

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΟΛΥΚΕΝΤΡΟ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΑΝΗΛΙΚΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ

ΜΑΝΕΣΗΣ ΝΙΚΟΛΑΟΣ

ΑΘΗΝΑ
2020

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να καταγράψει την υπάρχουσα κατάσταση στην εκπαίδευση των παιδιών-προσφύγων, ώστε να αποκτήσουμε σαφέστερη εικόνα για τους εξής τομείς:

- α. το κοινωνικό και εκπαιδευτικό προφίλ των προσφύγων μαθητών/μαθητριών
- β. τις ψυχολογικές και εκπαιδευτικές ανάγκες των προσφύγων μαθητών/μαθητριών.
- β. τις δυσλειτουργίες των υφιστάμενων εκπαιδευτικών δομών και τις ενέργειες στις οποίες πρέπει να προβεί η Πολιτεία.

Το κείμενο συντάχθηκε, καθώς η ΑΔΕΔΥ, εκπροσωπώντας τις συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών, έχει λόγο παρέμβασης στα εκπαιδευτικά ζητήματα της χώρας επιδιώκοντας τη συστηματική ανάπτυξη της εκπαίδευσης, προς όφελος των μελών της, αλλά επίσης των παιδιών-προσφύγων και του πληθυσμού γενικότερα.

Στο πρώτο μέρος αναδεικνύεται η υπάρχουσα κατάσταση τόσο σε επίπεδο δεδομένων όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας. Στο τρίτο ακολουθεί η παρουσίαση και η συζήτηση των ευρημάτων. Η μελέτη ολοκληρώνεται με την εξαγωγή συμπερασμάτων και τη διατύπωση προτάσεων.

Παρατίθεται, επίσης, σχετική βιβλιογραφία και τα Παραρτήματα.

Λέξεις κλειδιά

πρόσφυγες μαθητές/μαθήτριες, εκπαιδευτικές ανάγκες, ψυχολογικές ανάγκες, εκπαίδευση, κοινωνικές δράσεις

Summary

The purpose of this study was to record the existing situation with regard to refugee children's education. The researchers attempted to obtain a clearer understanding of the situation in of following areas:

- a. the refugee children's social and educational profile
- b. the refugee children's psychological and educational needs as students.
- c. the malfunctions of the existing educational structures for refugee children and the actions need to be taken by the State so as the situation to be improved.

This study was composed by ADEDY (Civil Servants' Confederation) that represents teachers' trade unions (DOE, OLME, OIELE). This confederation may interfere in the country's educational issues, aiming systematically on behalf of its members/public servants, the Greek population in general, but also as a representative for the rights of refugee children.

In the first part of the study, the existing situation is highlighted at both data and educational policy levels. The second part presents the research methodology. In the third part, a presentation and discussion of the findings is shown, while conclusions and suggestions for further research is presented in the last part. Reference bibliography and Appendices are also mentioned.

Key words

refugee children, educational needs, psychological needs, education, social actions

Περιεχόμενα

Περίληψη	2
Summary	3
Ορολογία	5
ΜΕΡΟΣ Α΄	7
1. Η υπάρχουσα κοινωνική κατάσταση	7
1.1 Το φαινόμενο της μετανάστευσης διεθνώς	7
1.2 Η μετανάστευση στην Ελλάδα – το προσφυγικό ζήτημα	8
2. Η εκπαιδευτική πολιτική για τους πρόσφυγες στην Ελλάδα	15
2.1 Το ζήτημα της εκπαίδευσης των παιδιών-προσφύγων	15
2.2 Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική	16
2.2 Η οργάνωση της εκπαίδευσης των παιδιών-προσφύγων	18
2.3 Η λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π.	20
2.4 Το Αναλυτικό Πρόγραμμα των Δ.Υ.Ε.Π.	22
2.5 Εκπαιδευτικό υλικό για τα παιδιά-πρόσφυγες	23
2.6 Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών	24
2.7 Προβλήματα λειτουργίας των Δ.Υ.Ε.Π.	25
2.8 Αποτίμηση της εκπαίδευσης των παιδιών-προσφύγων	26
ΜΕΡΟΣ Β	30
3. Μεθοδολογία	30
3.1 Ερευνητικά ερωτήματα	30
3.2 Ερευνητική μέθοδος	30
3.3 Ερευνητική διαδικασία	31
3.4 Πληθυσμός και δείγμα	34
3.5 Ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων	34
3.6 Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας της έρευνας	36
3.7 Περιορισμοί της έρευνας	36
4. Αποτελέσματα	37
4.1 Το προφίλ και οι ανάγκες των παιδιών - προσφύγων	37
4.2 Η εκπαίδευση των παιδιών-προσφύγων	44
5. Συζήτηση – Συμπεράσματα	66
Βιβλιογραφικές Αναφορές	71

Ορολογία

- A.A. (Ασυνόδευτοι Ανήλικοι)¹
- I.O.M. (International Organization for Migration)
- O.E.C.D. (Organization for Economic Co-operation and Development)
- U.N.I.C.E.F. (United Nations Children’s Fund)
- U.N.H.C.R. (United Nations High Commissioner for Refugees)
- U.N.R.W.A. (United Nations Relief and Works Agency)
- Δ.Ο.Μ. (Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης)
- Δ.Υ.Ε.Π. (Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων)
- Ε.Δ.Ε.Α.Υ. (Επιτροπές Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης)
- Ε.Κ.Κ.Α. (Εθνικό Κέντρο Κοινωνικής Αλληλεγγύης)
- Ε.Λ.Ι.Α.Μ.Ε.Π. (Ελληνικό Ίδρυμα Ευρωπαϊκής και Εξωτερικής Πολιτικής)
- Ζ.Ε.Π. (Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας)
- Ι.Ε.Π. (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής)
- Ι.Π.Ο.Δ.Ε. (Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης)
- Κ.Ε.Δ.Α. (Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής)
- Κ.Ε.Σ.Υ. (Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης)
- Κ.Υ.Τ. (Κέντρα Υποδοχής και Ταυτοποίησης)
- Κ.Φ.Π. (Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων)
- Μ.Κ.Ο. (Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις)
- Ο.Ε.Π.Ε.Κ. (Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών)
- Ο.Η.Ε. (Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών)
- Ο.Ο.Σ.Α. (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης)
- ΠΕ.ΚΕ.Σ. (Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού)
- Σ.Δ.Ε.Υ. (Σχολικά Δίκτυα Εκπαιδευτικής Υποστήριξης)

¹ Εκτός από τα ασυνόδευτα παιδιά (unaccompanied children), αναφέρεται και στα παιδιά-πρόσφυγες που έχουν χωριστεί από την οικογένειά τους (separated children), αλλά μπορεί να συνοδεύονται από άλλα ενήλικα μέλη της οικογένειας.

Σ.Ε.Π. (Συντονιστής/Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων)

Τ.Υ. (Τάξεις Υποδοχής)

Υ.Α. (Υπατη Αρμοστεία)

Φ.Τ. (Φροντιστηριακά Τμήματα)

ΜΕΡΟΣ Α΄

1. Η υπάρχουσα κοινωνική κατάσταση

1.1 Το φαινόμενο της μετανάστευσης διεθνώς

Η μεταναστευτική κίνηση, δεν είναι ένα παροδικό φαινόμενο της εποχής, αλλά ένα διαρκές και πολυσύνθετο φαινόμενο, το οποίο διαμορφώνει τη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία, επιφέροντας ποικίλες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές αλλαγές.

Διαχρονικά, διάφορες γεωπολιτικές και κοινωνικοπολιτισμικές ανακατατάξεις (πολεμικές συγκρούσεις, κατάρρευση καθεστώτων, φτώχεια, διώξεις και βία, λόγω κοινωνικών, φυλετικών, θρησκευτικών και πολιτικών πεποιθήσεων οδήγησαν προς τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης περισσότερο από ένα εκατομμύριο ανθρώπους, μετανάστες ή/και πρόσφυγες, ανάμεσά τους 100.000 παιδιά, σε αναζήτηση προστασίας και ασφάλειας. Το φαινόμενο γενικά έχει παρόμοια χαρακτηριστικά σε όλη την Ευρώπη. Ταυτόχρονα παρατηρούνται μεταναστευτικές ροές τόσο στην Αφρική, όπου το 2018 αναφέρθηκαν 834.665 ροές ανθρώπων στο κέρασ της Αφρικής (Αιθιοπία, Σομαλία, Τζιμπουτί και Υεμένη). Περισσότερα από 7.5 εκατομμύρια μετανάστες ζουν στην Κεντρική και Δυτική Αφρική.

Γενικότερα, περισσότεροι από 70 εκατομμύρια άνθρωποι παγκοσμίως είναι αναγκασμένοι να ζουν εκτός της χώρας καταγωγής τους.² Από αυτούς, τα 41.3 εκατομμύρια είναι εσωτερικά εκτοπισμένοι και τα 25.9 εκατομμύρια πρόσφυγες, εκ των οποίων το 52% είναι άτομα κάτω των 18 ετών (το 57% των οποίων προέρχεται από Συρία, Αφγανιστάν, Σουδάν, 5.5 εκατομμύρια από την Παλαιστίνη, κάτω από την εξουσία της U.N.R.W.A) (I.O.M, 2020). Σύμφωνα με τον Διεθνή Οργανισμό Μετανάστευσης (Δ.Ο.Μ), ο αριθμός προσφύγων την τελευταία εικοσαετία (2000-2020) έχει σχεδόν διπλασιαστεί (I.O.M, 2020). Μέχρι και το τέλος του 2018, το ποσοστό του διεθνούς προσφυγικού πληθυσμού ήταν το μεγαλύτερο που έχει καταγραφεί. Από το 2012 κι έπειτα, το ετήσιο ποσοστό έχει ελαττωθεί, ωστόσο φαίνεται ότι αυξήθηκε το ποσοστό των ασυνόδευτων και μη ανηλίκων (I.O.M, 2020). Το 80% του συνολικού αριθμού των εκτοπισμένων φιλοξενείται σε γειτονικές χώρες, ενώ το 57% αυτών προέρχεται από τη Συρία, το Αφγανιστάν και το Νότιο Σουδάν.

²

Πηγή:
<https://www.unhcr.org/gr/%CF%83%CF%84%CE%B1%CF%84%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC>

Περισσότεροι από 10 εκατομμύρια άνθρωποι μεταναστεύουν σε χώρες των G20 και 646.400 αιτήσεις ασύλου έγιναν προς αυτές. Οι χώρες με τους περισσότερους εκτοπισμένους ανθρώπους είναι η Τουρκία (3.7 εκ) και το Πακιστάν (1.4 εκ), ενώ ακολουθούν με μικρή διαφορά η Γερμανία, το Σουδάν και η Ουγκάντα. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι ανιθαγενείς (οι άνθρωποι που δεν έχουν την ιθαγένεια καμίας χώρας) υπολογίζεται ότι ξεπερνούν κατά πολύ τα 3.9 εκατομμύρια, (το 2000 φαίνεται πως ο αριθμός αυτός ήταν μηδενικός), γεγονός που αυξάνει σημαντικά το συνολικό αριθμό εκτοπισμένων διεθνώς (U.N.H.C.R, 2019· I.O.M, 2020). Από το 2011 κι έπειτα, φαίνεται πως οι συριακής καταγωγής άνθρωποι απαρτίζουν κυρίως των προσφυγικό πληθυσμό, αφού παρατηρείται αλματώδης αύξηση στις καταγραφές. Επίσης, από την ίδια χρονιά, η Τουρκία πρωταγωνιστεί ως χώρα φιλοξενίας των εκτοπισμένων (I.O.M, 2020).

Από την έκθεση του Δ.Ο.Μ για το 2020, φαίνεται πως οι χώρες στις οποίες γίνεται η μετακίνηση και εγκατάσταση προσφύγων (περίοδος 2005-2018) είναι οι Η.Π.Α, ο Καναδάς, η Αυστραλία, το Ηνωμένο Βασίλειο, η Νορβηγία και η Σουηδία. Ωστόσο, παρατηρείται σταθερή μείωση στην υποδοχή προσφύγων σε Η.Π.Α και Καναδά, ενώ Σουηδία, Νορβηγία και Ηνωμένο Βασίλειο δέχτηκαν περισσότερα άτομα συγκριτικά με τα προηγούμενα χρόνια (I.O.M, 2020).

Σύμφωνα με τον Δ.Ο.Μ., τα τελευταία χρόνια οι αφίξεις στην Ευρώπη έχουν διαμορφωθεί ως εξής (2019: 119.992 άνθρωποι, 2018: 144.166, 2017: 187.768, τη στιγμή που το 2019, περισσότεροι/περισσότερες από 1.000 άνθρωποι πνίγηκαν στη θάλασσα. Να σημειωθεί ότι από το 2014 έως σήμερα έχουν καταγραφεί περισσότεροι από 32.000 θάνατοι, ενώ την τετραετία 2014 -2018 17.900 άνθρωποι έχασαν τη ζωή τους ή αγνοούνται στην περιοχή της Μεσογείου.³

1.2 Η μετανάστευση στην Ελλάδα – το προσφυγικό ζήτημα

Η Ελλάδα, από χώρα εξαγωγής μεταναστών, από τη δεκαετία του 1980, αρχίζει να γίνεται χώρα υποδοχής τους. Μέχρι και τις αρχές του 2000 οι ροές που έρχονται προς τη χώρα είναι κυρίως μεταναστευτικές, από γειτονικές χώρες, λόγω δυσμενών οικονομικών συνθηκών. Ωστόσο, από το 2006 παρατηρείται συνεχόμενη αύξηση των εισροών, καθότι στους μετανάστες προστίθενται και προσφυγικοί πληθυσμοί. Τη δεκαετία 2006-2016 υπολογίζεται ότι εισήλθαν στη χώρα 1.9 εκατομμύρια άνθρωποι,

³ Πηγή: <https://migration.iom.int/europe?type=arrivals>

εκ των οποίων το 50% το 2015. Στο συνολικό πληθυσμό, οι άνδρες αποτελούν το 64%, ενώ οι γυναίκες το 36%.

Η Ελλάδα αποτελεί μία από τις χώρες με τις μεγαλύτερες ροές των πληθυσμών αυτών στη λεκάνη της Μεσογείου και την Ευρώπη γενικότερα, μαζί με την Ιταλία και την Ισπανία, ενώ ακολουθεί η Βουλγαρία, το Μαυροβούνιο, η Σερβία και η Ρουμανία.⁴ Στην Ελλάδα, οι μετανάστες/πρόσφυγες προέρχονται, όπως δηλώνουν οι ίδιοι/ίδιες, κατά σειρά από Αφγανιστάν, Συρία, Παλαιστίνη, Ιράκ, Κονγκό.

Σύμφωνα με τα στοιχεία του Υπουργείου Μεταναστευτικής Πολιτικής το πρώτο τρίμηνο του 2017 βρίσκονταν στη χώρα 62.215 πρόσφυγες, εκ των οποίων οι 14.061 στα νησιά του ανατολικού Αιγαίου. Σύμφωνα με στοιχεία της Έπατης Αρμοστείας από το 2015 έως και το 2019 ο συνολικός αριθμός προσφύγων και μεταναστών ανήλθε στις 79.500 εκ των οποίων οι 28.500 είναι παιδιά. Σύμφωνα με τα τελευταία στοιχεία, στα νησιά, μέχρι τις 15/1/2020 ο συνολικός αριθμός των προσφύγων ανέρχεται στις 41.862 με τους περισσότερους να βρίσκονται στη Λέσβο (21.365) και τη Σάμο (7.539) και να ακολουθούν η Χίος (6.012), η Κως (4.209) και η Λέρος (2.644). Ο αριθμός των ατόμων είναι πολλαπλάσιος από αυτόν που μπορούν να καλύψουν οι δομές. Τέλος, στις 15.01.2020 ο αριθμός των νέων αφίξεων ήταν 323 άτομα, ενώ ο αριθμός ατόμων που μετακινήθηκαν στην ενδοχώρα ανήλθε στους 101. Γενικώς, ο προσφυγικός πληθυσμός είναι άνισα κατανομημένος, αφού το 68% βρίσκεται στη Αττική, το 28% στη Β. Ελλάδα, ενώ η Κεντρική και Νότια Ελλάδα έχουν σχεδόν μηδενική συμμετοχή.⁵

Όπως και το 2018, έτσι και 2019, το 1/3 των αφίξεων στα ελληνικά νησιά είναι παιδιά, ενώ τα άτομα ηλικίας άνω των 50 συμπληρώνουν μόλις το 3%. Από τους 25.590 ανθρώπους που κατέφθασαν στα νησιά, η Λέσβος δέχτηκε το 40%, ενώ από το συνολικό ποσοστό, το 60% είναι γυναίκες (24%) και παιδιά (36%). Με την υπογραφή της συμφωνίας μεταξύ Ε.Ε. και Τουρκίας, οι αφίξεις μειώθηκαν κατά 97% σε σχέση με το 2015 (26.940-997.705).

Στην Ελλάδα το 2019 έφθασαν 71.386 άνθρωποι, με κορύφωση τον Σεπτέμβριο του 2019 (19.195). Το ίδιο χρονικό διάστημα, στην Ιταλία, έφθασαν 11.471 άνθρωποι, όλοι από θαλάσσια οδό, ενώ στην Ισπανία, έφθασαν 32.513 άνθρωποι. Τέλος, στη Μάλτα αφίχθηκαν 3.405, όλοι μέσω θαλάσσης, ενώ στη Βουλγαρία 1.952 άνθρωποι, όλοι μέσω ξηράς.⁶

⁴ Πηγή: <https://migration.iom.int/europe?type=arrivals>

⁵ Πηγή: <https://infocrisis.gov.gr/category/pliroforiaka-stoixeia/apotyposi-ikonas-sta-nisia/>

⁶ Πηγή: <https://migration.iom.int/europe?type=arrivals>

Σύμφωνα με στοιχεία του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικής Αλληλεγγύης (Ε.Κ.Κ.Α.) στις 31 Δεκεμβρίου 2019, στην Ελλάδα διέμεναν 5.301 ασυνόδευτοι ανήλικοι πρόσφυγες (4.256 σε μακροχρόνια ή προσωρινή φιλοξενία, από τους οποίους 1.045 σε άτυπες / επισφαλείς συνθήκες στέγασης, όπως καταλήψεις, σε διαμερίσματα με άλλους ή ακόμα και στο δρόμο). Το 92.6% είναι αγόρια, ενώ το 8.7% είναι κάτω των 14 ετών. Οι περισσότεροι προέρχονται από το Αφγανιστάν (42%) και ακολουθούν ως χώρες προέλευσης, το Πακιστάν (22%), η Συρία (12%) και άλλες χώρες (24%). Φαίνεται πως ο αριθμός των ασυνόδευτων ανηλίκων ξεπερνά κατά πολύ τις διαθέσιμες θέσεις σε κρατικές δομές και ξενώνες. Στην Ελλάδα λειτουργούν 52 δομές, 34 διαμερίσματα, 10 ασφαλείς ζώνες και 14 ξενοδοχεία με δυνατότητα φιλοξενίας συνολικά 2.329 ατόμων, ενώ σχεδιάζονται άλλες 296 θέσεις. Οι χώροι φιλοξενίας που λειτουργούν ανά την περιφέρεια είναι οι εξής: 28 δομές φιλοξενίας, 28 διαμερίσματα, 2 ασφαλείς ζώνες και 3 ξενοδοχεία στην Αττική, 2 ασφαλείς ζώνες κι ένα ξενοδοχείο στην Κεντρική Ελλάδα, 2 δομές φιλοξενίας στη Δυτική Ελλάδα, 2 δομές φιλοξενίας, 2 διαμερίσματα, 1 ασφαλής ζώνη και 3 ξενοδοχεία στην Ήπειρο, 2 δομές φιλοξενίας και 1 ξενοδοχείο στη Δυτική Μακεδονία, 4 δομές φιλοξενίας, 5 διαμερίσματα, 3 ασφαλείς ζώνες και 6 ξενοδοχεία στην Κεντρική Μακεδονία, 3 δομές φιλοξενίας και 2 ασφαλείς ζώνες στην Ανατολική Μακεδονία και Θράκη, 6 δομές φιλοξενίας στη Λέσβο και από 1 σε Χίο και Σάμο.⁷

Με την κορύφωση της προσφυγικής κρίσης το 2015, η Ελλάδα κλήθηκε να αντιμετωπίσει τεράστιες προσφυγικές και μεταναστευτικές ροές, οι οποίες κατέφθαναν κυρίως στα νησιά. Έτσι, σταδιακά ξεκίνησε η προσπάθεια στέγασης των ανθρώπων αυτών με τη δημιουργία των πρώτων Κέντρων Υποδοχής και Ταυτοποίησης (Κ.Υ.Τ.) με χαρακτήρα προσωρινής παραμονής. Οι υποδομές άρχισαν να γίνονται μονιμότερες από το 2016 κι έπειτα, όπου πέρα από τα Κ.Υ.Τ. και τις δομές φιλοξενίας, κατασκευάζονται camps από τους Δήμους και το Υπουργείο Εθνικής Άμυνας μετατρέπει δεκάδες πρώην στρατόπεδα σε δομές φιλοξενίας προσφύγων. Το 2016 λειτουργούν 4 κλειστά κέντρα κράτησης (hotspots) στα νησιά, 42 Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων (Κ.Φ.Π.) ανά την περιφέρεια και 5 άτυπες δομές. Επίσης, η Υ.Α. και διάφορες Μ.Κ.Ο. έχουν δημιουργήσει στην ενδοχώρα αλλά και στα νησιά δομές φιλοξενίας και υποδοχής.

⁷

Πηγή: http://www.ekka.org.gr/images/%CE%A3%CE%A4%CE%91%CE%A4%CE%99%CE%A3%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%91%20%CE%91%CE%A3%CE%A5%CE%9D%CE%9F%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A4%CE%A9%CE%9D/GR_EKKA_Dashboard_31-12-2019.pdf

Τραγική παραμένει η κατάσταση στα νησιά του βορειοανατολικού Αιγαίου. Συγκεκριμένα, στη Λέσβο το Κ.Υ.Τ. της Μόριας βρίσκεται σε κατάσταση εκτάκτου ανάγκης, αφού τον Αύγουστο του 2019 διέμεναν στον καταυλισμό χωρητικότητας 3.000 ανθρώπων, 10.188 άτομα (Το νησί, 2019). Σύμφωνα με την Υ.Α., έως τις 30 Σεπτεμβρίου 2019 στα ελληνικά νησιά παρέμεναν 30.700 άτομα. Από αυτά τα 25.900 ήταν διαχωρισμένα σε 5 Κ.Υ.Τ. χωρητικότητας 5.400 ανθρώπων (Desperate journeys, 2019).

Εκτός από τα 4.000 παιδιά που διαμένουν σε Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων και Κέντρα Υποδοχής και Ταυτοποίησης, 5.000 βρίσκονται υπό την ευθύνη της Ύπατης Αρμοστείας. Από αυτά σχεδόν τα μισά (ποσοστό 48%) είναι ηλικίας 6 με 15 ετών, ενώ τα υπόλοιπα είναι προσχολικής ηλικίας (Αρώνη, 2019).

Σύμφωνα με στοιχεία της Υ.Α. του Ο.Η.Ε., το 28% όσων φτάνουν στην Ευρώπη μέσω της Μεσογείου είναι παιδιά – πρόσφυγες. Πολλά παιδιά έχουν έρθει χωρίς τους γονείς τους ή και άλλα μέλη της οικογένειάς τους (ασυνόδευτα και χωρισμένα).⁸ Τα παιδιά αντιμετωπίζουν βία, εκμετάλλευση και κακοποίηση κατά τη διαδρομή και συνεχίζουν να αντιμετωπίζουν κακουχίες και αφού αφιχθούν στην Ευρώπη, γι' αυτό και απαιτείται να ληφθούν άμεσα μέτρα. Στην Ελλάδα υπάρχουν κατάλληλες συνθήκες μόνο για το 26% των ασυνόδευτων ανήλικων.

Με την κορύφωση της προσφυγικής κρίσης, η Ελλάδα προσπάθησε να ανταποκριθεί στο τεράστιο έργο της στέγασης και περίθαλψης των ανθρώπων αυτών. Παρά την κρατική κινητοποίηση, ο υπερβολικά μεγάλος αριθμός προσφύγων και μεταναστών είχε ως αποτέλεσμα στα Κ.Υ.Τ., Κ.Φ.Π. και τις δομές να διαμένουν πολύ περισσότερα άτομα από αυτά που θα μπορούσαν να διαμείνουν. Επίσης, οι δομές ήταν σε απομακρυσμένα και ακατάλληλα σημεία (χαρακτηριστικό παράδειγμα η Μόρια). Ακόμη, ήταν συγκεντρωμένες σε ελάχιστους δήμους με τις συνθήκες διαβίωσης σε αυτές να είναι εξαιρετικά δυσμενείς (αντίσκηνα ακατάλληλα για τις καιρικές συνθήκες, υπερπληθυσμός). Τέλος, η παροχή συσσιτίου φαίνεται να μην ήταν ελεγχόμενη ποιοτικά και πολιτισμικά.

Οι Ασυνόδευτοι Ανήλικοι, που θεωρούνται μία από τις πιο ευάλωτες ομάδες, αποτέλεσαν προτεραιότητα στη μετακίνηση σε ασφαλείς συνθήκες διαβίωσης, όμως ο μεγάλος αριθμός ξεπερνά κατά πολύ τις διαθέσιμες παροχές. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα πολλοί Α.Α. να παραμένουν σε επικίνδυνες γι' αυτούς συνθήκες σε Κ.Υ.Τ. και Κ.Φ.Π.

⁸ Πηγή: <https://www.unhcr.org/protection/children/4098b3172/inter-agency-guiding-principles-unaccompanied-separat-ed-children.html>

νησιών ή ακόμα και σε εξωτερικούς χώρους ή σε καταλήψεις, όπως προαναφέρθηκε. Το γεγονός αυτό τούς θέτει σε επιπλέον κίνδυνο, αφού κατά την περίοδο αναμονής τους για μεταφορά σε κάποια ειδική δομή, η οποία πολλές φορές διαρκεί πολλούς μήνες, παραμένουν σε μη ασφαλείς, ακατάλληλες και υπερπλήρεις μονάδες. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι ο Δ.Ο.Μ. κατατάσσει την Ελλάδα στην πρώτη θέση ανάμεσα σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες με εσωτερικές μετακινήσεις λόγω φυσικών καταστροφών (πλημμύρες και καταιγίδες), (Ι.Ο.Μ., 2020). Οι αρχές οφείλουν να ελαχιστοποιήσουν την περίοδο αναμονής για μεταφορά των ανηλίκων και να καταργήσουν την κράτησή τους σε ακατάλληλες συνθήκες. Σε πολλές περιπτώσεις, τα πρόχειρα καταλύματα που τους παρέχονται είναι εκτός προστατευμένης ζώνης και δεν καλύπτουν τις βασικές παροχές (υγιεινής, ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης και εκπαίδευσης). Το ίδιο ισχύει και για τα κορίτσια/γυναίκες, αφού για να χρησιμοποιήσουν ακόμα και την τουαλέτα συνοδεύονται πολλές φορές από αστυνομικούς. Αναφέρονται περιπτώσεις σε κάποια Κ.Υ.Τ., όπου τα παιδιά χρειάζεται να κοιμούνται εναλλάξ στην προστατευόμενη ζώνη, καθώς δεν υπάρχει χώρος για όλα. Επιπλέον, η αναγνώριση της ανηλικότητας έχει αποδειχθεί πρόβλημα, διότι πολλές φορές δεν γίνεται κατάλληλη και πλήρης (holistic) εξέταση και αρκετά παιδιά αναγνωρίζονται ως ενήλικοι. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μη λαμβάνουν την κατάλληλη βοήθεια και παροχές που χρειάζονται (νομική κάλυψη/υπεράσπιση, ξεχωριστή δομή, εκπαίδευση) (Γραφείο Αντιπροσωπείας Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, 2019).

Ανάγκη υπάρχει και για ψυχολογική υποστήριξη των προσφύγων/μεταναστών. Οι άνθρωποι αυτοί έχουν διαφύγει εμπόλεμες ζώνες, έχουν ταξιδέψει σε δύσκολες συνθήκες, έχουν αποχωριστεί δικούς τους ανθρώπους στην πατρίδα τους ή και έχασαν κάποιον δικό τους κατά τη διάρκεια του ταξιδιού. Συνεπώς, χρειάζονται συνεχή στήριξη και παρακολούθηση. Ειδικοί έχουν επισημάνει πως, όταν δεν προσφέρεται ψυχολογική υποστήριξη και καθοδήγηση, τα παιδιά γίνονται ακόμη πιο ευάλωτα σε εξωτερικούς και εσωτερικούς παράγοντες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μετακινούνται συνεχώς προς αναζήτηση καλύτερων συνθηκών (οικειοθελώς) ή να πέσουν θύματα δουλεμπορίου ή/ και να εξαφανιστούν (U.N.I.C.E.F. 2019^β). Επίσης, το προσωπικό που εργάζεται στους χώρους φιλοξενίας, αν και αφοσιωμένο στο έργο του, είναι εξαντλημένο και δε μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες του τεράστιου αριθμού προσφύγων. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με την ελλιπή διαθεσιμότητα στέγασης και την κακή ή αργοπορημένη κατανομή της χρηματοδότησης, δυσκολεύει το έργο της υποστήριξης των αναγκών των προσφύγων, καθώς δεν έχουν μόνιμες θέσεις εργασίας,

αλλά και μετακινούνται από δομή σε δομή ή και παύουν να εργάζονται. Δεν έχει διοριστεί από το κράτος επίτροπος στις δομές υποδοχής και ταυτοποίησης κι αυτό το κενό καλύπτεται από τις Μ.Κ.Ο., όχι πάντα εγκαίρως. Τέλος, η γραφειοκρατία είναι κάτι που εμποδίζει την ταχύτερη μετακίνηση των προσφύγων (κυρίως των ανηλίκων) γεγονός που αυξάνει τα ήδη υπάρχοντα προβλήματα.

Στις ασφυκτικά γεμάτες δομές των νησιών παρουσιάστηκαν κρούσματα βίας μεταξύ των προσφύγων, οι οποίοι αποτελούν έναν ανομοιογενή πληθυσμό με διαφορετική κουλτούρα και πολιτισμό, και σε μερικές περιπτώσεις και αντιδράσεις από την τοπική κοινωνία. Για να αντιμετωπιστεί αυτό το πρόβλημα και να απεγκλωβιστούν οι χιλιάδες ανθρώπων από τις δομές των νησιών, άρχισε η μετακίνησή τους στην ενδοχώρα. Συγκεκριμένα, το πρώτο τρίμηνο του 2017 μεταφέρθηκαν 4.292 άτομα , ενώ από τον Αύγουστο έως και τον Οκτώβριο του 2019 έχουν μετακινηθεί από τον Δ.Ο.Μ. άλλοι 3.887 άνθρωποι (Δ.Ο.Μ., 2019^α). Εκτός από τις μετακινήσεις στην ενδοχώρα ο Δ.Ο.Μ. μερίμνησε για τον οικειοθελή επαναπατρισμό 16.954 ατόμων με τους περισσότερους πακιστανικής και ιρανικής υπηκοότητας. Τα άτομα αυτά είχαν την πλήρη στήριξη του Δ.Ο.Μ., από τα έξοδα μεταφοράς έως εκπαίδευση και ψυχολογική/συμβουλευτική υποστήριξη για την επανένταξή τους στις τοπικές κοινωνίες (Δ.Ο.Μ., 2019^β).

Επιπλέον, η Πολιτεία ανακοίνωσε δράσεις για την ένταξη περίπου 5.000 ατόμων και την παροχή υποστήριξης 200 αναγνωρισμένων προσφύγων ευάλωτων ομάδων και ένταξη στο πρόγραμμα «ESTIA» (στέγαση, οικονομική βοήθεια κλπ), (Υ.Α., 2019^α). Θετικός παράγοντας για την επίλυση των προβλημάτων στάθηκε επίσης η ανάμειξη πολλών κρατικών φορέων.

Οι συζητήσεις μεταξύ φορέων που ασχολούνται, παρακολουθούν και καταγράφουν το προσφυγικό ζήτημα έχουν οδηγήσει σε σειρά προτάσεων για τη βελτίωση και εξομάλυνση της κατάστασης. Φαίνεται να συμφωνούν στο γεγονός πως τα κράτη υποδοχής οφείλουν να έχουν προτεραιότητά τους τη διασφάλιση των κατάλληλων συνθηκών διαβίωσης των Α.Α. (και των παιδιών γενικότερα) και την ένταξή τους στην εκπαίδευση. Ακόμη, να μειωθεί ο χρόνος αναμονής των προσφύγων για την αναγνώριση ασύλου, τη μετεγκατάσταση και την επανένωση, όπως επίσης να βελτιωθεί η επικοινωνία μεταξύ των φορέων για την αποφυγή των παραπάνω προβλημάτων (χρηματοδότηση, στέγαση, αναμονή κ.ά.), καθώς και η συνεργασία μεταξύ κρατικών φορέων και Μ.Κ.Ο. Σημαντική χαρακτηρίζεται η ανάγκη παροχής πληροφόρησης και νομικής υποστήριξης σε γλώσσα κατανοητή από τα άτομα. Τέλος,

αναγκαία είναι και η εκπαίδευση όσων εργάζονται στην ασφάλεια των συνόρων για την κατάλληλη και ασφαλή αντιμετώπιση των προσφύγων και μεταναστών.

2. Η εκπαιδευτική πολιτική για τους πρόσφυγες στην Ελλάδα

2.1 Το ζήτημα της εκπαίδευσης των παιδιών-προσφύγων

Η απέλαση και βίαιη απομάκρυνση ασυνόδευτων ανήλικων μεταναστών και προσφύγων αποτελεί ένα ζήτημα υψίστης σημασίας (Chase & Sigona, 2017), το οποίο έχει οδηγήσει στην υιοθέτηση πολιτικών υπέρ της προστασίας των δικαιωμάτων τους σε παγκόσμιο επίπεδο (I.O.M., 2020).

Τα δικαιώματα των παιδιών κατοχυρώνονται από τη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, η οποία υιοθετήθηκε ομόφωνα στις 20 Νοεμβρίου του 1989 από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών. Στη Σύμβαση, η οποία επικυρώθηκε από την Ελλάδα το 1992 (Ν. 2101/92, ΦΕΚ 192 τ. Α'),⁹ κατοχυρώνονται όλα τα δικαιώματα των παιδιών, αστικά, πολιτικά, οικονομικά, κοινωνικά και πολιτιστικά. Στο άρθρο 28 αναγνωρίζεται το δικαίωμα κάθε παιδί να έχει πρόσβαση στην εκπαίδευση, και καλούνται τα Κράτη να εξασφαλίσουν την πρόσβαση και να ενθαρρύνουν την τακτική φοίτηση όλων των παιδιών.

Η Σύμβαση του 1951 για το «Καθεστώς των Προσφύγων», στο άρθρο 22 επισημαίνει την υποχρέωση παροχής εκπαίδευσης στα παιδιά-πρόσφυγες από τη χώρα ασύλου. Η Σύμβαση για τα δικαιώματα του Παιδιού (Άρθρο 28) και το Διεθνές Σύμφωνο για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτιστικά Δικαιώματα (Άρθρο 13), διακηρύσσουν ότι κάθε παιδί έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένης της δωρεάν και υποχρεωτικής πρωτοβάθμιας, της δευτεροβάθμιας, αλλά ακόμα και της τριτοβάθμιας, με βάση τις ατομικές ικανότητες.

