦΠ, όπως τις αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί. Ειδικότερα, η έρευνα έχει ως στόχο τη διερεύνηση των στρατηγικών ενίσχυσης και υποστήριξης της ψυχικής υγείας των παιδιών προσφύγων, των παράγοντων επικινδυνότητας για την επιβάρυνση της ψυχικής τους υγείας αλλά και τον τρόπο διδασκαλίας που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί κατά την εκτέλεση του παιδαγωγικού τους έργου.

5.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση λοιπόν, το σκοπό και τους στόχους που προαναφέρθηκαν, τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας διαμορφώνονται ως εξής:

1. Πώς ορίζουν οι εκπαιδευτικοί των ΔΥΕΠ τον όρο της ψυχικής ανθεκτικότητας;
2. Ποιες στρατηγικές χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να ενισχύσουν την ψυχική υγεία των παιδιών προσφύγων;
3. Ποιους παράγοντες αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί των ΔΥΕΠ ως επιβαρυντικούς για την ψυχοσυναισθηματική υγεία των παιδιών προσφύγων;
4. Με ποιους τρόπους βίωσαν οι εκπαιδευτικοί την εμπειρία τους σε ΔΥΕΠ;
5. Με ποιο τρόπο λαμβάνει χώρα η εκπαιδευτική διαδικασία σε μια ΔΥΕΠ;

5.3 Αναγκαιότητα-χρησιμότητα της έρευνας

Η έρευνα σκοπεύει να συμβάλει στην διερεύνηση και την παραγωγή της γνώσης στον τομέα της συμβουλευτικής, όσον αφορά της Δομές και τα Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων και ειδικότερα στον τομέα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, η

κατανόηση σε βάθος της ψυχικής υγείας των παιδιών προσφύγων και ειδικότερη η γνώση του όρου της ψυχικής ανθεκτικότητας είναι δυνατόν να επιτρέψει στον ερευνητή, από τη σκοπιά του συμβούλου να δημιουργήσει σχέση εμπιστοσύνης με τον συμβουλευόμενο, η οποία θα χαρακτηρίζεται από άνευ όρων αποδοχή και σεβασμό. Τέλος, αναλογιζόμενοι τις ιδιαιτερότητες των τάξεων με παιδιά πρόσφυγες αλλά και το αίτημα εκατοντάδων εκπαιδευτικών που υπηρέτησαν σε ΔΥΕΠ, καθίσταται πλέον αναγκαίο το γεγονός της δημιουργία ενός πρωτοκόλλου ειδικά σχεδιασμένου για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, βάση του οποίου θα εκπαιδεύονται όσοι αναλαμβάνουν υπηρεσία σε δομές προσφύγων.

5.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η μέθοδος συλλογής υλικού που επιλέχθηκε ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη. Το είδος αυτής της συνέντευξης χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων. Δημιουργήθηκε ένας οδηγός συνέντευξης με τις κύριες ερωτήσεις που αφορούσαν τα ερευνητικά ερωτήματα. Αυτός ο τύπος συνέντευξης, χαρακτηρίζεται από ευελιξία σύμφωνα με την οποία ο ερευνητής μπορεί να τροποποιήσει το περιεχόμενο των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο, όπως επίσης να αλλάξει τη σειρά των ερωτήσεων προκειμένου να διευκολύνει τη ροή της συνέντευξης και να αφαιρέσει ή να προσθέσει ερωτήσεις οι οποίες θα του επιτρέψουν να εμβαθύνει περισσότερο στο θέμα που διερευνά (Ισαρη & Πουρκός 2015).

Οι ερωτήσεις ήταν ανοιχτού τύπου, με στόχο να ενθαρρυνθούν οι συμμετέχοντες στο να περιγράψουν τις εμπειρίες τους, τα συναισθήματα και στρατηγικές που ακολούθησαν κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου σε ΔΥΕΠ. Επισημαίνεται, ότι πριν την έναρξη της κύριας συνέντευξης, η οποία αφορούσε το προς διερεύνηση θέμα, πραγματοποιήθηκαν ερωτήσεις κλειστού τύπου, προκειμένου να συγκεντρωθούν τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων. Ακόμα, σημειώνεται ότι η πρώτη συνέντευξη που πραγματοποιήθηκε ήταν πιλοτικού χαρακτήρα, με στόχο να διερευνηθούν οι τυχόν δυσκολίες και προκλήσεις της έρευνας.

Οι συνεντεύξεις, λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών της πανδημίας του COVID – 19, πραγματοποιήθηκαν στο σύνολό τους μέσω των πλατφόρμων ZOOM και SKYPE, σε ώρες και μέρες που διευκόλυναν τους συμμετέχοντες. Το εύρος της διάρκειας των συνεντεύξεων ήταν από 45 μέχρι 70 λεπτά. Επίσης, οι συμμετέχοντες προμηθεύονταν μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ένα ενημερωτικό έντυπο το οποίο περιέγραφε το σκοπό

της συνέντευξης, τα στοιχεία της ερευνήτριας και τους δεοντολογικούς κανόνες που διέπουν την έρευνα. Σύμφωνα με τους δεοντολογικούς κανόνες, η συμμετοχή στην έρευνα είναι εθελοντική και η διακοπή της μπορεί να γίνει σε οποιαδήποτε χρονική στιγμή επιλέξει ο συμμετέχοντας. Ακόμη, στο έντυπο ενημέρωσης αναγράφεται η πληροφορία ότι η συνέντευξη θα μαγνητοφωνηθεί και ότι το περιεχόμενό της είναι άκρως εμπιστευτικό το οποίο θα χρησιμοποιηθεί μόνο για τις ανάγκες της έρευνας. Τα έντυπα ενημέρωσης και συγκατάθεσης παρατίθενται στο παράρτημα.

5.5 Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας επιλέχθηκε σύμφωνα με το μέθοδο της σκόπιμης δειγματοληψίας και ειδικότερα με τη δειγματοληψία της χιονοστιβάδας ή της αλυσιδωτής δειγματοληψίας. Αυτό σημαίνει ότι η εύρεση των συμμετεχόντων έγινε με βάση την κοινωνική δικτύωση του κάθε συμμετέχοντα, ο οποίος βοήθησε στον εντοπισμό και άλλων συμμετεχόντων (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Στην έρευνα συμμετείχαν 9 άτομα (Έλληνες) 3 άνδρες και 6 γυναίκες, ειδικοτήτων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, το δείγμα αποτελείται από 7 εκπαιδευτικούς ειδικότητας ΠΕ60 Νηπιαγωγοί, 1 εκπαιδευτικό ΠΕ70 Δάσκαλος και 1 εκπαιδευτικό ΠΕ11 Φυσικής Αγωγής. Όλοι τους έχουν απασχοληθεί σε ΔΥΕΠ κατά τα σχολικά έτη 2018 – 2019 και 2019 – 2020. Τα δημογραφικά στοιχεία παρατίθενται αναλυτικά στον παρακάτω πίνακα:

ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ	ΦΥΛΟ	ΙΔΙΟΤΗΤΑ	ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΔΥΕΠ	ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΓΕΝΙΚΗ	ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ
1	ΓΥΝΑΙΚΑ	ΠΕ60 ΜΟΝΙΜΗ	18 ΜΗΝΕΣ	15 ΧΡΟΝΙΑ	ΝΑΙ
2	ΑΝΔΡΑΣ	ΠΕ60 ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ	7 ΜΗΝΕΣ	0 ΜΗΝΕΣ	ΟΧΙ
3	ΓΥΝΑΙΚΑ	ΠΕ60 ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ	6 ΜΗΝΕΣ	5 ΧΡΟΝΙΑ	ΟΧΙ
4	ΓΥΝΑΙΚΑ	ΠΕ11 ΜΟΝΙΜΗ	18 ΜΗΝΕΣ	20 ΧΡΟΝΙΑ	ΟΧΙ
5	ΓΥΝΑΙΚΑ	ΠΕ60 ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ	6 ΜΗΝΕΣ	12 ΧΡΟΝΙΑ	ΟΧΙ
6	ΓΥΝΑΙΚΑ	ΠΕ60 ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ	3 ΜΗΝΕΣ	0 ΜΗΝΕΣ	ΟΧΙ
7	ΑΝΔΡΑΣ	ΠΕ60 ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ	7 ΜΗΝΕΣ	10 ΧΡΟΝΙΑ	ΟΧΙ
8	ΑΝΔΡΑΣ	ΠΕ70 ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ	7 ΜΗΝΕΣ	9 ΜΗΝΕΣ	ΟΧΙ
9	ΓΥΝΑΙΚΑ	ΠΕ60 ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ	8 ΜΗΝΕΣ	3 ΧΡΟΝΙΑ	ΟΧΙ

Πίνακας 4. Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων

5.6 Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης

Αρχικά, το υλικό που συλλέχθηκε από τις συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκε ώστε να ξεκινήσει η διαδικασία της ανάλυσης των δεδομένων. Ακολούθησαν επαναλαμβανόμενες μελέτες των κειμένων, ώστε να αποκτηθεί μια ολοκληρωμένη αντίληψη σχετικά με το αντικείμενο της έρευνας. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε η διαδικασία της κωδικοποίησης, όπου δημιουργήθηκαν πολυάριθμοι κωδικοί για κάθε συνέντευξη, οι οποίοι με τη σειρά τους έδωσαν επαναλαμβανόμενα μοτίβα. Τα θέματα

που δημιουργήθηκαν αποτελούν το επαναλαμβανόμενο νόημα στο σύνολο των δεδομένων.

Η μέθοδος ανάλυσης δεδομένων που επιλέχθηκε είναι η ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση. Μέσω αυτής της μεθόδου στοχεύουμε να διερευνηθεί η εμπειρία του κάθε συμμετέχοντα υπό τη δική του οπτική αλλά και να ερμηνευτεί από την πλευρά του ερευνητή η εμπειρία του συμμετέχοντα. Ειδικότερα, αυτή η μέθοδος περιέχει το στοιχείο της φαινομελογίας, της ερμηνείας και της ιδιογραφίας. Το ενδιαφέρον εστιάζεται στις σκέψεις, τις αντιλήψεις, τα βιώματα και τα συναισθήματα που προκάλεσε η εμπειρία της διδασκαλίας σε ΔΥΕΠ στους συμμετέχοντες. Η ανάλυση γίνεται με περιγραφικό τρόπο με στόχο να γίνει κατανοητός από τον ερευνητή ο κόσμος του συμμετέχοντα. Παράλληλα, γίνεται προσπάθεια κατανόησης του νοήματος που κρύβεται στα λόγια των συμμετεχόντων (Γουίλινγκ, 2013). Ο ερευνητής προσπαθεί να ερμηνεύσει την εμπειρία του συμμετέχοντα συνδυάζοντας τις δύο διαφορετικές οπτικές σε μία. Ουσιαστικά, ο ερευνητής προσπαθεί να κατανοήσει την εμπειρία του συμμετέχοντα και το νόημα που υπάρχει σε αυτή, χωρίς αυτό να μπορεί να γίνει σε απόλυτο βαθμό, καθώς παρεμβάλλεται ο τρόπος που ο ίδιος ο ερευνητής αναλύει, κατανοεί και προσεγγίζει τα δεδομένα του καθώς αλληλεπιδρά με αυτά. Έτσι, ο ερευνητής εξετάζει με κριτική ματιά το περιεχόμενο της εμπειρίας των συμμετεχόντων. Τέλος, εξετάζονται σε βάθος οι εμπειρίες του κάθε συμμετέχοντα αναφορικά με το δικό του οπτικό πλαίσιο βιώματος της εμπειρίας. Ο ερευνητής με αυτό τον τρόπο εξετάζει το υπό μελέτη φαινόμενο εστιάζοντας στην εμπειρία του κάθε συμμετέχοντα ξεχωριστά εντοπίζοντας πρώτα σε ειδικό πλαίσιο τα θέματα μέσα από τα οποία θα προκύψει ο συγκερασμός των θεμάτων, δηλαδή η ενσωμάτωση των θεμάτων τα οποία θα αντιπροσωπεύσουν τις εμπειρίες συνολικά όλης της ομάδας των συμμετεχόντων (Ίσαρη & Πουρκός, 2015; Γουίλινγκ, 2013). Η ανάλυση έγινε κυρίως με επαγωγικό τρόπο.

5.7 Περιορισμοί της έρευνας

Λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών που προκλήθηκαν από την κατάσταση της πανδημίας COVID-19, οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν μέσω κοινωνικών πλατφόρμων και δικτύων επικοινωνίας. Σημειώνεται επίσης, ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων είναι της ειδικότητας ΠΕ60 Νηπιαγωγοί, γεγονός που θα μπορούσαμε να πούμε πως οδηγεί την

έρευνα σε πιο συγκεκριμένο πλαίσιο αναφοράς. Κρίνεται σκόπιμη η επανάληψή της με μεγαλύτερο δείγμα ή ισοδυναμία ειδικοτήτων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: Αποτελέσματα

6.1 Οι θεματικές κατηγορίες

Από την ανάλυση των δεδομένων αναδύθηκαν οι εξής πέντε βασικές θεματικές κατηγορίες και μια σειρά από υποθέματα:

1. Η τάξη ΔΥΕΠ
2. Το ψυχοσυναισθηματικό κλίμα στην τάξη ΔΥΕΠ
3. Επιβαρυντικοί παράγοντες της ψυχικής υγείας των παιδιών προσφύγων
4. Στρατηγικές των εκπαιδευτικών για την υποστήριξη/ ενίσχυση της ψυχικής υγείας των παιδιών προσφύγων
5. Η εμπειρία των εκπαιδευτικών στις ΔΥΕΠ

6.1.1. Η τάξη ΔΥΕΠ

Η θεματική κατηγορία που αναφέρεται στις περιγραφές των τάξεων των δομών αποτελείται από δύο υποθέματα στα οποία αναφέρονται τα χαρακτηριστικά των τάξεων καθώς και η εκπαιδευτική διαδικασία που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή στις μεθόδους και στις τεχνικές.