Επιπρόσθετα, η Ύπατη Αρμοστεία των Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες, με στόχο την ενίσχυση της φροντίδας τους, υιοθέτησε «Πολιτική για τα Παιδιά Πρόσφυγες», επισημαίνοντας την ανάγκη διπλής προστασίας των παιδιών-προσφύγων λόγω της διττής τους αυτής ιδιότητας (U.N.H.C.R., 2003). Στο ίδιο πλαίσιο, η Σύμβαση του 1951 για το «Καθεστώς των Προσφύγων», στο άρθρο 22 επισημαίνει την υποχρέωση παροχής εκπαίδευσης στα παιδιά-πρόσφυγες από τη χώρα ασύλου.

Οι παραπάνω ρυθμίσεις καταδεικνύουν τη σημασία που κατέχει η εκπαίδευση των παιδιών και συγκεκριμένα των παιδιών προσφύγων σε διεθνές επίπεδο. Η εκπαίδευση αποτελεί μια από τις κύριες προτεραιότητες του Πλαισίου Στήριξης των Προσφύγων, σύμφωνα με το Παγκόσμιο Σύμφωνο για τη Μετανάστευση (I.O.M., 2020). Ωστόσο, η ύπαρξη των διατάξεων αυτών δεν εξασφαλίζει απαραίτητα και την εφαρμογή τους.

⁹ Πηγή: https://www.unric.org/el/index.php?option=com_content&view=article&id=26232&Itemid=33

Ποικίλες έρευνες σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών σε ευρωπαϊκές χώρες, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας αναφέρουν υψηλά ποσοστά διαρροής των μεταναστών από την εκπαίδευση (Dryden-Peterson, 2015· U.N.H.C.R, 2016· Watkins & Zyck, 2014· ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2017). Πολλές χώρες υποδοχής προσφύγων δε διαθέτουν τις κατάλληλες υποστηρικτικές δομές για να τους ενσωματώσουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (Anderson, Hamilton, Moore et al, 2004:2).

Ακόμα, όπως προκύπτει από δεδομένα του Ο.Ο.Σ.Α., κατά τη δεκαετία 2000-2010, σε πολλά κράτη οι μετανάστες μαθητές είχαν περιορισμένη πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση, εγκατέλειπαν πρόωρα το σχολείο και παρουσίαζαν χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις συγκριτικά με τους γηγενείς μαθητές (Ο.Ε.С.Д., 2010). Πάνω από το 50% των προσφύγων ανέρχονται σε ηλικία κάτω των 18 ετών, ενώ έχουν πενταπλάσιες πιθανότητες να μείνουν εκτός σχολικού πλαισίου σε σχέση με τους συνομηλίκους τους. Γύρω στα τέσσερα εκατομμύρια παιδιά-πρόσφυγες δε λαμβάνουν εκπαίδευση, με το 77% αυτών να αφορά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

2.2 Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική

Στο πλαίσιο της προάσπισης του δικαιώματος στην εκπαίδευση όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων και των ευπαθών ομάδων, η προώθηση της ένταξης αποτελεί κεντρικό άξονα της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Η βιβλιογραφία αναφορικά με την εκπαίδευση των μεταναστών/προσφύγων μαθητών παρέχει ένα ευρύ πλαίσιο πρακτικών και προσεγγίσεων, με κύριους άξονες την ενσωμάτωση και συμπερίληψη όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Anderson et al., 2004· Berkovich, 2014· Horsford, Grosland & Gunn, 2011). Με την υιοθέτηση της διαπολιτισμικής προσέγγισης στον τομέα της εκπαίδευσης, επιδιώκεται η άρση των ανισοτήτων και η αποτελεσματική ενσωμάτωση των μαθητών με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, μορφωτικές ή πολιτιστικές ιδιαιτερότητες στο γενικό σχολείο. Για την επίτευξη των στόχων αυτών, το ελληνικό κράτος έχει προβεί σε συγκεκριμένες νομοθετικές ρυθμίσεις που αφορούν, μεταξύ άλλων: (α) τη κοινή φοίτηση γηγενών και αλλοδαπών μαθητών, (β) την εκπόνηση σχολικών προγραμμάτων, βιβλίων και διδακτικών υλικών, (γ) την αντιμετώπιση των διακρίσεων και του ρατσισμού, (δ) την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων και δράσεων διαπολιτισμικού χαρακτήρα για το σύνολο της

εκπαιδευτικής κοινότητας, (ε) τη λήψη μέτρων και δημιουργία υποστηρικτικών δομών για την κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξη των μαθητών.

Στην Ελλάδα, με το Ν. 2413/96 αρχικά, με την ίδρυση του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.), την ίδρυση και λειτουργία σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και με διευκρινιστικές εγκυκλίους στη συνέχεια (Φ.1/Τ.Υ/1073/117052/Γ1-23/9/2009), το Υπουργείο Παιδείας προσπαθεί να βελτιώσει την ένταξη των παλιννοστούντων, αλλοδαπών, ρομά και παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης στην εκπαίδευση, με στόχο την ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία. Για τους μαθητές αυτούς προβλέπεται η φοίτηση σε Τάξεις Υποδοχής Ι και ΙΙ καθώς και σε Φροντιστηριακά Τμήματα.

Τα Διαπολιτισμικά και Μειονοτικά Σχολεία, οι Τάξεις Υποδοχής, η Ενισχυτική Διδασκαλία και ο θεσμός της Ζώνης Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας αποτελούν μερικές από τις πρωτοβουλίες που εντάσσονται στο πλαίσιο της Αντισταθμιστικής Εκπαίδευσης. Απώτερος σκοπός καθίσταται η ένταξη των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, η απόκτηση γνώσεων στοιχειώδους εκπαίδευσης, η μείωση της μαθητικής διαρροής και η αύξηση του ποσοστού προαγωγής στις επόμενες βαθμίδες εκπαίδευσης. Στην κατεύθυνση αυτή κινείται η αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας με την ίδρυση των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.), των Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕ.Σ.Υ.) και την αναδιοργάνωση των Σχολικών Δικτύων Εκπαιδευτικής Υποστήριξης (Σ.Δ.Ε.Υ.) και των Επιτροπών Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Ε.Δ.Ε.Α.Υ.) (Ν. 4547/2018) (Eurydice, 2019).

Η εξασφάλιση της πρόσβασης στην εκπαίδευση όλων των ανήλικων προσφύγων αποτελεί προτεραιότητα και καθήκον του ελληνικού κράτους. Ο μεγάλος αριθμός των ανήλικων προσφύγων που εισήλθαν στην Ελλάδα συνέβαλε καθοριστικά στον σχεδιασμό προγράμματος εκπαίδευσης προσφύγων, το οποίο εκπονήθηκε από το Υπουργείο Παιδείας, σε συνεργασία με το Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής και την υποστήριξη της πλειοψηφίας των τοπικών κοινωνιών. Κύριοι στόχοι της εκπαιδευτικής πολιτικής αναφορικά με τους πρόσφυγες μαθητές είναι: α) η διασφάλιση του δικαιώματος στην εκπαίδευση, ως βασικό ανθρώπινο δικαίωμα κάθε παιδιού και β) η παροχή ψυχολογικής στήριξης και η σταδιακή ένταξη των παιδιών- προσφύγων στην ελληνική ή άλλη ευρωπαϊκή κοινωνία (Ζαραμπούκα, 2018). Κύριος στόχος του Υπουργείου Παιδείας, τόσο το προηγούμενο σχολικό έτος, όσο και το τρέχον, είναι η

ενσωμάτωση όλων των παιδιών προσφύγων και μεταναστών σε σχολικές μονάδες, προσδίδοντας ιδιαίτερη έμφαση στην ενίσχυση των εκπαιδευτικών διαδικασιών για την αρμονική μετάβαση των περισσότερων παιδιών στην πρωινή ζώνη (Δελτίο Τύπου, Υ.ΠΑΙ.Θ.).

Σε ένα περιβάλλον ρευστότητας (ανομοιογενής προσφυγικός πληθυσμός, ασαφές νομικό καθεστώς και προοπτικές μετεγκατάστασης, διαφορετικές συνθήκες ζωής των προσφύγων ανά περιοχή) συγκροτήθηκε Ομάδα Διαχείρισης, Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων και ορίστηκαν Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ). Για την πρόσβαση των παιδιών προσφύγων στην εκπαίδευση υπήρξε άμεσος σχεδιασμός και συγκεκριμένος προγραμματισμός (Υπουργείο Παιδείας, 2017).

Στο πλαίσιο της σχετικής ευρωπαϊκής εμπειρίας, για την ένταξη των παιδιών-προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προσδιορίζονται τρεις βασικές προτεραιότητες: πρώτον, η στήριξη των παιδιών-προσφύγων σε μαθησιακό επίπεδο, δεύτερον, η συμμετοχή τους σε αθλήματα και εξωσχολικές δραστηριότητες με στόχο την κοινωνική ένταξη και, τρίτον, η συνεχής αξιολόγηση της υλοποίησης των δράσεων. Παράλληλα, κατά το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού έργου, αναδείχθηκε η σημασία του ρόλου του μέντορα, της διδασκαλίας της γλώσσας της χώρας υποδοχής, της εμπλοκής των γονέων των παιδιών προσφύγων (Ε.Λ.Ι.Α.Μ.Ε.Π, 2017).

2.2 Η οργάνωση της εκπαίδευσης των παιδιών-προσφύγων

Με στόχο την ένταξη των παιδιών-προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η Επιτροπή Επιστημονικής Υποστήριξης, που ιδρύθηκε από το Υπουργείο Παιδείας το 2016, ανέλαβε το έργο του σχεδιασμού και της εκπόνησης σχεδίου δράσης για την εκπαίδευση των προσφύγων. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα οργανώθηκε ανά ηλικιακή ομάδα και περιλάμβανε: (α) τη σύσταση παραρτημάτων νηπιαγωγείων εντός των δομών φιλοξενίας, τη σύσταση και λειτουργία Δομών Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.) σε σχολικές δομές (δημοτικά και γυμνάσια), γειτονικές στις δομές φιλοξενίας και (β) την οργάνωση προγραμμάτων εκμάθησης της μητρικής γλώσσας. Για τον συντονισμό και παρακολούθηση του εκπαιδευτικού έργου ορίστηκαν Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων (Σ.Ε.Π.) στα Κ.Φ. προσφύγων.

Το έτος 2016-2017, κρίθηκε ως προπαρασκευαστικό έτος, θέτοντας ως κύριους στόχους την ψυχοκοινωνική υποστήριξη των μαθητών, τη μετάβαση σε μια σχολική πραγματικότητα και τέλος την επανένταξή τους στη σχολική κουλτούρα (Αρώνη, 2019).

Τρεις βασικοί παράμετροι που ελήφθησαν υπόψη κατά την εκπόνηση του σχεδίου δράσης ήταν: (α) η ανάγκη ύπαρξης εποπτικού μηχανισμού και συνεχών αναπροσαρμογών λόγω της ρευστότητας των προσφυγικών ροών, (β) η ανάγκη συνεργασίας μεταξύ διαφόρων Υπηρεσιών, Οργανισμών, Υπουργείων, αλλά και ενός επιστημονικά καταρτισμένου συντονιστικού μηχανισμού, και (γ) η ανάγκη δημιουργίας μια δομής, υπεύθυνης για τη λήψη αποφάσεων και κατάθεση προτάσεων στο Υπουργείο Παιδείας.

Η φοίτηση των μεμονωμένων παιδιών-προσφύγων, που ζούσαν εκτός των κέντρων φιλοξενίας, σε Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) ενσωματώθηκε στο πρωινό πρόγραμμα λειτουργίας των δημοτικών σχολείων. Για τη φοίτηση των παιδιών που ζούσαν στα Κ.Φ. Προσφύγων, δημιουργήθηκαν οι Δ.Υ.Ε.Π. Ακόμα, ορίστηκαν Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.), ιδρύθηκαν Τάξεις Υποδοχής στις Ζ.Ε.Π., Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα στις Ζ.Ε.Π. και Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων στις Ζ.Ε.Π. (Δ.Υ.Ε.Π. Ζ.Ε.Π.), σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2017).

Η φοίτηση στις Τ.Υ. Ζ.Ε.Π. προϋποθέτει την ανίχνευση του επιπέδου ελληνομάθειας των μαθητών μέσω διαπιστωτικών τεστ. Το πρόγραμμα των Τ.Υ. Ζ.Ε.Π. είναι δομημένο σε δύο κύκλους, ανάλογα με το βαθμό γνώσης της ελληνικής. Στις Τ.Υ. Ι Ζ.Ε.Π. η φοίτηση διαρκεί ένα διδακτικό έτος, ενώ στις Τ.Υ. ΙΙ Ζ.Ε.Π. μπορεί να διαρκέσει έως και τρία έτη. Σε κάθε περίπτωση, κύριος στόχος των Τ.Υ. είναι η όσο το δυνατό ταχύτερη ένταξη των μαθητών στην κανονική τάξη (Καλογρίδη, 2017).

Συγκεκριμένα, το πρόγραμμα των Τ.Υ. βασίζεται σε δυο κύκλους. Οι μαθητές εγγράφονται στις κανονικές τάξεις του σχολείου, ενώ παράλληλα τους παρέχεται γλωσσική υποστήριξη στις Τ.Υ., οι οποίες λειτουργούν ως παράλληλες τάξεις με σκοπό να βοηθήσουν αυτούς τους μαθητές να προσαρμοστούν και να ενταχθούν πλήρως στις κανονικές τάξεις, στις οποίες είναι εγγεγραμμένοι, σε εύλογο χρονικό διάστημα. Για την ένταξη στις τάξεις υποδοχής απαιτούνται διαγνωστικά τεστ και η σύμφωνη γνώμη των γονιών τους. Για τη δημιουργία μιας τάξης υποδοχής απαιτούνται περισσότεροι από 9 μαθητές. Το μέγιστο χρονικό όριο παραμονής μαθητή στην Τ.Υ. Ι είναι ένα έτος, ενώ στην Τ.Υ. ΙΙ δύο έτη.

Στις Τ.Υ. Ι εντάσσονται μαθητές με ελάχιστη ή μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας. Ακολουθούν εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, με σκοπό την πλήρη ένταξή τους στην κανονική τάξη στην οποία είναι εγγεγραμμένοι. Οι μαθητές παρακολουθούν, εάν μπορούν, και κάποια μαθήματα στην κανονική τους τάξη, όπως Φυσική Αγωγή, Εικαστικά, Μουσική Αγωγή, Ξένη Γλώσσα.

Στις Τ.Υ. ΙΙ, εντάσσονται μαθητές με μέτριο επίπεδο ελληνομάθειας, το οποίο είναι πιθανόν να τους δημιουργεί μαθησιακές δυσκολίες. Οι μαθητές αυτοί παρακολουθούν τα μαθήματα στις κανονικές τάξεις, αλλά παράλληλα υποστηρίζονται με γλωσσική διδασκαλία εκτός της κανονικής τάξης, κάποιες διδακτικές ώρες την εβδομάδα. Τις περισσότερες διδακτικές ώρες ο μαθητής φοιτά στην κανονική του τάξη, ώστε να ενταχθεί πλήρως σε αυτήν το ταχύτερο δυνατόν.

Στα Φροντιστηριακά Τμήματα (Φ.Τ.) φοιτούν μαθητές οι οποίοι είτε δε φοίτησαν σε Τ.Υ. και αντιμετωπίζουν γλωσσικές δυσκολίες, είτε φοίτησαν σε Τ.Υ., αλλά εξακολουθούν να δυσκολεύονται γλωσσικά στην κανονική τάξη. Στα Φ.Τ. τους παρέχεται πρόσθετη διδακτική βοήθεια, εκτός του διδακτικού ωραρίου. Για τη δημιουργία ενός Φ.Τ. απαιτούνται τρεις (3) μαθητές. Λειτουργούν έως 10 ώρες την εβδομάδα. Διδάσκονται το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, καθώς και όποια άλλα μαθήματα κρίνει ο σύλλογος διδασκόντων, σε συνεργασία με τον/τη Σχολικό/Σχολική Σύμβουλο (πλέον Συντονιστή/Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου).

2.3 Η λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π.

Σύμφωνα με το Φ.Ε.Κ., που εκδόθηκε στις 23 Σεπτεμβρίου 2016, προβλέπονται σχετικά με τη λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π.: (α) η ίδρυση και οι χώροι λειτουργίας Δ.Υ.Ε.Π., (β) η διαδικασία καθορισμού των σχολικών μονάδων, (γ) οι ώρες λειτουργίας και το ωρολόγιο πρόγραμμα, (δ) ο τρόπος λειτουργίας των Δ.Υ.Ε.Π., (ε) τα καθήκοντα των Σ.Ε.Π., (ζ) η στελέχωση των Δ.Υ.Ε.Π. από εκπαιδευτικούς και οι αρμοδιότητές τους, (η) ο ρόλος των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου στη διαδικασία.

Κατά το σχολικό έτος 2016-2017, λειτούργησαν 111 Δ.Υ.Ε.Π. με 145 τμήματα, στα οποία φοιτούσαν 2.643 μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καλύπτοντας 37 κέντρα φιλοξενίας σε όλη τη χώρα εκτός από τα νησιά.. Σύμφωνα με στοιχεία του Αυτοτελούς Τμήματος Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων του Υ.ΠΑΙ.Θ., το σχολικό έτος 2018-2019, οι

εγγεγραμμένοι πρόσφυγες μαθητές σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης ανήλθαν στις 12.867. Από αυτούς, σε Δ.Υ.Ε.Π. φοιτούν 4.577 μαθητές, σε σχολικές μονάδες με Τ.Υ. 4.050 και σε σχολικές μονάδες, χωρίς Τ.Υ. 4.240. Από αυτούς που φοίτησαν στις Δ.Υ.Ε.Π., ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης, στο Νηπιαγωγείο φοίτησαν 1.506 μαθητές, στο Δημοτικό 2.267 και στο Γυμνάσιο 804. Από όσους φοίτησαν σε σχολικές μονάδες με Τ.Υ., οι 1.774 παρακολούθησαν μαθήματα στο Δημοτικό, οι 806 στα Γυμνάσια και οι 1.469 στους διάφορους τύπους Λυκείου. Τέλος, από όσους φοίτησαν σε σχολικές μονάδες με Τ.Υ., 3.264 παρακολούθησαν μαθήματα στο Δημοτικό, 687 στα Γυμνάσια και οι 289 στους διάφορους τύπους Λυκείου.¹⁰ Για το σχολικό έτος 2019-2020 στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ιδρύθηκαν 1.387 Τ.Υ. και προσελήφθησαν 1.871 αναπληρωτές εκπαιδευτικοί (329 σε Δ.Υ.Ε.Π. και 1.542 σε Τ.Υ. Ζ.Ε.Π.).¹¹

Η λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π. εντάχθηκε κατά κανόνα εντός των σχολικών μονάδων που βρίσκονται κοντά σε Κ.Φ. και το ωράριο λειτουργίας ορίστηκε τις απογευματινές ώρες (2-6 μ.μ.). Με γνώμονα τη διευκόλυνση της διαδικασίας, μοναδική προϋπόθεση για την εγγραφή των παιδιών αυτών στο σχολείο υπήρξε ο εμβολιασμός τους και η κατάθεση των ελάχιστων δυνατών δικαιολογητικών. Το διδακτικό προσωπικό που κλήθηκε να εργαστεί στις Δ.Υ.Ε.Π. προήλθε από τον γενικό πίνακα αναπληρωτών, χωρίς να ορίζονται συγκεκριμένα κριτήρια και προϋποθέσεις. Για τη στήριξη της διδακτικής διαδικασίας, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής ανέλαβε την ετοιμασία εκπαιδευτικών εγχειριδίων, βιβλίων και εκπαιδευτικής πλατφόρμας στο διαδίκτυο με υλικό διδασκαλίας και διαπολιτισμικής αγωγής. Τέλος, οι Σ.Ε.Π. ορίστηκαν ως υπεύθυνοι για την εύρυθμη λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π. και αναλαμβάνουν διοικητικά και συντονιστικά καθήκοντα.

Καθοριστικής σημασίας για την εφαρμογή του εκπαιδευτικού έργου του Υπουργείου υπήρξε η συνεισφορά του Διεθνούς Οργανισμού Μετανάστευσης (Δ.Ο.Μ.), της Ύπατης Αρμοστείας του Ο.Η.Ε. για τους Πρόσφυγες και της U.N.I.C.E.F., ήδη από την πρώτη περίοδο υλοποίησης του προγράμματος. Ακόμα, αναπτύχθηκαν εκπαιδευτικά προγράμματα από Μ.Κ.Ο. όπως η ΜΕΤΑδράση και η Μ.Κ.Ο. CIVIS PLUS, σε δημοτικά σχολεία του Δήμου Αθηναίων (Ε.Λ.Ι.Α.Μ.Ε.Π., 2017).

¹⁰ Δελτίο Τύπου του Υπουργείου Παιδείας (20-06.2019), για την Παγκόσμια Ημέρα Προσφύγων.

¹¹ Τα στοιχεία του μαθητικού πληθυσμού για το τρέχον σχολικό έτος 2019-2020, δεν έχουν ανακοινωθεί ακόμα επισήμως.

2.4 Το Αναλυτικό Πρόγραμμα των Δ.Υ.Ε.Π.

Κεντρικός άξονας, πάνω στον οποίο ανοικοδομήθηκε ο σχεδιασμός και η στοχοθεσία της εκπαιδευτικού έργου είναι η ιδιαίτερη κατάσταση των παιδιών-προσφύγων, δεδομένων των αντίξωων συνθηκών διαβίωσης και των αρνητικών βιωμάτων τους. Διαθέτοντας την απαραίτητη ευελιξία, το εκπαιδευτικό σύστημα θέτει ως προτεραιότητα τη διασφάλιση ενός αισθήματος ασφάλειας και κοινωνικής αποδοχής μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, μεταθέτοντας σε δεύτερο επίπεδο την κατάκτηση γνωστικών στόχων.

Στο πλαίσιο αυτό διαμορφώθηκε ένα ανοιχτό αναλυτικό πρόγραμμα, που παρέχει στους εκπαιδευτικούς ευελιξία ως προς το περιεχόμενο και την πορεία της διδασκαλίας, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών. Το πρόγραμμα των μαθημάτων περιλαμβάνει βασικά γνωστικά αντικείμενα, όπως ελληνική γλώσσα, μαθηματικά, αγγλικά, πληροφορική, φυσική αγωγή, καθώς και αισθητική αγωγή στο δημοτικό και δραστηριότητες διαπολιτισμικού χαρακτήρα στο γυμνάσιο. Ως σχολικά γλωσσικά εγχειρίδια προτάθηκαν τα βιβλία που είχαν διαμορφωθεί τα προηγούμενα έτη για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, ενώ οι μαθητές χωρίστηκαν σε επίπεδα ανάλογα με την ηλικία τους (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2017).

Με την εγκύκλιο Φ1/181945/Δ1, 26-10-2017, παρέχεται ο οδηγός «Ανοιχτό Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στις Τ.Υ. Ι Ζ.Ε.Π. Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όπου φοιτούν παιδιά πρόσφυγες». Σε αυτόν προτείνονται θεματικές ενότητες με στόχο την κατεύθυνση των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία των γλωσσικών στοιχείων. Πέρα από τον καθορισμό των βασικών δεξιοτήτων που πρέπει να κατακτήσουν οι μαθητές, τονίζεται και η ανάγκη συνεργασίας του εκπαιδευτικού της Τ.Υ. με τους εκπαιδευτικούς των αντίστοιχων κανονικών τάξεων, αλλά και τον Σύλλογο Διδασκόντων.

Η διδακτική μέθοδος που προτείνεται για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας είναι η επικοινωνιακή προσέγγιση. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να οργανώσει το μάθημα και το εκπαιδευτικό υλικό, με γνώμονα την καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών. Κύριος στόχος είναι η εξυπηρέτηση βασικών επικοινωνιακών αναγκών, που προκύπτουν μέσα από πραγματικές προσωπικές και κοινωνικές συνθήκες (Καλέμης, Φραντζή & Αποστολάκη, 2019). Τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα εξάλλου οφείλουν να παρέχουν μαθησιακές

επιλογές στηριζόμενες στα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες των μαθητών, αλλά και τις πραγματικές καταστάσεις της ζωής (Φλουρής, 1995).

2.5 Εκπαιδευτικό υλικό για τα παιδιά-πρόσφυγες

Το Ι.Ε.Π. ανέλαβε τη δημιουργία βιβλίων, εκπαιδευτικών εγχειριδίων και εκπαιδευτικής πλατφόρμας στο διαδίκτυο στο πλαίσιο της παροχής του απαραίτητου εκπαιδευτικού υλικού διδασκαλίας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Ε.Λ.Ι.Α.Μ.Ε.Π., 2017).

Τα υλικά που προτείνονται για διδασκαλία των παιδιών-προσφύγων διέπονται από τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, λαμβάνοντας υπόψη την επικοινωνιακή διάσταση του γλωσσικού μαθήματος. Έχοντας ως κοινό προσανατολισμό την ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών, η επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων προωθείται μέσα από τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Η τελευταία λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, το γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών, αφήνοντας στους εκπαιδευτικούς περιθώρια ευελιξίας ως προς τη χρήση του διδακτικού υλικού και παρέχοντάς τους τη δυνατότητα δημιουργίας του δικού τους υλικού (Ι.Ε.Π., 2017)

Υλικό διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχει δημιουργηθεί, επίσης, στα πλαίσια διαφόρων προγραμμάτων, «Εκπαίδευση Παιδιών Ρομά», «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών», «Ένταξη και εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση», «Εκπαίδευση των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης». Το υλικό αυτό βρίσκεται αναρτημένο στην ιστοσελίδα του ΙΕΠ, όπως, επίσης και ένα εγχειρίδιο ειδικά για αραβόφωνους μαθητές, χορηγία του Ερευνητικού Κέντρου «Αθηνά» (Ι.Ε.Π., 2017)

Στο πλαίσιο του Προγράμματος «Ολοκληρωμένη απόκριση στις ανάγκες εκπαίδευσης και προστασίας των παιδιών-προσφύγων και των κηδεμόνων τους στην Ευρώπη και ειδικότερα στην Ελλάδα», αναπτύχθηκε ένα εκπαιδευτικό υλικό πολύγλωσσης υποστήριξης για αραβόφωνους μαθητές ηλικίας 6-12 ετών, το οποίο διατίθεται δωρεάν (Σιμόπουλος, 2016).

Επιμορφωτικό υλικό για τη διδασκαλία στις Τ.Υ. και τα Φ.Τ. προτείνεται και από τον Οργανισμό Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.). Σε αυτό, παρατίθενται χρήσιμες πληροφορίες για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των

Τ.Υ. και των Φ.Τ., το δίγλωσσο παιδί και τις ανάγκες του, και τέλος, για την παιδαγωγική διδακτική παρέμβαση (Ο.Ε.Π.ΕΚ., 2011). Για την υποστήριξη της εκπαίδευσης των προσφύγων μαθητών έχει εκδοθεί και η σειρά «ΓΕΦΥΡΕΣ», από το Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Κ.ΑΝ.Ε.Π.). Πρόκειται για ένα εργαλείο δίγλωσσης υποστήριξης για πρόσφυγες, που έχει ως στόχο την κάλυψη βασικών αναγκών επικοινωνίας κατά την παραμονή τους στην Ελλάδα. Περιέχει επίσης και ένα ηλεκτρονικό λεξικό με μετάφραση των λέξεων από τα αραβικά στα ελληνικά και το αντίστροφο (Σιμόπουλος, 2016).

2.6 Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οργανώθηκαν από το Ι.Ε.Π. τέσσερις διαζώσεις ή/και εξ αποστάσεως επιμορφώσεις αναπληρωτών, διάρκειας τεσσάρων ωρών η καθεμία. Το ενημερωτικό πρόγραμμα περιλάμβανε μια σύντομη περιγραφή διαφόρων παραμέτρων σχετικών με την εκπαίδευση των προσφύγων, παρουσίαση του ανοιχτού αναλυτικού προγράμματος, αλλά και διδακτικών πρακτικών από εκπαιδευτικούς με πείρα στο αντικείμενο (Υπουργείο Παιδείας, 2017).

Κατευθυντήριες γραμμές για τη διδασκαλία των παιδιών προσφύγων δίνονται και στον οδηγό που συντάχθηκε από την Υ.Α. του Ο.Η.Ε. για τους πρόσφυγες. Αρχικά, η επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών μπορεί να αναπτυχθεί γρήγορα μέσα από την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους. Ως προς την εκμάθηση της σχολικής γλώσσας, είναι απαραίτητη η διδασκαλία του λεξιλογίου και της γραμματικής που χρησιμοποιούνται στην τάξη, ενώ η επανάληψη κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική για την εκμάθηση. Επιπλέον, θα πρέπει να παρέχονται στο μαθητή ευκαιρίες αυτοδιόρθωσης. Κομβικός κρίνεται και ο ρόλος της πρώτης γλώσσας των παιδιών-προσφύγων, καθώς οι δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης σε αυτήν μεταφέρονται ευκολότερα σε μια νέα γλώσσα (Cummins, 2000). Η πρώτη γλώσσα χρησιμοποιείται σαν σκαλωσιά για την παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου (Velasco & Garcia, 2014). Στο πλαίσιο αυτό, προωθείται η ενθάρρυνση των γονέων να χρησιμοποιούν τη πρώτη τους γλώσσα, αλλά και η παρότρυνση των μαθητών να αναδείξουν τις γλωσσικές και πολιτισμικές τους γνώσεις μέσα στην τάξη. Τέλος, η εφαρμογή δραστηριοτήτων που αξιοποιούν και τους τέσσερις τομείς του γλωσσικού συστήματος (κατανόηση και παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου) συμβάλλει στην αφομοίωση της γλώσσας, ιδιαίτερα για τους έφηβους μαθητές (U.N.H.C.R., 2017).

Χρήσιμο υλικό έχει δημιουργηθεί από την Υ.Α. του Ο.Η.Ε. για τους πρόσφυγες, με στόχο να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς στην κατανόηση της ιδιαίτερης κατάστασης των παιδιών-προσφύγων. Τα αρνητικά βιώματα, οι δύσκολες συνθήκες διαβίωσης και η μετάβαση από μια εμπόλεμη κατάσταση σε μια κανονικότητα, σε συνδυασμό με το νεαρό της ηλικίας τους, οδηγούν στην εμφάνιση άγχους και ψυχικών τραυμάτων. Το εκπαιδευτικό υλικό «Μαθαίνουμε για τους πρόσφυγες», αποτελεί ένα σπουδαίο εργαλείο που παρέχει πληροφορίες για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών αυτών, αλλά και πρακτικές συμβουλές για την υποστήριξή τους στο σχολικό πλαίσιο (U.N.H.C.R., 2017).

2.7 Προβλήματα λειτουργίας των Δ.Υ.Ε.Π.

Η λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π. συνάντησε αρκετές δυσχέρειες και προβλήματα που είχαν να κάνουν τόσο με τους εκπαιδευτικούς (συνεχής αλλαγή εκπαιδευτικών, έλλειψη εμπειρίας και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που εργάστηκαν στις Δ.Υ.Ε.Π.), όσο και με διοικητικά ζητήματα: ασάφεια και αντιφάσεις των εγκυκλίων, τεχνικές δυσκολίες κατά την εγγραφή στο Myschool, εσφαλμένες δηλώσεις της ηλικίας των παιδιών, δυσκολία συνεργασίας πρωινού σχολείου και Δ.Υ.Ε.Π., σχολική διαρροή και ασταθής φοίτηση.

Οι παράγοντες που οδηγούν στη μη συστηματική φοίτηση των παιδιών-προσφύγων σχετίζονται με τις συνθήκες ζωής των προσφύγων. Γίνεται αναφορά στη ρευστότητα των συνθηκών διαβίωσης, στις επιφυλάξεις των γονέων για την αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και στις προηγούμενες εμπειρίες τους με πιο ανταρχικά εκπαιδευτικά συστήματα, στη δυσκολία των παιδιών να προσαρμοστούν στους κανόνες του σχολείου. Επιπρόσθετα, ως ανασταλτικοί λειτούργησαν κάποιοι παράγοντες που σχετίζονται με την οργάνωση των Δ.Υ.Ε.Π., όπως ανεπαρκές σύστημα επιλογής και τοποθέτησης των εκπαιδευτικών και ελλιπής επιμόρφωσή τους (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2017).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και πρωτίστως οι εκπαιδευτικοί βρέθηκαν αντιμέτωποι με μια πρωτόγνωρη κατάσταση, χωρίς να διαθέτουν κάποια προηγούμενη εμπειρία στον χειρισμό της, γεγονός που επιβεβαιώνεται από πλήθος σχετικών ερευνών (Anagnostou & Nikolova, 2017· Kantzou, Manoli, Mouti, & Papadopoulou, 2017· Papapostolou & Manoli, 2018).

Οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί αφορούσαν τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας, την επαφή με παιδιά που δε διέθεταν προηγούμενες εκπαιδευτικές εμπειρίες, την ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού. Η αδυναμία του Υπουργείου Παιδείας να παρέχει υλικό προσαρμοσμένο αποκλειστικά στις ανάγκες του προσφυγικού πληθυσμού, δυσκόλεψε ακόμη περισσότερο το έργο των εκπαιδευτικών. Όπως αποδεικνύεται και ερευνητικά, τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά και οι ιδιαίτερες εμπειρίες των παιδιών θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Τσιούμης, 2003), προκειμένου να σημειωθεί ακαδημαϊκή επιτυχία (Gay, 2002). Οι πρακτικές των Ελλήνων εκπαιδευτικών, όπως καταδεικνύεται ερευνητικά, δεν ενισχύουν τη διγλωσσία των μαθητών, καθώς φαίνεται να αγνοούν τις σχετικές θεωρίες που υποστηρίζουν την αλληλεπίδραση των γλωσσών (Cummins, 2003· Σκούρτου, 2011) και τη σημασία της χρήσης της πρώτης γλώσσας, τόσο για ψυχολογικούς, όσο και για γνωστικούς λόγους (Σκούρτου, 2005).

Όλα αυτά είχαν ως αποτέλεσμα τη βίωση αισθήματος ματαιότητας και τη διαρροή των εκπαιδευτικών σε άλλες θέσεις. Προβλήματα εμφανίσθηκαν επίσης, με την εμφάνιση αντιδράσεων από τις τοπικές κοινωνίες, σε περιορισμένες, ωστόσο, περιπτώσεις (Ε.Λ.Ι.Α.Μ.Ε.Π., 2017).

Πέρα από τη μη γνώση της ελληνικής γλώσσας, οι ιδιαίτερες ανάγκες και τα προβλήματα των μαθητών-προσφύγων δυσχεραίνουν ακόμα περισσότερο την εκπαιδευτική διαδικασία (Şirin & Şirin, 2015). Οι συναισθηματικές δυσκολίες, όπως το άγχος, η ανασφάλεια, τα ψυχικά τραύματα από προηγούμενα αρνητικά βιώματα, αλλά και τα προβλήματα επιβίωσης επιβάλλουν την ανάγκη παρέμβασης ειδικών επιστημόνων (π.χ. ψυχολόγων), αλλά και κοινωνικών φορέων σε κοινοτικό επίπεδο, όπως κοινωνικών λειτουργών (Καλογρίδη, 2017).

2.8 Αποτίμηση της εκπαίδευσης των παιδιών-προσφύγων

Η υλοποίηση του έργου της εκπαίδευσης των προσφύγων κατά το πρώτο έτος παρουσίασε αρκετά προβλήματα, όπως οι δυσκολίες συντονισμού, αλλαγές στις θέσεις των δομών και μετακινήσεις των προσφύγων, αδυναμία πρόσβασης των παιδιών στην επίσημη εκπαίδευση, έλλειψη σχολικών διπλωμάτων ή δυσκολία αντιστοίχισής τους με τα ελληνικά, ελλιπής καθοδήγηση των Σ.Ε.Π.

Οι ελλείψεις και οι περιορισμοί του υφιστάμενου νομικού πλαισίου, η σημαντική χρονική καθυστέρηση της ίδρυσης των Δ.Υ.Ε.Π. και των Τ.Υ. και ο τρόπος στελέχωσης τους, ο ασαφής ρόλος και οι συγκεχυμένες αρμοδιότητες των Σ.Ε.Π., οι αντιδράσεις των τοπικών κοινωνιών δυσχέραναν την ένταξη των παιδιών-προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Καδιγιαννόπουλος, 2019).

Οι πρόσφυγες μαθητές κατάφεραν να προσαρμοστούν σε ικανοποιητικό βαθμό στην εκπαιδευτική διαδικασία και σημείωσαν πρόοδο σε βασικά γνωστικά αντικείμενα, χωρίς να λείπουν, ωστόσο, τα φαινόμενα σχολικής διαρροής. Η συμμετοχή των προσφύγων στη σχολική ζωή καθορίζεται από μια σειρά παραγόντων, τόσο εσωτερικών (προσωπικές αντιλήψεις, στάσεις, κλπ), όσο και εξωτερικών (οργάνωση και λειτουργία εκπαιδευτικών δομών). Μέσα από την οργάνωση του εκπαιδευτικού έργου αναδείχθηκαν αρκετές καλές πρακτικές που αφορούσαν την εμπλοκή των γονέων των προσφύγων, εκπαιδευτικές εκδρομές και επαφή με την ευρύτερη κοινότητα (Ζαραμπούκα, 2018).

Το Υπουργείο Παιδείας έκανε το πρώτο βήμα για την κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων, διαμορφώνοντας τις βάσεις για τη φοίτησή τους στο ελληνικό σχολείο. Η εφαρμογή του έργου εκπαίδευσης προσφύγων συνάντησε ποικίλες πρακτικές δυσκολίες που επηρέασαν την ομαλή λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π. Προβλήματα παρουσιάστηκαν επίσης κατά τη λειτουργία των τμημάτων υποδοχής της πρωινής ζώνης (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2017).

Τα προβλήματα που αναδύθηκαν από την λειτουργία των Τ.Υ. αφορούσαν τη μη έγκυρη στελέχωσή τους με εκπαιδευτικούς και την ελλιπή επιμόρφωση και εμπειρία τους. Η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αναφορικά με την διαπολιτισμική και δίγλωσση εκπαίδευση αναδεικνύεται από πολλές σχετικές έρευνες (Lee & Oxelson, 2006· Mattheoudakis, Chatzidaki, & Maligkoudi, 2017 Μητροπούλου, Σγούρα, & Μάνεσης, 2018· Παρασκευοπούλου & Μάνεσης, 2019· Σγούρα, Μάνεσης, & Μητροπούλου, 2018). Αν και οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν θετικές αντιλήψεις απέναντι στη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλία, δε φαίνεται να εφαρμόζουν πρακτικές που να προωθούν το διαπολιτισμικό μοντέλο διδασκαλίας στη σχολική τάξη (Ramos, 2001· Maligkoudi, Tolakidou, & Chiona, 2018), αλλά ούτε και να αξιοποιούν τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις των παιδιών-προσφύγων (Haukas, 2015).

Από την ανασκόπηση ερευνών στον ελληνικό χώρο, διαπιστώνεται πως οι εκπαιδευτικοί υστερούν ως προς τη διαπολιτισμική ετοιμότητα, ενώ αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες στη διαχείριση του γλωσσικού και πολιτισμικού κεφαλαίου των

μαθητών τους (Καρατζιά & Σπινθουράκη, 2005· Μπαλαμπανίδου & Πουζουκίδης, 2010· Παπαχρήστος, 2011).

Η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών εντοπίζεται σε τομείς όπως η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας, η διαχείριση της ανομοιογένειας των μαθητών και των προβλημάτων που απορρέουν από την ιδιαίτερη κατάστασή τους ως παιδιά-πρόσφυγες, η επιλογή του κατάλληλου διδακτικού υλικού (Gkaintartzi & Tsokalidou, 2011). Απαραίτητη καθίσταται, επίσης, η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με το περιβάλλον στο οποίο ζουν οι μαθητές (Χριστοδούλου, 2009). Στο πλαίσιο αυτό, οι πέντε διαστάσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως προτείνονται από τους Banks και Banks (1995), θα μπορούσαν να αποτελέσουν μια πηγή διδακτικών πρακτικών και τεχνικών, αξιοποιήσιμων από τους εκπαιδευτικούς, με στόχο τη διατήρηση της ισορροπίας μεταξύ ποικιλομορφίας και ενότητας (Banks, 2004).

Η λειτουργία των Τ.Υ., ενός θεσμού που απαριθμεί σχεδόν 40 χρόνια στην ελληνική εκπαίδευση, θα πρέπει να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα του ελληνικού σχολείου. Οι αυξανόμενες ανάγκες που δημιουργήθηκαν από την έλευση των προσφύγων μαθητών και τη συνακόλουθη διαμόρφωση ενός ετερογενούς μαθητικού δυναμικού, επιβάλλουν συνεχείς αναπροσαρμογές και βελτιώσεις (Καλογρίδη, 2017).

Κατά τη σχολική χρονιά 2017-2018, σημειώθηκε αύξηση των Τ.Υ. στα πρωινά σχολεία, ίδρυση Τ.Υ. σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και εγγραφές παιδιών σε σχολεία σε νησιά. Η πορεία του έργου της εκπαίδευσης των προσφύγων συνεχίζεται και ενισχύεται συνεχώς, δεδομένων των προσφυγικών ροών που καταφθάνουν ανά διαστήματα στην Ελλάδα.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να ανταποκριθεί στις προκλήσεις του μέλλοντος. Για να το πετύχει αυτό, απαιτείται αποτελεσματικός σχεδιασμός του διοικητικού μηχανισμού, συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικού δυναμικού και των Σ.Ε.Π., επέκταση της φοίτησης των παιδιών-προσφύγων σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας και της ευρύτερης ελληνικής κοινωνίας για την ένταξη των προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Αρώνη, 2019).

Συνοψίζοντας, η εκπαιδευτική πολιτική για την εκπαίδευση παιδιών από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά πλαίσια δε θα πρέπει να εστιάζει εξ ολοκλήρου στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, όπως συνήθως συμβαίνει (Dimakos & Tasiopoulou, 2003), ενώ για τα παιδιά-πρόσφυγες συγκεκριμένα, κρίνονται καταλληλότερα τα σχολεία που υιοθετούν κανονισμούς. Οι στρατηγικές που αφορούν την εκπαίδευση των

προσφύγων θα πρέπει να κινούνται σε δύο κατευθύνσεις. Η πρώτη αφορά στην ανταπόκριση στις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών αυτών και η δεύτερη σχετίζεται με την μεταστροφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, των γονέων και της ευρύτερης κοινότητας (Hamilton, & Moore, 2004).

Όπως μαρτυρούν τα ετήσια συγκεντρωτικά στοιχεία για τους εγγεγραμμένους πρόσφυγες μαθητές, που συγκέντρωσε το Αυτοτελές Τμήμα Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων ΥΠΠΕΘ, για το 2017-2018, ο αριθμός τους στις Δ.Υ.Ε.Π. των δημοτικών σχολείων ανήλθε στους 1.187. Οι μαθητές που φοίτησαν σε δημοτικά σχολεία ανέρχονται στους 3.692, ενώ περίπου 700 μαθητές φοίτησαν σε σχολικές μονάδες που δε διαθέτουν Τ.Υ. (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2018).

ΜΕΡΟΣ Β

3. Μεθοδολογία

Η παρούσα μελέτη συλλέγει δεδομένα στο χώρο σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στις οποίες φοιτούν παιδιά-πρόσφυγες, με σκοπό την καταγραφή του μαθησιακού και κοινωνικού προφίλ των παιδιών-προσφύγων, των αναγκών τους και των εκπαιδευτικών πρακτικών για την κοινωνική και εκπαιδευτική τους ένταξη.

3.1 Ερευνητικά ερωτήματα

Η έρευνα θα απαντήσει σε μερικά κρίσιμα ερωτήματα τα οποία θα αποτελέσουν τη βάση για τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής. Αυτά είναι:

Ποιο είναι το προφίλ των προσφύγων μαθητών/μαθητριών;

Ποιες οι εκπαιδευτικές και ψυχολογικές ανάγκες των προσφύγων μαθητών/μαθητριών;

Ποιες οι επιδιώξεις για το μέλλον;

3.2 Ερευνητική μέθοδος

Η επιστημονική έρευνα έχει ως σκοπό την αναζήτηση και αποκάλυψη της αλήθειας και της γνώσης, επιδιώκοντας απαντήσεις σε ερευνητικά ερωτήματα, εφαρμόζοντας επιστημονικές μεθόδους. Η μεθοδολογία της έρευνας αναφέρεται στις γενικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις, στις τεχνικές, στα μέσα, στα υλικά και στις διαδικασίες, που θα επιλέξει ο ερευνητής για τη διεξαγωγή της (Δημητρόπουλος, 2004).

Η μέθοδος που επιλέχθηκε για τη διερεύνηση του ζητήματος της εκπαίδευσης των παιδιών-προσφύγων, είναι η ποιοτική ερμηνευτική προσέγγιση, καθώς συμβάλει στη λεπτομερή και εις βάθος κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων και διαδικασιών, όπως τις αντιλαμβάνονται τα κοινωνικά υποκείμενα, καταγράφοντας τις απόψεις τους, απαντώντας στα ερωτήματα «πώς» και «γιατί» (Eisner, 1991· Ιωσηφίδης, 2003, 2008). Στη συγκεκριμένη έρευνα, η ποιοτική διερεύνηση, η οποία εφαρμόζεται κυρίως όταν το μέγεθος του δείγματος είναι μικρό (Cohen, 2012), θεωρήθηκε κατάλληλη, καθώς με σεβασμό στο πλαίσιο, επέτρεψε την εξερεύνηση του προσωπικού βιώματος, των απόψεων και εμπειριών όσων εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών-προσφύγων (εκπαιδευτικών τάξεων, εκπαιδευτικών Ζ.Ε.Π. & Δ.Υ.Ε.Π., διευθυντών, συντονιστών εκπαίδευσης προσφύγων) σε μικρο-κοινωνιολογικό επίπεδο, καθώς και των νοημάτων που προσδίδουν στο ζήτημα αυτό, μέσω των απαντήσεων που έδωσαν στις συνεντεύξεις που παραχώρησαν. Τα αποτελέσματα αφορούν βεβαίως μόνο το υπό

μελέτη δείγμα, αλλά είναι χρήσιμα, καθώς τα στοιχεία που αναδεικνύονται θέτουν νέους προβληματισμούς και αποτελούν αφορμή για περαιτέρω έρευνες και στοχευμένες παρεμβάσεις.

3.3 Ερευνητική διαδικασία

Ως εργαλεία συλλογής δεδομένων, στην παρούσα μελέτη, επιλέχθηκαν αφενός η μη συμμετοχική παρατήρηση και αφετέρου η συνέντευξη. Το χρονικό διάστημα Οκτώβριος 2019 – Δεκέμβριος 2019, πραγματοποιήθηκαν 20 ώρες παρατήρησης στο πεδίο (σχολεία και Δομή Φιλοξενίας) και 10 συνεντεύξεις.

Καταρχάς, αξιοποιήθηκε η δομημένη (συστηματική) μη συμμετοχική παρατήρηση στο πεδίο (in situ), για να κατανοηθεί αυτό καλύτερα (φυσικό περιβάλλον, οργάνωση χώρων, αλληλεπιδράσεις, αναλυτικό πρόγραμμα). Ιδιαίτερη μέριμνα λήφθηκε για την καταγραφή της επικοινωνίας των προσφύγων μαθητών/μαθητριών στο σχολικό περιβάλλον (λεκτικές και μη ανταλλαγές, στο διάλειμμα και την τάξη, συμμετοχή στο παιχνίδι και τις δραστηριότητες στην αυλή, στην εκπαιδευτική διαδικασία). Είναι χρήσιμο να μελετώνται οι ανταλλαγές των δρώντων, ώστε να αναδεικνύεται το πώς ερμηνεύουν οι ίδιοι/ίδιες αυτά που συμβαίνουν γύρω τους, για να κατανοήσουμε την κατάσταση και το «νόημα» που δίνουν στις πράξεις τους (Κυριαζή, 1999:246· Patton, 1990). Για την καταγραφή των παρατηρήσεων μας, αξιοποιήθηκε η σχάρα παρατήρησης, οι σημειώσεις σε ρέοντα λόγο της χρονολογικής σειράς των συμβάντων, η καταγραφή σε κασετόφωνο, καθώς και σε ημερολόγιο των εμπειριών μετά την αποχώρηση από το πεδίο (Cohen et al., 2008· Fontana & Frey, 1998· Lincoln & Cuba, 1985).

Επιπλέον, ως ερευνητικό εργαλείο επιλέχθηκε η συνέντευξη, μια από τις πιο διαδεδομένες μεθόδους απόκτησης πληροφοριών στις κοινωνικές επιστήμες (Ιωσηφίδης, 2003). Αυτή είναι ένα ευέλικτο εργαλείο συλλογής δεδομένων, το οποίο επιτρέπει την επικοινωνία με λεκτικά και μη λεκτικά σήματα (Cohen, Manion & Morrison, 2008), αξιοποιώντας ως πηγή δεδομένων τον ερωτώμενο (Mason, 2011). Κύριος στόχος της συνέντευξης είναι η συλλογή όσο το δυνατόν περισσότερων πληροφοριών για τις εμπειρίες, τις αντιλήψεις, τις στάσεις και αναπαραστάσεις των συμμετεχόντων, καθώς είναι σημαντικές οι απόψεις τους για τις διαδικασίες στο

πλαίσιο μιας κοινωνικής ομάδας, ανιχνεύοντας πιθανόν και υποκειμενικά κίνητρα (Robson, 2007).

Πιο συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκε ο τύπος της ημι-δομημένης συνέντευξης, η οποία είναι μια ευέλικτη μορφή συνέντευξης, που ναι μεν αποτελείται από προκαθορισμένες ερωτήσεις, όμως η θέση τους μπορεί να αλλάξει, ενώ επίσης παρέχει τη δυνατότητα στον ερευνητή να θέσει διευκρινιστικές ερωτήσεις, ανάλογα με την κρίση του (Cohen et al., 2008· Robson, 2007). Η ημι-δομημένη συνέντευξη επιδέχεται ανοιχτού τύπου απαντήσεις (Ιωσηφίδης, 2003, 2008), παρέχοντας τη δυνατότητα αλληλόδρασης με τον ερωτώμενο, ο οποίος έχει την ευκαιρία να απαντήσει όπως επιθυμεί και να αναδείξει κι άλλες πτυχές του θέματος, χωρίς την αίσθηση της κατεύθυνσης από τον ερευνητή (Γρίβα & Στάμου, 2014· Patton, 1990· Robson, 2007), επιτρέποντας ταυτοχρόνως στον ερευνητή να ασχοληθεί και με τυχόν νέα ζητήματα που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης (Κυριαζή, 1999), για να κατανοήσει σε βάθος τις απαντήσεις των ερωτηθέντων (Harrell & Bradley, 2009).

Λαμβάνοντας υπόψη τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, κατασκευάστηκε ένας οδηγός συνέντευξης. Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας του, μελετήθηκαν συναφείς οδηγοί συνέντευξης (Χατζηπαναγιώτου, 2001), άλλων σχετικών ερευνών (Μητροπούλου κ.ά., 2018· Σγούρα κ.ά., 2018), ενώ η εξέταση του περιεχομένου του οδηγού πραγματοποιήθηκε με την εμπλοκή κι άλλου ερευνητή (peer debriefing), σε μια από τις συνεντεύξεις (Yilmaz, 2013).

Η συνέντευξη ήταν διαρθρωμένη σε τρεις θεματικές ενότητες, οι οποίες αφορούσαν αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το εκπαιδευτικό και κοινωνικό προφίλ των παιδιών-προσφύγων και τις ανάγκες τους, τις εκπαιδευτικές πρακτικές και πιθανές προτάσεις για την εκπαιδευτική πολιτική. Στην πρώτη ενότητα οι ερωτήσεις αφορούσαν σε θέματα όπως τα συναισθήματα, τα ήθη και έθιμα, τα ενδιαφέροντα, η συμμετοχή στη σχολική ζωή, οι σχέσεις με τα άλλα παιδιά, η επικοινωνία και σχέση με την οικογένεια. Στη δεύτερη ενότητα υπήρχαν ερωτήσεις σχετικά με τις εκπαιδευτικές πρακτικές, τις σχολικές δραστηριότητες, τη λειτουργία της τάξης (Ζ.Ε.Π. ή Δ.Υ.Ε.Π.), το διδακτικό υλικό. Τέλος, η τρίτη ενότητα αφορούσε στις προτάσεις των εκπαιδευτικών.

Για τον έλεγχο των ερωτήσεων της συνέντευξης (σαφήνεια, ευκολία κατανόησης, αλληλουχία) και γενικότερα με σκοπό να αποφευχθούν προβλήματα, διενεργήθηκε μια πιλοτική συνέντευξη η οποία συμβάλλει στην αξιοπιστία και εγκυρότητα του εργαλείου (Cohen et al., 2008).

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τον Οκτώβριο μέχρι τον Δεκέμβριο του 2019, ακολουθώντας τα εξής στάδια. Σε πρώτη φάση, αφού εγκρίθηκε η υλοποίηση της έρευνας, αναζητήθηκαν τα σχολεία στην Δυτική Ελλάδα, στα οποία λειτουργούν τάξεις υποδοχής προσφύγων μαθητών και μαθητριών. Επιλέχθηκε ένα σχολείο στο οποίο υπήρχε προηγούμενη εμπειρία για να διασταυρωθούν τα ευρήματα σε βάθος χρόνου. Ακολούθησε επίσκεψη στο σχολείο και ενημέρωση του διευθυντή και των εκπαιδευτικών, για τους σκοπούς της έρευνας. Ορίστηκε ο χρόνος και ο χώρος διεξαγωγής της κάθε συνέντευξης με κριτήριο τη διευκόλυνση των εκπαιδευτικών. Τέσσερις συνεντεύξεις διεξήχθησαν στο σχολικό χώρο, ενώ οι υπόλοιπες σε περιβάλλον εκτός σχολείου, όπου υπήρχαν οι κατάλληλες συνθήκες για τη διεξαγωγή τους. Μία συνέντευξη πάρθηκε από απόσταση. Κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν πάλι για τους σκοπούς της έρευνας και τη διαδικασία της συνέντευξης, ζητήθηκε η συγκατάθεσή τους για την καταγραφή της σε ψηφιακό μέσο, ενώ έλαβαν διαβεβαιώσεις για τη διαφύλαξη της εμπιστευτικότητας και ανωνυμίας τους, ώστε να απαντήσουν ελεύθερα, χωρίς ενδοιασμούς (Cohen et. al., 2008· Kvale, 1996).

Η αξιοποίηση δύο μεθόδων συλλογής των δεδομένων (τριγωνοποίηση μεθόδων) συμβάλλει στην καλύτερη ερμηνεία του πλούτου και της πολυπλοκότητας της ανθρώπινης συμπεριφοράς και στον έλεγχο των δεδομένων, με σκοπό την εξασφάλιση της εγκυρότητας της ποιοτικής έρευνας (Cohen et al., 2008· Robson, 2007). Τα δεδομένα των παρατηρήσεων και των συνεντεύξεων συλλέχθηκαν το ίδιο χρονικό διάστημα (χρονική τριγωνοποίηση) (Cohen et al., 2008:190).

Καθώς η εκπαίδευση των παιδιών-προσφύγων στο Γυμνάσιο δεν ήταν συνεχής και απρόσκοπτη, άλλοτε λόγω έλλειψης εκπαιδευτικών και άλλοτε λόγω αργοπορημένης έναρξης της μεταφοράς από το Κ.Φ. στο σχολείο, δε στάθηκε δυνατόν στο διάστημα υλοποίησης της έρευνας να συζητήσουμε με τα παιδιά-πρόσφυγες ηλικίας μεγαλύτερης των 12 ετών. Για τον λόγο αυτό, επισκεφθήκαμε περισσότερες φορές το δημοτικό σχολείο και παρακολουθήσαμε τη διδασκαλία και συζητήσαμε με τους/τις εκπαιδευτικούς. Επίσης, καταγράψαμε τις αλληλεπιδράσεις τόσο στη σχολική τάξη όσο και στο διάλειμμα. Επειδή η επικοινωνία με τα παιδιά-πρόσφυγες ήταν περιορισμένη αφού δε γνωρίζουν, παρά μόνο λίγα από αυτά, κάποιες λέξεις από την αγγλική γλώσσα, ζητήσαμε να ζωγραφίσουν το σχολείο τους και να γράψουν μια φράση σε όποια γλώσσα επιθυμούσαν. Οι ζωγραφιές έχουν χρώματα, δέντρα, κτίρια,

τη σχολική τάξη, ενώ κυριαρχούν τα παιδιά. Τα περισσότερα παιδιά δε θέλησαν να γράψουν κάποια φράση. Ένας μόνο μαθητής έγραψε «Καλημέρα».

3.4 Πληθυσμός και δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 10 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών-προσφύγων (δύο εκπαιδευτικοί τάξεων, δύο εκπαιδευτικοί Ζ.Ε.Π., μία εκπαιδευτικός Δ.Υ.Ε.Π., μία νηπιαγωγός, ένας διευθυντής, τρεις συντονιστές εκπαίδευσης προσφύγων)

Το μέγεθος του δείγματος καθορίστηκε από το είδος της έρευνας, στόχος της οποίας δεν αποτελεί η γενίκευση των ευρημάτων, αλλά η διερεύνηση σε βάθος των νοημάτων, ερμηνειών και αναπαραστάσεων των εκπαιδευτικών, εντός ενός συγκεκριμένου κοινωνικού πλαισίου (Miles & Huberman, 1994). Παράλληλα, η επιλογή του δείγματος υπαγορεύτηκε από παραμέτρους που σχετίζονται με τον χρόνο, τους οικονομικούς πόρους, τον αριθμό των ερευνητών, τις διαθέσιμες πηγές και την προσβασιμότητα σε αυτές.

Ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, αυτό περιλαμβάνει εννέα γυναίκες και έναν άντρα εκπαιδευτικό, ηλικίας 25 έως 55 ετών. Η διδακτική τους εμπειρία κυμαίνεται από 1 έως 35 έτη. Όλοι οι συμμετέχοντες κατέχουν το βασικό πτυχίο. Δεν αναφέρονται, καθώς δεν αφορούν στην έρευνα, περαιτέρω δημογραφικά στοιχεία.

3.5 Ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν, αξιοποιήθηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου των έξι σταδίων όπως περιγράφονται από τους Braun και Clarke (2006). Στο πρώτο στάδιο, πραγματοποιήθηκε η εξοικείωση με τα δεδομένα, εστιάζοντας στην αρχική αναζήτηση κοινών νοημάτων και μοτίβων και την καταγραφή κάποιων αρχικών ιδεών, ως προπαρασκευαστικό βήμα της κωδικοποίησης, στην οποία εντοπίστηκαν κοινές μονάδες νοήματος με σκοπό την οργάνωση των δεδομένων στις αρχικές θεματικές κατηγορίες, όπως είχαν προκύψει από τη βιβλιογραφική επισκόπηση. Ακολουθήθηκε δηλαδή η διατμηματική (cross-sectional) λογική επεξεργασίας των δεδομένων (Τσιώλης, 2014). Μετά την αρχική κωδικοποίηση

των δεδομένων, έγινε προσπάθεια εντοπισμού πιθανών θεμάτων ή υποθεμάτων, όπως αυτά απέρρεαν από την κατηγοριοποίηση των αξόνων. Στη συνέχεια υπήρξε επανέλεγχος και αναδόμηση των θεματικών κατηγοριών, με σκοπό την επιβεβαίωση των δεδομένων και την ενσωμάτωση όλων στις θεματικές κατηγορίες, ώστε η περαιτέρω ανάλυση να μην προσθέτει επιπλέον πληροφορίες (Lincoln & Cuba, 1985). Διαμορφώθηκαν και οργανώθηκαν δύο θεματικές ενότητες. Η πρώτη αφορούσε στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το κοινωνικό και εκπαιδευτικό προφίλ των παιδιών-προσφύγων και των αναγκών τους, καθώς και τον ρόλο των γονέων τους και η δεύτερη στις πρακτικές των εκπαιδευτικών για την κοινωνική και γνωστική ένταξη των παιδιών-προσφύγων. Οι προτάσεις των εκπαιδευτικών ενσωματώθηκαν στις παραπάνω θεματικές ενότητες. Τέλος, πραγματοποιήθηκε η σύνταξη της τελικής έκθεσης.

Η έρευνα ολοκληρώθηκε όταν επήλθε το σημείο του «θεωρητικού κορεσμού», όταν, δηλαδή, οι πρόσθετες πληροφορίες δεν προσέφεραν καινούρια αξιοποιήσιμα στοιχεία, επιτρέποντας την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων (Ιωσηφίδης, 2008· Τσιώλης, 2014). Στην παρούσα έρευνα, η ανάλυση των δεδομένων κατέδειξε τον «θεωρητικό κορεσμό», από την 8^η συνέντευξη. Ακολούθησαν, ωστόσο, δύο ακόμα συνεντεύξεις με στόχο την ενίσχυση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας της έρευνας.

Η εγκυρότητα των συνεντεύξεων επιτεύχθηκε μέσω του πλούτου και του εύρους των δεδομένων που συλλέχθηκαν, την προσέγγιση των εκπαιδευτικών, των οποίων η συμμετοχή ήταν εθελοντική, με δεδομένη την παραδοχή του υποκειμενικού στοιχείου του ερευνητή (Winter 2000, όπως αναφέρεται στο Cohen, et al, 2007: 133). Η αξιοπιστία της έρευνας, η οποία εντάσσεται στο πλαίσιο της εγκυρότητας, έγκειται στον μεθοδολογικό σχεδιασμό, στην πληρότητα και ακρίβεια της περιγραφής της διαδικασίας συλλογής, ανάλυσης και επεξεργασίας των δεδομένων τα οποία αναπαριστούν με ακρίβεια την πραγματικότητα, στη μακρά εμπλοκή του ερευνητή σε αντίστοιχες έρευνες και η επιβεβαίωση δύο εκ των συμμετεχόντων για την ορθή χρήση των δεδομένων, όπως αυτά καταγράφηκαν στις συνεντεύξεις (Denzin & Lincoln, 1994· Hammersley, 1996· LeCompte & Preissle, 1993· Lincoln, 2001).

3.6 Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας της έρευνας

Τηρήθηκαν όλα τα ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας, όπως προβλέπεται (ενημέρωση των ερωτώμενων και συναίνεση, δέσμευση τήρησης εμπιστευτικότητας και ανωνυμίας, δημιουργία φιλικού κλίματος αποδοχής, παροχή δυνατότητας των υποκειμένων να αποσύρουν τη συμμετοχή τους από την έρευνα, οποιαδήποτε στιγμή το θελήσουν) (Cohen et al., 2008). Επιπλέον, παρόλο που η έρευνα είναι χορηγούμενη, δεν υπήρξε καμία παρέμβαση στον τρόπο υλοποίησης, ανάλυσης των δεδομένων ή επιλεκτικής παρουσίασης των δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν, ώστε να παραποιηθεί ή υπονομευτεί η εγκυρότητα και αξιοπιστία της (Cohen et al., 2007:74).

3.7 Περιορισμοί της έρευνας

Η διεξαγωγή της έρευνας μόνο στην Περιφερειακή Ενότητα της Ηλείας, σε συνδυασμό με το μέγεθος του δείγματος, δεν επιτρέπει τη γενίκευση των συμπερασμάτων. Παρά ταύτα, η χρήση διαφορετικών μεθόδων, με σκοπό την καλύτερη ερμηνεία των ευρημάτων, αλλά και την επίτευξη της εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας, επιτρέπει την αξιοποίηση των ευρημάτων από την Πολιτεία, ώστε η εκπαιδευτική παρέμβαση να είναι πιο αποτελεσματική.

4. Αποτελέσματα

Μια δράση είναι αναγκαίο στα στάδια προγραμματισμού της να φροντίζει να γνωρίζει τον πληθυσμό στόχο στον οποίο απευθύνεται. Η αποτύπωση του έργου της εκπαίδευσης των παιδιών-προσφύγων θα προσθέσει στις υπάρχουσες έρευνες και μελέτες χρήσιμα στοιχεία για την εκπαιδευτική πολιτική. Η μελέτη θα σκιαγραφήσει το προφίλ των παιδιών-προσφύγων, μέσα από την παρατήρηση στο πεδίο και την επικοινωνία με τους/τις εκπαιδευτικούς και μαθητές/μαθήτριες, αναδεικνύοντας τις ψυχολογικές και εκπαιδευτικές τους ανάγκες, τις παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών, καθώς και τον ρόλο της Πολιτείας.

4.1 Το προφίλ και οι ανάγκες των παιδιών - προσφύγων

Τα παιδιά-πρόσφυγες που έφτασαν στην Ελλάδα, προέρχονται από περιοχές που βίωσαν σε μικρή ή μεγάλη έκταση σκληρές βίας, πέρασαν κακουχίες, ενώ κάποια από αυτά έχουν δυσάρεστες αναμνήσεις και εμπειρίες. Υπάρχουν φυσικά και παιδιά που έχασαν και αγαπημένα τους πρόσωπα.

Ναι, είχαμε μαθητές...οι οποίοι είχαν ζήσει πόλεμο, είχαν ταξιδέψει μέρες ολόκληρες στη θάλασσα στα καΐκια για να φτάσουν σε νησιά, είχαμε μαθητή ο οποίος είχε μία πολύ επιθετική συμπεριφορά και η μητέρα του μας πληροφόρησε ότι ο μπαμπάς του σκοτώθηκε μπροστά στα μάτια του. Ναι είχαμε μαθητές που έζησαν την κόλαση (Σ.2, δασκάλα Δ.Υ.Ε.Π.)

Κάποια στιγμή προς το τέλος της χρονιάς έμαθα ότι [η οικογένεια] είχε άλλο ένα κοριτσάκι μεγαλύτερο, το οποίο το σκότωσε μία βόμβα ακριβώς δίπλα σε αυτό το παιδάκι που είχα εγώ και κάνει [η μαμά] έτσι το χέρι του παιδιού και βλέπω ότι ήταν γεμάτο σημάδια και τα θραύσματα είχαν πάει σε αυτό το παιδί... (Σ.3, Νηπιαγωγός)

Μία από τις μαθήτριες περιέγραφε τον βομβαρδισμό του σχολείου της, πίσω στη χώρα της, την ώρα που υπήρχαν εκεί μαθητές. Σε άλλη συζήτηση έμαθα πως ήρθαν στην Ελλάδα με βάρκες και μάλιστα μια μαθήτρια είχε τραυματιστεί στο ταξίδι αυτό (Σ.7, δασκάλα Ζ.Ε.Π.)

Έγινε μεγάλος κοινός αγώνας να απαλύνουμε τα ψυχικά τραύματα των παιδιών. Τα προσφυγόπουλα εκείνης της χρονιάς [2016-2017] είχαν έρθει μέσα από τον πόλεμο, ή είχαν περάσει πολύ δύσκολα τα 2-3 τελευταία χρόνια σε άλλη χώρα υποδοχής (Σ.8, Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων)

Είναι λογικό λοιπόν να κυριαρχούν διαφορετικά, έντονα και συχνά δυσάρεστα συναισθήματα, με αποτέλεσμα τα παιδιά στην αρχή, να δυσκολεύονται να προσαρμωστούν.

ήταν όλοι φοβισμένοι, χωρίς ιδιαίτερο ενδιαφέρον να γνωρίσουν εμάς, εμένα τη δασκάλα τους, το σχολείο, τα βιβλία τους, όλο αυτό το υλικό που τους είχα παρέχει για την έναρξη της σχολικής χρονιάς (Σ.2, δασκάλα Δ.Υ.Ε.Π.)

το σχολικό έτος 2017-2018 μας ήρθαν εδώ στο σχολείο 7 προσφυγόπουλα τα παιδιά ήταν φοβισμένα, ήταν διστακτικά, δυσκολεύτηκαν στην αρχή να προσαρμοστούν (Σ.4, Διευθυντής)

Φόβο ναι, στην αρχή στην ειδικά. Υπήρχε ένα κοριτσάκι, η Νερμίν, που ήταν προνήπιο και η οποία δεν άφηνε την τσάντα της από πάνω της και ήταν πολύ βαριά για αυτό το πιτσιρικάκι, και όταν ρώτησα γιατί αυτό το παιδί είναι έτσι, είπα στην μαμά της μέσω του διερμηνέα, δεν είχε έρθει ακόμα η Ντόχα, ότι σε παρακαλώ βγάλε της τα πράγματα από μέσα, δεν μπορώ που δεν μπορώ να της βγάλω την τσάντα, να βγάλεις τα πράγματα από μέσα και μου είπε η μαμά ότι περάσαμε με μία τσάντα τα πάνδεια και αυτό ήταν αυτό που είχαμε μόνο στην κατοχή μας. Λοιπόν αυτό το παιδάκι όταν ήρθε ήταν έτσι, όταν έφυγε ήταν ένα άλλο παιδί, καθόλου ανασφάλεια, καθόλου στεναχώρια, καθόλου θυμό, ενώ πιο πριν έλεγε συνέχεια όχι, ακόμα και το όνομά της να της έλεγες σε λένε Νερμιν, ..όχι... (Σ.3, Νηπιαγωγός)

είχαν έντονο θυμό και τον εξωτερικούσαν με κάθε τρόπο (Σ.2, δασκάλα Δ.Υ.Ε.Π.)

Τα τρία παιδάκια [που ήρθαν πρόσφατα] όταν κάνουμε μάθημα και ακούσουν τα αεροπλάνα θα ανοίξουν την κουρτίνα να δουν ή όταν χτυπάει συναγερμός, επειδή έχουμε μέσα στην αίθουσα και μπορούμε κατά λάθος για πρόβες και δεν έχει απενεργοποιηθεί ο συναγερμός και ακούσουν, θα βγουν έξω να δούνε τι γίνεται...τα υπόλοιπα είναι εξοικειωμένα με τους θορύβους δε τους κάνει αίσθηση, τα τρία αυτά δεν τρομοκρατούνται, αλλά έχουν την περιέργεια (Σ.5, δασκάλα Ζ.Ε.Π.)

τους χαρακτηρίζει μία άρνηση, γιατί είδαν το σχολείο ως «φυλακή», και από την πρώτη μέρα έδειξαν ότι θέλουν να φύγουν. Την πρώτη μέρα είχαμε χαρακτηριστικά δύο παιδιά τα οποία έφυγαν από το σχολείο (Σ. 2, δασκάλα Δ.Υ.Ε.Π.)

θυμάμαι ότι στη γιορτή της αεροπορίας που είχαμε πάει στην 117 πτέρυγα μάχης, οι απογειώσεις και προσγειώσεις των αεροπλάνων θυμάμαι, δύο μαθήτρες τις φόβισαν, έβαλαν τα κλάματα, τρομάζανε γιατί πίστευαν ότι αυτό το πράγμα έχει σχέση με βομβαρδισμούς (Σ.4, Διευθυντής)

[μαλέσαμε μία μητέρα και] της μιλήσαμε για την άσχημη συμπεριφορά του γιου της, ότι κάνει πράγματα τα οποία είναι επικίνδυνα για τη δική του σωματική ακεραιότητα, έβαλε τα κλάματα και μας είπε να μη τον παρεξηγούμε γιατί έχει δει να σκοτώνουν το μπαμπά του μπροστά στα μάτια του και τον πήρε αυτόν και τον αδερφό του και περπατούσαν, λέει, τρία μερόνυχτα σε ένα βουνό για να σωθούν (Σ.2, δασκάλα Δ.Υ.Ε.Π.)