6.1.1.1. Χαρακτηριστικά των τάξεων

Έπειτα από την ανάλυση και κωδικοποίηση οι καταγραφές συγκεντρώνονται γύρω από τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- Περιβάλλον. Οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών αναφέρονται τόσο στον περιβάλλοντα χώρο των τάξεων, όσο και στην παροχή αναλώσιμων υλικών. Συγκεκριμένα, δηλώνουν ότι ο χώρος αποτελείται από κτίσματα τύπου κοντέινερ, τα περισσότερα από τα οποία δεν διαθέτουν ούτε τις βασικές εγκαταστάσεις (για παράδειγμα τουαλέτες), περιβάλλεται από λάσπες, στερεί αισθητικής και παρουσιάζει έλλειψη αναλώσιμων υλικών και παιχνιδιών:

*«Το κυριότερο χαρακτηριστικό που μπορώ να σκεφτώ είναι το περιβάλλον αυτών των τάξεων. Μέσα και έξω από την τάξη. Τι θα δεις; Θα δεις λάσπες, σκόνη, σκουπίδια, κοντέινερ, πέτρες και όλα αυτά χωρίς καμία αισθητική. Μέσα στην τάξη δεν υπάρχουν ευκολίες, ούτε για τους εκπαιδευτικούς, ούτε για τα παιδιά. Υλικό για να δουλέψεις δεν έχεις, δεν νοιάστηκε ποτέ κανένας να εξοπλίσει τις τάξεις» (7).**

«Στην δομή δεν έχουν τοίχους. Έχουμε κοντέινερ [...] τα περισσότερα από τα οποία δεν έχουν τουαλέτα» (1).

«Μια τάξη ΔΥΕΠ από υλικοτεχνικής άποψης, δεν έχει καμία σχέση με μια τυπική τάξη, καμία σχέση. Από τους τοίχους μέχρι το αναλώσιμο υλικό καμία σχέση»(5).

«Δεν είναι σχολείο. Είναι ένα στρατόπεδο. Πρώην στρατόπεδο, αλλά στρατόπεδο» (2).

«Έχει ένα χώρο με λάσπες που το ονομάζουμε αυλή» (3).

«Τι να θεωρήσουμε τάξη; Ποιο; Το άδειο κοντέινερ που πνίγεται στις λάσπες; Και από υλικά αναλώσιμα τίποτα δεν έχουν. Είναι μόνο τάξη από την άποψη ότι υπάρχουν μαθητές και ένας δάσκαλος» (9).

- Γλώσσα επικοινωνίας. Οι συμμετέχοντες αναφέρονται στη γλώσσα που χρησιμοποιείται μέσα στην τάξη. Σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, χαρακτηριστικότερο των τάξεων ΔΥΕΠ είναι ότι η γλώσσα επικοινωνίας μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού διαφέρει ως προς πολλές κατευθύνσεις:

«Η γλώσσα είναι ένα χαρακτηριστικό. Η επικοινωνία» (3).

«Η γλώσσα χαρακτηρίζει μια τάξη ΔΥΕΠ. Ή μάλλον θα διορθώσω και θα πω η δυσκολία επικοινωνίας λόγω της γλώσσας» (2).

* ο αριθμός στην παρένθεση υποδηλώνει τον αυξοντα αριθμό του συμμετέχοντα στον οποίο ανήκει η δήλωση

«Θα σκεφτείς τη γλώσσα πρώτα απ' όλα. Ναι είναι χαρακτηριστικό γιατί δεν είναι κοινή» (5).

«Αντιμετωπίσαμε πρόβλημα με τη γλώσσα. Αυτό. Το κυριότερο χαρακτηριστικό» (6).

«Η γλώσσα φυσικά. Το κυριότερο» (8).

«Μετά ιδιαίτερο χαρακτηριστικό φυσικά και μπορούμε να θεωρήσουμε τη γλώσσα. Έχεις μια τάξη που μιλάνε όλοι άλλη γλώσσα, εσύ την δικιά σου και πρέπει να συνεννοηθείτε όλοι στα αγγλικά» (9).

«Η τάξη ΔΥΕΠ έχει πολλές γλώσσες. Είναι μια τάξη που έχει και Σύριους και Κούρδους και Αφγανούς και Πακιστανούς και Σομαλούς και έρχεται μετά φυσικά, ο εκπαιδευτικός, ο Έλληνας»(7).

Ένας από τους συμμετέχοντες περιγράφει αναλυτικότερα: *«Τα παιδιά προσπαθούν να μάθουν 2 και 3 γλώσσες. Τη δικιά τους, μην ξεχνάμε ότι αναφερόμαστε σε παιδιά προσχολικής, τη γλώσσα του σχολείου, που είναι τα ελληνικά και τη γλώσσα με την οποία έρχονται σε επαφή με τις ΜΚΟ, που είναι κατά βάση τα αγγλικά» (1).*

- Σχολική κουλτούρα. Οι συμμετέχοντες περιγράφουν τη σχολική κουλτούρα που χαρακτηρίζει του μαθητές των ΔΥΕΠ ως απύσχα. Συγκεκριμένα, αναφέρουν ότι τα παιδιά έρχονται στο σχολείο χωρίς να γνωρίζουν βασικούς κανόνες κοινωνικοποίησης, κάτι το οποίο επηρεάζει την εικόνα της τάξης ως προς τα χαρακτηριστικά της. Αναφέρουν συχνά τη μη οριοθέτηση, αλλά και την συχνότητα σχολικής διαρροής, όπως επίσης και τους στόχους που θέτουν και σχετίζονται άμεσα με την εκμάθηση σχολικής κουλτούρας:

«Έχουμε να αντιμετωπίσουμε σχολική διαρροή, μεγάλη σχολική διαρροή» (1).

«Όλα τα παιδιά που υπάρχουν μέσα σε μια τάξη ΔΥΕΠ είναι όλα τα παιδιά χωρίς όρια, χωρίς σχολική κουλτούρα. Ο κυριότερος στόχος; Οριοθέτηση στο σχολικό πλαίσιο.

Δηλαδή ουσιαστικά να μάθουν τι σημαίνει σχολείο. Δεν ξέρουν τι σημαίνει αυτό. Πρέπει να μάθουν τι σημαίνει σχολείο» (2).

«Τα παιδιά στην τάξη ΔΥΕΠ δεν έχουν σχολική κουλτούρα. Δεν ξέρουν τι σημαίνει σχολείο. Καθόλου. Βάζω σαν στόχο να αποκτήσουν μια σχολική κουλτούρα, δηλαδή έρχομαι μια συγκεκριμένη ώρα, κάνω κάποιες δραστηριότητες, υπάρχει η νηπιαγωγός, υπάρχει η ομάδα, υπάρχουν όρια και κανόνες, κάθομαι, φεύγω. Αυτό. Δεν είναι δεδομένο καθόλου.» (5).

«Δεν ήξεραν τι είναι κάθομαι σε τραπέζι και τρώω. Δεν ήξεραν βασικούς κανόνες υγιεινής. Δεν ήξεραν οριοθέτηση», «Δεν ήξεραν να κάτσουν στην παρεούλα», «Τους ήταν δύσκολο να ακολουθήσουν το ότι έρχομαι μια συγκεκριμένη ώρα σχολείο, κάνω κάποια πράγματα, μετά φεύγω. Όχι όταν θέλω ανοίγω την πόρτα και φεύγω» (3).

«Δεν έχουν εμπειρία σχολικής κουλτούρας. Βασικές γνώσεις δεν έχουν. Δηλαδή, σε μια τυπική τάξη τα παιδιά πάνε και ξέρεις ότι συνήθως θα έχουν αυτή την εμπειρία από την οικογένειά τους», «Τα παιδιά έρχονται και φεύγουν. Συνέχεια. Έρχονται και φεύγουν. Τη μια μέρα μπορεί να έχεις 40 και την άλλη 5, την επόμενη 30 και πάει λέγοντας» (6).

«Πρέπει να μάθουμε στα παιδιά να έχουν σχολική κουλτούρα. Είναι βασικός στόχος. Να δημιουργήσουμε μια ομάδα. Να ακολουθούν και να σέβονται τους κανόνες αυτής της ομάδας. Να μην έρχονται και φεύγουν όποτε θέλουν» (7).

«Έχεις μια τάξη όπου τα παιδιά δεν έχουν ξαναπάει σχολείο, μία πάνε και μία έρχονται, η σχολική διαρροή είναι μεγάλη. Δεν έχουν μάθει να ακούνε, να έχουν όρια και κανόνες», «Βασικός στόχος είναι να τελειώσει η χρονιά και να έχουν μάθει να υπακούνε σε κανόνες. Αυτό. Να έχουν μάθει τη ρουτίνα του σχολείου» (9).

Δύο από τους συμμετέχοντες εξηγούν την έλλειψη σχολικής κουλτούρας:

«Αυτά τα παιδιά δεν γνωρίζουν τι σημαίνει σχολείο, δεν ξέρουν τίποτα γιατί για πολύ καιρό βρέθηκαν εκτός σχολείου, εκτός εικόνων σχολικής πραγματικότητας», «Δεν είναι θέμα ορίων. Όχι δεν είναι ζωνιρά, δεν έχουν μάθει να υπάρχουν στο σχολικό πλαίσιο για αυτό πρέπει να τους πείσεις ότι το σχολείο είναι αναγκαίο. Στο μυαλό τους δεν είναι γιατί δεν έχουν αυτή την κουλτούρα» (1).

«Τα παιδιά αυτά δεν ξέρουν τι σημαίνει σχολείο. Και πώς να ξέρουν όταν τρία με τέσσερα χρόνια απέχουν από το σχολείο. Τι σχολική κουλτούρα απαιτούμε να έχουν αυτά τα παιδιά;» (4).

- Συνεργασία σχολείου – οικογένειας. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως χαρακτηριστικό τη δυσκολία που αντιμετώπισαν όσον αφορά τη συνεργασία με τους γονείς, τόσο λόγω απουσίας κοινού γλωσσικού κώδικα, όσο και διαφορετικότητας της κουλτούρας. Η κουλτούρα της οικογένειας αντανακλάται στη συμπεριφορά των παιδιών η οποία εκδηλώνεται στην τάξη:

«Οι γονείς δεν μιλάνε τη γλώσσα σου. Πώς να αναπτύξεις σχέση σχολείου – οικογένειας χωρίς αυτό το βασικό;» (1).

«Ακόμα κάτι. Ο μπαμπάς τα κανονίζει όλα αυτά. Δύσκολα ένας εκπαιδευτικός και μάλιστα άνδρας θα μιλήσει με τη μαμά. Στις συναντήσεις μόνο μπαμπάδες», «Με τους γονείς είναι το δύσκολο. Παγιωμένες αντιλήψεις, δυσκολία στο να αντιληφθούν τι και γιατί τους το λέμε αυτό. Όλα παίζουν ρόλο. Η αντίθεση στην κουλτούρα. Όλα. Τα περισσότερα με δυσκολία τα διαχειριζόμουν. Τους καλούσα για παράδειγμα να τους πω ότι τα παιδιά τσακώνονται και δεν αντιλαμβάνονται, ειδικά οι μπαμπάδες, γιατί είναι επιλήψιμο αυτό. Νόμιζαν ότι τους επιβράβευα που οι γιοί τους τσακώνονται. Γιατί για αυτούς αυτό ήταν το σωστό και το γνώριμο» (2).

«Η κουλτούρα αυτών των παιδιών είναι κάτι που δεν μπορείς να το παραβλέψεις. Πρέπει να το αποδεχτείς», «Κουβαλάνε τις προκαταλήψεις των γονιών τους» (8).

«Η ιδιαίτερη κουλτούρα τους, η θέση της γυναίκας και αυτά είναι ακόμα ένα χαρακτηριστικό» (5).

«Πολλές διαφορετικές συνήθειες. Πολλές κουλτούρες. Πώς θα αντιμετωπίσουν το φύλο, τη θρησκεία, το φαγητό» (7).

«Όλη μέρα τα βλέπεις να γυρνάνε μέσα στο καμπ. Από εδώ και από εκεί. Κανένας δεν τα ελέγχει ή κανένας δεν τους λέει μη. Έχω καταλήξει ότι είναι η κουλτούρα τους έτσι» (9).

«Είναι και η κουλτούρα τους αλλά πρέπει να τη σεβαστείς. Πρέπει να κάνεις τη δουλειά σου αλλά να τη σεβαστείς. Για παράδειγμα, πρέπει να τους πείσεις ότι το σχολείο είναι αναγκαίο. Στο μυαλό τους δεν είναι» (1).

- Πρακτικές οργάνωσης. Ιδιαίτερο χαρακτηριστικό αναφέρεται από δύο συμμετέχοντες ο διαφορετικός τρόπος κατά τον οποίο διαχωρίζονται οι μαθητές σε τμήματα προς αποφυγή συγκρούσεων.

«Χωρίζαμε τμήματα ανάλογα με τις οικογένειες τους και τις φυλές, όχι όπως στο τυπικό σχολείο που τα χωρίζουμε ηλικιακά. Και αυτό γιατί δεν μπορείς να βάλεις Σύριους και Αφγανούς μαζί» (4).

«Δεν διαχωρίζεις ηλικιακά. Έχεις τμήματα ανάλογα με τις φυλές και τις οικογένειες για να μην δημιουργούνται μπελάδες» (8).

6.1.1.2 Η εκπαιδευτική διαδικασία

Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες υιοθετούνται οι παρακάτω μέθοδοι και τεχνικές για την διευκόλυνση της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε μια τάξη ΔΥΕΠ.

- Οπτικοποιημένος λόγος.⁷ από τους 8 συμμετέχοντες χρησιμοποιούν κάποιο τρόπο εικονοποίησης στην διδασκαλία τους.

«Είχαμε ένα κοντέινερ με κοινωνικές ιστορίες όπου προβάλλοταν βίντεο χωρίς λόγο, μόνο κίνηση για την ανάπτυξη του λεξιλογίου» (1).

«Οτιδήποτε μπορούσε να οπτικοποιηθεί το μάθαιναν. Χρώματα, αντικείμενα καθημερινά δηλαδή τέτοια. Οπτικοποιημένο υλικό, εικόνες και βίντεο»(2).

«Αν δεν οπτικοποιήσεις δεν μπορείς να καταφέρεις τίποτα», «Μετά είχα και τις εικόνες ως βοήθεια, ότι μπορούσα το ζωγράφιζα για να το μάθουν, να καταλάβουν γιατί μιλούσα» (3)

«Για παράδειγμα, αν έπρεπε να φέρουν κάτι αύριο, ένα λουλούδι ή κάτι, δεν θυμάμαι τώρα, τους δείχναμε το αντικείμενο, τους δείχναμε και το ημερολόγιο της παρεούλας και συννενοούμασταν» (5).

«Είχαμε ένα καλαθάκι με πινακίδες που έδειχναν ό,τι θα μπορούσε να χρειαστεί. Φαγητό, τουαλέτα, νερό και διάφορα άλλα τέτοια. Όταν ένα παιδάκι δεν μπορούσε να εκφραστεί ή εμείς δεν το καταλαβαίναμε το ενθαρρύνουμε να πάει στο καλαθάκι με τις πινακίδες να βρει αυτό που θέλει» (6).

«Χρησιμοποίησα πολύ πίνακες αναφοράς για την εξοικείωση με τη γλώσσα, είχαμε καρτέλες με εικόνα και λόγο», «Όλα με εικόνες και γραμμένα στα ελληνικά. Ειδικά το όνομά του το κάθε παιδί το έβλεπε συνέχεια για να μπορέσουν να το μάθουν και κατά συνέπεια κάποια στιγμή να καταφέρουν να το γράψουν» (7).

«Είχα καρτέλες παντού με τις λέξεις σε εικόνες. Τα πάντα. Τίποτα δεν γίνεται χωρίς την εικόνα» (8).

«όλες οι λέξεις ήταν γραμμένες σε καρτέλες με εικόνες στα ελληνικά και στα φαρσί»(9).

- Χρήση της τεχνολογίας και εποπτικά μέσα. Πέντε από τους εκπαιδευτικούς περιγράφουν τους τρόπους με τους οποίους τους βοήθησε η τεχνολογία κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου.

«Προσωπικά χρησιμοποίησα πολύ την τεχνολογία. Κινητό, υπολογιστής, τάμπλετ. Να 'ναι καλά η τεχνολογία. Έτσι επικοινωνείς, έτσι παλεύεις για να τους μάθεις κάτι και το βασικό σου όπλο είναι η τεχνολογία» (2).

«Τους έβαζα στο google translate και τους έλεγα πες το αυτό στα αραβικά, την έλεγα εγώ μετά στα ελληνικά και πήγαινε κάπως έτσι. Η μετάφραση από το λάπτοπ βοηθούσε» (3).

«Χρησιμοποίησα πολύ την τεχνολογία. Δεν ξέρω τι θα έκανα χωρίς αυτό. Χωρίς τάμπλετ, χωρίς υπολογιστή» (5).

«Σωτήρας μου ήταν η τεχνολογία, τάμπλετ για μουσική και εικόνες και google translate» (8).

«Μεγάλος σύμμαχος η τεχνολογία. Τάμπλετ, κινητά, υπολογιστές. Οτιδήποτε για να προχωράει η επικοινωνία» (9).

- Διαγλωσσικότητα. 3 από τους συμμετέχοντες αναφέρουν ως εκπαιδευτική μέθοδο την εκμάθηση βασικών λέξεων από τη μητρική γλώσσα των παιδιών προσφύγων με σκοπό να επικοινωνήσουν μαζί τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Συγκεκριμένα:

«Μαθαίναμε βασικές λέξεις στα αραβικά όπως σχολείο, αύριο, άρρωστος, καλημέρα, τέτοια πράγματα που θα βοηθούσαν στην καθημερινότητά μας όλους, και για το παιδαγωγικό μας έργο και για την επικοινωνία» (1).

«Άνοιγα μια αφίσα για παράδειγμα «ΤΟ ΣΩΜΑ ΜΟΥ» και έδειχνα το χέρι. ‘‘αυτό χέρι’’ τους έλεγα και μετά ‘‘arabi’’ δηλαδή να μου το πούνε στα αραβικά για να βρεθούμε κάπου στη μέση να συννενοηθούμε. Έπαιρνα την αραβική λέξη και την κρατούσα, την έλεγα μετά στα ελληνικά (2).

«Λίγες λέξεις στη γλώσσα τους προσπαθούσαμε να μάθουμε και εμείς. Αλλά εκεί γίνονται παρεξηγήσεις. Αν μάθεις του ενός και δεν μάθεις του άλλου επειδή υπάρχουν κόντρες μεταξύ τους» (4).

- Παιχνίδι – Βιωματική μέθοδος. Η συγκεκριμένη μέθοδος αναφέρεται από την πλειοψηφία των συμμετεχόντων ότι χρησιμοποιήθηκε κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου στη δομή.

«Είχαμε το κοντέινερ με τα role plays παιχνίδια ρόλων δηλαδή για να γίνεται βιωματικό και σε παιγνιώδη μορφή» (1).

«Παζλ και παιχνίδια να κάτσω μαζί τους να παίζω για να μάθουν μέσα από το παιχνίδι» (3).

«Παιχνίδι, πολύ παιχνίδι. Δεν δουλεύει τίποτα διαφορετικό σε αυτή την ομάδα» (4).

«Βιωματική μάθηση και όλα σε παιγνιώδη μορφή φυσικά. Δεν γίνεται να κάνεις κατά μέτωπο διδασκαλία» (5).

«Στην αρχή η κατάσταση είναι απελπιστική. Μέσα από το παιχνίδι και με βιωματικές τεχνικές προχωράς σιγά σιγά» (6).

«Παιχνίδι ομαδικό και στις αρχές δυαδικό, για να μάθουν να σέβονται τον άλλον»(7).

«Βιωματικά όλα και παιχνίδι. Παιχνίδι πολύ. Σε καμία περίπτωση κατά μέτωπο διδασκαλία. Δεν γίνεται αυτό» (8).

«Βιωματική μέθοδος, πειράματα, παρατήρηση, παιχνίδι και παιχνίδι. Αξιοποίησα με την μορφή του παιχνιδιού όλες τις μορφές της τέχνης» (9).

- Κίνηση – Γλώσσα του σώματος. Οι συμμετέχοντες φαίνονται να συμφωνούν σε ακόμα μια μέθοδο κατά την οποία επιστρατεύεται η κινησιολογία και η έκφραση.

«Η γλώσσα του σώματος είναι το κυριότερο εργαλείο ενός εκπαιδευτικού στη δομή. Η γλώσσα του σώματος για να γεφυρωθεί το χάσμα» (2).

«Για να εξηγήσεις τι λες παντομίμα. Ξέρεις η γλώσσα του σώματος» (3).

«Γλώσσα του σώματος και μορφασμοί. Δηλαδή αν ένα παιδί σου έφερνε μια ζωγραφιά έπρεπε να χρησιμοποιήσεις όλους τους μύες του προσώπου σου για να δείξεις τον ενθουσιασμό σου» (7).

«Γλώσσα του σώματος κυρίως, θεατρικές κινήσεις και μορφασμοί» (8).

«Γιατί με τα παιδιά πολλοί μορφασμοί, γλώσσα του σώματος τους δίνεις το νόημα και καταλαβαίνουν» (9).

- Επανάληψη. 3 από τους συμμετέχοντες αναφέρουν ως αποτελεσματική μέθοδο την επανάληψη και την υιοθέτηση ρουτίνας στο πρόγραμμά τους. Συγκεκριμένα:

«Έρχονταν τα παιδιά το πρωί τους έλεγα καλημέρα, τους προέτρεπα να το πουν και αυτά, είχα ως στόχο σε δυο τρεις μέρες να το έχουν μάθει. Επανάληψη, επανάληψη, επανάληψη» (3).

«Τα χρώματα, τους αριθμούς, τις μέρες και διάφορα άλλα τέτοια τα μάθαιναν από τη ρουτίνα, από την παρεούλα δηλαδή κάθε πρωί, από την επανάληψη με λίγα λόγια» (6).

«Το πρωί λέγαμε – κάθε πρωί – καλημέρα, παπούτσια, τσάντα μπουφάν, πάλι την άλλη μέρα το ίδιο καλημέρα, παπούτσια, τσάντα μπουφάν, το ίδιο σε όλους κάθε μέρα. Αυτό σήμαινε καλημέρα, βγάλε τα παπούτσια σου, άφησε την τσάντα σου και κρέμασε το μπουφάν. Αυτό βοηθούσε να μάθουν μέσα από την επανάληψη κάποιες βασικές λέξεις. Αργότερα προστέθηκε και η λέξη κάτω, δηλαδή βρες μια θέση και κάτσε» (7).

- Αλληλοδιδασκτική μέθοδος. Ακόμα αναφέρεται ως επιτυχής μέθοδος από δύο συμμετέχοντες η αλληλοδιδασκτική όπου τα παιδιά βοηθούν στο έργο της διδασκαλίας.

«Τα μεγάλα βοηθούσαν τα μικρότερα και αυτό είναι σημαντικό για έναν εκπαιδευτικό» (4).

«Λίγο καιρό αργότερα τα μεγαλύτερα ή τα παιδιά που ήταν περισσότερο καιρό στο σχολείο λειτουργούσαν ως διερμηνείς για τα μικρότερα ή για τα νεοφερμένα» (9).

- Κυκλική μέθοδος αλληλεπίδρασης. Τέλος, ένας από τους συμμετέχοντες περιγράφει μία μέθοδο εκπαιδευτικού έργου όπου τα παιδιά κινούνται κυκλικά γύρω από διάφορες γωνίες υλικού, ώστε να προσλάβουν όσα περισσότερα ερεθίσματα γίνεται.

«Δουλεύαμε με την μεθοδο του ρολογιού, δηλαδή εργαστήρια και κυκλικά τα παιδιά που βρίσκονται χωρισμένα σε ομάδες να περάσουν απ' όλα. Είχαμε χώρο για κοινωνική αλληλεπίδραση, είχαμε εργαστήρια αδρής και λεπτής κινητικότητας, υπήρχαν πολλά» (1).

6.1.2. Το ψυχολογικό κλίμα στην τάξη ΔΥΕΠ

Οι εκπαιδευτικοί μέσα από τις συνεντεύξεις τους αναφέρονται στο κλίμα της τάξης των δομών επικεντρωμένο σε τρεις τομείς: τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών, τη σχέση εκπαιδευτικού μαθητών και τον συναισθηματικό κόσμο των μαθητών. Συγκεκριμένα όσον αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών αυτές περιγράφονται ως βίαιες, γεμάτες ένταση ενώ στερούνται διαλλακτικότητας.

«Τα βλέπεις να παίζουν όπως έπαιζαν οι παππούδες μας τη δεκαετία του 40 και του 50. Άγρια σκαρφαλώματα, πετροπόλεμος, πηδήματα επικίνδυνα, ζύλο. Με χτύπησες; Θα σε χτυπήσω» (1).

«Το παιχνίδι το καθημερινό των παιδιών είναι το ζύλο, οι μπουνιές. Και όταν λέμε ζύλο, εννοούμε ζύλο, αίματα!» (2).

«Τις διαφορές τους τις λύνουν με το ζύλο. Ξύλο και πάλι ζύλο. Θα τσακωθούν με το παραμικρό. Θα τους δώσεις για παράδειγμα μια μπάλα ποδοσφαίρου και θα τους πεις παίξτε και θα τσακωθούν» (3).

«Το ζύλο που συμβαίνει μεταξύ των παιδιών είναι κάτι που πρέπει να το διαχειριστεί ο εκπαιδευτικός και κυριολεκτικά μπορεί να σου διαλύσει την τάξη» (5).

«Στις τάξεις των δομών μεταξύ των παιδιών υπάρχει ένταση και επιθετικότητα» (6).

«Μιλάμε για βίαια και επιθετικά παιδιά έτοιμα να μπλεχτούν σε καβγά. Υπάρχουν εντάσεις μέσα στην τάξη, έτοιμα να αρπαχτούν μεταξύ τους για το παραμικρό» (7).

«Αυτό που θέλω να πω είναι ότι υπάρχει βία. Ξύλο για τα πάντα. Η ένταση είναι αδιαμφησβήτητη» (8).

«Το ζύλο στις μεταξύ τους διαφωνίες ήταν η πρώτη επιλογή, έπρεπε να τα μάθουμε ότι δεν είναι αποδεκτό» (9).

Οι συμμετέχοντες αναφέρονται και στις σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών που δίνουν έναν χαρακτήρα στο κλίμα της τάξης. Αναλυτικότερα, όπως φαίνεται και παρακάτω, υπάρχουν αναφορές όπου κυριαρχεί μια αίσθηση αλληλεγγύης, σεβασμού, ασφάλειας και σχέση εμπιστοσύνης:

«Νοιαστήκαμε για αυτά τα παιδιά. Ήρθαμε εθελοντικά σε επαφή με την ΑΛΛΑΤΙΝΗ για να διασφαλίσουμε αυτό το δεκατιανό στα παιδιά που έρχονταν στο σχολείο» (1).

«Τα άκουσα, πίστεψα σε αυτά τα παιδιά, τα εμπιστεύτηκα και με εμπιστεύτηκαν. Σέβεσαι πρώτος για να σε σεβαστούν. Κτίσιμο εμπιστοσύνης και αγάπη», «Σκύβεις από πάνω του και το παίρνεις μια αγκαλιά για να αντιμετωπίσεις τη δύσκολη μέρα» (2).