Φοβισμένα και στρεσαρισμένα σε κάποιο βαθμό ειδικά το πρώτο διάστημα. Δεν γνωρίζουν τι θα αντιμετωπίσουν, υπάρχει δυσκολία της γλώσσας, δεν μπορούν να εκφραστούν και να επικοινωνήσουν, οπότε όλο αυτό σίγουρα δημιουργεί επιπρόσθετο άγχος και πίεση και σίγουρα αυτό κάποιες φορές μπορεί να βγει και σε επιθετικότητα (Σ.9, δασκάλα)

Είναι αναμενόμενο ότι κυριαρχεί η ανάγκη των παιδιών-προσφύγων για ασφάλεια. Απαιτείται ένα διάστημα προσαρμογής. Στην κατεύθυνση αυτή είναι σημαντικός ο ρόλος των εκπαιδευτικών, αλλά και των γηγενών μαθητών/μαθητριών.

...ανάγκη για ασφάλεια. Πολλά παιδιά έχουν περάσει πράγματα που το δικό μας το μυαλό δε μπορεί καν να τα συλλάβει. Νομίζω ότι είναι εξωπραγματικό αυτό που έχουν ζήσει κάποια παιδιά και ο φόβος είναι ριζωμένος μέσα τους, απλώς έχουν μηχανισμούς άμυνας και δε μας το έδειχναν, λογικό είναι (Σ.2, δασκάλα Δ.Υ.Ε.Π.)

πρωτίστως είναι το αίσθημα της ασφάλειας, ότι έρχονται εδώ στο σχολείο και ότι δεν υπάρχει κάτι να φοβούνται είτε είναι το αεροπλάνο είτε είναι συναγεραμός, ότι δεν υπάρχει, ότι είμαστε εμείς εδώ (Σ.5, δασκάλα Ζ.Ε.Π.)

οι ψυχο-συναισθηματικές τους ανάγκες, ο σεβασμός και η εκτίμηση που τρέφουμε εμείς ως προς αυτούς σε σχέση με ταυτότητα τους και το διαφορετικό της κοινωνίας τους, η ασφάλειά τους καθώς είναι μερικά παιδιά που σου δείχνουν ότι είναι τρομαγμένα, γιατί έρχονται από δύσκολα περιβάλλοντα (Σ.4, Διευθυντής)

ένας φόβος υπάρχει και μία ανασφάλεια από την αρχή, που αν έχει την πρόθεση ο εκπαιδευτικός και τα αγκαλιάζει σε όλους τους τομείς, νομίζω ότι τουλάχιστον τους φεύγει λίγο η ανασφάλεια και από εκεί και πέρα δεν είναι μόνο ο εκπαιδευτικός εγώ αυτό πιστεύω. Είναι όλο το περιβάλλον, είναι και οι συμμαθητές, οι Έλληνες μαθητές και κατά πόσο αυτοί τους αποδέχονται μέσα στην τάξη (Σ.10, δασκάλα)

μετά το πρώτο διάστημα ηρεμεί το πράγμα και βλέπεις ότι και τα ίδια θέλουν να ενταχθούν και θέλουν να συμμετέχουν και προσπαθούν και τα βλέπεις δηλαδή ότι ενώ έρχονται στην αρχή και είναι κατσοφιασμένα, είναι νευρικά, δεν θέλουν ούτε να σε κοιτάνε, φτάνουν σε ένα σημείο που θα έρθουν μόνο τους να σε αγκαλιάσουν και αυτό νομίζω ότι είναι μεγάλη πρόοδος, αλλά δείχνει και στην ουσία ότι κάτι αλλάζει και για αυτά μέσα τους.....παρ' ότι τα υποδεχθήκαμε με μπαλόνια, με γλυκά, με δώρα, τα ίδια ήθελαν να φύγουν από το σχολείο. Ωστόσο σιγά σιγά βλέπεις την μεταστροφή, δηλαδή σίγουρα θέλουν το χρόνο τους και πρέπει να του δώσεις το περιθώριο, να τα κερδίσεις και να νιώθουν και τα ίδια ασφάλεια για να μπορέσουν να ηρεμήσουν και να βγάλουν τα όποια θετικά συναισθήματα. Θέλει χρόνο και θέλει περίοδο προσαρμογής, δεν γίνεται από τη μία μέρα στην άλλη (Σ.9, δασκάλα)

Έχουμε ένα παιδάκι το οποίο ταλαιπωρείται, δεν θέλει να μπει στην τάξη, πηγαίνει από τάξη σε τάξη, είναι απίστευτα ζωηρό. Το παιδί αυτό δεν έχει μητέρα, είναι η μαμά του στην Ολλανδία με τέσσερα κορίτσια και ο μπαμπάς εδώ στην Ελλάδα με 3-4 αγόρια. Αυτό το παιδί εγώ το αγκάλιασα, του μίλησα, έρχεται κοντά μου, θέλει να είναι μόνο στη δική μου τάξη ενώ δεν ανήκει στη δική μου τάξη (Σ.10, δασκάλα)

Φαίνεται ότι τα παιδιά-πρόσφυγες δεν επιθυμούν να συζητήσουν τίποτα σχετικό με το παρελθόν. Αποφεύγουν κάποια ακόμα και να μιλήσουν και για την πατρίδα τους, ενώ μόνο αυτά που είναι μεγαλύτερα επιθυμούν να δουν στον χάρτη πού ήταν και πού βρίσκονται τώρα. Η απομάκρυνση από τον τόπο τους και η διαμονή σε ένα ασφαλές περιβάλλον, συνέβαλε ώστε στις ζωγραφιές τους να μην αποτυπώνουν ή να μην επιθυμούν να αποτυπώνουν κανένα δυσάρεστο γεγονός και καμία από τις δυσκολίες που βίωσαν. Τα χρώματα που χρησιμοποιούν είναι έντονα και χαρούμενα.

Οι μαθητές μου μιλούσαν για την πατρίδα τους ελάχιστα έως καθόλου...πιστεύω λόγω των βιωμάτων τους ήθελαν να διαγράψουν από το μυαλό τους την προηγούμενη εμπειρία. Μάλιστα λάβαμε συμμετοχή σε ένα διαγωνισμό για τους πρόσφυγες και έπρεπε να ζωγραφίσουν τα παιδιά κάτι που να σχετίζεται με την πατρίδα τους. Νομίζω 2 ή 3 παιδιά ανταποκρίθηκαν και αυτό που έφτιαζαν ήταν το σπίτι τους και μία σημαία της Συρίας, τίποτα άλλο και είπαν ότι δεν θυμάμαι τίποτα και ήταν παιδιά 12 χρονών (Σ.2, δασκάλα Δ.Υ.Ε.Π.)

πολλά μου ζητάνε να τους δείξω και που είναι η Συρία...τα περισσότερα θέλουν να τα δούνε που είναι, πολλές φορές μες στη βδομάδα ρωτάνε που είναι, επειδή δεν ξέρουν να το φάχνουν γιατί είναι και μικρός ο χάρτης. Θέλουν να δούνε πού είναι, θα πούμε Τουρκία, θα πούμε Συρία, ότι είναι όλα εκεί. Κάποια ήταν στις δομές της Κω από ότι μου έχουν πει και ήταν και στην Αέσβο (Σ.5, δασκάλα Ζ.Ε.Π.)

είχαν φαντασία, ζωγράφιζαν πάρα πολλά πράγματα...Ποτέ δεν είχαν ζωγραφίσει καμία σκηνή από την ταλαιπωρημένη τους ζωή. Ποτέ! (Σ.2, δασκάλα Δ.Υ.Ε.Π.)

Η αλήθεια είναι ότι δεν έχω δει άσχημες εικόνες, ή π.χ. τις τελευταίες μέρες που κάνουμε τις χριστουγεννιάτικες κατασκευές μες την τάξη, ήθελαν να φτιάξουνε κάρτες, να ζωγραφίσουν, πήγαιναν στο δέντρο, ενδιαφέρονταν να δούνε τα στολίδια, τους έκανε εντύπωση. Δηλαδή όσο πιο μικρά είναι καλώς ή κακώς θέλεις στη ζωή σου να νιώθεις χαρούμενος και πόσο μάλλον όταν είσαι παιδί. Άρα το παραμικρό ερέθισμα που έχεις, το κρατάς και οτιδήποτε αρνητικό πιστεύω ότι αφήνεις λίγο στην άκρη. Όταν είσαι μεγαλύτερος είναι πιο δύσκολο να ξεχάσεις τα άσχημα που ίσως έχει νιώσει. Έχω διαφορετική εικόνα, δηλαδή τα παιδιά που έρχονται στη δική μου την τάξη, δεν έχουν τόσο πολύ αρνητισμό και φαίνεται και στις ζωγραφιές και στη συμπεριφορά τους, είναι πιο γλυκά, θέλουν την αγκαλιά, θέλουν την επαφή και με τα υπόλοιπα τα παιδιά προσπαθούν να συναστραφούν και να εμπλακούν (Σ.9, δασκάλα)

Δεν βλέπω κάτι περίεργο, ούτε θα ζωγραφίσουν σκούρα [χρώματα]...δεν ζωγραφίζουν πολεμιστές, αίματα, δεν βλέπω τέτοια πράγματα. Ακόμα και ένα αγόρι το οποίο είναι πολύ άτιθασο και έχουμε προβλήματα να μπει μες στην τάξη...μου έφερε ένα σπίτι στο γρασίδι με τα πουλιά, ήθελε να του γράφεις το καθένα τι είναι, μου λεγε Cloud, το ήξερε το cloud, του λέω είναι σύννεφο, το γράψαμε και μετά μου δείχνει «θέλω να μου το κολλήσεις», επειδή έχουμε κολλήσει και άλλα...κάθισε επιτόπου και το ζωγράφισε και το έφερε και μου λέει θα το κολλήσουμε τώρα και του είπα να. Ζωγραφίζουν ωραία δεν είναι τρομοκρατημένα (Σ.5, δασκάλα Ζ.Ε.Π.)

έβγαζαν ωραία πράγματα, δηλαδή θέλω να πω χρησιμοποιούσαν πολλά χρώματα...κάποια στιγμή που κάναμε για τον Μάχη τον ενζυμάκη και την μάχη στο στομάχι που κάναμε για το σώμα, του έδειχνα εγώ τις εικόνες και μετέφραζε η Ντόχα στη γλώσσα τους και μετά τους είπα θέλω να μου ζωγραφίσετε τι σας έκανε εντύπωση από το παραμύθι αυτό που ακούσατε.. ο Χαμζα, που δεν ήταν αυτός που θα καθίσει και θα ακούσει και θα συμμετέχει, είχε ζωγραφίσει τόσο ωραία χρώματα, τόσο πιστά τη φωτογραφία που είδε, που τα είχαμε χάσει (Σ.3, Νηπιαγωγός)

Τα χρώματα που χρησιμοποιούσαν ήταν έντονα. Οι ζωγραφιές τους είχαν να κάνουν κυρίως με λουλούδια, τον ουρανό, τον ήλιο, θέματα γενικά από τη φύση και πολλές καρδιές. Μαθαίνοντας τα γράμματα και βλέποντας σε εικόνες διάφορες λέξεις οι οποίες ξεκινούν από αυτά, προσπαθούσαν και να τις ζωγραφίσουν. Επίσης, τους άρεσε πολύ να

ζωγραφίζουν σούπερ ήρωες. Ποτέ δε ζωγραφίζουν κάτι από το παρελθόν. Ό,τι μάθαινα για αυτό, ήταν από ερωτήσεις που γίνονταν διακριτικά για αυτό (Σ.7, δασκάλα Ζ.Ε.Π.)

Κάποιες φορές, κάποιες λίγες φορές, αρνούνται να μιλήσουν καν για τη Συρία, τους είναι δυσάρεστο. Προφανώς γιατί μπορεί να έχουν άσχημες αναμνήσεις. Είναι σαν να έχει σβηστεί από το χάρτη η Συρία για αυτά (Σ.10, δασκάλα)

Αναδεικνύεται η μεγάλη σημασία ύπαρξης υποστηρικτικών δομών, όπως ψυχολόγου, αλλά και διερμηνέα, οι οποίοι θα συνέβαλαν στην επικοινωνία των παιδιών-προσφύγων με τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις γηγενείς μαθητές/μαθήτριες, με συνέπεια την πιο γρήγορη και αποτελεσματική κοινωνική ένταξη τους. Αυτό δυστυχώς δεν είναι πάντα εφικτό, πιθανόν λόγω και ελλιπούς συνεργασίας των εμπλεκόμενων υπηρεσιών.

Θα θέλαμε σίγουρα να έχουμε κοινωνικό λειτουργό ή ψυχολόγο στο σχολείο. Θα θέλαμε να έχουμε έναν άνθρωπο να μιλάει τη γλώσσα τους τουλάχιστον τον πρώτο καιρό για να μπορούμε να καταλαβαίνουμε και οι δύο πλευρές τι θέλει μία από την άλλη (Σ.4, Διευθυντής)

Τα βιώματα καθόρισαν τη συμπεριφορά τους αργότερα. Γι' αυτό απ' τη πρώτη στιγμή ζητούσαμε ψυχολόγο, γιατί δεν έχω γνώσεις ψυχολογίας σε τέτοιο βαθμό για να μπορέσω να βοηθήσω τα παιδιά. Την ψυχολόγο μας την έστειλαν 10 Ιουνίου, οπότε δε μπορέσαμε να κάνουμε κάτι. Χρειαζόταν από την πρώτη στιγμή (Σ.2, δασκάλα Δ.Υ.Ε.Π.)

Ο ψυχολόγος θα ήταν απαραίτητος γιατί τα παιδιά αυτά έχουν βιώματα που ούτε μπορούμε να τα αντιληφθούμε και αυτά μπορεί να προκαλούν καταστάσεις και συμπεριφορές που είναι δύσκολο εμείς, ως δάσκαλοι, να τις διαχειριστούμε. Η παρουσία όμως του διερμηνέα θα ήταν καθοριστικής σημασίας για την εξέλιξη των μαθημάτων. Σε μια τάξη των έξι μαθητών-μαθητριών, μόνο οι δύο μιλούσαν λίγα αγγλικά και μιλούσα κι εγώ αγγλικά, για να εξηγήσουν οι ίδιες στους συμμαθητές τους στα αραβικά τι έπρεπε να κάνουν κι έπειτα να δώσω τις ίδιες οδηγίες και στα ελληνικά για να αρχίσουν να κατανοούν έστω και προφορικά κάποια πράγματα στη γλώσσα μας. Σαφέστατα, το μάθημα θα ήταν ποιοτικότερο και αποτελεσματικότερο αν υπήρχε διερμηνέας (Σ.7, δασκάλα Ζ.Ε.Π.)

Ήρθε μόνο την πρώτη μέρα που ήρθαν και αυτά να για να εξηγήσουμε τους χώρους και τέλος...δεν έχει ξανάρθει. Την προηγούμενη εβδομάδα βέβαια που ήρθε μία [θεατρική] ομάδα από τον Πύργο για ένα διαδραστικό παιχνίδι, είχαν φέρει και διερμηνέα, δηλαδή κάθισαν δύο ώρες με διερμηνέα, τους εξηγούσε το παιχνίδι, συνεργάζονταν, τούς άρεσε πάρα πολύ. Αλλά δύο φορές μόνο αυτό (Σ.5, δασκάλα Ζ.Ε.Π.)

είχαμε παρακολουθήσει μια μικρή παράσταση στην αίθουσα εκδηλώσεων, υπήρχε μεταφραστής, υπήρχε άτομο δηλαδή το οποίο μιλούσε αραβικά. Δεν μπορείτε να φανταστείτε πόσο ενθουσιασμένα ήταν τα προσφυγόπουλα, καταρχάς γιατί ακούνε τη γλώσσα τους και νιώθουν ότι εντάσσονται σε αυτό το πράγμα. Δηλαδή όταν έχεις παιδιά τα οποία τα εξαναγκάζεις να «απαρνηθούν» τη γλώσσα τους και να αναγκαστούν να μιλήσουν μία άλλη γλώσσα που να μην τη θέλουν, να μη νιώθουν οικεία με αυτή, να μη τη γνωρίζουν ή οτιδήποτε, αυτομάτως τους δημιουργεί μια άρνηση. Δηλαδή όταν μπόρεσαν να ακούσουν και τη δική τους τη γλώσσα αμέσως έδειξαν μεγάλη προθυμία να συμμετέχουν και πραγματικά πάρα πολύ χαρούμενα και νομίζω ότι βοήθησε και τα δικά

μας τα παιδιά και τα οποία επίσης παρακολουθούσαν. Δηλαδή πήγε πάρα πολύ καλά. Άρα σίγουρα το υπήρχε κάποιος στο σχολείο ο οποίος θα μιλούσε τη γλώσσα, θα ήταν σίγουρα πολύ βασικό (Σ.10, δασκάλα)

Είχαμε ζητήσει με πίεση και ευτυχώς με τη βοήθεια της συντονίστριας είχε έρθει [διερμηνέας] από τον ΔΟΜ. Είχε έρθει την πρώτη φορά που έπρεπε να πούμε κάποια πράγματα να τα καταλάβουν [τα παιδιά] και είχε έρθει δύο φορές που καλέσαμε τους γονείς και ανταποκρίθηκαν ελάχιστα και άλλη μία φορά όταν αποφασίσαμε να θέσουμε κάποιους κανόνες και γραπτώς που του ζητήσαμε να μας μεταφράσει και στα αραβικά, δηλαδή τέσσερις φορές είχαμε συνεργαστεί με διερμηνέα, ενώ χρειαζόμασταν σχεδόν κάθε μέρα, γιατί οι πρώτες μέρες στην τάξη, τουλάχιστον από τη δική μου την πλευρά, αφού τα παιδιά ήταν μικρά και δεν γνώριζαν και κάποια καθόλου Αγγλικά για να συνεννοηθούμε ήταν πάρα πολύ δύσκολες, δεν μπορούσα να βρω κανένα σημείο επικοινωνίας (Σ.2, δασκάλα Δ.Υ.Ε.Π.)

Θεωρώ αναγκαίο ότι θα πρέπει να υπάρχει διερμηνέας, δηλαδή ταυτόχρονα με τη δασκάλα, να γίνεται από κοινού κάτι ας πούμε με όλους τους μαθητές και να είναι ο διερμηνέας εκεί. Φαντάζομαι ότι δεν θα είναι εύκολο σε κάθε σχολείο, σε κάθε τάξη να υπάρχει και ένας διερμηνέας. Ο διερμηνέας θα ήταν αναγκαίος, όπως και ο ψυχολόγος, μία φορά την εβδομάδα, δύο φορές την εβδομάδα, να μπορεί να μιλάει με τα παιδιά, γιατί εγώ δεν θα δω κάτι που μπορεί να δει ένας έμπειρος ψυχολόγος που έχει ασχοληθεί, που έχει δει και παιδάκια σε παρόμοιες καταστάσεις (Σ.5, δασκάλα Ζ.Ε.Π.)

ήμουν απίστευτα τυχερή, όσο μου φάνηκε βουνό στην αρχή το ξεκίνημα, μετά πήγα να χαρά στη δουλειά, γιατί δεν με πείραζε, είχα την Ντόχα [διερμηνέας] και μπορούσα να δώσω πράγματα (Σ.3, Νηπιαγωγός)

Το νηπιαγωγείο λειτουργεί εντός της δομής σε δικό τους χώρο λειτουργεί τις πρωινές ώρες κανονικά, όπως όλα τα νηπιαγωγεία. Εκεί λοιπόν έχουμε θέματα γιατί είναι πολύ μικρά τα παιδάκια και εκεί θα έπρεπε να υπάρχει μόνιμος διερμηνέας από το ελληνικό κράτος, διότι τα παιδιά αυτά δεν ξέρουν ούτε καν αγγλικά, οι νηπιαγωγοί δεν μπορούν να επικοινωνήσουν στα αραβικά μαζί τους και εκεί δημιουργούνται παρεξηγήσεις, προστριβές, υπάρχουν θέματα. Πέρυσι είχαμε μία νηπιαγωγό, η οποία να μην είχε την κατάλληλη εκπαίδευση, έκανε ότι μπορούσε, αλλά η κατάσταση ήταν πολύ δύσκολη. Φέτος θα έχουμε δύο νηπιαγωγούς γιατί ο αριθμός των παιδιών είναι πολύ μεγαλύτερος. Ελπίζω να είναι λίγο καλύτερα και για τις ίδιες με την έννοια ότι θα υπάρχει μία συνεργασία μεταξύ τους...απαραίτητα όλες αυτές οι δομές να πλαισιωθούν με κοινωνικές λειτουργούς, ψυχολόγους και διερμηνείς, γιατί ότι και να κάνουμε πέφτει στο κενό εάν δεν υπάρχει σύμπραξη όλων αυτών (Σ.1, Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων)

Ένα παιδάκι μιλούσε αγγλικά, η Σελβίν, η οποία μου χρησίμευσε σαν διερμηνέας μέχρι μετά τα Χριστούγεννα που γύρισα και βρήκα τη διερμηνέα...πολύ συνεπές παιδί, πανέξυπνο παιδί, 5 χρόνων...Δεν υπήρχε περίπτωση να της πεις Σελβίν αυτό και να μην το κάνει, μου μετέφραζε με τα άλλα παιδιά...μετέφερε εκείνη στα λίγα αγγλικά που ήξερε (Σ.3, Νηπιαγωγός)

θα μπορούσε να γίνει ένα είδος Δ.Υ.Ε.Π. μέσα στη σχολική μονάδα, στην πρωινή ζώνη, όπου θα είναι όλα τα παιδιά μαζί κάποια ώρα, κάτι όπως είναι τώρα το Ζ.Ε.Π., αλλά με μεταφραστή. Θα βοηθούσε πάρα πολύ να υπάρχει μεταφραστής στα αραβικά, ώστε να μάθουν τα παιδιά τουλάχιστον τα πιο βασικά για να επικοινωνούν και μετά αυτά ας τα κάνουν πράξη μέσα στις τάξεις (Σ.9, δασκάλα)

Καταγράφονται, όπως προαναφέρθηκε, δυσλειτουργίες στην επικοινωνία των υπηρεσιών που ασχολούνται με τους πρόσφυγες με το εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα.

κάποια στιγμή το πρωί στο Camp και βλέπω λεωφορεία. Τι έγινε γιατί είναι εδώ τα λεωφορεία; Γιατί λέει φεύγει ξέρω 'γω η τάδε. Μα λέω φεύγει, δεν μου είπε κανείς τίποτα να μαζέψω τις εργασίες του παιδιού, να το χαιρετίσουμε. Λοιπόν αυτό γινόταν συνεχώς και τους είχα πει ότι θέλω να με ενημερώνετε, θέλω να προετοιμάσω και τα παιδάκια που θα μείνουν, αλλά να προετοιμάσω και τα παιδάκια που θα φύγουν, δηλαδή έχοντε πάρα πολλές αλλαγές υποστεί στη ζωή τους για να συμβαίνουν τόσο απότομα πράγματα από δω και πέρα και ξαφνικά, γιατί σιγά-σιγά έμπαιναν σε μια ρουτίνα τα παιδιά, ένιωθαν ασφάλεια. Ξαφνικά εκεί που ήξεραν ότι θα πάνε στο σχολείο, τους έλεγαν δεν θα πάμε σχολείο, πάρε την τσάντα σου και ανέβα στο πούλμαν. Υπήρχαν πράγματα που είχαν κάνει, γιατί να μην μπορούν να τα πάρουν μαζί τους; Αυτά τα πράγματα τους δένουν με τη χώρα υποδοχής τους και εμπειρίες τους είναι και πράγματα που θα τα ήθελαν. Γιατί να μην τα έχουν; Αλλά δε μας δινόταν πάντα αυτή η δυνατότητα. Επέμενα πολύ σε αυτό (Σ.3, Νηπιαγωγός)

Είναι σημαντική η προετοιμασία των παιδιών-προσφύγων πριν την είσοδό τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς κάποια παιδιά δεν είχαν καμία προηγούμενη σχολική εμπειρία, οπότε είναι αναγκαίος πολύ μεγαλύτερος χρόνος προσαρμογής, καθώς δεν είναι γνωστοί ούτε οι κανόνες ούτε η εκπαιδευτική διαδικασία. Αναφέρονται δε και περιπτώσεις μαθητών, των οποίων η οικογένεια δεν ενδιαφέρεται καθόλου για το ελληνικό σχολείο, καθώς πρώτιστο στόχο έχουν την προώθηση σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες.

κάποιοι από τους μαθητές δεν είχαν μπει ποτέ σε σχολικό πλαίσιο...Είχαμε μαθητές που είχαν πάει σχολείο στην Τουρκία, γνώριζαν άπταιστα τούρκικα (Σ.2, δασκάλα Δ.Υ.Ε.Π.)

τα παιδιά θα πρέπει να έχουνε μάθει για να μπορέσουν να απορροφήσουν τις γνώσεις αργότερα, θα έπρεπε να μάθουν αυτά που γίνονται στο νηπιαγωγείο, μπορεί να μην τους χρειάζεται το ελληνικό αλφάβητο, αλλά θα τους χρειαστεί όμως το να καθίσουν σε μία παρέα, το να περιμένουν να μιλήσουν με τη σειρά τους, να μοιραστούν, να συνεργαστούν, να μάθουν ότι τρώμε τη συγκεκριμένη ώρα, να μάθουν τους κανόνες υγιεινής (Σ.3, Νηπιαγωγός)

τα παιδιά που είχαν πάει σχολείο, αν μη τι άλλο γνώριζαν τους κανόνες. Δεν ήθελαν να τους εφαρμόσουν, αλλά τους γνώριζαν. Αυτά που δεν είχαν πάει, χαρακτηριστικά 2 παιδάκια που ήταν 5 ετών, τη πρώτη μέρα ήρθαν και έκατσαν κάτω...τα πήρα, τα έβαλα στη καρέκλα και τους εξήγησα με ότι τρόπο μπορούσα ότι καθόμαστε εδώ στη καρέκλα, στο θρανίο μας. Δεν είχαν ξαναδεί ποτέ θρανίο και καρέκλα (Σ.2, δασκάλα Δ.Υ.Ε.Π.)

Κάποιοι από τους μαθητές δεν είχαν πάει ποτέ σχολείο. Μέσα στην τάξη μπορεί να σηκώνονταν χωρίς λόγο, για να δουν έξω από το παράθυρο ή για να ζωγραφίσουν κάτι στον πίνακα. Ήταν πολύ δύσκολο να μάθουν και να ακολουθούν τους κανόνες του σχολείου και της τάξης. Έδειχναν να κουράζονται πολύ γρήγορα και τότε απλά σταματούσαν να κάνουν οτιδήποτε. (Σ.7, δασκάλα Ζ.Ε.Π.)

είχαν στο μυαλό τους ότι θα πάμε κάπου και θα παίζουμε, θα κάνουμε διάφορες δραστηριότητες, όπως έκαναν το πρωί στο Camp...δεν μπορούσαν να καταλάβουν ότι τώρα μπαίνουμε στη τάξη, θα καθίσουμε, θα κάνουμε μάθημα, θα κάνουμε μία δραστηριότητα, όταν χτυπήσει το κουδούνι θα βγούμε διάλειμμα, στο διάλειμμα θα πρέπει να είμαστε εντός των ορίων του σχολικού κτιρίου. Δεν μπορούσαν να κατανοήσουν αυτούς τους κανόνες τους οποίους θέσαμε από την πρώτη μέρα, είναι η αλήθεια (Σ.2, δασκάλα Δ.Υ.Ε.Π.)

Ακούνε εν τω μεταξύ ότι εμείς θέλουμε να φύγουμε, θέλουμε να πάμε στην Ευρώπη δεν θα μας χρειαστούν τα ελληνικά, δεν τα θέλουμε τα ελληνικά, θέλουμε να μάθουμε Αγγλικά. Είναι πολύ μικρά για να καταλάβουν ότι δεν είναι μόνο η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, είναι η κοινωνικοποίηση είναι όλα αυτά τα πράγματα, να μάθουν να συνυπάρχουν με άλλους, να μάθουν τρόπους συμπεριφοράς κι αυτό είναι πάρα πολύ δύσκολο (Σ.1, Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων)

4.2 Η εκπαίδευση των παιδιών-προσφύγων

Τρία χρόνια μετά την πρώτη είσοδο των παιδιών-προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε τάξη Ζ.Ε.Π. ή στη Δ.Υ.Ε.Π., αλλά και οι άλλοι εκπαιδευτικοί, τονίζουν ότι δεν υπάρχει καμία οργανωμένη προετοιμασία για την εκπαίδευσή τους σχετικά με τους πρόσφυγες-μαθητές. Τα συναισθήματά τους από την πρώτη επαφή με τα παιδιά-πρόσφυγες ήταν πολύ έντονα και έχουν χαραχθεί στη μνήμη τους.

...θα ήθελα να πω πως πέρασα μία φορά αυτή τη δοκιμασία, δεν θα το επαναλάμβανα, διότι θυμάμαι πως ένιωσα όταν βρέθηκα την πρώτη μέρα στο Κέντρο Φύλαξης Πώς; Σαν να με έριξαν με αλεξίπτωτο μέσα σε ένα χωριό, όπου όλοι μιλούσαν αραβικά, και μου είπαν «Ψάξε και θα βρεις την άκρη!!!». (Σ.8, Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων)

οι εκπαιδευτικοί πάθανε σοκ στην αρχή, παρότι τους είχα, κατά το δυνατόν, προετοιμάσει για κάποια πράγματα, σοκαρίστηκαν δεν μπορούσαν να ανταπεξέλθουν, χρειάζονταν και αυτοί κάποιο χρόνο να συνέλθουν, να συνειδητοποιήσουν τι απαιτείται από αυτούς, γιατί στην πράξη τα πράγματα είναι πολύ διαφορετικά από τη θεωρία (Σ1, Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων)

δεν γνωρίζαμε τίποτα για τα παιδιά μέχρι να έρθουν, ήμασταν απροετοίμαστοι ...θα έπρεπε να υπάρχει εξιδικευμένη υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς της Δ.Υ.Ε.Π....πήγα τελείως απροετοίμαστη γι' αυτό που θα με περίμενε (Σ.2, δασκάλα Δ.Υ.Ε.Π.)

Οι εκπαιδευτικοί Δ.Υ.Ε.Π. δυσκολεύονται στη διαχείριση της τάξης ακόμη και με μικρό αριθμό μαθητών. Τους υποστηρίζω, συνεργαζόμενη με τον Συντονιστή εκπαιδευτικού έργου και την ομάδα ψυχολόγων για τα παιδιά που χρήζουν παραπομπής και των εκπαιδευτικών της ΜΚΟ της δομής που παραδίδουν ελληνικά-μαθηματικά-αγγλικά τις ώρες που τα παιδιά δεν πάνε σχολείο, πρωί για τους μαθητές Δ.Υ.Ε.Π., μεσημέρι για τους μαθητές Ζ.Ε.Π. (Σ.6, Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων)

Καταρχάς δεν έχουν καμία ενημέρωση για το προφίλ των παιδιών-προσφύγων που θα υποδεχτούν στις σχολικές τάξεις, των οικογενειών τους αλλά και του πλαισίου από το οποίο προέρχονται, ώστε να διαφοροποιήσουν τυχόν δικές τους στερεοτυπικές αντιλήψεις, αλλά και να γνωρίσουν πώς να τα προσεγγίσουν, να επικοινωνήσουν μαζί τους, να αντιμετωπίσουν τη διαφορετική τους κοινωνικοποίηση, τα ήθη, τις συνήθειες και τις παραδόσεις.

Εμείς δεν γνωρίζουμε τίποτα για αυτά πραγματικά. Δηλαδή έχουν χάσει γονείς, συγγενείς είναι εδώ μόνα τους, συνοδεύονται, έχουν πάει σχολείο, δεν έχουν πάει, δηλαδή δεν έχουμε καμία εικόνα, δηλαδή έρχονται και προσπαθούμε κάπως να το διαχειριστούμε και για μας και για την υπόλοιπη τάξη και γι' αυτά τα ίδια. Αλλά δεν υπάρχει υπόβαθρο σε τίποτα (Σ.9, δασκάλα)

...κάποια που έρχονταν τα έβλεπα από τον ήλιο και τη ζέστη ότι ήταν ήδη εξασθενημένα και έλεγαν, δε θες να πιεις ούτε νερό και θυμάμαι ότι εκνευρίζονταν και έλεγαν όχι δε διψάω, εσείς νομίζετε ότι διψάω (Σ.2, δασκάλα Δ.Υ.Ε.Π.)

... τα αγόρια ήταν περισσότερο επιθετικά και περισσότερο αδιάφορα από τα κορίτσια και απέναντί μου επειδή είμαι και γυναίκα έδειχναν και το λιγότερο σεβασμό. Στην αρχή τα αγόρια των μεγαλύτερων τάξεων με αντιμετώπιζαν λες και είμαι αόρατη (Σ.2, δασκάλα Δ.Υ.Ε.Π.)

Και ότι είμαι δασκάλα, δηλαδή ότι είμαι γυναίκα και εκεί ίσως λίγο έχουμε θέμα, γιατί με το διευθυντή ας πούμε είναι διαφορετικά, συμπεριφέρονται διαφορετικά (Σ.5, δασκάλα Δ.Υ.Ε.Π.)

άλλος μαθητής μου όμως σηκώθηκε και είπε -στα αγγλικά- ότι εγώ κυρία δεν κάθομαι με τη συμμαθήτριά μου γιατί δεν με αφήνει ο μπαμπάς του, του το είπα και μου είπε ότι δεν θα κάθεται με τα κορίτσια στο σχολείο. Οπότε το σεβάστηκα, δεν συνέχισα περαιτέρω και τους χώρισα (Σ.2, δασκάλα Δ.Υ.Ε.Π.)

εάν πω εγώ «σουτ, ησυχία» έχουνε γυρίσει τα μικρούλια και μου κάνουν «Σουτ» με το χέρι του, ότι όχι εσύ [δε θα μιλήσεις]. Όταν λέω στην αδερφή του «πες μου τι λέει να καταλάβω», μου λέει ότι δεν τον νοιάζει που μιλάς. Αν πω όμως εγώ ότι θα έρθει ο κύριος διευθυντής πάνω, είναι ήσυχα, γιατί έχουνε την άποψη ότι θα έρθει ο άντρας (Σ.5, δασκάλα Δ.Υ.Ε.Π.)

επειδή πρόκειται για μουσουλμάνους και για παιδιά με διαφορετική κουλτούρα από τα δικά μας, η αμφίεση μου ήταν πολύ συντηρητική γιατί δεν ήθελα ακριβώς και να τους φανεί κάτι διαφορετικό από αυτό που έχουν συνηθίσει. Εντάξει δεν ήμουν με τη μαντίλα όπως η μητέρα τους, αλλά δεν ήθελα να έχουν συνηθίσει τη μητέρα τους και όλες τις άλλες γυναίκες στο Camp να είναι κάπως ντυμένες και εγώ να είμαι διαφορετική, γι' αυτό προσπάθησα να είμαι πολύ πιο συντηρητική (Σ.2, δασκάλα Δ.Υ.Ε.Π.)

Και εμείς έχουμε ακόμα την αντιμετώπιση ότι είναι περαστικοί και εντάξει δεν έγινε τίποτα και οι ίδιοι το βλέπουν ίσως έτσι, γιατί πράγματι θέλουν να φύγουν και να έχουν μία καλύτερη ζωή. Αλλά όλη αυτή η προσωρινότητα δεν βοηθάει στο να πάρουμε μέτρα που θα είναι ουσιαστικά και θα βοηθήσουν στην κατάσταση, δηλαδή έχουμε και από τις δύο πλευρές την αντιμετώπιση, ότι εντάξει προσωρινό είναι και θα φύγει. Αλλά ουδέν μονιμότερο του προσωρινού (Σ.9, δασκάλα)

Μου έλεγαν διάφορα έθιμα του γάμου, μας έλεγαν για το Ραμαζάνι και μας είπαν πάρα πολλά για τα έθιμα και τις παραδόσεις τους. Σε οτιδήποτε σχετιζόταν με την τη δική τους κουλτούρα τους άρεσε να το λένε. (Σ.2, δασκάλα Δ.Υ.Ε.Π.)

Οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται αρκετά στην επικοινωνία και στη διδακτική προσέγγιση που πρέπει να ακολουθήσουν, καθώς πολλές φορές τα παιδιά δεν γνωρίζουν άλλη γλώσσα πλην της μητρικής τους. Αξιοποιούν ως διερμηνείς όσα παιδιά-πρόσφυγες γνωρίζουν ελληνικά ή αγγλικά.

Την πρώτη εβδομάδα, να πω, που ήρθαν, σαφώς το επικοινωνιακό πλαίσιο ήταν δύσκολο. Δεν μπορούσαμε να συνεννοηθούμε, τα περισσότερα δεν μιλάνε καθόλου ελληνικά, 2-3 θα μιλήσουν Αγγλικά και καταλαβαίνουν τα ελληνικά χωρίς όμως να μπορούν να απαντήσουν (Σ. 5, δασκάλα Δ.Υ.Ε.Π.)

έρχονται παιδιά που δεν γνωρίζουν ούτε αγγλικά ούτε ελληνικά καθόλου, ξέρουν μόνο αραβικά και πολλές φορές διαλέκτους και όπως καταλαβαίνετε δεν είναι εύκολο πράγμα μες στην τάξη μετά να επικοινωνήσεις και να λειτουργήσεις (Σ.4, Διευθυντής)

έχω βγάλει το υλικό και όσο μπορούσα τους έλεγα να μου πουν και αυτοί πώς είναι στα αραβικά, ώστε να καταλάβουν ότι και εγώ ενδιαφέρομαι, να κερδίσω λίγο και την εμπιστοσύνη τους, αυτό μέχρι εκεί όμως (Σ.5, δασκάλα Δ.Υ.Ε.Π.)

ένα κοριτσάκι το οποίο αυτό που σας είπα πριν, ότι έχει φοιτήσει και στη Δ.Υ.Ε.Π. και ξέρει κάποια ελληνικά, καταλαβαίνει πολύ περισσότερα από όσα μπορεί να μιλήσει, αλλά όταν κάνω μία παρατήρηση σε κάποιο πιο μικρό το οποίο δεν ξέρει Αγγλικά, το μεταφράζει στα αραβικά για να καταλάβει τι του λέω (Σ.10, δασκάλα)

Μια φορά νομίζω κάτι λέγαμε ότι ήθελε να φύγει 1 η ώρα, γιατί φεύγουν νωρίτερα, οπότε προσπάθησα να εξηγήσω ότι το One o'clock, ότι είναι 1:00, να μάθει λίγο τις εκφράσεις ή το «φεύγω». Δηλαδή δείχνει πολύ μεγάλη προθυμία ας πούμε να επικοινωνήσει και βοηθάει πάρα πολύ με τα μικρότερα παιδιά η συγκεκριμένη και αυτό είναι θετικό να έχεις ένα παιδί να μεσολαβεί, λύνει πολλά προβλήματα (Σ.9, δασκάλα)

Γι' αυτό, προσπαθούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εκπαίδευσης των παιδιών-προσφύγων «εμπειρικά», ώστε αυτά να αισθανθούν ασφάλεια, εμπιστοσύνη και αποδοχή. Αγαπούν το έργο που ανέλαβαν, καθώς κατανοούν τη σπουδαιότητά του, γι' αυτό και ξεπερνούν την ψυχική τους κόπωση. Όμως τονίζουν ότι οι ίδιοι/ίδιες αισθάνονται ανασφάλεια και άγχος για να ανταποκριθούν στο δύσκολο έργο της εκπαίδευσης των παιδιών-προσφύγων.

Η σχέση όλων των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών στις Δ.Υ.Ε.Π., Διευθυντών Σχολικών Μονάδων, βασίστηκε παρόλες τις αντιξοότητες στη διάθεση, στο κέφι, στην αγάπη για το έργο που είχαμε αναλάβει, στην κοινή προσπάθεια ένταξης των προσφυγόπουλων στο σχολείο...Αν και μικρής διάρκειας η θητεία μου, μπορώ να πω με σιγουριά πως ήταν μία ανεπανάληπτη εμπειρία ζωής η επαφή με τα παιδιά-πρόσφυγες, αλλά και με τους γονείς τους. Έζησα από πολύ κοντά τις ανησυχίες τους, το φόβο, αλλά και την ελπίδα για ένα καλύτερο μέλλον. Μου προκάλεσε μεν συναισθηματική και ψυχική κόπωση, αλλά και το να βλέπεις να σου χαμογελούν και να σε πλησιάζουν παιδιά που αρχικά σε απέφηναν και δεν είχαν χαμογελάσει ποτέ ,δεν μιλούσαν ποτέ ή δεν ήθελαν να φωτογραφηθούν μαζί σου στις εκδρομές, ήταν και είναι

μία κάποια αποζημίωση και γλυκιά ανάμνηση...χαίρομαι ιδιαίτερα που έβαλα και εγώ ένα λιθαράκι στη διαμόρφωση χαρακτήρα και κοινωνικοποίηση αυτών των μικρών πλασμάτων...των Mohamed, Maria, Ahmed, Slava, Lana, Ashraf, Karama, Aida, Mahamed Aid, Sandra, Tai, Sofia (Σ.8, Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων)

Με προετοίμασαν λίγο από το σχολείο, αλλά και πάλι ένιωθα αρκετό άγχος για το πώς θα διδάξω σε αυτή την ομάδα μαθητών. Ευτυχώς, υπήρξαν συνάδελφοι που με βοήθησαν με κάποιο υλικό, έκανα και τη δική μου αναζήτηση κι εμπλούτισα το υλικό αλλά και τις γνώσεις μου (Σ.7, δασκάλα Ζ.Ε.Π.)

προσπαθώ και εγώ μέσα μου να το δουλέψω λίγο και να το διώξω είναι μία πικρία, μία απαισιοδοξία, μία λύπη ότι και εγώ δεν είμαι επαρκής σε αυτό που κάνω, δεν μπορώ να είμαι περισσότερο επαρκής, γιατί δεν έχω κι εγώ τα αντίστοιχα εργαλεία για να μπορώ να δουλέψω καλύτερα και να κάνω περισσότερα πράγματα από αυτά που έχω σχεδιάσει καταλήγοντας να είναι τυπική και εγώ στη διεκπεραίωση κάποιας αλληλογραφίας, καθώς εκεί καταλήγουν όλα στο τέλος. Δεν ξέρω θα ήταν καλό να δούμε και στο τέλος αυτής της σχολικής χρονιάς πως θα εξελιχθούν τα πράγματα και πως θα είναι. Πάντως έχω απογοητευτεί αρκετά (Σ.1, Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων)

Οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν το εποπτικό υλικό του Ι.Ε.Π., δεν ακολουθούν το ανοικτό πρόγραμμα που προτείνει, δε γνωρίζουν τη διδασκαλία της ελληνικής ως β' γλώσσας, ενώ και οι τάξεις που υποδέχονται τα παιδιά-πρόσφυγες συχνά έχουν και γηγενείς μαθητές με διάφορες μαθησιακές και συναισθηματικές δυσκολίες, καθιστώντας το έργο τους ακόμα πιο δύσκολο. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τη διδακτική προετοιμασία χρήσης του διδακτικού υλικού το οποίο προϋποθέτει τη γνώση της διδασκαλίας της ελληνικής ως β' γλώσσας, καταγράφεται από ελλιπής έως ανύπαρκτη. Καταβάλουν προσπάθεια να ανταποκριθούν με εμπειρικό τρόπο στις ανάγκες των μαθητών, αναζητώντας διδακτικό υλικό με όποιον τρόπο μπορούν. Ζητούν να υπάρξει οργανωμένη επιμόρφωση.

Όχι [δεν είχαμε καμία επιμόρφωση] Πήραμε εμείς την πρωτοβουλία να επικοινωνήσουμε με το Π.Ε.Κ.Ε.Σ. και να ζητήσουμε την επίσκεψη της Συντονίστριας Εκπαίδευσης Δασκάλων, γιατί ήταν μια περίοδος που πραγματικά τα παιδιά είχαν έντονες εξάρσεις θυμού, επιθετικότητα και δε μπορούσαμε να καταλάβουμε. (Σ.2, δασκάλα Δ.Υ.Ε.Π.)

δεν είχα καμία επιμόρφωση, εννοείται και η άλλη κοπέλα από το άλλο σχολείο φαντάζομαι...κανένας δεν έχει κάνει τίποτα...ένα Σαββατοκύριακο, μια ημερίδα που έκανε το σχολείο μόνο του, τίποτα άλλο. Δεν υπάρχει υλικό και ότι υλικό έχω μου το είχε στείλει η συντονίστρια, τίποτα άλλο... (Σ.5, δασκάλα Δ.Υ.Ε.Π.)

Όχι δεν παρακολούθησα [κάποιο σεμινάριο], όχι γι' αυτό το θέμα... παρακολούθησα μια εντελώς άλλη ενημέρωση...μου είπε η προϊσταμένη στη Μυρσίνη ότι ξέρεις έχουμε την τάδε μέρα σεμινάριο. Πάω στο σεμινάριο, δεν είχε σχέση με το προσφυγικό...και ήρθε η ώρα να υπογράψουμε και δεν είδα πουθενά το όνομά μου (Σ.3 νηπιαγωγός)

Όχι τίποτα [δεν έχουμε επιμορφωθεί]...Τα παιδιά ήρθαν στο σχολείο και μπήκαμε στη τάξη (Σ.9, δασκάλα)

Εκεί είναι αυτό που σας είπα πριν, η κατάρτιση του εκπαιδευτικού όσον αφορά στην διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Είναι απαραίτητη η διαφοροποίηση της διδασκαλίας όταν υπάρχουν πρόσφυγες μαθητές μες την τάξη. Το οποίο μας είναι παντελώς άγνωστο και εκτός αυτού θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας ότι ένα 40λεπτο που έχει ένας εκπαιδευτικός για να παραδώσει ένα μάθημα, πόσο εύκολο θα είναι να κάνει και μία διαφοροποιημένη διδασκαλία και για αυτά τα παιδιά; Δηλαδή θέλει νομίζω μία μελέτη και να λάβουν υπόψη στη μελέτη αυτή όλους τους παράγοντες (Σ.10, δασκάλα)

προσπάθησα να προμηθευτούμε εποπτικό υλικό, γιατί εκ των προτέρων ήξερα ότι δε θα είναι ένα μάθημα όπως το έχω συνηθίσει και έπρεπε να τους κινήσω το ενδιαφέρον όσο περισσότερο μπορώ...έφερα το δικό μου υπολογιστή...δεν είχαμε ούτε δική μας τάξη μας φιλοξενούσαν δυο τάξεις του πρωινού σχολείου...δεν μπορούσα ούτε προτζέκτορα να βάλω μέσα. (Σ.2, δασκάλα Δ.Υ.Ε.Π.)

υλικό έβρισκα τους το έστειλα μέσω e-mail, διαφορές πλατφόρμες που μπορούσαν να κατεβάσουν υλικό, δημιουργούσαν και οι ίδιοι υλικό από την εμπειρία τους και από ό,τι βιβλία διέθεταν και προσπαθούσαν να κάνουν το μάθημα κάπως πιο ευχάριστο. Πάντως, και το γεγονός ότι δεν είχαν και ένα υλικό στο οποίο μπορούσαν να βασιστούν, ήταν ένα σοβαρό πρόβλημα (Σ.1, Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων)

Προσωπικά άρχισα λίγο να ψάχνω μήπως με τα μέσα τεχνολογίας, κάποια βίντεο, επιλέγω αυτά που μπορώ να έχω κάποιους υπότιτλους στα αραβικά που θα τους βοηθήσει, το οποίο να τους τραβήξει λίγο το ενδιαφέρον. Μία φορά το έχω κάνει και είδα ότι αυτό τους άρεσε λίγο, γιατί δεν ξέρω να διαβάζουν (Σ.10, δασκάλα)

Για την εκπαίδευση των παιδιών–προσφύγων χρειάζεται η εκπαίδευση και διδακτική εμπειρία των αναπληρωτών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Σ.6, Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων)

Νομίζω ότι θα ήταν χρήσιμο να γίνουν κάποια πρακτικά πράγματα, δηλαδή καλές είναι οι επιμορφώσεις, πηγαίνουμε σε σεμινάρια, πηγαίνουμε σε ημερίδες, ακούμε ωραία πράγματα σε θεωρητικό επίπεδο, αλλά νομίζω ότι θέλει και στην πράξη λίγο να δούμε κάποια πράγματα εμείς οι εκπαιδευτικοί. Δηλαδή δεν αρκεί να γνωρίζεις το θεωρητικό πλαίσιο, δεν αρκεί να γνωρίζεις όλες τις θεωρίες που υπάρχουν, στην πράξη θα δούμε πώς μπορούμε να χειριστούμε και πώς μπορούμε να αντιμετωπίσουμε κάποια πράγματα και καταστάσεις. Δηλαδή αυτό που εμένα λίγο με έχει «κουράσει» και έχει να κάνει και με τις επιμορφώσεις που κάνουν για την τάξη την κανονική που έχουμε, όχι για τα προσφυγόπουλα, είναι ότι πολλές πηγαίνουμε σε ημερίδες και ακούμε και ακούμε και όλο αυτό είναι τόσο αποκομμένο πολλές φορές από την πραγματικότητα που έχει στην τάξη που ουσιαστικά τρως μία μέρα να ακούσεις πράγματα, τα οποία στην πραγματικότητα δεν θα εφαρμοστείς πουθενά ή τέλος πάντων δεν σε βοηθούν στο βαθμό που θα έπρεπε να σε βοηθήσουν (Σ.9, δασκάλα)

να γίνει πιο συγκεκριμένη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με αυτούς τους μαθητικούς πληθυσμούς που εμφανίζονται πλέον στα ελληνικά σχολεία, στοχευμένη επιμόρφωση, συγκεκριμένη, μεθοδική και συνεχής σε ένα βαθμό, για να μπορούν και οι εκπαιδευτικοί προετοιμασμένοι να ασκήσουν το καθήκον τους όπως πρέπει (Σ.4, Διευθυντής)

Με δική τους πρωτοβουλία, χωρίς να φείδονται κόπου, χρόνου και χρημάτων παρακολουθούν σεμινάρια διαπολιτισμικής, που προσφέρονται από διάφορα Πανεπιστήμια, προσπαθώντας να αποκτήσουν γνώσεις για να ανταποκριθούν στο δύσκολο έργο της εκπαίδευσης των παιδιών-προσφύγων.

έχω το σεμινάριο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από το Πανεπιστήμιο...Το τελείωνα πέρσι τη χρονιά που ξεκίνησα στη Δ.Υ.Ε.Π.. Δε νομίζω ότι μπορεί να σε βοηθήσει ένα απλό σεμινάριο να ανταποκριθείς σε αυτό (Σ.2, δασκάλα Δ.Υ.Ε.Π.)

μόλις ανέλαβα το τμήμα αυτό, ξεκίνησα ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διδασκαλίας των ελληνικών ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, για να βοηθηθώ περαιτέρω (Σ.7, δασκάλα Ζ.Ε.Π.)

Από την άνοιξη του 2019 παρακολουθώ και ένα σεμινάριο στη διαπολιτισμική (Σ.10, δασκάλα)

Καθώς οι εκπαιδευτικοί δε διαθέτουν γνώσεις διδακτικής και διαπολιτισμικής και προσπαθούν να βοηθήσουν τα παιδιά-πρόσφυγες με όποιον τρόπο μπορούν, ελλοχεύει ο κίνδυνος αυτά να μη συμμετέχουν στο μάθημα και απλώς να περνούν τη μέρα τους με κάποιες παιγνιώδεις δραστηριότητες. Εάν μάλιστα στην τάξη υπάρχουν και μαθητές με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες ή από μη ευνοημένα πολιτισμικά περιβάλλοντα, τότε το έργο των εκπαιδευτικών δυσχεραίνει ακόμα περισσότερο. Παρά ταύτα προσπαθούν με όποιον τρόπο μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά-πρόσφυγες, αλλά καταλαβαίνουν ότι αυτό δεν είναι αρκετό για την εκπαιδευτική ένταξη των παιδιών-προσφύγων.

...στη Δ' τάξη που πάνε τα περισσότερα, έξι παιδιά, τα πρωινά όσο προλαβαίνω ή με το υλικό που βγάζω στη δασκάλα ώστε τα παιδιά να είναι απασχολημένα...την άλλη μέρα μου το φέρνουν και μου λένε ότι το έκανα κυρία ή η ίδια θα τους βάλει άσκηση, δηλαδή κάθε φορά στο τετράδιο όλο και κάτι μου δείχνουν, έρχονται με χαρά ότι κάτι έκανα (Σ.5, δασκάλα Ζ.Ε.Π.)

το γνωστικό είναι το πιο δύσκολο κομμάτι, δεν είναι κάτι εύκολο, απαιτεί χρόνο και απαιτεί να είσαι σταθερός κάπου, μιας και όλα αυτά τα παιδιά και οι οικογένειές τους μετακινούνται, υπάρχει ρευστότητα δηλαδή στον πληθυσμό (Σ.4, Διευθυντής)

Είχαμε βρει με τη συντονίστρια εκπαίδευσης προσφύγων διάφορα και τα χρησιμοποιούσαμε ανάλογα με το τί χρειαζόμασταν. Δεν είχαμε κάποιο ιδιαίτερο πρόγραμμα, γιατί δε μπορούσαμε και να το ακολουθήσουμε. (Σ.2, δασκάλα Δ.Υ.Ε.Π.)

Δεν μπορούσα να κάνω και τρομερά πράγματα, υλικό δεν είχαμε, ούτε βιβλία, ούτε ύλη δεν είχαν τα παιδιά. Δηλαδή έπρεπε κάθε μέρα να δίνουμε φωτοτυπίες, έπρεπε κάθε μέρα να δίνουμε μολύβια, αυτό (Σ.5, δασκάλα Ζ.Ε.Π.)

είχαμε την απόλυτη ελευθερία να κάνουμε τη διδασκαλία με τον τρόπο που θέλουμε. Άλλωστε υπήρχαν μέρες που είχαμε αφιερώσει μόνο στο να εξηγήσουμε και να μιλήσουμε για τους κανόνες, μέρες ολόκληρες και να μη γίνει κάποιο άλλο μάθημα επί της ουσίας αν και ήταν εξίσου σημαντικό, ίσως και το πιο σημαντικό. (Σ. 2, δασκάλα Δ.Υ.Ε.Π.)

με τα μικρά μπορώ να δουλέψω από αρχή στα γραμμата, δηλαδή θα πούμε για το «α», θα πούμε για το «ο» με ζωγραφιές που θα κάνουμε. Τώρα τα μεγαλύτερα πάνε Τετάρτη

και τα οποία ήταν και πέρσι και πρόπερσι μπορούν άνετα μέχρι το 1.000 ασκήσεις, δηλαδή προσθέσεις, αφαιρέσεις και πολλαπλασιασμούς που έχουμε μπει μία χαρά με κρατούμενο και χωρίς. Να διαβάζουν όμως όχι. Σε κάποια κορίτσια που τα βλέπω, τους αρέσει να βγάζουμε εικονογραφημένες λέξεις με το «Α», π.χ αεροπλάνο και προσπαθώ λίγο να με πιάσουν με το στόμα, κάθε μέρα αεροπλάνο, βάτραχος ή γάτα, να αρχίσουν να τους μένουν λεξούλες (Σ.5, δασκάλα Ζ.Ε.Π.)

Γνωστικά δύσκολα, ειδικά στα μαθήματα γλώσσας ούτε κατά διάνοια. Αλλά στο μάθημα των μαθηματικών ας πούμε, με τα δαχτυλάκια να μετρήσουμε, εκεί μπορεί να γίνει μία προσπάθεια, αλλά είναι περιορισμένα και πίσω όταν έχεις ένα παιδί μέσα στην τάξη 5 ώρες και μπορεί να συμμετέχει μόνο τη μία ώρα που θα κάνεις Μαθηματικά και αυτό για 5 λεπτά, εντάξει το καταλαβαίνω ότι και για αυτά μπορεί να είναι κουραστικό, να είναι ανιαρό, δύσκολο, είναι πράγματα που δεν τα καταλαβαίνουν και όλα αυτά δηλαδή μετά τους βγαίνει και σε άρνηση. Προσπαθείς λίγο να βρεις μία ισορροπία, γιατί και την τάξη πρέπει να προχωρήσεις, δεν μπορείς να πεις ότι δεν προχωράω, προσπαθείς όπου μπορείς να τα εντάξεις να το κάνεις στην πράξη, το παλεύουμε (Σ.9, δασκάλα)

τα έχουμε χωρίσει σε δύο ομάδες τώρα, τα μικρότερα, Πρώτη Δεύτερα Τρίτη και Τετάρτη Πέμπτη Έκτη. Δεν μου έρχονται όλα, δηλαδή κατά μέσο όρο 10 παιδάκια την ημέρα έρχονται. Τώρα θα είναι 8, θα είναι 13, ανάλογα. Οπότε αν έχω 10 κοιτάζω να χωρίσουν τους δύο ταραξίες, ώστε να μείνουμε 8 και να μπορέσω να κάνω λίγο από όλα. Δεν συμπιπτουν οι ηλικίες γιατί μπορεί να έρθει ένα από την Πρώτη και τρία από την Έκτη. Έρχονται ένα-ένα στην έδρα, θα πάω εγώ θα του γράψω τα γραμματάκια, τα νούμερα, θα δώσω υλικό, δηλαδή κάνουμε δουλειά και οι 10, αλλά διαφορετική δουλειά, γίνεται αυτό. Στη τάξη δεν έχω πάει, όχι δεν έχω πάει καθόλου. Δεν ξέρω και αν θα βοηθούσε να πάω μαζί με τη δασκάλα να είμαι εκεί και να τα απασχολώ, μην υπάρξει βαβούρα (Σ.5, δασκάλα Ζ.Ε.Π.)

Το ζητούμενο είναι να υπάρχει ισορροπία, να νιώσουν και τα ίδια καλύτερα, να υπάρχει ηρεμία, να νιώσουν ότι είναι μέλος του σχολικού περιβάλλοντος, αλλά κινούμαστε κυρίως σε αυτό το πλαίσιο, το συναισθηματικό και το ψυχολογικό. Το γνωστικό είναι πολύ πιο δύσκολο και σίγουρα δεν υπάρχει ούτε υλικό, ούτε κατευθυντήριες υπάρχουν, τίποτα δεν υπάρχει (Σ.9, δασκάλα)

Δημιουργείται και σε μας ανασφάλεια έχοντας αυτά τα παιδιά στο σχολείο και αμηχανία, γιατί έχουμε παιδιά που θέλουν να τα υποστηρίξουμε και πολλές φορές δεν μπορούμε, δεν είναι εύκολο και αυτό μας φέρνει σε αμηχανία, σε δύσκολη θέση, μας δημιουργεί προβλήματα μας, μας αγχώνει και δεν μιλάω για τον εαυτό μου, αλλά για τους εκπαιδευτικούς που έχουν τα παιδιά μέσα στις τάξεις. Είναι εύκολο πράγμα να έχεις ένα παιδί σε αφωνία άμα δεν μπορεί να του μιλήσεις;... τι θα γίνει μέσα στην τάξη, πώς θα μπορέσει το παιδί αυτό να συμμετάσχει; (Σ.4, Διευθυντής)

Όχι [Δε χρησιμοποιώ το υλικό του προγράμματος]...σαν υλικό το έχω δει...δεν το είχα σκεφτεί [να πηγαίνω στην τάξη μαζί τους], αλλά θα ήταν πολύ καλό, γιατί δεν μπορούν να παρακολουθήσουν το μάθημα τους, θα κάνουμε γλώσσα και εκείνοι μαθηματικά, θα κάνουν κάτι άσχετο. Ενώ αν πήγαινα για τα τρία που στέλνω θα είναι οι καλύτεροι αυτοί που μπορούν και παρακολουθούν (Σ.5, δασκάλα Ζ.Ε.Π.)

κάθε τάξη έχει ούτως ή άλλως τις δικές της δυσκολίες και πάνω σε αυτές τις δυσκολίες έχεις την επιπρόσθετη ευθύνη να προσαρμόσεις την όλη μαθησιακή διαδικασία και σε ένα προσφυγόπουλο που έχεις πλέον μέσα στο τμήμα. Και χρόνος δεν υπάρχει, αλλά σίγουρα

δεν υπάρχει η γνώση, δηλαδή είναι κάτι το οποίο θα πρέπει να έχεις κατακτήσει και εσύ σαν εκπαιδευτικός πάρα πολύ καλά, ώστε να μπορείς να το εφαρμόσεις γρήγορα και αποτελεσματικά και αυτό το πράγμα δεν υπάρχει. Οπότε εκεί υπάρχει τεράστιο πρόβλημα (Σ.9, δασκάλα)

γιατί και αυτή [η δασκάλα της τάξης] δεν έχει μόνο αυτά [τα παιδιά] μέσα, θα έχει και 3 ρομά, θα έχει και άλλα 4 τα οποία ίσως να είναι αδύναμα, δεν μπορεί να κάνει και αυτή μάθημα τόσο εύκολα (Σ.5, δασκάλα Ζ.Ε.Π.)

Το σχολείο ήταν ένας χώρος όπου τα παιδιά απασχολούνταν δημιουργικά μεν, αλλά χωρίς επίτευξη των μαθησιακών στόχων (Σ.8, Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων)

Και αυτό είναι βασικό, δηλαδή να μοιραστούν αυτά τα παιδιά με τέτοιο τρόπο που να μην «αλλοιώσουν» τον ήδη υπάρχοντα μαθητικό πληθυσμό. Θέλω να πω ότι να είναι παιδιά που θα μπορούν να ενταχθούν, δηλαδή αν έχεις 1-2-3 προσφυγόπουλα στην τάξη, εντάξει, αλλά αν σου έρθουν ξαφνικά 10 παιδιά ή 15, δηλαδή και η σύσταση της τάξης θα αλλοιωθεί, αλλά σίγουρα μετά θα είναι και πολύ διαφορετική η διαδικασία η μαθησιακή. Οπότε θα πρέπει να γίνουν ενέργειες από την πολιτεία, δηλαδή να μην πουν ότι απλά οκ, στέλνουμε παιδιά, πηγαίνετε στα σχολεία, δηλαδή να γίνει πράγματι μία μελέτη, πού θα πάνε τα παιδιά, γιατί, πόσα σε κάθε σχολείο; Πρέπει δηλαδή να υπάρχει ένα σύστημα από πίσω και όχι απλά να προωθούμε παιδιά (Σ.10, δασκάλα)

το να κάθονται τώρα τέσσερις ώρες στο σχολείο και να μαθαίνουν ελληνικές λέξεις, δεν τους έλεγε κάτι νομίζω και για αυτό υπήρχαν ας πούμε και αυτές οι εντάσεις και αυτές οι εκρήξεις (Σ.9, δασκάλα)

Το ερώτημα είναι πως μπορεί να το καταφέρει αυτό ένας εκπαιδευτικός ο οποίος έχει απλά αναλάβει μία τάξη από τη μία πλευρά και μάλιστα όταν είναι και μεγάλη η τάξη, αν ήταν η πρώτη, η δεύτερα που εκεί τα παιδιά αρχίζουν να μαθαίνουν, να γράφουν και να διαβάζουν, εκεί μπορούν να ενταχθούν πιο εύκολα. Σε μία τάξη όμως μεγάλη που η ύλη είναι τέτοια που δεν χωρά έναν αλφάβητο να μπει μέσα σε αυτό, νομίζω ότι είναι πολύ δύσκολο. Θέλουν να μάθουν λεξούλες, μικρές προτάσεις. Στα μαθηματικά τώρα νομίζω ότι όλο αυτό που τους έχει συμβεί, γιατί δεν μπορούμε να γνωρίζουμε και πριν πόσα χρόνια ήταν η τελευταία φορά που πήγαν και αν πήγαν σχολείο, κάποια όμως από αυτά γνωρίζουν μαθηματικά και προσπαθούν να ακολουθήσουν. Δηλαδή η ύλη της έκτης είναι λίγο προχωρημένη, είναι λίγο δύσκολο, αλλά τα μαθηματικά που είναι μία κοινή γλώσσα για όλους είναι πολύ πιο εύκολο να το παρακολουθήσουν και να συμμετέχουν έστω και λίγο. Αλλά προσπαθούν, αν ενδιαφέρονται (Σ.10, δασκάλα)

Τα προβλήματα μεγαλώνουν από την μη έγκαιρη στελέχωση των τμημάτων Ζ.Ε.Π. ή των Δ.Υ.Ε.Π., ή καθώς προκύπτουν κενά, μετά την τοποθέτηση των αναπληρωτών σε πίνακα διορισμών και μέχρι τον διορισμό νέων.

Παρέμειναν στον πίνακα διορισμών και κάποια στιγμή μετά από ένα μήνα περίπου και ενώ είχε στρώσει η κατάσταση, τούς ήρθε διορισμός ως αναπληρωτών, με αποτέλεσμα να πρέπει να φύγουν, σταμάτησε για πάνω από ένα μήνα η εκπαίδευση των παιδιών, μεσολάβησαν και διακοπές των Χριστουγέννων και αρκετά αργότερα ήρθαν δύο καινούργιες εκπαιδευτικοί (Σ.1, Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων)

...Το συνηθισμένο είναι να έχουμε παιδιά προσφύγων στο σχολείο και να αργεί να έρθει η συνάδελφος για το τμήμα Ζ.Ε.Π.. Αν και φέτος συνέβη το παράδοξο, να έχω συνάδελφο δυόμισι μήνες πριν τοποθετημένο για Ζ.Ε.Π. 1 και να έρθουν τα παιδιά αργότερα μετά από 2.5 μήνες. Δηλαδή η συνάδελφος ήταν εδώ στο σχολείο χωρίς να έχει στην πραγματικότητα αντικείμενο δουλειάς που προβλέπεται από τη σύμβαση της...την περίοδο που λειτουργούσε Δ.Υ.Ε.Π. εδώ, στο σχολείο, ξεκινήσαμε με 38 παιδιά και είχαμε δύο μόνο εκπαιδευτικούς ΠΕ70 χωρίς να έχουμε κάποιον άλλον εκπαιδευτικό ειδικότητας για να γεμίσουμε το πρόγραμμα...Ήταν βασανιστικό για δύο νέους συναδέλφους και άπειρους να έχουν τέτοιου είδους μαθητικό δυναμικό να διαχειριστούν όλες τις ώρες του προγράμματος. Στην πορεία είχαμε κάποια στελέχωση με γυμναστή, με αγγλικά και κάπως τα πράγματα εν πάση περιπτώσει ομαλοποιήθηκαν σε ότι αφορά τη σύνταξη του προγράμματος (Σ.4, Διευθυντής)

Όταν έγινε ο διορισμός μου πέρσι, μου λέγανε, ότι θα γίνει ταυτόχρονα ο διορισμός των Δ.Υ.Ε.Π. και της γενικής και τελικά με τράβηξε η γενική...πήρα τηλέφωνο αν μπορεί να γίνει ανταλλαγή, να έρθω εγώ [2^η χρονιά] στο Camp και η κοπέλα που έχει πάει στο Camp να έρθει εδώ που είμαι εγώ; τέλος πάντων το πάλεψα, πήγα στην Πρωτοβάθμια...άλλο πρόγραμμα το ένα, άλλο πρόγραμμα το άλλο... με τοποθέτησαν σε ένα χρόνο εκεί, έμαθα ότι έμαθα, συνήθισα, με συνήθισαν, πράγμα που διευκολύνει τα επόμενα βήματα. Γιατί δε με χρησιμοποιούν; (Σ.3, νηπιαγωγός)

Προβλήματα υπάρχουν, παρόλο που δεν τα αναφέρουν ως τα πιο σοβαρά και από την ελλιπή υποστήριξη με γραφική ύλη και άλλο υλικό.

Ακόμα [Νοέμβριος 2019] δε μας έχουν έρθει βιβλία, υλικό βγάζω από αυτό της συντονίστριας εκπαίδευσης προσφύγων, που μου έχει δώσει από την ύπατη αρμοστέια, από κάποια site...Δεν ξέρω και εγώ πώς να τα δουλέψω σε αυτό το πράγμα, να πάω λες και είναι πρώτη δημοτικού; Αφού πίσω δεν υπάρχει στήριξη (Σ.5, δασκάλα Δ.Υ.Ε.Π.)

Την πρώτη χρονιά τα παιδιά είχαν έρθει με τσάντες από τον ΔΟΜ, που μέσα είχαν μολύβια, ξύστρες, γόμες, παρότι το σχολείο πρόσφερε και τα δικά του. Φέτος τα παιδιά που έρχονται δεν είναι εξοπλισμένα στο βαθμό αυτό που ήταν, ούτε τα παιδιά που φοίτησαν στην περσινή Δ.Υ.Ε.Π. είχαν την υλικοτεχνική υποδομή που πρέπει να έχει ένας μαθητής (Σ.4, Διευθυντής)

όταν μπήκα μέσα στην τάξη και στο χώρο και είδα ότι δεν υπάρχει τίποτα, δηλαδή δεν υπάρχουν μαρκαδόροι, δεν υπάρχουν παιχνίδια, δεν υπάρχουν χαρτιά, δεν υπάρχει εκτυπωτής, δεν υπάρχει laptop, δεν υπάρχει τίποτα και λέω τι θα κάνω σε αυτά τα παιδιά (Σ.3, νηπιαγωγός)

Πρώτιστο μέλημα των εκπαιδευτικών αποτελεί η κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων, ώστε αυτά να αισθανθούν ασφάλεια και να δημιουργηθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης και αποδοχής. Η λειτουργία των τμημάτων Ζ.Ε.Π. στο πρωινό ωράριο διευκολύνει την κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων, καθώς αλληλοεπιδρούν με τα άλλα παιδιά, τόσο κατά τη διάρκεια του μαθήματος, όσο και στα διαλείμματα, συμμετέχουν σε σχολικές εκδρομές ή εκδηλώσεις της σχολικής μονάδας. Είναι κάτι που και τα ίδια τα παιδιά-πρόσφυγες επιζητούν, καθώς γι' αυτά το σχολείο είναι η μοναδική διέξοδος από τη Δομή. Καθώς όμως πολλά παιδιά-πρόσφυγες, και οι

οικογένειές τους, προωθούνται σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, ο πληθυσμός τους μεταβάλλεται συχνά, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να μην έχουν πάντα τους ίδιους μαθητές στη σχολική τάξη. Αυτό δυσκολεύει το έργο τους, γι' αυτό και τονίζουν την έλλειψη της επιμόρφωσης.