«Εκεί που σε μια τυπική τάξη θα έπαιρνα 1 τoστ για μένα στο δεκατιανό εκεί έπαιρνα 5 και τα μοίραζα σε όσους δεν είχαν» (4).

Υπάρχει όμως και η αντίθετη πλευρά όπως τη δηλώνει ένας εκπαιδευτικός:

«Κάποια παιδιά τα κερδίσαμε. Άλλα δεν κατάφεραν ποτέ να προσαρμοστούν. Μας δάγκωναν, μας κλωτσούσαν, μας χτυπούσαν» (3).

Όλοι οι εκπαιδευτικοί δίνουν μέσα από τις εμπειρίες τους περιγραφές της ψυχοσυναισθηματικής κατάστασης των μαθητών όπως οι ίδιοι βίωσαν μέσα στις τάξεις τους. Συγκεκριμένα περιγράφουν παιδιά με μετατραυματικό στρες, φοβικά, με άγχος αποχωρισμού, γενικευμένο άγχος, κατάθλιψη, ανασφάλεια ενώ αναφέρονται και στις συνθήκες διαβίωσης τους:

«Υπάρχουν παιδιά που δεν μιλάνε χωρίς παθολογική ή αναπτυξιακή αιτία. Παιδιά αγχώδη, παιδιά με μαθησιακά και συμπεριφορικά., παιδιά ειδικής αγωγής χωρίς διάγνωση, ποιος και πότε να τους δώσει; Υπάρχουν παιδιά χωρίς κατάλληλα ρούχα και παπούτσια το χειμώνα» (1).

«Λίγα παιδάκια είχαν άγχος αποχωρισμού αλλά δεν συμβαίνει αυτό και στη γενική τάξη;» (2).

«Είχαμε πάρα πολλά τρομαγμένα παιδιά. Είχα δύο παιδάκια που μόλις άκουγαν αεροπλάνα, ξέρις να πετάνε χαμηλά γιατί η δομή ήταν κοντά σε στρατόπεδο αεροπορίας, το ένα από το φόβο του έκανε τσίσα πάνω του, το άλλο πήγαινε και κρυβόταν κάτω από τα μαξιλάρια. Και ανασφάλεια. Πίστευαν ότι τους αποκόβουμε από τους γονείς τους. Ήταν τα περισσότερα παιδιά με ανασφάλεια. Άγχος αποχωρισμού απίστευτο» (3).

«Μια φορά πέρασε ένα αεροπλάνο από πάνω μας και έτρεξαν και κρύφτηκαν όλα. Πήγαμε εκπαιδευτική εκδρομή σε ένα θαλάσσιο κέντρο και αρνούνταν να πλησιάσουν στην θάλασσα, όχι να μπουν» (4).

«Δεν ξέρω αν μπορώ να χρησιμοποιήσω τον όρο κατάθλιψη να πω καλύτερα στεναχώρια», «Τα παιδιά έχουν φόβο μεγάλο. Ακούγανε δοκιμαστικές πτήσεις και κρύβονταν κάτω από τα μαξιλάρια και τις καρέκλες» (5).

«Υπάρχουν και παιδιά, πολλά παιδιά, ειδικότερα αυτά που έχουν χάσει τον έναν ή και τους δύο από τους γονείς τους, μελαγχολικά, θλιμμένα. Και υπάρχουν και παιδιά που λόγω του τρόπου που ήρθαν με τις βάρκες, το πως τους συμπεριφέρθηκαν είναι φοβισμένα. Τα βλέπεις τρομαγμένα. Δεν θέλουν την επαφή. Και το μπουφάν να τα βοηθήσεις να βάλουν τραβιούνται» (6).

«Ζούσαν και ζούνε αυτά τα παιδιά σε έναν σκληρό κόσμο, μιλάμε για μια σκληρή πραγματικότητα και αυτό φυσικά τα έχει κάνει σκληραγωγημένα παιδιά» (7).

«Τα παιδιά δεν ξέρουν να παίζουν, δεν γνωρίζουν πως, δεν έχουν όρια, δεν ξέρουν τι σημαίνει κανόνας και όλα λύνονται με το ζύλο» (8).

«Υπήρχαν παιδιά με έντονο άγχος αποχωρισμού και ανασφάλειας. Περνούσαν αεροπλάνα πάνω από τη δομή και έτρεχαν να κρυφτούν στις τουαλέτες» (9).

6.1.3 Παράγοντες επικινδυνότητας για την ψυχική υγεία των παιδιών προσφύγων

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων προέκυψαν οι εξής παράγοντες, οι οποίοι σύμφωνα με τους συμμετέχοντες κοστίζουν στην ήδη επιβαρυσμένη ψυχική υγεία των παιδιών προσφύγων που διαμένουν στις δομές. Αναλυτικότερα:

- **Κουλτούρα.** Ο παράγοντας της κουλτούρας φαίνεται να κατέχει μια ισχυρή θέση ανάμεσα στους παράγοντες επικινδυνότητας, καθώς στην πλειοψηφία τους οι συμμετέχοντες αναφέρουν σχετικά:

«Οι ανασταλτικοί παράγοντες ενδέχεται να σχετίζονται με την κουλτούρα που κουβαλάνε αυτά τα παιδιά. Για αυτό οφείλεις να την σεβαστείς», «Βλέπεις σε μια τάξη, στην ίδια τάξη, δύο αδέρφια αγόρι και κορίτσι και το κορίτσι να μην μιλάει αν δεν πάρει την έγκριση, το OK από τον αδερφό της που κάθεται δίπλα. Και μιλάμε για ηλικίες 4 και 5 χρονών» (1).

«Αυτά τα παιδιά έρχονται από ένα άλλο πλαίσιο και όσο και αν θέλουμε να βοηθήσουμε είναι η οικογένεια και η κουλτούρα τους που μπαίνει εμπόδιο. Αν δεν δώσει το OK δεν γίνεται τίποτα» (2).

«Προέρχονται από μια κουλτούρα, από μια οικογένεια που η φιλοσοφία της επηρεάζει τα κορίτσια περισσότερο. Προέρχονται από μια κοινωνία που δεν τα υπολογίζουν, δεν υπολογίζουν τη γυναίκα. Έτσι τα κορίτσια είναι λίγο πιο φοβισμένα και σε κάθε άγριο περιστατικό φοβούνται και λίγο παραπάνω» (3).

«Η οικογένεια και η κουλτούρα τους σε κάποιο βαθμό δυσκολεύει. Είναι η κουλτούρα τους τέτοια – θα στείλω το αγόρι στο σχολείο, όχι το κορίτσι» (4).

«Οι οικογένειες αυτών των παιδιών μπορεί να δράσουν ανασταλτικά, ειδικά αν πρόκειται για κορίτσια. Να μην μπορούν να πάρουν πρωτοβουλίες στην τάξη τα κορίτσια γιατί υπήρχε το βλέμμα του αδερφού που έλεγε όχι. Πώς να αποκτήσει τη χαμένη του αυτοπεποίθηση αυτό το πλάσμα μετά;» (5).

«Θα μπορούσα να πω η κουλτούρα αλλά για να είμαι ειλικρινής, εμείς που είχαμε περισσότερα παιδιά από τη Σομαλία και από χώρες που δεν έχουν πολλούς θρησκευτικούς περιορισμούς, δεν είχαμε τόσο έντονο θέμα κουλτούρας ή το θέμα που ακούω για τη θέση της γυναίκας σε άλλες δομές» (6).

«Η οικογένεια, είτε το πάρεις ως κουλτούρα που κουβαλά, είτε ως ψυχολογικό φορτίο που έχει, δεν βοηθά καθόλου και πολλές φορές επιβαρύνει ψυχολογικά το παιδί. Οι διακρίσεις που γίνονται μεταξύ φύλου, για παράδειγμα, και τέτοια πράγματα» (7).

«Δυστυχώς τα κορίτσια επιβαρύνονται περισσότερο ψυχικά λόγω της κουλτούρας τους. Λέγαμε κάντε σειρές και έβλεπες πήγαιναν τα κορίτσια πίσω να έρθουν τα αγόρια μπροστά» (8).

«Θες να βοηθήσεις και επειδή είσαι γυναίκα δεν σε ακούνε. Δεν φέρνουν τα παιδιά σχολείο ή απαιτούν να δουν έναν άνδρα» (9).

Ρατσισμός. 4 από τους 9 συμμετέχοντες βρίσκουν σημαντικά αρνητική επιρροή στην ψυχική υγεία των παιδιών προσφύγων, τον παράγοντα του ρατσισμού από τους γηγενείς:

«Ο ρατσισμός που προέρχεται από την δική μας κοινωνία δρα ανασταλτικά για την ψυχική υγεία αυτών των παιδιών» (1).

«Ο ρατσισμός. Ακόμα και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Δεν έρχονται. Δηλώνουν αλλά μόλις βλέπουν δομή δεν πάνε. Και έτσι αργούν να ανοίξουν οι τάξεις. Τι να κάνουν αυτά τα παιδιά; Πάει η οριοθέτηση περίπατο» (3).

«Το κλίμα της κοινωνίας, ο ρατσισμός, οι συνάδελφοι του πρωινού, οι γονείς του πρωινού – να φύγουν λέει αυτά τα παιδιά, που να πάνε; Ο διευθυντής του πρωινού δεν μας επέτρεπε να ανοίξουμε τις βρύσες να πιουν τα παιδιά νερό» (4).

«Ο ρατσισμός. Το λέω και το ξαναλέω. Το μόνο που πάει αυτά τα παιδιά πίσω είναι ο ρατσισμός που δέχονται από μια κοινωνία η οποία οφείλει να τα δεχτεί» (8).

Διοίκηση. Αρκετά σημαντική επιρροή φαίνεται να έχει και ο τρόπος που οι ΔΥΕΠ αντιμετωπίζονται και διοικούνται από τους αρμόδιους, κάτι που όπως μερικοί συμμετέχοντες αναφέρουν ως απόρροια του κοινωνικού ρατσισμού που επικρατεί.

«Δεν διοικείται το ίδιο μια τάξη γενικής και μια τάξη ΔΥΕΠ. Από το Υπουργείο εννοώ, δεν υπάρχει η ίδια ευαισθησία και αυτό τους κάνει μαθητές β κατηγορίας αυτόματα. Δεν επηρεάζει αυτό την ψυχική υγεία αυτών των παιδιών;» (1).

«Είναι το πως οι ΜΚΟ τρέχουν τα προγράμματά τους μόνο προς όφελός τους, που δυστυχώς δεν νοιάζονται όπως θα έπρεπε» (2).

«Δεν νοιάζεται κανείς για αυτές τις τάξεις και αυτά τα παιδιά. Διοικητικά εννοώ. Είχαμε λάσπες μπροστά στα κοντέινερ και πέρασαν 6 μήνες για να μπει χαλίκι και αυτό από ιδιωτική πρωτοβουλία τελικά» (3).

«Θα έπρεπε να παρέχονται υπηρεσίες στις δομές που δεν παρέχονται, μπλοκάρουν στα διοικητικά, όμως αυτό επιβαρύνει την ήδη επιβαρυσμένη κατάσταση» (4).

«Από το τηλέφωνο ή με ένα μόνο ΦΕΚ δεν διοικείται αυτός ο χώρος, πως να βοηθήσουν έτσι τα παιδιά;» (7).

«Ο τρόπος που διοικείται μια δομή δεν βοηθά. Δυστυχώς, οι ΔΥΕΠ έγιναν για να καλύψουν πολιτικές ανάγκες και όχι εκπαιδευτικές ή κοινωνικές. Από εκεί και πέρα το τι συμβαίνει μέσα σε αυτές ή γύρω από αυτές δεν ενδιαφέρει κανέναν στην ηγεσία» (8).

«Για αυτή την τάξη, για αυτά τα παιδιά, για την ψυχική τους υγεία δεν νοιάζεται καμία άρχουσα τάξη, κανένα υπουργείο, κανένας δήμαρχος, καμία περιφέρεια» (9).

Περιβάλλον. Πέντε από τους συμμετέχοντες αναφέρουν την επιβάρυνση που προκαλείται στην ψυχική υγεία των παιδιών στις ΔΥΕΠ από τον περιβάλλοντα χώρο ο οποίος χαρακτηρίζεται ανεπαρκής, ακατάλληλος και πολλές φορές επικίνδυνος:

«Δουλεύαμε σε κοντέινερ, χωρίς τουαλέτες τα περισσότερα, χωρίς οριοθετημένη αυλή» (1).

«Βασικά είναι ένα στρατόπεδο. Πρώην, αλλά στρατόπεδο» (2).

«Δεν είναι χώρος για σχολείο αυτός εκεί στη δομή. Μια μέρα τσακώθηκαν κάπιοιοι και έβγαλαν μαχαίρια, όπλα. Πήραν τηλέφωνο και είπαν κρατήστε τα παιδιά μέσα θα έρθει να σας βγάλει η αστυνομία. Δεν επιβαρύνει αυτό την ψυχική υγεία των παιδιών;» (3).

«Έχετε δει που δουλεύουμε; Όχι σχολείο, ούτε για φυλακή δεν κάνει» (5).

«Δεν είναι συνθήκες για να ζουν παιδιά εκεί. Μια μέρα ανέβηκε ένας στο κοντέινερ απέναντι από το κοντέινερ του νηπιαγωγείου και αυτοκτόνησε. Τα παιδιά το είδαν. Δεν είναι και το καλύτερο περιβάλλον. Εγώ το ονομάζω φυλακή. Τι είναι ένας χώρος που δεν μπορείς να βγεις; Που δεν μπορείς να πας πουθενά; Δεν είναι χώρος για παιδιά αυτός» (6).

«Ο χώρος του καμπ, μόνο οπτικά, χωρίς να πιάσουμε τη βαρύτητα που έχει σημασιολογικά, μόνο οπτικά, δρα εντελώς ανασταλτικά για το παιδί, καθώς τα παιδιά κυκλοφορούν ελεύθερα και πολλές φορές τα είδαμε να κάνουν παρέα με παιδιά 15 και 16 χρονών με ό,τι και αν συνεπάγεται αυτό. Το να κάθεται ένα πεντάχρονο σε μια παρέα 15χρονων βλέποντας τσιγάρα, μαχαίρια, ουσίες, αλκοόλ δεν το βλάπτει ψυχολογικά;» (7).

6.1.4. Στρατηγικές των εκπαιδευτικών για την υποστήριξη/ ενίσχυση της ψυχικής υγείας των παιδιών προσφύγων

Οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να υποστηρίξουν ή και να ενισχύσουν την ψυχική υγεία των παιδιών που διαμένουν στις δομές, υιοθετούν στρατηγικές και μεθόδους, όπως συνεργασία με ομάδα ειδικών, ενεργοποιούν μηχανισμούς ενσυναίσθησης, καθιστούν

προσιτούς στους μαθητές τους εαυτούς τους, δημιουργούν κλίμα ασφάλειας και σχέσεις εμπιστοσύνης. Αναλυτικά:

Συνεργασία με ειδικούς

«Επειδή μου έτυχε περιστατικό, το πρώτο πράγμα που έκανα ήταν να έρθω σε επικοινωνία με το child protection. Σε συνεργασία με τον ψυχολόγο από τις ΜΚΟ να κατανοήσουμε τι ακριβώς συμβαίνει με το παιδί. Να βρω διερμηνέα να μιλήσουμε με την οικογένεια, με την καθοδήγηση του ψυχολόγου να πάρω ένα ιστορικό και υπό την επίβλεψή του να στήσουμε μια παρέμβαση για να βοηθήσουμε ουσιαστικά» (1).

«Προσπάθησα πολλές φορές με τη βοήθεια ειδικών, ψυχολόγους και διερμηνείς από τις ΜΚΟ – μερικοί είναι πρόθυμοι – να βοηθήσω παιδιά που μας είχαν ανάγκη» (7).

Μηχανισμοί ενσυναίσθησης

«Ήταν η συμβουλή της μάνας μου όταν έμαθε ότι θα πάω σε δομή – σκύψε από πάνω τους και αγκαλιά και αγάπη» (2).

«Το πιο βασικό είναι η αγκαλιά. Και είναι κάτι που το έχουν ανάγκη» (3).

«Πρέπει να είσαι έτσι που να λένε τα παιδιά εδώ κάποιος με αγαπάει και πιστεύει σε μένα» (5).

«Να αγαπάς τα παιδιά, όχι θεωρητικά, να τα αγαπάς ανιδιοτελώς» (6).

«Πρέπει να τα αποδεχτείς. Ναι είναι παιδιά σκληραγωγημένα, ναι είναι παιδιά βίαια αλλά πιστεύω ότι αυτό συμβαίνει επειδή δεν έτυχαν της αντιμετώπισης που αξίζουν να έχουν όλα τα παιδιά. Που δικαιούνται να έχουν» (8).

«Αγάπη είναι το μόνο που μπορούσα να σκεφτώ για να τους προσφέρω», «Δεν θα λειτουργήσει τίποτα αν δεν αποδεχτείς την πραγματικότητά τους» (9).

Σωματική προσέγγιση:

«Καθόμουν πάντα δίπλα τους, κάτω. Δεν διαχωρίζα ποτέ εγώ είμαι εδώ και εσείς εκεί. Όχι, ποτέ!» (3).

«Έσκυβα δίπλα τους, καθόμουν κάτω, να με αγγίζουν, να δώσουμε αγκαλιές, δεν είναι ο εκπαιδευτικός φιγούρα απρόσιτη» (6).

«Κατάφερα να δημιουργήσω μαζί τους μια τόσο ιδιαίτερη σχέση γιατί έδειξα εμπιστοσύνη σε αυτά τα παιδιά είπα είμαι εδώ μαζί σας δεν είμαι εξουσία ακολουθώ μαζί σας τους κανόνες» (7).

Δημιουργία ασφάλειας και σχέσεις εμπιστοσύνης:

«Αυτό πρέπει να κάνουμε ως εκπαιδευτικοί. Να προσφέρουμε ασφάλεια, να προσφέρουμε την ομαλότητα στη ζωή τους» (4).

«Πρέπει να νιώσουν ασφάλεια τα παιδιά, να έρχονται σε έναν χώρο και να λένε εδώ με θέλουν» (5).

«Ο εκπαιδευτικός πρέπει να τα κάνει να νιώσουν ασφαλή, να ξεφεύγουν από την κατάσταση του καμπ, να μας εμπιστευτούν» (6).

«Τα έκανα να νιώσουν ασφάλεια, να εμπιστευτούν εμένα, το σχολείο και τον εαυτό τους» (7).

«Η δουλειά μας εκεί είναι να κάνουμε τα παιδιά να νιώσουν ασφάλεια και εμπιστοσύνη και όταν κατακτήσουμε αυτό τότε να πιάσεις το παιδαγωγικό κομμάτι» (8).

«Από τη στιγμή που ένιωθαν ασφαλή τα έβλεπες και έκαναν πολλά πράγματα, ξεχνούσες ότι ήσουν σε δομή» (9).

6.1.5. Η εμπειρία των εκπαιδευτικών στις ΔΥΕΠ

6.1.5.1. Τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών

Τα συναισθήματα των συμμετεχόντων κατά την ανάληψη υπηρεσίας στις δομές ποικίλουν. Αρκετοί είναι αυτοί που χαρακτηρίζουν το αρχικό συναίσθημά τους ως φόβο, που όμως με διάφορες μορφές, τους ακολούθησε ως το τέλος. Μόνο δύο από τους εκπαιδευτικούς δηλώνουν ότι ήταν καθαρά επιλογή τους, όμως εκτιμάται ότι αυτό σχετίζεται με τη μονιμότητα της θέσης τους. Όσοι εκπαιδευτικοί αναπληρωτές δήλωσαν πως ήταν επιλογή τους να πάνε στη δομή σπεύδουν να συμπληρώσουν ότι πρόκειται μεν για επιλογή τους, αλλά καθαρά για βιοποριστικούς λόγους. Υπάρχουν συμμετέχοντες που περιγράφουν με το συναίσθημα της προσφοράς την εμπειρία τους στη δομή ενώ στην πλειοψηφία τους χαρακτηρίζουν ως θετική την εκπαιδευτική τους εμπειρία από τις δομές:

«Είναι ιδιαίτερο να δουλεύει κανείς σε ΔΥΕΠ γιατί μπορεί να σου προσφέρει πολλά. Κυρίως είναι θετική εμπειρία χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν έχει τα προβλήματά της. Μπορεί να λειτουργήσει ανασταλτικά αν δεν είσαι ένας ευαίσθητος εκπαιδευτικός. Είσαι εκεί για να προσφέρεις» ΠΡΟΣΦΟΡΑ (1).

«Γενικά μπορώ να σου πω ότι πήγα φοβισμένος και όλη μου η εμπειρία ήταν γύρω από το φόβο. Κάθε μέρα το ίδιο, τι θα αντικρίσεις, τι θα ζήσεις. Έχεις να δεις πολλά. Έχουν όμως και να σου δώσουν πολλά» ΦΟΒΟΣ (2).

«Για μένα ήταν μια μοναδική εμπειρία. Τα παιδιά έχουν ανάγκη φοβερή να υπάρχουν ως μέλος μιας ομάδας και ένιωθα ότι τους το προσφέρω αυτό. Γενικά μια μοναδική εμπειρία» ΠΡΟΣΦΟΡΑ (3).

«Γενικά εμένα μου άφησε μια πολύ όμορφη, μια πολύ καλή και γλυκιά γεύση»
ΘΕΤΙΚΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ (4).

«Είναι εμπειρία με τα καλά και τα κακά της. Στην αρχή τρόμαξα, αλλά θα το ξαναέκανα, νιώθω ότι πρόσφερα και αυτό με ικανοποιεί επαγγελματικά» ΦΟΒΟΣ, ΠΡΟΣΦΟΡΑ (5).

«Ανάμικτα συναισθήματα μπορώ να πω. Ήταν επιλογή μου βέβαια αλλά για βιοποριστικούς λόγους. Στην αρχή φόβος και γενικά μπορώ να πω ότι κατά βάση ποτέ δεν έφυγε αυτό το συναίσθημα» ΦΟΒΟΣ (6).

«Ξεκίνησα με πολύ φόβο, όμως καθώς περίμενα να ανοίξει η δομή ο χρόνος λειτούργησε υπέρ μου και έγινε ο φόβος ανυπομονησία. Η άγνοια μου με φόβιζε, όχι το περιβάλλον» ΦΟΒΟΣ, ΑΝΥΠΟΜΟΝΗΣΙΑ (7).

«Το κρατάω με όμορφα συναισθήματα. Πολύ θετική εμπειρία» ΘΕΤΙΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ (8).

«Πήγα με αμφιβολίες αλλά δεν το μετανιώνω. Έφυγα πιο γεμάτος άνθρωπος με θετικά συναισθήματα. Όλες οι εικόνες που έχω, καλές ή κακές, τις κρατάω σαν θησαυρό» ΑΜΦΙΒΟΛΙΑ ΚΑΙ ΘΕΤΙΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ (9).

6.5.1.2. Περιστατικά ψυχικά ανθεκτικών παιδιών

Μέσα από τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών συγκεντρώνονται περιστατικά όπου πιστεύεται ότι φανερώνουν ψυχικά ανθεκτικά παιδιά, όπως τα συνάντησαν οι συμμετέχοντες, κατά τη διάρκεια της θητείας τους στις δομές. Περιγράφονται σκληρές πραγματικότητες, οι οποίες καταστούν ακόμα και τους εκπαιδευτικούς να αναρωτιούνται πως μετά από αυτά τα βιώματα τα παιδιά καταφέρνουν να έχουν τόσο έντονη θέληση για τη ζωή.

«Είχα ένα κοριτσάκι. Δυστυχώς κατά την πορεία τους, κατά την φυγή τους, είδε τη μητέρα του να σκοτώνεται. Όμως η θέληση αυτού του παιδιού ήταν υποδειγματική. Λειτουργούσε εκεί που οι άλλοι δυσκολεύονταν και αυθορμήτως πολλές φορές έκανε το διερμηνέα μέσα στην τάξη. Ζωγράφιζε, οργάνωνε παιχνίδια, μας έλεγε ότι όταν μεγαλώσει θα γράψει ένα βιβλίο που θα λέει πως να σταματήσει ο πόλεμος» (1).

«Θέλω να πω ότι ούτε που φανταζόμαστε εμείς τι έχουν ζήσει αυτά τα παιδιά. Αλλά έβλεπες έρχονταν κάθε μέρα με χαμόγελο» (2).

«Ένα κοριτσάκι, ο πατέρας του είχε παντρευτεί δυο γυναίκες, και ήταν το μοναδικό κορίτσι σε μια οικογένεια με 5 ή 6 αγόρια. Το κορίτσι αυτό δεν είχε καμία φροντίδα. Από

κανέναν. Δεν έδιναν σε αυτό το κορίτσι καμία σημασία. Είχε φτιάξει μόνο του τσάντα από ένα ύφασμα, ο θεός ξέρει που το βρήκε, και την είχε ράψει μόνο του – αδέξια μεν αλλά ερχόταν με αυτή με χαρά στο σχολείο, είχε πυγμή, είχε γνώμη, έπαιρνε πρωτοβουλίες» (3).

«Είχα ένα παιδάκι, του έλεγα ‘βρε μην είσαι τόσο ζωηρός, βρε άκου τους κανόνες, βρε μην πειράζεις τους πάντες’. Ήταν σωστός διάλογος, γεμάτος ζωή, χαρά και γέλιο. Μια μέρα βγάζει την μπλούζα του. Είχε μια τεράστια ουλή κατά μήκος των πλευρών – knife moria – μου λέει. Και ήταν η χαρά του θεού αυτό το παιδί» (4).

«Τα παιδιά έρχονται χαρούμενα. Μπορεί να μην έχουν να φάνε, να κοιμούνται πάνω σε ένα πάτωμα με μια κουβέρτα πάνω στο χώμα αλλά στο σχολείο παίζουν, γελάνε και συμμετέχουν, ζωγραφίζουν ουράνια τόξα» (5).

«Κάποια παιδιά είναι χαρούμενα, θα μπορούσα να πω ότι φαίνονται καλά, δεδομένου των συνθηκών που ζουν ή το τι έχουν αντιμετωπίσει. Φαίνονται σαν να είναι στο σπίτι τους, στη χώρα τους και να μην φέρουν κάποιο άσχημο ψυχολογικό φορτίο» (6).

«Παρ’ όλο που ζήσανε μια ζοφερή πραγματικότητα, είναι ζωντανά παιδιά. Εγώ δεν αντιμετώπισα θρήνο ή κατάθλιψη. Είχαν όρεξη να μάθουν και τους άρεσε που ήταν εκεί» (7).

«Είχα ένα κοριτσάκι. Δεν μιλούσε ούτε αγγλικά αλλά έμαθε τόσο γρήγορα ελληνικά, δεν πίστευα πόσο γρήγορα. Να μιλάει και να διαβάζει και να γράφει. Μια μέρα μου φέρνει ένα χαρτί και είχε γράψει τα όνειρά της. Σκόρπιες λέξεις δηλαδή, όχι κείμενο αλλά το κράτησα σαν ενθύμιο. Αργότερα μου είπε πως έφυγαν από το σπίτι τους, πως έφτασαν εδώ και πλέον αυτό το χαρτί το έχω σαν κειμήλιο, γιατί δείχνει ότι αυτό το παιδί έχει ακόμα θέληση για ζωή μέσα του. Δεν επιτρέπεται παιδιά 6 και 7 χρονών να ζούνε τέτοια πράγματα. Πώς το επιτρέπουμε;» (8).