Μέσα από τη φοίτηση στην πρωινή ζώνη του σχολείου, την αλληλεπίδραση, την αλληλεγγύη, την διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, την ενημέρωση γονέων και μαθητών για θέματα σεβασμού προς τον άλλον, προς τη διαφορετικότητα, κάτι που αφορά όμως όχι μόνο εμάς αλλά και τους ίδιους τους πρόσφυγες, οι οποίοι θεωρώ πως και αυτοί οφείλουν να αποδεχτούν εμάς ως λαό με τα ήθη και τα έθιμά μας, τη γλώσσα μας, τον πολιτισμό μας, την ολοκληρωμένη και σωστά δομημένη ενημέρωσή τους για την παρεχόμενη εκπαίδευση, την αναγκαιότητα φοίτησης στο σχολείο και τον τρόπο ζωής μας, την επιπλέον χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων που υποδέχονται παιδιά πρόσφυγες και ένα υποστηρικτικό για όλους τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικό σύστημα, ίσως έτσι θέσουμε τις βάσεις τόσο για την κοινωνική ένταξη, όσο και για την ένταξή τους στο ελληνικό σχολείο (Σ.8, Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων)

...τα παιδιά που παρακολουθούσαν τακτικά το σχολείο, έχουν μάθει αρκετά πράγματα και για αυτά το σχολείο είναι μία διέξοδος από το χώρο του Camp, από τη Δομή...καθώς βρίσκεται αρκετά μακριά από το χωριό που σημαίνει ότι δεν μπορούν να βγουν τα παιδιά αυτά μόνα τους υπάρχει κίνδυνος έχει να κάνει και με την νοοτροπία την αραβική γενικότερα, που σημαίνει ότι τα παιδιά ασυνόδετα, ειδικά τα κορίτσια, δεν βγαίνουν και από το σπίτι. Γι' αυτά λοιπόν το σχολείο είναι μία διέξοδος να έρθουν σε επαφή με άλλα παιδιά, να παίξουν, να γελάσουν, να κοινωνικοποιηθούν, είναι πολύ σημαντικό, γι' αυτό με ρωτούσαν εναγωνίως πότε θα ξεκινήσει το σχολείο. Μερικά παιδιά έρχονταν με μεγάλη χαρά στο σχολείο (Σ.1, Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων)

Τα παιδιά στην πρωινή ζώνη όπως και τώρα συμμετέχουν σε όλες τις δραστηριότητες. Το μόνο που υπάρχει μία διαφοροποίηση είναι όταν θα πάμε στην εκκλησία, με θέματα που άπτονται δηλαδή των θρησκευτικών πεποιθήσεων. Κατά τα άλλα εκδρομές, δραστηριότητες, θεατρικές παραστάσεις και λοιπά ακολουθούμε τις ίδιες διαδικασίες, υπεύθυνες δηλώσεις συμμετοχής και έρχονται κανονικά, εκτός κι αν κάποιος γονιός μας δηλώσει ότι δε θέλει το παιδί του να παρακολουθήσει κάτι για δικό του λόγο (Σ.4, Διευθυντής)

Κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα, δηλαδή και με τους μαθητές των υπολοίπων τάξεων δεν έχουμε. Εντάξει μπορεί κάποια στιγμή να τσακωθούν όπως τσακώνονται όλα τα παιδιά. Βέβαια εμείς θα «πέσουμε επάνω», γιατί λέμε είναι τα προσφυγόπουλα, ότι μη χτυπήσει το ένα, μη χτυπήσει το άλλο, αλλά ιδιαίτερα προβλήματα δεν έχουμε ακόμα (Σ. 5, δασκάλα Ζ.Ε.Π.)

βλέποντας τα συγκεκριμένα παιδιά στο διάλειμμα πως αλληλοεπιδρούσαν με τα παιδιά του ολοήμερου, πόσο καλό τους έκανε η επαφή και η επικοινωνία, θεωρώ ότι μέσα σε λίγους μήνες θα είναι άλλα παιδιά αν έχουν καθημερινή επαφή (Σ.2, δασκάλα Δ.Υ.Ε.Π.)

εστιάσαμε περισσότερο, πάντα σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των Δ.Υ.Ε.Π. και τους Διευθυντές των Σχολικών Μονάδων στην ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης με τους γονείς και τα παιδιά, διότι ο στόχος όλων των εμπλεκόμενων τουλάχιστον εκείνο το διάστημα ήταν η κοινωνικοποίηση των παιδιών, η ανάπτυξη εμπιστοσύνης, η προσφορά ψυχολογικής υποστήριξης σε γονείς και μαθητές, η ένταξη στο σχολείο και στην τοπική

κοινωνία, η οργάνωση εκπαιδευτικών, πολιτιστικών, αθλητικών κ.α. εκδηλώσεων σε συνεργασία με τα σχολεία. εκπαιδευτικών επισκέψεων με στόχο την επαφή των παιδιών με τους μαθητές της πρωινής ζώνης (Σ.8, Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων)

πιστεύω ότι λειτουργεί καλύτερα το πράγμα όταν τα παιδιά βρίσκονται από την αρχή στη πρωινή λειτουργία του σχολείου, γιατί έτσι εντάσσονται, ομαλοποιούνται και προσαρμόζονται καλύτερα στην πραγματικότητα και στη σχολική ρουτίνα, και αυτό είναι σημαντικό κάνουν παρέα με τα δικά μας τα παιδιά, τα δικά μας παιδιά πιο εύκολα τα αποδέχονται στις παρέες τους, ανταλλάσσουν και κουβέντες στα ελληνικά και αυτό βοηθάει στην επικοινωνία μας (Σ.4, Διευθνήτης)

Θα μάθουν και ελληνικά, άτυπα, στις παρέες, εκτός τάξης, με αυτόν τον τρόπο, θα κάνουν παρέα δεν θα τσακώνονται τόσο πολύ, γιατί η Δ.Υ.Ε.Π. ήταν ένα είδος γκέτο, δηλαδή φεύγανε από τη δομή και έρχονταν πάλι μόνο τους, δεν ερχόταν σε επαφή με την τοπική κοινωνία καθόλου (Σ.1, Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων)

Η συγκεκριμένη κοπέλα [μαθήτριά] πάντως είναι εξαιρετική, δηλαδή παρότι δεν έρχεται στη δική μου τη τάξη, προφανώς λόγω ηλικίας, όσες φορές με πετυχαίνει είτε στην εφημερία, είτε στις σκάλες, θα έρθει, θα με αγκαλιάσει, θα μου πει κυρία Καλημέρα, τι κάνεις. Δηλαδή είναι πάρα πολύ θετική και το προσπαθεί και πολλές φορές θα πούμε και λέξεις, θα προσπαθήσω να εξηγήσω (Σ.9, δασκάλα)

Είχαν μάθει και το «Χαρωπά τα δυο μου χέρια τα χτυπά»...το τραγουδούσαν [στα ελληνικά] και όταν ήρθε η Ντόχα το καταλάβαναν κιόλας. Επίσης το «κεφάλι, ώμοι, γόνατα» το παίζαμε και το κάναμε τέλειο, τους άρεσε να ακούνε πολύ το «αγάπη μου» επειδή εγώ έτσι εκφράζομαι ας πούμε, οπότε από ένα σημείο και έπειτα άρχισαν και μου το λέγανε και εκείνα «αγάπη μου» και χαιρετισμούς «Καλημέρα κυρία», «Πώς είστε», «Τι κάνετε», αυτά τους άρεσε να τα λένε, να τα αναπαράγουν, τους άρεσε πάρα πολύ να παίζουμε το σούπερ μάρκετ, με τα λεφτά δηλαδή... ..(Σ.3, Νηπιαγωγός)

Στο τελείωμα όμως αυτής της χρονιάς [2017-2018], τα παιδιά έδειξαν ότι και είχαν συνηθίσει και είχαν ενταχθεί σε ένα αρκετά καλό βαθμό και ήταν στεναχωρημένα που έφευγαν... μάς αγκάλιαζαν, έκλαιγαν όταν φεύγανε, μας έδειξαν δηλαδή ότι είχαν δεθεί με το σχολείο και με τους εκπαιδευτικούς (Σ.4, Διευθνήτης)

Ποτέ δε δημιουργήθηκε κανένα σοβαρό περιστατικό και τα παιδιά και οι πρόσφυγες ήθελαν να έρχονται σε επαφή, ήθελαν να παίζουν. Χαρακτηριστικά τα παιδιά του ολοήμερου, γιατί κάποια στιγμή ήταν λίγα τα αγόρια και ήθελαν να παίζουν ποδόσφαιρο, παρακαλούσαν να έρθουν και τα «Συριάκια», όπως έλεγαν, να παίζουν μαζί μας (Σ.2, δασκάλα Δ.Υ.Ε.Π.)

Τα παιδιά είχαν μάθει να μιλάνε ελληνικά και μάλιστα και τα ελληνόπουλα τα αναζητήσαν την επόμενη σχολική χρονιά στην τάξη που δεν τα είδαν και στεναχωρήθηκαν πάρα πολύ (Σ.1, Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων)

έχει τύχει να χρειαστεί να λείψω και τους λέω ότι αύριο θα λείπω εγώ, γιατί ξέρουν πλέον που πάνε σε τάξεις, λένε “no school?” δεν τους αρέσει η ιδέα ότι δεν θα έρθουν σχολείο αύριο οπότε το αναζητάνε. Ίσως είναι μια διέξοδος (Σ.5, δασκάλα Ζ.Ε.Π.)

κανονικά έχω γραμμένους 17 μαθητές και έχω μέσο όρο προσέλευσης 13 - 14 μαθητών, οπότε είναι μία καλή περίπτωση. Μόνο 1-2 παιδάκια είναι που δεν έρχονται καθόλου,

ενώ είναι γραμμένα. Φαίνεται ότι και τα ίδια τα παιδιά θέλουν να έρθουν στο σχολείο, γιατί πολλά από αυτά μας ρωτάνε αν θα έρθουν αύριο σχολείο, αν θα λειτουργήσει το σχολείο και οι γονείς όμως θέλουν να τα φέρουν εδώ (Σ.4, Διευθυντής)

έτυχε να έχω δύο κοριτσάκια στο τμήμα μου, τα οποία όταν πρωτοήρθαν στο σχολείο ήταν πολύ αρνητικά, παρότι ήταν εξαιρετικά παιδιά και εξαιρετικοί χαρακτήρες και οι δύο αλλά ήταν κάτι που δεν μπορούσαν να το διαχειριστούν σε πρώτο επίπεδο. Φτάσαμε εντέλει να είμαστε τόσο αγαπημένοι μέσα στην τάξη και όταν τελικά έφυγαν, γιατί είχαν κάνει τα χαρτιά τους και έφυγαν σε άλλες χώρες, κλαίγαμε όλοι μαζί (Σ.9, δασκάλα)

«Anna, tomorrow school?» «Anna, tomorrow out of LM?», είναι οι ερωτήσεις που άκουγα καθημερινά μετά το τέλος των μαθημάτων, όχι μόνο από τα παιδιά, αλλά και από τους γονείς. Να επισημάνω εδώ το εξής, πως για γονείς και μαθητές, με εξαίρεση ελάχιστων περιπτώσεων και αυτές αφορούσαν οικογένειες οι οποίες επιθυμούσαν να παραμείνουν στην Ελλάδα, το σχολείο, η ανεπαρκής και πάντα εκ περιτροπής φροντίση καθώς και οι δράσεις που οργανώναμε ήταν ένας τρόπος διαφυγής από την απομόνωση του Κ.Φ., η επαφή με τον έξω κόσμο και δεν αφορούσε την επιθυμία για μάθηση και κοινωνική ένταξη, εφόσον στόχος τους ήταν να φύγουν από την Ελλάδα προς μία άλλη χώρα της κεντρικής Ευρώπης (Σ.8, Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων)

Είναι πολύ όμορφο να βλέπεις στα διαλείμματα να παίζουν όλα τα παιδιά μαζί. Μπορούσες να ακούσεις εκεί τα προσφυγόπουλα να λένε ό,τι έχουν μάθει στα ελληνικά και οι συμμαθητές τους να ενθουσιάζονται, να τους λένε μπράβο, αλλά και να προσπαθούν κι αυτοί να μάθουν στα αραβικά κάποιες λέξεις. Συμμετείχαν σε όλες τις δραστηριότητες, απλά χρειαζόταν νωρίτερα μια προετοιμασία για το τι θα δουν ή θα κάνουν... (Σ.7, δασκάλα Ζ.Ε.Π.)

Κυρίως ναι. Νομίζω ότι το όλο σκηνικό το οποίο αυτή τη στιγμή πραγματοποιείται στη σχολική μονάδα, είναι καθαρά για την ένταξη των παιδιών στο κοινωνικό σύνολο (Σ.10, δασκάλα)

Για την κοινωνική τους ένταξη παίζει σημαντικό ρόλο η συμμετοχή των παιδιών στην πρωινή ζώνη των σχολείων και η διαβίωση των οικογενειών στον αστικό ιστό. Για την εκπαίδευση τους χρειάζεται η εκπαίδευση και διδακτική εμπειρία των αναπληρωτών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Σ.6, Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων)

Θέλω να πω ότι υπάρχει περιθώριο για ένταξη, αλλά δεν είναι πάντοτε σαφής ο τρόπος που θα το καταφέρει αυτό και πολλές φορές προσπαθούμε και εμείς με ότι γνωρίζουμε ή ότι πιστεύουμε ότι θα βοηθήσει και μπορεί κάποιες φορές να μην και το καλύτερο. Δηλαδή σίγουρα θα βοηθούσε να έχουμε μία γραμμή από πίσω που να μας βοηθάει στο πως να κινηθούμε και πως να χειριστούμε κάποιες καταστάσεις, δεν μπορούμε να πηγαίνουμε στα τυφλά (Σ.9, δασκάλα)

Η λειτουργία της Δ.Υ.Ε.Π., εκτός του ωραρίου του πρωινού σχολείου, όχι μόνο δεν συμβάλει στην αλληλεπίδραση των παιδιών-προσφύγων με τους/τις γηγενείς μαθητές/μαθήτριες, αλλά δημιουργεί και ακόμα μεγαλύτερα προβλήματα στην κοινωνική τους ένταξη, καθώς μεταφέρουν στο σχολείο προβλήματα των οικογενειών από τον χώρο φιλοξενίας.

η Δ.Υ.Ε.Π. είναι τελείως αναποτελεσματική, διότι έφενυγαν τα παιδιά από ένα μέρος που ήταν κλεισμένοι όλοι μεταξύ τους και έρχονταν σε ένα άλλο, σε ένα γκέτο όπως λέγαμε εμείς πέρσι και δε τα βοήθησε καθόλου, ίσα ίσα δυσκόλεψε τη κατάσταση (Σ.2, δασκάλα Δ.Υ.Ε.Π.)

υπήρχαν έντονα θέματα παραβατικότητας των παιδιών, πηδούσαν τα κάγκελα και πήγαιναν στους διπλανούς κήπους να κόψουν φρούτα, βγαίνανε στο δρόμο και οι δάσκαλοι τα κνηγούσαν, γιατί υπήρχε φόβος να τα χτυπήσει αυτοκίνητο, ανέβαιναν σε κάποια κάγκελα ψηλά του πρώτου ορόφου με αποτέλεσμα να κινδυνεύουν να πέσουν κάτω στο κενό, αρνούσαν να ανέβουν στις τάξεις μετά το διάλειμμα, χτυπούσαν εκπαιδευτικούς, τσακώνονταν πάρα πολύ μεταξύ τους, γιατί δεν είχαν μάθει να μοιράζονται...είχαν μάθει να λύνουν τις οποιεσδήποτε μικρές διαφορές του με βία (Σ.1, Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων)

Θυμάμαι να χαλάει κάτι στο παιχνίδι τους και να κλωτσάνε τον τοίχο με μανία, γιατί δεν ήξεραν πώς αλλιώς να εξωτερικεύσουν το θυμό τους. Υπήρχαν παιδιά που μέχρι και το τέλος που αποχώρησαν, γιατί είχαμε και μεγάλες διαρροές, δεν χαμογέλασαν ποτέ. Κάποια παιδιά απομόνωναν κάποια άλλα, γιατί στο Camp οι οικογένειές τους ήταν σε διαμάχη, άρα ούτε στο σχολείο έρχονταν σε επαφή, γιατί οτιδήποτε υπήρχε στο camp το μετέφεραν στο σχολείο. Είχαν οικογένειες διαμάχη, είχαν και τα παιδιά, ήταν οικογένειες μαζί, ήταν και τα παιδιά, ήταν τέτοια η κατάσταση (Σ.2, δασκάλα Δ.Υ.Ε.Π.)

κοριτσάκι το οποίο είχε φτάσει σε εξαιρετικά καλό επίπεδο γλωσσομάθειας την επόμενη χρονιά [2018-2019] που έγινε Δ.Υ.Ε.Π. άρχισε και αυτό να αντιδρά με τον ίδιο τρόπο που αντιδρούσαν τα υπόλοιπα προσφυγόπουλα δηλαδή έβγαζε και αυτό βία, ξέχασε και αυτά που είχε μάθει δεν ήταν τόσο καλό το επίπεδο γιατί δεν ερχότανε συναναστροφή με τα ελληνόπουλα και αυτός είναι ένας από τους λόγους που πρότεινα το Ζ.Ε.Π. την τάξη υποδοχής [για το 2019-2020] και θέλω να είμαι αισιόδοξη ότι φέτος θα πάει καλύτερα σε σχέση με πέρσι (Σ.1, Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων)

Προσπαθήσαμε αρχικά στο διάλειμμα να τους μάθουμε ομαδικά παιχνίδια...να μάθουν μίλα με τα παιδιά...όταν κλείναμε 4 λεπτά ομαδικού παιχνιδιού χωρίς να το διακόψουν για να πέσουν το ένα πάνω στο άλλο για τσακωθούν κάναμε πανηγύρι με τους συναδέλφους...Δεν ήθελαν καθόλου, μέσα στην τάξη στην αρχή προσπάθησα να το οργανώσω σε ομάδες ώστε να κάνουμε ομαδικές δραστηριότητες. Σηκώνονταν μόνα τους και ξεχώριζαν τα θρανία γιατί ήθελε το καθένα μόνο του, όχι δυάδες, μόνο του (Σ.2, δασκάλα Δ.Υ.Ε.Π.)

Η Δ.Υ.Ε.Π. ήταν πέρσι, το 2018-2019, ήταν μαρτυρική περίοδος για τους συναδέλφους, λειτούργησε σαν γκέτο, είχαμε πάρα πολλά προβλήματα πειθαρχίας και συμπεριφοράς...Είχαμε βίαιες και επικίνδυνες συμπεριφορές των παιδιών, απειθαρχία, οι εκπαιδευτικοί έφτασαν σε σημείο το Φλεβάρη περίπου να είναι κοντά στο να παραιτηθούν...είχαμε και μία δύο επιθέσεις με χτυπήματα σε μία συνάδελφο (Σ.4, Διευθυντής)

Το σοβαρότερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί είναι οι αντιπαλότητες/επιθετικότητα των παιδιών σε σημείο να ανησυχούν για τη σωματική ακεραιότητα των παιδιών (Σ.6, Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων)

Οι ενήλικες, είχαν συγκρούσεις και αυτό το πράγμα μεταφερόταν την επόμενη μέρα με σφοδρότητα στο σχολείο ανάμεσα στα παιδιά και οι τσακωμοί των παιδιών δεν είναι όπως οι δικοί μας, υπάρχει βιαιότητα, πέφτει ξύλο ώμο (Σ.4, Διευθυντής)

Κάποια ελάχιστα παιδιά ήταν χαμογελαστά, ήταν ήρεμα και ήταν και τα παιδιά με τα οποία εργαζόμασταν, δουλεύαμε, ήταν τα παιδιά τα οποία έμαθαν αρκετά καλά Ελληνικά και δεν δημιούργησαν προβλήματα αλλά ήταν λίγα (Σ. 2, δασκάλα Δ.Υ.Ε.Π.)

Τα πιο απλά ήταν πολύ δύσκολα, όπως π.χ. να καθίσουν μέσα στην τάξη, να υπακούσουν στους κανόνες λειτουργίας της τάξης, να μην χτυπιούνται, να μην πηδάνε πάνω από τα κάγκελα. Αυτό που δυσχέραινε πάρα πολύ το έργο των εκπαιδευτικών ήταν η δυσκολία στην γλωσσική επικοινωνία, και βοήθεια δεν υπήρχε από πουθενά πέρασι (Σ.8, Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων)

...η κατάσταση ήταν πάρα πολύ δύσκολη στην Δ.Υ.Ε.Π., επίσης δεν ξέρω αν έπαιξε ρόλο το γεγονός ότι ήταν μόνο προσφυγόπουλα, όλα μαζί και αυτό δε βοήθησε να ενσωματωθούν...επίσης επειδή ένιωθαν ότι αποτελούν μέλος μιας ομάδας, η οποία είναι περιθωριοποιημένη σε κάποιο βαθμό, γι' αυτό δεν ήθελαν και το δάσκαλο ή μπορεί να ήταν επιθετικοί απέναντι στους συναδέλφους (Σ.9, δασκάλα)

Στην προσπάθεια ένταξης των παιδιών-προσφύγων είναι σημαντική και η προετοιμασία των γηγενών μαθητών/μαθητριών, καθώς επίσης των γονέων-κηδεμόνων τους και της τοπικής κοινωνίας γενικότερα, για την επιτυχία του εγχειρήματος της ένταξης των παιδιών-προσφύγων, καθώς καταγράφονται δυσκολίες αποδοχής από τους/τις μαθητές/μαθήτριες των μεγαλύτερων τάξεων, ενώ η συνεργασία και επικοινωνία είναι πιο εύκολη στις μικρές τάξεις. Οι εκπαιδευτικοί διατυπώνουν ρητά τη δυσκολία, καθώς και τη διαχείριση των σχέσεων και της επικοινωνίας με τους γονείς, καθώς φοβούνται ότι μπορεί να κατηγορηθούν από αυτούς.

έβαλα να δουν [οι μαθητές] και ένα ντοκιμαντέρ, όταν έλειπαν τα παιδιά [πρόσφυγες], για να τους ξυπνήσω λίγο μέσα τους κάποια συναισθήματα, τους μίλησα, τους διάβασα μία ιστορία, μιλήσαμε και σε κάποιο κεφάλαιο της γλώσσας που...μιλούσε για τη Μικρασιατική καταστροφή, τους είπα ότι κάτι αντίστοιχο συμβαίνει και με αυτούς, είναι ταλαιπωρημένα παιδιά, μη παρεξηγήτε την συμπεριφορά τους, έσκαγαν βόμβες δίπλα τους και το ότι επιβίωσαν για αυτούς είναι ένα θαύμα (Σ.10, δασκάλα)

άρχισαν πέρασι οι Έλληνες γονείς να διαμαρτύρονται, με αποτέλεσμα οι διευθυντές των σχολείων να υφίστανται πολύ έντονο βάρος και πίεση και από την τοπική κοινωνία (Σ.1, Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων)

Ένας μαθητής μου μία μέρα ήρθε να μου παραπονεθεί, γιατί είδε ένα προσφυγάκι «κύρια ξέρετε τι ζωγράφισε; Τι ζωγράφισε παιδί μου; Ζωγράφισε ένα χέρι που κρατούσε ένα όπλο.», αυτό μου λέει δεν είναι καλό, λέτε να είναι εγκληματίας; Του λέω παιδί μου αυτό έχει δει, αυτό βίωσε, χέρια με όπλα, αυτό του έχει μείνει στη μνήμη του και ίσως είναι και το μοναδικό πράγμα που να θυμάται από τη χώρα του, γιατί δεν ξέρουμε πριν πόσα χρόνια αναγκάστηκαν να φύγουν από εκεί (Σ.10, δασκάλα)

και οι ίδιοι οι γονείς πολλές φορές σηκώνουν έναν φράχτη και ένα τείχος και σίγουρα αυτά είναι πράγματα που συζητιούνται μέσα στο σπίτι του κάθε παιδιού και μετά ερχόμενο το παιδί στο σχολείο, αναπαράγει όλα αυτά που ακούει στο σπίτι του... αυτό που με ενοχλεί

προσωπικά, είναι το γεγονός ότι το παιδί σου μπορεί να φύγει, να πάει σε μία άλλη χώρα, θέλεις να το δεχτούν, θέλεις να έχει τα δικαιώματά του, θέλεις να του φέρονται σαν ισότιμο μέλος της κοινωνίας, αλλά εσύ αντίστοιχα όταν έρχεται κάποιος στη δική σου τη χώρα που μπορεί να είναι σε πολύ χειρότερη κατάσταση, έχει ζήσει πόλεμο, έχει δει τα πάντα να καταστρέφονται, είχε χάσει με την οικογένειά του, είσαι τόσο αρνητικός, τόσο σκληρός, τόσο απόλυτος. Δηλαδή θέλει πολλή δουλειά. (Σ.9, δασκάλα)

Εννοείται πως επηρεάζονται. Πάντοτε πίσω απ' όλα έχει να κάνει η οικογένεια...γνωρίζοντας τα παιδιά, καταλαβαίνεις τους γονείς και το αντίθετο... Αλλά ας σεβαστούμε όλοι μας το λέω και οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές, ας μάθουν και οι Έλληνες μαθητές μέσα στην οικογένεια, χρειάζεται όλο μία δουλειά, δεν είναι μόνο η δουλειά που χρειάζεται μέσα στο σχολείο. Χρειάζεται όλο μία δουλειά και οι γονείς, γενικά, ο ελληνικός πληθυσμός να ξεκαθαρίσει στο μυαλό του ότι αυτή είναι μία πραγματικότητα, δεν είναι πέρασαν, θα φύγουν, είναι μια πραγματικότητα. (Σ.10, δασκάλα)

είναι και λεπτή η γραμμή και είναι δύσκολο να κρατήσεις ισορροπίες, γιατί προσπαθείς μεν να περάσεις κάποια μηνύματα για ενσωμάτωση και αποδοχή, αλλά από την άλλη πρέπει να γίνει με έναν τρόπο που να είναι διακριτικός και να είναι λεπτός, γιατί έχεις από πίσω τους γονείς και την οικογένεια που караδοκούν να σου πουν ότι τι είναι αυτά που λες στο παιδί μου και εγώ πιστεύω αυτό και εγώ πιστεύω εκείνο...πολλές φορές και εμείς δηλαδή πηγαίνουμε λίγο κολυμπώντας στο άγνωστο και προσπαθούμε να ισορροπήσουμε λίγο την κατάσταση, ανάλογα με το πώς έρχονται και τα δεδομένα κάθε φορά (Σ.9, δασκάλα)

Ορισμένοι Διευθυντές των σχολείων, αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση των προσφύγων με σκεπτικισμό, ως ενδεχόμενο σημείο τριβής με τους γονείς των Ελλήνων μαθητών (Σ.6, Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων)

Στην αρχή υπήρξε μια δυσaréσκεια των Ελλήνων απέναντι σε αυτό. Σε εμάς δε μεταφερόταν βέβαια ακριβώς, δε μπορούσαμε να κάνουμε και κάτι, μέχρι που όταν σε κάποιο διάλειμμα έγινε κάποιος τσακωμός πάνω στο παιχνίδι, γιατί έπαιζαν μαζί τα παιδιά και τα προτρέπαμε και εμείς να το κάνουν. Τότε κάποιος γονείς διαμαρτυρήθηκαν στο διευθυντή και αποφασίστηκε να μην έχουμε κοινά διαλείμματα [κατά τη διάρκεια λειτουργίας της Δ.Υ.Ε.Π. και του ολοήμερου τμήματος], έτσι ώστε τα παιδιά να μην έρχονται ποτέ σε επαφή (Σ.2, δασκάλα Δ.Υ.Ε.Π.)

να ανοίγει η πόρτα, γιατί έρχονται λίγο πιο αργά με το λεωφορείο τα παιδιά, να ανοίγει πόρτα, να μπαίνουν μέσα, εγώ να τους περιμένω με το χαμόγελο να τους πω καλημέρα, γιατί τη λένε στα ελληνικά και να ακούσω από τους υπόλοιπους μαθητές μου «ωχ». Αυτό τα παιδιά νομίζω ότι το αντιλαμβάνονται, το καταλαβαίνουν αυτό το αρνητικό κλίμα...(Σ.10, δασκάλα)

Η αλήθεια είναι ότι επειδή έχω μικρότερη τάξη, δεν έχω τέτοια εικόνα. Δηλαδή η ηλικία παίζει ρόλο. Όσο μικρότερα είναι τα παιδιά, τόσο πιο εύκολα μπορείς να περάσεις την προσωπικότητά τους, το χαρακτήρα τους και είναι πιο δεκτικά στο καινούργιο ή στο διαφορετικό. Δηλαδή αν τους μιλήσεις με αγάπη και αν τους μιλήσεις με τρόπο που να τα κάνουν να νιώσουν όμορφα απέναντι στο διαφορετικό, απέναντι στο ξένο και οτιδήποτε άλλο, τα βλέπεις ότι ανταποκρίνονται με καλύτερο τρόπο (Σ.9, δασκάλα)

Δυστυχώς όμως υπάρχει μία άρνηση από τους Έλληνες μαθητές σε σημείο του να σημαδεύουν την καρτέλα που κάθονται οι πρόσφυγες μαθητές, ώστε να μην πάρουν την ίδια καρτέλα να καθίσουν, πράγμα το οποίο εμένα τουλάχιστον με έχει φέρει έξω φρενών αρκετές φορές και τους έχω κάνει παρατηρήσεις, αλλά επειδή είναι μεγάλη τάξη, δεν είναι πιο μικρά να πλάσεις λίγο την συμπεριφορά, τον χαρακτήρα και τις αντιλήψεις τους...και φαίνονται ότι είναι αμετάκλητοι σε αυτό. Δηλαδή δεν τους θέλουν μέσα στη τάξη (Σ.10, δασκάλα)

Σε κάθε περίπτωση, η προηγούμενη σχολική εμπειρία είτε στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Δ.Υ.Ε.Π., Ζ.Ε.Π.) είτε σε σχολική μονάδα άλλης χώρας είναι σημαντική.

Τα πιο μικρά που δεν ήξεραν καθόλου να γράφουν τους ήταν πολύ πιο εύκολο. Στα πιο μεγάλα πέρασε ένα διάστημα για να τους εξηγήσουμε και να συνειδητοποιήσουν το ανάποδο της γραφής. Το βιβλίο αργήσαμε πάρα πολύ να το χρησιμοποιήσουμε, δουλεύαμε με φωτοτυπίες δυστυχώς και με τετράδιο, αλλά δε μπορούσε να μας βοηθήσει το βιβλίο. Ειδικά τα μικρά το βαριόνταν το βιβλίο πάρα πολύ και δεν ήθελαν καν να το ανοίξουν, γ' αυτό δουλεύαμε με φωτοτυπίες με χρώματα με κάρτες, προσπαθούσαμε να κάνουμε το μάθημα πιο ενδιαφέρον (Σ.2, δασκάλα Δ.Υ.Ε.Π.)

Τα περισσότερα έχουν φοιτήσει δύο χρόνια στο Δ.Υ.Ε.Π., δηλαδή ήταν δύο χρόνια στο σχολείο, πέρσι ήταν τις μεσημεριανές ώρες, όπου και γινόταν κάποια δουλειά, δηλαδή έχουν συγκαταστήσει κάποια πράγματα και ότι ακούνε δεξιά και αριστερά. Οπότε το πρόβλημά μας ήταν το επικοινωνιακό και το πώς θα τα βάλουμε σε σειρά (Σ.5, δασκάλα Ζ.Ε.Π.)

Αν τα παιδιά-πρόσφυγες γνωρίσουν και προσαρμοστούν στο σχολικό περιβάλλον, αισθανθούν ασφάλεια, θα υπάρξει και γνωστική πρόοδος, έστω και με μικρά βήματα. Απαιτείται υπομονή, επιμονή και στοχευμένη βοήθεια.

Οφείλουμε ως σύγχρονο κράτος δικαίον να αγκαλιάσουμε τα προσφυγόπουλα, να τους προσφέρουμε ένα σχολείο που θα αποζητούν να πηγαίνουν (Σ.8, Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων)

τους βλέπω και παρατηρώ τον τελευταίο καιρό το μικρούλι, της πρώτης με το καπελάκι, ο οποίος είναι πολύ ταραξίας. Αυτός ήταν αντιδραστικός και προς εμένα...τον βλέπω τώρα έχει ένα μήνα περίπου που θέλει κάθε πρωί να είναι ο πρώτος που θα έρθει στην έδρα να του βάλω ασκήσεις. Δεν ξέρω τι γίνεται...επειδή του βάζω αυτοκόλλητο ή θα του δώσω κάτι. Μπορεί να λειτουργεί και έτσι στο μυαλό του, ότι θα μου δώσει κάτι, επιβράβευση...χθες του έκανα σαλίγκαρο από το 1 μέχρι το 10 και μετά ανάποδα, να λείπουνε νουμεράκια και ήταν ο μόνος που έκατσε και το συμπλήρωσε...Δεν το περίμενα ότι θα το συμπληρώσει, του έβαλα άριστα και δύο αυτοκόλλητα και του λέω «σουτ μην το πεις σε κανέναν άλλον», και όντως το έκλεισε το έβαλε μέσα και δεν το έδειξε και λέω κοίτα να δεις που και ο άγιος φοβέρα θέλει καμιά φορά, είναι πως θα λειτουργεί στο μυαλό του (Σ.5, δασκάλα Ζ.Ε.Π.)

Από ένα σημείο κι έπειτα η πρόοδος ήταν εμφανής. Οι πιο μεγάλοι σε ηλικία μαθητές διάβαζαν λέξεις και ολόκληρες φράσεις, έλυναν ταχύτατα τις ασκήσεις και προσπαθούσαν να εκφραστούν στα ελληνικά για να ζητήσουν κάτι, ένα στίλο, ένα μολύβι ή να πάνε στην τουαλέτα. Οι μικρότεροι μαθητές είχαν βελτιώσει τον γραφικό τους χαρακτήρα, στην αρχή δεν μπορούσαν ούτε το μολύβι να κρατήσουν σωστά ή να γράψουν στις γραμμές του

τετραδίου. Επίσης, διάβαζαν συλλαβές και προσπαθούσαν και αυτοί κάτι να πουν στα ελληνικά. Εντύπωση μου έκανε πως αν κάποιος από τους μαθητές έλειπε μια μέρα, ζητούσε να μάθει τι κάναμε και προσπαθούσε και ο ίδιος, το απόγευμα στο σπίτι του, να κάνει αυτά που κάναμε (Σ.7, δασκάλα Ζ.Ε.Π.)

Κάποιοι μαθητές οι οποίοι φοιτούσαν και στην Δ.Υ.Ε.Π. πέρσι, γνωρίζουν κάποια ελληνικά έτσι κάποιους διαλόγους πολύ απλούς... Τώρα μπαίνουν με τη θέλησή τους, δεν ενοχλούν, δεν ενοχλούν το έργο του εκπαιδευτικού και φαίνεται το να θέλουν να μάθουν, δηλαδή εγώ πολλές φορές έχω συλλάβει κάποια παιδιά τα οποία επαναλαμβάνουν αυτό που, θέλουν να γράφουν αυτό που γράφει στον πίνακα, άσχετα αν δεν ξέρουν τι γράφουν, αλλά θέλουν να το κάνουν απλά. Εκεί λοιπόν έρχεται το πρόβλημα της κατάρτισης και το εκπαιδευτικό (Σ.10, δασκάλα)

Όμως, τα παιδιά-πρόσφυγες δεν ενδιαφέρονται για όλα τα μαθήματα του σχολείου, καθώς δεν μπορούν να τα παρακολουθήσουν ή δεν τους ενδιαφέρουν, ενώ πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι η εκπαίδευση παρέχεται μόνο στο πλαίσιο του σχολείου και δεν υπάρχει κάποια δράση το απόγευμα.

Είχαμε γλώσσα κυρίως, αλλά κάναμε και αρκετά μαθηματικά. Στα αγόρια άρεσαν πάρα πολύ τα μαθηματικά. Θυμάμαι ότι δούλενα κάποια στιγμή και τα κορίτσια συνέχισαν τη γλώσσα, ενώ τα αγόρια ήθελαν μόνο μαθηματικά. Τους άρεσαν οι πράξεις πολύ και ήταν και σε πολύ καλό επίπεδο. (Σ.2, δασκάλα Δ.Υ.Ε.Π.)