«Γενικά, μπορώ να πω ότι αν σκεφτείς τι έχουν περάσει αυτά τα παιδιά και το βάλεις δίπλα στο τι πρόοδο κάνουν αν κάποιος ασχοληθεί σοβαρά μαζί τους, τότε ναι με δόξα και τιμή μπορούμε να τα ονομάσουμε ψυχικά ανθεκτικά» (9).

6.2. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας

Οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν εάν γνωρίζουν τον όρο της ψυχικής ανθεκτικότητας. Στατιστικά οι 4 από αυτούς δήλωσαν ότι τον γνωρίζουν επαρκώς, οι επόμενοι 4 προσπάθησαν να δώσουν ερμηνεία του όρου ενώ ένας δήλωσε ότι δεν γνωρίζει τίποτα σχετικά με την συγκεκριμένη έννοια. Το ενδιαφέρον είναι ότι παρ' όλο που οι συμμετέχοντες δεν φαίνεται να έχουν μελετήσει ή να γνωρίζουν ενδελεχώς τον όρο, στην πλειοψηφία τους δρουν εν αγνοία τους, σύμφωνα με τους κανόνες της θετικής ψυχολογίας, στο πεδίο της οποίας εντάσσεται ο συγκεκριμένος όρος. Δηλαδή με ενσυναίσθηση, αποδοχή, δημιουργώντας κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης. Στον επόμενο πίνακα φαίνονται τα στοιχεία:

A/A Συμμετέχοντα	Όρος ψυχικής ανθεκτικότητας
1	ΝΑΙ
2	ΟΧΙ
3	ΠΡΟΣΠΑΘΗΣΕ ΓΙΑ ΕΡΜΗΝΕΙΑ
4	ΝΑΙ
5	ΝΑΙ
6	ΠΡΟΣΠΑΘΗΣΕ ΓΙΑ ΕΡΜΗΝΕΙΑ
7	ΝΑΙ
8	ΠΡΟΣΠΑΘΗΣΕ ΓΙΑ ΕΡΜΗΝΕΙΑ
9	ΠΡΟΣΠΑΘΗΣΕ ΓΙΑ ΕΡΜΗΝΕΙΑ

Πίνακας 5. Γνώση των συμμετεχόντων για τον όρο της ψυχικής ανθεκτικότητας

Συγκεκριμένα οι ερμηνείες που δόθηκαν ήταν οι εξής:

«Γνωρίζω ότι πρόκειται για κάποιους μηχανισμούς που ενεργοποιούμε ώστε να προστατευτούμε και να ανταπεξέλθουμε σε δύσκολες στη ζωή μας καταστάσεις. Να χτίσουμε κάτι γύρω μας για να μας προστατέψει. Αυτό μπορεί να συμβεί σε μια φάση της ζωής μας και σε άλλη όχι» (1).

«Όχι δεν γνωρίζω τον όρο της ψυχικής ανθεκτικότητας» (2).

«Δεν γνωρίζω ακριβώς, δηλαδή δεν τον έχω μελετήσει αλλά φαντάζομαι αφορά την αντοχή κάποιου απέναντι σε δυσκολίες» (3).

«Ναι τον γνωρίζω. Τι έχουν περάσει αυτά τα παιδιά και δεν το ξέρουμε. Αν είναι ψυχικά ανθεκτικά; Ναι είναι γιατί έχουν ζήσει ανυπόστατα πράγματα και όμως συνεχίζουν. Έχουν ενεργοποιήσει τους μηχανισμούς που πρέπει» (4).

«Αυτό που τα καταφέρνουμε παρά τις αντιξοότητες που έχουμε βιώσει; Ναι το γνωρίζω και μπορώ να σκεφτώ αρκετά παραδείγματα» (5).

«Ακριβώς όχι αλλά φαντάζομαι πως εννοεί το να παραμένεις ψύχραιμος ως πούμε ακόμα και αν έχεις βιώσει καταστάσεις πολύ άσχημες. Θεωρώ πως πολλά παιδιά στη δομή έχουν αναπτύξει αυτούς τους μηχανισμούς που χρειάζεται για να λειτουργήσει η ψυχική ανθεκτικότητα. Αν και προσωπικά μου είναι αδιανόητο πως με όλα αυτά που έχουν ζήσει και ζούνε στέκονται ακόμα όρθια. Δεν το ξέρω αυτό το πράγμα.» (6).

«Ναι τον γνωρίζω τον όρο. Μπορώ να πω από την εμπειρία μου, από αυτά τα παιδιά που είδα, ότι παρ'όλο που ζήσανε μια σκληρή πραγματικότητα, είναι ζωντανά παιδιά» (7).

«Δεν γνωρίζω ακριβώς αλλά φαντάζομαι ότι πρόκειται για το πόσο μπορούμε να αντέξουμε ψυχικά άσχημα περιστατικά που μας συμβαίνουν» (8).

«Επιστημονικά όχι δεν γνωρίζω. Αλλά φαντάζομαι ότι αφορά την αντοχή μας σε δύσκολες ψυχικά καταστάσεις» (9).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΠΤΑ: Συζήτηση-Συμπεράσματα-Προτάσεις

7.1 Συζήτηση-Συμπεράσματα

Η έρευνα προσπάθησε να συνεισφέρει στην ανάδειξη του ψυχαισυναισθηματικού κόσμου των παιδιών προσφύγων που διαμένουν στις δομές της ελληνικής επικράτειας μέσα από την εμπειρία των εκπαιδευτικών στις ΔΥΕΠ. Οι συμμετέχοντες μίλησαν ανοιχτά για τα βιώματά τους που σχετίζονται με την εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου με παιδιά πρόσφυγες ηλικιών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η ανάλυση που ακολουθήσε βοήθησε να αναδυθούν οι συνθήκες μέσα στις οποίες εκτελείται το εκπαιδευτικό έργο, οι επιβαρυντικοί παράγοντες για την ψυχική υγεία των παιδιών, οι στρατηγικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί για την ενίσχυση ή και την στήριξη του ψυχικού κόσμου των παιδιών, ενώ παράλληλα περιγράφεται το σχολικό κλίμα που επικρατεί. Τέλος, μελετώνται τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών, αναδεικνύονται περιστατικά ψυχικά ανθεκτικών παιδιών και οριοθετείται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Αρχικά, εξετάζονται οι συνθήκες και το περιβάλλον μέσα στο οποίο καλούνται οι εκπαιδευτικοί των ΔΥΕΠ να εκτελέσουν το εκπαιδευτικό τους έργο. Στις περιγραφές των συμμετεχόντων εμφανίζεται η τάξη ΔΥΕΠ να λαμβάνει χώρα σε υποβαθμισμένες περιοχές χωρίς τους κατάλληλους χώρους και τα απαραίτητα υλικά. Επιπλέον, η έρευνα έδειξε ως ακόμα ένα χαρακτηριστικό την ιδιαιτερότητα της γλώσσας επικοινωνίας στην τάξη αλλά και τη διαφορετικότητα της κουλτούρας των οικογενειών των παιδιών ως εμπόδιο στην επικοινωνία και συνεργασία σχολείου – οικογένειας.

Ανάλογα ευρήματα έχουν παρουσιάσει στην μελέτη τους οι Μαλιγκούδη και Τσαουσίδης (2020), σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε Δομές Υποδοχής Προσφύγων στην Ελλάδα. Στην εν λόγω έρευνα εκφράζεται η δυσκολία των εκπαιδευτικών ως προς τη διαχείριση και τη συμπεριφορά των μαθητών λόγω διαφορετικότητας του πολιτισμού τους, της γλώσσας και των διαφορετικών τους αξιών. Ακόμα, για τους ίδιους λόγους δυσκολεύονται στο κομμάτι της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας με αποτέλεσμα την ελάχιστη έως καθόλου συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Επιπλέον η έρευνα κατέδειξε τις μεθόδους και τις τεχνικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί για τη διευκόλυνση και προαγωγή της μαθησιακής διαδικασίας. Αυτά

αναφέρονται στον οπτικοποιημένο λόγο με τη χρήση καρτελών, χρήση της τεχνολογίας, εκμάθηση της μητρικής γλώσσας των προσφύγων, διδασκαλία με βιωματικό και παιγνιώδη τρόπο, υιοθέτηση έντονων μορφασμών και κινήσεων, επανάληψη, αλληλοδιδασκτική μέθοδος και ένα είδος κυκλικής μεθόδου αλληλεπίδρασης. Όπως αναφέρει και η Τσάκωνα (2014), η εκμάθηση της γλώσσας καταγωγής των προσφύγων μαθητών είναι απαραίτητη αφού ενισχύει την αυτοεκτίμηση των παιδιών. Αυτό ενισχύεται και από την Τσοκαλίδου (2008), το να υπάρχει δηλαδή η πρόθεση να υλοποιηθεί μια «πολιτισμικά συνειδητοποιημένη διδασκαλία» που στοχεύει στην ανάδειξη της διγλωσσίας των μαθητών. Την σπουδαιότητα της εκμάθησης της μητρικής γλώσσας των παιδιών συναντάμε και ως εύρημα στην έρευνα της Κυριακής (2019) όπου αρκετοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν πολύ σημαντικό το να γίνει προσπάθεια να συμπεριληφθεί και να δοθεί θέση τόσο στη γλώσσα όσο και στον πολιτισμό των παιδιών προσφύγων.

Οι συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας αναφέρουν ως καλές πρακτικές τη βιωματική, παιγνιώδη μέθοδο με στοιχεία διαθεματικότητας, την συχνή χρήση εποπτικών μέσων όπως εικόνες, ταινίες, βίντεο αλλά και την υιοθέτηση τεχνολογικών μέσων. Ανάλογα αναφέρονται σε έρευνα της Τζατζάκη (2018) οι ενεργητικές – συμμετοχικές μέθοδοι διδασκαλίας οι οποίες προάγουν την ενεργή εμπλοκή των μαθητών και χαρακτηρίζονται ως από τις πλέον πρόσφορες εκπαιδευτικές πρακτικές με θετικό αντίκτυπο στους πρόσφυγες μαθητές. Όμως, στην έρευνα των Μαλιγκούδη, Τσαουσίδη (2020) αναφέρεται ως κυρίαρχη μέθοδος η κατά μέτωπο διδασκαλία και όχι η βιωματική όπως προκύπτει από την παρούσα έρευνα. Η διαφορά στο συγκεκριμένο αποτέλεσμα ενδέχεται να σχετίζεται με την πλειοψηφία της ειδικότητας του δείγματος κάθε έρευνας, αφού στην παρούσα έρευνα οι περισσότεροι συμμετέχοντες προέρχονται από την πρωτοβάθμια προσχολική βαθμίδα όπου η κατά μέτωπον διδασκαλία δεν συνηθίζεται εξ ορισμού.

Εστιάζοντας στην τάξη ως ψυχοκοινωνικό περιβάλλον οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών, στις συμπεριφορές του εκπαιδευτικού απέναντι στους μαθητές αλλά και στην προσωπική ψυχική κατάσταση που βρίσκονται οι μαθητές. Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν σχέσεις γεμάτες ένταση και επιθετικότητα μεταξύ των μαθητών κάτι που εξηγείται λόγω της ιδιαιτερότητας της κουλτούρας των παιδιών προσφύγων αλλά και της έλλειψης σχολικής κουλτούρας που τα χαρακτηρίζει, αφού έχουν παραμείνει εκτός σχολικής πραγματικότητας για μεγάλο χρονικό διάστημα.

Όμως όπως παρουσιάζεται και στην έρευνα του Καρακίτσου (2010), το ψυχολογικό κλίμα της τάξης αποτελεί βασικό παράγοντα, ο οποίος επηρεάζει τη σχολική μάθηση των παιδιών, συμβάλλει στην ομαλή προσαρμογή τους στην σχολική και στην ευρύτερη κοινωνική ζωή και άρα στην αποτελεσματική κοινωνικοποίηση διασφαλίζοντας την ψυχική υγεία των μαθητών. Από τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα φαίνεται η διάθεση τους να προσφέρουν ουσιαστικά και με ενσυναίσθηση στα παιδιά πρόσφυγες, σε μια προσπάθεια προσαρμογής τους στη νέα κοινωνική πραγματικότητα που περιήλθαν. Αυτό λειτουργεί προς όφελος της ψυχικής υγείας των παιδιών, που όπως περιγράφουν οι συμμετέχοντες κυρίως διακρίνεται από γενικευμένο άγχος, άγχος αποχωρισμού, κατάθλιψη και συναισθήματα ανασφάλειας και φόβου. Ο συγκεκριμένος παράγοντας (ψυχολογικό κλίμα της τάξης) στο ιδιαίτερο δείγμα των μαθητών προσφύγων χρήζει περαιτέρω μελέτης καθώς είναι πολύ μικρός ο αριθμός ερευνών πάνω στο θέμα.