δεν ήθελα να μάθουν ελληνικά, δεν ήθελαν να πάνε στο σχολείο, ο στόχος τους είναι να φύγουν για άλλα Ευρωπαϊκά κράτη... φέρονταν διαφορετικά στον καθηγητή των αγγλικών σε σχέση με τους δασκάλους, ότι τους έλεγε ο καθηγητής των αγγλικών το δέχονταν πιο εύκολα, ενώ με τους δασκάλους... θεωρούσαν ότι τα αγγλικά θα τούς είναι χρήσιμα, ότι τα ελληνικά δεν τα θέλουμε, δεν μάς είναι χρήσιμα οπότε δεν θέλουμε να μας κάνεις μάθημα (Σ.1, Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων)

δεν θέλω να φανώ αρνητική, αλλά μαθησιακά δεν πιστεύω ότι 100% ότι θα ενταχθούν ή θα μπου στο επίπεδο της τάξης που θα έπρεπε να ναι, αρκεί να κατακτήσουν τα απλά για μένα, να μπορούν να μετρήσουν, να πουν ότι αυτό είναι το σχολείο μας, δηλαδή να μάθουν πράγματα πρωτεύοντα, το σχολείο, η κυρία, ο δάσκαλος. Μαθησιακά δεν ξέρω αν θα μπορούν να ανταποκριθούν άριστα, δηλαδή κάποια ναι, τα μεγαλύτερα ίσως από Τετάρτη και πάνω, τα πιο μικρά είναι λίγο δύσκολο (Σ.5, δασκάλα Ζ.Ε.Π.)

Ασχολούνταν με ό,τι κάναμε στην τάξη, κυρίως με ζητήματα της γλώσσας. Οι δάσκαλοι των τάξεων μου έλεγαν ότι δεν μπορούσαν να παρακολουθήσουν τα υπόλοιπα μαθήματα εκεί, ίσως λίγα Μαθηματικά και πάντα προσαρμοσμένα στο γνωστικό επίπεδό τους (Σ.7, δασκάλα Ζ.Ε.Π.)

και να βάλω εγώ άσκηση την άλλη μέρα δεν τη φέρουνε, θα μου το δείξουν και κάθονται επιτόπου να την κάνουν (Σ.5, δασκάλα Ζ.Ε.Π.)

Δυστυχώς εκτός από μία δύο περιπτώσεις, τα προσφυγόπουλα ήταν αδιάφορα για τα μαθήματα (Σ.8, Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων)

Θα πρέπει όμως να λάβουμε υπόψη μας ότι υπάρχει και ένα ποσοστό από αυτά [τα παιδιά-πρόσφυγες] που δεν ενδιαφέρονται να μάθουν, που δεν θέλουν να μάθουν, που δεν θέλουν να είναι καν στην Ελλάδα, αισθάνονται εγκλωβισμένα που είναι εδώ και δεν

δίνουν δεκάρα για την Ελληνική εκπαίδευση και είναι αυτά τα παιδιά που νομίζω ότι έχουν και την περισσότερη άρνηση, γιατί δεν ενδιαφέρονται για αυτό (Σ.10, δασκάλα)

Η Πολιτεία οφείλει οπωσδήποτε να λάβει υπόψη της στην κατάρτιση του σχολικού προγράμματος τη θρησκευτική διαφορετικότητα των παιδιών.

Στη διάρκεια του ραμαζανιού δεν είχαμε σχεδόν καμία παρουσία, είχαμε ελάχιστες παρουσίες...ήταν καλοκαίρι, το ωράριο μας ήταν μεσημεριανό, ήταν πολύ μικρά τα παιδιά και δεν γίνεται να στέλνεις τα παιδιά εκείνη την ώρα στο σχολείο χωρίς να μπορούν να πιούν ούτε νερό, ένα καλοκαίρι που έχει 40 βαθμούς από τον Ιούνιο και σε ένα σχολείο με ένα μικρό υπόστεγο (Σ.2, δασκάλα Δ.Υ.Ε.Π.)

Ταυτοχρόνως, η φοίτηση στο ελληνικό σχολείο πρέπει να είναι συνεχής και όχι αποσπασματική, καθώς το σχολείο είναι αποκλειστικά υπεύθυνο για την παροχή εκπαίδευσης και δεν πρέπει να εκχωρήσει το δικαίωμα αυτό, όπως άλλωστε ορίζει και ο Ν. 4636 που ψηφίστηκε πρόσφατα και προβλέπει στο άρθρο 51 παρ. 2 (σύμφωνα με το άρθρο 14 της Οδηγίας 2013/33/ΕΕ) ότι «η ένταξη στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα λαμβάνει χώρα το αργότερο εντός τριών (3) μηνών από την ημερομηνία ολοκλήρωσης της ταυτοποίησης του ανήλικου. Εάν οι ανήλικοι αιτούντες και τα ανήλικα τέκνα των αιτούντων δεν συμμορφώνονται προς την υποχρέωση της παραγράφου 1 και δεν εγγράφονται ή δεν παρακολουθούν τα αντίστοιχα σχολικά μαθήματα, επειδή δεν επιθυμούν να ενταχθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα, οι υλικές συνθήκες υποδοχής περιορίζονται σύμφωνα με το άρθρο 57 και περαιτέρω, επιβάλλονται σε βάρος των ενήλικων μελών της οικογένειας του ανήλικου, οι προβλεπόμενες για τους Έλληνες πολίτες διοικητικές κυρώσεις». Στη συνέχεια (άρθρο 51, παρ. 3) τονίζει ότι «Για τη διευκόλυνση της ένταξης στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα, προσωρινές εκπαιδευτικές δράσεις, στο πλαίσιο της άτυπης εκπαίδευσης, μπορούν να παρέχονται μεταξύ άλλων και εντός των κέντρων φιλοξενίας. Οι δράσεις αυτές δεν μπορούν να υποκαταστήσουν την τυπική εκπαίδευση».

γύρω στο Φεβρουάριο, μια πολύ μεγάλη διαρροή, όπου σχεδόν το 50% των μαθητών σταμάτησε να έρχεται. Μετά μάθαμε σταδιακά ότι αποχώρησαν κιόλας από το Camp... δεν υπήρχε μια συνέχεια στη φοίτηση. Αν υπήρχε μια σταθερότητα και μια συνέχεια τα αποτελέσματα θα ήταν ακόμη πιο σημαντικά. Είχαμε πολύ μεγάλες διαρροές (Σ. 2, δασκάλα Δ.Υ.Ε.Π.)

Ξεκίνησα με έξι μαθητές και τον Ιούνιο είχα μία μαθήτριά, η οποία ήταν και άσχημα ψυχολογικά καθώς έλειπαν όλοι οι συμμαθητές της. Τον Μάρτιο έφυγαν οι δύο και τον Μάιο άλλοι τρεις. Ήξερα από την αρχή ότι οι οικογένειες αυτές έκαναν ενέργειες να φύγουν και τελικά αυτό έγινε. Όλο αυτό σαφώς κι αν δεν γινόταν μπορεί να επέφεραν σημαντικά θετικά αποτελέσματα στην πρόοδο των παιδιών (Σ.7, δασκάλα Ζ.Ε.Π.)

να καταστεί σαφές ότι το σχολείο είναι υποχρεωτικό και να εφαρμοστεί ο νόμος. Δεν μπορεί κανείς να κρατάει το παιδί στο σπίτι του και να λέει ότι εγώ δεν θέλω να το στείλω γιατί δεν θέλω να μάθει ελληνικά θα το μορφώσω εγώ, όπως ακούσαμε και από έναν γονέα πέρουσι (Σ.1, Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων)

Στην προσπάθεια ένταξης των παιδιών-προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, είναι σημαντική λοιπόν, η προετοιμασία πρώτιστα των γονιών τους, των κηδεμόνων ή των συνοδών τους, για την λειτουργία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού, την ανάδειξη της αξίας της εκπαίδευσης για την κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, ακόμα κι αν προωθηθούν σε μίαν άλλη ευρωπαϊκή χώρα, αφού θα προετοιμαστούν για την είσοδο σε έναν διαφορετικό πολιτισμό, τον δυτικό, και σε έναν άλλο τρόπο ζωής. Σε άλλη περίπτωση, είναι πιθανόν να δημιουργηθούν προβλήματα, λόγω των προηγούμενων εμπειριών των γονέων από το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας προέλευσής τους με αποτέλεσμα τη διαφορετική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι περισσότεροι δεν ενδιαφέρονται για τη φοίτηση των παιδιών τους, καθώς επιθυμούν να φύγουν από την Ελλάδα. Δεν μπορούν να σκεφτούν τη σπουδαιότητα της εκπαίδευσης για την ένταξη των παιδιών τους, καθώς κυριαρχεί η ανάγκη τους να ενώσουν τις οικογένειές τους ή να βρουν έναν καλύτερο τρόπο ζωής. Σε κάθε περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι η επικοινωνία με τους γονείς των παιδιών-προσφύγων δεν είναι εύκολη και οι ίδιοι δεν είναι καθόλου προετοιμασμένοι.

...προγράμματα τόσο προς τους γονείς όσο και προς τα παιδιά τα οποία θα τα προετοιμάζουν για τη φοίτησή τους στο σχολείο...Δεν μιλάμε για εκμάθηση ελληνικής, αγγλικής, γερμανικής γλώσσας, μιλάμε για εκπαίδευση, για την αξία της εκπαίδευσης, αλλά αυτό είναι πολύ δύσκολο πρέπει πρώτα να το συνειδητοποιήσουν οι γονείς και μετά να το εμψυχήσουν στα παιδιά τους, διότι ότι χτίζεται στο σχολείο, όταν τα παιδιά επιστρέψουν κάποια στιγμή στη δομή αυτό έχει καταστραφεί (Σ.1, Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων)

τους καλέσαμε στο σχολείο για να συζητήσουμε πιο πολύ για την συμπεριφορά των παιδιών τους και να προσπαθήσουμε λίγο να τους καταλάβουμε και να γνωρίσουμε τα παιδιά τους μέσα από εκείνους, εκτός από το ανταποκρίθηκαν ελάχιστοι, από τους 30 γονείς ήρθαν οι 4 και 5 την δεύτερη φορά, καταλάβαμε ότι δε δίνουν καμία ιδιαίτερη αξία στην εκπαίδευση. Απαξιώνουν τελείως τους εκπαιδευτικούς, το ρόλο μας, είπαν ότι το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας δε κάνει καθόλου καλή δουλειά, ότι τα παιδιά τους δε μαθαίνουν τίποτα που να τους είναι χρήσιμο, δε τους είναι χρήσιμα τα ελληνικά, θέλουν μόνο ξένες γλώσσες. Γι' αυτό και στο μάθημα των αγγλικών ήταν πολύ καλύτερη η κατάσταση, τα παιδιά έδειχναν θέληση να μάθουν αγγλικά και μας έλεγαν ότι θέλουν να πάνε στη Σουηδία, στην Γερμανία, στην Αγγλία, ήθελαν να μάθουν αυτές τις γλώσσες όχι ελληνικά, δε τους απασχολεί να μείνουν στην Ελλάδα (Σ.2, δασκάλα Δ.Υ.Ε.Π.)

Για πολλούς γονείς το όνειρο είναι να μπορέσουν να πάνε σε άλλη ευρωπαϊκή χώρα. Με τόσα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, η εκπαίδευση δεν αποτελεί πρώτη τους προτεραιότητα. Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν χρειάζεται να τους την προσφέρουμε. Εξάλλου, όσο οι ροές βαίνουν αυξανόμενες, συνειδητοποιούν ότι δεν έχουν επιλογές (Σ.6, Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων)

τα παιδιά που θέλουν να φύγουν προφανώς είναι οικογενειακή απόφαση το ότι θα φύγουν και τις περισσότερες φορές νομίζω ότι στοχεύουν σε αυτό για μία επανένωση της οικογένειας γιατί μπορεί να είναι οι μισοί εδώ, οι μισοί εκεί. Οπότε ουσιαστικά αυτό που επιδιώκουν και αυτό που θέλουν και επιθυμούν είναι το να ενωθεί η οικογένεια. Δεν

σκέφτονται ότι και εκεί που θα πάνε και θα είναι όλοι μαζί πάλι θα πρέπει να ενταχθούνε (Σ.10, δασκάλα)

Το πρώτο που έφυγε, πήγε στη Γερμανία. Κάποια στιγμή λοιπόν, δεν είχε άμεση επαφή μαζί μου, όμως το δεύτερο κοριτσάκι που έχει μείνει πίσω επικοινωνούσε μαζί του μία στο τόσο. Κάποια στιγμή λοιπόν που την είχα ρωτήσει πώς είναι, πώς τα πηγαίνει, γύρισε και μου είπε ότι εδώ ήταν καλύτερα σε σχέση με τη Γερμανία. Δηλαδή θέλω να πω ότι έχουν την ελπίδα, το όνειρο της καλύτερης ζωής, αλλά δεν σημαίνει ότι αυτό θα γίνει πραγματικότητα. Αλλά αυτό δε το ξέρεις αν δε το ζήσεις (Σ.9, δασκάλα)

Υστερα από αρκετές προσπάθειες και πιέσεις καταφέραμε τον Μάιο του 2016 να οργανώσουμε μία συνάντηση Γονέων εντός της Δομής, παρουσία όλων των εκπαιδευτικών των Δ.Υ.Ε.Π. Δημοτικού και Γυμνασίου και διερμηνέα με υποστήριξη της U.N., αλλά δεν επιτεύχθηκε ούτε στο ελάχιστο η άρση της απαξίωσης για την παρεχόμενη εκπαίδευση παρόλες τις προσπάθειες (Σ.8, Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων)

μία μαμά η οποία έφερε το παιδί [στο Νηπιαγωγείο] από την πρώτη στιγμή μαζί με ένα τετράδιο και προσπαθούσε να μου πει ότι θέλει το παιδί της να μάθει αγγλικά γράμματα (Σ.3, Νηπιαγωγός)

έκανα προσπάθειες να φέρω και σε επαφή τους γονείς στο σχολείο, που σημαίνει ότι στο δημοτικό για παράδειγμα κανόνιζα τη συγκεκριμένη μέρα να μη γίνουν μαθήματα των παιδιών, να αναλάβει ο ΔΟΜ τη μεταφορά των γονέων από τη Δομή στο σχολείο, όπου στο σχολείο θα ήταν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στα παιδιά, εγώ, ο διευθυντής του σχολείου, να τους δεχτούμε, να μιλήσουν και αυτοί, να δουν το χώρο το σχολικό στον οποίο τα παιδιά τους κάνουν μάθημα, να δουν ότι δεν πρόκειται για φυλακή, να δουν κι αυτοί τα έργα τους, ό,τι είχαν φτιάξει, να δούνε και τους εκπαιδευτικούς, ότι είναι και αυτοί άνθρωποι που προσπαθούν το καλύτερο για τα παιδιά τους, δεν έχουν κάτι προσωπικό με τα παιδιά τους. Αποτέλεσμα ήταν τη μία φορά να έρθουν πέντε γονείς και την άλλη τρεις γονείς (Σ.1, Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων)

Πολύ λίγα άτομα τελικά τους ενδιέφερε, κάναμε πολλές συναντήσεις, μάλλον εμείς προγραμματιζόμαστε συναντήσεις, αλλά πολύ λίγοι έρχονταν...πολύ λίγοι έρχονταν και τα έπαιρναν τα παιδιά [από το Νηπιαγωγείο], πάρα πολύ λίγοι και άλλοι έστελναν τα παιδιά τους τα μικρότερα για να έρθουν να πάρουν τα μεγαλύτερα ή το αντίστροφο. Είχαμε λίγα προβλήματα [με το ωράριο λειτουργίας] γιατί της λέγαμε ότι θα το φέρεις την ώρα που πρέπει, δεν το έφερε, θα το πάρεις την ώρα που πρέπει, δεν το έπαιρνε και όταν αναγκαζόμουν να το πάω εγώ στο σπίτι χτυπούσα, χτυπούσα, χτυπούσα, χτυπούσα και δεν άνοιγε...το είχα κάνει παράπονο πάρα πολλές φορές, γιατί μαζί με αυτό το παιδί έπαιρνα τα παιδάκια με τρενάκι γιατί πολλοί αργούσαν και τα έδινε στα σπίτια (Σ.3, Νηπιαγωγός)

Με τους γονείς δεν έχουμε καμία επαφή, ούτε εγώ μπορώ μόνη μου, να καλέσω ποιον; Μία φορά μου ήρθαν, ο μπαμπάς δηλαδή, και μου είπε γιατί ο [ένας] γιος μου είναι στο άλλο σχολείο και ο άλλος είναι εδώ...ήρθε μόνος του. Πήρε τη πρωτοβουλία χτύπησε κουδούνι, μάλλον δεν του άνοιξε κανείς, ήμασταν όλοι στην τάξη και μπήκε στο σχολείο...μπήκε πηδώντας προφανώς. Ανέβηκε πάνω, βρήκε τον διευθυντή, ανεβήκαμε πάνω και χτύπησε την πόρτα με το παιδί για να βρει κάποιον να του πει ότι θέλω να είναι μαζί. Δεν έχουμε επαφή (Σ.5, δασκάλα Δ.Υ.Ε.Π.)

Είχαμε ας πούμε ένα μαθητή ο οποίος ήταν τρομερά απείθαρχος και ο πατέρας με τη σειρά του ήταν επιθετικός προς εμάς όταν κάναμε μία συνάντηση ενημέρωση μέσα στη δομή της εκπαίδευσης. Μας κατηγορήσε ότι δεν έχουμε καλό εκπαιδευτικό σύστημα, για τους δικούς του λόγους, και μας κατέκρινε γιατί το δικό του το παιδί ήταν απείθαρχο, ότι φταίμε εμείς δηλαδή για αυτό (Σ.4, Διευθυντής)

είπαμε στους γονείς ότι θέλουμε να κοινωνικοποιηθούν, να αποκτήσουν κάποιες αξίες, να μάθουν κάποιους κανόνες από τη στιγμή που είναι εδώ, αδιαφόρησαν πλήρως, μας είπαν ότι με τον τρόπο μας που δεν δέχνουμε, δε μας φοβούνται, δεν είμαστε αυστηροί δε πρόκειται τα παιδιά να μάθουν τίποτα. Μας λένε ότι γυρίζουν τα παιδιά το απόγευμα στο Camp και λένε ότι όταν φτάνουν, οι κύριοι χαμογελάνε και αναρωτιούνται πως γίνεται ένα σχολείο που οι δάσκαλοι χαμογελάνε να είναι αποτελεσματικό και να μάθουν τα παιδιά μας τρόπους (Σ.2, δασκάλα Δ.Υ.Ε.Π.)

...ότι είμαστε πολύ ελαστικοί, χαμογελαστοί, ότι δεν πρέπει να χαμογελάμε στα παιδιά πρέπει να τα μαλώνουμε. Τους εξηγήσαμε ότι αυτό απαγορεύεται δια νόμου στην Ελλάδα και δεν μπορεί να γίνει. Μετά μας είπαν ότι δεν τους ενδιαφέρουν τα ελληνικά, μόνο τα αγγλικά τους ενδιαφέρουν. Τους εξηγήσαμε ότι υπάρχει ένα πρόγραμμα το οποίο δεν το καταρτίζουμε εμείς, έρχεται από το Υπουργείο και εμείς πρέπει να υπακούσουμε σε κάποιους νόμους, κανονισμούς, δεν κάνουμε αυθαίρετα πράγματα όποτε θέλουμε εμείς. Δεν τους ήταν σαφές και δεν μπορούσαν να το συνειδητοποιήσουν (Σ.1, Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων)

να υπάρχει κάποια ενημέρωση και σε αυτούς, πώς θα πρέπει να φέρονται τα παιδιά στο σχολείο, δηλαδή ότι πρέπει να έρχονται στην ώρα τους, πρέπει να φεύγουν στην ώρα τους, ότι γίνεται δουλειά, δεν είναι καφενείο μπες βρες, η ευθύνη που έχουν οι εκπαιδευτικοί, δεν μπορούν να αφήσουν το παιδί να φύγει μόνο του, ότι τρώνε συγκεκριμένες ώρες. Όλα αυτά οι άνθρωποι δεν τα ήξεραν. Επίσης το τι μπορούν να φάνε τα παιδάκια, σύμφωνα με τη δική τους θρησκεία, δηλαδή έρχονταν ας πούμε και τρώγανε εκτός από την αραβική την πίτα και ξηρούς καρπούς. Εγώ φοβόμουν τους ξηρούς καρπούς και δεν τους άφηνα... Θεωρώ ότι πρέπει να υπάρχει μία ενημέρωση και των εκπαιδευτικών, αλλά και των γονέων για τις υποχρεώσεις τους όταν στέλνουν τα παιδιά τους στο σχολείο και την ευθύνη που έχει ο εκπαιδευτικός. Δεν είναι δηλαδή ότι ξέρεις κάτι όποτε θέλει μπαίνει όποτε θέλει βγαίνει και δεν έχει ο εκπαιδευτικός καμία ευθύνη. Δεν μπορούσαν να καταλάβουν την ευθύνη του εκπαιδευτικού (Σ.3, νηπιαγωγός)

Τους γονείς τους συνάντησα πρώτη φορά όταν δίνονταν οι βαθμοί του α' τριμήνου. Είχε έρθει μαζί και ο διερμηνέας της Δομής και μας βοήθησε στη μεταξύ μας επικοινωνία. Ενδιαφέρονταν για την πρόοδο των παιδιών και ήταν ευγενείς και χαμογελαστοί. Την επόμενη φορά που ήρθαν, στην παράδοση της βαθμολογίας του β' τριμήνου, δεν είχε έρθει διερμηνέας οπότε ήταν πολύ δύσκολη η λεκτική επικοινωνία, αλλά και πάλι υπήρχε ένα ευχάριστο κλίμα (Σ.7, δασκάλα Ζ.Ε.Π.)

Υπήρχε μία αντίθεση θα έλεγα με τους γονείς [που δεν ήταν αστοί] για την μόρφωση των παιδιών τους, για την βαθμίδα που θα εντάσσονταν και στην αρχική άρνησή τους να τα στείλουν στο σχολείο, να παρακολουθούν την πρόοδό τους και να βοηθούν (Σ.8, Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων)

Υπάρχουν βεβαίως και γονείς που ενδιαφέρονται για την εκπαίδευση των παιδιών τους, πιθανόν γιατί και οι ίδιοι γνωρίζουν την αξία της εκπαίδευσης και τη γενικότερη λειτουργία της. Κάποιοι φτάνουν στο σημείο να ασκούν κριτική στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς επιθυμούν τα παιδιά τους να λάβουν ακόμα καλύτερη εκπαίδευση.

την πρώτη χρονιά [2017-2018] είχα ανθρώπους και οικογένειες που ενδιαφέρονταν. Το λέω αυτό γιατί είχε έρθει εδώ ένα ζευγάρι, ο άντρας με τη γυναίκα, στο γραφείο να μου πουν ευχαριστώ για ότι μπόρεσα να προσφέρω στα παιδιά και για το ενδιαφέρον των συναδέλφων και του σχολείου γενικότερα και μου είχε κάνει και εμένα εντύπωση αυτό. Γενικά ήταν υποστηρικτικοί οι γονείς (Σ.4, Διευθυντής)

όταν ήρθε αυτή η οικογένεια μαζί με τον πατέρα και τη μητέρα και τα τέσσερα παιδάκια, τέσσερα κοριτσάκια, δεν με ρώτησε αν έχουν σπίτι στο Camp, με ρώτησε αν έχουν σχολείο. Αυτό είχαν μεγαλύτερη λαχτάρα να έχει μέσα το Camp... Ήταν λίγοι οι γονείς που ασχολούνταν με την εκπαίδευση των παιδιών τους. Κάποιοι γονείς οι οποίοι ήταν μορφωμένοι, ενδιαφέρονταν περισσότερο και πάλι όμως παρασάγγας διέφεραν από αυτό που λέμε εμείς ενδιαφέρομαι για την εκπαίδευση του παιδιού μου... Τετάρτη και Πέμπτη από τις 12:30 μέχρι τη 1 είχα ενημερώσει ότι θα έχω διερμηνέα εκεί όποιος γονιός θέλει να ρωτήσει για το παιδί του. Πολύ λίγοι ήρθαν, δυο-τρεις με το ζόρι. Η μία μαμά από αυτούς που ήρθε ήταν και αυτή δασκάλα αγγλικών, αυτή και ο άντρας της δίδασκαν αραβικά στα παιδάκια του Camp το πρωί, στα παιδάκια που δεν πήγαιναν σχολείο, ο δεύτερος μπαμπάς ήταν ενός πάλι πολύ έξυπνου παιδιού που ήξερε λίγα αγγλικά... (Σ.3, Νηπιαγωγός)

για τα δύο κοριτσάκια που είχα, είχαν έρθει οι γονείς την ημέρα που δίναμε τους βαθμούς, είχε έρθει και διερμηνέας μαζί, ήταν πάρα πολύ ευγενικές οι μαμάδες, χαμογελαστές, ήταν πολύ φιλικές απέναντί μου και δηλαδή βγάζαμε και φωτογραφίες με τα παιδιά και με τις ίδιες, δηλαδή ήταν πάρα πολύ θετικές και μου έκανε εξαιρετική εντύπωση (Σ.10, δασκάλα)

Ορισμένοι γονείς των παιδιών Δημοτικού δηλώνουν ότι πολύς χρόνος ξοδεύεται σε ζωγραφική-χειροτεχνίες και δεν προοδεύουν στα ελληνικά (Σ.6, Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων)

Οι γονείς, οι οποίοι μιλούσαν αγγλικά, πλην ελαχίστων εξαιρέσεων, επιθυμούσαν τα παιδιά τους να φοιτούν σε σχολείο, αλλά όχι σε τέτοιο σχολείο... Ήταν απαιτητικοί, απαιτούσαν ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης για τα παιδιά τους, και υπήρχε δυσκολία στο να κατανοήσουν πως το ελληνικό κράτος, και όχι εμείς, αποφασίζει για το εκπαιδευτικό σύστημα. Θεωρούσαν πως η παρεχόμενη εκπαίδευση είναι ελαστική και ελλιπής (Σ.8, Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων)

5. Συζήτηση – Συμπεράσματα

Τέσσερα χρόνια σχεδόν, μετά την πρώτη προσπάθεια του Υπουργείου Παιδείας τον Μάρτιο του 2016, να οργανώσει την εκπαίδευση των παιδιών-προσφύγων, όπως απαιτείται και ορίζεται από τις Διεθνείς Συμβάσεις και Νόμους, με τη δημιουργία Επιτροπών (Στήριξης, Επιστημονικής και Καλλιτεχνικής), οι οποίες εργάστηκαν αμισθί και τρία χρόνια μετά την πρώτη είσοδο των παιδιών-προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (σχολικό έτος 2016-2017), παρόλο που καταγράφεται αυξανόμενος τόσο ο αριθμός των τμημάτων που δημιουργούνται, στις διάφορες μορφές τους (Ζ.Ε.Π., Δ.Υ.Ε.Π.), όσο και των εκπαιδευτικών που προσλαμβάνονται, καθώς και των παιδιών-προσφύγων που φοιτούν στις σχολικές μονάδες, ακόμα αποτυπώνονται σοβαρές ελλείψεις.

Η Έκθεση έρχεται να αναδείξει τα σημεία στα οποία έχει επιτευχθεί πρόοδος και να καταγράψει τα σημεία εκείνα στα οποία η Πολιτεία οφείλει να λάβει τα αναγκαία μέτρα, τα οποία θα συμβάλουν να επιτευχθεί ο στόχος της εκπαίδευσης των παιδιών-προσφύγων. Πιο συγκεκριμένα, να παρουσιάσει (α) το εκπαιδευτικό και κοινωνικό προφίλ των προσφύγων μαθητών/μαθητριών, (β) τις ψυχολογικές και εκπαιδευτικές τους ανάγκες, και (γ) να προτείνει μέτρα για την εκπαιδευτική πολιτική.

Η αποτίμηση της προόδου του Έργου «Εκπαίδευση Παιδιών-προσφύγων», δεν είναι χρήσιμο να πραγματοποιηθεί μόνο με αριθμητικά στοιχεία και δεδομένα, καθώς με τον τρόπο αυτό δεν αποτυπώνεται η πραγματικότητα. Επίσης, όλα τα μέτρα που πρέπει να ληφθούν δεν απαιτούν οικονομικό κόστος, αλλά προσεκτική καταγραφή και αποτύπωση των αναγκών των μαθητών, των γονέων τους, αλλά και των εκπαιδευτικών. Καταρχάς, πράγματι καταγράφεται αύξηση του αριθμού των παιδιών-προσφύγων που εισέρχονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Αναδεικνύεται, επίσης, ότι στο ζήτημα της κοινωνικής τους ένταξης πραγματοποιούνται πολλές προσπάθειες με πολύ ικανοποιητικά αποτελέσματα. Τα παιδιά-πρόσφυγες, ακόμα κι εάν οι οικογένειές τους δεν είναι υποστηρικτικές προς το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, επιθυμούν να παρακολουθήσουν το σχολείο, γιατί επιζητούν όχι μόνο να ξεφύγουν από τη Δομή Φιλοξενίας, αλλά και να αποκτήσουν παρέες, φίλιες, να ξεχάσουν τις δύσκολες συνθήκες διαβίωσής τους.

Η έρευνα ανέδειξε ότι η κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων πραγματοποιείται με πολύ μεγάλη επιτυχία όταν φοιτούν στο πρωινό σχολείο σε τμήματα Ζ.Ε.Π. Ακόμα και οι μαθητές που δεν είχαν προηγούμενες σχολικές εμπειρίες, αφού έμαθαν,

προσαρμόστηκαν στους κανόνες λειτουργίας του σχολείου, συμμετέχουν σε κοινές επισκέψεις, εκδρομές και δραστηριότητες και γνωρίζουν την κουλτούρα και τον τρόπο ζωής των συμμαθητών τους. Μέσα από την έρευνα αναδείχθηκε ότι τα παιδιά-πρόσφυγες έχουν βιώσει σε μικρό ή μεγάλο βαθμό ακραίες καταστάσεις, βίας και κακουχιών. Το δύσκολο παρελθόν τους είναι κάτι για το οποίο δε θέλουν να μιλούν. Μέγιστη ανάγκη τους είναι αυτή της ασφάλειας. Αντιθέτως, η εκπαίδευση σε Δ.Υ.Ε.Π., σε τμήματα δηλαδή που λειτουργούν απόγευμα (2-6 μ.μ.), εκτός του ωραρίου του πρωινού σχολείου, δεν είναι αποτελεσματική για την κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων, καθώς δεν επικοινωνούν με τους γηγενείς μαθητές. Αυτό με τη σειρά του συχνά γεννά αδιαφορία για τη μάθηση, παραβατικές συμπεριφορές, καθώς μεταφέρουν και στο σχολείο, τα προβλήματα και τις διαφορές, κυρίως μεταξύ οικογενειών, που υπάρχουν στη Δομή. Οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν με πολύ μελανά χρώματα τα προβλήματα που δημιουργούνται, καθώς πολλές φορές και οι ίδιοι δέχονται ακόμα και λεκτικές επιθέσεις στην προσπάθειά τους να παρέμβουν.

Κι αν στο ζήτημα της κοινωνικής ένταξης καταγράφονται σημαντικά επιτεύγματα, καθώς τα παιδιά-πρόσφυγες που φεύγουν από την Ελλάδα για άλλες χώρες, επικοινωνούν με συμμαθητές τους και περιγράφουν πόσο καλά περνούσαν εδώ, παραμένει ελλειμματικό το ζήτημα της εκπαίδευσης των παιδιών-προσφύγων.

Καταρχάς καταγράφονται δομικά ζητήματα τα οποία μπορούν να λυθούν χωρίς κόστος. Οι διορισμοί των εκπαιδευτικών να πραγματοποιούνται εγκαίρως, να προβλεφθεί διαδικασία για όσους εκπαιδευτικούς επιθυμούν να μπορούν να δηλώσουν πάλι και να στελεχώσουν τις τάξεις Ζ.Ε.Π. & Δ.Υ.Ε.Π.

Η συνεργασία και οριζόντια επικοινωνία μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων (Περιφερειακές Διευθύνσεις, Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, Δ.Ο.Μ., Μ.Κ.Ο.) μπορεί να βελτιώσει την κατάσταση. Άλλοτε δεν υπάρχουν εκπαιδευτικοί και άλλοτε καθυστερεί η έναρξη της μετακίνησης των παιδιών-προσφύγων προς τις σχολικές μονάδες, ενώ αναδείχθηκε η έλλειψη υποστηρικτικών υπηρεσιών. Ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, διερμηνείς, είναι απολύτως αναγκαίοι, όχι μόνο στις Δομές Φιλοξενίας, αλλά και στο σχολείο.

Δεδομένου του γεγονότος ότι οι ροές των προσφύγων/μεταναστών είναι συνεχώς αυξανόμενες, ένα πολύ σημαντικό ζήτημα που προκύπτει είναι αυτό της χωροταξικής τοποθέτησης των παιδιών-προσφύγων σε σχολικές μονάδες. Η έρευνα ανέδειξε ότι όταν στις σχολικές τάξεις υπάρχει αυξημένος αριθμός γηγενών μαθητών/μαθητριών με μαθησιακά προβλήματα ή από διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα, τότε

ο αριθμός των παιδιών-προσφύγων που θα ενταχθούν στη σχολική τάξη πρέπει να είναι περιορισμένος. Αναδεικνύεται δηλαδή η ανάγκη να καταβληθεί προσπάθεια να τοποθετηθούν τα παιδιά πρόσφυγες σε σχολικές τάξεις, η ανθρωπογεωγραφία των οποίων θα επιτρέπει την εγγραφή ενός μικρού αριθμού παιδιών-προσφύγων, ώστε η συμμετοχή τους να είναι ενεργή και ουσιαστική.

Καταγράφεται τεράστιο έλλειμμα στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Να σημειωθεί στο σημείο αυτό ότι οι εκπαιδευτικοί καταβάλουν προσπάθειες μόνοι τους, να επιμορφωθούν, να αναζητήσουν διδακτικό υλικό, να επικοινωνήσουν με τα παιδιά-πρόσφυγες και τους γονείς τους, για να ανταποκριθούν στο έργο τους. Η επιμόρφωσή τους είναι καταρχάς σημαντική, καθώς θα συμβάλει στη γνωριμία των εκπαιδευτικών με διαφορετικούς πολιτισμούς, ώστε να απελευθερωθούν από διάφορα στερεότυπα και προκαταλήψεις, που πιθανώς φέρουν, για τη διαφορετικότητα των μαθητών/μαθητριών. Οι εκπαιδευτικοί ανέδειξαν με έμφαση ότι δεν έχουν γνώσεις διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, με αποτέλεσμα να μην αξιοποιούν σε μεγάλο βαθμό όχι μόνο το διδακτικό υλικό του προγράμματος, αλλά και άλλα διδακτικά υλικά για την υποστήριξη της διδασκαλίας τους, καθώς επίσης ενδεδειγμένες και κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας και δράσεις για τη διδασκαλία μαθητών/μαθητριών προερχόμενων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Ελλοχεύει ο κίνδυνος, αφού οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν εμπειρικά, τα παιδιά-πρόσφυγες απλώς να παραμένουν στην τάξη, χωρίς να βελτιώνονται γνωστικά, με αποτέλεσμα να δημιουργηθούν και επιπλέον προβλήματα συμπεριφοράς, αφού δεν συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα παιδιά-πρόσφυγες έχουν ανάγκη συνεχούς και όχι αποσπασματικής φοίτησης, κάτι που είναι ευεργετικό για τα ίδια, αλλά και για τους/τις εκπαιδευτικούς.