Οι εκπαιδευτικοί στις ΔΥΕΠ ουσιαστικά έχουν να αντιμετωπίσουν μια σειρά παραγόντων που επιβαρύνουν την ψυχική υγεία των παιδιών προσφύγων. Αυτοί αφορούν την κουλτούρα της οικογένειας, τον κοινωνικό ρατσισμό, την διοίκηση από τις αρμοδιες αρχές και τον περιβάλλοντα χώρο. Όπως καταδεικνύεται και στην ερευνητική εργασία των Τριανταφύλλου κα (2018) οι νεαροί πρόσφυγες και μετανάστες προκειμένου να ισορροπήσουν ψυχικά καλούνται πρωτίστως να διαχειριστούν τη φτώχεια, την επιθετικότητα, τον ρατσισμό και τις άσχημες καταστάσεις διαβίωσης στη χώρα υποδοχής, παράγοντες που αναφέρουν και οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα. Παρόμοια αποτελέσματα παρουσιάζει και η βιβλιογραφική έρευνα του Χατζηπουλίδη (2009) σχετικά με την ψυχική υγεία των προσφύγων στην πορεία της ένταξής τους στην ελληνική κοινωνία. Συγκεκριμένα αναφέρει ότι η έλλειψη οργάνωσης υποδομών στην Ελλάδα για την υποδοχή και ενσωμάτωση των προσφύγων δημιουργεί ψυχοπιεστικούς παράγοντες για τους πρόσφυγες κάτι που προφανώς επιβαρύνει την ψυχική τους υγεία.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η πλειονότητα των παιδιών προσφύγων στη χώρα μας αντιμετωπίζει ψυχολογικές δυσκολίες, εξαιτίας των γεγονότων ζωής και των ψυχοπιεστικών περιστατικών που έχουν βιώσει (Στριγγάρη, 2019). Ακόμα και αν έχουν προσπαθήσει να απωθήσουν τις άσχημες μνήμες και να ξεχάσουν τα δυσάρεστα γεγονότα, το τραύμα τους θα εκφράζεται μέσα από σωματικά παράπονα, δυσκολίες στον ύπνο και

εφιάλτες αλλά και μέσα από δυσκολίες στην κοινωνική τους αλληλεπίδραση (Haene, Grietens & Verschueren, 2007). Στην προσπάθειά τους να ενισχύσουν την ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών προσφύγων, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι χρησιμοποιούν ειδικές εκπαιδευτικές τεχνικές και συγκεκριμένα απαρίθμησαν τις ακόλουθες μεθόδους που χρησιμοποιούν στη διδασκαλία:

- Συνεργασία με ειδικούς ψυχικής υγείας και άλλους
- Δημιουργία κλίματος ασφάλειας και εμπιστοσύνης
- Ενεργοποίηση συναισθημάτων αποδοχής και δεκτικότητας
- Δημιουργία θετικού κλίματος μάθησης
- Εξατομικευμένα προγράμματα

Δεν είναι ξεκάθαρο βέβαια, εάν οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν τις τεχνικές αυθόρμητα ή ηθελημένα βάσει κάποιου εκπαιδευτικού προγράμματος. Είναι γεγονός όμως ότι ανάλογες αρχές και κατευθυντήριες γραμμές δίνονται μέσω του υπηρεσιακού καθοδηγητικού σημειώματος για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και ψυχοκοινωνικής ευεξίας της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ προς όσους καλούνται να λάβουν υπηρεσία σε τομείς όπου αφορούν πρόσφυγες. Αναλυτικά αναφέρονται μεταξύ άλλων ως αρχές καλής πρακτικής η αντιμετώπιση όλων των ανθρώπων με αξιοπρέπεια και σεβασμό για την αυτονομία και ιδιωτικότητα κάθε ατόμου, η ανταπόκριση με ανθρώπινο και υποστηρικτικό τρόπο, παροχή βοήθειας προσαρμοσμένη ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών, διασφάλιση επαρκής διερμηνείας και εφαρμογή πολιτισμικά συναφών παρεμβάσεων, συντονισμό και συνεργασία με άλλους ειδικούς. Επίσης, *«όλοι, συμπεριλαμβανομένων των παιδιών, των ατόμων με ειδικές ανάγκες και των ομάδων μειονοτήτων, έχουν το δικαίωμα ισότιμης αντιμετώπισης χωρίς διακρίσεις. Όπου είναι δυνατόν, η στήριξη θα πρέπει να είναι τέτοια ώστε τα άτομα να μπορούν να επιλέγουν πώς θα ήθελαν να ενεργήσουν, προκειμένου να διατηρείται η αίσθηση του προσωπικού ελέγχου»* (Ύπατη Αρμοστεία ΟΗΕ, 2007).

Θα πρέπει να επισημανθεί ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν αναπληρωτές με μικρή εμπειρία ακόμα και στη γενική εκπαίδευση. Έτσι είναι αναμενόμενο να χαρακτηρίζουν την εμπειρία τους με κυρίαρχο συναίσθημα το φόβο. Βέβαια, δεν είναι λίγοι αυτοί που ένιωσαν να τους γεμίζουν συναισθήματα

προσφοράς και θετικής αποκόμισης της γενικής εμπειρίας. Όπως και στην έρευνα των Μαλιγκούδη, Τσαουσιδής (2020), έτσι και στην παρούσα οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζουν το λόγο προτίμησής τους για ανάληψη υπηρεσίας στις δομές ως βιοποριστικό. Με άλλα λόγια οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι η αύξηση των πιθανοτήτων τους για διορισμό και ο σκοπός συγκέντρωσης περισσότερων μορίων ήταν ο βασικός λόγος επιθυμίας τους τοποθέτησής τους σε ΔΥΕΠ.

Κλείνοντας, η έρευνα παρουσιάζει περιστατικά που σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών περιγράφουν περιπτώσεις ψυχικά ανθεκτικών παιδιών. Όπως και στην εργασία της Σουσαμίδου (2015), μέσα από αυτές τις περιγραφές συναντάμε παιδιά που παρ' όλη την φρίκη του πολέμου και τις αντιξοότητες που έχουν βιώσει, αναπτύσσουν ψυχική ανθεκτικότητα, ικανότητα να επιμένουν και να προσαρμόζονται με κοινωνική και ψυχολογική επάρκεια και με επίτευξη αναπτυξιακών στόχων της ηλικίας τους. Φαίνεται ότι ως προστατευτικοί παράγοντες λειτουργούν μεταξύ άλλων, οι εκπαιδευτικοί που διαμορφώνουν τέτοιο σχολικό κλίμα βασιζόμενο στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αλλά και το αίσθημα αποδοχής και ασφάλειας που προσφέρουν.

7.2 Προτάσεις

Με δεδομένο ότι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν στην πλειοψηφία τους την ιδιαιτερότητα της επικοινωνίας με τους γονείς των παιδιών προσφύγων, αλλά και την πολύτιμη σημασία αυτής της σχέσης, θα είχε ενδιαφέρον μεταγενέστερες έρευνες να μελετήσουν τη σχέση σχολείου και οικογένειας μέσα στις ΔΥΕΠ. Συγκεκριμένα, θα μπορούσε να διερευνηθεί σε βάθος το πώς ο παράγοντας της οικογένειας επηρεάζει την ψυχολογία του παιδιού, καθώς επίσης και με ποιες συμπεριφορές αυτό εκδηλώνεται και μεταφέρεται στο σχολείο. Επίσης, θα μπορούσε να μελετηθεί η σχέση μεταξύ υιοθέτησης αρχών θετικής ψυχολογίας από τους εκπαιδευτικούς με την ψυχική υγεία των παιδιών προσφύγων, καθώς σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας η πλειοψηφία των συμμετεχόντων βασίζεται στην ενσυναίσθηση, την αποδοχή και το σεβασμό, κάτι που ενδεχομένως βοηθά στον ψυχισμό των παιδιών.

Τέλος, από την έρευνα καθίσταται ξεκάθαρο το πόσο σημαντική είναι η δημιουργία και η εφαρμογή ενός διδακτικού πρωτοκόλλου, βασισμένο στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ειδικά προσαρμοσμένου στις εκπαιδευτικές ανάγκες των

παιδιών προσφύγων. Αυτό, όμως, μας φέρνει στην ανάγκη εφαρμογής του, όπως ανέφεραν και οι συμμετέχοντες, από εκπαιδευτικούς πιστοποιημένους και εξειδικευμένους στην διαπολιτισμική εκπαίδευση, ανάλογα όπως συμβαίνει στην Ελλάδα με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Berry, J.W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 697-712.
- Berry, J.W. (2006). Stress perspectives on acculturation. In D. Sam & J. W. Berry (Eds.), *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology* (pp 43-58). Cambridge: University Press.
- Bugha, D., Gupta, S., Bhui, K., Craig, T., Dogra, N., Ingleby, D., Kirkbride, J., Moussaoui, D., Nazroo, J., Qureshi, A., Stompe, T., Tribe, R. (2011). WRA guidance on mental health and mental health care in migrants. *World Psychiatry*, 10(1), 2-10.
- Carta, M.G., Bernal, M., Harday, M.C., Haro – Abad J.M. (2005). Migration and mental health in Europe. *Clinical Practice and Epidemiology Mental Health*, 1(13), 16 – 32.
- Cicchetti, D. (2010). Resilience under conditions of extreme stress: A multilevel perspective. *World Psychiatry*, 9, 145-154.
- Cyrulink, B. (2009). *Resilience*, London: Penguin.
- Δίκτυο για τα δικαιώματα του παιδιού <https://ddp.gr>
- Εθνική Στρατηγική για την Ένταξη, (2019). Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου. Ανακτημένο στις 10/3/2020 από <http://www.opengov.gr/immigration/?p=800>
- Έμκε – Πουλοπούλου, Η. (2007). *Η μεταναστευτική πρόκληση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Εργαστήριο σχολικής ψυχολογίας <http://www.centerschoolpsych.psych.uoa.gr>
- Ευγενίου, Μ. (2018). *Παράτυποι μετανάστες και κοινωνική ενσωμάτωση: ο ρόλος των κέντρων υποδοχής στην πορεία για την ένταξη στην ελληνική κοινωνία*. Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή. Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας ΦΕΚ Α' 159/06.09.2016 (2016). *Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*. Τεύχος Δεύτερο, αρ. φύλλου 3049, 32080 – 32084. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Goldin, I., Cameron, G., Belarajan, M. (2011). *Exceptional People: How migration shaped our world and will define our future*. Princeton University Press.
- Goti, E., (2016). The resilience as a factor of children's psychosocial adaptation, *Prime*, 9(1). 47-58.
- Haene, L., Grietens, H., & Verschueren, K. (2007). From symptom to context: A review of the literature on refugee children's mental health. *Hellenic Journal of Psychology*, 4, 233–256.

- Τσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας, εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Καλλιόπος.
- Καραγιάννης, Ε. (2006). Μετανάστευση, διεθνικότητα, κινητικότητα, *Σύγχρονα θέματα*, 92, 23-30.
- Καρακόστα, Α. (2016). *Επιπολιτισμός και συμπτώματα κατάθλιψης και στρες σε νέους ενήλικες μετανάστες στην περιοχή της Αθήνας*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Καστανίτη, Κ. (2019). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας για την εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Φλώρινα, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Κολυμπάρη, Τ. (2017). *Η εκπαιδευτική πολιτική για την ένταξη του προσφυγικού πληθυσμού στη δημόσια υποχρεωτική εκπαίδευση*. Ευρωπαϊκό Κέντρο Αριστείας, Αθήνα.
- Κυριάκου, Α. (2014). Ψυχική Ανθεκτικότητα στο Σχολείο. Ψυχολογική στήριξη των παιδιών σε καταστάσεις κρίσης. *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης*, 498-504. Αθήνα, Ελλάδα.
- Λειβαδίτης, Μ. (2003). *Πολιτισμός και Ψυχιατρική*. Εκδόσεις Παπαζήση: Αθήνα.
- Luthar, S.S., (2006). Resilience in development: a synthesis of research across five decades, in D. Cicchetti, & D. J. Cohen (eds.), *Development psychopathology: risk, disorder, and adaptation*, 740-795, New York: Wiley.
- Μαλιγκούδη, Χ., & Τσαουσίδης, Α. (2020). Στάσεις εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) απέναντι στην εκπαίδευση προσφύγων μαθητών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 9(1), 22-34.
- Μαρζάβα, Β. (2017). *Πώς ο τρόπος που νεαροί ενήλικες πρόσφυγες αφηγούνται την ιστορία τους επηρεάζει την ύπαρξη τραύματος και κατάθλιψης*. Μεταπτυχιακή εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Masten, A. & Tellegen, A. (2012). Resilience in development psychopathology: Contributions of the project competence longitudinal study. *Development and psychopathology*, 24, 345-361.
- Μαστρογιάννη, Α. (2013). *Μετανάστευση και ψυχική υγεία: μελέτη των ψυχικών διαταραχών και των αναγκών μεταναστών που απευθύνονται στις υπηρεσίες του Ψυχιατρικού Νοσοκομείου Θεσσαλονίκης*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, ΑΠΘ.
- Μαχαιρά, Α. (2003). Μετανάστευση και οικονομική ανάπτυξη στη Μεταπολεμική Ελλάδα. *Μνήμων*, 25, 79-110.
- McConnel, A. (2016). Πρόσφυγας ή Μετανάστης;. UNHCR. Διαθέσιμο στο:

https://www.unhcr.org/cy/wp-content/uploads/sites/41/2018/02/UNHCR_Refugee_or_Migrant_GR.pdf

- Mirsky, J. (2009). Mental health implications of migration. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 44(3), 179-187.
- Μόττη – Στεφανίδη, Φ., Παυλόπουλος, Β., Τάκης, Ν., Ντάλλα, Μ. Παπαθανασίου, Α & Masten, Α (2005). Ψυχική ανθεκτικότητα και προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας: Μια μελέτη μεταναστών και παλιννοστούντων εφήβων. *Ψυχολογία*, 12(3), 349-367.
- Μπάγκαβος, Χ. (2006). Η Μετανάστευση στην Ελλάδα. Στο Μπάγκαβος, Χ., Παπαδοπούλου, Δ., & Συμεωνάκη, Μ. (επιμ.), *Μετανάστευση και παροχή υπηρεσιών σε μετανάστες στην Ελλάδα* (σελ.17-40). Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Μπάγκαβος, Χ., & Παπαδοπούλου, Δ. (2006). *Μετανάστευση και ένταξη των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαλατζής, Δ. & Νταβέλος, Π. (2009). Η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο και τα προβλήματά της. *Πρακτικά Διεθνές Συνεδρίου Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση – Διαχείριση Συγκρούσεων & Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*, Πάτρα, 2009.
- Μπεζεβέγκης, Η. & Παυλόπουλος, Β. (2008). Επιπτώσεις της μετανάστευσης: Προσαρμογή των μεταναστών. Στο Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), *Μετανάστες στην Ελλάδα: Επιπολιτισμός και ψυχοκοινωνική προσαρμογή* (σελ. 94-106). Αθήνα: ΙΜΕΠΟ.
- Ντολ, Β., Ζούκερ, Σ. & Μπρεχμ, Κ., (2009). *Σχολικές τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- ΟΗΕ <https://unric.org/el/>
- Pavli, A., Maltezos, H. (2017), Health problems of newly arrived migrants and refugees in Europe. *Journal of Travel Medicine*, 1–8.
- Παπαδοπούλου, Δ. (2012). *Κοινωνιολογία του αποκλεισμού στην εποχή της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Πασχάλης, Α. (2017). *Η τυπική εκπαίδευση παιδιών προσφύγων στην Ελλάδα*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Πετρογιάννης, Κ. (2011). Η ψυχική ανθεκτικότητα υπό το πρίσμα της οικοσυστημικής προσέγγισης. Στο Ε. Παπάνης, Π. Γιαβρίμης & Α. Βίκη (επιμ.), *Έρευνα και Εκπαιδευτική πράξη στην Ειδική Αγωγή*, Αθήνα: Εκδόσεις Ι. Σιδέρης.
- Richardson, G.E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 307-321.

- Rutter, M. (2013). Annual Research Review Resilience – clinical implication. *The journal of child psychology and psychiatry*, 54(4), 474-487.
- Rutter, M. (2006). Implications of Resilience Concepts for Scientific Understanding. *Annals of the New York Academy of Science*, 1094, 1-12
- Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24, 335- 344.
- Schilling, T., Rauscher, S., Menzel, C., Reichenauer, S., Müller-Schilling, M., Schmid, S., Selgrad, M. (2017). Migrants and Refugees in Europe: Challenges, Experiences and Contributions. *Visceral Medicine*, 33, 295–300.
- Σουσαμίδου, Α., (2015). *Θέματα ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης προσφύγων παιδικής και εφηβικής ηλικίας. Παρεμβάσεις επιμόρφωσης για την ενίσχυση των σχολικών δομών του εκπαιδευτικού συστήματος*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, ΥΠΕΠΘ, Αθήνα.
- Στριγγάρη, Δ. (2019). *Η ευαλωτότητα των παιδιών προσφύγων στην ανάπτυξη ψυχικών διαταραχών και τα προγράμματα παρέμβασης ειδικά διαμορφωμένα για τις ανάγκες τους*. Διαθέσιμο στο: www.psychologynow.gr
- Τζατζάκη Κ., (2018). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εκπαιδευτική διαχείριση της ένταξης παιδιών προσφύγων στα δημοτικά σχολεία*, Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Κομοτηνή: ΔΠΘ.
- Το χαμόγελο του παιδιού <https://www.hamogelo.gr/gr/el/>
- Τριανταφύλλου, Κ., Οθείτη, Ι., Ξυλούρης, Γ., Μουλλά, Β., Ντρέ, Β., Κοβάνη, Π., Γκέρτσου, Ι., & Αναγνωστόπουλος, Δ. (2018). Ψυχική υγεία και ψυχοκοινωνικοί παράγοντες σε νεαρούς πρόσφυγες, μετανάστες και Έλληνες: Αναδρομική μελέτη. *Ψυχιατρική* 29(3), 231- 239.
- Τσάκωνα, Β. (2014). Αγγλικά, αλβανικά ή ρώσικα; Η διδασκαλία των γλωσσών καταγωγής στο σχολείο . Στο Χριστίνα Χατζησωτηρίου & Κωνσταντίνος Ξενοφώντος (επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Καβάλα: Σαΐτα, 198-218
- Τσαουσίδης, Α. (2019). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών που εργάζονται στις Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων για την ποιότητα της εκπαίδευσης των προσφύγων μαθητών. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2015). Η διαγλωσσικότητα στο εκπαιδευτικό σύστημα: μια πρώτη διερεύνηση. Στο Α. Χατζηδάκη (επιμ), *Κοινωνιογλωσσολογικές και Διαπολιτισμικές Προσεγγίσεις στην Πολιτισμική Ετερότητα στο Σχολείο*, 161-181, Ρέθυμνο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

- UNICEF (2017). *Refuge and Migrant Children in Greece*, UNICEF. Διαθέσιμο στο: https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/eca-dataproduct-Refugee_and_migrant_children_in_Greece_data_analysis_August_2017.pdf
- Ventevogel, P., Schinima, G., Strong, A., Gagliato, M., & Juul Hansen, L., (2007). Κατευθυντήριες οδηγίες IASC για την ψυχική υγεία και την ψυχοκοινωνική στήριξη σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης. Διαθέσιμο στο: <https://eody.gov.gr/wp-content/uploads/2019/12/Ψυχική-υγεία-και-ψυχοκοινωνική-στήριξη-για-πρόσφυγες-αιτούντες-άσυλο-και-μετανάστες-εν-κινήσει-στην-Ευρώπη.pdf>
- Willing, C. (2013). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στην ψυχολογία*. Αθήνα : Εκδόσεις GUTENBERG.
- Windle, G. (2011). What is resilience? A review and concept analysis. *Reviews in Clinical Gerontology*, 21(02), 152-169.
- Wright, M. & Masten A. (2005). Resilience processes in development: Fostering positive adaptation in the context of adversity. In S. Goldstein & R.B Brooks (eds.) *Handbook of resilience in children*, 17-37. New York: Springer.
- Χαροκοπάκη, Α. (2019) Ψυχική ανθεκτικότητα: Η ικανότητα επιβίωσης στις δυσκολίες και στην αλλαγή. Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), πρακτικά 28^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Αγωγή Υγείας, Κοινωνική, Παιδαγωγική και Ιατρική, Συμβουλευτική και Ειδική Αγωγή, σειρά: Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση, (294 -313). Πάτρα, Ελλάδα.
- Χατζηπουλίδης, Ν. & Χατζηπουλίδης, Γ. (2009). Η ψυχική υγεία των μεταναστών στην πορεία της ένταξής τους στην ελληνική κοινωνία. *Επιθεώρηση υγείας*, 20, 1-12.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2012). Προαγωγή της ψυχικής υγείας και ευεξίας σε επίπεδο συστήματος: το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει. Στο Χ. Χατζηχρήστου & Η. Μπεζεβέγκης (επιμ.) *Θέματα ανάπτυξης και προσαρμογής παιδιών στην οικογένεια και στο σχολείο*, 325- 354, Αθήνα: Πεδίο.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα: Εκπαιδευτικό υλικό Ι: Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Νηπιαγωγείο, Α', Β' δημοτικού: Θεωρητικό πλαίσιο και δραστηριότητες*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ζήση, Α. (2006). Μετανάστευση και Ψυχική Υγεία. *Ψυχολογία*, 13(3), 95-108.

Παράρτημα Α: «Έντυπο ενημέρωσης»

Ονομάζομαι Μαρία Γαλάνη και είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια του διακρατικού προγράμματος «Σχολική Συμβουλευτική Ψυχολογία και Καθοδήγηση» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και του Τμήματος Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κύπρου. Στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας, εκπονώ έρευνα με θέμα: *Απόψεις Εκπαιδευτικών σε ΔΥΕΠ για την ψυχική υγεία παιδιών προσφύγων*. Σκοπός της έρευνας είναι να δούμε πώς βιώνουν και αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την εμπειρία της διδασκαλίας σε τάξεις ΔΥΕΠ και συγκεκριμένα τις απόψεις για την ψυχική υγεία των παιδιών που διαμένουν στις δομές. Η συνομιλία μαζί σας θα γίνει με τη μορφή συνέντευξης. Για διερευνητικούς σκοπούς η συνέντευξη θα μαγνητοφωνηθεί και στη συνέχεια θα απομαγνητοφωνηθεί με τις υπόλοιπες συνεντεύξεις, ώστε να αναλυθεί το περιεχόμενο της.

Σας διαβεβαιώνουμε ότι θα τηρηθεί πλήρης ανωνυμία και εχεμύθεια. Σας ενημερώνουμε ότι κανείς, εκτός από το ερευνητικό προσωπικό, δεν θα έχει πρόσβαση στα ηχητικά υλικά που θα προκύψει από τη συνέντευξη και το οποίο θα καταστραφεί μετά της ολοκλήρωσης της έρευνας. Επίσης, σας γνωστοποιούμε ότι στο απομαγνητοφωνημένο κείμενο θα παραποιηθούν τα στοιχεία σας, ώστε να μην υπάρχει καμία πιθανότητα αναγνώρισης της ταυτότητας σας. Σας πληροφορούμε επίσης, ότι έχετε το δικαίωμα να διακόψετε οποιαδήποτε στιγμή θελήσετε τη διαδικασία της συνέντευξης, χωρίς να βρίσκεστε σε υποχρέωση να αναφερθείτε στην αιτία της απόσυρσης σας από τη διαδικασία. Μπορείτε να έχετε πρόσβαση στο κείμενο της αφήγησης σας και σε ό,τι κείμενα δημοσιοποιηθούν μετά την ανάλυση των συνεντεύξεων.

Παρακαλώ αν ενδιαφέρεστε να συμμετάσχετε σε αυτή την έρευνα και για οπουδήποτε διευκρίνιση και πληροφορία σχετικά με αυτή επικοινωνήστε μαζί μου στην παρακάτω διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου:

Η ερευνήτρια

ΓΑΛΑΝΗ ΜΑΡΙΑ

mariagalanikon@gmail.com

Παράρτημα Β: «Έντυπο Συγκατάθεσης»

Δηλώνω τη συγκατάθεσή μου για τη συμμετοχή μου στην έρευνα με τίτλο: *«Η ψυχική υγεία παιδιών προσφύγων που φοιτούν σε ΔΥΕΠ, όπως την αντιλαμβάνονται εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα»* που υλοποιείται από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΕΚΠΑ και του Τμήματος Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κύπρου και εντάσσεται στο διακρατικό μεταπτυχιακό πρόγραμμα: Σχολική Συμβουλευτική και Καθοδήγηση, με υπεύθυνη τη φοιτήτρια Γαλάνη Μαρία.

Δηλώνω υπεύθυνα ότι έχω λάβει το έντυπο ενημέρωσης, στο οποίο περιγράφονται ο σκοπός της μελέτης, η διαδικασία της συνέντευξης και οι δεοντολογικές εγγυήσεις που δίνει η ερευνήτρια.

Έχω κατανοήσει τι είναι η μελέτη, τι ζητείται από μένα και πως θα χρησιμοποιηθεί η συνέντευξη που θα δώσω.

Κατανοώ ότι οι ερευνητές έχουν την υποχρέωση να λάβουν όλα τα απαραίτητα μέτρα, ώστε να διασφαλιστεί η εχεμύθεια όσων έχω να πω στη συνέντευξη και η ανωνυμία μου.

Κατανοώ επίσης, ότι μπορώ να διακόψω τη συνέντευξη οποιαδήποτε στιγμή, να αποσύρω τη συμμετοχή μου, και να έχω πρόσβαση στο κείμενο της αφήγησής μου και σε ό,τι κείμενα δημοσιοποιηθούν μετά την ανάλυση των συνεντεύξεων.

Με βάση τα παραπάνω, συναινώ να συμμετάσχω στην έρευνα οικειοθελώς, παραχωρώντας μια συνέντευξη.

Ο συμμετέχων/ η συμμετέχουσα
Ονοματεπώνυμο ή αρχικά.....
Υπογραφή.....

Παράρτημα Γ: «Σχέδιο Συνέντευξης»

A. Δημογραφικά στοιχεία

1. Ποια είναι η ειδικότητά σας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση; _____
2. Πόσα χρόνια εμπειρίας έχετε στην γενική εκπαίδευση; _____
3. Πόσα χρόνια εμπειρίας έχετε σε ΔΥΕΠ; _____
4. Ποιος είναι ο διορισμός σας; Αναπληρωτής _____. Μόνιμος _____
5. Ποιο είναι το επίπεδο σπουδών σας; Βασικό πτυχίο ____ Μεταπτυχιακό _____
Διδακτορικό _____

B. Οδηγός συνέντευξης

1. Μπορείτε να μου περιγράψετε γενικά την εμπειρία σας από τις ΔΥΕΠ;
2. Υπάρχει κάποιο περιστατικό, θετικό ή αρνητικό, που θυμάστε πιο έντονα;
3. Υπάρχουν κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που θα συναντούσαμε σε μια τάξη ΔΥΕΠ;
4. Τι στόχους θέτετε ως εκπαιδευτικός σε μια τάξη ΔΥΕΠ;
5. Τι εκπαιδευτικές μεθόδους/ τεχνικές χρησιμοποιείται, ποια είναι η παιδαγωγική σας, ώστε να υλοποιηθούν οι στόχοι σας;
6. Πώς καταφέρνετε να διαχειριστείτε το θέμα της γλώσσας μέσα σε μια τάξη ΔΥΕΠ;
7. Θα μπορούσατε να μου περιγράψετε το ψυχολογικό κλίμα μέσα σε μια τάξη προσφύγων υπό τη σκοπιά του εκπαιδευτικού;
8. Με ποιο τρόπο πιστεύετε ότι συνεισφέρετε στην ψυχολογική υποστήριξη των παιδιών σε μια τάξη ΔΥΕΠ;
9. Ποιους παράγοντες θα μπορούσατε να μου αναφέρετε ως παράγοντες επικινδυνότητας για την υποστήριξη/ ανάπτυξη της ψυχικής υγείας των παιδιών προσφύγων;
10. Γνωρίζετε τον όρο ψυχική ανθεκτικότητα;
11. Τι θα σας βοηθούσε για την εκτέλεση του εκπαιδευτικού σας έργου σε μια τάξη ΔΥΕΠ;