Οι εκπαιδευτικοί, αναφέρουν επίσης ότι αν και παίρνουν χαρά και ικανοποίηση από την κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων, παρά ταύτα επισημαίνουν ότι αισθάνονται πως κουράζονται άδικα, χωρίς δηλαδή κάποιο άμεσο αποτέλεσμα, έχουν αίσθημα ματαίωσης, στενοχώρια και άγχος, καθώς νιώθουν ανέτοιμοι να υλοποιήσουν το έργο της εκπαίδευσης των παιδιών-προσφύγων. Είναι αναγκαία και η συμβουλευτική υποστήριξη όσων εκπαιδευτικών αναλαμβάνουν το έργο αυτό.

Απαιτείται, βεβαίως, η προετοιμασία των γηγενών μαθητών/μαθητριών και των γονέων τους, για την είσοδο των παιδιών-προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε να μην αισθανθούν φοβικά ή απορριπτικά, αλλά να δώσουν χρόνο και ευκαιρία σε παιδιά-πρόσφυγες να ενταχθούν ομαλά στο σχολείο.

Τέλος, για να επιτευχθεί ακόμα περισσότερο η ένταξη των παιδιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η Πολιτεία οφείλει να μεριμνήσει άμεσα για την ενημέρωση των γονέων των παιδιών-προσφύγων για τη σημασία της εκπαίδευσης στο σχολείο. Ήδη, με τον τελευταίο Νόμο 4636/2019 που ψηφίστηκε την 1^η Νοεμβρίου 2019 τονίζεται αυτή η υποχρεωτικότητα φοίτησης των παιδιών με συνέπειες για τους γονείς που δεν επιτρέπουν στα παιδιά τους να παρακολουθήσουν το σχολείο, αλλά ταυτοχρόνως αναδείχθηκε ότι το σχολείο είναι ο μοναδικός επίσημος φορέας που παρέχει εκπαίδευση. Το ζήτημα είναι λεπτό και απαιτεί προσεκτικούς χειρισμούς, καθώς οι γονείς των παιδιών-προσφύγων ή οι συνοδοί τους έχουν ως μόνη σκέψη την προώθησή τους σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Πρέπει όμως να είναι προετοιμασμένοι ότι για κάποιους αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί με καθυστέρηση ή και να μην πραγματοποιηθεί. Είναι ανάγκη να ενημερωθούν ότι δεν κινδυνεύουν να αλλοτριωθούν τα ήθη, οι παραδόσεις τα θρησκευτικά τους πιστεύω από την είσοδο των παιδιών στο σχολείο. Να μην αισθανθούν φοβικά προς το εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς ελλοχεύει ο κίνδυνος να είναι αρνητικοί ή επιθετικοί. Αντιθέτως, είναι σημαντικό για τα παιδιά τους και την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους να είναι κι αυτοί δεκτικοί προς το «άλλο», το διαφορετικό, να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τον ελληνικό και γενικότερα τον ευρωπαϊκό πολιτισμό. Η απαξίωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος από τους γονείς των παιδιών-προσφύγων, οφείλει να κινητοποιήσει άμεσα το Υπουργείο Παιδείας στην κατεύθυνση της ενημέρωσής τους. Η Πολιτεία μπορεί να αξιοποιήσει τους γονείς που είναι θετικά προδιατεθειμένοι είτε γιατί κι αυτοί είχαν λάβει εκπαίδευση, άρα αναγνωρίζουν την αξία της, είτε γιατί κατανοούν ότι, ανεξαρτήτως εάν θα προωθηθούν σε άλλες χώρες, θα πρέπει τα παιδιά τους να λάβουν εκπαίδευση και να έρθουν σε επαφή με τον δυτικό πολιτισμό και τρόπο ζωής.

Ευχαριστίες

Την Βλάχου Ελισάβετ, εκπαιδευτικό ΠΕ 70, Med, η οποία συμμετείχε ως εξωτερικός κριτής (peer debriefing) του οδηγού συνέντευξης, ενώ ταυτοχρόνως επιμελήθηκε το κείμενο.

Τις Παρασκευοπούλου Ελένη, εκπαιδευτικό ΠΕ 70, Med και Κατσαντώνη Αλεξάνδρα, μεταπτυχιακή φοιτήτρια, για τη βοήθεια στη συλλογή, οργάνωση και επεξεργασία των δεδομένων.

Όσους/Όσες εκπαιδευτικούς συμμετείχαν στην έρευνα για την προθυμία και εμπιστοσύνη που έδειξαν.

Τους/τις μικρούς/μικρές μαθητές/μαθήτριες.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Anderson, A., Hamilton, R., Moore, D. W., Loewen, S., & Frater-Mathieson, K. (2004). Education of refugee children. Theoretical perspectives and best practice. In R. Hamilton, & D. Moore (Eds.), *Educational Interventions for Refugee Children. Theoretical perspectives and implementing best practice* (pp. 1 - 11). UK: Routledge.
- Αρώνη, Γ. (2019). *Δικαίωμα στην εκπαίδευση. Η εμπειρία της εφαρμογής του προγράμματος του ΥΠΠΕΘ για την εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων. Οι καλές πρακτικές, οι δυσκολίες και οι προκλήσεις για το μέλλον*. Ανακτήθηκε από: <https://mefesi.pi.ac.cy/files/docs/users/zapiti.a/parousiasiaroni.pdf>
- Banks, C. A., & Banks, J. A. (1995). Equity pedagogy: An essential component of multicultural education. *Theory into Practice*, 34(3), 152_158.
- Banks, J. A. (2004). Multicultural education: Historical development, dimensions and practice. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (2nd ed., pp. 3_29). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Berkovich, I. (2014). A socio-ecological framework of social justice leadership in education. *Journal of Educational Administration*, 52 (3), 282309.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). *Using Thematic Analysis in Psychology. Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. DOI: <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Γενική Γραμματεία Ενημέρωσης και Επικοινωνίας. (2019). *Αποτύπωση εικόνας στα νησιά*. Ανακτήθηκε στις 15/11/19 από: <https://infocrisis.gov.gr/category/pliroforiaka-stoixeia/apotyposi-ikonas-sta-nisia/>
- Γεωργιοπούλου, Τ. (2019). *Ασφυξία και αδιέξοδο στο μεταναστευτικό*. Ανακτήθηκε από: <https://www.kathimerini.gr/1040252/article/epikairothta/ellada/asfy3ia-kai-adie3odo-sto-metanasteytiko>
- Γραφείο Αντιπροσωπείας του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου. (2019). *Συστάσεις από τη Στρογγυλή Τράπεζα, «Παιδική Προστασία & Ευρωπαϊκές Χρηματοδοτήσεις για μετακινούμενους πληθυσμούς στην Ελλάδα: Απολογισμός και προοπτικές για το μέλλον»*. Ανακτήθηκε από: https://www.solidaritynow.org/wp-content/uploads/2019/08/ChildrenNeedAnswers_Recs_August-2019-EL.pdf

- Γρίβα Ε. & Στάμου Α.Γ. (2014). *Ερευνώντας τη Διγλωσσία στο Σχολικό Περιβάλλον: Οπτικές Εκπαιδευτικών, Μαθητών και Μεταναστών Γονέων*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Chase, E. & Sigona, N. (2017). *Forced returns and protracted displacement*. Becoming Adult Research Brief No. 5, London: University of Birmingham. Retrieved from: <https://www.birmingham.ac.uk/schools/social-policy/news/2017/12/unaccompanied-migrant-children.aspx>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th Ed.) London & N.Y.: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (μεταφρ. Σ. Κυριανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Cummins, J. (2003). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Los Angeles, CA: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire* (Vol. 23). Great Britain: Multilingual Matters.
- Denzin, N & Lincoln, Y (Eds.) (1994). *Handbook of qualitative research* Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dryden-Peterson, S. (2015). *The Educational Experiences of Refugee Children in Countries of First Asylum*. Washington, DC: Migration Policy Institute.
- Δ.Ο.Μ. (2019^α). *Η αποσυμφόρηση των ελληνικών νησιών συνεχίζεται με τη μεταφορά 700 προσφύγων και μεταναστών στην ενδοχώρα*. Ανακτήθηκε από: <https://greece.iom.int/el/news/%CE%B7-%CE%B1%CF%80%CE%BF%CF%83%CF%85%CE%BC%CF%86%CF%8C%CF%81%CE%B7%CF%83%CE%B7-%CF%84%CF%89%CE%BD-%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD-%CE%BD%CE%B7%CF%83%CE%B9%CF%8E%CE%BD-%CF%83%CF%85%CE%BD%CE%B5%CF%87%CE%AF%CE%B6%CE%B5%CF%84%CE%B1%CE%B9-%CE%BC%CE%B5-%CF%84%CE%B7-%CE%BC%CE%B5%CF%84%CE%B1%CF%86%CE%BF%CF%81%CE%AC-%CF%80%CE%B5%CF%81%CE%AF%CF%80%CE%BF%CF%85-700-%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%83%CF%86%CF%8D%CE%B3%CF%89%CE%BD-%CE%BA%CE%B1%CE%B9>

Δ.Ο.Μ. (2019^β). 17.000 μετανάστες επέστρεψαν εθελούσια από την Ελλάδα στις χώρες καταγωγής τους τα τελευταία τρία χρόνια. Ανακτήθηκε από:

<https://greece.iom.int/el/news/17000->

[%CE%BC%CE%B5%CF%84%CE%B1%CE%BD%CE%AC%CF%83%CF%84%CE%B5%CF%82-](https://greece.iom.int/el/news/17000-%CE%BC%CE%B5%CF%84%CE%B1%CE%BD%CE%AC%CF%83%CF%84%CE%B5%CF%82-)

[%CE%B5%CF%80%CE%AD%CF%83%CF%84%CF%81%CE%B5%CF%88%CE%B1%CE%BD-](https://greece.iom.int/el/news/17000-%CE%B5%CF%80%CE%AD%CF%83%CF%84%CF%81%CE%B5%CF%88%CE%B1%CE%BD-)

[%CE%B5%CE%B8%CE%B5%CE%BB%CE%BF%CF%8D%CF%83%CE%B9%CE%B1-%CE%B1%CF%80%CF%8C-%CF%84%CE%B7%CE%BD-](https://greece.iom.int/el/news/17000-%CE%B5%CE%B8%CE%B5%CE%BB%CE%BF%CF%8D%CF%83%CE%B9%CE%B1-%CE%B1%CF%80%CF%8C-%CF%84%CE%B7%CE%BD-)

[%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%AC%CE%B4%CE%B1-](https://greece.iom.int/el/news/17000-%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%AC%CE%B4%CE%B1-)

[%CF%83%CF%84%CE%B9%CF%82-](https://greece.iom.int/el/news/17000-%CF%83%CF%84%CE%B9%CF%82-)

[%CF%87%CF%8E%CF%81%CE%B5%CF%82-](https://greece.iom.int/el/news/17000-%CF%87%CF%8E%CF%81%CE%B5%CF%82-)

[%CE%BA%CE%B1%CF%84%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%AE%CF%82-%CF%84%CE%BF%CF%85%CF%82-%CF%84%CE%B1-](https://greece.iom.int/el/news/17000-%CE%BA%CE%B1%CF%84%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%AE%CF%82-%CF%84%CE%BF%CF%85%CF%82-%CF%84%CE%B1-)

[%CF%84%CE%B5%CE%BB%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B1%CE%AF%CE%B1](https://greece.iom.int/el/news/17000-%CF%84%CE%B5%CE%BB%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B1%CE%AF%CE%B1)

Δ.Ο.Μ. (2019^γ). Ανταπόκριση ΔΟΜ Ελλάδας και Τουρκίας στις επιπλέον ανθρωπιστικές ανάγκες λόγω αύξησης των μεταναστευτικών ροών. Ανακτήθηκε από:

<https://greece.iom.int/el/news/%CE%B1%CE%BD%CF%84%CE%B1%CF%80%CF%8C%CE%BA%CF%81%CE%B9%CF%83%CE%B7->

[%CE%B1%CE%BD%CF%84%CE%B1%CF%80%CF%8C%CE%BA%CF%81%CE%B9%CF%83%CE%B7-](https://greece.iom.int/el/news/%CE%B1%CE%BD%CF%84%CE%B1%CF%80%CF%8C%CE%BA%CF%81%CE%B9%CF%83%CE%B7-)

[%CE%B4%CE%BF%CE%BC-](https://greece.iom.int/el/news/%CE%B4%CE%BF%CE%BC-)

[%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%AC%CE%B4%CE%B1%CF%82-](https://greece.iom.int/el/news/%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%AC%CE%B4%CE%B1%CF%82-)

[%CE%BA%CE%B1%CE%B9-](https://greece.iom.int/el/news/%CE%BA%CE%B1%CE%B9-)

[%CF%84%CE%BF%CF%85%CF%81%CE%BA%CE%AF%CE%B1%CF%82-%CF%83%CF%84%CE%B9%CF%82-](https://greece.iom.int/el/news/%CF%84%CE%BF%CF%85%CF%81%CE%BA%CE%AF%CE%B1%CF%82-%CF%83%CF%84%CE%B9%CF%82-)

[%CE%B5%CF%80%CE%B9%CF%80%CE%BB%CE%AD%CE%BF%CE%BD-](https://greece.iom.int/el/news/%CE%B5%CF%80%CE%B9%CF%80%CE%BB%CE%AD%CE%BF%CE%BD-)

[%CE%B1%CE%BD%CE%B8%CF%81%CF%89%CF%80%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82-](https://greece.iom.int/el/news/%CE%B1%CE%BD%CE%B8%CF%81%CF%89%CF%80%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82-)

[%CE%B1%CE%BD%CE%B8%CF%81%CF%89%CF%80%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82-](https://greece.iom.int/el/news/%CE%B1%CE%BD%CE%B8%CF%81%CF%89%CF%80%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82-)

[%CE%B1%CE%BD%CE%AC%CE%B3%CE%BA%CE%B5%CF%82-](https://greece.iom.int/el/news/%CE%B1%CE%BD%CE%AC%CE%B3%CE%BA%CE%B5%CF%82-)

[%CE%BB%CF%8C%CE%B3%CF%89-](https://greece.iom.int/el/news/%CE%BB%CF%8C%CE%B3%CF%89-)

[%CE%B1%CF%8D%CE%BE%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%82-](https://greece.iom.int/el/news/%CE%B1%CF%8D%CE%BE%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%82-)

[%CF%84%CF%89%CE%BD](https://greece.iom.int/el/news/%CF%84%CF%89%CE%BD)

Δ.Ο.Μ. (2019^δ). *Ένα παιδί την ημέρα: Η έλλειψη στοιχείων εκθέτει σε κίνδυνο την πιο ευάλωτη ομάδα.* Ανακτήθηκε από:

<https://greece.iom.int/el/news/%CE%AD%CE%BD%CE%B1-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%AF-%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%B7%CE%BC%CE%AD%CF%81%CE%B1-%CE%B7-%CE%AD%CE%BB%CE%BB%CE%B5%CE%B9%CF%88%CE%B7-%CF%83%CF%84%CE%BF%CE%B9%CF%87%CE%B5%CE%AF%CF%89%CE%BD-%CE%B5%CE%BA%CE%B8%CE%AD%CF%84%CE%B5%CE%B9-%CF%83%CE%B5-%CE%BA%CE%AF%CE%BD%CE%B4%CF%85%CE%BD%CE%BF-%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CF%80%CE%B9%CE%BF-%CE%B5%CF%85%CE%AC%CE%BB%CF%89%CF%84%CE%B7-%CE%BF%CE%BC%CE%AC%CE%B4%CE%B1>

Ε.Κ.Κ.Α. (2019). *Επικαιροποιημένη κατάσταση: Ασυνόδετα Ανήλικα (Α.Α.) στην Ελλάδα.* Ανακτήθηκε από:

http://www.ekka.org.gr/images/GR_EKKA_Dashboard_31-10-2019.pdf

Ε.Λ.Ι.Α.Μ.Ε.Π. (Ελληνικό Ίδρυμα Ευρωπαϊκής και Εξωτερικής Πολιτικής). (2017). *Η ενσωμάτωση των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα: Πολιτική και διαχείριση σε «κινούμενη άμμο.* Ανακτήθηκε από:

https://www.eliamep.gr/wp-content/uploads/2017/10/84_2017_-WORKING-PAPER-%CE%9D%CF%84-%CE%91%CE%BD%CE%B1%CE%B3%CE%BD%CF%8E%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%85-%CE%9C%CE%B1%CF%81-%CE%9D%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CE%BB%CE%BF%CE%B2%CE%B1.pdf

Eurydice (2019). *Ελλάδα: Παιδαγωγική Υποστήριξη και Καθοδήγηση.* Ανακτήθηκε από:

https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/educational-support-and-guidance-27_el

Fontana, A. & Frey, J. (1998). Interviewing: The Art of Science. In Denzin, N & Lincoln, Y (Eds.). (1998) *Collecting and interpreting qualitative materials*: 47-78. London: Sage.

- Φλουρής, Χ. (1995). Αναντιστοιχία εκπαιδευτικών σκοπών, αναλυτικού προγράμματος και εκπαιδευτικών μέσων. Αθήνα: Σείριος.
- Φλωρεντής, Γ. (2017). *Ειδική γραμματεία Επικοινωνιακού σχεδιασμού μεταναστευτικής και προσφυγικής πολιτικής*. Ανακτήθηκε από: <https://mindigital.gr/old/images/GENIKOI/FLORENTIS/factsheets/apr17/pdf-31.pdf>
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of teacher education*, 53(2), 106-116.
- Gkantartzi, A. & Tsokalidou, R. (2011). “She is a very good child but she doesn’t speak”: The invisibility of children’s bilingualism and teacher ideology. *Journal of Pragmatics* 45, 588-601.
- Hamilton, R. J., & Moore, D. (Eds.). (2004). *Educational interventions for refugee children: Theoretical perspectives and implementing best practice*. New York: Routledge Falmer.
- Harrell, M.C., & Bradley, M.A. (2009). *Data collection methods: Semi-structured interviews and focus groups*. Santa Monica, CA: RAND Corporation. Retrieved 22.12.2016 from: http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/technical_reports/2009/RAND_TR_718.pdf
- Haukås, Å. (2015). A comparison of L2 and L3 learners’ strategy use in school settings. *Canadian modern language review*, 71 (4), 383-405.
- Horsford, S. D., Grosland, T., & Gunn, K. M. (2011). Pedagogy of the personal and professional: Toward a framework for culturally relevant leadership. *Journal of School Leadership*, 21(4), 582606.
- Ι.Ε.Π. (2017). *Ανοικτό Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στις Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) Ι Ζ.Ε.Π. Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όπου φοιτούν παιδιά πρόσφυγες*. Ανακτήθηκε από: <http://iep.edu.gr/el/component/k2/content/61>
- Ι.Ο.Μ. (2020). *WORLD MIGRATION REPORT 2020*. Switzerland: I.O.M. Retrieved from: https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020.pdf
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

- Καδιγιανόπουλος, Γ. (2019). Προβλήματα και δυσκολίες στην ένταξη των προσφυγόπαιδων στην εκπαίδευση: Ο ρόλος του Συντονιστή Εκπαίδευσης Προσφύγων. Στο Γ. Παπαδημητρίου & Χ. Κωσταρής (Επιμ.), *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Σχολείο και Πολιτισμός, 10-12 Μαΐου, Τόμος II*, (σσ. 98-104). Αθήνα: Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ.
- Καλέμης, Κ., Φραντζή, Α. & Αποστολάκη, Ι. (2019). Αξιοποιώντας την διαγλωσσικότητα ως εναλλακτική διδακτική προσέγγιση στην κατάκτηση προγλωσσικών εννοιών σε πρόσφυγες μαθητές προσχολικής ηλικίας. Στο Γ. Παπαδημητρίου & Χ. Κωσταρής (Επιμ.), *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Σχολείο και Πολιτισμός, 10-12 Μαΐου, Τόμος II*, (σσ. 139-151). Αθήνα: Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ.
- Καλογρίδη, Σ. (2017, Σεπτεμβρίου, 25). Οι Τάξεις Υποδοχής στο δημοτικό σχολείο: ένας θεσμός υποστήριξης και ένταξης των μαθητών από ευάλωτες κοινωνικά ομάδες. *Η ΑΥΓΗ*. Ανακτήθηκε από: <http://www.avgi.gr/article/10839/8422137/oi-taxeis-ypodoches-sto-demotiko-scholeio-enas-thesmos-yposterixes-kai-entaxes-ton-matheton-apo-eualotes-koinonika-omades>
- Kantzou, V., Manoli, P., Mouti, A., & Papadopoulou, M. (2017). Γλωσσική εκπαίδευση προσφύγων και μεταναστών/ριών: Πολλαπλές μελέτες περίπτωσης στον Ελλαδικό χώρο. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 3, 18-34. DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/dial.15000>
- Καρατζιά, Ε. & Σπινθουράκη, Ι. (2005). «Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης». Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *8ο Διεθνές Συνέδριο για τη «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως 2η ή Ξένη γλώσσα, 8-10 Ιουλίου 2005, Τόμος III* (σσ.58-60). Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) – Πανεπιστημίου Πατρών.
- Κυριαζή, Ν. (1999). *Κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kvale, S. (1996). *InterViews—An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- LeCompte, M., & Preissle, J., with Tesch. R. (1993) *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research* (2nd ed.). CA: Academic Press.

- Lee, J. S., & Oxelson, E. (2006). "It's not my job": K–12 teacher attitudes toward students' heritage language maintenance. *Bilingual Research Journal*, 30 (2), 453-477.
- Lincoln, Y.S. (2001). Varieties of validity: quality in qualitative research. In J.C. Smart (Ed). Higher education: *handbook of theory and research*, (pp. 25-72). New York: Agathon Press.
- Lincoln, Y., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Hammersley, M. (2000). The relevance of qualitative research. *Oxford Review of Education*, 26 (3&4), 393-405.
- Maligkoudi, C., Tolakidou, P., & Chiona, S. (2018). "Δεν είναι διγλωσσία. Δεν υπάρχει επικοινωνία": Διερεύνηση των απόψεων Ελλήνων εκπαιδευτικών για τη διγλωσσία προσφύγων μαθητών και μαθητριών: Μελέτη περίπτωσης. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 4, 95-107. DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/dial.15521>
- Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. (Ν. Κυριαζή, Επιμ.· Ε. Δημητριάδου, Μτφρ.) Αθήνα: Πεδίο.
- Mattheoudakis, M., Chatzidaki, A., & Maligkoudi, C. (2017). Greek teachers' views on linguistic and cultural diversity. *Selected papers on theoretical and applied linguistics*, 22, 358-371. Retrieved from <https://ejournals.lib.auth.gr/thal/article/viewFile/6003/5757>
- Miles, M. & Huberman, A. M. (1994 2nd ed). *Qualitative data analysis, an expanded sourcebook*. London: Sage
- Μητροπούλου, Φ., Σγούρα, Αγγ, & Μάνεσης, Ν. (2018). Εκπαίδευση Παιδιών-Προσφύγων: Γνώσεις και Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών. Στο Κ. Γλέζου, Β. Κολτσάκης, Α. Λούβρης, Ν. Τζιμόπουλος (Επιμ), *Πρακτικά 4^ο Πανελληνίου Συνεδρίου e-Twinning «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας, της Επικοινωνίας»* (σσ. 308-319). Πάτρα: ΥΠ.Π.Ε.Θ
- Μπαλαμπανίδου, Ζ. & Ποζουκίδης, Ν. (2010). Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Μια μελέτη περίπτωσης. Στο Π. Γεωργογιάννης & Β. Μπάρος (Επιμ.), *13ο Διεθνές Συνέδριο Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Μετανάστευση, Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας, 7-9 Μαΐου 2010, Τόμος II* (σσ. 192-203). Πάτρα: Συγγραφέας.

- O.E.C.D. (2010). *Education at glance*. OECD Publications. Retrieved from: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/45925258.pdf>
- Papapostolou, A., & Manoli, P. (2018). Teaching Greek as a second language to refugee and migrant children: A case study in the region of Fthiotida, in central Greece. In M. Strikha, O. Topuzov, I. Stokoz & K. Balabanov (Eds.), *2nd International Research Conference “internationalization of higher education of Ukraine in global multicultural space: state-of-the-art, challenges and prospects”*, 18-19 April, (pp. 457-459). Ukraine: Mariupol State University.
- Παπαχρήστος, Κ. (2011). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο Ελληνικό Σχολείο*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Παρασκευοπούλου, Ελ., & Μάνεσης, Ν. (2019). *Εκπαιδύοντας Παιδιά Πρόσφυγες: Γνώσεις και Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών - η Διαπολιτισμική Ετοιμότητα και ο Ρόλος τους*. Στο Γ. Παπαδημητρίου & Χ. Κωσταρής (επιμ). 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Μουσείο Σχολικής Ζωής & Εκπαίδευσης, Π.Ε.Ε. «Εκπαίδευση στον 21^ο Αιώνα: Σχολείο και Πολιτισμός», Τόμος Δ' (σσ. 33-43). Αθήνα: ΕΚΕΔΙΣΥ.
- Παρατηρητήριο της προσφυγικής και μεταναστευτικής κρίσης στο Αιγαίο. (2019). *Ενημερωτικό Δελτίο Παρατηρητηρίου: Για την αύξηση των αφίξεων προσφύγων και μεταναστών στη Λέσβο*. Ανακτήθηκε από: <https://refugeeobservatory.aegean.gr/el/%CE%B5%CE%BD%CE%B7%CE%B%CE%B5%CF%81%CF%89%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CE%B4%CE%B5%CE%BB%CF%84%CE%AF%CE%BF-%CF%80%CE%B1%CF%81%CE%B1%CF%84%CE%B7%CF%81%CE%B7%CF%84%CE%B7%CF%81%CE%AF%CE%BF%CF%85-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%B1%CF%8D%CE%BE%CE%B7%CF%83%CE%B7-%CF%84%CF%89%CE%BD-%CE%B1%CF%86%CE%AF%CE%BE%CE%B5%CF%89%CE%BD-%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%83%CF%86%CF%8D%CE%B3%CF%89%CE%BD-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%BC%CE%B5%CF%84%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CF%83%CF%84%CF%8E%CE%BD-%CF%83%CF%84%CE%B7-%CE%BB%CE%AD%CF%83%CE%B2%CE%BF>
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications.

- Ramos, F. (2001). Teachers' opinions about the theoretical and practical aspects of the use of native language minority students: a cross-sectional study. *Bilingual Research Journal*, 25 (3), 357- 374.
- Robson, C. (2007). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg – Γ. & Κ. Δαρδανός.
- Σγούρα, Α., Μάνεσης, Ν., & Μητροπούλου, Φ. (2018). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 4, 108-129. DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/dial.16278>
- Σιμόπουλος, Γ. (2016). *Γέφυρες*. Ανακτήθηκε από: <https://www.kanep-gsee.gr>
- Sirin, S. R., & Sirin, L. R. (2015). *The educational and mental health needs of Syrian refugee children*. Washington, DC: Migration Policy Institute.
- Σκούρτου, Ε. (2005). Οι εκπαιδευτικοί και οι δίγλωσσοι μαθητές τους. Στο Κ. Βρατσάλης (Επιμ.), *Διδακτική εμπειρία και παιδαγωγική θεωρία* (σσ. 261-271). Αθήνα: Νήσος.
- Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Το νησί. (2019). *Παιδιά το 40% των αφίξεων!*. Ανακτήθηκε από: <https://www.stonisi.gr/post/3819/paidia-to-40-twn-afiksewn>
- Τσιούμης, Κ. Α. (2003). *"Ο μικρός άλλος": Μειονοτικές ομάδες στην προσχολική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική
- U.N.H.C.R. (2019^α). *Sea Arrivals Dashboard*. Ανακτήθηκε από: <https://data2.unhcr.org/en/documents/download/71287>
- U.N.I.C.E.F. (2019^β). *More than 1.100 unaccompanied refugee and migrant children in Greece need urgent shelter and protection*. Ανακτήθηκε από: <https://www.unicef.org/press-releases/more-1100-unaccompanied-refugee-and-migrant-children-greece-need-urgent-shelter-and>
- U.N.H.C.R. (2019^γ). *Desperate Journeys: Refugee and Migrant Children arriving in Europe and how to strengthen their Protection*. Ανακτήθηκε από: https://refugeeobservatory.aegean.gr/sites/default/files/UNHCR%20desperate%20journeys%202019_0.pdf
- U.N.H.C.R. (2017). *Μαθαίνουμε για τους πρόσφυγες*. Ανακτήθηκε από: https://www.unhcr.org/gr/teaching_about_refugees

- U.N.H.C.R. (2016). *Mapping of unaccompanied children: UNHCR Intervention*. Retrieved from: <https://data2.unhcr.org/en/documents/download/50768>.
- U.N.H.C.R. (2003). *Agenda for Protection* (3rd Ed.). Retrieved from: <https://www.unhcr.org/protection/globalconsult/3e637b194/agenda-protection-third-edition.html>
- Velasco, P. & O. Garcia (2014). Translanguaging and the writing of Bilingual Learners. *The Journal of the National Association for Bilingual Education*, 37(1), 6-23.
- Watkins, K. & Zyck, St. (2014). *Living on hope, hoping for education. The failed response to the Syrian refugee crisis*.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης προγραμμάτων*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Χριστοδούλου, Θ. (2009). Μετανάστες και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *12^ο Διεθνές Συνέδριο για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τη Μετανάστευση στη θεματική ενότητα: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Έρευνα. Πάτρα 19- 21 Ιουνίου 2009, Τόμος I*, (σσ.285-292). Πάτρα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης και Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών.
- Yilmaz, K. (2013). Comparison of Quantitative and Qualitative Research Traditions: epistemological, theoretical and methodological differences. *European Journal of Education*, 48(2). DOI: <https://doi.org/10.1111/ejed.12014>
- Ύπατη Αρμοστεία (2019^α). *Η Υ.Α χαιρετίζει τα μέτρα της ελληνικής κυβέρνησης για την ενίσχυση της ένταξης των προσφύγων*. Ανακτήθηκε από: https://www.unhcr.org/gr/11240-enishysi_entaxis_prosfygwn.html
- Ύπατη Αρμοστεία. (2019^β). *Στατιστικά*. Ανακτήθηκε από: <https://www.unhcr.org/gr/%cf%83%cf%84%ce%b1%cf%84%ce%b9%cf%83%cf%84%ce%b9%ce%ba%ce%ac>
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. (2018). *Αυτοτελές Τμήμα Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης Προσφύγων ΥΠΠΕΘ - Επισκόπηση σχολικού έτους 2017-18*. Ανακτήθηκε από: <https://www.minedu.gov.gr/prosf-ekpaideusi-m/36591-29-08-18-aftoteles-tmima-syntonismoy-kai-parakoloythisis-tis-ekpaidefsis-prosfygon-yppeth-episkopisi-sxolikoy-etous-2017-19>

Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. (2017). *Το έργο της εκπαίδευσης των προσφύγων*. Ανακτήθηκε από:

https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/16_06_17_Epistimoniki_Epistrophi_Prosfygon_YPPETH_Apotimisi_Protaseis_2016_2017_Final.pdf Ζαραμπούκα, Α. (2018). Η Ένταξη των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας. Ανακτήθηκε από: <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=%CE%96%CE%B1%CF%81%CE%B1%CE%BC%CF%80%CE%BF%CF%8D%CE%BA%CE%B1%2C+%CE%91.%282018%29.%CE%97+%CE%88%CE%BD%CF%84%CE%B1%CE%BE%CE%B7+%CF%84%CF%89%CE%BD+%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%83%CF%86%CF%8D%CE%B3%CF%89%CE%BD+%CF%83%CF%84%CE%BF+%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C+%CF%83%CF%8D%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BC%CE%B1+%CF%84%CE%B7%CF%82+%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%AC%CE%B4%CE%B1%CF%82>

Ζαραμπούκα, Α. (2018). Η Ένταξη των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας. Ανακτήθηκε από: <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=%CE%96%CE%B1%CF%81%CE%B1%CE%BC%CF%80%CE%BF%CF%8D%CE%BA%CE%B1%2C+%CE%91.%282018%29.%CE%97+%CE%88%CE%BD%CF%84%CE%B1%CE%BE%CE%B7+%CF%84%CF%89%CE%BD+%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%83%CF%86%CF%8D%CE%B3%CF%89%CE%BD+%CF%83%CF%84%CE%BF+%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C+%CF%83%CF%8D%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BC%CE%B1+%CF%84%CE%B7%CF%82+%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%AC%CE%B4%CE%B1%CF%82>

Νόμοι – Εγκύκλιοι -Αποφάσεις

Νόμος 46/36/2019 (ΦΕΚ 169), τ. Α΄) «Περί Διεθνούς Προστασίας και άλλες διατάξεις»

Νόμος 4540/2018 (ΦΕΚ 91, τ. Α΄) «Προσαρμογή της ελληνικής νομοθεσίας προς τις διατάξεις της Οδηγίας 2013/33/ΕΕ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 26^{ης} Ιουνίου 2013, σχετικά με τις απαιτήσεις για την υποδοχή των αιτούντων διεθνή προστασία (αναδιατύπωση, L 180/96/29.6.2013) και άλλες διατάξεις - Τροποποίηση του ν. 4251/2014 (Α' 80) για την προσαρμογή της ελληνικής νομοθεσίας στην Οδηγία 2014/66/ΕΕ της 15ης Μαΐου 2014 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου σχετικά με τις προϋποθέσεις εισόδου και διαμονής υπηκόων τρίτων χωρών στο πλαίσιο ενδοεταιρικής μετάθεσης - Τροποποίηση διαδικασιών ασύλου και άλλες διατάξεις.

Νόμος 4415/2016 (ΦΕΚ 159 τ. Α΄) «Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις»

Νόμος 2101/1992 (ΦΕΚ 192 τ. Α΄) Κύρωση της διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού.

Κ.Υ.Α. 139654/ΓΔ4/23-08-2017 (ΦΕΚ 2985 τ. Β΄) «Οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών»

Απόφαση Υ.Π.Ε.Θ. Φ1/108909/Δ1 (ΦΕΚ 2891 τ. Β΄) Ένταξη Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.), όπου δύνανται να λειτουργήσουν Τάξεις Υποδοχής Ζ.Ε.Π..

Εγκύκλιος 50690/Ε2/27-03-2018 «Αποσπάσεις εκπαιδευτικών σε υπηρεσίες και φορείς του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΑΔΑ:6ΞΙΥ4653ΠΣ-ΛΜΣ)

Εγκύκλιος 56641/Ε2, 10-04-2019 «Πρόσκληση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για υποβολή αιτήσεων αποσπάσεων σε υπηρεσίες και φορείς αρμοδιότητας του Υπουργείου Παιδείας»

Εγκύκλιος 74261/Δ1 (13-05-2019) «Ενέργειες προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου των Δημοτικών Σχολείων για το σχολικό έτος 2019-2020 – Προγραμματισμός λειτουργίας Ολοήμερου Προγράμματος»

Εγκύκλιος Φ1/73808/Δ1 (13-05-2019) «Οδηγίες και κατευθύνσεις για την ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής (ΤΥ) Ζ.Ε.Π. για το σχολικό έτος 2019-2020 σε δημοτικά σχολεία της χώρας – Α΄ Φάση»

Εγκύκλιος 104463/ΓΔ4 (28-06-2019) «Οδηγίες και κατευθύνσεις για την ίδρυση και λειτουργία Τάξεων υποδοχής (ΤΥ) Ζ.Ε.Π. για το σχολικό έτος 2019-2020 σε Δημόσια Γυμνάσια, Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια της χώρας»

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΟΛΥΚΕΝΤΡΟ 2020



Διοσκούρων 4 & Πολυγνώτου - Αθήνα 10555
Τ. 2103310080-81 F. 2103310083

info@kpolykentro.gr
www.kpolykentro.gr



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο

Ε.Π. Μεταρρύθμιση Δημοσίου Τομέα
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης

